

親との関係における教職の専門的自律性の確保と規定

福嶋尚子

Securing and Restriction of Professional Autonomy in the Relation to Pupil's Parents

Shoko FUKUSHIMA

This paper argues that the issue of professional autonomy in relation to pupil's parents, which has hardly been discussed in the study on the concept of educational profession, has been discussed in Japanese education law community as the issue of coordination between teachers' teaching authority and parents' rights. The education law researchers have attempted to categorize teaching activities according to the nature of the activities in order to restrict and secure teachers' teaching authority. The hereby formed education law theory makes a teacher him/herself independent from others and promotes the teacher's self-control as action norms about decisions on teaching activities which stand in the center of teachers' work. This theoretical quest for teachers' teaching authority in relation to parents' rights will become an important issue in the expansion of parents' participation to school as practice and policy and with the contents of educational activities being diversified.

目次

はじめに

- I. 教師の教育権の確立
 - A. 教師の教育権の不承認状況
 - B. 教師や親の教育権論の登場
 - C. 国民の教育権論としての教師の教育権の確立
- II. 親の権利保障の定式化と教師の教育権
 - A. 教師の教育権と親の権利の葛藤関係の現実的浮上
 - B. 教師の教育権と親の権利の葛藤関係の理論的指摘
 - C. 親（父母）の学校教育参加の定式化
- III. 教職の専門的自律性の原理的究明とその意味
 - A. 教育領域区分の発想
 - B. 教師の教育権の正当性の所在
 - C. 教育領域区分論の発展的展開

おわりに

はじめに

専門職性の「中核」（市川昭 1969 : 27）、「核心」（勝野尚 1976 : 42）とも称される専門的自律性とは、職務を遂行するにあたって、その専門職が他者からどの程度自律的に職務の内容・方法を決定できるかを指す。教師の場合、主として想定される他者とは、雇用者・学校管理主体である教育行政と、クライアント・当事者である児童生徒とその親である。日本では戦前から学校制度の確立・普及が上から強力に押し進められてきたこともあり、教職の専門職性をめぐる研究における専門的自律性の焦点は、主に前者、教育行政からの自律であったといえる^①。教師の専門職性をめぐる研究の泰斗である市川昭午も、日本における教職専門職論は「専ら官僚制内部における管理者側と現場従業員との権限争議として論争が展開」してきたと指摘し^②、「専門職と依頼人との権利義務関係として吟味されることはまれ」であったことを述べている（市川昭 1969 : 27）^③。戦前、教師による教育活動が行政の一部とみなされた日本の学校教育の歴史の変遷の特殊性からすれば、教育行政との関係における教職の自律性が第一義的に追究されてきたことは、無理もないとい

える。

これに対して、教師が児童の教育を掌る職務を担うことは当然の前提とされながらも、教師の専門職としての判断が児童生徒の意図に沿わないものであった場合、あるいは児童生徒の第一義的な保護者である親の教育方針と食い違うものであった場合に、教師がいかに児童生徒や親から自律して教育方針・活動内容等を決定できるのかという問題は、教職の専門職性をめぐる議論において、戦後もしばらくの間、重要視されてこなかった。このことは、教師が児童生徒や保護者とその教育活動方針等をめぐって対立する現象があまり見られなかったこと⁽⁴⁾と、1994年の子どもの権利条約批准に至るまで、戦後制定された日本国憲法・教育基本法のいずれにおいても(またその下位法でも)、教育活動における子どもの権利主体性や親の教育権が明定されてこなかったこと(市川須 2001a)にもその要因を求めることができるだろう。このように、教職の専門職性の「核心」といわれる専門的自律性の中でも、特に子どもや親との関係における教師の自律性は、1980年前後に登場した新しい論点といえる。しかし、皮肉にもちょうどそのころから教職の専門職性をめぐる議論は下火となる⁽⁵⁾。この新しい論点は、教職の専門職性研究には十分に引き取られなかった。

他方で、日本において教師の専門的自律性がどこまで及び、どの程度保障される(べき)かについては、教育法学において、子どもの「学習権」保障のための「国民の教育の自由」を主張する「国民の教育権」論(兼子 1971:209)が通説的に担ってきた(成嶋 1996)。その中で教師の教育活動における専門的自律性をめぐる問題が、「教師の教育権」や「教育の自由」概念の広狭の問題、他の権利による制約あるいは調整の問題として議論されてきたのである。そして、これから詳しく見るように、この議論においては上記の新しい論点が常に意識されて論じられており、しかも、国民の教育権論自体、子どもの人権や他の教育保障主体(親・地域住民など)の有する教育権との関係性の視点が不十分であるなどと、1980年代以降多くの批判を浴びながら、これに対し、原理論的・制度論的に応答を続けている。

