

# 博士論文

## 学校運営への父母参加の 思想と制度の研究

——日本の諸学説の検討を通して——

葛西（高野） 耕介



## 【目次】

【目次】 .....	i
<b>第1章</b> <b>本研究の解明主題と研究枠組み</b> .....	1
はじめに—学校運営への父母参加の必要性 .....	1
<b>第1節 公教育法制に関する研究諸領域における「親」</b> .....	5
第1項 「親」概念について .....	5
第2項 教育行政学領域 .....	7
第3項 教育経営学・学校経営学領域 .....	8
第4項 教育法学領域 .....	10
第5項 教育運動研究—PTA および「学校づくり論」 .....	11
第6項 小括 .....	16
<b>第2節 教育法制における「親」</b> .....	17
第1項 人権諸条約の場合 .....	17
第2項 ドイツの場合 .....	19
第3項 イギリス (England) の場合 .....	22
第4項 日本の場合 .....	25
第5項 小括 .....	28
<b>第3節 本研究の解明主題</b> .....	29
<b>第4節 研究の方法と本研究の視角</b> .....	33
第1項 研究の方法—学説史研究 .....	33
第2項 5つの《公共性》論—共時的展開 .....	34
第3項 3つの時期への区分—通時的展開 .....	39
<b>第2章</b> <b>日本における「教育権」概念の展開—その享有主体に焦点をあてて</b> .....	43
はじめに—「親の教育権」の“偏在” .....	43
<b>第1節 1945年から1950年代半ばの展開—主権としての「教育権」</b> .....	47
第1項 労働者の自主管理・人民管理論—村山俊太郎の議論 .....	48
第2項 市民 (citoyen) =主権の担い手としての学校参加論—文部省の議論 .....	51
第3項 親の「教育権」から国家の「教育権」へ—田中耕太郎の議論 .....	60
第4項 「国家の教育権」論 .....	65
第5項 国民教育論—「労働者」(階級)から「国民」(主権)へ .....	67
<b>第2節 1950年代半ばから1980年代半ばの展開—国民の「教育権」とその諸相</b> .....	72
第1項 宗像誠也の親の「教育権」 .....	72
第2項 主権論から人権論への展開 .....	74
第3項 堀尾輝久の親の「教育権」と公教育思想 .....	77
第4項 兼子仁の親の「教育権」と教師の「教育権」 .....	80
第5項 教師の「教育権」の跛行的展開 .....	86

第6項	「教育権」の理論と現実	91
<b>第3節</b>	<b>1980年代半ば以降の展開—親の「教育権」の隆盛と分岐</b>	<b>93</b>
第1項	親の「教育権」の隆盛	93
第2項	「親の教育権」(広義)の構造	99
第3項	拒否権説	104
第4項	参加権説	112
第5項	学校選択権説	118
おわりに		121
<b>第3章</b>	<b>父母の学校参加を導く原理—「親権」と「親の教育権」との統一をめぐる</b>	<b>125</b>
はじめに		125
第1項	「拒否権」を超えて「参加権」を導出する原理	125
第2項	「親権」と「親の教育権」を統一する論理の解明	128
<b>第1節</b>	<b>憲法学における「親の教育権」論</b>	<b>129</b>
<b>第2節</b>	<b>戦前の民法学における「親の教育権」論</b>	<b>131</b>
<b>第3節</b>	<b>戦後の民法学における「親の教育権」論</b>	<b>136</b>
第1項	「義務としての親権」論の“陥穽”	136
第2項	親権と就学義務との関係性を扱う例外的議論	138
<b>第4節</b>	<b>民法学における「親の教育権」の不在の思想的背景</b>	<b>141</b>
第1項	大状況としての前近代—“近代”追究への傾斜	143
第2項	小状況としての近代家族の存在	147
第3項	大状況と小状況の二重性—その典型としての学校教育	150
<b>第5節</b>	<b>私法・公法関係の理解と5つの《公共性》論</b>	<b>157</b>
第1項	私法・公法関係の理解と父母の学校教育参加の可否	157
第2項	私法・公法関係の理解の《公共性》論への抽象	160
<b>第6節</b>	<b>「親権」と「親の教育権」との統一としての教育法学</b>	<b>163</b>
おわりに		165
<b>第4章</b>	<b>1950年代から1980年代の父母の学校参加論</b>	<b>167</b>
はじめに—問題の設定		167
<b>第1節</b>	<b>5人の学説が登場するに至る社会的・理論的状况</b>	<b>168</b>
第1項	戦後直後の父母参加論と逆コース	168
第2項	1950年代半ば以降の社会的・理論的状况	168
<b>第2節</b>	<b>《国家的公共性》に対抗する諸学説</b>	<b>172</b>
第1項	海老原治善の議論—《労働者の公共性》	172
第2項	持田栄一の議論—《市民的公共性》から《労働者の公共性》へ	175
第3項	牧疋名の議論—《労働者の公共性》から《市民的公共性》へ	176
第4項	堀尾輝久の議論—《市民的公共性》	179

第5項	伊藤和衛の議論—《国民的公共性》	180
<b>第3節</b>	<b>制度論への昇華</b>	184
第1項	《市民的公共性》から学校自治への父母参加論へ	184
第2項	《労働者の公共性》から労働者の自主管理論へ	186
第3項	《国民的公共性》から国民の行政参加論へ	188
	おわりに	189
<b>第5章</b>	<b>《公共性》論の動態と1980年代半ば以降の諸政策および諸学説—「拒否権」と「学校選択権」</b>	193
	はじめに—問題の設定	193
<b>第1節</b>	<b>体制側とマルクス主義の公共性論の変容</b>	194
第1項	《市民的公共性》の隆盛する3つの時期	194
第2項	体制側から—自由民主主義・立憲民主主義の深化	196
第3項	マルクス主義の側から—国家と市民社会の理解の変化	198
<b>第2節</b>	<b>《市民的公共性》への模索</b>	203
<b>第3節</b>	<b>1980年代に見られる各《公共性論》と憲法・教育行政学説</b>	206
第1項	各《公共性》論と父母参加論との論理関係	206
第2項	永井憲一の議論—《国民的公共性》の貫徹	207
第3項	奥平康弘の議論—《国民的公共性》からの「拒否権」	211
第4項	黒崎勲の議論—《市場的公共性》からの「学校選択権」	212
	おわりに	215
<b>第6章</b>	<b>1980年代以降の父母参加制度論</b>	217
	はじめに	217
<b>第1節</b>	<b>父母の学校教育参加の制度原理</b>	217
<b>第2節</b>	<b>学校自治論での展開</b>	220
第1項	教育委員会の包括的支配権への対抗としての学校自治論	220
第2項	教師集団中心から父母の参加を位置づける学校自治論への展開	221
第3項	学校自治と住民自治との関係をめぐって	223
<b>第3節</b>	<b>慣習法的制度論—学校自治内部でのPTA活用論</b>	227
第1項	坂本秀夫の議論—学校から地域へ	227
第2項	杉村房彦の議論—PTAの「非強制的受容」	228
第3項	1980年代のPTAへの評価とその後	229
<b>第4節</b>	<b>実定法的制度論その1—内外区分論肯定説</b>	231
第1項	今橋盛勝の議論—集団化への悩み	231
第2項	佐貫浩の議論—豊富な組織形態の提示	233
<b>第5節</b>	<b>実定法的制度論その2—内外区分論否定説</b>	235
第1項	坪井由実の議論—英米モデルのガバナンス論	236

第2項	結城忠の議論——ドイツモデルの公民的 parents 参加論 .....	239
第6節	日本教職員組合の parents 参加制度論 .....	244
第7節	実定法的制度の成立——学校運営協議会制度とそれを支える思想 .....	251
第1項	学校運営協議会制度を支える思想 .....	252
第2項	学校運営協議会制度の分析 .....	257
	おわりに .....	260
<b>第7章</b>	<b>本研究が解明したことと示唆</b> .....	261
第1節	本研究が解明したこと .....	261
第2節	本研究の示唆および残された研究課題 .....	264
第1項	parents 参加制度についての示唆 .....	264
第2項	教育法学説への示唆——parents 参加論の学説把握の枠組みの提示 .....	266
第3項	隣接研究領域への示唆——「親」を位置づけることの必要性 .....	269
第4項	残された研究課題 .....	270
	<b>引用文献一覧</b> .....	- 1 -
	<b>初出</b> .....	i

## 第1章 本研究の解明主題と研究枠組み

### はじめに——学校運営への父母参加の必要性

近年、親がその子どもの学校教育について学校や教育委員会へ種々の要求・苦情を提出し、それが学校や教師の負担となっていることがよく指摘されている<sup>1</sup>。その対象は、授業の内容や方法（教材選定）に始まり、各教科のみならず特別活動（学級活動、学校行事）や部活、さらに学校内のみならず学校外をも対象とする生活指導（いじめ、安全対応）、そして家庭学習（宿題）の多寡・内容にまで広く及ぶ。多くの場合こうした親の学校・教師への要求・苦情の提出は否定的に論じられ、そうした親は「モンスターペアレント」として批判的に捉えられている。

こうした親からの要求・苦情は、教師にとって負担であることは確かである。今日の日本の教師の教育・労働環境は、主権者教育、プログラミング教育、防災教育、道徳教育など常に新たな教育課題・政策課題への取り組みが求められる上、“説明責任”を果たすための事務的な仕事の増加や、教育行政による条件整備が伴っていないことにも起因する特別支援教育が必要な子どもや要保護・準要保護世帯の子どもが増加などによって限界に達している。そこでは、親からの要求・苦情は教師をバーンアウトさせる最後の引き金になり得る。そのため、文部科学省も、家庭から学校への要望を否定的に捉えて、これに対しては、警察や弁護士会等の関係機関との連携や、教職員を対象とした研修、退職校長の活用などによる対策を論じている<sup>2</sup>。

確かに、親によるこうした要求・苦情は過大・的外れな場合がある。しかしながら、学齢期の児童生徒にとって時間的・精神的に学校生活は多くを占めており、その学校生活について親がわが子の利益のためにする諸要求は聴きとられる必要がある。それどころか、公教育の目的は子どもの学習する権利を保障することにあるが、その子どもの権利の第一義的な保障主体は親であって、無限定ではないものの親は学校・教師に要求・苦情を提出

<sup>1</sup> たとえば、文部科学省委託調査研究「教員勤務実態調査（小・中学校）報告書」（平成18年度文部科学省委託調査研究「教職員の勤務実態に関する調査研究」代表 小川正人、218頁、221頁）によれば、「あなた（教員）は、次のことをどのくらい感じますか——保護者や地域住民への対応が増えた——」の、「とても感じる」「わりと感じる」の合計は小学校で74.9%、中学校で70.6%であり、「あまり感じない」「まったく感じない」の合計2.5%（小学校）、3.7%（中学校）を大きく上回っている。こうした実情を受けて教育委員会などでは教職員向けのマニュアルを作成している（たとえば、東京都教育委員会 2010、京都府教育委員会・京都市市町村教育委員会連合会 2007、京都府教育委員会・京都市市町村教育委員会連合会 2009）。また、こうした実情については、小野田正利の研究（たとえば、小野田正利 2008）が詳しい。

<sup>2</sup> 中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（2015年）20頁、65頁。

する根源的な正統性を有しているはずである。親の学校への要求・苦情を否定的に評価する議論においては、こうした学校と親との原理的な関係にまで立ち返って考えられていない場合が多いように思われる。

“古典的近代”からその変質としての“現代”にかけての公教育に関わる思想とその構造を明らかにした堀尾輝久によれば、公教育の原理は次のように理解できる。すなわち、近代の人権思想に同時的に内在し矛盾する側面をもつ子どもの学習権と親の教育権は、前者をより重要な契機とし、したがって、子どもの権利が親権の内容を規定し、親権を義務履行の優先権とする。親権の義務性を国家の権利に対応させ教育の主宰者としての国家、すなわち義務教育・就学義務を導く思想とは異なり、親権の義務性を子どもの権利に対応させて理解する思想からは、公教育は親権との連続性のうちにある親権の代替機能と理解される。この思想からは、親の就学の拒否や教育内容の選択、そして参加が原理的に導かれる。こうして思想良心の形成や価値観と不可分である *l'éducation* は家庭教育にとどめられたうえで、科学的・客観的知育教育である *l'instruction* が共同化され、親義務の共同化・私事の組織化として公教育が理解されるのである（堀尾輝久 1971: 199-201）。

こうした公教育と親との原理的な関係は、社会契約論がそうであるように、歴史的事実というよりも観念的な想定だとも言えるが、公教育・学校教育の正統性と向かうべき方向性を指し示す原理となる。もちろん、教育内容が高度化した現代では赤裸々な私教育は多くの場合子どもの権利保障として不十分であって国家・行政の積極的役割・支援に頼らざるを得ず、親の教育権はある程度国家・行政に抽象・吸収されていく。しかしながら、自由主義社会において、教育の私事性の国家への全面的な吸収は許されない。公教育は原理的・本源的には親の教育権を基礎とせざるを得ず、私立学校を設置する自由、学校選択権もそのようにして初めて理解できるのである。こうした堀尾の議論は、教育における私事性・私的自治を基礎に、かつ、その延長線上に共同性を追求してより豊かな私事性を回復するというものであり、選択権・拒否権に矮小化され共同性を欠いた私事性でも、他者への全面的な白紙委任のように私事性をつとに捨象した組織化でもない。そこから、公教育編成原理として親の教育権に基づく父母参加の必要性和正統性が位置づくことになる。

また、公教育経営学を提唱する堀内孜も、公教育の「内部」と「外部」の接点のあり方を問い解明する必要があるとして「代表制」「民主性」の確保の点から問題にし、参加の必要性について次のように整理する。「公選制教育委員会制度が廃され、教育行政における地方分権の形骸化が問われている現状において、国民＝住民の教育行政、公教育経営への『参加』をどう保障していくかがこの点に関わって問われるべきである。他の主要先進諸国と異なり、この点について日本の法制度的措置は皆無であり（国民＝親の公教育への関与については、教育一般についての親権を定めた民法での規定がすべてであり、公法での規定はない。）、公教育＝学校教育に対する親の教育権が、実態上の問題もさることながら、具体的な制度的措置として保障されていない。つまり、親＝国民の教育意思が公権力にインプットされるに、形式的な政治制度のみに委ねられるのか、それとも多様な回路を用意し

てその『直接性』を保障していくのかの問題であり、基本的には公教育経営における『公』と『私』の関係として、つまり『私』的教育意思を『公』的なそれへと転換していくためにどのような制度的保障が必要かが論じられるべきであろう」（堀内孜 1996: 21）。

本研究の扱う学校運営への父母参加とは、まさに、この次元に位置づき、この次元で要求されるものを指している。すなわち、この父母の学校運営への参加制度は、各学校レベルに設置され、親固有の権利である「親の教育権」を根拠として、親集団ないし親の代表者が、教育内容等いわゆる内的事項も含めた学校の運営全般を対象に、校長や教師らと直接に議論して意思を反映していく制度である。各学級での父母間での議論や父母集団と担任との議論を基礎としつつ、各学年レベルでの議論、学校レベルでの議論へと積み重ねていくことを通じて、個別の親の教育権を根拠としつつ教師（学校）との議論を通じて、その個別の親の教育権の一部をほかの親の教育権と共同化・組織化していくのである<sup>3</sup>。

こうした学校運営への父母参加は、自治体レベルの教育行政機構（教育委員会、各種審議会等）に主権者・住民の権利・資格で参加する教育行政参加とは異なる。学校レベルでの父母参加は教育内容・方法（内的事項）について親の教育権に基づいて教師の直接の応答を求めるのに対して、教育行政レベルでの父母参加は教育条件整備（外的事項）について民主政における主権者の地位に基づいて法制・租税などを権力的に実施する立法府・行政府の活動の正統性を基礎づけることによって間接的に参加する<sup>4</sup>。日本では、1948年に制定され1956年には廃止された教育委員会委員公選制を理想とし復活を目指す研究・運動が熱心に取り組みされた。このことは、教育行政の民主化の追求として極めて重要であるのは確かだが、佐貫が、「参加という概念は、主に教育行政への参加として構想されていたため、学校参加制度へは当初あまり関心が寄せられていなかったという事情」（佐貫浩 2003: 160）を指摘するように、それはそうした教育行政レベルでの参加とは区別される学校レベルでの親の教育権に基づく父母参加への着目を弱め、その固有の原理と制度論の提

<sup>3</sup> 広く「教育参加」は様々な類型があり得、それぞれ制度原理が異なるため、議論をする際にはその対象を特定し整理することが必要となる。たとえば、次のような区分がされる。①参加の主体別には、生徒参加、父母参加、教職員参加、住民参加、②参加単位別には、学級参加、学年参加、学校参加、教育行政参加（市町村・都道府県・国の各段階）、③対象領域別には、教育実践への参加、学校の管理・運営への参加、教育行政への参加、④プロセス別には、計画立案過程への参加、実施過程への参加、評価過程への参加、⑤権利・権限別には、共同決定権をもつての参加、領域や事項によりある主体に決定権がありほかの主体はそれに対する発議権・提案権・審議権・異議申立権をもつという形での参加、⑥事項別には、教科教育実践、教科外教育実践、校則の改廃、学校施設設備の改善、学校の設置や統廃合、教員・校長人事などへの参加、である（林量俣 1999: 80）。

<sup>4</sup> PTAを研究する杉村も学校レベルの参加制度と教育委員会制度を区別し、教育委員会は「親の教育権行使の制度化」というより「教育行政における住民自治の制度化」と言うべきだとし、教育委員会制度の、親の教育権行使・参加の方法の点での2つの限界を言う。第1に、「教育委員会は公選制であっても教育行政機関だから、〔旧〕教育基本法第10条に規定されて、教育の内的事項にかかわる親の要求については、……学校・教師に行政作用を及ぼすわけにはいかないという法的限界」、第2に、「親の教育要求には、まず教育委員会に持ちこみ、そこから学校へ、教師へという間接的な方法ではなく、教師との直接の交流（話し合い）によってこそ実現するものが少なくないという実質的な限界」である（亀甲括弧は引用者）（杉村房彦 1996: 137-138）。この点、黒崎は、学校参加と教育行政参加との区別そのものが教育の内的事項外的事項区分論を保持するための新たな口実ではないかと指摘する（黒崎勲 2006: 153）。

示を遅らせたとも言えよう。

学校教育の役割・あり方を原理的に問うことは、反面で、家庭（親）の役割・あり方を原理的に問うことでもある。その点からは、上に見たような今日の日本における学校の肥大・教師の仕事の増加は、親自身の教育権者としての自己認識の縮小と表裏一体となっていることが推測できる。日本では明治期以来、教育をあげて国家・学校に委ね、学校と親との関係・役割分担を——たとえば、西欧諸国が知育と徳育、校門の内外を基準に線引きをしたようには——思想的・本源的に問うことをしないうえきた。その結果、日本の学校は家庭生活を含む日常生活を飲み込み、反面、親の教育の自由は学校教育によって——ある場合には、子どもの権利保障という口実が使われながら——大きく制約されてきた。本研究が扱おうとする親の学校への要求・苦情の提示に関わる問題は、この日本の歴史と思想を省察し、親と学校との関係はどうあるべきか、そして学校とは何か、親とは何か、を原理的に問う問題なのである。

こうした学校教育に不満がある場合、1 つにはほかの学校を選択するという手段があるであろう。私立学校、非1条校・フリースクール、ホームスクーリング、不登校などを合法的・非合法的に選択することである。ハーシュマンの区分、すなわち「離脱」(Exit)と「発言」(Voice)の区分<sup>5</sup>にならえば、こうした方策は「離脱」として分類されるであろう。権利保障の手段たる学校教育・公教育がその目的を実現するに不十分であれば、親や子どもは「離脱」をせざるを得ないのは確かであり、本研究はそうした「離脱」を否定するものではない。

他方、こうした「公教育からの自由」を追求する「離脱」という手段ではなく、要求や苦情の提示を含む「発言」——それは「参加」である——という手段によって学校に関わり当該学校の教育内容・方法・経営を変えることによって「公教育における自由」を追求する方法があり得る。この点、日本ではこの「参加」の方法が、すなわち、親の声を学校へ反映する具体的なルート、親が権利として参加するルートがこれまで法制度的に準備されてこず、存在したとしてもPTAなど外見的・疑似的なものにとどまってきた。また「離脱」の主張（たとえば、黒崎勲 1994、三上和夫 2002）やそれへの活発な批判（藤田英典 1996、藤田英典 1997）に比べると、出版物は多いとは言えそうした「参加」を外国研究にとどまらず日本の問題として思想的・制度的に追究する学術的研究については多くはない。学校教育・公教育への父母の「参加」、つまり、親が子の教育の権利と責任を第一義的に有する

<sup>5</sup> ハーシュマンは、「顧客がある企業の製品の購入をやめたり、メンバーがある組織から離れていくという場合がある。これがすなわち離脱オプションである。……企業の顧客や組織のメンバーが経営陣に対して、あるいは、その経営陣を監督する他の権威筋に対して、さらには耳を傾けてくれる人なら誰に対しても広く訴えかけることによって、自らの不満を直接表明する場合がある。これがすなわち発言オプションである」という（傍点は原文）。そして、「その議論は、直接的な金銭的対価なしにメンバーに諸々のサービスを提供する組織（たとえば、任意団体・労働組合・政党など）に関しても、たいていあてはまるし、ときには、そうした組織にこそあてはまる」とする。また、「離脱は経済学の領域に属し、発言は政治学の領域に属している」とも言っている（ハーシュマン 2005: 4, 15。原著は 1970 年）。

という教育の私事性を基礎に公共空間を形成していく「参加」が、突き詰めて論じられてはこなかったのである<sup>6</sup>。近年、「開かれた学校」が教育政策の中で浮上し、父母の学校への参加制度と一応位置づけられる学校評議員制度や学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）が法的に整備されるに至っている。しかしながら、この制定過程においても、その後の諸研究においても、公教育の中に教育の私事性をどう位置づけるのか、教育における公共性をどう考えるのかといった本質的な論点が扱われていないように思われる。そこで、本研究は、公教育原理にさかのぼって学説展開を総括的に検討し、学校運営への父母参加制度の構築に向けた学術的な基礎作業を試みるものである。こうした作業を通じて、『親の教育権』に関しては、わが国の現行法制はあまりにも不備であり、研究も著しく貧困で立ち遅れているという現実（結城忠 1994: 321）の真否を問い、立ち遅れているとすればそこへの積極的な貢献ができるだろう。

本研究の解明主題を限定していくために、以下ではまず、公教育を扱う研究諸領域において「親」はどのように位置づけられているか（第1節）、また、日本の教育法制における「親」はどのような権利を有しているか（第2節）を確認する。そのうえで、本研究の解明主題を限定し（第3節）、その解明のための本研究の研究手法・研究視角を示す（第4節）こととしたい。

## 第1節 公教育法制に関する研究諸領域における「親」

### 第1項 「親」概念について

まず、公教育における「親」や「親」の権利を扱う本研究における「親」概念を確認しておく。子の財産管理・教育・監護などを行う者を指す概念としては、「親」、「父母」、「保護者」、「親権者」、「未成年後見人」などがあるところ、本論文では、「教育権」概念との結びつきを論じる際には「親」を用いるものの、そのほかの文脈も含め、その「親」と「父母」や「保護者」との間に特段の区別を与えないこととする。

というのも、一方で、「教育権」や「親権」という概念は、歴史的・講学的に言って、「父母」や「保護者」ではなく「親」という概念とこそ結びついてきた<sup>7</sup>。ここには、近代社会

<sup>6</sup> 父母参加論が突き詰めて論じられてこなかった理由は、そこに含まれる次のような多数で複合的な論点にある。すなわち、これを法的に組み立てるには段階的なステップが必要であるし、また「親」「教師」「子ども」についての原理的な理解を踏まえることが必要である。第1に、「選択権」や「拒否権」といった権利は拘束からの解放を求めるものであって相手方の不作為によって実現されるのに対して、「参加権」は関わり要求する権利であって相手方の作為・応答によって実現される。さらに、学校は教育活動を集団的に行うため個別的な要求への応答は困難であるから、学校に何らかの作為を要求する側はその作為の内容を要求する側の内部でまず取りまとめる必要がある。第2に、親が要求する作為の内容である教師の仕事は自律的・専門的なものであるため、その作為の内容や方法を相手方の専門的な判断にある程度委ねてこそ親の要求が実現されるという相補的な関係性にある。第3に、何よりも、親と学校という“当事者”間で問題となる要求は、“第三者”である子どもを受益者とするものであって、その要求・応答のプロセスでは子どもの意思との関係も考慮に入れる必要がある。

<sup>7</sup> たとえば、論文・図書の標題に限るが、田中耕太郎（1951）、坂本秀夫（1988）、西原博史（2008）などのように「親の教育権」と表記され、「保護者の教育権」とは表現されていない。「親の教育権」と「父母の教育権」に異なる意味を与え区別して用いている場合があるとはいえ（今橋盛勝 1991: 15）、「保護者

における地域共同体・教会・国家そして家長・戸主からの「親」の親権・教育権の独立ないし自律という歴史的な画期性が含意されていることを意識する必要がある。

他方で、この近代的な「親権」には長く親の権威的な支配権が含意されてきたのも確かである。そのため、子どもの権利・子どもの最善の利益の点から「親権」概念について義務・責任要素の強調という現代的捉え直しがされ、親権の帰属・行使主体を「親」に限定せず「保護者」にまで広げて捉える必要性が共有されてきた。そこで、各法令においては「親」よりも「保護者」という概念がその法令の目的との関係で多様な意味で定義されつつ用いられている。たとえば、学校教育法上の「保護者」は「保護者（子女に対して親権を行う者、親権を行う者のないときは、未成年後見人を言う。以下同じ）」（第22条第1項）と規定されているのに対して、児童福祉法では、「親権を行う者、未成年後見人その他の者で、児童を現に監護する者」（第6条）とより幅広く<sup>8</sup>規定されている<sup>9</sup>。このように、共同体や家長・戸主からの自律的な「親権」を確立し「近代」を実現することが主題であった時期とは異なり、今日では子どもの権利・利益を実現する観点から、法令上も学術的な用語法としても「親権」の帰属・行使する者を自然的な「親」に限定することよりも人為的で多様・広汎な意味をもつ「保護者」に認めるようになってきたのである。

こうしたことを踏まえつつも本論文でこれらの間に特段の区別を与えないのは、本論文の扱う領域でのこれまでの学説上の用語法としては「親」「父母」「保護者」の間の区別には特段の意味が与えられておらず、その用語選択は慣用・語感以上の意味をもっていないからである。たとえば、一方で、「教育権」にはほとんどの場合「親」が結びつき「父母」の教育権・「保護者」の教育権といった用語法はほとんど用いられてこず、他方で、「参加」には多くの場合「親」よりも「父母」が結びつき「父母参加」・「保護者参加」といった用語法が用いられ、「親参加」という用語法はほとんど用いられてこなかった<sup>10</sup>。そしてこれらの場合、「親」「父母」「保護者」の間には、特段の意味上の区別は与えられていないのである。

以上から、本論文は、一方で、講学上の理由から「親の教育権」を用いるが、これは「父母の教育権」「保護者の教育権」と読み換えを否定するものではなく、他方で、特に学説史

の教育権」という表記は目にしない。

<sup>8</sup> この「現に監護する者」としては、「児童福祉施設の長」（第47条第1項）や、通常の親権を有せずに児童を養育する者である「里親」（第6条の4。権限につき、第47条第3項）などを指す。また、児童福祉法は、親権者または未成年後見人の欠く児童・生徒の就学については、「児童養護施設……の長、……並びに里親」に、「学校教育法に規定する保護者に準じて」（傍点は引用者による強調）、就学義務を課している（第48条）。里親が行う養育に関する最低基準第7条も参照。

<sup>9</sup> そのほか、「保護者」としては、たとえば、成年者についての成年被後見人（民法第7条、第843条）や障がいのある者にとっての配偶者（精神保健及び精神障害者福祉に関する法律第20条、第21条。知的障害者福祉法第15条の2第1項）を言うこともある。少年法第2条第2項は、「この法律で『保護者』とは、少年に対して法律上監護教育の義務ある者及び少年を現に監護する者をいう」とする。

<sup>10</sup> たとえば、論文・図書の標題に限るが、藤田恭平（1976）、勝野充行（1996）、西村絢子（1994）、あいち公立高校父母連絡会（2001）、北川邦一（2000）。他方、「親」と「参加」を結び付けた使用方法として、OECD教育研究革新センター（1998）（原タイトルは、*Parents as Partners in Schooling*）。

をたどる本論文では慣用に則り「父母参加」を用いるが、やはり「親参加」「保護者参加」との読み換えを否定するものではないことを確認しておく<sup>11</sup>。

## 第2項 教育行政学領域

では、学校運営への父母参加制度をその研究対象に含む公教育法制を扱う研究諸領域において、学校教育と「親」との関係性、公教育における「親」はどのように位置づけられ、語られてきたのだろうか。以下では、教育行政学領域、教育経営学・学校経営学領域、教育法学領域、そして教育運動の研究について見ていく。結論を先に述べておけば、こうした研究諸領域において「親」はほとんど正面から扱われず、「親」が公教育の中に位置づけられてもいないことが分かる<sup>12</sup>。

まず、教育行政学は教育行政を対象とする学問領域であるが、教育行政とは「教育に関する行政」とされる（平原春好 1993: 7。教育行政の定義については、市川昭午 1975: 31-、河野和清 2006: 31-）。教育行政学において扱われてきたテーマは教育行政の実情、その動態、効果の計量的分析であった。この領域では、次の理由から「親」を対象にした研究や学校運営への父母参加についての先行研究はほとんど存在しない。

第1に、教育行政学の対象について言えば、教育機関である学校というよりも、行政機関（中央では文部（科学）省、地方では教育委員会）が主となるからである。子どもが日常的にいる学校よりも行政機関では「親」の存在は見えにくくなる。たとえば、教育行政学の教科書的文献の目次を概観してみると、学校体系、教育行政機構（文部科学省および教育委員会）、教育財政、教職員（免許および人事）、社会教育、それらの国際比較を扱うのが多数である。そこでは、「親」ないし親の権利に着目した記述はほとんどない（平原春好 1993: 276-、平原春好・神田修編 1996、勝野正章・藤本典裕編 2008: 33-34、平原春好編 2009: 161-、土屋基規 2011: 60-61、牛渡淳 2011、川口洋誉・中山弘之編 2013: 110-111、河野和清編 2014: 142-146、井深雄二ほか 2015: 145-、小松茂久編 2016: 9, 156、参照）<sup>13</sup>。

第2に、この教育行政学を学問的に基礎づける原理について言えば、「民主主義」「民主的統制」「法律主義」「国民主権」「住民自治」「直接責任」などであり、「親」を含むとはいえ民主政を担う「主権者」による行政の民主的統制ないし行政過程における民主性の実現

<sup>11</sup> 民法学では、親権につき重要な論点として、常に両親による共同行使を要するのか（民法第 818 条第 3 項本文）、逆に、離婚後は単独の行使で十分なのか（離婚後共同親権）といった議論があるが（第 819 条参照）、学校教育法を扱う教育行政・教育法分野では詰めた議論を行ってきていない。ここにも、親の教育権、学校教育における親の位置が、教育学関連分野においては学問的な中心主題となつてこなかったという事情が反映されていると思われる。

<sup>12</sup> この点、教育社会学領域においては、学校教育との関係での「親」（家庭）が固有の対象とされ、家庭教育（廣田照幸 1999、本田由紀 2008）や家庭間の格差・階層差（志水宏吉 2005、荻谷剛彦 2008）の研究蓄積が豊富にある。また、「参加」する階層間のギャップ、意思決定のポリティクス、「参加」者の負担などを分析する研究もある（廣田照幸 2004: 64-）。

<sup>13</sup> 隣接分野である教育制度学の教科書的文献について見ても、学校運営協議会制度や住民による学校経営は言うが、「参加」「（親の）教育権」といった概念による議論はほとんど見られない（教育制度研究会 2011: 26-27, 204-205、坂野慎二・福本みちよ編 2012: 174-、高妻紳二郎編 2014: 161-、高見茂ほか 2018: 200）。

という視角からの研究となるからである。したがって、「親」の個別的な教育権・親権・人権に基づく利益の実現は教育行政学の直接の対象ではなく、子を有する「親」という限定された主体への着目よりも、その自治体に住む主権者たる「住民」ないし「国民」を主体と捉え、「住民自治」「国民主権」原理によって論じられることになる。したがって、学校への参加を扱おうとする場合にも、親固有の権利（親の教育権）に基づく父母参加論というよりも、そうした民主的統制という視角から民主主義・民主政を実現するガバナンス論に傾斜することになる（たとえば、坪井由実 2014b: 7-）。また、「教育行政の独立性」「専門性」の原理も、「親」を扱う原理ではなかった。

こうして、たとえば、父母参加制度の1つでもある学校運営協議会を対象とする研究でも、その導入の効果についての地方教育行政である教育委員会を対象としたアンケート調査に基づく研究（佐藤晴雄 2016: 86-）や、中央教育行政を対象とした当該政策の立案過程の分析という研究（黒崎勲 2004）となり、「親」に焦点が当てられていないのである。教育行政学の方法上の長は、実証的ないし計量的・社会学的な研究方法によって政策・制度の当否・効果・動態を解明する点にあるが、「親」はこうした方法による研究対象とされる場合は、非常に限られている。このように「親」に教育行政学の対象として位置が与えられていないという事実は、「親」に現実の教育行政における位置（権利や権限）が与えられていないという現実を反映したものであろう。

### 第3項 教育経営学・学校経営学領域

「教育行政」が教育を対象にした行政であるのに対して、「学校経営」とは、学校が設定した教育目標と教育方針に基づき、その目標を実現するために保有する諸資源（人的・物的・時間的・文化的条件）を有効適切に活用して体系的・組織的に取り組む教育実践活動である（小川正人 2016: 10 参照）。このように、教育経営学・学校経営学とは、教育行政レベルを対象とする教育行政学とは異なり、学校レベルを主たる対象とする学問領域である。しかし、ここでも「親」を学校経営の主体として論じたり、「親」固有の学校参加を論じたりする先行研究は非常に少ない（教育経営学・学校経営学領域の父母参加学説については、本論文第6章で扱う）。

第1の背景として、学校経営（ないし学校管理）の主体が問題にされる際にも、それは教育委員会なのか各学校なのか対立軸となってきたことがある。学校経営の主体として「地域」が言われることがあっても、当該学校にその子どもを通わせているか否かで「地域住民」とは区別される「親」が学校経営の主体として論じられることはほとんどなかった。学校経営の「合理性」に対して「民主性」が主張された場合にも（たとえば、高野桂一 1970）、また「経営参加」が主張された際にも（たとえば、伊藤和衛 1976）、その主体は「教（職）員」を言うものであって「親」ではなかったのである。そして、父母の「行政参加」の議論（伊藤和衛 1973）も展開されたが、後で検討するように（本論文第4章）、その参加の主体は、一般的抽象的な「国民」「住民」であって、「親」を固有の主体とするものではなかった。教育経営学・学校経営学領域で「参加」を論じている数少ないものと

して、植田健男・石井拓児（2000）、岩永定（2000）、石井拓児（2010b）などがあるが、これらの場合にも、親の固有の教育権・固有の参加というよりも、「父母・住民」の参加として一緒にたにされた参加である。

第2の背景として、学校経営学の追究する原理が、公教育の正統性の確保や諸主体（子どもや「親」）の権利の実現というよりも、学校経営の合理性・効率性あるいは専門性の実現にあることである。したがってここでは「親」は権利者としてよりも何かの目的に対する手段・経営資源として捉えられがちである。そのため、学校への父母参加を論じる視角も、「親」の公教育における固有の位置や「権利」の実現というよりも、合理的・効率的な学校経営の実現となりがちである。近年の父母参加論も、「親」の権利としての参加というよりも、「説明責任」「学校評価」「学校改善」という学校の経営の合理性を担保・促進するためのアカウンタビリティを実現するための手段として「親」が用いられている面がある。また、それと重なるが、「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」という政策（教育基本法第13条）に関わって「参加」を論じる論稿は大量にあり（たとえば、一見真理子2001）、教科書的文献によるそうした政策への言及もほぼ必ずあるものの（たとえば、高見茂・服部憲児編2017: 205、本岡愛実・末富芳編2017: 117）、こうした「連携」の議論においては、ほとんどの場合、家庭（「親」）を学校と対等な連携主体・要求主体とは位置づけず、ましてや権利義務関係で両者を把握することはなく、家庭の学校への従順な「協力」が想定されている。この点、こうした教育経営学・学校経営学領域で例外的に「親」の固有性を意識した父母参加論を論じるものとしては、「私」と「公」との関係性、親の教育権、民主性を強く意識した堀内孜の「公教育経営」（堀内孜1985: 137、堀内孜2006）や、親の教育権に着目して学校経営参加を論じる大林正史（2007a）（大林正史2007bも参照）などに限られている。

第3の背景として、日本の学校には、そもそも父母参加の制度が実定法として存在してこず、そのため、研究対象がほとんど存在していなかったという困難な事情が指摘できる。そのため、学校経営学領域での「親」の参加研究は外国の制度を対象とする研究に傾斜している（たとえば、柳澤良明1996、小野田正利1996、山下晃一2002、日本教育経営学会編1987）。また、1980年代半ば以降に始まる「開かれた学校」という父母参加政策、2000年の学校評議員制度の法定、さらには、2004年の父母がその構成員として学校運営への参加を部分的に可能にする学校運営協議会の設置を受けて、近年、この制度の実証的効果を検証する研究が多く生まれている（たとえば、平田淳2007、大林正史2015、佐藤晴雄2017）。柳澤も、日本教育経営学会が編集する最近の講座において学校経営参加の研究動向をレビューして、「学校経営参加は、この20年間の教育経営分野の主要トピックの1つである。……学校評議員制度、学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール、学校関係者評価制度という、学校経営参加の法制化が進んだことにより数多くの研究が蓄積されてきた」（柳澤良明2018a: 95）と言う。しかし、こうした研究でも公教育における「親」の固有性に着目したものはほとんどない。たとえば、仲田は学校運営協議会における「地域住民」とは

区別される「保護者」に着目し社会属性的要因、組織内部における葛藤を明らかにするが、ここから学校運営協議会の実態論・機能論のみならず、公教育における「保護者」の位置・固有性というマクロの問題への示唆が引き出される必要がある（仲田康一 2015: 50-51, 253-）。

このように、教育経営学・学校経営学領域においても、「親」に着目する研究はほとんどないのである。

#### 第4項 教育法学領域

上記の教育行政学や教育経営学・学校経営学が、理論よりも実証、規範よりも事実に重点を置く学問領域であるのに対して、教育法学はその対象は同じく教育行政活動や学校活動でありつつも、各主体を権利義務主体として抽象化・人格化して捉え、その当否・適否を法的概念を用いて規範的な観点から明らかにする（ここでは、教育行政法学も区別しない。たとえば、米沢広一 2011b）。そこでは、「親」は「住民」「国民」とは権利関係・法概念において厳格に区別されるし、「親」は公権力たる学校ないし教育委員会との関係で権利者として認識される。したがって、教育法学の学問領域においては、公教育において「親」とは何か、公教育と「親」との関係性が追究され、学校教育に対する権利者としての「親」が位置づけられてよいはずである。

しかしながら、教育法の教科書的文獻について言えば、「親」の権利や父母の学校参加に割かれている分量は非常に少ない(牧柁名・平原春好編 1975: 55-57、鈴木英一 1979: 141-、永井憲一・堀尾輝久編 1984: 49-、神田修編 1993: 205-、永井憲一 1993: 249-、平原春好・牧柁名 1994: 146、神田修・兼子仁編 1995: 47-, 75-、平原春好ほか 2004: 179-183、篠原清昭・野崎和義編 2008: 83-、坂田仰 2012: 24-、篠原清昭編 2013: 245-、佐々木幸寿 2017: 37, 59, 170、藤井穂高 2018: 133-。例外的なものとして、兼子仁 1978: 204-, 300、今橋盛勝 1985b)。教育法学説の具体的な展開は本論文第2章で検討するが、教育法学において「親」が中心的には論じられてこなかったのは、この学問領域のキーとなる概念であった「教育権」の享有主体の捉え方の変遷に関係している。つまり、日本の政治的・歴史的な事情から、「教育権」の享有主体は「国家」なのかそれとも「国民」（実質的には、教師）なのかという枠組みで論じられがちであり、そこでは「親」の「教育権」は見過ごされがちであり、したがって、「親」に公教育における主体的な位置に多くの場合、関心が払われてこなかったのである<sup>14</sup>。

ただし、本論文第2章で見ると、教育法学説の展開を慎重に検討すれば、その「教育権」理解においても論者によっては「親」が中核的に位置づけられており、「親」の教育権に基づく学校教育参加が原理的にも制度論的にも論じられている。すなわち、日本の教

<sup>14</sup> 日本教育学会内の委員会であるが教育法学研究者が数多く関与した研究として、日本教育学会教育をめぐる「参加」研究委員会（1982）、および、日本教育学会教育をめぐる「参加」研究委員会（1983）がある。また、親の教育権関係の文獻については、これまでに触れたもののほか、目録として、父母参加科研研究会（1994）、日本教育学会教育をめぐる「参加」研究委員会（1983: 202-）がある。

育法の中心的な研究者である兼子仁は、親の教育権を基礎に、親個人というより父母集団（集団としての父母）が実質的主体となって教師・学校に対して教育要求権を行使し、そうした「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」を「学校教育参加」とした（兼子仁 1978: 304-305）。

そこで本研究は、公教育における「親」の位置を扱い、親の教育権という概念と結びつけて父母の学校教育参加を論じてきたこの教育学領域を中心とする先行学説を検討することを通じて、父母の学校運営への参加についての展開を明らかにしていくことになる。

### 第5項 教育運動研究——PTA および「学校づくり論」

次に、教育運動を分析する研究にも触れておく必要がある。日本では多様な教育運動<sup>15</sup>が、その時代その地域の現実的な必要性を反映しながら展開されてきた。たとえば、教職員組合運動、「学校づくり論」、学校白書運動、勤評反対運動、全国学力テスト反対運動、教育課程自主編成運動、高校全入・増設運動、地域教育会議・審議会設置運動、PTA 運動などである。そうした教育運動そのものは学説ではないが、そうした運動についての研究者による評価・分析は学説を構成するし、本研究の対象となる。

しかしながら、この教育運動の評価・分析する学説においても、ほとんどの場合、「住民」「国民」とは区別される「親」（その固有の意識、行動、利益、権利）に特に着目したり、親の教育権に基づく学校運営への参加を言ったりするものは見出せない。その理由は、多くの教育運動そのものが、本論文第2章で論じる事情から、少なくとも外見的には、親の「教育権」ではなく、国民の「教育権」を運動の原理としていたからである。そうした多くの教育運動では、教師・教職員組合が運動の主体となるか、親が主体となる場合においても親は「父母・住民」として「住民」に一括された。そうして、教育運動に関わる者自身が「親」ないし「親の教育権」を意識化することはほとんどなかったと思われる。

たとえば、1960年代の高校全入運動は、わが子に利害関係をもつ「親」が主体となり、「親」の教育権が押し出されるべき運動であるが、管見の限り、運動を推進する理論に「親」の教育権はなかった。また、1960年代の全国学力テスト反対運動も、たとえばアメリカのように、親主体のわが子への学力検査の拒絶を主張する運動が引き起こされることはほとんどなく、訴訟当事者は教師が中心であった。1980年代半ば以降には、市内40団体の代表によって構成された川崎市教育市民会議（1984年）（篠原一・牧証名 1987）と川崎の中学校区を単位とする父母住民の教育参加システムである「校区教育協議会」「地域教育会議」の運動（森山定雄 1993: 63-）、区民投票の結果を尊重した委員の任命を4回実施した中野区教育委員会準公選条例（1978年～1995年）の運動（伊ヶ崎暁生・三上昭彦 1980、宇田川宏 1991）、子ども会議制度の導入、市民の教育行政参加を言う東京都中野区の「教育行政における区民参加条例」（1997年）の運動、教育審議会を教育委員会の下に置き教育委

<sup>15</sup> 宗像は教育政策を「権力によって支持された教育理念」、教育運動を「権力の支持する教育理念とは異なる教育理念を、民間の社会的な力が支持して、その実現を図ろうとする時に成立するもの」とした（宗像誠也 1969: 234-235）が、本論文での「教育運動」はこの意味である。

員の住民代表性を高め、また子どもの参加する学校協議会を市内の全小中学校に設置した埼玉県「鶴ヶ島市教育審議会設置条例」(1999年～)の運動(堀井雅道 2004、太田政男 2007)、県知事の提唱による1996年からの土佐の教育改革(浦野東洋一編 2003)などがあるが、それらを扱う研究にも「親」の教育権を軸にした分析・立論はほとんど見られない。教育運動の中で「親」の教育権が語られること自体、ほとんどなかったのである。

この点をより具体的に明らかにするために、ここでは特に、学校レベルでの父母参加運動であり、また戦後長く取り組まれ先行研究の量的蓄積がある(1)PTAを対象とする研究と(2)学校づくり運動を対象とする研究を取り上げ、そこでの公教育における「親」の固有性への着目の弱さを確認したい。

### (1) PTA 運動を対象とする研究

日本には近年まで、父母が学校教育に参加する全国普遍的な制度としてはPTAしか存在しなかった。したがって、親の教育権に基づく学校教育参加が論じられるとすれば、PTA(運動)の研究に限定されてくる。しかし、結論的に言って、そうしたPTAを対象とする研究においても、公教育における「親」の位置に意識的だったり、PTAと「親」の教育権とを結びつけたりする視点からのものはほとんどない。たとえば、PTAの歴史については、PTA史研究会(2004)の集団研究が1つの到達点を示しているが、ここでも法律論として親の教育権を原理的に押し出したり、制度論として親の教育権を制度にまで昇華させたりはされていない。

PTAは、学校に子どもを通わせる父母の多くを組織し、また父母会とは異なり教師をも構成員としている点に、ほかの組織にはない特徴をもつ。PTAには、第1に成人教育・自己教育のための社会教育関係団体、第2に教育行政に要求・参加をしていく地域教育団体、第3に父母の学校教育参加制度という側面があるが(兼子仁 1978: 305、兼子仁 1998: 93-103=初出は1985年)、PTAを子どもを有する「親」固有の制度であり、親は子の教育に第一義的な責任を有し公教育において固有の地位を有するのだと理解する場合には、この第3の側面が重視されることになる。

しかし、戦後のPTAの歴史を見ると、文部(科学)省はPTAの第1の側面を押し出し成人教育のための社会教育関係団体と位置づけてきた。たとえば、その所管は学校教育関係部局ではなく社会教育・生涯学習関係部局である。また日本PTA全国協議会(日P)もPTAを学校の支援、社会教育関係団体、成人教育団体として位置づけている。確かに、PTAを国家の統合装置であるとする近年の岩竹美加子(2017: 221-)の研究が明らかにするように、PTAは戦前と連続性のある社会教育関係団体の性質が色濃い。PTAを社会教育関係団体と理解するならば、PTAは成人教育(社会教育、生涯教育)の場、望ましい家庭教育のあり方を学ぶ場として、「親」(とりわけ、母親)は学習者として位置づけられることになる。

それに対して、教育運動はPTAの後二者の側面を追求し実現してきた。しかも、当初のPTAを地域教育団体と位置づけて地域レベルの住民運動や「住民自治」の担い手とする理

解から、徐々に学校教育関係団体として学校教育参加制度の側面を重視し、学校の教育への関わりや要求を強めてきた。この理解からは、学習者は学校に通う子どもであって、「親」はその子どもに教育責任を負う者（教育権者）という位置づけが出てくることになる。

ただし、この PTA を学校教育参加制度と理解する教育運動においても、必ずしも親の教育権が意識的・明示的に PTA 制度・運動の基礎に置かれてきたわけではない。すなわち、PTA の活動は元来、親の学校への権利主張というよりも、親による学校の支援が中心となってきた。戦後直後から 1950 年代半ばの時期には、PTA を通じた学校の財政支援活動と国民統合としての参加が推奨された。1950 年代半ば以降、特に 1960～1970 年代に一部の地域で地域中心の活動から学校中心の活動へと進展する。1980 年代半ば以降、親の教育権意識の高まりとともに PTA の活動への不信と、PTA ではなく個人的な権利の主張や PTA ではない参加制度が併存的に追求されることになる。こうした時期区分に対応し、PTA を対象とする研究は、大きく 3 つに分類できる。第 1 に、戦後直後の民主教育を支え普及する制度としての PTA の誕生、構想、変遷、評価に関わる研究である。第 2 に、1960 年代から 1970 年代にかけて、「国民の教育権」論の盛り上がりに対応した学校教育参加制度としての PTA 運動と PTA 研究である。第 3 は、1980 年代半ば以降の PTA への批判的な視点からの PTA 研究である。

第 1 の研究については、PTA 研究をライフワークとしてきた杉村房彦の研究が量的に圧倒している（杉村房彦 1984、杉村房彦 1985、杉村房彦 1986、および杉村房彦 2011）。杉村の研究は、PTA を親の教育権と結びつけて研究する点にほかの研究にはほとんど見られない特長があり、その博士論文（杉村房彦 2011）は、戦後初期の PTA の発足時についての詳細な資料を基にし、親の教育権の視角から一貫して分析・考察している。他方、こうした PTA を親の教育権の組織化と読み取ろうとする議論に対しては、異論も提示されている（仲松辰美 2014、榊原博美 2003a）。

第 2 の研究について述べると、1960 年代から 1970 年代において PTA 運動は活発になるものの、そこでの PTA 運動の性格は学校教育への働きかけというよりも、地域教育運動の中での PTA というのが主流であった（たとえば、東京都杉並区について山住正己編 1977）。PTA を論じている研究者は、学校教育ではなく、社会教育・生涯教育を専門とする研究者であることが多く、運動や研究者の議論では「民主主義」は出てきても「親の教育権」はほとんど出てこなかった。このように、PTA 運動の中で親の教育権が言われることは稀であった。

この例外として、「親の教育権」を明示的に意識・追究していたのは、1971 年の日本教職員組合・日本高等学校教職員組合共催の教育研究全国集会をきっかけに発足した全国 PTA 問題研究会（全 P 研。定期刊行物として、『PTA 研究』）であり、全 P 研に集う研究者（たとえば、持田栄一）は親の教育権を意識していた。こうした運動もあって、PTA を地域教育団体というよりも学校教育関係団体・学校教育参加制度と理解する流れが進む。PTA＝学校教育関係団体論を言うものとしては、宮原誠一（1966: 41）、宮原誠一（1967:

115)、平原春好 (1969: 258)、兼子仁 (1971: 69, 197-198)、持田栄一 (1973A: 124)、宮坂広作 (1979)、などがある。しかし、杉村も言う通り、これらは、当時の PTA 論の主流ではなかった (杉村房彦 2011: 45)。

また、杉村は、PTA を社会教育論から解放し学校教育に対する親の教育権行使の文脈で理解するようになる動向や、民衆レベルでの親の教育権自覚の高まりの契機を、公教育の主体を「親を中心として国民全体である」とした杉本判決 (1970 年)に見出し、それ以後、親の教育権と国民の教育権と PTA の三者の関係が問われたとする (杉村房彦 1988: 591-)。実際、1970 年前後からは、PTA を対象とする研究もようやく出てくる。たとえば、日本社会教育学会は 1969 年の年報 (『日本 PTA の理論』) で初めて PTA を正面から取り上げているし、この時期に PTA について書かれたものはおびただしい数に上る。こうした PTA 研究の遅れの原因について、PTA 研究を行ってきた藤田は、第 1 に PTA への行政指導が強く研究者を近づけにくくしたこと、第 2 に、教師は PTA を雑務と認識していたこと、第 3 に、PTA 自身がその資料の保存・記録の蓄積を欠いていたこと、に見出している (藤田博 1988: 585-588)。

しかしながら、そうした中でも理論的・講学的なものはことのほか限られている。差し詰め、PTA 活動マニュアルのようなものを除いた、PTA を支える理論を探求する文献にしぼると、たとえば、宮原誠一 (1967: 186-) = 宮原誠一 (1990: 186-)、平湯一仁 (1973: 53-)、宮坂広作 (1974: 21-, 41-)、藤田恭平 (1976: 98-)、宮坂広作 (1979: 124-, 173-)、杉村房彦 (1981: 62-) などに限られている。さらに、こうした活発な運動も多くの場合には都市部に限られ、全国的に見れば PTA の活動の基礎に「親」の「権利」があるという観念は一般的なものとはならず、現在でも多くの PTA の活動は学校への協力・支援にとどまっている。それは、たとえば、日本 PTA 全国協議会の出版物からも明らかである (たとえば、日本 PTA 全国協議会編『PTA 実践事例集』の各巻、日本 PTA 全国協議会・浜田博文 2016、高尾展明 2016)。

第 3 の研究については、1980 年代半ば以降、PTA 運動の中では、親の教育権を根拠とする PTA 論ではなく、親の教育権を根拠とする PTA 批判が出てくる。たとえば、画一的・管理的な公教育・学校教育への疑問や不信感を強め、権利意識が高まる中、学校に支援・奉仕するだけの PTA のあり方に疑問を提示するものであった (たとえば、今橋盛勝 1983: 222-、山口明子 1990)。実際の運動としては、先述の全 P 研のほか、1988 年発足の今橋や牧証名らによる「父母の教育権と PTA」研究会があり (『父母の教育権と PTA』研究会 1990)、「父母の教育権マニュアル」 (『父母の教育権と PTA』研究会 1991) も出版された。

そして、とりわけ近年、PTA に関する書物が多く出版されている。この多くは、PTA への批判や不満を基礎とし、「改革」を実践するものである (たとえば、小田桐誠 2002: 12-、川端裕人 2008: 85-、大塚玲子 2014: 12-、大塚玲子 2016: 38-、山本浩資 2016: 27-、杉江松恋 2017: 12-、黒川祥子 2018: 157-)。こうした PTA への批判的な書物が多く発行される背景には、学校 (教師) に対するこれまで以上の親の地位の相対的上昇も背景にして、

PTA への全員自動加入、個人情報へのPTA への流用、家庭の時間が割かれること、総じて親が学校に従属的であることへの不満があろう。しかしながら、これらの図書では「親の教育権」は概念化・自覚化されておらず、親の教育権という認識枠組みからPTA を分析する研究は、ほとんど存在しない。

3つの時期に分類して見てきたが、PTA をめぐる研究はこのように量的には大量に存在する。日本には学校運営への父母参加制度はPTA しか存在してこなかったため、PTA を対象とする研究に集中しがちであった。しかし、そのPTA を、公教育における「親」の位置という観点からや、学校教育への「親」の権利、親の教育権といった視点から分析する研究は、現在に至るまで少数の例外的なものしか存在しないのである（そうした少数の議論については本論文第6章で扱う）。

### (2) 「学校づくり論」を対象とする研究

教育運動としてPTA 運動とは別に、しかし重なりつつ存在する運動として、「学校づくり論」がある（「学校づくり論」の典拠として、勝田守一 1952、川合章 1961、持田栄一 1961、持田栄一 1963、持田栄一 1965、城丸章夫 1987）。1950年代半ば以降の学校教育の組織化・体系化・中央集権化に対抗して展開されたこうした「学校づくり論」において「親」がどのように位置づけられ扱われてきたかは、教育運動における「親」の位置づけを典型的に示すはずである。ところが、結論的に言って、戦後の日本で展開されてきた「学校づくり論」においても、公教育における「親」の固有の位置を探求したり、「親の教育権」の観念によって論じたりするものは見出せない。

すなわち、戦後日本の教育運動で取り組まれてきた「学校づくり論」を扱う研究は、あまた存在する（たとえば、伊ヶ崎暁生・辻本昭 1977: 238-、村山士郎ほか 1984: 91-、田沼朗 1995、石井拓児 2004、石井拓児 2009: 85-92、石井拓児 2010a: 47-）。また、戦前・戦後の代表的な学校づくりの実践を集録するものとして稲垣忠彦・鈴木そよ子（1994）、戦後初期の学校づくりを扱った研究として新村洋史（2010: 23-, 47-）、戦後の学校づくりの概説として新村洋史（2010: 3-22）、仲田陽一（2016: 52-81）、多様な学校づくりの事例を扱うものとして海老原治善（1981）、教育科学研究会学校部会（1995）、勝野充行（1996: 81-112）の諸研究がある。確かに、父母（「親」）との結びつきを言う学校づくりの実践も多く論じられてはきた（たとえば、岩辺泰吏 1987: 172-、勝野充行 1996: 104-）。しかし、こうした研究・図書のほとんどで、「親」の公教育における固有の位置や権利が自覚的に論じられることはない。田沼の言うように、1950年代の勤評以来提起されてきた父母との連携は、権力側からの攻撃のあった場合に教師の側からなされたものであり、「その場合も、父母が教育権の主体としては位置づけがあいまいであり、また、『平時』においては、父母の存在は忘れられたも同然であった」（田沼朗 1988: 93）のである。

その学校づくりの運動に「親」の固有性や「親の教育権」が位置づけられていないのは、名古屋大学を中心に精力的に研究された、教育行政との「教育活動と学校運営の民主的発展をめざす合意書」の締結も含む宗谷・稚内市の教育住民会議運動・合意運動（1976年～）

(古野博明 1982、古野博明 1983、横山幸一・坂本光男 1990、古野博明 1991: 155-) においても同様である。わずかの例外としては、親の教育権から恵那教育会議を読み取り評価する森田道雄(1995)や、親の教育権に自覚的である1991年結成のあいち公立高校父母連絡会(あいち公立高校父母連絡会 2001: 15, 33-、吉田豊 2019)の運動がある。

また、近年の「学校づくり論」として、子ども・教師・父母(・住民)による三者(四者)協議会を言う議論がある(宮下与兵衛 2008、浦野東洋一 2003、小池由美子 2011、宮下与兵衛ほか 2008、浦野東洋一ほか 2010)。確かに「三者」の中に親の固有の位置づけは見られるが、やはりここでも公教育における「親」の固有性に着目したり、親の教育権が、制度を構築していくための概念として、あるいは制度を分析するための概念として用いられたりすることはないようである。

こうした「学校づくり論」は、ある程度普遍的な制度が存在するPTAとは異なり制度と結びついていないため、その具体的な姿はPTA以上に多種多様である。しかも、特定の原理・理論よりも特定の実践家・学校・自治体と結びついている場合が多いため、単発的・散発的になりがちである。運動ないし制度を普遍化する軸を欠きこのように多種多様になってしまうより本質的な理由は、公教育における「親」の固有性の認識や、親の教育権の位置づけがないことにあるように思われる。

#### 第6項 小括

以上、公教育法制を扱う各研究領域において、学校教育と「親」との関係性、公教育における「親」はどのように位置づけられ、語られてきたのかを、教育行政学領域、教育経営学・学校経営学領域、教育法学領域、そして教育運動の研究について領域横断的に見てきた<sup>16</sup>。

見えてくるのは、教育法学で対象化されているのを除けば、時に“行方知れず”であり、時に“局所的位置”に置かれている「親」の姿である。公教育を扱う研究諸領域において「親」は公教育の正統性や運営の方向性を基礎づけるために不可欠で不可避なほかに代え難い固有の存在として扱われるようなことはなく、「経営資源の供給源」や「操作の対象」程度に認識されていると言っても過言ではなかろう。公教育において—その政策形成においても、その運営においても、その規制においても—「親」はほとんど自覚化・視覚化されることはなく、「国民」「住民」一般と区別される固有の主体・対象として研究領域に登場していない。教育学において「子ども」が発見されたようには、こうした研究諸領域において「親」はまだ発見されていないのである。

しかし、「親」は公教育の正統性を基礎づける固有の存在であり、公教育を研究する領域にとって「親」の存在に向き合い位置づけることは避けて通れないはずである。そこにい

<sup>16</sup> なお、日本で展開されてきた参加論を概説するものとして、日本教育学会教育をめぐる「参加」研究委員会(1982)、酒井博世(1999)がある。この点、これまで「参加」という言葉自体は広く好まれて使われてきた(福武書店教育研究所 1993、日本PTA全国協議会ほか 2001、高橋一行 2004)が、主体ごとに異なるはずであるその「参加」の正統性を基礎づける原理にまでさかのぼった議論は、ほとんどの場合、行われていない。

るのは「大人」でも「国民」でもなく「親」であることの意味を当該学問として解明する必要があるのである。たとえば、教育条例を制定する際に親団体から必ず意見を聴取する仕組みといった親固有の「教育行政参加」、学校教育目標の設定にあたり必ず親との事前の話し合いをもつ仕組みといった親固有の「学校経営参加」が探求されていはいはずである。これは後で見ると憲法学においても同様であり、憲法学における「親」とは何かが自覚的に論じられる必要がある。

こうした諸研究領域における「親」の偏在は、次節で見る教育法制における「親」の偏在と合わせて、公教育における「親」の位置に混乱を引き起こす原因となってきた。公教育を扱う学問諸領域におけるこうした「親」の局所的な位置づけが、たとえばPTAの今の姿——学校への善意の支援ないし無邪気な追随、あるいは徒労感——やモンスターペアレント（という認識）の出現、顧客意識の向上、「親学」の必要性、といった公教育の現実に反映しているのである。公教育における「親」の確固たる位置づけの欠如は、ひいては「児童」「生徒」としての子どもが公教育において「親」（家庭）の庇護から切り離された赤裸々で無防備な扱いを受けることを意味する。

こうした「親」の局所的な位置づけや偏在は、「親」がほかの色々な属性を帯びつつ存在していることに起因している。すなわち、自身の子どもの存在を必要条件として成り立つ「親」は、同時に、国家を構成し国家に規定される国民個人、抽象的で集合体としての主権者国民、競争的な市場におけるサービスの需要者・消費者などの属性とを重複して帯びつつ存在するのである。このように「親」は色々な属性を重複して帯びているため、公教育における「親」とは何かと言う点での規範が示されなければ「親」の把握と位置づけが正確になされなくなるのである。この点、教育法学領域においては、公教育思想研究も受けてその議論の中に規範的な「親」が位置づくか、あるいは少なくとも位置づけようという営為がなされてきた。そこで、本論文では、教育法学の先行学説の延長線上で公教育における「親」を捉え、そうした公教育における「親」理解に基づく学校運営への父母参加を探求・提起したい。

## 第2節 教育法制における「親」

では、学説から離れ、日本の実際の法制において「親」ないし親固有の権利（親の教育権）はどのように位置づけられているであろうか。以下では、人権諸条約、ドイツ、イギリスの各場合における親の権利とその内容を見たとうえで、日本の法制における親の権利の特徴を見てみたい。

### 第1項 人権諸条約の場合

「親」が子どもの家庭教育はもちろん学校教育についての権利を有することは種々の人権条約に示されている。たとえば、第1に、人権諸条約の基礎となっている世界人権宣言（1948年）の第26条第3項は「親（Parents）は、子に与える教育（education）の種類

を選択する優先的権利 (a prior right) を有する」とする<sup>17</sup>。

第2に、世界人権宣言とは異なり締約国への法的拘束力をもつ国際人権規約 (社会権規約=A規約、および自由権規約=B規約) (1966年)も、「親 (parents and, when applicable, legal guardians) ……がその信念 (convictions) に従って子どもの宗教的・道徳的教育 (the religious and moral education) を確保する自由の尊重を、締約国は約束する」 (article 18(4) of International Covenant on Civil and Political Rights) とか、「公立以外の学校で、国家によって規定され又は承認された最小限の教育水準に合致する学校を子どもに選び、また信念に従って子どもの宗教的道徳的教育を確保する親の自由 (the liberty of parents) を尊重することを締約国は約束する」 (article 13(3) of International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights) と規定している。また、この社会権規約の本条項に関する一般的意見 (CESCR General Comment No. 13 (Twenty-first session, 1999, The right to education (article 13 of the Covenant))) はより具体的に、「特定の宗教または信念に関する授業 (instruction) を含む公教育 (public education) は、親・保護者の希望に合致する差別的ではない免除または代替的対応が採られない限り、第13条第3項に一致しない」 (para28) とする。公教育と親の教育の自由との関係では、同様に、欧州人権条約 (European Convention on Human Rights) でも、「国家は教育と教授 (education and teaching) の側面で国家が担うすべての機能の行使において、親の (宗教的) 信念を考慮に入れなければならない。この国家の義務は幅広いものであり、学校のカリキュラムの内容と実施にとどまらない。それは公教育の組織や財政措置、カリキュラムの編成や計画、カリキュラムに含まれる情報ないし知識の客観的で批判的で多元的な方法での伝達を含み、したがって、親の宗教的哲学的な信念を考慮していないであろう注的な意図を国家がもつことを禁じるもの」だと理解されている (European Union Agency for Fundamental Rights & Council of Europe 2015: 37)。

第3に、子どもを固有の対象とする人権条約である子どもの権利条約 (1989年) にも、親の教育権は消極的ではなくむしろ積極的に位置づけられている。確かに、児童の権利に関する宣言 (1924年、1959年) を経て制定されたこの条約は、その原理を子どもの最善の利益の保障に置くため、上記の世界人権宣言や国際人権規約に見られる親の教育権・親の教育の自由の尊重の原理とは対立・緊張関係をもつ。しかしながら、むしろ子どもの権利・利益を保障するという目的ゆえに、同条約は親の権利ないし第一義的責任を明示して養育・教育の私事性を確保し、しかも、その第一義的責任を果たせるよう親に対する国家

<sup>17</sup> ただし、これを解説するピアジェは、むしろ、教師や心理学者の力を信頼し、親の無知を論じているように読める。「第26条は……《優先的》権利は両親にある、としています。しかしそれは、……家族は依然として社会生活の本質的な仕組をなしている、という理由からなのです。したがって、教育の何たるかをよく心得た親たちの意見に従うことはできるけれども、教育についてよく知らない、言わば教育の充分でない親の意見には同意できない、ということも大いにあり得るわけです。教育の不十分な親たちに対しては、あえて言うならば、親のための教育をこそなすべきだ、といえましょう」 (ジャン＝ピアジェ 1982: 82-83。原著は1972年)。

による支援を明文化して親の権利・生活を実現し、そうした親子関係の実質化を目指す国家の監視・支援という後見的役割を規定することによって、子どもの権利の実現を図っているのである。

すなわち、親の権利の明文規定としては、たとえば、「子どもの最善の利益 (the best interests of the child) の優先的考慮 (a primary consideration)」を言う第3条第1項に続く第2項で、「保護とケア (protection and care)」を子どもに保障すべき国の責任は「子どもの両親……の権利及び義務 (the rights and duties of his or her parents) を考慮に入れて」行うものと規定している。同様に、第5条は、「子どもによる権利の行使の際に適切な指示及び指導を与える両親の責任、権利及び義務 (the responsibilities, rights and duties of parents)」の締約国による尊重を規定する。さらに、第14条第2項は子どもが「思想、良心及び宗教の自由」の権利を行使するにあたり、「子どもに指示を与える両親の権利と義務 (the rights and duties of the parents)」の締約国による尊重を規定する。また第18条第1項は、親の責任は、「児童の最善の利益が、その基本的な関心事項である」(第18条第1項第2文) という限定を付しつつ、「両親が、児童の養育及び発達 (the upbringing and development) についての第一義的な責任 (the primary responsibility)」を有することを言う。こうして、養育・発達についても、学校教育 (education) についても、親の権利が及ぶことを当然としている (General Comment No. 1 (2001) Article 29 (1): The Aims of Education, para 6 and 8 参照) <sup>18</sup>。

しかも、こうした親の権利の保障に加え、国は「児童の養育についての責任の遂行 (the performance of their child-rearing responsibilities) において両親への適当な援助を与える」ものとされ国による親への支援を規定し (第18条第2項および第3項)、子どもの生活条件 (the conditions of living) についても親の第一義的責任とともに国の支援を規定する (第27条第2項および第3項)。こうして子どもの権利条約は、子どもの最善の利益を保障するためにこそ、形式的のみならず実質的に親の権利・責任を保障しているのである (波多野里望 1994: 32-33、喜多明人 1995: 49-50、永井憲一ほか 2000: 65, 117 参照) <sup>19</sup>。

## 第2項 ドイツの場合

「親」固有の権利である「親の教育権」に意を払う程度ないし様式は国により異なるが、

<sup>18</sup> 子どもの意見表明権 (条約第12条) と親の教育権 (同第5条) との対立については、一般的意見12号 (General Comment No. 12 (2009) The right of the child to be heard) が次のように言う。「[条約第5条の—引用者] この指示および指導は、子どもの知識、経験および理解力の欠如を補うようなものでなければならず、かつ、同条で述べられているように、子どもの発達しつつある能力による制約を受ける。子ども自身の知識、経験および理解力が高まるにつれて、親……は、指示および指導を、注意や助言 (reminders and advice) に、やがては対等な立場の意見交換に、変えていかなければならない。この転換は、子どもの発達の特定の時点で生じるのではなく、子どもが自分の意見を表明することを奨励されるにつれて安定的に進行していく」(para 84)。

<sup>19</sup> さらに言えば、教師の教育の自由を主張する際に頻繁に引用される文書である ILO=UNESCO 教員の地位に関する勧告 (The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers) (1966年) も親の教育権を前提にしているし (第68条第1項)、OECD も「親は学校で実施される諸方針に影響力を与える権利を有する」(OECD 教育研究革新センター1998) としている。

教育権が国家でも国民でもなく「親」にあることを憲法に書き込み、親の教育権を基礎にした学校教育制度を発展させてきた典型的な国はドイツである。日本でもこうしたドイツに関する研究は量的質的に豊富に蓄積され、教育権が「親」にあることを主張する論者の多くはドイツの学説を参照しこれに依拠してきた。ドイツでは、論争を経つつ親の教育権を基礎とした学校教育制度を構築し、さらに、その親の教育権からは拒否権や選択権のみならず、親の教育権の共同化としての学校教育参加制度をも導き出し構築しつつある。

### (1) 親の教育権の議論の蓄積

ドイツでは、親の教育権が学校教育制度の基礎であるとされてきた。すなわち、現行憲法であるボン基本法は「教育権者 (Erziehungsberechtigten) は、子どもの宗教教育 (Religionsunterricht) への参加を決定する権利を有する」(第7条第2項)として親の宗教教育参加決定権を明確に認めているが、この規定は、それにとどまらず単一宗派学校の設置を意図し親に学校の種類の決定権(宗派学校か無宗派学校か)まで認めるべきと主張する右派のキリスト教民主同盟案と、逆に共同学校の設置を意図し親に宗教教育参加決定権を認めれば足りるとする左派の社会民主党らとの制定会議における親の教育権の範囲をめぐる論争の産物であった(千葉卓 1990: 329-、前原健二 1990)。

親の教育権を明示・保障するこのボン基本法では、親の教育権が制度的保障にとどめられたワイマール憲法下とは異なり基本的人権であると解されている(伊藤公一 1981: 11-)。しかし、同時に、同法は国の監視も明示している。すなわち、「子の監護 (Pflege) および教育 (Erziehung) は、両親の自然的権利 (das natürliche Recht der Eltern) であり、かつ何よりも先に両親に課せられた義務 (Pflicht) である。その実行については、国家共同社会 (staatliche Gemeinschaft) がこれを監視する」(第6条第2項)、「すべての学校制度は、国家 (Staates) の監督のもとに置かれる」(第7条第1項)と規定するのである。そのため、ドイツでは親の教育権と国家の学校高権 (Schulhoheit) のいずれが優位するのか、それぞれの及ぶ範囲はどこかが、ボン基本法制定後の争点となってきた。

教育法学者の市川須美子は、「ドイツ教育法の特徴は、親の教育権論を軸に教育をめぐる権利構造の解明が進められてきたことにある」としたうえで、基本法第6条第2項の親の権利は「1970年代の反教育改革裁判〔教育の機会均等を進める改革への親の教育権を根拠とする父母の抵抗—引用者〕についての連邦憲法裁判所判例において、親の教育権の適用領域を家庭教育に限定する分離原則を克服し、学校教育におけるその地歩を確保した(統合原則)」と評価する。そして、市川は現在のドイツの教育法学説を、「親の権利の国家の教育権限に対する位置づけを基準に三分」して整理し、第1に、国家の教育責務に対し、親の権利の原理的優越を主張する「親の教育権説」、第2に、親の権利を限定的に解し、教育の機会均等と参加的学校自治を拡充する方向での教育改革を推進しようとした「教育の自由説」、第3に、それらの対立の中で連邦憲法裁判所で採用された<sup>20</sup>「折衷説」であり現

<sup>20</sup> 「進路指導学年判決」(1972年12月6日)や「性教育決定」(1977年12月21日)であり、ドイツ憲法判例研究会(1996: 187-, 193-)に所収。

在の多数説である「対等・協力モデル説」に区分する（市川須美子 1993: 463）。

この「折衷説」を体現しているドイツの代表的教育法学者であるアベナリウスは、学校制度における国家の役割は先のボン基本法第6条第2項が定める監視当局としてのそれに限定されるものではなく、学校高権（第7条第1項）に基づく固有の教育責任と教育権能を有しているとし、上記連邦憲法裁判所判例を引用しつつ、学校高権は親の教育権に劣位せず等位している、とする。そして、親の権利が排除され原則として国家の責任に属する事柄としては、学校種や学校段階別の学校制度の組織、教育内容や教育方法、資格制度の確定などが挙げられるとし、しかし一方で国家は、学校においても子どもの教育全般に対する親の責任を尊重しなければならず、また教育問題においては価値観の多様性に対して寛大であることが要請される、とする。こうして、ドイツの教育法制において親は、学校における子どもの教育を国家に全面に委ねているわけではなく、子どもの教育進路について決定権をもち、親の教育責任とは相容れない学校の措置に対しては防御権を有し、親による教育にとって重要な意味をもつ学校での出来事については知る権利を有しているとするのである（ヘルマン＝アベナリウス 2004: 108-109。原著は Avenarius Hermann 2001）<sup>21</sup>。

また、ドイツの学説・判例状況からボン基本法上、親が学校教育に関していかなる基本権を有するとされているかを、市民的自由とは区別される親の教育権の独自性・固有性に配慮しつつ明らかにすることを試みる横田は、第1に、ボン基本法第6条第2項の親の教育権からは、学校の組織については国家（とくに立法者）に広い裁量が認められること、第2に、特に教育内容について宗教・世界観に関わる場合など、「親の教育権が実体的権利として国家の措置の限界を画する場合には、教育権一般の主張よりもむしろ親の市民的自由の主張ないしは子どもの身体・進路等の具体的な法益の主張との結びつきが重視される」こと、第3に、「親の教育権からは、手続き的な権利として、情報請求権が帰結される」ことを述べている（横田守弘 1987b: 4、横田守弘 1987a: 205）<sup>22</sup>。

こうして、ドイツでは両者の優劣・強度の解釈は論者によって多様だとは言え、親の教育権と国家の学校高権との対立が軸となって諸議論、たとえば、ボン基本法のほかに各ラントの成文法規定がなくとも親の教育権は宗教教育の自由にとどまらずより一般的に学校

<sup>21</sup> 代表的なドイツの教育事典も、「基本法第6条第2項に基づき父母の教育権はたしかに家庭での教育の権利ではあるが、いわば家族の空間である家庭での教育に限定されるのではなく必然的に子どもの教育全体に及ぶものである。学校も授業や教育活動をとおして子どもの教育全体に直接に関与しているので、ワイマール共和国憲法で認められていたのとは異なり、父母の権利は『校門の前』では終わらない」（マックス・プランク教育研究所研究者グループ 2006: 59。訳は柳澤良明）とする。

<sup>22</sup> さらにドイツについての学校教育以外の主として家庭教育における親の権利の内容・限界、国家の権限を検討したものとして、横田守弘（1988）。また横田は、子どもの権利を重視する点から「親権 *elterliche Gewalt*」を廃して「親の監護 *elterliche Sorge*」と用語を変え、また家庭教育の内容まで規定する 1979 年監護権法の制定に関する議論（横田守弘 1989）や、公的少年援助における給付の拡大を意図した少年福祉法の改正（横田守弘 1990）も検討している。この点、堀尾はワイマール憲法の不十分さとドイツ少年福祉法への期待を論じていた（堀尾輝久 1971: 190-）が、山岸利次（2008: 78）も同法を親権の国権への従属と消極的に評価するポイカートとは異なり、少年福祉を親の自律性に委ね担い手としての「社会」を想定したとして評価する。

教育に対する幅広い決定権をもつか否か（千葉卓 1990: 335）、就学義務は親の教育権を侵害し違憲であるか否か（結城忠 1988: 43、西原博史 2001a: 156）、学校制度に関する国家の一般的形成権・規律権は教育目的や教育内容の決定権を含むのか否か（結城忠 1988: 59-61）、が蓄積されてきた。

## （2）親の学校教育参加の権利と制度

とりわけドイツが特徴的であるのは、個人的な親の教育権としての情報請求権、学校選択権、防御請求権、信仰上の権利などが広く法制によって認められているのみならず（西原博史 2001a: 169-）、個々の親の個人的な権利が共同化・組織化されたものとしての集団的な親の権利（Das kollektive Elternrecht）という考え方によって親の教育権が父母の学校教育参加制度へと昇華されて学校運営や教育行政への父母参加が論じられていることである（結城忠 1988: 55-、西原博史 2001a: 170-171、結城忠 2009: 266-267, 279）。

すなわち、ドイツの教育（学校）法学は、親の教育権は学校参加権を導くか、また、親の教育権は個人的なそれとは別に集団的なそれが成り立つか、集団的な教育権が成り立つとしてそれは各州憲法ではなくボン基本法上保障されているのか<sup>23</sup>、といった議論の蓄積を重ねてきた。さらに、実際の法制としても、父母は固有の組織をもち、学級レベルからの組織化を州レベルにまで積み重ねる仕組みが作られている。すなわち、任意加入の父母協議会（Klassenelternbeirat）が、学級レベルを母体に、学年、学校、郡市、州、連邦レベルへと代表者を選出していく。その権限は州により異なるが、父母協議会の権限の強いヘッセン州では、教育制度や教材選定に関する文部省の一般基準の定立に対しての拒否権までを有している。さらに、それとは別に各学校にある学校会議（Schulkonferenz）は、校長を議長として教員・生徒・親の三者で構成され、その審議・決定の対象は、「学校の全ての重要事項」に及ぶ州もある（以上は、結城忠 2009: 280-283）。こうしてドイツでは教育権が親に帰属することを前提に、拒否権・選択権のみならず学校運営への参加と制度を構築しつつあると言えそうである。

## 第3項 イギリス（England）の場合

ドイツが親の教育権との緊張を軸としつつも歴史的に国家の主導によって学校教育制度を整備し憲法上も国家の強力な学校高権を規定しているのとは異なり、イギリスは市民社会の主導によるボランタリズムによってパッチワーク的な学校教育制度を経験主義的に発展させてきた（Green Andy 2013: 256-, 269-）。こうしたイギリスの自由主義的学校教育制度は、日本では国家の権限を限定づけようとする内外区分論やそれによって確保される

<sup>23</sup> 前原健二（1990: 207）は西ドイツにおいては学校教育への親の参加権は憲法上の親権から導かれるものではないという解釈が通説的であるとマックス・プランク教育研究所研究者グループ（1989: 59）を根拠に言うのに対して、結城は、「通説・判例によれば……ドイツ憲法 6 条〈親の教育権条項〉から基本権としての親の公教育運営参加権が導かれる」とする（結城忠 1994: 78）。藤枝律子はドイツの学校会議に関する学説を扱う近年の一連の研究において、基本法で集団的参加権が肯定されるか否かの学説についても詳細にフォローしているが、「基本法に、親の参加権を根拠づけようとする試みは、……いまだ通説となるに至っていない」（藤枝律子 2007: 104-113）としている。

教師の教育の自由を根拠づけるものとして読み取られ援用されてきた（佐藤修司 2007: 50 参照）<sup>24</sup>。しかし、自由主義的なイギリスの学校教育の“自由”の享有主体は、日本での読み取りとはやや異なり、教師というよりも少なくとも中心的には教会（私立学校）であり、「親」である。すなわち、親の教育権を具体化した親の選好規定、すなわち、「教育が効果的に提供され、不当な公費支出をもたらさない限り」親の希望に沿うという一般原則（Education Act 1944, S76, Education Act 1980, S6, Education Act 1996, S9, School Standards and Framework Act 1998, S86.）は、学校教育や親権をめぐる判例の中心になってきた。また、確かにイギリスでも、親の支配権の要素が強い「親権」概念は、「法律によって子の親が子とその財産に関係して有するすべての権利・義務・権限・責任および権威」を意味する「親責任」（parental responsibility）概念へと西欧諸国でと同様に変容・発展してきた<sup>25</sup>が、それでもなお親の選好が基本原理であることに変わりはないのである。

この点を具体的に見ていくと、イギリス教育法制においては、親（「自然的な親、親権（parental responsibility）をもつ者、あるいは子どものために監護（care）をする者」）は、「義務教育年齢の子どもが、その年齢、能力、適性、その子どもがもつ特別なニーズに適した十分な全日制の教育を、学校またはそのほかの場所で（education either at school or otherwise）受けることを保障」する「義務」を負いつつも、次の法律上の多数の「権利」を有するとされている。すなわち、(1) 学校の理事になること、(2) 自治体の教育特別委員会における父母代表理事となること、(3) 特別教育ニーズに関して自分の子どもの認定を求めること、(4) 特別支援ニーズ障がい審判への異議を申し立てること、(5) 子どもを就学させたい学校に関して親の希望を表明すること、(6) 自治体による就学校の決定について異議を申し立てること、(7) 退学処分について異議を申し立てること、(8) 学校での宗教教育と礼拝から子どもを離脱させること、(9) 性教育についての学校理事会の声明を閲覧すること、および性教育から子どもを離脱させること<sup>26</sup>、(10) 情報にアクセスするこ

<sup>24</sup> イギリスの教師の教育の自由を言う宗像誠也（1961: 80-81）やレスター＝スミス（1958: 191-）に対して、イギリスの教師の教育の自由は「事実上」そうなのであって「法制的には」そうではないことを言うものとして市川昭午（1971: 27）がある。また、この市川への批判として、大田堯の雑誌『教育』上での「教育の自由とその条件」の連載（1974年）があり、さらに、これへの反論として市川昭午の『学習指導研修』の連載（1980年）がある。なお、大田直子（1995）参照。

<sup>25</sup> 1969年の貴族院判決は、子どもの引き渡しにおいて親の意思ではなく子どもの利益が優先されるべきだとし、これは児童法（Children Act 1989）第1条の子の利益原則へと発展する。そして、「この時点は、子の利益保護の法原則が、親権の効力に優越する効力を認められるようになった転換期を意味する。この原則によれば、親権は、子の利益実現のため機能する一要素としての効力を認められるに過ぎない」（東和敏 2008: 4-5, 180, 203）と理解されている。イギリスの“parental responsibility”につき、Herring Jonathan（2015: 426-427）、イギリスの親権の発展につき、川田昇（1997）、親権・教育権につき、吉岡直子（1983）、豊福直子（1979）、野村達雄（1976）、野村達雄（1975）を参照。ちなみに、日本の学校教育法制定にも参照されたとされる1944年教育法（バトラー法）には、保護者の義務を「学校に規則的に出席すること或いはその他の方法によって」（第36条）果たすものとして就学以外の方法を認め、また、「生徒はその保護者の希望に従って教育さるべきであるという一般原則」（第76条）が規定されていたが、これは日本の学校教育法には反映されていない（文部省調査局調査課 1953 参照）。

<sup>26</sup> なお、シックスフォームを除き、親ではなく子どもが自分の意思によって性教育や宗教教育から離脱

と、(11) 不平・不満を学校理事会に対して提出すること、(12) 不平・不満を教育大臣に対して提出すること、である (Ford John ほか 2016: 29-30)。このように、親は、公立学校間の選択や特別支援教育を含めた学校選択権——ホームスクーリング (Home Education) も認められている——、宗教教育・性教育についての学校教育内容の一部拒否権、情報へのアクセス権、対象と手続きが明らかである種々の異議申し立て権、学校や自治体への参加権、に及ぶ様々な制定法上の権利を有するのである。こうして、ドイツと同様、イギリスにおいても教育権を有するのは「親」であり、「親」は学校教育について拒否権・選択権のみならず学校運営への参加と制度を有していると言えそうである。

ただ、学校運営への父母参加制度について見れば、イギリスの学校理事会 (school governing body) を通じた参加とドイツの学校会議を通じた参加とは差異があり、そこには両国における親の教育権理解の差異が反映されている。すなわち、集団からの離脱である拒否権や選択権が個人的なものであるのに対して、集団を形成していく「参加」というプロセスは諸個人の意思を集約し、母集団を代表していることが必要である。ところが、学校理事会への参加は、母集団の意思を代弁するわけでもその意思に拘束を受けるものでもない個人の資格での参加であって、学校理事会は親の教育権の組織化・集団化を原理とする制度ではない<sup>27</sup>。サッチャー政権の下で「教育ヴァウチャー制度の断念を経てその代替案として」採用された (大田直子 2010: 51-52) この学校理事会の任務は、「その学校の高い教育的到達を促進することを目的として、その学校を運営すること」(Education Act 2002, S21(2)) である。すなわち、父母集団と教師集団による合議での共同決定をする制度というよりも、学校理事会によって学校 (教師集団) に市場的意味でのアカウントビリティを果たさせる制度だと言える。こうした親の教育権をあくまでも個人的なものにとどめるイギリスの理解は、集団的な親の教育権という理解から父母参加制度の構築を進めてきたドイツの理解とは異なっているのである<sup>28</sup>。

(欠席) することは認められていない。

<sup>27</sup> イギリスの父母参加制度 (学校理事会と親会議) の分析については、葛西耕介 (2011) および葛西耕介 (2015b) 参照。この点、「父母の教育権」を2つに区別し、個としての父母の教育権としての「教育選択に関する権利」と、集団としての父母の教育権としての「学校運営参加に関する権利」、という枠で捉えた学校理事 (会) の位置づけ (窪田眞二 1993: 6。なお、180, 295) は、原理的な整理としては同意するが、その実態は異なっている。学校理事会においては、選挙を通じて親の意思の集約を形式的には行っているが、実際に選挙は多くの場合行われていないか投票率が相当に低いこと、会議の前後の父母間での議論が行われるプロセスはないこと、政府は、近年いっそう、学校理事に親の代表者であるよりもむしろ経営の知識と技能をもった専門家であることを求めていることから、親の教育権の集団化は読み取れないのである (葛西耕介 2015a)。

<sup>28</sup> フランスでも国家権力と親の教育権という対立軸によって公教育が発展してきた。フランスの場合、「政教分離政策は、……カトリック勢力の影響力を駆逐して共和制の理念にもとづく公教育をおし進めよう」とし、他方「反・政教分離派は、……親の『教育の自由』を盾にとってそれに抵抗する。……国家による共和制理念の貫徹という旗じるしの方が『教育の自由』の主張よりも、より“自由”親和的シンボルであった」(樋口陽一 1994: 119-120) と言われる。フランス思想を研究する水林章も「フランスでは、レピュブリック=共和国という言葉が使われるコンテクストでは、ほとんど共起的な観念として『学校』が出てきますね。国家が個人を解放するという場合、それを実際におこなうのは『学校』なんだ、というわけです」とする (レジス=デュブレほか 2006: 179。なお、同: 222-も参照)。そうした樋口への批判として、憲法学者の今野は「フェリー改革により近代公教育制度が成立した際には、親の教育の自由 (信仰の

#### 第4項 日本の場合

この点、こうした諸外国の教育法制を念頭に、日本の教育法制における「親」の権利がどのように規定されているかを見てみよう。結論的に言えば、親の教育権に基づく学校への父母参加制度が見当たらないのはもちろんのこと、広く学校教育法制における親の権利への沈黙が、他国の学校教育法制と比べた日本のその特徴となっている。

その特徴の第1として、日本の現行法制においては、憲法上に親の教育の自由についての明文規定がない<sup>29</sup>ことも手伝って、公教育における親の権利を規定する明示的・原理的・総論的規定もなく、むしろ親（家庭）と国家（学校）との間の権利と義務との近代的関係が転倒している場合すら見られることである。すなわち、教育基本法は、「一般に教育関係法令の解釈及び運用について」は、できるだけその「規定及び同法の趣旨、目的に沿うように考慮が払われなければならない」（旭川学力テスト事件最高裁判決）とされる根本法であるが、同法は「権利」や「自由」という文言を使っておらず、国家と個人との緊張関係からなる権利章典の形式とはなっていない（例外として、第2条の「学問の自由を尊重」）。教育法制の根本法が親の学校教育における位置や権利について明示的に定めていないのである。

確かに、2006年に改正された第10条第1項は「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする」として、親の他に優位する「第一義的責任」を規定している。そこで、これを、親権を規定する民法第820条のような「権利」の文言がないとはいえ、国に優位する親の教育権を肯定したものと積極的に解釈する余地はある<sup>30</sup>。

しかし、教育基本法の同条項は、「第一義的責任」の内容を法律で特定するものであり、これによって家庭の教育の自由・自律性はむしろ空洞化する。というのも、同条項は広く子育て・しつけ・養育等について自由・自律的であるはずの家庭に対して、特定の内容の子育て等を家庭教育として求め、そうした既に特定された内容の子育て等についての第一義的責任を家庭に「認める」ものである。それは家庭に「教育」（教育基本法第2条「教育」の目標参照）を押しつけ学校教育の補完を親に求めるものとなる。ここでは家庭の自律性と権力の中立性が、また親の権利と国家の義務・責任とが、転倒している。すなわち、

---

自由)に配慮する措置が講じられたし、義務教育制度も就学を強制しなかった」こと、むしろ「共和国理念の貫徹は……体制保障を目的とする国民強化の過程であった」ことを指摘する（今野健一 2006a: 338-339）。また、野田も、「教育の自由」は、確かに当初は教会が行使したが、その後一般的に支持され、保守的な原理とはいえない（野田良之 1971）とする。

<sup>29</sup> 学説上は、親の教育権・親の教育の自由を当然に肯定し、日本国憲法の解釈としては「保護者の普通教育を受けさせる義務」（第26条第2項）の背後に前提として存在するとするのが一般的である（たとえば、米沢広一 2011a: 169-、西原博史 2014: 44-）。

<sup>30</sup> 第10条第1項のこの文言の積極的意義を強調するものとして、横田守弘（2015: 44）、西原博史（2014: 47-48）、西原博史（2008: 8, 84, 98）。政府の教育基本法解釈については、文部科学省担当審議官の監修によるものとして、教育基本法研究会・田中壮一郎（2007）参照。

先に見た通り、「親の子どもに対する第一義的責任は、同時に、子どもに対して有する責任の優先的履行権、ないしは、責任履行を妨害する国家介入を排除する権利という意味における親の教育の自由の確認を伴うのが国際常識であることは、国連子どもの権利条約5条にも示されている」のであり、「国際的流れの中では、子どもの問題行動に対しては、親の第一義的責任の履行を可能にする親に対する経済的およびその他の物質的援助（例えば労働条件の改善）で対応するのが常識……（国連子どもの権利条約18条）」（日本教育法学会教育基本法研究特別委員会 2006: 120-121）であるにもかかわらず、本条項ではそうになってはいないのである<sup>31</sup>。

こうした特定の内容の子育てを家庭の責任だとして求める法律の例は、教育基本法のほかにも、また教育基本法の改正よりも前に、さらに、文部科学省以外の省庁所管の法律にも見られる。たとえば、「保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、……当該児童等に対し、規範意識を養うための指導その他の必要な指導を行うよう努める」（第9条第1項）と規定するいじめ防止対策推進法（2013年）（文部科学省所管）、「父母その他の保護者は、子どもの読書活動の機会の充実及び読書活動の習慣化に積極的な役割を果たすものとする」（第6条）と規定する子どもの読書活動の推進に関する法律（2001年）（文部科学省所管）、「父母その他の保護者にあつては、家庭が食育において重要な役割を有していることを認識するとともに」（第5条）と規定する食育基本法（2005年）（農林水産省所管）などがある<sup>32</sup>。

日本の教育法制の特徴の第2として、親の権利規定が、その条文数の点でも権利カタログの点でも内容的効力の点でも、限定的であることである。すなわち、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（以下では、地教行法とする。）に2007年改正で挿入された「権利」（子どもの「教育を受ける権利」）の文言が3か所に見られる（第11条第8項、第49条）ほかは教育関係法において「権利」の文言がほとんど見られないし（そのほかの例外として、いじめ防止対策推進法第1条、第16条第4項）、行政手続法や行政不服審査法による一般的な審査請求・異議申立てとは別の、学校教育の各場面での固有の告知聴聞手続

<sup>31</sup> 親権法を専門とする二宮周平は、子どもの権利条約が、「養育（子育て）」（*upbringing*）と「教育（学校教育）」（*education*）（第28～29条）とを区別している点を基礎に、教育基本法第10条第1項の規定と家庭教育支援法案の規定の問題点を論じ、同法案が求めている「生活習慣を身につけさせること、自立心の育成、心身の調和がとれた発達」は、まさに『養育及び発達』〔条約第18条第1項—引用者〕の領域であり、条約によれば、父母などが自己の責任でこれらを担い、担えない場合に国が援助するものである。……条約ではこれを『養育及び発達』としているのに対し、本法案は『家庭教育』と定義し、教育の領域に属すものとしてしまっている。そのため、国家が推奨する価値観が、家庭での教育の義務として押しつけられる危険性が生まれてしまう」（二宮周平 2017: 48-49）とする。この点、教育基本法上の「教育」の概念の曖昧さについては、佐々木幸寿（2009: 96, 208）参照。

<sup>32</sup> そのほか、「子育てについての第一義的責任」の文言は、少子化社会対策基本法第2条第1項（2003年）（内閣府所管）、次世代育成支援対策推進法第3条（2003年）（厚生労働省所管）、子ども・子育て支援法（2012年）（内閣府所管）第2条第1項、児童手当法第1条（2012年改正）（厚生労働省から内閣府所管に変更）に見られ、児童虐待の防止等に関する法律（2007年）（厚生労働省所管）は「心身ともに健やかに育成することについて第一義的責任」を言う（第4条第6項）。以上は、横田守弘（2015: 41-45）を参照。

きや異議申立ての権利保障規定（たとえば、諸外国に見られるような性教育や道德教育の親による拒否権・離脱権、選択権）もほとんど見られない。

この親の権利の不在について、親が学校教育に各家庭個別に関わる方法（個別的権利）と、父母集団としてないしその代表として関わる方法（集団的権利）とに分けて具体的に確認していこう。

まず、各家庭個別の関わりを規定するものとして、第1に、就学指定の変更手続き（学校教育法施行令第8条、第16条、第18条の2、および同施行規則第32条第1項）や、教育委員会が出席停止を命じる場合の保護者の意見聴取手続き（学校教育法第35条第2項）がある。前者について言えば、行政が就学先を“指定”するという制度・思想を前提としたうえで、その“指定”の変更についての意見を聴きとってもらう手続き的な権利を保護者に認めたものと言えよう。後者についても、出席停止という教育委員会の権限の行使の際に、保護者の意見の聴きとりを義務づけたものである。これらは、公教育における親の権利を認める規定だと言える。

各家庭個別の関わりを規定するものとして、第2に、学校評価（学校関係者評価）での保護者の関わり（同施行規則第67条）がある。これは、教育内容も含め保護者の意見表明を認める制度であり、しかも、法は学校に実施の努力義務を課しているから、親に要望・発言の機会自体は確実に保障されている。しかし、多くの場合アンケート用紙のみの感想としてバラバラに出され多数いる親の教育意思が集団化されるプロセスを欠く点でも、父母と学校との間での双方向的で直接的なプロセスを欠いている点でも、またより根本的には学校の応答義務が実効化・制度化されていない点で、父母の学校運営への参加を権利として保障する制度としては不十分である。

各家庭個別の関わりを規定するものとして、第3に、学校は「教育活動その他の学校運営の状況に関する情報を積極的に提供するものとする」（学校教育法第43条、第49条、第49条の8、第62条、第70条第1項）との規定がある。こうした学校の教育情報開示は、親の種々の権利行使の前提となるため親の権利として不可欠である。しかし、ここでの情報提供の目的は、「保護者及び地域住民その他の関係者の理解を深めるとともに、これらの者との連携及び協力の推進に資するため」とされ、あくまでも学校が行う教育活動と与件として、それへの保護者の「理解」を深め、保護者に学校への「連携」や「協力」を求めるとされている。この場合、「情報」は親が必要で請求した情報というよりも、学校が取捨選択した情報となる<sup>33</sup>。これは親の権利保障としては不十分であろう。ここでも権利主体としての親と義務主体としての公権力という関係性の転倒が表れている。

次に、各家庭個別ではなく、父母集団としてないしその代表としての関わりを認めるも

<sup>33</sup> この点、いじめ防止対策推進法においても、全体として、「保護者」は啓発・支援・助言の対象であって、異議申し立て、権利主張の主体ではないものの、「保護者」を対象とする相談体制の整備（第16条第3項）、いじめ情報の共有（第23条第5項）重大事態の場合の学校から「保護者」への情報提供（第28条第2項）の規定がある。

のとしては、たとえば、教師の指導改善研修に関わり「指導が不適切であると認定」したり「指導の改善の程度に関する認定」をしたりする際に「保護者」の意見聴取を定める規定（教育公務員特例法第25条の2第5項）がある。しかし、この「保護者」となるための立候補する資格・手続きが等しくすべての保護者にかかっているわけではなく、また、この場合の「保護者」が幅広い保護者の意見を集約・調整し代表する仕組みが担保されておらず、さらにそうした意見への行政からの確実な応答や反映を確保する手続き的担保もない。したがって、親ないし父母集団に手続き的権利を保障するものとしては不十分である。そのため、アライの制度ないし疑似的参加制度にとどまるか、悪ければ行政にとって都合のよい保護者を「保護者」としてピックアップするなどの恣意的な運用すら可能である。こうした問題は、「保護者」からの教育委員会委員の任命（地教行法第4条第5項）や学校運営協議会委員の任命（同第47条の5第2項）についても同様である。

### 第5項 小括

以上、人権諸条約、ドイツ、イギリスの各場合の教育法制における「親」の権利を見たうえで日本の教育法制における「親」の権利を概観してきたが、日本の教育法制の特徴は次の2点にまとめられよう。

第1に、公教育における親の権利主体性が未確立であるということである。見てきたように、諸外国の場合、その権利の強弱や具体的な現れ方には差がありつつも、「親」は公教育における権利主体として位置づけられている。そして、国家は、義務責任主体、さらには親の権利行使を確保するための生活保障主体として位置づけられている。こうして、学校教育関係も個人（人権）と国家（主権）との緊張関係という近代的関係の中で理解されているのである。

それに対して、日本の場合、公教育における親の権利を規定する明示的・原理的・総論的規定を欠いていることもあって、権利・要求主体である「親」と義務・応答主体である国家（学校）という関係が確固たるものとして規定されておらず、それどころか両者の関係が転倒しているともいえる場合が多々あることである。日本の公教育法制において「親」（保護者）は、一方で公教育を支えるために重用されつつ（教育基本法第10条の第一義的「責任」や、同第13条の学校と家庭との連携）、他方で権利主体としては不十分な状態にとどめられているのである。こうした日本の教育法制の問題は、本論文の主たる対象となる学校への父母参加制度（たとえば、PTAや学校運営協議会）にも当然に表れている。

第2に、第1の点のコロラリーであるが、公教育における親の権利は量的・質的に不十分であることである。諸外国では、親の権利には多様なカタログがあった。私立学校の選択にとどまることなく、また親の権利が校門の前で立ちすくむことなく、子どもを通わせる学校の教育についての拒否、選択、情報請求、異議申し立ての諸権利が認められている。さらにドイツに顕著であるように集団的な権利の追究がみられ、参加の権利を保障するために諸個人の要求を集団化・組織化するための機構つまり参加制度が追求されつつある。それに対して、日本の場合、実体的権利にしても手続き的権利にしても、量的にも質的に

も不十分であると言えよう。

### 第3節 本研究の解明主題

こうして見てみると、日本の教育法制において「親」は、一方で出来合いの公教育を支えるために重用されつつ、他方で権利主体としては不十分な状態にとどめられていた。公教育における親の権利についての明示的・原理的・総論的規定を欠き、また量的・質的にも不十分であった（第2節）。さらに言うならば、法規定を補うべき司法判断（裁判例）についても、学校教育との関係で親の権利が正面から扱われたものは少なく、しかも学校教育への親の権利を積極的に認めたものはほとんどない（たとえば、丸刈り校則裁判、日曜参観訴訟、教育情報公開裁判）。

そうした中で、公教育の淵源に親を位置づける公教育原理と親に公教育における権利主体性を認めていない公教育法制との間隙を埋めるべく、学説には大きな役割が背負わされてきたはずである。しかし、公教育の編成原理について、個々の親の子どもに対する教育義務を共同化したものであり、教育の私事性を前提にそれを組織化したものであるとの古典的理解が戦後の早期に示されていた<sup>34</sup>にもかかわらず、公教育を扱う諸領域の先行学説を全体として見れば、公教育における権利主体としての「親」の位置づけが弱く、こうした原理は据えられてこなかった。そこでは「親」は周縁化され、「経営資源の供給源」程度の限りで公教育にその姿を見せるという具合に「親」は偏在していた（第1節）。教育法制における「親」の偏在と合わせて、こうした諸研究領域における「親」の偏在が公教育における「親」の位置に混乱を引き起こす原因となってきたのである。

また、第1節で少し触れた通り、そうした学校教育における「親」の位置づけの軽視ないし見過ごしは、在野の教育運動についても同様であった。教育運動ないし民衆の要求としても学校教育への父母固有の参加は十分に展開されてこなかった。日本における戦後の教育運動の中心は教職員組合であって父母団体ではなかった<sup>35</sup>。PTA研究者の杉村房彦は、「戦後教育運動の中で親の『参加』が十分に顧慮されなかった」理由の1つとして、『参加』を支える『親の教育権』についての研究が遅れ、運動の担い手たちに必要な知見を与え得なかったことと、もう1つ学校教育の原理が親の参加を求めているという知見を、教育学研究がとくに教師たちに与え得なかったこと（杉村房彦 2011: 737）を挙げている<sup>36</sup>。

<sup>34</sup> 「私事の組織化」を言う勝田守一・堀尾輝久「国民教育における『中立性』の問題」の初出は1958～59年である（堀尾輝久 1971: 383-所収）。

<sup>35</sup> 在野の運動から親の教育権が出てこなかった理由は、それら教育運動が依拠する聖典となった旧教育基本法（1947年）は、先に見た通り、子どもないし親の権利規定する法規範とはなっておらず、むしろ戦前との連続性（「君臣一体」「教権の独立」）の中で倫理的・道徳的思想を語っていたという事情とも関係していよう（佐藤学 2004: 71-参照）。また、林量叔（1998）は外在的な規範・基準である「人格の完成」規定を軸に教育基本法の問題点を指摘する。教育基本法を評価する長田新ほか（1957）が出され、旧教育政策特別委員会第1部会が1958年8月から、その後は、日本教育学会教育基本法研究委員会が1961年から教育基本法研究を行っている。こうして制定当初軽視されていた教育基本法が1950年代の文教政策との関係でその存在意義が重要視されるようになった（鈴木英一 1992a: 305-306）。

<sup>36</sup> 親の教育権の議論が発展しなかったのは、日本における自由主義思想——親の教育の自由はこのコロラ

このように、公教育において「親」には固有の地位があり固有の権利があることが、研究者にあっても必ずしも十分に共有されていないという事情は、西欧とは異なる日本に特徴的な事情である。

西欧では学校教育と親の権利の対立の問題——ひいては教育の公共性と私事性の問題——は、公教育における宗教教育の可否をめぐる近代の中で問われ西欧の歴史そのものからある。そこでは、親の教育権とそれに対応した宗教的私学の自由こそが「教育の自由」の第一次的な内容をなしてきた。さらに現代では、親の宗派的・民族的自由に関係して親に就学義務を課すことの可否（ホームスクーリングの可否）や、特定の思想に基づくものでありながら公費によって設立運営されるチャーター・スクールの可否をめぐる、教育における自由と平等のバランス、親の自由に対して公共財としての学校教育の側面や市民性の育成の要請をどの程度重視するかという対立軸で、特にアメリカにおいて先鋭的に問われてきている。

この点、日本の法制では、保護者の子どもに「普通教育を受けさせる義務」（憲法第26条第2項、教育基本法第5条第1項）について、就学以外の教育形態を選択する自由を保護者に認めず、なおかつその就学も1条校に限定し、しかも、その違反に対しては罰則を課している（学校教育法第17条第1項、第2項、第144条第1項）。アメリカ、イギリス、フランスなどとは異なり就学以外の教育形態を原理的にも認めないこの法制は親の教育権を強く制約している法制であり（中川明 2013: 193-参照）、学校教育と親の権利とが鋭利に対立している問題である。しかし、日本では、こうした就学義務を課す学校教育法の憲法上の問題点といった論点は必ずしも一般的なものとはなっていない<sup>37</sup>。日本では学校教育と親の権利の対立の問題は、アメリカの諸事例・諸判決を題材とした研究が中心であり（たとえば、黒崎勲 1994: 41-、西原博史 2005: 28-、西原博史 2006b: 102-、藤原ゆき

---

リーである——の伝統の不在という事情に加えて、日本国憲法（1947年）には、ボン基本法とは異なり、親ではなく子どもを主体とする権利規定（「教育を受ける権利」）が明文として存在したこと、さらに学説・思想としても受動的な「教育を受ける権利」から子ども主体の「学習権」への転換が主張され（堀尾輝久 1971: 154-。初出は1961年）、社会に定着していったことがある。そうした“早熟性”は、さらに、親の教育権への着目・深化を遅らせ、たとえば、親の教育権の内実を子ども（の学習権）の「代位」（兼子仁 1978: 206、市川須美子 1999: 74 参照）として親の教育権の固有性の探求を遅らせたと思われる。なお、市川は、「親の教育権の二相」として、「狭義もしくは固有の親の教育権ともいうべき領域」を、「一種の信託関係」が生じる「子どもの権利の代位行使権」の領域と区別して肯定する。ただし、「第1の領域がもっぱら子どもに向けて対内的に行使されるのに対し、第2の領域は対外的機能である」とする（市川須美子 2007: 220-222。なお、同: 179 参照）。

<sup>37</sup> 近年の新たな法律（義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律。2006年）は「学校以外の場における学習活動」（第12条、第13条）を言うものの、就学以外の教育形態を認めない点については変更していない。ただ、同法の「不登校特例校や本法第11条に定める学習支援施設の運用に当たっては、本人や保護者の意思が最優先であるとの基本認識の下、本人や保護者の意見を聴取する」（傍点は引用者による強調）ことを求める付帯決議には着目できる。同法については、フリースクール全国ネットワーク・多様な学び保障法を実現する会（2017）を参照。この点、ホームスクーリングを肯定する憲法学説として、「親の思想信条に基づく教育の自由が重要であることを考えると、学校教育には一定の限界があるので、親が家庭教育等学校以外において子女の教育義務を履行することは、親の教育の自由の一環として認められる余地があろう」とする中村睦男（1988: 30）などがあるが、少数説である。

2006、宮寺晃夫 2014: 135-)、社会に根を下ろし共有されている問い・対立軸として成立しきっていないのである。アメリカが子どもの権利条約を批准しない理由の1つに典型的に見られるように(太田明 2018: 199-)、親がその価値観・道徳観に基づいて子どもを養育し、しつけ、教育する自由—親の教育権—は、子どもの利益の確保を理由とした国家権力の関与・介入との関係で厳しい緊張関係をもつが、こうした論争軸は日本においては中心的な論点とはなっていないのである。しかも、教育の私事性が一面では弱く、一面では強い日本の事情が事態をいっそう複雑なものとしている。「日本では、……ホーム・スクールは、……広まる気配がない。それは、学校教育への信頼の表れというより、……進学校に在籍のまま通塾させたほうがはるかに効果的だからに過ぎない。……諸外国以上に私事化は進んでいるとみることができる」(宮寺晃夫 2014: 143) ののである<sup>38</sup>。

重要なことは、日本におけるこうした公教育における「親」の位置づけや「親」の権利の弱さの問題は、日本の国民の権利意識の低さからの説明には解消できないことである。というのも、公教育における親の権利を扱う議論・研究はこれまでほとんどなかったのに比べると、子どもの権利についての議論・研究は日本でも積極的になされ、子どもの権利に関する図書は一般書だと研究書だとを問わず多く存在する<sup>39</sup>。そして、大日本帝国憲法・教育勅語下の臣民の「義務としての教育」から「権利としての教育」となった戦後は、学校教育内外での子ども(児童・生徒)の権利(ないし市民的自由)が認められるべきことについては、その範囲等についての議論はありつつも、社会一般にも研究上も意識され定着してきている。近年では、法制においても子どもの権利や子どもの権利条約への言及が見られる。たとえば、2011年に民法第820条は「親権を行う者は、子の利益のために子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う」と改正され、「子の利益のために」が挿入された<sup>40</sup>。また、児童福祉法の2016年改正は、児童は「児童の権利に関する条約の精神にのっとり、適切に養育されること、その生活を保障されること、……その他の福祉を等しく保障される権利を有する」(児童福祉法第1条)とし、保護者の第一義的責任と、「国及び地方公共団体は、……児童を心身ともに健やかに育成する責任を負う」として行政の責任を規定する(第1条、第2条第2～3項)<sup>41</sup>。さらに学校教育分野でも、2016年の義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律に、「児童の権利に関する条約等の教育に関する条約の趣旨にのっとり」(第1条)と規定された。

<sup>38</sup> 教育の私事化については、市川昭午(2006a: 44-)も参照。

<sup>39</sup> たとえば、日本教育法学会編(1980)、星野安三郎(1984)、牧証名(1984)、堀尾輝久(1986)、ジュリスト増刊総合特集(1986)、「子どもの人権と体罰」研究会(1986)、喜多明人(1990)、子どもの人権保障をすすめる各界連絡協議会ほか(1990)、永井憲一編(1995)、喜多明人編(1996)、子どもの権利条約総合研究所(2002)。

<sup>40</sup> 2012年の民法改正では民法第820条のほか、親権喪失の審判と親権停止の審判が規定された(第834条、第834条の2)。1980年代後半の子どもの権利条約の流れにも押されて、西欧では親権が「権利」から「責任」「配慮」へと変わってきており(イギリスについては東和敏 2008、フランスについては田中通裕 1993を参照)、「子どもの利益」を挿入した日本の遅ればせながらの対応もこの流れにある。

<sup>41</sup> また、これより以前に、子ども・若者育成支援推進法(2009年)(内閣府)は「日本国憲法及び児童の権利に関する条約の理念にのっとり」(第1条)と規定していた。

このように、子どもの権利については広く社会的に認められているにもかかわらず、学校教育における親の権利規定は意識され語られ研究されることが少ない。ここに、日本の独特の特徴があると言えるのである。

子どもの権利・参加を直接の研究対象としない本研究に対しては、親の教育権を重視することは親の専制を認めることになりそれはむしろ子どもの権利・参加の実現を阻害することになるという指摘や、端的に子どもの権利・参加を対象とする研究を行うことが必要だという指摘が聞こえてきそうである。しかしながら、これまで日本では比較的多数なされてきた子どもの権利・参加研究では扱われにくいより本質的な問題——私事性と公共性との対立ないし相互依存関係、人権と主権との対立ないし相互依存関係——は、親の教育権を契機にしてこそ捉えることができる。実際上の問題としても、学校教育における子どもの権利の実現・実効性の確保には学校教育における親の権利の実現が不可欠である。すなわち、親の教育の自由（私事性）・教育権の保障がなければ、わが子の教育の目的を国家が設定することを禁止できず、あるいは、何が子どもの利益なのかについての優先的判断権を親ではなく国に委ねてしまうことになる。「〔子どもの〕学習権は、実質的に〔親の〕教育の自由を限定する。しかし、これを憲法の人権規定の文脈におく場合教育内容への公権力の介入の排除という面では、論理上は教育の自由が学習権の前提となるという連関がここには存在している」（亀甲括弧内は引用者による補足）（森田明 1977: 88）のである。子どもの権利保障には親の教育権の契機を経ることが必要なものであり、子どもの権利に基づく子どもの学校運営への参加制度も、こうした父母の学校運営への参加制度を前提ないし同時的にのみ、実質性・実効性が担保されるであろう。

こうして、公教育における「親」の位置、「親」の権利という主題は、公教育の原理的であり本質的である問題でありながら、法制度としても、研究としても、在野の運動としても、大きな空白となっている。したがって、このような親の教育権とこれに基づく学校運営への父母参加制度が確立していない理由の解明、少数でありつつも展開されてきた諸議論の評価ないし位置づけ、そしてそれらを踏まえた具体的な学校運営への父母参加制度の構築が、日本の公教育の本質を問う問題として、教育法学、教育行政学、教育経営・学校経営学領域において極めて重要な研究課題となっているのである。そこで、今一度、公教育の原理的視点に立ち返って公教育に「親」を位置づけ直し、学説を総括する必要がある。そして、こうした権利論の視角からの探求はまた、一方で親の義務・責任ばかりを強調する議論や、他方で親の権利のインフレ化——それは親の権利の価値を下げる——の議論を相対化することにもなる。

もっとも、既に教育法学の領域から、公教育において「親」が軽視されてきたことは指摘されてきた。教育法学者の結城忠は、学校運営協議会制度などを画期的としながらも、「わが国にあっては『親の教育権』、したがってまた『親の教育参加権』という権利の存在がまったくと言ってよいほど意識されておらず、語られることもない。「そもそも親は公教育制度の全体構造のなかでいかなる位置を占め、子どもの学校教育についてどのような

権利をもち、責任を負っているのか。……この問題は公教育法制の基本構造に触れる重要な問題だと見られるが、これについてわが現行法制はほとんど語るところがないし、教育法学や教育行政学等の研究分野においても未だペンディングな課題に属している」とするのである（結城忠 2009: 263, 236-240）。

こうした指摘自体は同意できるし、本研究も基本的にはそうした立場に立つ。しかし、そのみでは親の権利の歴史的な発展のダイナミクスも、共時的な多様性の豊かさも、親の権利を発展させていく契機や内在的な手がかりもつかめない。したがって、必要なことは、親（の権利）の“不在”や親（の権利）が“存在”すべきことを指摘することのみならず、こうした先行研究による指摘の上に、これまでの先行学説の中に確かに存在してきた公教育における親の権利論、そして親の権利に基づく学校運営への参加論がどういう形で存在したのかを、その背景やその対抗関係とともに見出し描くことである。

すなわち、丁寧に学説内在的に検討すれば、今日では「親の権利の理解の仕方」で対立軸が見出せるほどに親の教育権論は多様であり、そうした構造化によって学校参加論を構築できるだけの蓄積がされてきている。したがって、親の教育権や学校運営への父母参加論は、いつどの時期に、どういった思想的背景をもって——つまりほかの思想とどういった関連をもって——生成・発展してきたかについて学説史的把握が必要である。このようにして親の権利論がこれまでどこまで到達し、今後の展開のための枠組みと道筋を示すことが求められているのである。そうした学説展開を丁寧に立体化・構造化することにこれまでの努力が費やされていなかった点にこそ課題があるのである。

そこで、本研究の解明主題は、戦後直後から現在に至る学校運営への父母参加についての学説史を検討することで親の教育権や父母参加論の類型（“型”）をめぐる対抗を学説史的に明らかにして、学校運営への父母参加論の通時的・共時的展開を構造化することである。そして、この主題を解明することを通じて、本研究は、第1に、現実的な学校運営への父母参加のあり方にアイデアを提供し、第2に、親の教育権や父母参加に関する日本の学説枠組みへの示唆を示し、第3に、他の研究領域での「親」を真剣に論じることの意義、親の位置づけの必要性とその位置を提示できよう。

## 第4節 研究の方法と本研究の視角

### 第1項 研究の方法——学説史研究

以上のような研究課題に応えるため、本研究は学説史研究の方法を採る。すなわち、これまでの主として教育行政学説・教育法学説、さらには憲法および民法学説——それは研究者個人のみならず団体や制度によって担われる場合もある——において、父母の学校運営への父母参加の思想と制度はどのように論じられ、どうしてそのように論じられてきたのかを、代表的な論者の学説に焦点を当てて明らかにする。

本研究がこのように学説・思想を対象とした研究方法を採る理由は、第1に、日本の場合、学校運営への父母参加はそもそも確固たる制度としては存在していないため——PTA

は慣習法にとどまり、学校運営協議会は2016年によく義務的設置となった——法制度のみに着目する制度分析の方法を採れないからである。そのため研究者によって論じられ提起された学説や不十分ながら存在するそうした制度の背後にある思想を対象とした研究の方法を採らざるを得ないのである。

第2に、具体的な運動の動態・実践に即して実証的・歴史的方法で追うよりも、このように思想研究として理論的に昇華・抽象化して把握・提示することが、原理論（親の教育権）、制度論が確立・共有されているとは言えない日本の現状からは必要だと考えられるからである。こうした基礎的な作業が日本の思想的・制度的特徴を諸外国との比較で引き出して対象化し、もって日本の父母参加の思想と制度を構築することそのものとなる。

第3に、学説史を整理・構築するという固有の必要性も指摘できる。一般的に当該学問領域を構築していくためには、学説の蓄積において常に原理・原則にさかのぼり、原理・原則が何であるかを確認し、かつその原理・原則を問い直していく営為が必要である。ところが、教育行政学分野では『戦後日本教育行政学史』といった図書は管見の限り存在しないし、論争史といった本もほとんどなく、学説史研究としては図書としては市川昭午（1966）の一部などのほかにはほとんど見られない<sup>42</sup>。「少なくとも研究目的、対象領域、研究方法、理論体系などのうち1つぐらいは他とは異なるところがなければ、独立した学問とは認められない。残念ながら教育行政研究はそうした条件を十分に満たしているとはいえない」（市川昭午1992:3。なお、市川昭午2006b）との市川が指摘する事実は、上記の学問的営為の不足がもたらしたものと言える。教育行政学における学説史研究の不在がその学問としてのディシプリンの形成を困難にしているのである。本研究は学説史研究の方法を採ることによって、こうした教育行政学の課題に多少なりとも貢献できよう。

こうした対象と方法を設定したうえで、次に、本研究の枠組みとなる視角をあらかじめ述べておきたい。それは、共時的には社会思想に着目しつつ5つの《公共性》論から分析することであり、通時的には3つの時期区分を採ることである。

## 第2項 5つの《公共性》論——共時的展開

多数決的決定や集団からの脱出という消極的な自由とは対照的に、多数意思あるいは集団を積極的に形成していくのが「参加」である。学校選択、ホームスクーリングも私事性と公共性との対立が焦点化する題材であるが、これらが脱出・離脱（exit）を言う消極的自

<sup>42</sup> 学説史として、船山謙次（1958）、船山謙次（1960）はあるが、50年前の著作である上に教育行政学を扱うものではない。また、久木幸男ほか（1980）で扱っている諸論争は、学説相互の論争というよりも学説と行政解釈との論争が主であって学説史ではない。学会誌について見ると、たとえば、日本教育行政学会年報上「戦後日本の教育行政研究」が特集されているが（2005年の31号から2007年の33号）、学説史は見られない。また、学会設立50周年記念誌である日本教育行政学会編（2016）においても、「研究の動向」は論じられるが学説の軌跡・系譜を整理・構築するような論稿は見られない。この点、隣接する社会科学領域に目を向けると、政治学では、戦後の学説研究として大嶽秀夫（1994）、大嶽秀夫（1999）、田口富久治（2001）があるし、より広く社会科学全体に広げたものとして、石田雄（1984）、石田雄（1995）がある。また、社会学では富永健一（2004）、教育社会学でもオーラル・ヒストリーでたどる形で日本教育社会学会編（2018）などがあり、学校経営学では中留による研究がある（中留武昭1984、中留武昭2010c、中留武昭2010a、中留武昭2010b）。

由のみを焦点化するのに対して、学校への父母参加はそうした私的自由の保障とともに参加・発言 (voice) を言い共同性の構築を焦点化する題材である。この点、「参加」には、労働者としての経営への「参加」、公民 (citoyen) としての政治社会への「参加」などがある中、父母の学校教育参加は教育権に基づく私的な親としての「参加」である。そのため、この親の教育権の集団化・共同化の問題は、より抽象化すると、相互に切り離された諸個人で構成される近代以降の社会においてその諸個人間にどのように共同性を構築・回復していくかの理解、すなわち国家と市民社会に関する公共性の理解の仕方の問題であると言える。したがって、この公共性理解の仕方によって、父母参加の肯否・原理・方法には差異が生まれてくる。

この公共性の理解の仕方については、私事性の否定と国家による公共性の独占を意味する「国家的公共性」と個々の市民の利益の社会的規模での組織編制を意味する「市民的公共性」という二者の対抗による議論が広く受け入れられてきた。たとえば、斎藤純一の公共性理解もそうした二極的な理解である。すなわち、「つい20年ほど前までは、『公共性』という言葉は多くの人にとって否定的な響きをもっていた」とし、「この言葉が肯定的な意味合いを獲得するようになったコンテキストの1つは、国家が『公共性』を独占する事態への批判的認識の広がりである」とする。1990年代には、ボランティア、NPO、NGOなど「市民によって自発的に形成されるアソシエーションにも注目が集まるようになり、国家と市場社会 (market society) の双方から区別される市民社会 (civil society) の独自の意義が強調されるようになった」が、他方で、「そうした水平的次元の公共性をあからさまに蔑視する別種の『公共性論』が台頭してきた。それは、『公共性』をナショナリズムによって再び定義しようとする思潮である」とする。そして、「公共性を人々の間を超えた次元に『国民的なもの』として位置づけるこの思潮」(傍点は原文)と肯定的な「公共性」とを区別し、「公共性」の特徴を「共同体」との対比から、第1に、閉じておらず開かれていること、第2に、等質な価値に充たされた空間ではなく複数の価値・意見の〈間〉に生成すること、第3に情念を媒介に統合するのではなく出来事への関心を媒介とすること、第4にアイデンティティ (同一性) の空間ではなく一元的・排他的な帰属を求めないことを挙げるのである (斎藤純一 2000: 1-6)。

こうした「国家的公共性」と「市民的公共性」との対抗の中での公共性理解は、公教育についても広く見られる。たとえば、憲法学者で教育法学者の広沢明は、「公教育における『公』と『私』の関係」について、「私」の領域、「社会的公共」の領域、「国家的公共」の領域の3つに区分している (広沢明 1992: 59) し、同じく成嶋隆も「国家的公共性」と「市民的公共性」を対比しさらに「市場的公共性」を示す (成嶋隆 1994: 106-109。なお、成嶋隆 1982)。今野も同様に、「市民的・社会的公共性論」と「国家的・統治的公共性論」を対抗させている (今野健一 2006a: 335)<sup>43</sup>。この「市民的公共性」の立場は、代表的には

<sup>43</sup> 憲法学者の森も、『公教育』とは、単純な個別私的利益の実現でもなければ、私事たる教育を私事のまま単に集積しただけの『共同化』でもなく、明らかに社会的な『公共化』で実現するものと構想されてい

堀尾輝久の「私事の組織化」としての公教育論であるが、私事性の国家への抽象を言う「国家的公共性」に対して、公教育——特に学校教育——について私事性との連続性を認めるこの「市民的公共性」の見解は、学説上、広く肯定されてる。たとえば、「公教育における『公』とは、個々の市民のこのような教育上の利益ないし要求のうち共通なものを取り出し、これを社会的規模で組織編成するところに生じる社会公共概念である」（渡辺洋三 1969: 48）とか、持田栄一も、これを否定的に捉えはするものの、「近代公教育とは、市民社会における『私事』としての教育の秩序が法によって消極的に保障されるにとどまらず、……国家の助長的措置によって積極的に発展させられる体制」だとする（持田栄一 1979: 56）<sup>44</sup>。さらに、憲法学者で教育法学者の成嶋はこの「国家的公共性」と「市民的公共性」という2つの公共性論に対応して、公教育モデルないし教育法制を、2つに分けて理解している。すなわち、将来の民主主義を支える善き公民の育成に第一目的を設定する「公民教育法」と、人間としての人格的自律を公教育の第一目的として設定する「人間教育法」である（成嶋隆 2017）。

このように多くの論者が扱ってきた「国家的公共性」と「市民的公共性」との対立軸は、フランス革命後の教育計画構想をめぐる共和国市民を育成するのか（ルペルチェ）それとも人間を育成するのか（コンドルセ）の対立にさかのぼる基本的な対立軸として共通の理解を得てきたと言えよう（たとえば、牧証名 1971: 30-40, 284, 289、牧証名 1970: 284、中村陸男・永井憲一 1972: 28、海老原治善 1976: 51、72）<sup>45</sup>。この対立軸では、教育を教化・統治作用と見るのか、それとも個人の人権保障と見るのかが問われているのである（教育基本法第1条の教育目的の法的拘束力の問題として、成嶋隆 1981b、成嶋隆 1981a、鈴木英一 1979: 3 参照）。

こうした2つの公共性という基本的な対立軸は、学校教育参加を見る際にも、基本的な視角として必要であり有効であるのは確かである。すなわち、「国家的公共性」に基づき「公民教育」に親和的でさらにはそれを支えるための父母の学校教育参加は、父母の自己利益（権利）の実現を動機とするのではなく「住民」「国民」（公民）という共同体構成員の資

た」（森秀樹 1990: 320）とする。

<sup>44</sup> こうした私事性の延長線上に公共性の構築を見る市民的公共性＝私事の組織化に対しては、「公私混同するな」との批判がある。たとえば、星野安三郎は、「私事性と公共性は、本来的に矛盾対立する概念だ……。したがって、教育の私事性から公共性への展開過程は、論理的に見て、公共性は私事性の延長線上にあるのではなく、否定的契機を媒介として私事性を捨象し、私事性から公共性へと転換したものとして把握せねばならぬ」とする（星野安三郎 1978: 38）。同様の批判として、「教育の私事性と公共性の対比もまた、市民社会と国家との対比と同様なものと説明できる」。「国家と市民社会（市場社会）を空間として相互に分離させ、そのいずれとも異なる『市民社会』を公共性の実現空間とする論究は……『市民社会』を理念化させ、公共性の概念を『空想化』させる」とする黒崎勲（2006: 332-334）がある。

<sup>45</sup> コンドルセにつき、コンドルセ（1962）、ルペルチェの改革案につき、コンドルセ（2002: 11, 169-）。ルソーは『エミール』において、教育を、統一体の一部分を構成する人間を育てる公民（*citoyen*）教育と、人間をその人自身のために育てる人間（*homme*）教育とに分け、後者を優位に置いた（ルソー 1962: 26-）が、今日の公教育における「人間教育」と「公民教育」との対比・対立的理解については、世取山洋介（1998）、世取山洋介（2010）、市川昭午（2006a: 1-）。また、公教育論の学説展開について、岡村達雄（1988）。

格で共同体の利益を実現を動機とするのに対して、「市民的公共性」に基づき「人間教育」に親和的な学校教育参加は、全体性よりも個人の利益・権利が重視され、子の教育権を有する親の私人・人間としての権利を実現することを動機とすると対照的に理解することが可能となる。

しかしながら、この2つの公共性論、2つの基本的な対立軸のみで父母参加に関わる戦後日本の学説を通時的かつ共時的に説明することには困難を伴う。

というのは第1に、国家が直接に国民の紐帯をとり結ぶ戦前の《国家的公共性》に対して丸山眞男ら戦後早期の社会科学が《市民的公共性》の立場から問題にしたのは、欠如している市民性や近代性の実現であったが、そうした市民派・近代派と共闘しつつも個人主義的な「市民」概念に疑義・嫌悪を示し、「人民」ないし「労働者」概念に執着して近代の実現とともに近代の克服をも主張したマルクス主義の側の公共性——労働者の団結や連帯を通じて諸個人間の共同性を回復する《労働者の公共性》——<sup>46</sup>を位置づけられない。

第2に、復興する「国家教育」に対して1950年代に「国民教育」論が唱道され、のちに「国民の教育権」論が対峙されていくが、そこで諸個人の自由・権利（親の教育権）に優位して追求された主権的・共同体的な「国民」としての観念を通じて共同性を構築する《国民的公共性》は、個人主義的で自律的な「市民」の自由と権利の延長線上で共同性を構築する《市民的公共性》とは明確に区別されるべきである。

第3に、——これは既に多くの論者によって提示されているが——1980年代半ば以降に登場する、市場の適正な配分作用を通じて共同性を構築する《市場的公共性》をも対象化することで、各公共性概念相互の違いが明確になり適切な分析が可能になる。

さらに述べておけば、こうした5つの各《公共性》論は教育の内的事項外的事項の区分論（以下、内外区分論とする）についての考え方がそれぞれ異なっている。この内外区分論は、教育の外的条件をなす外的事項については行政機関の条件整備の対象として権力的決定が予定されるのに対して、教育の内容面をなす内的事項については各学校の教育自治があくまでも基本となるという議論であり（兼子仁 1978: 350-352）、論争的ではありつつも定着してきた講学上の概念である<sup>47</sup>。この概念は、父母参加制度の分析・構想においても1つの原理的な軸となる。すなわち、内外区分論によって、行政機関たる自治体に参加する「教育行政参加」（たとえば、教育委員会や自治体の審議会）と、教育機関たる学校に参加する「学校教育参加」——これを本論文は対象とするのだが——とが区別され、それぞれ

<sup>46</sup> たとえば、「教育を人民の手に」をスローガンとした戦後当初の学校管理闘争。また、その後の論者として、労働者階級の自己教育運動を対置する海老原治善（1976: 153-154）や持田栄一（1972: 31, 142, 237）、「教育権の実証的形態」をパリコミュンやロシア革命に見出す牧証名（1971: 71, 79, 101）。なお、永井憲一（1970: 270）参照。

<sup>47</sup> 兼子は、内的事項を「教科教育内容・方法、教材選定、成績評価とその表示、生活指導、学校行事・クラブ活動指導、年間教育計画、クラス編成・入退学進級判定や懲戒処分などの児童生徒身分取扱い、クラス担任などの教育校務分掌、教師研修等」とし、外的事項を「施設設備、教職員の人事と勤務条件、教育予算編成・執行などの教育財政、教育費の父母負担、学校環境、学校制度、等」とし、外的事項は「児童生徒の学習条件と教職員の勤務条件とに大別されえよう」とする（兼子仁 1978: 350-351）。

れの固有性（形態、対象、構成員、権限など）を明らかにできる。各《公共性》論の違いは、この内外区分論に順接するか衝突するかの違いとしても明確に表れるのである。

このように従来の「国家的公共性」と「市民的公共性」という2者での対比ではなく、《労働者の公共性》《国民的公共性》《市場的公共性》という概念を用いることによってこそ、《市民的公共性》の輪郭はより明確になるのである。

《公共性》論は本研究の重要な視角となるため、本研究のその理解をより立ち入って述べておくと、5つの《公共性》論の区別は、次のような19世紀後半に古典近代的なものから現代的なものに構造転換するところの、市民社会の把握から引き出される。すなわち、「市民社会の論理は、自然法的、普遍的な性格をもつものとしてとらえられる。そして、市民革命の〈価値〉は、『すべて』（人民）の名において、人間の権利（*droit de l'homme*）として獲得された。他方、市民社会の現実である資本主義は、自己の歴史的対立物である労働者階級を、必然的に前提とするから、対立的・特殊的性格をもつといえる。……このように市民社会はその論理と現実の矛盾としてとらえられるが、さらに、他方において、その普遍的性格をもつとされる論理そのものが、『市民』と『公民』、『人間』と『国民』という対立的契機を内包している。そして古典的市民社会では、……この対立的契機は調和を保ち、『自由な市民』（人間）は同時に政治主体としての公民（国民）でもあった」。しかし、「労働者階級の *Klasse für sich* [対自的階級—引用者] としての出現とともに、市民社会の調和が破れ『2つの国民』……が対立したとき、それまでの市民社会の論理において対立的契機でありながら、一応調和をたもっていた市民（現実原理）と公民（形式原理）の理念は経済の矛盾を前提とする政治の論理によって現実に分裂する。……このようにして、『国家からの自由』（実質原理）は『国家への自由』（形式原理）へと転換されることによって空洞化した（〈大衆〉デモクラシー）。……形式原理の一方的強調（空洞化の促進）はファシズムへの道であり、実質原理（市民性）の中に形式原理（公民性）をとり込んで再構成（集団を媒介とする市民性の組織化）する方向は、自由を共同体的に組織しうる社会……への道であるといえる。19世紀後半以後、市民国家の大衆国家への移行にともない、現実に成立する『国民教育』は……市民（人間）教育は、公民（国民）教育へと転換することによってその成立の必然性をもつようになる」（傍点は原文）（堀尾輝久 1971: 398-399。なお、同: 404-406。初出は1958年）。

こうした市民社会において、「2つの国民」を上からあるいは下から「形式原理」の強調によって統合しようとするのが《国家的公共性》＝《国民的公共性》であり、対照的に、「実質原理」の中に「形式原理」をとり込んで市民社会の論理を再構成するのが《市民的公共性》である。そしてまた、それらのいずれとも異なり、市民社会の論理では捨象ないし隠蔽されていた市民社会の現実である「階級」を軸として市民社会そのものの変革を目指すのが《労働者の公共性》である。他方、これらの《公共性》論のそれぞれが想定する種々の共同性・共同体のいずれをも剥ぎ取り個人化するものが《市場的公共性》である。

この点、《国家的公共性》と《国民的公共性》とを本論文では区別するが——そうした

ければ日本の教育権論争は捉えられない——、本論文で見るように、両者は主張する側が異なるだけで実質的に重なり合う。もとより国民が国家を構成し国家が国民を保護する国民国家の下では、国家主権が国民主権と背中合わせであって、実質的に重なり合うのはいわば当然とも言える。したがって、対立点の所在は国家主権＝国民主権と、それに対抗する人権（公民の権利ではなく人間の権利）との間にこそあり、《公共性》論での対立軸も、《国家的公共性》と《国民的公共性》との対抗的理解ではなく、これらと《市民的公共性》との対抗的理解こそが重要となるのである。

なお、本論文の《市民的公共性》における「市民」は、古典的近代における富と教養のある限定的な「市民」（第3階級）ではなく、普通選挙制度、工場法、国民教育などを通じ人権と民主主義を普遍的に保障する大衆社会の登場を経て構造転換した後の「市民社会」における、第4階級も大衆も含んだ「市民」である。この《市民的公共性》において社会は、「自由を共同体的に組織しうる社会」であり、観念的なイメージとして言えば、そこで「人間は、集団（共同体）を媒介として市民性（具体的人間）の中に公民性をとり込むことによって、統一的人間へと自己を止揚し、その全体性を回復する」（堀尾輝久 1971: 404-405）と言えよう。

そして、こうした大きな《公共性》論という枠組みから把握することは、父母参加論についてはとりわけ有効である。というのも、「親」という概念ないし存在は、「国民」「住民」「市民」「公民」「人間」「個人」「労働者」「消費者」など横断・重複して存在するため、これらの概念と区別しつつ「親」の固有性を社会科学的に把握するためには、《公共性》論という国家と市民社会をどう理解するのかという最も基本的な社会科学的枠組みが必要になるのである。こうすることによって初めて、「親」の社会科学的な位置づけ方にはヴァリエーションがあることや、なぜ「親」はこれほどまでに周縁化されるのか、逆にどういった立場に立てば「親」を自覚化・視覚化でき主体化できるのかを公教育のあり方とともに明確にできるのである。「教師」は労働者性や聖職者性から分析されてきたが、「親」はそれ以上に多様な側面をもっているのである。

以上の《公共性》論は、再度、本論文第3章で整理する。

### 第3項 3つの時期への区分——通時的展開

次に、どのような時期区分で分析すべきかである。繰り返しになるが本研究は、父母の学校参加は原理的には親の教育権によって基礎づけられると理解し、親の教育権と公教育との関係の歴史的展開に着目することで父母参加論の構築を試みるものである。したがって、その点から公と私との大きな流れを理解する時期区分が問題となる。そこで、戦後を《公共性》論の対抗図式の違いによって3つの時期に区分したい。すなわち、①1945年から1950年代半ばまで、②1950年代半ばから1980年代半ばまで、③1980年代半ば以降現在までである<sup>48</sup>。

<sup>48</sup> こうした本論文の時期区分は、たとえば、木村元（2015: 18）や貝塚茂樹（2018: 21-22）と同様であり、少なくとも教育学関連領域においては一般的な区分である。教育学関連領域でも本論文の領域とより

第1の時期は、社会権を埋め込んだ日本国憲法が施行され、労働運動レベルでも労使対立的ではなく労使協調的な労使協議制が生かされた戦後直後の時期である。この時期には文部省から《市民的公共性》に基づく父母参加論、コミュニティ・スクールが提示され、《労働者の公共性》に基づく学校委員会の運動との対抗をもちつつも、左派・在野の運動は前者を受容していく。しかし、《市民的公共性》は占領政策の変更・終了とともに早期に撤回され、左派には《労働者の公共性》が影響をもつ。こうした状況は、対抗の場が職場から議会へ、対抗相手が資本から国家権力へ、すなわち、経済から政治への相対的移動、対抗主体の「階級」「民族」から「国民」への相対的移動を経つつ（《労働者の公共性》から《国民的公共性》へ）、中央集権的・体系的な教育行政の仕組みを定める地教行法の制定、中央集権的・系統的なカリキュラムを示す学習指導要領の告示などによって《国家的公共性》が確立される前まで続く。

第2の時期は、全体としては、低格差、均質的な学力という日本社会の統合が比較的順調に進み、“想像の共同体”を共有する《国家的公共性》と《国民的公共性》が対抗・共存する時期である。そうした大きな対立軸のもとで、1950年代後半以降日本経済が発展し日本帝国主義の自立が指摘され、また政治思想的には大衆社会論、構造改革論によって《労働者の公共性》とは異なる個人を重視する《市民的公共性》論の提示がされる。しかし、《市民的公共性》に基づく父母参加は実現せず、従前からの《労働者の公共性》はなおも教師の運動に影響を維持した。このように、この時期、《市民的公共性》による父母参加が受け入れられなかった背景は、企業社会に連なる1960年代以降の学歴社会・競争秩序による社会統合があった。権利としての学校への発言・参加を制約し、個人（親）の権利は「国民」の権利として全体の中に抽象された（「国民」の教育権）のである。

第3の時期は、現在もその延長であるが、高度成長を終えた成熟社会となり、一方で企業社会による統合が収縮し、他方で家庭間の格差が広がり要求も各家庭によって多様になり、そうした多様なニーズの統合・集約が必要になる時期である。一律・画一・均質な《国家的公共性》や《国民的公共性》が減退し個人が解放されるとともに、臨時教育審議会（臨教審）などから《市場的公共性》が登場する。他方、《市場的公共性》に対抗して《市民的公共性》も再興・隆盛する。従来国家に親和的であった日本の右派が《市場的公共性》を重視するようになり、従来国家に否定的であった日本の左派から福祉国家論が提示されるようになる。こうして1980年代の自由化による学校の減退と父母の復権の中で、父母参加論が不安定ながら出てくるのである。

---

密接である教育経営・学校経営学説の展開を整理する中留も、①1945～1956年の民主化啓蒙の時代における学校経営の模索期、②1956～1984年の、教育行政と学校との関係の近代化＝合理化による学校経営の成立期と、学校経営の現代化による多様化時代における学校経営の展開期とからなる時期、③1984年から現在の、臨教審以降の自律的学校経営が展開される前半の離陸期と、後半の展開期からなる時期に分ける（中留武昭 1984: iii、中留武昭 2010c: vi-）。また、教育法学者の世取山も、戦後教育財政移転法制史の時期区分として、1945年～1950年代中盤、1950年代中盤から1980年代初頭、1980年代初頭から現在と区分する（世取山洋介 2012: 30）。

本研究では、こうした3つの時期への区分をもとに、3つの時期における通時的な「教育権」理解の展開の解明および第2の時期に親の教育権論が分岐する論理の解明（本論文第2章）、親の教育権に基づいて学校教育参加が認められる論理と原理の解明（第3章）、第2の時期における父母参加学説の競合的展開過程の解明（第4章）、第2の時期から第3の時期への移行の思想的背景となる《公共性》論の変容の解明（第5章）、そして第3の時期に具体的に提起される父母参加学説そして法定された学校運営協議会制度の分析（第6章）を論じていく。



## 第2章 日本における「教育権」概念の展開——その享有主体に焦点をあてて

### はじめに——「親の教育権」の“偏在”

父母の学校教育参加を導出し根拠づける概念は、親の子の教育への関わり方の正統性・第一義的責任を言う「親の教育権」である。「教育権」とは、学校教育における「子どもの教育の内容を決定する権能の帰属」主体（旭川学力テスト事件最高裁判決）を指す概念であるが、このように「教育権」が「親」に属するという場合、その意味は、第1に、「教育権」は主権として国家や国民共同体ではなく人権として個人が享有するということである。第2に、この人権としての「教育権」は一般的抽象的な個人・市民が普遍的に享有するものというよりも、子を有し子への責任が随伴する「親」こそが享有する親固有の権利という意味でもある。

ところが、日本ではこの「教育権」について、これが人権であり、またこれは「親」に属するものなのだという理解が学説上広く共有されてきたわけではなく、「教育権」は日本の教育法制・教育行政研究にとって基礎的で根本的な概念でありながら、多様な解釈をあてられた論争的な概念となってきた。すなわち、広く流布している教科書の整理によれば、日本の学説においては、「教育権」の帰属主体を議会議民主主義によって正統化される「国家」すなわち立法府および行政府だとする見解（「国家の教育権」説）と、「国民」すなわち国民共同体（国家と区別される主権者としての一体となった国民）ないし個々の国民の集合（親のほか子どもに授業をしたり教科書執筆をしたりして個々に多様な人権を行使する主体としての諸個人の集合）だとする見解（「国民の教育権」説）とがある。そして、両説は、教育は国民の期待と要求に応じるのか子どもの権利に対する責務なのか、教育内容および方法について議会議民主主義による間接的な決定なのか教師の直接的な教育的・文化的責任による決定なのか、法律・行政の決定権限は広いのか狭いのか、の諸点で大きな差異があるとされる。

それに対して、1980年代以降、基本的には「国家の教育権」説には反対する側にありながら、「国民の教育権」説には、「親」ないし「親の教育権」が不在であるとの議論が提出されるようになる。たとえば、憲法学の奥平康弘による『「教育権」概念の混乱』の指摘を含む批判が代表的である。奥平はいわゆる「国民の教育権」論を次のように批判する。「教育にかんする法律問題を……教員の『教育権』を中核として回転させる傾向があったし、いまでもあるように思う。『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いてあやしまないのも、それと関係がある」。「親の立場を、一般的・抽象的に『国民』の立場に解消したり、『教師』の立場と一体化してしまうのは、

けっして正当ではない。「ひとしく『教育権』といっても、『国民』の『教育権』は、教育過程に抽象的にしかかかわらないのに対し、親または教師の『教育権』は、個別具体的な教育過程の中身にふかくかかわる権利または権限であり、したがって両者または三者の『教育権』の法的内容は、必ずしも同一ではない。同一でないものは、呼称のうえでも区別した方が理論上は正当であろう」（奥平康弘 1981: 410-413）。教育法学者の結城忠も次のように言う。「今日わが国においては、例えば『杉本判決』にもあるように、いわゆる『国家の教育権』に対する概念として『親を中心とする国民の教育権』という用法がかなり一般化している。しかし、このように親の教育権を国民全体の教育権に解消し、両者相まって『国家の教育権』に対峙するものとして理論構成するのは妥当ではない。なぜなら、親の教育権は親が一国民として自分の子に対してだけ有する個人的権利であるのに対し、国民全体の教育権とはまさしく上述した〔国家の——引用者〕教育主権のことにほかならないからである」（結城忠 1988: 24。結城忠 1994: 17 も同趣旨）。そして、こうした批判は、動的な教育制度を構想する黒崎勲による教師の「教育権」を軸とする内外区分論への批判（黒崎勲 1999: 108-）に連なり、また、思想分野での戦後教育学批判とも合わさっていく（たとえば、今井康雄 2004: 51-（初出は 1996 年）、下司晶 2016: 221-）。

「国家の教育権」論と「国民の教育権」論との対抗という構図は、現在においてもなお、基本的な枠組みになっている（たとえば、成嶋隆 1996、高乗智之 2009: 第4章）が、確かに、第1章で見たように、「教育権」の帰属主体を「親」であることを自明とする西欧諸国と比べると、このような「教育権」が「国家」にあるのかそれとも「国民」（ないし「教師」）にあるのかを対立軸とする認識枠組みは日本に独特であり、そこでは、「親」が認識枠組みの中心点には置かれていないように見える。そして、「国家の教育権」論や「国民の教育権」論をその名称のまま受け取れば、「教育権」は国民共同体という抽象された実体に吸収され、「教育権」が对国家・対社会的な概念（人権）ではなく、むしろ全体性を指し示す概念（主権）となる。この点、父母参加制度は、「親」の教育権を軸にし、その集約がされ、しかも、つとに抽象・委託されることなく具体的に子どもの通う学校の教育に反映され実現される制度であるから、父母参加制度を追究する点からは「国民の教育権」論は否定されるべきとも考えられそうである。

しかしながら、「国民の教育権」論の中に、そして、日本で展開されてきた「教育権」論の中に「親」の教育権や父母参加制度は本当になかったのであろうか。「国民の教育権」論を親の教育権の視点から批判・検討をしている学説では、「国民の教育権」の形成・展開過程を「教育権」の展開過程の中で捉えていなかったり、それではどのように親の教育権を軸に親の学校教育への参加を基礎づけ、あるいは教育法・教育行政学全体を親の教育権を基礎にして再構成・再構築するかという議論に進むものはほとんどない（たとえば、教育法につき西原博史 2008、教育行政法につき米沢広一 2011b: 14 参照）。本論文は父母の学校教育参加を主題としつつこうした親の教育権を軸にした教育法・教育行政学の構築をも念頭に置くが、それは日本のこれまでの関係学説を通時的かつ共時的に検討して、「教育権」

についての日本の学説展開とそこにおける「親の教育権」の消長の解明を通じて初めて可能となる。

そこで、本章では、学校への父母参加を基礎づける概念である「親の教育権」の日本における所在と位置を探るために、「教育権」に焦点をあててこれまでの日本の学説を歴史的に検討することによって、親の教育権に基づく父母の学校教育参加の構築、また親の教育権を軸にした教育法制の構築の足掛かりとすることを試みる。本章でのこうした検討は、本論文第4章以下での、通史的、学説史的な具体的検討に対する総論的検討となる。

「教育権」概念を今一度辞書的に確認すると、確かに、多様で曖昧な概念として理解されており百家争鳴の観を呈している<sup>49</sup>が、本論文は通時的に「教育権」を検討していくにあたり次のように整理したい<sup>50</sup>。すなわち、「教育権」の理解・用法を「教育権」の主体を軸にして整理すると、まず大きくは、教育される側・学習する側の権利（すなわち教育を受ける権利・学習権）を言う用法と、教育する側の権利・権限を言う用法に分類できる。そして、そのうち、前者の用法を除外すれば、「教育権」に関する諸説は、①「国家」（立法・司法・行政機関から独立した機関も含む）あるいは「国民」を主体とし主権としての

<sup>49</sup> たとえば、辞書・事典においても、「教育権という用語は……内容的に言って、①親（保護者）がその子どもに対して教育をする権利、②国（公共団体を含む）の公教育に対する行政権限、③国民の教育を受ける権利を包摂するものであり、また、①～③のそれぞれの関連性をどう捉えるかにより、論者によって意味するところは様々ではない」（括弧内は原文）（若井彌一 2000: 41）とされる。文部官僚の菱村は、「教育権」の用法を、A「教育を受ける権利」（子ども）のほか、B「教育する権利」（親、教師、国家）、C「第4権としての教育権」（主権）に分ける（菱村幸彦 1973: 79）。また、教育行政学者の相良惟一も、「教育権」を「教育を受ける権利」のほか、「両親の教育権」「国家の教育権」「教員の教育権」「第4権的存在としての教育権」に分類している（相良惟一 1982: 47-49）。同様に、『新学校経営基本用語辞典』では、「子どもの受教育権（学習権）」のほか、「国民の教育権説」「国家の教育権（限）説」「親の教育権説」「教師の教育権（限）説」と項目を分けて解説されている（高野桂一編 1981: 219-222、執筆は榊達雄）。また「教育権」の用法の多様さとしては、永井憲一（1970: 261-）や、田辺勝二（1978: 176-）も参照。そのほか、「教育を受ける権利」ないし「学習権」の意味で「教育権」を用いて、「子どもの教育権」とするものもある。たとえば、国民教育研究所編（1971: 312）、清水寛・三島敏男（1975）、篠原睦治（1986）、障害者の教育権を実現する会（2009）、外国人の子どもと教育と人権ネットワーク（2006）。

<sup>50</sup> この「教育権」概念の多義性・曖昧さについては、日本の教育法学の構築の当初から、「教育権ということば……がまだ十分にこなれたことば、意味内容が明確になったことば、でない」（宗像誠也 1961: 65, 92）とか、『教育権』などの教育法的概念が、げんみつな法論理としてよりは、はるかに多様に、思想・教育原理・歴史的現実分析・政策論・運動論・権利意識・教育制度などの諸次元にわたる存在として捉えられていることが多い（兼子仁 1978: 1）などとされていた。現在においても「教育権」は多義的に用いられている。たとえば、市川須美子は、「教育権」を、「法論理的には、教育内容を包括的ないし具体的に決定する機能を言うが、広義には“権利としての教育”の教育思想や、学習主体である子どもの学習権を含めて教育に関する国民の諸権利の原理的な総称を意味する場合もある」として幅広い概念として理解しつつ、「教師の教育権」「親の教育権」と小項目を立てて解説している（市川須美子 1999: 73）。さらに、日本教育法学会の編集による『教育法学辞典』でも「教育権」の項目で、「明確な法論理としては、教育する権能すなわち教育内容を全面的ないし具体的に決定できる権能である。が、戦後日本の教育界・学界では、いろいろなレベル・次元にまたがる統一的キーワードとして、広く多様に観念されている」としつつ、「親の教育権」の項目を別に立てて論じている（兼子仁 1993b: 142）。なお、ここでの「教育権」の訳語は、educational rights, Erziehungsrecht, droit d'enseigner、と表記されている。もちろん、こうした議論では、個人と国家、人権と主権、権利と権力の基本的区別から「教育権」概念の明確化が試みられ、「国民の教育権は、……広汎さと多様性を残している」としつつ、「国民の『教育人権』と国家の『教育権力』とに峻別し……『教育権』の語は教育人権の意味で用いることが正当である」（兼子仁・市川須美子 1998: 36。執筆は兼子仁）とされている。

「教育権」を論じる諸説、②教育行政機関あるいは教育行政機構の末端として権限が分配された「教員」を主体とし権限としての「教育権」を論じる諸説、あるいは個人としての「教師」を主体とし人権としての「教育権」を論じる諸説、③個人としての「親」を主体とし人権としての「教育権」を論じる諸説、に3分類できる。

こうして「教育権」の主体を軸にして区別した場合、浮き出てくるのは、これら①から③の3つの諸説の影響力が時期によって異なることである。そこで、「教育権」についてその主体の変遷を軸に経年的・通時的にたどることによって、日本の「教育権」理解を対象化し、親の教育権を自覚的に位置づけていた論者を指摘するとともに、そこでの「親」の「教育権」の位置づけを正当に位置づけ直すことも可能になる。そのようにして明らかになることとして特に本論文が着目したいのは、「教育権」の享有主体を「親」に認める議論が、1950年代半ばに提示されつつも「国民の教育権」の後景に退き、再度1980年代半ば以降現在に至るまでの時期に隆盛してくることである。

すなわち、①行政権力が空白・真空となる戦後直後の時期を経て1950年代に戦前の「国家教育」に対する戦後の民主教育・「国民教育」の復興が言われる中で、「教育権」の享有主体として主権者としての「国民」——抽象的で一体的な共同体としての——が、「教育権」の享有主体としての「国家」に対抗して強調された。

その後、②「親」は「国民」の中核に位置づけられつつも、その「国民」の中でも特に矛盾が焦点化される位置におり、かつその矛盾との闘いにおいて“先鋭的”であった教師、「国民」の実質・具体・“代理人”としての「教師」が「教育権」の担い手として着目される。この時期には教師の「教育権」は職務上の権限なのかそれとも人権なのかという論争を伴いつつも、このことを通じて「教育権」の主権的理解から人権的理解への転換が進むのである。

そして、1980年代以降、③教師の対国家での法関係と、対親・子どもでの法関係との違いが意識化されざるを得ない管理主義教育の問題化（たとえば、体罰、内申書、いじめをめぐって）、そして、個人主義の助長ないし市場主義の賛美といった“豊かな社会”状況の下、「教育権」は人権として、しかも「親」が享有主体であるという理解が隆盛しその内容・効力をめぐって分岐していくのである。

以下、本章では、日本の親の教育権の到達点を見ていくために、日本における「教育権」の学説展開を3つの時期に分けて明らかにする。すなわち、1950年代に確立してくる「国家」あるいは「国民」を主体とする主権的理解（第1節）から、1960～1970年代の「教師」を享有主体とする教育権論（第2節）を経て、1980年代半ば以降徐々に「親」を享有主体とする人権的理解に展開してきたこと（第3節）である。日本の「教育権」理解を通時的分析によって対象化するこうした作業が日本に「親」の教育権を基礎とする父母の学校教育参加制度を構築する出発点となろう。

### 第1節 1945年から1950年代半ばの展開——主権としての「教育権」

主権としての「教育権」を論じる議論は、主として、1945年から1950年代半ばまでの間に見ることができる。この時期より後にも主権的な「教育権」理解（「国民」の教育権）は展開されるが、1950年代半ば以前の時期は人権としての「教育権」がほとんど出てこないという意味で、主権としての「教育権」が支配的であった時期だと特徴づけられる。主権としての「教育権」という点では、とりわけこの時期は、戦後復活してきた国家教育（論）に対峙して主張された「国民教育論」に着目できるが、それは階級的議論から超階級的議論への転換をするものであるとともに、人権としての（教師の）「教育権」を言うのちの「国民の教育権」論へと橋渡しをするものと位置づけられる。

本論文第3章で論じるが、戦後早期の——そして部分的には現在にも継続する——思想的課題は、学校教育領域への私事性の主張の制約を根拠づける戦前の家族国家論や公私二元論を克服すべく、第1に私事領域・個人主義を確保・確立することであり、第2に、それと同時に、そのみならず、そして国家とは別のものを媒介することによって、諸個人間の共同性を回復することであった。

しかし、結論的に言えば、1950年代半ばまでの状況は、第1の点について言えば、戦前以来の自由主義・個人主義の弱さがなおも困難をもたらしていたし、第2の点について言えば、国家以外の何を媒介とするべきなのかを「労働者」「民族」「国民」など集団性の中に模索していた。親の教育権（人権）に基づく共同性の実現＝参加の思想が表明されるのは、「もはや戦後ではな」くなり自由・権利と民主主義からなる新たな憲法意識が定着する1950年代半ば以降である。具体的には、第1の点を乗り越えたのは近代主義や大衆社会論の思想を通じてであり、第2の点を公教育思想の分野で乗り越えたのは、そうした思想を摂取した堀尾輝久の「親義務の共同化」「私事の組織化」としての公教育論であった。そして、この2点を準備するのが、「国民教育論」であったと理解できる。本節ではこうした見取り図の下、「教育権」について主権的理解が人権的理解に変容していく過程を明らかにする。

まず概観しておく、この1950年代半ばまでの時期は、大日本帝国憲法（1889年）と教育勅語（1890年）による戦前の《国家的公共性》が日本国憲法体制によって衰退させられる時期であるとともに、戦後の中央集権的な《国家的公共性》が「逆コース」によって再興して来る時期でもある。そのため、この時期の政治的展開は種々の思想や運動との間で揺れ動くことになる。すなわち、戦後直後の時期には権力が空洞化していたため左派・運動側によって自主管理・学校委員会が追求される。それは教育の私事性ないし親の教育権（人権）の思想によるものではなく、人民ないし労働者の人民統制・自主管理の思想に基づくものであった。教育の私事性ないし親の教育権の思想はそもそも戦前以来ほとんど存在せずこの時期にもほとんど意識化されていなかった。それは「憲法より飯だ」の時代には、無理からぬことであった。他方、そうした左派・運動側の動きに対して、体制側は憲法・教育委員会法等の法整備を進める。市民＝公民としての参加という限界はもちつつ

も革新学者が担い手となるコミュニティ・スクールの政策は、部分的に社会民主主義思想に基づくものであった。しかし、中道・社会民主主義政権から右派・自由主義政権への交代、アメリカの占領政策の転換によって、政府自身が社会民主主義的思想の担い手から自由主義的思想（経済的意味で）の担い手へと転換する。文部省から出された市民的参加論も、冷戦の開始に伴う日本の統治様式の硬化とともに早期に撤回された。それに対応して、それまで中間的位置にいた革新学者ら担い手も左傾化・硬化し、「参加」よりも「抵抗」へとシフトしていく。その結果、中間思想とその担い手が空洞となる。

こうした戦後直後からの動きを、どういう社会をどういう共同性によって作っていくかという《公共性》という点から見れば、当初コミュニティ・スクールの思想に示されていた《市民的公共性》は、左派・運動側の《労働者の公共性》に回収され、これと《国家的公共性》とが対抗していく。こうした《労働者の公共性》は、個人の人権保障というよりも全体性や主権の獲得に力点が置かれていく。ところが、左派・運動側で支配的であったこうした階級的な《労働者の公共性》を基礎にする議論に対してその左派・運動側の内部から超階級的な「国民教育論」が提示される。この「国民教育論」は共同性の回復を「国民」を媒介にしていくものであり《国民的公共性》を体現していた。これは労働者を媒介にするそれまでのものを乗り越えていく契機となるが、しかしなおも「国民教育論」も人権ではなく主権に力点を置く主権論であった。こうした展開を以下で具体的に見ていく。

### 第1項 労働者の自主管理・人民管理論——村山俊太郎の議論

「戦後新教育」は、教育基本法、学校教育法、学習指導要領の成立する（以上、1947年3月）前と後とでは相当に性格が異なる。それは前半の大正デモクラシー期の再現でありサークル・労働組合が続々と作られる中での指導理論をもたないアナーキーなものから、後半の組織的でアメリカンデモクラシーの下での自由主義的、生活主義的教育へと変化するのである（勝田守一ほか編 1960: 283）。こうした変化は、学校の管理方式についても同様であった。すなわち、教育委員会法<sup>51</sup>の成立（1948年7月）によって散在的に存在していた自主的な権力が行政へと集約・回収される以前には、いわば権力の空白があり、その権力の間隙を縫って学校委員会による自主管理が構想され、実際に行われてもいた。この学校委員会に示される教育運動は相応の影響力をもった。たとえば、榊原は、学校の現実の荒廃に積極的に働きかけ、教員組合が土台となり、学校教育内容にも関わるといった諸点で学校委員会とPTAは対照的であると、CIEのPTAの強力な推進の背景には、「民間教育運動側の推し進めていた学校委員会構想に対する疑念がすでに存在し、その普及を阻止しうる組織としてPTAを利用した可能性が高いと推察」する（榊原博美 2003b: 103）。

「戦後初期の教育運動が一貫して掲げたスローガンは、『教育を人民の手に』であり、

<sup>51</sup> 教育委員会法は、教育委員会の学校管理権と校長の学校管理権とを厳然と位置づけており各学校による自主管理は否定しているが、他方で学校管理規則制定権・学校の教材の届け出・承認制の規定はまだなく、また、指導主事に関する制限規定（「但し、命令及び監督をしてはならない」（第46条、その後第52条の4））を有していたため（木田宏 1977: 124；兼子 1978: 357）、各学校の自主性を広く認めていた。

「戦前の教育の国家的、官僚的統制に対置したのは教育の人民統制であ」った（井深雄二 1978: 275-276）。それは、国家の支配はもちろん教師の支配をも排することを意図するものであった<sup>52</sup>。こうした考えに基づく学校委員会構想は、各学校で終始するものではなく、学校レベルでの生徒・父母・教職員三者一体の学校運営の民主化、自治体レベルでの父母・住民・労働者・農民の参加による民主的教育委員会の確立、中央レベルでの中央教育委員会などの設置、という学校レベルから行政レベルにまでまたがる構想であった。そして、こうした学校委員会構想には3つの系譜、すなわち、①教員組合における構想（全教、日教労、全教協による「国民学校実践例」、石橋勝治）、②教育の統一戦線組織・教育民主化運動組織における構想（教育民主協議会、村山俊太郎）、③教育研究運動における構想（民主主義教育研究会、日本民主主義教育協会）、があった（新村洋史 2010: 47-。初出は新村洋史 1979）<sup>53</sup>。

そのうち、次の村山俊太郎の構想（「教育復興案」）は、中央・地方・学校レベルに及ぶ体系的な構想であることに特徴がある<sup>54</sup>。すなわち、行政レベルでは「国民自身が我が子の教育管理に参加するといふ原則を確立すること」、「全国的文化経済政治学術等の諸団体及び労働組合農民組合の代表による教育委員会を構成し、内務行政からの教育行政機関の完全な独立を図る」とされる。これらは「地方自治体における場合も同じ」と構想される。さらに、学校レベルでは「父兄全体の公選による父兄委員会はその代表者をあげ、学校職員は職員の学校運営委員会を構成する。児童生徒は全校委員会を組織し、その代表と父兄代表と学校職員の運営委員との三者によつて学校運営委員会を組織して学校の運営にあたる。校長は公選とす」とされる。このように、学校レベルでは教師だけの学校管理（労働組合による自主管理）ではなく「父兄」と「児童生徒」の参加による運営が構想されていること（そして「住民」一般は含まれていないこと）は、村山に独自というよりも当時の教育運動に共通していた。

こうした学校委員会の思想を物語る特徴として、第1に、学校委員会は行政権力を排し自主的な行政組織の機能も併せもつため、当初は、教育行政とも機能的に未分化であったことである。たとえば、海老原は、当時の業務管理闘争（塩沢活人 1960: 70-参照）、そして村山の「教育復興案」を含む「生産管理・自主管理闘争の根底にある思想」を、「労働者階級のヘゲモニーによる企業・国家の主体的再建」、「国家そのものをつくりかえる、国家

<sup>52</sup> この時期に頻繁に用いられるようになる「人民」は、国家的・民族的制約を受けない点で「国民」とは異なり、政治的に目覚めた民衆・被支配者を総括する概念として用いられた概念である。戦前はほとんど用いられず敗戦以降急速に流通し、理論的概念である「階級」とは異なり政治的スローガンとして用いられた（加藤哲郎 2002。より詳細には、加藤哲郎 2001: 135-）。日本国憲法による国民主権の確立後は「国民」概念も用いられるようになるが、左翼の間では「人民」が中心概念であり、「厳密な概念規定が困難なほど漠然たる含意をもって『人民』が1つの一般的表現をなしていた」（石田雄 1984: 165-166）。

<sup>53</sup> 学校委員会については、そのほか、増淵穰・教育運動史研究会（1972: 164）、村山士郎（1984: 135-）＝村山士郎（1979: 152-）、三上昭彦（1976）、水内博（1976）を参照。また、村山の教員組合運動については、村山俊太郎・村山士郎（2004: 322-）を参照。

<sup>54</sup> 海老原治善（1967: 310-311）は、全集にも収録されていない、1946（昭和21）年12月の村山俊太郎「策定と推定される」「教育復興案」の全文を引用しており、本論文もこれに依存する。

形成権、経営への参加権の思想を秘めていた」、「国家独占資本主義体制の構造改革に迫る近代主義をこえる反独占・人民民主主義の立場からの教育改革の表明であった」、「人民民主主義原理に立つ国家形成への参加要求でもあった」などと評価している（海老原治善 1988: 15-16）<sup>55</sup>。

第2に、学校委員会構想における教育委員会では教育委員会法で採用される抽象的な「国民」の意思を形成する直接公選制は採られず、階級性をもち民主団体の意思からなる「人民」による直接民主主義的な人民統制が学校レベルから教育行政レベルを通じて一貫していたことである。すなわち、こうした教員組合・教育運動側から出てきた教育委員会案には、①民主勢力のヘゲモニーないし階級性を重視する非公選タイプ（渡会秋高、新島繁、村山俊太郎）、②階級性を捨象する公選タイプ（教育民主化協議会・民主主義教育協会、菅忠道）、③公選・非公選混合タイプ（日本共産党案）があった（井深雄二 1978: 279-280）。三上昭彦は、村山の「教育復興案」を含む「これらの諸構想にみられる共通した特徴」として、「教育行政機関の構成にあたっては、一般公選制はかならずしも採用されていず、民主化の中心勢力として、教員組合、民主的母体団体、労農団体の共同のヘゲモニーが重視されていたことである。アメリカ教育使節団報告書が勧告した教育委員会制度の制度原理とは基本的な性格を異にした『教育の民衆統制』あるいは『人民統制』をめざしたもの」（三上昭彦 1977: 5）だとする。

このように、学校委員会は、国家権力・行政権力を排した人民管理（自主管理論、生産管理）であった。したがって、学校委員会構想の問題は第1に、学校委員会構想に示されるこうした階級的・党派的な限定は、労働者（および農民）階級や「民主団体」に結集する人々のほかには普遍性をもたないという弱点である。容易に推測される通り、こうした学校委員会は、抽象的な住民による公選制を採り、間接民主制の下で構成・正統化された行政権力と人権主体たる個人との分離によって成り立つアメリカの教育委員会とは異なり、ソビエト・ロシアと結びついている（新村洋史 2010: 63-64）。そこでは、教育についても、階級的ヘゲモニーをもつ「人民」ないし労働者に主権すなわち「教育権」（教育主権）があり、階級性を捨象された「国家」ないし「国民」という抽象的な全体に主権すなわち「教育権」がある訳ではないのである。そこでは行政の積極的責任（条件整備義務）の位置づけはなく、それは国民個人の側の教育の私事性・権利性の意識の不在とも表裏一体であった。

したがって、行政側の権力の回復、教育委員会法案の提示に伴って、教育委員会のあり方が行政側と運動側との対立の焦点となる。すなわち、教育委員会法の示すように階級性を捨象し「国民」として捨象された一体性を構成するための一般公選制を採る教育委員会

<sup>55</sup> 海老原治善は村山俊太郎の「教育復興案」を、海老原治善（1967: 310-）のほか、海老原治善（1976: 177-）や海老原治善（1988: 第1章）でも取り上げ、村山俊太郎『著作集』第3巻の「解題」も書いている。こうした戦後復興期の学校委員会にシンパシーをもつ海老原は、これを思想的モデルとしてのちに自身の学校参加構想を示す（本論文第4章参照）。

なのか、それとも学校委員会構想の示すような労働者団体・農民団体・民主団体によって選出される「人民」の代表として階級性をもつ教育委員会なのかである。そして、ここでは「教育」への支配権をいずれがどのような方法で集約し掌握するかをめぐっての対立があり、いずれにしても主権としての「教育権」の所在が争われているのである。

この点確かに、杉村の言う通り、「人民」ではなく「親」に着目しているかに見える村山俊太郎の議論・認識は当時の学校委員会構想にあって例外的であった。杉村は、種々の学校委員会構想を検討しつつ、村山については、『人民』を労働組合等に読みかえ、結果的に一般の親を度外視する短絡的思考はそこには見えない（杉村房彦 2011: 297）と評価する。思うに、こうした親の教育権が概念として自覚化されていないこの時期に村山は、「国民自身が我が子の教育管理に参加するといふ原則を確立すること」に加え、「教育機構の問題」の冒頭で、「あらゆる父兄がその子弟の教育をなす権利のための闘争」と記載している点には着目できる。また、「学校委員会」と「教育管理」とを合わせて「教育協議会」とする記述があり、これが「教育機構の問題」の最も基本的なものと認識されていたことがうかがえる（村山俊太郎・日本作文の会・村山俊太郎著作集編集委員会編 1967: 319）。しかし、そのほかには、村山においても、親の教育権をうかがわせる記述はなく、むしろ、「全国父兄大会の計画」では、「教員は……もっともわれわれの要求を援助する傾向のつよい（つまりわれわれの立場になって発言してくれそうな味方）父兄をつれて会場におもむく」といった記述がある（同: 332-333）。したがって、「教師（集団）と親・人民の関係、云々以前に、<sup>7</sup>〔親とその他の人民の関係、あるいは『一般父兄』と『民主化された父兄』の関係が、学校委員会の構想と実践の中でどのように合理的に構造化されているのか<sup>7</sup>〕が全く不分明だった」（角括弧は原文）（杉村房彦 2011: 294）という時代的制約からは村山も自由ではなかったのである。

学校委員会構想の問題として、第2に、上記の理論的問題からは必然的とも言えるが、こうした階級的限定を有する運動は大きな政治的基礎・大衆的基盤をもてなかったことである。海老原も、村山の「教育復興案」について、「これを成功させる全国的基盤は残念ながら、この段階ではなかった。こうした問題意識にたっていたからこそ、教員ストライキをくむにあたって、つぎのようなアプローチをした」として、「一、先ず文部省の命令系統の拒否……二、次にゼネスト態勢への突入……自主的教育体制の確立 三、文部省的教育の一切放棄——民主的組織による人民の教育の確立」との組合の方針を引用する（海老原治善 1967: 311）。

こうして、学校委員会は、そしてその基礎にある人民の「教育権」は、特定の階級とのみ結びつくものであって国民的な普遍性をもてず、また特定のリーダーがいるところを除けば広がらず、それゆえ、憲法・教育基本法・学校教育法・教育委員会法が整い体制側が権力を再確立・回復していくにしたがって、いわば必然的に衰退していったのである。

## 第2項 市民 (citoyen) = 主権の担い手としての学校参加論——文部省の議論

こうした学校委員会構想に見られる運動に対して、体制側は、教育委員会法等の法整備

を徐々に進め行政権力を回復していく。この時期の政権は、日本社会党のほか修正資本主義を掲げる民主党、協同組合主義を掲げる国民協同党などからなる中道政権であった。すなわち、第1次吉田内閣（1946年5月から1947年5月）と第2～5次吉田内閣（1948年10月から1954年12月）までの間の片山内閣（1947年5月から1948年3月。首班は日本社会党）、芦田内閣（1948年3月から同年10月。首班は民主党）である。西欧諸国とは異なり中道・社会民主主義勢力が政権を担うことは現在までほとんどない日本において、この時期は社会民主主義的思想と政策が展開された短期間で例外的な時期である

1946年2月には、政府部内でも財界においても、「資本主義の『修正』、いいかえるならば、経済統制の強化と、労働者階級を生産管理の生産的意義の容認と経営協議会の設置によって資本主義的再建のコースに組み込もうとする路線が有力になってい」く（傍点は原文）。また、最左派の日本共産党も「重要産業の『労働者管理』の路線をすて、『経営協議会』の路線に転換」（1946年2月）し、1946年末に傾斜生産方式と「資本主義的経済再建に向けての労働者階級の思想的・組織的動員の完了」の2側面からなる「資本主義的再建に向けての国民的合意」が成立する（山本潔 1977: 131, 273）。こうして、労働運動は当初の左翼的生産管理闘争から中道化していく。すなわち、労働協約による単位企業における経営協議会を基礎単位として構成される経済復興会議に収斂して統合され、また、左派による「民主化」の要求に対して「復興」を前面に出した経済復興会議（1947年2月結成）に左派の産別会議も参加していくのである（なお、そのほか、この時期の社会民主主義の展開可能性に着目するものとして、新川敏光 2005: 48-や中北浩爾 1998: 3, 311-315 参照）。生産復興と政治安定のためには何よりも労働勢力の体制化が枢要であるとの認識の下、修正資本主義勢力の糾合、そして政労使の三者協議の場としての経営協議会の整備が中道政権下で試みられ、政党の再編成も「自由主義」対「改良主義」（社会民主主義）を軸に促進された（樋渡展洋 1991: 94-。また片山内閣成立までの政治的対応につき、中北浩爾 1998: 7-）。

また、経営者側についても、戦時中の革新官僚・経済統制に影響を受けた進歩的経営者（経済同友会）によって、資本主義に修正を加えつつ擁護し、国有化を否定しつつ労働者の企業経営への参加を認める経営協議会構想が進められた。「労働運動が体制変革の方針を放棄し、資本主義の枠内で、しかも生産性向上への貢献を通じて所属企業の利潤増大によって労働者の分け前の増大をはかろうとする態度をとること」が「経営協議会構想実現の前提であるとともに、その究極の目的」であったのである。この路線は、復興会議の解散と日本経営者団体連盟（日経連）の成立（ともに、1948年4月）によって進歩的経営者の労使協調路線から自由主義経営者の資本の攻勢・経営権の確立・急進的組合への攻撃へと変わるまで短期的に存在した（以上、大嶽秀夫 1996: 13-。初出は大嶽秀夫 1987）。

こうした時期、すなわち、1946年11月に公布、1947年5月に施行された日本国憲法は、高野岩三郎や鈴木安蔵の憲法研究会の案を軸に、ニューディール派の入った GHQ が作成した案に基づくものであり、福祉国家的、社会民主主義的統治体制を部分的に取り入

れたものであった<sup>56</sup>。この憲法研究会に参加し、1946年の選挙で日本社会党の衆議院議員ともなった鈴木義男や森戸辰男は、制定過程で生存権規定（第25条）や賠償請求権（第17条、第40条）等を追加する。しかも、憲法研究会案にも見られた勤労の義務の規定（日本国憲法第27条第1項参照）は社会主義思想を示している。興味深いことにこの憲法制定過程で社会党が立っていた「社会主義への道」は、その後の非現実的な「彼岸としての社会主義への志向ではなかった。やがて社会党が1986年の“新宣言”において確認することになる此岸における社会主義化状況への直面が、すでにこの時点で見出されている」。この「社会党の憲法改正方針は、『社会法』の体系整備に力点を置くものであり、この点こそが、『社会法』による『社会化』が社会主義への接近になるという評価が全く含まれていなかった」当時の日本共産党の憲法論・憲法観とは本質的に異なる点であった（高橋彦博1997: 57, 60）のである<sup>57</sup>。

こうして、日本の憲法秩序は、憲法にその社会民主主義的価値を埋め込んだものとなった。第13条以下の豊富な自由権規定に加え、第9条と第25条に示された徹底した国家公民性の放棄すなわち人間性の保障は、近代的憲法をある面で超越するものであった。こうして「占領政策としての新憲法改正案に含まれていなかった『国家の社会化』構想が、憲法議会に持ち込まれ、それが日本国憲法の生存権既定の挿入となり、教育、労働、福祉に関する社会権既定の社会法化となった」（高橋彦博1997: 8）のである。そして、こうした日本国憲法の運用を、鈴木と森戸は片山・芦田内閣で司法大臣、文部大臣として担うのである。鈴木・森戸の日本国憲法への高い評価は、当時、ブルジョア民主主義憲法だとして日本国憲法を評価しなかった左派の憲法評価とも、松本案（政府案）に見られるようにこうした自由民主主義体制に異議をもち、占領終了後、憲法改正に動く右派の憲法評価とも異なっている。日本国憲法を積極的に評価し、また活用できるものへと修正したのは、資本主義憲法の限界を言い社会主義的改正を目指す左派でも、明治憲法の改正を不要とまでする右派・保守派でもなく、社会党、特にその中間派であった。

<sup>56</sup> 鈴木昭典（1995: 150）、高橋彦博（1997: 104）、古関彰一（2009: 100, 124）。政治学者の大嶽は、冷戦の開始との関係からその制定時期が2年半異なることによって、日本の憲法は社会民主主義的なのに対して、ドイツの基本法（1949年）は自由主義的だとする（大嶽秀夫1992: 86）。他方、政治学者の渡辺治は、憲法起草者による「近代的市民国家像」と「福祉国家像」との対抗を論じ、「憲法の中に具体化されたのは、ニューディール改革が志向したアメリカ型の福祉国家ではなく、それが改革の対象とした市民的国家であった」とし、その理由を福祉国家的改革構想を主張する社会民主主義者がその左派は社会主義革命を主張し、その中間派は公職追放で力を失っているなど、弱体であったことに求める（渡辺治1995: 126, 132）。また、市民的国家像が採択された理由として、日本社会は前近代＝専制的な性格だとの講座派の認識があったことも指摘する（渡辺治2009: 52、渡辺治編2015: 35-36）。

<sup>57</sup> 高橋は、戦後直後に社会党を中心に日本国憲法体制が形成されるが、その後の展開期には、「党派としての社会民主主義は、日本の社会における社会的民主主義の潮流が『国家の社会化』として具体化しつつある歴史の動態を把握できる知的センターとは成り得ないでいる。……社会主義協会的左派と民社党的右派の抗争関係に埋没し見失われるのみであった。資本主義と社会主義の2つの体制の収斂として『社会法』を進行させている日本現代史のダイナミズムの感得は、党派としての社会民主主義が内包していた左派における彼岸志向としての国家社会主義への幻想と、右派によるそれへの反発によって、阻止されていたのであった。『国家の社会化』の担い手が、『55年体制』において、しばしば革新であるよりも保守であるという皮肉な事態が、そこから生じている」（高橋彦博1997: 9-10）とする。

こうしてこの時期は、自由主義——ただし経済的意味での——、社会主義（共産主義）、その中間の社会民主主義という3つの体制選択のうち、社会民主主義への端緒が示された貴重な時期であり、片山・芦田中道政権は社会民主主義思想を担っていたのであった。そして、この時期のこうした労働運動や憲法体制に見られる社会民主主義の萌芽が、学校教育領域でも表現されたのである。すなわち、社会・国家に能動的に参加していくという社会民主主義的な参加論が文部省からも在野の運動によっても展開された。中道政権の成立や労働運動の穏健化の中、学校教育領域では、新教育（経験主義）、コアカリキュラム論、生活教育論、地域社会学校論がブームとなった。文部省（たとえば、社会科担当官の長坂端午）と在野の運動・革新学者とが一体となってコミュニティ・スクール（地域社会学校）が推進され、文部省と石山脩平・梅根悟をリーダーとするコア・カリキュラム連盟（1948年10月に結成）とが一体となってカリキュラムの改造が進められた（船山謙次 1960: 13、船山謙次 1962: 96参照）。

そうしたカリキュラム改造運動の中には、コアカリキュラム連盟にも文部省にも批判的であった大田堯の本郷プランがあった。大田の本郷計画は、地域社会の課題に基づく子どもの生活の再編成を学校編成の基本原則とする地域教育計画を提起したものであり、大田の反封建と近代精神の実現を求める立場が極めて明確であったこと、近代的人間類型の形成に必要な教育方式を地域から民衆参加で進めようとした点、さらに教育による地域改造を構想したことなどで、ほかのカリキュラム改造運動との違いは顕著だった（福井雅英 2004: 13, 207）<sup>58</sup>。

こうした運動の背景にあったデューイの思想は、保守的・個人主義的な思想とは異なり、個人主義を超えあるいは個人と社会との葛藤を乗り越えるものとして受け止められた。たとえば、大田堯の認識によれば、後期プログレシヴィズムにおいては「教育の究極的な目標は、単に個人の充実した成長ではなくして、行為に依って世界を変えること、つまり社会の不断の更新であり改造であって、そのことが同時に個人の『成長』を意味する。されば教育は即ち社会改造の過程である」と評価される。すなわち、1920年代プログレシヴィズムは、「相互に戦闘的な市民社会の人間像」であり「何ものにも妨げられることなく、自由に放縦に、最も有利に人間競争場裡に適者生存の勝利者となることがすばらしい満足とせられた」のに対して、「30年代プログレシヴィズムの眼前に横[た—引用者]わっていたのは、流血にあえぐ瀕死の社会であり、そこでは、「適応ではなくて改造と再建が必要なのである」とされ、「後期プログレシヴィズムの所産」としての「コミュニティ・スクール」が検討されるのである（大田堯 1949: 201-）。

『学校と社会』を訳した宮原誠一も、「解説」で「伝統的な個人主義・自由主義は、社会の集合化・合同化の状態に応じてプランニングを不断に更新してゆく実験的・協同的な思考と行動の方法にまで再構成されなければならない」。「このようなデューイの立場は、

<sup>58</sup> 水内宏（1969）、福井雅英（2005）。東京教育大学グループと東京大学グループとの違いは、福井雅英（2004）参照。

1933年にはじまるニュー・ディール政策を、いわば社会理論の面であげとめたものであるといえよう」（宮原誠一 1957: 177）と理解した<sup>59</sup>。

また、当時のコミュニティ・スクールの典拠であるエドワード＝オルゼン（1950）を訳した教育行政学者の宗像誠也（1908～1970年）はその「あとがき」で、「結論的にいえば、新しい学校は、社会を引張り上げるものであって、しかも社会と乖離してはならない。「教育は生活の経験を通じて、また生活に生きて働く力を与えるように、行われなければならない。これは教育内容と教育方法との根本原則である」と書いた。また、「自由競争的個人主義の色彩を帯びた民主主義は、もはや今日の社会の原理ではあり得ない。民主主義の改造は、大恐慌後のアメリカの課題である。そしてこの書では、共同社会主義ともいべき1つの改造の道が主張されているのである」（宗像誠也 1950: 551-552）とした。

アメリカからそれを支える思想とともに輸入されたこうしたコミュニティ・スクールは、同じくアメリカから輸入された教育委員会制度や学校管理手法とも結びついていた。文部省によって翻訳された種々の手引きは、学校レベルでの民主的学校経営と参加制度が自治体レベルでの教育委員会制度とセットとなり提示された（文部省文教研究会 1948。民主教育研究所編 2013 所収）。ここでは革命的「人民」・「労働者」による自主管理ではなく、素人「市民」（*citoyen*）の社会参加による社会統合が目指されていた<sup>60</sup>。

こうした文脈からは、宗像が当初展開した教師ではなく市民が決するアメリカ型教育委員会を評価する議論は、こうした一定の父母参加を含む社会民主主義的・福祉国家的な戦後の学校教育制度を主張・体現していたものと読み取れる。すなわち、宗像は、教育委員会について、「被選挙資格に制限を設けないこと、すなわち公選で教育者が選ばれるならそれでもよい」という法律案に対して、「1人の教育者が同時に命令を発する人でもありまたそれを受ける人でもあるという二重性が生ずる」問題点を言い、「教育のことを決めるのは市民自身であるべきだ」（宗像誠也 1974: 48-49。初出は 1947 年）と主張した。「もちろん

<sup>59</sup> 他方、佐藤学は、そのようなニューディールとの順接というデューイ理解ではなく、大戦間のデューイの哲学を民主的社會主義的思想だとして、「スターリン主義の『国家社会主義』とニューディールの『国家資本主義』と全体主義の『ファシズム国家』という大恐慌後に分岐した 3 つの社会システムに対するラディカルな批判として意味を持っていた」とし、また、「デューイが公共圏を主題化する前提が『市民』としての『個人』ではなく、『共同体の一員』としての『個人』にあった」、「その公共圏が『市民社会（society）』ではなく『協同社会（association）』を基盤としていた」とする（佐藤学 2012: 106, 114）。

<sup>60</sup> コミュニティ・スクールは、「アメリカの社会は過去に於て個人的にも、集团的にも高度に個人主義的なタイプに依って特色づけられ」、「個人間の、或いは諸々の利益団体の間の生存競争が、よい生活とよい社会とをもたらすものであると云う仮定の上に立っていた」（大田堯 1949: 206-207）ことへの批判として提示されたのであって、そうした歴史的前提をもたない日本への「直輸入」は、個人主義のいっそうの抑圧といった困難をもたらす。それは、主体を「労働者」や「人民」ではなく、「市民」（*citoyen*）——コミュニティを構成し、それに奉仕するものとしての——に措定する点で普遍性もち優れていたが、個人主義、自由主義が歴史的に存分に享受されてきていない日本社会に、個人主義・自由主義への批判としての思想が継受されたことは、よりいっそう個人主義・自由主義・親の教育権思想を基礎とした展開を難しくしたのである。なお、大田は、戦後日本の地域社会学校という形のコミュニティ・スクールは、「1929年のパニック後の『社会再建』と結びつきたきびしい意味でのコミュニティ・スクールではなくて、もっとあとの、地域と学校との間にもっと密接なかけ橋を作っていくというところに強調点をもった、わりあい牧歌的なコミュニティ・スクールの影響が非常に強かった」として、反省的に捉える（大田堯 1983: 37, 54）。

社会の改革を進めるためには推進力となる集団や階級がある。組織された労働階級が今の改革の推進力であるには間違いない。……それならば教員組合に教育のことを任せて置いてよいか。否。教育は教育者のために、教育を職業とする者のために、存在するのではないのである」(宗像誠也 1974: 52) と論じ、教育の主体を「市民」「国民」を軸として、労働者のヘゲモニーには距離を置くのである。また、「校長を除く全教員だけで学校委員会を形成し、必要な場合には校長を除外して学校の運営をしようという」学校委員会についても、「学校委員会は、職業教育者、教育によって衣食する者の結合に過ぎず、それが教育を左右する権利などを持つべきものではない……。……児童の父兄、すなわち一般公衆、素人市民の意志が汲まれる形になっていることだけは最小限必要であろう」(宗像誠也 1975b: 8。初出は 1946 年) とするのである。

このように宗像の議論は、労働者を主体とする議会・行政権力を用いない一元的な自主管理・自己統治の学校委員会に反対し、主権者と行政権力との二元的理解の下で主権者たる住民が教育委員会という行政権力を通じた統治や民主的管理を言うものであった。しかし同時に、この時期の宗像の議論においては、主体は、主権者としての「住民」「国民」ではあっても、個人としての「親」ないし「私」ではなかった。「教育権」は主権者にあるとして、主権の問題として理解されているのである。本章第2節で扱うように、後に宗像は先駆的に「親」の教育権を言うが、それは 1950 年代半ばに期待と研究対象(および方法)を市民・住民(教育の民主主義、主権論)から教師(教育の自由、人権論)へと相対的に移行させた後である。同じことであるが、この時期の宗像には内外区分論もなかった。これは個人主義の悪弊を指摘し個人を捨象することを主題とする社会民主主義・ニューディールの思想からはむしろ自然なことでもあった。

この時期の文部省の父母の学校参加論はその背景にある思想とともに、民主的学校経営を唱道する文部省の各種『手引』に見出せる。それは、戦前とは異なり、学校管理権が校長に属するという近代的な学校経営を言うとともに民主的な組織・管理を言うものであった。

各種『手引』における参加制度論は、『中学校・高等学校管理の手引』に最もよく示されている。まずこの手引きは、「中学校・高等学校の組織と管理」の章で、「方策を立案し、方法を発展させ、結果を評価する過程に働くすべての人をある程度参加させるという、民主的な方法でないならば、いかなる学校も最大限には能率を発揮してはいない」(傍点は原文での太字による強調)と言い、「もしある学校の組織と管理が民主的であるならばそれは教育的でもある。しかも、それが民主的であり且つ教育的であるならば、それは能率的でもあるのである。かくして、これら3つの準拠は学校の組織と管理の長短についてのもっとも重要な指標となるのである」とする。そして、学校管理権は校長に属していることを前提としつつ、学校の「内部組織」の案として「校長の職掌に関連して3つの諮問委員会を示す」のである。すなわち、「管理上の諮問委員会」「住民による諮問委員会」「生徒よりなる諮問委員会」である。その「1つは、校長・校長補佐の幹部職員および教師代表(小さ

い学校では全教職員)の3者で構成する。他の1つは両親で、また他の1つは生徒でつくる。……この委員会は、学校の方針および実行の問題に関する意見および提案の交換の機会として役立つものとなる。必要あれば連合委員会が開かれる。これら3つのグループは……本質的に諮問機関として教育方針構成のグループとなる。彼らは、校長から責任を委任された問題に関して、ないしは……校長が進言の形で教育長に上達する必要がある問題に関して、校長に助言することができる。……かかる諮問委員会は、学校の教育方針にのみ関連をもつのである。」とする。そして、「住民による諮問委員会は、校長と2名の教師(互選による)と、その地域社会の5人ないし15人の選良によって構成された方がよからう。教師・生徒・校長もみな委員の候補を選出する機会をもつようにするし、また管理〔上——引用者〕の審問委員会は、校長の認証があれば、1年の任期で住民を任命するようになりたいものである。就任1年を経て委員の任期を交互にすることができる。それによって、各年ごとに3分の1だけの新委員を補充するのである」と提言する<sup>61</sup>(文部省初等中等教育局1950: 82, 86-91)。このように、一方で、民主的な学校のあり方の追求と参加の推奨がされるとともに、他方で、こうした参加の理論的根拠として権利が、ましてや「親の教育権」が語られるようなことはなかった。上記手引きも、「両親で……つくる」と言いつつ「住民による諮問委員会」として「親」と「住民」との区別に意識が払われていない点からもそれは見とれよう。

こうした「参加」は多くの手引きに見られる。『指導主事の手引』も、「学校と社会はどうして結ばれるか」としてPTAの活用や「地方の人々を学校の教育計画に参加させる」ことなどを挙げ、「家庭と学校と社会とが責任を分」つことや、広く「地方の人々」の参加を論じている(文部省内新教育協議会1948: 59-60)。さらに、同様に推奨・普及されたPTAに関しては、文部省の第1次『『父母と先生の会』参考規約』(1947年)は、「本会は、教員、校長及び教育委員会の委員〔と——引用者〕、学校問題について討議し、またその活動を助けるために意見を具申し、参考資料を提供する」とし、「直接に学校の管理や教員の人事に干渉するものではない」との制限をつけつつも、幅広い分野についての討議・意見具申を規定していた(第7条)(坂本秀夫1988: 223-の「2つの文部省PTA参考規約の比較」を参照)。

しかしながら、こうして論じられる父母の学校教育「参加」は——そして、教職員、生徒、住民の「参加」も——、権利としての参加ではなく、上記『中学校・高等学校管理の手引』にも「能率」の文言がみられる通り、能率的・合理的な学校管理運営のための参加、さらに言えば、統治の手法としての参加・公民育成のための参加という限界をもつものであった。すなわち、上記手引きと同年に内外の文献を参照しつつ文部省関係者らが学校管理を

<sup>61</sup> また、「民主的指導者・管理者・教育者としての校長」の章でも、「民主的管理には、生徒・職員・父兄の意見と人格とを尊重し、同時にこれらの人々を学校の施策の討議に参加する機会を多くもたせる必要がある」、「自分の指導の下に、生徒・職員・父兄が立案に参加する機会を与える」としている(文部省初等中等教育局1950: 59-60)。

論じた『学校管理——民主的教育の組織と運営』は、アメリカ学校経営に関する文献に大きく依拠しながら、「学校管理の型式は専制型と、民主型とに分れる」とし、「教育行政が内務行政の一部と考えられ、たゞ権力執行とか、法律適合性とかが重んじられるときは管理は専制的な型式となり、反対に教育行政は教育活動への奉仕であるというように機能的に考えられると管理は民主的な型式をとるようになる」という。そして後者の「民主的管理は、関係者のすべてが政策の決定や、教育計画に参加すべきであるという認識にたち、権力の委任と責任の分担という民主的原理にもとづいている」ものであり、「学校は、管理者や職員生徒及び一般市民が十分に参与し協力できるような組織を作り、民主的な管理の形体を整えることが必要であ」って、そうすれば、「学校は真に民主主義の揺籃 (the cradle of democracy) となることができるであろう」とする。こうした確かに「民主的」な学校管理ではあるが、しかし、着目すべきは、それは手段的な価値として位置づけられている点である。すなわち、同書は、こうした「民主的な管理においては少くも次の2つが重要な視点として指摘されよう」として、「教職員の協力的態度の高揚と愛校心 (esprit de corps) の振作」と「管理の合理化と能率化」を手引きが挙げる点である。すなわち、前者の説明として——*esprit de corps* とは軍隊精神ないし団体精神を意味する言葉であるが——、「民主的管理は、職員の誰もが方針の決定と方法の選定に参加し、その実現にそれぞれ役割と責任をもつようにすることである。この場合、自由な意見の交換は全員を刺激し、参加者自身を発展させるものである」とする。また、後者の説明として、「同僚からの価値ある示唆や助言が得られるから、管理者は、いろいろとおかし易い錯誤から救われ、よい政策を決定することができるし、効果的な実行の手段を選ぶことができる」とする。また、学校組織の原理を論じる際にも、確かに、「学校組織は、その組織にも運営にも、すべての教職員、父母及び児童が参加すべきである」とはするが、それは、「学校組織を1つの学校における教育的効果を最善のものにするための組織と解」するがゆえなのである（教師養成研究会 1950: 53-55, 198-, 217-218）<sup>62</sup>。こうして、参加はあくまでも「愛校心」ないし「能率化」の手段に位置づけられているのである。

同様に、『小学校経営の手引』でも、確かに、「学校経営の全般」や「教科課程」などを広く扱う「職員の研究諸会合」を論じ、「これらの諸会合を開く場合には、必要に応じて、校外の関係者にも参加協力を求めることが望ましい」と参加を言う。しかし同時に、「父母と先生の会 (PTA)」は、その目的を「子供の福祉を増進」「両親に対して成人教育を実施」「新しい民主的な教育の理解を深める」「社会の進歩に助力」など、公民的利益を挙げている（文部省 1949: 49-51）。やはり、同様に、『新しい中学校の手引』も、「教科課程」の章では、「文部省の案に従って、各地域、各学校が教科課程を企画構成するに当っては、……教科課程に関心を持っている人たち——例えば教師、生徒、父兄、校長、指導主事等——のすべての人達が参画出来る様な組織であって、民主的協力的な企画、構成、評価の技術が

<sup>62</sup> 労働者としてではなく「教員の職責」として論じられ、また、地域社会に対する責任の項目はあるが、父母への責任の項目はない（教師養成研究会 1950: 227-）。

有効に用いられることがよい」と参加を言う。しかし、同時に、「学校と社会」の章で「地域社会や家庭の中に残されている古い慣習や伝統の改められるべきものについては、学校は……次第にこれを合理化していかなければならない。このごろ活発に活動を始めた P・T・A などともこのような意味で出来るだけ活用されることが望ましい」と PTA を手段として位置づけているし、また、「市民としての教育」の章を設け、「民主的な社会では、よい市民は、少からぬ自由と多くの機会とを持った個人であり、自分自身の個人的な希望と、進んで他人の幸福を押し進めるように協力する個人である。よい市民は、市民としての責任を果たす、即ち、選挙の投票をし、税金を納め、コミュニティーや国家の生活に寄与する者である」。「中学校における教育は市民としての教育であるのであるから、……生徒の全生活経験の中に潜んでいる市民的な活動を、学校全体の教育プログラムの中に取り入れてこなくてはならない」と市民(=公民)教育を論じる(文部省学校教育局 1949b: 76, 279, 187-188)。ここに示されている文部省の子どもたちへの期待ないしあるべき子ども像は、この時期のあるべき親・国民像と当然に重なっている。

同様に、『新制中学校新制高等学校望ましい運営の指針』でも「地域社会の人々が「教育方針の樹立や計画の作成に参加」することを言い「地域社会の人々が、教師および校長と委員会をつくって教科課程を論議し勧告案をつくるようなこともしばしばある」とか、「このような委員会を組織するに当たっての基本原則は、計画または研究のための委員会に選ばれた両親その他の人々は、その地域社会のすべての人を代表するのであって、自分自身や狭い範囲の特定の団体を代表するものであってはならない」ことを言う。しかし、同時に、よりはっきりと「特別課程活動の最も重要な目的の 1 つは、公民性の教育にある。……責任を与えられることによって責任ということを学ぶ。一言でいえば、なすことによってなすことを学ぶのである。生徒たちがすべてこれらのことを経験するよう保証する責任が学校にある」。「自分たちで学校管理を掌握し、校長や教師を任免したり、その他この種のことを行う権利があると生徒の思っている学校が今までであった。生徒が参与する制度は、生徒が自治を行う『権利をもつ』という権利観念に基づくものではない。……校長と教師との純粋な願望に基づくべきものである。学校が生徒に学校の事柄に参与させるのは、それが学校の主要目標を達成する唯一の方法であるからで、生徒の『自治権』は全然問題とするにあたらない」とする(文部省学校教育局 1949a: 21-23, 106-107)<sup>63</sup>。これは確かに、教育課程における生徒について論じたものであって父母参加を直接に論じたものではないが、この時期の文部省の将来の国民に望む公民像、あるべき参加像を物語っているであろうし、この時期に言われた父母の参加はこうした公民像と両立するものであったのである。

<sup>63</sup> ちなみに、この点は前出の『中学校・高等学校管理の手引』でも論じられている。すなわち、「生徒参加の基礎となる若干の原則」として、「各中学校・高等学校の管理には、はっきり限定された範囲内での生徒の参加があるべきである」。「生徒参加の組織は、生徒が自治すべき『権利をもつ』という概念を基礎としてたてられるべきではない」(文部省初等中等教育局 1950: 184)。

こうして諸『手引き』での参加は、それ自体が権利というよりも、良き主権者を育成し、統治の実現のためのものに過ぎなかったのである。このように、運動側の自主管理論がそうであったように、文部省側の参加論もまた、親の教育権（私事性）を基礎にするものではなく、それは、「市民」（＝公民、citizen, citizen）による統治であった。しかも、そうした部分的な参加すら、その後、マッカーサー指令（1947年2月のゼネスト中止、マッカーサー書簡）、朝鮮戦争（1950年）、日本の独立（1951年）を経て、いわゆる逆コースとなる中で失われていく。強権的政治に回帰する1950年代には、教育分野でも教師の政治的活動を制約する教育2法（1954年）、公選・地方自治・自主性の3原則からなる教育委員会について公選制を廃止し、中央集権を強め、教育行政の一般行政からの自律性を弱める地方教育行政法（1956年）、勤務評定の実施、学習指導要領の告示と道徳の導入（1958年）が進められていく。

こうした1950年代の逆コースの進行は運動側における中間派の空洞化・硬化を招く。宗像も、市民・素人民衆・民主主義への依拠・期待から、真理のエージェントたる教師の「教育の自由」への依拠・期待に重点を移していく。矢川は『新教育の批判』（1950年）（矢川徳光1973b所収）でコア・カリキュラム論を取り上げ、アメリカ新教育思想に影響を受けた梅根らの「這いまわる経験主義」を批判した<sup>64</sup>。かつて中道政権を担った社会党も、森戸・稲村論争（1949年）、1951年の左右への分裂、最大の支持基盤である日本労働組合総評議会（総評）の左傾化（ニワトリからアヒルへ、1951-52年）、労農派マルクス主義理論を反映した左社綱領の制定（1954～55年）、左派優位の左右の合同（1955年）を経て、対決的となる。こうして戦後直後の短い時期に開花した社会民主主義が思想としても担い手としても空洞となる。左派に相対的にシフトした彼らは、労働者の自主管理でもアメリカ製の民主主義・新教育でもない「民族」教育論、「国民」教育論を展開し始める。こうして少し後に見る「国民教育論」が1つの軸になって、なおも——むしろいっそう——主権的理解ではあるが、労働者や一部の「人民」に依拠する議論ではなく普遍的な「国民」教育を追求していくのである<sup>65</sup>。

### 第3項 親の「教育権」から国家の「教育権」へ——田中耕太郎の議論

1950年代半ば以降の対立の中でその後「国家の教育権」説としてまとめられる議論も、国民教育論と同様、「教育権」を国民個人（具体的には「親」）が享有する人権の範疇としてではなく、主権の範疇として論じている。この「国家の教育権」説を見るには、その祖とも位置づけられる田中耕太郎（1890～1974年）の自然権としての親の教育権論にまで

<sup>64</sup> 新教育に対する批判については、船山謙次（1958: 127-）、大橋精夫（1990a: 69-）、平湯一仁（1960: 7-）参照。

<sup>65</sup> たとえば、宮原は、「わが国には、こと公教育にかんして、有志の父母による民間運動というものの伝統がありません」。「朝鮮戦争の勃発からサンフランシスコ講和条約・日米安全保障条約の調印……のなかで、国民のあいだに人権意識と民族意識が高まり」、「公選制教育委員会に対する理解と親しみが住民のあいだにひろがりだし、父母住民がようやく教育の主権者として自分たち自身を形成し始めていた」（宮原誠一1967: 57, 61）とする。

さかのぼる必要がある。

第1次吉田内閣で文部大臣（1946年～1947年）、その後、最高裁判事（1950年～1960年）を務めた田中の議論は、西欧のカトリック思想による親の教育権・親の教育の自由論を引き継ぐものであった。それは、西欧ではごくありふれた議論であるものの、日本の教育権の文脈では田中によって初めてまとまった形で展開されたものである。自然法的教育観こそが、一方で自由主義の病弊を矯正し、他方でファシズム・共産主義的教育の国家独占を排除でき、教育的アナーキーを克服し正しい秩序を与えることができる（田中耕太郎 1951: 24-25）。こうした保守思想を基礎にする田中の親の教育権の議論は、西欧のような意味での保守思想をそもそも欠いている日本の右派にとって稀有なものであった。また、個人主義の思想的伝統が弱く、むしろマルクス主義の影響から個人主義を克服する共同性の構築こそを追求してきた日本の左派からは、親の教育権の思想が原理のレベルですら展開されることはほとんどなかった（例外としての宗像誠也、堀尾輝久）ことを踏まえればいっそうのこと、やはり田中の議論は日本において稀であった。

田中の議論は、戦後直後の「労働者」「人民」による自主管理・人民統制とも、1950年代に展開された「国民」による国民教育論とも、1960年代以降に影響をもつ真理の代理人としての「教師」による「国民の教育権」説とも異なり、親固有の権利を根拠とするものであった。戦後直後には提示された田中のこうした親の教育権論は1960年代にも維持されるが、その議論の重点は労働運動の隆盛に影響も受けて「教育権の独立論」や「国家の教育権」説（福祉国家論）へと移動していく<sup>66</sup>。しかしそれでもなお、日本においては1950年代以降、左派ではなく右派・保守派によって国家主導の設計主義的な高度経済成長、教育の近代化・集権化・基準化が進められていく中で、しかも、1960年代冒頭においても親の教育権と学校教育との連続性を論じ追究する議論はいっそうのこと、日本の右派・保守派からの議論としては珍しいものであった。

1951年に書かれた論文である「教育権の自然法的考察」は、田中自身が論じる通り、当時の日本では——現在もそうであるが——教育学者も法学者も論じていない学問的盲点である親の教育権を、詳細に、しかも西洋思想を十分に摂取して展開した貴重な議論である。さらに、親の教育権に基づく父母の学校参加についてまでも展開している点にも着目できる<sup>67</sup>。

田中は、「教育権」を教育を受ける権利と教育をなす権利を含むとしたうえで、後者の「教育権」を議論の対象とする。田中の議論の特徴は、第1に、親の教育権を次のように極め

<sup>66</sup> 青柳は、田中の所説を「昭和20年代初頭における自由主義的論調（初期）、昭和30年代初頭における転換期の論調（中期）、昭和30年代中葉における国権主義的論調（後期）」の3つに分ける。そして、「不当な支配」の意味内容が、初期の専ら行政権・国家権力によるものとの理解、中期の第1に国家権力としながらジャーナリズム・教員組合のような社会的権力を含める理解、後期の国家権力と社会権力が並置され、国家権力による以上に教員組合による「不当な支配」の方が深刻だとされる理解へと変遷し、また、それに対応して「教育権の独立」概念の意味内容も変遷する、とする（青柳卓弥 2009: 40, 43）。

<sup>67</sup> より早期のものとして、1940年の「教育に於ける権威と自由」（田中耕太郎 1946 所収）がある。

て重視している点であり、それは特に国家に対する優位が意識されている。「社会において存在する教育権は直接又は間接に神から伝来するものであるが、その中最も始源的なものは両親の教育権である。……従って国家その他の団体に先行して存在し、国家と雖もこの権利を奪うことはできない。「学校教育が家庭教育に対して占める比重を、従って教育に関する国家関与を増大することは否定しがたいところであるが、それにしても教育はその根本において両親の任務に属し、教育権は如何なる場合においても両親の手元に残存する」。

「両親の教育権は自然法に由来し、始源的且つ直接的なものであり、両親は子女の教育に関して上級の権威者を有していない。両親の権利は国家の教育に関する命令から導き出されるものではない。これは人間が生存し且つ繁殖することが国家によるものでないことに由来するのである」。このように、親の教育権を子どもに対する関係のみならず第三者との関係でも捉え、さらに、学校への参加権についてまで論じている。「両親は仮令その子女を学校に送っても、基本的な教育権を自分に保有しているからして、学校教育の在り方について重大な利害関係を有し、発言権を保留している」（田中耕太郎 1951: 12, 17-18, 23）。

第2に、しかし、その議論には当初から、国家介入（国家の教育権）を導き出し「国家の教育権」説へと帰結する要素・論理が含まれており、後にそこへと重点が傾斜していく基礎をもっていたことである。すなわち、田中は、親に教育権を認める一方で、その親の教育権の上位に神を置くことで、親の権利は神への義務であるとする。その論理構造は田中が子よりも親を上位に置くことで子ども自身にとって教育が権利であるとともに親への義務でもあるとする論理構造と同じであり、そこには連鎖構造がある。こうして、子より親、親より神が上位に置かれ、その神を現実社会で体现する存在として国家が位置づけられ、国家介入が導き出されるのである。すなわち、「両親は子女を……教育する義務を負担する。……この義務は直接には両親が子女に対して負担するものであるが、その根源においては創造主或はその真理自体に対し負担するものである。かような両親の教育の義務に対応して、子女の側における教育を受ける権利が存在しているのである。／しかしながら……彼等は教育を受けない権利を有するものではなく、教育を受けることは彼らの義務でなければならない」。「価値については主観主義にあらざして客観主義、相対主義にあらざして絶対主義をとるべきものと私は考え、人類普遍の教育理想の存在を肯定し、そうしてこれを真善美に求めるものである。……従ってすべての教育者の有する権利は、被教育者にこれを実現するために与えられているものであり、教育権がこの目的に適うように行使されない場合においては、その権利が濫用されたことになるのである。すべての教育者の教育権は始源的には神に所属するのであり、彼らはこの権利を信託的に把持し行使するに過ぎない」。「もし両親が真に自己の子女に関する教育義務を自覚し、その完全な遂行を念願するにおいては、両親が教育の一部に関し他人の協力を要請するのは、これ両親の当然とるべき態度といわなければならない。従って一定の年齢の子女に対し両親が国家その他の教育機関を通じて一定内容の教育を強制的に施すことを認容しなければならぬことは、一方国家の共同福祉よりする要請であるとともに、又両親が自己の義務を一層完全に遂行

する一方法ということになるのである」(田中耕太郎 1951: 6, 11, 20)。

こうして、親の教育権について詳細かつ西欧思想のなかへの正確な探求をする田中の議論は、それまでもそれ以降も日本の議論にほとんど見られなかった画期的なものであったと同時に、しかし、子どもの自律的主体性を認めない権威的な親という親子理解、そしてその親の義務の名宛人としての国家の位置づけ(親権の性質についての公法義務説)は、戦前の家族国家イデオロギーに重なるものであり(これらについては、本論文第3章で扱う)、後の右派で主流になる福祉国家論の“はしり”<sup>68</sup>であった。こうした田中の議論は、ドイツの福祉国家教育構想における立場の1つである国権主義、すなわち、「カトリック自然法の伝統的立場においては、親の教育権が自然法的なものとして強調されるが、その基礎は神の国の秩序におかれるから、現実的にはカトリック教会の教育支配とそれを代弁する国家の教育権が国民の教育権のすべてを包括することになる。カトリック教育学においても教職の専門性は強調されるが、その基底にあるものは神の意志、教会の支配、信仰によって裏づけられるべきものである」(持田栄一 1967: 33)という思想であるといえよう。

教育基本法の研究において参照されてきたことが多い田中の大著『教育基本法の理論』(1961)は「全部未発表」(田中耕太郎 1961: 5)とはするものの、見てきた「教育権の自然法的考察」(1951年)の多くが引き継がれている。そこでは、親の教育権の根源性に対して国家を含むそのほかの教育権の二次性、伝来性、派生的性格(田中耕太郎 1961: 160-162)のほか、学校教育の家庭教育に対する連続性と補完性、学校の両親に対する自主性の否定、さらに学校と家庭との協力におけるPTAの積極的意義や、親の教育権と民主主義との違いまで立ち入って論じている積極面に着目できる。

すなわち、次の通りである。「家庭教育はきわめて重要であるが、すべての教育上の要求をみたすことはできない。……しかし学校は家庭に結合したものであり、家庭の継続、補充であり、家庭の援助者である。学校は両親に対する関係においては自主性をもつていず、その補助施設である」。「両親と学校との連絡と協力の関係はまた教育協同体(Erziehungsgemeinschaft)と呼ばれている。……例えば両親との間の自由な話し合い、教師の家庭訪問、両親の学校訪問、各学級あるいは各学校についての両親と学校側との懇談会等である。比較的組織化されたものとしてはアメリカにおいて普及しており、戦後日本においても採用されて今日にいたったところのPTAすなわち『両親と教師の会』がある。しかし類似の制度はドイツにおいても見出される。それは両親代表体(Elternvertretungen)の種々な形態である」(田中耕太郎 1961: 629-630)。

さらに、同時期の——そして今日においても——左派が何もかもを雑駁に「民主主義」と

<sup>68</sup> 親の教育権を主題とし擁護するこの田中の論文においても既に、両親の教育権とは別に、国家に教育権があることは前提にされている。すなわち、「憲法第26条第2項の反面解釈」(田中耕太郎 1961: 150)が既に示されているのである。「もし民法において両親の教育権が認められるとするならば、憲法第26条第2項によって、すべて国民は法律の定めるところにより、子女に普通教育を受けさせる義務を負はしめられている反面として、国家に教育する権利が認められ、そうしてこの権利と両親の教育権との限界や両者間の順位が問題とならざるを得ない」(田中耕太郎 1951: 2。なお、同: 7も参照)。

一括し、教育（権）について人権と主権との区別もなく主権の問題として論じてしまう傾向があるのに対して、田中は親の教育権の保障（人権の範疇）は民主主義の問題（主権の範疇）とは区別されること、親の教育権の組織化の原理と方法も一般民主主義（議会制民主主義）のそれとは区別されることを論じている。「国民の一部である両親が子女が教育を受ける学校に協力することは民主主義の原理の発現であるようにも思われる。しかしながら両親はこの場合には国民の代表者としての資格で行動するものではない。彼等は自己が有する本源的な教育権を学校教育に関して行使しているのである。これは民主主義以前の問題である。もし民主主義と何等かの関連があるとすれば、それは民主国家が両親の自然法上の教育権を承認、保障し、以て子女の教育について学校と協力する機会を与えることに認められるのである。従って両親代表の構成は政治的選挙の原則によってなされなければならない」ということではない」（田中耕太郎 1961: 632）。

こうした田中の立論は、ドイツ社会のように親を担い手とし、その組織化によって公教育が、ひいては社会国家が実現されることを期待するものだったと理解される。しかし、こうした田中の思想を具体化する担い手は日本社会にはいなかった。1950年代はなおも集団としての「労働者」の運動が主体であり、また1960年代以降は個人化・大衆化が進みつつも親の教育権を担う個人・市民の実態はなかった。国民は個人として対国家的な人権の主体となるよりも企業競争・企業社会に統合されその中で自己実現を図ったからである。学校教育に関わる領域では、日本の場合、親ではなくむしろ教師を担い手とする理論こそが必要とされていたのである。

こうした田中の親の教育権とそれに基づく参加論の提起という積極的な側面にもかかわらず、先述の第2の特徴がこの『教育基本法の理論』（1961年）にも表れ、それは「教育権の自然法的考察」（1951年）よりも強まっていく。すなわち、子どもに対する両親の権威が強い結果——田中は子どもの権利を言わない——、両親と子どもとを一体として捉え（子どもの権利・主体性の否定）、親が全体への義務（家族国家に対してではなく神に対して）を負う場合には一体的に子どもも義務を負い、結果として、私事性を公共性に劣位させて統一する思想となっていく。田中がこのように公法義務説に帰結した理由は、子どもの権利の位置づけの不在であると思われる。詳細は本論文第3章で扱うが、戦前の民法学では明治民法の「親権」解釈について親権の子どもへの義務的性質を理解しており（親権の義務の名宛人を国家ではなく子どもだとする「私法義務説」）、その親権理解は子どもの利益に向けたものであって子どもの主体性・子どもの権利性を認めており、支配権としての親権を脱皮するものであった。こうした子どもに向けられた義務という親権理解が基礎にあれば、それは親の教育権の内容を規定するため、私法関係（親子関係）を基礎とした公法関係（国家への態度）となることによって、親の教育権が簡単に国家に吸収されることには歯止めがかかることになる。

この点、田中は、教育の私事性を言い親の教育権を理由に国家をまずは相対化した点は画期的であり、私法義務説が私法的な関係（親子関係）のみにその主張を閉じ込め親の教

育権の対国家的効力を主張できなかつた限界を乗り越えている。しかし、田中は逆に親の権威性ゆえに子どもの人格的独立を認めず、親子関係を私法関係と見ず一体関係と捉えるため、親の義務は子どもの権利に従属・対応せず、全体の利益に従属・対応してしまう。

「子女の（教育を受ける）義務に対応して、教育をなす両親の義務が存在する。両親は子女が好むと否とを問わず、もちろんその意思に反しても……子女を教育する権利を有する。両親のこの権利に子女の側における服従の義務や畏敬の義務が対応」するし、また両親が子女に義務教育を受けさせることは「国家の利益すなわち公共の福祉に適合する」（田中耕太郎 1961: 154, 224）のである。こうして、田中の議論は、教育の私事性から出発しつつ、国家を下支えする家族という戦前の「家族国家イデオロギー」、個人に国家を優越させる戦後の「福祉国家イデオロギー」と同じものに帰結してしまうのである。

親の教育権を本源的とし国家の教育権は伝来的とするにもかかわらず、結果として、国家が親よりも上位に立つという、一見矛盾する事情の背景には、次のような田中の国家理解がある。すなわち、大塚の言うように、田中の国家像は道義国家・道徳国家であり、カトリック的全体・理想の現実態としての国家であった。つまり、田中の自然法理解は、人間中心で国家や神を下僕とする近代的なものというよりも、スコラ的・アリストテレス的である。その国家は人間の精神的救済・指導までをし、精神を支え、教会や家族と連続的なのであって、近代の価値中立で道具的な国家像とは異なるのである。そうだからこそ、田中において教育目的は個人の育成ではなく、道義国家を形成する人格者の育成に置かれるのである（大塚高正 1979: 218, 233、田中耕太郎 1961: 72）。

そして、この田中の国家観こそは、また、憲法第 26 条第 2 項の義務教育の反面としての国家の教育権という田中の論理こそは、堀尾が公教育思想をたどる中で明らかにし主たる批判の対象とした公教育観、すなわち、教育の私事性という近代教育原則から出発しながら、近代社会の構造転換によって生まれた「道徳の教師」としての国家による「国民教育」を言う公教育観であり、「義務性とは、まず、親の、その子に対する義務ではなく、国家社会に対する義務であるとされ、子どもは、その学習の権利の行使としてよりむしろ国家成員の義務として就学を強制される」（堀尾輝久 1971: 146）義務教育観である。明治以来の日本は、西欧の公教育の基礎にある論理——親の教育権（人権）の国家の教育権（主権）への抽象——をその過程に衝突も悩みもなく結論のみを摂取し圧縮して実現したが、田中は遅ればせながらその論理を丁寧に追体験、再言語化したのである。

#### 第4項 「国家の教育権」論

田中のこのような親の教育権を基礎にした国家への抽象、つまり、「教育権」の主体を個々の国民ではなく「国家」だと理解し、「国家」に教育内容決定権限があるというこうした議論は、その後の論者によって継承される。自然権としての親の教育権論を基礎とする議論は、学説としては、相良惟一（1962）（永井憲一編 1977 所収）、相良惟一（1970）（兼

子仁編 1972: 118-119)、伊藤公一 (1974)、伊藤公一 (1981)<sup>69</sup>らによって実定法に結びつけて展開され、他方で、行政解釈としては、安達健二、木田宏 (1957: 27-30)、今村武俊 (1964: 64) らの特別権力関係理論を基礎とする「国家の教育権」説へと引き取られていくのである。

たとえば、後者の典型として、当時文部省中等教育課長であった安達健二は、いわゆる宗像・安達論争の中で、「宗像教授は、親と教師に教育権を与えることによって、国民全体の有する教育権を否定される結果となっている」と批判し、むしろ、子どもを有しない親も「国民としてその教育に対して発言権をもつ」し、「親の教育権は、国民全体の教育権の範囲内においてのものということができる」と論じる。そして、「教師の児童生徒に対する教育権は、国民全体の有する教育権——教育を決定する権利、教育に対する発言権に由来し、国民全体から委託されたものである。それゆえにこそ、教育は国民全体に対し直接委任を負わなければならないのである」と旧教育基本法第 10 条第 1 項を解釈する。子どもを有し教育権という人権の主体たる個々の親ではなく——そう考えるのならば議会とは異なるより具体的で直接的に教育権者たる親と受託者とを結ぶルートが必要となる——主権者である国民の一般意思を體現する国会を通じたルートで教育内容を決めてこそ「国民全体」に対する責任を確保できると主張するのである (安達健二 1960: 12-) <sup>70</sup>。こうして子どもの教育内容を決定する権能たる教育権は人権としてではなく主権として論じられている。

しかも、こうした状況は日本的な倒錯の下にもあった。「カトリック自然法的認識を基調にもつ田中耕太郎とその後の文部省事務当局者たちのすぐれて法実証主義的な所論との間には、ドイツにおける情況などからすると当然きびしい論が展開されて然るべきであるのにもかかわらず、日本の現実においては、それを欠いたままで両者が野合している」(持田栄一 1975: 391)。人権としての親の教育権の認識は右派にも左派にもなく、西欧においては左派＝社会派の主張を日本では右派・保守派と文部行政が担い、しかも日本の右派・保守派は西欧においてとは異なり、親の教育権に重心を置かないのである。

なお、田中の「教育権の独立論」<sup>71</sup>について言えば、これは左派によっても評価されてき

<sup>69</sup> 「田中耕太郎博士の指摘されるごとく、同条〔憲法第 26 条——引用者〕2 項の国民が子女に普通教育を受けさせる義務を国家に対して負うという規定の反面から、国家に教育に関する権能があると解釈することもできるのであって、これらの規定からいっても、公教育は親と国家の信託関係と見るべきものである」(伊藤公一 1981: 49)。結論としては、市川昭午も同様である (市川昭午 1975: 149-)。

<sup>70</sup> 学説と行政は旧教育基本法第 10 条の理解において最も厳しく対立してきたが、注意すべきは、こうした行政解釈は、親に対してではなく「国民全体」に対しての責任を言う同条第 1 項の文言に合致したものであった。その制定当初の行政側からの解説書である『教育基本法の解説』も、第 10 条第 1 項を、政治同様、「国家的公的活動としての教育」も民主主義原理に従って行わなければならないとし、人権主体としての個々の国民ではなく、全体としての、主権者としての国民の意思に基づき、それに対して責任を負うと解説している (教育法令研究会ほか 1947: 127-128。民主教育研究所編 2000 所収)。このことは、第 10 条第 1 項の直接責任についての学説の理解の再検討の必要性も示唆する。教育委員会による国民への直接責任——(住民) 主権の次元——と、教師による親への直接責任論——(親の) 人権保障の次元——とは異なっているが、この区別に意識的でない点で、行政解釈も学説も共通しているのである。

<sup>71</sup> 「憲法中に、立法・司法・行政の三権とならんで、第四権として、教育に関する 1 章が設けられ、教育権が一層完全に保障される日が来ないとは断言できない」(田中耕太郎 1957。永井憲一編 1977 所収) とか、「文部行政をあたかも現在の裁判所行政と同じように全く政府から独立したものとする考え方」(田中

た（たとえば、勝野尚行 1989: 639-。なお、平原春好 1970b: 383-参照）。しかし、「国家の教育権」論の始祖としての田中と教育権独立論の田中とは、教育権を主権の問題として論じている点で、両者は矛盾しているわけでも進歩しているわけでもない。「教育権の独立」のアナロジーのもととなっている「司法（権）の独立」が、あくまで主権を行使する国家内部での国家権力の各機関への分立であるのと同様である。「教育権の独立論」は左派からも示されていたが<sup>72</sup>、このことは、「国家の教育権」を言う右派の議論も「国民の教育権」を言う左派の議論も、主権としての「教育権」を言う点で共通していたことを示すとともに、主権としての「教育権」ではなく人権としての「教育権」によらない限り「国家の教育権」論を本質的には批判できないことを示している<sup>73</sup>。

#### 第5項 国民教育論——「労働者」（階級）から「国民」（主権）へ

「国民教育論」は、復活してきた学校教育と教師に対する国家統制という“国家教育”そして「国家の教育権」説に対抗する 1950 年代半ば頃からの教育運動であり、勤評闘争において父母との結びつきを必要とする日本教職員組合（日教組）の運動も契機として、教育の国家からの解放、そして民主的な国づくりと主体的な国民の形成を主張して展開された。それは、「教組運動における労働運動としての側面と教育運動としての側面との統一を具体的に実現しうる運動形態とそれをみちびく理論とを見出し、「父母と教師と労働者階級との統一をどのようにして実現する」ことを課題とする理論であった（竹内良知 1960: 172-）。それはまた、階級対立の存在は意識しつつも、それ以前の運動のように階級対立や一国の内部的対立を強調するよりも国民ないし民族<sup>74</sup>としての一体性を強調し、一部の「労働者」や自覚的な「人民」に限定せず抽象的・普遍的な「国民」に主体を求めようとするものであった。

こうした国民教育論は、直接には、戦後の国家教育や「占領」し続けるアメリカとの関係で「主権」の獲得・回復こそが主題となったことによって主張されたものである。しかし、より本質的には、それまでの階級を軸とした社会認識・闘争（「人民統制」、《労働者の公共性》）が有効性をもちにくくなった社会構造が背景にあったといえよう。すなわち、1954 年経済白書が「もはや戦後ではない」とする中で、自由党と日本民主党との合同による自由民主党の結成（保守合同）、1951 年以来分裂していた右派と左派とによる社会党再統一、日本共産党の第 6 回全国協議会（6 全協）によって政治的には 55 年体制ができ、ま

耕太郎 1961: 872) である。

<sup>72</sup> たとえば、歴史学者の上原専禄（1899～1975 年）は、「私の考えでは、司法権と同じような教育権の独立機構を考えたい。国会と政府と裁判所と、それにならぶものとして、学問および教育の権が自立できるような機構を考えるのが本筋だ」（上原専禄・宗像誠也 1952: 235）とする。

<sup>73</sup> 「教育権」を意識的に主権の意味で用いるものとして、沖縄の問題を扱う南方同胞援護会（1966）、教会からの日本基督教会東京告白教会（1975）、教育権を立法・司法・行政から独立した第 4 権とする主張として大崎素史（2014: 22-）などがある。

<sup>74</sup> 1950 年代初頭からマルクス主義では「民族」が重視される（石田雄 1984: 170-、小熊英二 2002: 363-）が、上原専禄への語りを「序」とする石母田正（2003）（初出は 1952 年）が読まれる。なお、上原専禄・宗像誠也（1952: 127-）参照。国民教育論については、大橋精夫（1990b: 37-）、中野光（1962: 349-）を参照。

た、社会・経済的には春闘による安定的な交渉方式が成立する（1954～55年）。労働者の闘争性に疑念を示す大衆社会論が示され実際にも大衆化が進行する中で、階級的な労働運動は停滞し、運動エネルギーの中心は労働運動・経済運動から政治運動へと変わっていく。そして、1950年代末以降には構造改革論が示され、左派の対抗理論も政治権力の獲得・転覆というよりも既存の国家体制・社会内での影響力の拡大を重視するものへと傾斜する。教育の領域では、かつての「教育の機会均等の宣言も、実質的裏付けのない空な言葉であってはすでに時期はずれなのである。すなわち、教育基本法は踏み越えられるべき一段階に過ぎない」（宗像誠也 1952: 161）などして軽視されていた教育基本法のそれまでの評価が変わり、左派は同法に近代的価値を読み取り、政治権力を規制するものとして活用するようになる（小熊英二 2002: 494-）。さらに1960年代に入ると、日本は半封建的な遅れた国ではなく近代化の優等生だとする近代化論（ライシャワー1965: 4, 34-35）が影響力をもち、学校経営の領域でも伝統的な立場と近代化論・合理化論との衝突が起こる。近代化論・合理化論に立った伊藤和衛が、宗像との学校重層・単層構造論争（1965年）を振り返り、「この論争は正に福祉国家教育論の基本としての『自由と計画』、この関連をどう捉えるかの問題であった。……『伊藤さんは福祉国家論者だから計画・計画というが、そんなに計画を立ててどこへ行こうとするのか』と宗像さんによくいわれたのである。そのご当人は周知のようなオールド・リベラリストであるから……行政権の介入を排し、『教育の自由』を高唱された」（伊藤和衛 1981: 142-143）とするように、ここにはこの時期の社会構造の変化やその認識・評価の違い、対抗の仕方の違いが示されている（なお、「学校重層・単層構造」論争については、久木幸男ほか 1980: 342-）。

こうした社会構造を背景にして登場する「国民教育論」を早期に展開したのは矢川徳光である。「国民教育学」（1957年）の解説で大槻健がこの書の特色の1つとして、「階級的観点を欠いた『国民教育』などはナンセンスで、『階級教育』こそが必要だとする一部の急進主義者たちとのイデオロギー闘争がここには展開されている」と評価した（矢川徳光 1984: 319）ように、ここでの「国民」は労働者に限定されておらず、階級性が捨象されている。それは人民統制をひきずる議論や、復活しつつある帝国主義との闘い＝反独占という面から主体をあくまでも資本に対抗する労働者だとする議論（《労働者の公共性》）とは異なるものであり（たとえば、横田三郎 1959: 17）、対立軸を階級関係・経済関係ではなく政治権力・国家との関係で捉えるため、その限りで階級関係・階級性の認識を捨象するものであった。

すなわち、矢川は、『国民教育学』において、「国民教育」を「国家教育」への敵対的な概念と定義づけ（矢川徳光 1984: 9-, 17-。初出は矢川徳光 1957）、さらに、論文「国民教育論」では、「国民教育」を「平和を守り真実をつらぬく民主教育」だと定義づけ、その意味を充填する。そして、「現在の日本の主要矛盾」をアメリカとの関係で捉え、その「矛盾を克服するための闘争は民族闘争であり、安保闘争の性格を「階級闘争であるとして規定しつくすことはでき」ず「国民的な抵抗運動であり、民族闘争である」と捉えた。こう

した観点から「国民」とは「現行の日本国憲法によって守られているすべての人びと（その人びとの、憲法についての現在の理解や主体的な自覚はさまざまであっても）」だとし、「現行憲法の基本的精神を無視……する権力者たち」を「非国民」である、「国民と呼ばれるべきもの」は、「諸階級・諸階層・諸集団のすべての人々のこと」である、とした（傍点は原文）（矢川徳光 1959: 203, 195-198。矢川徳光 1973a 所収）。

教育行政学者の成田克也も、「国民教育」という言葉について、戦前のそれが「国のために教育をする」ことであったのに対して、いまのそれは「子どもたちの幸福ということが出発点でありまた到達点とならなければならない」としたうえで、それにもかかわらず、「国民の教育に対する主権（主体的規定性）は奪われている」とし、労働者である教師が「たんに自己の階級の解放だけをめざすものではなく、全ての国民の解放」を担うべきことを言う（成田克也 1961: 9, 19, 201）。

また、1957年に「国民の立場にたつて、すなわち、国民のために、国民の考え方で、国民の手で」を設立趣旨に謳い上原専禄を所長とする国民教育研究所が設立される。他方、「研究所に参加する所員ひとりひとりの胸には、その『国民』なることばがまだ腑におちない。……それはあまりにも軍国主義のにおいを身につけたことばであったからだ」（国民教育研究所編 1977: 48）とも吐露された。上原は、「教育基本法は、……人間らしいところで人間らしい子どもを育てることを、教育の目標や内容にすべきものだ、と考えていると同時に、そうした『人間形成』が、同時に、『民主的で文化的な』国家を形成するところの、『国民形成』の意味を担うものであることを、はっきりと自覚している。……『人間形成』と『国民形成』との統一的で有機的な同時追求が教育の目的として、明記されているのである」（上原専禄 1958: 247-248。初出は 1956 年）とする。そして、「『国民形成』の教育としての国民教育は、理念と実際の上で、『市民教育』、『階級教育』などどう関係し合うのか、『国民教育』の理念は、どこまで、また、どういう意味で、『市民教育』や『階級教育』の諸概念を自分自身の中にふくみうるのか、という問題が生じてくる」と問題提起をし、「国民的立場において実際に要請されるものは、標語的にいうなら、平和の問題を独立の問題として受け止めうる『日本国民』であるところの、『民主的人間』である。つまり、観念的な『民主的人間』の代わりに、現実的な『民主的人間』としての『日本国民』が、また、歴史的時空を越えた抽象的『民主的人間』の代わりに、歴史的時空において生き、それに対してはたらきかけ、それを主体につくり直す具体的『民主的人間』としての『日本国民』が、教育によって創造されていかねばならない」（上原専禄 1964: 6, 25。初出は 1960 年）とした。

長洲一二は、こうした国民教育論と構造改革論とのつながりを言う。「国民教育という構想は、教育の客体だけでなく主体をも〔国家から——引用者〕国民に変えようとするのであり……権力現象としての教育の性格を改造して、教育権の主体を国家から、被支配階級である民衆の手に移そうとするのである。……国民教育という構想は、……現代マルクス主義における『構造的改良』の思想とつながっている」。そして、「『普遍的利益』の擁護と推

進こそ……階級的利益に他ならない。「われわれの『国民教育』は……妥協と折衷を意味するハバヒロズムでもない。闘争と変革の教育要求である。労働者の教育要求がスジ、父母一般それがハバなのではなく、後者そのものがスジになるまで階級要求が発展した段階での教育運動である。前者は後者の自覚的な凝縮形態なのである」(傍点は原文)(長洲一二 1960: 26, 37)とした。こうして、ここでも主体を労働者に限定せず、「父母一般」ないし「普遍的」な国民へと広げているのである。

また、竹内良知は、「国民教育という問題を、反独占の国民的な統一戦線という問題とのつながりでもとらえ、そこに勤評闘争の勝利の見とおしを発見しようとした。すなわち、「一般的にいて、教組と父母(国民)との統一ということが十分ふかく考えられていなかった点に、わが国の教組運動の弱点があり、「そのような弱点は、学校教育において父母の占める地位が明確に把握されていなかったことにもとづいている」と捉える。そして、「父母たちはさまざまな階級や階層に分かれているばかりでなく、おなじ階級や階層に属する父母たちも、それぞれがさまざまに異なった生活意識をもっている。また、「父母が学校教育における本質的側面だとすれば、PTAは民主的国民教育をつくりだすうえで本質的に重要な役割」があり、「父母と教師とが集团的に結合し、この結合をつうじて民主的な仕方で父母たちのさまざまな教育要求が組織され、統合され、客観化され、客観化された教育要求の実現のために父母と教師とが協力して行動する」というところに、PTAの本来の役割がある」とする。そのうえで、「こうした国民的統一戦線の形成の過程で具体化される教育内容は、すべての国民の要求にこたえうる、かなり高い普遍性をもつものとなりうるにちがひありません」(竹内良知 1959: 11, 36, 54-59, 77)とするのである。

このように、親と教師とを、労働者としてではなく、国民として結びつけた理論が「国民教育論」であり、実践的には勤評闘争であった<sup>75</sup>。そこでは結びつけられた親と教師との両者が「国民」として主権を担う者(「主権者」として一体・一緒くたにされ、その結びつきの構造ないし質的差異の解明は残されていた。しかし、それでも、こうした階級を捨象して主権者である国民を重視し、「矛盾」の経済的把握よりも政治的把握、国内の階級的対立よりも対外的な民族的自立に重点を置く国民教育論(民主・民族教育論)の特長は、次のような階級性に重点を置くそれまでのあるいは同時代的な議論と対照すると明らかになる。

すなわち、国家教育を批判する国民教育論に賛成はしつつも、国民教育は克服すべき近

<sup>75</sup> 教師と父母とのつながりを言う国民教育論の運動の典型は勤評闘争における岐阜県恵那の教育運動に見出された(矢川徳光 1959: 218、堀尾輝久 1971: 438。初出は 1959 年。とりわけ、竹内良知 1959: 14, 50、竹内良知 1960 など竹内の分析を参照)。勤評闘争では教師と父母との結びつきが追求され、「この共同のたたかひの理論的根拠として、一方では父母の教育権、他方では教職の専門性の結合が考えられるようになった」。「上からの組織としての PTA と、下からの組織としての国民教育運動の自覚的主体」という 2 つの父母組織論のうち、「後者の中でようやく父母の教育権が自覚されてきた」(春田正治 1961: 101-102)。学術的というよりも経験的・肌感覚的なものではあるが、「教育への親の発言権と、教師の専門家としての権利、この 2 つがしっかりとからみあったときに、国民としての教育の権利——『教育権』がはっきり成立するといえる」(重松敬一 1963: 48)という認識は、当時、一般的であったと思われる。

代的教育原則そして資本主義を基礎にしていることに注意を促すのは、五十嵐頭である。

「今日における国民教育は、近代教育のカテゴリーとしての国民教育批判を内容としているのであり、その批判の対象の現実の形態は、教育の近代的発展の一形態としての国民教育の資本主義的形態なのである」（五十嵐頭 1973: 9。初出は五十嵐頭 1961）。また、海老原は、構造改革論に同調しつつも“原則論”を貫き、日本のアメリカとの“植民地”的關係からの民族的独立、政治的独立、近代性の確立を問題とするのではなく、資本主義や階級を問題とし、日本の帝国主義復活を描くことによって反独占闘争の必然性の解明を意図する（海老原治善 1965）。国家・政治・国民の次元ではなく、資本・階級・労働者の次元で議論をするのである<sup>76</sup>。したがって、論争的である「教育政策」の定義においても、宗像が「権力に支持された教育理念」とし国家の階級性を捨象し国家対国民を軸とするのに対して、海老原は「労働能力の基礎陶冶と体制維持イデオロギーの形成」とし、国家は資本の代行機関であるとして資本対労働者を軸として定義づけた（海老原治善 1965: 73-74、海老原治善 1988: 133-。なお、伊ヶ崎暁生 1972: 17-19 参照）<sup>77</sup>。

階級性に重点を置く議論や戦後直後の労働者の自主管理ないし人民統制が「労働者の公共性」を体現していたのとは異なり、「国民教育論」は普遍的な「国民の公共性」を体現している。こうして左派は、「国民」に基盤を置くより普遍的でより大衆的な基盤をもちうる認識ないし変革理論を獲得した。しかもそれは、国家についても一部の階級が支配するための道具であるという認識から、超階級的で公共的な機構であるという認識への転換も対にならざるを得ない。

しかし、他方で、国民教育論は、人権というよりも主権を問題にする議論であり、「教育権」についても個人（親）の人権としての「教育権」というよりも国民全体の主権としての「教育権」を言うものであった。国民教育論においては、人権享有主体である個人としての「国民」ではなく、主権者としての集合的な「国民」が焦点とされたのである。国民教育論のこうした主権に着目する把握・認識の枠組みは、戦前の天皇主権から戦後の国民

<sup>76</sup> これらと同じく、国民教育論の「甘さ」への批判として、かつての構造改革論を採用した「自己批判」をし「労働者階級のヘゲモニーによる教育の社会化の構想を具体的に明らかに」し、また『主体』（自己権力）を形成していくこと」の課題を言う持田栄一の議論がある（持田栄一 1972: 246-）。なお、持田は、「矢川・五十嵐両説とも国民教育に敵対し、これを歪める主導力を米日独占資本にもとめることから国民教育の基本的課題を民主・民族教育にもとめている。これに対し、竹内良知、海老原治善などは国家教育の主体を日本独占資本と考えることから国民教育を労働者階級の教育を保障とすることを主体とした反独占の教育として理解している。／以上の諸説は『国民教育』を『国家教育』との対置においてとらえていた清水〔幾太郎—引用者〕、勝田、宗像にたいし、国民教育の内実を教育をめぐる独占資本（米日あるは日本）対労働者階級の階級闘争とかかわってとらえなおしたものとして有意義である」（持田栄一 1972: 244-245）と論じている。この、清水・勝田・宗像に対するほかの国民教育論者の優位性を言う持田の評価は、時系列としてはそうであるとしても、論理的な展開方向としては、むしろ逆であると本論文は捉える。変革の主体を「労働者」や自覚的な「人民」に限定する従来のマルクス主義的理解を修正し、階級から「国民」「市民」へと脱却した点にこそ、認識枠組みの発展の契機としての国民教育論の意義がある。

<sup>77</sup> こうした視角を引き継ぐ近年の批判として、「『国民教育論』は、国家権力からの介入にたいしては強固な力をみせたが、『国民』内部からの『競争主義』の浸透にたいしてはそれほどの力を発揮しえなかった」（池谷壽夫ほか 1988: 6）との議論が重要である。また、国民教育論批判として、村田栄一（1970）、国民教育論から「国民の教育権」論への展開について、嶺井正也（2013）などがある。

主権への転換という画期性への着目とともに、アメリカからの（真の）独立・主権の回復という直近の問題が輪をかけたことによって生まれたものがあった（「民主・民族教育論」）。その「国民」は、国家と区別される自国の主体・主権者としての「国民」であり、全体の中の一部となり全体を構成している「公民」であり、そこではアプリアリの（「国民」ないし「民族」としての）共同性（「想像の共同体」）が観念されているのである（《国民的公共性》）。こうして形成された国家教育・「国家の教育権」論（《国家的公共性》）と国民教育（論）（《国民的公共性》）とが、ともに主権としての「教育権」という共通の土俵の上で、これ以後の対立軸を作っていく。こうした国民教育論は、その後、国民の「教育権」から教師の「教育権」へと発展していくことを契機として、「教育権」の主権的な理解から人権的な理解へと発展していく。「教育権」の主権としてではなく人権としての理解は、宗像誠也の親の教育権論や、勝田守一と堀尾輝久の教育の私事性論・国家の中立性論を経て初めて実現されるのである。

## 第2節 1950年代半ばから1980年代半ばの展開——国民の「教育権」とその諸相

この時期には、主権論から人権論に相対的に重点が移行する。本論文の《公共性》論での分析枠組みで言えば、これまでの時期に既に生まれた《国家的公共性》と《国民的公共性》との対立軸を基礎にもちつつも、また引きずりつつも、そうした主権論での対立というよりもその「国民」の具体的中身、市民社会の理解、すなわち《労働者の公共性》と《市民的公共性》の対立へと相対的に移行するのである。本節では引き続き「教育権」理解という点から論じ、第2の時期についてのこうした《公共性》論からの学説検討は本論文第4章で行う。

### 第1項 宗像誠也の親の「教育権」

主権的な「教育権」理解とは異なり、人権的な「教育権」理解を早期に示したのが宗像誠也である。宗像の議論は、国家の階級からの、政治の経済からの相対的自律性を認めるものであり、資本と労働者から成り立つ「市場社会」とは区別された、階級性が捨象された市民・国民（大衆）からなる「市民社会」（大衆社会）を認識するものであった。

「国民教育論」は、一方で、見てきたようにマルクス主義の修正として論じられるとともに、他方で、「国民教育」は価値的に近代的なものであり、その近代的価値は永劫的に継承する必要があるものだとして、より積極的にその価値を位置づける「国民教育論」があった（宗像誠也、勝田守一、清水幾太郎。いわば人権派・自由主義派）。前者は支配機構としての国家権力全体（主権）の実質・内容の民主主義的な組み換え、そして“近代”の克服を目指すという色合いが濃いのに対して、後者は国家権力の形式を中立・中性にし、また主権者国民の多数者民主主義的決定の及ぶ範囲を規制することで個人の人権を保障し、自由主義的に“近代”の実現を目指すという色合いが濃い。後者からは主権の次元よりも人権の次元に焦点が置かれる。この立場から初めて、主権者「国民」とは区別される人権主体

として「親」（個人）について「教育権」を言う議論が発展する可能性が生まれてくる。また、この立場から初めて、全体の一部となり全体を構成する「国民」によるのではなく、国家からも社会からも自由な諸個人による人権を基礎にした共同性（《市民的公共性》）に基づく父母の学校教育参加が展開される理論的な可能性が生まれるのである——それが後に見る堀尾輝久の「親義務の共同化」「私事の組織化」としての公教育であり、そこで示された父母参加論である——。

たとえば、清水幾太郎は、「嘗て、日本の国民教育は、普遍的価値と切り離されていることを以て根本的或いは致命的な特徴とした」。しかし、「国民教育を貫くべき普遍的価値は……憲法のうちに見出される。自由、平等、平和」であって、こうした「普遍的価値を積極的に尊重する必要は、今日も失われていない」とし、近代的価値の積極的継承を言う（清水幾太郎 1955: 3）。また勝田守一は、第3階級のための市民教育を継承しつつそれとは区別される、国民大衆のすべてに教育を保障する国民教育を論じ、その国民教育を「自由主義の原則と矛盾なしに把握」することを追究する。そして、「国民教育における自由主義」には、以下の意味が含まれているとする。第1に、「国家が国民教育に対して……その教育の価値や内容に対しては禁欲的な自己抑制の態度をとるべきだということ」、第2に、「教育の目的は、なによりも子どもたちのもっている可能性を……最大限に自由にのばしてやるという信条」、第3に、「すべての子どもは自由に自己の幸福のために学習を行なうべきだという原則」、第4に、「教師は、自己の学的良心や確信にしたがって自由に自己の教育に専心することができるということ」、第5に、「親たちは、子どもの教育に関して責任をもつと同時に、子どもの人権を無視しないかぎり、自己の信条にしたがって、教育への要求を出す自由をもっているということ」、である（勝田守一 1973: 193-194。初出は 1955年）。第1の点での国家の価値中立性や第5の点での親の教育権の表明に、「国民教育論」の自由主義的把握が表現されていよう。

宗像の議論も、前節で見た国民教育論とは異なり、主権としての「教育権」ではなく、人権としての「教育権」を言うものであった。すなわち、宗像自身が、「教育権の問題について私が最初にものを言ったのは——そしてこれが今日まで発展して来た教育権論議の口火を切ったものだったと考えられている——、『道徳』の学習指導要領が出されたことに触発されて、『親の教育への発言権』——今日、それを簡単に親の教育権と言いなおしてもさしつかえないと思う——を考へてみる必要があると思った時であった」として、論文「教育行政権と国民の価値観」（宗像誠也 1959）挙げる（宗像誠也 1970: 20）。また、牧も『宗像誠也教育学著作集 第4巻』の「解説」において同論文（宗像誠也 1959）を「宗像における教育権論の出発を、『私』である親の教育への発言権として位置づけることに、いささかのためらいを感じず」と付記しつつも「宗像の教育権にかんする最初のもの」と知ること異議はない」（宗像誠也 1975a: 271）と位置づけている<sup>78</sup>。

<sup>78</sup> 宗像誠也（1959）は、タイトルに「教育権」を冠した著作集、宗像誠也（1975a: 22-25）に所収されている。皇国史観を教えるようになった時、私は、私の子に社会科の授業を受けさせない権利をもつとした