ここでは、教師の職務の中心的部分である教育活動についての親と教師の対立・葛藤をめぐる教育法学における議論の到達点を確認し、教職の専門職性研究として位置づけ直したい⁽⁶⁾。その意味で、ここで扱われ

る議論は、教育法学においてはよく引用され参照されるものばかりであるが、親(父母)の権利(教育権)の保障が重視される社会状況の下で、教師の専門的自律性がいかに根拠づけられ、どのように位置づけられてきたのかという問いの下でこれらの議論を概観し、これらを教職の専門職性研究に位置づけ直すことを本稿の課題としたい。

I. 教師の教育権の確立

A. 教師の教育権の不承認状況

1950年代以降、学習指導要領の法的拘束力主張や勤務評定開始、全国一斉学力調査の実施など、国や地方の教育行政機関が学校の教育活動の内容へと関与し、教師を教育政策の執行者として位置づけようとする教育政策がとられる中で、教師の教育権や専門的自律性といった考えをほとんど内包しない学説も生まれた。相良唯一は、1966年のILO・ユネスコ勧告に際し、「教職の専門性」をその表題に冠した著書(『教員の地位勧告と教職の専門性』)を執筆している。そこでは、子どもを教育する権利を本来有する主体として、まず「子どもの両親であり家庭」を挙げる(相良 1967:171)。次に、「子どもの両親の期待に依って」国家が教育に関する責任を果たすべきことが謳われ、ここで、教師が「公務員をして直接教育を行わせる」者として登場する(相良 1967:172)。そこでの教師は、「両親に対しては補助的な立場」であり、同時に「国家から国民を教育するという崇高な使命を付与されて」いる(相良 1967:172)。その教師の立場から引き出されるのは、教師に与えられている懲戒権もその行使に当たっては「いやが上でも慎重であるべき」との結論である(相良 1967:172)。そこにおいては、ILO・ユネスコが勧告した、教職は「専門的職務の遂行にあたって学問の自由(academic freedom)を享受する」(61項前段)との発想は見られず、同時に、子どもの両親の学校教育に対する権利も結局のところは実質化されないままになっている。

B. 教師や親の教育権論の登場

このように、政策上でも学説上でも教職の専門的自律性が等閑視されていく中で、一連の政策に「対抗」して提起されたのが、宗像誠也らによる教師や親の教育権論であり、のちの国民の教育権論であった(成嶋

1996)。

宗像誠也は著書の中で、ある父親グループからの手紙を引用している。その父親グループの訴えの核心は、「大事な私たちの子どもに対する教育内容についても、白紙委任状を私たち親は当局に手渡しているのでしょうか」である(宗像 1961 : 60)。宗像は、この訴えは自分のそれまでの主張と同じであるという(宗像 1961 : 62)。この問題意識から、宗像は、民法 820 条に規定される親権をもつ者の子を教育する権利と義務が、「純然たる私の私の子に対する権利」であり「私の子に対する義務」であって、『『国家共同社会』』に対して発言する権利ではない、という通説に対して(宗像 1961 : 48)、日本国憲法に規定された思想・良心の自由条項の趣旨からしても、「大人の思想・良心は自由だが、子どもの価値観形成は文部省が専行し、親には発言権を認めない、ということはどこからも出てこない」(宗像 1961 : 53)と主張する。そして、キャンデル (I. L. Kandel) による教育の内的事項・外的事項を区分する思想を紹介し、教育基本法旧 10 条の「不当な支配」という文言の解釈を合わせ、戦後確立された制度原理として、「教育内容には行政権の統制が及ばない」というように教育に対する教育行政権能の限界を設定しようとした(宗像 1961 : 81)。こうして、法制上は、教育権が「国家から解放」された(宗像 1961 : 94)。

親の教育権は自然的権利であるにしても、教師の教育権は何を根拠に認められるのだろうか。宗像が提示したその根拠は、「教師が真理の代理者たること」であった(宗像 1961 : 94)。教師の専門的自律性は真理の代理者であるが故に認められ、教師は、親に対しても、また教育行政当局に対しても、ただ真理のみに従って、自律的な判断を下すことが求められるのである(宗像 1961 : 96-98)⁷⁾。