しかしながら、当初のこうした宗像の「親」を享有主体とし人権として論じていた「教育権」は、先に見た「国民教育論」の影響を受けて「国民」の「教育権」へと、さらに、親よりも教師に矛盾が集中していたという社会的状況ゆえに「教師」の「教育権」へと変化していく。すなわち、宗像は「教育権」について「日本では、それは戦後、教育基本法制のもとで、まさにはじめて国家から解放された」のだから、「ヨーロッパやアメリカにおける教育権の思想の発達の事情がいかようであれ、日本の天皇制国家は独特の性格をもつものなのだから、……単なる平行移動では誤りを生ずるだろう」。「国家から解放された教育権は誰の手に移ったのか。親と教師とへ、である。ただしその基底に、……子どもの学習権、がよこたわっているのであるが」とする（宗像誠也 1975a: 49。初出は1960年）。さらに、矢川の国民教育論も出た1963年の論稿になると、「ふたたび問うが、国家から解放された教育権は誰の手に移ったのか。それはまず国民の手に移ったのだ、というべきであろう。国家教育に対して国民教育ということばが用いられるのは、このことを指してであるといえよう。主権を有する国民が、すなわち教育権をもつのである」という部分が付け加わり、そのうえで、「国民の次元でいうかぎり、教育は右のようなものだが、具体的に子どもの教育のことを考えると、親と教師との教育権の問題を考えなければならなくなる」とする（宗像誠也 1975a: 101。初出は1963年）。こうして宗像においてその後は、教師の「教育権」に議論の重点が置かれていくのである（こうした議論への批判として、たとえば、市川昭午による「宗像教育行政学」「カウンター教育行政論」批判（市川昭午 1975: 355-））。また、宗像と同様に比較的早期に親の教育権を意識化した宮原誠一も、親の教育権を言いつつ、教師の教育権との「必然的」な「結合」（具体的にはPTA）に収れんするのである（宮原誠一 1966: 3, 40-41）。

こうして、「教育権」の主権的理解から人権的理解に移行する流れが進む一方で、「国民」を抽象的・一体的・「主権」的に捉えていた国民教育論の影響は強く、「教育権」を主権的に理解する左派の“エートス”はその後も「国民の教育権」論として引き継がれていく。ここには、市川昭午も指摘する次のような「混同」ないし混乱があったと言えよう。「特に注意しなければならないのは、『教育をする権利』と『教育主権』との関係である。……前者は国家権力と直接相対する個人がその享有主体となるものだから、国家権力と対立したり、国家権力によって制約されることもありうるが、後者は主権者たる国民全体が主体であり、国民代表機関を通じて国権として行使されるものだから、国家権力と対立するなどということはあるはずがない。……にもかかわらず、これまでとかく国民（全体）の教育権と国家の教育権が対立するものであるかの如く解されがちであったのは、国民全体の教育権が個別的な国民の教育権と混同されたためである」（市川昭午 1975: 142）。

## 第2項 主権論から人権論への展開

宗像の「親」の教育権を言う議論に続き、勝田守一（1908～1969年）と堀尾輝久（1933

---

宗像誠也（1961: 53）のその後の議論としては、宗像誠也（1970）を参照。

年～)が教育の中立性の問題をめぐって展開した議論も、保守党政府の教育諸政策について、主権を問題にして国民主権を対置する国民教育論とは異なり、私事性すなわち人権の視点から問題を対象化するものであった。

今日でもそうであるが中立性には、勝田の言うように2通りの対立的理解がある。「教育の中立性ということばのもとで、国家権力への奉仕も心理的に正当化されるし、また同じことばのもとで、真実を教えるという教育の自由を守らなければならないということもまた正当化される。そして、後者は同時に、国民大衆の生活の真実と人権の擁護に立つ教育のことなのだから、真実を伝えることをもって『直接に』『国民全体に奉仕する』(教育基本法)要求を意味する」(勝田守一 1972: 62。初出は 1954 年)。この点、「国家の教育権」説の理解からすれば「中立」という規範は、権力による教育へのオフリミットという形式についての規範であるというよりも内容・実質についての規範であり——そしてこの点では第1節で見た国民教育論も異ならない——、国家がその内容・実質の判定者であるとされた。それに対して、勝田・堀尾は、私事を基礎にした自由主義的視点から「中立」は権力にこそ向けられた規範であると立論した。すなわち、元来「市民社会における人間教育は、原則として私的な性格をもつものであり、政治権力は、人間の内面的形成に干渉しないことによって、市民社会の発展と進歩とを保障しうるとされた。ところが貧民(労働者階級)を含む、国民の教育にとって、かれらが人間であって、人間でなかったという異質の存在(祖国のない人民)であり、これを公民(国民)の秩序に組み入れるためには、国家がなにほどか、『道徳の教師』の役割をもつことが要求されはじめたのであった」。こうして、「義務制」、「無償制」の意味が変わるとともに、「さらに重大な変化が、教育の、権力からの自由の原則に加えられる。いわば中立性の観念の変質である」(堀尾輝久 1971: 399-401。初出は 1958~59 年)。

なかんずく堀尾は、それに続く論文で人権論を展開する宗像について親の教育権のみからのその立論は不十分だと指摘し、子どもの学習権を保障する親の教育権という理解から「親義務の共同化」「私事の組織化」としての公教育論を展開する中で「国民の教育権」の内部——子ども、親、教師、行政——の構造をより具体的に明らかにした(堀尾輝久 1971: 199。初出は 1966 年。堀尾輝久 1975: 60-)。こうした堀尾の「学習権概念は、公教育にかかわる諸主体(子ども・親・教師〔集団〕・教科書執筆者・教育行政機関など)の権利義務関係を整序することにより、現代公教育の編成原理を明らかにする役割を果たした」(丸括弧および亀甲括弧は原文)(成嶋隆 2006: 198)のである<sup>79</sup>。

<sup>79</sup> 次項で見る通り、宗像の「親」の「教育権」論の不十分さを指摘して展開された議論が堀尾の学習権論である(堀尾輝久 1971: 161-)。堀尾は、本論文のコンテキストで言えば、主権的ではなく人権的に捉えるという点での従来の議論からの飛躍のみならず、さらにその人権を基礎に主権を構成しようとした(それを公教育で表現したものが「私事の組織化」である)点にその白眉がある。この議論は、近代的原理としての親の教育権を重要視し、丁寧に古典的著作から跡づける。同時に、子どもの権利論という、国際的に見ても、また近代性(親の教育の自由)の実現が不十分であるという日本固有の文脈から見ても、早熟な議論を展開した。親の教育権を子どもの権利とともに論じたというこの正確性は、皮肉なことだが、日本社会と学説における親の教育権よりも教師の教育権を重視する傾向を促進したとも言えよう。

ともあれ、1960年代には、その「国民の教育権」の具体的・実質と構造が問われていく。「国民の教育権」という用語を用いつつも、その具体的実質を論じる際には、「憲法的自由」「学問の自由」（教科書執筆者も含め）「教育の自由」の概念が用いられ、民主主義的・権力集約的な議論から、自由主義的議論に重点が移動していく。たとえば、憲法・行政学者である高柳信一（1921～2004年）は、憲法明文に列挙されていなくても憲法的自由として保障されるものとして、国民は「教育の自由」すなわち、「主権の実質的担い手となるべき次の世代を権力に干渉されずに国民的立場において教育する自由」をもつとし、教科書検定に関してであるが、これを、親の子を教育する自由、子どもの教育を受ける自由、教師の教育する自由、学者研究者の教育の自由、に分ける（高柳信一 1969: 57, 68-69）<sup>80</sup>。

こうした主権としての「教育権」ではなく人権としての「教育権」すなわち「教育の自由」を主張する議論では、それを導出する法的根拠も、権利章典としての性格が弱くむしろ“文化国家”ないし“協同国家”日本のあり方を倫理的に示していた教育基本法から、権力の分立と権利章典とから成る憲法に移っていく。憲法学者で初代の日本教育法学会の会長でもある有倉遼吉（1914～1979年）は、学習指導要領について大綱的基準の範囲では法的拘束力を認める大綱的基準説を否定し、憲法・教育基本法からすると、「大綱たると細目たるとを問わず、教育内容・方法に関するかぎり、指導・助言の効力しかもちえない」と厳格に解釈する（有倉遼吉 1970。永井憲一編 1977 所収）<sup>81</sup>。また、有倉は主権者教育論のみならず、当時の兼子が採っていた教育権限独立説も「教育内容に関する教師の自由を行政ルートにのせ」る危険性があるとして批判する（有倉遼吉 1971: 15-。有倉遼吉 1973 および兼子仁編 1972 に所収）。このように有倉は、宗像の内外区分論（社会と国家との区別に対応する）を継承し、徹底した内的事項不介入論を展開したのである（森田明 1977 参照）。

同時期、行政法学者で教育法学者の兼子仁（1935年～）は、教師の「教育権」の性質について、委任の連鎖による行政内部での裁量が認められた独立の「権限」というそれまでの理解から、個人の享有する「人権」の性質も帯びていることを言うようになる。すなわち、「各学校の教員組織を主体とする『教育権の独立』が教育をうける権利の保障の一内容であり、「教育基本法 10 条は憲法 26 条と原理的に一体をなす法条として憲法論上も重視されてしかるべきもの」（兼子仁 1969a: 114）とか、「教育基本法 10 条が定めた学校教師の教育権の保障は……憲法 23 条により大学教員の『教授の自由』と同様の保障はうけないとしても、学問の自由（国民の教育の自由）の性格を一部に有しつつ、基本的には『教育をうける権利』に必須の一条件として、憲法 26 条自体によってもあわせて保障されていると解することができる」とするのである（兼子仁 1976b: 226。初出は兼子仁 1972）。また、堀尾は、その評価が論争的である旭川学力テスト事件最高裁判決の評釈の中で、「国

<sup>80</sup> 憲法学でも教育権・学習権に呼応するものとして、小林直樹（1974）（小林直樹 1976 所収）。

<sup>81</sup> 有倉については、市川須美子（1990）参照。こうした学説史は、文献選集である永井憲一編（1977）、兼子仁編（1972）および兼子仁編（1978）の各改題を参照。

民主権のもとにおいては、広義での国家の教育権論は存在の余地はないのであり、したがって、従来の国家の教育権か国民の教育権かとしてとらえられてきた問題は国民の教育権論における国家の機能と権限の位置づけの違いの問題としてとらえた方が、問題の所在をより明確にし、論議をイデオロギー対立から救い出す道ではあるまいか。なお、この問題は、主権論と人権論の連関への問いと合わせて追求されねばならない」とした（傍点は引用者による強調）（堀尾輝久 1976: 50）<sup>82</sup>。

こうした議論を通じて、「教育権」は主権というよりも人権として理解されてくる。とりわけ、人権としての「教育権」を言い、しかも、「親」こそが「教育権」の享有主体だと早期に論じたのは、公教育思想を扱う堀尾輝久の議論であり、そうした堀尾の思想に影響を受け教育法原理と制度の中に親の教育権を強固に位置づけた教育法学者の兼子仁の議論である。次の2つの項でこの点を立ち入って検討する。

### 第3項 堀尾輝久の親の「教育権」と公教育思想

本論文第4章で扱う通り、松下圭一らの大衆社会論や初期マルクスの市民社会論を読み取った堀尾の思想はいわゆるマルクス主義（《労働者の公共性》）とは異なっていた。その「近代」と「現代」との重層的把握は、その双方の克服を射程に入れ、一方で、「近代」（私事性）とは切断された「現代」（公共性）の問題性の認識を可能にするとともに、他方で、「近代」の克服を「市民性」を基礎とする諸個人の共同性による公共性（公民性）の実現を言う《市民的公共性》を追究する思想であった。

「教育権」概念については、堀尾は、1961年初出の論文「教育を受ける権利と義務——親権思想の変遷を手がかりとして——」でこれを正面から用い、「教育権の構造」を明らかにした<sup>83</sup>。本論文の立場から評すれば、堀尾のこの論文は親権についての学説研究を行うことで、対内的関係（「親権」）と対外的関係（「親の教育権」（狭義））の牽連関係からなる「親の教育権」（広義）の構造を明らかにしていた。すなわち、「親権」を「義務履行の優先権」であるとするその理解には、対内的関係では子どもの権利・主体性に対応する義務的性質の「親権」理解、そしてそれゆえに、対外的関係では「親の教育権」（狭義）の内容・効力として拒否権にとどまらず参加権までを含む強い権利的性質——この権利性は応答側の権利・自由と対になってのみ実現される——が示されていた。

堀尾は「教育権」について次のように述べる。「今日、教育問題についての主要な対立抗争は、『教育権』をめぐるものであるといえる。ところで、教育権を、子ども・親・教師・

<sup>82</sup> 旭川学力テスト事件最高裁判決について「権限画定的アプローチ」だとする判例評釈や学説（たとえば、中村睦男 1985: 146・中村睦男 1994: 170）が有力であるが、これに対して、本質的な違いをもつ教育権力と教育人権とを同列に置くものだと批判として、市川須美子（2007: 288）、市川須美子（2017: 28）。

<sup>83</sup> 堀尾は「国民教育における『中立性』の問題」（1958～1959年）では「親の教育権」ないし「教育権」の Kategorie を用いず、教育の私事性すなわち教育行政の中立性を基軸としていたが、しかし、「私事性」が意味するところは、主権としての「教育権」ではなく人権としての「教育権」、しかも、市民・国民一般の人権ではなく子どもの権利の保障を内容とする親固有の「教育権」であることは明らかである（堀尾輝久 1971: 388）。

社会・国家が、それぞれもっている権利義務関係の総体としてとらえた場合、教育権をめぐる対立の問題はそのおのおのの構成要素が、権利義務関係の総体の中でどのように構造づけられているかに還元されてくる。とりわけ、その関係の中での子どもの位置づけいかに問題の焦点がある」（堀尾輝久 1971: 154-155）。そのうえで、『就学義務』と『教育を受ける権利』の規定が、何の緊張も矛盾もなく理解されている現状」では、「子どもの教育は、国家社会に対する国民（親）の義務だとして、義務の側面が不当に強調されるかぎり、その主張は、教育の国家支配に有力な論拠を提供」してしまうため、これに対する宗像のような「親の教育に対する権利」の主張の有効性は認めるとしつつ、より本質的には、「今日の問題は、『親権』の今日的な内容としての親義務の内容そのものに、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」（堀尾輝久 1971: 161-163）とする。つまり「義務教育制度を支えている『親義務』の内容」が問題であり、親権の「親権利から親義務への転換ということが、二様の、相対立する内容を持って」おり、「親の権利か義務かではなく、まさに親の義務性そのものの内容が問われて」いるのであって、「それが第一義的には子どもに対する義務（従って子どもの権利の承認）なのか、国家に対する義務なのか問われなければならない」（傍点は原文）とするのである。そして、後者の「親義務が国家に対する義務であるという思想にとっては、親権の権利性の主張から義務性の強調という解釈の変化は、実は、家族（親）の教育権（狭義の）を奪い、教育権を国家に集中するための媒介的意義を負わされている」（括弧内は原文）のであり、「このような親権の、国家に対する義務性の強調こそ、19世紀後半に成立する現実の義務教育制度及びそれを支えた思想の中核をなしていた」と批判するのである（堀尾輝久 1971: 172-175）。

こうして堀尾は、義務教育の思想を批判しつつ、それと区別される子どもの権利と順接する親権思想（親義務の思想）を思想史的に明らかにする。そこでは親と子どもとの対内的関係の「親権」は、対外的関係での親の学校への権利主張（「親の教育権」狭義）へと連続する。「親権は子どもの権利によって規定され、その義務性が強調されるようになる。親権とは『その子を監護教育する義務を第一次的に（排他的に）履行する権利』すなわち、義務の第一次的履行の権利ないし義務履行の優先権だと考えられる。こうして、親権は、本来の意味での権利の意味を失ってくる。……これはいわゆる義務教育思想とは区別された『教育義務』の思想である」。かくして、「親義務の委託ないし共同化（私事の組織化）として公教育が構想される。こうして社会の教育に対する公的配慮ということは、親義務の補完ないし代替的機能を任務とするといえる。このことは同時に、公教育は親たち（国民）によって支えられているのであり、したがって親は、子どもを学校にやるということだけでその義務〔親権〕を完全に履行したことになることを意味する。公教育は常に親たちによって監視され守られていかねばならない」（亀甲括弧は原文）（堀尾輝久 1971: 199-200）。このように堀尾は、親権の義務的性質を捉えることで親の権利を否定したのではなく、「子どもの権利、学習権の確立」の「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」(堀尾輝久 1971:163)として、親の権利、そして参加権を的確に位置づけたのである。

より具体的に対外的な「親の教育権」(狭義)の内容・効力について言えば、堀尾が批判した親義務を国家に対する義務と理解する思想からは、公教育が成立することによってその範囲では「親権」「親の教育権」は国家・公教育によって吸収・回収され公教育は親権とは切断されたものとなる。したがって、こうした公教育においては、親の教育権は基本的に公教育に及ばず、及ぶとしても出来合いの公教育のいくつかの選択肢からの選択か(学校選択権)、公教育内容の周辺部分(親からすると人格的利益の中核部分)に限っての一部拒否(拒否権)にとどまり、親の側から積極的に要求していく参加権までは導かれないことになる。

他方、堀尾のように親義務(親権)を子どもに対する義務と理解する思想からは、「親権」「親の教育権」は国家・公教育によって奪われることなく、むしろ公教育は親権から派生し親権を補完し親権と連続するものと捉えられる。親義務・私事性の延長線上に公教育を構想するのである(「私事の組織化」「親義務の共同化」としての公教育)。したがって、こうした公教育においては、原理的には就学義務(親の子を就学させる義務)が留保され(就学の拒否権)、私的性質の強い徳育(価値伝達)を除外した知育(知識伝達)に限定しての「委託」「組織化」は、当然、徳育についての拒否権を含意しているし、さらに、「委託」「組織化」された部分についても父母による継続的な「監視」すなわち、父母の要求・発言・参加権が積極的に位置づけられているのである。

そして、こうした「親権」ないし「親の教育権」理解(教育権の構造)からは、教師の地位は派生的・伝来的・利他的なものであり、親の教育権に応答するものとして位置づけられている。「教師は親権の被委託者である。このことは教師の任務を規定する。……真理を自由に学びとる権利としての学習権を実現させるために、教師は、真実を、子どもの発達に即してアレンジすることがその専門的任務だといえよう」(堀尾輝久 1971:200-201)。堀尾の「教育権の構造」において教師の「教育権」は、決して自己目的・専断的なものではなく、親の「教育権」からの派生的・伝来的なものとして位置づけられていることに特に着目を促したい。

こうして堀尾によって「親権」と「親の教育権」(狭義)との連続的な理解、対内的関係と対外的関係との連続的な理解、さらに言えば、親権を規定する民法と就学・学校教育を規定する公法との連続的な理解、すなわち、私法関係と公法関係を連続させ、親権を公教育においても切断させることなく、前者を後者に及ぼす理解が示された。「近代」公教育の限界を言う当時の思想状況においては、「現代」公教育では教育の私事性・親の教育権は国家に吸収・収斂されるとされ「教育を受ける権利」は自由権というよりも社会権として保障されるとして国家への抽象(たとえば、就学義務の肯定)を積極的に捉える議論が圧倒的であった。それに対して、堀尾は公教育思想の研究を通じて、教育の私事性をあくまでも基礎とした共同化・組織化を言い、私事性を基礎とする私人・個人(親)の共同性を媒

介にして、「近代」公教育思想の延長線上に「現代」公教育を捉えたのである。それは、堀尾が批判の対象とした義務教育の思想、すなわち、教育組織のみならず教育目的・教育内容についてまでも広く権限を有する国家の主導による「公民教育」とは異なり、子どもの必要充足・子どもの権利の実現という「人間教育」を言うものであった。そして、そうした「人間教育」を可能にするために導出されるのが、国家・教育行政の権限が教育についてまで及ぶことを切断し、教師が直接に応答することを可能にする「教師の教育権」——専門家である教師の教育の自由と権限——である。親の教育権の対内的対外的な二面的性質と同様に、この「教師の教育権」も、親や子どもの権利・要求に応答すべく対内的（親・子どもとの関係）には義務・責任の性質であり、その義務・責任を果たすためにこそ対外的（国家・行政との関係）には権利的性質が認められるべきものと言えよう。こうして、堀尾において、公民育成ではなく人間教育、公民教育から切り離された公教育、つまり、親が親権の延長線上に公教育を構想し公教育の中で親権を実現していく「公教育における自由」の思想が示されたのである。

#### 第4項 兼子仁の親の「教育権」と教師の「教育権」

こうした「公教育における自由」の思想を、「公教育における自由」の法制度として法解釈から基礎づけたのが行政法学者であり教育法学者である兼子仁である。よく知られている通り、兼子は『教育法』（旧版）（兼子仁 1963）の立場を『教育法』（新版）（兼子仁 1978）によって発展させる。

「教育権」について、確かに、『旧版』においても「教育権」の享有主体を親（そして私立学校設置者）としてはいたが、『旧版』では中心的には「教員の教育権」（の独立）を論じていた（兼子仁 1963: 21, 116-, 138-）。「教育権」の展開において、親の「教育権」よりも教員（教師）の「教育権」に焦点化していたのである。というのも、堀尾の公教育思想史研究以前における当時の学説は一般的に、具体的な親の教育権は現代国家・義務教育法制によって否定・抽象されていることを当然のように理解していた。

すなわち、兼子は、『旧版』において、次のような公教育法制理解を示す。「19世紀私教育法における『教育の自由』の明瞭な主体は親および私学設置者であり、当時において子および教員が固有な教育上の権利を有していたかどうかは、かなり問題といわなければならない」。他方、「1870年代以降20世紀の初めにかけて、欧米各国の教育法制は一様に新しい展開をみせ」、そこでは、「国公立学校に特別なまたは私立学校にも共通に適用される公教育の法原理として、『教育の機会均等』……をめぐす公教育の義務性……と無償制……、および『教育の中立性』……を定め、これによって児童生徒の『教育をうける権利』を保障し、それだけ大幅に私人の教育の自由を制限するしくみをとっている」とする（兼子仁 1963: 22, 27-28）<sup>84</sup>。つまり、19世紀的私教育法と20世紀公教育法とを対照的・非

<sup>84</sup> もっとも兼子は、「親はなお学校選択の自由等の教育の自由を享有」し、「私学設置者の教育の自由……も、義務教育法制によって制限はされながらもなお存続している」のだから、「この意味において、20世紀公教育法は19世紀的私教育法を土台としそれを修正したものにはすぎないといえる」（兼子仁 1963: 32）

連続的に理解していたのである

そのため、日本の教育法制についても次のように理解する。「日本国憲法 26 条はこれ〔国民の教育義務を言う明治憲法下の義務教育制度〕を根本的に変革して、基本的人権たる子女国民の『教育を受ける権利』を保障し、その保障の方途として、20 世紀公教育法的な義務教育制度を組織し直すこととなった。そしてそのために『教育の自由』を制限して保護者に『子女に教育を受けさせる義務』を課した。「保護者は憲法上『教育の自由』を保障されていると解されるが……、同時に憲法は子女の教育をうける権利を積極的に保障するために、保護者の『教育の自由』（教育しない自由）に対して制約を加え、就学義務を予定した」。そして、親の教育の自由については、「保護者はなお『学校選択の自由』を留保している」とは言え、「それ以上に、公教育制度において保護者が『教育の自由』（道徳教育等の拒否権・子女を欠席させる自由）を何等か留保しているか否か……は公教育の中立性に関連する就学義務の限界の問題として、今後検討を要するところ」（兼子仁 1963: 70, 72）だということにとどまっていた。

このように親の「教育権」よりも教員（教師）の「教育権」に『旧版』の議論の焦点を置き、近代私教育法制と現代公教育法制とを区別する『旧版』における兼子の議論について、憲法学者の中村睦男は、兼子の「福祉国家論ないし公教育論を根拠に教育の自由を否定する考え方に影響を与えたのは、我妻栄の『18・9 世紀的自由権から 20 世紀的生存権的基本権へ』というシェーマである」（中村睦男 1988: 27）と指摘する。すなわち、民法学の大家である我妻の社会権論は、19 世紀的「自由権的基本権」と 20 世紀的「生存権的基本権」とに区別し、第 1 に内容が「自由」から「生存」へ変化し、第 2 に保障の方法が国家権力の制限から積極的介入に変化したと捉えていた。そして、そうした「生存権的基本権」の思想的根拠を、協同体思想に求めていたのである。すなわち、我妻はワイマール憲法を参照しつつ、次のように言う。「かようにして、私は、新憲法における『自由権的基本権』に示された気運と、『生存権的基本権』に示された積極的裏付けと、更に、『基本的義務』の確認とを総合することによって、その基本的人権の保障は協同体理念の性格を有するものと解し、そこに 19 世紀の諸憲法の水準を抜くものがある、といおうとするのである」（我妻栄 1947: 89）。しかし、そうした我妻の社会権論の問題点は、「それが、まず第 1 に、国家の役割の強調による個人の自由と生存をはかる点において上からの『社会権』論であり、第 2 には、『自由権』と『社会権』の異質性の強調」であることであった（傍点は原文）（中村睦男 1973: 291-292）<sup>85</sup>。

こうして『旧版』では「19 世紀私教育法」と「20 世紀公教育法」とを対比的に捉えていたが、先に見た堀尾の思想史研究の影響から、『新版』では、自由権と社会権との、近代と

ともしていた。

<sup>85</sup> こうした我妻の社会権論に対して、中村はむしろ、「労働者を中心とする利害関係者の個人的、集団的権利、自由を軸とする下からの『社会権』論、および『社会権の基底における自由権の存在と両者の相互関連性』を主張」する（中村睦男 1973: 291-292）。

現代との連続性が捉えられるように“修正”される。それは「19世紀の私教育法から20世紀の公教育法へと展開」というかつての二項対立的公教育理解（私事性と公共性との関係性の理解）（兼子仁 1963: 19-, 72. なお 32、兼子仁 1960: 129-、兼子仁 1964: 35）から両者の連続性を言う公教育理解への発展であった<sup>86</sup>。すなわち堀尾の「親義務の委託ないしは共同化（私事の組織化）として公教育が構想される。……社会の教育に対する公的配慮ということは、親義務の補完ないし代替的機能を任務とする」（堀尾輝久 1971: 200, 409。初出は 1958 年、1966 年）というその公教育論は、教育関係の規律について私的生活関係を規律する私法の論理をあくまでも軸にするものであり、これにとどまらないがしかし“脱却”はせず“修正”する理解であった（伊藤進 2000: 30, 35。初出は 1978 年。中村睦男 1974: 72）が、そうした堀尾の公教育思想を反映して『新版』では親の教育権の内容・効力がより強力なものとして示されている。

兼子『新版』における親の「教育権」論は、具体的には次の通りである。教師の教育権が論述の中心だった『旧版』と比べて、『新版』では、「『教育権』すなわち教育の権利の研究は、その後ますます進捗し、教育思想史と教育科学理論とにうらづけられて、教師の教育権のみならず、父母・国民の教育権から『子どもの学習権』論にまで展開される」とする（兼子仁 1978: 52）。『新版』で示されている体系（「第3編 現行教育法の基本原理」）は、まず「国民の教育の自由と学習権」（第1章）として、「子ども・国民」——すなわち学習・権利の主体——、「親」、「文化の担い手としての国民」——すなわち親・教師という子どもに直接する教育権者以外の国民——が論じられる。そのうえで、「国民の教育をうける権利（学習権）を保障する公教育制度」（第2章）の論理的序列で論じられるという体系が採られ、教師は別にいる権利主体の権利を保障する権利保障主体・利他的存在としてこの章で検討される。しかも、さらに「教師の教育権と父母の教育要求権」（第3章）として、権利者としての父母の学校教育への積極的なかわりが検討されるのである。

そして、対内的な「親権」の義務的性質、また、そこから導かれる対外的な「親の教育権」（狭義）の権利的性質については次のように論じられる。「親の子に対する教育の自由」（傍点は引用者による強調）の節で、「子どもの人間的能力の『発達』については学校教育が教育専門的責任を負うことになっていくが、教育的専門性は子どもの人間的『成長』と人生の幸福についてまで全面的に対応しきれぬわけではなく、両親が各子について包括的な教育責任者である」とし、「学習・教育について本来的に人権を持つのが子ども本人である以上、親の教育の自由は主に、前述された人間的成長・人生的幸福面に関して子の学習

<sup>86</sup> 私事の捨象という「現代」のシェーマを批判するものとして、森田明（1981: 161, 166）、中村睦男（1976A）。持田による兼子の『教育法』〔旧版〕の「シェーマ」への批判としては、「兼子氏があげる『教育の中立性』→『教職の専門性』→『教師の固有の権限の確立』という原則は『近代私教育』に対立する『20世紀公教育的原理』ではなく、『近代私教育』から継承し発展させたものというべきではないか」と言う持田栄一（1964: 584-585）や持田栄一（1965: 132-）がある。他方、時期を下り、持田の「批判教育権論」、内外区分論の“止揚”への兼子から批判としては、兼子仁（1974A: 294-）。ここには、「近代」と断絶する“現代”理解への批判において、立場の“逆転”が見られるとも言える。

の自由に必要に応じて代位するという性質の自由権である。「子どもの学習権は、それに代位する親の教育の自由を根拠づけると同時に、それが『教育をうける権利』の国家法的保障へと高まる方向において、ますます親の教育権行使への積極的要求をふくみ、その結果は親の教育義務による教育の自由の制約をも生み出す」。こうした兼子の論理からは、堀尾同様、親権を公教育にまで引き伸ばし、法的には私法と公法を連続的に捉える必要も出てくることになる。「たしかに親の義務づけには権力的決定や処罰という公法的手続きも法定されているが、それゆえに親の義務が全くもって国家に対する公法的義務になってしまうわけではなく、その根拠となる実体法原理は、現行法制にあっては子どもの学習権保障という教育法原理なのであって、これは私法・公法の区別を超えたものである」（兼子仁 1978: 204-207）。

こうした「親権」と「親の教育権」（狭義）との関係性の理解から、兼子は、「親の教育権」（狭義）の内容・効力として、明示的には学校選択権にとどまっていた『旧版』とは異なり選択権、拒否権、そして参加権までも肯定・導出している。

まず、兼子は、学校を論じる箇所（親と学校・第三者との対外的関係の問題）に進む前に、そして対外的側面（「親の教育権」）ではなく対内的側面（「親権」）の範疇で、選択権、拒否権を論じている（第1章）。すなわち、「親の学校教育選択の自由」として、①子の学習の自由に代位する「親の学校選択の自由」（私立学校を選ぶ自由）と、②「学校内における教育選択の自由」（「学校教育内容選択の自由」、具体的には選択教科制、課外活動参加、進路選択）が論じられ、②の範囲で、「西欧諸国における宗教教育に関するごとく、不参加の自由すなわち拒否権も一定範囲においてふくまれる。学校教育にたいする不参加権・拒否権の存在や範囲は、かかって、子どもの学習権・人間的成長発達権の保障という見地から親に決めさせるのが事の性質上ふさわしいかどうかによる」とする（たとえば、学校給食、頭髪規制、学校儀式における君が代斉唱）。そして、この延長に、「こんにちの義務制学校教育を拒否し、しかるべき家庭教育等に置きかえる自由」が位置づき、「親の教育の自由の根元的な発現を全くは否定しきれない」とするのである（兼子仁 1978: 208-210）。

さらに、学校との関係の箇所（第3章）で、参加権を肯定している。ここでは、上記教師の教育権の教育条理的根拠に父母への応答・直接責任があったように、親の「教育権」から参加権が導出されている。すなわち、「民法（820条）が規定する親の教育権に、学校教師にたいする教育要求権が含まれているか否か」と提起したうえで、「子の学習の自由に代位する親の学校教育内容選択の自由、それにもとづく、この人間的成長面と人生的幸福面に関わる親の教育選択権ないし拒否権……それを超えて、親・父母は子どもの学校教育にかんする積極的な要求権をも有する」とする。そして、「かくして学校教師は、親・父母からの教育要求を受けて立ち、それに応えていくようではなくては、その教育権を活かして教育責任を全うすることができない」（兼子仁 1978: 300）。こうして教師には親への説明義務が課されているのである。

このように、少なくとも『新版』においては兼子は「親」の教育権を公教育法制で重視

するが、こうした兼子の議論において「教師」の教育権はどう位置づけられているのだろうか。ここまでも既に触れてきたことから分かる通り、教師の「教育権」は親の「教育権」への応答をするものとして、すなわち、教師は自己目的的な存在では決してなく、形式的な章立てとしてもその内容としても、子ども・親の「教育権」を保障する従属的・伝来的な位置づけがされている。

すなわち、「教師の教育権の教育条理的根拠」として、第1に、「人間教育」を挙げる兼子は、旧教育基本法は「国家教育」でも「主権者教育」でもない「人間教育」の法的確認をしていると解釈し、さらに、「1970年代の教育法学説および教育判例において、人間教育の法的確認は『子どもの学習権』説によっていっそう明確化され」たとする。「子どもの人間を育成していく営みである教育にあつては、教師も子どもも人間の証しである主体性・自主性を保有していなければならない」。また、「人間教育を実際に担当する教師はみずから子どもと父母に対して責任を負えるようではなければならない。……教育責任は行政責任と異なり、議会民主制のルートで間接に国民一般に責任を負うということではその性質に沿わないことも根拠に挙げる。そして、「個人および集団としての学校教師の専門的教育の自由は、子どもの教育をうける権利の保障（憲法26条）の一環を成すという意味で現代的な教育人権性を有している」とする（傍点は引用者による強調）（兼子仁 1978: 195-199, 273-275, 289-）。それは、『旧版』の「かような〔個々の〕教員の『教育権限の独立』は児童生徒の『中立な教育をうける権利』を国家的に保障するために学校管理権（教育企業経営権）等に加えられた制限の反射としての、社会法上の『制度的保障』である」（亀甲括弧は引用者）（兼子仁 1963: 127, 138-）とする理解とは対照的である。

こうして堀尾が示した公教育理解の発展が、兼子において、「親」の教育権理解を深めるとともに、「教師」の理解の発展——教員の教育権限の独立から、それと教師の人間・個人としての人権性との複合的併有へ——を促した。教師について、かつて国家機構から権限の一部を授権されている「学校職員として有する職務権限」説を採り人権性を否定していたのとは異なり、教育の私事性や専門的自律性などを根拠に現代的な教育人権性を有している」として、権限性と人権性との複合性をいい、教師を位置づけたのである。こうした教師の「教育権」は、制度原理としては学校自治論として構築され、親の教育権に基づく参加権も学校自治の中で論じられ位置づけられていった（この点については、本論文第4章および第6章で扱う）。

思うに、人間生活が家庭生活にとどまらず、教育が家庭教育にとどまらない以上、「親権」を真に実現するには、親権は親と子どもとの間の対内的関係にとどまらず、対外的関係においても実現されることが必要である。親権が対外的関係において実現するためには、出来合いの公教育を受け取るだけでは不十分であり、子どもによって異なる多様な親の側からの要求を聴き、受け止め、応答をする主体、そしてその応答主体ができること、つまり行政からの束縛から解放され応答できるだけの「自由」を有している必要がある。これを学校教育について言えば、教師が自由・自律性を保障されていることであり、学校教育活

動の集団的性格からいって教職員集団として学校としての自律性を有していることが必要である（学校の自治）。それは具体的には、対外的には教育委員会の学校管理権から各学校が自律していることであり、対内的には職員会議に審議機能ないし議決機能が保障されていることである。そうでなければ、いくら強力な「親権」「親の教育権」を肯定しようとも、「親権」に基づく親の学校への要求に学校は十分に応答できず、「親権」の対外的関係における実現、つまり、父母の参加は無に帰することになるのである。

この点、兼子は、強固な学校自治（論）の展開と、そこへの父母参加の組み込みによって、つまり教師集団に親集団への手続き的な応答を義務づけ、この「親権」の対外的関係における実現を保障したのである——学校が親権に応答することはまた、学校の行政に対する自律性をより強固にするであろう——。兼子の父母の学校教育参加については具体的には本論文第4章で検討するが、兼子は「親・父母が教師に対して一定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出していくという手続法的な『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」として、「この親・父母からの教育要求権は、教育専門的事項については、『教育専門的判断を求める権利』」として認める。したがって、「教師は、親や父母代表から子どもの教育について話し合いを求められたら、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」。この場合に、「教師が、学校の教育については親・父母に発言資格なしとして、話し合いや回答を一切拒否したりすることは、義務違反であるとともに親の教育要求権の侵害となろう」（兼子仁 1978: 301-302）とするのである。こうして、子どもの権利保障、「人間教育」の実現を意図する兼子の議論にあっては親の「教育権」が明確にまた強力なものとして位置づけられており、その内容・効力は、選択権や拒否権のみならず参加権にまで及んでいる。

堀尾の「公教育における自由」の思想が法制度化されたのである。「国民の教育権」と言われるものの実質は、こうした親の「教育権」を中核に、教師の「教育権」、そのほかの多元的な主体の「教育権」の集合ないし関係性の構造によって成り立っているのである。こうして「親権」と関係づけた導出という点でも、教師の教育権との関係性という点でも、教育法的な議論としては原理的なレベルで飽和状態に至ったと言えよう。

しかし、本論文第1章で見た通り、その後、この展開に沿った教科書はほとんど出ていないのみならず、本章の後の節で検討する通り、「教育権」展開における「親の教育権」の中核的位置づけや、教師の教育権理解における親の教育権のこうした確固たる位置づけは見過ごされている。それは「国家の教育権」に立つ諸学説のみならず、こうした親の教育権への自覚が弱い「国民の教育権」論者も同じである。ここからは学校運営への父母参加の思想はもちろん——行政への参加、たとえば、教育委員会、はともかくとして——、拒否権・選択権も論じられることが少ないのである（本論文第6章参照）。

## 第5項 教師の「教育権」の跛行的展開

主権ではなく人権として理解し、何よりもまず「親」こそがその享有主体だとしたこうした堀尾や兼子の「教育権」についての同時代的な議論にもかかわらず、当時とその後の日本社会の事情から、「教育権」の享有主体は個人としての「親」というよりも、行政の末端ないし職能者であるはずの「教師」だとされていく。あるいは、堀尾や兼子の議論も「教師」の教育権を中心に読み取られていく。そして、親の「教育権」ではなく教師の「教育権」を言う議論が日本の学説においては跛行的に発展していくことになるのである。

こうした教師への期待、「教師」の教育権への偏重は、日本の社会の現実、すなわち、西欧とは異なる、思想的には自由主義思想の不在に由来する親の教育権思想の不在（これについては本論文第3章で扱う）、社会経済的には日本に特徴的な社会統合方式・社会編成原理の存在が反映されていた。そして学校教育のレベルでは、教師の父母に対する信頼の低さが反映されていた。たとえば、宗像は上原専禄との共著で自身の戦後当初の教育委員会法案への評価の変更について述べる文脈で、「国民の教育に対する関心の識見も低い、また一般に民主化されていないという現状では、教師の意志が濃厚に代表される方がいいのだと思うようになったのです」（上原専禄・宗像誠也 1952: 230）と述べていた。また、竹内良知も教師の父母への見方を述べ、「いわゆる『新教育』にたいして、父母たちの批判が高まってきたとき、たくさんの教師たちは、そうした批判を、父母たちが『おくれて』いて『封建的』だからうまれるのだと考えて、その批判の底に父母たちの生活に根ざした教育要求をよみとるよりも、父母を『啓蒙』しなければならないと考えてき」とする（竹内良知 1959: 66）。国分一太郎も、教師について、いままでの進歩的な教師は読み書き算やきれいな字を教えてほしいとの親の「ひじょうに明瞭な願い」には十分には答えず、複雑で奥深い「やや漠然とした願い」に答えようとする教育をしがちであり、また「願っていない願い」に答える教育をしがちであったとし、そのうえで、「教師は親を啓蒙するために、親たち大衆の中にとびこんで行く人ではありません。親と子どもに奉仕すべき人として、責任ある人として、その親たちの前にあるのです」（国分一太郎 1956: 85-, 94-95）とする。

こうした教師の「教育権」が主張されていく文脈では、人権としての「教育権」と公立学校教師が法によって授權され行使する「教育権限」とを区別せず論じる議論が広範に見られた。その代表的な見解は、“早熟”であった「親の教育権」を“撤回”した宗像誠也に見られる。宗像は、「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」。「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」。「真理の代表者としての教師の教育権は権力の統制を受けるべきではないという意味で、自由である」と論じ、これを、憲法第23条の学問の自由の一環である教授の自由は大学教授だけではなく小学校教諭も享有するとして根拠づけた（宗像誠也 1961: 94, 97-98, 101-102）。しかし、“個人”が享有主体となる人権を公務員たる教師が職務の執行に際して行使するというのは法学的には奇異である。

法学者の兼子は、1963年の時点で自身は教師の「教育権」を人権とは区別される独立の

権限だとする立場に立ちつつ、この教師の「教育権」をめぐる理論的対立について次の通りに整理する。まず、広く「教育権の独立」を肯定する学説を、「教育に対する指揮監督権の条理上の限界説」（註解日本国憲法）、「教育に対する事前指揮権の否認説」（指導主事らの著作物）、「教育の不羈独立説」（田中耕太郎）の3説のほか、「内的事項に関する職務上の独立説」を合わせた4説に区分する。そのうえで、この最後の「内的事項に関する職務上の独立説」を「教員の教育の自由説」（宗像）と「教員の教育権限の独立説」（兼子）とに分類する。そして、「教員の教育の自由」説は、「児童に対し権力から自由に教育を行う個人的権利だと解するが、他の説はすべて、学校職員として有する職務権限すなわち教育権限だ」（傍点は原文）と解説する。そして兼子は、自身が採る「教員の『教育権限の独立』は、……司法権の独立〔田中耕太郎説—引用者〕とも、また大学教員個人に自由として認められる『教授の自由』とも、その沿革・根拠および本質を異にするものであり、現代的な公教育法の原理としてのみ理解することができる」として、教師の教育権を人権と捉える宗像の理解には距離をとったのである（兼子仁 1963: 121-128, 138、同趣旨、兼子仁 1961: 49-51）。

ただ、先に見た通り（本節第4項）兼子はその後、宗像のように個人的な権利そのものだとはしないものの、「教員の教育の自由説」に接近していく。すなわち、「個人および集団としての学校教師の専門的教育の自由は、……現代的な教育人権性を有している」とか、「学校教師とその集団は、公教育組織内において自治的権限としての独立な『教育権限』を保障されているものと解され、この範囲での教育権はそれ自体が人権ではないが、……教育人権的価値を担っている制度である」とする（兼子仁 1978: 273-274）。「教師」の「教育権」論は、このように強力な期待と理論的武器を伴っていくのである。

同様に、この時期の教育行政学の教科書的文献のほとんどは、そもそも親の「教育権」には触れないか、触れたとしてもわずかに触れるに過ぎず、むしろ、受託者である教師の側に強固な「教育権」を認めて論じた。たとえば、教育制度学を専門とする伊藤秀夫も、「教育権とは、教育について自己の意思の優先を主張することが、法律的にも社会慣行上からも認められている状態」だとしたうえで、「親の教育権」を「子の受教育権に対応する親の義務であり、権利としての発言は子の権利の代行である」と捉えつつ、他方で、次のように、「教師の教育権」を親には従属しないものとして理解する。「教師の教育権は、子どもとの深いつながりから信託（信頼）をうけて、子どもの受教育権を委されることに基づくのである。それは、親と同じく、子に対しては教育する義務、第三者に対しては、受教育権の代理者として、教育への介入を排除する権利（教育の独立権）をもつ。だが親は子の権利の直接の代理者であるから、他の第三者と同じに、親の意思を排除することはできない。しかし、教師の教育権は親の教育権の委託によるのではないから、親の意思に従属するものではない」（伊藤秀夫・吉本二郎編 1969: 16-19）。

このように、この時期の一般的特徴は、国民教育論の名残をもちながらその内部の差異・対立が捨象された「国民」の「教育権」が語られ、かつ、その「国民」の実質的な主体は

委託を受けた「教師」であり、したがって「親」の教育権はほとんど正面から扱われないことであった。当時の出版物を見ると、図書の標題に「国民の教育権」を掲げるものは次の通り多数あるが<sup>87</sup>、その内容のほとんどは、教師の運動や教師の「教育権」が占めている。すなわち、国民教育研究所編（1967: 20-30）、岩本憲ほか（1971: 332-）、伊ヶ崎暁生（1972）、永井憲一（1973: 1-2, 213-214）、永井憲一（1980: 1-2, 229-230）、教育科学研究会学校部会編（1974）、浪本勝年（1976: 21-）、榊達雄・勝野充行（1976）、教育運動史研究会（1976: 14-）、牧証名（1977: 16-17, 200-）（なお、牧証名 1976、牧証名 1971 参照）、などである。

同様に、「教育権」を図書の題名に掲げるものも、具体的には教師に焦点化し、親には焦点化されていない。たとえば、中谷彪（1979）は、「国民の教育権の確立のための理論構築」を「研究関心」とする筆者による教育基本法成立過程と憲法改正問題などを論じるものであり、親を享有主体とした「教育権」を論じるものではない（中谷彪 1979: 1）。また、「国家の教育権」説に立つ田辺は「教育権」を「その概念は必ずしも統一的に把握されてはいない」としたうえで、『教育権』には、主権の一内容である権限としての『教育権』と、人権としての『教育権』があり、「前者の主体は国家（国家機関）であり、後者の主体は国民である」とする（田辺勝二 1978: 176, 189）。そうした親の教育権への着目の不在は田辺勝二（1998: 268-270, 298-参照）でも変更はない<sup>88</sup>。

親の教育権への着目の不在は、日本の教育法学の主要学説・重要論文がまとめられている『教育基本法文献選集』全8巻（学陽書房、1978年）においても見られ、政治教育・宗教教育を扱う巻（永井憲一編 1978）ですら「親の教育権」ないし「親」の視点が出てこない——教育基本法自体に「親」に関する規定をもたなかったことがその理由の1つではあるが——。また、義務教育を扱う巻（平原春好編 1978）でも、義務教育が就学義務と親の教育権との緊張関係から論じられていない点で同様である。また、日本教育法学会編『講座教育法』（全7冊、総合労働研究所、1981年）にも「親」（の教育権）に焦点をあてた巻はない。「教育権」を主題とする『教育権と学習権』（第2巻）においても「親」の教育権を主題として扱うのは有地亨（1981）がある程度であり、関連する伊藤進（1980）（伊藤

<sup>87</sup> 宗像を追悼する本のタイトルも、『国民の教育権を求めて』である（「人間宗像誠也」刊行委員会編 1972）。

<sup>88</sup> 西欧では親と並んで私立学校が「教育権」の主たる享有主体となるが、日本は親の「教育権」と同様に、私立学校の「教育権」を追究する意識も弱く、これを論じるものは少ない（たとえば、大沢勝・永井憲一 1973）。他方、この時期に親の教育権を扱う例外的なものとしては、平原春好（1969: 249-）、兼子仁（1971: 34-35, 49-69）、兼子仁（1976a: 32-）、杉尾敏明（1971: 160-184）などに限られている。国分一太郎は「PTA 本来の活動」の1つに、「教師・学校側への要求をきびしくだす」を挙げ、その根拠として親の教育権を挙げている（国分一太郎 1965: 256-257）。また、「国民の教育権」論に距離を取る研究者らは、むしろ親の教育権によく触れていた。たとえば、真野宮雄編（1976: 37-）は、「国家の教育権」に帰結するのも教師の教育権に集中するのではなく、親の教育権を含めて「教育権」に関わる具体的問題を論じている。また、真野宮雄（1988: 3）は、「教育権」を「教育に関する発言権」＝「自己の教育意志を主張できる権利」と定義したうえで、教育権の具体化として教育制度を描く。同書の各論では「子どもの人権・権利」、「親の教育権」「教員の教育権」を各章で取り上げ、しかも、「学校教育における親の教育権」（窪田眞二）のほか、「親子間における子どもの意思決定」（野村達雄）といった日本の議論が中心的に扱ってこなかった主題も扱っている。

進 2000: 3-所収) で論じられたり、就学義務・義務教育のあり方についてわずかに論点化されている(船木正文 1981: 96) に過ぎず、『世界と日本の教育法』(第7巻)を除けば、親の教育権を主題とする論文は見当たらないのである。

このように「教育権」を親ではなく教師に帰属させる議論の圧倒的優位は、学説を解説するコンメンタールからも分かる。1958年のものでは「教育権」は用いられていなかった(有倉遼吉・天城勲 1958: 100-, 130) のに対して、1972年のもの(有倉遼吉編 1972) では「学校教員に保障される『教育権の独立』」が取り上げられている(78頁以下。「教育行政〔第10条〕」。執筆は兼子仁)。他方で、親の教育権が焦点化されざるを得ない就学義務と教育の自由との緊張関係についてはわずかに論じられているに過ぎない(45頁。「義務教育〔第4条〕」。執筆は牧証名)。また、1977年のもの(有倉遼吉編 1977) では、やはり「教育権」について「学校教師に保障される教育権」が論じられる(92頁以下。「教育行政〔第10条〕」。執筆は兼子仁) 一方で、家庭教育については、旧教育基本法が「社会教育」(同法第8条)において「家庭教育」を規定していたことから、同条の解説でわずかに論じられるに過ぎない(74-75頁。執筆は小川利夫)。

こうした教師の「教育権」に“偏向”した1960年代から1980年代の半ばまでの理論的状況について、たとえば、教育経営学を専門とする高野桂一は次のように言う。「教師の教育権の独立というときに、それはいったい『権利』としての教育権なのか『権限』としての教育権なのかの問題がある。かつて、教員組合運動の論理では、いわゆる自由権としての教師の教育権利のみが意味されていた。教師は親のように民法上の権利としての教育をする権利をもたないのに、ある者はそれをあたかも粗雑に安易に歴史的伝統性に立ち、直ちに『親に代わって』権利としての教育権があるかのような錯覚で運動を展開していた混乱がないでもなかった」(傍点は原文)(高野桂一 1988: 37)。教育法学者の今橋も次のように言う。「学校教育問題のすべてを国・文部省の教育政策と学校内の教師に対する管理体制の問題性に解消し、『まず、教育政策を変えなければ』とし、教員組合の団結と職場の民主的教師集団の形成の重要性を、組合員でもなく職場の一員でもない父母に提示し、外から支援する役割だけを父母に要請する『教師の教育権』的発想をする教師層と教員組合運動が少なからず存在することも否定できない」(今橋盛勝 1985a: 222)。また、憲法学者の中村睦男も、「『国民の教育権』説は、……基本的には教師に教育内容の決定権能を与えるもので、『国家』に対抗する『国民』の実体は国民一般ではなく、教師である」(中村睦男 1984: 600) と指摘するのである。

このように、「教育権」は、宗像に典型的に見られる「教師の教育権」を経由することで、大きくは、それまでの国民教育論や「国民の教育権」論に見られるような主権としての「教育権」理解から人権としての「教育権」理解へと展開することが可能になったが、他方で、その人権享有主体を「親」ではなく「教師」に求める“偏向”ないし独特さが生まれ、その後、長期にわたって続くそうした傾向が日本の教育法・教育行政学説を特徴づけることになる。

もつとも、1960年代から1970年代の全体としてのこうした主権論から脱皮した人権論としての「教育権」の発展にもかかわらず、主権的な「教育権」理解をその後もひきずり、または貫徹する議論があった。たとえば、星野安三郎は、「教育権は、主権の問題であって、人権の問題ではなく、教育する自由や、教育をうける権利は、人権の問題」だと指摘し、「筆者がいう教育権とは、学校教育を中心とする、公教育の組織・編成・運用権をいう」として、子どもの権利、「労働権や教育の自由を内容とする教師の権利」、親の権利といった「個人に属する人権的権利は含まない」とする。そのうえで、「天皇主権から国民主権に転換したことと関連して、教育権が、天皇から国民に移り、さらに教育が天皇制国家に対する忠誠を誓う臣民の育成から、平和で民主的な国家を建設する主権者教育へと転換した」（傍点は原文）（星野安三郎 1969: 17, 22, 63）とするのである。こうした主権的な「教育権」論に対して憲法学者の有倉は「国家の教育権説との近似性」を指摘し、「このような主権論的教育権論が、国家の教育権説に対して、アンチテーゼとしての意味を持ちうるか」を問い、「むしろ問題は教育の自由や……人権の面にあり、これらを通じて国家機関の権力的関与を排除し、具体的に親や教師の教育権を確立することの方が重要である」とする（有倉遼吉 1971: 11。兼子仁編 1972 所収。また、兼子による星野説の検討として、兼子仁 1992）。

また、1960年代前半の当初から主張される永井憲一の主権者教育権論も、星野の議論と同様に、人権というよりも主権の問題として議論され、主権者国民の養成を主旨とするものであった<sup>89</sup>（永井憲一については本論文第5章で検討する）。すなわち、憲法第26条第2項の「その“義務”とは、主権者である国民が——親も教師もすべての国民が主権者たる一国民として——次の時代の主権者となる子女（国民）を憲法理念に即して教育する義務である」とし、「国政も教育もすべて、憲法がわが国の進展の方向を指示する“平和主義”と“民主主義”を実現する方向にすすめられなければならない。とすれば、国民主権の憲法が国民に保障する『教育を受ける権利』は、当然に、そのようなわが国の（平和で民主的な国の）将来の主権者たる国民を育成するという方向の、そうした内容の教育、つまり主権者教育を受けうる権利であるはずである。社会権としての教育基本権とは、まさに、そういう内容の教育を要求しうる権利だと考えられなければならない」（永井憲一 1970: 49, 250-251）とするのである。こうした永井の、国民主権原理の重視と反面での私事性を否定ないし軽視する議論、すなわち、君主主権ではなく国民主権による民主的国家でありさえすれば私事性＝個人権の尊重は問題とならないかのような議論は、当然に、教育内容の決定は人権の問題ではなく主権の問題であるとする「国家の教育権」論に接近し、「そのように国民主権国政と国民教育とのつながりを重視するところから、議会民主制的国家教育権説に“塩を贈る”ことにならないか」（兼子仁 1991: 354）と懸念が示されるのである<sup>90</sup>。

<sup>89</sup> 永井憲一（1970）にまとめられる前の早いものとして、永井憲一（1962b）、永井憲一（1962a: 124）。

<sup>90</sup> 国家権力を否定し、既存の国家・共同体に代わるものを提示する持田栄一の1970年代以降の議論も、個人・私事性・人権の契機を飛躍した一般意思的で主権としての「教育権」を言うものだと評価できる。もちろん、主権論を避けた議論は空虚である。しかし、個人・私事性・人権の契機を経たうえでの主権論——何を軸にした共同性によって、どういう社会を作っていくか——が示されなければならない。そして、

## 第6項 「教育権」の理論と現実

以上で見てきたような日本のこうした西欧諸国での議論とは異なる「教育権」論の展開は、権力を排除する強固な「教師の教育の自由」という独特な教育法学を確立した。すなわち、国際的に見れば、教育政策・教育目的の法定は立法府・行政府の民主的プロセスの対象であり、教師は、行政が管理権をもつことを前提に教育政策の形成に、また管理運営事項を除いた労働条件その他の交渉に、教員組合又は専門職団体の集団的自律性の効力として関与する。このことは、教師の教育の自由を主張する教育法学者に好んで援用されるILO=UNESCO 教員の地位に関する勧告(1966年)にむしろ示されている。したがって、教師は行政機構に属する一員として、そしてまた学校教育という職務に携わる専門職官僚として、ある程度の「裁量」は与えられるとは言え、教授行為というその職務執行そのものが“個人”が享有する人権としての「教育権」の行使ではないのである。

それに対して、日本では、教員団体(教職員組合)は、たとえば教育政策形成の一端を担う中央教育審議会に委員を出すこともできず、長年の間、文部省と敵対し教育政策形成からほとんど排除されてきた。そのため、教師集団はその自律的領域をその時々の団体交渉によってというよりも法的なあらかじめの線引き(内外区分論、教師の教育の自由)の論証によって獲得してきた。内的事項をも対象とする行政の原則的権限を認めたくえで政策形成に教員団体を参加させたり(上記、教員の地位に関する勧告)、その行政の民主的統制を言う行政参加論(伊藤和衛 1973)を採ったりするなど成熟した大衆社会・福祉国家にあり得た統治形態は日本では採用されず、行政の権限を教育の外的条件をなす外的事項の条件整備に当初から限り、教育の内容面をなす内的事項には—厳しい論者の場合には一切の—行政の立ち入りを禁じる内外区分論が通説的となった。また、日本での教師の「専門性」は、日本の業種横断型労働組合の不在も手伝って、職能集団横断的な集団的自律性論よりも個人的自律性(教師の教育の自由—人権)に、また法令による保護に依存した専門性となった(葛西耕介 2013)。そして、日本の教育紛争においては、序列的で競争の教育に統合されていく父母よりも、たとえば、勤評訴訟、学力テスト訴訟に見られるように、教師(日本教職員組合)が国家との対立の前面に立つことになる。したがって、そうした教師を訴訟当事者とする訴訟は、親ではなく教師の「教育権」論を前面に出し、また、国家権力の制約を立論する学説の力点も、親の「教育権」を言う西欧諸国とは異なり教師の「教育権」(教育の自由)に置かれる。しかも、こうした立論は教育学でも行政学でも経営学でもなく法的な鎧によって組み立てられているため訴訟で強力な威力を発揮したのである。

こうして 1980 年代半ばまで(そしてその後も影響力を残している現在)の日本の学説と運動は、これまでに触れた学説のほか自覚的な少数の例外—学説としては一時期の持

---

その主体は、特定の階級に限る「労働者」や特定の意識をもつ「人民」といった普遍性をもたない主体ではなく、逆にアプリアリな普遍性・共同性をもつ「国民」でもなく、個人主義的な「市民」であるはずである。

田栄一(持田栄一 1963、持田栄一 1973a)、運動としては岐阜県恵那の運動(森田道雄 1995)や全国 PTA 問題研究会の活動(1971~2005 年)、また日教組制度検討委員会(大田堯・教育制度検討委員会 1983: 79)など——を除いて、その人権としての「教育権」理解について、「親」の教育権ではなく「教師」の教育権に偏波した跛行的発展を遂げた。民間の父母、住民、子どもの参加運動の蓄積においても、その組織化原理に親の教育権は据えられなかったのである(日本教育学会教育をめぐる「参加」研究委員会 1983、新海英行 1984: 35、勝野充行 1996、酒井博世 1999 を参照)。

しかし、こうした「教師」の教育権への偏重は、その当時における親の教育権の位置づけを見た通り(本節第 3~4 項)理論内在的なものというよりは日本社会のあり方に影響を受けたものであった。教育行政学者の佐貫も言うように、「国民の教育権論は、その論理構造においては親・住民の関与や参加に対して閉じられたものではなかったが、現実的には教師の教育の自由に力点をおき、60 年代には、親・住民の学校教育や教育の自由に対する現実的な役割と位置については、具体的な提起をする方向には発展していかなかった」のである(佐貫浩 1996: 165)。また、今橋も「[父母の教育意思の——引用者] 不一致が顕在化せず、それを放置することによって、教育政策・学校教育は 1960~70 年代も『円滑』に機能してきたともいえる。多様な教育意思を捨象しえたのは、『能力主義』教育へ父母の教育意思を統合し、子どもへの『管理主義』が父母にまで及んだからであろう」とする(今橋盛勝 1983: 237。なお、乾彰夫 1990 参照)。

宗像に体现されている通り、日本において「親」の教育権の議論は中心的な位置を占めず「教師」の教育権に突進していったが、その理由は、日本における国民統合方式が、西欧諸国のように(福祉)国家による直接のものではなく社会内統合(企業社会を通じた家庭や学校を巻き込んだ統合)であったため、国家との関係でこそ“直接適用”される諸個人の人権が活用・自覚されることが少なかったことにある。国家との衝突は親との間ではなく、むしろ教師との間で代理的に起きたのである。すなわち、一企業に生涯献身し一家の安定と企業の成長とを重ね合わせるという日本に特徴的な企業社会統合が 1970 年代に成立すると同時並行的に、1960 年には 60%を切っていた高校進学率が 1970 年には 80%を上回り、1974 年には 90%を超える。企業社会統合は、学力で輪切りの能力主義・選別を必要かつ合理的なものとし、親は教育意思をそうした形で表明し、かつそれにとどめた。親は子どもをそうした社会統合に組み込んでいくとともに、子どもも親をそうした社会統合に組み込んでいったのである。そのため、教育要求を提示していく父母は限られていた。すなわち、田口は、「勤評闘争が規定した 55 年体制下の教育政策決定メカニズムの特質をまとめると、①政策のヘゲモニー争いの場として、国会を中心とする形式が完成したこと、②教育問題の産別組合として教員組合が、『国民』的な課題であるという形式をまとうことに成功したこと、③事実上の労使協調的な路線を歩みだしたこと、である」としたうえで、この②については、「労働問題を〈地域の父母の教育要求とのかかわり〉に求め、その地域共闘関係を構築し、ある種の大衆化することによって突破していくという戦術は、日教組

の運動方針の中で広く採用されていく。しかし、概ね〈父母〉の実態は、〈総評・社会党ブロック〉内の枠内に収まる共闘関係内の〈父母〉であり、友好関係にあるPTA諸団体などに組織化された父母であった。……こうした〈父母〉とのかかわりを継続的に日教組運動の中へと吸収する回路は当時はもちろん、今日まで実態的な形で存在していない」とする（田口康明 1998: 86-88）。

こうして、原初的な理論においては親の教育権が確かに中核的なものとして組み込まれていたにもかかわらず、現実的には日本社会の具体的な状況に規定されて「教師の教育権」を媒介にして教師と親とは一体とした主権者「国民」と扱われて国家と対比され（「国民」の教育権）、個々の親相互の緊張関係も、教師と親との緊張関係も、個々の親（個人）と抽象的な集合体である「国民」との緊張関係も顕在化せず意識されなかった。多くの場合、親は「国民」としての主権論のレベルでのみ論じられ、個人としての人権論のレベルでは論じられなかったのである。現実の教育政策と教育運動とに規定され、「親義務の共同化」「私事の組織化」としての公教育論はその本質部分としてもっていた父母参加論を開花させられないまま、むしろ教師の教育権ないし自由に焦点が置かれ引き取られていった。

### 第3節 1980年代半ば以降の展開——親の「教育権」の隆盛と分岐

これまで「教育権」の享有主体に着目しつつ、第2の時期である1950年代半ば以降「教育権」理解が主権的理解から人権的理解に移行してきたこと、その享有主体は「親」であることが早期に示されつつも「教師」の教育権が語られることが圧倒的に多いことを見てきた。そこで次に、1980年代半ば以降のこの第3の時期には、「教育権」の享有主体として「親」が現実的にも自覚されることが見られてくるとともに、「親の教育権」（狭義）の内容・効力の理解が論者によって分岐してくることを見ていく。

以下では、まず、それまでの時期と対照的に「親」の教育権を言う議論が登場してくる事実をその背景とともに概観したうえで（第1項）、親の教育権の構造を理解し、その内容・効力の理解の分岐を把握する枠組みを示す（第2項）。そのうえで、親の教育権（狭義）の内容・効力の理解によって、公教育内容の一部ないし全部を拒む「拒否権」を主張する立場（第3項）、発言・要求し応答を得るという「参加権」を主張する立場（第4項）、「学校選択権」を主張する立場（第5項）に分けて、その立場が導出される論理とその立場のよって立つ公教育論に触れつつ類型化し構造的把握を試みる。

#### 第1項 親の「教育権」の隆盛

1980年代半ば以降になり、なおも教育法学の主たる対象は教師であり主流も「教師」の教育権ではあるものの、1980年代以降の豊かな社会・大衆社会の完成による生活全般にわたる私事化、個人化、プライバシー意識の向上、さらに校則や体罰など学校・教師の理不尽な管理主義を背景として、担い手としての運動を伴って「親」の教育権を言う学説が多数出てくる。

この「親の教育権」の意味内容としては、論者により見解が分かれるところであるが、

特に公教育（学校教育）に関わるものについて言えば、次のものを含み得る。すなわち、親が学校教育に権利を行使する方法としては、大きくは、既に学校側が行っている教育について親が要求する消極的な方法（選択権・拒否権）と、親の側から新たに求め形作っていく積極的な方法（要求権・参加権）とに分類できる。そして、それら2つの方法により行使される権利が及ぶ対象は種々のものがあり得る。すなわち、前者の消極的な方法として、学校（就学）か学校外での教育か（at school or otherwise）の選択権、私立学校の選択権や複数の国公立学校内からの学校選択権、学校教育内容（カリキュラムや教科書・教材）の選択権・一部拒否権、後者の積極的な方法として、たとえば原級留置や退学の措置・処分などの際の告知聴聞など適正な手続きを受ける権利、学校教育内容や校内人事・予算についての個人的ないし集団的な発言権・要求権・参加権（学校教育参加権）などがあり（兼子 1978 : 97-98、368-369、208-209）、さらに、「親の教育要求権の一内容として、また、要求権行使の前提的権利として、教育情報請求権が位置づけられ」よう（市川須美子 2007 : 247）（同旨、吉岡直子 1999 : 9-10、今橋盛勝 1983 : 200-）。

1980年代に見られる背景から出された親の教育権を言う議論としては、今橋盛勝の議論が代表的である。今橋は、「戦後日本の教育法関係として主に現象化した関係」は、文部大臣の教育内容関与権の限界や職員会議の法的性格といった「教育関係諸機関内部の権能・権限と責任・義務をめぐる法関係」（第1の教育法関係）」と、「国・自治体、教育行政機関、教育機関と子ども・生徒・学生・父母・住民・研究者・出版社等との法関係」（第2の教育法関係）とに区別できるとする。そして、「第1の教育機関内部の法関係に対して構築された教育法論理は、この第2の教育法関係の中で有効なのか、またいかなる法論理の整合的補充が必要なのか。そして、その教育法論理を支える主要な道具概念は何か。これらの問題は、いいかえれば、これまでの『国民の教育権』理論の適用限界を確定することであり、第2の教育法関係をめぐっての検証・再構成をすること」であるとした（1983 : 25-27）<sup>91</sup>。かつては強力な教職員組合と政府との間で起こっていた紛争が、管理された教師による子どもへの管理教育という「管理主義の二重構造」（成嶋隆）の中で、教師と子ども・親との間で起こる紛争へと変化してきたのである。

また、今橋と同様に、「国民の教育権」論の側に立つ者からの内在的批判として、村山士郎によるものがある。村山は、堀尾や兼子の議論を検討しつつ、「国民の教育権論は、親の教育権の重要な内実である『学校・教育を選ぶ自由（権利）』は『信託』によって放棄されたものではないとしながらも、その留保された権利が、いつ、どのような条件でとりもどせるかについての究明には、きわめて消極的であった」とし、「親の学校・教育を選ぶ自由」は、「学校の選択にとどまらず、学校教育の条件整備への要求権・学校教育の内容への要求

<sup>91</sup> こうした今橋による修正要求への兼子からの応答としては、「むしろ根本の問題は、親・父母と学校教師との教育権における対抗・緊張関係と、教師教育権と教育行政権との間における対立関係を、安易に同視したりすることの方に有ろう」。「教育行政権による権力支配と教師教育権とは、法的および現実的に不両立である」が、「教師教育権と父母教育権とは学校教育自治の中で両立・協同すべき」というものである（兼子仁・市川須美子 1998 : 73。初出は兼子仁 1990）。

権・参加権・拒否権を含む」ことに加え、「当面、学校不適応の子どもを救済するために、彼らの『就学義務を放棄する自由』、就学義務免除を認めさせることが必要」だとする（村山士郎 1993: 79, 83）。

こうした変化を示す運動や出版物としては、今橋自身も関わっているが、日本の親の教育権の現状と欧米の親の教育権の実情を議論・紹介した集会を収録した報告集である「父母の教育権とPTA」研究会（1990）がある。また、「問題別にみる父母の教育権とその使い方」として「私生活の自由にかかわって」「教育情報へのアクセス権に関わって」「学校・教育行政への参加に関わって」などの場合に具体的に論じられている、子どものための父母の教育権マニュアルである「父母の教育権とPTA」研究会（1991）が出された（そのほか、同時期の「子どもの人権と体罰」研究会による著作として、星野安三郎ほか 1984 や、牧柁名ほか 1992）。また、同時期の同様の運動として、1991 年前後に結成され、親の教育権を学校への父母参加の根拠として明示的・意識的に位置づけ、「父母の教育権行使の保障としての自主的・継続的な組織」として自己規定し、「父母の教育権を正当に行行使するために、あいち公立高校父母連絡会をつくりました」とするハンドブック『父母の教育権と学校参加——自主的・継続的な組織づくり』（1995 年）（吉田豊 2019: 73-所収）も編纂した、あいち公立高校父母連絡会がある。神戸高塚高校事件を考える会（1996）では、結城忠の親の教育権を軸とする議論・講演が学校管理主義への批判の中で父母に明確に響いている。

こうした親の教育権への着目には、子どもの権利条約の批准（1994 年）も影響していた。教育法学者の市川須美子は次のように言う。「戦後教育改革によって成立した日本の教育法体系である憲法・教育基本法制……を見渡すとき、子どもの人権とそれと一体的な親の教育権の影は薄く、その位置づけの不明確さは否めない。教育基本法には子どもを権利主体として明示した規定は見あたらず、親は就学義務（就学させる義務）の主体として、しかも国民一般としてしか登場してこない」が、しかし、「子どもの権利条約は、批准・発効により裁判規範としての効力を有する国内法となった段階で、憲法・教育基本法制のミッシングリンクであった子どもの人権と親の教育権に対する成文法の欠缺を埋めた。子どもの権利条約は、子どもの人権の実効的保障だけではなく……子どもの権利の第一次的な擁護者と位置付けられた親の教育権にも明文の法的根拠を与えた（5 条、18 条など）」（市川須美子 2007: 284-285）。また、市川は、1980 年代に教科書訴訟を評釈する中で、その判決文では「今後教育法において重要な位置を占めてゆくであろう『親の教育権』ないしは『親の教育の自由』についてもほぼ全く言及されていない」とし、「本判決が逆説的に明らかにした『国民の教育権』論の課題は、……『親の教育の自由』を実体的に中軸にすえる『国民の教育の自由』概念の再構成である」（市川須美子 1986: 13）とした。

こうした、1980 年代における親の「教育権」への着目は、教師の「教育権」への批判と組み合わさる場合も多かった。憲法学者の奥平康弘は、「教育権」概念の混乱を指摘し、抽象的な「国民」の「教育権」と、「個別具体的な教育課程の中身にふかくかかわる権利または権限」である親または教師の「教育権」という三者の間の区別の必要性を言う（奥平康

弘 1981: 412-413)。また憲法学者の浦部も、『教育権』という概念は、じつに多様な意味で用いられて」いる。「まず第1に、『教育権』という言葉じたいが憲法上の概念として不適切なもののように思われる。……憲法上、教育する権利などはだれにも認められる資質のものではない」とする（浦部法穂 1994: 145）<sup>92</sup>。

しかし、「親」の教育権がすぐに広く受け入れられていったわけではなかった。たとえば、憲法学者でありアクチュアルな問題とも接する弁護士でもある中川明は、日曜日訴訟<sup>93</sup>と長崎・障がい児就学訴訟（それぞれ 1982 年、1984 年提訴）を進める中で「親」の公教育を拒む自由に気づいたとし、「当時のわが国の教育法学や民法学・家族法学には、……教育にかかわる親の権利と責任を正面から取り上げ、深く考察したものはなかった……。憲法学にいたっては、親の位置づけなど端から考察の外にしているような感じ」だったと回顧する。そのうえで、「公教育が憲法に違反した教育活動を行なう場合、親は子どもに代位してこれに異議を申し立てることができるのはもちろんです。しかし親はそれにとどまらず、ほかならぬ自分の分身である子どもへの侵害はすなわち自分自身の市民的自由への侵害である」とらえて、異議を唱えることができるというべき」だと論じた（傍点は引用者による強調）（中川明 1991: 36-37, 46。なお、同: 68 参照）。また、就学義務を否定する議論は憲法学を含めそれまでの日本にはほとんど見られなかった<sup>94</sup>が、中川は、「親は子ども

<sup>92</sup> そのほか憲法学からの「国民の教育権」論批判としては、内野正幸（2010: 113-）、内野正幸（1994: 107-、201）、米沢広一（1992: 250）、足立英郎（2003: 140-）。

<sup>93</sup> 日本で親の教育権が主題となった数少ない裁判例である日曜日授業参観事件（東京地判昭 61・3・20）について樋口陽一は、「教育裁判の本流的な地位に必ずしも位置づけられていないが、日曜日の授業の憲法適合性を争う訴訟……が、むしろ、注目される。そこには、親の宗教理念に従って教育されるべきか……、それとも、親の信念から自由な、市民＝国家構成員としてのあるべき理念に従って教育されるべきか、という選択が、『国家からの自由』対『国家干渉による自由』というかたちをとって争われる潜在的構図を、読み取ることができるからである」とする（樋口陽一 1994: 134。初出は樋口陽一 1991）。また、同訴訟に対する意見書として、高柳信一（1986）がある。

<sup>94</sup> その例外として、中村睦男は、「親が家庭教師や私塾など学校外において教育を受けさせる義務を履行することが教育の自由の一環として、認められてもよい」とする（中村睦男 1976b: 191）。また、近年の議論としては、憲法学者の松井は、「憲法にいう『普通教育』は、学校教育である必要はなく、憲法上は家庭で教育を施す自由があるというべきである」、とか、「憲法上は、学校教育法にいう学校でなくても、教育を目的とする機関に子どもを通わせて適切な教育を受けさせることでもかまわないというべきである」とする（松井茂記 2007: 501）。憲法学者で教育法学者の廣澤明は、「今日では、『普通教育を受けさせる義務』と『就学義務』を区別し、親は、教育の自由を根拠に、家庭教育等『学校』以外において『普通教育を受けさせる義務』を履行することが認められる、と解する見解が支持を広げている」とする。そして、自身も、「知識の伝達という側面についていえば、家庭教育等によって子どもに必要な知識の伝達がなされる限りは、就学義務の強制は正当化されないといえる。……子どもの世界観の形成という側面に関しては、……国ではなく親が第一義的責任を有することは明らかであるから、就学義務を強制する正当性はより乏しい」とする（廣澤明 2015: 10-11。なお、参照、廣澤明 2009: 10）。なお、行政学者で教育法学者の安達は、「学校以外の場（フリー・スクール、ホーム・エデュケーションなど）」を念頭に、「不登校の子どもに対する学習権保障と教育支援の必要性に鑑みて、就学義務の猶予・免除事由をより柔軟に解釈することは十分に可能」としつつ、「思想的・宗教的理由に基づく学校教育拒否」を含む「家庭義務教育の一般的な許容性」については、否定的である（安達和志 2017: 47）。就学義務の違憲性については、かつては、「公教育からの切り落とし」をさせないため、就学「猶予・免除規定はそもそも違憲であり廃止されるべきもの」だとして同規定について子どもの学習権との関係での違憲性を言う議論があった（有倉遼吉編 1977: 136 参照）が、今日ではむしろ就学の義務づけについて親の教育権との関係での違憲性を言う議論へと視角が転換している。

を教育しない自由まで有するものではないが、子どもをどのように教育するか、学校において教育するか、家庭等の学校の外において教育するかは基本的に有しており、憲法がこの自由まで否定したとは考えられない」とする（傍点は原文）（中川明 2013: 200。初出は 1987 年）。

実際、憲法学においてもそれまで親の教育権はあまり論じられてはおらず、ようやく 1980 年代半ば以降に論じられるようになる。憲法学者の内野正幸は、次のように論じる。「たとえば公立小学校に通う子どもが思想注入や宗教教育を受けた場合」は、「親自身は、……自己の子どもの『思想の自由』や『信教の自由』が侵されないことを内容とする法的利益（人権）を侵害されたのであり、これは、13 条……から導かれるというべきではなかろうか。この点は、学校教育に固有の事柄ではなく、より広く、自己の子どもの人権が侵害されないことにつき親がもつ利益を内実とする親の人権として構成でき、……親の教育権より広い内容をもつ親の監護・教育権（民法 820 条参照）ないし親の養育権を憲法 13 条の保障する権利として捉えることができよう」（内野正幸 1987: 240）。また「子供を養育する権利」を 13 条で保障する佐藤幸治は、「養育する権利は、他者（子供）に対するコントロール作用を伴っている点で、権利の中でもユニークなものであって、規制のあり方に微妙な問題がある」とする（佐藤幸治 1981: 318。なお、佐藤幸治 1990: 413 も参照）。

また、憲法学のコンメンタール（第 26 条）について見れば、1980 年代においてすら、親の教育権について原理的にはこれを認めつつも、現実の権利・権利行使には関心を払っていなかった。すなわち、「本来、自然権として親が保有していた教育の自由（言葉の本来の意味での『教育権』）」は、子どもの確認、親権の義務性化、国家の教育関与の 3 つの契機によって制約された結果、『教育を受ける権利』は、元来は自然権としての親の教育の自由が、近代以降、経済社会の発展に伴って、市民的自由としての教育の自由を核心として含みつつ、その積極的実現を求める“教育への権利”としてとらえるようになり、その理念としての“教育への権利”の憲法的保障のうち、主として公教育制度を通じての充足を予定する実定的基本権部分……である」（傍点は原文）とする。また、「教育の自由」（「教育を受ける権利」の自由権的側面）の憲法上の根拠を論じる際に、①憲法的自由説、②23 条、③26 条説を挙げて主体を「教師、父母、国民」と限定せずに論じる点でも、就学義務の違憲性を論点化していない点でも、親固有の教育の自由・教育権への意識的な着目はされていない（山崎真秀 1986: 114-116, 120-121）（1970 年代のコンメンタールである、山崎真秀 1977 も同趣旨）。また、2000 年代のコンメンタールにおいても、親の教育権にはほとんど触れられていない（成嶋隆 2006: 195-）。それに対して、西原博史の執筆する 2010 年代のものでは変化が見られ、「親の教育権と義務教育」が検討され、「教育を受けさせる義務は就学義務と同視できない」ことが強調されている（西原博史 2011: 232-）。

こうした変化は、教育法のコンメンタールについても見出すことができる。先に本章第 2 節で見た 1970～80 年代のコンメンタールの同項目とは対照的に、1990 年代の教育法のコンメンタール（永井憲一編 1992）では親が子を就学させる義務の名宛人についての論争

や、「本条〔旧教育基本法第4条・義務教育—引用者〕が家庭教育等による義務教育〔ホームスクーリング—引用者〕を排除するののかという問題」<sup>95</sup>が取り上げられるようになる（34-35頁）（「義務教育」。執筆は成嶋隆）。また、「教育行政」の項目においても、旧教育基本法第10条第1項の直接責任に関わって、「教師は、一方で生徒に対し、生徒の学習する権利を十分に育成する職責を担うとともに、他方で親ないし国民全体の教育意思を受けて教育にあたるべき責務を負う」（傍点は引用者による強調）との解釈が示される。そして、それまでの「教育法学の通説」である「（第1項の）責任というのも行政的な責任を意味するのではなく、教育自体によって、『直接』に国民全体に対していわば文化的ないし教育的意味での責任を負うべきものである旨を定めたもの」とする見解を、「直接責任性が理念にすぎ、一般的で具体性に乏し」と批判する。そして、むしろ『教育の自主性』の尊重は、必ずしも、『教師の教育の自由と教育権』だけを意味するものではなく、学校教育活動、教育的営みが、教育に関係する諸主体の権利（たとえば、父母の教育権と学校参加権）を保障し、調整することによって確立されるべきものと解すべきとするのである（66～67頁）（「教育行政」。執筆は今橋盛勝）。またその後のコメント（荒牧重人ほか編 2015）でも、2007年の改正教育基本法が父母・保護者は「子の教育について第一義的責任を有する」と明文規定した（第10条「家庭教育」）こともあり、親の教育権に論述の頁が割かれている（41-44頁。執筆は横田守弘）。

こうした1980年代半ば以降の議論を受けながら、また問題関心を共有しながら、教師の「教育権」に偏重しがちであった学説においても、親の「教育権」を言う議論が多く提示されるようになっていく。日本教育法学会の編集による3巻から成る講座（2001年）でも親の教育権に触れる論稿が増えている。たとえば広沢は、「教育の自由は、その権利主体に応じて、親の教育の自由、教師の教育の自由、私立学校の教育の自由、国民の教科書作成の自由など、異なった内容を有している」として、まず「親の教育の自由」について「家庭教育の自由」「学校選択の自由」「学校教育内容選択の自由」に分類して論じている（広

<sup>95</sup> 日本におけるホームスクーリング（就学義務に関して、学校教育に代えて親自身による普通教育の余地を認めるもの）については、研究者によっても次のような評価が一般的である。「わが国においては、実際に、意図的に学校での義務教育に替えて家庭教育を行っている親はほとんど存せず、家庭教育の自由の問題は、社会的に顕在化しているわけではない。法的にみても、家庭教育を学校教育に替えるかという点を正面から論じた判例は存せず、家庭教育の余地を明示的に認める立法も存しない。また、憲法・教育法の学説上も、この点にふれる学説は少数にとどまっている」（米沢広一 1993: 575）。このホームスクーリングを認めるものとして、民法学者の加藤永一（1993: 140, 143-144）（初出は加藤永一 1983）や、先述の中村睦男（1976b: 191）がある。憲法学者の中村は、権利の保障には子どもの個性に合った教育が要請され、また親の思想信条に基づく教育の自由が重要であることから、「親が家庭教育等学校以外において教育を受けさせる義務を履行することを親の教育の自由の一環として認める余地を全く否定してしまうことは問題である」とし、ただしその場合には「国が一定の条件を定め、かつ教育効果についても国が審査を行う必要がある」とする（中村睦男 1984: 608-609）。また、教育法学者の平原は、就学義務を課していてもそれは教育課程を履修させる義務ではないとする（平原春好 1978: 168）。なお、民間の立場からの就学義務否定の主張として、奥地圭子（2005: 65-66）。また、中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」（2005年）では、第2部第1章「(3) 義務教育に関する制度の見直し」の項目で、「不登校等の児童生徒について、一定の要件のもとで、フリースクールなど学校外の教育施設での学修を就学義務の履行とみなすことのできる仕組み等について検討することも求められる」としている。

沢明 2001: 126-133。そのほか、植田健男 2001: 243、田沼朗 2001、高野良一 2001、小島弘道 2000 にも見出せる)。

興味深いことに、個人の権利に基づく学校教育の一部ないし全部の拒否権に重点を置く主張や(たとえば、中川明 1991、米沢広一 1992)、学校選択を主張する議論も出された(たとえば、黒崎勲 1994、三上和夫 2002: 230) と言え、当初から現在まで、親の個人的な主張を立論・後押しする議論よりも、父母集団による主張、つまり父母参加に関する議論が量的には多い(たとえば、これまでの教育学界における参加論を整理する窪田眞二 2001 のほか、植田健男 1995、仲田陽一 2001、浦野東洋一編 2003、浦野東洋一ほか 2010)。同時期に集中的に発表された諸外国の父母参加制度研究(たとえば、窪田眞二 1993、小野田正利 1996、柳澤良明 1996) も日本における父母参加制度の議論を後押しした。

このように、1980年代半ば以降の第3の時期には、「親」の教育権の学説が多数登場する。こうした親の教育権に基づく主張は多種多様であるが、その効力は次のように「学校選択権」、「拒否権」、「参加権」に分類できる。すなわち、私立学校選択のほか義務教育段階での公立学校間の「学校選択選」、学校を選択した場合にもその学校が提供する教育内容の一部について拒否したり<sup>96</sup>フリー・スクールなど「学校」(1条校)以外への通学やホームスクーリングによって公教育を全部拒否したりする「拒否権」、さらに、学校教育内容について発言・要求し応答を得るという「参加権」である。

このように、形式的には同じ「親の教育権」の主張であっても、それが保護しようとする内容——子どもの利益なのか、親自身の利益なのか——やその効力——学校選択権・拒否権にとどまるのか、参加権まで含むのか——は、論者によって異なっている。こうした差異は、親の教育権をどのような構造で理解するかによる。そこで、本節では、1980年代半ば以降に登場・展開する「親の教育権」について、その構造にさかのぼったうえでの類型化をし、そうすることで、「教育権」の展開における1980年代半ば以降の時期の意味を把握し位置づけることを試みる。さらに言えば、こうした親の教育権の構造理解の背景には、教育をめぐる私事性と公共性、公教育をめぐる個人と国家の位置と両者の関係性の理解(《公共性》理解)、具体的には、親の子どもを名宛人とする教育義務と国家を名宛人とする就学(させる)義務との優劣・関係性についての理解の差異があるが、これについては、本論文第3章で検討したい。

## 第2項 「親の教育権」(広義)の構造

「親の教育権」は「義務の第一次的履行の権利ないし義務履行の優先権」(堀尾輝久 1971:

<sup>96</sup> たとえば、信仰に基づく性教育・格技・進化論教育の拒否が典型的であるが、これらの拒否は信仰のない者の良心に基づく場合にはどうか、さらに、こうした精神的な利益を保護するための拒否のみならず、身体的安全という利益を保護するため拒否(たとえば、組体操の拒否)、金銭的利益を保護するための拒否(修学旅行のために積み立てるよりも家族旅行にその金銭を優先的に使いたいがための修学旅行の不参加)などにまで広げられるかも論点になろう。また、一部拒否は、ある特定の教育内容の拒否とともに別の教育内容・代替措置の方を選ぶという場合には教育内容「選択権」とも言えるし、学校に代替措置を要求したり他の生徒にも関わる授業内容の変更要求まで含んだりすれば「参加権」と重なってくる。

199)とされ、子どもとの関係では義務・責任の性質が強く、他方、第三者（たとえば、国家、学校、祖父母、近隣住民）との関係ではその妨害を排除する権利の性質が強いことには研究者間でのコンセンサスがある（たとえば、川田昇 2005: 19-20。初出は1979年。大島佳代子 1993: 42、榊原富士子・池田清貴 2017: 9-10）。また、このように、「親の教育権」（広義）は、親と子どもとの対内的関係における権利義務関係と、親と第三者（国家や社会）との対外的関係における権利義務関係とに区分ができ、前者の領域は一般的に「親権」のカテゴリーで論じられ、後者の領域は、狭い意味での「親の教育権」の内容・効力の問題として論じられてきた。

そして、この親の子どもとの対内的関係における権利義務関係（「親権」）を、親と国家・社会——本論文においては学校——との対外的関係における権利義務関係（「親の教育権」（狭義））にどのように展開できるのかという点から、学説の分岐を見出すことができる（具体的には、学校選択権や拒否権までなのか、参加権にまで及ぶのか）。この分岐は、対内的関係における「親権」の性質をどのように捉えるのか（子どもを従属させる親の権利なのか、それとも主体的な子どもの権利に応答する親の義務・責任と考えるのか、さらには、そうだとするとその義務・責任の程度は就学させることによって解除・免除される程度で足りるのか、それとも学校教育を変えていくことまで求められるのか）についての論者の立場の差異から導かれ、また他方では、公教育理解（学校教育は私事性の延長線上・連続線上にあると考えるのか、それとも公的意思が排他的に支配するものとするのか）についての論者の立場の差異から生まれる分岐である。

この点、こうした対内的な「親権」理解の違いが対外的な「親の教育権」（狭義）の内容・効力の学説分岐をもたらすことについて、社会国家ドイツの憲法・民法学説研究を基礎に包括的な議論を展開するのは、行政法学者の横田光平である。横田は、私法と公法とを架橋して連続的・統一的に捉える立論の日本における不在という問題関心から、ドイツの学説における民法と憲法との架橋・「協働」の発展過程を明らかにしている。そして、親と子どもとの対内的関係と親と第三者との対外的関係について、前者の側面を「親権」、後者の側面を「親の権利」と呼んで区別し、両者の相互依存・協働関係とそうした理解の必要性を指摘するのである。『親の権利』についても親自身に焦点を当て、親の側から見た『親の権利』の根拠を問い、権利そのものの具体的内容を明らかにする必要がある……。そのことによって、子どもとの関係における親の義務の内容も問われ、子どもとの関係を論ずる民法親権理論の展開を踏まえた憲法上の『親の権利』理解が導かれることとなろう」（横田光平 2010: 554-555, 561）。対内的な「親権」と広く対外的な「親の権利」との関係論を論じるこうした横田の議論は、学校教育を直接の対象とするものではないが、特に学校（教育）との関係で「親権」と「親の教育権」との関係論を論じる本論文に具体的に引き取れる議論である。そこで、本論文も横田の学説類型に依拠して父母参加学説の類型化・構造化を試みる。

横田は、この対内的関係と対外的関係との相互依存・協働関係・架橋を、対外的な権利

である「親の権利」(ボン基本法第6条)の性質が他の基本権(基本的人権)と同質なのか否かという点に関わる、ドイツの4つの見解、(α)同質説、(β)特殊説、(γ)混合説、(ω)権利否定説、の対照・検討によって探求する。すなわち、(α)同質説は「〔ボン基本法第6条の——引用者〕親の権利を他の基本権と同様の権利として理解する」見解である<sup>97</sup>。それに対して、ドイツで有力説とされ横田も採る(β)特殊説はボン基本法第6条の親の権利を「親の義務のゆえにそれらとは異なる独自の権利と理解する」見解であり、「親の権利が子どものための権利である(=自己のための権利ではない)と理解する」見解である。また、(α)同質説と(β)特殊説との折衷的な立場にある(γ)混合説は、ボン基本法第6条の親の権利を「少なくとも部分的に他の基本権と同様の権利であると理解する」見解であるが、親自身の利益のほか、子どもの利益を部分的にであっても考慮するものであるから、子どもの利益を全く考えない親固有の利益と考える(α)同質説よりは好ましい見解だとされる。そして、(ω)権利否定説は、対内的な「親権」における義務面を強調し親権を後見と同様に理解するもので対外的な親の権利性を否定し、ナチスに近づく見解である(横田光平 2010: 139-140, 169)。横田によれば、これらの見解の相同性をめぐっては、仮に親の教育権がほかの基本権と同様だとして「国家に対する自由権としての側面」に強く意識を置けば((α)同質説)対内的関係において専ら親の利益を言うものとして、また、仮に集合体としての家族の利益を考慮すれば子どもの利益を離れた固有の利益を言うものとして、いずれも(β)特殊説から遠ざかっていくものとされる。

こうした、対外的な「親の権利」の理解は、対内的な「親権」理解に基本的に対応している。すなわち、1970年代のドイツにおいて、「憲法上の『親の権利』についても(β)特殊説が有力に主張されるようになり、そのような理論状況をも背景として民法上の『親権』については(β')義務説がとられるべきことは『今日ではもはや争点ではない』とまでいわれるようになった」(横田光平 2010: 256)のである。そして、ドイツの状況を『親の権利』についての(β)特殊説、あるいは『親権』についての(β')義務説が有力になるにつれ、『親の権利』が優位する局面においても様々な理論構成の下に子どもの自由が尊重されるようになる一方で、子どもの自由を制約する親の最終的決定権限は否定されえず、また、それ故に(β)特殊説が否定されるわけではなく、むしろ親の最終的決定権限の故に(β)特殊説が導かれることになる」(横田光平 2010: 546-547)とまとめる。

この(β)特殊説の他説と異なる長は、(β)特殊説が子どもの利益=親の自己実現だと説明する点である。「要するに(β)特殊説とは『基本権として保障される親の権利の範囲——国家からの自由の範囲——がもつばら子どもの利益から定められなければならない』とするものである」(横田光平 2010: 229-230)。この「(β)特殊説は国家に対する親の自由を否定するものではないし、また、親自身の自己実現の契機を排除するものでもない。す

<sup>97</sup> 横田は、西原博史の議論をこの(α)同質説に位置づける。西原説では、「(β)特殊説の『信託思想』も否定され、親の最終的決定権限も考慮されず、したがって当然『親の権利』が他の基本権と異なるという考え方も否定されるのである」(横田光平 2010: 632, 634-, 562)。

なわち、子どもの福祉のために『親の権利』を行使すること自体が親自身の自己実現と考えられるのであって、ただ、子どもの福祉を離れて独立に親自身の自己実現が保障されるわけではないという意味で (y) 混合説と区別される」のである (横田光平 2010: 576)。

「この (B) 特殊説には、子どもの福祉の観点からみて親が他に優ることに基づく『親の権利』の正当化根拠が対応するが、『反国家的』な正当化根拠も排除されるわけではない。また、(B) 特殊説、それに対応する『親の権利』の正当化根拠には、何が『子どもの福祉』であるかについての『親の解釈優位』の考え方が対応する。ここでいう『子どもの福祉』とは『親の権利』を積極的に方向づけるもの (= 『積極的・子どもの福祉』) であり、『親の権利』を外から限界づける『子どもの福祉』 (= 『消極的・子どもの福祉』) とは区別される (横田光平 2010: 565, 357 も同旨) <sup>98</sup>。「このような民法理論を反映させた憲法上の『親の権利』の理論構成が求められるのである。すなわち国家に対する防御権 (自由権) としての側面と同時に、『反国家的』立場にとどまることなく民法理論において論じられてきた子どもに対する親の義務の側面をも適切に表現しうる理論構成である。ドイツ法における『親の権利』についての (B) 特殊説は、国家に対する関係では自由権であるが、子どもとの関係においては子どもの福祉が指針となると理解するものであり、その理論構成は日本における『親の権利』理解にとって極めて有用な理論モデルを提供する。『子どもの最善の利益』を最優先事項とし中心理念とする一方で親の第一次的責任の尊重を定める『子どもの権利条約』の全体構造とも (B) 特殊説は適合的であり、(B) 特殊説を媒介とすることによって、憲法理論、民法理論と子どもの権利条約との対話も初めて可能になる」(横田光平 2010: 566-567) <sup>99</sup>。こうして横田 = (B) 特殊説は、親と子どもとの対内的関係についての理解から親と第三者との対外的関係における「親の権利」の内容・効力を導き出し、その牽連関係を明らかにしている。

こうした横田の議論は、本論文の主題である親の教育権、親と学校教育との関係に引きつけて言えば、対内的関係における「親権」の理解の仕方が対外的関係における「親の教育権」(狭義)の内容・効力に差異をもたらすこと、そして、対内的な「親権」の義務的性質を言う (B') 義務説と対外的な「親の教育権」の性質について市民的自由とは異なる固有の性質を言う (B) 特殊説との対応関係があること、したがって、(B) 特殊説からこそ最も

<sup>98</sup> この「積極的・子どもの福祉」は子どもの最善の利益や両親離婚の際の親権者決定の際の基準となるものであり、「消極的・子どもの福祉」は親からの引き離しの際の基準 (児童福祉法第 28 条第 1 項参照) となるものとされる (横田光平 2010: 568)。

<sup>99</sup> 横田は、このように親の教育権を理解するからその日本国憲法上の根拠を第 24 条に求めている。『親の権利 (教育権)』は他の憲法上の権利と同様に国家に対する防御権ではあるものの、親の最終的決定権限という他者への自由制限を伴う権利という点において、……他の憲法上の権利とは根本的に異なるものとして観念されるべきであると考え。加えて『他者への自由制限』及び (B) 特殊説が『特定の他者』と結びつく点にも他の憲法上の権利との差異が見出される。『親の権利』は一般的自由とも思想・良心の自由とも峻別されなければならない。このような『親の権利』は、憲法第 13 条の保障する自己決定の権利とは異質なものとして、また『特定の他者』との関係にかかわるものとして、家族における『個人の尊厳』を掲げる憲法 24 条によって保障されるものと考えべきであろう。加えて『親の権利』につき『親の教育権』と区別される『子どもとの人的結合それ自体への権利』を観念する場合にも、『特定の他者』への権利として同様に憲法 24 条によって保障されると考えられよう (横田光平 2010: 632-633)。

強力な「親の教育権」(狭義) — 「公教育からの自由」である拒否権のみならず適切な学校教育が子どもに与えられるよう要求する「公教育における自由」である参加権——を導出できるであろうこと、を示している。

もっとも、横田自身は (B) 特殊説に立ちながら、対内的関係である「親権」から、対外的関係である「親の権利」について、国家からの自由である「拒否権」を超えて「参加権」

(具体的な要求の請求権) までを肯定しているわけではなく、「参加権」の可否は未解明の問題とされる<sup>100</sup>。すなわち、横田は、「親の権利」が (A) 同質説か、(B) 特殊説かの争いは、あくまでも「国家からの自由」の範囲の問題であり、「国家に対する自由権」の問題だとし(横田光平 2010: 229, 357-)、親の側から国家に何を求められるかの問題とはしていない。また、(A) 同質説とは異なる (B) 特殊説とでは国家介入の要件に差異が出る(横田光平 2010: 420) ことは述べられているが、親の側から国家への要求の可否に差異が出るかどうかは論じられていないようである(なお、横田光平 2010: 633, 562 参照)<sup>101</sup>。

しかしながら、(A) 同質説と (B) 特殊説の論理からすれば、その射程は、「国家からの自由」である自由権を超えて、「国家における自由」である参加権へと敷衍できるはずである。すなわち、(B) 特殊説においては、『親の権利』を外から限界づける『消極的・子どもの福祉』だけでなく、『親の権利』を方向づける『積極的・子どもの福祉』の意味においても『子どもの福祉』が語られる(横田光平 2010: 232)。そして、その「積極的子どもの福祉」を図るためには、「拒否権」では不十分であり、子どもの福祉・利益を実現するように学校を変える「参加権」までが引き出される必要がある。子どもの利益実現という「親権」を公教育との関係での対外的側面でも実現するという (B) 特殊説の立場を徹底すれば、子どもを最もよく知る親が既存の学校教育、出来合いの公教育を甘受するのみならず、不断に(日常的に、必要に応じて)学校教育に対して発言・要求するルートを確保しておくことが必要となるのである。それは、前節で述べた通り、親の発言・要求に応答できるだけの行政からの自律性(内外区分論)を学校・教師に確保するよう国家に義務づけることを意味する<sup>102</sup>。(こうした参加を理論的・制度的に可能にするためには、親、教師、国家の

<sup>100</sup> この点、自由権と異なり、参加権を肯定することに伴う実際上の問題は、学校への父母参加論に引きつけて言えば、他の多数の当事者(子どもと親)との合意の形成、および、学校・教師に一義的に明確な給付・作為を義務づけることの困難にある。

<sup>101</sup> こうした横田の研究は、日本の憲法学はフォローするものの、日本の場合、学校教育に関わる「親の権利」の研究は憲法学ではなく主として教育法学において研究されてきたという特有の事情を把握していないためか教育法学の諸議論をほとんどフォローしておらず誤解もある。たとえば、第1に、教育法学者である結城忠はドイツの議論に依拠しつつ日本における親の学校教育についての権利を論じ、しかもそれは横田のいう (B) 特殊説から立ち入った議論を展開していると言える(結城忠 1994: 249-250 参照)が、横田はこの結城の研究には触れていない。第2に、教育法学における権利論・制度論は教育思想を専門とする堀尾輝久の「親義務の共同化」「私事の組織化」としての公教育論に大きな影響を受けているが、まさに対内的関係(私法)と対外的関係(公法)と架橋するものだったその堀尾の議論(本論文本章第2節参照)を横田は、『反国家的』の域を出ないものである(横田光平 2010: 557)とか、(B) 特殊説ではなく (A) 権利否定説だと評価し(横田光平 2010: 592-593)、また、補完義務説ではなく委託義務説(本論文第3章参照)だと評価しているようである(横田光平 2010: 638)。

<sup>102</sup> 横田自身が次の点を指摘していることから分かる通り、横田自身の議論からすれば、学校教育について、拒否権にとどまらず参加権までが肯定されるはずである。「仮に教師の教育の自由が人権として保障

あり方を規定する公共性理解を問題にする必要があるが、これは本論文第3章で扱う。）

そこで、以下では、対内的な「親権」理解が対外的な「親の教育権」（狭義）の内容・効力を分岐させるという理解から、1980年代半ば以降の第3の時期に出てくる親の「教育権」をいう種々の学説・議論の類型化していく。すなわち、そうした学説・議論は「親の教育権」（狭義）の内容・効力について、第1に、「拒否権」を言う立場、第2に、「拒否権」からさらに進んで「参加権」までを言う立場、第3に、「学校選択権」を言う立場に分類できるが、これをその「親の権利」理解（(a) 同質説、(b) 特殊説、(c) 権利否定説）と対応させて説明・区分していきたい。

その際、こうした「親の権利」理解はまた、公教育理解とも対応していることも指摘していく。すなわち、(b) 特殊説の、子どもの利益・福祉・権利保障を第一義に置きそれを保障する「親権」という理解は、子どもの学習権保障を第一義に置きそのために公教育における「親」の固有の位置を認め親権と公教育とを密接に結びつける公教育理解（「私事の組織化」「親義務の共同化」としての公教育）と対になる。対照的に、「親権」は親の利益・自己実現の権利と理解する(a) 同質説は、公教育は私事と切り離された公的意思（主権）が支配する領域であって、原則として諸個人の権利が及ぶ領域ではないと理解する。「親」は市民として有する権利以上の固有の権利を学校に対して有することはなく、その公教育では、そこからの自由は認められてもそこにおける自由は認められないのである<sup>103</sup>。

### 第3項 拒否権説

「親の教育権」（狭義）の内容・効力について、「拒否権」を言う議論は、憲法学に多くみられる<sup>104</sup>。それは「親権」および「親の教育権」（狭義）理解において多くの場合(a) 同質説に立つ憲法学の立場を反映している。前項で見た通り、親の学校の運営・意思形成に参加する正統性を基礎づけるためには、子どもの教育は親が第一義的に責任を負い、したがって子どもの教育を行う学校教育にも親が責任を負い権利を有するのだといった具合

---

されるべきであるとしても、憲法上の『親の権利』について(b) 特殊説がとられるべきであるとするれば、それにもかかわらず教師の教育の自由については他の人権と同様とであるとして(a) 同質説をとることには無理がある。親ですら『積極的・子どもの福祉』に拘束されるのに何故機関たる教師に自己決定の自由が認められるのだろうか。たとえ人権として保障されるとしても、教師の教育の自由については『親の権利』と同様に(b) 特殊説がとられるべきである（横田光平 2010: 589）。堀尾・兼子の教師の「教育権」理解は、その親権理解が(b) 特殊説であったのと同様に、(b) 特殊説であった。

<sup>103</sup> 本論文第3章で論じるが、学校教育（公教育）への父母（私人）の参加権は、公的義務（就学義務）よりも私的義務（教育義務）が優位する、つまり私的義務から公的義務が派生する（＝公的義務の遂行によっても私的義務が充足されない場合がある）と考えるからこそ肯定される。そして、そのように公的義務よりも私的義務が優位する根拠は、子どもの権利保障が親の義務の実質だから（(b) 特殊説）であり、そしてその子どもの権利保障は就学によってのみで十分に達成されるとは限らないからである。逆に言えば、私的義務（親の教育義務）に公的義務を原則的に優位させる立場からは、公的義務を果たし就学させれば親の対内的責任は果たされるので、あるいは、既存の公教育と別の公教育はあり得ないので、要求・参加までが対内的責任の延長として求められはしないのである。

<sup>104</sup> 教育内容の一部拒否権を言うものとしては、宗像誠也（1961: 46-）、兼子仁（1978: 209-210）、米沢広一（1992: 252-254）、中川明（1991: 38-）、西原博史（2008: 158-）、下村哲夫（1976）。裁判例として、親の拒否権を認めなかった日曜日授業参観事件（東京地判昭 61・3・20）があり、また、体育格技に関して子ども自身による拒否権を認めた神戸高専剣道実技拒否事件（最判平 8・3・8）がある。

に、「親権」の性質にさかのぼった親固有の権利の解明が必要になるが、「親権」をそもそも主たる学問の対象領域としてこなかった日本の憲法学からは、「親の教育権」（狭義）において市民的権利一般とは異なる親固有の権利の展開は困難であった。先に述べた通り、

(α) 同質説は、公教育は私事と切り離された公的意思（主権）が支配する領域であって、原則として諸個人の権利が及ぶ領域ではないという理解と対になっている。1980年代にそれまでの「国民の教育権」説では一見見えにくくなっていた親の教育権・親の権利にフォーカスをあて、憲法学から親の権利を言う議論が出てくるが、憲法学の多くの議論もこうした公教育観から「拒否権」を言うものであった。

憲法学におけるこうした公教育観の土台を敷いたのは奥平康弘である。『国民』の教育権説など名ばかりで、実は個々の子ども・親を教育内容決定から排除する理論ではないかという批判が生まれる。1980年代に奥平康弘がこの批判を掲げて国民の教育権説の仮面剥奪を行って以降……多くの憲法学者は意識的にこの理論に対して距離を置くようになる（西原博史 2006b: 79）のである。奥平は今日の公教育を、19世紀の欧米に成立した公教育——堀尾が批判した義務教育の思想に支えられた公教育——と捉える（奥平康弘 1981: 368, 408 参照）。そして、対内的な親権・親の教育権は、「教育を受けさせる義務」＝就学義務と悩みなく解釈され、就学義務の履行によって消滅する。「保護者の義務は、国に対するものであることは疑いない」。「しかるに、教育法学の有力学説によれば、国に対する義務なるものは単に法形式的・制度的なものなのであって、教育法の原理からすればむしろ、この義務は子ども（の学習権）に対応するものであるという点こそ大事である、と理解される。この学説でいうところの、子どもに対する親の義務なるものが、その教育イデオロギー的な意味のほか、どんな法律学的な意味があるのか、それ自体、よくわからない部分がある」（括弧内は原文）（奥平康弘 1981: 375）。また、奥平は「教育を受ける権利」（憲法第26条第1項）の意義については学習権説を採る一方で、その学習権理解においては、「国民教育と国民主権の原理とを関連付けて理解する観点は、重要である」として、現在および将来の主権者たる国民を育成する主権者教育的な意義も排除していない（奥平康弘 1981: 382-384）。つまり、学校教育は公的意思による主権者教育を含め行われ、そうした学校教育を子どもに受けさせることによってその時点で親の義務も権利も消滅するのである。

こうした「親権」理解、子どもの権利理解からは、そうした子どもの権利保障者としての市民一般とは異なる親の特殊で固有の地位も導出されないことになる。そのため、奥平は、親の教育の自由は子どもの（学問の）自由を代位するという学説を否定的に捉え（奥平康弘 1981: 400）、また、「教育に関する親の自由は、市民的自由一般と切り離して特殊的に構成するよりは、可能なかぎりふつうの市民的自由の一環として、それに近いところで、法的構成がなされるべきだ」（奥平康弘 1981: 410）として、親の教育権の他の市民的自由とは異なる固有の性質、すなわち子どもの権利への義務的性質を有していることを見過すことになる（(α) 同質説）。そのため、学校教育に抵抗するとすれば、我が子との関係

性を根拠とするのではなく公権力に対抗する人権一般・市民的自由に対抗することになるし、「拒否権」の限りで対抗することになるのである。「公権力主体としての教育関係者が憲法条項（たとえば、政教分離、表現の自由、平等原則など）に違反した教育活動を行う場合には、親は、自分の子供に対する違憲の教育活動を受忍する義務はないばかりではなく、これを受忍することは、自分や自分の分身である子供の市民的自由を侵害するのを受忍するのと同然であるから、憲法上の権利として、かかる教育活動の差止・撤回・修正をもとめたり、子供を教育の場から引き離すことができるのでなければならない」（奥平康弘 1981: 409）。

あわせて、「国民の教育権」説では、そうした子どもの学習権保障を内容とする親の教育権に応答するがゆえに利他的で特殊現代的な性質を有する「教育権」（教育の自由）が論じられてきた教師についても、奥平は「学校設置者のエージェント」だと位置づける（奥平康弘 1981: 417）。エージェントであれば、手足を縛られているので、人間的にも自律的専門職としても、子どもの権利にも親の教育権に対しても応答ができない。こうして親は、教師（の教育の自由）を媒介とした「公教育における自由」が実現できず、親は自由を実現しようとするれば「公教育からの自由」、つまり「拒否権」しかなくなるのである<sup>105</sup>。

こうして、奥平においては、「親権」の未検討ないし（α）同質説の採用、そして、公教育は国民・主権者育成をも目的とするという公教育観が採られていることによって、子どもの利益侵害ではなく親の市民としての利益侵害を根拠とする「拒否権」を認めることにとどまるのである。

奥平の「教育を受ける権利」（憲法第 26 条第 1 項）理解にも見られたように、憲法学者には国民統合を強く重視する市民＝公民育成的公教育理解が多くみられる。すなわち、「教育を受ける権利」の内容は、子どもが主体となり学習を要求する権利、そしてそれが大人に応答される権利（学習権）というよりも、国が求める特定の教育によって「公民」「国民」として育成される権利と理解されがちである。たとえば、憲法学者の戸波江二も、公教育を親権（私事）から派生するものと捉えるよりも、公的意思が支配するするものと捉え、公民教育、憲法教育、すなわち、「日本国憲法の定める自由や民主、平和といった基本価値の教育」を肯定する。「学説の通説的見解に対抗して憲法教育の必要性を主張したのが、永井憲一の『主権者教育権』説であった。永井は教育において将来の主権者を育成することが必要であると説いて、憲法教育を擁護した。この主権者教育権論は、『将来の主権者を教育する』という論理にやや過剰な価値注入のきらいがないではわけではないが、憲法の基

<sup>105</sup> もっとも奥平は参加権についても論じ、「親の、こどもの代理人としての立場からみて、こんごむしろ憲法論として考えるべきなのは、こどもの学校教育過程に参加する方法あるいは手続きであり、この点についての親（およびこども）の権利いかん、ということであろう。一例としてあげるのは、……教育に関する情報の、関係当事者（親や本人）に対する開示制度のごときである。違憲な介入を阻止する市民的自由は、いわば外わくの問題である。こうした実体法上の権利のほか、教育過程そのものに即した、手続法上・組織法上の権利を育成することが望まれている」（奥平康弘 1981: 411）とする。これ自体は正当であるが、しかし、以上に見てきたような親の固有性を把握しない方法で、またこうした公教育観から、これは理論的に可能であろうか。

本価値を子どもたちに教育することは教育の重要な目的たりうるものであり、したがって、永井説は基本的に支持されるべきである」。そして、そうした教育の目的を確保するために「教育内容について公的にレビューと承認の手続きが必要である」とし、「公的な決定と承認の手続きとしては、まず、国会のコントロールと法律による決定が考えられる」とする。

「国は教育内容を決定することができないとする国民教育権説からすれば、法律によって教育内容を決定することを認める私見は、国家教育権説ということになる。しかし、……批判されるべき国家教育権説とは、国家が教育内容に関与する場合に、本来許容されるべき思想を排除したり改めさせたりすること、あるいは、特定の国家思想を一方向的に宣伝・強制したりすることを肯定する学説というべきである」（戸波江二 2006: 30-31, 45, 69）。戸波自身が認めるように、「本来許容されるべき思想」を、日本国憲法から想定するか（「国民の教育権」説）、その時々「特定の国家思想」か（「国家の教育権」説）といった内容的差異を別とすれば、公教育は公的な意思が支配するという形式の点では両者は重なり合い表裏一体となる<sup>106</sup>。

また、憲法学者の長谷部も、「近代憲法の下では、知識・思想など情報の取得や流通にかかわる活動は、私人の自由に委ねられるのが原則である」としつつ、「子どもの教育に関する限り、私人の自由な活動は完全な信頼には値せず、国民の意思を背景とする公権力が一定の役割を果たすことが期待されている」とする。そして、「その1つの理由は、教育の持つ公共財としての性格にある」として、「これら社会全体に及ぶ利益は、当該個人にも、また子どもの親にも帰属しないものであり、「社会全体の利益を考慮して公権力が適切な水準の教育を子どもに行うべきことをすべての国民に強制する必要があるが出てくる」こと、「もう1つの理由は、当該社会に近代立憲主義と整合しない思想や理念が普及している場合に、公権力によるいわば強制的な教育が、近代立憲主義を担う将来の市民を育てるうえで効果的だからである」とする（長谷部恭男 2014: 283-284）。

そして、「拒否権」はこうした公教育理解でこそ意味をもち、公民育成的公教育理解と親の「拒否権」とはむしろ順接する。すなわち、そうした「国民統合からの離脱」の可否を問題とするのが「拒否権」なのである。この点、憲法学者であり教育法学者である坂田は、長谷部と同様の公教育観に立ちながら、「国民統合からの離脱」としての「拒否権」を検討しつつ、その強い公民教育観から、「拒否権」を認めることにすら否定的な立場に立っている。すなわち、「学校教育、特に義務教育諸学校は、公立、私立の区別を問わず、国家による統制を受ける限りにおいて、当該国家が掲げる価値理念を維持、存続させる役割を担っている（共和主義的学校観）。仮に価値選択の共同体としての性格を有している国家が、次代を担う子どもに自らが依拠する価値の伝承を行うことができないとしたならば、……共同体それ自体の存続が危うくなることは自明の理である。それ故に、日本の学校教育にお

<sup>106</sup> この点、戸波は、別の論稿で、親の教育権については、「親の教育の自由を憲法上の権利と構成することは、学校教育に対する親の参加、情報公開、学校選択などの要求を根拠づけるために必要である」（戸波江二 2001: 113）とするが、その憲法パトリオティズム的公教育観との整合性が不明確である。

いても、当然、国家的価値の伝承という役割が期待されている」。<sup>107</sup>そして、「この立場に与すれば、剣道拒否事件に対する最高裁判所の判断は、妥当性を欠いていると考えることもできないわけではない」（坂田仰 2012: 29, 73-75）として、信仰という憲法上の人権に基づく教育内容の一部拒否について否定的見解を示すのである。このように子ども本人の意思による拒否・離脱に否定的であれば、親による子どもの公教育からの拒否・離脱も認められないであろう。また、こうした公民育成的な公教育観からは、不登校やホームスクーリングも認められない方向に傾くであろう（こうした公民教育観を貫徹させたものが、後述の永井憲一の主権者教育論である）。

他方、やはり主権者教育を肯定する憲法学者の内野は、そうであるからこそ憲法上の「拒否権」を認め、そして「参加権」は認めていない。「親の教育の自由という場合、そこでカバーできるのは、家庭教育の自由や、わが子を私塾に通わせる自由や、学校の教育関連措置に関する個人の不参加などの不作為請求であって、作為請求を含まないであろう。それは、学校教育に対する親の要求権を全般的に含むものではなかろう（このような親の要求権は重視されてよく、また、教師が教える自由とも衝突しうるものであるが）。この点、民法（820条）上の親権者の監護教育権……が作為請求を含みうるのとは、事情が異なるであろう。……他方、学校選択の自由は、親の教育の自由に含まれよう」（内野正幸 2010: 113-114）。ここでも公教育理解について言えば、公的意思が私的意思に優位するのであって、親の教育権は親権として家庭教育に及ぶ限りで学校教育には及ばないという立場が、また、親の教育権について言えば、子どもへの義務から強い権利性を認める（B）特殊説と言うよりも（A）同質説の立場が、それぞれ読み取れる。憲法・行政法学者の米沢も、「思想や宗教観に準ずるような人格の核心にかかわるもの」である場合の「憲法に根拠づけられる親の拒否権」、学校選択権を認めつつ、参加権については「どの範囲で親の参加権を認めるかは、原則として、立法部、教育委員会、学校の裁量に委ねられることとなろう」（米沢広一 2011a: 180）と権利性を認めていない。

同じく憲法学者で親の教育権に基づく「拒否権」を強力に主張するのは、西原博史である（西原博史 2006b: 86-、西原博史 2008: 158-）。西原は、親の教育権がなぜ自然権なのかという点についての国際的・歴史的展開を、①子どもが親のものと考えられていた 19 世紀の考え方、②日本の教育権論争も影響を受けた、親の教育権は子どもから委ねられたとする 20 世紀の信託説で、国が子どもの福祉の観点から親を監視できるようになるが国の介入を認め、再度脅かす説、③信託とともに「親の思想・良心の自由に根ざす決定権がある」ことも認める 1980 年代から現在の理論、に整理する。そして、自身は③の立場から、「子どもの福祉」という客観的な評価基準（国の介入の可否の基準となる）が成り立たない心・道徳の領域があり、「親の教育権には、このように、子どもの心のありようを親が決めてしまう……決定権の要素が含まれてい」る（西原博史 2008: 97-98, 102, 106。詳細は、

<sup>107</sup> そのほか憲法学から主権者教育論・憲法パトリオティズムを言うものとして、西原博史(2001b: 226)、戸波江二(2001: 114-)、戸波江二(2006: 44-46)、内野正幸(2010: 156-158)。

西原博史 2001a: 143-) として親の教育権を強力に主張するのである<sup>108</sup>。「子どもの思想・良心形成に対する意識的な働きかけが問題になる場面では、親の教育権は、客観化可能な子どもの利益の代位的行使を本質とせず、親の側からの一方的な決定権である。……子どもの利益を実現する教育が親の権利であると同時に義務だとする理論——“国民の教育権論”がこれに属する——からすれば、子どもの利益をどう確保するかを考えればよい。それに対し、親の側における信条の多様性を承認したから、その信条に基づいて子どもの良心形成に働きかける親の権利を認めるならば、家庭内における革命家の育成など、あまり普通ではない教育をどこまで許容するか、という問題が深刻になる」(西原博史 2006a: 77。西原博史 2006b: 182-、西原博史 2008: 101-参照)<sup>109</sup>。こうした (α) 同質説は次のような公教育理解と対になって、「拒否権」を肯定し「参加権」を否定する主張となる。

西原は、その公教育理解において憲法教育を肯定した上で、憲法教育など一定の価値に関わる働きかけが許される場合には限界があるとする。すなわち、「国家は原理的に信条問題に対して中立的でなければならない」ことから学校教育領域では「価値伝達」と「知識・技能の伝達」とが分けられる。ただし、「中立性の限界」として、第1に「知識や技能の伝達を行うために必然的に付随する価値の問題」、第2に、校内秩序の維持と生活指導、第3に「民主的な価値に向けての働きかけも……原則として国家・学校に課される中立性に対する例外」だとする。つまり、これらについての国家による決定権・強制権は認められるとまずは捉えるのである。そのうえで、「様々な考え方に対して中立ではなく、国家——ここでは学校——が1つの価値原理と同一化して行動し始める段階で、次に、その価値原理を承服しない者との関係で、破滅につながるような押し付けをどうやって回避するのか、という寛容に関する問題が浮上する。／思想・良心の自由に基づく拒否権が働くのは、まさにこの領域である。……例外的に異を唱える個人に配慮できる枠組みを準備しておくことが、価値観に関わる問題に学校が立ち入る場合の必然的な条件であり、これは、民主的な価値の場合でも基本的に変わらない」(西原博史 2006a: 79, 86-) とするのである。こうした国家の権限を前提に、子ども・親は、拒否権で制約をかける考え方は、「良心的兵役拒否と同じ枠組」とするように、国家への一般的義務が存在することを前提して部分的にその義務を解除する構成である<sup>110</sup>。そして、神戸高専事件は義務免除の問題だが、日曜日授

<sup>108</sup> 西原博史 (2006b: あとがき) は良心の自由の建設的可能性に光をあてる。その後、副題に「親の教育権」を挙げる西原博史 (2008)。また、西原博史 (2014)、帖佐尚人 (2009)、帖佐尚人 (2016) も参照。

<sup>109</sup> 「親の教育権の中には、親が自らの道徳的・倫理的な判断基準をそのまま子どもに伝達することを国家との関係において保障する部分が含まれることになる。この部分は、子どもに対する権力的決定権でありながら、それでも親の基本的人権として保障される。親の教育権は、思想・良心の自由に基づいた、子どもの道徳的指導に関わる一方的な決定権としての部分と、それから子どもの利益を実現するために、子どもの権利の受託者として親に帰属する部分との、2つの要素から成り立っている」(西原博史 2006b: 182-183。信託理論の否定につき、西原博史 2008: 105-も同趣旨)。こうした西原の議論は、「専ら親の利益」という (α) 同質説と言うよりも、「(子どもの利益に加え) 親の利益も」という (γ) 混合説に分類すべきかもしれない。

<sup>110</sup> 親の学校教育への権利の内容を問うこの議論は、教師への日の丸君が代強制訴訟における、「教育の自由」の立論に対する「思想・良心の自由」の立論とパラレルになる。他者との関係性を保護する「教育の自由」とは異なり、「思想・良心の自由」による個人的で防衛的な自由による立論では、起立斉唱の義務

業参観事件は制度化要求の問題だとして区別し、拒否権を認めつつ参加権を否定する。「国家権力によって課された義務を免除するよう求める場面では、国家に対する具体的な請求権——ここでは、個人の領域に立ち入らないよう要求する権利——という基本的人権の法的な意味が問題になる。……それに対して、他の子どもがどのような教育を受けるべきかは、他の子どもの権利に関わる問題であって、私の権利主張に基づいて一気に解決してしまっていていい問題ではない。……制度化要求は、公の場において皆で話し合い、お互いの立場を調整しあって問題解決につなげていけばいい、政治プロセスの課題である」（西原博史 2006b: 87, 98。なお、西原博史 2008: 122-, 128-参照）。言うまでもなく、ここには奥平同様の教師＝設置者のエージェント論がある。「法的に見れば、教師も子ども・親との関係において国家機関そのものであり、問題になるのは国家機関内部の権限配分でしかない。こうした考え方の中では、教育行政の権力性と同時に教師の権力性が考察の前提として組み込まれる」（西原博史 2006b: 83-84）。こうして西原の議論も「公教育からの自由」を言うにとどまり、「公教育における自由」までは構想しないのである。この西原の親の教育権理解は、子どもの権利への応答という親権の義務的性質を捉える (B) 特殊説とは異なり、親の教育権を国家権力の介入からの切り札となる他の市民的自由一般と同質に捉える (a) 同質説の理解に立つものである。

以上のように、親の拒否権は「親権」「親の権利」理解における (a) 同質説と、それと対になった公教育理解から主張される。こうした (a) 同質説に対応する公教育像は、親権と公教育とは連続せず切断され、一般国民とは区別される「親」に固有の利害・権利を認めない公教育であり、つまり、個々の子どもの利益保障とはとりあえず切り離され私事が捨象された全体的な利益を確保するための公教育（公民教育）である。したがって、そうした公教育について、親は、親の教育権を、自己の市民（国民）としての市民的自由・基本的人権を侵害する場合に限った「拒否権」の限りでしか対抗できず、また自己の子の利益のための拒否権は認められない。「参加権」については認められず、たとえば学校改革への要求権は、国民・公民一般として、一般意思の表明として、したがって、個別の学校に対してというよりも一般的抽象的法規範を定める議会を通じて行うということになる。

もっとも、こうした「拒否権」は (a) 同質説の立場からのみならず (B) 特殊説の立場からも肯定される。ただし、(a) 同質説からの「拒否権」は子を有する親ゆえ認められるものとは言え子への責任・子の利益保障（対内的関係）とは切り離された親自身の思想・信仰といった自己の利益を確保するための拒否権であるのに対して、(B) 特殊説からの「拒否権」は子に責任を負う親としての拒否（自己の思想・信仰とかかわりがなくても、子のために拒否をする）である。こうした (B) 特殊説に対応する公教育像は、公教育を親権と

---

づけ自体を問題化できず自分自身についての義務の個別的免除のみを問題化する。そこでは、他者である子どもの自由や権利を主張できないし、子どもとの関係性を取り持つことが職務内容そのものであるという教師の特殊性ないし抽象的な「個人」とは異なる固有性を保護できない（市川須美子 2008: 76-77 参照）。

の連続性で理解するので、私事との連続線上にある学校教育（しかも具体的な学校）には親の「参加権」も認められるのが自然となる。

この点、「拒否権」の最大化としてのホームスクーリングの主張（学校教育の全部拒否）も、論者の「親権」の性質の理解と公教育理解理解とによって分岐して理解できる。つまり、(a) 同質説による親の利益からの主張なのか（典型的には宗教的信条による離脱）、それとも (b) 特殊説による子どもの利益からの主張なのか（典型的には抑圧的・競争的な学校からの離脱）、であり、公教育を公的意思が支配する領域だと理解するならば親の私的意思に基づく離脱は認められない方向に傾くし、公教育が親権との連続線上に理解されるならば、親による委託の解除としてホームスクーリングは認められる方向に傾くであろう。

たとえば、ベライターの『教育のない学校』を訳し（1975年）、『先取り学校論』（1978年）で種々の脱学校論を論じた教育法制を専門とする下村哲夫は、親の教育権に基づく拒否権やさらには就学義務を否定するホームスクーリングを次のような論理で許容する<sup>111</sup>。

「親には子どもに教育をしない自由はないが、その教育の場を選ぶ自由は憲法、教育基本法レベルでは必ずしも規制されていない」。「確かに現行学校教育法は就学義務を規定している。しかし、それは、就学義務が義務履行の1つの形態であることを示すのみで、それ以外の義務履行の方法をまったく否定するものではあるまい」。「保護者はその保護する学齢児童・生徒に普通教育を受けさせる義務を負うのであって、教育の場を学校に限定することは必ずしも憲法、教育基本法の理念に則することにはならない。ホーム・スクールを含め、就学義務から教育義務への移行が、むしろ義務教育制度の本旨に添うものであることを強調しておきたい」（下村哲夫 2003: 72, 83。初出は1998年）<sup>112</sup>、<sup>113</sup>。

<sup>111</sup> 下村は、内申書開示請求は認められないが、宗教上の権利による学校教育の一部拒否は認めるという立場を『親の教育権』に関する私の基本的な立場」（下村哲夫 1995: 329）だとする。こうした下村の議論は既に、下村哲夫（1976）で示されている。

<sup>112</sup> 結城も、就学義務について、家庭教育ないし私教育も就学免除事由となり得るとする。すなわち、第1に、学校教育よりもこれらが子どもの利益にかなない教育を受ける権利の実質的保障に資すると客観的に認定される場合があり、第2に、親は解釈優先権を持っており、第3に私教育の自由は憲法上の自由として現行憲法によって保護されている、とする（結城忠 1994: 197-199。初出は結城忠 1992）。しかし結城は、その後、こうした「公教育からの自由」を、そして「公教育における自由」も、否定する方向に傾いていくようである。

<sup>113</sup> もっとも、子どもの権利条約の解説をする中で、親の教育権の効力としては、「参加権」は否定している。「親の第一義的養育責任とは……国や第三者の干渉や介入を排して、親が、まずもって自分の子どもを育てる責任を負うということである。ここからは、国や教師に自分の子どもの教育を無条件に委託するといった考え方は出てこない。／かりに便宜上委託を認めるにしても、自分の子どもを、いつ、どの学校に就学させるかを決め（＝選択権）、自分の子どもにふさわしい教育を請求し（＝請求権）、正当な理由もなく請求が退けられた場合には、その学校の教育を拒否して（＝拒否権）別の学校を選ぶといった権利は、親の側に留保されている」（下村哲夫 1991: 122）。下村は、公教育を「親権」と切断されたものと理解し参加権を否定するのである。「親の教育権は、本来、自分の子どものみにかかわる権利であるから、その集団としての行使を直ちに正当化するものではない。組織された親集団の発言は、必然的に、一人ひとりの子どもを捨象して、子ども一般を対象にしたものになる。価値観の多様化した現在、親集団が、個別親の自分の子どもに寄せる思いを共通に代弁することは事実上きわめて困難である。親集団の教育権は、ここでいう親の教育権とは区別され、いわゆる国民の教育権の一環として、あるいはさらに広く国民の表現の自由ないし政治活動の自由として取り扱われるべきものではないか」（下村哲夫 1991: 130）。

## 第4項 参加権説

以上の(α)同質説に基づく拒否権の主張と対照的なのが、(β)特殊説に基づく参加権の主張である。

1980年代半ばに「親権」理解についての(β)特殊説に基づく参加権を主張した代表的論者は今橋盛勝である。すなわち、今橋は従来の教育法の対象領域の狭さを指摘し、「子どものための親権・親義務」の検討をし、さらに、「子どもの利益・福祉のための親の監護教育権・義務、それをめぐる親と子の法関係の構造が、……今日でも、明確でない」。そして、「監護教育権・義務の違法性をもたない広汎で多様な形態での日常的・継続的・長期的な行使のあり方と、子どもの発達にとっての意味・質という問題」は「民法解釈学の問題ではないし、また、家族法の法社会学的研究の進展にまつべき問題でもなく、教育法学固有の問題であり、課題である」(今橋盛勝 1985b: 93, 97)と指摘し、「親権(教育権も含む)は、戦前の『家・親のための』権利から『子どもの利益・福祉のための』権利に転換し、その義務的性格が強調されるに至っている。それ自体に誤りはない」し、「『子どものための親権』理論は、法思想・解釈原理である限りは有効・正当である」としつつ、「『子どものための親権』理論が機能し、法的問題として現れ、解決される事例は決して多くはない。そして、このような問題が生じない領域において、何が子どもの発達にとって必要か、意味あるのかを親権者は判断し、選択し、実践していかなければならないのである。この判断・選択・実践は、第一次的には親の教育信念・価値にもとづいてなされざるをえず、その教育価値と判断・選択・実践は子どもの生存と発達を著しく侵害しない限り、法的制裁を受けず、社会的に尊重されなければならない(傍点は原文)とする。対内的な「子どもを監護教育する権利」は「子どもの生存と発達のために親がなすかなり広範で日常的な規制・拘束・強制、および動機づけ・指導助言・援助する権利を含んでいる」(傍点は引用者による強調)(今橋盛勝 1985b: 102-104)。

このように、今橋の親権理解は、対外的な「親の教育権」を生み出す源泉としての対内的な「親権」、つまり、「公教育に日常的に要求を出しつづけ、対立を調整し、公教育を統制する『親の教育権』『親の教育の自由』を生み出す源泉である『わが子を教育する権利・自由』」(傍点は原文)(今橋盛勝 1985b: 94)であった。今橋は、このような、対内的な親権の検討・理解から、対外的な親の教育権を基礎づけ、それゆえに強力な「参加権」までも導出したのである。そして、学校の自治を保障する内外区分論(学校制度的基準説)をも確保して父母の要求への応答を実質的に保障するものであり(今橋盛勝 1985b: 171-)、「公教育における自由」としての学校教育への父母参加を言うものであった。

今橋の議論は、確かに、同時代的に少数の議論であり、今橋自身が「国民の教育権」説への批判として提示したこともあって(たとえば、「第1の教育法関係」に対する「第2の教育法関係」)、一見新規な議論に評価されがちである。しかし、重要なことは、本章で見てきたような学説史として見ると、今橋の議論は原理のレベルでは堀尾や兼子の子どもの利益に向けられた義務としての「親権」理解や親義務の共同化としての公教育理解(本章

第2節第3～4項参照)の確認に過ぎず、制度のレベルで学校教育参加に関わるいくつかの制度を提起・提案したという点での革新に過ぎなかったことである。すなわち、子どもの権利を中核とした義務としての「親権」理解、そうした対内的な「親権」を実現するために導かれる対外的な「親の教育権」という理解、そして、そうした父母からの要求を受け止め応答することを可能にする仕組みとしての学校自治である。

また、佐貫浩も1980年代半ばに学校教育参加を主張・展開した。それは、とりわけ黒崎勲の学校選択論への対抗として提示された。佐貫は、原理レベルというよりも制度レベルで具体的で多様な参加制度を展開した。こうした佐貫は、今橋とは異なり、自身の議論が兼子の確認に過ぎないことに自覚的であった(これらの学説の具体的な検討は第6章で行う)。また、こうした学校教育参加論としては、そのほかに、坂本秀夫、杉村房彦、勝野尚之らの議論があった<sup>114</sup>。

こうした流れと原理に位置づく学校教育参加論の制度レベルでの展開としては、新自由主義的な財政緊縮に対抗する福祉国家構想として2000年代に現れる。世取山は、教育内容そのものではなく公費支出の決定過程のあり方を論じる文脈であるが、教育行政(条件整備)への参加と区別される、親の教育権に基づく学校教育における父母参加を、学校自治の確立と合わせて、論じている。すなわち、「公費支出の対象とその量を決定する議会、それにもとづいて公費支出を行なう教育行政、全校的外的条件整備に責任を負う校長、教育を実効する責任を有する教師、学校財政の原案づくりと執行に責任を負う学校事務職員、子どもの養育に第一次的責任を負う保護者、地域における教育の文化的自治のにない手である住民、そして、日常的に要求をさまざまなかたちで表明した、発達のプロセスの主体である子ども。……これらの関係当事者がになう固有のはたらきを適切に組み合わせることによってこそ、子どもの教育的必要を満たす教育条件整備基準および公費支出を最もよく確保しうるのである。／基本的な考え方の第1を『教育的必要充足』の原則、その第2を『公教育関係当事者による協働決定』の原則と呼ぶことにしよう」と全般的な原則を示す。そのうえで、内外区分論を念頭に、「教育条件整備基準」や「学校運営費」比較してとりわけ教育活動に関わる「学修費」については、学校自治における教育権の主体たる親も含む「公教育関係当事者による協働決定」を言うのである。

ここにも「参加権」を可能にし保障・実現するためには、学校の自治、つまり各学校そして各教師が行政による統制から解放され対外的に自律的で対内的に民主的な決定ができることが必要不可欠な条件となることへの自覚が示されている。「学習費がカバーする教材などについては、個々の教師と教師集団による教育活動というはたらき、学校事務職員

<sup>114</sup> 学校教育参加はその参加の前提として情報を必要とし、また、情報の請求そのものが参加権であるとも言えるが、この点、日本では「学校や教育行政機関が保有する情報をその情報当事者である子どもと親に知らせる制度はほとんど存在していないため、子どもと親の参加と意思決定が困難となっている。視点を変えて言えば、日本のように参加制度そのものが育っていない場合には、情報を知ることは参加制度の必要性自体を認識させる契機または要因ともなるだろう」(中嶋哲彦2000:4)として、アメリカと日本の生徒個人情報の法制を検討した中嶋の情報請求権の研究も学校教育参加を扱ったものと言えよう。

による予算の適切さのチェックと学校予算原案の作成というはたらき、そして、教育行政機関による予算措置というはたらきが協働するので、この協働において教育の自由や学校自治が十分に発揮されるようにすることが不可欠となる。「学校運営費法と学修費無償化法の制定にあわせて、学校教育法を改正し職員会議を意思決定機関として位置づけ、その権限を規定するとともに、職員会議が教員のみならず事務職員などからも構成されること、そして、職員会議がその決定を行なうにあたって子ども代表、保護者代表および住民代表との協議がなされるべきことを規定する必要がある」（世取山洋介ほか 2012: 478-479, 494）。こうして、親の要求に応答する機構を整えることによって、「公教育における自由」としての「参加権」を保障するものとなっているのである。

そのほかにも、この時期に父母参加論を展開する議論がある。しかし、見てきたような議論と対照的なのは、第1に、親の教育権を根拠とするものでなく、まして子どもの権利保障という目的との関係で親の教育権を位置づけるものではなく、第2に、親の教育権を根拠とするものだとしても、学校側に子どもの権利保障・親の教育権に十分な応答を可能にするための行政統制から解放された学校自律性（学校の自治、内外区分論）を同時に担保するものではないため、結局、父母の「参加権」を保障できないものとなっていることである。このため、場合によっては、形式的な父母参加を通じた実質的な学校への行政による管理・統制（ガバナンスの一形態）となる。

たとえば、「学校理事会」を提案する社会経済生産性本部の報告書は、「子どもを教育する最終的な権限と責任は、親にある。……親は……教師たちに、教育を委託する。教師たちの集団である学校の、経営にあたるのが校長である。「校長は……親の委託に応えようと、資金を効果的に配分」し、「親は……効果が上がらなければ校長を交替させる権限がある」。そうした権限を実現する仕組みとして「学校理事会」を提案している。そして、これらは学校選択制とともに提案されているのである（堤清二・橋爪大三郎 1999: 35-, 26-）。

これは、学校選択制と対になった経済的自由の延長としての達成度・目標管理への父母の参加であって、そうした費用対効果（アカウンタビリティ）を高め経済合理的な組織機構を言うガバナンス論は、形式的・外見的には父母の参加のように見えるが、公教育の内容に踏み込まず校長の交代の限りでしか権利を行使できないのだから、それは対外的関係での「親の教育権」（狭義）を否定するものである（(ω) 権利否定説）。「親の教育権」に内在する「参加論」とは言えないであろう。広い意味での経済的な効用つまり学校経営の合理化・効率化を追究する自律的学校経営論も、ここに位置づけられよう。

また、参加論を、親の教育権から導かず、「父母・住民」の権利として基礎づける議論が、日本には多く見られる（坪井由実 1992: 35）が、たとえ父母参加の根拠として親の教育権を明示する場合にも、行政権力を遮断するだけの学校自治論（内外区分論）が位置づけられていない（小島弘道 2000: 110-、小島弘道 2001: 180-）場合には、やはり、父母に学校運営への参加を権利として保障とするというよりも、統治プロセスへの参加（そこへの子ども参加は統治者としての主権者教育となる）としてのガバナンス論となる。

興味深いことに、「親の権利」についての(ω)権利否定説から、父母の学校への参加はむしろ順接するので、積極的に主張されることがある。(ω)権利否定説は「親権」の「親の義務の側面に着目した上で、その点を過度に強調したもの」であり、「親の解釈優位」や対外的な「親の権利」の自由権的側面を否定する立場である(横田光平 2010: 140, 147, 231-, 341)。すなわち、「子どもは親ではなく社会(国家・共同体)のもの」とする思想であり、近代の国家主導の義務教育を支える思想であり、親の義務を国家に対する義務と理解する「親権」についての公法義務説(この克服については、本論文第3章で扱う)であり、「国家の教育権」説に連なる思想である。この(ω)権利否定説は、(β)特殊説と同様、「義務としての親権」の思想を共有する。しかし、(β)特殊説が子どもの権利主体性を肯定し「親権」の義務の名宛人は子どもであってその子どもの利益を対外的に主張する親の権利を肯定するのとは異なり、(ω)権利否定説では「親権」の義務の名宛人が国家へと読み替えられ、「親権」は国家に全面的に委託され(たとえば、就学義務)、親に権利的要素は残らない。それゆえに、こうした(ω)権利否定説から「親権」に由来する親の学校への参加が—国家に奉仕する参加としてであるが—むしろ自然に導き出されるのである。

たとえば、「国民の教育権」説の代表的論者の1人とされる憲法学者である永井憲一においては、個人の権利(「教育を受ける権利」としては奥平にはあった学習権の要素が消え純粋な主権者教育が正面に掲げられるため、一方で親の「拒否権」は主権者教育から離脱するものとして否定され、他方で「参加権」は主権者教育を実現する限りむしろ肯定される。「国民」の教育権を言う永井憲一の議論は奥平によって批判の対象とされたが、公教育を親の教育権との連続というよりもそれと切断された国民・市民育成に(全面的ないし部分的に)目的があると見る点で、奥平と永井は共通の基盤に立っている。

永井の議論は「教育権」について人権というよりも主権の問題として扱い、「国民」を享有主体とするものであった(本章第2節第5項)。すなわち、永井は憲法第26条第2項の「その“義務”とは、主権者である国民が—親も教師もすべての国民が主権者たる一国民として—次の時代の主権者となる子女(国民)を憲法理念に即して教育する義務である。その義務は、保護する子女なき国民とて、それをまぬかれうるものではない。……その義務は誰に対する義務かといえ、国民主権の憲法下においてその憲法秩序を維持し発展させる“主体”としての主権者である国民全体に対する個々の義務と考えられなければならない」(1970: 48-50)(傍点は引用者による強調)としていた。子どもの「教育を受ける権利」は子ども自身のための学習権ではなく主権者となるための教育とされ、「親権」は子どもの学習権に応答する義務ではなく国民全体への義務となる(公法義務説)。したがって、親には権利は認められない((ω)権利否定説)。私事＝「親権」から導出され、公教育まで連続する「親権」の独自の検討(＝対外的権利性を導くその義務的性質)はされず、したがって、親の地位に基づく「拒否権」は認められないし、市民・国民一般としての「拒否権」も、主権者育成のための学校教育についてはその行使は背理であって認められないであろう。

他方、永井は、形式的には、親の教育権、親の教育権に基づく要求権（「参加権」）を否定していない。親の教育権に基づく私立学校の選択、教育内容や生徒指導内容への要望、日曜参観の拒否、学校給食の辞退の例を示してはいる。しかし、その教育権の実質的内容や目的はやはり、永井の公教育論——主権者教育論——から論理一貫している。すなわち、上記の例は親と子どもとの関係を規定する「市民法としての民法」を超えて「いわゆる社会法および公法上の関係もあると考えられようから、そのすべてに民法 820 条を法的根拠とすることはできない」ため、『親の教育権』の法的根拠は、憲法 26 条の第 1 項に求められるとする。憲法第 26 条「第 2 項では、保護者（主として親）の子女を就学させる義務を規定している。その第 2 項の親の“義務”の内容は、第 1 項の子どもの権利を実現させる憲法上の義務であって、親がその主体となる場合は、その責務が『親の教育権』の法的根拠となる」（傍点は引用者による強調）（永井憲一 1988: 5-6）とする。永井は「普通教育を受けさせる義務」（憲法第 26 条第 2 項）を就学義務に限定し、それを親の義務の意味内容とし、しかも憲法上の義務とし、そして親の教育権とは、そうした国民全体に対する義務のことだとしているのである。<sup>115</sup>

そのうえで、学校教育の内容や方法に関して、……親は、ほかの主権者である国民からの付託を受けている立場の者として、教育内容への要求権を親の教育権として行使しようと理解されるべきであろう」（傍点は引用者による強調）とするのである（永井憲一 1988: 9）。こうした公教育理解から、参加権言う場合には、市民・公民・国民育成のための（積極的）参加、すなわち、親の教育権に基づかない参加が論じられることになる。

永井と同様の公民教育への父母参加論は、結城忠の議論に見られる。結城は、ドイツ教育法を基礎に早期から「親の教育権」を展開し、また「親の教育権」の中身として「参加権」をも提示・主張している。しかし、結城の議論は、確かに形式的には親の教育権に基づく父母参加であるが、子どもの「教育を受ける権利」の理解が主権者教育であることによって、その義務としての「親権」の内容も子どもの権利への応答ではなく主権者教育（主権の作用としての学校教育）を促進・支援するものとなり、「参加」もそうした主権者教育・公民教育を促進するための参加となる（詳細は、本論文第 6 章で扱う）。この点は、伊藤和衛が 1970 年代に展開した父母参加論についても同様である（本論文第 4 章で扱う）。

また、文部（科学）省は、田中耕太郎の「国家の教育権」説に連なる形で、伝統的に、公教育には親の権利は及ばないとする（ω）権利否定説を採ってきたが、このようにしてみると、「国家の教育権」説から、そして文科省の政策から、（疑似的な）父母参加が出てくることは十分に合理的なこととなる。

すなわち、確かに、「国家の教育権」説は、対内的な「親権」の義務性から対外的な「親

<sup>115</sup> 他方、自説からすれば、憲法上の保護者の「普通教育を受けさせる」義務という面で見れば、形式としては保護者の国家への義務であるのは確かである。ただ、その内容は、保護者の子どもの権利への応答という私的義務であって、「普通教育を受けさせる」の内容は親が解釈すべきものであるため、国が親に請求＝強制できるのは、そうした内容の請求権となる。

の教育権」を導き出す（(B) 特殊説）というよりも、むしろ義務としての「親権」を国家への委託に抽象化する（公法義務説）ことによって対外的な「親の教育権」を放棄してしまう（(ω) 権利否定説）。したがって、学校教育に対する選択権も「拒否権」も認められず、「参加権」も認められなさそうである<sup>116</sup>。しかし、「教育を受ける権利」の理解において主権者教育——つまり教育内容は国家が決定する——との理解からは、親の義務もその主権者教育の実現に向けられるため、主権者教育を下支えする親の参加論が基礎づけられるのである。そこでは、「権利」が転倒された形で、つまり実質的には子どもの人権として学校教育（人間教育）の実現というよりも主権（統治）としての学校教育（公民教育）の実現として、親の参加が要請される。こうして、永井の「国民の教育権」説と田中の「国家の教育権」説は、その共同の媒介が「国民」なのか「国家」なのか（≪国家的公共性≫なのか≪国民的公共性≫なのか）という形式的な違いがあるとはいえ、国民国家においては、表裏一体であり実質的には重なり合う（本論文第5章参照）のである。

こうした「国家の教育権」説の公教育観について言えば、主権を扱う行政学（公法）を基礎とし、学校教育（公法領域）と家庭（私法領域）とを分離・峻別して捉え、「教育権」は前者固有の問題とし、また、後者の関与は「親権」にとどめられるので、後者による前者への関与——すなわち、学校への父母参加——を権利の問題としては認めないのである。たとえば、高乗は憲法学の立場から教育権の主体・性質・正当性の解明の必要を言い、「教育権の帰属先は国家か国民か」との命題を離れ、「国家の教育権の根拠とその限界についての考察」をする。そして、次のように述べるのである。「教育権の主体となりうるのは、総体としての国民（国家）・各種国家機関である。そして、教育行政制度の段階では、文部科学省をはじめとし、地方自治体の長、各種教育委員会、各種教育長、各学校、各教員である」。つまり、「憲法学上において教育権という場合、その前提には、国家的規模の教育制度が存在するはずである。……このように考えた場合、教育権の主体から親権者（主として親）は除かなければならない。いわゆる、『親の権利』（教育をする権利）といわれるものは、民法820条の規定に基づくものであり、それは家庭教育における私法上の権利である」。「このように、私法上の権利と公法上の権限は、次元が異なるものであり、これを同一の用語をもって論ずることは妥当ではなかろう。／たしかに、保護者と教員が協力して子どもの教育を行うことが望ましいといえないこともない。そして保護者の教育参加制度の確立は望ましいかもしれない。しかし、それは、政策論上の問題であって、教育権の主体の問題とは別問題として扱わなければならない」（高乗智之（2009: ii, 249, 257, 259））。

近年の文部科学省関係者による著作でも、教師や教育行政職員にむけて書かれたものだ

<sup>116</sup> たとえば、大著である大石秀夫（1979: 485）も、「教育権」を「教育を受ける権利」と「教育をする権利」の2つに理解したうえで（大石秀夫1979: 448-, 458-）、「教育をする権利」では両親の教育する権利と国の教育する権利が検討され、日本については、「教育をする権利」の憲法上の規定がなく、憲法第26条第2項はむしろ国家の教育権を定めたものだとして、「教育の内容に、国家が介入するのは、当然の帰結となる」、「国家が教育権の主体であることは明らか」だと結論する（大石秀夫1979: 482, 485）。また田辺勝二（1992: 86-88）も同様である。

とは言え、親の教育権という発想はもちろん、親・父母・保護者に関する記述は見られない（たとえば、鈴木勲 1976: 52、教育法研究会 1988、学校管理運営法令研究会 2004、菱村幸彦 2008。なお、同: 56 参照、菱村幸彦 2015）。また、教師向けの研修テキストにおいても、親に「教育権」があるなどということが語られることはほとんどない（菱村幸彦・坂田仰編 2011: 17-, 51-。なお、坂田仰 2014、参照）。一般教職員に向けた図書での種々の指導ないし「コンプライアンス」の検討の場面においても、本源的な「教育権」は親（保護者）にあり親が重大な利害関係者であるとの視点や親の利益への配慮の必要性といった観点は抜け落ちている（菱村幸彦 2017。なお、同: 218-221 参照）。こうした政策サイドにおける親の権利への意識の不在は、参加を部分的には認めつつも、決して「権利」としての参加とはしない現実の教育法制（たとえば、学校評議員制度、学校運営協議会制度）にも反映されていよう。本論文第1章で見た通り、実定法ではわずかに手続き的権利として個人的な学校選択権（就学指定への意思表示）と聴聞権（停学処分時）が認められているに過ぎないのである<sup>117</sup>。

### 第5項 学校選択権説

強い国家統制を主敵として 1980 年代以降に出てくる新自由主義は、画一的な公教育観に対して多様な公教育観（公教育の選択）を示す。こうした議論からは、「親の教育権」（狭義）の内容・効力として、「拒否権」や「参加権」ではなく、「学校選択権」が主張される。先に見た「拒否権」による公教育の一部拒否というよりも、むしろ多様なヴァリエーションのある公教育を供給サイドに準備し、父母に自分に合いカスタマイズされた公教育の選択（買い取り）を言うのである。すなわち、この立場は、従来の公教育の画一性・閉鎖性を批判する。たとえば、臨教審の委員も務めた香山健一は「残念ながら我が国教育界においてはこうした親の教育上の諸権利——学校選択の自由、学校批判・拒否の権利、例外を主張する権利、家庭の自律性を主張する権利などを含む——と児童の教育を受ける権利と基本的人権が必ずしもしっかりと認められていないという問題点がある……このことが公営配給制の学校教育の閉鎖性、画一性、硬直性と不可分に結び付いている」（香山健一 1987: 148-149。初出は 1986 年）と言う。

こうした学校選択制について最もまとまった議論を展開している教育行政学者は黒崎勲であろう。黒崎において特徴的なことは、「学校選択の自由は広く認められた親の権利である」（黒崎勲 1999: 169）として、学校選択権を確かに親の教育権と結び付けているようではあるが、実のところ、親の教育権は道具的・表面的に用いられているだけで、親の教育権の原理的検討がなされていない点である。すなわち、親と第三者との関係での「親の教育権」（狭義）の内容を規定する親と子どもとの関係つまり「親権」についても、そして

<sup>117</sup> なお、公教育の全部拒否、すなわち就学義務の拒否にあたるホームスクーリング（ホームエデュケーション）について「就学義務」制度との関連で文科省サイドが検討したものとしては、たとえば、1880 年の教育令以降 1941 年の国民学校令で廃止されるまで維持された戦前の「家庭教育」について法制上の論点を検討した、文部科学省法規研究会（2001）、文部科学省法規研究会（2002）があるが、非常に限られている。

その「親権」の内容を規定する「子どもの権利」「子どもの利益」の実質についても、黒崎による議論は見当たらないのである。つまり、黒崎の学校選択権は親の教育権とは無関係のところであり、本人が繰り返すように「抑制と均衡の原理」に基づくものなのである。

実際、黒崎の学校選択を基礎づけるのは、親（の教育権）ではなく「民衆」であり、「民衆統制による教育の正統化」である。「バウチャー制度が市場原理の教育への導入による改革であるとすれば、公立学校選択の理念は抑制と均衡……とよばれる民主主義的原理の導入による教育改革であった」。「論理的に専門的指導性を民衆統制の下位に位置付けるのは、専門性の主張が専門家の独善性に終わることを防ぐためであり」、「われわれが課題とすべきものは、民衆統制による教育の正統化の意義を感覚として受けとめうる専門家の育成」であり、「今までとは別のタイプの専門家を生み出すための教育行政—制度の仕組みはどのようなものであるかの解明である。そして、「学校選択制度などはまさにそうした改革のためのよりラディカルなアイデアである」とするのである（黒崎勲 1999: 161, 174-175, 162-163）。

そして、黒崎は次のように兼子や堀尾の議論である「教育権論」を批判するが、むしろこの批判の対象とされている「教育権論」と対照することで黒崎の議論における親の教育権の特徴が浮き彫りとなる。「教育権論は……子どもの学習権を基底にすえ、これに対する義務としての親の教育権を認め、これが教師に信託されるという論理構成というものであった。そこでは、教師の教育権が、専門家の教育の自由として内外区分論によって絶対的ともいえる実質をもつものに対して、親の教育権は教師の教育権を正統（当）化するための論理的な媒介としてのみ位置づけられ、名目化している。そこでは、教師の教育権と親の教育権との間の予定調和ともいえる関係が前提になっており、あるいは、両者の間に対立葛藤が想定される場合にも、教育の専門家としての教師の見識が尊重されるべきであるとする態度がみられる」（黒崎勲 1999: 103-104）。しかし、前節で見た通り、堀尾の信託論は、子どもの学習権を中核に、その保障を目的とする義務からなる「親権」、この「親権」を保障するためにこそ行政から自律して子どもと親に応答する教師の教育の自由が論じるものであったが、そうした議論と対照すると、教師の教育の自由を否定する黒崎の議論においては、それを導出する親の教育権もさらにこの教育権（「親権」）を導出し内容を規定する子どもの学習権保障も、出てこない。「教育の法論理化」を批判する「教育制度の理論」の追究、すなわち、目的（子どもの権利保障）と切り離された手段への拘泥が招いた陥穽とも言えよう。

確かに黒崎は学校選択をバウチャーとは区別する。「学校選択制度の理念を単純な『市場原理』によるもの（教育バウチャー制度）と『抑制と均衡』によるもの（公立学校選択制度）とに区別することは……市場経済と資本主義の区別、『自然な』したがって『透明な』交換と『精緻な』『人工的な』交換の区別にそのまま重なる」（黒崎勲 1999: 181）。しかし、いずれの場合でも、親・子どもと教師との人間関係は、ニーズと応答（必要充足）の関係

ではなく、商品関係に置かれる。「教育権論」からは子どもの利益の第一義的責任者としての親が教師に委託ないし要求し、教師も子どもの利益の点から自律的に子どもに応答するという形で子どもを媒介に親と教師とが結びつくが、黒崎の議論においては子どもの利益の内容・実質は不問に付し、つまり「親権」の中身も教師の専門性の中身も不問に付され、形式としての「抑制と均衡」が追求される。そこでは、親と教師は対抗関係に立ち、両者の関係はむしろ切断され、そうした関係においては、既に存在するものの中からの選択はできても共同によって新たなものを作り出すことはできず、特定の利益・価値の内容を語り目指すものとはならないのである<sup>118</sup>。この点については、黒崎の議論のみならず、学校選択権一般に当てはまるものと言えよう<sup>119</sup>。

横田に依拠して本論文が用いてきた枠組みで言えば、(a) 同質説は原則的な国家優位を認め、自由権（「国家からの自由」）による部分的な抵抗（例外的な解除）を試みるが、それ以上に「国家における自由」「公教育における自由」を追求するものではない。そして、選ぶ（学校選択）という方法は国家への制約とはならないため、(a) 同質説からは出てこない。他方、(b) 特殊説からは「国家からの自由」に加え、「参加権」で学校を変える（「国家における自由」「公教育における自由」）。

こう考えてくると、「学校選択権」は (a) 権利否定説と整合的であるのが見えてくる。学校選択権は、一見、親の学校への権利行使に見えるが、公教育を制約して親が侵されている権利を保護するものでも、公教育を修正したり追加を求めたりして親の権利を拡充するものでもない。就学義務で一応保障されている権利を、それ以上に広げたり深めたりするものとはなっておらず、せいぜい公教育への不満のはけ口程度としてあるに過ぎないのである。実際、歴史上、公立学校の「学校選択権」は親の要求から出てきたわけではない。たとえば日本に特徴的にみられる高校段階での学校選択制度（高校入試）は、実質的に自由な選択を許すものではなく、輪切りの偏差値秩序によって公教育運営を効率的にための制度であって、親の権利保障の文脈で出てきたものではなかった。現実の機能としても、学校選択は、学校の統廃合をしたり教員への管理を強めるための行政側の手段となっている。それどころか、親による学校選択の結果は、親の自己責任となり、その場合、親の「拒否権」や「参加権」の行使は抑制されることになる。このように、「学校選択権」は、親の教育権に基づくものではなからう。

以上見てきた通り、第3の時期には、「親」の教育権の隆盛が見られる。そして大きくは

<sup>118</sup> 『学校選択と学校参加』というタイトルの下においても、「学校参加としての選択」が論じられ、本論文で言う意味の学校参加は論じられていない。「日本においては、学校改革の有力な手段として学校参加が主題とされる場合、それは親の教育権の具体化の問題として理論化されてきた。こうしたアプローチは……教育の関係を法論理として対象化するものであるということに注意を向ける必要がある。……これは、学校参加を自己目的にさせ……教育活動の固有な有機的性質が過小評価される危険をもち、逆に専門性を強調する立場からは、学校参加の要求を名目的なものにすりかえるものとなる」（黒崎勲 1994: 165, 171-172）。

<sup>119</sup> 学校選択を論じるものとして、阪本昌成（1995: 346-）、三上和夫（2002: 230-）、足立英郎（2003: 144）などがある。

「拒否権」「参加権」「学校選択権」の3つへの分岐がみられるのである<sup>120</sup>。

## おわりに

本章は、日本の「教育権」理解に関わる学説展開を3つの時期、すなわち、1945年から1950年代半ばの時期（第1節）、1950年代半ばから1980年代半ばの時期（第2節）、1980年代半ば以降の時期（第3節）に区分し、その通時的な変化を分析し、主権としての「教育権」理解から人権としての「教育権」理解への変化、さらに人権としての「教育権」の享有主体が「教師」を経由して「親」に至る展開を明らかにしてきた。

すなわち、主権としての「教育権」理解では、様々な立場から新しい／自分たちの公教育の構築・乗っ取りが目指され、その結合の基礎として「労働者」、「民族」、「国民」が示された。そこでは、「公教育からの自由」は課題にならなかった（第1の時期）。その後、第2の時期では、国家のイニシアティブによって中央集権的な公教育が確立される。他方、「教育権」理解は主権論から人権論への展開が進み、公教育の編成原理の基礎に「親」の教育権を置く理解が示された。それは、親の要求に応答する学校（教師）側の自由（教育権）を不可欠の要素として「公教育における自由」を言うものであった。しかし、国家が圧倒的であるという現実の中で「教師」の教育権に焦点化され、「親」の教育権にフォーカスが当たるのは、第3の時期を待たねばならなかった。第3の時期には親の「教育権」の多様な展開がみられるのである。

本章の冒頭で見たように、日本の「教育権」理解においては、そして日本の教育法学の一般的な枠組みとしては、「国家の教育権」説に対して「国民の教育権」説が対置されている。そして、奥平から始まる憲法学者の議論によく見られるように、そして今橋や結城ら教育法学者の議論に見られるように、そうした対照的な理解の中で「国民の教育権」における「親」（の教育権）の不在が指摘されてきた。しかし、よりさかのぼり時間軸をより長く取って、戦後日本の学説における「教育権」理解を検討した場合、そうした単純な対立軸には収斂させて捉えきれない、動的で重層的な「教育権」理解の発展を把握することができる。早くからの「親」の教育権論の存在や1980年代以降の多様な親の教育権論の隆盛・分岐が見出せる。

着目すべき点として、第1に、奥平らによって上記のように指摘されるのとは異なり、「国民の教育権」には親の教育権が位置づけられていることである。確かに堀尾や兼子は「国民の教育権」概念を用いているが（たとえば、堀尾輝久1971のサブタイトル、兼子

<sup>120</sup> 管見の限り、親の教育権のカタログを最も詳細に整理して示しているのは、結城忠（1994: 82-89）である。こうした到達点の一方で、1980年代半ば以降の学説の中においてさえ、なおも「教育権」の広汎・曖昧な用法が残っているのは確かである。たとえば、佐藤司（1990: 128）は幅広く、臨教審、教科書検定訴訟、子どもの権利条約、情報公開、教育委員準公選制などを総花的に取り上げ、それらを包摂する概念として「教育権」を用いている。八木も、その主題である「教育権」概念を、*right to education* や *education as a human right*、すなわち、「教育への権利」——従来の人口に膾炙した日本語では「教育を受ける権利」——を意味するものとして使用し（八木英二2017: 22、註1。また註56から58も参照）、「教育権」は「汎用性のある多義的で包括的な概念」であるとしている。

仁 1971 のタイトル)、「国民の教育権」として結実していくに至る過程でのとりわけ堀尾・兼子の議論は、平板な「国民」の教育権を言っているわけではなく、「親」の教育権に自覚的であり、そうした親の教育権と他の主体が有する教育権との重層的な構造を解明してきた。「国民の教育権」＝「教師の教育権」との議論がよく言われているが、本章で「国民の教育権」の形成と展開の歴史的過程、そしてその論理をつぶさに見てきた通り、「国民の教育権」論を堀尾輝久や兼子仁に代表させる限りは、その「国民の教育権」は、論理としては「親の教育権」が始源となり、「教師の教育権」は「親の教育権」に由来するものであるのみならず「親の教育権」に応答することを可能にすることによってこれを日々実現するためにこそ認められているのである<sup>121</sup>。

第2に、本章はこの点を示唆として強調したいのであるが、「国民の教育権」を批判することによって親の教育権を主張するという議論は、一見、親の権利を強めるようであるが実は親の教育権の固有性（(B) 特殊説）を捉えない点で、そしてその結果として、「公教育における自由」の実現に向かわない点で出来合いの公教育を問題化せず、それが敵対する「国家の教育権」論をむしろ補完することである。

すなわち、「国民の教育権」概念は、学説展開としてみれば、多様な主体（子ども、親、教師、そのほかの個人としての国民一般）の権利・権限の内容を明らかにし、諸主体間の関係性を構造化してきた。すなわち、「子ども」の権利（学習権）を中核に置き、第一義的に責任を負う「親」の権利、そうした親の義務の共同化としての公教育を直接に担う「教師」の権利・権限、そしてマネジメント機関として条件整備義務を負う国家・行政という関係性と構造である。こうした議論は、一般的抽象的な「個人」の市民的権利を超えて「女性の権利」や「労働者の権利」のようにある属性をもつ個人に固有・特殊な人権論が展開されてきたように、「子ども」「親」「教師」と言った教育領域に固有・特殊な「教育人権」を捉えたものであり、しかも「教育」の性質上、諸主体間を相互に結びつけられた権利論であった。

それに対して、そこにおける「親」（の教育権）の不在を指摘して「国民の教育権」論を批判する議論は、これまでの「国民の教育権」論の学説が編んできた諸主体間の関係性を個人化する。そして、「親」の公教育からの——つまり関係性からの——離脱の権利を主張するのである。すなわち親の教育権（親の教育の自由）について、「教育にかんする親の自由は、市民的自由一般と切り離して特殊的に構成するよりは、可能なかぎりふつうの市民的自由の一環として、それに近いところで、法的構成がなされるべきだ」（奥平康弘 1981: 410）

<sup>121</sup> こうしてみると、「国民の教育権」の中にあつた親の教育権の位置づけをスキップし、「国家の教育権」に対抗する「国民の教育権」という対抗を枠づけてその後の憲法学の議論を「リード」したのは、奥平であった。その結果、堀尾や兼子といった少数の自覚的な学説には存在した親の教育権を中心とする重層的な「教育権」という理解が、あたかも存在しなかったかのようにその後の議論が枠づけられた。しかも、それは、奥平が「国民の教育権」論の検討において、「親の教育権」理解が堀尾や兼子とは本質的に異なる永井憲一に代表させたことによって可能になったため、奥平による「国民の教育権」批判の延長線上で「親の教育権」の発見を言う議論は、皮肉なことに、堀尾・兼子の「親の教育権」を再確認するに過ぎないこととなる。

とする「市民的自由一元説」（市川須美子 2017: 23 参照）の一見強力に見える親の「市民的」権利は——同じように「子ども」も「教師」も市民的権利を主張することになるのだが——、一般的抽象的「個人」としての自由・権利を言うものであって、応答的・集団的關係でのみ成立する教育關係に即した、教育關係的、特殊現代的な自由・権利として親の権利を捉えてはいない。その後の憲法学の議論に見られるように、親の権利を（拒否権の形で）強力に認めるようであり、それは「公教育からの自由」を実現するのみであって、「公教育における自由」を構成・実現するものとはなれない。その権利によって保護される幅は非常に限られているのである（たとえば、知識伝達の側面については原則として権利行使できないし、子どもの発達・成長・個性により異なる教育内容を求められない）。こうした権利論からは、集団的な権利（参加論）は出てこない。

ここには、關係的存在なのかそれとも孤立的存在なのかという人間観の違いがある（「子ども」も「親」も「教師」も）。堀尾や兼子が早期（本論文の第2期）から展開した市民的自由一般とは異なる親の権利の固有性を捉える議論（横田の区分による（B）特殊説）は、むしろ他者と結びつき關係性を要求し構築するベクトルをもつものであった。この理解によれば、「親」の権利は、ほかの市民的自由・権利とは異なり、他者である子どもの利益に向けられ応答的な義務を内容とする利他的で特殊な権利である。そうした対内的關係（「親権」）に規定されて、対外的な権利（「親の教育権」）が理解される。子どもに十分に応答しその子どもによって異なる親の義務を果たすためには、公教育から時に離脱するのみならず、公教育を変えていくことまでが親の（対内的な）義務に、そして親の（対外的な）権利に含まれる必要がある。この場合の親の権利内容は一義的・一元的ではなく、その子どもの必要、発達段階、個性によって異ならざるを得ない。「公教育からの自由」では不十分であり、「公教育における自由」が親の権利でなければ、子どもの権利は十全に保障されないと捉えるのである。そしてこれは、集団的にのみ実現される。

第3に、こうしてみると、公教育における親の権利が「拒否権」にとどまるか、それともさらに進んで「参加権」を認めるかどうかは、横田の枠組みで論じてきたような「親権」「親の権利」の性質という親側の要素だけでは説明ができず、それと対になる応答する側の要素を問題化するべきことが見えてくる。すなわち、本章は第3節において、「親の権利」理解についての横田の類型を用いながら、対外的な「親の教育権」（狭義）の内容・効力を「拒否権」「参加権」「学校選択権」の3つ分類して類型化した。そして、(a) 同質説から「拒否権」、(b) 特殊説から「参加権」、(c) 権利否定説から「学校選択権」、という論理的な帰結を示した（もっとも、これらの間での横断的な理解の存在、たとえば、(b) 特殊説からの拒否権や、(c) 権利否定説から参加への帰結もある）。つまり、(a) 同質説と拒否権、(b) 特殊説と参加権の両者にそれぞれの公教育理解・公教育観との対応關係がみられる。(b) 特殊説は、私事性の連続線上にあり私事性に応答的で共同的な公教育（理解）を要求する。逆に、私的領域と公的領域は相互排他的であり公教育においては公的意思が排他的・一方的に支配するのだという公教育（理解）を前提にしているからこそ、親の権

利に他の市民的権利（一般的抽象的な「個人」）と異なる固有性を認めない（α）同質説に基づく切り札としての「拒否権」が必要かつそれで十分となる。

したがって、参加権を導き出すには、「親権」「親の教育権」の理解（特殊性）とともに、小さくは参加を可能にする学校側の制度、大きくは参加を可能にする学校観・公教育観が必要になる。それは、親から切断され公的意思が支配する学校教育ではなく、親に応答する親と連続する学校教育であり、具体的には学校自治・教師の教育権（教師の教育の自由）の問題である。こうして父母の「参加権」つまり「公教育における自由」をつかみ取るには、第1に、親の教育権としては、(B) 特殊説の理解が必要であるし、そのみでは実現できず、第2に、応答する側の自由、すなわち、内外区分論、学校の自治、教師の教育権が必要になるという結論を示すことができよう。

こうした親の権利と学校側の制度を可能にする学校観はどのようにして導き出すことができるであろうか。この公教育観の問題は、私人である親（とその子）と学校との関係性の問題であり、広く言えば、個と全体、個人と社会、人権と主権、すなわち、諸個人を共同化する公共性の問題ということになる。公教育への「参加権」を肯定する公教育観を支えるのは、どういった公共性のあり方なのであろうか<sup>122</sup>。次章では、これについて扱う。

123

<sup>122</sup> この点、本章は、「教育権」の主権論から人権論への展開を見てきたが、主権としての「教育権」論は公共性を問題にしていた議論であった。「労働者」「民族」「人民」にしても、さらに「国家」の教育権にしても「国民」の教育権論にしても、「教育権」を主権的に理解する理解は「教育権」の中に共同性を読み込んでいる。我々は、アプリアリな主権は否定したうえで、人権を基礎に主権（共同性）を構成していく必要がある。

<sup>123</sup> 本章は「教育権」に着目し主権と人権という軸から検討したものであるが、本章の展開を「市民社会」の Kategorie から見た場合には、国民教育論を通じた「労働者」から「国民」への転換は、市民社会の論理を現実にまで広げ現実社会に市民社会（大衆社会）を形成するものであったと言える。それに対して、1980年代に出てくる市場（化）は、そうした「市民」としての対等性（労働者の非存在）という市民社会の論理を市民社会の現実である「階級」の存在によって市民社会を収縮させるものであり、その市場化の進行は格差社会をもたらすことになる。こうした日本の戦後直後から現在までの歴史展開には、本論文の言う《労働者の公共性》、《市民的公共性》、《市場的公共性》をそれぞれ見出せるが、《市民的公共性》に反発する両者はいずれも、市場と区別される市民社会を観念（論理）としても現実としても認めない（いわゆる2領域論）。両者における共通性は、かつて《労働者の公共性》を採った者が、ある意味ではスジを通して、その後《市場的公共性》に“転向”しがちな理由を説明するものとなる。

## 第3章 父母の学校参加を導く原理——「親権」と「親の教育権」との統一をめ ぐって

### はじめに

#### 第1項 「拒否権」を超えて「参加権」を導出する原理

本論文第2章で横田光平の議論を用いつつ見た通り、対外的な「親の教育権」の内容・効力は、対内的な「親権」によって導出され規定される。私的領域である家庭内での教育の自由を超えて、その「親権」に基づき“公共領域”たる学校教育について親が学校に、何をどこまで——「学校選択権」、「拒否権」、さらには本論文の主題である「参加権」——主張できるのかは、対内的な「親権」理解によって異なるのである。ただ、横田自身は、(α)同質説や(β)特殊説のいずれから「国家への自由」(拒否権)を超えて、「国家における自由」(参加権)を肯定してはいなかった。これに対して本論文は、父母の学校への参加権を肯定するためには、横田の言う「親の権利」についての(β)特殊説を採り、そうした理解の延長線上に、制度のレベルで学校の側には内外区分論・応答の仕組みが必要であることを述べてきた。そして、その際、父母の学校参加権を基礎づけるためには、原理のレベルで、親権(教育の私事性)の延長線上に公教育を位置づける学校教育理解・公教育観が必要であることを述べてきた。本章では、この原理のレベルでのこうした公教育観——公共性——はどういうものであり、そうした原理がどのような理解によって成り立つのかを検討したい。

改めて整理すると、公教育からの消極的な離脱(選択・拒否)のみならず、公教育に教育の私事性を積極的に及ぼしていく学校教育参加をも「親の教育権」(狭義)の具体的内容だとして権利として肯定できるか否かは、「親権」と「親の教育権」(狭義)との関係性の理解如何にかかっている。つまり、原理的なレベルで父母に学校教育参加が認められるか否かは、親と子どもとの関係であり私法領域とされる「親権」と、親と公教育(学校教育)との関係であり公法領域とされる「親の教育権」(狭義)との連続性・牽連関係をどの程度強く認めるのか否かによって左右されるのである。そして、父母の学校教育参加を肯定するためには、理論的には、親の学校教育に対する関係・正統性(狭義の「親の教育権」)は親の子どもに対する関係・正統性(「親権」)によってこそ基礎づけられるので、親の子どもに対する関係(「親権」、私法領域)と親の学校教育に対する関係(狭義の「親の教育権」、公法領域)とが前者を基礎として統一的に理解される必要がある。このように、親の教育権に基づく学校教育参加は、学校の外部から示された教育目標の実現の支援を目的としたり、学校経営の経済的・対費用的な合理性や効率性の追求を目的とする親の学校教育への

参加（統治への参加）とは異なり、親がその子の親権者であるがゆえに参加の必要性和正統性が認められるのであって、親と学校との法的関係（対外的関係）は親と子との法的関係（対内的関係）に依存するのである。

したがって、仮に、親と子どもとの対内的関係と、親と学校との対外的関係との連続性・牽連関係を切断すれば、親の教育権に基づく父母の学校教育参加は否定的に解される。この場合には学校への父母の参加が事実として存在するとしても、それは、親の教育権を基礎にしたものというよりも、既に政治的なルート・公法領域によって決められている学校教育の目的・目標を前提とした父母の支援・協力（そのための合理的効果的な学校経営や家庭教育として）といったものと評価できるのであって、「参加」というよりも「動員」となる（(ω) 権利否定説からの参加）。それに対して、仮に、対内的関係と対外的関係との両者の連続性・牽連関係を認め、対外的関係は対内的関係から派生するものと考え、「親権」の延長線上に第三者との関係での「親の教育権」（狭義）を位置づけるのであれば、学校教育の性質は親権を補完し親権（家庭）と連続する関係となり、親の教育権に基づく父母の学校教育参加を肯定することになる。ここでは、教育権者たる親には就学や学校の選択権、学校教育内容の選択権・拒否権のみならず、子どもを通わせる学校の教育内容・あり方について能動的に要求していく「参加」が肯定されることになるのである（B）特殊説からの参加）。

こうした事情から「親の教育権」（狭義）に基づく公教育への参加権を講学的に立論するためには、「親の教育権」（狭義）に基づいて対外的関係で公権力に対する主張ができることの憲法上・公法上の立論が必要であるとともに、その「親の教育権」（狭義）に基づく対外的主張の実質・正統性を根拠づける対内的関係つまり「親権」の性質の民法上の検討が必要となる。これは対外的関係についての研究と対内的関係についての研究とが統一されることが不可欠であるということも意味する。こうして、対外的関係と対内的関係を統一的・牽連的に理解し、またあるべき親子関係をあるべき公教育関係として実現する思想が、親の教育権に基づく父母の学校教育参加を必要とし根拠づけるのである。こうした統一的理解は、公教育関係や公教育の本質を私的關係と連続的なものだと理解することによって可能になる。民法学者の有地の言うように、「親は公教育の内容や方法の決定に関与し、一定の発言をすることができるのか」という「問題は、親の教育権との関連で、公教育をどのように位置づけるかに関わる。すなわち、子どもに公教育を受けさせることをもって親の教育権に包摂せしめるか、ないしはその延長線上にあるとしてとらえ、公教育は親の教育権を補完するものとみるのか、それとも、親の教育権と公教育とは完全に切り離され、公教育はもっぱら市町村教育委員会または国によって行われると考えるのか、の違いに由来する」のである（有地亨 1993: 14-15）。

このように、私法関係（親と子との対内的関係）と公法関係（親と学校教育との対外的関係）とを前者の優位の下で連続・統一させるということは、より抽象化して換言すれば、私的生活関係と公的生活関係を前者の優位の下で連続・統一させるということでもある。

この点について、民法学者であり日本教育法学会の会長も務めた伊藤進は、「公的生活関係」と「私的生活関係」という概念を用いて、次のように2通りの教育関係理解を示している。

「市民の生活関係は大きく分けると公的生活関係と私的生活関係に分けられる。私的生活関係は、国家とは直接に関係のない人類としての生活関係である。それには、市民としての生活を送るための市民と市民との法律関係や親と子どもの身分関係なども含まれる」<sup>124</sup>。この点、教育関係を公的生活関係だと理解する「国家の教育権論のもとでは、教育は、……国家権力作用の1つであるということになる。このため教育関係は、支配・服従・命令的關係において捉えられ、学校は行政機関の一員であるということになって、民法の論理は接合しうる余地がないことになる。このことは、親に根源的に帰属するとされている教育権の行使も『選挙』という市民の公的生活関係においてしか行ないえないとする論理によって端的に示されている。すなわち、国家の教育権論のもとでは、教育関係は、行政法の分野において規律される事項であり、すぐれて公法の領域の問題であるにとどまる」のである。

他方、「教育を私的個人の私事ととらえる教育観は、近代教育の原則をなすものであり、「この教育の私事性は、カトリック自然法思想に基づく『親の教育権』を出発としている。……ここでは教育権は、『親の私事性』の領域にあり、親の私的権利、教育関係は親の自由な私的意思によって秩序づけられることになる。そこでの教育関係は純粹の民法上の私権の論理によって規律されることになる。教育関係は民法の一分野に位置することとなる」。こうした「教育の私事性」を基調とする議論によれば、「教育関係の規律は基本的には親なり子どもなりの私的生活関係に関する秩序づけの論理である民法の論理に求められ、ここに留まるか、修正するか、脱却するかの方が選択されることになる。それは留まる場合や修正する場合はもちろん脱却する場合でも、教育関係の規律のために国家の行政作用という法論理を持ち出せない以上、子ども・親・学校・教師・社会・国家の諸関係を子どもなり親なりを機軸とした市民的生活関係秩序として形成しなければならないことにな」るのである（伊藤進 2000: 30, 32-33, 35。初出は 1978 年）。

こうした伊藤の議論を踏まえると、本論文が扱う親の教育権に基づく学校教育参加（の可否・程度）の問題は、学校教育を多少の「修正」を含みつつも基本的に私的生活関係（の延長線上）に位置づけるのか、それとも、学校教育を個別の人権の及ばない公的生活関係内部に位置づけるのかを問う問題だと言いうことができるのであり、そして、親の教育権に基づく学校教育参加は、学校教育を私的生活関係（の延長線上）に位置づけるときにのみ肯定されると言えよう。本章で扱う「親権」と「親の教育権」（狭義）の関係性の問題は、家庭教育と学校教育との関係性の問題、私事性と公共性との関係性の問題なのであり、これらのより大きな視点から捉え直すことで初めて正しく解明できる問題だと言えよう。

<sup>124</sup> こうした公法、私法の二元論の問題が焦点化されるのは、在学契約とそれに関わる問題である（伊藤進 2000 の各論稿を参照）。公法私法二元論とその否定については、広渡清吾（2008: 71）を参照。

## 第2項 「親権」と「親の教育権」を統一する論理の解明

そうすると、これまで戦前以来の日本において、親の学校への教育内容要求（権）・学校教育参加（権）はもちろん、親の選択（権）や拒否（権）すら認められてこなかった事實は、理論的には、公法領域の規律を私法領域の規律に優位させる結果、「親権」の効力が家庭内にとどめられ、「親権」と「親の教育権」（狭義）との連続性が認められなかったからであると理解できる。

では、これまでなぜどういう論理・要因でその連続性は認められてこなかったのか。逆に、どういう論理によってその連続性を認め、学校教育参加を導出することができるのか、これが本章の主題である。そして、本章はこの前者の問いについて、社会状況的には戦前以来の日本における私事性と公共性との分離による二元的構造ないし公共性の私事性に対する優位、学問的には公法（憲法）研究と私法（民法）研究との断絶に解を見出し、後者の問いについては、私事性の延長線上に公共性を位置づけるという公共性理解にさかのぼることを通じて家庭と学校との関係を位置づけ直すことによって、学校教育参加の正統性を理論的に基礎づけることを試みる。

そしてまた、重要なことに、公法（憲法）研究と私法（民法）研究との断絶は、横田の言うようにドイツにおいてもみられるところであるが、日本においては、この両者の間隙を埋める学説が教育法学の先行学説において展開されていたことを述べる。本論文第2章で見た通り、堀尾輝久の「私事の組織化」「親義務の共同化」としての公教育論、そして兼子仁の内外区分論を基礎にした学校教育参加である。

以下では、本論文第2章で部分的に扱ったが、特に1980年代半ば以前において、憲法学では親と子どもとの対内的関係である「親権」についてはもちろん、親と公教育との対外的関係である「親の教育権」（狭義）についても、いわんや両者の統一について、これまで論じられなかったという事実とその背景を簡潔に論じる（第1節）。そのうえで、民法学についても、対内的関係である「親権」に研究対象領域を限定したことで戦前も戦後も学校教育参加は扱われなかったため、父母の学校教育参加の理論的な導出については研究上の間隙が生まれていること、しかし、父母の学校教育参加を原理的に肯定するためには対内的関係と対外的関係とは統一されねばならないこと（第2～3節）、さらに、特に戦後の民法学において学校教育参加が論じられてこなかった思想的な背景を、近代性の追求への傾斜という点から明らかにする（第4節）。

そのうえで、そうした民法学の議論の整理を通じて得られた、私法領域と公法領域との関係性についての3つの立場について、それぞれの学校教育参加論の肯否との論理的対応関係を明らかにするとともに、その3つの立場から敷衍して5つの《公共性》論を導出する（第5節）。また、こうした憲法学と民法学との間隙の中に、対内的関係と対外的関係との統一・架橋を論じていた日本の教育法学説の先行学説が位置づくことを指摘する（第6節）。

### 第1節 憲法学における「親の教育権」論

先述の通り、親の「教育権」(広義)は、親と子どもとの対内的関係である「親権」と、親の第三者との対外的関係である「親の教育権」(狭義)とに区別される。このうち後者については、これを親が第三者、特に国(公立学校)に主張することが、そもそもできるのかが問題となる。つまり、日本ではドイツとは異なり、憲法上・公法上に親の「教育権」ないし「教育の自由」の一般的包括的な明文規定が存在しない。また、本論文第1章で見た通り、子どもの学校教育について親の権利を認める公法上の具体的な規定もほとんど存在せず、どういう場合に、どういう内容を、どういう方法で主張(拒否ないし要求)できるのかについては、慣習法・条理法を含めた解釈の次元に委ねられている。したがって、「親の教育権」(広義)の効力・射程はそもそももっぱら対内的関係(「親権」)、すなわち子どもに対しての私法上のものであり家庭内にとどまるものであって、対外的関係(「親の教育権」(狭義))において国や学校教育に対して何らかの要求・主張をすることはできないという解釈も成り立つのである。

こうした親の教育権の対外的関係(「親の教育権」(狭義))は、本来、個人の人権と国家権力との関係を規律する憲法学・公法の対象領域である。しかし、本論文第2章で見た通り、日本では国家権力と学校教育との緊張関係は、1980年代半ばまで憲法学によってはほとんど扱われてこなかった。

たとえば、憲法学者の永井憲一は、憲法第26条を根拠にし、「第2項の親の“義務”の内容は、第1項の子どもの権利を実現させる憲法上の責務であって、親がその主体となる場合は、その責務が『親の教育権』の法的根拠となる」(永井憲一1988:6)とし、親の教育権はもっぱらの義務・責任であってその権利性を否定している。また、親の教育権の憲法上の根拠の説明において、一定の影響をもつ学説として、憲法上明文規定がないものの憲法全体から肯定すると言う憲法的自由説(高柳信一1969)がある。しかし、このように解するならば、親の教育権の、憲法上の他の諸自由・諸権利とは異なる独特の性質、すなわち、それは人間・市民一般ではなく子をもつ親のみが享有し、また自己利益ではなく他者(子ども)利益を追求する自由・権利であり、したがって、親と子との関係と親と国家との関係が牽連的に問題となるという独特の性質を、掬い取れないことになる((a)同質説)ため、親の教育権固有の議論の展開が困難になる。こうした親の教育権の他の憲法的自由・権利との差異への着目の弱さは、親の教育権(教育人権)を極力、市民的自由(一般人権)に近づけて理解すべきだとする奥平康弘の議論(奥平康弘1981:410)にも言える。

親の教育権の法的根拠について旭川学力テスト事件最高裁判決は「子どもに対する自然的関係」を言い、また多くの憲法学説も親の教育権を自然法を根拠にして肯定する(自然権説)が、それ以上に、その親子相互関係を自然法・自然権がどのように規律するかの意味内容について立ち入って検討しているものは管見の限り見られないのである——田中耕太郎がそうであったように自然法・自然権からは親の子どもへの権威的支配権を導き出す

ことも理屈上十分に可能である——。

こうして、伝統的に憲法学は、対内的関係である「親権」はもちろんのこと対外的関係である「親の教育権」(狭義)にしても、「親の教育権」(広義)をその研究対象領域外に置いてきたのである。こうした状況を憲法学者の大島は次のように批判的に述べる。「我が国では、従来、民法第820条の親の権利は公教育との関係では義務教育に服するという面だけが強調されてきており、我が子を教育する権利は主に家庭での教育に関して有するものであるとされていた。そして、この意味での親の教育権は親の子に対する権利であって、憲法の射程外であると考えられてきたようである。けれども、このような親が我が子に対して有する自然権的教育権を前提とした上で、親がかかる権利を遂行するために第三者に対して有する権利、つまり、我が子をどのように育てるかということをめぐる、他人に濫りに干渉されずに、親が我が子に対して有する教育権の存在が、公教育との関係でまったく認められないはずはないであろう」(大島佳代子 1993: 56-57)<sup>125</sup>。

憲法学では、ようやく近年になり、親の教育権の他の人権一般とは異なる他者利益的性質や子どもと家族との関係に着目しつつ、親の教育権の憲法上の根拠を憲法第24条<sup>126</sup>や第19条に求めて論じる学説が展開されている。これらの学説は親の子への片務的・義務的關係ではなく、親と子との関係性、相互性、ある種の一体性を考慮に入れ、親の子へのより積極的な関わり、要求、期待、責任を言い、子どもの利益とは区別される親の固有の権利性から親と子との対内的関係を論じたり、こうした対内的関係と親の公教育との対外的関係を横断する立論をする。たとえば、西原博史は、憲法第19条の良心の自由を根拠に、「親の教育権の明示的保障を持たない我国の憲法の下でも、少なくとも世界観的・倫理的教育については憲法19条の内容とな」る。「親の教育権は、国家に対する自由権で、教育作業を自らの良心と教育観が命じるままに行う権利を内容とする。……特に、教育が指向する人間的・倫理的価値、この宗教・良心・世界観に関する決定がまず親に保障される」(西原博史 2001a: 144-145)とする<sup>127</sup>。また、先に触れた大島佳代子は親の教育権の憲法

<sup>125</sup> 憲法学の公法であるという内在的制約から親子関係(私法関係)や親権をその研究対象として求めることはできないようにも思われるが、のちに「国家の教育権」説の祖とも評されることになる田中耕太郎は、戦後当初において親の教育権の対内的関係と対外的関係との架橋、家庭教育と学校教育との連続性を論じていた。「家庭教育はきわめて重要であるが、すべての教育上の要求を満たすことはできない。……学校教育を必要とする。しかし、学校は家庭に結合したものであり、家庭の継続、補充であり、家庭の援助者である。……両親と学校の教師との間には、教育目的に関する内面的な統一と協同関係の存在が要求されるのである」(田中耕太郎 1961: 629)(本論文第2章参照)。したがって、こうした公法領域と私法領域とを横断的に射程に入れた憲法学、学校教育に関わる法学の展開が戦後日本においてあり得たはずである。

<sup>126</sup> 憲法上の家族規定は個人の尊重にとって両義的である。樋口陽一は「中間集団を否定する……フランス革命期にあっても、唯一みとめられ、それどころか積極的な位置をあたえられていた」家族について、憲法第24条の「条文は、何より、旧日本に特有の『家』制度を否定し、西洋近代型の家族を、憲法上の公序として強制する、という意味をもった」が、それだけではなく、第24条だけが第13条の「個人の尊厳」をあらためてうたっており、「そこには、近代憲法のいわば総論的『個人』主義にとって、家族が、その原理が貫徹しない飛び地だったことへの、批判的見地を読みとることが、可能ではないか」(樋口陽一 1999: 107-110)とする。

<sup>127</sup> 親の教育権の根拠づけとしては、根拠条文の番号ではなく、その実質的根拠をどのように理解するか

上の根拠につき第24条説を採り、「義務教育を受けさせる義務以外の我が子の教育については原則的には家族の自律性に任されており、そのような親の教育権は、個人の尊厳に基づく家族関係を要求し過度の国家的介入を排除する憲法第24条第2項によって憲法上保障されていると解することができるものと考えられる。このように解釈すれば、学校で教育を受けさせる代わりに家庭で教育を行うという意味での家庭教育選択権や危険な学校への就学拒否も、我が国においては憲法第24条第2項に保障された親の教育権に含まれるものと解される」（大島佳代子 1993: 57）と言うのである。

以上のように、親と第三者との対外的関係（「親の教育権」（狭義））については、国家との緊張関係を扱う学問領域である憲法学の研究対象領域でありながら、主たる研究対象としてこなかった。このように「親の教育権」（狭義）を基礎とした主張を問題にしてこなかったため、「親権」を対象とした研究に憲法学によって関心が向けられることもなかった。いわんや、対内的関係と対外的関係の両者を統一的・架橋的に追究する理論研究はほとんど皆無であったのである。

それでは、個人と国家との緊張関係をそもそもの対象とするこうした憲法学に対して、私人間の関係を規律する民法学は、親の教育権についてどれほどの研究蓄積をしてきたのであろうか。それを次節以下で検討していくが、結論的に言えば、対照的に民法学は対内的関係（「親権」）にその研究対象を限定し対外的関係（「親の教育権」（狭義））を扱ってこなかった。こうした憲法学の学問状況と、民法学の学問状況の結果として、「親の教育権」（狭義）に基づく親の学校教育に対する主張の可否について、公法においても私法においても大きな研究上の間隙が生まれ、現在に至っているのである。

## 第2節 戦前の民法学における「親の教育権」論

先述の通り、「親の教育権」（広義）は、親と子どもとの対内的関係（「親権」）と親と第三者との対外的関係（狭義の「親の教育権」）によって構成される。このうち、対内的関係については、民法上、「親権を行う者は、子の利益のために子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う」との明文規定（第820条）<sup>128</sup>があるものの、それ以上に対外的関係に

---

こそが重要であるが、念のため列挙すると、自然法説（宗像誠也 1961: 58、兼子仁 1971: 52、田中耕太郎 1961: 155、今村武俊 1964: 59）、第13条説（内野正幸 1994: 109、竹中勲 1989: 1、宮野良一 1978: 177）、第25条、第26条および第13条の複合説（今橋盛勝 1983: 177-178）がある。第24条説については、君塚正臣（2002）を参照。相良惟一は第24条説を採り、「夫婦が同等に有する権利の中に、子に対する親権——その結果としてこの監護教育に関する権利が存在する——が含まれている」（相良惟一 1962: 177）とし、また、「自然権と呼ばれる自然法的存在」（相良惟一 1982: 47）としたり、「親の教育権についても憲法は暗黙的にこれを認めている」（相良惟一 1974: 35）としたりする。他方、田中耕太郎や相良惟一の見解の継承を自認する伊藤公一は、田中の「自然法上の権利」だけでは「憲法上の根拠を問う意味をなさぬ」とし、また相良の第24条説は「婚姻と家族生活の平等を謳う規定にそこまで読みこむことが可能か、いささか疑問」として、「親の教育権が個別基本権として憲法に明定されていない我国においては」包括規定である第13条に憲法上の根拠を求める（伊藤公一 1981: 21-24）。

<sup>128</sup> 「教育」権の意味内容に関わって、「監護」と「教育」の意味と区別とが解釈上問題となるが、この「監護」は身体の保全育成をはかる行為であるのに対して、「教育」は精神の発達をはかる行為である、などと区別はしつつも、両者は不可分だと解釈されるのが一般的である（明山和夫 1969: 59-60、明山和夫・

における「親の教育権」(狭義)を肯定する民法上の明文規定はない。そのため、民法学の領域では、「親の教育権」(広義)に関しては研究対象を対内的関係(「親権」)のみに狭く限定してきた。本節では、こうした事情とその背景を戦前の親権論争にさかのぼって見ていきたい。

民法学上、「親権」と「親の教育権」(狭義)との関係を扱い、また家庭教育と学校教育との関係、ひいては私事性と公共性との関係性の問題を問うていたのは、親権規定による親の義務はだれに対して負うものかをめぐって争われた戦前の親権論争であった。

ボアソナードによる民法草案は自然法に基づくものであり、その提案理由書が「一切ノ権利ハ子ニ属シ父母ハ只義務ヲ有スルニ過ギズ」としたのに対して、穂積八束や奥田義人らによる法典実施意見書は、自然法思想を君主主権の国体に背反するとした。梅謙次郎と穂積八束との間での「義務ヲ負フ」についての民法典論争を通じ、家長的家族制度の維持を主張するイギリス系の延期派(穂積八束「民法出でて忠孝減ぶ」)がフランス系の断行派に勝利し、旧民法(1890 制定)は未施行に終わる。

旧民法に代わって施行された明治民法(1898 年)の「親権ヲ行フ父又ハ母ハ未成年ノ子ノ監護及ヒ教育ヲ為ス権利ヲ有シ義務ヲ負フ」(第 879 条)との規定をめぐる親権論争は、親権が親の権利というよりも親の義務であることを前提にその義務の名宛人を争うものであり、社会・国家に対する義務なのか(公法義務説)、それとも子どもに対する義務なのか(私法義務説)が直接には争われた。しかし、この論争の射程はそうした直接の争点のみならず、より広くに及ぶものと捉えることができる。すなわち、それは、「親権」の効力は対内的関係(家庭内、家庭教育)に限定されるのか、それとも「親権」の効力は「親の教育権」(狭義)へと連なり対外的関係(家庭外、学校教育)にまで及ぶのか、にも波及するものである。つまり、家庭教育と学校教育との関係——両者は相互に独立し関係性を切断されているのか、それともどちらか一方がもう一方を包摂するのか——が論理的には問われ、さらに、より本質へと敷衍・抽象すれば、当時の日本社会における私事性と公共性との関係性を思想的に問うものであったのである。この点でこの親権論争は、本論文が主題とする親の教育権に基づく学校への父母参加の可否を、相似的構図で問うているのである。

国家から自由な諸個人による政治的・経済的活動を前提とする自由主義諸国では、家庭教育の自律性や諸個人間における教育の私的自治を否定することは、少なくとも建前上はできない。そのため、家庭教育を私的生活関係ではなく公的生活関係に置こうとする議論は、家族国家論に見られるように、形式的には家庭教育の自律性を認めつつも、厳然たる公的生活関係にある学校教育によって家庭教育を包摂することを通じて実質的に家庭教育の自律性・教育の私的自治を抑制ないし空洞化することを試みる。他方、教育の私的自治の原則それ自体もその原理的貫徹は、近代社会の発展に伴う教育対象の底辺層までの拡張・大衆化、教育内容の高度化、教師の専門職化、教育機関と教育行政機関の組織化という事

---

國府剛 2004: 64-65)。

情の下で困難となり、学校教育における公的機関の役割の拡大によって修正されていく。こうした事情から、小さくは親権の義務の名宛人について、大きくは私法関係（親と子との対内的関係）と公法関係（家庭と学校との対外的関係）との関係性について、歴史的また論理的に次の3説が生まれてくる。

第1に、親権の義務の名宛人を社会・国家だと捉える公法義務説である。この立場は、その教育内容を含め国家が広く統制する学校へと子どもを就学させる親の私法上の義務を肯定する。私法である民法上の義務（親の子どもへの義務）と公法上の就学義務（親の国家への義務——これは親権の解釈に関わらず公法上の規定に基づく義務である——）とを何ら矛盾のないものとして統一・連続させるのである。私法関係（対内的関係）と公法関係（対外的関係）とを統一的に捉えつつ、前者を後者に従属させる理解である。たとえば、親子関係は親が子を支配する権力関係であり親は子ではなく国家に対して公法上の義務を負うとして、戸主権と親権との同一性を主張し親権の義務規定を削除すべしとする憲法学者の穂積八束が代表的である。ここでは忠孝・家族国家イデオロギーによって親と子とが一体として捉えられて親権は支配権と理解され、同様に、国家が家族を支配することで家庭の自律性（親権の独自性）が実質的に否定される連鎖構造となる。

当時の教育行政法学説の多数も、私法に対して公法を優位させる点で第1説の立場に立っていた。たとえば、小林歌吉の『教育行政法』（1900年）では「就学義務が私法上の権利義務とは次元を異にする、一段上位にある公法上の義務であることが公認されていた」

（平原春好 1970b: 111）し、松浦鎮次郎（『教育行政法』、1912年）や袴苗代（『日本教育行政法述義』、1906年）にしても同様である。子どもの権利、教育の権利の観点をもつ思想が「教育行政法論の次元で論じられることはほとんどなく、ましてや制度化された教育行政の思想となることはなかった」（平原春好 1970b: 115）のである。

第2に、親権の義務の名宛人を子どもだと捉える私法義務説であり、民法学者の間ではこれが戦前においても有力であった。この立場は、親権の性質を親の支配権ではなく権利主体性をもつ子どもへの義務的な性質だとする近代的な理解を採る。ただし、私法関係と公法関係とを二元的に捉えて家庭教育の自律性と就学義務とを峻別する。すなわち、家庭教育の自律性（親の教育の自由）を原理的には肯定するが、それは家庭内に限定されて学校教育には及ぼされず、学校教育の領域（公法領域）では親の子どもを学校に通わせる国家への就学義務が肯定されることになる。

結城は、明治憲法下の義務教育法制における、親の就学させる義務と監護教育権の優劣、すなわち「公法（公権・公義務）と私法（私権・私法上の義務）の優劣関係いかん」について、当時の通説は、「公法上の就学義務の履行手段としての民法上の親の教育権」と理解し、「小学校令によって学齢児童を就学させる親権者の義務は、公法上の義務であるから、民法にいわゆる親権とは無関係である」としていたとする。つまり、その法制は「公法上の就学義務の民法上の親権に対する絶対的優位、就学義務と親権との隔絶、その結果としての民法上の親権の家庭領域への限局・学校教育領域における親権の否定」（結城忠 2012:

5-7、同趣旨、結城忠 1994: 34-35) によって成り立っていたのである。

第1説が民法上の義務と公法上の就学義務とを統一・連続させるのに対して、梅謙次郎、穂積陳重ら民法学者の多数および小山令之、武部欽一ら教育行政学者の一部は第2説に立ち、民法上の義務と公法上の就学義務とを区別した。明治民法制定以来敗戦まで、親の義務は子に対してではなく国家に対してであるという親権解釈における公法義務説が、実際のところ、これまで言われてきたように多数説であったのかを問う片野の研究は、「明治民法中親権規定の成立過程」では、「請求権をも含む子どもの教育を受ける権利と、それに対置する親の子どもに対する教育義務をその内容とする梅謙次郎の主張が受け入れられ、……親と子は絶対的な命令服従関係にあるが故に子どもの権利を無視した穂積八束的発想が斥けられ」、「旧民法が日本の慣習に合わぬが故に新たに“日本古来の慣習”に合致するべく作成されるはずであった明治民法がその親権規定に関する限りは、反動化するどころか、逆に旧民法の規定よりもかなり進歩したものになった」ことを明らかにする。そして、親権規定成立後の「その後の解釈においても、民法学者の多数が子どもの権利を認め、あるいは国家に対する義務を否定している」ことを論じ、ただし、こうした近代的な「親権規定そのものが、天皇制家族国家法体制の確立とは矛盾した存在であった」とする(片野興三 1972: 100, 105, 108-109)。また、教育行政法学者でも「小山令之、武部欽一は、私法としての親権と公法としての就学義務とを分離して捉え、……国家⇔親という命令服従関係が『親の子に対する義務』という親権解釈によって国家⇔子という命令服従関係にまで及ぶことを阻み得た」(片野興三 1972: 108) と評価する<sup>129</sup>。

こうした私法義務説(第2説)は、しかしながら、人格的自律を認めるその子ども観においては画期的だとはいえ、家庭と学校との関係性についてその抵触関係や家庭による学校への影響関係を認めないのであれば、また、就学義務を否定することはできないという結論において、公法義務説(第1説)と変わらない。つまり、家庭教育の自律性(親の教育の自由)も家庭教育・私法関係に閉じ込められている限りは、国家事業である学校教育領域においては臣民としての教育を受ける義務(就学義務)と矛盾することはなく、公法関係で、すなわち「学校教育で決着をつける」(奥田義人)ことで解決できた。こうして、「奥田義人の論理は民法の立法意思を『見事』に鎮圧せしめ、親権観そのものをも転回さ

<sup>129</sup> 従前の研究では、戦前は公法義務説が多数説であったことがいわば通説的に言われてきた。しかし、佐藤は、私法義務説が「純私法論の立場に立って戦前の多数説を構成」したとし、「戦後の多くの研究者によってあたかも旧規定下の全期間を通じて通説を構成したかの如くとらえられている、重遠による親の国家社会に対する義務としての公的義務説は、昭和戦中期の短期間においてのみ通説化したに過ぎない」(佐藤全 1988: 163) とする。しかも、この穂積重遠——民法学の重鎮——に対する評価については、親権規定につき、確かに「子に対する義務と云わんよりはむしろ国家社会人類に対する義務」だとして私法義務説とは異なる理解を示しているが、これは親の国家への義務説を採ったというよりも「親権というものは絶対ではなくして、それは、子どもの利益にとって必要であれば制限されることはやむを得ないことであることを国民の前に投げかけ」たものであり、「子どもの家からの解放を目指す法律家穂積重遠の最大の抵抗」だ(片野興三 1975: 77-80) と積極的に評価されてもいる。民法学者の戒能も重遠について、「子の『権利』ではなく『子のため』とし、親の権利の自益性を奪うことによって、国家社会に対する義務説が引き出されたのである。この穂積の論理は、基本的には戦後も継承されていった」(戒能民江 1992: 28) と評価する。

せ」た。「家族制度イデオロギーの教育界支配・さらには法体制への猛攻は、忠孝を国民のイデオロギー的支柱として確固たらしめると同時に、本来、私法関係として子どもに対する義務履行の権利と解されていた親権が、法の条文から遊離し、親の子どもに対する絶対的支配権としての観念に変質し、その意味で、親権は、家族制度論に抵触しない観念、もしくは、それを補強する観念として定着していった」（片野興三 1975: 80-81）のである。

弁護士で民法学者でもある平田も、諸研究を総合して、明治民法の近代性を指摘しつつも結局は家族国家という公的領域への包摂を言う。すなわち、旧民法の進歩的とされていた親の教育義務や親権喪失などの規定は民法典論争以前の草案段階で削除・修正されており、他方、その削除された親権喪失規定が明治民法では復活しており、「この点では明治民法の方が、子の立場をよりよく保護している」（平田厚 2010: 145, 148、手塚豊 1957: 144 参照）としつつも、「親権規定全般については、少なくとも形式的には旧民法より明治民法のほうがリベラルであったが、民法典全体については、旧民法に比して明治民法のほうが子の立場をよりよく保護しているとはいえなかった。なぜなら、明治民法は、他方で戸主権を旧民法より強く定めてしまったから」（平田厚 2010: 158）であるとする<sup>130</sup>。そして、「戸主＝親という同一化のもと、親に対するはずの報恩に基づく孝というイデオロギーを戸主にまで理由もなく及ぼすことによって、国家—天皇と家—戸主という相似形の支配形態が作り上げられた（共時的入れ子構造）。しかも、戸籍制度を通じて、万世一系の天皇と祖先崇拜を前提とする家との相似形も同時に形成されるものであった（通時的入れ子構造）。……そして、その構造につき、教育制度を通じて徹底的に国民を強化する政策を採用した。その結果、日本国民は天皇の赤子であるという特殊日本的な家族的國家観が形成されることとなった」（平田厚 2010: 162）とするのである。

こうして、家庭教育の自律性をあくまでも家庭内にとどめ家庭教育と学校教育との二元性を肯定する私法義務説は、公法上の就学義務を否定できるものではなく家庭からの学校への積極的要求はもちろん学校教育の内容の拒否・選択など消極的介入もできないため、国家権力を制限する論理とはならず、実質的に第1の公法義務説と重なり合っていたのである。したがって必要なのは、親権の「義務」の名宛人が子どもであるのみならず、その子どもへの私法上の義務を国家への公法上の義務である就学義務に優越させる論理である。

そこで、第3に、私法義務説のように親権ないし親の教育権（広義）を家庭内にのみとどめるといふ私法関係（対内的関係）と公法関係（対外的関係）との二元的理解ではなく、また、公法義務説のように前者を後者に従属させる理解でもない、親の教育の自由を家庭内のみにとどめず学校教育にも及ぼし、公法関係こそを私法関係に従属させる理解（私法義務＝公法義務説）が、論理的にはあり得よう。この立場は、近代的親権——子の権利主体性を認めその実現のための親の優先的義務の履行権——を対内的関係（私法領域・家庭教育）

<sup>130</sup> 明治民法では、戸主権と親権とが下記の通り併存した。第732条「戸主ノ親族ニシテ其家ニ在ル者及ヒ其配偶者ハ之ヲ家族トス」。第877条第1項「子ハ其家ニ在ル父ノ親権ニ服ス但独立ノ生計ヲ立ツル成年者ハ此限ニ在ラス」。

のみならず対外的関係（公法領域・学校教育）にも敷衍・徹底する立場である<sup>131</sup>。この立場からは、私法上の親権に基づき当然に認められる親の子への多様な教育責任の果たし方を公法上においても同様に認めるものであるから、公法上の教育責任を就学という方法に限定する就学義務は否定されることになる。また、私立学校の公共性を支える論理はこの私法義務＝公法義務説から導かれよう。この説はより抽象化すれば、学校教育を公的生活関係ではなく、家庭教育の延長線上の私的生活関係に置くものである。すなわち、私法関係と公法関係との分裂、その背景である市民社会と国家との分裂、そしてそれによる人間と公民との分裂について、後者に前者を従属させることによって統合しようとする（公法義務説）のとは異なり、前者に後者を従属させることによって統合しようとするのである。

### 第3節 戦後の民法学における「親の教育権」論

#### 第1項 「義務としての親権」論の“陥穽”

戦後は、民法の親権規定が改正された。しかし、父母の共同親権が原則となり、成年者には親権が及ばなくなったとはいえ、現行法の第820条は基本的に明治民法の第879条を引き継ぎ、「親権を行う者」は「子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う」としている。そして、戦後の民法学も、前節で見た戦前の民法学と同様に、親と第三者（国家、学校）との対外的関係（「親の教育権」（狭義））を研究対象領域とはせず、親と子どもとの対内的関係（「親権」）をもつばらの研究対象領域としてきた。現行法解釈においても、親権はだれに対する義務かという点で、学説は大きくは、(A) 社会ないし国家への親の義務だとする公法義務説（子は親に請求権をもつことが許されぬという親権思想に立つ戦前の学説とは異なり、子の個人としての人格完成につくすべき親の「国民として」の義務という戦後の学説）、(B) 親の子に対する義務だとする私法義務説に区別される。そのほか、(C) 親の子および社会・国家の両方に対する義務だとする折衷説やこれのヴァリエーションがある<sup>132</sup>。とは言え、基本的に私法義務説が支配的であると考えられる。

戦後の親権解釈の特徴は、戦前の有力な民法学説を引き継ぎ、親権の性質について、子どもへの親の権利ではなく義務的性質であることをいっそう強調してきたことである。たとえば、米倉明は、「親権は実質においても形式においても義務にほかならず、820条はそ

<sup>131</sup> 民権学派公法学の立場から織田萬は、親権規定を公法としての就学義務解釈に援用し（片野興三 1972: 107-108）、「教育ノ自由ナキモノト思惟スベカラズ」（織田萬 1916: 105）として「教育の自由」を主張した。また、織田には、親は「教師ヲ選択スルコトヲ得ザルベカラズ唯選択権ハ教育ノ義務ニ本ヅキテ存スルモノナルガ故ニ国家ガ強制教育ノ制ヲ立ツルハ父母ノ義務ニ対シテ確實ナル制裁ヲ設ケタルニ過ギズ」として、親の教育の自由を踏まえた「強制教育」（義務教育）制度理解がみられる（兼子仁 1989: 50-51 参照）。織田につき、平原春好（1970b: 55, 64）、牧証名（1990: 276-）、荒井誠一郎（1993: 129-）参照。また、有賀長雄、大山幸太郎、美濃部達吉など自由主義的な教育行政の学説も見られた（平原春好 1970b: 72, 79-81、結城忠 2009: 3）。

<sup>132</sup> 学説区分につき、國府剛（1984: 259-261）、中川良延（1964: 437-438）参照。この点、國府は、私法義務説を基礎としつつも「子が自らその権利を行使実現できないので、法は親をその義務の第一次的な履行者とし、……親権は子どもの権利実現の手段に他ならない」とする子どもの権利に対応する親の義務とする見解（中川良延 1964）を第4説として区別する。また、私法義務説として戦後は、たとえば、磯野誠一（1963: 38）、佐藤隆夫（2004: 6）。

の旨を宣言しており、同条の『権利』は権限の意味に解すべきもの」（米倉明 1999: 162, 164。初出は米倉明 1992）だとして、親権の「権限」性すなわち義務的性質を強調し、親権の子どもへの権利的性質を否定する<sup>133</sup>。「支配権としての親権」の克服という動機から、親権は権利ではなく義務であるという親権論が、家族法学における広いコンセンサスとなっていたのである。

しかし、子どもの権利保障に対応して親は子どもに対して義務を負うのは確かであるが、対内的関係における「親権」の義務的側面の強調によっては親の主体性・固有の利益が見過ごされることになる。そのことは、対外的関係における「親の教育権」（狭義）の権利的側面の導出、根拠づけを難しくする。民法学者の戒能も次のように言う。「戦後の家族法学は、民法 820 条の『監護・教育の権利義務』の意義について、基本的には親義務と解すべきこと、親権の行使は『子のために』行われるべきことを共通の認識とした。だが、親権の内容について議論が深められたとはいえない。とりわけ、『教育』は親権の問題として積極的に把握されえなかったどころか、むしろ『意識的に排除』されてきた感さえある。「子どもの権利と親の教育の自由の積極的な確認を欠いたままの親義務の強調は、『子の福祉』を名目に国家の介入を許すことになり、国家・社会に対する義務説へと容易に転化して国家の教育権論の根拠を提供する道を残す」（戒能民江 1992: 31-32, 37）。

同じく民法学者の伊藤進も、親権の義務性について、子に対する純然たる私法上の義務であるとする見解が多数説であるが、「このような見解によるときは、教育関係については、親の教育権は私法上の権利体系のなかに位置づけられ、子どもと親の私生活関係を機軸として民法の理論による規律が基礎にならざるを得ないわけであるが、このことに関しては余り顧みられてこなかった。それは、[親権の—引用者]『義務』の名宛人探しの目的が、主として親権の権力性否定の論理構成のために置かれており、教育する権利は国にあるのか親にあるのかの問題が視野の中に入れられずにきたことに原因がある」とする。また、「ごく最近に至るまで、……親権の箇所さえ、欧米諸国にみられるような議論が全くといってよいほど行われてこなかった」とし、そうした原因は、「第 1 には、親権は親の自然法上の権利であり親の教育する権利・義務はこの自然権としての親権の内容をなすものであるとする法思想から出発することがなかったこと、第 2 に、『教育の私事性』について認識がほとんどなく、子どもの教育を市民社会秩序のなかに正しく位置づけられなかったこと、第 3 に、戦前においては天皇制教育観によって、戦後においては国家の教育権論によって保持されてきた公教育制度の影響とこのことによる教育の公法体系化への組み込みを無反省的に受け入れてきたこと」などにあるとする（伊藤進 2000: 37-38）。

イギリスの親権の歴史を研究する川田昇も、2005 年初出の論稿で、私法義務説に疑問を

<sup>133</sup> 憲法学者の西原博史（2014）は、民法学で「子の利益実現に向けた義務・職分性を重視し、親の独自の権利としての側面を否定する立場」として米倉明（1992: 396）、二宮周平（2009: 207）を挙げ、他方、「親権に残る権利としての側面を意識する見解」として大村敦志（2010: 117）を挙げる。また、「親の裁量を前提」とし、「子どもの利益の実態的内容について親の解釈優位」を言う立場として、西原博史（2001a: 147）と横田光平（2010: 227, 565）を挙げる。

呈する。すなわち、親の第一次性を強調して国家の不当な介入を防ぐことは国家や社会からの支援を遠ざけることになってしまうことには意を払いつつも、先に引用した米倉の議論（私法義務説）を批判し、「親権の権利性の否定の重点は、子の権利の実現というより、むしろ親権者を国家の前に全く無防備にして登場させる」ものだとする。そして、親権のあり方を考えるには確かに子どもの権利から出発すべきだが、「私法義務説がいう子どもの権利は、ほとんど親の義務を引き出すための枕の意味しかな」く、「これまでの親権論では、……親の権利に対して常に消極的であり、これを完全に否定する立場さえ登場してきた……。……親権者の権利は正面から認められるべきであり、ただチェックが必要なのは、その濫用であ」って、「親権関係において否定されるべきものがあるとしたら、親の権利一般ではなく、……親権行使のプライバシー性」だとする。そして、「子をどのように育てるか、何が子の利益か、等々は、多様な価値観をもつそれぞれの親の判断に任せるべきなのである」（川田昇 2005: 41-51）と主張するのである<sup>134</sup>。

このように、戦前のみならず戦後も通じて民法学では対内的関係（「親権」）に研究対象領域を限定し、しかもその親権については権利的性質よりも義務的性質を強調し、親権が学校教育にまで及ぶことや<sup>135</sup>、ましてや親権（私法）が就学義務（公法）に優位するというような議論——その理論的可能性や限界事例——は蓄積してこなかったのである。戦前の「公的義務説は、子どもの教育における学校教育の重要性を認識していたが、……いわゆる義務教育における両親の就学義務を絶対化する国家教育権の思想を招致する基盤をつくった。他方、〔戦後の——引用者〕私法義務説は、親義務に対応する子どもの権利を認めてはいるが、それが学校教育法などの公法と切断された私法の枠内にとどまり……。子どもにとって家庭教育と学校教育が有機的に統合されておらなければならないという視点を欠いていた」（中川良延 1976: 165）のである。

## 第2項 親権と就学義務との関係性を扱う例外的議論

このような私法義務説が支配的な状況の中、親権・監護教育権（私法）と就学義務（公法）との関係性を扱った例外的議論が教育行政学者の佐藤全と民法学者の加藤永一の議論である。佐藤全（1988: 157-158）は、就学義務（公法）と監護教育義務（私法）との関係

<sup>134</sup> また、石川稔の「親権という親の権利の体系として規定されているにもかかわらず、義務性を強調して理解しようとするために曖昧になっている親権概念を子どもの権利論の立場から再構成すべき」とか、「むしろ義務性を強調せず親権は依然として権利性を具有しているのだと正面から説く方が親権の権利性と義務性とははっきりさせるためには有用である」（石川稔 2000: 226, 229）という問題意識も同様のものと言える。この立場から石川は、「子どもの権利論によってむしろ子の側から親権を捉えなおし、……子の側から子の哺育・監護・教育を論ずる発想」をいい、「親権は監護権と財産管理権とからなり、親権から一方の権限を控除すれば他方の権限が残るということになる」として、これまでも「親権」に残ってきた家制度の残滓的性格を排除する解釈を示し、「親権を監護権を中心とした権能へ純化させ、監護権法を機能的に再構成すべき」とする（石川稔 2000: 231, 248）。

<sup>135</sup> 民法学で例外的に対外的関係をも対象として論じたものとしては、教育法学の影響も受けた、磯野誠一（1963）、国家の義務は親に対して補充的・代替的だとする中川良延（1964）、有地亨（1974）、有地亨（1979）である（利谷信義・池田恒男 1976: 61-62 参照）。そのほかは、後で見る加藤永一、近年では、「国家介入の限度を画する」ものとして、「親権」とは別に「親の権利」を語る大村敦志（1999: 110-）。なお、横田光平（2010: 38）参照。

性について、現行規定下の解釈論として、第1に独立的義務説、第2に不整合説、第3に包括的私法義務説、の3説に区分する。

第1に、「就学義務を私法上の監護教育義務とは別個のものとする独立的義務説」は、「旧規定〔明治民法—引用者〕下の解釈論と同様に、就学義務を公義務ととらえ、この公義務は、親権の内容を構成するものではないが、民法上の親の教育権に対して監督的作用をなすものと考えている」とする。親権の内容の公法による「監督」・制約によって公法（公法秩序）を私法に優越させて両者を統一的に理解するのである。

第2に、「独立的義務説に立ちながら就学義務と監護教育義務とは整合的に制度化されたものではないとする不整合説」は、「原則として自由な行使が認められて子の個性形成に自由に関与することが許される私法上の親の監護教育権と、その自由な行使を規制する公法上の就学義務とは次元の異なる制度であり、整合的に立法されているわけではない」と理解し、「親の国ないし社会に対する義務としての就学義務の履行に対して間接的な強制効果しかもちえない罰金刑にのみ支えられている義務教育としての学校教育は……親の監護教育義務の任意の履行と委託に依存しているに過ぎないもの」とするものである。すなわち、この説は公法と私法との連続性を否定するのである。したがって、この説からは、学校への就学義務の存在自体は否定できないこととなるとともに、しかし就学義務の履行の強制方法がないことからこれを事実上拒否できることになる。ただし、私法と公法とは別次元のものとして理解されるので、公法によって規律される公立学校に私法上の親の監護教育権が及ぶことはなく、ここから派生する親による拒否権も参加権も認められないことになる。

第3に、「就学義務を私法上の監護教育義務の内容に包括してとらえる包括的私法義務説」では、原則的に、監護教育義務（私法）を就学義務（公法）の優位に置く。この「包括的私法義務説」には、委託義務説と補完義務説がある。秋山〔明山—引用者〕和夫に代表される委託義務説は、私法である民法における親の監護教育義務の内容には、公法による社会公共的規制としての就学義務に対応して、子の教育を教育機関に委託する義務が含まれるとみる見解である。一方、有地亨の補完義務説は、親が子に対して負う本来的な監護教育義務の一部が就学義務として構成されているので、公教育は親の子に対する教育義務を補完するものであり、その公教育を子どもに受けさせるために就学義務を履行することは親が子に対して負う教育義務の履行になると同時に、国ないし社会に対する履行義務にもなるという見解である」とされる（傍点は引用者による強調）（委託義務説として、明山和夫 1969: 63、佐藤隆夫 1981: 81、佐藤隆夫 2004: 70、補完義務説として有地亨 1984）。

この委託義務説と補完義務説について、加藤永一はより具体的に次のように説明する。「その一は、公共的立場からの就学義務がある結果、保護者には教育機関に子を委託すべき私法上の義務が生ずるとみる見解、いわば委託義務説である。もう一つは、公教育を親の本来的監護教育義務を補完するものととらえ、親は子どもに対して公教育をうけさせる義務を負うと解する。本来の監護教育義務を補完する一内容とみるもので、いわば補完義

務説といえる。ところで、これらはいずれも、子に公教育をうけさせることを、親の子に対する監護教育義務の一内容として取り込み、親の子に対する私法上の義務の一としてとらえているところに、その特色がある」。また、「委託義務説では、公法上の就学義務に対応した私法上の教育委託義務が監護教育権の一内容になるのに対して、補完義務説では本来の監護教育義務が広がって就学義務になっている……。つまり、委託義務説では、就学義務の相手方は国ないし社会であり、それとは別に子に対する教育委託義務があるとみる。これに対し、補完義務説では、就学義務の相手方は子であり、この子に対する就学義務の履行が同時に国ないし社会に対する教育義務履行になる」（傍点は引用者による強調）（加藤永一 1993: 157-161。初出は、1986年）。

すなわち、委託義務説は、実質的に公法を私法の上に置き、就学義務を肯定ないし優位させるものとなるから結果的に第1の独立的義務説と同様であると解されるのに対して、補完義務説は子への就学義務は子への私法上の教育義務履行の選択肢に過ぎないと考え公法上の就学義務を否定ないし劣後させることになる。

佐藤は、こうした3分類を示した上で、次のような理由から、自身は不整合説に立つ。「我が国の戦前の義務教育法制は、フランスの場合とは異なって、民法上の親の監護教育規定に先行して整備されたために、実定法上の親の私的教育義務を与件として構成されたものではない……。また、明治民法における監護教育要項……は、就学義務に包摂されない、親の子に対する権利義務として規定されたのである。この監護教育条項の基本的な性格は、戦後の民法改正においても変更されていない」、そのため、「義務教育段階の子は、民法上の監護教育権にもとづいて……内容と方法を自由に決定して実施する私教育と、親が公法上の就学義務を履行することによって成り立つ公教育という、法形態を異にする2つの根拠規定にもとづく教育作用を受ける権利を有している」。したがって、「親の監護教育義務と就学義務は別個のものであり、公教育の内容や方法について親が権利を行使する義務は民法上の親の監護教育義務には含まれないとする不整合説」が「説得力をもっている」（佐藤全 1988: 165-166）<sup>136</sup>。

また、加藤永一も、佐藤と同様、不整合説に立つ。そして、この公法と私法との矛盾（不整合説）からは、就学義務を否定するホームスクーリングが認められることを加藤は論証するのである。すなわち、加藤は、「親が監護教育の懈怠放置以外の事由で公教育をうけさせない場合、親権濫用となるか」という問いを設定し、「親が公教育に代わる教育を自分でしようとするとき、親親権行使の逸脱があるとされるはずである。しかし、この場合でも、親は監護については正当な権限行使をしていたはずである。このように一方が逸脱で一方が権限内とされ、しかも教育そのものが事実上の監護をとまわなければ成立しないとみられるとき……。親権喪失事由といえるのであろうか」と問う。そして、「両者の抵触を何らかの形で調整する」必要から、「学校選択の自由をみとめることは、この調整の一の現れ」

<sup>136</sup> 確かに歴史的解釈、立法者意思からすると、このような解釈に説得力がある。

であるが、さらに「親が公教育＝義務教育にあたる程度の教育をしている場合を、一定要件もとに就学義務の履行に代わるものとみとめるのも一方法である」とするのである（加藤永一 1993: 140, 143）<sup>137</sup>。

こうした加藤の議論はまた、不整合説からは確かにホームスクーリングの許容性は導出できるが、公教育への就学を選んだ場合には、その就学先の学校教育について親は私法上の監護教育権に基づく教育内容の拒否権・選択権、さらには教育内容についての要求権・選択権は認められないことも示している。なぜなら、公法上の公教育と私法上の監護教育権とは架橋されておらず別次元の原理とされているから、いったん公法上の公教育領域に入れば、そこには私法上の監護教育権は及ばないのである。したがって、これらの親の諸権利の行使が論理的に認められるのは、補完義務説に立つ場合のみとなる。

この本論文にとって重要であるのは、ここからさらに敷衍すれば、独立的義務説、不整合説、包括的私法義務説という3説への区分は、直接には就学義務と監護教育義務との関係性について展開された議論ではあるが、戦前の親権論争を扱った第2節で考察したのと同様に、3説間での私事性と公共性をめぐる理解対立を相似的構図で公法と私法との関係性一般に抽象化することができることである。すなわち、「独立的義務説」は公法優位の下で私法と公法とを統一的に理解する公法優位説（上記、公法義務説に対応）、「不整合説」は私法と公法との連続性を認めない峻別説（上記、私法義務説に対応）、「包括的私法義務説」の中の補完義務説は私法優位の下で私法と公法とを統一的に理解する私法優位説（上記、私法義務＝公法義務説に対応）、へと整理できよう。

#### 第4節 民法学における「親の教育権」の不在の思想的背景

こうして第2節と第3節で検討してきた通り、戦前および戦後の民法学は、親と子どもとの対内的関係である「親権」の研究に限定されたものであり、この「親権」を基礎にさらに敷衍して「親の教育権」（狭義）に基づく学校教育参加を論じるようなことはしてこなかった。では、こうした事情にはどのような思想的背景があるのであろうか。見てきた民法学の限界を突破するためには、さらには、憲法学、民法学に共通する日本における親の教育権を言う学説の不在を理解するためには、さかのぼってこの思想的背景を明らかにしておく必要があると思われるのである。

結論的に言って、親権の義務的性質を強調し権利的性質を軽視する議論が従来有力に展開されてきた理由は、こうした主張が一見、子どもの権利・利益の確保という視点からす

<sup>137</sup> 加藤によれば、補完義務説は義務履行の有無を何によって判定するのかの点、また補完義務説も委託義務説も両方ともその義務の履行強制方法・法的効果の点に難点があると指摘し、学校教育法上の就学義務と子に対する私法上の義務の「両者を無理に整合的に構成しようとした結果」、「不明確な部分ないし混乱がみられる」とする（加藤永一 1993: 157-161。初出は1986年）。そして、「それは、監護教育権をもっぱら子に対する義務の観点からだけみているからである」。「就学義務と監護教育権とは整合的に立法されているわけではない。監護教育権の側に無理にでもひきつけて構成するとすれば、……保護者の教育の自由少なくとも監護教育権者の権利の留保の主張とならざるをえない」（加藤永一 1993: 164-165）とする。

ると進歩的・良心的であることに加え、より本質的には、戦後の民法学が戦前の日本の社会を前近代と把握し、戦後の課題を“近代”の実現、民主的家族制度の構築としたことと関係している。すなわち、日本の戦後初期の家族法学は、戦前の「前近代」的な伝統的家族制度の批判的検討を中心課題とし、戦前の家族国家を下支えした封建的・前近代的な家族制度の打破を課題としていた。かたや、親の権利を言うのは田中耕太郎に見られるように保守派・オールドリベラリストであったし、それ以上に親ないし「家」による子に対する権威的な支配権や封建的な家制度の維持・復活を言う復古的保守派の主張が常に存在した<sup>138</sup>。そうした状況下で親権について義務的性質ではなく権利的性質を主張・強調することは、子どもの主体的人格を認める平等な家族が戦後民主主義にふさわしいものと理解する戦後の民法学には警戒されたのである<sup>139</sup>。

民法学に限らず、戦後の社会科学は、“近代”の実現、すなわち小状況における家族（さらには家族を構成する個人）の自律性つまり近代的家族・近代的個人主義の実現、そしてそれによる大状況における国家・社会における近代性の実現を追究してきた。しかし、そうした“近代”の実現の論理によって、「親の教育権」に基づく学校教育参加を導出し、実現できるのだろうか。

思うに、戦前のみならず戦後をも通じて、日本の学校教育と日本社会は「私事性」と「公共性」との分離・二元的構造の中にあり、家庭教育・家族において「私事性」は存在したものの、学校教育・国家ないし公共領域の中ではその「私事性」は切断・排除され存在し得ず、そのため、かえって本質的な意味での「私事性」は実現されていない。すなわち、「近代日本における公私の論理は、一面では、国家と個人、官と民へと公私を截然とふりわけたうえで、私の公への収斂を目指すことによって、かえって両者の境界を曖昧にし、公私混同と公私未分化を日常化し、さらに近代の1つの特徴である、個人的レベルのもとでの公私の分離をも不十分にし、結局、国家は公の名において個人の『私』性を否定しようとしながら、むしろ逆に『私』性をひそかに培養するといった矛盾をもたらす」（傍点は原文）（安永寿延 1976: 74）。こうした日本の公私観の下では、教育の私事性・自由な家庭教育は公共領域にまで延長・連続はせず、いったん公共領域に出ると統制の強い学校への強制就学として教育の私事性は国家・就学義務に回収される。ここでは、私事性は他者と共同することによって公共性に連なっていく実現されるもの——公立学校の内容を作り変えていくこと——ではなく、私立学校の選択、受験競争による自己保身・自己実現への逃避が発露・「培養」させられてきた。

<sup>138</sup> 保守党陣営の憲法改正案には、憲法上に親の子に対する教育の義務の書き込みが提起されていた。すなわち、1954年に公表された自由党の「日本国憲法改正要綱案」には、「極端な個人主義の立場から、家族という観念の抹殺を図ったのは行き過ぎである」との立場から、「旧来の封建的家族制度の復活は否定するが夫婦親子を中心とする血族的共同体を保護尊重し、親の子に対する扶養および教育の義務、子の親に対する孝養の義務を規定すること」と記されていた（辻村みよ子 2016: 325 参照）。

<sup>139</sup> 近年でも親による児童虐待問題などとも絡んで、親権の義務性・権限性はより強調されている（榎原富士子・池田清貴 2017: 10-11 参照）。

安永は次のようにも言う。「そもそも市民社会においては、個々人の行動の場における公的領域と私的領域との分離が徹底され、両者が同格のものとして位置づけられるだけでなく、前近代においては実体概念であった公私の概念が、関係概念に切り替えられる。公とは、個人と個人とを何らかの普遍的原理（と彼らが信じているもの）によって結合する、共同性と公開の場である。そこでは、市民と市民の『われわれ』の関係が起点となる」（安永寿延 1976: 77-78）。そうであれば、この公私の対立・矛盾について、私事性を基本的価値として結合・共同し公共性を構築すること、つまり、“近代”の実現の延長線上で“近代”を超える社会を構築することによって解くことが、公共性の実現、そして親の教育権に基づく父母の学校教育参加の実現となる。以下では、この点を、より具体的に検討していく。

### 第1項 大状況としての前近代——“近代”追究への傾斜

言うまでもなく、大日本帝国憲法（明治憲法）には不十分ながら権利章典が存在したが教育の規定を欠き、学校教育は国民の権利ではなく臣民の義務であった（第9条参照）。

「天皇制国家は、大日本帝国憲法（1889年）と教育勅語（1890年）および軍人勅諭（1882年）をその精神的支柱とし、天皇は、統治権の総覧者、統帥権の保持者として、政治的権力の王者であると同時に、皇祖皇宗の遺訓に基づく道徳の大本を指し示す精神的価値の体现者であった」（堀尾輝久 1991: 224）。時の政治勢力の力関係を反映させないよう、教育や道徳については民主的な議会ではなく天皇が総括する超然主義を採っていたのである（堀尾輝久 1994: 46）。

明治の当初においては、普通教育と就学とが同視されていたわけではなく、教育の私事性が公共性に優位していたとも言えそうである。すなわち、教育令（1879年）は「学校ニ入ラスト雖モ別ニ普通教育ヲ受クルノ途アルモノハ就学ト做スヘシ」（第17条）とした。第1次小学校令（1890年）は市町村長の許可（第22条）、第2次小学校令（1900年）は市町村長の認可（第36条）によって、「家庭又ハ其他ニ於テ」の教育を認め、これは国民学校令（1941年）による廃止（第11条第1項）まで続いた。しかし、これは親の教育の自由の自覚による就学以外の普通教育の選択というよりも、当時の就学率・就学事情から生まれた「家庭その他における就学」であった（結城忠 2012: 9-10 参照）。こうして、西欧諸国とは異なり、就学についても、設置者についても、教授者についても、教育内容についても、国による規制・統制は強力であり、学校は国家の独占事業としての公的領域とされ、そこに自由や人権といった私事性は及ばなかった。こうした明治以来の近代学校がもつ私事性に対する公共性の優位・独占は、戦後の学校教育法制（行政）にも引き継がれている。“公共性”は“国家”となおも同義なのである<sup>140</sup>。

<sup>140</sup> 戦後直後の1947年に文部官僚によって執筆された『教育基本法の解説』は、「公の性質」（第6条第1項）について学校の事業の性質が公のものという広義説ではなく、学校の事業の主体が公のものという狭義説を採り、「学校は、これを国家に専属する事業と為し、国家が自らこれを行うほかは、ただ国家の特許を受けることによるのみこれを設置経営せられるべきものとなる」とか、「私立学校が、国の学校教育事業の一部となっている」とした（民主教育研究所編 2000: 129-130 所収）。こうした偏狭な「公の性質」の理解は、「公共の福祉」（憲法第13条）を国家の利益と同義に捉える、戦後しばらくの間の憲法

戦前の日本社会ないし日本資本主義の状態について“近代”が実現されている否かを問題としたのは、1930年代半ばに行われた講座派と労農派との間の日本資本主義論争である。両者は明治維新の評価と明治維新後の日本の社会経済体制の評価、したがって目指すべき革命の性質の点で立場を異にした。労農派（榎田民蔵、大内兵衛、向坂逸郎、有沢広巳、堺利彦、山川均、江田三郎、鈴木茂三郎、荒畑寒村ら）は、明治維新は不徹底なブルジョワ革命だと評価し、日本資本主義の性格については「独占資本の支配する帝国主義国」であり、天皇制は「独占資本支配の防衛と安定の壁」としてのブルジョワ君主制であり、「労働者階級の正面の階級的な敵は、日本を支配する独占ブルジョアジー」であって、目指すべき革命の性格は社会主義革命であるとした（社会主義協会 1971: 7-8）。他方、講座派（野呂栄太郎、山田盛太郎、平野義太郎、服部之総、羽仁五郎ら）は、日本の社会経済体制の実態は半封建的の地主制であり、政治体制は絶対主義であり、革命の性質はそうした天皇制を打倒するブルジョワ民主主義革命（そしてそれが転化した社会主義革命）だとする<sup>141</sup>。

こうした日本社会に“近代”が実現されてないとする講座派の解釈は、戦前・戦後の社会科学、知識人に影響力をもった。戦前の日本の状態を「前近代」と評価するこの見方は、社会経済的な状態とともに国家との関係すなわち政治的自由と主権の問題に焦点を当てている。社会経済的な意味では、少なくとも都市部では、自由な経済活動による巨大資本・財閥の成立、無償で義務の国民教育制度とメリトクラシーによる学歴社会、男子普通選挙、そしてファシズムを招来するだけの大衆社会が成立していた。しかし、政治的な意味では、明治憲法上、主権は天皇にあり、「臣民」の権利・自由は法律の留保が伴っていたことに示

---

学・判例における通説の見解に連なっている。他方、学説の多数は、上記広義説を採る（たとえば、平原春好 1966: 212）。とはいえ、学説においても「公共性」は「私事（性）」とは断絶・対立した概念として理解され、両者の連続性は意識されず、したがって、「公」＝国家、「公教育」＝公立学校教育、と理解されてきた。たとえば、「公教育」という用語ないし概念は法令では用いられていないが、教育行政学者の「公教育」の定義は、相良惟一、吉本二郎、持田栄一、伊藤和衛にしても、国家の媒介・関与という要素を重視している（伊藤和衛 1988: 7-12、市川昭午 2006a: 5-8 を参照）。それに対して、イギリスのパブリックスクールこそがヨーロッパ伝統の本流だとして「公教育」は「国家権力との関係如何ということとは関係なしに成り立っている概念」だとする梅根悟（1960: 20, 22）を参照。なお、「公の性質」については 2007 年の新教育基本法についての文部科学省関係者の解釈では次のように広義説へと変更されている。「ここでいう『公の性質』とは、学校の事業の性質が公のものであり、それが国家公共の福利のために尽くすことを目的とすべきものであって、一部の者の利益のために仕えてはならないこと、すなわち『公共的な性格』との意味である」（教育基本法研究会・田中壮一郎 2007: 104）。また、旧法にはあった私立学校教師も含め教師を「全体の奉仕者」とする規定は新法では削除されている（新教育基本法第 9 条第 1 項、旧教育基本法第 6 条第 2 項参照）。

<sup>141</sup> それに対して服部之総は、講座派にありながら、ブルジョアジーと農民との同盟（ブルジョアジーの農業綱領）の存在から、1874 年の民撰議院設立建白書にはじまり、地主が反動化する 1885（明治 18）年以前の自由民権運動をブルジョア革命運動とし、明治国家を「とにもかくにも」近代国家だとした（服部之総 1990: 157-）。丸山眞男は、「天皇制的な『正統性』が原則的に確立したのは、自由民権運動を強力的に鎮圧した土壌の上に帝国憲法の発布・市町村制の施行・教育勅語の渙発などが相ついで行なわれた明治 22、3 年以降のことであり、ほぼこの頃から社会的規模で開始された日本帝國的信条体系への『臣民』の同化過程は、明治 30 年代中頃までに一応のサイクルを完了する。……全体制的な意味での日本の『近代』はこの頃からはじまるといってよい」（丸山眞男 1998: 76-77）と理解する。そして、地方学事通則、改正小学校令、教育勅語その他の関係法の成立によって、この時期に、日本の教育行政制度の原型も成立する（金子照基 1967: 序文 3）。

されるように、“近代”は不在であった。したがって、本来、“政治的解放”のみならず“人間的解放”によって“近代”の克服を目指すマルクス主義陣営も、その中心的主張は政治的自由主義の実現であった。たとえば、最左翼の合法無産政党である労働農民党の党首、大山郁夫の理解は、「この政党の当面の日本における闘争目標は、ブルジョア・デモクラシー＝政治的自由の獲得である」とした。すなわち、「日本においてはブルジョア・デモクラシー＝政治的自由が、純粋にブルジョアジーの要求として貫徹され完成されることはなく……それゆえ無産階級はこの課題をも担わされてい」るとするものであった。なぜなら、ブルジョア諸勢力は「思想、言論、出版、結社の自由、いな身体の自由をも含めた市民的諸自由」を確立することなく、「政治的自由を参政権に矮小化し、普選の実施とともにむしろ反動勢力と手を握り、弾圧に転じた」からであった（藤原保信 1980: 93-94）。

戦後もこうした理解が社会科学の基礎に置かれた。講座派の議論を基礎としたアメリカによる戦後の農地改革、民主化、自由化の改革は、講座派の理解に権威を与えた（ハーバート＝ノーマン 1993: 358 参照）。そうした社会経済的・政治的改革後も、「近代化」「民主化」「市民社会化」は、日本に残る「封建的遺制」「前近代性」の克服・一掃として、また自由主義・民主主義を担う主体やそのメンタリティの問題として、“近代主義者”の知識人<sup>142</sup>によって追究された。

たとえば、戦後の社会科学のリーダーである丸山眞男が戦後すぐに発表した「超国家主義の論理と心理」は、個人の自律と国家の中立性からなるヨーロッパとは異なる日本の「思想構造乃至心理的基盤」を分析した。「国家的秩序の形式的性格が自覚されない場合は凡そ国家秩序によって補足されない私的領域というものは本来一切存在しないこととなる。我が国では私的なものが端的に私的なものとして承認されたことが未だ嘗てないのである。「国家主権が倫理性と実力性の究極的源泉であり両者の即時的統一である処では、倫理の内面化が行われぬために、それは絶えず権力化への衝動を持っている」。「自由なる主体的意識が存せず、各人が行動の制約を自らの良心のうちに持たずして、より上級の者（従って究極的価値に近いもの）の存在によって規定されている」。それが敗戦によって、「超国家主義の全体系の基盤たる国体とその絶対性を喪失し今や始めて自由なる主体となった日本国民にその運命を委ねた」（傍点は原文）とした（丸山眞男 1964: 11, 15-16, 18, 25, 28。初出は 1946 年）。同様に、大塚久雄は、やはり戦後直後に、「魔術からの解放」過程が進展し近代的・資本主義的な社会構成に至って完成し、『貨幣』の Fetischismus を除けば、もはや何らのマギーを知らず、何ものにも呪縛されるところがない」ものを「近代的人間類型」としたうえで、「吾国の民主的再建が単なる魂のない形骸の整備のみに終わらず、真に自主的な本格的な姿で進行せんがためには、……民衆の裡における『近代的人間類型の創造』が 1 つの不可欠な前提条件となっている」とした（大塚久雄 1995: 56-58。初出は 1946 年<sup>143</sup>）。こうした遅れた日本、前近代的な日本を問題とするものとして、政治学分野では、

<sup>142</sup> とりあえず、日高六郎編（1964）所収の各論文の執筆者を指す。

<sup>143</sup> 「社会変革」と「人間変革」——人間類型・エートスの変革——の同時遂行を主張する戦後直後の大塚

辻清明も、日本の官僚制に内在する顕著な性格を、主として統治構造における割拠性と支配形態における特権性という2つの点に求め、こうした「日本官僚制の特殊な性格は、ひとり統治構造の分野にのみ限られず、政党や大企業、さらには進歩的と称される組合等に至るまで、およそわが国におけるすべての社会集団のなかに、程度の差こそあれ常に存在している現象である」（辻清明 1969: iii-iv。原著は 1952 年）とした。経済学では、大塚のほか、高橋幸八郎が、「われわれ自身は、……近代市民社会＝資本主義生産そのものの存在によってのみでなく、同時にその未発展によって、いい換えるならば封建的諸関係の存続によっても苦しめられている」として、独立自営農民層の分解と資本・賃労働関係の創出による西欧の封建社会の解体、そして市民革命による近代社会の成立の過程を分析・解明したのであった（高橋幸八郎 1966: v）<sup>144</sup>。

こうした影響を受けて、市民社会を規律する法規範（*Civil Code*）である民法学・家族法学では、同様に、日本の家族の封建性、前近代性を強調し、その近代化・民主化が主張された。青山道夫は、「民主主義確立のためには、かかるわが国家族制度に残存する封建的要素を徹底的に除去することが絶対的に必要である」とした（青山道夫 1978: 267。初出は 1946 年）。講座派理解を典型的に体現する川島武宜は、武士階級の家族制度と農民・漁民・都市の小市民の家族制度の2つの類型があるとしながら、「この2つの類型は、相互にかなりその原理をことにしながらも、民主主義的な、すなわち『近代的』な原理（特に家族原理）に対立せしめられるときには、いずれも『前近代的』なものとして1つの共通な姿においてあらわれる。「生活の現実において非民主的な家族型態・その原理をなくすこと、民主的な家族生活を現実のものとする」ことが必要であり、そのためには「土地制度の根本的な近代化、および近代的な生産関係の建設こそは、問題解決の基礎条件であり、さらに、「精神的内面的な『革命』を絶対的に要求」し、「非近代的な家族意識の『否定』」を求める（傍点は原文）（川島武宜 1948: 6, 24-25）。この当時、「家族制度の研究は、日本の前近代的な社会構造を分析する場合の不可欠の視点と考えられたのであり、それゆえ家族制度の研究は、全体としての日本社会の研究の一環として位置づけられていた」のである（渡辺洋三 1973: 4）。石田雄による家族国家論についての研究も、「このような伝統的心情に対する徹底した批判と、これからの完全な訣別」という問題意識（石田雄 1954: 368）から生まれている。

このように、戦前の日本社会における“近代”の不在を問題とし、“近代”の実現を課題とする戦後の社会科学においては、“前近代的”な「家」制度への批判や、そうした「家」制度を

の議論については、大塚久雄（1969: 163-）を参照。

<sup>144</sup> 憲法学についても、次のような指摘がある。1945 年 10 月には、「現在のわが憲法典が元来民主的傾向と相容れぬものでないことを十分理解する必要がある。わが憲法はいふまでもなく、立憲主義に立脚するものである。……わが憲法の立憲主義的な解釈が多かれ少なかれ歪められて来たことも注意せらるべきである」として、昭和 10 年代の憲法運用こそを問題にした宮沢俊義は、憲法問題調査委員会（松本委員会）で草案を起草した。しかし、占領軍側の案に接したとき、その従来の主張を一擲して八月革命説を唱え、「占領軍当局の封建的・軍国主義的日本という対日認識、講座派史学の天皇制絶対主義論……と適合して、戦後民主主義イデオロギーの有機的一環、その法学的柱となっ」ていく（長尾龍一 1982: 129-137）。

反映しているとされた明治民法（1898年公布・施行）に対する旧民法（1890年公布、施行延期）に比した低い評価があった。国民が集団としての主権も個人としての人権ももたないという国家の前近代性の問題（大状況）とともに、その国家を下支えする家族の前近代性（小状況）が言われ、その家族の前近代性の克服＝国家からの家族の自律・私事性の実現が、国家・社会の近代性の実現と合わせて主張されたのである。

## 第2項 小状況としての近代家族の存在

では、戦前の民法学や戦後の当初の民法学が追究した近代家族の実現、またその法的表現たる私法義務説によって、父母の学校教育参加は可能になるのだろうか。

結論的に言って、民法学説で見た通り、こうした家族における“近代”の実現、そして国家・社会における“近代”の実現——公私の分離——によっては、学校教育への親の権利・要求を認めるという論理は出てこないし、父母の学校教育参加は肯定できない。なぜなら、第1に、近年の研究が明らかにしているように、近代家族は明治民法下においても成立していたのであり、したがって、近代家族の不在が家庭が学校に飲み込まれたことや父母参加論の不在の原因だったとは言えないからであり、第2に、公私区分を基礎に成り立つ“近代”の実現によっては私事性と公共性との二元的対立が生まれるだけであって、私事性を基礎にした公共性（国家領域）への参加はかなわないからである。したがって、親が教育の私事性に基づいて学校領域を統制したり学校に参加したりできない根本的な原因は、近代家族の不在でも、国家・社会領域における“近代”の不在でもないのである。