C. 国民の教育権論としての教師の教育権の確立

宗像の議論を引き継いで確立された「国民の教育権」論とは、一言で述べるならば、「国民主権の原理と国民の学習権の思想を前提とし、子ども・青年の発達と学習の権利を中軸に、父母の教育責務、教師の教育権限、教育行政のあり方と国と地方の権限と責任を相互に関連付けてとらえ」て構想される教育についての思想である(堀尾 1977 : 96)。その主要な提唱者である教育学者・堀尾輝久は、主権在民の原則に立つ日本国憲法を実質化するものとして、まず「国民の学習権」を提

起する。これは、「国民一人ひとりが不断の学習と探求の主体」であると捉えるものであり、「子ども・青年にとっては、人間的に成長・発達の権利と不可分に結びついた探求の自由」として具現化される(堀尾 1977 : 79)。ここで注意されなくてはならないのは、大人にとっての学習権と、子どもの学習権とは異なるものとして想定されている点である。すなわち、子どもは「発達の可能性に充ちた存在(発達の可能態)」として捉えられ、現在の生存の保障のみならず、「その将来にわたっての人的成長・発達の権利」を有する。そして、その人的発達のために、それに「ふさわしい人的発達と学習の権利」が不可欠のものとして要請されるのである(堀尾 1977 : 81)。この権利が充足されなければ、「人権一般も民主主義も空洞化される」——これが、子どもの学習権が「人権中の人権」と呼ばれるゆえんである(堀尾 1977 : 201)。

この子どもの学習権思想が、親の教育権を性格付ける。すなわち、親の権利とは、「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」として性格づけられる(堀尾 1971 : 199)。親の教育権はこの点で、権利性よりも義務性が強いものなのである。そして堀尾は、教育を人間の思想・良心の形成やその価値観と不可分な「l'éducation」と科学的・客観的知識の教育が中心の「l'instruction」とに分け、後者については委託することができ、ここに親義務の「共同化(私事の組織化)」として公教育が構想されるという(堀尾 1971 : 200)。

この親義務を委託される教師集団は、子どもの学習権を充足するためにこそ「教師の研究と教育の自由」を有することが認められるし、また、その研究義務を自主的かつ主体的に教師集団が果たしていること、教師が教育内容はもちろん「子どもの発達についての専門的知識」を持ち、それに従って、あるいは授業過程で新たに適切な教材を配列準備できる専門家であることを前提として、教師の教育権の独立が導き出され得る(堀尾 1971 : 325-334)。教師の有する専門的力量こそが教師の教育権限の権利根拠⁸⁾なのである。その教育権限の内容として「教育課程編成権、教材決定権(教科書の採択権・補助教材決定権・教材編成権)、授業運営の自由、試験と教育評価、進級と卒業の認定、生徒の懲戒権、生活指導、家庭訪問等」(堀尾 1971 : 334)が挙げられ、その教育課程の編成権限は各学校の教師集団にあり、その「創造的適用と実践の自由は、ひと

りひとりの教師にゆだねられている」(堀尾 1977:89)。

同じく国民の教育権論の主要な提唱者である法学者・兼子仁は、堀尾の子どもの学習権思想を引き継ぎながら(兼子 1978:197-199)、戦後制定された教育基本法が「国家教育」から「人間教育」へと公教育原理を転換させたこと、また、この下では教育はもはや国家による「支配的権能」たりえず、「非権力作用」となったことを説いた(兼子 1978:195-200)。こうした非権力的な人間教育法制の中に位置づけられた教師の教育権は、「複合的性格」を有しているという(兼子 1978:274)。すなわち、それ自体は教師の人権ではない「組織体における自治的『権限』としての範囲」⁽⁹⁾と、「教師自身の人権＝権利としての範囲」がある(兼子 1977:359)。後者には、文化を担う個人としての「国民の教育の自由」、教師個人の研究成果発表という意味での「教授の自由」の他に、子どもの人間的発達を専門性高く保障するために必要な「教師の教育の自由」が含まれる(兼子 1977:359)。これらの複合的な教師の教育権は、実定法上の根拠⁽¹⁰⁾とともに複合的な教育条理法上の根拠によって基礎づけられる。第一に、教育とは「教師の人間活動を通じて」行われるものであるがゆえに、教師の「人間的主体性」が確保されねばならないこと(兼子 1978:274-275)。第二に、「真理教育の自由」を確保するために、公権力による教育の権力的決定を防がねばならないこと(兼子 1978:275-276)。第三に、教育は子どもの発達の法則性に即して行われるべきであると同時に、子ども一人ひとりの能力の発達の仕方はきわめて多様であることから、「日常子どもたちの学習に接している教師の自主的な研究と判断」が自律的に行わなければならないこと(兼子 1978:276-277)。第四に、子どもと父母に対して自らが日常的な直接の教育責任を負うためには、その教育活動について自主性が保障されているべきことである(兼子 1978:278-279)。これらの教育条理に基づき、教師が自律的に教育権を行使することが求められるのである。