むしろ問題は私事性・“近代”の不在ではなく、私事と公共性との横断がされていなかったことにある。私事性と相反的なこうした公教育観・学校観を本質的に転換し、親に、学校教育内容の一部拒否や選択を認めたり、学校に対して要求を及ぼし参加することを認めたりするためには、親と学校との関係、家庭教育と学校教育との関係、家族と国家との関係、私事性と公共性との関係性の転換が必要となる。つまり、学校への父母参加は、教育の私事性（親権、親の教育権）を基礎にすることが必要であるとともに、しかし、それだけでは不十分であり、私事化とは逆に、その私事の共同化をも同時に要するものである。こうした私事を基礎とした共同性の構築は、狭くは学校教育（公教育）のあり方であるとともに、広くは社会のあり方の問題でもある。私事性（多様な価値観をもつ個人の自由や人権の尊重）を基礎にするとともにそれが社会化・共同化・公共化された社会においてこそ、教育の私事性を共同化した公教育が可能になるのである。

近代家族が戦前において成立していたことは、近年の近代家族論争以降、今日では広く合意を得ている。すなわち、先に触れた通り、家族社会学、家族法領域を含む戦後の社会科学の伝統的な見解は、明治民法を、そしてその下での家族を、封建的・前近代的なものだと評価してきた。しかし、近年の研究が明らかにしてきたことは、近代国家は近代家族を基礎としてこそ成立するということであり、近代国家が成立していた明治期には近代家族が実現されていたということである。

家族が国家の基礎であり、（近代）国家が（近代）家族を創ってきたことは、前近代性の

克服とは異なる関心によって指摘されていた。戸籍制度の創出によって家族は国家の基礎単位として把握され、徴兵令によって、「戸主の特権が否認され、権力は『家』に遠慮せずすべての国民を個人としてつかんだ」ことで、公法の構成要素をなしてきた「家」から、私法としての「家」制度の確立が目指された（福島正夫 1967: 231-）。また、戸籍制度を通じて、家族は共同体から自律し、国家と対峙するようになった（村上泰亮ほか 1979: 441）ことが論じられていた。

落合美恵子は、近代家族論争の嚆矢となった「〈近代家族〉の誕生と終焉」で近代家族を次のように論じる。「〈近代家族〉は『市場』（あるいは『市民社会』）の『シャドウ』であり、後者の原則である『平等主義規範』の浸透を家族の壁で遮断する。そして、家族の代表として『市場』に参加する成人男子（すなわち『人間』）に対して、女、子ども、老人、病人など『シャドウ・ワーク』しか担わない……人々を、『差別化』される性的・年齢的・等々のカテゴリーとして産出する。／換言すれば、〈近代家族〉と『市場』のセット、すなわち、『近代社会』が二重規範を産み出した。この種の『差別』は、正確に『近代的』現象なのである」。この「〈近代家族〉は、近代国家と共に、近代国家の助けを借りて完成した」ものであり、〈近代家族〉の特徴は「家内領域と公共領域の分離」「家族成員相互の強い情緒的關係」「子ども中心主義」といった8点にまとめられる（落合恵美子 1989: 14, 17, 18）。

ここではもはやかつて言われた私的で近代的な家族の成立は達成され与件とされており、むしろそうした私的家族が国家秩序を支えていることを問うのである。すなわち、これまで「封建的で家父長的な旧民法の『家』から、近代的で民主的な新民法の『家族』へ。……創り出さなければならない理想を表すものとしての『近代的家族』『民主的家族』という用語法は、その後も長く家族を論じるときの常套句であり続けてきました。／しかし、家族の社会史的研究から出てきた『近代家族』の概念は、……かなりニュアンスが異なります」（落合恵美子 2004: 103）とか、「『家』制度は、少しも『伝統的』な『封建遺制』などではなく、近代化が再編成した家族、すなわち、近代家族の日本型ヴァージョンであった」（上野千鶴子 1994: 75）とするのである。また、千田有紀は、これまでの日本の前近代性との出発点からの家族論を批判し、「1980年代にはまだ、日本の近代は『特殊』であるとか、……『前近代』であり『封建的』で『遅れている』と考えられていた。その『前近代性』や『特殊性』を代表していたのが、『日本の家族』であり、『家』だった。／しかし『近代家族』に目を向けてみると、日本の近代における家族は、特別に『特殊』でも『遅れ』てもない。「日本の特殊性であると長い間考えられてきた家族国家観……は、きわめて『近代的』な事象なのである。「性別役割分業や家族国家観など前近代性とされてきた現象は、近年の歴史学の成果によって、欧米にも存在する実に近代的な現象であることが明らかにされている」とする（千田有紀 2011: ii-iii, 72, 154）。

このように近代家族は、一方で、その私事性（個人）を発生させつつ、同時に他方で、これを国家が抑え込み、つまり、近代家族を成立させることによってこそむしろ国家が国民に直接に向き合い統治を完成させるものであることが明らかにされてきた。すなわち、

西川は、近代家族は近代国家の基礎単位だとしたうえで、『家』家族／『家庭』家族の二重家族制度（西川祐子 2000: 1, 18-）を論じる。牟田も、「日本近代の家族に芽生え始めた『家庭』的かつ『私的』な性格もまた、国家と個々の家族を直接的に結合する基盤となり、それによって明治国家の民衆管理は一層進捗した」とするし、また修身書から親子を核とする小家族が「家庭」を営み親しみ慈しみあうという新しい家族意識の現れを見出し、『前近代的家族理論』が家族国家観の唯一の支柱ではなく、新しい家族意識もそれを補完する役割を果たしていた」（牟田和恵 1996: 72, 109）とするのである。

また小山静子も、日本でも個人と国家が直接に向かい合うための媒介として家族が機能していたとする。「国家の発展にとって、国家の基礎としての家族の文明化が必要不可欠と考えられ、家庭の生成が図られたのであった。とするならば、家庭を国家と一線を画した私的なものにとらえることができないことは、誰の目にも明らかであろう。国家のまなざしは家庭に注がれ、家庭のあり方は政治的課題として存在していた」（小山静子 1999: 263）。「近代国家形成の過程で、家族は国家の基礎単位として位置づけられ、その家族とは法的には戸籍上の『家』であったのだが、現実には次第に、『家』から独立した家族が国家の基礎単位としての地位を獲得していった」。また「近代化の過程で、家族はまったく私的な存在へと変化していった」（小山静子 1999: 11）のである<sup>145</sup>。

広井はこうした近代家族論を踏まえ、日本の親権についての従来の理解を捉え直し、「家族法の通説では旧民法が近代法と評価される」が、「旧民法が親の教育義務を規定せず、明治民法が親に子どもの教育を義務づけたことからすれば、明治民法によってはじめて近代的な親権が成立したものと考えられる」とする。すなわち、「明治民法が親に子どもの教育を義務づけたのは、『家』制度に還元しえない『自然』の愛情に基づく特別の関係として親子関係を認めたからであり、このような近代的な親子関係を前提とすることによって、親権は戸主権から独立し、子どもの教育は戸主ではなく親の権限となった」。また、「明治民法の親権は、通常言われるように封建的な親子関係に基づく親の支配権であったのではなく、封建的な『家』制度から親子関係を析出することによって、子どもの保護を親に義務づける近代的な制度であり、「親子関係を国家的な規制の下に置き、その干渉を求めたのは、天皇制国家のイデオロギーとされる封建的な家族制度論や『家族国家』観ではなく、子どものための親権という近代的な親権理解」であり、「近代社会においては、子どもの養育や教育はもはや国家的な統制から自由な自治的、恣意的な行為ではありえないものとなった」とする。こうして、「子どもに対する義務という親権理解は、実は、国家にとって忠実な私法上の機関として親権を位置づけるものでもあったのである。公法上の就学させる義務は国家に対する親の義務であり、民法上の親の義務もまた、『教育制度ニ従ツテ教育ス

<sup>145</sup> さらに小山は、こうした視点からすると、学校教育が開始されていった時期に登場する賢母論は、「子どもの教育が『家』と関連づけられず、国民形成という視点でとらえられていること、教育が共同体の存在を抜きにした、家族と国家という枠組みでとらえられていること、家族での教育の担い手として、母親の存在がクローズ・アップされてきていること」の3点で「画期的なものであった」とする（小山静子 1999: 24）。

ル権利』であり義務であると捉えられることによって、学校と家庭は子どもの教育のための国家的な装置として位置づけられることになった」とするのである（広井多鶴子 1994: 152-154, 160, 163-164）<sup>146</sup>。

### 第3項 大状況と小状況の二重性——その典型としての学校教育

こうして戦前の問題は——そしてこれが戦後にも引き継がれているのであるが——、“近代”の不在というよりも、“近代”の実現によってこそ国家に組み込まれ下支えしていたことであり、その私事性を確保し実現した“近代”を公的領域にまで広げ公的領域を支持性を基礎にして再編成することができていないことであった。教育でいえば、確かに自律的な家庭教育は何ら禁じられることなく、むしろ“自発的”な家庭教育が活発に行われていた。家庭教育の不在が問題なのではなく、競争的・私事的な諸個人によってこそ下支えされた学校教育によって家庭教育が包摂され方向づけられていることが問題であったのである。したがって、必要なのは、家庭教育の学校教育からの自律性というよりも、家庭教育の自律性を学校教育にまで及ぼすことであり、教育の私事性によって公教育を方向づけることあり、私事性を基礎に公共性を構築することなのである。

忠・孝の両倫理の結び付け、日本的な公・私の合体、そして私的な倫理と公的な倫理が公的な倫理の優位のうえで矛盾ないものとして接合され私＝公とされているのが家族国家である。こうした国家を支える家族のもつ近代性・私事性を維持・助長しつつ、しかし同時に、それを公共性・全体性の優先によって抑え込みたいという矛盾は、学校教育に典型的に示されていた。すなわち、近代家族において近代的な親権が成立し、家庭内にあるのは家庭教育の自由が形式的には肯定されていたが、問題は、学校教育との関係となると家庭教育は自律することなく劣後し補完するものとなっていたことである。

親の教育権・親の教育の自由を主張したいくつかの思想を探せば、明治啓蒙期の明六社や慶應義塾（そして早稲田）の系譜、たとえば、親による教育を最良とし親にその自覚を求める箕作秋坪の「教育談」（『明六雑誌』8号、1874年）（小山静子 2002: 111 参照）がある<sup>147</sup>。しかし、啓蒙思想が明治14年政変（1881年）をきっかけとして変容していくように、親の教育の自由の思想もその後、発展していくことはなかった。福澤諭吉が、家庭教育の自律性を主張したことは広く知られているが、そうした福澤の主張も、ヨーロッパで公教育制度を論じた「コンドルセやフンボルトが公立学校の役割をめぐって国民国家と家

<sup>146</sup> 明治民法は、確かに、戸主権と家督相続の2つの柱からなる「家」制度を有していたが、単純に武士的な家族慣習を法制化したものではなく、それは近代法であり、家族の相互関係を法的な権利と義務との関係をもって構成している。保守派は、そもそも家族関係を法律で規律すること自体に不満であった（利谷信義 1987: 70-72）。

<sup>147</sup> 日本における親の教育権の思想はほとんど見られないが、皆無ではない。たとえば、民法学者の梅謙次郎は、監護教育権（明治民法 879 条）についての解説で親の教育権を論じており、近代日本の思想としては貴重である。「親権者は、當ニ如何ナル程度ノ教育ヲ授クヘキカ又如何ナル学校ニ入レテ之ヲ教育スヘキカヲ定ムルノミナラス如何ナル職業ニ必要ナル教育ヲ授クヘキカ宗教的教育ヲ為スヘキカ否ヤ若シ宗教的教育ヲ為スヘシトセハ如何ナル宗教ヲ採ルヘキカ等総テ親権者ノ判断ニ任スモノトス」（梅謙次郎 1899: 351）。

族の関係を論ずるときと、ことは少々異なる。福澤は、前者のように、国家は親権をおかしてはならないと主張しているのではなく、親権の担い手、つまり教育の担い手としての家族の弱体をなげいているのである。親のわが子の教育的人づくりについての主張を促しているのである。福澤のこのなげきとあせりは、その後次第にこの国の教員を含む学校教育関係者一般のものになり、教育に対する『親の無理解』をなげくストーリーになっていった。その行き着くところは、これも日本の教員文化の特徴をなす親＝衆愚説であった（中内敏夫 1998: 66）。

小山静子は、明治の当初にはわずかながらに存在した学校に対する親の教育の自由・主体性が、その後は変容していく様子を明らかにする。すなわち、明治9（1876）年から10（1877）年にかけて発行された雑誌（『家庭叢談』慶應義塾出版社）を分析し、ここでは「子どもの教育の中心的な担い手は、父母なのか学校なのか、考えが揺れていた」が、「明治20年代後半には、このような問い自体が存在せず、学校教育を教育の中心に据えてそれに協力することが家庭教育の役割であると、当然のように論じられている」とする。また、明治啓蒙期から20年代前半までの家庭教育観には、1つは「家庭教育独自の価値を追究しようとする考え方」、もう1つは、学校教育を中心にすえ、家庭教育を「かたや、学校教育の代替、かたや、学校教育の準備・補助」と、学校教育の論理で捉えようとするもの、の2通りの見方があったが、家庭教育論が本格化する明治20年代後半から30年代にかけて、「家で行われている教育を『遅れている』『乱れている』とみる意識が存在」し、また「学校教育が普及してきたこの時期、学校教育を支え、より充実したものとするために、家庭教育が注目されはじめ、従来から家で行われてきた教育の改善が意図され」、「家庭教育を、それぞれの家において独自の教育目標をもつものとして理解する主張は、ほとんどなく、学校と家庭は対等ではなく、学校が主導権をもつものとされるとする。この時期にはもはや、「学校のやり方に合わせ、学校教育をいわば下から支えていく家庭教育でしかない。そこには、親が自己の見解にもとづき、独自に子どもを育てていくといった姿を、垣間見ることはできない」のであった。こうして、明治30年代には、価値教育は、国民育成や学校教育との関連において論じられ、学校教育を受けた母親が家庭教育の担い手となり、その家庭教育が学校教育の補完物となって、「家庭教育は完全に学校教育体制の中に組み込まれてしまっていた」（小山静子 2002: 115-116, 125-126, 130-131, 134, 145）のである。また、中内も「家族のおこなう教育を家長たる男のしごととして説く私教育の形式」は、望月誠『家政妙論』（1880年）や瓜生寅の『通信教授女子家政学』（1889年）を境目に姿を消し、「母親を担い手に想定した家族の教育論」「『家庭教育』論、つまり国家のおこなう『洋式』学校教育論の『家族』版」が現れてくるとする（中内敏夫 1988: 220）。

文部省は、家庭教育を学校教育の代替と認めつつも、学校教育の方を正統とした。ただし、この「家庭教育」は1882年に文部省の教育行政上の公用語として示されたものであり、「家族がこれを代理しておこなう国の初等普通教育の意味」であり、この「家庭教育は学校教育のカテゴリーにはいる」ものであった（中内敏夫 1988: 126-127, 116, 186）。「家

庭教育」は、「[18] 82年、文部省の地方官僚層むけ『示諭』のかたちで示された学校教育の代理装置としての『家庭教育』の概念」(亀甲括弧内は引用者による補足)(中内敏夫 1992: 256)として作られる。すなわち、文部省示諭(国立教育研究所編 1979)は、「学齡児童ヲ学校ニ入レス又巡回授業ニ依ラスシテ別ニ普通教育ヲ授クルモノヲ総称シテ家庭教育ト云フ」として「一家団欒ノ間ニ行フ所ノ教育」と区別しているのである。

こうした意味の「家庭教育」とは異なる、学校教育から自律的な家庭教育は例外的にしかな存在しなかった。近代日本の家庭教育を研究する小林輝行は、子どもの権利の自覚に立った植木枝盛の親子関係論、福澤諭吉の個性尊重主義の家庭教育論に着目するほか、明治後期に珍しく子どもの権利尊重に立った家庭教育論として久津見蕨村と堺利彦のものを挙げる。また、大正期の「子供本位」の家庭教育論のうち、方法としてのそれ、人格尊重としてのそれ、国家主義的なそれとは区別される権利主体としてのそれとして、羽仁もと子の家庭生活主義と安倍磯雄の立憲的家庭教育論を挙げ、明治後期同様、その子どもの権利を主張した家庭教育論の提唱者がプロテスタント信者や社会主義者であったことを言う(小林輝行 1982: 10-11, 13, 107, 235-)。また、藤枝充子(2016)は、堺利彦の家庭教育論が学校教育の補完としてではないそれであると論じる。こうした比較的自律的な家庭教育を行っていたのは、クリスチャンの家庭や上層の家庭であった。たとえば、日本両親再教育協会は、新中間層を読者層とする『子供研究講座』(全十巻、先進社、1928年)を刊行し、同協会の顧問である後藤新平は、巻頭で、学校は知育体育を施してくれる専門機関であるが人としての教育は十の七八までも家庭の責任であるという認識を示した(木村元 1990)<sup>148</sup>。しかし、「家」制度や儒教倫理の克服といった内容をもつ進歩的なこれらの家庭教育論にあってもそこに共通して欠けているのは、その家庭の教育方針を親子関係・私法関係にとどめず対外的関係・公法関係にまで及ぼすという思想であった。

こうして全体としてみれば、日本の近代以降の「家庭教育」は学校教育の補完に過ぎないものとなっている。「明治以来日本においては、家庭というものは知識・技能の面でも道徳的・価値的な面でも、公としての学校教育を、家庭において補うものとして、位置づけられたのである。これは日本の家庭教育を特徴づける重要な点であり、日本の学校教育に成功をもたらすと同時に、本来の家庭教育のあり方をゆがめ、その機能低下をもたらした、大きな要因でもあった(山村賢明 1990: 10)。学校教育とは異なる独自性を持ち、学校の家庭への介入を排除し、むしろ学校教育に何かを要求するか、学校教育に通わせず家庭教育で知育・徳育のすべてを行うといった思想は、日本には、ほとんど生まれなかったのである。

ここには、日本における自由主義思想の弱さ、その背景としてのブルジョア階級の未形

<sup>148</sup> 与謝野晶子は、1920年に書いた文章で、「教育の民主主義化を要求する」の中で府县市町村の教育委員の3分の1を「教育界の経験家」から3分の2を「現に数人の子女を教育しつつある父母から選挙」することを要求している。これによって、父母が「その子女のために最も大切な2つの教育、すなわち家庭教育と学校教育とをいかに協同し統一せしむべきかを知らない」で教育が国民から孤立している状況を改めるべきだとする(与謝野晶子・もろさわようこ編・解説 1970: 100)。

成があり、そうした階級的基盤の弱さゆえ自律的な家庭教育が大正期に育たなかった。大正自由教育を評して中野光も、「大正自由教育の具体的な支持基盤は第1次世界大戦前後にいたってようやく一定の社会的階層を形成するにいたった小市民的中間層であった」とする。したがって、それは、「各県の付属小学校ならびに私立学校において学校規定で実践されたほかは、自由教育の思想的洗礼を受けた教師個人によって学級王国的に実践される場合が多」（傍点は原文）く、そのため、「そこに運動のための組織ができなかったこと、さらには運動を支持する組織もなりたたなかったことは、それが労働者、農民を中心とする広汎な勤労階級の教育には浸透しなかったことを物語る」とする（中野光 1968: 268-269）。また、しつけについてであるが、柴野昌山も、「自由教育や児童中心主義のしつけの思想が、ブルジョワ的個人主義と見られて一時的な西洋かぶれの『流行』に終わったのは、その思想を支える階級的基盤が脆弱であったからではあるが、同時に近代市民的な個人中心家族の形成される契機が未成熟であったことも大きい」（柴野昌山 1989: 274）とする。権利としての教育という思想は、確かに、中江兆民をはじめとする自由民権運動、「人民をして平等に教育を受けしめる為に、国家は全く教育の費用を負担すべきこと」とする社会民主党の宣言（1901年）、大正自由教育運動、日本教育労働者組合・新興教育研究所の教育労働運動などに見出せるが、その主張する権利は子どもの権利、人民の権利や労働者の権利であって、個人主義的な親の教育権、教育の自由ではなかった。大正自由教育運動も必ずしも権利の思想に支えられている運動ではなく、自由を貫徹するというよりも妥協的であった<sup>149</sup>。

こうした、本質的な自律性を欠いた日本の近代家族は、全体性——「家」そして「家族国家——を支えるものとして機能した。牟田も、次のように言う。「明治期以降の『家』は、……1つ1つの家族はより広い親族や共同体から法的にも慣習的にも分離・独立した存在であった。しかし、重要なことは、それは必ずしも家族の私化・自律性を意味するのではなかったという点である。つまり、日本の『家』は、西欧近代の家族のような家族を保護する厚い外皮を持た」なかった。こうして母と子はともに「家」の犠牲者ゆえに親しみあうが、母はあくまで「家」の規範の遵守者であり、子はそうした母との関係から「家」を破壊できない。「このような『家』の二重構造の中で、母子関係に基づく近代的な家族の心性は、逆に『家』を支える構造単位として、ひいては日本の前近代的国家体制を支えるも

<sup>149</sup> 大正期は軍事的・侵略的帝国主義に対抗して、主として民党からの倫理的・経済的・立憲帝国主義、主として開明派官僚からの社会政策が出てくる。それは、「国体」と「政体」、「主権の所在」と「運用」を区別する吉野の民本主義や、美濃部の天皇機関説、普通選挙制度からなる立憲政治であり、社会主義を警戒し帝国主義と結びついた工場法・社会教育などの社会政策である。こうした文脈で出てくるのが公民教育としての大正新教育であった。児童中心主義は、昭和期の生活綴り方教育へ連続する真正な児童中心主義（有島武郎、北原白秋）と、似非児童中心主義（ヘルバルト教育学を捨て新教育の提唱者となる谷本富。自然主義に対抗する新カント哲学ないし文化哲学。自然法よりも実証主義的なもの）に分裂する（堀尾輝久 1987: 65, 177-）。デューイの思想も児童中心主義と、分断社会への対応としてのコミュニティスクールの思想——目的そのものが子どもの利益・権利保障ではなく、方法としての児童中心主義——とに分かれる。

のとして機能する」(牟田和恵 1996: 19-22)。このように日本の家族は西洋のように家族が子どもを守る防波堤となるのではなく、また、個人の自律性を涵養する場となるのではなく、「世間の基準に従って家族成員が裁かれたとき、家族は彼を世間の批判から護るどころか、家族の体面を傷つけたという理由によって、世間の彼に対する非難に同調する」(作田啓一 1967: 14-) のである。「ヨーロッパの近代個人主義が家長個人主義として出発し、そのことによって自由を維持する楯となった」が、日本の場合は「西洋とちがって、政治権力に対する自由の砦となるよりは、いわばその下請けとなる要素が強かった」(樋口陽一 2004: 55) のである。

こうして小状況では日本の近代家族は自律性・私事性を与えられつつも、大状況では国家に包摂されていた。その包摂のためのイデオロギーの代表が家族国家論である。国家を家の拡大延長と観念せしめる「家族国家」観について政治学者の石田雄は、1911年の修正による修身書に「完全に『家族国家』観が中核的な観念として現れて来ており、同時にこの解説普及運動を契機に『国民道徳論』の名の下に『家族国家』観が興隆しはじめる」とする。そして、2つの明瞭な変化として、第1に「社会有機体論的理論構成による国家絶対主義の主張が顕著になって来たこと」と、第2に「それを家族主義の似而非自発性によって下から支えようとしている点」を挙げたうえで、「わが国のように順調な市民社会の成立による近代国家の自主的集権を期待しえない場合には、権力的集権が、……限界に達したとき、この服従の内面的自発性に代るべき何らかの自発的要素を必要とする。このようにして……第1の変化即ち上からの国家絶対主義の強調と共に第2の変化として、下からの家族主義による支えが必要とされる」とする。また、家族国家論の「儒教的家族主義」と「有機体論」の2つの契機について、『『家族国家』観の特異な構造と機能は、外ならぬこの2契機を癒着吻合させることによって、はじめて成立しえたものであり、それによって一方では儒教的家族主義のもつ封建倫理としての制約をこえて、高度の独占資本主義時代にまで正統的イデオロギーとしての役割を果たし、他方では有機体論の招来しがちな感覚的反発を阻止しえたのであり、これを積極面からみれば、家族に対する自然的心情を公的服従にまで導き入れ、しかもこの服従の対象を国民の『宗家』としての萬世一系の皇統に固着させ、同時に有機体論的論理構成によって、権力は支配関係を自然的関係に解消しながら、『社会全体のため』という公共性の粉飾による正常化の基礎をもちえているからである」と分析した(石田雄 1954: 7-9, 12, 16-17)<sup>150</sup>。

<sup>150</sup> 家族国家については、そのほか、伊藤幹治(1982)を参照。また堀尾は、「国家を家の拡大延長と観念せしめる家族国家観」(石田雄 1954)というよりもむしろ、国家そのものを家族とみなすものであり、「孝」の延長に「忠」を求めるのではなく、「家族への敬虔をいったん断ち切り、国民の皇室国家への忠誠を第一義的なものとして求めるなかで、孝を位置づけなおす」ものと理解し、「儒教的家族主義が、家族にたいする私的敬虔心である孝と、公的な忠誠心である忠との『連続性』をその特徴とするものであるならば『帝国』イデオロギーとしての『家族国家観』は、その両者の関係の断絶の自覚のうえに、公的なものの優位を説く『公德論』と結びついていた」する(堀尾輝久 1987: 95-96)。また、ヨーロッパでは「古典的市民社会は、福祉国家(ないし大衆国家)へと転化したのにたいし、わが国では、天皇制絶対主義国家は、そのまま『民本的』道義国家へ移行し、前者における『孤独な群衆』を基調とする『大衆』的形態での民

こうした私事性・近代性を認めたいうでの私法（秩序）に対する公法（秩序）の優位が学校教育にこそ典型的に表れていた。明治民法によって近代家族が法制面で実現されたことを言う先に引用した広井も、現実面での近代家族の家族国家への収斂を言う。「明治民法は、戸主に統率された家族集団である『家制度』を規定して」いたが、『近代法』としての形式をそなえており、親権についても子に対する権利・義務として規定していた。／親権が、『家』とは相対的に独立した親子関係の上に成立する権利・義務関係として法定されたことによって、親権は『家』のためではなく、子どものためのもので解釈されるに至ったが、『家』制度の温存は、親権を『家』のためのもので解釈しうる余地を残した。

「明治民法下の親権は、子どもの利益、子どもの権利を守るためのもの、または、子に対する親の義務として観念されるとともに、私法上の関係に限定されることによって、国家に対する義務としての就学義務と直結するものとしては捉えられていなかった」。「公法・私法の区分によって、就学義務と親権の義務性とは連続しないものとして捉えられることとなったが、このことは同時に、親権の権利性についても私法関係に限定されたことを意味する。そしてまた、……私法に対する公法の優位という原則から、親権は専ら国家目的のために制限されるに至る」。こうして「第三者に対する優先的権利としての親権が、私法の範囲内に留められるとき、親権と学校との関係は問われないものとなり、私法に対する公法優位の原則の下で、学校は親権を制限するものとしてのみ成立する。親権の第三者に対する権利性が等閑視された時、また、親権の義務性が内実をもたない時、親権の権利性は子どもに対してのみ効力を持つものとなり、さらに、『家』制度の存続によって、親権は親の子に対する支配—子の服従という関係へと容易に転化する余地を残したのである。そして『家族国家』観が風靡する時、親権は民法上に規定されている『義務』的側面を欠落させ、子に対する権利性〔権威的な支配—引用者〕のみを残すことになる」（広井多鶴子 1987: 47-48, 52）<sup>151</sup>。

こうした学校教育に典型的に見られる公私関係—公法優位の下での公法と私法の統一、ないし公共性優位の下での公私の統一—は、宗教学者である島藺の言う日本社会における『公』と『私』の二重構造とパラレルである。すなわち、『国家神道』の『祭祀』は国民すべてが関与すべき公的次元の事柄だとされた（『祭政一致』）。他方、諸『宗教』集団

---

衆統制は、日本においては、『家』の原理を基調とし、『家』のマス・プロを通して伝統的秩序の再編がなされた」（堀尾輝久 1987: 164-165, 203-204 同趣旨）とする。

<sup>151</sup> 広井に先んじて歴史的研究を行った佐藤全は、民法上の親権と、公法上の義務との二元性を明らかにする。すなわち、民法上の親の監護教育権は元来、歴史的には、「親が子に対して体育・徳育・知育を包括的に行う教育義務を履行するために親が行う指示に子を従わせる権利と、体徳知の三育のうち主に『徳育』を意図的・無意図的に行う義務から構成されていると解釈でき」、また、そうした「包括的な教育義務のなかの『知育』義務の一環としてこの就学を親に強制することを予定していた」（包括的私法義務説—つまり公法に対する私法優位）。しかし、明治民法では、「民法上の親の教育義務は、体徳知の三育を行う義務としての親の子に対する事実行為義務にとどまり、すでに公法たる小学校令によって規定されていた就学義務とは別個のものとして規定されたのである。したがって、公布施行された民法典における親の教育義務の基本的な性格は、独立的義務説と不整合説に相当するものであった」（佐藤全 1988: 162）。ここの不整合説とは、親の就学義務と監護教育義務を別個のものと捉える立場を指す（本章第3節参照）。

は、国政とは異なる次元に本来の場があり、その限りで自由な活動を認められている（『政教分離』『信教の自由』）。これは国家行事や学校では『国家神道』が、寺院や家庭や伝統的共同体では『宗教』が規範となる状況と照応した体制であった。また、明治憲法は「日本臣民ハ……臣民タルノ義務ニ背カザル限ニ於テ信教ノ自由ヲ有ス」（第28条）とし信教の自由を認めていたが、天皇の統治権の総覧（第1条）、絶対不可侵条項（第3条）と合わせると、その「臣民タルノ義務」には「万世一系」の天皇への崇敬が含まれる。したがって、「その一線を越えると、『公』の神聖な秩序を侵したことになるから、信教の自由、思想・良心の自由はそこには及ばない『私』の事柄として許容された」。「私」の事柄ではなく「公」領域である学校教育を規律する「教育勅語は、1945年以前の日本国民の、『公』領域での思想的身体を、また心の習慣を形作る機能を果たした」。こうして、「ある範囲の天皇崇敬の言葉遣いや儀礼的行為を受け入れさえすれば、『私』の領域ではキリスト教徒であったり、啓蒙的な学問に従って真理追究に没頭したり、天理教の救済活動にわが身を捧げたりすることができた。これが1890年ごろに確立し、第2次世界大戦終了まで続いていく、日本の宗教や精神の二重構造だった」。確かに、国民国家という「公」に「私」が制限されるのは多くの国で見られるが、日本の場合、「ナショナリズムが宗教的な内実をもち、それだけに強力に展開した。そのために『公』と『私』の区分において、国家神道による公的秩序がおおいかぶさる範囲がひじょうに大きなものとなった」のである（島藺進 2010: 8, 33-34, 39, 50-53）<sup>152</sup>。

こうした日本における「おおやけ」と「わたくし」、そして「公」と「私」の階層的支配従属関係・重層構造は、つとに指摘されている。すなわち、「主人＝上位者がおおやけであり、従者＝下位者がわたくしであるところに、おおやけ公であり、したがって正しく、偏波のないものであり、わたくしは私であり、したがってねじけた、よこしまなものであるという漢字の意味がつけ加えられてくる」（三戸公 1976: 74-77。なお、有賀喜左衛門 1967: 233 参照）。また溝口は、中国と比較しつつ領域の公私構造が日本の特質だとし、「家または自己 A を『私』とするときには、その私 A にとってそれが属する領域、集団 B が『公』となるが、その B は自己が属するより大きな領域、集団 C に対しては、『私』になり、代わって C が B に対して『公』になる。このように、公私は重層的な関係構造をもつが、ど

<sup>152</sup> 思想史を専門とする武田も次のように言う。「近代日本における人間形成の課題は、全体……の一部分としての人間の意識、及び、その在り方から、主体的自己としての人間の意識とその在り方へとどう破り出るか、或は、全体の部分としての存在の仕方の中に、自己としての存在の仕方をどう生み出すかの問題であり、その質的發展が何を媒介とし、何を原動力として、いかになしとげられるかということであった」（傍点は原文）。一方で、人間を解放しようとする近代主義、自由主義、キリスト者の運動が盛んであり、他方で、富国強兵を担う臣民教育が近代主義の衣をまといながら儒教倫理にもとづいた人間観・倫理感を基盤に打ち立てられた。明治時代における人間形成の課題はこの2つの流れの相克の中に見いだされ、後者が前者に勝利したのであった（武田清子 1959: 137-138）。こうした近代日本の思想構造からすると、内村鑑三不敬事件（1891年）とその後の「教育と宗教の衝突」の過程でのキリスト教徒による内村擁護論や井上哲次郎への批判では、近代国家における権力と宗教（倫理）の関係が明確に捉えられており、日本の思想史上、極めて重要な思想的遺産（堀尾輝久 1991: 230）である。

の段階であれ、一方が『私』で他方が『公』であるときには、その公私は領域として混じり合うことはない」とする。そして、その変革の課題を「領域の公の中に、どのように私を民主的に含ませ、またその基礎にどのように公正、公平の天の公を置くか」であるとす（溝口雄三 2001: 49-50, 57）。

以上に見てきたような「公」と「私」の区分、そして前者の優越という関係性が、「学校」（教育）と「家庭」（教育）との区分と関係性にも表れている。学校と家庭とは分離され家庭が学校に入ることは厳しく禁止されつつ、学校が家庭に覆いかぶさっていた。学校は、家庭を不可欠の基礎的構成要素としつつ、しかし、家庭が学校に要求を及ぼすようなことは認められず、「公」への赤裸々な「私」の侵入は許されない。本節では明治期以降、戦前の状況を中心に見てきたが、こうした、家族は形式的には自律しつつ、しかし実質的には学校教育を下支えし、親が学校に対して選択・拒否・要求を主張できないという点では、戦後についても本質的には同様の構造が引き継がれている。「今日の日本の大半の親たちは、大変教育熱心だといわれているけれども、よくみると、その家庭教育は不在に近い。……家庭勉強は、大半が宿題や復習である。これは家庭教育ではない。学校教育の下請けを家庭がしているにすぎない」（勝田守一・中内敏夫 1964: 125）のである。

こうして、親の教育権に基づき父母が学校教育に参加できるかどうかという問題は、戦後の民法学、広くは社会科学（教育学も含む）が追究してきたような私事性の実現、近代の実現の追求によっては解決しない。家庭内で私事性・近代が成立していたことと、国家領域（「公」）にまでその私事性を及ぼすことができたかどうかとは異なる次元にあり、そして、この後者の問題こそが学校の問題であり父母参加の問題なのである。こうして父母の学校教育参加を難しくしているのは、私事性＝近代の不在ではなく、むしろ公私二元論の存在であり、そうした公私二元論を突破し国家・公共領域にまで私事・自由を及ぼし、かつ私事の集合としての社会、そしてそうした社会を支える国家（社会国家）を作り活用する力と理論の不在である。

## 第5節 私法・公法関係の理解と5つの《公共性》論

### 第1項 私法・公法関係の理解と父母の学校教育参加の可否

ここまで第2～4節では、戦前・戦後の民法学における「親権」の義務の名宛人をめぐる学説対立の検討を通じて、その対立はより抽象的には3つに分類できる私法と公法との関係性の理解の対立であることを論じた。

すなわち、公法を私法に優越させる「公法優位説」——これらの呼称は本論文独自のものであるが——（親権の義務の名宛人についての公法義務説、また就学義務と監護教育義務との関係性についての独立的義務説）、公法と私法との交わりを認めず分離させる「峻別説」（同じく私法義務説、また不整合説）、私法を公法に優越させる「私法優位説」（親権を子どもへの義務的性質のみならず権利的性質からも理解する私法義務＝公法義務説、また包括的私法義務説のうちの補完義務説）に分類したうえで、3つ目の立場からこそ、公法上

の就学義務よりも私法上の監護教育権の優越を意味する就学義務の否定に加え、「親権」と「親の教育権」（狭義）に基づく父母の学校教育参加が導出されることを部分的に示した。そこで、本節では、改めて上記、公法優位説、峻別説、私法優位説の3説と、親の教育権に基づく父母の学校教育参加との論理的関係について整理・検討し、さらには、この3つの説はどのような公共性理解へと抽象できるかを検討する。この作業が、公私二元論を突破し、私事の集合としての公共性（社会国家）を作り活用する理論を準備するであろう。

第1に、「公法優位説」からは、家庭教育の自律性・親権（私法関係）が学校教育・主権（公法関係）に従属・劣位することによって統一的・統合的に理解される。したがって、教育関係は公的生活関係に属しており、親・個人は私的生活関係を犠牲にして公的生活関係を積極的に下支えするべきであり、父母参加——これは権利としてのそれではない——は公的生活関係・全体・共同体への奉仕としてむしろ積極的に求められることになろう。諸個人の草の根の自発性に支えられ、また体制内の対立が解消され諸個人と体制とが一心同体となるようなこの第1の立場は、右翼的になればナチズム・翼賛体制の論理、左翼的になれば Kommunismus の論理となるが、個人の自由を建前とする自由主義国家ではこれを正面から採用することは困難である。

第2に、「峻別説」からは、公法優位説とは異なり、家庭教育の自律性は保障されることになる。ただしそれは、家庭教育と学校教育とが二元的となり交わることなく併存するという意味である。だから、学校教育については公法の論理によって公的生活関係として規律される。具体的には議会を通じて——あるいは議会に対しても超然として——決定されることになる。したがって、学校教育には私的生活関係（私法）の論理は及ばず、個別的で私的な親の教育権は及ばない。こうした理解は、公法関係・学校教育領域においては公権力が法律の根拠もなく包括的に私人の人権を制限できしかも司法的救済も許されないという文部（科学）省が伝統的に採る特別権力関係論や、「現代公教育においては教育の私事性はつとに捨象され、これを乗り越え、国が国民の付託に基づき自からの立場と責任において公教育を実施する権限を有する」とする高津判決（家永教科書訴訟第1次訴訟第1審判決。東京地判昭49・7・16）に見出せる。また、「親の教育の自由は、主として家庭教育等学校外における教育や学校選択の自由にあらわれるもの」とする旭川学力テスト事件最高裁判決にもこの区分論が見られる。

この峻別説からは、学校教育は民主政に基づく主権の領域ないし公的生活関係の領域だから、学校教育の内容・方法である限り、それは人権の対象領域ではない。したがって、私人（個人）としての親は、それが学校教育の内容・方法ではない全くの私事（私的生活関係）に属する価値観・宗教観や思想・良心の自由を侵害する事項ではない限り、学校教育の内容・方法を拒否すること認められない。いわんや「教育人権」——学校に通う子であるがゆえの人権、親であるがゆえの人権、そうした教育を行う教師ゆえの人権——などというものは認められず、一般人権・市民的権利が害されたときにのみ拒否できることになる。上記の価値観・宗教観や思想・良心の自由は、子ども・親・教師という固有の性質・事情

を保護するのではなく、抽象的な一個人・市民としてのあり方を保護するに過ぎないのである。

このように、私法関係と公法関係を二元的に峻別する立場からは、市民社会（領域）と国家（領域）とが二元的に対立せしめられ、国家の市民社会への介入は許されない。この市民国家では人権は、市民社会・私的領域への国家の介入を排除して人間としての自由を守る自由権と、国家生活に参加する公民としての参政権（政治的権利）の限りで認められるのであって、市民社会の諸個人の結合・団結からなる社会的な力を基礎にして公領域に浸透・要求していく権利や、私でありつつ私以外の者でもあるという結合する権利・関係性を保つ権利は、権利としては、原則的・原理的には導出されない。個人は私的領域では人権を担う個人（*homme*）となり、他方、公的領域では主権を担う全体の一部・共同体の一員としての公民（*citoyen*）となるのである。

この峻別説からは、議会を通じた公的決定ルートによって決せられる公的領域である学校には、そのルートとは別の私的領域・私法関係の論理である「親権」と「親の教育権」（狭義）に基づく父母参加論は、次元が異なるため、論理的に認められないことになる。父母参加として認められるとすれば、議会的ルートでの決定を下支えし、法定されている学校教育目的・目標を学校経営レベルでの促進するといった公法関係・公的生活関係が求める「参加」にとどまることになろう。

峻別説からは他方で、こうした公法領域とは対照的に私法領域においては、私立学校の設立の自由と親による私立学校の選択の自由が認められ、公法領域に属する公立学校とは厳然と峻別された私立学校に対しては、国家は「支援もしないし口出しもしない」ことになる。原理的には私立学校の教育関係は私的生活関係であり私法領域のこととなる。近代の日本にこうした法制が存在した時期があったかは別として、西欧の19世紀の私教育法制はこれを体現し、現在でも原理的にはこれを継承している。しかし、市民社会の労働者の包摂による拡張とそれに伴う市民国家の社会国家・福祉国家への転換によって私事領域は圧縮され、19世紀の私教育法制から20世紀の公教育法制へと展開する。私立学校も「公の性質」（1947年教育基本法第6条第1項）を有し、私立学校の教師も「全体の奉仕者」（同第6条第2項）とされて公的要素を帯びていく中で、峻別説においても公法と私法のいずれを優位させるかによって、あるいは公法優位説にあるいは私法優位説に接近していく。

第3に、「私法優位説」からは、論理的には、学校教育・主権（公法関係）が家庭教育の自律性・親権（私法関係）に従属・劣位して統一的に理解される。私法領域が公法領域に飲み込まれていくのではなく、むしろ、私法の論理で公法領域を構築し、私的な生活関係の延長線上に学校教育を構築していくのである（補完義務説）。堀尾が「かくて親義務の委託ないしは共同化（私事の組織化）としての公教育が構想される。こうして社会の教育に対する公的配慮ということは、親義務の補完ないし代替的機能を任務とするといえる。このことは同時に、公教育は親たち（国民）によって支えられているのであり、したがって

親は、子どもを学校にやるということだけでその義務〔親権〕を完全に履行したことにならないことを意味する。公教育は常に親たちによって監視され守られていかねばならない」（括弧および亀甲括弧は原文）（堀尾輝久 1971: 200。初出は1961年）とするのは、この「私法優位説」の立場である。ここからは、「親権」と「親の教育権」（狭義）に基づく父母の学校教育参加が当然に導出されることになる<sup>153</sup>。

私法関係に公法関係を従属させて統一するこの私法優位説からは、私事性・市民社会（私法領域）を国家介入から守ること（“近代”の実現）のみが追求されるのではなく、そうした公私の峻別が問い返され、市民社会を基礎とした共同性に基づく公法領域の構築（“近代”の克服）が目指される。国家（市民国家）の不関与によって自律的個人となるのみならず、国家（社会国家）の関与によって相互依存的個人——諸関係の総合としての人格——となる、そうした権利（社会権）が追求される。そして、ここでの公共性は、公私峻別・二元論から公共性を国家と同義とする《国家的公共性》ではなく、市民社会の拡張そして大衆社会の成立によって基礎をもつ《市民的公共性》である。こうして、私法優位説からは私法領域とされてきた問題を公共化し、諸個人間の共同性の組織化への公的配慮（たとえば、参加手続きと効果の法定）を埋め込むものとして参加制度の法定が位置づけられる。ドイツの社会国家はこれを部分的に実現していると言えよう<sup>154</sup>。

## 第2項 私法・公法関係の理解の《公共性》論への抽象

ここまで私法と公法との間の優劣関係における3説を父母参加論の肯否との関係で見えてきたが、この私法と公法との間の優劣関係はより広く私事性と公共性との関係に広げて考えることができる。つまり、公共性理解のヴァリエーションとして整理・展開できるのである。そして、こうして抽象される《公共性》論は、日本で展開されてきた学説を本論文第4章以下で具体的に分類・分析する視点として重要となる。

本論文第1章で既に述べたが、この公共性理解のヴァリエーションについて改めて述べ

<sup>153</sup> この公法優位説はもちろん峻別説も、世取山の公教育モデル論（世取山洋介 2008: 85、世取山洋介 1998: 132-）でいえば「人間教育法」ではなく「公民教育法」であり、今野健一の2つの公教育観（今野健一 2003: 44-45、今野健一 2006b: 127、今野健一 2001）でいえば、「自由主義的公教育観」ではなく「共和主義的公教育観」である。付言すれば、上記の「共和主義的公教育観」とは、「国家的・社会的要請に応えることを公教育の最も重要な目的と解し、同質の国民を産出するための国家の教育内容介入を原理的に正当なものとみなす立場」であり（今野健一 2006a: 336、今野健一 2003: 46-47。内野正幸 2002: 104参照）、今野によれば、永井憲一、戸波江二、内野正幸、樋口陽一のほか、「公教育の国民統合機能・憲法保障機能を積極的に承認し、中間団体たる地域社会からの教育の『自立』を説く」坂田仰の議論を指す。こうした憲法学の議論については、本論文第2章を参照。

<sup>154</sup> 家庭教育と学校教育との統一・連続性については、ドイツの文脈でいえば、次のような大雑把な二項対立的理解が可能であろう。すなわち、カトリックは、宗派学校を肯定することに見られるように、親の意思（＝神の意志）が何よりも優位するので親の意思は学校に及び、家庭と学校とは連続性があると考え（ここに田中耕太郎の学校参加論、家庭と学校との連続性論を位置づけることができよう）。他方、プロテスタントは「カトリック教育学におけるように『親の教育権』に第一義的な意味を与えるのではなく、『親の教育権』—『家庭教育』と、子どもの『教育をうける権利』—公教育の二元論に立つ（持田栄一 1973a: 51）ので、家庭教育から相対的に自律した学校教育（国家の教育権）の積極性を認めるという論理になる。後者は、そのうえで、そうした学校教育に親が参加することを認める。ドイツではカトリック・右派が私法優位説に立ち左派が峻別説に立つが、これは日本では峻別説には右派の「国家の教育権」説が立っていることと比べるとねじれが見られる。

ると、家庭教育と学校教育との区分、私法関係と公法関係との区分（二元論）は、諸個人の自由な活動を原理とする市民社会とその秩序を保障する国家の必要性、すなわち市民社会と国家との分裂に由来している。そこで、一方で家庭教育の自律性・教育の私事性を保障しつつ、他方で教育の公共性・集団性を実現するには、この市民社会と国家との分裂をどう統合するかの問題と重なり合うことになる。この問題について、自律的で相互に“闘争”的なバラバラの諸個人によって構成される近代以降の社会においてどのような方法で、つまり何を媒介にして共同性を構築・回復するかには、種々の論理があり得、その論理は公共性理解そのものなのである。

第1に、市民社会を国家が包摂する理解であり、諸個人（市民社会）の利害対立を国家という共同性を通じて回復する《国家的公共性》がある。孝に忠を優位させ、私的倫理に公的倫理を優先させる忠孝・家族国家イデオロギーに基づき家庭教育についてまでも国家が規定・介入する公法義務説ないし公法優位説は、こうした公共性理解を背景にもっている。公共性・全体性に私事性・個人性を劣位させ諸個人の自由・人権の契機をつとに捨象するという点では、主権者たる国民（集合体としての国民）という共同性を通じた回復をいう《国民的公共性》（国民教育論および「国民の教育権」説）でも裏返して同一である。国家への諸個人の義務を言うか（《国家的公共性》）、主権を有する国民全体への諸個人の義務を言うか（《国民的公共性》）は、国民国家の下ではコインの裏表となる<sup>155</sup>。これが2つ目の《公共性》理解である。

第3に、国家と市民社会のうち、国家に依拠した共同性の回復を避けるとすれば、市民社会に依拠した共同性の回復が考えられる。古典的な意味での、つまり公私峻別論・二元論に言う市民社会とは、諸共同体の桎梏から解放された自律的な諸個人が“自由に”売買をして自己を実現し合う市場であるので、この市場による富の公平的分配という需給機能に依拠した《市場的公共性》が考えられる。しかし、市場は共同性を回復するよりもむしろ諸個人を結びつけている種々の共同体——たとえば、地域共同体、専門職共同体、家族共同体——を常に解体し続け個人化を進めるので、それはむしろ公共性の追究とは逆のベクトルをもつ。諸個人の自由に対立するものとして国家も市場も否定するアナキズムか、国家による最小限の規制のもとでの市場の弱肉強食に任せるリバタリアニズムとなろう。こうした《市場的公共性》からは、個人（親）と個人（親）とが、また親集団と教師集団とが

<sup>155</sup> 日本の学説の多数が影響を受けている「国民の教育権」説も、学校教育について全体的・統一的・価値一元的な「国民」で把握しようとする限りは峻別説の裏返しに過ぎない。「国民の教育権」説も、学校教育をあくまでも国家・国民という抽象的な全体性（公的生活関係）に属するものであると捉え、学校教育を親権（人権）の補完・派生と見るか、親権から切断され独立した機能と見るかという本質的な問題設定を行ってこなかったのである。内外区分論は、歴史的・国際比較的に言えば、そうした「国家の教育権」説＝「国民の教育権」説における主権を前提としたうえで、その主権内部の権限分配論（中央政府、地方政府、教師）である。それに対して、私法優位説のように、学校教育は主権が優先する公的生活関係領域ではなく、私的生活関係を基礎とした領域（人権の延長）であると理解する場合には、教師は単に主権＝公権力から派生する権限を担うのではないものとして、公権力との関係では人権——しかし、自己利益的な一般人権・市民権ではなく、他者利益的な（学校）教育人権——を担う者と理解される。

結びつく父母参加論は出てこず、1つの出来上がったパッケージを相互に競争的な諸個人が市場で購入・選択するという私立学校の選択（あるいは私立学校の選択に擬した公立学校間の学校選択）が論理的・整合的な帰結となる。こうした社会における共同性の不在・分断を懸念して「国家」ないし「国民」という共同体を通じた共同性構築（ナショナルリズム）を目指せば、《国家的公共性》ないし《国民的公共性》に傾斜することになる。

第4に、歴史的・論理的には、労働者の連帯を通じて共同性を回復する《労働者の公共性》がありうる。すなわち、共同性の回復の媒介を、諸個人をアトム化させ「市民」となれない自活能力のない者を排除していく暴力的な市民社会＝市場にも、その市民社会の“疎外形態”としての国家にも依拠することを拒み、歴史的に生み出された第4階級が独自に自主的な共同性を市民社会の外にあるいは既存の国家とは別のものとして追求するのである（自己権力の確立）。しかし、労働者間の連帯を言うこの《労働者の公共性》は、労働者以外の階級に対して普遍性をもちえない。確かに、共同性を分解し労働者相互の競争・個人化を進めていく市民社会（市場）に対して団結による労働者のギルド的規制が有効性をもちえた時代ないし階級移動が困難で労働者が階級意識を帯びていた時代には、労働者性・労働者の団結を基礎にした市民社会（市場）とその市民社会秩序を支える国家の変革の追求があり得た。しかし、19世紀のイギリスや20世紀の日本で進行した大衆社会の成立・市民社会の拡張（たとえば、普通選挙制度、工場法、義務教育制度）によって労働者が、一方では市民権を得、他方では市民社会に包摂され馴致されていく中で、労働者性を基礎とする共同性は成立が困難になる。自主的な団結だけで弱肉強食の市場に対抗していくのではなく、むしろ、各種の法的規制や労働組合の保護といった国家の助力を得て国家を活用していく必要が出てくるのである。

そこで、第5に、こうした大衆社会の成立・市民社会の拡張による、市場社会（*bürgerliche Gesellschaft*）から市民社会（*Zivilgesellschaft*）への「市民社会」理解の発展を踏まえ、後者を軸に共同性を形成・回復する立場として《市民的公共性》がある。すなわち、市民社会の構成員である諸個人たる市民の私的自由を基礎にしつつ共同性を形成・回復し、その共同性の回復を媒介する必要悪としての国家を活用するのである。こうして、市民社会の内側から市民権を基礎にして共同性を構築し、私事を貫徹しつつ私事の延長線上に自己でありかつ自己ではない抽象的な共同性・全体性を構築するのである。この《市民的公共性》においては、《労働者の公共性》とは異なり、公法領域における議会的決定の存在と必要性は否定されない。公的生活関係を規律し統一的な国家意思形成をするために議会は欠かせず、公的意思の決定ルートとなる。しかし、私的生活関係に属する事項は民主主義的、権力的な議会的決定になじまない。そこで、対象事項の性質によって、一方で(i) 私事性が国家によって吸収され公的生活関係・議会的ルートで（集約・抽象化する）決める事項、他方で(ii) 私事性が貫徹され個人の自由に任される事項、その中間に(iii)私的生活関係と公的生活関係とが交わる領域で、直接的な参加ルートによって決める事項、とが出てこよう。

## 第6節 「親権」と「親の教育権」との統一としての教育法学

第1～第3節で見たように、親と子どもとの対内的関係（「親権」）と親と国家・学校との対外的関係（「親の教育権」（狭義））とを架橋し統一する研究が、憲法学においてと同様に、民法学においても不在であり、親の教育権に基づく父母参加論の構築に理論的困難をもたらしている。すなわち、一方で憲法学の側は、国家を排除するロジックを私事を基礎に導出したわけではなかったし、国家を排除したその領域を家庭（私事）からの派生・連続性によって成り立つ公共性で充填しようとはしなかった。他方で民法学の側は、対内的関係のみに研究対象を限定し対内的な親権を対外的にも広げ親権の延長線上に公教育を位置づけようとはしなかった。したがって、いずれの学問領域においても、対内的関係（私法領域）の延長としての対外的関係（公法領域）というように両者を架橋・統一をする議論はなされなかった。

しかしながら、父母の学校教育参加を基礎づけるために必要なのは、第4節で立ち入って検討し、第5節で改めて整理した通り、一方で、私法としては、対内的関係にとどまらない権利論であり、他方で、公法としては、対内的関係の延長線上での権利論である。それは一方で、形式としては対外的な親の権利でありつつ（権利の実質を有する「親権」）、他方で、内容としては対内的な子どもの利益の実現に向けられている義務（親権の実質を有する「親の教育権」（狭義））である。こうした立論・論理は、私法優位の下で私法と公法とを統一的に理解する私法優位説によってこそ、成り立つのである。

このような私法と公法との断絶はドイツにおいても存在し<sup>156</sup>、ドイツにおけるそうした断絶を架橋して連続的・統一的に捉える立論の形成を明らかにしたのが、本論文第2章で依拠した横田であった。この点、こうしてみると見えてくるのは、日本においてはこうした私法と公法とを架橋して連続的・統一的に捉える議論が、早期に示されていたことである。そして、日本の教育法学はそうした理解を基礎に据えていた。第2章で扱った堀尾輝久の公教育思想がそれであり、そうした公教育思想を法的に基礎づけた兼子仁の父母の学校教育参加がそれである。

既に本論文第2章第2節で詳細に検討した通り、論者によるものの、「国民」の教育権をいう教育法学においても「親」の教育権は早期に位置づけられていた。「親義務の共同化」「私事の組織化」としての公教育という堀尾輝久（1971: 420-）（初出は1959年）による思想的な解明を受けて、私法規定と公法規定との連続性が法原理として追究され、それは、兼子『教育法』の旧版（兼子仁1963）から新版（兼子仁1978）への展開に表現されていたのである。

たとえば、戦後の教育行政学の祖であり、教育法学の形成と発展にも貢献した宗像誠也の1950年代末の議論においては、法領域の違いという問題の所在を正しく認識しつつも、

<sup>156</sup> 横田は、親の教育権の対外的強度という理論的な順序とは逆に、現実には、最初に能動的な参加が主張され、後に消極的な拒否権・防御権が主張された点も、日本とドイツに共通する特徴だという（横田光平2010: 556）。

対内的関係（「親権」、私法）と対外的関係（「親の教育権」（狭義）、公法）との架橋の意識は見られなかった。「親の発言権は、教育基本法にも、学校教育法にも出てこない。つまり、公法にはついに出てこないのである。／民法 820 条には、親の権利の規定がある。……しかしこの権利たるや、純然たる私の私の子に対する権利で、私の子の教育について私が『国家共同社会』に対して発言する権利ではない。いうならば、子どもがいやだいやだといっても私がぎゅうぎゅうと教育してやることができるだというだけの権利である」（宗像誠也 1975a: 26。初出は 1959 年）。

しかし、その後、堀尾の公教育思想が示されて以降、民法上の親権を公教育への権利行使として展開したり、子どもの学習権を親が対外的に代位すると立論することで、私法と公法との架橋、そして、それによる親の教育権に基づく学校教育への参加権が論じられるのである。すなわち、兼子仁は、「民法（820 条）が規定する親の教育権に、学校教師にたいする教育要求権が含まれているか否か。それが民法上は定かではないとしても、現行教育法たる教育条理上では確実に親は子どもの教育について教師、学校にたいして要求を出す権利が認められよう」（兼子仁 1978: 300, 204 参照）とする。また、親の教育権の根拠については「親の教育の自由は子の学習の自由に代位するものであるから、やはり〔憲法—引用者〕 23 条の保障をうけるはずであろう」（兼子仁 1978: 73）、あるいは、「親の教育の自由は、子の『教育をうける自由』……ないし『学習する権利』……を通じて学問の自由に連なるものと解される。……発達段階の低い子の学問学習の自由と教育をうける自由は、親の教育の自由の代位されることになる。……かくして、少なくとも子の学問学習の自由の代位するものとして、親の教育の自由は憲法 23 条の『学問の自由』中に保障されている」（傍点は引用者による強調）（兼子仁 1970: 61）と論じた。ここには、本論文第 2 章で論じた (B) 特殊説の立場、すなわち、子どもの利益に向けられた義務的性質という「親権」理解から対外的な「親の教育権」を基礎づける立場、が示されている。

このように教育法学は親と子との対内的関係（「親権」）についても、これと親と公教育との対外的関係（「親の教育権」（狭義））との連続性についても、確かに論じてきたのである。

この点、本論文で言う第 2 期である 1980 年代以前における教育法学の状況に対して批判的な今橋盛勝は、他者・社会・国との関係で親権者がもつ「第 1 の権利性」——本論文で言うところの対外的関係——とは別の、子どもを監護教育する権利としての「第 2 の権利性」——本論文で言うところの対内的関係——の重要性を指摘し、これまでの教育法学では「子どもの人権と親・家庭」が対象とされてこなかったと指摘する。すなわち、「公教育に日常的に要求を出しつづけ、対立を調整し、公教育を統制する『親の教育権』『親の教育の自由』を生み出す源泉である『わが子を教育する権利・自由』が、はたして、家庭において、わが子との関係で意識され、実体性をもっているのか。「何が子どもの発達にとって必要か、意味あるのかを親権者は判断し、選択し、実践していかなければならないのである。この判断・選択・実践は、第一次的には、親の教育信念・価値にもとづいてなされざ

るをえ」ないのであって、『子どものための親権理論』は、その枠外（濫用など）に及ぶ行為に対して法的制約を加えるとともに、その枠内での教育営為については、多様で豊かな『子どもに対する親権』の人権性を包含している。『子どものための親権』理論は、法思想・解釈原理である限りは有効・正当であるが、……日々の具体的な親の教育営為の内実にはどうかかわるのであろうか。家庭教育の具体的な場面では、法的義務主体としての親は何をすべきで、何をしてはならないのかということが明確ではない」（以上、傍点は原文）（今橋盛勝 1985b: 93, 102-）。だから、「教育法学が学校教育法学そのものであったり、そこに決定的ウエイトをおき、家庭の教育を教育法の対象外におきつづけることはもはやできない」（今橋盛勝 1985b: 99）。

これは、本論文第2章で見た通り、教師の教育権と比べると親の教育権を論じた教育法学研究者・文献は少ないことから、確かに妥当するものであろう。しかし、既に今橋が指摘する以前に、原理的には「子どもの人権と親・家庭」が論じられ、解明されていたのである。

こうして日本の教育法学説は、親と子どもとの対内的関係から親と第三者との対外的関係を導き出し、対外的関係から対内的関係を導き出しており、その相互依存関係・牽連関係を明らかにするとともに、その2つの関係を1つの権利に含みこむ点で、私法（民法）と公法（憲法）の両領域の研究間の断絶を架橋するものとなっている。そして、これは、本章第5節で論じたところからすると、日本のこうした教育法学説において、《市民的公共性》論が採られていたということができよう。第2章で見たような「親の教育権」（狭義）について（B）特殊説として理解し、制度のレベルでの学校側に内外区分論・応答の仕組みを言うことで父母の学校教育参加を言う議論は、本論文の立場からは原理のレベルで《市民的公共性》に基づく公教育論によって成り立つと言えるのである<sup>157</sup>。

## おわりに

本章では、父母の学校教育参加は、理論的には、親と子どもとの対内的関係（「親権」と親と学校との対外的関係（「親の教育権」（狭義））とが統一・架橋されることによって認められることを、なぜこれまでその連続性が認められてこなかったのかという問題の解明も含めて、明らかにしてきた。すなわち、対内的関係においても対外的関係においても近年まで親の教育権を扱ってこなかった憲法学は、その研究対象から対外的関係を除外し対内的関係に限定してきた民法学においても対内的関係と対外的関係の統一は追究されてこ

<sup>157</sup> 本章で見た公法優位説の突破——近代の実現——と、峻別説の突破——近代の克服——の2つの同時追求、すなわち、私法優位説の実現の理論は堀尾に見出される。私事からなる社会的な力の助長・醸成を国家に助力させ、公的領域内でその社会的な力を認めさせる。それは、これまで国家的領域（公的生活関係）に属するものとされていたものを私的領域（私的生活関係）に取り戻すことでもある。公法優位説の突破よりも峻別説の突破に力点をおく主張は、「近代」とは切断された「現代」を言い私的な自由権とは区別された公的な社会権を押し出す主張となる（たとえば、我妻栄の人権論やマルクス主義）。しかし、「近代」を実現した価値は「現代」においても継承されなければならない、必要なのは自由権（“近代”の実現）の延長線上にある社会権の実現（たとえば、中村睦男の社会権理解）である。

なかった。そうした民法学の背景には、近代の実現を追究する戦後の社会科学の思想があった。私法（領域）と公法（領域）とを二元的に捉え両者の分離を追究する論理からは父母の学校教育参加を肯定する論理は生まれず、むしろ、前者を基礎にしてまた前者の優位の下で前者と後者とを統一する論理によってこそ、父母の学校教育参加が導出されるのである。また、そうした論理は、公共性理解としても敷衍することができ、個人の自由人権を基礎に他者のそれと共同化していくことによって諸個人間の共同性を回復するという《市民的公共性》によってこそ、父母の学校教育参加は成り立つことを明らかにしてきた。そして、日本の教育法学はまさにそうした原理論を展開してきたことを見た。

本論文ではここまで、解明主題と研究枠組み（第1章）を示したうえで、日本の「教育権」理解の具体的展開と父母参加論が登場してくることを確認し（第2章）、公法と私法とを横断し統一してのみ導き出される学校教育参加を導出する論理（第3章）を見てきた。ここまでのこうした議論は、本論文全体の総論的役割を果たす。第4章以下では、本章で導出した5つの公共性類型（《国家的公共性》、《国民的公共性》、《労働者の公共性》、《市場的公共性》、《市民的公共性》）の視角を用いて、1950年代半ばから1980年代半ばの議論（第4章）、1980年代半ば以降の思想展開（第5章）、それを受けて提起された父母参加制度論の検討（第6章）を行っていく。

**第4章 1950年代から1980年代の父母の学校参加論****はじめに——問題の設定**

本論文第2章で論じた通り、学校レベルでの父母参加を概観した場合、戦後直後の時期には民間運動においては労働者を主体とする教育の人民的管理が追求され、文部省からはPTAのほか学校レベルでの審議会等の制度を通じた参加が示された。こうした2つの方向からの参加論は、1950年代半ばにかけて国家が直接に国民の紐帯をとり結ぶ《国家的公共性》すなわち「国家の教育権」論によって撤回されていく。一般的にはこうした「国家の教育権」論に対しては、「国民の教育権」論が対抗してきたとされている。

しかし、広く「国民の教育権」論と一括りにされている各人の主張を、その前提とする公共性——相互に切り離された諸個人からなる近代以降の社会において諸個人を結び付け共同化する方法——に着目してより緻密に見ていくと、《労働者の公共性》、《市民的公共性》、《国民的公共性》に分類・分析できることが分かる。そして、この点から1950年代半ば以降の時期を見ると、《国家的公共性》に対抗して《労働者の公共性》論や《国民的公共性》論と競合しつつ《市民的公共性》論が提示され、この《市民的公共性》論からこそ参加に関する原理論と制度論とが準備・確立されていく。

そこで、本章ではこの1950年代半ばから1980年代半ばまでの時期を対象として、父母参加の問題、ひいては教育における公共性の問題に向き合った海老原治善、持田栄一、牧証名、堀尾輝久、伊藤和衛の各学説の展開を、その前提とする《公共性》論とその点から彼らが提起した具体的な参加制度に着目して検討する。そして、これらの各説の差異は、親、教師、国家の位置づけの差異であり、より本質的には市民社会と国家とをどう理解するかに基づく公共性理解の差異が反映されていることを明らかにする。本章と第5～6章のこうした検討は、今日につながる80年代以降の父母参加政策の意義と限界を明らかにし、親の教育権に基づく父母の学校教育参加制度を構築していくには不可欠な作業となろう。

以下、本章では、5人の学説が登場するに至る社会的・理論的状況について1950年代半ば前後の変化に着目しつつ確認したうえで(第1節)、この時期に共時的に展開された5人の学説を《労働者の公共性》、《市民的公共性》、《国民的公共性》を体現する代表的な学説として位置づけ、そこでの親・教師・国家について理解を見ていく(第2節)。さらに、5人のそうした学説は父母参加制度論としてどのような形で具体化されているのかについて、学校自治への父母参加論、労働者の自主管理論、国民の行政参加論に分類して理

解する（第3節）。

## 第1節 5人の学説が登場するに至る社会的・理論的状况

### 第1項 戦後直後の父母参加論と逆コース

本論文第2章で論じたことをここで改めて確認的に振り返れば、戦後直後の父母の関わる民間教育運動は概して、教育権の主体である「親」との把握を基礎にして共同性を作るというよりも、「労働者」性を基礎にして共同性を構築するものであった。たとえば、「教育を人民の手に」をスローガンとし、初期においては教育の人民管理が唱えられた（1945年12月結成の全日本教員組合の「行動綱領（案）」）。渡会秋高の「1つの提唱」は、教育を「教育者の手に」という主張も退けて「人民の手に」を求めた。実際、生産管理が学園民主化運動の中で実行された（井深雄二 1978: 275-277、新村洋史 1979）。これらの運動は教育委員会制度の成立によって衰退し回収されていくが、労働者また農民も含めた被治者一般である「人民」の階級的連帯によって諸個人間に共同性を創り出そうとする運動であり、「労働者の公共性」を基礎とするものだったと言えよう。

他方、政府はそうした民間運動の「労働者の公共性」に対抗しながら、参加制度を用意することによって民主教育の普及とそれを通じた社会統合、市民社会への包摂を意図していく。文部省の「新教育指針」（1946年）は学校経営への生徒や父兄の参加を認め、PTA第1次参考規約（1947年）はPTAを成人教育に位置づけつつも「学校問題について討議」し「意見を具申」することを規定した。PTAのほかにも、この時期の文部省発行の各種手引きでは父母参加制度が推奨された。

しかしながら、1950年代初頭から、文部省のこうした参加論——それは権利としての参加とは異なるものであったが——は消滅していく。政府の政策は国家が直接に国民の紐帯をとり結ぶ「国家的公共性」にシフトしていき、朝鮮戦争（1950年）そして日本の独立（1951年）を経て強権的な社会統合である「逆コース」に進む。国家を中性の保持者とするいわゆる教育2法（1954年）や、文部省の教育長承認制・教育委員会の学校管理規則制定権を規定する地方教育行政法（1956年）が制定され、PTAも第1次参考規約に代わって第2次参考規約（1954年）が出され父母参加の奨励から校長権限の強化へと重心が移動する。特別権力関係論と概括できる文部省の学校管理論では、教育の私事性は国家に吸収されることで捨象され、公教育との関係では親の教育権は私立学校の選択の自由にはほぼ限定され、当然に父母の学校参加は否定される。教師も行政の末端の「教員」に位置づけられその専門性・自律性も限定的に解されることになる。そして、国家は国民の福祉を積極的に実現する福祉国家として公共性を独占するものとして位置づけられることになる（木田宏 1957。今村武俊 1964: 58-59, 104-）。

### 第2項 1950年代半ば以降の社会的・理論的状况

こうした状況の中で、在野では1950年代半ばにかけて、それまでの「労働者」や「民

族」「人民」といった集団を変革主体として想定する議論とは異なり、徐々に「親」「市民」といった個人を主体として捉える議論が出て来る。《国家的公共性》の実現を図る“国家教育”を共通の敵としつつ、矢川徳光・五十嵐顕らの国民教育論（民主・民族教育論）、そして勝田守一（勝田守一 1973: 194。初出は 1954 年）や宗像誠也の国民教育論があった。後者は、私事性を基礎とする近代公教育を積極的な価値として理解した。そこから宗像は、田中耕太郎に見られるように保守的な立場から用いられていた親の教育権（田中耕太郎 1951）を、近代的価値を実現するものとして“前近代的”な教育政策を批判する基礎に置いた（宗像誠也 1975a: 25。初出は 1959 年）。“結合前の分離”の過程ともでも言うべきか、左派におけるアプリアリの集団性が分解され個人が析出されてくるのである。

しかしながら、第 1 に、近代的価値である親の教育権を基礎にして、そこから近代の実現（個人主義）を超えてその近代の克服（諸個人間の共同性の構築）の方法つまり公共性についての回答はなおも不在であった。第 2 に、1950 年代に後半における集団ではなく個人を主体とするこうした学説の登場にもかかわらず、学説の担い手という点では、日本の労働者運動の力は強く、階級としての「労働者」と区別される個人主義的な「市民」「大衆」が登場する社会状況はまだ現れなかった。

すなわち、広く論壇を見渡した場合、1950 年代半ばまでは、西欧に遅れた日本の近代の不足を言う講座派マルクス主義の影響の下、近代の実現を目指す大塚久雄・丸山真男・川島武宜ら“近代主義者”と近代の克服を目指すマルクス主義者との共闘があり、近代主義者によっても、マルクス主義者同様、近代の実現は個人というよりも「階級」「民族」といった集団によることが想定されていた。また、「市民社会」は「ブルジョワ社会 (*bürgerliche Gesellschaft*)」と同義として否定的意味で用いられることが多く、「市民」も実在するというよりは国家に対する強い自律性と内面的規範の存在という意味で用いられたに過ぎなかった。

たとえば、日高六郎は、1960 年代の近代化論が産業化的近代化論であるのに対して、敗戦直後の近代化論の発想は、「前近代的社会（とくに封建社会）や前近代的人間関係（とくに封建的人間関係）の克服が第 1 に問題となった。近代化にはもちろん荒廃した生産力の回復ということもふくまれていたが、そのためにもまずなによりも諸制度、社会のなかの人間関係、個人の思考・行動様式のすべてにわたっての民主化が必要だと考えられた。それは民主化的近代化論であった」（傍点は原文）（日高六郎 2011b: 107。初出は 1964 年）とする。そして、戦後直後の「民主勢力内部」に 3 つの傾向があったとして、第 1 の「正統派マルクス主義者たち」は「民主主義革命を当面の目標として考えながらも、第 1 にはそれは結局過渡的なものであり、第 2 にはその担い手は労働者階級であると考えるところから、『近代的人間類型の創出』（大塚久雄）などにたいしては、小市民的であり個人主義的であると批判した」とする。他方、第 2 のグループは民主主義革命が過渡的でありそれを通じて近代的市民精神の確立を言うものであり、第 3 のグループは近代的自主的人間の

確立それ自体を目的とする（傍点は原文）（日高六郎 2011b: 112-113）。そして、「いわゆる近代主義者も正統派マルクス主義者も、前近代→近代（封建的→民主的）の軸では一致していた。そして多くのいわゆる近代主義者たちは超近代としての社会主義社会への展望を拒否するどころか、むしろ積極的に支持していた。しかも近代をただ『通過駅』と考えるか、あるいは通過しなければならない多くの『歴史的』不愉快があると同時に、しかし通過してはならない象徴的価値をふくむひとつの『下車駅』と考えるかのちがいがここにあった」とする（傍点は原文。日高六郎 2011b: 114-115。初出は1964年）。また、「近代主義とマルクス主義とが敵対関係にある場合には運動の困難があり、協力関係にある時期にはその前進があったともいえる」とするのである（日高六郎 2011b: 143。近代主義については、芝田進午 1966 も参照）。労働運動の理論家である清水慎三も、「市民派」と「階級派」との関係を論じ、安保闘争以前においては、「かれら〔市民派知的エリート—引用者〕はマルクス主義者をのぞく一般知的進歩派大衆から思想的に支持され、マルクス派大衆からは前段階〔敗戦と占領時代—引用者〕同様に『反封建』と『反・反共』のゆえに支持された。そのうえ、マルクス主義者内部からも、日本共産党の戦略・戦術・行動への不満がある意味で率直に代弁してくれる点から高く評価されていた」とする（清水慎三 1966: 331-）。

ところが、1950年代後半からの高度経済成長による社会状況の変化に伴いこうした学説状況も変化していく。戦後直後の「近代主義」（丸山、大塚、川島、あるいは高島善哉）とは区別される、1950年代後半の大衆社会論（松下圭一、高橋徹、藤田省三）、60年安保闘争の中での「市民主義」（久野収、鶴見俊輔、日高六郎、篠原一）の議論が出てくるのである。

すなわち、松下圭一の提起（松下圭一 1994。初出は1956年）に始まる大衆社会論（争）は、日本の現実の分析としては噛み合わなかった点があったものの、「近代」と区別される「現代」の統治の特殊性、階級としての「労働者」と区別される「市民」「大衆」を論じた。松下自身の言うように『大衆社会論』は戦後日本で支配的となっていた封建対近代という近代一段階論への批判となっている。川島武宜氏やあるいは大塚久雄氏の画期的業績にみられる『市民社会』論は、また、まさにこの近代一段階論を前提とするものであった。しかし大衆社会論は市民社会から大衆社会へ、市民リベラリズムから大衆デモクラシーへというかたちで近代・現代二段階論を提起しているのである。……この近代・現代二段階論こそが大衆社会論の額面通りの本質的意義であった（松下圭一 1969: 243。初出は1957年）。戦後初期の“近代主義”が前近代への近代の対置、したがって半封建への資本主義の対置に過ぎなかったのに対して、「近代」を「資本主義」と区別し、また実現するのみならず

克服すべきものとして対象化したのである<sup>158</sup>。<sup>159</sup>他方、マルクス主義の側でも経済成長は日本が“前近代”的状况にあるとの把握に疑義をもたせ日本帝国主義の復活が論じられていく（1956年頃からの「自立・従属論争」）。それに続く構造改革論（争）は、革命以前のしかしこれに接続しうるような政治・経済構造の反独占民主主義的変革を論じ、近代の克服を意図した。

こうした学説の登場と高度経済成長による客観的な社会状況の変化によって、1960年代には「ブルジョワ社会」を意味するものとは異なる「市民社会」論や、新中間層に期待するものを含めて「市民」運動が出て来る（後藤道夫 2006: 48-）。すなわち、1950年代後半の大衆社会を基礎に、自己を全体の部分と位置づける革命的運動から自己目的的运动へと変化してくる。市民大衆は「受動的大衆」と「自発的市民」の「2つの顔」をもっている（久野収 1996。初出は1960年）が、この後者の側面が出てくるのである。

この点について、石田は次のように言う。60年安保の「運動の中心的主体は明らかに『階級』あるいは組織された労働者ではなく、敗戦直後に食糧不足を中心とする生活難にあえていた『人民』でもなかった。それは1950年代に復興した経済によって今や向上した生活を享受していた『市民』にほかならなかった」。「市民主義」は「階級概念ではとらえられぬ現象であり、労働組合のような既成の組織の動員によらない『市民』の動きは、自発性を特徴としており、私生活への関心をすてて公の目的に献身しようとする従来の『革命的』あるいは『革新的』活動家の姿勢とも異質なものであった。私生活への関心が強いからこそ、それを守るために自発的に運動に参加するという姿勢である」（石田雄 1984:

<sup>158</sup> これに対して、マルクス主義の側からの“原則的”な批判をした芝田進午は、『大衆社会』論争は、『市民社会』の把握をめぐる思想対立を前提としていたといえる。『大衆社会』理論は『市民社会』理論を批判しているようにみえるが、実際はほとんど例外なくバラ色の『市民社会』理論を前提としており、そのかぎりでは、前者は後者の延長であり、第2世代であるにすぎない。……『共同体』理論、『市民社会』理論、『大衆社会』理論は、『近代主義』とよばれる同一の思想の3つの世代にすぎないと評することもできよう（芝田進午 1961: 291）とし、さらにその後、近代化論＝産業社会論もこの次の「世代」に位置づける。大衆社会論争については、後藤道夫「大衆社会論争」（後藤道夫 2006 所収。初出は1986年）、田島節夫（1963）などを参照。1950年代半ば以降の日本の「大衆」と「市民」の意味を考察する趙は、『政治学事典』（1954年、平凡社）を分析し、次のように論じる。「1954年の日本の思想状況において、『市民』『市民社会』『市民的自由』は中産階級の利益と密接な関係を持つもの、したがって労働者階級と衝突するものとして考えられていたといえる。その反面、『大衆』は労働者階級を中心とする多数の民衆を連想させ、『市民』的自由の修正あるいは廃棄を要求する新しい政治主体として捉えられていた。なお、『大衆』は『人民（people）』と『マス（mass）』としての2つの顔を持っており、一方ではそれを完全に『マス』化しようとする国家に対抗するものとして、他方では『市民』階級に取って代わるべき政治的主人公として期待されていたといえよう」（趙星銀 2017: 24）。なお、「人民」概念については、前掲の加藤哲郎（2001）、加藤哲郎（2002）のほか、石田雄（1984: 164）。

<sup>159</sup> 松下の大衆社会論の構想については、山田竜作（2004: 100-）。小野寺は松下について、「長波的な状況認識と、そこで可能な『自治』の実践主体を組み合わせるという松下の思考スタイルは、講座派マルクス主義に対する批判や後年の『近代化』論への接近につながった。内田にとってスミスとマルクスにあたる存在は、松下にとってはロックであり、そのロックの民主主義論から編成された〈近代〉像が、松下の政治提言の規準となり続けた。そして、その〈近代〉の最終的な現われが、高度な政策形成能力を備えた『市民』による『自治』の社会だった。西欧思想から〈近代〉の範型をつくりだし、そこから『自治』社会の実現を構想するという特徴において、松下もまた、内田のような『市民社会』の言説を生産し続けた人間だった」とする（小野寺研太 2015: 133）。

196-197)。たとえば、こうした「市民」を唱えた久野には次のような“個人主義”があった。

「〔近代日本では——引用者〕ヨーロッパと違って、市民意識の出てくる前に国民意識が出てきた。その結果、太平洋戦争でわかるように、民族を構成している個々人の市民権が保障されず、国民の名において、ふみにじられ、結局、民族も敗北した。階級運動も立派な闘争だったかもしれないが、構成メンバーの市民権を保障する点で欠陥があったから敗北した。団体の権利だけが横行し、構成メンバーの権利はないがしるにされたのです。……当時いちばん驚いたのは、戦争遂行側にも、戦争反対側にも、もの凄い集団意識の支配があったことです。両方とも鉄の指導部の指導に完全服従する点では共通でした。……日本とアジアでは、市民意識の前に民族意識と階級意識が出てしまい、その結果、階級意識・民族意識がともに腐食してしまったのです」(久野収・佐高信 1995: 129-130、久野の発言)。

また、『市民主義の成立』が書かれたとき〔1960年——引用者〕、政治的、生活的権利主体の自己主張としての市民の立場や市民運動は、まだまだまったく感傷的で、いかがわしい運動だと感じられていた。国民運動や階級運動の大組織、大運動優先の立場にくらべて、ある頼りなさ、曖昧さをまぬがれなかった。……現在〔1996年——引用者〕では、……市民と市民運動は、状況を変える運動の中で文字通り“市民”権を獲得し、民衆の日常的会話をはじめ、大ジャーナリズムの中でも、このコトバは、ほとんどこだわりなしに使われるようになった」(久野収 1996: 5)と回顧する。1960年に日本初の市民運動とも言われる「声なき声の会」の事務局長ともなる政治学者の高島は、こうした「市民運動」が活性化した理由として、(1)政党や労働運動が保守的の圧力組織に変質したこと、(2)大衆運動が官僚的に組織化され柔軟性を欠いたこと、(3)窮迫から逃れ上昇したサラリーマン、余暇のできた主婦、急増した学生が生まれその心情を表現できる運動形態を求めたこと、(4)大都市を中心とする生活環境の悪化が底辺の住民の立ち上がりを生んだこと、を挙げる(高島通敏 2012: 346)。こうして、私事性が、運動の基礎に位置づくようになってくるのである。

こうした社会的・理論的状况に囲まれながら、《国家的公共性》に対抗するためにどのように市民社会と国家をめぐる公共性を把握し、どのように公教育における親・教師・国家を位置づけるかが、各論者の社会認識を反映して相互に対立しつつ提示され論じられていくのである。

## 第2節 《国家的公共性》に対抗する諸学説

そこで、以下では、こうした社会的・理論的状况の下で教育の領域においてこうした課題に立ち向かった人物として、教育行政学者を中心とする5人の学説についてその背景にある《公共性》論に着目して、そこでの親・教師・国家の位置づけを検討したい。

### 第1項 海老原治善の議論——《労働者の公共性》

第1に、教育行政学者である海老原治善(1926～2005年)の議論がある。海老原は、「国民教育」概念を価値的概念ではなく近代公教育の歴史的概念として把握し、近代の必

然的帰結としての帝国主義復活の論証を試み、また労働運動の歴史をあとづけることで独占闘争を主張した（海老原治善 1960: 28、海老原治善 1965: 15）。そこには国家による教育政策は独占資本を主体とする近代公教育の体制維持イデオロギーと労働能力の基礎陶冶であるとの近代批判があった。またグラムシにいち早く着目し「要求綱領」を出して積極的に変革を構想した点に海老原の優れた面があった。しかし、海老原の市民社会論は、労働者は市民社会から排除されていると捉えるものであり、したがって労働者を主体として市民社会の内部からではなくその外部から変革を試みるものであった。

すなわち、海老原は、いわゆる労農派的な認識に立っていた。「私には、この封建的対近代、民主化というパラダイムの社会認識には納得がしかなかった。なぜなら……戦前、すでに高度の資本主義国として、その最高の段階としての帝国主義にまでゆきついていたこと……への認識がかけているのではないかと思った」。「占領軍は、……近代化のレベルにとどめる占領政策を意図的に進め、文部省もこの路線の延長線上にあった。私は反封建、近代にとどまるのでなく、反独占・反帝国主義が基軸にすえられるべきであると考えていた」（海老原治善 1988: 73-74）。そうした理解から、「教育政策」を定義し「近代公教育の現実には体制維持イデオロギーの形成と労働能力の基礎陶冶」とし、「教育政策は教育の本質の疎外形態であり、教育の本質は、社会的解放への主体の自己教育を軸とする教育運動の展開過程のなかで実現する」とした（海老原治善 1965: 73-74、海老原治善 1976: 152-153、海老原治善 1988: 134 参照）<sup>160</sup>。そして、海老原は構造改革論の立場に立つとしつつも、長洲一二のように、「国民教育は万人の権利であると同時に、……権力現象であり」（傍点は原文）、「第2の側面の質的転換」をめざし、その内部から、すなわち「直接には資本主義体制の変革を問題としないままで」の修正（長洲一二 1960: 26）を目指すといった市民社会の改良的側面を重視する立場には立たない。むしろ、市民社会の排他的側面をより重視し、「要求綱領は、部分的実現をみることもあるし、……この可能性が以前に比べて増してきている」とはいえ、「完全に政策に転嫁するのは、権力獲得後」だとの立場に立つ（海老原治善 1965: 64-65）のである。

こうした海老原は、近代公教育の私事性を批判する持田栄一の影響も受け、またルソーに依拠することで、「人民主権のにない手としての共和国市民への形成、ここにこそ今日継承すべき近代公教育の本質がある」と理解する。ここには、後に見る持田や堀尾が——否定的にであれ肯定的にであれ——近代の公教育体制を私教育の組織化と理解するのは対照的な近代公教育原理の理解が表れている。さらに、この対照的な差異の背景では、フランス革命の原理をどのように考えるか、すなわち、それは近代の実現にとどまるのか、近代

<sup>160</sup> この定義は、教育政策を「権力に支持された教育理念」としてその内容に踏み込まない形式的定義となっている宗像とは異なり、内容的規定となっており、「ブルジョアジーこそ政策の実体であり、国家はその搾取のエージェント、抑圧の手段・道具である」（海老原治善 1965: 21）との認識と対になっている。だからこそ、「要求綱領が完全に政策に転化するのには権力獲得後においてである」ことになる。

を超えるものかが問われ、それは労働者を非存在とする第3階級の市民原理の普遍化という形式原理にとどまるのか、階級の止揚という実質原理までを含むのかが問われている。海老原は、後者の理解から、「筆者は公教育を私教育の組織化とはとらえない。教育政策の対象としての近代公教育は、理念における私的所有にたつ教育権論があったとしても、リアルな現実、体制維持イデオロギーの形成と労働能力の基礎陶冶をとおしての、主としては賃労働者の組織的な形成過程にあると考えている。理念のうえでの近代公教育の初発の目的は……『共和国市民』の育成にあった。そのブルジョア的矮小化が教育の私事性の強調となったといえる。その意味で……近代公教育はもともと、『社会共同の事業』であった」（海老原治善 1976: 88, 104）とするのである。

すなわち、海老原は、ルソーを参照したうえで、「したがって、近代革命期における教育の本質の原像は、人間の社会的な解放をめざす政治的主体＝市民<sup>シトワイヤン</sup>への形成にこそあり、その土台としての公教育制度の確立を視野にふくめたトータルな教育改革構想のなかにこそあったのである。この人民主権との結合における市民<sup>シトワイヤン</sup>の形成の教育理念の提起こそが、まさに現代教育の思想と構造の論及の出発点になるのではないかと考える。……人民主権の理念と切断され、親と子の教育権の個別的人権にたつ教育理念の提起は、私的所有の自由を軸とするブルジョア的思想に埋没してしまい、今日の課題をにないえない」（ルビは原文）とする。そして、ルペルチェには「子どもは両親に属する以前に、共和国のものである、とする発想が提起されている。この点が、コンドルセ発想との決定的相違となる」。「確かに教育の自由、親の教育権思想はブルジョアのものとして存在していたが、その継承が今日的課題なのか」。「フランス革命期を貫くルソー、モレリから始まる社会的不平等の撤廃をめざす教育思想の系譜、さらに、ルペルチェらの教育思想の深化と継承こそが、今日に生きる教育の本質論なのではないかと考える」とするのである。

このように、海老原の理解は近代公教育の理念を「共和国市民」の育成に置き、公教育を私的な市民社会レベルでは捉えないものとなる。そのため、変革の手段について市民社会（私事性）を足場に市民社会の改良面を通じて共同性を回復するという筋には進まないし、大衆社会論を展開する必要もない。むしろ、市民社会と国家から疎外された「労働者階級の自己教育運動」に見出し、ヨーロッパ諸国での「自主管理社会主義の理論と実践との胎動」を「ルソーの『人民主権』理念への復権ともいえる」と評価して1つのモデルにするのである（海老原治善 1976: 46, 82-85, 88, 153-154）。

こうした海老原の議論からは、ルペルチェがそうであるように、教育は公的＝国家的なものであって教育の私事性が否定されるため私人としての親は教育権の主体として位置づけられず、また親と国民・住民一般との区別も相対化される。教師は公務行政を担う専門職官僚ではなく既存の国家に敵対する労働者として把握され、教師の父母との関係は階級を軸とする連帯関係となり、論理的には階級が異なる父母間の連帯も否定される。また、教育は既存国家からは自律的・自主的に行われるので、既存の中央・地方教育行政機関の

積極的・公共的・普遍的役割も位置づけられないのである。「教育労働者は、組織的な団結の力を背景に、公教育＝学校を、資本、権力の労働力商品化要求のストレートな実現の場とならず、普遍人間的解放をめざす場に変える。その学校において、教育労働者は日常的な職制支配と体制イデオロギーの注入をめざす教科・教材に対決し、知的道徳的ヘゲモニー確立の一環としてのたたかいに参加するにいたる。……かくて、権力による教育政策は、教育の本質の疎外形態として登場し、教育の本質は、教育運動の過程をとおし、権力への要求と闘いの中で実現されてゆくことになる」（海老原治善 1976: 125）。こういった海老原の議論は、《労働者の公共性》を追求するものであると理解できるが、日本教職員組合内に担い手を持ち現実に運動が展開されていく。

## 第2項 持田栄一の議論——《市民的公共性》から《労働者の公共性》へ

第2に、近代教育を価値として捉え国民教育を肯定的に理解する（勝田守一、宗像誠也）のではなく、国民教育を近代公教育の内実には過ぎないものとして変革の対象に指定する立場に原則的に立ちつつも、《労働者の公共性》を言う海老原とは異なり、被支配者の市民社会内への包摂という支配構造そして近代公教育の改良的側面に着目して市民社会内からの変革を構想した議論に、持田栄一（1925～1978年）の議論がある。持田は、その旧教育基本法（1947年）に対する評価に見られるように、1950年代の種々の教育政策を前近代への復帰だと評価する「逆コース」認識を採らずそれらをむしろ本来的な“近代”の実現過程と捉え、そうした“近代”自体を対象化しその克服を展望した。“近代”の不足を問題とするよりも“近代”を主敵において、しかも近代市民社会が準備した改良的側面を活用しながら“近代”を克服することを試みる持田の議論——明らかに構造改革論の影響を受けている——は、教育行政学の議論において、また広く左派の議論において、希少であった。

すなわち、持田は近代公教育体制を基本としながらも戦前の教育体制を残す日本公教育の二重構造を指摘し、近代化の一面的な強調も近代公教育体制の矛盾への批判だけでも共に正しくないとして“近代化”と“現代化”の統一という立場を採る。そこでは、子どもの権利保障という点から親権としての教育権や教職の専門性が位置づけられる。また、教育と教育行政との厳格な峻別は否定され、国家（教育行政）は、国民福祉の向上に重要な役割を果たしていると積極的に位置づけられる。“近代化”の側面からは、親については近代市民社会の教育の私事性原則ゆえに親権としての教育権が、教師については教職の専門性原則が基本とされる。他方、“現代化”の側面からは、教師については教職の専門性（教研活動）は労働者性（教組運動）と統一されなければならないとし、親については「わが子可愛いや」という観点からのみならず、種々の団体に組織された大衆としてより広い社会的・経済的・政治的文脈との関わりにおいて捉えることが求められる。こうした親と教師の位置づけは、具体的には「学校づくり論」・PTAのあり方として論じられ、子どもの教育を社会共同の利益として考える公教育に相応しい父母と教師の協力組織を作ることが論じられる。

着目すべきことに持田は、学校づくりの実践と運動に労働者階級の主導性を確立するこ

とが、「市民」の役割を過小に評価し、運動を画一化することへの懸念を表明する。そして、学校づくり運動の課題は、労働者階級の階級意識を生硬な形でもちこみ運動の幅をせばめることではなく、市民を含めた国民各種階層の要求を具体化することに求められる、とする（持田栄一 1963: 104-, 249-, 267。同旨、持田栄一 1965: 187-）。こうした持田の議論からは、海老原のように近代公教育原理を否定的に捉えそれを外側から置き換える主体として労働者階級を指定する《労働者の公共性》とは異なる、市民社会の内部にあって市民の力に依拠して個人の自由と権利を軸にしてその延長線上に共同性を回復していくという《市民的公共性》が読み取れる。そして、その「市民」は、広く住民・国民という全体性を帯びた資格に基づくものではなく、まずは近代原理である私事性を基礎に教育権をもつ親であると理解できる<sup>161</sup>。

しかしながら、持田は1960年代末にこうした立場を変更する。すなわち持田は、改良的側面が体制安定の安定弁であることを捉えられず全面肯定したことを反省するとして、近代の実現と近代の克服のうち後者を強く押し出ようになる。この転換は、持田自身が課題とした19世紀後半以降の市民社会への包摂の内在的分析によって市民社会の“改良的側面”の意義を見出し切れなかった点に起因すると思われる。そこでは、近代的価値への否定的評価とその止揚の主張を強め、福祉国家的改良ではなく近代公教育体制の全面的変革を運動課題として批判教育計画の策定をしていく。かつてとは異なり近代原理である教育の私事性の継承は否定され、「労働者階級のヘゲモニー」が強調され、国家の役割の積極的位置づけもなくなる（持田栄一 1972: 31, 142, 237）。そして、階級的自己教育運動を対置して公教育の全面否定的性格をもつようになり、海老原と同様の《労働者の公共性》に回帰するのである。そういった立場からは、かつてその育成を期待したPTAについても、「近代公教育の機械的秩序の一環」としての性格の止揚が論じられ、教師専門職論の止揚が決め手だとされることになる（持田栄一 1973b: 210-）<sup>162</sup>。

### 第3項 牧証名の議論——《労働者の公共性》から《市民的公共性》へ

第3に、こうした海老原や持田と同様の《労働者の公共性》から出発しつつ《市民的公共性》に重点移動していくものとして、教育行政学者である牧証名（1929年～）の議論が

<sup>161</sup> 市川昭午は1960年代前半までの持田の議論を評し、「持田理論の最大の特徴は社会体制と関連して教育管理をとらえようとしていること」であるため、「わが国の学校経営論のほとんどが陥っている内部管理論から脱却して」と評価する。しかし他方で、社会体制に教育体制が照応するとする「一種の経済基底還元主義に陥っている」こと、そうした「社会体制論的な教育管理論」は、「抽象的、形式的な内容しかもちえない」ものであり、学校づくりの障害点である「人間の自己疎外からの解放は、資本主義社会の現実そのものの変革、すなわち革命以外にはなくなる」（市川昭午 1966: 134-143）とする。

<sup>162</sup> 持田は1969年以降、「批判教育計画」——上からの教育の計画化が提起した課題とプログラムを上からのそれとは原理的地平を異にする地点に立ってとらえ返しこれに代わるものを構成していく作業（持田栄一編 1973: 23）——として、自治体を基礎にした変革構想を論じていく。こうした持田の教育批判計画を評価・継承する黒澤惟昭は、持田は労働者党を中核と主張していたが、労働者は既におらず、「地域の教育共同体形成へと傾斜」していく、とする（黒澤惟昭 2000: 732）。持田については、東京大学教育学部教育行政学科（1979）、黒澤惟昭（1980: 第11章）を参照。

ある。労働者の運動に基づく労働者の権利の拡張を基礎にした教育への権利としての「教育権」の歴史的な性格と歴史的発展の過程の解明は、史的な分析として際立っている。しかし、それは、労働者国家、共産主義国家ソビエトに「教育権の実証的形態」として帰結するものであり、また、「人民の教育権」に帰結するものであり、普遍性を労働者階級に求める「労働者の公共性」であって、超階級的な普遍性をもつものではなかった。これを目指すべきモデルとする限りで、1960年代以降の大衆社会としての日本には妥当性がないと言えよう。

すなわち、牧は、公教育を知育に限定した親の自然権としての教育権と連続的に捉えるコンドルセよりも、共和国による訓育を中心とする普遍的な国民教育を重視するルペルチュにシンパシーを示し、「集団」というものを意識的に論理の外に置こうとしたブルジョア革命期の「個」の論理に貫かれている「個」の権利としての教育権思想の限界を言う（牧名 1971: 30-、41-）。他方、労働者階級はその特殊利益のみならず人類の普遍的利益を体現するものであるとして子どもの教育も社会の事業としての公的性格をもつこと、「公事」としての教育を組織することが労働者の教育権の実現であることをいい（牧名 1971: 71, 79）、パリコミュン（1871年）の中に、あるいはロシア革命の中にその実現を見出す。すなわち、「その〔コミュンの——引用者〕思想は、革命的プロレタリアートの教育思想として継承され、1917年のロシア革命において、ふたたび実在のものとなった。いわば近代ブルジョア公教育を『止揚』すべき根拠を、否定さるべき対象に即してあきらかにしたのがコミュンの教育であった」とし、こうした思想と運動を継承する「社会主義学校」（クルプスカヤ）を「制度として実現し、労働者階級の課題としての『権利としての教育』を実現したのはロシア革命であった」と評価する（牧名 1971: 101, 113）<sup>163</sup>。

また、国家の位置づけについていえば、海老原同様、既存の国家を排した労働者の自主管理思想が見られる。すなわち「労働権の本質的保障の一部として教育権を確立するということは、労働者階級が、教育手段（学校・教材・設備など）を集団的に所有し、教育管理の過程に自主的に加わることを意味する」。「権利としての教育」は、「共産主義社会への移行の過程において、ブルジョア民主主義的な『平等に教育を受ける権利』を万人に保障するという原理に対して、『万人の義務としての教育』という本質的な補足がなされるものである」（牧名 1971: 183, 190）とする。

そして、親についていえば、教育の私事性の捨象が言われる。「愛情を基礎とした自然的権利としての親の権利は、もっとも直接には子どもにたいする義務であって、その限りで

<sup>163</sup> 『教育権』（＝牧名 1971）の頃の問題意識を、牧は近著で次のように述べている。「『個人と国家』の間に介在する人びとの結合体、社会的な結合体に関心がありました」。「単純化していうと『教育を人民の手に』というか、『働くことと学ぶこと』というか、『労働権と教育を受ける権利（学習権）』を統一的にとらえることです。『教育の自由』として、親の選択権や、教育専門職である教員の教育の自由を説くだけでは十分ではないという気持ちがあったのです」。「われわれが日本国民であることの間にかしらの市民的共同体、市民の社会的結合体があちこちできていかないとだめだと思ひ、コミュンのことを研究していたのです」（牧名ほか 2016: 156, 159, 193）。

公教育は、親の義務の共同組織化としての意味をもちながらも、それは個々の親の子に対する直接的関係をあらわしたのではなく、子どもたちの権利の集団による保障としての意味をもっていると理解される。子どもたちの権利を保障するためには、『個』としての親をふくみつつそれを止揚し、親も人民の一員としてその共同事業としての教育を組織するほかはない、ということである」(傍点は原文)(牧証名 1971: 197)<sup>164</sup>。

しかし、こうした《労働者の公共性》に立つ議論は、『教育権』から『子どもの人権』へ」という牧の研究の重点移動(牧証名ほか 2016: 215 参照)によって薄れていき、一般住民とは区別される親への着目、教育行政への参加とは区別される学校への父母の参加が論じられるようになる。ただ同時に、当初の《労働者の公共性》に基づく理論構成、すなわち、労働権と教育権との結合、教育の人民統制、労働者の自主管理、教師の労働者性、といった意識ないし問題関心は、その後の著作でもなおも引き継がれる(牧証名 1977: 62, 260. なお、276 参照。牧証名 1990 あとがき参照)。

すなわち、牧証名(1990)では国民・住民とは区別される「親」が意識されており、それまでの議論と重点が異なるものの、牧証名(1971)に端的に見られる労働者性の意識の強い牧の議論は、外的事項の国家責任、持たざる者への教育保障、親の教育権を実質的に保障するための親の生活権保障、「社会的条件」の強調という議論につながっていく(生かされていく)のである。それどころか、牧は、今橋盛勝(1983: 175-178)による「これまで親の教育権は便宜的概念として使われていたに過ぎない」などを言う批判に同意しつつ(牧証名 1990: 72)、今橋らと「父母の教育権とPTA」研究会も組織している。そして、親は直接子どもに対して「教育権者」、教育意志を政治に反映させる点で「主権者」という二重の責務を負っている、と正しく区分し(牧証名 1990: 111, 246 同趣旨)、学校自治と住民自治との統一、親の学校選択の自由として①私立学校選択の自由、②通学する学校の教育条件整備請求権、③学校教育内容要求権(牧証名 1990: 246-)を言い、次のように主張するのである。「そこで親権が正しくはたらくために必要な内在的条件と社会的条件を考えてみなくてはならない。／内在的条件というのは、親自身の側において克服されねばならない条件のことである。……／社会的条件というのは、社会生活の中で、子どものための親としての権利が保障される必要性のことである」(牧証名 1990: 254)。「親は、同時に住民・国民であっても、その一部でしかない。子どもの教育をうける権利を保障する第一次的責任は親にある。このことは正しいのだが、子どもの発達保障の社会的関係の基点を親義務において、そこからのみ社会的関係を説明しようとするのはむしろ誤りといわねばなるまい」(牧証名 1990: 222-223)。

<sup>164</sup> 牧が財政(外的事項)について共同の金庫としての国家に期待する点を、田原宏人は批判する(田原宏人 1990: 182, その後、田原宏人 1993: 124)。田原は、財政=制度を国費ではなくコミュニンによって保障する立場(ルーアン支部、ブルードン=無政府主義)にシンパシーを示しており、この点は、本論文第5章で扱う黒崎勲と重なる。

「教育権」をかつて「階級的権利と把握」(牧証名 1971:24)した牧の、こうした「労働者」「人民」から「親」への転換、労働者の自主管理から国家・行政責任の積極的位置づけ、住民—行政、父母—直接学校という次元の区別と内外区分論の擁護の諸点には、《労働者の公共性》から《市民的公共性》への転換・脱皮を読み取れよう。

#### 第4項 堀尾輝久の議論——《市民的公共性》

第4に、これらの論者の《労働者の公共性》を基礎に「止揚」により近代からの断絶を言う立場とは異なり、近代的な価値である教育の私事性(そしてまた内外区分論、教師専門職論)の継承という近代の実現と、近代の克服とを同時に追究した議論に堀尾輝久(1933年～)のものがある。堀尾は、西欧諸国における1870年代以降の学校教育と社会教育を通じた大衆社会統合を詳細に分析して形式的平等と実質的不平等という近代とその公教育を重層的に把握した。そのため、近代公教育の限界とともに積極的意義を肯定し市民社会内部からの変革の可能性に信頼を置く変革理論だといえよう。

堀尾は、ロックやコンドルセなどから教育の私事性を近代的価値として確認する。そのうえで、近代社会の市民社会と政治国家への分裂、人間の市民と公民への分裂が、19世紀後半以降の第4階級の成長により現実化し、それに伴い中性国家の道徳国家への変質と、大衆国家・福祉国家の登場(近代から現代への変質)を跡づける。すなわち、普通選挙制と国民教育制度に支えられ、「古典的市民社会の価値である自由(教育的原則をも含めて)は、労働者階級がその主体的な担い手となることによって社会の底辺まで浸透する可能性をえ」て、「自由な人間(市民)になろうと求めた労働者の運動が『自由でない公民』として、体制の内部で形式的に解放される。そこでは、具体的な人間教育から抽象的な公民教育へと変質し国民教育が登場する。このように堀尾は、市民社会に労働者階級を取り込み形式的な平等と実質的な不平等を図るという大衆社会の支配構造まで含んで近代を重層的に捉えたうえで、初期マルクスの「ユダヤ人問題によせて」に依拠し、国家ではなく、「集団(共同性)を媒介として市民性(具体的人間)の中に公民性を取り込むことによって」近代的価値を継承しつつ近代を克服しようとする《市民的公共性》を展開する。その表現が「私事の組織化」であり、具体的にはPTAの民主化に見出すのである(以上、括弧および傍点は原文)(堀尾輝久 1971: 383,-, 396-397, 405。初出は1957～1958年)<sup>165</sup>。

こうした公共性把握では、親・教師・国家は次のように位置づけられる。堀尾は、親権の権利性から義務性への必然的变化を考慮すると宗像のように親の教育権のみを基礎に理論構成を行うのは不十分だとして子どもの学習権概念を提示し、しかも子どもの権利と親の教育権という矛盾する両契機につき前者が後者を規定するとする。そこで、親は第三者には権利を有するが子どもに対しては義務であるから「義務履行の優先権」と言うべきものを持ち、子どもの学習権を基底におくからこそ教師には専門性が求められ、「観念的にも

<sup>165</sup> 初等教育の義務化・社会教育の拡大・中等教育の単線化などその詳細な分析など「近代」から「現代」への構造展開については堀尾輝久(1971: 49)。

現実的にも「階級支配の機構としての国家」は止揚され、国家の任務は組織された私事という社会的「要求を調整し、必要な施策を行う」限りだとされる（堀尾輝久 1971: 161-162, 199-201。初出は1961年）。

こうした堀尾の議論は、国家の反動的教育政策を“前近代”的だと捉え専ら近代的価値の実現を追究する議論とは異なり、また専ら近代的価値を批判し止揚する議論とも異なり、19世紀後半以降の近代の構造転換による近代の二重性や特有の支配構造を把握したうえで、市民社会の中に取り込まれ「市民」の形式を付与された者によって近代的価値の継承と克服とを追求するものであった。それは、海老原や持田を含むマルクス主義が市民社会に包摂されない「労働者」のヘゲモニーによる《労働者の公共性》を言うのとは異なり、他方で、1960年代以降、松下圭一・篠原一・高島通敏ら“市民派”が市民社会の上層である新中間層に頼るのとも異なり、近代公教育の階級的な三重構造を踏まえながらも普遍性のある《市民的公共性》を展開したものであった。その普遍性は、「教師」の教育権に偏った読み取られ方をされつつも「国民」の教育権論として幅広い層の運動を組織することになる。

#### 第5項 伊藤和衛の議論——《国民的公共性》

教育行政学者であり、“近代（化）”の実現の有無の認識の違いを背景として宗像と論争することにもなる伊藤和衛（1911～1989年）の議論は、成熟社会、安定社会——すなわち階級間移動が少なく階級間に激しい抵抗・対立のある階級社会ではなく、誰もが「市民」社会の構成員となった大衆社会——における参加を通じた国民統合を言う福祉国家論からの、ある種の典型的な参加論（行政参与）である。それは一方で、既存国家を労働者が主体となって置き換える議論（《労働者の公共性》）ではなかったが、他方で、主権論・議会制民主主義にとどまる議論であり《市民的公共性》のように人権によって国家主権＝国民主権の制約にまで進む議論でもなかった。ただ、その議論は正確であり、参加論の提示は——学校参加論ではなく行政参加論ではあるが——当時の教育行政学者の議論としては珍しかったのは確かである。

伊藤の議論は夜警国家と対照される巨大な行政国家・福祉国家の存在を前提にするものであり、そこでは私事性と公共性、近代と現代との間の質的差異の認識と悩みが示されつつも、「親の教育権」から「子どもの学習権」へ、「私権」から「公権」へ、「自由権」から「社会権」へ、「権力行政」から「給付行政」へと後者に重点が置かれて論じられるのであった。「すでに、今日の高度な資本主義段階において、教育の機会均等を市民法的な個々人の自由権としてのみ理解すること自体が問題である」。「現行憲法や教育基本法には19世紀的市民権や20世紀的社会権が混在し、統一されないままの姿がありありとよみとれる。……わたくしはかかる根本法の指示する法的スチュエーションを肯定したい。そしてそこに統一の場を見出したい。……わが現行憲法は……近代資本主義を土台としながらこれを超克しようとする規定」をしている（伊藤和衛 1973: 108, 112）。

しかし、そうした伊藤の議論は、議会制民主主義を何ら超え出るものではなく——むしろ明治憲法下の君主主権国家と比較した国民主権の画期性・重要性を言い——、したがってその行政参加論も学校教育があくまでも議会制民主主義の枠内で決せられるものであることを前提にするものであった。学校教育を人権（私権）のレベルの問題として扱うことで主権を制限したり、人権を基礎とした“公権”化を言ったりするのではなく、その議論は主権論であった。

すなわち、伊藤の議論は次のように主張する。「国民主権国家においては国家教育権よりも先に国民教育権があるのである。……では、国民主権国家において国家の教育権……を制限し限定するものはなんであろうか」。それは、「国民の教育権とはいいいながら、その具体的な行使は『国民の信託』した国政によるしかない。議会制民主主義がこれである。……『教育の自由』が父母の自然権的教育の自由からの演繹だと説明されても、これをどう国民が公教育において行使するかの説明は抜けている。……したがって、国民の教育権をエクスターナ・インターナ峻別論の見地に立ち国政に委す部分と委せない部分とに分ける考え方が、そもそも無理なのである……。そうではなしに教育立法段階に教育権の主体としての国民の政治参加が行なわれているように、教育行政の領域にも教育権の主体たる国民は堂々と行政参加をすべきなのである」。「国民の教育権とは国民主権の教育の態様を示すものだから、それ自体公権としての性格をもつ。私権としての父母の教育権がどうして公権としての国民の教育権に連ってくるのか。これはたしかに法的アポリヤだというべきである。国民主権国家においては私権たる父母の教育権は公権的地位をもつべきものなのである。……わが国における父母の教育権はそこまで高められていない現状だというべきであらう」（傍点は引用者による強調）（伊藤和衛 1973: 103-105）。

こうした伊藤の、エクスターナにとどまらない強い国家責任の肯定とその反面での私権（個別の親の教育権）の捨象は、本論文にとっては即座に承服できるものではないが、しかし、これは伊藤に子どもの権利という視点があつたがゆえに導出されたものであるし、子ども・親・国家の三者間の関係を——たとえば田中耕太郎とは異なり——適切に把握していたと読み取れる。すなわち、伊藤は「現代」では子どもの学習権が基礎になるべきだとして、教育権が向けられる方向について、時代との関係で次のような図式に整理する。すなわち、中近世では「教会→親→子」、絶対主義国家では「国家→親→子」、近代になると「親（国民）→国家→子」、現代では「子→親→国家」、である。そして、「現代」の典型としてのワイマール憲法をその意義とともに限界を正しく指摘する。「親の教育権が私権として民法上規定されることから、憲法という公法の最高位にある法律に規定されることによって、公権としての性格をもつようになったことが、ワイマール憲法の最も注目すべき特徴であるが、〔明文規定を欠き——引用者〕子どもの権利が公的に承認されていないという点においては、親の教育権の公権としての性格も積極的な意味はもちえないといわなければならない」。「義務教育への配慮、公民教育…（第148条）の規定からも、教育の国家

的性格はうかがうことができる。このようにみえてくると、第120条における親の教育権規定が実質的にどれほどの内容をもったものなのかは、問題とされなければならない。「ワイマール憲法が子どもに教育を受ける権利を認めた上で父母の教育権をその保障として義務づけたというのではない。けれども、ワイマール憲法における親の教育論の規定は教育法的にみて没すべからざるメリットを一方ではもっている……。……。それは私権としての親の教育権から公権としての親の教育権への脱皮である」。こうしたワイマール憲法への両義的評価の一方で、ボン基本法については、子どもの権利を明記した1922年のドイツ少年福祉法とともに積極的に評価する。すなわち、少年福祉法の意義の「1つは父母の教育権の中身が明らかとなったことであろう。つまり、子どもの教育請求権に対し第一次的義務をもつのが父母の教育権である。2つは国家の教育権は子どもの教育権を守るという義務をもつのであり、それがワイマール憲法やボン基本法に定める両親の教育実施を国家が監視するというような規定となったと解せられる」とするのである(伊藤和衛1973: 141-142, 147-150)<sup>166</sup>。

そして伊藤は、「親の教育権は子どもの教育に対する社会・団体そして国家に対する発言権であるとも考えられなければならない。このことが父母の行政参加につながっていくのである。わが国において、父母の教育発言権はほとんどその制度的保障がないといわなければならない。ただわずかに、PTAのルートが考えられるけれども、これとて……。保障の可能性をもつに過ぎないとみるのが妥当であろう」。「父母の教育権は単なる教育義務だけではない。公法上の親義務から親権利への展望においてのみ、父母の行政参加は正当に位置づく」と言う。しかし、伊藤はこう正しく言うにもかかわらず、「父母の教育意思はいっばんに国家や地方公共団体のそれに優越しない」と言う。また、「国や団体の教育意思に対して反対の立場をとる父母の教育意思をどのようにみるのか」について、「教育行政上の意思である場合において、それが子どもの人間形成に深い関連をもつと考えられる事項については父母代表の参加する委員会の審議事項であることが望ましいと考える」とは言うものの、原理的には国の教育意思を優先させるのである(伊藤和衛1973: 168-171)。

思うに、こうした帰結になるのは、やはり、学校教育における紛争や意思決定において、親や子どもの人権を言わず、主権の領域の問題にするためである。主権の問題にしたうえで参加を論じてもそれは参与・動員としての参加にとどまらざるを得ない。議会制民主主義によって正統性はあげて主権を有する国家に集中・集約され、私事性を全体性へと抽象させる結果、私事性・権利に基づく父母の学校参加は出てこないのである。

<sup>166</sup> 伊藤は、親権の義務の名宛人に関する公法義務説を明確に否定する。すなわち、「憲法・教育基本法、そして学校教育法、これら教育公法の定めるところによれば、父母の教育権といわれるものは公法上の親義務なのである。そして、この親義務なるものが、いったいだれに対する義務なのかということ子どもに対してである、という進歩的な解釈がある、わたくしもこの解釈に賛成である」。「親権における義務性の考え方は〔伊藤とは異なり田中耕太郎説のように——引用者〕国家に対する親義務となると、義務教育学校に就学させる義務となってしまうのである(伊藤和衛1973: 168-171)。

このように市民国家的・自由主義的な「近代」というよりも、生存権そして教育機会均等を重視して「現代」を言う伊藤は、義務教育費の財政分析から全額無償説を根拠づける大著『教育の機会均等』（伊藤和衛 1965）に示されるように福祉国家を肯定的なものと把握し、また行政参加3部作（伊藤和衛 1973、伊藤和衛 1974a、伊藤和衛 1974b、）に表現されているように「参加」の積極的位置づけによる行政参加型福祉国家体制を提起するものであった。しかし、このように「公権」によって私事が捨象される結果、議会制民主主義に決定権の全てが委ねられ——行政参加はその歯止めというよりも“参与”となる——、私事性は国民代表によって構成される議会によって国家的・国民的な公共性へと“公法化・公権化”され、個々の親の教育権は個別には主張できないものとなる。こうした伊藤の議論は、《国民的公共性》を追求するものであったと言えよう<sup>167</sup>。

福祉国家を積極的に評価するこうした議論は、反国家的で自由主義的な宗像らの議論とは対照的であった。伊藤は、主観的には特別権力関係論を引きずる行政側の「国家」の教育権説（《国家的公共性》）とは距離を置くものであったが、教育の私事性の全体への捨象・回収を言う伊藤の議論は行政側による近代化・合理化の議論と結果として同じ結論となり——典型的には、義務、無償、中立の理解に表れる——、そのような主観と客観とのずれから伊藤の議論は種々の批判を招き論争の種にもなる<sup>168</sup>。

こうした伊藤の議論そしてそれに関する論争は、“近代”をめぐる社会認識の差異を体現するものであり、またこの時期の教育行政学における模索の表現であったと見ることができる。すなわち、石田は戦後日本の「近代（化）」の議論を時期によって分類し、課題・目標としての近代、典型としての西欧という第1期（敗戦から1950年代終わりごろ。丸山、大塚、高橋幸一郎）、達成しつつある近代化、追い越す対象としての西欧という第2期（1960年代から1970年代にかけて。1960年箱根会議、J. W. ホール、ライシャワー）、問題としての近代、相対化された西欧という第3期（1980年代以降）に分ける。そして、第1期と第2期の近代化の違いとして、封建性と段階的に区別され根底的な変化であるのか、それとも数量化された指標により測定できる漸次的・連続的な変化であるのか、また、人間類型やエトスの変革を問題とするのか、それとも外面的な経済・社会的事象を対象とするのか、という違いがあることを指摘した（石田雄 1995: 91-, 103-104）。早期に近代化論を整理・分析した和田春樹も、『『近代化』論は、近代西欧社会にはそれ以上の深刻な社会変化

<sup>167</sup> こうした君主主権から国民主権に移行したことを重視して「国家の教育権」説に反対し「国民の教育権」説に賛成する伊藤の議論は、本論文第5章で見る永井憲一の議論と重なり合う。なお、伊藤は兼子による永井批判を引用しつつも、「国民（父母）の行政参加以外にまさるモメントがあるとは思われない」としている（伊藤和衛 1973: 106-107）。

<sup>168</sup> たとえば、宗像との重層・単層構造論争が有名である。当時、左派の間では福祉国家は批判の対象であったが（たとえば、鈴木安蔵編 1967 およびそこに所収の宗像論文を参照）、永井は福祉国家論の具体的な表れとして、第1に、特別権力関係論、第2に、側面で支えるものとして伊藤和衛の学校経営の近代化論を挙げている（永井憲一 1970: 45）。特別権力関係論と学校経営の近代化論を並列するのは平原春好（1970a: 165-）でも同様であり、また、五十嵐頭・伊ヶ崎暁生（1970: 256）でも、福祉国家論（憲法調査会）批判とともに、これと伊藤和衛との呼応が指摘されている。

を想定せず、近代西欧社会そのものあるいはその水準を『近代化』されていない国々にないは地域の目標とする歴史観であるので、社会主義的変革の必然性を主張するマルクス主義とは対立する歴史観である」としたうえで、「今日いわゆる『近代化』論とよばれているものを現代的『近代化』論とよび、それ以前の在来のを古典的『近代化』論とよぶことにしたい。これは通常『近代主義』とよばれていたものにほぼ等しい」とする。そして、2つの「近代化」論の相違点を整理し、古典的「近代化」論はロシアや日本のような後進資本主義国で国内問題の解決をめぐって生まれているのに対して、現代的「近代化」論はアメリカを母国としてその対外的認識をめぐって生まれたものであること、前者では「近代化」は「西欧化」「自由主義化」「民主化」に等しいのに対して後者においては「工業化」に等しいこと、前者はマルクス主義に若干の支柱を求めるのに対して後者はマルクス主義に対する批判を前面に置くこと、を言った（和田春樹 1966: 3）。石田の分類に従えば、伊藤の「近代化論」は第2期の“思い”を表現するものであり、そのことは伊藤が学校経営における「民主化」論よりも「近代化」論——それは“現代”化論であったが——を重視した点に表れている。しかし、こうした伊藤の議論も、そして、その背景にある日本が既に近代化し“近代”を実現したのだという認識も、当時の教育行政学領域では基本的には受け入れられなかった。

### 第3節 制度論への昇華

こうした各論者の市民社会と国家をめぐる公共性理解、そして、親、教師、国家の位置づけについての理解は、どのような父母参加制度に具体化されていくのかを次に見ていく。1950年代後半から1960年代に準備された学説は、日本におけるほぼ唯一の学校への父母参加制度であったPTAをどう理解し、どう関わっていくかに表れていく。《国家的公共性》、《労働者の公共性》、《市民的公共性》、《国民的公共性》のそれぞれの立場によってPTAのあり方、具体的には親・教師・国家の位置づけ方が異なるが、成文法に根拠をもたない慣習法的制度であるPTAはこうした多様な解釈を許容したのである。

#### 第1項 《市民的公共性》から学校自治への父母参加論へ

堀尾の公共性把握は、子どもの学習権を基礎にして、子どもの教育権（教育義務）の主体としての親と子どもに専門的に応答する教師——市民社会による共同性——、社会的要求を調整する機関としての国家というものであったが、これは法学者の兼子仁によって学校自治論として引き受けられる。兼子は、宗像誠也に始まる内外区分論を1960年代初頭に現行法解釈として体系的に基礎づけ学校自治論を組み立てていたが、さらに1970年代にそれまでの教師集団中心の学校自治論から父母の参加を含みこむ学校自治論へと発展させる。また、市民社会による共同性に任される領域（内的事項）と公権力が積極的に役割を果たすべき領域（外的事項）との線引きが学校制度的基準としてより厳密になされる（兼子仁 1978: 383、兼子仁 1963: 118-）。そして、その内的事項と外的事項それぞれで、父母・

教師・国家の位置づけは異なり、父母の参加形態も異なってくる。

まず内的事項について見ると、1960年代初頭には親の教育の自由が重視された19世紀の近代公教育法制と社会権としての子どもの権利保障のために親の教育の自由を制限する20世紀の現代公教育法制との区別から親については学校選択の自由や道徳教育等の拒否権が論じられていたに過ぎなかったのとは異なり、1970年代には子どもの学習権を保障する親の教育権という理解から就学している学校の教育内容選択の自由、親の教育選択権・拒否権、さらに親の学校教育に関する積極的な要求権が論じられるようになる。そして、教師についてもかつて国家機構から権限の一部を授権されている「学校職員として有する職務権限」説を採り人権性を否定していたのとは異なり、教育の私事性や専門的自律性などを根拠に「個人および集団としての学校教師の専門的教育の自由は、子どもの教育を受ける権利保障（憲法26条）の一環を成すという意味で現代的な教育人権性を有している」として、権限性と人権性との複合性をいい、教師を位置づける（親について、兼子仁1963: 21-, 72, 168、教師について、兼子仁1963: 138。親について、兼子仁1978: 208-210, 300-、教師について、兼子仁1978: 273-274）。

そのうえで、内的事項に関するこうした親の教育権と教師の教育の自由との調整については、子どもの人間的な能力発達の保障に関する教育専門的事項を決定することは教師の専門的教育権に属するとして、ここに親が決定的な介入をすることは越権だとする。他方で、学校教育内容についての親の教育要求権を、一定の教育内容の請求権としてではなく学校・教師に対し教育要求を提示しこれに対する「教育専門的判断を求める権利」という手続き的権利と構成し、「教育要求権の実質的主体は、子一人びとりにとっての親個人よりも、『父母集団』（集団としての父母）としての父母である」として個人としての親の要求の共同化、そしてその契機としての教師集団の応答がある。ここには、堀尾の《市民的公共性》論、「私事の組織化」としての公教育論を法的に構成した兼子の公共性論が読み取れる。そして、兼子はこうした学校教育参加の制度化は慣習法に委ねられるべきで、学校・学級PTAを、「まさに父母の学校教育参加制度」だとする（兼子仁1978: 301-）。

他方、外的事項については、内的事項の場合とは異なり、子ども・父母・教師の要求に応答する国家の調整機関としての役割が位置づけられ、そこへの親らの参加が論じられる。すなわち、子どもは、教育内容面については親と教師に教育要求権をもち、国・自治体など教育行政に対しては教育条件整備要求権をもち、後者は親と教師も共有する。だから、「教育条件整備は教育行政にとって原理的に義務性を伴っている」とし、「教育行政の積極的な働きが予定される」とする。そして、市民社会の共同化が必要な内的事項では制度化が避けられていたのとは異なり、「外的事項に関しては教育行政決定権への教育界各層参加の制度化を目指すべき」とする。こうした内外区分論は学校運営についても同様であり、外的事項については学校教師集団・職員会議に決定権があるわけではなく校長に最終決定権があり、学校職員集団には校長による教職員人事の意見具申権の行使への参加や学

校予算要求および予算執行への参加が認められるに過ぎない（兼子仁 1978: 345, 351-352, 457-458, 462）。このように、外的事項の場合には、公共性の実現に対して国家（教育行政）が果たす役割が位置づけられている。

## 第2項 《労働者の公共性》から労働者の自主管理論へ

こうした《市民的公共性》からの兼子の参加論とは異なり、海老原は《労働者の公共性》から自主管理論を展開していく<sup>169</sup>。海老原は、学校発展の歴史的段階としての5段階論——教会支配の第1段階、共和国市民育成の第2段階、労働者階級が登場し資本家階級が国家を媒介に学校を階級支配し労働者階級が運動に立ち上がる第3段階、学校自治・専門職学校論である第4段階、教育の国民的管理の第5段階——を論じる。そして、第4段階では、国家は学校の監督権を依然として掌握しつつ学校は自治機能が承認され専門職として教授の権限が与えられるが、「反面、専門職であるのでストライキ権はもてず教育労働者ではない」とする。「この段階では、児童・生徒そして父母は、学校の構成要員とはみとめられず」に基本的に父母参加のない段階だと捉える。それに対して、今日「学校発展の第5の段階を迎えつつある」として、「学校で働くすべての職種の教育労働者」による「自己教育の共同化」をいい、「親は個人としての枠をのりこえ、勤労階級の親として学校教育にかかわり、労働者階級を核とする地域住民の教育力に依拠」する（以上、海老原治善 1981: 152）。海老原は、こういった自主管理の思想を「今日的な社会主義思想」だとして戦後直後の労働運動における生産管理闘争もこの点から評価する。そして、職員会議の最高議決機関化（海老原治善 1979: 23）や、PTAとは別の教育への父母参加として戦後直後に民間運動によって提起されていた学校運営委員会を提起する（海老原治善 1983a: 65-68）。後者は、PTAを純化し、職員会議と任意団体ではない「父母だけの学校父母教育協議会」とに改め、校長・教職員代表・父母代表からなる学校教育評議会での学校運営の正式メンバーと位置づけ、「教育行政」「学校運営」への民主的参加を言うのである（海老原治善 1983b: 7）。

海老原には1980年代半ばに「参加」の強調とその背後での国家観の変更が見られるが、なおも労働者性を基礎とする自主管理の主張に変更はない。すなわち、「人権としての教育権論を基盤としつつ、さらに一歩進める教育への国民参加・決定権としての主権としての教育権論の追求」をする。海老原は、「主権の日常的行使として国民の教育への発言、参加、決定主体としての教育をすすめる権利論が、新たな発展の課題」であるが、それは宗像に

<sup>169</sup> 法制的組織論（市川昭午）＝「国家の教育権」論＝特別権力関係論に対抗する学説の分類は論者によって多様である。北島一司は「直接民主主義への3つの立場」として、行政参与論、学校自治論、自主管理論を挙げる。そのうえで、自主管理論と比較すると学校自治論は、第1に、「学校と教育行政とが依然対置的にとらえられ、学校＝教育が聖なるものとして価値化されている」、第2に、「学校が、労働力商品の内実形成の場であって、親たる市民個人の『私事』である教育を追求する場であるのに、その『実相が蔽いかくされている」、第3に、「公権力の作用過程では、官僚制＝専門職支配が日常化」しているのに「専門職としての教師の現存を問うことの課題性への自覚がない」、ことを挙げる（北島一司 1981: 249）。なお、北島自主管理は、北島一司（1969）のほか、北島一司（1973）、北島一司（1989）を参照。

も兼子にも弱かったとして、星野安三郎や杉原泰雄の議論——主権としての「教育権」理解——に依拠しつつ論じる。そして、「立法過程、行政過程への国民参加による介入、統制、管理なしに、国民の教育意思の形成はできない段階に立ちいたっている。教育の国民的管理をめざす国民の主権としての教育権行使の時期を迎えている」として、「立法—審議過程への国民参加」（中央教育審議会）、「行政—監査過程への国民参加」（教育の地方自治化）、「地域自治体の教育・教育行政への参加」を論じる。さらに、地方教育行政の民主化、立案・執行過程への住民参加を言い、また、学校レベルでは「勤労階級としての親と、学校で働くすべての教育労働者と、地域住民の教育への参加の新たな形態を採すべき段階にある。そのため、PTAを純化して父母協議会とし、教職員協議会、校長との3者構成による学校教育評議会」を提案する（海老原治善 1986: 123-）。

海老原がこのように労働者の自主管理とは異なる既存の体制への「参加」を追求するようになる背後には、国家を抑圧機関と見ていたそれまでの見解を見直すという国家観の変更があった。すなわち、「国家は、たんなる階級支配の道具ではなくなり、国家の諸機構内の階級闘争という国家関係論的把握が有力になってきている……。〔海老原がルソー、ルペルチェ、杉原泰雄に読み取る—引用者〕人民主権論は、まさに、こうした方向をさしめしている」（海老原治善（1986: 208）とか、「古典的命題であった『国家』は支配階級の抑圧のための機関・道具という国家論から一歩抜け出し、豊かな現実が第2次大戦後うまれてきているのではないか。「階級支配の道具というより、被支配階級の力量の増大のなかで、国家機構・機能内での両階級による日常的なヘゲモニー争奪、権力蚕食をふくむ国家内階級闘争の場に国家機構はなりつつある」（海老原治善 1990: 13, 22）とか、「国民の教育権論も、国家権力による教育介入からの教育の自由を守るという段階から、人権としての学習権を国家に保障を求めるという請求権に発展してきた。しかし、今日さらに、人権としての学習権論から一歩すすみ、教育への国民の発言権・参与権として、主権としての教育権論を展開する段階に入っている」（海老原治善 1988: 193）などとするのである。

こうして、海老原は「参加」、具体的にはPTAの協議機能の強化（海老原治善 1986: 176-）や、校区協議会をたとえば川崎市に提案して地域教育計画を実践していく（海老原治善編 1990: 127-, 150-）。しかし、この場合にもなお、「学校運営の民主化をはかり職員会議の最高議決機関化がめざされる」（海老原治善 1988: 192）とか、「学校経営・教育実践の方向を定める意志決定機関としての職員会議への改革が、学校教育力再生の重要課題である」（海老原治善 1986: 171）とされ、自主管理は維持されるのである。

こうした《労働者の公共性》論を、《市民的公共性》論と比較してみると、《市民的公共性》論においては、子どもの教育権者としての親、子どもと親の教育要求に専門的に応答する教師、子ども・親・教師に応答する教育行政（国家）が位置づけられ、内的事項と外的事項とでそれぞれ異なった形態を採った親の参加論が見られたのに対して、《労働者の公共性》論においては、子どもの学習要求に適切に応答し保障していくはずの親、教師、

国家の役割・固有性は不分明か相対化されている。条件整備主体としての教育行政（国家）の積極的役割や専門性を認めない労働者たる教職員集団による自主管理論であり、権利義務関係で捉えられていないため、親の学校側への発言・要求する権利も、それを受け止める教師や行政の責任・義務も階級連帯の中では位置づかないのである<sup>170</sup>。

### 第3項 《国民的公共性》から国民の行政参加論へ

学校自治への父母参加論とも労働者の自主管理論とも異なるのが伊藤の行政参加論である。現代行政国家に対処・対応する直接民主主義論という理解から、伊藤の参加論は行政統制としての「行政」参加であった。すなわち伊藤は、教育立法段階で国民が政治参加しているように、教育行政の領域にも国民が行政参加をするべきだとする。「わが国の教育行政研究において、教育の実態を踏えながら行政参加の理論研究を展開した例はないといっている。……行政参加そのものを中核として研究したものはやはりないというべきである。……存在したのは教育行政に対する抵抗の運動であり、抵抗の理論であったのである」（伊藤和衛 1973: 39）。

しかし、こうした「行政参加」の実体については、伊藤自身も手探り状態とも言える。「行政参加の政治原理は代表民主主義と直接民主主義との中間にあると考えられる。……第1次・第2次大戦後ヨーロッパ諸国に定着してきている半直接民主主義の中に行政参加の政治原理が潜んでいるような気がするのである」。「行政参加概念は世界的動向としては、行政民主化の背景をもつものであることは否定できないだろう。つまり、行政民主化の一形態ないし一側面として行政参加がいわれているのだと思う。なにか知らないが、世界的な動きの中に強い行政民主化の潮流がある。この潮流の1つとして行政参加ということがクローズアップされてきたのだとみたい」（伊藤和衛 1973: 31, 34-35）。

伊藤が言う行政参加論は、具体的には、次のようなものである。すなわち、「父母が行政参加する領域は、おおまかに分けると学校・教育委員会そして文部省の三者、別言すると学校経営・地方教育行政そして中央教育行政の3領域ということになるだろう」とする。そして、PTAについては「父母が主体的に参加するばあいの母体はなにか。それは残念ながら、わが国にはまだできていないような気がする。PTAはどこの学校にも存在するけれども、この団体が学校経営に対する主体的参加の母体であるとは考えられない」。「PTAを仲介とした父母の経費参加であって経営参加とはいえないのではないか」として、わずかに論じられるに過ぎない。また、「地方教育行政における父母参加の方法」は教育委員会と

<sup>170</sup> 教師は「労働者」なのか「聖職者」の性質もあるのかという左派内における1974年の論争も、大衆社会の進行によって労働者性一辺倒での把握が困難になったという背景の下での、教師の理解をめぐる《労働者的公共性》と《市民的公共性》との間の対立の表れだと理解できる。すなわち、教師が「労働者であるだけだ」という点が強調されますと、教育の専門家として教師が国民全体に負っておる責務という側面がどうしても軽んぜられるという傾向になって、父母との結びつきという面が軽視されるような場面が出てくるし、いろいろな要求を掲げていく場合でも、労働基本権の観点からだけの主張になって、それが教育とどうにかかわりを持っているのかというような点が薄れる傾向になりがち」（小林栄三 1975: 242）なのである。とはいえ、「聖職者」という概念が選択されたのが興味深い。

各種委員会の委員としての参加が挙げられ、「主として教育政策の策定過程に参加するのが教育委員会制度における本来的なものだとすると、教育行政の執行過程に参加するのが各種委員会委員としての父母である」とする。そして、中央教育行政については、中央教育審議会など各種審議会経の参加と、日本 PTA 協議会（日 P）の体質改善が論じられるにとどまる（伊藤和衛 1973: 266, 276, 292, 328, 330-, 338-）。こうして諸外国の参加制度は豊富に紹介されたり、日本の教育委員会制度の問題点などは論じられるものの、参加制度は具体的には展開されていない。

こうした行政参加論は、先に見た伊藤の、議会制民主主義、主権論の当然の帰結である。私事性が全く捨象されて国家に収斂・吸収されるので、参加は人権に基づくというよりも主権の行使への参加となる。そこでは個人は、全体の利益のために動く個人となり人権を担う人間 (*homme*) というよりも主権者 (*citoyen*) という立場での参加となるのである。こうした行政参加論からは、行政権力の正統性が学校レベルにも下降してくるため、行政機関と教育機関とが区別されず、学校自治論も内外区分論も否定的に解されることになる<sup>171</sup>。

## おわりに

こうした学説展開を本論文第2章で用いた「親の教育権」の学説分岐の枠組みで説明すると次のように言えよう。すなわち、特別権力関係論の背後にある《国家的公共性》も伊藤和衛の《国民的公共性》も、個別の親の教育権の国民国家への抽象を言い、個別の親の教育権を否定する。したがって、「親」は「国民」として議会・行政を通じての限りでの意思表示しかできない（(ω) 権利否定説。第2章で述べた通り、(ω) 権利否定説からも「参加」は導出される。しかし、それは、統治（主権）への参加である。伊藤和江の行政参加論は、そうしたものと位置づけられよう。のちに、《国民的公共性》から例外的な権利行使として「拒否権」が示されるが、この時期にはまだ見られないのである。

本章の扱った時期は、1950年代半ばまでの《労働者の公共性》が影響力をもった時期と、1980年代半ば以降の《労働者の公共性》が消滅していく時期に挟まれた時期である。「教育権」について主権としての「教育権」から人権としての「教育権」へと移行していく時期といってもよい（本論文第2章参照）。1980年代半ば以降に《市民的公共性》が広く社会科学の論壇で隆盛するが（本論文第5章）、本章で明らかにしたように、既に学校教

<sup>171</sup> 伊藤和衛の行政参加論を評する中で、市川昭午は一般行政への参加と教育行政への参加との違いが示されていないことを指摘するとともに、「親権者としての学校教育への関与は公衆としての教育行政参加とは異なる。父母の参加を徹底するだけなら、公立学校を公共組合立とし、父母がその事業主体として参加することによってより効率的に解決できるはずである。／このように父母の教育行政参加にも解せぬところがある」とする。また、「父母、殊に教員・学生の参加は、国民ないしは住民の行政参加とは次元を異にしている」ことを指摘しつつ、「狭義の行政参加に関する限り、教育行政参加は一般行政への参加と違わない」とする。市川自身は、行政参加、さらには参加一般に懐疑的なようである（市川昭午 1975: 183-188）。

育への父母参加の議論（その原理的基礎づけをする議論）において、この《市民的公共性》（堀尾）は、《労働者の公共性》（海老原や持田）や《国民的公共性》（伊藤）と競合しながら、《国家的公共性》に対抗するものとして、また労働者の自主管理でも国民の行政参加でもない私的な父母の学校教育参加を基礎づけるものとして提示されていた。日本の市民社会論の国際的早熟性はつとに指摘されているが、教育の領域でもマルクス主義の圧倒的影響力を受けながらもそれとは相対的に異なる市民社会論が早期に存在し、そこでは国家の主体である「国民」「公民」(*citoyen, Staatsbürger*)でも、市場の主体である「ブルジョワジー」でも「労働者」でもない、市民社会の主体である階級概念と切り離された「市民」を論じる《市民的公共性》論が存在していたのである。そして、そうした《市民的公共性》論は、市民社会の自律と国家の積極的役割を正当に位置づけていた。

しかしながら、こうした《市民的公共性》は、この時期には支配的とはならなかった。1950年代半ば以降高度経済成長が持続して大衆社会が成立し、1960年代半ば以降の日本では、《労働者の公共性》は社会・民間で影響力を失っていく。日本型の市民社会への包摂である企業社会統合の成立は、子どもを企業戦士に向けた進学競争によって統合し（乾彰夫 1990: 204-）、父母が学校に物を言うことはなく、《市民的公共性》の担い手も存在しなかった。また、そうした日本の企業社会統合は、伊藤が想定した西欧型の福祉国家による社会統合とも異なっていた。

《市民的公共性》とそれに基礎づけられる父母参加論が学説として再登場するのは、1980年代半ば以降の時期になる。1980年代後半以降の経済の自由化という国際的な社会状況の変化の中で、市民社会と国家をめぐる公共性論が活発に論じられる。そこでは、国家の介入から自律した市民社会と、反面、市場の暴力を規制し市民社会の自律性を保護する国家のあり方が問われる。ハーバーマスは、ブルジョワ社会 (*bürgerliche Gesellschaft*) と区別される市民社会 (*Zivilgesellschaft*) 概念を提示し、この市民社会という語には経済の領域という意味はもはや含まれていないとして国家・経済・市民社会の三領域論を言い、それは日本の市民社会論にも変化を引き起こす（ユルゲン＝ハーバーマス 1994: xxxviii、山口定 2004: 149）。1980年代後半の自由化以降より国家には市場を規制する積極的な役割が求められる。そこでは、国家からの精神的な自律と国家による物質的な自由との両方の保障が必要になる。1990年代の学説分岐は、こうした状況への態度を反映している。《市民的公共性》は、市場そして国家への態度をめぐって、その「市民」の中身が問われる状況が起きる。すなわち、《労働者の公共性》を論じる議論は衰退し、《国家的公共性》を言う議論は自由化・規制緩和の中で表面的には変容し、両者は合流したり「市民」を語ったりするようになる。そして、《市場的公共性》が登場する。そのような公共性理解が部分的に反映されて、親や住民の意見の参加や学校・地域・家庭の一体性を言う学校運営協議会制度に帰結することになる。

第5章ではこうした1980年代半ば以降の思想状況を明らかにし、さらに第6章では同

時期の具体的な学説展開を明らかにする。



第5章 《公共性》論の動態と1980年代半ば以降の諸政策および諸学説——

「拒否権」と「学校選択権」

はじめに——問題の設定

1980年代半ば以降に始まる「開かれた学校」による学校への父母参加の政策は、学校評議員制度（2000年）、学校運営協議会制度（2004年）、学校評価制度（2007年）などによって現在進行形で展開され、量的質的發展が求められている。しかしながら、こうした父母参加の政策と制度の理論的な分析と構築は、なおも端緒的である。すなわち、父母は学校経営の手段として位置づけられている（岩永定 2000: 242）とか、代表性の点から正統性に問題がある（堀内孜 2006: 14）とか、親の権利の存在が全く意識されていない（結城忠 2009: 263）、といった正鵠を射た指摘はあるものの、公教育の本質——私事性と公共性との連続と対立の問題——にさかのぼって父母参加の意味を位置づけ、父母参加政策や制度を支える思想にまでさかのぼって分析する研究は不十分である。そうした思想レベルでの研究の不在が、学校選択の形での親の教育権の発現とも学校経営の効率性を追求する手段としての親の位置づけとも異なる思想的背景をもつ、親の教育権に基づきしかもその共同化による父母参加制度の日本における提示と実現を困難にしてもいる。そこで、本章は、父母参加政策が登場してくる80年代半ば以降から現在までの時期を対象として、その父母参加政策と制度の隆盛に影響を与えた思想的背景を明らかにするものである。本章が行う思想的背景の解明は、こうした政策・制度の分析に不可欠のみならず、次章で扱う1980年代以降に学説ないし構想として提示される学校教育への父母参加制度の分析にも不可欠のものとなる。

すなわち、既に本論文第2章および第3章で見た通り、親の教育権に基づく父母の学校教育参加は、親の教育権についての(β)特殊説、そしてそれが基礎にする《市民的公共性》論の立場以外からは導出されないが、親の教育権に基づかない参加論は(ω)権利否定説も導出される（統治・主権への参加論＝ガバナンス論）。そして、1980年代半ば以降に提示される種々の参加論はこうした種々の立場からの参加論であり、しかも「拒否権」や「学校選択権」をいう議論と競合的に主張される。こうした状況を理解するためには、その背景にある1980年代半ばに至る《公共性》の動態を把握しておくことが有効である。

そこで、以下では、まず1960年代以降の体制側による自由民主主義・立憲民主主義の受容と、他方で日本の社会科学全般を大きく規定していたマルクス主義の国家論と市民社会論の変容という点から《国家的公共性》の緩和と《労働者の公共性》の衰退を見る

(第1節)。また、1980年代半ば以降には、《市場的公共性》が登場したことによる《国家的公共性》の“退行”、そして国家と市場をめぐる《市民的公共性》の模索を見る(第2節)。そのうえで、そうした思想状況の反映・体现として憲法・教育行政学領域での議論——永井憲一、奥平康弘、黒崎勲——を読み取る。この点について結論的に言うと、《国家的公共性》と表裏一体である《国民的公共性》の立場から永井は「親の教育権」(狭義)についての(ω)権利否定説を採る(就学義務を肯定し、「学校選択権」も「拒否権」も認めない)。それに対して、奥平は永井と同じく《国民的公共性》に立ちつつ、(ω)権利否定説ではなく(α)同質説に立って「拒否権」を主張する。他方、黒崎は(ω)権利否定説から《市場的公共性》を背景にして「学校選択権」を提出するのである(第3節)。

## 第1節 体制側とマルクス主義の公共性論の変容

### 第1項 《市民的公共性》の隆盛する3つの時期

明治民法には近代的で私事的な家族・親権が見られながらも、全体としては、その私事性は公共性と矛盾のないものとして国家に吸収・収斂され家族国家論に帰結していた。したがって、戦後はそうした《国家的公共性》を排し、私事の徹底的な尊重、「市民」や「市民社会」の形成・確立、そしてそうした私事の延長線上での公共性の構築が課題となっていた(本論文第3章参照)。これは、日本における自由主義思想の伝統の弱さと、さらに困難なことには、そうした自由主義との対立の中でのみ生まれてくる自由を基礎に共同性を作る思想の弱さの両方の克服という課題を意味する。

私事性を基礎にそれを集団化するという《市民的公共性》を支える思想の実質は、自由主義が社会的自由主義へと彫琢されることで生まれてくる思想である<sup>172</sup>。この思想は、3つの時期にその端緒的隆盛が見られ、したがって、父母参加論の提示が見られる。

第1の時期は、親の教育権という概念認識はなかったものの、戦後直後の民主的学校経営と参加が推奨された短い時期である(本論文第2章参照)。戦後当初、国家権力の空洞化ということもあり、父母の側では《労働者の公共性》を基礎に「教育を人民の手に」をスローガンとした教育の人民管理が唱えられ、実際、そうした思想に基づき学校管理闘争が行われた。学校委員会は教育行政組織としての機能も合わせもつことになり、学校委員会と教育委員会は内容的には未分化の状態にあった(井深雄二1978: 276-277, 280、新村洋史1979: 190)。それに対して、体制側は、教育委員会法等の法整備を徐々に進め行政権力を回復していく。自由民主的な憲法の下、戦前の《国家的公共性》は消え、特に1947年

<sup>172</sup> イギリスで言えば、古典的自由に加え団結の自由を言うJ.S.ミルから、国家の倫理的性格を強調し人格の成長を目的とした積極的自由を言うT.H.グリーン、国家中心的な集産主義ではなく自由主義を継承する新自由主義を主張したL.T.ホブハウス、国家を全体社会と区別する多元的国家論を言うH.ラスキ、そしてフェビアンに至る思想的流れである。日本について言えば、戦後、河合栄治郎の門下生が社会民主主義ないし民主社会主義の思想的担い手となるが(民主社会主義研究会議)、政治的・運動的担い手は弱かった。

5月から翌年10月までの片山・芦田中道政権は社会民主主義思想を担っていた。産業復興会議（1948年4月解散）へは共産党も参加し、労働運動は当初の生産管理闘争から経営協議会へと中道化していく。教育領域では、輸入されたコミュニティ・スクールを革新学者が担い、翻訳された手引きに民主的学校経営と参加制度が示され、社会参加の推奨による社会統合が目指された。これは、《市民的公共性》に基づくものであったと言えよう。しかしながら、それは長くは続かず、自由主義——ただし政治的な意味ではなく経済的な意味で——政権への交代、アメリカの占領政策の転換によって、政府自身が社会民主主義思想を手放し《国家的公共性》へとシフトする。それに伴い、在野での《市民的公共性》の担い手たちは逆に《労働者の公共性》へと重点を移し、運動は参加から抵抗へと硬化する。その結果、中間的な思想とその担い手が体制においても在野においても空洞となる。こうして父母の学校参加は成熟しないまま、参加そのものが否定されていく。

第2の時期は、大衆社会論、構造改革論を通じて国家と市民社会が論じられた1950年代半ばから1960年代初めにかけての短い時期である<sup>173</sup>（本論文第4章参照）。1950年代逆コースの特別権力関係論（木田宏1957、今村武俊1964: 58-59, 104-）を基礎とする《国家的公共性》に対抗したのは、「国民的教育権」論と言われるが、より具体的に見てみると3つの《公共性》論に分けることができ、この3者が競合しながら展開される。1つ目はマルクス主義を基礎とする《労働者の公共性》であり、教育の私事性を否定的に解した海老原治善の自主管理論に見られる（海老原治善1965: 64）。2つ目は、当時の市民社会論、大衆社会論と構造改革論に囲まれて形成された《市民的公共性》であり、親の教育権を基礎に徳育（*l'éducation*）と区別される知育（*l'instruction*）について「私事の組織化」「親義務の共同化」を言い、そのモデルを岐阜県恵那地域の教育運動やPTAに見出す堀尾輝久の議論に見られる。3つ目は、近代化論、福祉国家論を基礎とする《国民的公共性》であり、私権の公権化を言い、行政参加論を言う伊藤和衛の議論に見られる。2つ目の「私事の組織化」を言う堀尾の議論は、法解釈論ないし制度原理論として兼子仁によって具体化される。すなわち、一定の範囲での学校教育の拒否権としてであり、また教師に教育専門的判断を求める手続き的権利として父母の教育要求権そして父母集団を主体とする父母の教育要求権を認める学校教育参加制度としてである（堀尾輝久1971: 199-、兼子仁1978: 300-）。

しかし、こうした《市民的公共性》に基づく父母参加論（堀尾輝久1971: 199-, 445、堀尾輝久1991: 216）は、その思想と制度原理を体現する具体的な制度とその担い手の不在から実現しなかった。その理由は、子どもと親を巻き込む日本の競争秩序にあった。教育

<sup>173</sup> しかし、大衆社会論も構造改革論もマルクス主義者には受け入れられなかった。すなわち、日本では「近代との実現と近代の克服との予定調和という戦後日本のマルクス主義の魂」ゆえ「墮落形態としての大衆社会を経由せずに市民社会化と社会主義化が調和的に実現できるはず」と受け止められた。そのため、「日本のマルクス主義は、松下圭一による、マルクス主義の大衆社会論的修正要求をほとんど頭からはねつけた」（後藤道夫2001: 214-215）のである。

社会学者の久富は、学校における競争を1960年から74年の「参加者の拡大に応じた目標間口の拡大がある」「開かれた競争」と、1975年以降の「競争から降りても、それは別の文化や価値を志向しての競争からの離脱、ということにはならず、競争からの離脱＝最下層になってしまう」「閉じられた競争」に区分する。そして、この時期区分は、企業内で成立し日本社会の支配秩序として確立した能力主義競争秩序の成立期と確立期に重なっており、したがって、「学力・学歴獲得競争の激化は……競争の『目標間口の拡大停止』によってだけ生じたのではなく、……『企業の競争秩序の確立』が労働者とその家族を支配し、彼らの子育て意識をもより強く競争に向かわせた、という要因があった」とする。さらに、単身赴任の理由は圧倒的に子どもの教育であることを示すデータから、『単身赴任』は、夫婦同居という家族の第一原則をも放てきずるのが何か『あたりまえ』と感ぜられるほど、現代家族が企業世界での業績・出世競争と、学校世界での学力・学歴獲得競争との、二重の競争に深く巻き込まれ、そこから逃れることがむずかしいこと」を指摘する。そして、こうした競争への没入の理由に触れ、「核家族が、住民運動を通じた共同的生活防衛よりも、個別的生活防衛に走ったとき、各々の家族は孤立と競争という関係の中に踏み出して行った」と言う（久富善之 1993: 73-76, 104-109）。こうして、父母は教育意思（教育権）を実現するか制御したため《市民的公共性》の担い手とならなかったのである。そして、むしろ、戦闘的な方針をもつ日本教職員組合を担い手として職員会議決定機関説や教師の教育権説として《労働者の公共性》は一定の影響力を維持していく（佐貫浩 1996 参照）。

こうした空白を経て、父母参加論は第3の時期である1980年代半ば以降、本格的には1990年代に登場する。この再興は、従来これに否定的であった2つの方向から準備されたと言える。一方は《国家的公共性》に立つ体制の側であり、他方は《労働者の公共性》に立つマルクス主義の側であり、従来、両者が異なる方向から否定していた、労働者・大衆も含めた「市民」の概念ないし実在を認めるようになる。それは、従来の名望家ないし教養と財産のある階級という意味での「市民」のみによって構成される排他的な「市民社会」あるいはマルクス主義の側から言えば所有・交換価値に応じて売り手買い手としてのみその主体となる市場と同義の「市民社会」のいずれとも異なるそうした「市民社会」が拡張・構造転換された新しい意味での「市民社会」を認めることであり、豊かさゆえ窮乏化もせず階級間移動が容易がゆえ革命を引き起こすほどに階級対立が先鋭化することもない大衆社会を、そして資本主義憲法の下での立憲民主主義体制を、認めることであった。

## 第2項 体制側から——自由民主主義・立憲民主主義の深化

1870年代以降、資本主義経済の発展、帝国主義戦争、恐慌などを背景として、国家は、消極国家から積極国家へ、立法国家から行政国家へとそのあり方を変えてくる。外交・軍事・警察に国家機能をとどめ自由放任を旨とする夜警的な近代国家から、労使間を規制する工場法、市民権の担い手を拡張する選挙法、義務・無償の普遍的な国民教育を実施する教育法を嚆矢として、市民社会・社会経済領域へと干渉・介入・助長する職能的な現代国

家への移行である。

従来、議会政は民主主義的というよりも自由主義的・権力分立的であり、有権者（「市民」権をもっている者）の割合も彼らの代表者によって構成される議会の権限も限定的であった。日本でも、その立憲主義的解釈は存在したとは言え明治憲法では議会から超然とした組閣が認められ、天皇に議会の関与できない事項（統帥権や国民教育）が留保され、せいぜい民本主義的「運用」がされたにとどまる。しかし、世界的に戦間期以降、大衆に選挙権が拡大され、議会の権限も強化される。こうした民主主義の深化と同時に、人権保障（自由主義）も進展する。政治活動の自由を保障したうえでの選挙に基づいて議会が構成され、手続き的・形式的な「法治主義」では不十分であり法の内容の正当性をも問う「法の支配」が求められ、議会多数決決定すら覆す違憲審査権を裁判官に与える。他方でニューディールの流れを受けて市民国家は社会国家へと発展する。日本国憲法はそうした自由民主主義・立憲民主主義の世界史的到達点を憲法に埋め込み国家体制とした。ダールに代表される現代的民主主義理論——政治家エリート相互の競争とこれへの普通の市民のチェック——は、代表の選出は第二義的だとしていた古典民主主義理論を逆転させた（ロバート＝ダール 2012: 150-。原著は1963年）。少数意見を含めた国民代表による議会での討議と妥協を通じて国家的統一意思形成をし、もって国民統合を図りつつ、他方で議会法の及ばない領域を確保して少数者の人権保障をする立憲民主主義が発展した。日本の体制側も60年安保を転機に憲法改正を断念し権威主義的統治を転換する（渡辺治 1996: 143-）。

民主主義理論は参加民主主義へとさらに発展する。マクファーソンは、民主主義理論の発展を、①ベンサム、ジェームズ・ミルから、②J. S.ミルへの発展、③均衡的民主主義（シュンペーター、ダール）から、④参加民主主義（マクファーソン）への発展と整理する（マクファーソン 1978: 37-）。篠原一も、シュンペーターに対抗する者として、1970年代はペイトマンとマクファーソン、1980年代は討議デモクラシー（deliberative democracy）の代表的理論家J. J.マンズブリッジとJ.バーバーだと整理する（篠原一 2012: 234-）。こうして、1960年代後半に学生運動に先導されて参加民主主義、市民参加が出てきた背景として、篠原一は、①管理社会に対する反発からの人間の復権と解放（人間的側面）、②政策決定の場から切り離された孤独と無力への反発から分権化と分権化された単位へのアマチュアの参加（政治的側面）、③資本主義の高度化に伴う生活破壊に対する生活防衛（社会経済的側面）を挙げる。そして、参加民主主義は、代表民主主義に立脚する民主主義の現代理論への批判から出発し、政治的なものだけでなく、全社会的、文化的な改革を目指す幅広い運動だとした（篠原一 1977: 18-19, 50. なお、38, 45-47）。日本では、1960年代以降の経済成長ともセットになった大衆民主主義の広がりの中で、たとえば松下圭一の自治体運動として展開されていく。

石田は、1960年安保に典型的に読み取れる「市民」に対して、こうした1970年代前半の「市民」は、「既成組織への批判、無党派性と自発性、素人性の強調という点では連続性

を持ちながら、中央よりは地方に重点をおき、議会制民主主義よりは直接民主制に関心があり、そして非日常的なものより身近な日常的なものを重視する」とする（石田雄 1984: 203）。また、こうした市民運動と住民運動との違いについては、『住民運動』を『市民運動』から区別しようとする論者の中には、松下のいう『市民参加』から拒否の方向へと重点を移す傾向のあることは明らかである」とする（傍点は原文）（石田雄 1984: 206）。こうして、「市民」が多様性をもちつつも、人口に膾炙したものとなっていく。

こうした参加民主主義は、合意・一元性よりも多元性、代表制よりも直接性を重視する、討議デモクラシーあるいはラディカルデモクラシーとして発展する。ハーバーマスに代表的に見られる討議デモクラシーは、討議（deliberation）とそれによる自己の見解の省察・変容の重視、討議のルールへの関心、代議制デモクラシーと討議デモクラシーの「2回路制のデモクラシー」の構想、という特徴がある。他方、ラディカルデモクラシーは合意形成というより差異の表出に重点を置く（早川誠 2006: 253。また、篠原一 2004: 98 参照）。こうした議論の影響の下、日本でも1990年代以降、熟議民主主義の運動が進められていく。こうして体制側の《国家的公共性》が、運動に影響を受けつつ《市民的公共性》へと変容してくるのである。

### 第3項 マルクス主義の側から——国家と市民社会の理解の変化

マルクス主義の側の国家論も変容し、市民社会論・大衆社会論を受容する。伝統的なマルクス主義は国家とも市場とも区別された意味での「市民社会」を認めなかった。たとえば、渡辺雅男は、師である高島善哉を評価しつつ次のように言う。「当時〔戦前戦中——引用者〕のマルクス主義者は、市民社会など資本主義社会の虚偽の仮象にすぎないと考え、市民社会概念をその等質性ゆえに拒否した。彼らには、階級対立を分析できる資本主義社会という枠組みだけで十分だったのである。マルクス経由で『ビュルゲルリッヘ・ゲゼルシャフト（市民社会）』を学んだ者の多くが、当時の一面的なマルクス解釈に引きずられて、市民社会論を階級社会論が乗り越えるべきイデオロギー的対立物と理解した。彼らには、高島……のように、市民社会と階級社会の緊張に満ちた二重構造を近代社会の根底に見るといった方法態度も、あるいはシビル・ソサエティとしての市民社会概念を『ビュルゲルリッヘ・ゲゼルシャフト（市民社会）』から区別して理解しようとする学風も、そもそも受け入れる余地はなかったのである」（渡辺雅男 2007: 30-31）<sup>174</sup>。マルクス主義の立場から市民社会論を研究する吉田も、「戦後マルクス主義はながく理論的な欠如があったと指摘しなければならないだろう。その一端は、戦後マルクス主義の市民社会論が、平田清明の『市民社会と社会主義』〔1969年——引用者〕論批判としてほぼ初めて登場したことにもみられる」とする。そして、平田理論を批判した見田石介や林直道の議論から、吉田は、「歴史貫通的な市民社会とブルジョア的市民社会の区別、またブルジョア的市民社会と資本主

<sup>174</sup> 高島善哉は、市民制社会——高島による造語——は市民の社会であると同時に市民階級の社会だとし、それに対して市民主義の立場は、前者だけを見て、後者を見ていないとする（高島善哉 1986: 308）。

義社会の区別と連関がみられない」ことを指摘し、「当時のマルクス主義の市民社会論は、一般にマルクスにおける市民社会概念の否定ないし軽視といえよう。また、市民社会概念を認めた場合にも、その重層的な認識が欠如していた」とする。そして、初期マルクスの文献を扱った藤野渉(1976)が「マルクス主義の立場からほぼ初めてマルクスの重層的な市民社会論を解明した」(傍点は原文)と評価する(吉田傑俊 2005: 311-317)。

こうしたマルクス主義ないしそれを共有する社会科学にとって、「市民(主義)」の問題は階級の視点の不在にあった。「市民主義は人間社会を階級的にとらえるにいたらないか、またはそうした見地に反対し、社会を抽象的で超階級的な『市民』からなるものとみなすため、労働者階級を中心とする階級的なたたかい……を軽視ないし否定」する(社会科学辞典編集委員会 1992: 267)と理解された。「戦前から日本の社会科学にあつては、『市民』は『ブルジョワ』の同義語として使われることが多く、そこで『市民社会』とは『ブルジョワ社会』であ……った。……『ブルジョア』民主主義の持ちうる積極的意味を含み込んだ上でなお、戦後しばらくの間『市民』という用語は、何より、『階級』——具体的には労働運動——に對置される意味で言われた。この時期にあえて『市民』という言葉を使う論者は、それを難ずる意味を含めて、『近代主義者』と呼ばれた」(傍点は原文)(樋口陽一 2009: 81)のである<sup>175</sup>。

したがって、諸個人は、商品価値・労働力をもっている限りで、そしてその量に比例して市場＝市民社会(*bürgerlich Gesellschaft*)の主体となれるが、そこでは諸個人は相互に分断・疎外されており共同性の回復は《労働者の公共性》によるほかない。また、植民地分割の完了した帝国主義段階以降、国家は独占資本と融合・癒着し、国家権力は独占資本へ従属しているとされ、特に後進国から生まれ日本に影響力をもったレーニ的なマルクス主義理解では、こうした階級支配の道具としての既存の国家機構は議会も含めて粉碎するほかなく、コミューンなりソヴィエトなりが置き換えられるべき新しい国家形態となる。マルクス主義の側からの国家の資本主義経済への介入・統制による国民全体の福祉の向上を言う福祉国家論(たとえば、ウォルト＝ロストウ 1961、アントニー＝クロスランド 1961)は、日本では、「修正主義」「改良主義」、「国家独占資本主義のイデオロギー」など

<sup>175</sup> マルクス主義からの1960年代の「市民主義」への批判としては、市民主義(久野、日高)の特徴として、第1に、『市民』概念の階級的性格を否定し圧政への抵抗という超歴史的側面を見ている点、第2に「非政党的無党派主義」を言う犬丸義一(1970: 105-107)、60年安保闘争以後の「現代の市民主義」(日高、小田、久野、鶴見、篠原ら)について『姿勢』・態度・精神・心がまえを、何よりもまず意味しているのであつて、それ自体が1つの積極的な社会観・世界観であるのではないし、ましてや1つの確固たる社会理論であるのではない」(傍点は原文)とする半田秀男ほか(1970: 222)。市民社会概念については、日高六郎(2011a: 253-) (=初出は1973年)参照。マルクス主義の市民社会概念につき、加藤哲郎(2001: 115-)、また、マルクスの「市民社会」の用語法を3つに分類するものとして、吉田傑俊(2005: 67-)。思うに、ボランティア活動にしても、シティズンシップ教育・道徳教育にしても、そこでの「市民」の理解は、公・全体性を基礎とする「公民」ベースに人間性を取り込むか、私・個人を基礎とする「人間」ベースに公民性を取り込むかによって大きな差異が表れる。「市民」は、個人を国家的全体性の一部として捉える「国民」ではなく、他方、共同性が否定される「個人」(in-dividual)とは異なり共同性を可能とする理解である。

として非難されたのである<sup>176</sup>。

こうした社会科学におけるマルクス主義の影響は、経済学にとどまらず、広く社会科学に及んでいた。たとえば、憲法学においては、杉原康雄は国民 *Nation* 主権とは区別される人民 *Peuple* 主権を唱えた。この人民主権論は、主権は一般的抽象的法規範の制定を中核的作用とし不可譲・不可分のものとして人民に専属し、その行使は全市民の参加を不可欠とし、命令委任・人民発案が採用され、「主権に対抗しうる自然権ないし基本的人権の存在は認められない」とする（杉原泰雄 1971: 165）。それは、国民主権論、すなわち、「市民の総体としての人民と異なる『国民』(Nation) に主権を帰属させ、憲法の定める条件において憲法の定める国民代表に主権の行使を担当させ、しかも主権は市民の持つ自然権によって拘束される」とする立場と対立する（杉原泰雄 1971: 165-166, 359-362）。この人民主権論は国民主権論と同じく君主主権論に対抗するものであり、また、議会に白紙委任をしかねない国民主権論に対して議会活動に包摂しきれない国民（人民）の政治参加を基礎づけようとするものであった<sup>177</sup>。同様に、歴史学は言うまでもなく、社会学においてもマルクス主義は大きな影響力をもっていた（富永健一 2004: 277-）。

ところが、第1に戦後直後の労働運動で、第2に大衆社会論争と構造改革論争で問われた《労働者の公共性》の《市民的公共性》への修正は、1960年代末のマルクス主義国家論のルネッサンス以降、先進国革命あるいはユーロコミュニズムの展開と関連しつつ継続的に問われる（田口富久治 1979）。政治学者の加藤哲郎は、マルクス主義に伝統的な国家論のルネッサンスの特徴を、国家の独占資本への従属・癒着という経済への還元主義から国家の相対的自律性へ、政治社会に限る狭義の国家から政治社会プラス市民社会である広義の国家へ、国家を一枚岩的な機構・装置と見る道具説から階級的関係の凝集と見る関係説へ、などに整理し、運動論としては国家機構の粉碎論ではなく国家の民主主義的変革による市民社会への再吸収へと転換が進行していると論じた（加藤哲郎 1986: 55-）。

こうした国家論の変化は、「市民社会」概念の問い直しともつながる。ベルンシュタインは次のように述べていた。「社会民主党は、労働者をプロレタリアの社会的地位から市民のそれへと引上げ、そうすることによって市民層あるいは市民的存在を一般化するため、わ

<sup>176</sup> マルクス主義国家論の特徴は、国家を抽象的・同質的諸個人からなるものではなく、社会の階級分裂を基礎として生まれるものと捉え、さらにレーニン以降、階級支配の機構と捉える点に特徴がある（福井英雄 1987: 17-18）。マルクス主義からの現代国家論については、福井英雄（1987: 26-）、田口富久治（1982）を参照。

<sup>177</sup> 杉原が人民主権論を日本国憲法の解釈に適用したのは、杉原泰雄（1983: 59-）。他方、代表民主制を採ったうえで詳細な権利章典を記載し個人に人権を保障し、両者の対立は裁判所の違憲立法審査権を通じて解決する日本国憲法は、国民主権論（Nation）——立憲民主主義——の立場に立つ。杉原泰雄の人民主権を継承し市民主権を論じる辻村は、『人民（プーブル）主権』は、近代には実現しえなかった『現代の先取り』にほかならなかった。さらに、この先駆的な『人民（プーブル）主権』を21世紀に実現するための『市民主権』の構想は、実在する政治的意思決定能力をもつ『市民』（人民の構成員）を実質的な主権主体とし、『市民』による主権行使の活性化をめざすものである」とする（辻村みよ子 2002: 51。「市民」概念につき、同: 176-）。杉原の近年の認識として、杉原泰雄（2006: 208-）。杉原の人民主権論については、黒崎勲（2009: 62）、田原宏人（1990）を参照。

きめもふらず活動しているのである。社会民主党は、<sup>ビュルガーリッヒな</sup>市民社会にかえてプロレタリア社会を据えようとしているのではなく、資本主義社会秩序にかえて社会主義社会秩序を据えようとするのである」(傍点とルビは原文)(エドゥアルト＝ベルンシュタイン 1974: 193)。平子友長は東欧革命後にこうした“修正主義者”ベルンシュタインを再評価し、「市民社会概念を基準として、『市民社会の普遍化』としての社会主義と『市民社会のトータルな否定』としての共産主義とを区別した」とし、その社会主義を「市民社会の普遍化」と把握する。すなわち、「ベルンシュタインが、民主主義の発展の内に見いだしたものは、労働者階級の『同権的市民 *der gleichberechtete Bürger*』としての同権化であり、そのことによって『市民社会』を真に内実あるものに現実化してゆくことであった。……ベルンシュタインの主張する社会主義とは、……市民社会的社会主義ともいうべきものであった」。そして、ベルンシュタインは、「資本主義と市民社会を区別し、社会民主主義の主要な課題を、資本主義社会の内部で『市民社会』から排除されていた労働者を『市民』へと上昇させ、そのことによって『市民社会を普遍化する』ことに見いだしていた」とする。そして、平子は、その民主主義論を少数者の自由と権利の保障をする自由民主主義だと解釈するのである(平子友長 1991: 320, 295-296, 299)。

また、後藤道夫はグラムシに着目し、「大衆社会」概念を支配を基軸として捉えなおし、資本主義とともに形成・展開・収縮する歴史的存在として用いる。そして、「先進資本主義の近代社会は名望家社会(『市民社会』を含む)から大衆社会に移行したと把握」し、ここでは「権利・責任の点でも、生活水準・教養の点でも、国民一人ひとりが資本主義的な主体としてあつかわれるようになる。／この点に着目すれば、大衆社会という視点によって、資本主義的な『近代』と『現代』を区分することができる」とする。そして、大衆社会の支配の方式を「労働者をはじめとする大衆を、『富と教養』と政治的権利が集まる『社会』の外部に排除しながら、法と暴力による支配と宗教的恫喝とによって秩序を保つという、それまでの『直接支配』の方式から、大衆の『社会』参加を容認しながら、同時に社会秩序と支配層の支配・指導にたいする、彼らの大卒の『自発的同意』を調達して、支配を安定させる方式への重点の移動」と理解する。そのうえで、1870年代から第2次大戦直後まで、第2次大戦後の長期好景気の時期、その後の収縮段階の3つに分け、また日本における大衆社会統合を企業社会に見出し、その拡張と再収縮を言う(後藤道夫 2001: 8, 21, 23, 174-175, 178-) <sup>178</sup>。

このようにしてマルクス主義は、1980年代には国家論と「市民」「市民社会」の意味転換、社会民主主義さらには福祉国家の肯定的評価へと展開してくる。つまり、《労働者的公共性》から、個人の自由・権利を前提としつつその延長線上に公共性を構想する《市民

<sup>178</sup> 市民社会の拡張、市民権の享受者の拡張、そしてその市民権の質の重層化としての福祉国家としてマーシャルの議論を用いた研究として、伊藤周平(1996)がある。また、日本のマルクス主義の憲法観の立憲民主主義への変遷として、和田進(1995)、高橋彦博(1993: 151-)。

的公共性》へとシフトしてくるのである。

さらに、社会科学にマルクス主義の影響力が占めていた割合の大きい日本では、「市民社会」を市場社会と同義とする（講座派）マルクス主義とは別に、「市民社会」を規範的なもの——超歴史的、超階級的——と理解する議論が展開されてきた。すなわち、社会思想史を専門とする植村は、「講座派の日本資本主義認識を一步超えた、戦後の『市民社会論』の特徴」つまり、「市民社会」は「資本主義体制」とは違うものであり、問題は日本の市民社会の特殊性ではなく日本にまだ市民社会がないことだ、とする議論の典型を戦後の高島善弥（1904～1990年）に見出す。また、『市民社会』が……階級対立を含む『資本主義社会』にほかならないことを冷静に認識している大塚や丸山が、『市民社会の実現』を戦後日本の民主化の課題と見なすはずはなかった」のに対して、その後、高島と同様に、『市民社会』を『資本主義社会』とは区別される規範的理念と見なしたうえで、日本におけるその実現を主張し、「日本には市民社会がない、だから市民社会を創り出さなければならない」とした議論として、内田義彦（1913～1989年）、平田清明（1922～1995年）、望月清司（1929年～）の議論、すなわち「市民社会派マルクス主義」を挙げる（植村邦彦 2010: 190-194, 197-）<sup>179</sup>。加藤哲郎も、丸山・大塚・川島ら市民派とは区別される「マルクス派の中にも、内田義彦のように、産業化した日本を『市民社会なき資本主義』とみなす潮流が現れた……。その延長線上で、ソ連・東欧など現存社会主義国の民主主義抑圧、市民的自由の欠如を告発し、『市民社会と社会主義』という問題設定を確立したのが、平田清明の記念碑的書物であった」とする。そして、この流れからマルクス主義における「市民社会」理解の主系列に対する副系列が生まれるとする。すなわち「市民社会＝ブルジョア社会＝資本制社会」ではなく、初期マルクスにおける「市民社会≠ブルジョア社会」が展開され、この副系列が「市民的身分の普遍化」を言うベルンシュタイン、「国家＝政治社会プラス市民社会」を言うグラムシ以下へ、そしてハーバーマスの非経済的概念である市民社会（*Zivilgesellschaft*）へと連なるとするのである（加藤哲郎 2001: 118-）。

こうして1980年代末から1990年代にかけて、「日本で〈市民社会論〉〔高島、内田、平田、望月の「市民社会派マルクス主義」の系譜を引くそれ——引用者〕が終焉を迎えようとしていた時期に〈civil society〉という言葉は、東欧の『社会主義』体制に対する批判という新しい意味合いを帯びて使われ始めていた。『市民社会と社会主義』という問題を提起した日本の『市民社会派マルクス主義』とよく似た形で、東欧でもまずはマルクスの『市民社会』概念の再検討が始まる。『市民社会』が〔市場社会領域の意味ではなく——引用者〕

<sup>179</sup> よく知られるように内田は、「市民社会青年」を「講座派の圧倒的な影響を受けながら、それ以後、政治的窒息の時代にそれぞれの専門領域で知的な活動を開始した者」と定義し、大河内一男、大塚久雄、高島善哉、丸山眞男らを挙げた（内田義彦 1967: 39-40, 82, 153）が、植村は「この記述が、ここに名前を挙げられた（講座派の影響を受けた）人々を『市民社会派』とみなす1つの典拠となった。つまり、大塚久雄や丸山眞男が〈市民社会論〉者ではないにもかかわらず『市民社会派』と分類されることがあるのは、内田自身による囲い込みの結果なのである」と言う（植村邦彦 2010: 213）。丸山の「市民」や「市民社会」については、梅本克己ほか（1983: 354-）、石田雄・姜尚中（1997: 7-）、山口定（2004: 53-）を参照。

国家権力に対して守られるべき自由な私的生活の領域として再定義されたことによって、言論や結社の自由を求める民主主義的要求は、『市民社会』の復活として表象されることになった」（植村邦彦 2010: 270-271）のである。

## 第2節 《市民的公共性》への模索

戦後当初、異なる理由から日本国憲法体制に不満をもちあるいはその価値を理解できなかった体制側《国家的公共性》とマルクス主義側《労働者の公共性》は、こうして憲法価値を吸収し右側と左側から自由民主主義・立憲民主主義すなわち《市民的公共性》の方向へと収斂してくる。そして、1990年代に公共性をめぐって論壇が噛み合うものとして活発化する。こうした自由民主主義とマルクス主義との結節は、国際的にはハーバーマスが体现している。すなわち、その「市民社会」(*Zivilgesellschaft*) 概念は、国家と市民社会の分裂以後使われてきた経済的意味をもつ「市民社会」(*bürgerliche Gesellschaft*) とは異なっている。「市民社会という語には、労働市場・資本市場・財貨市場をつうじて制御される経済の領域という意味はもはや含まれていない。……《市民社会》の制度的な核心をなすのは、自由な意思にもとづく非国家的・非経済的な結合関係である」（ユルゲン＝ハーバーマス 1994: xxxviii）とされるのである<sup>180</sup>。

こうした市民社会理解の転換について政治学者の篠原は、従来はスミスにしてもヘーゲルにしても「国家と市民社会との2領域論をとる点では共通していた」のに対して、「新しい市民社会論の多くは古典的市民社会論の主流派の2領域論とちがって、3領域論をとっている……。ここでは国家と経済社会（市場）と市民社会の3つの領域が相互に接合しながら、むしろ市民社会が優位にたつべきだと考えられている」とする（篠原一 2004: 95-97）。政治学者の山口定も、二元論から三元論への移行を指摘しつつ『『新しい市民社会』論の特徴をとらえるのに……重要なのは、『国家』と並んで『経済』もしくは『市場』という領域を別個に設定して、その両者に対置される独自の領域としての『市民社会』をクローズアップさせ、その意義を強調することを必要と考えるかどうかということである」とし、国家権力と同様に経済権力が社会連帯・社会正義・自律性にとって脅威となるため経済から区別された市民社会という概念こそが批判的理論の中核となるという認識があるとする（山口定 2004: 154-155）。そして、植村はこうした「1990年代の新しい『市民社会』論に共通するのは、第1に、『市民団体＝結社』あるいはそれらが構成する『ネットワーク』が、経済（市場・企業）や政治（国家・政府）とは区別される領域に位置するものとされていること、第2に、『市民社会＝市民団体』が市場（企業）や国家（政府）と対立するものではなく、それらを補完しながら、同時にそれらに対して一定の影響力を行使するものだと考えられていること、そして第3に、『社会革命』や『急進的改革』の放棄と断念

<sup>180</sup> マルクス主義に立つピアソンは、マルクス主義も1968年を境に、福祉国家論を論じるようになる（クリストファー＝ピアソン 1996: 101）。

が主張されていること、である」(植村邦彦 2010: 281)とする。

こうした思想的状況の変化の背景には、階級内・階層内でも価値観が多様化した大衆社会が成立したことがある。80年代半ば以降の時期は、経済的豊かさの下、余裕とゆとりが広がり価値観が多様化し、それは、私事性の強まり、大衆社会的要求の噴出としても現れる。たとえば、選択的夫婦別姓制度については1991年から法制審議会民法部会で審議され、1996年に法律案要綱が示される。学校では体罰・学校管理批判があり、子どもの権利条約の批准(1994年)があった。

こうした、規制緩和の流れの中で《国家的公共性》の側は特別権力関係論を運用レベルで緩和し、厳しい学校管理・校則の見直しや「開かれた学校」を言う。教育の領域では、臨時教育審議会(臨教審)第2次答申(1986年)は、学校教育の肥大化を批判し生涯学習体系の確立をめざして、家庭・学校・地域の役割・責任の明確化と相互の連携を打ち出した(第2部第1章第2節)。また、第2次答申は、「学校は憲法、教育基本法に規定されている父母、児童・生徒の教育上の諸権利の尊重に努めなければならない。学校は地域社会や父母・家庭に対してもっと開かれた学校運営を行うよう努力し、……」と「権利」を語る。同第3次答申(1987年)では施設についての「開かれた学校」が語られ(第1章第5節)、さらに1998年以降、組織運営に関する「開かれた学校」が出てくる(中留武昭 2010b: 194-195)。80年代は、“リベラル”な野党も、「市民」派・リベラル派の運動も、画一化の批判・多様化の推奨(たとえば、管理主義批判、就学指定・学区の撤廃による学校選択制、学校への権限委譲・自律性の拡大)の点から大きな政府・国家による管理主義を批判し、「学校を開く」という思想の点では、臨教審の保守派(たとえば、香山健一)と「気分」を共有していたとも言える。ここでは、市民国家観に基づく公権力・学校への批判はあっても、社会国家観に基づく公権力・学校への参加の思想と制度が見られず、そうした個別的な私権のエネルギーを法的に吸収・組織化・共同化ができないまま、学校選択や学校への無理難題の要求として個別的に発露してしまうとも言えよう。

他方、《労働者的公共性》の側も1990年代に減退し、たとえば、日本教職員組合は90年大会で「参加・提言・改革」に運動の基調を置き、95年に文部省との「和解」を経て、参加・パートナーシップを語る。「パートナーシップは参加型の多元的な民主主義の考え方による政策決定のありかた、あるはそこへの関わり方を示すものとなっている。このように、かつて教育政策に対抗・抵抗し、それをはね除けて自らの教育理念を実践していくことこそが『教育運動』であるとしてきた日教組の考え方は、パートナーシップ論を組み込むことで大きく転換することとなった」(嶺井正也 1998: 60)のである。

こうした2つの《公共性》論に代わって、戦後日本では見られなかった《市場的公共性》が登場する。たとえば、世界を考える京都座会(1984)ではヴァウチャー制、経済同友会「学校から『合校』へ」(1995年)では学校の役割を縮小し基礎教科と道徳とに限定する「合校論」、社会経済生産性本部の堤清二・橋爪大三郎(1999: 35-)ではイギリスモデル

の学校理事会<sup>181</sup>、がそれぞれ提案される。また、「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」（2000年）は「教育行政や学校の情報を開示し、適切な評価を行うことで健全な競い合いを促進することが、教育システムの変革にとって不可欠である」と言う。こうして、規制の緩和から国家による市場創設へと展開していく。

また、1995年の阪神・淡路大震災以来、ボランティア活動の広がりや、「市民」の「社会貢献活動」の発展促進、「公益の増進」を言う特定非営利活動促進法の制定（1998年）、主権者教育論の要請が言われる。経済同友会「志ある人々の集う国」（1999年）は、「パブリック・マインド」を「互いに協力してより良い社会を作っていくために必要な『公』と『私』が調和した社会意識である」と説明し、「このような民主主義を基礎に……法治主義と市場主義が成立する」とする。また、同「市民参加の政治をめざして」（2000年）も「パブリック・マインドをもった国民」「責任ある有権者」を「市民」とし、「市民が参加する政治の実現」を言う。

1990年代に再興してきた《市民的公共性》は、そうした諸公共性論と融合しつつ存在する。そして、わけても国家と市場への態度の点で《市民的公共性》論の内部にヴァリエーションをもつ。国家を悪として忌避するか、無意識に忘却するか、市場を社会に埋め込むための必要悪として活用するか、という具合に相対的に色合いが異なってくるのである。たとえば、「新しい公共」論は、市場の失敗と政府の失敗を言い、古い公共としての国家は公共性を担う複数の主体と同列に過ぎないものとしてNPOや第三セクターの役割を強調し、政党や労組等既存の組織については個人の多様なニーズがつかめないとか参加がないことを言う（坪郷實2000）<sup>182</sup>。これは「パートナーシップ」論や「公私協働」論でも同様である。

また、宮本太郎らは、国際比較的な福祉国家研究を基礎に、従来の福祉国家とは異なる福祉国家論を言う。宮本は、福祉国家戦略を採る理由として、「過大な期待と過剰な反発が交錯したこともあった」福祉国家がいま論じられるのは、「福祉国家が持続するにせよ衰退するにせよ、その継承の仕方が21世紀の社会のあり方を決めると言って過言ではないからである。福祉国家の行方を見定めることは、実に多くの問題群への解答を準備することになる」（宮本太郎ほか2002:i）とする。そして、「社会福祉の供給主体は多元化し、さらに福祉国家がこれまで占めてきた制度空間を大きく越え出て、一面ではよりローカルあるいはサブナショナルな、他面ではよりグローバルな制度空間に重層化した。福祉国家は依

<sup>181</sup> イギリスの学校理事会への着目は、その後、紆余曲折を経つつ、学校運営協議会の法制化（2004年）に帰結する。こうした事情について、金子郁容ほか（2000）、黒崎勲（2004）、英国教育調査団ほか（2005）参照。なお、こうした構想は、民主党（当時）が2007年に衆議院に提出した「日本国教育基本法案」「地方教育行政の適正な運営の確保に関する法律案」における「学校理事会」「教育監査委員会」、2014年の地教行法改正審議時に民主党と日本維新の会が提出した「地方教育行政の組織の改革による地方教育行政の適正な運営の確保に関する法律案」における「教育監査委員会」に継承されている。

<sup>182</sup> 「新しい公共」については、たとえば、坪郷實（2011:15）、また、「21世紀日本の構想」懇談会・河合隼雄（2000:36,81）。学校教育領域では、たとえば、小松郁夫（2011）、佐藤晴雄（2012）。

然として重要な主体であるが、この多中心化した制度空間を複合的にとらえるアプローチが必要になっている」として、そのような枠組みとして「ソーシャル・ガバナンス」を言い（宮本太郎 2005: 1）、「福祉国家から福祉ガバナンスへ」を言う（宮本太郎 2008: 183-185）。また、「問題は、『社会的排除』が進んだ『大衆社会』という現実の中で、新しい公共政策が市民社会を舞台にいかにか市場と政府の積極的相互作用を追求し、社会的包接や市民主体の形成を実現するかにある」として、社会的包接政策、アクティヴェーション政策、シティズンシップ教育政策などを論じる（宮本太郎・小川有美 2005: 11-19。なお、新川敏光 2002: 46-）<sup>183</sup>。

他方、後藤道夫らの新福祉国家論は、帝国主義分析や支配構造分析を背景にし、また国際比較研究ではなく日本の歴史と現実とに即した分析と具体的な構想を提示し、国家による強い市場規制を言う（たとえば、福祉国家と基本法研究会ほか 2011）。さらに、マルクス主義の立場から「小さい政府論が主張する、国家機能の市民社会への部分的委譲」を「国家権力の市民社会への再吸収という共産主義の究極的命題の嚆矢」ととらえるべきである」とか、教育の規制緩和を国家の市民社会への再吸収だと評価する議論もある（碓井敏正 2015: 95-、碓井敏正・大西広 2014: 17-）<sup>184</sup>。

こうした《市民的公共性》からの議論はいずれも、個人の自由と権利に価値を置いており、従来の福祉国家のもっていた画一性、精神的自由の抑圧を乗り越えようとするものと解釈できる。そして、いずれの議論も、特に近年は、格差と貧困の広がりの中で、徐々に国家の活用の重視に傾いてきている。

### 第3節 1980年代に見られる各《公共性論》と憲法・教育行政学説

#### 第1項 各《公共性》論と父母参加論との論理関係

こうして本章で時期をさかのぼって検討してきた80年代半ばに至るまでの《公共性》論の動態・変容は、学校への父母参加論を考える際のキーになる。なぜなら、各《公共性論》はあくまで相対的な重点の置き方に過ぎないとは言え、各《公共性》論と学校への父母参加の肯否とは一応の論理的対応関係があり、《市民的公共性》論からのみ父母参加を導出できるからである（本論文第3章参照）。

すなわち、《国家的公共性》論の立場からは、そして《国民的公共性》論の立場からも、

<sup>183</sup> このグループは、日本社会党を対象とした研究（山口二郎ほか 2003）などを踏まえた社会民主主義の立場を提示し、また、その担い手として日本労働組合総連合会（連合）を有していることに強みがあるが、国際比較研究（たとえば、『講座・福祉国家のゆくえ（第1～5巻）』ミネルヴァ書房、2002～2004年）に比して日本社会内生的な分析が少なく、また、この立場からの教育プロパーの研究が不在である。

<sup>184</sup> 「新福祉国家論」への批判として、碓井は、「最大の問題は福祉を国家中心に考えており、市民社会との関連でとらえる視点が弱いことである」とする。そして、むしろ聴涛弘（2012）を「①福祉国家を新自由主義への対応策というよりは、社会主義との関係でとらえている点、②市民社会や社会運動の役割を大きく評価する点で、国家中心の新福祉国家論とは区別されるべきである」、と捉える（碓井敏正 2015: 128-129）。

国民は選挙と議会を通じて統一的国家意思形成を行うから、議会とは別に参加のルートを認めることには否定的となる。実際、《国家的公共性》論から特別権力関係論を主張する論者は学校への父母参加を否定するし、《国民的公共性》論から福祉国家を言う論者も行政参加の限りで認めるに過ぎない(本論文第4章参照)。また、《労働者の公共性》論は、自身とは分離された行政権力を排除し労働者ないし「人民」の集団的・統一的な自己権力を確立するという自主管理であるから、一部の利益を代表する「参加」という概念は出てこないことになる。そして、ルールがあるとは言えそこでの自生的秩序に委ねる《市場的公共性》論は、人間相互の共同性や結合を引きはがし個人化を進めるので、共同性を追求する参加とはむしろ逆のベクトルに働く。

それに対して、個人の自由・権利を基礎にしてその延長線上に共同性を構築し、しかもなお個人としての自由を維持するという《市民的公共性》でこそ、自身でありながら、かつ自身を含めた集団へと加わっていくという参加論が出てくるのである。国家から自由な市民による自由を基礎とした共同性の構築というこの《市民的公共性》は、一方で教育についての決定の画一的な国家的・国民的独占を否定する。しかし他方で、《労働者の公共性》とは異なり、国家・行政権力を否定するアナキズムを言うものではない。かと言って、国家のコントロールと諸個人が結びつく共同性の構築の契機を市場にしか見出せない《市場的公共性》とも異なっている。むしろ、国家と市民社会理解の変容を前節で見たように、必要な場面で国家を利用し操縦すること、さらに言えば場合に応じて市場の活用の位置づけも可能なのがこの立場の特質である。

《国家的公共性》とはもちろん、《労働者の公共性》とも《国民的公共性》とも異なるものとして1950年代半ば以降に堀尾輝久によって原理的に示され、その後、兼子仁によって父母の学校教育参加として法的に組み立てられた《市民的公共性》論は、しかし、1960年代以降の進学競争秩序の中で、ほとんどの場合、必要とされなかったのは第1節で述べた通りである。それに対して、80年半ば以降から現在までにこの《市民的公共性》に基づく学校への父母参加制度構想が複数出てくる(たとえば、今橋盛勝、佐貫浩。これについては、本論文第6章で扱う)。現在にまでつながるそうした議論や提案される制度論の意味を思想的・原理的に理解するために、ここでは80年代半ばの思想状況の変化の中で、80年代半ば前後に展開され《公共性》論の対立と変容を教育行政学周辺領域で体现していると位置づけられる学説、具体的には《国民的公共性》に基づく永井憲一、奥平康弘、《市場的公共性》に基づく黒崎勲の議論を検討する。教育の私事性についての理解、その理解の具体的表れとして教育の義務制・中立性・無償制についての理解にも触れながら、参加論についての理解を検討してみたい。

## 第2項 永井憲一の議論——《国民的公共性》の貫徹

永井憲一の学説は、「国民の教育権」論と括られる学説——実際には多様なのだが——の中

での1つの流れを形成し、また近年着目されている主権者教育を早期に論じていた<sup>185</sup>。それは、公教育の目的を個人の人権の保障というよりも、国家・社会の主体を育成することに置く公民教育論の典型をなしており、その後の憲法学における議論——憲法忠誠、憲法パトリオティズム——にも影響を与えていると言えよう<sup>186</sup>。

人権よりも主権に重点を置く点で、杉原康雄の人民主権論に親和性をもつとも言える永井の議論は、国家に教育内容決定権限を認めるいわゆる「国家の教育権」論（《国家的公共性》）と対照的でありながら、結果的に重なってくる。そして、それは、ある全体性を否定しつつ、ある種の全体性を積極的に提示する点で、国民教育論を引き継ぐ「国民の教育権」論に広く言える問題でもあった。すなわち、永井は自説を展開し、憲法第26条第2項の「その“義務”とは、主権者である国民が——親も教師もすべての国民が主権者たる一国民として——次の時代の主権者となる子女（国民）を憲法理念に即して教育する義務である。その義務は、保護する子女なき国民とて、それをまぬかれうるものではない。……その義務は誰に対する義務かといえ、国民主権の憲法下においてその憲法秩序を維持し発展させる“主体”としての主権者である国民全体に対する個々の義務と考えられなければならない」とする。そのうえで、「国家の教育権」論の原点とも言える、26条2項の反対解釈から国家の教育権を導く田中耕太郎説を批判して、「そこに定める個々の国民の義務の対応関係を国民主権の原理に即して論理的・科学的に考慮していない誤り」（以上、傍点は引用者による強調）があるとする（永井1970: 48-50, 155, 259, 267-、永井憲一1985: 58 同旨。永井憲一1993: 169 同旨。永井憲一1991: 178（1969年初出））<sup>187</sup>。

しかしながら、田中が体現する「国家の教育権」説の問題は、個人の人権（私事性）の契機がつとに捨象され、全体性（主権）へと抽象されている点であるのにも関わらず、永井の議論も個人を全体に責任を負うものと位置づけ公民教育を主張し、教育を人権というよりも主権の問題として論じることで教育の私事性を捨象している点で、田中と共通し

<sup>185</sup> 永井は、1962年にこの立場を出していた（永井憲一1962a、永井憲一1962b。これを補訂して永井憲一1970に所収）。永井は自民党の憲法調査会に危機感をもつものであり、永井が教育内容への権力的介入を認めるのは、あくまでも、憲法体制が根づくまでの過渡的な措置だとしている。ただ、学問と政治との混同をするような立場の明示も見られる（永井憲一1970: 277）。

<sup>186</sup> 憲法学者の内野正幸は永井の教育内容要求権について、「提唱者の主観的意図を離れていけば、それが国家教育権を一定程度まで認めるものになるという点も含めて、積極的に評価されるべき」（内野正幸2010: 157-158。初出は内野正幸2002）とする。戸波江二も議会による教育内容決定を、民主的な議論と公正な手続きを条件としつつ、否定しない（戸波江二2001: 121）。

<sup>187</sup> 《国民的公共性》からは国家は超階級的なものだと理解されるはずであるが、永井を含め、国家の階級性は前提とされていた。ここには《国民的公共性》と《労働者の公共性》との重なり合い、ないし日本の左派の国家観の特徴——国家＝階級支配の機構——が表現されている。「もとより“福祉国家”という理念は、…いわば国家権力の階級的中立性を理論的背景とする国家観である。…したがって“福祉国家”という『理念』は、生産手段の国有・公有を原則とする社会主義国家の理念とは根本的に相容れず、むしろ“法の支配”の論理を媒介として、国民大衆の階級的矛盾を克服しようとする動向——理論や運動——を抑圧する際に多くもちだされる危険性をもつ。それが“福祉国家”論の本質なのである」（永井憲一1970: 14）。「およそ資本主義体制の国家権力が、国民大衆からの何の要求もなしに、何の代償も求めずに自ら犠牲を払って国民大衆の権利を保障するような施策を積極的にすることなど、はじめから期待すること自体が誤りであり、そういう論理こそ、資本の論理そのものなのだ」（永井憲一1985: 78）。

ている。永井の主権者教育論・教育内容要求権は、個人よりも全体、人権よりも主権を重視するという点では田中と共通し、その全体ないし主権の意味内容に田中と異なるものを充填するものとなっているに過ぎないのである。永井は言う。「日本国憲法の26条が保障する国民の教育を受ける権利は、教育をうける機会均等の保障（そういう意味での国民教育）に尽きるものではない。……国政も教育もすべて、憲法がわが国の進展の方向を指示する“平和主義”と“民主主義”を実現する方向にすすめられなければならない。とすれば、国民主権の憲法が国民に保障する『教育を受ける権利』は、当然に、そのようなわが国の（平和で民主的な国の）将来の主権者たる国民を育成するという方向の、そうした内容の教育、つまり主権者教育を受けうる権利であるはずである。社会権としての教育基本権とは、まさに、そういう内容の教育を要求しうる権利だと考えられなければならない」（永井憲一1970:250-251=1964年初出。永井憲一1991:65、同趣旨）。樋口陽一が「日本の多くの教育関係訴訟では、『国民の教育権』……は、国家からの自由を本気で主張するというよりは、『国家の教育権』の内実を国民によって充填しようという論理構造をもつものだった」（傍点は原文）（樋口陽一1994:133）とした理解も、この永井の議論が体现している「国民の教育権」論についてはまさしく妥当するものと言えよう<sup>188</sup>。

こうした永井の議論は「教育権」が人権ではなく、主権的に理解されてきた学説状況を引き継ぐものであり（本論文第2章参照）、ともに「教育権」を人権の次元ではなく主権の次元で理解する《国家的公共性》に《国民的公共性》を対峙したにとどまるものであった。本質的にはむしろ、「戦前・戦後の義務教育制度の変革は、天皇主権から国民主権へよりも、国民の『教育の自由』保障を土台とするか否かの差異として指摘されるべき」（兼子仁1978:229,234-235も参照）であり、国民主権の下で存在する福祉国家的抽象＝「国家の教育権」説も、また、それとは一応区別される国民の共同体による抽象も拒む私事性こそを対峙しなければならない。《市民的公共性》からすると、主権をどのような内容で充填するかが問題なのではなく、民主的な主権をも制約し得る人権の存在——主権と人権との対立——こそが問題なのである。兼子も言うように、「教育をうける権利の保障趣旨の1つとして、すべての人の人間的成長発達権の保障や、生存労働能力の保障や、文化享受権の保障などと並んで、主権者国民の養成が予定されていることは疑いない。問題はそれが最優先の趣

<sup>188</sup> 憲法学者の長谷部も、「日本における『教育の自由』論は、近代立憲主義の系譜の中では特殊な現れ方をしている」とする。すなわち、フランスでは「国民の意思を背景とした公権力が近代憲法に適合的な社会秩序を創出すべく公教育を制度化した。そこでは、政教分離が貫かれ、教会の影響から自由な空間で共和制を支える将来の市民の創出が目指される。これに対して……教会（とくにカトリック教会）は、親の信教の自由を根拠として『教育の自由』を主張し、将来の信徒の再生産を目指して、公教育の担い手である公権力に対抗しようとした」。他方、「日本では『国民の教育権』あるいは『親・教師の教育の自由』が主張されるとき、日本国憲法の理念に適合する公教育を推進する公権力に対抗して、親あるいは親に代位する教師が、その私的な宗教的信条に従って自分達の子どもを教育する自由が主張されているわけではない。むしろ公教育をその理念から逸脱させる教育内容への干渉を公権力が行っているとの前提から、公権力にかわって憲法の理念に適合する教育を行うための根拠として、国民の教育権が持ち出されている」（長谷部恭男2014:285-286）とする。

旨すなわち主旨であるかどうかである。これは、たんに理論的視点のちがいと見られがちだが、教育法制解釈・運用の多くに現れうる重要問題<sup>189</sup>（傍点は原文）なのであり、この点で、永井説には「議会民主制的国家教育権説に“塩を贈る”ことにならないかという懸念がある」（兼子仁（1991: 354））のである<sup>189</sup>。

特定の価値観に立つ《国家的公共性》に対して別の特定の価値観に立つ《国民的公共性》を対峙させるという永井説では、国家の中立性ないし教育の中立性の原理——民主政（多数決的決定）と個人の基本的人権とを両立させるためにそれらの境界線を設定するものであり、真理の決定権をもたない中性国家という近代的国家理解の反映——も「国家の教育権」説と同じくゆがみ<sup>190</sup>、むしろ国家は一定の価値を選択・維持・実現し、一定の価値注入を担うものとなる（永井憲一 1985: 92-93）。その価値は平和と民主主義など憲法的価値であるとして教育内容要求権が肯定され、その限りで権力的な価値強制も肯定され、個人の権利（私事性）と公権力の義務（権力性）との対抗・区別を体現する内外区分論は否定されることになるのである。永井の言う教育と福祉との統一、就学費全面無償説も、こうした理解の延長線上のものである。教育を個人の権利というよりも全体への義務であるかのように捉えるので就学義務を認めることに躊躇はなく、また、教育基本法第1条の教育目的も法規範性が肯定されることになる（鈴木英一 1979: 3 参照）。

また、永井において、親の教育権（私事性）が「現代」では消極的に理解されている点も《国民的公共性》と《国家的公共性》との重なり合いを示している。つまり、「“現代”公教育においては、子どもの教育をうける権利は、……教育専門家としての教師によって……保障される」。「“近代”公教育においては、……親が子どもの教育をする権利者であるとされていた」が、日本国憲法の下では、「親の教育権という概念は、旧来と同じ法観念にもとづくものとしては成立する余地がな」く、2点でのみ認められる。第1に、「子どもの学校教育に対して親が発言し、教師の教育権を支援する立場に立つこと」ができ、第2に、「就学以前の段階および学校外の家庭教育などでは、……“義務”とも言うべき教育権と責任は、直接には親にある」（傍点は引用者による強調）とするのである（永井憲一 1974: 232-、永井憲一 1970: 270 同旨）。

こうした、「国民」（全体性）＝「個人」（私事性）であり、「教育権」の問題を人権（親

<sup>189</sup> 兼子は、永井は当初から星野安三郎のような主権原理としての教育主権論とは区別しているとし（永井憲一 1973: 217、永井憲一 1974: 9）、個人の人権ではなく主権者国民の養成を主旨とする永井説の問題を指摘しつつも、星野安三郎の教育主権論との違いを言う（兼子仁 1991: 349-）。教育内容要求権を認める永井説への批判として、人権としての教育権は教育内容を含まず外的条件に限定されるべきとする大須賀明（1971）（永井憲一編 1977 所収）。他方、永井による憲法学への反論としては、永井憲一（2006: 32）がある。また、永井説への批判として、成嶋隆（1981a: 21-25, 57-62）。

<sup>190</sup> 教育の中立性をめぐる論争は今日でも繰り返されているが——たとえば、教育委員会制度を存置する意義として政治的中立性が強調される——、政府の見解もこれを批判する見解も、中立性をその内容の問題にするという共通の誤りがある。「中立性」を内容の問題にする限り、正しい教育内容とは何かをめぐる永遠の争いとなる。しかし、宗教的中立にせよ政治的中立にせよ、歴史的に明らかであるが、これは内容決定への公権力の立ち入り禁止という形式を言う規範であって、内容的規範ではない。

の教育権)というよりも主権(国民の教育権)の問題とする永井説からは、《国家的公共性》同様、国家ないし国民と個人との間のいわば中間的な領域である「市民社会」は認められず、「正規」のルートで決定された全体性・一体性を乱す人権に基づく父母参加論は原理として出てこない。こうして、個人は教育への権利をもつというよりも全体への義務を負い、国家には不干涉という意味での中立性よりも積極的な価値の実現が要請され、教育費の無償も主権者の育成という理由によって基礎づけられる(永井憲一1985: 79, 94)といった《国民的公共性》に立つ永井の議論は、80年代半ばに奥平による批判に逢着する。

### 第3項 奥平康弘の議論——《国民的公共性》からの「拒否権」

《国民的公共性》は、本来、親の教育権についての(ω)権利否定説から、就学義務を肯定し、「拒否権」も「学校選択権」も否定する。永井の議論はそうした立場を貫徹している。この点、奥平の議論は、《国民的公共性》に立ちつつ(α)同質説の立場から「拒否権」を引き出した議論であった(本論文第2章参照)。奥平の学説の特徴は、憲法が直接に対象とする領域を狭く制限することによって憲法の「パンチ力」を確保する点にあり、親の市民的自由から立論し親の学校選択の自由や学校教育内容選択の自由も論じた。これは、「国民」として一体とされることや教師に権威・優先権を与えることへの反発というこの時期以降の国民の意識感覚にもマッチしたため、憲法学を中心にその後の学説に大きな影響力をもつ。たとえば、西原博史は奥平説の意義について『『国民』の教育権説など名ばかりで、実は個々の子ども・親を教育内容決定から排除する理論ではないかという批判が生まれる。1980年代に奥平康弘がこの批判を掲げて国民の教育権説の仮面剥奪を行って以降……、多くの憲法学者は意識的にこの理論に対して距離を置くようになった』(西原博史2006b: 79)とする。永井説の批判を多く含む奥平の議論に対しては、永井による反論もあって、80年代にいわゆる永井・奥平論争が展開される<sup>191</sup>。

奥平の議論を見るに、奥平は就学義務の存在を肯定しつつ、親の権利——それは親の「教育」権ではなく親の市民的自由に基づく——としての教育内容選択権や拒否権を肯定する。すなわち、奥平は親の教育する義務と就学させる義務との概念的区別をもちながらも、就学義務については次のように肯定する。「保護者の義務は、国に対するものであることは疑いない。……公教育制度(教育の社会化)の展開は、かかる制度を推進する国家(社会)が、親に就学させる義務を課することによって、親の就学させない自由(抽象的な教育の自由)を否定する契機をふくんでいた。すなわち、制度との関係で課せられる義務は、制度を創始し維持しつつある国家(社会)にむけられている。この義務は国に対するものと解するほかない」(奥平康弘1981: 373-375)。他方、学校選択の自由は憲法上の自由・利益と理解する実益はなく、むしろ教育内容選択の自由の方が実益があるとする。そして、道徳教育、日の丸君が代、学校給食、生徒の頭髪などライフスタイルへの学校による制限

<sup>191</sup> 永井と奥平の論争の経緯としては、奥平康弘(1981)への反論が永井憲一(1985)で示され、それに対して、奥平康弘(1985)で反論がされる。他方、永井憲一(1987)は再反論をする。

への拒否権については、「こういった側面において、親の『教育の自由』が存在意義を有し、一定の有用なはたらきをすることを承認しなければならない」（奥平康弘 1981: 395-396）とするのである。「実際問題としては、就学を義務づけられた学校において子供に与えられる教育内容を——原則として——認容する効果をもたざるをえない。けれども、この認容はけっして無制限なものではなく、先述したように、ある種の教育内容に対しては、親は子供に代わって拒否する権利（自由）が留保されている」（奥平康弘 1981: 409）。

こうした奥平の議論には、公共性と私事性との分離、国家の中立性の確保とそれによる国民の人権の保障という近代立憲主義そして憲法学のスタンダードが表現されている。「ふつう、政治的中立の確保は、教師、とくに義務教育諸学校における教師に対する義務づけとして理解されている……。けれども、この要請がもっともつよく向けられねばならないのは、通常『国家』という総括名称で呼ばれるところの統治機関（国会、中央および地方の教育行政機関）に対してである。……これは、『国家の教育権』を制約するものとして、たんに教育基本法が定めているにとどまらず、日本国憲法自体が命じているところでもある」（奥平康弘 1981: 422）。そして、学校教育が主権者教育という国民的な事項であることを理由に就学必要費までの無償を言う永井説をそうした近代立憲主義との矛盾ゆえ批判する。すなわち、奥平はすべての教育（私立学校も家庭教育も）を公的なものとする永井のロジックでは、私立学校の無償制・私立学校の選択権を考える際にも、私立学校の独自の存在意義（教育の自由、私事性）とのジレンマを検討しなければいけなくなる、とする。そして、そうした教育の私事性を重視する観点から、「親子の関係の平均的・常識的な感覚に照らしても、義務教育課程のなかにさえ親の教育の自由が貫流しているとみる憲法論からしても、子供に対する親の責任・利害関心を軽視することは困難であるように思う。このように子供の教育につき、親が一定の権利なり責任なりをもつと考えられるかぎりには、教育に要する費用のなにかしかを、親自身の負担とすることはそう不合理なことではないというべきである」とする。したがって、教育費の無償の範囲は、憲法上の保障としては授業料に限られると主張するのである（奥平康弘 1981: 392-, 378）<sup>192</sup>。もっとも、奥平も主権者教育を否定してはならず（奥平康弘 1981: 384）、あくまでも《国民的公共性》の立場に立っている。

#### 第4項 黒崎勲の議論——《市場的公共性》からの「学校選択権」

黒崎は、堀尾輝久の「私事の組織化」としての公教育論に生涯こだわり、かつまた、法解釈の方法による権力不介入を言う方法とは距離をとり、学校教育における諸個人の共同性を構築する具体的な制度の構想を追究した<sup>193</sup>。

<sup>192</sup> 「俗に『ただより高い物はない』というが、実際のところ、該当する制度の内部にいろんな効果的な抑制措置を用意しておかなければ、ただはかえって高いものにつく」（奥平康弘 1985: 41）。

<sup>193</sup> 黒崎は堀尾の「親義務の共同化＝私事の組織化としての公教育」を、「それは教育の公共性が私事としての教育と質を異にするものではないという主張……から出発して、しかも私事そのままではなく、新たな公共性の内実を創造あるいは構想しようとする試みである」と指摘したうえで「その論理それ自体は、

その初期の公教育費の原理に関する研究（提出は1977年）で、「人民の協議による公教育の自主的組織化の主張」を「明治政府とは異質の人民的な教育発想を持つ民権派の公教育についての主張」であったと評価し、民権派の教育費の主張点が「国政委任事務のための費用であり、官治的支配のための財源」たる地方税ではなく町村の協議費を公教育の自主的組織化のための教育費とした点を「直接国家の手によるものでもなく、また個人の費用によるものでもない、いわば国家とは独立に公共的に組織化された教育費の形態」だと評価する黒崎の議論（黒崎勲1980: 77-78, 94-95）は、《国家的公共性》とは異なる公共性を追究するものであった。しかし、それは対象とした時期の大衆社会の未成熟ないし市民社会の構造転換の客観的不在のため、あるいは黒崎によるその内在的分析の不在のため、「市民」ではなく市民社会（市場）に疎外された者による、市民社会の外側で公共性を追求する《労働者の公共性》であった。したがって、その公共性論は普遍性をもてず、また、市民社会と対になって存在する国家（行政）の積極的役割を位置づけるものでもなかった。こうした中央集権的国家の必要性を否定的に解し民衆に統制された自治権力を信頼する黒崎の「地域的自主管理」（コミュニティコントロール）の思想<sup>194</sup>は、以後の民衆統制に支えられる自治権力としての地方教育委員会制度への着目・期待にも貫かれていると言える。

その後、「教育全体を動かす人々の教育意思の組織化の方法とその教育意思の具体的表現である教育計画の究明、これが『教育としての教育行政』という立場からの教育行政＝制度論の課題」（黒崎勲1999: 88）だとする黒崎の追究は、市場を通じたもの、すなわち《市場的公共性》を基礎とするものへと移っていく<sup>195</sup>。黒崎によってこそ、《市場的公共性》が日本の教育行政学上、ほぼ初めて提示されることになる。

黒崎は市民社会（経済社会）と国家（政治社会）を私事性と公共性とパラレルに捉え、国家でも市場でもない「市民社会」は認めない（2領域論）。「教育の私事性と公共性の対比もまた、市民社会と国家との対比と同様なものと説明できる」。「国家と市民社会（市場社会）を空間として相互に分離させ、そのいずれとも異なる『市民社会』を公共性の実現空間とする論究は……『市民社会』を理念化させ、公共性の概念を『空想化』させる」（黒崎勲2006: 332-334, 312, 315, 325 参照）<sup>196</sup>。こうして、堀尾に端的に見られる私事性の

教育行政＝制度の理論としてはあまりに空想的である」と評価する（黒崎勲1999: 48-49）。また、堀尾の市民社会論については、平田清明との類似性を指摘・批判する（黒崎勲1995: 125-、なお、黒崎勲2006: 324）。

<sup>194</sup> 黒崎の国家論については、山田正行（2007: 322）、田原宏人（1993: 121-）参照。なお、黒崎勲（2009: 209-）。黒崎の市民社会論・国家論と持田栄一の後期のそれ類似性につき、黒崎勲（1981: 171-172）参照。

<sup>195</sup> 黒崎の《市場的公共性》への着目は、上田薫ほか（1986）での教育ヴァウチャーへの新しい教育の公共性の構想として検討すべきとの問題提起に既に見られる。学校「選択」なのか「参加」なのかに関わって、黒崎勲（2004）への佐貫の批判として佐貫浩（2006）。この佐貫への反批判として、黒崎勲（2009: 265-）。

<sup>196</sup> なお、黒崎は、「共同性」と区別して「公共性」を用い、公共性を国家と同義で用いる（黒崎勲2006: 335）。諸個人間に共同性を構築する方法という定義で「公共性」を用いている本論文と「公共性」の定義が異なっている。

連続線上に公共性を捉える《市民的公共性》論とは異なり、「私事性の最大化（必然的に公共性の最小化）」として教育の私事性と公共性とをあくまでも対立的に把握し、両者の間に連続性を見出さ（せ）ない。そのため、私事が共同化されていく場としての市民社会を想定せず、「市場の活動を活用することによって、新たな公共性の概念を確立」しようとする。

「抑制と均衡の原理に立つ学校選択制度（「教育バウチャープランの1つの変形」）のなかに教育の私事性と公共性の『分化した統一体』を描き出すことができるというのが、ボールズとギンタスの論究の解明を通して得られた結論」（括弧内は原文）だとするのである（黒崎勲 2006: 339, 343, 351）。

堀尾の私事の組織化は「教育行政＝制度の理論としてはあまりに空想的」であり、「その形態、内容、過程を具体的に制度として指し示すことが必要」（黒崎勲 1999: 49）と言い、「教育全体を動かす人々の教育意思の組織化の方法とその教育意思の具体的表現である教育計画の究明、これが『教育としての教育行政』という立場からの教育行政＝制度論の課題」（黒崎勲 1999: 88）だとの問題関心は、本論文も共有する。ただ、問題は、個人的で赤裸々な親の教育権の発露ではなく、諸個人間に共同性（公共性）をどう構築するかであり、しかも、親の教育権がなおも捨象されない方法である<sup>197</sup>。

黒崎の議論における公共性への連続性がないこうした私事性によっては、人間相互の関係性は私事が私事として現れる市場での選択（購買）という限りで一回性のものとして実現され、それ以上に父母相互の関係としても父母と学校との関係としても共同性の構築という継続的な参加・相互作用へと延長されていくことはない。多様な親の教育意思を統合・組織化していくためには、抽象的・一般的な制度や場の形成には国家を、具体的な共同性の形成には教師を、それぞれ媒介にする必要があるにもかかわらず、その両者の積極的位置づけがないのである。すなわち、学校選択の主張においては、—それが奏功する場合には教師の教育活動上の裁量が広がるとは言え—教師は父母の共同性を構築するにあたっての不可欠な主体的パートナーというよりも、選択の対象であり弊害としての専門的官僚制として表現され、親と区別される教師の積極的・固有の役割も描けない。そこでは、市場が交換・交流機能をもっているとしても個人は個人のままであって、個人でありつつ諸関係・共同性の中に置かれる存在となっていくことはないのである。そして、そうした市場の動向すなわち父母の学校選択の結果に外的事項についての国家責任と内的事項についての学校や教師の専門的自律性が左右されるため、内外区分論は否定される。もちろん黒崎は繰り返し、その主張は市場原理の導入とは異なり市場を親の教育意思の集約のツールとして使うに過ぎないと述べているが、黒崎の市民社会理解と公共性論は、選択に矮小化

<sup>197</sup> 学校選択が原理的に認められる点は、疑いがない。この点、兼子は、「各家庭の学校選択の自由は大幅に制約される」が、その条件として、「学校差をできるだけ無くする条件整備がなされることと、各学校の教育自治において十分な父母・生徒の参加および教育選択の余地が認められている必要が有る」とする（兼子仁・堀尾輝久 1977: 350）。

されない《市民的公共性》とは共同性構築の方法の点で原理的に異なっており、父母参加論の導出は困難な理論枠組みだと言える。こうした「参加」よりも「選択」を言う《市場的公共性》論は、1990年代以降、《市民的公共性》論と対抗また相互浸透しつつ影響力をもっていく<sup>198</sup>。

## おわりに

80年代半ば以降、父母や地域など外部へ学校を開く政策が展開される。臨時教育審議会第3次答申（1987年）は施設について、中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」（1998年）はさらに組織運営について、「開かれた学校」を言う。教育改革国民会議報告（2000年）は親の学校運営への参加制度も提示した。また、自治体独自の取り組みも進められる。たとえば、県知事の提唱による土佐の教育改革（1996年）（浦野東洋一編 2003 参照）や、教育審議会を教育委員会の下に置き教育委員の住民代表性を高め、また子どもの参加する学校協議会を市内の全小中学校に設置した鶴ヶ島市教育審議会設置条例（1999年から）（池上洋通ほか 2005 参照）などがある。また、2000年以降、政策との違いを示しつつ在野の開かれた学校づくり・三者（四者）協議会の運動（たとえば、宮下与兵衛ほか 2008、浦野東洋一ほか 2010）が取り組まれる。

こうした動きの中で法定された代表的な制度を挙げれば、①学校評議員（2000年）、②出席停止の際の保護者の意見聴取（2001年）、③学校選択制（2003年）、④学校運営協議会（2004年）、⑤教育基本法での保護者の第一義的責任の明示と学校の地域や家庭との連携の推奨（2006年）、⑥学校評価、⑦教育委員への保護者の選任、⑧指導改善研修での保護者の意見聴取（以上、2007年）がある。

これらの諸政策には、本章がみてきたような《国家的公共性》および《労働者の公共性》の衰退と《市場的公共性》の登場、《市民的公共性》の再興、といった思想状況が反映している。すなわち、市民的自由・私事性を認め尊重する側面がありつつも、その延長線上での親相互の結びつき（《市民的公共性》）へと昇華はさせず、双方向的ではない学校選択、学校評価、説明責任にすり替えて私事を放出させるか（《市場的公共性》）、親が相互に結びつこうとする共同性を「地域」「コミュニティ」「郷土や国を愛する心や態度」といった全体性（《国家的公共性》）に回収する側面が見られる。

また、この時期、「拒否権」（奥平康弘）や「学校選択権」（黒崎勲）が提示されるが、その背景にも、こうした《公共性》論の動態があった。すなわち、《国民的公共性論》を貫徹させることへの動揺からの「拒否権」の主張や、《市場的公共性》の登場に伴う「学校選択権」の主張である。

<sup>198</sup> 検討してきた永井と黒崎の議論は対照的はあるが、日本の左派の思想的特徴、すなわち、自由とは国家の不存在だと考える「反国家」の思想の強さと、市場の暴力を規制する——それは国家を活用せざるを得ない——「反市場」の思想（アナキズム）の弱さが示されているように思われる。

本章では、1980年代半ばに至る「公共性」論の動態を明らかにし、その「公共性」論の諸政策や学説への反映を見てきた。こうした「公共性」論の動態ないし思想的背景の下で、1980年代半ば以降に種々の「参加（権）」の主張が提示されることになる。次章では、これを扱う。

**第6章 1980年代以降の父母参加制度論****はじめに**

前章では、1980年代半ば以降の国家と市民社会理解からなる公共性論の展開に関わる思想状況とそれを体現する教育行政分野の学説の共時的展開を、《公共性》論という視角から明らかにしてきた。

そこで、本章では、前章で明らかにした思想状況と学説展開を受けて、学校への父母参加について具体的にどのような学説が展開・提示され、また政策としてどのような父母参加制度に結実していったのかを論じる。具体的には、権利保障を学問的ディシプリンとする教育法学における学校自治原理を基礎とする諸学説によって提示されてきた父母参加制度論と、合理的・効率的経営を学問的ディシプリンとする教育経営学・学校経営学の議論と系譜に位置づけられる学校運営協議会制度を分析する。こうした作業を通じて、今日までの学説上、法制上の父母参加制度論の到達点を明らかにしたい。

本章の展開をあらかじめ示しておく、日本の場合は、親の教育権に基づく父母参加は学校自治（論）の範疇で展開されてきた。この学校自治（論）は、初期の教師主体の教育自治そのものを内容とする学校自治（論）から、そこへ父母参加を含む学校自治（論）へと発展してくる。そのため、本章ではそうした学校自治（論）の範疇・文脈で展開・彫琢されてきた制度原理がどのような具体的な制度論へと昇華され結実したのかを視点とする。他方で、現実に学校運営への父母参加を実現する法制度として結実（2004年）した学校運営協議会制度は、そうした学校自治（論）とは距離がある。この点を以下では、まず親の学校教育参加の制度原理について学校自治（論）の展開に即して確認したうえで（第1～2節）、具体的な制度論について慣習法に基づく制度論を言う諸学説（第3節）、実定法に基づく制度論を言う諸学説（第4～5節）、教職員組合の提起による制度論（第6節）を検討したうえで、現行法下の唯一の実定法による父母の学校参加制度である学校運営協議会制度を分析すること（第7節）によって論じていきたい。

**第1節 父母の学校教育参加の制度原理**

行政による学校教育への介入を制限する原理として欧米の思想・法制が親の教育権を基軸に展開されてきたのと比べると日本の学説には固有の展開が見られるが、そうした日本においても親の教育権への着目・発展が学説上徐々に進められてきたことは本論文第2章で既に扱った。改めて確認すれば、当初の学説の多くは「教育権」について、「国家」ない

し「国民」あるいは「労働者」「人民」「民族」といった何らかの集合体・共同体が享有する主権として論じ、諸個人が享有する人権としては論じていなかった。それに対して、宗像誠也はわが子の君が代斉唱について親による拒否の可否を論じ、「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とは受けとれないし、受けとってはならない」とし親の教育権を提出した（宗像誠也 1961: 53。初出は1959年）。親の教育権の法的根拠については、憲法上は明文規定がないものの、学説と判例はこれを自然権などとして当然に認めてきた。宗像も、「日本国憲法26条には、親の義務はあるが、……権利の規定は、明示的には出ていない。しかし……基本的人権を尊重する憲法全体の性格からいって、また明治憲法との基本的性格のちがいからいって、当然に、自由民主主義国の前述の伝統を継承するものと解すべきである」（宗像誠也 1975a: 50。初出は1960年、宗像誠也 1961: 53 同趣旨）とする。

この点、この親の教育権の及ぶ範囲について、最高裁は制限的に解してきた。旭川学力テスト事件最高裁判決（最大判昭51・5・21）は、「親の教育の自由は、主として家庭教育等学校外における教育や学校選択の自由にあられる」として、親の教育権が及ぶ範囲を校門の前までにとどめている。また、従来の教育内容を学校側によって変更されたことに不満をもつ親らが学校に対して訴えを起こした近年の江戸川学園取手訴訟最高裁判決（最大判平21・12・10）も「親が子を入学させる学校を選択する際に考慮した当該学校の教育内容や指導方法……が子の入学後に変更されたとしても、……特段の事情がない限り、親の学校選択の自由が侵害されたものということとはできない」として、学校の教育内容についての親の要求を否定的に解している<sup>199</sup>。

しかし、親の子どもの成長・発達に対する第一次的責任者としての地位に実効性をもたせるには、親の教育権の及ぶ範囲は学校選択の自由に限定されると解するわけにはいかず、就学自体の選択権としても現れるし、学校選択権が制約される公立学校の場合は学校教育内容の選択や親の側から積極的に教育要求を出したり学校運営に参加したりする権利としても発現すると解することができる（本論文第2章参照）。これらの判決は、ある親（ら）の教育要求と、学校（教師集団）の教育課程編成権やほかの親（ら）の教育要求との調整を司法的に解決することの難しさ、また参加制度を憲法や慣習法から導き出すことの難しさを示しており、学校レベルに親の教育要求を組織する制度を構築する必要性を示すものである。

親の教育権に基づき個々の親（各家庭）の教育要求を“組織化”していくにあたり焦点と

<sup>199</sup> この事件の控訴審判決（東京高判平19・10・31）は、「子の親として」有する「学校選択の自由」を侵害したことを理由とした不法行為責任による損害賠償請求を認容したが、親らが在学契約に基づき従来通りの教育を求めた請求については当事者適格を欠くとして却下している。これは、親の教育権をなおも一般的な法益としての「学校選択の自由」の枠内でのみ捉えるものであり、それを超えて親にその固有の教育権に基づく学校教育への要求権を認めることには消極的な理解をしているものであると解される。対照的に、最高裁判決は、高裁が認めた不法行為責任を否定したものの、高裁とは異なり契約上の責任を追及する親の当事者適格を認めている点が、親の教育権の点からは着目される。

なるのは、第1に、わが子以外の児童・生徒も含めた集団で行われる学校教育について親の側から積極的に教育要求を出す場合に、親相互の要求の対立・調整をどう考えるかであり、第2に、教師の専門性に基づく学校の教育課程編成権との対立・調整をどのように考えるか、そして、これらがどのようにして理論的、制度的に可能であるかである。

第1の点について学説は、親の教育権には国家や教師など他者に委託したりほかの親の教育権と集団化したりすることが性質上許されない部分があることは当然としたうえで、それ以外の部分について親の教育権はほかの親の教育権と集団化・組織化が可能であるとしてきた。

たとえば、堀尾輝久は、国家介入を拒否する論拠としての親の教育権という先にみた宗像誠也の議論を継承し発展させ、子どもの学習権の確立の中で親の教育への参与の問題を正当に位置づけるべきだとして、次のように論じた。まず、「近代教育思想においては、教育が *l'éducation* と *l'instruction* に一応分けられる」（傍点は原文）。そして、前者は思想・良心の形成や価値観と不可分であり各人の神聖不可侵の権利であるから家庭教育で行うことを原則としているのに対して、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が可能であるとする。そこから、この後者の部分に限定して「親義務の委託ないしは共同化（私事の組織化）としての公教育が構想される」とする（堀尾輝久 1971: 162-163, 200-201）。

兼子仁も堀尾と同様の区別を前提にしたうえで、教育要求権を担うのは個人としての親ではなく集団としての親だとする。すなわち、兼子は、親の教育権には親の学校教育選択の自由（学校選択および学校内における教育選択）のほか、学校教師に対する教育要求権が含まれているとする。前者の選択権には拒否権（宗教教育、君が代斉唱など）も一定の範囲で含まれ、個人的な権利であるとする。他方、後者の要求権については、この主体は父母個人ではなく父母集団だとする。そして、この集団化の必要性の根拠を「子どもたちの学級・学校における学習生活が集団性を持つがゆえ」だとする（兼子仁 1978: 208, 300）。こうして学説は、親の教育権についてあくまで個別的であるべき部分と集団化・組織化が可能な部分とを区別し、組織化された親の教育権を公教育の基礎に据え、また、同様にその組織化された親の教育権によって親の学校教育参加を基礎づけてきた。

第2の点、すなわち、学校教育内容についての親の教育権と教師の「専門的教育権」との関係については、兼子は、教師に内的事項についての絶対的な権限を認めるのではなく、逆に、親に絶対的な権利（請求権）を認めるのではなく、父母（集団）を「教育要求権の主体」として（兼子仁 1978: 303）教育自治の中に位置づける。一方で、「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、……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」とし、他方で、学校教育内容についての親の教育要求権を、一定の教育内容の請求権としてではなく、学校・教師に対し教育要求を提

示しこれに対する「教育専門的判断を求める権利」という手続き的権利と構成して認めるのである（兼子仁 1978: 301）<sup>200</sup>。そして、こういった親からの学校への教育要求は、個人個人が提出するのではなく、学校教育の集団性から、集団化される必要があるとする。

こうした父母の学校教育参加を具体化する制度的形態をほとんどの論者は PTA に見出してきた。たとえば兼子は、PTA は社会教育団体ではなく学校教育団体であること、本来各学校の教育自治だから慣習法の根拠の方が重要であることを指摘し、「学校・学級 PTA は、こうした父母集団づくり、学校に対する父母の教育要求のとりまとめとやりとりの不可欠な場になるべきもの」だとする。そして、まず父母集会を開き、その後に教師が出席する PTA 集会が開かれるべきであるとする（兼子仁 1998: 93-。初出は 1985 年）。また、堀尾輝久（1971b）は、「PTA のとらえなおし、つくりなおしが、国民教育の創造という課題の中で、きわめて重要」とするし、PTA を「国民の教育権を現実に生かすもっとも確実な道筋の 1 つ」と位置づけている（堀尾輝久 1974: 87-88。なお、兼子仁・堀尾輝久 1977: 93）<sup>201</sup>。

## 第2節 学校自治論での展開

こうした親の教育権に基づく親の学校への要求・意思の反映・参加は、学説上、その制度原理としても、また具体的な制度形態たる PTA の位置づけとしても、「学校自治」概念の中で引き受けられ、「学校自治」概念の発展として実現されてきた。そこで、具体的な制度論の展開を見る前に、学校自治論を、当初の「学校自治」概念の発生とその発展に分けて見ていく。

### 第1項 教育委員会の包括的支配権への対抗としての学校自治論

学校自治論は、行政解釈・特別権力関係論に対抗して提示・展開された学説である。すなわち、文部官僚である木田宏（1957: 236）や、今村武俊は、学校に「必要な一定程度の主体性を保持させ」つつ、同時に、それが「教育委員会の一般的な支配権」に服する（今村武俊 1964: 186）として、教育委員会は学校管理規則による包括的な指揮権を有するとする包括的支配権説を唱える（木田宏 1956: 202-204 同趣旨）。

それに対抗して、「学校の自治が教育法研究のなかで自覚的に追究されてきたのは 1960 年代はじめのころからであり」（神田修 1981: 10）、最も精緻な学校自治論を組み立てたのが兼子仁（1963: 193-200）である。すなわち、兼子は、包括的支配権説に対して「工場的な学校観と教育自治体的な学校観との勝負である」（兼子仁 1969b: 76）との立場から、それまで宗像誠也らによって展開されていた内外区分論（宗像誠也 1969: 4、初出は宗像誠也 1954。

<sup>200</sup> 教育法学者の結城忠も親の教育権の内容としての教育上の要求権と参加についてその対象領域については、「原則としてオフ・リミット（立入り禁止領域）はない」としつつ、『教育専門的事項』に関しては、原則としてその最終決定権はあくまで学校の側にある」とする（結城忠 2009: 252-253）。

<sup>201</sup> 教育法学から例外的に親の教育権・親権を検討する平原春好（1969: 272-273, 280）も私事の組織化、実践的には PTA 活動の再編を論じる。

宗像誠也 1961: 73)<sup>202</sup>を現行法解釈として体系的に基礎づけ、教育行政（機関の権限）と教育（機関の権限）とを厳格に区別する内外区分論を基礎とする学校自治論（「教育自治体としての学校」（兼子仁 1971: 172）、「学校の自治」（兼子仁 1978: 415））を組み立てた。

一般に自治といった場合、行政その他に対して独立するという対外的自律性と、構成員への自己統制を図るといった対内的自律性で成り立つ。兼子は、教育委員会の学校管理権を認めつつそれを限界づけて、また法令が規定している校長の権限を基礎にして学校の固有専属的権限としての学校の内在的管理権を論じる。そして、その権限の行使については、内的事項つまり教育課程管理については職員会議が議決機関となり校長は対外的に表示する者に過ぎず、外的事項については学校行政機関としての校長が行使すると解釈するのである。

すなわち、学校と教育委員会との関係性（対外的自律性）については、「現行法上の学校管理権は、……公権力作用ではなく公企業経営権の本質をもつものである」（1963: 191）とし、行政解釈のような「教育委員会の包括的支配権と特別権力関係」ではなく「教育企業管理関係」だとする。そして、教育委員会の「学校管理権の具体的な権限内容および学校との権限分配」は、「関係法令の権限規定のほか『教育企業』の条理法や慣習法によってきまっていく問題である」とする（1963: 195）。他方、対内的自律性については、校長の諸権限には、①学校の内在的管理権（学校教育法現第37条第11項等）と、②教育委員会・教育長から委任された権限（地教行法現第26条第1～2項）とがあるところ、前者を学校自治の基礎とする。そして、①は「学校の内在的管理権として校長名で授権された学校の固有専属的権限である」とされ、教育委員会が制限することはできず、また、校長ではなく学校に固有の権限だとする。

しかし、当初の兼子仁（1963）においては、こういった学校自治はあくまで教（職）員のみによって構成され、父母の教育要求権・参加権は論じられてはいない。親の教育権に基づいて親が学校に具体的に行使できる権利はほとんど認められておらず、親の教育権については「保護者はなお『学校選択の自由』を留保している。それ以上に、公教育制度において保護者が『教育の自由』（道徳教育等の拒否権・子女を欠席させる自由）を何等か留保しているか否かが論議されており……今後検討を要するところと思われる」（兼子仁 1963: 72）と述べるにとどまっている（兼子仁 1963: 21, 28, 126、および、兼子仁・堀尾輝久 1977: 357 参照）。親の位置づけが制限的であるその公教育理解が、その学校自治理解にも反映しているのである。

## 第2項 教師集団中心から父母の参加を位置づける学校自治論への展開

それに対して1970年代初めに、そうした『教育法』〔旧版〕（1963年）の教師集団中心の学校自治論から、『教育法』〔新版〕（1978年）の父母の参加を含みこむそれへと発展す

<sup>202</sup> 学校自治のあり方を問題にしたとも言える宗像と伊藤との間の「学校重層・単層構造」論争（1965年）でも、両者とも父母の参加は言っていなかった（中留武昭 2010c: 11）。

る。そこには、「私事の組織化」「親義務の共同化」(堀尾輝久)という公教育論が反映されていた。それは「19世紀の私教育法から20世紀の公教育法へと展開」というかつての二項対立的公教育理解(私事性と公共性との関係性の理解)(兼子仁 1963: 19-, 72. なお 32、兼子仁 1960: 129-、兼子仁 1964: 35)を改め両者の連続性を言う公教育理解であり、学校自治のあり方にも変更を迫るものであった。すなわち「親義務の委託ないしは共同化(私事の組織化)として公教育が構想される。……社会の教育に対する公的配慮ということは、親義務の補完ないし代替的機能を任務とする」(堀尾輝久 1971: 200, 409. 初出は 1958年、1966年)というその公教育論は、教育関係の規律について私的生活関係を規律する私法の論理をあくまでも軸にするものであり、これにとどまらないがしかし“脱却”はせず“修正”する理解であった(伊藤進 2000: 30, 35. 初出は 1978年。中村睦男 1974: 72)。

こうして、兼子の議論は、「私事の組織化」「親義務の共同化」という堀尾の公教育思想を踏まえた議論へと発展するのである(《国民的公共性》から《市民的公共性》へ)。そうした公教育理解の発展は、教師の理解の発展——教員の教育権限の独立から、それと教師の人間・個人としての入権性との複合的併有へ——と教育行政の理解の発展——大綱的基準説から学校制度的基準説への展開による内的事項についての行政の中立性の徹底・法的拘束力の限界づけの明確化と、外的事項についての教育行政の条件整備義務・行政責任の明確化——とともに学校自治論の発展にも帰結した。父母集団の教育要求権と教師の応答義務からなる学校教育参加制度を各学校の教育自治の中に位置づけ、学校と学校の外部(家庭)とのつながりを構築したのである(兼子仁 1978: 273-274, 383, 350-352, 204-210, 300-310, 344-345)。ここでは、教師の「教育の自由」、学校の自治の正統性の根拠を、かつてのように法制すなわち学校教育法第 37 条第 11 項および第 4 項ないし教育委員会からの流出・派生(公的生活関係)に求めるのではなく、教育権者であり公教育の正統性の淵源である父母からの直接の委託(私的生活関係)に求めたのである。

こうして、1970年代初めには学校自治が職員会議を中心とする教師集団中心ものから、「学校自治」の中に父母が位置づけられるようになる<sup>203</sup>。すなわち、兼子仁(1976c: 24)(初出は兼子仁 1973)では、「父母の教育参加をうちにふくみ、その教育要求を責任を持って実現していく主体として、各学校は、自律的な教職員集団と、児童生徒集団・父母集団とによって組み立てられる『教育自治体』でなければならない」とする。「近代公教育法制」と「現代公教育法制」とを区別し、親の学校選択の自由が論じられていたに過ぎない『教育法』〔旧版〕とは異なり(1963: 29-32, 72, 168)、『教育法』〔新版〕では就学している学校の教育内容選択の自由、さらに積極的な教育内容要求の主体として父母が位置づけられる。「子どもの学習権に人間的成長発達の保障を求める積極的な要求権が含まれてお

<sup>203</sup> 親の教育要求権を言う早期のものとして、兼子仁(1974b)(のちに、兼子仁 1976c: 32-に所収)、兼子仁(1976e: 60-)、坂本秀夫(1974: 112-)、目黒健作(1974)。父母住民の教育権の具体的あり方が不十分だとする批判として、藤岡貞彦(1975: 5)。

り、親・父母の教育権にはそれに代位する教育要求権が、……含まれている」とするのである（兼子仁 1978: 300）。

兼子のほかにも、たとえば教育法学者の神田修は、「学校の自治」を「校長を含む教職員とその集団が……主体的に決定し、運営していくことだ」としたうえで、「教育に直接責任を有する父母ひいて〔は——引用者〕住民の学校活動への何らかの恒常的なかわり、参加を考え、学校の自治を強固にしていくことが客観的に重要な課題となっている」。「決してその画一的な制度化や全国的な法制化が必要だというのではな」いが、「事項によっては教職員と父母（生徒）が共同で決定し、運営すること或いはそうしたしるみを備えるような学校の自治の創出が期待されている」（神田修 1981: 3, 5-7）とする。ただ、神田は、原理的な検討が弱く、「父母・住民」として親の固有性に重要な配慮が払われず、また、こうしたことが「課題」だと繰り返すものの、具体的な理論・制度構想を提示していない<sup>204</sup>。また、学校自治（対内的自律性）についてのより緻密で具体的な議論を展開しているものとして、佐藤は、「学校の自治と児童・生徒の自治」「学校の自治と事務職員問題」「学校自治と父母・市民の教育参加」の各節を立てて検討する。そして、「学校の民主化には、……教職員の集団組織……と共に、……子どもの集団的自治活動（生徒会・児童会活動）が重要である」。「教育権者という点では父母と教師は同じであるが……」、「教師集団は真の教育的専門性の見地から父母集団の教育要求に応じていかなければならないのである」などと論じている（佐藤司 1974）。ただやはり、1980年代前半までのこの時期は具体的な制度論の提起はないのである<sup>205</sup>。

### 第3項 学校自治と住民自治との関係をめぐって

こうして学校自治の範疇・文脈で父母参加が論じられてきたが、親固有の参加論を考える場合、子を有する親（家庭）とそうではない住民（地域）との関係をどう考えるのかが、とりわけ「教育権」を親個人に帰属するものというよりも何らかの集合体に帰属するものとして主権的に理解されてきた（本論文第2章）日本の文脈では重要である。この点、学校自治については、住民自治との関係をめぐって両者のいずれをより基本的なものとして捉えるかについて学説は大きく2通りの立場に分かれてきた。

学校の、親（家庭）よりも地域とのつながりを主張する議論は常に存在してきた。戦後直後には文部省がコミュニティ・スクール（地域社会学校）を語り、それは在野の教育運動によっても推進された。また、1950年代半ば以降、政府はカリキュラムとその実施体制

<sup>204</sup> 学校自治の定義につき、神田修（1993: 86-87）同旨。「この『学校』概念には、校長、教職員が中心主体であるとしても、子ども、父母（保護者）を含み」とする神田修・兼子仁編（1999: 51）（神田修執筆）も課題提起にとどまっている。また、神田修（1980）は、教育活動面の自治（内的事項）、学校運営組織の自治（校務分掌）、教育条件整備面の自治（外的事項）に分けて論じている。

<sup>205</sup> 教育法学における兼子仁以外の学校自治論とその展開については、神田修（1978）、神田修（1980）、神田修（1981）、神田修（2000）、今橋盛勝ほか（1992）、窪田眞二（2001）などを参照。父母を含む学校自治論の展開を論じるものとして、川口彰義（2000）、窪田眞二（1999）。戦後改革期から近年の「開かれた学校づくり」までの学校自治論の歴史・展開を論じるものとして、田沼朗（2001）。

における中央集権化によって学校と中央政府とのつながりを重視するようになったのに対して、運動側は「住民の教育権」「教育の住民自治」などを言い学校と地域とのつながりを主張した。1980年代半ば以降には、再び中央政府によって「地域に開かれた学校」、「学校と地域との連携」が説かれる。こうして、「地域」は、政府側からも運動側からも美しき良きものとされてきたが、しかし、この「地域」ないしその人格化としての「住民」は親の教育権・教育の私事性を曖昧にするものとして機能してきた面がある。確かに住民運動は全体として国民・住民の権利意識を向上させてきたが（藤岡貞彦 1975: 4）、多くの論者によって親は「父母・住民」と一括され、住民とは区別されるその固有の教育権への着目が阻害されてきた。既に指摘してきたように、日本の議論では、抽象化された「国民の教育権」とは異なる「親の教育権」の意識や、「国民」「住民」一般とは異なる「親」の固有性の認識がほとんど見られず、主体が「父母・住民」「父母住民」と並列されて同一視され、また、参加の対象も（父母の）「学校教育」への参加と（父母を含む住民の）「教育行政」への参加とが区別されず論じられてきたのである。

この「親」と「住民」との差異の意識化の違いが、学校自治についての理解の違いないし「学校自治」と「住民自治」との関係性の理解の違いにも関係している。すなわち、兼子の議論では、「学校の自治の制度的中心は、その『教育自治』であって、生徒等・父母に教育責任を果たしていく学校教師とその集団による教育権の自主的行使である」とされ、「教師の教育権の制度的保障としての『学校の教育自治』」であり、「教育基本法 10 条 1 項によって確認された教育条理に含まれる法原理として、『学校の教育自治』」（兼子仁 1978: 298）なのである。ここでは、「親」と「住民」、「学校教育参加」と「教育行政参加」とが明確に区別されている。確かに兼子も住民の教育権という用語法自体は用いるが、学校レベル（教育内容）と自治体レベル（教育行政）とを区別し、「住民」については、「文化にない手としての地域住民（地域生活者）には、特別な教育法的資格があるのではなかろうか」と述べるにとどめている（兼子仁 1978: 223）<sup>206</sup>。思うに、住民にも要求権自体は認められると言えても、それに対する教師の法的な応答義務は発生しないであろう。子どもに人生的責任を負い教育権をもつのはその子どもの親であり、特に教育行政レベルではなく学校レベルにおいては、その教育意思を反映させる必要性の点で親は住民とは明確に異なるはずである。子どもの教育について固有の権利をもつ「親」がそうではない「住民」と明確に区別されるのは、ちょうど主権における「国民」が外国人と明確に区別されるのと同様である。

こうした学校と親（家庭）とのつながり、そして学校の自治・自律性を重視する議論に対して、学校と住民とのつながりを重視する理解からは、既にみた学校自治の中核に教育自治を置きその中に教育の私事性を実現していく議論とは異なり、住民自治を土台とする

<sup>206</sup> 兼子の「住民の教育権」については、兼子仁（1976d）（初出は、兼子仁 1973）。また、「住民の教育権」については、今橋盛勝（1983: 265-267）、今橋盛勝（1985a: 227）。

学校自治論が展開されていく。すなわち、教育法・教育行政学者の鈴木英一（1932年～）は、教育自治を定義して、「①教育の住民自治と②それを土台とする学校自治（学校をはじめ教育機関の自治、学校教職員の自治）から構成され……教育行政の地方自治原則と区別される」とする（鈴木英一 1976: 83）<sup>207</sup>。

井深雄二も同様に「教育自治は教育における住民自治と学校自治とから構成される」とする。すなわち、「教育法学において両者の関連構造とその統一的把握が問題とされるに至ったのは、比較的最近のこと」であり、従来「教師の教育の自由を中心に構成され、教育自治＝学校自治とされる傾向」があったが、1960年代後半以降の住民運動・地域運動の発展・旭川学力テスト事件最高裁判決での教育の地方自治が語られ、「教育における住民自治の理念が改めて注目されると共に、教育自治論の再構成が必要となり、学校自治との関連が問われるに至」った。したがって、この「教育における住民自治」は「教育に関する地域住民の直接的合意形成権」（教育委員会制度）と「学校教育への住民参加権」（PTA）を「核心的内容とする」と言うのである（井深雄二 1981: 242）。

大橋基博も、「教育の住民自治と学校自治の統一・発展としての教育自治」を言い、兼子が「教育自治を学校自治の制度的中心としてとらえる」のとは異なり、「本書で提起している教育自治論の特徴は、第1に学校自治の構成要素としての『教育自治』ではなく、教育の住民自治、学校など教育機関の自治、国・地域を通ずる教育行政の公共的規制（民主的規制）を統合する概念として提起していること」であり、「第2には、それは法規範論・解釈論としてのみならず、21世紀を展望した教育と教育行政の改革論として展開している」と言う（大橋基博 1992: 26-27）<sup>208</sup>。

こうした2つの学校自治論の違いは、これまでの教師中心の学校自治論の改め方の違いであり、学校自治そのものへ父母の参加を位置づけるのか、それとも、学校自治とは別により広く教育への住民参加を位置づけるのかという点にある。しかし、同時に、それ以上に、2つの学校自治論の間には、教育関係を私的生活関係として理解するのか、それとも、公的生活関係として理解するのかという大きな違いがあることが指摘されるべきである。思うに、鈴木英一らの、教育と教育行政との統一という問題関心それ自体はその通りであるが、両者のアプリアリな接続・統一は、立法・行政機関として民主的な決定により全体のあり方を考える公的生活関係（主権の次元）がそのまま私人としての資格で自己の利益を体現する私的生活関係（人権の次元）を飲み込む恐れがある。したがって、権力的な決定が左右する教育行政レベルと、原則として非権力的な応答関係が左右する学校レベルと

<sup>207</sup> 鈴木英一のこうした理論の背景には、「教育の民主的性質と教育行政の民主的性質の統一」という課題（鈴木英一 1992b: 6-9）の認識がある。また、鈴木は「教育自治の理想」は、第1に地域の教育自治、第2に学校の教育自治（学校自治）を意味するとする（鈴木英一 1993: 132）。

<sup>208</sup> 教育自治の再構成については、布藤勇（2008）を参照。住民自治と学校自治との関係について、神田修は、「住民自治の確保、そのもとに学校ないしその教育の存立がある」とする（神田修 1974: 108）。住民自治と学校自治の区別と統一につき、藤岡貞彦（1977: 118-120）。

の区別が必要である——その区別をするものこそ内外区分論である——。公的生活関係を扱う教育行政についての住民主体の制度と、私的生活関係に連なる学校についての親主体の制度が峻別される必要があるのである。そして、教育活動そのものである内的事項については、一方で、子をもつ親の住民一般とは区別される固有の利益・発言権（教育権）、他方で、子どもの教育活動を行う教師の行政職員とは異なる直接的で重い責任それゆえの専門的自律性に格別の配慮が払われる必要がある。したがって、教育と教育行政との統一は、両者の厳格な区分と両立する限りでのみ目指されるものである。

他方、兼子の学校自治論は、教育（ないし教育自治）を公的生活関係ではなく私事の延長線上で捉え、住民として公的生活関係の主体へと一般化・抽象化されない親こそを主体として、親を教師という応答者と直接に結びつける学校レベルでの参加を重視する。兼子が教育自治・学校を中心としたのは、学校（教師）でこそ、行政手続き（公的生活関係）とは異なるルートで父母と直接に結び付き、親の教育権に応答できるからである。

こうして、両者の学校自治論の違いは、教育と教育行政とを厳格に峻別するのかそれとも両者の統一を目指すのかという関心の違いでもあり、具体的な父母参加制度論構想において、参加主体・参加の根拠・権利の内容の諸点で差異が出てくる。教育関係を私的生活関係と捉え、学校と家庭とのつながりを重視する学校自治論からは、親の教育権と厳格な内外区分論とを基礎とした議論がされる。たとえば、兼子同様に学校自治内部の慣習法としてのPTAに期待する杉村房彦（杉村房彦 1996: 139-）や坂本秀夫（坂本秀夫 1988: 135）の研究（本章第3節）や、学校自治内部に慣習法にとどまらない実定法制度として父母参加制度論を提起する佐貫浩（佐貫浩 1984a: 68-）や今橋盛勝（今橋盛勝 1983: 223-, 193-）の研究（第4節）がある。

他方、鈴木らの教育関係を公的生活関係と捉え、親と地域住民との原理的な区別や、内的事項が主たる対象となる「学校参加」と外的事項が主たる対象となる「教育行政参加」との区別を相対化する立場からは、たとえば、父母参加制度を学校自治内部に位づけるのではなく学校を外部から統制するガバナンス論として位置づける坪井由実の研究（坪井由実 1996: 144-）（第5節）や、「教師の教育権限を軸に構成する」「伝統的な学校自治論の限界」を語り、1998年以降の教育委員会の条件整備、教育行政の一部を学校に委譲することで見学校自治内部の自由に見えて実のところ外部から統制・管理を強める学校経営政策を「もうひとつの『学校自治』論」と評価し、「教育権限の拡大ばかりか、人事と予算の権限拡大も取り込んだ。……保護者等の参加……も学校運営に取り込んでいった。学校自治論が主張し求めていたものの多くはここに実現した」（小島弘道 2000: 105, 111）として学校自治をガバナンス論と理解する小島弘道の研究がある。それらを次に、具体的に検討していこう。

### 第3節 慣習法的制度論——学校自治内部でのPTA活用論

1970年代初めに父母の学校教育参加を制度原理として示した兼子は、父母集団の学校教育参加の具体的な制度形態としては、実定法による一律の制度化には否定的であり、またPTAの活用を説いていた。すなわち、「恒常的・具体的な制度化は、教育自治体としての各学校における慣習法にゆだねられている」。「学校・学級PTAはまさに父母の学校教育参加制度にほかならず、各学校を単位とする学校関係組織の性格をもち、父母の学校教育参加活動が排斥されていないという「わが国PTAの沿革と現状に照らすとき、父母の学校教育参加制度は各学校の教育自治の中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ろう」（兼子仁 1978: 304-305）とした。1990年代にも、「学校自治の中ではもっと学校の内規を活用してもよいかと思います。父母参加のしくみも学校の内規でセットして慣習法的に固めていくというのも文化的自治の制度化のはずです」（兼子仁 1993a: 84）としている。実定法による父母参加制度の提案が出てくる1980年代以降もこうした兼子と同様に実定法による制度としてよりもむしろ学校自治に位置づく慣習法としての学校教育参加の積極的意味を言うものとして、次に見る坂本秀夫と杉村房彦の議論がある。兼子の学校教育参加は、親の教育権を、親の教育要求に応える学校・教師側の自由を保障することを通じて、「拒否権」とどまらず「参加権」まで引き伸ばすものであった。そして、これらの議論も、PTAを場として、親の教育要求と学校側の応答とを言うものであった。

#### 第1項 坂本秀夫の議論——学校から地域へ

教育法研究者である坂本は、「国民の教育権」論がもつ親の教師への信託論は教師への白紙委任になってしまうという懸念からこれを批判的に検討する。すなわち、「杉本判決においては『教育の信託』と教師の『学問研究の自由』又は『教育専門性』が等置されているかのようである。しかし、『教育の信託』概念は学説上熟した概念とはいえず、教師の『学問研究の自由』概念は学説上定着しているために、前者が後者に事実上解消される可能性がある。『教育の信託』概念が教育法上熟していないのは、実定法上の規定がなく法制上未整備であり、判例上の事実も乏しいこと、親と子どもと教師の権利関係は教育行政法の領域にも属さず、集団的關係や教育関係そのものが、法学的思考の対象として極めて扱いにくい、などの理由にもとづく」と指摘する（坂本秀夫 1974: 111）。

そして、坂本は、PTAこそがこうした教育の信託を実現する制度であり、しかも学校内部にとどめず地域住民運動にまで広げることで教育の信託が実現できるとする。PTAを学校を基礎に地域とつなげていくというこうした議論はPTAを社会教育関係団体（成人教育・生涯教育がその目的となる）とする議論に対抗してPTAの1つの潮流となる。すなわち、坂本は、PTAの枠をこえて現実には地域住民運動に待つほかはないとし、「教育の信託の構造は、学校内部集団からさらに地域住民運動と職員組合運動との関わりへ視野をひろげることによって、初めて全体として把握できる」とするのである（坂本秀夫 1978: 193）。

初出は1973年)。

日本の学説の中では比較的早期から親の教育権に自覚的であった坂本は、「親の教師に対する教育内容要求は基本的権利として、教育の信託の基底に据えられなければならない」としたうえで、「不断に創造されつつある子ども集団を共同の対象として目の前に持つ学級父母集団において、始めて親の教育要求が公共化されるのである。このような学級父母集団が教育要求権を正しく行使しうる教育の信託者集団の原型である」(坂本秀夫 1974: 113-116)とする。そのうえで、PTAのありかたについては、こうした学級PTAにとどまらない学校PTAの必要性もい、「親の教育要求は担任を始めとして個々の教科担任への要求につきものではなく、学年からさらに学校全体への要求に及ぶ」としつつ、「父母集団は多数決になじまず、代議制にもなじまないから、学校PTAは全体として学級—学年—学校へピラミッド型の構成をとる必要はなく、むしろ親と教師が教育問題を自由な市民レベルで討議する開放的組織……として構想されるべき」であるとする。また、「教育権の最終的保障」は、広く教育における地域住民運動を志向し、それがPTAへ還流されるべきだとする(坂本秀夫 1974: 121-122)。

坂本は、PTAのほかにもより具体的に親の教育権を実現する権利類型や制度を提起している。すなわち、「学校に対する親の権利のカタログ」としては、第1に、親の個人的権利として、①授業参加権、②親の知る権利、③親の異議申立て権である。第2に、父母の集団的権利——「代表者を通じた間接的参加」であり「PTAとの関わりで具体的に構想されなければならない」もの——としては、①集会の権利、②学校全体の授業に関する父母集団提案権、③学校行事の決定への参加、④校則の決定、⑤職員会議・生徒委員会への参加に整理した上で、「親が集団としてその教育権を行使しようとする場合、差し当たって考えられる組織はPTAである」(坂本秀夫 1988: 64-68, 81)とする。そして、具体的に、PTAのあり方として、教育の信託関係が倒錯し、親が無権利な状態におちている状態を脱却するために、「父母だけの組織、または父母の部がPTAの中に組織されるということが絶対に必要であろう」。「PTAが閉鎖集団化しないように、……外部の様々な動きをPTA内部に反映させなければならない」。また、「PTAを教育の信託を実現する組織として見直すならば」、個人的な親の諸権利と集団的な親の諸権利をPTA規約に書き込むことだ、とするのである(坂本秀夫 1988: 125-126, 135)。こうした坂本の議論は、親の教育権を重視し、その点からPTAのあり方を具体的に検討・提起した点で重要な学説であると位置づけられよう。

## 第2項 杉村房彦の議論——PTAの「非強制的受容」

また、社会教育が専門の杉村房彦の議論も坂本と同様に、親の教育権が表現・実現される場としてPTAを評価するものであった。杉村の議論の特徴は、第1に、同時期にPTA批判とともにその主張が出てくる実定法による制度化の立場ではなく、兼子同様、学校の自治に即した柔軟なあり方が可能な慣習法による制度化という立場から父母の教育要求権

の行使ルートとして PTA を積極的に位置づける点である。また、第 2 に、PTA を P (父母) 部会と T (教師) 部会に分割する上記の坂本の議論や、教師を含む PTA の全員一致主義の弊害を言い「父母が学校問題、子どもの人権問題に関して、疑問を提示し、論議する場、それらを取りまとめ、学校と話し合う場としても、PTA (父母部会) を位置づけ活用する」ことを言う議論 (今橋盛勝 1989: 52) とは異なり、当初から親と教師との交流を通じて教育要求を議論する PTA を評価する点である。

すなわち、杉村は、親の要求を教師に理解・納得させる PTA の「非強制的受容」の積極面を評価する (杉村房彦 1989: 66)。そして、内的事項に対する親の教育権行使の方法を実定法上に明定せず、任意団体である PTA に委ねたことを教育条理にかなった措置だと評価する。それは、第 1 に、「もし親の教育権行使を法に定め制度化すれば、この行使に一定の強制力を付与することになりかねないから」であり、第 2 に、「もし学校教育にたいする親の教育権行使の優先性を法定すれば、親権の濫用の一般化になりかねないから」である。そのうえで、こうした 2 つの問題を回避する PTA の方法による参加によって、第 1 に、「親の教育要求を教師に感じとらせていく、つまり教師・学校に非強制的に受容させる」ことができ、第 2 に、教師との話し合いの中で「親の認識・判断・要求を客観化し是正」することができ、第 3 に、教師とともに教育を創造していくことができるとする。そのため、こうしたことを難しくする、教師が参加せず親の総意の成立後に教師との合意を図る父母会議には異議を唱え、「親の総意の成立後に親と教師の合意をはかるのではなく、親の総意の形成過程に当初から教師が参加して、総意を、相互理解となつとくによる親と教師の合意としてつくること」(傍点は原文) を主張するのである (杉村房彦 1996: 138-141) 209。

### 第3項 1980年代のPTAへの評価とその後

こうした PTA の存在は、教育政策の策定や予算の編成、教科書採択をとっても親の教育意思を反映していくルートが乏しい日本において貴重である。教師は親と共同するときのみ、行政の介入を拒むことができる。また、「私事の組織化」は、父母のみによる話し合いのみならず、父母の<sup>なま</sup>生の要求を教育課程編成にまで高める、教育の専門家である教師集団による父母への応答という契機によって可能になる。そう考えるならば、P (父母) と T (教師) とが 1 つの組織でつながれている点は、確かに、PTA の優れている点と評価できよう。

しかし、1980年代半ばにはこうした慣習法的で、かつ、親と教師とが一体となっている PTA とは異なる、ほかの制度論・構想が運動側からも政策側からも議論・提案されるよう

209 ただ、杉村もより近年には、慣習法にとどめず父母参加制度の法定を言う。すなわち、「制度と PTA のたくみな連繋プレイ、すなわち制度を伝家の宝刀にとどめ PTA の機能を最大限に発揮させるしかない」との留保を付けつつも、「親の教育権行使を法定し『参加制度』を確立することが急務である」という (杉村房彦 1998: 38)。杉村房彦については、杉村房彦 (1981)、杉村房彦 (2007)。また、PTA の積極評価については、神田光啓 (1992: 172)、中山和久 (1989: 31) も参照。

になる。すなわち、いわゆる革新自治体が消滅していく1970年代末から1980年代にかけて、学校では“教育荒廃”が進む。それに対して運動側は子どもの人権を前面に出し、体罰・いじめなど人権状況、学校教育の中身を問題とし、これらに取り組みないPTAへの批判が出され、PTA組織率も低下していく。子どもの権利条約の運動があり、また、諸外国の参加制度の研究が進められ、PTA以外の制度論・参加論が提唱されていくのである。

たとえば、雑誌の「父母が学校を開く」という特集では、「PTAのなかでは『親』と『教師』が『親会員』と『教師会員』になるにすぎないとすれば、学校での『親』と『教師』の関係がそのまま平行移動してPTAのなかでも固定されることになる」。「結局PTAでは教師会員の意に反する決定をすることは不可能であった」。PTAの「親と教師という、この異質・対立するものをひとつの会に結びつけようという考えに、そもそも誤りがあった」

(山口明子1990: 40, 47)と主張され、また、今橋は、PTAへの批判の延長線上に父母会議を提案する(今橋盛勝1990)。1980年代半ばには日本教職員組合(以下、日教組とする)もPTA活動への積極参加を方針としつつも、その年の日教組第2次制度検討委員会はPTA活動の効果的発展として「父母、教職員、学校の三者の代表、必要に応じて生徒の代表から構成される公的な『学校委員会』『学校評議会』」の検討を述べた(1983年)。1990年代から2000年代にかけて「開かれた学校づくり」は運動側でも進められ、千葉や高知などで三者・四者協議会が出てくるが、これらは従来のPTAの延長線上にあるわけではない。

一方、政策側は、臨時教育審議会(以下、臨教審)第2次答申(1986年)において、学校の役割の限界、家庭・地域の教育力の回復・活性化を言い、PTAを「教育の在り方を考え話し合う場」とし、その活動は主として学習活動にとどめられる。文部(科学)省は従来からPTAを学校教育からは切り離された社会教育関係団体と位置づけ生涯学習・成人教育の場としてきたが、この立場に変更はない。第3次答申(1987年)は、施設の開放だけではなく、「学校の管理・運営への地域・保護者の意見の反映等をはじめとする開かれた学校経営」を言うものの、親は固有の「教育権」を有するというよりも地域住民としての親へと相対化されている。また、1990年代も、臨教審の学校・家庭・地域社会の連携を継承しながら、学校から離れた地域活動としてPTAの活性化を言う。たとえば、「地域の教育問題に関する連絡協議の場」へのPTAの積極的参加(1996年生涯学習審議会答申)、「PTA、青少年団体、地元企業、地域の様々な機関・団体や学校等の参加を得て〔た——引用者〕、地域教育連絡協議会」(同年中教審答申)といった、学校・家庭・地域社会を結ぶ“懸け橋としてのPTA論”は、1998年中教審答申(「今後の地方教育行政の在り方について」)でも繰り返される<sup>210</sup>。しかし、それと並行して、1990年代以降、それまでの慣習法的で社会教育関係団体で半ば全員強制加入であるPTAとは別に、校長に推薦された一部

<sup>210</sup> こうしてPTAは、公教育の原理を実現すべき制度でありながら困難を抱えてきたし、実際には社会統合に多分に利用されてきた(岩竹美加子2006)。香川七海(2015)は、PTAなど学校とは異なる場所に、そして、市民運動、新しい社会運動の中に、「私事の組織化」を見出す。

の保護者が学校教育に直接発言していく学校評議員制度（2000年）、学校運営協議会制度（2004年）が登場することになる。

#### 第4節 実定法的制度論その1——内外区分論肯定説

兼子が基礎づけた学校教育参加の法原理の上に、兼子の慣習法論を批判しつつ、しかしその法原理を確認、具体化する学説が1980年代以降に展開される。そうしたものとしては今橋盛勝と佐貫浩の議論が代表的である。

##### 第1項 今橋盛勝の議論——集団化への悩み

PTAを批判し父母参加制度の実定法による制度化を言う今橋盛勝（1941年～）の議論は、堀尾・兼子の議論を継承しつつ、『国民の教育権』『教師の教育権』論の理論的・現実的問題性は、父母・国民の学校・教師への信託論、教育の直接責任性論にあるのではなく、その法論理を徹底しない点にこそある」として、「学校・教師の『教育専門的事項』の決定過程と、決定後において父母の教育権を保障し、実体化しうる“教育手続法”の法理を究明し、その法理を担保する制度化をはかること」を目指すものである。『国民の教育権』理論がこれまで、父母の教育権・教育の自由の名目的・擬制的概念性の上に構成され……教育の直接責任性を担保する独自の教育法制度が学校・教師と父母との間に存在せず、また構想・追求されないまま」だとするのである（今橋盛勝1983: 182-, 190）<sup>211</sup>。

今橋は、また、学校・教師に対して父母集団が教育要求をとりまとめて出していく活動は、「PTAの父母会員層としての活動というよりは、法的には、むしろ、教育権の主体としての父母の活動、父母の教育権の集団行使」であり、PTAの全会員一致の原則によって父母が教師・校長に対して教育要求ができないと運用されている現実の非合理性や、父母全体の教育意志を一致させる困難性を指摘する。そして、一部父母の教育要求権の行使に対して、一般には実在しえない「父母全体」の教育意思を要求することによって拒絶するこうした考え方は「国家の教育権を正当化する論法と同一であ」って許されず、複数の異なる要求がある場合には「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」し、また「三者の協議の場を設定すること」を求める。こうして、「学校教育参加制度」は、兼子の議論とは異なり、「教育慣習法のレベルにまかせられるべきでない法的要請」であるし、また、「教師・学校に対する教育要求をする父母の法的地位は、本来のPTAの会員という地位とは同一視しえないと批判するのである（傍点は原文）（今橋盛勝1983: 223-）。

父母参加論の学説史におけるこうした今橋の議論の特徴は、第1に、親の教育権について、「親権」の義務的性質（(B')義務説）を踏まえつつ、対外的な権利として、奥平のよう

<sup>211</sup> 今橋は、その後、今橋盛勝（1983）で子どもの権利と親の権利を主張したのは、教師の教育権の捉え直しのためであったこと、また、子どもを守るためには、教師の柱だけでは限界で、父母の教育権というもう1つの柱が必要であることを述べている（今橋盛勝1990）。

な「拒否権」ではなく「参加権」を引き出し主張した点である。親権の義務性への着目は、国・学校への強力な要求権を導出し基礎づける基点となる。すなわち、今橋は、親には、他者・社会・国との関係で親権者がもつ「第1の権利性」とは別の、子どもを監護教育する権利としての「第2の権利性」があるとして、これまで教育法学の対象とされてこなかった「子どもの人権と親・家庭」を論じる。「公教育に日常的に要求を出しつづけ、対立を調整し、公教育を統制する『親の教育権』『親の教育の自由』を生み出す源泉である『わが子を教育する権利・自由』が、はたして、家庭において、わが子との関係で意識され、実体性をもっているのか。「何が子どもの発達にとって必要か、意味あるのかを親権者は判断し、選択し、実践していかなければならないのである。この判断・選択・実践は、第一次的には、親の教育信念・価値にもとづいてなされざるをえない。こうした『子どものための親権理論』は、その枠外（濫用など）に及ぶ行為に対して法的制約を加えるとともに、その枠内での教育営為については、多様で豊かな『子どもに対する親権』の人権性を包含している」（傍点は原文）（今橋盛勝 1985b: 93-, 102-）とするのである。

その特徴の第2は、そうした子に対する「第2の権利性」についての強い認識から、第三者に対する「第1の権利性」については、『学校教育参加制度』はその権利・自由の制度的保障であり、教育慣習法のレベルにまかせられるべきでない法的要請」だとして兼子の慣習法論に異論を唱える点である。すなわち、父母の教育要求権を論じる兼子の議論は、「権利内容的には『教師の専門的判断を求める権利』にとどまっている」として、兼子が教育専門的事項について父母による一定教育内容の請求権を否定し、手続き法的な要求権にとどまったことを批判する（今橋盛勝 1983: 150-153）。こうして、『父母の教育権』の概念は『国家の教育権』を否認し、『教師の教育権』を導き出し、正当化するための単なることば・名目にすぎず、何の実体的権利性をもたずに、『教師の教育権』に吸収・解消されるものとして一般に扱われてきた。「学校教育との関係における『父母の教育権』の名目性、すなわち無権利性は、子どもを媒介とした学校教育活動と父母との関係が長期的・不可避的であり、非選択的であり、多面的・日常的・濃密であるなかでは、父母の学校・教師への従属性・受忍性として機能するのである。このような教育関係のもとでは、『学校教育における合意』は問題にはならないし、また、そのような教育関係を不問にしておくとするれば、『国家の教育権』『国民の教育権』を父母が問題にする実益・基盤は大変少ない」（永井憲一・今橋盛勝 1985: 220-223）とするのである。

特徴の第3として、今橋は、「教育的文化的意思の表明、反映、合意形成という教育法の要請する独自のルートと、教育責任の具体的負い方、問いうる方法とシステム・法制度の創出」が最大の「理論的・運動論的な課題」だとして、PTAに代わるいくつかの父母参加制度を示している。すなわち、「学校教育過程への父母参加、父母との合意形成のための法制度、手続的規定を究明すること」を課題とし、①学校内制度として父母・教師委員会や、教育委員会の下に調査・あっせんを中心とする委員会の設置といった教育苦情処理・不服

申立て制度、②授業内容と子どもの反応への父母の評価をアンケートし討議をするという、教育内容への父母参加の道筋と結合する授業参観といった教育広聴・広報、③一般住民とは異なる父母固有の知る権利に基づく、自治体に対する教育行政情報や各学校に対する学校教育情報の公開の制度、④わが子の教育上の記録の閲覧（今橋盛勝 1983: 194-）である。またその後、今橋は、PTAが教師とは区別される親固有の利益を図る組織ではないということ問題点を指摘し、「学校父母会議」（父母組合）の結成を提起する（今橋盛勝 1990: 29-212）。

親の教育権を実現するための制度を言うこうした提言は重要である。そして、こうした提言は、親の教育権を実現するためには、応答側である学校に応答を可能にする権限や制度が必要であることを示しており、兼子の父母参加の原理論を確認し具体化したものであると言えよう。こうしてみると今橋の議論は、1980年代半ばに兼子の慣習法論に異論を唱え、また「国民の教育権」論の「不十分さ」を批判する形で出てきたが、今橋の主張した「親」の教育権は既に兼子によって論じられており、原理的な意味でそれを超える発展をさせたわけではなく、その意味では、学説史的に見れば、今橋の議論は兼子の父母参加論の再確認であった。この時期の学校管理主義の下で親の教育権の価値が再発見されたのである<sup>213</sup>。

## 第2項 佐貫浩の議論——豊富な組織形態の提示

今橋同様に、私事の組織化の原理の下で実定法による制度論を言うものとして佐貫浩の議論がある。佐貫は、やはり今橋と同様に、従来の「国民の教育権」論を具体化する制度の欠缺を言う。「親・住民の批判から自己を防衛する閉鎖的で特権的な学校自治や教師の専門的自由ではなく、父母・住民と自由に共同に学習し協議しつつ、国家からの権力的な統制を排して自由に学校を作り出していく自由、父母・住民と教職員とが共同で学校教育を作り上げていく自由が求められているのである。学校の自由の構造そのものを父母・住民を排除したものから、父母・住民の参加を含んだものへと改造・転換していくことが求め

<sup>212</sup> この組織の基本メンバーは父母であり、教師・研究者・市民らも賛助会員として参加できる。また、全国組織として出発しやがて各学校にできていくことを構想している。ただし、この組織の活動は、事例によっては父母の教育権・学校参加の観点から学校に働きかけをするともしているが、むしろ、研究・情報収集など多岐にわたり、父母の教育権を集団化して学校に対して要求し・交渉することよりも、それを実現する制度化・法制化を求める活動に重点が置かれているようである。なお、今橋盛勝（1998）参照。

<sup>213</sup> そのほか、今橋盛勝（1985c）。今橋盛勝（1991）は、「2つの教育法関係」への誤解への今橋による反論（小野田正利 1996、あとがき）であり、「父母の教育権」について「親の教育権」と区別しつつ今橋の認識が整理されている。すなわち、「民法 820 条の『親の監護教育権と義務』、私法上の親の教育権との概念上の混乱をさけるために、主に、憲法 13 条の幸福追求権に内包されている教育に関わる父母の人権・権利を『父母の教育権』という」。この『父母の教育権』は、自らの人権・権利を的確に守ったり、行使できない子どもに替わって人権・権利を行使するという性格と、子どもに能動的に働きかけ教育するという性格の 2 つから構成されている。他方、『親の教育権』は、わが子の教育、人権・権利と関わって、個としての父母が持つ権利と父母集団としての権利から構成されている」（今橋盛勝 1991: 15）。個人的権利と集団的権利との区別は、今橋においては今橋盛勝（1991）が初めてであり、先に見た通り、今橋盛勝（1983）では集団的権利行使＝参加は具体的制度として提起されていない。また、今橋盛勝（2001）も参照。

られているのである。／『国民の教育権』論の理論的課題としていえば、父母の権利の教師への『委託』の論理の問題である。……父母から教師への『委託』が成立しているということをもはや前提とすることはできず、『委託』はどのようにして成り立つのか、あるいはそもそも『委託』ということはどのような限定のもとで成り立ちうるのか、『委託』しえない事柄というのはないのか、『委託』が『子どもを「人質」に取られている』というような関係に転化しているとするならばそれはなぜなのかなどの問題があらためて解明されなければならない（佐貫浩 1990: 164-166。初出は1985年）。佐貫は、こうした学校への参加制度の歴史的位置づけについて、宗像誠也は「教育の民衆統制を教育行政を媒介として実現することへの断念を余儀なくされ」、そして、「親の子どもの教育への実質的な発言権」として国民の教育権に接近したが、「宗像の理論の中では親の教育権の実質的な意義についての十分な展開を見ることはできな」かった。そのため、「国民の教育権論の中に父母・住民（民衆）の教育権、教育への参加の手だてと意味を理論的かつ実質的に位置づけることは、……宗像の意思を継承することである」とする（佐貫浩 1984a: 65-66）。

こうした理解から、佐貫は兼子の議論を評価し、内外区分論から参加構造（教育参加と教育行政参加との二元論）を導出するが、ここには、父母と住民との区別、学校レベルへの参加と教育行政レベルへの参加との区別が示されている。また、「共同学習」と、「地域にひらかれた学校自治」、両者の関係性、地域の重要性も言う。すなわち、父母・住民の教育への関与と参加は、「学校自治」の仕組みの中での父母の参加と、父母・住民の教育行政参加の2つのルートに区分され、「この構造を貫いているのは、第1に、教育の内的事項についての決定は最終的には学校自治の中に働いている教師と父母の教育権に帰着する形で処理するという点であり、第2は、この学校自治を中核として地域に父母・住民が自ら参加・学習する多様な教育文化的自治のための組織を作るという点」（佐貫浩 1984a: 68-69）だとする。そして、「父母・住民の学校統制（教育の民衆統制）をも学校教育組織としての学校委員会や PTA というような形で内在化させた新しい学校自治というものが求められている」。「それは、教育の民衆統制を学校自治の外側から働かせるという考え方に対して、学校自治の内部に民衆統制を組み込むことである」とし、「教師の自律性が保障され、かつ親・住民の教育要求が教師たちを動かす」プロセスは、「教育行政（参加）を媒介とした間接的な参加、教師と父母・住民との間接的な結びつきでは成し得」ず、「兼子のいう親の『教師の教育専門的判断を求める権利』は、この両者の共同学習運動を保証されることによって始めて実質のある権利として機能す」とする（佐貫浩 1984a: 68-, 83-）。

さらに佐貫は、こうした原理的な理解から具体的な制度構想を示している。「消費者としての選択行為に限定されてしまう市場論理を媒介とするのではなく、親の意志が教育を創造する者の意志に直接結合されるような組織論、親を教育の創造主体として認定する組織論が不可欠」であり、「後者こそがまさに私事の組織化、親義務の共同化であり、私事の中から公共性を生み出していくプロセスである」。「国民の教育権論において、当初は私事の

組織化論は、公教育の思想の問題として強調され、それが今日の現実の公教育組織過程にたいしてどのような具体的構想を提出するのかはあまり鮮明ではなかった」（傍点は原文）（佐貫浩 1990: 158）。そこで、「教師の側がそれを望まなくても、親や住民は、その批判や意見を、公的な学校運営のなかに持ち込むことのできる制度的な仕組みが必要」で、「学校の閉鎖を打破る父母の学校参加は、学校の組織と運営の仕方、および学校組織論のレベルにおいて、親の権利として、客観的な制度として実現されねばならぬ」とする。そして、具体的には、①学校としての公的な教育懇談会、父母と共催の教育研究集会、あるいは学校の教育方針に対する父母の意見を聞く会、②PTA を実質ある学校と父母との協議機関、父母の学校教育参加のシステムとして機能させていくこと、③討論やアンケート調査、教育調査などによって教育計画や教育内容の編成に父母・住民の意見を反映する制度、さらには学校の教育計画を検討し、作成していく審議機関を父母や地域の代表、必要におうじて生徒の参加を得て設けること、④「意義申し立て権」や、同意できない教育に対する「拒否権」の行使を、親の正当な意見表明のルートとして受け入れるような仕組みを作ること、を挙げる。そして、組織形態という点では、第1に学校作り運動を通じた父母参加の計画化、第2にPTAを父母参加の学校教育機関として機能させること、第3に父母・住民・教職員・行政・生徒の代表による「学校協議会」「学校委員会」、第4に第三者を含んだ学校・教育問題処理機関、第5に公選制の地域の教育委員会の復活だとする（佐貫浩 1990: 154）のである。

このように佐貫の議論も今橋の議論と同様、親から教師への具体定・実態的な「委託」の不在を問題としその具体的制度化を目指した議論であり、かつ、内外区分論を前提にして学校自治の内部に親の教育権を基礎としたPTAにとどまらない実定法上の制度論を具体的に提示した数少ない学説の1つである。合議機関としての参加制度のみならず、多元的・複合的な仕組みを提起している点にも特徴がある。これらは、今橋同様、兼子の原理論——親の参加権を実現するには応答する学校側に自治がなければならない——を確認し具体化するものであったと位置づけられよう<sup>214</sup>。

### 第5節 実定法的制度論その2——内外区分論否定説

こうした今橋や佐貫のように、学校自治論、内外区分論という日本の教育法学説の蓄積の延長線上に父母参加制度を構築する議論に対して、諸外国の議論を吸収した父母参加論の提起がある。すなわち、坪井由実に見られる英米型の外部からの民主的学校管理論・ガバナンス論としての父母参加論（教育統治論）と、結城忠に見られるドイツ型の父母参加論である。

<sup>214</sup> 「参加」のタイトルがある佐貫のほかの論文として、佐貫浩（1984b）や、「学校の〈計画—実行—評価—再計画〉の「学校づくりサイクル」を教職員、親・住民、そして子どもも参加するかたちで進める」佐貫浩（2003: 196）がある。

## 第1項 坪井由実の議論——英米モデルのガバナンス論

坪井由実の議論は、今橋や佐貫のような学校自治論や内外区分論を前提に、また親の教育権と教師の専門的自律性の結節点としての「手続き的権利としての教師の専門的判断を求め権利」（兼子仁）という日本の学説の蓄積に依拠するというよりも、1980年代以降のアメリカを中心とする学校レベルへの分権によるガバナンス制度改革を参照することで、父母集団の教育要求との教師集団の応答という学校自治モデルではなく父母集団・教師集団（・生徒集団）の代表者による合議体での決定による学校管理を構想する。すなわち、坪井は、「父母・住民は、教職員による学校の年間目標設定やその目標に照らした評価活動と新たな目標設定過程に、年間を通して参加する権利を有する」とし、「父母・住民（の代表）は、教師専門職の教育実践課程における自律を保障しつつ、学校づくりの計画・実践・評価過程に参加し創造していく権利がある」（坪井由実 1992: 35）とする出発点に立つ。

坪井は、その試論たる「学校委員会」の位置づけを、兼子の「文化的自治ルート論を批判的に継承しつつ、公教育事業独自の教育統治・社会的編成論を構築」するものであり、「市区町村教育委員会の教育統治・行政過程に、父母住民、生徒、教職員が参加しうる手続・制度」（傍点は引用者による強調）であって、「教育と教育行政の統一の課題を意識して、学校教育自治と地域・自治体レベルの教育自治との接点の問題」だとするのである。すなわち、この学校委員会は、「学校自治内部組織」ではなく行政レベルでの「教育統治行政組織」と位置づけられ、「教育委員会の諮問機関として」「市区町村教育委員会……のもとに、各小・中・高等学校ごと」に設置される。父母代表、教職員代表、中・高等学校では生徒代表がそれぞれ5～10名と、校長とで構成され、選任方法は各集団の「推薦（選挙）にもとづき、教育委員会が任命（委嘱）する」。学校委員会は、「教育委員会ないし校長の職務権限に属するあらゆる事項について協議し、利害を調整しつつ、教育委員会ないし校長に対して意見を具申」する。「学校教育計画、学校予算、教育委員・教育長・校長の人事など、学校管理運営に関する重要事項についてその決定過程と決定内容の説明を求め、」  
「毎年度末に、一年間の学校教育活動について、学校教育目標にてらした「学校教育に関する評価書」を作成し、教育委員会および校長に提出」する。こうして生徒たちは「主権者として自己をつくっていくことができる」とされる（坪井由実 1996: 144）。

この教育統治モデルは、坪井によれば、「父母住民や校長・教職員による共同決定 (shared decision making) のもとに学校改善活動をおしすすめるものである。わが国の一部で実現している学校協議会の実践は基本的にこうした流れに位置づけられる。またこの教育自治モデルに基づくものとして、1990年代後半以降のニューヨーク市学区、シカゴ学区、1980年代以降のイギリスの学校理事会を挙げ、「この計画と予算の枠内で、校長のリーダーシップは発揮され、教職員の教育の自由が確保される」とし、父母・住民と、校長・教職員と、生徒が共同統治していく「教育自治の新しい民主主義スタイル」（坪井由実 2003: 163-167）だとする（同旨、坪井由実 2014a: 237、坪井由実 2015b: 58、坪井由実 2015a:

9)。そして、坪井は1947年教育基本法に典型的な共同統治モデルと2006年教育基本法に典型的な成果管理モデルとを対立的に区別し、こうした共同統治モデルが成果管理モデルとの違う点として、したがって自身の共同統治モデルの有効性として、第1に直接責任原則の有無、第2に学校と教育行政との区別を挙げる(坪井由実 2015a: 8)<sup>215</sup>。しかしながら、坪井の共同統治モデルでは——したがって、ニューヨーク、シカゴ、イギリスのモデルでも——この2点はむしろ否定されるように思われる。

すなわち、第1に、坪井の議論は「教育と教育行政の統一の課題」に答えようとするため、教育と教育行政との区別を相対化する。つまり、「教育統治行政組織」である学校委員会に教育委員会の権限を委譲・分権することによって——shared は諸機関での権限の分有であって、父母・住民・教職員・行政での共同 cooperating とは異なろう<sup>216</sup>——、義務主体たる行政機関・行政専門職の責任を解除して外的事項の条件整備義務を負う教育委員会の積極的意義を不明確にする。同時に、自己統治・「直接」民主主義を原理とすることで父母・生徒という権利主体が外的事項の直接の責任主体とされることは、結果責任も含めて自己責任とされかねない。他方、内的事項について言えば、教育と教育行政の区別を言う内外区分論が——坪井の主張とは異なり——位置づいていないので、学校での教育目的が行政(機構)の民主主義(化)と連続的に捉えられ、親と子どもの人権保障というよりも主権者の育成とされている。こうした内外区分論の不在は、参加の主体が「父母住民」と一体的ないし並列的に捉え、主権の問題とは区別される人権としての親の教育権が参加制度の基礎に据えられていないことと相互に対応している。すなわち、「父母・住民は、教職員による学校の年間目標設定やその目標に照らした評価活動と新たな目標設定過程に、年間を通して参加する権利を有する」(坪井由実 1992: 35)とか、「国民主権(憲法前文、1条)と地方自治(憲法 92条)の本旨を踏まえるならば、公教育事業において父母住民が学校に対して要求をしたり参加していく権利があることは明らかである」(傍点は引用者による強調)(坪井由実 2014b: 15)として「父母」と「住民」とが区別されず抽象化・一般化され、(国民・住民)主権の問題・次元と父母(親)に固有の人権の問題・次元とが区別されていないのである。わが子をアプリアリに共同体の一員とすることを拒絶する親の利益(教育権・

<sup>215</sup> 坪井由実(2014b)でも坪井由実(2015b)でも、同じモデル図が示されている。

<sup>216</sup> 坪井のモデルである Wong の“shared governance”は、“community control”によるほかの機関と学校との間の権限「分配」を言うもので、まさに統治の一形態を指す概念として使われ、直接民主主義を称揚し行政の条件整備の解除とも一体化となる権限分担を意味するものなのであって、父母・住民・教職員・行政との「共同」という日本語訳イメージとは異なろう(Wong K. K. 1992)。この点、坪井の「共同統治」として依拠する論文で“shared governance”は、学校ポリティクスを理解する種々の見方を統合する framework として政治的と市場的、中央集権的と分権的の4つのタイプに分けた場合のタイプの1つとされるが、著者である Wong 自身、この論文ではこれが成功しているとは言っていない。具体例として挙げられるシカゴの改革もマイノリティや郊外化といったアメリカ固有の文脈での具体的な回答であって、条件整備義務を負う教育委員会が全自治体に設置され、また内外区分論を戦後の教育行政を指導する基本的な原則として大枠では共有している日本の制度と学説と果たして縫合可能なのかは慎重な検討が必要である。

教育の自由)には、国民・住民一般の利益(国民主権、住民主権)とは異なる固有性があるし、そうした私事を共同化していく際にも、民主政のプロセスとは異なり選挙によっては統合しえない難しさや、そうした要求・期待を集約し教育課程を編成し教育を行う、行政機関とは区別される学校の固有性があるが、それらが見過ごされているのである。

第2に、直接責任制——内外区分論のもとでは、教育委員会による国民・住民への直接責任というよりも、本質的には、教師による子どもやその親との直接の関係性としてこの原理が解釈されるはずだが——についてであるが、このように坪井の議論では内外区分論を捨象してしまい内的事項の固有性を捕捉できないため、教師の行政内部における固有の責任も教師の権利者たる父母との関係における義務者・応答者たる性質も位置づけることができない。すなわち、この「教育統治・行政過程」への参加制度では、父母参加の具体的な対象が、学校の教育内容など人格形成・直接的な接触を通じて教師が媒介となる内的事項ではなく、教師にとっては直接に応答できない予算や人事など外的事項であるから、教師は子どもと父母への直接責任を実現できないのである。

こうした坪井の議論の背景には、「教育と教育行政の民主的統一という課題」(鈴木英一 1992: 6-9) および、先述の「教育の住民自治と学校自治の統一・発展としての教育自治」(大橋基博 1992: 32-33) という理解がある<sup>217</sup>。しかし、やはりこのことが、内外区分論の捨象(教育と教育行政との区別の相対化、父母と住民との区別の相対化、主権と人権との区別の混同)となり、民主的基礎のある行政機関とは言え行政(「教育統治・行政過程」としての学校教育となり、したがって、学校の自治への外部からの統制に帰結してしまう)のである。学校教育は行政作用の延長ではないとの考え方——内外区分論——に立つならば、行政統制・行政参加とは区別される学校参加が、行政統制・行政参加とは異なる原理・根拠・構成員とともに存在する必要があるのである<sup>218</sup>。

<sup>217</sup> 坪井は、「教育の地方自治」(教育自治)概念を「教育統治過程」「教育行政・学校経営の専門技術的過程」「教育実践過程」の3つに分ける(坪井由実 2005: 39-40)。こうした議論は主権と人権との意識的・無意識的な混同によって学校教育を主権者教育・公民教育に位置づけるものとなる。鈴木英一は(旧)教育基本法の教育目的規定(第1条)の法規範性を肯定するが、これには理由があることなのである。

<sup>218</sup> 坪井は、「市町村教育行政への参加のしくみ」である「地域教育審議会」試論と区別された「学校教育・運営への参加のしくみ」である「学校運営協議会試論」も論じている。すなわち、「以上は、父母住民や教職員が学校づくりに参加していく教育行政システムであるのに対し、各学校における学校運営への直接参加は、教育自治の特性に配慮して、独自に整備されねばならない」(傍点は原文)として、「職員会議、PTA(父母会)、生徒会という3者の学校自治組織代表および校長による学校運営協議会の設置を提起」する。「学校運営協議会は合議制の審議機関であり、そこでの合意は、校長はじめ全構成員が尊重しなければならない。手続き規定においては、例えば、校長が学校教育計画などを教育委員会に届け出るにあたっては、学校運営協議会の『協議を経る』、『意見を聞かねばならない』、『合意のもとに届け出る』というような参加方法が盛り込まれるべきである。同様に、人事における校長の意見具申過程や学校予算についても協議権や合意といった手続きが検討されてよい」とする(坪井由実 1998: 350-351)。しかし、これによっても指摘してきた教育統治モデルの問題点は解消されないし、この2つの制度がどのように両立するのか疑問が残る。なお、ほかの論稿も含め、教育行政レベルでの参加論とは区別される学校レベルの参加論については、これ以上には展開されていない。

## 第2項 結城忠の議論——ドイツモデルの公民的父母参加論

これまでの章で見てきたように日本の教育法学・教育行政学において親の教育権に基づく「参加権」を論じる議論は少ない。また、親の教育権を論じる憲法学者（たとえば、中川明、西原博史）は個人的な「拒否権」は論じるものの集団的な権利である「参加権」をほとんど展開することがないのに対して、教育法学者・教育行政学者である結城忠の議論は、親の教育権に基づく父母の学校教育への参加論を展開する数少ない学説の1つである。もっとも、結城の議論はドイツの洗練された父母参加論を、その問題点とともに輸入しているように解される。

結城は、親の教育権を基礎にする学校レベルでの要求権・参加権をドイツの学説や具体的制度に依拠して論じる。すなわち、ドイツでは、法律上のフォーマルな制度として親の学校教育参加権が確立している。あらゆる親の教育参加の基礎単位となり、学年、学校、群・市州、連邦へと積み上げられていく任意加入の学級父母協議会があり、また知る権利、聴聞権、提案権といった協同的参加はほとんどの州で、「父母協議会の同意がなければ教育行政機関・学校側の決定は法的には成立しえない」という共同決定的参加も2州で実現している（結城忠 2009: 279-）。結城はこうしたドイツを1つのモデルに、「西欧型民主国家におけるように、『親の公教育運営への参加制度』としての『PTA（父母協議会）の法制化』が、近い将来求められることになろう」（結城忠 2009: 276）とするのである。

結城の議論の特徴としては、第1に、親の教育権を重視していることである。すなわち、「親権の義務性を過度に強調し、親の教育権は、ことごとく子どもに対する義務に転化してしまうかのように解する説が存するが、これには加担できない。親はその子の教育についてあくまで固有の権利を有している」（結城忠 1988: 20）と捉える。そして、『教育の私事性原則』は今日の公教育制度においても基層に位置し、公教育法制上の基底的原理の一角をなしている」（結城忠 1994: 125-127）。「私教育原理は現代公教育体制の成立とともに全面的に否定されたわけではなく、それどころか親の教育権（教育の自由）は『教育の自由』の主要な一環として、現行教育法上の最重要原理の一角をなしている」。「学校教育は、教育主権の規律下におかれているものの、親の教育権の委託というアспектをもっている」（結城忠 1994: 19-20）、と親の教育権を公教育の基礎に厳然と据えるのである。そうした理解から、結城は公教育への父母参加を位置づけ、個人的な親の教育権の組織化として教育要求権・参加権を構成し、しかもその親の集団的教育権に憲法上の保障まで与える。また、その場合にも2点の「留意」として、「親の教育権の対象法益には、その本質上、集団化（多数決支配・代表制のルートを通じての集団的行使）にはなじまない事柄や領域が少なくない」ことと、「親の集団的教育権は、原則として、親の個人的教育権を強制的に廃棄したり、これに代替したり、さらにはその内容を変更したりすることはできない」ことを挙げ（結城忠 1994: 74-76）、親の個人的教育権（教育の私事性）を維持するのである。

第2に、具体的な日本の父母参加制度としては、兼子と同様、PTAを積極的に位置づけ、

「PTAはけっして法的根拠のない、社会教育関係の事実上の非公式組織などではなく、親の教育権と学校慣習法によって根拠づけられた、フォーマルな学校教育関係組織である」  
 とか、「親の教育権の集合体・親の集団的教育権の制度的現実化という組織実態をもつPTAは、当然に、学校の教育方針や管理運営などについても、事柄により、前述したような各種の参加権を擁してこれに関与しうる」とする。ただし、兼子とは異なり、「立法論・制度論としては、現行のような教職員を含むPTAに代えて、あるいはこれに並置して、親だけによって構成される『父母協議会』のような組織が制度化されることが望ましい」（結城忠1994: 282-）とする。

こうした特徴をもつ結城の議論は、堀尾の「私事の組織化としての公教育」論や兼子の親の教育権に基づく教育要求としての父母の学校教育参加と順接するものであり、学説史として見ればそれらを発展、具体化させていると言えそうである。しかしながら、他方で結城はその立論をドイツの教育主権論にも依拠するため、厳格な内外区分論を採る日本の学説とは親・教師・国家のそれぞれの位置づけに看過し難い差異が生まれる。

第1に、日本の内外区分論は教育内容についての立法・行政による権力的決定を否定・排除するのに対して、結城の依拠するドイツの教育主権論ではこうした内外区分論は否定される。すなわち、ボン基本法の「国家の学校監督」の権能の1つとしての学校制度に関する国家の一般的形成権・規律権である教育主権（Schulhoheit）は、教育目的や教育内容の決定権を含むとするのがドイツの圧倒的多数説だとし、国家の学校教育権は、親の教育権からの流出ではなく、「独立した、固有の権限に基づく、非派生的権利」であり、学校教育は必ずしも親の意思に対応する必要はなく国家は必要な目的を独自に追求できるとする（結城忠1988: 59-）<sup>219</sup>。また、次のようにも述べる。「公教育制度、したがってまたその中核をなす義務教育制度の組織・編制・運用に関する一般的形成権ないし規律権は、司法、課税、警察等に関する権能と同じく、国家の主権作用に属していると解される。『教育主権』（Schulhoheit）と称せられるべき国家的権能である。……教育主権とは主権者たる国民が総体として有している公教育についての権能のことにほかならない。……こうして、統治機構は当然に公教育に関して権能を有し、義務ないし責任を負っているのであるが、このことを目して『国家の教育権』と呼称するのであれば、これにはおそらく異論はない」。さ

<sup>219</sup> ドイツでは、親（人権）と国家教育（主権）との関係について、「学説・判例上ひろく承認されている」3区分論がある。すなわち、「親が介入できない純然たる学校の教育領域」「学校の影響から自由な純然たる親の教育権領域」「親の教育権と学校教育権が重畳し競合する領域」（結城忠1988: 64）に分類する。また結城は、国家の「教育主権＝国家的教育権能はいわゆる『内的教育事項』（インターナ）にまで及びるか否か」と問い、「この権能は容認されざるをえない」とする。ただ、「いわゆる『内的教育事項』については教育主権は『親の教育の自由』によってかなり強度な制約をうけ、その規律範囲・程度は相当に限定されたものとなると解される。しかもこの領域においては、親の側に一定範囲の拒否権が留保されていると見るべきである。『親の教育の自由』は、第一次的には精神的自由権に属しているからである。これに対し、いわゆる『外的教育事項』領域では教育主権がほぼ一方的に優位することになるが、しかしこの場合でも、『親の教育の自由』の本質的内容に対する侵害は許されないというべきである」（結城忠1988: 23-24）とする。

らに、「国家は上記のような教育権能を有するに止まらず、より積極的に『係る権能を担う原則的義務を課せられている』と見られる……。具体的には、たとえば、教育制度の基本構造、学校の種類や組織編制、学校教育の目的や基本的内容、年間授業時数、成績評価の基準や方法、就学義務ないし教育義務、学校関係、学校設置基準、教育行財政の基本的な仕組み、教員の資格や法的地位などの確定が、教育主権上の決定として、これに関する権能は原則として国会等の国家機関＝統治機構に属している」とする(結城忠 2012: 21-22)。こうしてみると、結城の議論は自身が告白する通り、日本の文脈での「国家の教育権」説との差異はなくなってくる。

第2に、したがって、父母参加において、親が直接的かつ決定的な介入をすることは越権であり、親の教育要求権の法的効果が学校・教員の側に教育専門的な対応義務ないし親との協同義務をもたらすに過ぎない(結城忠 1994: 256-257)という兼子と同じ結論を結城が導く理由は、内外区分論によって教師が内的事項について自律した専門性を有するからではなく、教師が親との関係でそうした国家の「教育主権」を担う行政の末端に位置づく存在だからなのである(結城忠 1994: 273-274, 109 参照)。すなわち、親が「手続き法的な要求権」を超えて、「特定の教育活動や教育内容の請求権」まで有するかについては、

「わが国の現行教育法制の解釈としては、公教育制度の本旨に起因する<sup>可</sup>能<sup>と</sup>限<sup>界</sup>、公教育内容の確定における教育主権の親の教育権に対する<sup>原</sup>則<sup>的</sup>優<sup>位</sup>、親の教育内容要求権の権利としての強度などとかかわって、親にこのような教育内容等に関する<sup>具</sup>体<sup>的</sup>請<sup>求</sup>権<sup>ま</sup>では認められていない」(傍点は引用者による強調)(結城忠 1994: 273-274)と理由づける。また、同様に、親のこの教育要求権や教育参加権と、学校・教員の「専門的教育権」との関係については「一般的に言えば、いわゆる『教育専門的事項』に関しては、原則としてのその最終的決定権はあくまで学校・教員の側にある」とするが、その理由は「学校・教員に委ねたほうが、子どもの人間的な成長発達権によく応えることになる」ことのみならず、「実定法制上も、教育専門的事項に関する決定権は、教育主権による規律に服しながら、『学校の教育権限』(校長の校務掌理権・教員の教育権限など・学校教育法 28 [現 37] 条)の中核的内容として法的保障をうけている」ことに見出すのである(傍点による強調と亀甲括弧内は引用者)(結城忠 1994: 256、同趣旨、結城忠 2009: 254)。

第3に、こうして、国民個人(人権)と国家(主権)との権利・義務関係が逆転することで、学校教育の目的は個人の人権保障ではなく主権者である国民の育成となる。すなわち、義務教育制度は、「教育主権にもとづく憲法上の社会制度なのであり、子どもや親の権利・義務といった個人権的ファクターに加えて、国家的・社会的要請にも根ざして」おり、「子どもの(義務)教育をうける権利の憲法上の保障効果として、また教育主権の規律対象としての国民という法的地位に基づいて、児童・生徒と親それぞれについて、つぎのような教育主権上の義務が発生す」る。

親について言えば、憲法第26条第2項の『教育を受けさせる義務』は、学校教育法 17

条により、こどもを『一定の学校に就学させる義務』（就学義務）を内容としている。／この場合、親の『子どもを就学させる義務』は子どもを授業その他学校の正規の教育活動に出席・参加させる義務にまで及び、また『就学を義務づけられた学校において子どもに与えられる教育内容を——原則として——認容する効果』をもつ。そして、「この親の就学義務は、第一義的かつ直接的には、子どもの『教育をうける権利』・『人間として成長・発達する権利』に対応する、親としての親子法上および憲法上の個人的な義務に属している。……と同時に、……『子を社会化するための親の義務としての親権』……という特質ないし属性や、教育が民主的法治国家の存続・社会の維持発展に不可欠であるという要請などと関わって、親のこの義務はいわゆる『教育主権』とも対応関係に立つ、国民としての憲法上の基本的義務（Grundpflicht）でもある……。……就学義務制は教育主権にもとづく憲法上の制度なのであり、単に子どもの個人的な教育をうける権利に対応するだけではなく、『自律（立）し成熟した民主的な国民の育成』をも任務としている」とするのである（結城忠 2012: 28-29, 40-41 同趣旨）。

また、児童・生徒（子ども）についても、「学校は教育主権上、教育基本法や学校教育法が設定している教育目的・課題を達成する責務を賦課されている」ことは、児童・生徒が『教育主権による社会化の対象』として、学校がその教育責任を全うできるように行動する義務を負っていることを意味する」として、「授業や学校行事への出席義務と学習義務」など種々の義務を挙げる。「ここにいわゆる『学校目的に沿って行動する義務』という児童・生徒としての一般的義務から、主要には、以下のような具体的義務が派生することになると見られる。／授業や学校行事への出席義務と学習義務、教育目的の実現・学校の秩序維持を旨とした教職員の指示に従う義務、学校生活における規律保持・校則を遵守する義務、教育活動に対する妨害や他人の権利を侵害するような行為をしない義務、健康診断をうける義務、学校の施設・設備を丁重に扱う義務、などがそれである」（結城忠 2012: 27-28）<sup>220</sup>。

こうした公教育理解の延長線上では、先に触れた学校への父母参加（「協同的形成権」*mitwirkendes Gestaltungsrecht*）も、私事性の延長線上に公教育を構築するためというよりも、主として子どもを国家社会に組み込むための媒介としてのそれになってしまうと評価せざるを得ないであろう<sup>221</sup>。

本論文第2章で示した父母参加についての分析視角を用いれば、こうした坪井や結城の

<sup>220</sup> 結城はかつて就学義務につき条件付きの否定説に立っていた（結城忠 1988: 25、結城忠 1994: 196-199）が立場を変更したようである。

<sup>221</sup> 他方で、結城のこうした「国家的公共性」からの見解は、「市場的公共性」に基づく学校選択を批判する場合には、説得力をもつ。「公教育制度は教育主権にもとづく憲法上の社会制度なのであり、子どもや親の権利・義務ないしは『消費者のニーズ』といった個人（権）的ファクターに加えて、国家的・社会的要請にも根ざしている。……ところが、教育の市場化論という『消費者主権』論は、同じく教育において『主権』という概念を措定してはいるものの、このようなアスペクトを完全に欠落させている、と批判しなくてはならない」（結城忠 2012: 169）。

議論は、「親の教育権」（狭義）についての (a) 権利否定説から導出される「参加（権）」であって、(b) 特殊説から導出される「参加権」とは異なっている。すなわち、(b) 特殊説から導かれる「参加権」のエッセンスは、親の教育権と対になった要求へ応答する側（学校）の自由の確保であり、教師の教育の自由であった。それが内外区分論である。この内外区分論を欠く場合、親の教育権や参加を親の側にいくら認め、親の側がいくら主張しても、応答される可能性のない権利であって、画餅に帰する。むしろ、そこでは、行政意思（教育政策）を助長し下支えする「参加」となる。それは、個別の親の教育権が国民国家へと抽象されている《国民的公共性》を前提とする参加であって、主権（統治）への参加とならざるを得ないのである。坪井が「教育統治に参加」と言うのも、結城が「教育主権の原則的優位」と言うのも、このことを示している。

こうした学校側が応答できる自由を確保するのは、とりわけ重要である。たとえば、教育行政学者の浦野東洋一らは、「開かれた学校」という政策サイドのフレーズを用いながらも、その内実の組み換えを構想した運動を 2000 年以降展開している。親集団と子ども集団と教師集団との権利・利益対立を三つ巴の団体交渉方式によって調整実現しようとするものや、子どもの主権者性を高めることをも意図した学校教育活動（教師の教育実践）の性格が強いものなど学校により異なるものの、その特徴としては、第 1 に、権利主体として子どもを中心に据え、第 2 に、この三者・四者協議会を現行法下での校長の校務掌理権限と両立する決定権限のもたない慣習法的な制度であるとし、第 3 に、多くが集う協議会の形式を採用することで子ども・父母集団からの要求と教師集団による応答という相互関係を重視している点である（浦野東洋一 2010）。この 3 点自体は正当である。しかし、こうした運動が、公立学校で広がりを見せないのは、親の教育権を明示的に位置づけていない点もさることながら、法制上、公立学校における教師の教育の自由が確保されていないからであろう。

見てきたような今橋盛勝、佐貫浩、坪井由実、結城忠のほかにも、1980 年代以降今日までいくつかの学校への父母参加論の制度的提起はあるが、親の教育権に自覚的であったり理論的にまとまった提起は、管見の限り見られない<sup>222</sup>。

<sup>222</sup> その後の日本教育法学会として学校自治論を扱ったものとしては、日本教育法学会年報第 29 号（2000 年）での各報告三上和夫（2000）、小島弘道（2000）、林量俣（2000）の各報告、この 3 報告に関連して浦野東洋一（1999）、また日本教育法学会編（2001）での植田健男、田沼朗の論稿がある。植田は「公教育の組織・運営の教育制度的な原理として『教育の直接責任』制が踏まえらるる必要がある。『責任を負う』と言うとき、必ずしもその主体と客体は、『教師』と『国民』と言うように別物でなければならないのか、また、それは固定的な関係なのかが問われる」とする（植田健男 2001: 243）。なお、同書所収の関連する議論として、新たな教育専門職の登場もふまえ「同質性と平等に基づく従来の専門職自治の論理は対応しきれぬのだろうか」として職員会議を親・住民も参加するフォーラム型の合議機関に変えることを言う高野良一（2001）がある。窪田眞二は、これまでの教育法学界での参加論を整理して、「参加の制度化をめぐるストラテジーについては、学校慣習法論を中心としつつも議論の余地は多い」という（窪田眞二 2001: 157）。なお、日本教育法学会編（2014）では学校自治という用語が項目タイトルとしては使われていない。

### 第6節 日本教職員組合の父母参加制度論

学校への父母参加制度については、以上のような研究者による制度的提起のほか日本教職員組合（から委嘱を受けた諸委員会）によっても制度的提起が積み重ねられてきた<sup>223</sup>。この作成には多くの研究者が関わっており、その意味でこれは日本の学説の共通認識・典型の1つをなしていると位置づけることも可能である（なお、こうしたものとしては、ほかに、日本教育学会教育をめぐる「参加」研究委員会 1982、日本教育学会教育をめぐる「参加」研究委員会 1983 がある）。そこで、1980年代以降の父母参加制度論の1つとしてこれを検討の対象としたい。以下では、第1に、（第1次）『教育制度検討委員会報告書』（1971～74年）——1980年代の前史として——と、第2に、『第2次教育制度検討委員会報告書——日本の教育改革』（1983年）、第3に、「教育改革研究委員会報告書」（1988年）、第4に、前日本教職員組合（全教）と組織が分かれた（1989～91年）後の日本教職員組合による諸提言を、親の教育権をどのように位置づけ父母参加をそれとつなげてどのように制度化しているのかという視点から検討していく。

教育制度検討委員会は、日本教職員組合から委嘱を受けた組織であり、（第1次）教育制度検討委員会（梅根悟会長、小川利夫事務局長<sup>224</sup>。1970～74年）と第2次教育制度検討委員会（会長は大田堯。1981～83年）がそれぞれ報告書を出している。この（第1次）教育制度検討委員会は、3つの中間的な報告『日本の教育はどうあるべきか』（1971年）、『日本の教育をどう改めるべきか』（1972年）、『続・日本の教育をどう改めるべきか』（1973年）を出した後、最終報告書『日本の教育改革を求めて』（1974年）を出している。着目すべきは、学校レベルでの父母参加制度の具体的な提案は、（第1次）教育制度検討委員会の各報告書には出てこず、第2次教育制度検討委員会の報告書になって初めて提出される点である。

まず、（第1次）教育制度検討委員会について言えば、その特徴は、親の教育権が明示され自覚されていることと、父母参加の制度論としてはPTAを超えてそれとは別に提起されている制度はないことである。すなわち、この委員会の教育改革構想の基本理念を示す、1つ目の中間報告『日本の教育はどうあるべきか』（1971年）には、次のような「私事の組織化」「親義務の共同化」と言える公教育像が示されている。すなわち、「子どもの人権が守られるためには、親の人権が充足され、親自身が自由である必要があるとしたうえで、「子どもの育成と教育の責務は、だれよりもまず父母の自然的責務なのであり、教育権は第一次的には両親の親権に属している」とする。また、「両親は……学校へと、子どもの

<sup>223</sup> なお、日本PTA全国協議会も「保護者の考えが教師に伝わる」「学校運営審議会」を学校単位で作ることを提案している（『読売新聞』1995年3月19日）。なお、「開かれた学校」「学校評議員制度」などについての日本PTA全国協議会（日P）の手引書として、日本PTA全国協議会ほか（2001）がある。

<sup>224</sup> 委員・専門調査委員には、岩井章、大田堯、木戸幡太郎、国分一太郎、小林直樹、高柳信一、長洲一二、日高六郎、宮原誠一、務台理作、海老原治善、鎌倉孝夫、平原春好、堀尾輝久、山住正己らがいた。

教育を委ねる」が、「この事実を原理的にみれば、学校は……親権の一部を共同化したものであり、その限りにおいて『家庭の延長』といってもよい」とする（教育制度検討委員会・梅根悟 1971: 118-119）<sup>225</sup>。

次に、この「第1次報告〔1つ目の中間報告——引用者〕で私たちが確認した今日の教育改革の基本理念と課題にもとづき……さらに積極的な具体化をはかる」2つ目の中間報告『日本の教育をどう改めるべきか』（教育制度検討委員会・梅根悟 1972: 5）は、「基本原則」の1つとして、「地域・父母の教育への参加と教職員の責務」を論じる。そこでは、「地域における父母・住民の教育への要求や意思が具体的に不断に学校の運営と活動に反映されることが必要であり、また、教職員にとっては、父母・国民の信託に正しくこたえるために、教職員集団として父母・地域住民との結合を強めることが必要である」。「学校を構成する全教職員集団の民主的結合による民主的な学校運営と、PTA・父母・地域住民による学校の在り方への要求と意思を民主的に結集することは、学校が真に地域住民と父母の期待に正しくこたえていくことを保障する相互に結びついた2つの条件である」（教育制度検討委員会・梅根悟 1972: 122-123）とする。こうして、ここでの特徴として、「住民」ないし「国民」と「父母」との異質性への自覚が不十分ではあるものの、教師の専断は排され父母への応答性が言われていること、父母の要求・意思が学校運営に反映される必要性を言っていること、しかし、それらが原理・思想としては語られながらも制度的にはPTAを超えて具体的には語られていないこと、が指摘できる。

最終報告書『日本の教育改革を求めて』（1974年）は、「PTAと社会教育関係団体の自主化と民主化」として親の教育権に基づく父母参加の場としてのPTAが具体的に論じられている。すなわち、PTAには学校教育関係団体であるのみならず社会教育関係団体でもあるという両面性があることを認めつつも、また、「PTAへの参加は、現に子どもを学校へあげている父母と教職員すべての権利である」とし、上記同様、「PTAが任意加盟制であることを理由として、その学校教育のあり方への発言や注文を不当と……する最近の動きは、親の教育権、国民の学習権の否定につうずるものであ」とする（教育制度検討委員会・梅根悟 1974: 331-335）。こうして、PTAは親の教育権と結び付けて理解され、またPTAを通じた親による学校への教育要求を肯定しているのである。また、先の中間報告と重なるが、「地域における父母・住民の教育への要求や意思が、具体的に不断に学校の運営と活動に反映されることが必要」、「父母が子どもと教育をめぐる学校のあり方に対して日常的にその要求・希望・意思を表明する権利と責任をもつ」、「地域住民・父母の教育への

<sup>225</sup> こうした報告書の立つ公教育論は、既に当時、「近代」からの“止揚”を言うようになっていた持田栄一によって「近代的な『親の教育権』論ベッタリの所論が……学制改革構想に導入されているのはいかにも不可思議のことである」（持田栄一 1973a: 82）と批判されている。海老原は、（第1次）教育制度検討委員会について、「60年前後の頃は、われわれ自身の対案をもつことさえ、敵の土俵にのってしまう、という否定的空気が強かった。〔しかし——引用者〕……運動の側も、教育要求綱領を求めるところまでに発展したのである」と評する（海老原治善 1988: 151）。教育制度検討委員会については、小川利夫（1995）も参照。

参加は、学校へのさまざまな要求や期待の表明をふくめて、組織的・民主的におこなわれなければならない」、「全教職員集団による民主的な学校運営とともに、PTA・父母・地域住民による学校のあり方への要求と意思を民主的に結集することは、学校が真に地域住民と父母の期待に正しくこたえていくことを保障するために不可欠の条件である」などと論じている（教育制度検討委員会・梅根悟 1974: 460）。

こうして、(第1次)教育制度検討委員会の段階では、学校への父母参加が親の権利であり父母参加の場としてPTAが論じられていること、学校参加の場が明示的にPTAに限定されているわけではないがPTA以外に具体的な父母参加制度が論じられているわけでもないことが指摘できる（なお、「PTAは、父母と教師が相互の批判と援助をとおして、共同で子どもの発達と学習の権利を保障するための組織」ともされている。教育制度検討委員会・梅根悟 1974: 468-469 参照）<sup>226</sup>。

それに対して、約10年後の、1980年代に出された報告書『第2次教育制度検討委員会報告書——日本の教育改革』（1983年）（大田堯会長、小川利夫事務局長）では、(第1次)教育制度委員会の親の教育権という原理的理解を継承しつつ、PTAに限定されない父母参加制度の多様で具体的な提案が示される。すなわち、同報告書は、「教育の住民自治と教育参加の実現」として、「父母の学校参加制度の整備」を含む、以下の具体的な6点の提案をする。①「教職員・学校と父母をつなぐ『通信網』を」、「『学校報告書』の作成」、「PTAの民主化と父母の学校参加制度の整備」、「学校行事、授業への父母・住民の参加と協力」、「父母・住民と教職員による学校教研・校区教研の開催」、「教育参加のための〔父母の——引用者〕教育有給休暇の実現」（大田堯・教育制度検討委員会 1983: 76-80）である。そして、その「PTAの民主化と父母の学校参加制度の整備」の中で、「PTAは、単なる『学校協力団体』や『社会教育関係団体』ではなく、子どもの学習権保障をめざす父母と教職員の共同の意見を、学校の管理運営や教育行政に反映させる役割をになう自主的団体であることを明確にすべきだ」。「PTAの内部に、父母会員同士の自由な話し合いと父母会員の総意を形成する場として父母会・父母総会がおかれる必要がある。父母会員の総意は学校運営に反映される」とし、また、「PTAの新しい活動を効果的に発展させるためのあり方として、父母、教職員、学校の三者の代表、必要に応じて生徒の代表から構成される公的な『学校委員会』『学校評議会』などの設置も今後検討される必要がある」とするのである（傍点は

<sup>226</sup> この最終報告書に至る前の3つ目の中間報告『続・日本の教育をどう改めるべきか』（1973年）は、「PTAと社会教育関係団体の自主化と民主化」を言い、「PTAへの加入は、……まさに国民の教育権に基づく父母の権利、子どもにたいする親の義務の問題である」。「PTAが任意加盟制であることを理由として、その学校教育のあり方への発言や注文を不当と……する最近の動きは、親の教育権、国民の学習権の否定に通ずるものであ」とする（教育制度検討委員会・梅根悟 1973: 149-150）が、それ以上に参加制度などを論じてはいない。また、一問一答でも、「PTAはたんなる社会教育団体ではなく、親の教育権を具体的に発揮するに必要な団体であり、学校教育の民主化と地域の教育運動とをつなぐ環として、その自主性と民主性の徹底をはかる必要がある」とするが、やはりほかの参加制度は論じていない（教育制度検討委員会 1973: 37）。

引用者による強調) (大田堯・教育制度検討委員会 1983: 79)。

こうして1970年代初頭の(第1次)制度検討委員会の諸報告書よりも、1980年代半ばの本報告書ではPTAの位置づけ、組織構造についての提案が明確・具体的となり、また、(第1次)制度検討委員会の諸報告書とは異なり(教育制度検討委員会・梅根悟 1974: 460-, 468-, 117 参照)、PTAとは別の制度の設置をも提案している点に着目できる。

その後、1970年代と1980年代の2つの教育制度検討委員会の後継とも言える日教組教育改革研究委員会が、1985年から1987年にかけての第1~3次報告書、および、最終的な「教育改革研究委員会報告書」(1988年2月決定)を出す。そこで、次にこれを見ていくが、ここでもPTAとは相対的に区別される学校への父母参加制度が提示されているとはいえ、「親の教育権」概念が明示的に示されていない点は——ほかの多くの研究者・学説の議論と同様であるとはいえ——指摘することができよう。

すなわち、第1次報告書では、その5つの柱のうちの1つに「教育改革を国民・教職員の参加によって推進し実現する」を据え、「父母の学校教育のあり方に発言する機会を保障し、教職員は、父母とともに学校づくりをすすめる。PTAの民主化、とりわけ学級PTAの活性化が出発点になる」とする。日教組委員長の冒頭のあいさつもこの部分を引用し「私たちの教育改革運動の原点は、まさにここにある」と強調する(日教組教育改革研究委員会 1985: 23)<sup>227</sup>。この報告書は次のように論じるが、これは先進国の参加制度に倣う点、より具体的なPTA組織論・改革論が展開されている点が、これより前の2つの報告書とは異なっている。「将来的には、欧米先進諸国にみられるように、PTAは学校教育のいわば構成団体のひとつとして、民主的に選出された父母、教職員、学校長等によって構成される『学校委員会』あるいは『学校評議会』へと発達していくことを展望していく」(日教組教育改革研究委員会 1985: 67)。「PTAの内部に、父母会員同士の自由な話し合いと父母会員の総意を形成する場として学級・学年父母会・父母総会がおかれる必要がある。父母会員の総意は職員会議に正式に報告され、その論議を経て学校運営に反映させる」。「PTAの新しい活動を効果的に発展させるためのあり方として、PTAを父母会、教職員部会、学校代表の三者からなるものに改組し、三者の代表、必要に応じて生徒の代表から構成される学校運営に関する何らかの公的な組織の設置が、今後積極的に追求される必要がある。すでに諸外国ではさまざまな制度が定着している」(日教組教育改革研究委員会 1985: 90)。

また、第2次報告(「わたしたちが求める教育改革への提言〈第2次報告〉」)では、

<sup>227</sup> 日教組内部でも研究レベルでは早くから参加が積極的に肯定され、また労働者性が捨象されていたが(大田堯・教育制度検討委員会 1983: 79)、次のように、1980年代半ばのこの時期に本委員会ではなおも「労働者的公共性」が語られている。「現代における『公共性』は、つぎのような姿で私たちの前にあらわれる。国家によって代表される公共性とは別に、そしてまた、営業の自由(経済活動の自由)によって人びとの共通の利益が実現されるという欺瞞的な公共性とは別に、私たち国民自身が、労働の過程と生活・消費の過程での共同を通じて、私たちに必要な目標を立て、必要なことを学び、労働過程や生活をみずから組み立て、労働や教育の成果を利用することをみずから統制していくこととしてあらわれる」(日教組教育改革研究委員会 1985: 30-31)。

「親や地域住民による小学校区協議会の設置、教育内容要求権・異議申立権の確立、学区設置手続への住民参加条例化など住民の多様な教育参加制度を保障する」とする（日教組教育改革研究委員会 1986: 34）。第3次報告（「日本の教育をどう改めるか——私たちの求める教育改革提言——第3次報告（案）」）では、そうしたものととも、「PTAの民主化と父母の学校参加」の項目で、「PTAは単なる『学校協力団体』ではない」として、「①父母会員の総意が学校の運営に反映されること。②教職員および組合分会がPTA活動に主体的にとりくむこと。そして、③将来的には、欧米先進諸国にみられるように、PTAは学校教育のいわば構成団体のひとつとして、民主的に選出された父母、教職員、学校長などによって構成される『学校委員会』あるいは『学校評議会』へと発展していくことを展望していくこと」が言われる（日教組教育改革研究委員会 1987: 24, 44）。そして、これを基にした最終報告である教育改革研究委員会（1988）が、88年の日教組の第64回定期大会で報告・確認されている<sup>228</sup>。

1990年代に入り、その後も日教組では、国民教育文化総合研究所（教育総研）の研究委員会で検討によって、PTAとは区別される父母参加制度の内容がより具体化され、「日教組21世紀ビジョン委員会」最終報告書（1995年）は次のように各学校に学校協議会の設置を構想している<sup>229</sup>。学校には『学校協議会』を設置し、管理や運営・利用への住民参加を図ることが求められます。「学校自治は教職員だけで確立されるものではありません。……学校運営への子どもや保護者の参加が保障されなければなりません。当面、子ども会・生徒会やPTAにおけるP会員との協議を通じて、子どもや保護者の意思が学校運営に生かされるような努力が必要です。／将来的には、よりいっそう開かれた学校自治を実現するために、管理職、教職員代表、子ども・生徒代表、保護者代表で構成する『学校協議会』の設置も考えられます」（日教組21世紀ビジョン委員会 1995: 34, 78-）。また、ビジョン委員会後に出された「学校制度と現代社会研究委員会」の「最終報告書」である「共生と参画の教育をめざして——近代教育システムを問う——」（1995年）では、「父母の教育権」にも触れつつ「学校協議会」を提案している（西村絢子執筆「学校の中に参画・共生・自治のシステムを作る——『学校協議会』の提案」）。

その後も日教組は、学校協議会構想を出し続けている（「教育の自治と地方分権研究会報告」（1997年10月）（嶺井正也執筆））。そこでは、「学校運営は、……保護者や地域にも開かれたものでなければならない。『学校協議会』（仮称）を個別の学校に設置し、保護者、地域住民の意見を受け止めるしくみを作る必要がある。／学校協議会の構成は、①校長、②教職員代表、③保護者代表（PTA代表）、④子ども代表……、⑤地域住民代表とすることが考えられる」。「これまでPTAが、あたかも学校の後援会的な色彩が強くなってい

<sup>228</sup> この間の事情につき、海老原治善（1988: 186-）参照。

<sup>229</sup> 「21世紀教育ビジョン報告書」の成立の経緯などは、清原正義（1996）、嶺井正也（1998）参照。日教組の提案については、今橋盛勝（1998）も検討している。

るところでは、学区協議会などへの保護者の参画によって、学校運営への保護者の意向がより反映されやすくなり、PTA活動の活性化にも結びついていく」とする。また中学校区ごとに地域教育協議会を設置することも提案されている（国民教育文化総合研究所 1998:49）。

また、学校改革研究委員会中間報告（「パートナーシップの確立と学校協議会等の構想」（嶺井正也執筆）、1999年）では、上記の構想を紹介・確認したうえで、構想のポイントとして、①子どもの参加、②委員の望ましい選出方法、③協議会の性格、④地域教育協議会の多様性、⑤個々の保護者の要求への対応法、の5点を確認している（107頁以下）。中間報告を受けた最終的な、学校改革研究委員会報告書（「つながり、つなぐ学校へ——育ちあう地域とともに」、2000年）では、これまで以上の具体的制度は提案していないものの、2000年に新しく法制化された学校評議員制度を次のように評する。「評議員の選び方、メンバー構成など本委員会も中間報告で提言したいいわゆる『学校協議会』とは異なる面も多いが、できる限り、保護者の多様な意見を反映させていくようにすること、そのために、これまでPTAであまり話されることのなかった学校の問題や教育課程編成などについて、保護者が話し合いをすすめる必要がある。これまでPTAは『社会教育関係団体』ということで、何か事件が起こらない限り学校運営などには立ち入らないとする傾向が強かったが、もはやそういう時代ではない。／ただし、……保護者全体の総意を、教職員との話し合い、協議を通じて提起していくための方法が工夫されるべきであろう」（16-17頁）。ここではいわゆる内的事項も含め親（保護者）の意思を積極的に反映していくことが強調されている点に注目できよう。

日教組による1980年代末からの「学校協議会」を軸にしたこうした父母の学校参加制度の継続的提案は、同時期に日教組が推進した学校の自律性の主張とも結びつき、日教組が提案する学校管理規則改正案の中に結実する。すなわち、市川昭午ら教育行政学者らからなる地教法・学校教育法研究委員会報告（1999年）では学校管理規則の改正案を示すが、そこでは親の公教育における積極的位置づけがされ「学校協議会」が法文案の形で具体的に示される<sup>230</sup>。主に公立小中学校を念頭に置く「学校運営規則要綱」は、「保護者」に就学変更権や学校情報への権利を認めるとともに、「学校協議会」の規定を置くのである。すなわち、「2. 保護者」として、「(1) 保護者は、指定された就学校を変更する場合、すみやかに教育委員会に届け出て関係機関と協議して就学校を変更することができる。学校を転学する場合は教育委員会、関係学校と協議し許可を求める。／(2) 保護者及び子どもは、本人に関する情報及び子どもの就学する学校に関する情報を得ることができる。学校は情報公開条例にもとづいて、個人情報の保護に留意しながら、学校の教育活動、予算、組織編制など、必要な学校情報を保護者及び子どもに提供しなければならない」。また、「3. 学

<sup>230</sup> 同時期、学会で示されたものとして、学校管理規則案作成に関する日本教育経営学会・日本教育行政学会合同委員会（堀内孜代表）「学校管理規則参考案」（2000年）がある。

校協議会」として、「学校に学校協議会を置く。学校協議会は、学校評議員、校長、関係教職員、保護者代表、地域の有識者、その他必要により子どもを含めた関係者によって構成する。学校協議会は学校運営の基本方針、重要事項及び地域や家庭の教育課題について話し合う。校長は年間の学校活動、徴収金を含む学校予算、その他必要な事項について、学校協議会に報告する」。そして、こうした学校協議会の構成、職務・権限、学校評議員の選任等については、①就学・学区、②学級編制、教職員定数・配置、③子ども・保護者の利益に関わる処分と適正手続き、④情報公開と同様に、教育委員会規則としての学校運営規則（学校管理規則）ではなく、自治体の学校条例として定めるとしている。これらは、その後の法改正、例えば、性行不良による出席停止の際の意見聴取手続き（学校教育法第35条第2項。2001年）、学校選択（学校教育法施行令第8条、同施行規則第32条第1～2項。2003年）、学校運営協議会の制定（2004年）などに一定の影響を与えたと言えよう<sup>231</sup>。

ただ、こうした1990年代以降の議論は、親の意思の反映の必要性や制度の必要性は強調するものの、第1次制度検討委員会報告書（1974年）とは異なり、それらが権利思想・法体系の中でどのように理論的に許容され基礎づけられるのかは検討はされていない。すなわち、第1に、父母参加制度の理論的な根拠としての「親の教育権」の明示がほとんど見られない。権利としての「親の教育権」を制度の根拠に明確に据えなければ、父参加制度の設置・法定は行政に条件整備義務の一内容として義務づけられることなく“進歩的”な行政担当者（ないし学校関係者）の善意・恩恵ないし政治的パフォーマンスによる設置・実施にとどまり、自治体・学校によって“流行”として散発的に出現・消滅する無原則的な制度になってしまうであろう。第2に、ある親（家庭）の教育意思（自由・権利）のほかの親のそれ（自由・権利）との衝突・調整を図る具体的方法の構想こそが吟味されるべきであり、その方法を埋め込んだ制度論が提案される必要がある。そこでは、親の権利の効力と限界（たとえば、知育と徳育との本質的差異に基づく領域区分）、それを共同化・組織化する際の教師・行政（国家）の媒介者としての位置づけが不可欠となる。この2点の不足が、先に見た日本の多くの学説とともに日教組の制度構想にも共通して見出せると言えよう<sup>232</sup>。

<sup>231</sup> なお、その後の学校運営協議会が導入（2004年）された当初の日教組内での検討として、たとえば、教育経営システム研究委員会報告「教育経営システムの改革」（2005年）の第3章（平井貴美代執筆）や、「学校と地域」研究委員会報告書「子どもの力を邪魔しないために——学校と地域のゆるやかなつながりを」（2009年）では、参加制度・協議会ではないが、地域と学校とのつながりを検討している。

<sup>232</sup> そのほかの教職員組合からの父母参加論の提起としては、全日本教職員組合（全教）による全教教育課程検討委員会（2000: 47-50）があるが、具体的な制度論としては示されていない。また、民間団体からのものとして、「学校ごとに校長および教職員、子ども、父母などの代表が参加する『学校協議会（仮称）』の設置をもとめます。協議会は少なくとも学期に1回開催し、年次計画、学校行事、学校予算、校則など学校の基本問題について協議し、合意を形成します」と提案する、日本の教育改革をとともに考える会の「21世紀への教育改革提案」（日本の教育改革をとともに考える会 2000: 110）がある。

### 第7節 実定法的制度の成立——学校運営協議会制度とそれを支える思想

本論文第5章で見たような「市民的公共性」の再興という思想的背景によって、また、本章でここまで見てきたような学説などによる同時代的な提起にも促されて、日本で初めて実定法による全国的な学校参加制度として学校運営協議会制度が生まれる。そこで、以下ではこの制度をその思想とともに検討したい。

学校運営協議会制度は、2004年の地教行法改正で導入され、2018年4月現在、公立小中学校の1割以上に設置されている。こうした各学校の運営に父母を住民とともに関らせる中央・地方の提言・政策は特に1980年代半ば以降から現れ、全国的な制度としては校長の推薦による委嘱された個人が校長の求めに応じ学校運営に関し意見を述べるという学校評議員制度（学校教育法施行規則第49条）（2000年）<sup>233</sup>、学校運営協議会の任意設置（2004年）、全公立幼小中高校への学校運営協議会の設置の努力義務化（2017年）と進んできている。

この学校運営協議会は、自治体レベルの教育行政機関（教育委員会）ではなく各学校レベルに設置されるものである。その権限としては、第1に、対象学校の「教育課程の編成」その他の「基本的な方針」を承認すること、第2に、広く「学校の運営に関する事項」に関して教育委員会や校長に「意見を述べる」こと、第3に、「職員の採用その他の任用」に関して任命権者に「意見を述べる」ことが認められている（地教行法第47条の6）。

こういった学校運営協議会制度は、参加の主体の点では生徒ではなく住民および父母、参加の単位の点では自治体ではなく学校、参加の対象領域の点では教育実践そのものではなく教育課程編成という内的事項と職員の任用という外的事項を含む学校運営全体、権限の点では協議のみならず決定の権限をもつ、という特徴がある（以上の教育参加の制度の類型について、林量俣 1999: 80 を参照）。また、個別の学校運営に父母の発言権を法律上明確に認め父母の学校運営への参加を認める規定は、日本の教育法制史上で初めてであり画期的である。そして、この制度は児童・生徒の親に一定の権限をとまう学校教育参加を可能にするものであり、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である学校教育参加（兼子仁 1978: 304）を実現する可能性のある制度として理解することができよう。

この学校運営協議会については、制度の成立の経過や運営の実態および成果についての研究は多数行われてきているものの（たとえば、黒崎勲 2004、平田淳 2007、佐藤晴雄編 2010、岩永定 2011、仲田康一 2015、大林正史 2015、佐藤晴雄 2016）、この制度そのもの

<sup>233</sup> この制度は一面では親の教育意思の学校運営への反映可能性をもつ。しかし、これは教育権をもつ親を住民と同等か劣位に置くものであり、また個人的な意見を反映させる制度であって親の要求を共同化・組織化するという意図をもっていない。すなわち、校長の選んだ「保護者や地域住民等の意向の反映」とともに、「協力」の獲得と「周知」が目的とされる（文部事務次官「学校教育法施行規則等の一部を改正する省令の施行について（通知）」平成12（2000）年1月21日、参照）。校長と住民とが繋がる一方で、教職員の除外によって親の教育要求の受容と応答ができない構造は、以下で述べていく学校運営協議会制度にも継承される。

を親の学校教育参加を実現しうる制度として理解し、その可能性と問題点を法的観点、とりわけ「親の教育権」という教育法的観点から分析するものはほとんどない(窪田眞二 2004、堀内孜 2004、参照)。そこで、以下では、学校運営協議会制度を、いったんこの制度を支える思想にまでさかのぼって対象化し(第1項)、そのうえで、この制度を親の教育権という観念の不在を中心に問題点と可能性を明らかにしたい(第2項)。

### 第1項 学校運営協議会制度を支える思想

学校運営協議会制度を評価・分析するためには、自律的学校経営に関わる学説展開に立ち入って検討する必要がある。というのも、結論的に言って、この制度は本章が各論者の学説に即して見てきたような親の教育権の原理と思想に基づく制度ではなく、自律的学校経営論の原理と思想に基づく制度だからである。前者は、住民とは異なる親固有の参加の権利を基礎に構築するのに対して、後者は、学校経営の合理性・効率性・適正を確保する手段として、また、地域・コミュニティのあり方と結び付けて住民とその一部としての父母の学校運営への参加を位置づけるのである。

この後者の自律的学校経営論はこれまでに見てきた親の教育権の思想とは異なる経緯・系譜から生まれてくる。すなわち、典型的には1956年の教育委員会法の廃止と地教行法の制定に見られるように、政府は1950年代に管理政策(中央集権化、基準化、分業化、現代化)を強め、教育委員会に広範な権限があるとする公権的解釈を示す。これに対して、教育行政学説の多くは学校教育の自主性・自律性を主張する際に法解釈に頼るようになる。それは教育行政法学から自律した教育法学の成立(日本教育法学会の創設は1970年)に帰結する。他方、政府の管理政策に対してそうした法的アプローチを採るのではなく、学校経営の効率性・合理性を追究する経営学的アプローチを採る学説の流れが(日本)教育経営学会(創設は1958年)を中心に展開・発展する<sup>234</sup>。ここからは経営学の論理を軸として中央政府・地方教育委員会の広範な権限を制約し、各学校ないし校長あるいは教師集団に自律性を認める議論が展開されるのである。のちに自律的学校経営論に帰結するこの教育経営学・学校経営学の流れは、民主的経営論の登場(～1948年)と体系化(1948～1956年)の後、近代化論による多様化(1956～1970年)——伊藤和衛の4層構造論(伊藤和衛1963: 26)・市川昭午の専門職論(市川昭午1969)・持田栄一の統一論(持田栄一1965: 33)——や、現代化論(1971～1983年)——吉本二郎の単位学校経営論(吉本二郎1965: 106)・内外区分論と教師集団の学校自治を基礎に据えた高野桂一の慣習法論(高野桂一1970: 17, 28-31, 256)——を経て、自律的学校経営論(1984～1997年)とその制度化(1998年～現在)へと展開していく<sup>235</sup>。

<sup>234</sup> 宗像誠也と伊藤和衛との間の単層重層構造論争は「近代」と「現代」という社会認識、「規制行政」と「給付行政」という行政観の対立のほか、こうした法解釈アプローチと経営学的アプローチの衝突と言える。学校重層・単層構造論争については、市川昭午(1966: 99-105)、高野桂一(1970: 117-128)、久木幸男ほか(1980: 342-)を参照。

<sup>235</sup> 教育経営学・学校経営学の系譜や学説展開については、中留武昭(1984)、中留武昭(1986b)、高野

しかし、子どもや親の権利の実現の追究ではなく経営の合理性・効率性を追究するこうした議論は、制度・法制は与件とされてその正統性は問わず機能性を問う点に学問的特徴があり、また限界がある。したがって、教育の私事性と公教育との対立ないし連続性の問題——つまり、公教育の根源的な正統性の問題や、親の教育権に基づく父母参加の必要性の問題——に着目する議論は、持田栄一を除けば、ほとんどなかった<sup>236</sup>。しかも、1980年代半ばになると、学校経営の意思決定を教師集団に認める高野桂一のような議論（高野桂一1970: 39）が空洞となり、いっそう、目的合理性・機能性のみを追究するようになる。そして、1990年代以降は自律的な学校とその経営の合理性・効率性を実現する校長のリーダーシップが強調され、諸制度（学校評価、住民参加、学校運営協議会、学校評価、チーム学校）はそれを下支えするものとして位置づけられるのである。こうした学説展開は臨教審答申、1998年の中教審答申（「今後の地方教育行政の在り方について」）などを受けた教育委員会規則の見直しなどによる教育委員会の学校関与の縮小、学校予算の裁量拡大、職員会議の補助機関化、教職員人事への校長の意見の反映、教育課程基準の大綱化・弾力化（2002年）といった諸政策と軌を一にしてきた。

こうした自律的学校経営論の特徴は、河野和清が述べる通りである。「従来の学校経営論（現代化論ないし単位学校経営論）と自律的学校経営論の違いは、前者が高度な学校の自律性の基盤を教育の専門家である教師集団を中心とした学校に置いていたのに対して、後者は、意思形成の場を地域住民や保護者に対しても開きながら、地域住民や保護者を含めた学校（校長）に自律性の基盤を求めているところにある（組織外民主化）」（傍点は原文）（河野和清2002: 161-162）。そして、こうした権利の充足という視点を欠いた、各学校の経営の合理性・効率性の追究は、その権利充足のために義務・責任を課される名宛人を明

---

桂一（1977: 884-896）、高野桂一（1980）、藤原文雄（1996）、河野和清（2002）、中留武昭（2010c）、中留武昭（2010b）、嶺井正也（1974）などを参照。中留は民主化と合理化の双方を、「人間関係（論）」を媒介に、統一的に捉える——民主化を基底に合理化を進める——志向をもつ最初の研究は、吉本二郎と高野桂一であるとする（中留武昭1984: 190）。そして、現代化の大きな転換点になるのが、高野桂一（1970）であるとする。こういった吉本二郎と高野桂一による現代化の意義について中留武昭は、「『現代化』が直接、自律的経営を生成させたわけではないが、今日的にいえば経営参加、コミュニケーション、意思決定やモラル、そしてリーダーシップといった経営戦略が、現代化の多様な方法論として発展し、その後の自律的学校経営に向けての下地をなすものとなった」（中留武昭2010c: 37）とする。しかし、中留は、吉本二郎の単位学校経営論を「現代化」に分類しているが、これは時期的分類としても整合しないし、内容的分類としても、合理性追求のヴァリエーションに過ぎない単位学校経営を（学校に自律性を認めたことのみをもって民主化だとして）過度に評価するものであって適当とは言えない。なお、中留は、この「自律性」という用語は、吉本二郎（1984）で使われ、その後、堀内孜（1985）で精緻化が図られたとし、「そもそもは教育行政との間における学校の相対的自律性（独自性）を期した概念であった。この用語を学校経営の概念のなかに、しかも『学校経営とは～である』の主語—述語形式<sup>ママ</sup>で定義において使用してきたのは、著者〔中留—引用者〕以外にこれまでいなかったという経緯がある」と言う（中留武昭2010c: 5）。

<sup>236</sup> 持田同様、こうした視点をもつ堀内は、その視点から吉本二郎を批判して、「教授の見方からすれば、個々の学校は公教育機関として『公的意思』の貫徹される場であり」、また「現代国家—社会における『公』と『私』との関係を形式論理的に実態化したものであり、公教育におけるこの『公』と『私』をいかに変革すべきかの視点を持つものではなかった」（堀内孜1992: 6-7）とする。

らかにする内外区分論——すなわち教育内容・方法の決定と実施は教師と父母から成る学校の自治に、財政民主主義・予算の関係する条件整備は教育行政機関に——を曖昧にし、必ずしも各学校の教育内の事項についての裁量を増加させることなく、むしろ予算・人事等の教育外的事項について各学校に権限そして（結果）責任が委譲されることになる<sup>237</sup>。植田と石井が言う通り、「公教育のスリム化」論において学校裁量に任されるものは教育内容と方法と多様化という内の事項ではなく外的事項であり、本来は「教育活動を下支えする学校予算の確保が必要なのであって、『校長の裁量によって執行できる予算を措置する』ことが至上命題なのではない」（傍点は原文）（植田健男・石井拓児 2000: 299, 301）はずである。

こうして自律的学校経営論からは父母・住民を参加の権利の主体と捉えるというよりも、父母・住民を説明責任の客体として描写し、権利に基づく参加は論じられないことになる。たとえば、岩永定も「今日の学校・家庭・地域の連携に関する政策においては、父母・住民は学校教育を円滑に展開するために必要な資源として捉えられており、むしろ学校経営の対象ないし手段として位置づけられている」。「答申等で示されている父母・住民の位置は、学校教育の……〈学校経営の主体〉としての位置ではなく、〈学校経営の手段〉の段階にとどまっている」とし、学校教育への父母参加に関する研究は、「教育経営学からの接近はきわめて少なく、全体として停滞しているといわざるを得ない」（岩永定 2000: 242, 252）とする。このように、教育経営学・学校経営学の領域からは、各学校の経営の合理性・効率性としての自律的学校経営論が展開され、既存の制度を与件・前提とした実証的な研究としての親（の教育権）に着目するものはあるものの<sup>238</sup>、親の教育権・親の固有性を意識した制度的な研究は多くはないのである<sup>239</sup>。

<sup>237</sup> 学校経営学分野でも、教育委員会との関係での学校の自律性について議論が深められていく（たとえば、堀内孜 1995、天笠茂 2000）。「自律的学校経営」という用語が鍵として使われている教育経営学領域であるが、「学校自治」という用語も使われてきた。たとえば、日本教育経営学会編（1986）には「学校自治」の項目がある。ただし、学校自治論を如何にあるべきかの規範を論じる自律性論であると理解すればそれは法学にこそなじみ、所与の条件を前提に経営的努力を追求する主体性論である学校経営論にはなじみにくいとは一応言えるであろう（曾余田浩史 2008: 4-6 参照）。

<sup>238</sup> 実証的な研究として、たとえば、小島弘道・久保田力（1984）および小島弘道・久保田力（1985）がある。1,860人から回答を得たこの研究は、制度的な提言も行っている。すなわち、「父母は子どもの教育に対して第一次的、本源的な権利と義務を有し、もう一方の当事者としてそれを行使することが学校を舞台とした教育関係のなかでも当然に認められるべき」（小島弘道・久保田力 1984: 2）と捉えたうえで、PTAが父母と学校とが対等の立場で会を進めていくことが困難であることから「父母だけからなる組織（父母会、父母委員会）を学級、学年レベルでつくっていくこともひとつの方法だ」として、「これをおして父母の考えが集約され、集約されたものをもって、代表が教師との話合いに臨むというやり方」や、「父母の代表が学校問題を協議する会に参加していくこと」（小島弘道・久保田力 1984: 37）などを提案している。なお、実証的な研究として、小島らのもののほか、岩永定・佐藤義彦（1992）。

<sup>239</sup> 日本教育経営学会の編集による講座について見ると、1986年の講座では、「親は学校教育について発言する権利を有する」として具体的には「担当する教員の教育方針、教育計画、指導方法、成績評価法などを知りたいとする発言」を挙げ、「教員は積極的に発言に応えなければならない」とする桑原敏明（1986: 9, 19）や小島弘道（1986: 173）がある。また、2000年の講座（学会40周年）では、柳澤良明（2000）、岩永定（2000）がある。しかし、多くの論稿は、法的には深められていなかったり、諸外国の学校参加制度を取り上げたりしているにとどまっている。そのほかに参加論を論じるものとして、『『国民』の教育意

このように学校経営学・教育経営学分野から父母の参加研究が多くない理由は、その学問領域の固有性に関係している。すなわち、「教育経営における経営参加とは、公経営としての教育行政と学校経営の経営管理レベルにおける教師集団による意思決定過程への参加を意味する」（傍点は引用者による強調）中留武昭（1986a: 287）とされ、参加論は経営参加論であり、経営参加論である以上その対象はその組織の労働者である教師（集団）が対象とされるにとどまるのである。他方、近年の法制化を受けて、最近のハンドブックの記載では次のようになってはいる。「経営参加とは、学校関係者が当該学校の経営プロセスのいずれかの段階に関与し影響力を行使する協働行為の一種である。学校での経営参加においては、参加主体として教職員、児童生徒、保護者、地域住民、有識者、他校種の教職員などがあげられ、参加対象として意思形成、学校評価などがあげられる」。しかしやはり、学問領域の性質上「学校経営にどのような成果」がもたらされるかが主題となり、親の「権利」という視点は示されていない（柳澤良明 2018b: 14-15）のである。

ただし、教育経営学・学校経営学からも例外的に親の教育権とこれに基づく学校参加を論じてきた研究の存在を指摘しておく必要がある。早くから親の権利を論じていた小島弘道（1943年～）（たとえば、小島弘道 1979、小島弘道 1985）は、親の権利に立脚して参加論を論じ、父母に委嘱されるとは限らない学校評議員制度についても「保護者の意向を学校運営に反映するチャンスが少なくなってしまうのでは、それこそ大変である」。「学校評議員制とは別個に保護者に対する関係をつくっていく必要がある」。「別個につくるとは、これまでであった保護者との関係を特化して組織化し、学校評議員制と同じような機能を持たせるのである。……いじめや自殺など子どもの問題や学級担任など教師の指導力などをめぐっては、保護者との関係の中では特別な位置を占め、独自の問題の処理や解決が目指される。生徒も加わってよい」とした（小島弘道 2002a: 109）。しかし、その後、こうした親（保護者）の固有性への着目は失われ、ガバナンス論となっていく。小島は、「教師の教育権限を軸に構成する」「伝統的な学校自治論の限界」を語り、1998年の中央教育審議会答申以降の学校経営政策を「もうひとつの『学校自治』論」（小島弘道 2000: 105-）として評価する。すなわち、答申の学校の自主性自律性の確立という表現を「これまでにない極めて珍しいこと」と評価し、「教育権限の拡大ばかりか、人事と予算の権限拡大も取り込んだ。……保護者等の参加、さらには経営責任も学校運営に取り込んでいった。学校自治論が主張し求めていたものの多くはここに実現した」と評価する（小島弘道 2000: 111）。そして、そういった立場から小島は学校運営協議会を評価し、「学校の意思形成を意思決定

---

思とは区別された『父母』の教育意思を公教育に受容し反映させていくためのルートは、個々の学校レベル以外にない」と指摘したうえで、「PTA機能の見直しが最も現実的」だとするもの（浜田博文 1992: 235）や、学校運営協議会と学校協議会（三者協議会・学校会議）とを、法制化（全国一律の制度化）されているか否かや子どもの参加があるか否かで区別して論じているもの（柳澤良明 2010: 32）がある。また、学校評価の形での参加を論じるものとして加藤崇英（2010）、学校経営学の参加論につき大林正史（2011）を参照。

機能と執行機能に区分し、意思決定機能を学校運営協議会が、執行機能を校長がそれぞれ分担・行使するものである」と読み込み、「学校と保護者・住民が対等で共同な問題の処理・解決は双方に緊張と責任感を生む」と期待を示す（小島弘道 2005: 250-251、なお、小島弘道編 2007 参照）。こうした期待は、教師集団（職員会議）中心の学校自治には否定的であり、校長に内部的に強い権限を認めること（小島弘道 2002a: 95、小島弘道 2002b: 168ff.）に対応している。

またやはり、教育経営学の領域において例外的な論者として、親と地域住民との区別、父母の学校参加制度と代議制との区別、教育の私事性と学校教育の公共性との区別を意識する堀内孜（1947年～）の「公教育経営論」がある。堀内は、吉本二郎の公的意思の貫徹を問題視し、『公』と『私』をいかに変革すべきかの視点を重視する。それゆえに、学校経営制度の改革として、「学校・校長の対行政権限の明確化・強化」と「職性と会議体の権限関係の法的明確化」に加えて、「父母及び地域代表者の学校経営参加制度」を提起していた（堀内孜 1989: 46）。また、「代議制民主主義制度においては、個々の私的意思が公的意思に一般化されることは止むを得ず、この公的意思が多数派の意思である限り容認されるべきである」との議論に対して、「教育、公教育経営の地方分権と住民参加を基盤として、個々の学校がその責任体制を確立して自律的に経営することが、国民の教育意思を学校の具体的な教育活動に反映する方途である」（堀内孜 2011: 34, 38）とする。そして、「個々の学校が学校単位で国民（住民、保護者）の教育意思を集約し、それに基づく教育活動を行うためには、個々の学校が自ら教育目標を設定し、自ら経営的意思決定を行うことが必要であり、この点からする学校経営の自律性確立が求められている」として、父母の参加を自律性の基礎に据える。また、このように、「教育の主権者性」の「行使が地域住民、保護者の学校経営参加である」と捉える点から、父母・住民参加に関する学校経営政策を批判する。すなわち、「委員選任が校長や教育委員会によっている現在の『学校評議員制度』や『学校運営協議会制度』は、この『代表参加制』による参加制度ではなく、委員等の『代表者』の正当性を担保するものではない」（堀内孜 2011: 50-51）とするのである。そして、この学校運営協議会制度の具体的な問題としては、堀内は、第1に「保護者と地域住民が同じであるとは限らない」こと、第2に「子どもと教職員の位置等が明確でない」ことを指摘し、第3に、代表性の点で代議制と異なる公共性を論じたうえで、「参加の質に関わって『代表参加制』たるかどうか最大の分岐点とされ、それを欠いた学校運営協議会制度においてその学校経営に関する意思決定権限が大きなものとされればされるほど、その決定結果の正当性が保証されない」（堀内孜 2006: 14）ことを指摘する（なお、堀内孜 2004も参照）<sup>240</sup>。

<sup>240</sup> 教育経営学者の木岡は、堀内のこうした議論を題材にしつつ、「論理的に未整理な問題」として、父母等の「参加制度は、受益者たる人々を学校経営過程に取り込むことを意味し、取り込まれた時点で、父母等が有していた『他律』的契機は失われ、学校の『自律性』の中に組み込まれてしまうことになる。しか

このように、わずかの例外的な論者がいるものの、基本的に経営の合理性・効率性を追究する教育経営学・学校経営学から親の教育権や教育の私事性——そこから、親と学校との対立、権利主体たる親と子との間での相互の対立、教師や行政の固有の権限と責任が導出される——に意を払う議論は出て来ず、参加を論じる場合には、学校教育への権利主体たる親固有の参加よりもむしろ、経営主体としての地域住民の参加が押し出される（地域教育経営論）のである。たとえば、岡東は、経営の「単位」を、県、広域、市町村、コミュニティの4つのレベルに認め、その「コミュニティ」は、小学校区が理想で、最大でも中学校区だとする。そして、経営の「主体」は教育委員会ではなく、「一定地域のなかで人々の教育・学習に関係する者」だとする（岡東寿隆 1997: 23-27）<sup>241</sup>。こうして親の教育権に応答し、私事性の延長線上にある学校の経営というよりも、公的生活関係から流出し公的生活関係に収斂する学校の経営という思想が自律的学校経営を支えているのである<sup>242</sup>。

## 第2項 学校運営協議会制度の分析

こうした自律的学校経営あるいは地域教育経営の学説・思想を基礎にした制度こそが学校運営協議会制度である。すなわち、この制度は、権利充足の視点から設計されているのではなく学校経営の合理性・効率性の視点から設計されており、また教育の私事性・親の教育権を基礎にしているのではなく学校教育を下支えする地域を教育経営の基礎にしているのである。

本論文第2章で述べた通り、親の教育要求を実現し参加権を保障するためには、応答する側の自由が不可欠となる。その背景にある思想を追ってきた通り、この学校運営協議会制度も、「親の教育権」（狭義）についての(ω)権利否定説から導き出される「参加（権）」となっている。第1章で見た通り、日本の教育法制においては、公教育における親の権利はほとんど認められていない。親の権利は、国民として、国民国家（議会）を通じての意見表明にほぼ限定されている。学校運営協議会においても、親の参加は部分的に認められるとは言え、それに応答する学校の自治が法制上実現されておらず、むしろ行政の意思を担う校長のリーダーシップを下支えし、ひいては主権（統治）へ参加し下支えする制度となっている。具体的には次の通りである。

---

も、その内部的な関係においては……責任分担という発想に示されるように整序された関係が生じているに過ぎない。したがって、「学校経営の自律性を高める観点からすれば、参加制度は、学校経営過程に組み入れられてはいけないのである。……保護者や地域住民等への教育責任は、公共性の論議や『学校のガバナンス』に帰属させるべき問題」だとする（木岡一明 2004: 423-424）。

<sup>241</sup> アメリカ、日本のコミュニティ・スクール運動の歴史をフォロー・総括したうえで「我が国の学校をコミュニティ・スクール化するための方向」を検討した文献が、新井郁男（1984: 121-）である。

<sup>242</sup> 地域教育経営に関わっては、植田・石井は、地域教育経営における教育政策動向との「否定的な接近」を指摘する。つまり、公教育のスリム化論において、「地域は依然として学校経営の『外』に位置づけられて」おり、「『地域』は、公費削減の代償を肩代わりさせると同時に、社会統合の中心的組織としての役割が与えられようとしている」。そして「負担を学校と地域の担い手に委ねようとし、そこで形成されるであろう地域の民主的基盤を抑え込む装置」が校長のリーダーシップの強調だとする（植田健男・石井拓児 2000: 302-305）。

第1に、学校運営協議会制度は親の教育権を基礎とした制度——教育の私事性にに基づく親の利益（私人の権利）とそれと緊張・対立関係をもつ行政権力（行政の義務）という対立・緊張関係の構図——になっていない。すなわち、ほかの委員と同様、「保護者」委員についても行政機関である「教育委員会が任命」（地教行法第47条の5第2項）するし、また固有の教育権を有する親と並列して、教育への関与の正統性について「親」とは質的に異なるはずの「地域の住民」が必ず協議会の構成員となるとされ、しかも、その「地域の住民」は「保護者」に先行して規定されている（同項）。さらに、2016年改正（2017年4月施行）では、構成員に「地域学校協働活動推進員」（地域学校協働活動に関する事項につき、教育委員会の施策に協力して、地域住民等と学校との間の情報の共有を図るとともに、地域学校協働活動を行う地域住民等に対する助言その他の援助を行う）者（社会教育法第9条の7）と「その他の対象学校の運営に資する活動を行う者」を追加しており、「保護者」の関与をいっそう希釈している（傍点は引用者による強調）。このようにこの制度は、教育の私事性・親の教育権ではなく、その選任過程もその体現する利益も曖昧な「地域の住民」<sup>243</sup>、その「助言」の正当性も基準も不明確な「地域学校協働活動推進員」など、学校教育に関与する正統性が明確ではない諸主体の参加によって成り立っている<sup>244</sup>。学校運営協議会の制度趣旨としては「学校・家庭・地域が一体となって」という点が強調されている<sup>245</sup>が、こうした制度設計は「学校、家庭及び地域住民」を規定する教育基本法第13条が、親（「家庭」）の権利ではなく「役割と責任を自覚」すること、また、各主体相互の利害対立ではなく「連携及び協力」を規定していることに対応している。こうして、学校運営協議会制度は、私人の権利に基づいて自己の利益を図るための参加ではなく、行政が負担すべき責任と給付を私人が背負い個人が国家社会と一体となる公共奉仕（似非自発性）である。廣田は、日本におけるボランティアの位置を分析する文脈で、「日本では、これまで『総ぐるみ』『総がかり』とか『国民運動』などの語でくくられるような、行政が主導してボランティアな団体を結集し、一体的な取り組みを運動として展開する政策がしばしばとられてきた。それは、市民社会の活性化ではなく、むしろ、共同体による公共的空

<sup>243</sup> 実際、学校運営協議会を対象とする実証的な研究は、委員のうち「地域の住民」が多数を占めること、「地域の住民」の多くは「隠然とした影響力を有」する「町会長や自営業者・地主層」や『『市民』とも呼ぶべき存在』から構成される男性であり、彼らが学校運営協議会の中で発言力があることを示している（仲田康一 2011: 169-171）。コミュニティ・スクール研究会・佐藤晴雄（2012: 63）も、「地域選出委員」「教職員選出委員」「学識者選出委員」「保護者選出委員」の順に発言が活発であることを示す。

<sup>244</sup> なお、審議過程での政府参考人（文部科学省初等中等教育局長）による国会答弁では、学校運営協議会の委員としての子どもの参加は想定していないとする。「委員御指摘の児童生徒でございますが、今回の学校運営協議会は、教職員の人事も含め、学校の管理運営に一定の法的な権限を持って関与する機関でございますから、私どもといたしましては、その委員として当該学校の児童生徒を参画させるということは想定をしていないところでございます」。ただし、「児童生徒も、これも小学校から高等学校まで発達段階もあろうかと思っておりますけれども、例えば、学校運営協議会で、そういった議事の中身によりましては、当該生徒に来てもらってその意見を聞くとか、そういうことは運用の一環としてはあり得ることかな、こういうことに思っております」（衆議院文部科学委員会 2004年5月18日）。

<sup>245</sup> たとえば、文部科学省「学校運営協議会規則例」第2条。

間の独占である」と論じ（廣田照幸 2015: 192）、また、社会学者の中村敏男は「自発的なボランティアは、その社会的機能から考えればむしろ無自覚なシステム動員への参加になりかねない」と言う（中野敏男 1999: 76）が、これは学校運営協議会制度にそのまま妥当しよう。教育権者たる保護者と権利への応答義務を負う学校・行政との緊張関係を想定するのではなく、個人の権利と行政の義務という公私の分離がされず、むしろ両者が一体となり、私事は国家・学校の支援へと包摂するものとなっているのである。

第2に、その個別的な親の教育権——これ自体配慮されていないのであるが——を集団的な親の教育権へと組織化し親の学校教育参加を実現していく過程が学校運営協議会には想定されても組み込まれてもいない。すなわち、親のみによって構成され親の教育権に基づく要求を組織化する会合（たとえば、父母会）や「保護者」委員の親集団への説明を果たす会合が協議会の前後に行われたり、「保護者」委員が立候補する開かれた手続を含め委員を選出するための親集団内での選挙や親集団による解任が行われたりすることを想定する規定はない。「保護者」からの委員は「地域住民」や「地域学校協働活動推進員」とともに、あくまでも学校経営の合理性・効率性のための1つの視点を提示する属性に過ぎず、したがって「保護者」委員が全保護者の多数意見を反映しているという正統性は条文上必要とされていない。「保護者」委員は親固有の利益・要求を組織化した親集団の代表というよりも、むしろ親集団という母集団から切断された個人委員となっているのである。

第3に、何より重要なことは、学校運営協議会には、教師が応答できる仕組みが担保されていない。学校運営協議会制度が法定される前の学校評議員制度が学校教育法施行規則で制定される際（2000年）に、「校長の職務の円滑な執行に資するため、職員会議を置くことができる」とする職員会議の制定がされている（第48条第1項）。ここでは職員会議は校長の諮問機関とされているので、何を審議事項とするかは校長の判断で決まることになる。さらに、学校運営協議会の制定によって、校長は、「教育課程の編成」を含む「基本的な方針」の「作成」権者と明記されて大きな権限が与えられ、他方、「教育課程の編成」については親集団の要求に応答でき、また応答すべきなのは教師集団であるにもかかわらず、教師が学校運営協議会の構成員になることは条文上、想定されてはいない（地教行法第47条の6第2項）。そして、こうした大きな権限を持つ校長は行政への従属が法的に解除されていないため（同法第21条。また、教育委員会による委員の任命につき、同法第47条の6第2項）、学校が行政の末端として、親の意思よりも行政意思を実施するものとならざるを得ないのである（内外区分論の否定）。さらに、2016年改正では、学校運営協議会の位置づけ・性格づけについて「当該運営への必要な支援に関して協議する」が追加され（同法第47条の6第1項本文）、また委員の任命につき校長の意見具申権を新設され（第7項）、校長のリーダーシップによる「学校の自律性」がいっそう強化されている<sup>246</sup>。

<sup>246</sup> こうして、主=保護者・従=学校ではなく、主=学校・従=保護者という主従関係が規定された。そのため、たとえば、従来は、五反野小学校のような学校運営協議会が私立学校における理事会のように校

こうした自律性も、対外的には行政への従属が解除され対内的には教師集団に支えられない限りは、親に応答する自律性（学校の自治）とはならず、行政の意思を実現することとなるであろう（たとえば、教師に向けた子どもの学力・体力の向上や生活指導上の目標の設定、家庭に向けた学校教育の補完としての家庭学習や、家庭での過ごし方の要求）。こうした行政意思に連なる学校の支援を目的として、親集団ないし住民の擬制的な教育意思が調達される制度となっているのである（統治への参加）。

## おわりに

本章では、1980年代以降に示される具体的な父母参加論と実定法化された参加制度を検討してきた。すなわち、親の学校教育参加の制度原理論は学校自治論の中で展開され、具体的な制度形態としては慣習法上のPTAに期待された（第1～2節）。こうした教育学が論じる学校自治の内部での慣習法的なPTAの活用による学校教育参加は、1990年代に至っても主張されつづけている一方で、1980年代以降、慣習法としてのPTAによる学校教育参加は、「委託」の存否ないし過程の不明確さなどから強く批判され、実定法に基礎づけられた父母参加制度を言う議論が活発に提示される（第3節）。それらは、日本の学説として展開された厳格な内外区分論の延長線上に位置づけられるか否かで区分できる。内外区分論を維持する議論（今橋盛勝、佐貫浩）は、その意図はともかくとして、学説史としてみれば、兼子が既に示していた学校教育参加と原理を共有・確認するものであり、「親の教育権」についての(B)特殊説から「参加権」を引き出すものと言えよう。そこには、親の要求権に応答する教師側の自由（学校の自治）が位置づけられているのである。他方、内外区分論を否定する議論は、(ω)権利否定説から「参加（権）」を言うものであって、親の権利（人権）に基づく参加というよりも統治（主権）への参加であると言えよう（第4～5節）。また、学説のほか、1980年代以降現在にかけて教職員組合からもPTAとは異なる父母参加制度が継続的に提起されてきたが、多くの学説と同様、親の教育権への着目は弱く、十分に理論化されているとは言えない（第6節）。他方、2004年に法制度として制定された学校運営協議会は、こうした親の教育権を基礎とする学説群の蓄積、流れとは異なる、自律的学校経営ないし地域教育経営の学説の系譜に位置づけて理解できる。そこでは、親の教育権（教育の私事性）を基礎に、それを組織化・共同化することによる父母参加制度というよりも、学校経営の合理性・効率性を実現するものとしての、あるいは「地域」を支え地域を統合する契機としての住民の学校への参加（統治への参加）が制度化されているのである（第7節）。

---

長に対して上位に立ち、決定機関と執行機関であるかのような形態を採ることも想定されていたが（大神田賢次 2005 参照）、この改正法によっては、そうした形態は推奨されないこととなる。

## 第7章 本研究が解明したことと示唆

### 第1節 本研究が解明したこと

本研究は3つの時期区分——1945年から1950年代半ばの時期、1950年代半ばから1980年代半ばの時期、1980年代半ば以降の時期——をもちながら、5つの《公共性》論を用いて日本における学校運営への父母参加に関する学説の展開過程を明らかにしてきた。今一度、5つの《公共性》論を示せば、①国家が直接に国民の紐帯をとり結ぶ《国家的公共性》、②労働者の団結や連帯を通じて諸個人間の共同性を回復する《労働者の公共性》、③諸個人の自由・権利に優位して追求された主権的・共同体的な「国民」としての観念を通じて共同性を構築する《国民的公共性》、④個人主義的で自律的な「市民」の自由と権利の延長線上で共同性を構築する《市民的公共性》、⑤市場の適正な配分作用を通じて人との関係を取り結ぶ《市場的公共性》である。本論文の概要を要約すると、次の通りである。

本論文は第1章から第3章までと、第4章から第6章までに分けられる。前者では親の教育権に関わる全体的な状況を研究領域横断的また歴史的に明らかにした。後者では前者で導出された親の教育権の内容・効力の分岐を説明する枠組みと5つの《公共性》論を用いて、より具体的に、1950年代半ばから1980年代半ばの時期と、1980年代半ば以降の時期に示された父母参加論について思想的・制度的に分析した。

すなわち、第1章では、公教育原理からすると公教育の正統性の淵源には親が位置づけられるべきところ、日本の教育法制では公教育における親の権利についての明示的・原理的・総論的規定を欠き、量的・質的にも不十分であること、また、教育行政学領域、教育経営学・学校経営学領域、教育運動研究など公教育を扱う諸領域の先行学説を全体として見れば、そこでは「親」は周縁化され偏在していることを指摘した。そのうえで、親の権利を発展させていく契機や内在的な手ごかりをつかむべく、量的に少ないとはいえこれまでの先行学説の中に存在してきた公教育における親の権利論、そして親の権利に基づく学校運営への参加論がどういう形で存在したのかを、その背景やその対抗関係とともに見出し描くことが必要であることを指摘した。そこで、本研究の解明主題を、戦後直後から現在に至る学校運営への父母参加についての学説史を検討することで親の権利(親の教育権)の“型”(類型)をめぐる対抗を学説史的に明らかにして、親の教育権の通時的・共時的展開を構造化することに設定した。そして、こうした主題に取り組むにあたり学説史研究の方法を採ること、その際、学説を明らかにしていく研究枠組みとして5つの《公共性》論と3つの時期区分を用いるという視角を示した。

第2章では、「国家の教育権」論と「国民の教育権」論の対抗と描かれ、しばしば「親」の教育権の不在が指摘される日本の「教育権」理解の発展について、その享有主体という軸から3つの時期区分に即してその動的展開を明らかにした。そして、日本の「教育権」に関わる学説展開が、第1の時期においては「労働者の公共性」に支えられていたものが「国民教育論」を通じて「国民的公共性」となること、しかし「教育権」は主権的に理解されていたこと、第2の時期には「教師の教育権」を通じて「教育権」が主権的理解から人権的理解へと展開すること、第3期には「教育権」の享有主体が「国民」でも「教師」でもなく「親」であると多くの学説に認識されていくことについて、共時的かつ通時的な展開過程を多数の学説を構造化することによって明らかにした。そこでは、既に第2期において、堀尾輝久や兼子仁を中心とする教育法学説において「親の教育権」が「教育権」理解の中核に位置づけられていたことを明らかにした。また、この第3の時期の「親」の教育権を言う種々の学説について、対内的関係である「親権」理解が対外的関係である「親の教育権」（狭義）理解を規定するという視角から「拒否権」「参加権」「学校選択権」への分岐を理論的に説明し、類型化した。こうした類型化による示唆として、「参加権」を言わず「拒否権」を言う立場は公教育を公的意思が支配する領域だと捉える点で、親の権利を否定する立場と公教育理解を共有していることを示した。

第3章では、そうした「参加権」を原理的に可能にする公教育理解——公共性理解——を探求し、親の教育権に基づく学校教育参加の社会科学的な原理的説明づけと、これがこれまでなされてこなかった思想的・学術的背景を明らかにした。すなわち、親の教育権に基づく父母の学校教育参加を肯定するためには、理論的には、親の学校教育に対する関係・正統性（狭義の「親の教育権」）は、親の子どもに対する関係・正統性（「親権」）によってこそ基礎づけられるので、親の子どもに対する関係（「親権」、私法領域）と親の学校教育に対する関係（狭義の「親の教育権」、公法領域）とが前者を基礎として統一的に理解される必要がある。しかし、この2つの関係・2つの領域の統一的な理解がなされてこなかった。そこで、その理由を、憲法学説と戦前・戦後の民法学説の検討を通じて、また、近代の実現の追求に傾斜した戦後の社会科学の思想と関連づけて明らかにした。そして、憲法学（公法）と民法学（私法）との断絶から間隙となっていたこうした統一的な理解を、日本では教育法学が行ってきたことを明らかにした。さらに、こうした親と子どもとの対内的関係と親と第三者との対外的関係の理解如何、私人としての親と公教育との関係性理解、そこから敷衍して私法関係・私事性と公法関係・公共性との関係の理解如何の立場の違いから、5つに区別される「公共性」を導出し、この5つの「公共性」論を第4章以下での学説分析の際の視点とすることを示した。

第4章では、1950年代半ば以降から1980年代半ばまでの時期に焦点をあて、相互に競合して「国家的公共性」に対抗する学説として、海老原治善、持田栄一、牧征名、堀尾輝久、伊藤和衛の学説を取り上げた。そして、この各学説が採る「公共性」論すなわち国家

と市民社会の理解に着目して、各論者の立場を《労働者の公共性》、《市民的公共性》、《国民的公共性》に分類・分析し、そうした《公共性》論ゆえに、各立場からの「親」「教師」「国家（教育行政）」の位置づけが把握され、また公教育への父母参加形態として労働者の自主管理論、学校自治への父母の学校教育参加論、行政参加論への具体化が各論者に論じられたことを明らかにした。そして、《市民的公共性》から父母の学校教育参加を言う堀尾や兼子の学説を「親の教育権」（狭義）についての（β）特殊説に位置づけ、《国民的公共性》から国民の行政参加論を言う伊藤の学説を（ω）権利否定説からの統治への参加論だと分析した。

第5章では、1980年代半ば以降の時期に焦点をあて、日本において長い間不活発であった父母の権利論がなぜ1980年代に政策・学説として示されるようになるのかを、そこに至る公共性の動態を探ることを通じて明らかにした。すなわち、1960年代以降の、《国家的公共性》を採っていた体制による自由民主主義・立憲民主主義の受容と、他方での《労働者の公共性》を採っていたマルクス主義の国家論と市民社会論の変容、そして、ほとんど初めての《市場的公共性》の提示、こうした事情の総合としての1980年代半ば以降の《市民的公共性》の模索を具体的に明らかにした。そして、そうした状況の反映・体現として教育行政学周辺領域での議論を読み取り、《国民的公共性》の立場から永井憲一は「親の教育権」（狭義）についての（ω）権利否定説を採ること、それに対して、奥平は永井と同じく《国民的公共性》に立ちつつ、（ω）権利否定説ではなく（α）同質説に立って「拒否権」を主張すること、他方、黒崎は（ω）権利否定説から《市場的公共性》を背景にして「学校選択権」を提出すると分析した。

第6章では、第5章で明らかにした思想状況の展開を背景にして1980年代半ば以降に研究者や教職員団体から提示される父母参加制度論の特徴を明らかにした。日本の父母参加制度論は学校自治論と結びついて生まれてくること、他方、1980年代半ば以降、父母参加制度については従来の慣習法的なPTA活用論に代わって具体的な制度論が提起されてくること、を学説に即して明らかにし、1980年代半ば以降に提示される父母参加制度論を、親の教育権に基づく参加を可能にするために不可欠である学校自治論・内外区分論を軸にして区分し分析した。すなわち、兼子仁の学校自治論・内外区分論という既に第2期に示されていた日本の学説の再浮上と位置づけられる今橋盛勝と佐貫浩の議論に対して、アメリカのガバナンス論をモデルにする坪井由実とドイツの学校教育参加をモデルにする結城忠の議論は内外区分論が据えられておらず統治への参加論であることを対照的に示した。また、学説以外に、同時期に日本教職員組合から提示される父母の学校参加制度論の特徴も明らかにした。さらに、2000年代に全国的に法制度化される学校運営協議会制度について、その背後にある思想・学説とともに統治への参加であると分析した。

こうして、本研究の解明主題である、戦後直後から現在に至る学校運営への父母参加についての学説史を検討することで親の教育権や父母参加論の類型（“型”）をめぐる対抗を

学説史的に明らかにして、学校運営への父母参加論の通時的・共時的展開を構造化すること、を実現した。このように本研究は、これまで学校運営への父母参加論についての学説史研究がなかった中で、教育法学を中心に、憲法学、民法学など法学分野を中心に研究領域横断的に探究することによって、親の教育権に基づく父母参加学説の歴史的また同時代的な展開の全体像を明らかにし、多様な学説を法的・社会科学的に構造化した点に、その意義やこれまでの研究にはない新規性がある。すなわち、歴史的な意味において、いま親の権利についてどういった到達点にあるか、また同時代的に存在する多様な親の権利論の中であるべき「参加権」の位置を明らかにしたのである。そして、このことは、いま公教育における親の権利を位置づけを真剣に論じることの重要性と、今後学校教育への父母参加を論じようとする論者のその論じ方の枠組みを明らかにしたものである。

## 第2節 本研究の示唆および残された研究課題

以上を解明した本研究から引き出される示唆は、大きく3つに整理できる。第1に、父母参加制度の骨格について、第2に、日本の学説枠組み、「教育権」理解の独自性について、第3に、隣接する他の研究領域での「親」に関わる研究についてである。

### 第1項 父母参加制度についての示唆

本研究の示唆の1つ目として、あるべき父母参加制度の骨格についてである。

第1に、親の学校教育への参加権を肯定するためには、その応答する側の自由が一体として保障されることが不可欠であることである。仮に公教育における親の権利が法定されても、その応答する側の自由が同時に法定されないのならば、実質が充填されずその権利は絵に描いた餅となる。そこに参加する親は権利を行使しているようでいて、不自由な学校・教師をより苦しめるだけとなる。したがって、父母の参加権の実現には、学校（校長）の行政への従属からの解除、職員会議の審議機関としての法制化が必要条件になる。逆に言えば、教師が父母や子どもの声を聴くための条件として、父母参加制度は必要条件ではあるが十分条件ではない。このように、学校の自治・職員会議の自律性の成立を追究しなければ、親の権利の対内的関係から対外的関係への発展の契機はないのである。このような自由（学校の自治）がない場合、親の教育権の権利内容は、教育内容を原則的には強制され、変えることまではできず、一部のみ例外的に拒める「拒否権」、または、あれかこれかの「選択権」という公教育の限られたメニューを強制されることになり、親の権利内容は狭いものに限定されてしまうのである。こうして、親は、自己の権利を実現するために教師の自由を守る必要があるという古典的な理解が確認されるのである。

第2に、父母参加制度における子どもの参加の要否やその形態の問題が残っている。子ども参加の要否やその形態は「親権」理解や子どもの権利理解の仕方に左右されるであろうし、子どもの権利理解の仕方は、親の学校教育参加形態をも規定することになる。

善意であれ行政介入を防ぐためには、「子どもの最善の利益」の解釈は行政ではなく親に

優位させる必要がある。その契機を欠いた子どもの赤裸々な参加は「統治への参加」を排除できない。そこで、親の参加がまず必要になる。もちろん、本論文が見てきた通り、対外的な「親の権利」についての(B)特殊説は、対内的な「親権」理解についての(B')義務説と対応している。子どもの権利に応答することが親の権利の実質なのであり、こうした親の権利行使によってこそ子どもの利益が図られる。

本論文が論じてきたところからすると、父母参加制度を欠いた子ども参加制度は問題がある。すなわち、「私的生活関係」ないし私事の延長線上での公教育、そして、そうした親の教育権に基づく父母参加を探求し、家庭教育と学校教育、私法と公法、対内的関係と対外的関係、親権と親の教育権(狭義)の、前者の優位のもとでの統一を検討した本論文第3章の理解からすると、子どもが学校教育活動と切り離されていない児童・生徒参加を基軸とするのではなく父母参加の形式を採ることで、いったん子どもを家庭に戻して教育の私事性を確保し、そうした父母参加の内容・実質を子ども参加=子どもの意見表明権の確保によって充填するのである。仮に、子ども参加が学校生活ないし学校教育活動(教育課程における特別活動)の一環として位置づくのであれば、そこでは個人の権利としての参加・意見表明というよりも、良き「児童」「生徒」——公民——であらねばならないという規範・まなざしに縛られたうえでの参加・意見表明が期待されることになる。そして、そうした子ども参加に付随する父母参加では、父母参加も子ども参加と同様に、個人の権利(親の教育権)に基づくものではなくそうした公民育成を助長・支援する「統治への参加」となろう。すなわち、出来合いの教育目的・教育目標、学校教育目標を前提とし、それを拒否したり変えたりすることは認められないのである。こうして、これまでの多くの議論のように子ども参加を中心に父母参加を位置づけるのではなく、むしろ逆に、父母参加制度の中に子どもの参加を位置づける必要がある。

では、子ども参加が埋め込まれた父母参加制度とはどのような形態となるのだろうか。この点、子どもの権利論を専門とする世取山は、英米法圏における子どもの権利理解について(1)利益本質説、(2)意思本質説、(3)関係的権利説の3説に区分する。そして、世取山は、(3)関係的権利説の立場から、この(1)利益本質説と(2)意思本質説の「『服従かさもなくば解放か』という二極論は、意見表明権を規定した子どもの権利条約第12条とは決定的に異なるものであり、この二極論においては意見表明権が本質的なものとして存在する余地はない」と言う。そして、むしろ、「条約12条にあっては、大人の考える子どもの利益の子どもへの押しつけも、子ども本人の判断に基づく関係からの離脱も射程の外にあり、子どもの権利委員会の用語法に従えば、〈interactive〉(主体的な交流)と表現される質の関係が『権利』として想定されている」とする。「そこにおいて子どもが主体性を発揮し、その主体性に対して大人が応答的かつ可変的であるという関係のなかにおいてこそ、子どもが人間として成長発達しうる」のである(以上、世取山洋介2001)。

このように、(3)関係的権利説から、子どもの権利を、子どもとその周りの大人——たとえ

ば、親、教師——との関係のあり方・質こそが権利として保障されていると考えるならば、(1)利益本質説とは異なりその中に子どもが意見を表明できるルートがそもそもないことは許されないし、しかも(2)意思本質説とは異なり子どもに意思を表明させその意思通りにするだけの父母参加制度では不十分であり、その子どもの意見表明に対して大人の応答が得られる父母参加制度こそが「子どもの最善の利益」を実現するものとなる。したがって、父母参加制度における子どもの参加は不可欠であり、しかも、親の応答と対になって保障される必要がある。

具体的には、学校教育活動と切り離されたところで、父母が各家庭個別で、あるいは父母集団として子ども(たち)の意見を聴き取る。父母がまず子どもに応答するとともに(義務・責任としての対内的関係)、その子どもへの応答の手段の1つとして、父母による学校への発言・要求が位置づけられるのである(権利としての対外的関係)。もっとも、こうした父母参加を通じた子ども参加も、応答側(学校)の自由が必要条件となる。

### 第2項 教育法学説への示唆——父母参加論の学説把握の枠組みの提示

本研究の示唆の2つ目として、これは特に教育法学への貢献となるが、親の教育権と、それに基づく父母の学校教育参加の理論的発展のための枠組みの提示に関わることである。

具体的には第1に、親の教育権に基づく父母参加論——ないしそれに類似する議論をも含めて——を発展させるために不可欠である、共有すべき理論的枠組みを提示したことである。

本研究は、これまで戦後日本で展開されてきた父母参加論に関わる学説をトータルに把握することを試みてきた。その結果、見えてきたこととして、これまでの父母参加論の論じられ方においては、共通の原理、土俵が共有されていないことである。たとえば、「父母・住民」として両者を一緒くたにして論じたり、学校レベルの参加原理も教育行政レベルの参加原理も区別しなかったり、父母参加の原理と子ども参加の原理とを区別しないなども含め、これまで父母参加論が論じられてこなかったり発展してこなかったのは、意図的なものというよりも、親の教育権を理解する枠組み・構造が理解されたり共有されたりしていないことによるものだと言えよう。論じる枠組みの共有は、学術的な共通の土俵を共有し、学説を形成・蓄積・発展させ、当該研究を前進させていくためには不可欠となる。

この点、本研究は、他の研究領域も含め先行学説から摂取して枠組みを示した。改めて父母参加論を論じる枠組みを示せば、「親の権利」＝「親の教育権」(狭義)についての(α)同質説からは「拒否権」のみが認められ「参加権」までは導出されない。それに対して、(β)特殊説からは「拒否権」に加え「参加権」までが認められる。他方、(ω)権利否定説からは、「拒否権」も「参加権」も「学校選択権」も認められない。これの論理的な関係を説明するためには、国家と市民社会の原理である《公共性》にさかのぼる必要がある。

国民国家では《国家的公共性》と《国民的公共性》は表裏一体となる。個別の親の教育権(人権)は国民国家(主権)へと抽象されることで否定される((ω)権利否定説。親権

の名宛人についての公法義務説)。したがって、親は公教育に対して何ら権利行使ができないのが論理的には原則となる(「公民教育」)。これに対して、その例外を主張するのが、(α) 同質説から拒否権を主張する見解である。この立場は、「拒否権」に過ぎないとはいえ、公教育に対して親の権利主張を認める点で画期的である。しかし、この立場は《国民的公共性》の原理を背後にもつので、《国家的公共性》と本質的には異ならず、《国家的公共性》をある意味では補完するのである。また、(ω) 権利否定説からは「学校選択権」も出てくるが、この立場は、背景に《市場的公共性》をもっている。「学校選択権」はしかし既存の公教育を変えることにはならず、その意味で「拒否権説」と同様に、出来合いの公教育への不満のガス抜きとして機能する。さらに(ω) 権利否定説からは「参加(権)」までも導出する立場がある。しかし、この背景にあるのはあくまでも《国民的公共性》=《国家的公共性》である。したがって、そこでの参加は親の「権利」の充足というよりも統治(主権)への参加であり、既存の公教育と統治を支える参加となる。“母屋を乗っ取る”ことはしないし出来ないのである。それに対して、同じく「参加権」を導き出す(B) 特殊説の背景にある原理は、《国民的公共性》=《国家的公共性》ではなく、《市民的公共性である》。この立場は、親の権利に応答する側の自由も同時に保障することによって、親の権利を実質化する。そして、出来合いの公教育に満足することなくこれを変え、具体的な子どもの要求に即した公教育を実現し、もって子どもの学習権を実現するのである(「公教育における自由」)。ここには、それぞれの立場からの権利観、自由観、公教育観、人間観、子ども観のせめぎあいがある。このような枠組みを採ったことで、関係する学説を包摂し、学説の共時的な布置状況、時系列に沿った学説の変容・発展、各学説の積極的・消極的意義、各学説の相互関係といった分析が可能になる。

第2に、こうした本研究の枠組みから日本の学説の全体像を俯瞰すると、しばしば指摘されるようには、日本における「教育権」理解が国際的にことさらに特殊なわけでも、日本には「親の教育権」が存在しないわけではないことも明らかになる。

すなわち、本論文第1章で見た通り、国際条約、イギリス、ドイツについて見ると、「教育権」理解について親の「教育権」が基軸となっており、特にドイツではその集団化が試みられている。それに対して、日本の場合、「教育権」については、「国民」の教育権が語られ「親」の教育権はほとんど扱われていないという指摘がみられた。そしてそれは近年も繰り返されている。確かに、日本では「国家の教育権」説に対する「国民の教育権」説という対抗図式・枠組みは、多くの教科書で扱われている。しかし、この枠組みは、分かりやすさから政治的には有効であるとしても、そのまま法的な枠組みとして受け取るわけにはいかないし、実際、日本の教育法学者は、第2章で詳細に見たように、「教育権」概念の多義性を自覚したうえで用いてきた。すなわち、堀尾輝久の公教育論は「子どもの権利」を軸に「親権」を研究し学校教育への「親の教育権」と連続させるものであったし、兼子仁は、親の教育権、教師の教育権(限)、一般国民の教育の自由を区別した緻密な議論をし

ている。両者はいずれも「親の教育権」を「親権」や「子どもの権利」と関係づけるという、横田光平がドイツの研究から近年整理した枠組みを、早くから共有している。むしろ問題は、こうした日本の学説の蓄積と到達点を、多くの教科書が丁寧に扱ってこなかったことにある。そうした研究水準が、現実の教育制度、教育行政において、学校運営協議会のような親の教育権について曖昧な制度の誕生と運用を招いているのである。日本の教育法の国際的な独自性という点では、行政による教育目的設定・教育内容への権力的統制（公民教育）を禁じる厳格な内外区分論（学校制度的基準説、教師の教育の自由）が特徴的であるが、本論文で見てきたように、これはむしろ親の教育権の実現を担保・保障するためにこそ必要な仕組みなのである。

国際比較的に見た場合、日本は、親の教育権に基づく拒否権も参加権も、制度化や実質化の点で進捗が遅れているのは確かである。しかし、それは親の教育権の“不在”と描写されるものではない。本研究のように、そうした親の教育権ないし親を、日本社会や日本の学説がどういうものとして考えてきたかを《公共性》論を用いることによって丁寧にたどり腑分けしてみれば、「教育権」理解がことさらに特殊であったり親の「教育権」が不在であったりするというよりも、親の権利・教育権の“型”をめぐる対抗が存在することが見えてくる。それは、「拒否権」として現れるか「参加権」として現れるかという現象面だけではなく、親というものを公教育との関係でどのように考え、社会的・政治的にどのように理解するのかといった本質的な問題をめぐる対抗であった。そして、本研究のように、親の教育権理解の中身をめぐる問題だと理解してこそ、父母参加論の発展の契機がつかめるのである。親の教育権の“不在”や、「国民の教育権」の“誤り”という指摘は、こうして「教育権」の展開を構造化・類型化してみると、親の権利の“型”をめぐる対抗である。その“型”の中での対抗関係として親の教育権、そして学校教育参加を構造化した本研究からは、そのように言えよう。

そして、こうしてみると、日本に見られる親の教育権を基礎とする共同化の困難は、多かれ少なかれ、国際的に共通する主題だと言えることも見えてくる。親の教育権に基づく参加論・共同化は、イギリスに典型的に見られるガバナンス的参加論（経済社会による疑似的共同化）や、ドイツに典型的に見られる公民教育としての参加論（国家・国民による共同化）とに引っ張られつつ、不安定な飛行を続けている。西欧と日本とでは、「教育権」をめぐる、対照的のようには見えていたが、学校への父母参加論について言えば、大きくは《公共性》で整理され、小さくは「学校選択権」「拒否権」「参加権」に分類される対抗関係や課題は実は重なっておりで進展度が違うだけであるとの理解も十分に成り立ち得よう。

本研究から浮き出てくる、教育法に関係するこうした2つの示唆は、「親の教育権」について、「親権」について、真剣に考えるとどのようなことなのかを示すものである。そして、こうした学校教育における「親」の法的位置の提示は、他の学問領域での親の位置づけと

その学問領域の発展に貢献する。これについては、次項で論じる。

### 第3項 隣接研究領域への示唆——「親」を位置づけることの必要性

本研究の示唆の3つ目として、これは学際的な貢献となるが、周辺の研究領域における親の固有の位置づけの必要性である。

第1章で見た通り、本論文が扱ってきた学問領域の周辺にある学問領域において、確かに、教育社会学においては「家庭の教育力の低下」の適否、親の教育意識、効果のある学校での家庭の役割、家庭間の格差・階層差などの点で比較的、固有の対象とされているが、教育行政学、教育経営・学校経営学、教育制度学などにおいては、「親」はその学問の固有の対象としてほとんど取り上げられていない。あるいは、取り上げられているとしても、外部の「目」として、学校を支援する人的資源として、あるいは都合のよい「民意」を調達するため操作・動員の対象としてすら、扱われているといえる。親は教育関係学で遍く固有の位置が与えられているわけではなく、その意味で“偏在”し、“局所的位置”に置かれているのである。親の固有性への関心の弱さは憲法学においても当てはまることは本論文第2章で見た通りである。

しかしながら、たとえば、今日多くの学校でPTAのあり方について不満が噴出していることについて、こうした学問領域それぞれが公教育における「親」の問題として引き受けるべき責任があるであろう。学校経営学は校長の住民への説明責任とは異なる専門的な応答責任の固有性（リーダーシップ）とそれが実現される経営プロセス（本質的な意味での自律的学校経営）を解明すべきである。教育行政学は、PTAにとどまらない親の権利を保障する行政機構のあり方を解明し、自治体の政策形成における親代表や子ども代表から意見を聴取する参加制度や、学校での権利侵害の通報制度、オンブズパーソンの充実なども含め、父母参加制度の構築が求められる。また、憲法学は、個人の「結社の自由（結社しない自由）」からPTAの強制加入を問題にすれば足りるのであるだろうか。こうした公教育における「親」の“局所的位置”は、公教育における「子ども」の“局所的位置”を意味し、親の公教育への全面的な位置づけは子どもについてのそれへの接近を意味する。

本研究が示した公教育における「親」を論じる枠組み、「親の教育権」の多様性とその類型（“型”）、対抗関係、そして法的、社会科学的な枠組みは、他の研究領域にとっても参照に足る見取り図になるはずである。公教育における親の位置（の理解の仕方の対立）は学問領域を超えて普遍的であるはずであり、権利論で入り込むか、社会学的に入り込むか、経営学的に、行政学的に、制度論として入り込むか、の違いだからである。そして、本論文もできる限り他の研究領域にも目を配ったように、そうした多様な学問領域での研究が相互に示唆を与える。こうした、「親」についての学際的な研究が必要である。当該学問領域における「親」の位置は、本来これらすべての学問領域で議論され、具体的に位置づけられるべきなのである。

#### 第4項 残された研究課題

本研究が解決し得なかった残された研究課題としては、大きくは以下の2点を指摘できる。第1に、より詳細で正確な学説史研究である。本研究は、日本における親の教育権、そして親の教育権に基づく学校教育参加の理論的研究という先行研究に大きな空白のある領域を扱ってきた。そのため、まずは大きな見取り図を描き、通時的な発展過程、共時的な対立軸を、些細な点を捨象して大胆に抽象化して捉えることに意を用いてきた。そのため、取り残した領域や学説・人物が残されている。たとえば、教育経営学・学校経営学の学説においては、確かに父母参加論は少ないのであるが、その地域教育経営論や学校経営への教師の参加論の検討によって父母参加論への示唆を引き出せるであろう。また、これらに関連して、日本でそれへのシンパシーが語られることが多い「地域」の問題、また明治以来の日本の左派の国家観についての立ち入った検討はできなかった。こうした検討が日本の学説展開のより正確な理解には不可欠であろう。

第2に、諸外国の参加思想と制度のより立ち入った検討である。具体的には本論文でも取り上げた、イギリスの学校理事会とドイツの学校会議である。これらの制度は、時期によってあるいは州によって多様であるため、より時間——と費用——をかけた研究が必要になる。しかし、これら諸外国の参加思想と制度の検討は、日本の思想と制度を相対化し、その問題とともに展望を示すためには必要な課題として積み残されている。

## 引用文献一覧

- 足立英郎 (2003) 「学校選択性・学校多様化の憲法学的検討」『日本教育法学会年報』32号、pp. 136-145.
- 安達和志 (2017) 「義務教育制度の教育法原理的検討—就学義務の法的性質論を中心に」『日本教育法学会年報』46号、pp. 40-49.
- 安達健二 (1960) 「教育基本法第10条の解釈」『学校経営』5巻11号、pp. 12-19.
- あいち公立高校父母連絡会 (2001) 『公立学校をひらく—子ども・父母・教職員・住民の参加する学校へ』かもがわ出版
- 明山和夫 (1969) 「〔監護教育の権利義務〕第820条」於保不二雄編『注釈民法(23) 親族(4) 親権・後見・扶養』有斐閣
- 明山和夫・國府剛 (2004) 「〔監護教育の権利義務〕第820条」於保不二雄・中川淳編『新版注釈民法(25) 親族(5) 親権・後見・保佐及び補助・扶養』新版改訂版、有斐閣
- 天笠茂 (2000) 「学校経営の自律性と校長の権限」日本教育経営学会編『公教育の変容と教育経営システムの再構築 (シリーズ教育の経営 第1巻)』玉川大学出版部
- 青柳卓弥 (2009) 「『国家教育権』=『国民教育権』論争をめぐる判例の到達点と課題—『国家=国民教育権説』の再現像と『教育権の独立』論の再定位へ向けて」『平成法政研究』13巻2号、pp. 1-52.
- 青山道夫 (1978) 『日本家族制度論』九州大学出版会
- 新井郁男 (1984) 『学校教育と地域社会』ぎょうせい
- 荒井誠一郎 (1993) 『教育の自由—日本における形成と理論』日本評論社
- 荒牧重人ほか編 (2015) 『教育関係法 (別冊法学セミナー 新基本法コンメンタール)』日本評論社
- 有地亨 (1974) 「親権と教育権」『季刊教育法』13号、pp. 14-25.
- (1979) 「父母の監護教育権と公教育」阿部浩二・中川善之助先生追悼現代家族法大系編集委員会編『親子・親権・後見・扶養 (現代家族法大系)』有斐閣
- (1981) 「父母の監護教育権と公教育」日本教育法学会編『教育権と学習権 (講座教育法 第2巻)』総合労働研究所
- (1984) 「教育をうける権利と親の責任」『季刊教育法』50号、pp. 28-33.
- (1993) 「親の教育権」日本教育法学会編『教育法学辞典』学陽書房
- 有賀喜左衛門 (1967) 「公と私—義理と人情」中野卓・柿崎京一・米地実編『封建遺制と近代化 (有賀喜左衛門著作集 第4巻)』未来社
- 有倉遼吉 (1970) 「憲法と教育—憲法26条を中心として」『公法研究』32号、pp. 1-26.

- (1971) 「国民の教育権と国家の教育権」『季刊教育法』1号、pp. 4-17.
- (1973) 『憲法理念と教育基本法制』成文堂
- 有倉遼吉・天城勲 (1958) 『教育関係法 I』日本評論新社
- 有倉遼吉編 (1972) 『教育法』日本評論社
- (1977) 『教育法』新版、日本評論社
- ヘルマン＝アベナリウス、結城忠訳 (2004) 『ドイツの学校と教育法制』教育開発研究所
- 東和敏 (2008) 『イギリス家族法と児童保護法における子の利益原則——沿革と現代法の構造』国際書院
- エドゥアルト＝ベルンシュタイン、佐瀬昌盛訳 (1974) 『社会主義の諸前提と社会民主主義の任務』ダイヤモンド社
- 千葉卓 (1990) 『教育をうける権利——アメリカ・西ドイツに関する法的検討』北海道大学図書刊行会
- 帖佐尚人 (2009) 「我が国における子どもの権利論の特徴と問題点——『親の教育権』論との関連から」『早稲田大学教育学会紀要』11号、pp. 91-97.
- (2016) 「戦後我が国における親の教育権論の展開」『福祉社会学部論集』34巻4号、pp. 15-24.
- 趙星銀 (2017) 『「大衆」と「市民」の戦後思想——藤田省三と松下圭一』岩波書店
- コミュニティ・スクール研究会・佐藤晴雄 (2012) 『コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究報告書』日本大学文理学部
- コンドルセ、松島鈞・梅根悟・勝田守一訳 (1962) 『公教育の原理』明治図書出版
- 、阪上孝訳 (2002) 『フランス革命期の公教育論』岩波書店
- アントニー＝クロスランド、関嘉彦訳 (1961) 『福祉国家の将来——現代英国の分析』論争社
- ロバート＝ダール、高島通敏訳 (2012) 『現代政治分析』岩波書店
- レジス＝デュブレ・樋口陽一・三浦信孝ほか (2006) 『思想としての「共和国」——日本のデモクラシーのために』みすず書房
- ドイツ憲法判例研究会 (1996) 『ドイツの憲法判例』信山社
- 海老原治善 (1960) 「国民教育運動における反独占の問題」『唯物論研究』3号.
- (1965) 『現代日本教育政策史』三一書房
- (1967) 『続・現代日本教育政策史』三一書房
- (1976) 『教育政策の理論と歴史』新評論
- (1979) 「子ども・社会に開かれた民主的學校づくりへ」『教育評論』385号、pp. 20-23.
- (1981) 『地域教育計画論——子ども・地域に開かれた學校づくり』勁草書房
- (1983a) 「教育における自主管理の思想」『現代教育科学』26巻5号、pp. 64-68.
- (1983b) 「PTAと父母教育協議会」『月刊社会教育』27巻4号、pp. 7.
- (1986) 『現代日本の教育政策と教育改革』エイデル研究所
- (1988) 『戦後日本教育理論小史』国土社
- (1990) 「序論 現代教育科学論の新たな展開へ」海老原治善・黒沢惟昭・嶺井正也編『現代教育科学論のフロンティア』エイデル研究所

- 海老原治善編（1990）『生涯学習・学校・地域からの教育改革』エイデル研究所
- 英国教育調査団・平沼赳夫・中川昭一ほか（2005）『サッチャー改革に学ぶ教育正常化への道——英国教育調査報告』PHP 研究所
- 「父母の教育権と PTA」研究会（1990）『学校をひらくために——《父母の教育権》日本の実情・欧米の実情——"1 周年記念のつどい"報告集』「父母の教育権と PTA」研究会
- （1991）『「知ろう、使おう、子のための父母の教育権マニュアル」（子どものしあわせ 別冊 19）,』草土文化
- 父母参加科研究研究会（1994）『父母の学校参加関連文献目録及び解題』父母参加科研究研究会
- 藤枝充子（2016）「子どもの権利を承認する『家庭教育』論の検討——1900 年代の堺利彦と久津見蔵村に着目して」『松本大学研究紀要』14 号、pp. 29-38.
- 藤枝律子（2007）「学校教育における親の教育権(2) ドイツにおける親会議および学校会議の法的考察」『名古屋大学法政論集』218 号、pp. 93-138.
- 藤井穂高（2018）『教育の法と制度』ミネルヴァ書房
- 藤野渉（1976）『マルクス主義と倫理』青木書店
- 藤岡貞彦（1975）「教育における住民自治」『季刊教育法』16 号、pp. 4-12.
- （1977）『教育の計画化——教育計画論研究序説』総合労働研究所
- 藤田英典（1996）「教育の市場性／非市場性」森田尚人編『教育と市場（教育学年報 第 5 号）』世織書房
- （1997）『「教育における市場主義」批判』藤田英典・森田尚人・黒崎勲ほか編『教育史像の再構築（教育学年報 第 6 号）』世織書房
- 藤田博（1988）「PTA」日本社会教育学会編『現代社会教育の創造——社会教育研究 30 年の成果と課題』
- 藤田恭平（1976）『父母参加の教育』あすなろ書房
- 藤原文雄（1996）「現代日本の学校経営管理研究」堀尾輝久ほか編『組織としての学校（講座学校 第 7 巻）』柏書房
- 藤原保信（1980）「大山郁夫——民本主義からマルクス主義へ」田中浩・小松茂夫編『日本の国家思想』青木書店
- 藤原ゆき（2006）『公教育における Civic education と多様性——チャーター・スクールの提起する問題』エイデル研究所
- 福井英雄（1987）『現代国家の構造と機能』青木書店
- 福井雅英（2004）「大田堯と本郷地域教育計画——コミュニティ・スクールの歴史的経験」『日本の科学者』39 巻 5 号、pp. 266-271.
- （2005）『本郷地域教育計画の研究——戦後改革期における教育課程編成と教師』学文社
- 福祉国家と基本法研究会・井上英夫・後藤道夫ほか（2011）『新たな福祉国家を展望する——社会保障基本法・社会保障憲章の提言』旬報社
- 福島正夫（1967）『日本資本主義と「家」制度』東京大学出版会
- 福武書店教育研究所（1993）『親たちの学校参加』福武書店

- 船木正文（1981）「公教育法制と義務教育」日本教育法学会編『教育権と学習権（講座教育法 第2巻）』エイデル研究所
- 船山謙次（1958）『戦後日本教育論争史——戦後教育思想の展望』東洋館出版社
- （1960）『続・戦後日本教育論争史——戦後教育思想の展望』東洋館出版社
- （1962）「経験主義のうけとり方」柳久雄・川合章編『現代日本の教育思想（戦後編）』黎明書房
- フリースクール全国ネットワーク・多様な学び保障法を実現する会（2017）『教育機会確保法の誕生子どもが安心して学び育つ』東京シューレ出版
- 布藤勇（2008）「教育自治論の理論的課題——諸主体の関連構造の整理を通して」『教育論叢』51号、pp. 49-59.
- 外国人の子ども教育と人権ネットワーク（2006）『すべての子どもたちに教育権の保障を』外国人の子ども教育と人権ネットワーク
- 学校管理運営法令研究会（2004）『新学校管理読本』第4次全訂、第一法規
- 下司晶（2016）『教育思想のポストモダン——戦後教育学を超えて』勁草書房
- 後藤道夫（2001）『収縮する日本型「大衆社会」——経済グローバリズムと国民の分裂』旬報社
- （2006）『戦後思想ヘゲモニーの終焉と新福祉国家構想』旬報社
- ユルゲン＝ハーバーマス、細谷貞雄・山田正行訳（1994）『公共性の構造転換——市民社会の一カテゴリーについての探究』第2版、未来社
- 浜田博文（1992）「父母の教育意思と公教育経営参加」永岡順編『現代教育経営学』教育開発研究所
- 半田秀男・河村豊・芝田進午（1970）「市民主義とラディカリズム」芝田進午・服部文男・土方和雄ほか編『現代日本のラディカリズム——小ブルジョア急進主義批判』青木書店
- 春田正治（1961）「学校運営と父母集団」伊ヶ崎暁生編『学校（岩波講座現代教育学 第17巻）』岩波書店
- 長谷部恭男（2014）『憲法』第6版、新世社、サイエンス社（発売）
- 波多野里望（1994）『児童の権利条約——逐条解説』有斐閣
- 服部之総（1990）『明治維新のはなし；近代日本のなりたち』青木書店
- 早川誠（2006）「市民社会と新しいデモクラシー論」川崎修・杉田敦編『現代政治理論』有斐閣
- 林量俣（1998）『教育基本法の教育目的』新日本出版社
- （1999）「教育参加」神田修・兼子仁編『教育法規新事典』北樹出版
- （2000）「教育立法・行政の動向と生徒参加・学校自治」『日本教育法学会年報』29号、pp. 90-100.
- 日高六郎（2011a）「市民と市民運動」日高六郎編『日高六郎セレクション』岩波書店
- （2011b）「戦後の『近代主義』」日高六郎編『日高六郎セレクション』岩波書店
- 日高六郎編（1964）『近代主義』筑摩書房
- 樋口陽一（1991）「憲法学の側から（自由をめぐる知的状況）」『ジュリスト』978号、pp. 14-20.
- （1994）『近代国民国家の憲法構造』東京大学出版会

- (1999) 『憲法と国家——同時代を問う』 岩波書店
- (2004) 『国法学——人権原論』 有斐閣
- (2009) 『憲法という作為——「人」と「市民」の連関と緊張』 岩波書店
- 平原春好 (1966) 「学校教育」 宗像誠也編『教育基本法——その意義と本質』 新評論
- (1969) 「公教育と親の発言権」 鈴木安蔵・星野安三郎編『学問の自由と教育権』 成文堂
- (1970a) 「国家の教育統制を支える理論」 国民教育研究所編『国民と教師の教育権 (全書国民教育 第1巻)』 増補版、明治図書出版
- (1970b) 『日本教育行政研究序説——帝国憲法下における制度と法理』 東京大学出版会
- (1978) 『学校教育法』 総合労働研究所
- (1993) 『教育行政学』 東京大学出版会
- 平原春好編 (1978) 『義務教育・男女共学——第4条・第5条』 学陽書房
- (2009) 『概説教育行政学』 東京大学出版会
- 平原春好・神田修編 (1996) 『教育行政学』 北樹出版
- 平原春好・牧証名 (1994) 『教育法』 学陽書房
- 平原春好・室井修・土屋基規 (2004) 『現代教育法概説』 改訂版、学陽書房
- 平田厚 (2010) 『親権と子どもの福祉——児童虐待時代に親の権利はどうあるべきか』 明石書店
- 平田淳 (2007) 『「学校協議会」の教育効果に関する研究——「開かれた学校づくり」のエスノグラフィー』 東信堂
- 平湯一仁 (1960) 『『新教育』批判』 勝田守一編『戦後教員物語 (第2巻)』 三一書房
- (1973) 『現代 PTA 入門——PTA をたてなおそう』 新評論
- 広井多鶴子 (1987) 「義務教育制度と親権 (上) ——戦前から戦後への素描」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』 6号、pp. 47-59.
- (1994) 「<親権>の成立——明治民法の中の親・子ども・国家」『日本教育政策学会年報』 1号、pp. 152-168.
- 広沢明 (1992) 「教育における公共性」『公法研究』 54号、pp. 45-60.
- (2001) 『『教育の自由』論』 日本教育法学会編『教育法学の展開と 21世紀の展望 (講座現代教育法 第1巻)』 三省堂
- 廣澤明 (2009) 「教育法の理念と構造」 姉崎洋一・荒牧重人・小川正人ほか編『ガイドブック教育法』 三省堂
- (2015) 「教育法の理念と構造」 姉崎洋一・荒牧重人・小川正人ほか編『ガイドブック教育法』 新訂版、三省堂
- 廣田照幸 (1999) 『日本人のしつけは衰退したか——「教育する家族」のゆくえ』 講談社
- (2004) 『教育』 岩波書店
- (2015) 『教育は何をなすべきか——能力・職業・市民』 岩波書店
- 広渡清吾 (2008) 「市民社会論の法学的意義」 戒能通厚・榎能生編『企業・市場・市民社会の基礎法学

- 的考察』日本評論社
- ハーシュマン、矢野修一訳 (2005) 『離脱・発言・忠誠——企業・組織・国家における衰退への反応』ミネ  
ルヴァ書房
- 久木幸男・鈴木英一・今野喜清編 (1980) 『日本教育論争史録 (現代・上)』第一法規出版
- 菱村幸彦 (1973) 「教育権——子どもと親の教育権」『学校経営』18巻8号、pp. 78-93.
- (2008) 『はじめて学ぶ教育法規』全訂新版、教育開発研究所
- (2015) 『はじめて学ぶ教育法規』改訂新版、教育開発研究所
- (2017) 『Q&A スクール・コンプライアンス 111 選』ぎょうせい
- 菱村幸彦・坂田仰編 (2011) 『教育法規』学事出版
- 樋渡展洋 (1991) 『戦後日本の市場と政治』東京大学出版会
- 本田由紀 (2008) 『「家庭教育」の隘路——子育てに強迫される母親たち』勁草書房
- 本図愛実・末富芳編 (2017) 『新・教育の制度と経営』新訂版、学事出版
- 堀井雅道 (2004) 「子どもをふくむ参加型学校運営の可能性と課題——鶴ヶ島市「学校協議会」の実態調査  
より」『季刊教育法』142号、pp. 26-32.
- 堀尾輝久 (1971) 『現代教育の思想と構造——国民の教育権と教育の自由の確立のために』岩波書店
- (1974) 「国民の教育権の構造」有倉遼吉・有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編『教育法  
学の課題——有倉遼吉教授還暦記念』総合労働研究所
- (1975) 『教育の自由と権利——国民の学習権と教師の責務』青木書店
- (1976) 「教育権の構造と教育内容編成」『季刊教育法』21号、pp. 34-50.
- (1986) 『子どもの権利とはなにか——人権思想の発展のために』岩波書店
- (1987) 『天皇制国家と教育——近代日本教育思想史研究』青木書店
- (1991) 『人権としての教育』岩波書店
- (1994) 『日本の教育』東京大学出版会
- 堀内孜 (1985) 『学校経営の機能と構造』明治図書出版
- (1989) 「教育行政と学校経営の関係構造——組織・権限・機能の検討を通じて」『学校経営研究』  
14号、pp. 35-48.
- (1992) 「単位学校経営論と学校の自律性——吉本学校経営学の基本構造」『学校経営研究』17号、  
pp. 1-11.
- (1995) 「公教育システム経営における学校経営の自律性——公教育システムの「自己組織性」と  
教育行政・学校経営関係」『学校経営研究』20号、pp. 12-19.
- (1996) 「公教育の成立・展開と公教育経営構造」堀内孜編『公教育経営学』学術図書出版社
- (2004) 「学校運営協議会の制度設計と地域運営学校の経営構造」『季刊教育法』142号、pp. 13-  
18.
- (2006) 「学校経営の構造転換についての評価と参加」『日本教育経営学会紀要』48号、pp. 2-15.
- (2011) 「公教育経営の機能と構造」堀内孜編『公教育経営の展開』東京書籍

- 星野安三郎（1969）「学問の自由と教育権」鈴木安蔵・星野安三郎編『学問の自由と教育権』成文堂
- （1978）「報告 憲法・教育基本法の30年」『日本教育法学会年報』7号、pp. 20-49.
- （1984）『体罰と子どもの人権』エイデル研究所
- 星野安三郎・牧証名・今橋盛勝編（1984）『体罰と子どもの人権』エイデル研究所
- 井深雄二・大橋基博・中嶋哲彦ほか（2015）『テキスト教育と教育行政』勁草書房
- 井深雄二（1978）「教育の人民統制—戦後初期教育運動における教育改革構想の研究」『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』25号、pp. 273-282.
- （1981）「教育における住民自治と学校自治」日本教育法学会編『教育の地方自治（講座教育法第6巻）』総合労働研究所
- 市川昭午（1966）『学校管理運営の組織論—現代教育の組織論的研究』明治図書
- （1969）『専門職としての教師』明治図書出版
- （1971）「イギリスの教育課程行政—教師の自由とその条件」『教育委員会月報』23巻2号、pp. 12-35.
- （1975）『教育行政の理論と構造』教育開発研究所
- （1992）「教育行政学の対象領域と研究方法」『日本教育行政学会年報』18号、pp. 3-18.
- （2006a）『教育の私事化と公教育の解体—義務教育と私学教育』教育開発研究所
- （2006b）「本学会は存続できるか」日本教育行政学会編『教育行政学の回顧と展望—学会創立40周年記念』教育開発研究所
- 市川須美子（1986）「教育人権を否定した教育裁判—第1次教科書訴訟東京高裁判決」『法学教室』69号、pp. 12-15.
- （1990）「学習指導要領の法的拘束力をめぐる学説」『法律時報』62巻4号、pp. 12-16.
- （1993）「ドイツ教育法研究」日本教育法学会編『教育法学辞典』学陽書房
- （1999）「教育権」神田修・兼子仁編『教育法規新事典』北樹出版
- （2007）『学校教育裁判と教育法』三省堂
- （2008）「教師の日の丸・君が代拒否の教育の自由からの立論」『法律時報』80巻9号、pp. 72-77.
- （2017）「最高裁学テ判決40年の総括」『日本教育法学会年報』46号、pp. 21-37.
- 一見真理子（2001）『親の学校参加に関する国際比較研究—学校と親のパートナーシップ関係形成を中心として』国立教育政策研究所国際研究・協力部
- 五十嵐顕（1961）「国民教育」持田栄一編『社会認識の理論（社会科教育大系 第2巻）』三一書房
- （1973）『国家と教育』明治図書出版
- 五十嵐顕・伊ヶ崎暁生（1970）『戦後教育の歴史』青木書店
- 伊ヶ崎暁生（1972）『国民の教育権と教育政策』青木書店
- 伊ヶ崎暁生・三上昭彦（1980）『教育委員の準公選—教育を父母・住民の手に』労働旬報社
- 伊ヶ崎暁生・辻本昭（1977）『学校づくり実践ノート』労働旬報社

- 池上洋通・荒井文昭・安藤聡彦ほか（2005）『市民立学校をつくる教育ガバナンス』大月書店
- 池谷壽夫・後藤道夫・竹内章郎ほか（1988）『競争の教育から共同の教育へ』青木書店
- 今橋盛勝（1983）『教育法と法社会学』三省堂
- （1985a）「第3章 第2節 III 教育法学の理論的課題」永井憲一・今橋盛勝編『教育法入門』日本評論社
- （1985b）「第2章 現代日本の教育法と教育」永井憲一・今橋盛勝編『教育法入門』日本評論社
- （1985c）「憲法・教基法制下の教育改革—逆提言『子どもの人権・父母の教育権と教育の地方自治の確立』」『法律時報』57巻11号、pp. 32-36.
- （1989）「父母の学校参加とPTAの可能性—PTAの低迷か、PTA論・研究の混迷か」『教育』39巻10号、pp. 45-53.
- （1990）「学校父母会議（父母組合）の結成を！—父母の教育権確立のために」『世界』541号、pp. 23-36.
- （1991）「教育権と学習権」永井憲一・永井憲一先生還暦記念論文集刊行委員会編『憲法と教育法—永井憲一教授還暦記念』エイデル研究所
- （1998）「父母の参加と学校改革」佐伯胖・今井康雄編『現代の教育—危機と改革／学校像の模索（岩波講座 第2巻）』岩波書店
- （2001）「学校評議員制度と学校協議会—子どもの人権、父母の教育権の視点から」『教育』51巻5号、pp. 6-13.
- 今橋盛勝ほか（1992）「学校参加と学校自治〔含 討論〕」『教育学研究』59巻1号、pp. 54-64.
- 今井康雄（2004）『メディアの教育学—「教育」の再定義のために』東京大学出版会
- 今村武俊（1964）『教育行政の基礎知識と法律問題—校長・教頭・市町村教育長・管理主事のために』第一法規出版
- 稲垣忠彦・鈴木そよ子（1994）『学校づくり』ぎょうせい
- 乾彰夫（1990）『日本の教育と企業社会—一元的能力主義と現代の教育＝社会構造』大月書店
- 犬丸義一（1970）「市民主義をどうみるか」『歴史科学の課題とマルクス主義』校倉書房
- 石田雄（1954）『明治政治思想史研究』未來社
- （1984）『日本の社会科学』東京大学出版会
- （1995）『社会科学再考—敗戦から半世紀の同時代史』東京大学出版会
- 石田雄・姜尚中（1997）『丸山眞男と市民社会』世織書房
- 石井拓児（2004）「戦後日本における学校づくりの概念に関する歴史的考察」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学』51巻2号、pp. 61-73.
- （2009）「地域の貧困と学校づくりの課題—戦後学校づくり史における価値理念の探求」『唯物論研究年誌』14号、pp. 79-102.
- （2010a）「新自由主義教育改革と学校経営研究の課題—戦後学校づくり史における教育的価値の探求」『中部教育学会紀要』10号、pp. 44-53.

- (2010b) 「地域教育経営における教育課程の位置と構造——内外事項区分論の教育経営論的発想」  
『日本教育経営学会紀要』52号、pp. 65-79.
- 石川稔 (2000) 『子ども法の課題と展開』有斐閣
- 石母田正 (2003) 『歴史と民族の発見——歴史学の課題と方法』平凡社
- 磯野誠一 (1963) 「家庭生活をめぐる国民的権利」『法律時報』35巻4号、pp. 35-40.
- 伊藤秀夫・吉本二郎編 (1969) 『教育制度論序説』改訂版、第一法規出版
- 伊藤和衛 (1963) 『学校経営の近代化入門——経営合理化の理論と実際』明治図書出版
- (1965) 『教育の機会均等——義務教育費の財政分析を中心として』世界書院
- (1973) 『父母の教育権と行政参加』明治図書出版
- (1974a) 『教師の専門職性と行政参加』明治図書出版
- (1974b) 『学生の基本権と行政参加』明治図書出版
- (1976) 『教師の経営参加——これからの学校経営』高陵社書店
- (1981) 「福祉国家教育論」故持田栄一教授追悼論文集編集委員会編『現代公教育変革の課題——80年代の新しい教育をめざして』日本教育新聞社
- (1988) 「公教育の成立とその理論形成」同編『公教育の理論 (講座公教育体系 第1巻)』教育開発研究所
- 伊藤公一 (1974) 「『親の教育権』の公法的考察」『阪大法学』92号、pp. 1-34.
- (1981) 『教育法の研究』法律文化社
- 伊藤幹治 (1982) 『家族国家観の人類学』ミネルヴァ書房
- 伊藤進 (1980) 「教育法と私法——教育私法序論」日本教育法学会編『教育法学の課題と方法 (講座教育法 第1巻)』総合労働研究所
- (2000) 『教育私法論』信山社出版
- 伊藤周平 (1996) 『福祉国家と市民権——法社会学的アプローチ』法政大学出版局
- 岩辺泰吏 (1987) 『ランドセルがはこぶ風——父母と教師の共感をはぐくむ』新日本出版社
- 岩本憲・勝野尚行・勝野充行 (1971) 『国民の教育と教育権』福村出版
- 岩永定 (2000) 「父母・住民の経営参加と学校の自律性」日本教育経営学会編『自律的学校経営と教育経営』玉川大学出版部
- (2011) 「分権改革下におけるコミュニティ・スクールの特徴の変容」『日本教育行政学会年報』37号、pp. 38-54.
- 岩永定・佐藤義彦 (1992) 「親の学校教育参加に関する調査研究」『鳴門教育大学研究紀要 教育科学編』7号、pp. 199-215.
- 岩竹美加子 (2006) 「国家の装置としてのPTA」『国立歴史民俗博物館研究報告』132巻、pp. 133-180.
- (2017) 『PTA という国家装置』青弓社
- ジュリスト増刊総合特集 (1986) 『子どもの人権——大人が今なすべきこと』有斐閣
- 香川七海 (2015) 「教育の公共性と『新しい教育運動』——1970年代『ひと』教育運動における父母の教

- 育参加を手がかりとして』『教育学雑誌』51号、pp. 1-16.
- 戒能民江（1992）「親の教育権」川井健・利谷信義・三木妙子ほか編『親権・後見・扶養（講座現代家族法）』日本評論社
- 貝塚茂樹（2018）『戦後日本教育史』放送大学教育振興会
- 神田光啓（1992）「父母・住民の学校参加」鈴木英一・川口彰義・近藤正春編『教育と教育行政—教育自治の創造をめざして』勁草書房
- 神田修（1974）「教育行政と学校における"地域"の位置と論理」『教育学研究』41巻2号、pp. 3-11.
- （1978）「学校の自治と教育委員会の管理権—校務分掌としての『主任』を中心にして」『立正大学文学部論叢』60号、pp. 3-25.
- （1980）「教職員と父母でつくる学校の自治」『季刊教育法』35号、pp. 40-49.
- （1981）「学校自治の今日的意義と課題—その形成と展開」日本教育法学会編『学校の自治（講座教育法 第5巻）』総合労働研究所
- （1993）「学校の自治」日本教育法学会編『教育法学辞典』学陽書房
- （2000）「学校管理権の教育法的検討—学校の自治保障のあり方」『山梨学院大学法学論集』45号、pp. 65-81.
- 神田修編（1993）『教育法と教育行政の理論』三省堂
- 神田修・兼子仁編（1995）『教育法』北樹出版
- （1999）『教育法規新事典』北樹出版
- 金子郁容・鈴木寛・渋谷恭子（2000）『コミュニティ・スクール構想—学校を変革するために』岩波書店
- 兼子仁（1960）『教育法制理論の課題と方法』岩波書店
- （1961）「教師の『教育権の独立』と教育行政権」有倉遼吉編『教育と法律』新評論
- （1963）『教育法』有斐閣
- （1964）「20世紀公教育法制のとらえ方」『現代の学校（教育行財政研究会会報）（教育行財政研究会編）』2巻1号、pp. 35-38.
- （1969a）「教科書裁判と憲法の教育条項」『法律時報』41巻10号、pp. 108-114.
- （1969b）『教育法学と教育裁判』勁草書房
- （1970）「教育の自由と学問の自由」『公法研究』32号.
- （1971）『国民の教育権』岩波書店
- （1972）「憲法23条・26条および教育基本法10条の体系的解釈（憲法と教育）」『法律時報』44巻8号、pp. 198-207.
- （1973）「学校教育と市民の権利」篠原一・松原治郎・高橋徹ほか編『都市社会と人間（現代都市政策 第10巻）』岩波書店
- （1974a）「教育の内的事項と外的事項の区別」有倉遼吉・有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編『教育法学の課題—有倉遼吉教授還暦記念』総合労働研究所
- （1974b）「学校にたいする父母の発言権」『季刊教育法』13号、pp. 27-36.

- (1976a) 『教育権の理論』 勁草書房
- (1976b) 「「教育基本権」 解釈の発展」 『教育権の理論』 勁草書房
- (1976c) 「学校に対する父母の教育要求権」 『教育権の理論』 勁草書房
- (1976d) 「住民の教育参加権と学校の自治」 『教育権の理論』 勁草書房
- (1976e) 『入門教育法』 エイデル研究所
- (1978) 『教育法』 新版、有斐閣
- (1989) 「教育法古典よみあるき(2) 戦前にあった『教育の自由』論」 『季刊教育法』 76号、pp. 48-51.
- (1990) 「報告 子どもの人権と教師の教育権」 『日本教育法学会年報』 19号、pp. 59-66.
- (1991) 「永井法学における教育基本権論の発展」 永井憲一・永井憲一先生還暦記念論文集刊行委員会編 『憲法と教育法—永井憲一教授還暦記念』 エイデル研究所
- (1992) 「教育人権と教育権力」 星野安三郎・星野安三郎先生古稀記念論文集刊行委員会編 『平和と民主教育の憲法論—星野安三郎先生古稀記念論文集』 勁草書房
- (1993a) 「討論 『教育の公共性』論の今日的課題」 『日本教育法学会年報』 22号、pp. 75-84.
- (1993b) 「教育権」 日本教育法学会編 『教育法学辞典』 学陽書房
- (1998) 「PTA は社会教育団体か」 兼子仁・市川須美子編 『日本の自由教育法学—新たな集成と検証』 学陽書房
- 兼子仁編 (1972) 『法と教育』 学陽書房
- (1978) 『教育権と教育行政—第10条』 学陽書房
- 兼子仁・堀尾輝久 (1977) 『教育と人権』 岩波書店
- 兼子仁・市川須美子 (1998) 『日本の自由教育法学—新たな集成と検証』 学陽書房
- 金子照基 (1967) 『明治前期教育行政史研究』 風間書房
- 荻谷剛彦 (2008) 『学力と階層—教育の綻びをどう修正するか』 朝日新聞出版
- 葛西耕介 (2011) 「イギリスの学校経営における学校理事会の機能と役割」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 51号、pp. 397-407.
- (2013) 「日本における教師の集団的自律性論の学説史的検討—教職の専門職性の一特性として」 『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』 33号、pp. 115-138.
- (2015a) 「父母参加とイギリス学校理事会—学校理事と校長らへのインタビューを通じて」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 55号、pp. 445-454.
- (2015b) 「学校と教育行政への父母参加制度の日英比較—イギリスの学校理事会と学校フォーラムの観察を通じて」 『東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター 研究紀要』 1号、pp. 71-84.
- 片野興三 (1972) 「戦前日本教育権思想史研究—法体制確立期における親権(1)」 『北海道大学教育学部紀要』 19号、pp. 99-110.
- (1975) 「『国家教育権』論のイデオロギー構造—親権とのかかわりにおいて」 『北海道大学教育

- 学部紀要』24号、pp. 71-95.
- 加藤永一（1983）「親の教育権について—親の監護教育権と就学義務」『法学（東北大学法学会）』47巻2号、pp. 127-146.
- （1993）『親子・里親・教育と法』一粒社
- 加藤崇英（2010）「学校評価システムにおける参加とその問題性—学校と保護者・地域住民を結び付ける評価の現状」『学校経営研究』35号、pp. 10-19.
- 加藤哲郎（1986）『国家論のルネサンス』青木書店
- （2001）『20世紀を超えて—再審される社会主義』花伝社、共栄書房（発売）
- （2002）「人民」佐々木毅・金泰昌編『国家と人間と公共性（公共哲学 第5巻）』東京大学出版会
- 勝野正章・藤本典裕編（2008）『教育行政学』改訂版、学文社
- 勝野充行（1996）『子ども・父母住民の教育参加論—教師とともに教育・学校・地域づくりを』教育史料出版会
- 勝野尚行（1989）『教育基本法の立法思想—田中耕太郎の教育改革思想研究』法律文化社
- 勝田守一（1952）『学校論』要書房
- （1972）「教育の理論についての反省」『教育研究運動と教師（勝田守一著作集 第3巻）』国土社
- （1973）「国民教育の課題」勝田守一編『国民教育の課題（勝田守一著作集 第2巻）』国土社
- 勝田守一ほか編（1960）『戦後教員物語』三一書房
- 勝田守一・中内敏夫（1964）『日本の学校』岩波書店
- 川端裕人（2008）『PTA再活用論—悩ましき現実を超えて』中央公論新社
- 川田昇（1997）『イギリス親権法史—救貧法政策の展開を軸にして』一粒社
- （2005）『親権と子の利益』信山社
- 川口彰義（2000）「教育立法の動向と学校自治」『日本教育法学会年報』29号、pp. 4-20.
- 川口洋誉・中山弘之編（2013）『未来を創る教育制度論—未来の教師ファースト・ステップ』北樹出版
- 川合章（1961）「教育実践組織化の視点」伊ヶ崎暁生編『学校（岩波講座現代教育学 第17巻）』岩波書店
- 川島武宜（1948）『日本社会の家族的構成』学生書房
- 木田宏（1956）『逐条解説地方教育行政の組織及び運営に関する法律』第一法規出版
- （1957）『教育行政法』良書普及会
- 聴涛弘（2012）『マルクス主義と福祉国家』大月書店
- 君塚正臣（2002）「日本国憲法24条解釈の検証—或いは『「家族」の憲法学的研究』の一部として」『関西大学法学論集』52巻1号、pp. 1-72.
- 木村元（1990）「日本両親再教育協会」第1巻編集委員会編『「教育」—誕生と終焉（叢書「産む・育てる・教える」—匿名の教育史 第1巻）』藤原書店
- （2015）『学校の戦後史』岩波書店

- 木岡一明 (2004) 「学校経営学の再構成」 藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄ほか編『教育学の最前線 (教育学年報 第10巻)』世織書房
- 喜多明人 (1990) 『新時代の子どもの権利——子どもの権利条約と日本の教育』エイデル研究所
- (1995) 「子どもの権利条約をめぐる現況と理論的諸問題」 永井憲一編『子どもの権利条約の研究』補訂版、法政大学現代法研究所
- 喜多明人編 (1996) 『子どもの参加の権利——「市民としての子ども」と権利条約』三省堂
- 北川邦一 (2000) 『現代日本の学校改革——子ども・父母参加と部活・5日制・教育課程の改善』清風堂書店出版部
- 北島一司 (1969) 「教職の専門性と教育管理・経営のメカニズム」 持田栄一編『教育 (講座マルクス主義 第6巻)』日本評論社
- (1973) 「教育変革と学校自主管理」 持田栄一編『教育変革への視座——「国民教育論」批判』田畑書店
- (1981) 「行政参与と自主管理」 故持田栄一教授追悼論文集編集委員会編『現代公教育変革の課題——80年代の新しい教育をめざして』日本教育新聞社
- (1989) 『学校事務と学校の自主管理』東京都公立学校事務職員組合
- 清原正義 (1996) 「日教組と教育改革——『21世紀教育ビジョン委員会報告書』が意味するもの」 黒沢惟昭・鎌倉孝夫編『教育の未来をつくる (教育総研理論講座 第3巻)』明石書店
- 小林栄三 (1975) 『民主教育と教師論』新日本出版社
- 小林直樹 (1974) 「現代教育における人権——基本問題へのアプローチのために」『季刊教育法』11号、pp. 4-18.
- (1976) 『現代基本権の展開』岩波書店
- 小林輝行 (1982) 『近代日本の家庭と教育』杉山書店
- 神戸高塚高校事件を考える会 (1996) 『神戸発! 「親バカ」奮戦記——「校門圧死事件」から「親の教育権」を求めて』光陽出版社
- 子どもの人権保障をすすめる各界連絡協議会・永井憲一・小川利夫 (1990) 『子どもの人権読本』エイデル研究所
- 「子どもの人権と体罰」研究会 (1986) 『教師の体罰と子どもの人権——現場からの報告』学陽書房
- 子どもの権利条約総合研究所 (2002) 『川崎発子どもの権利条例』エイデル研究所
- 高妻紳二郎編 (2014) 『新・教育制度論——教育制度を考える15の論点』ミネルヴァ書房
- 小池由美子 (2011) 『学校評価と四者協議会——草加東高校の開かれた学校づくり』同時代社
- 国分一太郎 (1956) 『教師——その仕事』岩波書店
- (1965) 「家庭と学校を結ぶ諸問題」 牛島義友ほか編『家庭と学校——新しい協力のあり方 (講座家庭と学校 第1巻)』金子書房
- 國府剛 (1984) 「親権」 星野英一編『親族・相続 (民法講座)』有斐閣
- 国民教育文化総合研究所 (1998) 「教育の自治と地方分権研究委員会報告」『教育評論』611号、pp. 40-

54.

- 国民教育研究所編（1967）『国民と教師の教育権』明治図書出版
- （1971）『教育権と国民教育運動』鳩の森書房
- （1977）『民研 20 年のあゆみ——国民教育の創造をめざして』労働旬報社
- 国立教育研究所編（1979）『学事諮問会と文部省示諭』国立教育研究所
- 小松郁夫（2011）『「新しい公共」型学校づくり』ぎょうせい
- 小松茂久編（2016）『教育行政学——教育ガバナンスの未来図』改訂版、昭和堂
- 今野健一（2001）「コメント『国民教育権』論の存在意義と教育法学の課題」『日本教育法学会年報』30号、pp. 66-69.
- （2003）「教育権と教育基本法改正問題」『日本教育法学会年報』32号、pp. 40-49.
- （2006a）『教育における自由と国家——フランス公教育法制の歴史的・憲法的研究』信山社出版
- （2006b）「国家と公教育の関係の再定義——フランスの共和主義的学校法制の現況を中心に」戸波江二・西原博史編『子ども中心の教育法理論に向けて』エイデル研究所
- 古野博明（1982）「国民教育の民主的な再生と創造をめざす合意運動の思想と構造(1)」『北海道教育大学紀要 第1部 C 教育科学編』33巻1号、pp. 25-37.
- （1983）「国民教育の民主的な再生と創造をめざす合意運動の思想と構造(2)」『北海道教育大学紀要 第1部 C 教育科学編』33巻2号、pp. 23-32.
- 河野和清（2002）「学校経営論の総括」『日本教育経営学会紀要』44号、pp. 158-165.
- （2006）『教育行政学』ミネルヴァ書房
- 河野和清編（2014）『新しい教育行政学』ミネルヴァ書房
- 古関彰一（2009）『日本国憲法の誕生』岩波書店
- 香山健一（1987）『自由のための教育改革——画一主義から多様性への選択』PHP 研究所
- 小山静子（1999）『家庭の生成と女性の国民化』勁草書房
- （2002）『子どもたちの近代——学校教育と家庭教育』吉川弘文館
- 窪田眞二（1993）『父母の教育権研究——イギリスの父母の学校選択と学校参加』亜紀書房
- （1999）「父母の教育権と学校参加」『日本教育法学会年報』28号、pp. 47-55.
- （2001）「教育の主体と参加」日本教育法学会編『教育法学の展開と 21 世紀の展望（講座現代教育法 第1巻）』三省堂
- （2004）『「学校運営協議会」における教職員、子どもの参加』『季刊教育法』142号、pp. 7-12.
- 久富善之（1993）『競争の教育——なぜ受験競争はかくも激化するのか』労働旬報社
- 久野収（1996）『市民主義の成立』春秋社
- 久野収・佐高信（1995）『市民の精神——利を越えて理に生きる：師弟対談』ダイヤモンド社
- 黒川祥子（2018）『PTA 不要論』新潮社
- 黒崎勲（1980）『公教育費の研究』青木書店
- （1981）「無償教育理論の再吟味」故持田栄一教授追悼論文集編集委員会編『現代公教育変革の

- 課題—80年代の新しい教育をめざして』日本教育新聞社
- (1994) 『学校選択と学校参加—アメリカ教育改革の実験に学ぶ』 東京大学出版会
- (1995) 『現代日本の教育と能力主義—共通教育から新しい多様化へ』 岩波書店
- (1999) 『教育行政学』 岩波書店
- (2004) 『新しいタイプの公立学校—コミュニティ・スクール立案過程と選択による学校改革』 同時代社
- (2006) 『教育の政治経済学』 増補版、同時代社
- (2009) 『教育学としての教育行政=制度研究』 同時代社
- 黒沢惟昭 (1980) 『疎外と教育』 新評論
- (2000) 『国家・市民社会と教育の位相—疎外・物象化・ヘゲモニーを磁場にして』 御茶の水書房
- 桑原敏明 (1986) 「教師の教育権と教育経営」 日本教育経営学会編『教育経営と教職員 (講座日本の教育経営 第5巻)』 ぎょうせい
- 教育法研究会 (1988) 『教育法』 ぎょうせい
- 教育科学研究会学校部会編 (1974) 『学校づくり—国民の教育権にこたえて』 教育科学研究会学校部会
- 教育科学研究会学校部会 (1995) 『子ども観の転換と学校づくり』 国土社
- 教育改革研究委員会 (1988) 「日本の教育をどう改めるか—私たちの求める教育改革提言—第三次報告」 『みんなで教育改革を』 13号.
- 教育基本法研究会・田中壮一郎 (2007) 『改正教育基本法—逐条解説』 第一法規
- 教育制度研究会 (2011) 『要説教育制度』 新訂第3版、学術図書出版社
- 教育制度検討委員会 (1973) 『日本の教育をどう改めるべきか—教育制度検討委員会報告一問一答』 日本教職員組合
- 教育制度検討委員会・梅根悟 (1971) 『日本の教育はどうあるべきか』 勁草書房
- (1972) 『日本の教育をどう改めるべきか』 勁草書房
- (1973) 『続・日本の教育をどう改めるべきか』 勁草書房
- (1974) 『日本の教育改革を求めて』 勁草書房
- 教育運動史研究会 (1976) 『国民の教育権と教育運動』 草土文化
- 教師養成研究会 (1950) 『学校管理—民主的教育の組織と運営』 学芸図書
- 京都府教育委員会・京都府市町村教育委員会連合会 (2007) 『信頼ある学校を創る—学校に対する苦情への対応』 京都府総合教育センター
- 京都府教育委員会・京都府市町村教育委員会連合会 (2009) 『信頼ある学校を創るⅡ—学校に対する苦情の争点と教職員の心構え』 京都府教育委員会・京都府市町村教育委員会連合会
- 教育法令研究会・辻田力・田中二郎 (1947) 『教育基本法の解説』 国立書院
- マクファーソン、田口富久治訳 (1978) 『自由民主主義は生き残れるか』 岩波書店
- 前原健二 (1990) 「父母参加論の歴史的検討—ワイマール共和国における父母協議会の成立」 牧疋名編

- 『公教育制度の史的形成』 梓出版社
- 牧証名 (1970) 『『権利としての教育』の歴史的意義』 国民教育研究所編『国民と教師の教育権 (全書国民教育 第1巻)』 増補版、明治図書出版
- (1971) 『教育権』 新日本出版社
- (1976) 『教師の教育権』 青木書店
- (1977) 『国民の教育権—人権としての教育』 青木書店
- (1984) 『学校と子どもの人権』 新日本出版社
- (1990) 『教育権と教育の自由』 新日本出版社
- 牧証名・荒井文昭・八木絹ほか (2016) 『ふたつの憲法を生きる—教育学者が次世代と語る戦後』 花伝社・共栄書房 (発売)
- 牧証名・平原春好編 (1975) 『教育法入門』 学陽書房
- 牧証名・今橋盛勝・林量俣ほか編 (1992) 『懲戒・体罰の法制と実態』 学陽書房
- 真野宮雄編 (1976) 『教育権』 第一法規出版
- 真野宮雄 (1988) 「教育権と教育制度」 真野宮雄・桑原敏明編『教育権と教育制度』 第一法規出版
- 丸山眞男 (1964) 「超国家主義の論理と心理」 『現代政治の思想と行動』 増補版、未來社
- (1998) 『忠誠と反逆』 筑摩書房
- 増淵穰・教育運動史研究会 (1972) 『日本教育労働運動小史』 新樹出版
- 松井茂記 (2007) 『日本国憲法』 第3版、有斐閣
- 松下圭一 (1969) 「日本における大衆社会論の意義」 『現代政治の条件』 増補版、中央公論社
- (1994) 「大衆国家の成立とその問題性」 『戦後政治の歴史と思想』 筑摩書房
- マックス・プランク教育研究所研究者グループ、天野正治訳 (1989) 『西ドイツの教育のすべて』 東信堂
- 、天野正治・木戸裕・長島啓記訳 (2006) 『ドイツの教育のすべて』 東信堂
- 目黒健作 (1974) 「教育に対する親の発言に制度的保障を」 『月刊生徒指導』 4巻3号、pp. 44-51.
- 三上昭彦 (1976) 「教育行政の機構と機能」 五十嵐頭・大槻健編『教育政策と教育行政 (講座日本の教育 第10巻)』 新日本出版社
- (1977) 「戦後教育改革と教育委員会制度—教育委員会制度の歴史と理論(1)」 『明治大学人文科学研究所紀要』 15号、pp. 1-21.
- 三上和夫 (2000) 「学校自治の歴史的な性格—企業社会・大都市生活との関係で」 『日本教育法学会年報』 29号、pp. 80-89.
- (2002) 『学区制度と学校選択』 大月書店
- 嶺井正也 (1974) 「日本における教育経営論の系譜」 伊藤和衛編『教育経営の基礎理論』 第一法規出版
- (1998) 「新しい教育運動と教育政策の変化」 熊谷一乗・国祐道広・嶺井正也編『転換期の教育政策』 八月書館
- (2013) 「国民教育論争」 国民教育文化総合研究所編『ふり返り教育理論講座』 アドバンテージサーバー

- 民主教育研究所編（2000）『いま、読む「教育基本法の解説」』民主教育研究所  
 ———（2013）『いま、読む「教育委員会法の解説」』民主教育研究所
- 三戸公（1976）『公と私』未来社
- 宮寺晃夫（2014）『教育の正義論——平等・公共性・統合』勁草書房
- 宮原誠一（1957）「解説」John Dewey 編『学校と社会』岩波書店  
 ———（1966）「親の教育権と教師の教育権——地域の父母との学習会のための覚え書」教師と教育研究委員会・国民教育研究所編『現代日本教師論（国民教育研究所論稿 第8号）』日本教職員組合  
 ———（1967）『PTA 入門』国土社  
 ———（1990）『PTA 入門』国土社
- 宮本太郎（2005）『ソーシャル・ガバナンス——その構造と展開』ミネルヴァ書房  
 ———（2008）『福祉政治——日本の生活保障とデモクラシー』有斐閣
- 宮本太郎・小川有美（2005）「序章 市民社会民主主義は可能か」山口二郎・宮本太郎・小川有美ほか編『市民社会民主主義への挑戦——ポスト「第三の道」のヨーロッパ政治』日本経済評論社
- 宮本太郎・新川敏光・小川有美ほか（2002）『福祉国家再編の政治』ミネルヴァ書房
- 宮野良一（1978）「親の教育権の法的性質——教育の個人自由との関連において」『芦屋大学論叢』3号、pp. 159-185.
- 宮坂広作（1974）『PTA 改革論』明治図書出版  
 ———（1979）『PTA の再建』明治図書出版
- 宮下与兵衛・濱田郁夫・草川剛人ほか（2008）『参加と共同の学校づくり——「開かれた学校づくり」と授業改革の取り組み』草土文化
- 溝口雄三（2001）「公と私の思想史」佐々木毅・金泰昌編『公共哲学(1)』東京大学出版会
- 水内宏（1969）「カリキュラム運動の実態」肥田野直・稲垣忠彦編『教育課程（戦後日本の教育改革 第6巻）』東京大学出版会
- 水内博（1976）「住民学校委員会」川合章・城丸章夫編『教育課程（講座日本の教育 第5巻）』新日本出版社
- 持田栄一（1961）『教育管理』国土社  
 ———（1963）『学校づくり——教育のしごととは何か』三一書房  
 ———（1964）「兼子仁著『教育法』」『国家学会雑誌』77巻9号、pp. 577-589.  
 ———（1965）『教育管理の基本問題』東京大学出版会  
 ———（1967）『福祉国家の教育像——現代西ドイツの教育』国土社  
 ———（1972）『学校の理論——学制改革の基本視座』国土社  
 ———（1973a）『教育における親の復権』明治図書出版  
 ———（1973b）『学制改革——その構想と批判』国土社  
 ———（1975）『福祉国家教育論』批判——『近代公教育』変革への展望 持田栄一・市川昭午編『教育福祉の理論と実際』教育開発研究所

- (1979) 『教育行政学序説——近代公教育批判』 明治図書出版
- 持田栄一編 (1973) 『教育変革への視座——『国民教育論』批判』 田畑書店
- 文部科学省法規研究会 (2001) 「義務教育制度の構造 (その 7) 「ホームスクーリング」と「家庭教育」(1)」  
『週刊教育資料』 737 号、pp. 16-18.
- (2002) 「義務教育制度の構造 (その 8) わが国の「家庭教育」(2)」『週刊教育資料』 741 号、  
pp. 16-18.
- 文部省 (1949) 『小学校経営の手引』 学芸図書 (= 『いま、読む「小学校経営の手引」』 民主教育研究所、  
2003 年、所収)
- 文部省文教研究会 (1948) 『教育委員会法の解説』 増補版、新教育協会
- 文部省調査局調査課 (1953) 『イギリスの 1944 年教育法 (教育調査 第 34 集)』 文部省調査局調査課
- 文部省学校教育局 (1949a) 『新制中学校新制高等学校望ましい運営の指針』 教育問題調査所 (= 『いま、  
読む「新制中学校・新制高等学校望ましい運営の指針」』 民主教育研究所、2002 年、所収)
- (1949b) 『新しい中学校の手引』 明治図書 (= 日本現代教育基本文献叢書 教育基本法制コンメ  
ンタール 第 25 巻、日本図書センター、2002 年、所収)
- 文部省内新教育協議会 (1948) 『新制中学校・高等学校指導主事の手引』 日本教育振興会
- 文部省初等中等教育局 (1950) 『中学校・高等学校管理の手引』 教育問題調査所 (= 日本現代教育基本文  
献叢書 教育基本法制コンメンタール 第 26 巻、日本図書センター、2002 年、所収)
- 森秀樹 (1990) 「憲法学と公共性論」 室井力・原野翹・福家俊朗ほか編『現代国家の公共性分析』 日本評  
論社
- 森田明 (1977) 「教育を受ける権利と教育の自由」『法律時報』 49 巻 7 号、pp. 83-89.
- (1981) 「教育判例と『学習権』の概念」 日本教育法学会編『教育権と学習権 (講座教育法 第 2  
巻)』 総合労働研究所
- 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
- 宗像誠也 (1950) 「あとがき」 E. G. オルゼン編『学校と地域社会——学校教育を通じた地域社会研究と  
奉仕の哲学・方法・問題』 小学館
- (1952) 「教育基本法」 青木誠四郎・宗像誠也・細谷俊夫編『教育科学辞典』 朝倉書店
- (1954) 『教育行政学序説』 有斐閣
- (1959) 「教育行政権と国民の価値観」『世界』 167 号、pp. 272-280.
- (1961) 『教育と教育政策』 岩波書店
- (1969) 『教育行政学序説』 増補版、有斐閣
- (1970) 「教育権論の発生と発展」 国民教育研究所編『国民と教師の教育権 (全書国民教育 第 1  
巻)』 増補版、明治図書出版
- (1974) 『教育の再建 (宗像誠也教育学著作集 第 2 巻)』 青木書店
- (1975a) 『教育権の理論 (宗像誠也教育学著作集 第 4 巻)』 青木書店
- (1975b) 『教育行政の理論 (宗像誠也教育学著作集 第 3 巻)』 青木書店

- 村上泰亮・公文俊平・佐藤誠三郎（1979）『文明としてのイエ社会』中央公論社
- 村田栄一（1970）『戦後教育論——国民教育批判の思想と主体』社会評論社
- 村山士郎（1979）「学校教育への住民参加」志摩陽伍・水内宏・高沼秀正ほか編『教育課程（講座日本の学力 第5巻）』日本標準
- （1984）『現代の教育実践と教師』民衆社
- （1993）『学校・教育を選ぶ自由と子どもの居場所づくり』大月書店
- 村山士郎・久富善之・佐貫浩編（1984）『学校の再生——兵庫県府中小学校に学ぶ』労働旬報社
- 村山俊太郎・日本作文の会・村山俊太郎著作集編集委員会編（1967）『村山俊太郎著作集 第3巻』百合出版
- 村山俊太郎・村山士郎（2004）『村山俊太郎——生活綴方と教師の仕事』桐書房
- 牟田和恵（1996）『戦略としての家族——近代日本の国民国家形成と女性』新曜社
- 永井憲一（1962a）「教育を受ける権利と教育を受けさせる義務」『法学教室』7号、pp. 122-124.
- （1962b）「教育権の理念と現実——戦後の教育政策と教育行政の回顧と反省」小林孝輔・星野安三郎編『日本国憲法史考——戦後の憲法政治』法律文化社
- （1970）『憲法と教育基本権——教育法学のために』勁草書房
- （1973）『国民の教育権』法律文化社
- （1974）『教育法学の目的と任務』勁草書房
- （1980）『国民の教育権』改訂版、法律文化社
- （1985）『憲法と教育基本権』新版、勁草書房
- （1987）「義務教育の無償性をめぐる論議（論争・憲法学・7）」『法律時報』59巻11号、pp. 104-107.
- （1988）「『親の教育権』の法的根拠」『学校運営研究』337号、pp. 5-11.
- （1991）『主権者教育権の理論』三省堂
- （1993）『教育法学』エイデル研究所
- （2006）『憲法と教育人権』日本評論社
- 永井憲一編（1977）『教育権』三省堂
- （1978）『政治教育・宗教教育——第8条・第9条』学陽書房
- （1992）『教育関係法（別冊法学セミナー 基本法コンメンタール）』日本評論社
- （1995）『子どもの権利条約の研究』補訂版、法政大学現代法研究所
- 永井憲一・堀尾輝久編（1984）『教育法を学ぶ——国民の教育権とはなにか』第2版、有斐閣
- 永井憲一・今橋盛勝（1985）『教育法入門』日本評論社
- 永井憲一・寺脇隆夫・喜多明人ほか（2000）『「新解説」子どもの権利条約』日本評論社
- 長尾龍一（1982）『日本国家思想史研究』創文社
- 長洲一二（1960）『国民教育論序説』新評論
- 中留武昭（1984）『戦後学校経営の軌跡と課題』教育開発研究所

- (1986a) 「経営参加論」 日本教育経営学会編『教育経営ハンドブック (講座日本の教育経営 第10巻)』ぎょうせい
- (1986b) 「学校経営の理論」 神田修・河野重男・高野桂一編『必携学校経営——研究・実践・資料を生かす』エイデル研究所
- (2010a) 『自律的経営への離陸と展開 (自律的な学校経営の形成と展開 第2巻)』教育開発研究所
- (2010b) 『自律的経営の展開と展望 (自律的な学校経営の形成と展開 第3巻)』教育開発研究所
- (2010c) 『自律的経営に向けての離陸 (自律的な学校経営の形成と展開 第1巻)』教育開発研究所
- 中川明 (1991) 『学校に市民社会の風を——子どもの人権と親の「教育の自由」を考える』筑摩書房
- (2013) 『寛容と人権——憲法の『現場』からの問いなおし』岩波書店
- 中川良延 (1964) 「親権と子どもの教育を受ける権利」『北大法学論集』14巻3号、pp. 428-448.
- (1976) 「親権者の監護・教育義務は、だれに対する義務か。」奥田昌道編『親族・相続の重要問題』有斐閣
- 中嶋哲彦 (2000) 『生徒個人情報への権利に関する研究——米国の FERPA を中心に』風間書房
- 中北浩爾 (1998) 『経済復興と戦後政治——日本社会党 1945-1951 年』東京大学出版会
- 仲松辰美 (2014) 「戦後教育改革期における CIE の PTA 構想に関する考察——文部省による CIE 文書の誤訳の可能性と先行研究の誤解」『教育学研究』81巻1号、pp. 37-47.
- 中村睦男 (1973) 『社会権法理の形成』有斐閣
- (1974) 「公教育における教育の自由——教科書第1次検定訴訟判決を読んで」『ジュリスト』570号、pp. 69-75.
- (1976a) 「教育の自由」奥平康弘・杉原泰雄編『人権の基本問題 II (憲法学 2)』有斐閣
- (1976b) 「教育を受けさせる義務は『通学の義務』まで含むか」奥平康弘・杉原泰雄編『憲法学 2 人権の基本問題 II』有斐閣
- (1984) 「第 26 条 教育を受ける権利、教育を受けさせる義務」樋口陽一編『注釈日本国憲法』青林書院新社
- (1985) 「教育権の所在」『ジュリスト増刊・憲法の争点 (新版)』.
- (1988) 「教育権の現代的課題」『法律時報』60巻6号、pp. 26-30.
- (1994) 「[タイトルなし]」樋口陽一・佐藤幸治・中村睦男ほか編『憲法 II (第 21 条～第 40 条) (注解法律学全集 第 2 巻)』青林書院
- 中村睦男・永井憲一 (1972) 「社会権的生存権としての教育権の構造」小川利夫・永井憲一・平原春好編『教育と福祉の権利 (教育法学叢書 第 2 巻)』勁草書房
- 中野光 (1962) 「国民教育論の性格と課題」柳久雄・川合章編『現代日本の教育思想 (戦後編)』黎明書房
- (1968) 『大正自由教育の研究』黎明書房

- 中野敏男（1999）「ボランティア動員型市民社会論の陥穽」『現代思想』27巻5号、pp. 72-93.
- 仲田康一（2011）「学校運営協議会におけるジェンダーの諸相」『日本教育政策学会年報』18号、pp. 166-180.
- （2015）『コミュニティ・スクールのポリティクス——学校運営協議会における保護者の位置』勁草書房
- 中谷彪（1979）『教育権の研究』増補版、タイムス
- 仲田陽一（2001）「地域における学校の自治と『学校評議員制度』」日本教育法学会編『自治・分権と教育法（講座現代教育法 第3巻）』三省堂
- （2016）『地域に根ざす学校づくり——“子どもが主人公”の学校改革を求めて』本の泉社
- 中内敏夫（1988）『教育学第一歩』岩波書店
- （1992）『新しい教育史——制度史から社会史への試み』改訂増補、新評論
- （1998）『教育思想史』岩波書店
- 中山和久（1989）「教育への参加」『日本教育法学会年報』18号、pp. 19-40.
- 浪本勝年（1976）『国民の教育権の生成と展開』成文堂
- 南方同胞援護会（1966）『沖縄の教育権返還について——座談会』南方同胞援護会
- 成田克矢（1961）『国民教育の条件』明治図書出版
- 成嶋隆（1981a）「教育目的の法定および教育の『法律主義』について(2・完)」『法政理論』14巻1号、pp. 1-70.
- （1981b）「教育目的の法定および教育の『法律主義』について(1)」『法政理論』13巻3号、pp. 61-93.
- （1982）『『教育の自由』の前提的諸問題』憲法理論研究会編『精神的自由権』有斐閣
- （1994）「教育と憲法」樋口陽一編『講座・憲法学4 権利の保障(2)』日本評論社
- （1996）「国家の教育権と国民の教育権」『ジュリスト』1089号、pp. 230-236.
- （2006）「教育を受ける権利・教育を受けさせる義務」小林孝輔・芹沢斉編『憲法基本法コンメンタール（別冊法学セミナー）』第5版、日本評論社
- （2017）「教育を受ける権利」『戦後日本憲法学70年の軌跡（法律時報増刊）』.
- 日本基督教会東京告白教会（1975）『教会の教育権回復——教育荒廃の中での教会的反省』日本基督教会東京告白教会教会学校牧師会
- 日本教育学会教育をめぐる「参加」研究委員会（1982）『教育をめぐる「参加」（協力関係）の研究〈第1集〉』日本教育学会教育をめぐる「参加」研究委員会
- （1983）『教育をめぐる「参加」（協力関係）の研究〈第2集〉』日本教育学会教育をめぐる「参加」研究委員会
- 日本教育行政学会編（2016）『教育行政学研究と教育行政改革の軌跡と展望——学会設立50周年記念』日本教育行政学会
- 日本教育法学会編（1980）『子どもの権利と教育法』有斐閣

- (2001) 『自治・分権と教育法』三省堂
- (2014) 『教育法の現代的争点』法律文化社
- 日本教育法学会教育基本法研究特別委員会 (2006) 『憲法改正の途をひらく教育の国家統制法——教育基本法改正政府案と民主党案の逐条批判』母と子社
- 日本教育経営学会編 (1986) 『教育経営ハンドブック (講座 日本の教育経営 第10巻)』ぎょうせい
- (1987) 『教育経営の国際的動向』ぎょうせい
- 日本教育社会学会編 (2018) 『教育社会学の20人——オーラル・ヒストリーでたどる日本の教育社会学』東洋館出版社
- 日本の教育改革をともに考える会 (2000) 『21世紀への教育改革をともに考える——人間らしさあふれる教育をめざして』フォーラム・A
- 日本PTA全国協議会・今野雅裕・廣瀬隆人ほか (2001) 『PTAは学校にどう参加していくのか——相互理解のもと「学校とPTAのより良いあり方」』日本PTA全国協議会
- 日本PTA全国協議会・浜田博文 (2016) 『PTA応援マニュアル——今すぐ役立つ』ジヤース教育新社
- 「21世紀日本の構想」懇談会・河合隼雄 (2000) 『日本のフロンティアは日本の中にある——自立と協治 (きょうち) で築く新世紀』講談社
- 日教組21世紀ビジョン委員会 (1995) 『いま、開かれた教育の世紀へ——日教組の挑戦』第一書林
- 日教組教育改革研究委員会 (1985) 「日教組教育改革研究委員会第1次報告<特集>」『教育評論』461号、pp. 20-92.
- (1986) 「臨時教育審議会の教育改革第2次答申にたいする分析・批判及びわたくしたちの求める教育改革への提言<第2次報告><特集>」『教育評論』473号、pp. 18-49.
- (1987) 「日本の教育をどう改めるか——私たちの求める教育改革提言 第3次報告 (案)」『教育評論』484号、pp. 18-56.
- 「人間宗像誠也」刊行委員会編 (1972) 『国民の教育権を求めて——宗像誠也・人と業績』百合出版
- 二宮周平 (2009) 『家族法』第3版、新世社
- (2017) 「家庭教育支援法について」本田由紀・伊藤公雄・二宮周平ほか編『国家がなぜ家族に干渉するのか——法案・政策の背後にあるもの』青弓社
- 西原博史 (2001a) 『良心の自由』増補版、成文堂
- (2001b) 「思想・良心の自由と教育課程」日本教育法学会編『教育法学の展開と21世紀の展望 (講座現代教育法 第1巻)』三省堂
- (2005) 「教育基本法改正と教育の公共性」『日本教育法学会年報』34号、pp. 21-37.
- (2006a) 「憲法教育というジレンマ——教育の主要任務か、中立的教育の例外か」戸波江二・西原博史編『子ども中心の教育法理論に向けて』エイデル研究所
- (2006b) 『良心の自由と子どもたち』岩波書店
- (2008) 『子どもは好きに育てていい——「親の教育権」入門』日本放送出版協会
- (2011) 「[教育を受ける権利・教育を受けさせる義務]」芹沢斉・市川正人・阪口正二郎ほか編

- 『憲法 新基本法コンメンタール（別冊法学セミナー No.210）』日本評論社
- (2014)「親の教育権と子どもの権利保障」日本教育法学会編『教育法の現代的争点』法律文化社
- 西川祐子 (2000)『近代国家と家族モデル』吉川弘文館
- 西村絢子 (1994)『父母の学校参加——イギリスに学ぶ』学文社
- 野田良之 (1971)「フランスにおける教育の自由——教科書裁判控訴人提出第2準備書面の論点をめぐって」『教育』21巻14号、pp. 6-25.
- 野村達雄 (1975)「イギリス教育判例における「親権」の変遷」『関東教育学会紀要』2号.
- (1976)「イギリス法における親子関係原理の変容——親の教育権研究の前提として」『東京教育大学教育学研究集録』16号、pp. 107-115.
- ハーバート＝ノーマン、大窪愿二訳 (1993)『日本における近代国家の成立』岩波書店
- 小田桐誠 (2002)『PTA改造講座』日本放送出版協会
- 落合恵美子 (1989)『近代家族とフェミニズム』勁草書房
- (2004)『21世紀家族へ——家族の戦後体制の見かた・超えかた』第3版、有斐閣
- 織田萬 (1916)『教育行政及行政法』富山房
- OECD 教育研究革新センター、中嶋博・山西優二・沖清豪訳 (1998)『親の学校参加——良きパートナーとして (Parents as Partners in Schooling)』学文社
- 小川正人 (2016)「戦後教育行政と学校経営の展開」小川正人・勝野正章編『教育行政と学校経営』改訂版、放送大学教育振興会
- 小川利夫 (1995)「戦後教育政策と教育制度検討委員会報告」『日本教育政策学会年報』2号、pp. 23-43.
- 小熊英二 (2002)『「民主」と「愛国」——戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社
- 小島弘道 (1979)「学校自治の思想と制度」永岡順編『現代学校の探究』第一法規出版
- (1985)「父母の参加による学校づくり」小島弘道編『学校改革の課題——教育を変える力とはなにか』国土社
- (1986)「教育経営における自治と参加」日本教育経営学会編『教育経営と教育行政（講座日本の教育経営 第2巻）』ぎょうせい
- (2000)「教育における自治の理論的課題——学校自治の理論的課題を中心に」『日本教育法学会年報』29号、pp. 101-113.
- (2001)「学校運営における校長権限と学校自治の理論」日本教育法学会編『子ども・学校と教育法（講座現代教育法第2巻）』三省堂
- (2002a)『自律性を高める』教育開発研究所
- (2002b)『マネジメントとリーダーシップ』教育開発研究所
- (2005)「新しいタイプの学校運営」『日本教育行政学会年報』31号、pp. 249-252.
- 小島弘道編 (2007)『時代の転換と学校経営改革——学校のガバナンスとマネジメント』学文社
- 小島弘道・久保田力 (1984)「父母と学校とのコミュニケーション・チャンネルと父母の参加意識（上）

- 都市部・農村部・学園都市部における調査をとおして『筑波大学教育学系論集』9巻1号、pp. 41-93.
- (1985)「父母と学校とのコミュニケーション・チャンネルと父母の参加意識（下）——都市部・農村部・学園都市部における調査をとおして」『筑波大学教育学系論集』9巻2号、pp. 103-151.
- 岡村達雄（1988）「公教育と国家」伊藤和衛編『公教育の理論（講座公教育体系 第1巻）』教育開発研究所
- 岡東寿隆（1997）『地域における生涯学習の支援システム——地域教育経営の理論と実践』東洋館出版社
- 奥地圭子（2005）『不登校という生き方——教育の多様化と子どもの権利』日本放送出版協会
- 奥平康弘（1981）「教育を受ける権利」芦部信喜編『憲法Ⅲ人権(2) 経済的自由1、人身の自由、社会権』有斐閣
- (1985)「『機会の均等化』と『均等の機械化』」『書齋の窓』348号.
- エドワード＝オルゼン、宗像誠也・渡辺誠・片山清一訳（1950）『学校と地域社会——学校教育を通じた地域社会研究と奉仕の哲学・方法・問題』小学館
- 小野田正利（1996）『教育参加と民主制——フランスにおける教育審議機関に関する研究』風間書房
- (2008)『親はモンスターじゃない！——イチャモンはつながるチャンスだ』学事出版
- 小野寺研太（2015）『戦後日本の社会思想史——近代化と「市民社会」の変遷』以文社
- 大林正史（2007a）『〔修士論文〕親の学校経営参加についての一考察——親の教育権論と親の学校経営参加制度の理念との関係構造に着目して』京都教育大学
- (2007b)「親の学校経営参加についての一考察——親の教育権論と親の学校経営参加制度の理念との関係構造に着目して」『現代学校研究論集』25号、pp. 72-75.
- (2011)「自律的学校経営と経営参加」堀内孜編『公教育経営の展開』東京書籍
- (2015)『学校運営協議会の導入による学校教育の改善過程に関する研究』大学教育出版
- 大橋基博（1992）「教育の基本原則と教育行政」鈴木英一・川口彰義・近藤正春編『教育と教育行政——教育自治の創造をめざして』勁草書房
- 大橋精夫（1990a）『戦後日本の教育思想（上）』明治図書出版
- (1990b)『戦後日本の教育思想（下）』明治図書出版
- 大石秀夫（1979）『国家と教育権の研究』嵯峨野書院
- 大神田賢次（2005）『日本初の地域運営学校——五反野小学校の挑戦』長崎出版
- 大村敦志（1999）『家族法』有斐閣
- (2010)『家族法』第3版、有斐閣
- 大崎素史（2014）『四権分立の研究——教育権の独立』第三文明社
- 大沢勝・永井憲一（1973）『私学の教育権と公費助成』勁草書房
- 大島佳代子（1993）「公教育と親の教育権(3・完)——アメリカ合衆国におけるその保障と制約原理」『北大法学論集』44巻1号、pp. 25-58.
- 大須賀明（1971）『社会権』の権利性『法律時報』43巻1号、pp. 22-33.

- 太田明 (2018) 「アメリカはなぜ子どもの権利条約を批准しないのか」 村知稔三・佐藤哲也・鈴木明日見  
ほか編『子ども観のグローバル・ヒストリー』原書房
- 大嶽秀夫 (1987) 『経営協議会の成立と変容——戦後財界による「経営権」の確立』東京大学出版会  
—— (1992) 『二つの戦後・ドイツと日本』日本放送出版協会  
—— (1994) 『戦後政治と政治学』東京大学出版会  
—— (1996) 『戦後日本のイデオロギー対立』三一書房  
—— (1999) 『高度成長期の政治学』東京大学出版会
- 太田政男 (2007) 『『開かれた教育行政』(教育行政における自治・分権)をめざした埼玉県鶴ヶ島市の教育改革について』『日本教育行政学会年報』33号、pp. 231-233.
- 大田直子 (1995) 『『秘密の花園』の終焉(1) ——イギリスにおける教師の教育の自由について』『人文科学』259号、pp. 109-131.  
—— (2010) 『現代イギリス「品質保証国家」の教育改革』世織書房
- 大田堯 (1949) 『近代教育とリアリズム』福村書店  
—— (1983) 『教育とは何かを問いつづけて』岩波書店
- 大田堯・教育制度検討委員会 (1983) 『第二次教育制度検討委員会報告書——現代日本の教育改革』勁草書房
- 大塚久雄 (1969) 『近代化の人間的基础』岩波書店  
—— (1995) 「魔術からの解放——近代的人間類型の創造」『世界』主要論文選編集委員会・篠原一編『「世界」主要論文選——1946-1995』岩波書店
- 大塚玲子 (2014) 『PTA をけっこうラクにたのしくする本』太郎次郎社エディタス  
—— (2016) 『PTA がやっぱりコワイ人のための本』太郎次郎社エディタス
- 大塚高正 (1979) 「自然法と教育——田中耕太郎博士の所説について」『法学新報』86巻1号、pp. 197-251.
- 長田新ほか (1957) 『教育基本法』新評論
- ジャン＝ピアジェ、秋枝茂夫訳 (1982) 『教育の未来』法政大学出版局
- クリストファー＝ピアソン、田中浩・神谷直樹訳 (1996) 『曲がり角にきた福祉国家——福祉の新政治経済学』未来社
- PTA 史研究会 (2004) 『日本 PTA 史』日本図書センター
- ライシャワー (1965) 『日本近代の新しい見方』講談社
- ウォルト＝ロストウ、木村健康・久保まち子・村上泰亮訳 (1961) 『経済成長の諸段階——1つの非共産主義宣言』ダイヤモンド社
- ルソー、今野一雄訳 (1962) 『エミール (上)』岩波書店
- 相良惟一 (1962) 「両親の教育権の実定法的考察」『京都大学教育学部紀要』8号、pp. 172-183.  
—— (1970) 「教育権をどう考えるべきか」『学校経営』15巻10号、pp. 5-13.  
—— (1974) 「親の教育権と国の教育権(1)」同編『公教育と国の教育権』明治図書出版

- (1982) 『教育行政学』新版 改訂版、誠文堂新光社
- 齋藤純一 (2000) 『公共性』岩波書店
- 酒井博世 (1999) 「日本における参加論の系譜」勝野尚行・酒井博世編『現代日本の教育と学校参加——子どもの権利保障の道を求めて』法律文化社
- 榊原富士子・池田清貴 (2017) 『親権と子ども』岩波書店
- 榊原博美 (2003a) 「CI&E 教育顧問ローズ・コロンの任務と役割——文部省 PTA 委員会における活動を中心に」『日本社会教育学会紀要』39号、pp. 23-31.
- (2003b) 「占領期 PTA 政策と戦後初期学校委員会構想との関連構造——CI&E における教員組合への対応の側面から」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学』50巻2号、pp. 99-107.
- 榊達雄・勝野充行 (1976) 『教育法制と教育権』福村出版
- 坂本秀夫 (1974) 「教育の『信託』に関わる親と教師」『日本教育法学会年報』3号.
- (1978) 『『教育の信託』構造素描』兼子仁編『教育権と教育行政——第10条(教育基本法文献選集8)』学陽書房
- (1988) 『PTA の研究——親の教育権を見直す』三一書房
- 阪本昌成 (1995) 『憲法理論 III』成文堂
- 坂野慎二・福本みちよ編 (2012) 『学校教育制度概論』玉川大学出版部
- 坂田仰 (2012) 『学校と法』放送大学教育振興会
- (2014) 『学校現場における教育法規実践学(上) 学校トラブル 生徒指導・保護者対応編』教育開発研究所
- 作田啓一 (1967) 『恥の文化再考』筑摩書房
- 佐貫浩 (1984a) 「教育参加と教育行政参加の構造——父母・住民の教育への参加と教育の自由の検討」法政大学現代法研究所編『教育法学の現代的課題』法政大学現代法研究所
- (1984b) 「父母の参加と学校の民主主義——学校再生の力を考える」『教育』34巻2号、pp. 26-36.
- (1990) 『学校改革を考える——教師の苦悩と現実』花伝社
- (1996) 「競争社会の中での学校の変質と新たな学校づくり——1960年代の学校と教育認識」荒井明夫・佐貫浩編『日本の学校の50年(講座学校 第2巻)』柏書房
- (2003) 『新自由主義と教育改革——なぜ、教育基本法「改正」なのか』旬報社
- (2006) 『教育基本法「改正」に抗して——教育の自由と公共性』花伝社、共栄書房(発売)
- 佐々木幸寿 (2009) 『改正教育基本法——制定過程と政府解釈の論点』日本文教出版
- (2017) 『学校法』学文社
- 佐藤全 (1988) 『親の教育義務と権利——家庭教育と学校教育の役割分担に関する学際的考察』風間書房
- 佐藤晴雄編 (2010) 『コミュニティ・スクールの研究——学校運営協議会の成果と課題』風間書房
- 佐藤晴雄 (2012) 『『新しい公共』に基づく学校と地域の関係再構築——コミュニティ・スクールの実態か

- ら見た新たな関係性』『日本教育経営学会紀要』54号、pp. 2-12.
- (2016)『コミュニティ・スクール——「地域とともにある学校づくり」の実現のために』エイデル研究所
- (2017)『コミュニティ・スクールの成果と展望——スクール・ガバナンスとソーシャル・キャピタルとしての役割』ミネルヴァ書房
- 佐藤幸治 (1981)『憲法』青林書院新社
- (1990)『憲法』新版、青林書院
- 佐藤学 (2004)「教育基本法成立の歴史的意味——戦後教育の象徴とその表象」『教育学年報』10号、pp. 57-85.
- (2012)『学校改革の哲学』東京大学出版会
- 佐藤修司 (2007)『教育基本法の理念と課題——戦後教育改革と内外事項区分論』学文社
- 佐藤隆夫 (1981)『親権』一粒社
- (2004)『親権の判例総合解説』信山社
- 佐藤司 (1974)「学校自治の基本的諸問題——その教育法的考察」有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編『教育法学の課題——有倉遼吉教授還暦記念』総合労働研究所
- (1990)『教育権の理念と現実』増補版、勁草書房
- 世界を考える京都座会 (1984)『学校教育活性化のための七つの提言』PHP 研究所
- 千田有紀 (2011)『日本型近代家族——どこから来てどこへ行くのか』勁草書房
- 柴野昌山 (1989)『しつけ思想の変遷 (2) 近代化としつけ思想の変化』世界思想社
- 芝田進午 (1961)『人間性と人格の理論』青木書店
- (1966)「近代主義」上田耕一郎編『イデオロギー (講座現代日本とマルクス主義 第4巻)』青木書店
- 重松敬一 (1963)『現代の家庭と学校——失われた人間教育への警告』ダイヤモンド社
- 島藺進 (2010)『国家神道と日本人』岩波書店
- 清水寛・三島敏男 (1975)『障害児の教育権保障』明治図書
- 清水幾太郎 (1955)「国民教育について」『思想』374号、pp. 2-7.
- 志水宏吉 (2005)『学力を育てる』岩波書店
- 清水慎三 (1966)『戦後革新勢力——史的過程の分析』青木書店
- 新村洋史 (1979)「戦後教育改革と学校委員会構想——教育自治論への歴史的覚書」『東京大学教育学部紀要』19号、pp. 187-197.
- (2010)『学校づくりの思想と実践——子ども・青年を学びの主人公に』青木書店
- 下村哲夫 (1976)「学校教育をめぐる親と教師」『ジュリスト』603号、pp. 102-108.
- (1991)「権利主体としての子ども、そして親、国——権利の構造」同編『児童の権利条約——21世紀を新【子どもの世紀】に』時事通信社
- (1995)「結城忠著、『学校教育における親の権利』、海鳴社、1994年、330頁」『日本教育行政

- 学会年報』21巻、pp. 329-332.
- (2003) 『「教育の課題」を見直す—いかに取り組み、いかに解決するか』学陽書房
- 新海英行 (1984) 『父母と教師はどう連帯するか』明治図書出版
- 新川敏光 (2002) 「福祉国家の世紀と階級政治」宮本太郎・新川敏光・小川有美ほか編『福祉国家再編の政治 (講座・福祉国家のゆくえ)』ミネルヴァ書房
- (2005) 『日本型福祉レジームの発展と変容』ミネルヴァ書房
- 篠原一 (1977) 『市民参加』岩波書店
- 篠原一・牧証名 (1987) 『地域からの教育改革—川崎における学校・家庭・行政の地域ネットワークングの実践』自治体研究センター
- 篠原一 (2004) 『市民の政治学—討議デモクラシーとは何か』岩波書店
- (2012) 『討議デモクラシーの挑戦—ミニ・パブリックスが拓く新しい政治』岩波書店
- 篠原清昭編 (2013) 『教育のための法学—子ども・親の権利を守る教育法』ミネルヴァ書房
- 篠原清昭・野崎和義編 (2008) 『学校のための法学—自律的・協働的な学校をめざして』第2版、ミネルヴァ書房
- 篠原睦治 (1986) 『「障害児の教育権」思想批判—関係の創造か、発達の保障か』現代書館
- 塩沢活人 (1960) 「学校管理—都教のたたかい」勝田守一ほか編『戦後教員物語 (第1巻)』三一書房
- 城丸章夫 (1987) 『管理主義教育』新日本出版社
- 障害者の教育権を実現する会 (2009) 『特集改めて障害に向き合う』社会評論社
- レスター＝スミス、周郷博訳 (1958) 『教育入門』岩波書店
- 曾余田浩史 (2008) 「わが国における教育経営概念の成立と展開」『日本教育経営学会紀要』50号、pp. 2-13.
- 杉江松恋 (2017) 『ある日うっかり PTA』KADOKAWA
- 杉原泰雄 (1971) 『国民主権の研究—フランス革命における国民主権の成立と構造』岩波書店
- (1983) 『国民主権と国民代表制』有斐閣
- (2006) 『憲法と国家論—民主主義と立憲主義の国家を求めて』有斐閣
- 杉村房彦 (1981) 『わが子のための PTA』新評論
- (1984) 「日本 PTA の原理・研究ノート(1) PTA の発足に期待されたものはなにか」『鹿児島大学教育学部研究紀要 人文社会科学編』36号、pp. 161-189.
- (1985) 「日本 PTA の原理・研究ノート(2) 発足当時の PTA 論の多様な展開」『鹿児島大学教育学部研究紀要 人文社会科学編』37号、pp. 221-271.
- (1986) 「日本 PTA の原理・研究ノート(3) 「PTA らしい一時期」の活動と運動」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』38号、pp. 179-198.
- (1988) 「PTA」日本社会教育学会編『現代社会教育の創造—社会教育研究 30 年の成果と課題』東洋館出版社
- (1989) 「親の教育権と PTA—PTA 研究の課題と方法」『日本大学芸術学部紀要』19号、pp. 60-

73.

- (1996) 『参加』の方法としての PTA—発足当時に原理をさぐる』『日本教育法学会年報』25号、pp. 132-142.
- (1998) 「PTA の復権」『人間と教育』17号、pp. 32-39.
- (2007) 『教育再生のための教育学—現代の教育をどう読み解くか』学事出版
- (2011) 『〔博士論文〕日本の PTA 前史と発足過程の研究—親の教育参加と PTA の原理 (東大乙第 17514 号)』東京大学
- 杉尾敏明 (1971) 『国民の教育権—政策・法理・運動』汐文社
- 鈴木昭典 (1995) 『日本国憲法を生んだ密室の九日間』創元社
- 鈴木英一 (1976) 「教育行政の地方自治原則の検討」『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』22号、pp. 71-

84.

- (1979) 『現代日本の教育法』勁草書房
- (1992a) 「教育基本法研究委員会」『教育学研究』59巻3号、pp. 305-308.
- (1992b) 「序章 教育行政研究の課題」鈴木英一・川口彰義・近藤正春編『教育と教育行政—教育自治の創造をめざして』勁草書房
- (1993) 「教育基本法第 10 条」日本教育法学会編『教育法学辞典』学陽書房
- 鈴木勲 (1976) 『教育法規の理論と実際』教育開発研究所
- 鈴木安蔵編 (1967) 『現代福祉国家論批判』法律文化社
- 社会科学辞典編集委員会 (1992) 『社会科学総合辞典』新日本出版社
- 社会主義協会 (1971) 『社会主義協会テーゼ』社会主義協会
- 田口富久治 (1979) 『マルクス主義国家論の新展開』青木書店
- (1982) 『現代資本主義国家—マルクス主義的一接近』御茶の水書房
- (2001) 『戦後日本政治学史』東京大学出版会
- 田口康明 (1998) 「ポスト 55 年体制の教育政策」熊谷一乗・国祐道広・嶺井正也編『転換期の教育政策』八月書館
- 田原宏人 (1990) 『公教育の組織化をめぐる発想の諸形態』梓出版社
- (1993) 『授業料の解像力—教育における<近代>の分析』東京大学出版会
- 平子友長 (1991) 『社会主義と現代世界』青木書店
- 田島節夫 (1963) 「大衆社会論争」宮川透・中村雄二郎・古田光編『近代日本思想論争—民選議院論争から大衆社会論争まで』青木書店
- 高島通敏 (2012) 『政治学への道案内』講談社
- 高橋彦博 (1993) 『左翼知識人の理論責任』窓社
- (1997) 『日本国憲法体制の形成』青木書店
- 高橋一行 (2004) 『教育参加—学校を変えるための政治学』新読書社
- 高橋幸八郎 (1966) 『市民革命の構造』増補版、御茶の水書房

- 高乗智之（2009）『憲法と教育権の法理』成文堂
- 高見茂・服部憲児編（2017）『教育経営』協同出版
- 高見茂・杉本均・南部広孝編（2018）『教育制度』協同出版
- 高野桂一（1970）『学校経営現代化の方法』明治図書出版
- （1977）『学校経営の科学化を志向する学校内部規程の研究——学校慣習法学試論』再版、明治図書出版
- （1980）『基礎理論』明治図書出版
- 高野桂一編（1981）『新学校経営基本用語辞典』明治図書出版
- 高野桂一（1988）「教育権論争の争点を整理する」『学校運営研究』337号、pp. 29-37.
- 高野良一（2001）「教育自治と教育法」日本教育法学会編編『講座現代教育法（第3巻）自治・分権と教育法』三省堂
- 高尾展明（2016）『Let's PTA 研修「基本」マニュアル——できることを、できるところから』ジアース教育新社
- 高島善哉（1986）『時代に挑む社会科学——なぜ市民制社会か』岩波書店
- 高柳信一（1969）「憲法的自由と教科書検定」『法律時報』41巻10号、pp. 59-69.
- （1986）「日曜日授業と宗教の自由（資料）」『専修法学論集』43号、pp. 197-217.
- 武田清子（1959）『人間観の相剋——近代日本の思想とキリスト教』弘文堂
- 竹中勲（1989）「親の子どもを教育する自由と憲法上の自己決定権」『神戸大学教養部論集・神戸大学教養部紀要』44号、pp. 1-19.
- 竹内良知（1959）『国民教育と道德教育』新評論
- （1960）「国民教育論」勝田守一ほか編『戦後教員物語（第3巻）』三一書房
- 田辺勝二（1978）『日本国憲法と教育権の理論』高文堂出版
- （1992）『教育行政法——学説・判例付』バリエ社
- （1998）『教育権の理論』信山社出版
- 田中耕太郎（1946）『教育と權威』岩波書店
- （1951）「教育権の自然法的考察」『法学協会雑誌』69巻2号、pp. 1-27.
- （1957）「司法権と教育権の独立」『ジュリスト』121号.
- （1961）『教育基本法の理論』有斐閣
- 田中通裕（1993）『親権法の歴史と課題』信山社出版、大学図書（発売）
- 田沼朗（1988）「学校づくり論の系譜と今日的課題（上）」『教育』38巻5号、pp. 82-93.
- （1995）「教育研究の50年——学校論研究の50年」『教育』45巻10号、pp. 108-118.
- （2001）「学校自治の展開と課題」日本教育法学会編編『講座現代教育法（第3巻）自治・分権と教育法』三省堂
- 手塚豊（1957）「明治民法施行以前」中川善之助編『親子（家族問題と家族法）』酒井書店
- 東京大学教育学部教育行政学科（1979）『持田栄一先生追悼論文集』東京大学教育学部教育行政学科

- 富永健一（2004）『戦後日本の社会学——1つの同時代学史』東京大学出版会
- 戸波江二（2001）「国民教育権論の展開」日本教育法学会編『教育法学の展開と21世紀の展望（講座現代教育法第1巻）』三省堂
- （2006）「教育法の基礎概念の批判的検討」戸波江二・西原博史編『子ども中心の教育法理論に向けて』エイデル研究所
- 利谷信義（1987）『家族と国家——家族を動かす法・政策・思想』筑摩書房
- 利谷信義・池田恒男（1976）「教育法と民法」有倉遼吉編『教育法学』学陽書房
- 東京都教育委員会（2010）『学校問題解決のための手引——保護者との対話を活かすために』東京都教育庁指導部指導企画課
- 豊福直子（1979）「英国判例における親の教育権——1870年～1890年における」『九州教育学会研究紀要』7号、pp. 119-126.
- 坪郷實（2000）「NPOの起業支援システムを」山口定・神野直彦編『2025年日本の構想』岩波書店
- （2011）「新しい公共空間と市民社会の強化の課題」坪郷實・中村圭介編『新しい公共と市民活動・労働運動（講座現代の社会政策）』明石書店
- 坪井由実（1992）「第4節 父母・住民の教育参加と教育自治（第2章 教育の基本原則と教育行政）」鈴木英一・川口彰義・近藤正春編『教育と教育行政』勁草書房
- （1996）「教育自治と生徒参加——学校委員会への生徒参加を中心に」『日本教育法学会年報』25号、pp. 143-154.
- （1998）「教育基本法10条と教育委員会制度改革——直接責任性の法理と教育統治機構論」『教育学研究』65巻4号、pp. 343-353.
- （2003）「現代教育自治機構改革の比較研究——共同統治システムづくりと教職員の専門職性をめぐる課題」榊達雄編『教育自治と教育制度』大学教育出版
- （2005）『『教育の地方自治』システムとその基本原理』『日本教育行政学会年報』31号、pp. 35-50.
- （2014a）「教育委員会制度の実態と問題点」日本教育法学会編『教育法の現代的争点』法律文化社
- （2014b）「憲法と教育基本法」横井敏郎・坪井由実編『教育行政学——子ども・若者の未来を拓く』八千代出版
- （2015a）「公教育における『共同統治（Shared governance）』概念の検討——1人ひとりの自律と自己統治から出発する教育行政学」『愛知県立大学教育福祉学部論集』64号、pp. 1-13.
- （2015b）「学校と教育委員会が双方向で学び合う——学校のリーダーシップと教育委員会のリーダーシップ」坪井由実・渡部昭男・日本教育行政学会研究推進委員会編『地方教育行政法の改定と教育ガバナンス——教育委員会制度のあり方と「共同統治」』三学出版
- 土屋基規（2011）『現代教育制度論』ミネルヴァ書房
- 辻清明（1969）『日本官僚制の研究』新版、東京大学出版会

- 辻村みよ子 (2002) 『市民権の可能性—21 世紀の憲法・デモクラシー・ジェンダー』 有信堂高文社  
—— (2016) 『憲法と家族』 日本加除出版
- 堤清二・橋爪大三郎 (1999) 『選択・責任・連帯の教育改革—学校の機能回復をめざして』 完全版、勁草書房
- 内田義彦 (1967) 『日本資本主義の思想像』 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.  
—— (1994) 『教育の権利と自由』 有斐閣  
—— (2002) 「教育権から教育を受ける権利へ」 『ジュリスト』 1222 号、pp. 102-107.  
—— (2010) 『表現・教育・宗教と人権』 弘文堂
- 宇田川宏 (1991) 『教育委員を住民の手で—中野区準公選制が教えるもの』 岩波書店
- 上田薫・三好信浩・大野雅敏ほか (1986) 「公教育概念をめぐって」 『教育学研究』 53 巻 1 号、pp. 1-13.
- 植田健男 (1995) 「カリキュラムの地域的共同所有」 梅原利夫編 『カリキュラムをつくりかえる』 国土社  
—— (2001) 「学校自治の法的課題—学校づくりの法戦略」 日本教育法学会編編 『講座現代教育法 (第 3 巻) 自治・分権と教育法』 三省堂
- 植田健男・石井拓児 (2000) 「自立的な学校経営と学校経営理論、その再構築の視点」 日本教育経営学会編 『自律的学校経営と教育経営 (シリーズ教育の経営 2)』 玉川大学出版部
- 上原専祿 (1958) 『歴史意識に立つ教育』 国土社  
—— (1964) 『国民形成の教育』 新評論
- 上原専祿・宗像誠也 (1952) 『日本人の創造—教育対話篇』 東洋書館
- 植村邦彦 (2010) 『市民社会とは何か—基本概念の系譜』 平凡社
- 上野千鶴子 (1994) 『近代家族の成立と終焉』 岩波書店
- 梅謙次郎 (1899) 『民法要義 (巻之 4)』 和仏法律学校
- 梅本克己・佐藤昇・丸山真男 (1983) 『戦後日本の革新思想』 現代の理論社
- 梅根悟 (1960) 「ヨーロッパ的公教育思想についての若干の補説」 『教育学研究』 27 巻 4 号、pp. 20-27.
- 浦部法徳 (1994) 『憲法学教室 I』 新版、日本評論社
- 浦野東洋一 (1999) 「最近の学校管理・人事行政の特徴」 『教育』 49 巻 9 号、pp. 6-14.  
—— (2003) 『開かれた学校づくり』 同時代社  
—— (2010) 『開かれた学校づくり』 全国交流集会の 10 年をふりかえって」 浦野東洋一・神山正弘・三上昭彦編 『開かれた学校づくりの実践と理論—全国交流集会 10 年の歩みをふりかえる』 同時代社
- 浦野東洋一編 (2003) 『土佐の教育改革』 学陽書房
- 浦野東洋一・神山正弘・三上昭彦編 (2010) 『開かれた学校づくりの実践と理論—全国交流集会 10 年の歩みをふりかえる』 同時代社
- 牛渡淳 (2011) 『初めて学ぶ教育の制度・行政・経営論』 金港堂
- 碓井敏正 (2015) 『成熟社会における組織と人間』 花伝社、共栄書房 (発売)

- 碓井敏正・大西広（2014）『成長国家から成熟社会へ——福祉国家論を超えて』花伝社、共栄書房（発売）
- 和田春樹（1966）「現代的『近代化』論の思想と論理」『歴史学研究』318号、pp. 2-12.
- 和田進（1995）「戦後諸政党と憲法・憲法学」樋口陽一編『戦後憲法・憲法学と内外の環境（講座・憲法学（別巻））』日本評論社
- 我妻栄（1947）「基本的人権」国家学会編『新憲法の研究』有斐閣
- 若井彌一（2000）「教育権」結城忠編『教育法規——重要用語 300 の基礎知識』明治図書出版
- 渡辺雅男（2007）『市民社会と福祉国家——現代を読み解く社会科学の方法』昭和堂
- 渡辺治（1995）「日本国憲法運用史序説」樋口陽一編『憲法と憲法学（講座・憲法学 第1巻）』日本評論社
- （1996）『現代日本の帝国主義化——形成と構造（講座現代日本 第1巻）』大月書店
- （2009）『憲法9条と25条・その力と可能性』かもがわ出版
- 渡辺治編（2015）『憲法改正問題資料（上）』旬報社
- 渡辺洋三（1969）「公教育と国家」『法律時報』41巻10号、pp. 45-50.
- （1973）『家族と法』東京大学出版会
- 矢川徳光（1957）『国民教育学——その課題と領域』明治図書出版社
- （1959）「国民教育論」矢川徳光編『国民と教育（講座教育第3巻）』青木書店
- （1973a）『民主教育の理論（矢川徳光教育学著作集 第5巻）』青木書店
- （1973b）『新教育への批判・日本教育の危機（矢川徳光教育学著作集 第3巻）』青木書店
- （1984）『国民教育学』ほるぷ出版
- 八木英二（2017）『教育権をめぐる第2次大戦後の国際的合意——教育内容は誰がどう決めるのか』三学出版
- 山田正行（2007）『平和教育の思想と実践』同時代社
- 山田竜作（2004）『大衆社会とデモクラシー——大衆・階級・市民』風行社
- 山岸利次（2008）「1922年共和国少年福祉法における『子どもの教育への権利』条項の法理——制定過程の検討から」『日本の教育史学』51号、pp. 69-81.
- 山口明子（1990）「PTA とは何だったのか——1つの総括」『世界』541号、pp. 37-47.
- 山口二郎・石川真澄・米原謙ほか（2003）『日本社会党——戦後革新の思想と行動』日本経済評論社
- 山口定（2004）『市民社会論——歴史的遺産と新展開』有斐閣
- 山本潔（1977）『戦後危機における労働運動』御茶の水書房
- 山本浩資（2016）『PTA、やらなきゃダメですか？』小学館
- 山村賢明（1990）「家庭教育」細谷俊夫・奥田真丈・河野重男ほか編『新教育学大事典』第一法規出版
- 山下晃一（2002）『学校評議会制度における政策決定——現代アメリカ教育改革・シカゴの試み』多賀出版
- 山崎真秀（1977）「〔第26条〕教育を受ける権利、教育の義務」有倉遼吉編『憲法（別冊法学セミナー 第30号 基本法コンメンタール）』新版、日本評論社
- （1986）「〔第26条〕教育を受ける権利、教育の義務」小林孝輔・有倉遼吉編『憲法（別冊法学

- セミナー 第78号 基本法コンメンタール)』第3版、日本評論社
- 山住正己編 (1977)『学校教育と住民自治』総合労働研究所
- 柳澤良明 (1996)『ドイツ学校経営の研究——合議制学校経営と校長の役割変容』亜紀書房
- (2000)「学校の意味形成と学校協議会」日本教育経営学会編『公教育の変容と教育経営システムの再構築 (シリーズ教育の経営 第1巻)』玉川大学出版部
- (2010)「学校経営における参加とガバナンス——学校ガバナンスを支える教員の『新しい専門性』」『学校経営研究』35号、pp. 28-35.
- (2018a)「学校経営参加にかかる研究動向と今後の方向性」日本教育経営学会編『教育経営学の研究動向 (講座 現代の教育経営 第3巻)』学文社
- (2018b)「経営参加」日本教育経営学会編『教育経営ハンドブック (講座 現代の教育経営 第5巻)』学文社
- 安永寿延 (1976)『日本における「公」と「私」』日本経済新聞社
- 横田光平 (2010)『子ども法の基本構造』信山社
- 横田守弘 (1987a)「学校教育と親の基本権——西ドイツの議論を素材として(2)完」『民商法雑誌』96巻 2号、pp. 179-207.
- (1987b)「学校教育と親の基本権——西ドイツの議論を素材として(1)」『民商法雑誌』96巻 1号、pp. 1-32.
- (1988)「親の教育権と国家の『監視』(1)」『西南学院大学法学論集』21巻 1号、pp. 67-95.
- (1989)「親の教育権と国家の『監視』(2)」『西南学院大学法学論集』21巻 4号、pp. 59-86.
- (1990)「親の教育権と国家の『監視』(3)完」『西南学院大学法学論集』23巻 1号、pp. 95-115.
- (2015)「教育基本法第10条 (家庭教育)」荒牧重人・小川正人・窪田眞二ほか編『教育関係法 (別冊法学セミナー)』日本評論社
- 横田三郎 (1959)「国民教育における階級の問題」矢川徳光編『国民と教育 (講座教育Ⅲ)』青木書店
- 横山幸一・坂本光男 (1990)『宗谷の教育合意運動とは』大月書店
- 米倉明 (1992)「親権概念の転換の必要性——親権は権利なのか義務なのか」星野英一・森島昭夫編『現代社会と民法学の動向——加藤一郎先生古稀記念』有斐閣
- (1999)『家族法の研究』新青出版
- 米沢広一 (1992)『子ども・家族・憲法』有斐閣
- (1993)「義務教育と家庭教育——アメリカ教育法研究(1)」『大阪市立大学法学雑誌』39巻 3号、pp. 545-580.
- (2011a)『憲法と教育 15講』第3版、北樹出版
- (2011b)『教育行政法』北樹出版
- 与謝野晶子・もろさわようこ編・解説 (1970)『激動の中を行く』新泉社
- 吉田傑俊 (2005)『市民社会論——その理論と歴史』大月書店
- 吉田豊 (2019)『子どもの学習権父母の教育権をかがげて——備忘録・あいち公立高校父母連絡会の30年』

一粒書房

- 吉本二郎 (1965) 『学校経営学』 国土社
- (1984) 『学校の経営行為と責任』 ぎょうせい
- 吉岡直子 (1983) 『『親の権利』と『子どもの福祉』——イギリスにおける近年の動向から』 『九州大学教育学部紀要 教育学部門』 28号、pp. 43-52.
- (1999) 「親の教育権」 神田修・兼子仁編『教育法規新事典』 北樹出版
- 世取山洋介 (1998) 「アメリカ公立学校と市民的自由——公民教育法における修正第 1 条法理の展開」 市川須美子・安達和志・青木宏治編『教育法学と子どもの人権』 三省堂
- (2001) 「子どもの権利論の基本問題をめぐって——『服従かさもなくば解放か』あるいは関係の質の改革か」 『人間と教育』 31号、pp. 122-129.
- (2008) 「アメリカ教育判例における国家忠誠儀式と教師の市民的自由」 『法律時報』 80 卷 9号、pp. 84-89.
- (2010) 「堀尾教育権論の“継承と発展”——共同のための自由と子どもの主体性」 『人間と教育』 65号、pp. 96-105.
- (2012) 「第 1 章 教育条件整備基準立法なき教育財政移転」 世取山洋介・福祉国家構想研究会編『公教育の無償性を実現する——教育財政法の再構築』 大月書店
- 世取山洋介・高橋卓也・岩井桃子 (2012) 「公教育の無償性を実現する新しい法制の骨格」 世取山洋介・福祉国家構想研究会編『公教育の無償性を実現する——教育財政法の再構築』 大月書店
- 結城忠 (1988) 『教育法制の理論——日本と西ドイツ』 教育家庭新聞社
- (1992) 「就学義務制と『学校に代わる私教育の自由』」 『季刊教育法』 88号、pp. 10-25.
- (1994) 『学校教育における親の権利』 海鳴社
- (2009) 『教育の自治・分権と学校法制』 東信堂
- (2012) 『日本国憲法と義務教育』 青山社
- 全教教育課程検討委員会 (2000) 『教育課程の可能性——教育課程づくりを柱にした参加と共同の学校を』 全日本教職員組合
- Avenarius Hermann (2001) *Einführung in das Schulrecht*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- European Union Agency for Fundamental Rights & Council of Europe (2015) *Handbook on European Law Relating to the Rights of the Child*, EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS.
- Ford John, Hughes Mary, May Karen, et al. (2016) *Education, Law and Practice*, 4th ed, LexisNexis
- Green Andy (2013) *Education and state formation: Europe, East Asia and the USA*, 2nd ed, Palgrave Macmillan.
- Herring Jonathan (2015) *Family Law*, 7th ed, Pearson.
- Wong Kenneth (1992) The Politics of Urban Education as a Field of Study, *The Politics of Urban Education in the United States: The 1991 Yearbook of the Politics of Education Association*,

pp. 3-26.

初 出
-----

本論文は以下の初出の論文をもとにしている。ただし、初出論文には大幅に加筆しており、また、本論文の複数の章に分割しているものもある。

- 「PTA の歴史—親の教育権の視点から」『教育』第 826 号、59-66 頁、2014 年 11 月号.....第 1 章
- 「1950 年代から 1980 年代における父母の学校参加学説の検討—教育における公共性および親・教師・国家の位置をめぐって」『日本教育政策学会年報』第 22 号、132-146 頁、2015 年.....第 4 章
- 「父母の学校教育参加制度を支える思想—1980 年代半ば以降の《市民的公共性》の再興に焦点をあてて」『日本教育政策学会年報』第 25 号、140-153 頁、2018 年.....第 5 章
- 「学校自治とチーム学校—教職の専門性、学校の地域及び家庭との連携をめぐって」『日本教育法学会年報』第 47 号、96-105 頁、2018 年...第 6 章
- 「親の教育権と参加—1980 年代以降の制度論の検討」田中孝彦・田中昌弥・杉浦正幸・堀尾輝久編『教育の思想—戦後教育学の再検討』東京大学出版会、2019 年 3 月刊行予定.....第 6 章
- 「学校運営協議会制度の法的分析—親の学校教育参加の視点から」『日本教育法学会年報』第 43 号、179-188 頁、2014 年.....第 4 章、第 6 章