教師が有する教育権といった場合にも、兼子は各教師と教師集団とに認められうる教育権の内容を区分している(兼子 1977:358)。具体的には、まず、個々の教師に、授業内容編成、教育方法・教材選択、教育評価、生活指導、懲戒等の権限が認められる。また、「教師集団全体でのみ決定しようととも共同で教育責任を果たさなければならない」事項に関わって、「学校の

教育自治」が要請される(兼子 1978:298-299)。この教育自治権は職員会議を通じて行使され、全校的教育活動という内的事項、具体的には、学校全体の教育課程編成、教育校務分掌・児童生徒に対する学校教育措置・懲戒処分については職員会議に決定権があるとす(兼子 1978:298-299,415-453)。

教師の職務内容を規定する学校教育法 28 条 6 項⁽¹¹⁾の教育条理解釈によりその範囲と内容が明確化された教師の教育権に対し、兼子の枠組みでは、学校教育内容に関わる親の権利⁽¹²⁾は、「教師に教育専門的判断を求める権利」(「教育要求権」)のみにとどまるとされ、教育専門的事項について「親・父母が決定的な介入をすることは越権であろう」とされる⁽¹³⁾。もっとも、兼子の説は、教育内容に関わる親の権利を教師の教育権に“白紙委任”したものとみるのは正しくない。選択教科や行事の参加など「教育選択の自由ないし拒否権」が個々の親に認められる場面もあり(兼子 1978:350)、また、「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採否を決め、その教育専門的理由をしかるべく説明する義務を負う」(兼子 1978:301)のである⁽¹⁴⁾。教師集団による教育自治権に対しても、父母集団による恒常的な教育要求を学校が受けとめる「学校教育参加」が認められている(兼子 1978:303-309)。

このように、1970年代までの教育法学の進展においても子どもや父母に対する教育責任の原理は自覚され、彼らの有する権利の保障は追究されてきたが、兼子自身が認めているとおり⁽¹⁵⁾、子どもの学習権・父母の教育権保障原理に貫かれた制度論の構築は課題として委ねられてきたのであった。

II. 親の権利保障の定式化と教師の教育権

A. 教師の教育権と親の権利の葛藤関係の現実的浮上

1980年代に入ると、教師の教育権と親の権利とが現実に対立・葛藤関係に立つような法現象が問題化する。いき過ぎた能力主義的教育による子どもの一面的評価や、校則などに代表される過度な管理主義教育、懲戒処分や事実上の懲戒・体罰などの機械的乱発による子どもの人権侵害状況の多発・恒常化が、事実認識として明らかになってきたのである(今橋 1983; 市川須 1986; 水島 1995; 戸波 2001)⁽¹⁶⁾。教育政策上の論争

親との関係における教職の専門的自律性の確保と規定

点や学校の教育環境の悪化、教師の労働環境の過酷さといった「教育矛盾」は全て子どもへと凝縮し、わが子を中心に、わが子のみを接点として学校や教師を見つめる親は、学校のあり方や教師の教育活動に不満や疑問、要求を募らせていく（今橋 1983 : 131-132）。しかし、毎日長時間子どもが生活する学校や教育の“専門家”とされる教師に、いざというときの逃げ道もないままに、子どもを挟んで接するのみの親が、その不満・疑問・要求を伝えることが現実的にも困難であることは想像に難くない。教師の側にも、組合運動や職場の民主化に役立つ限りにおいて親の支援を利用し、「切実な父母の問いかけを切り落とし無視してしまう」ことがあったのではないかと、とも指摘される（今橋 1983 : 136）。

B. 教師の教育権と親の権利の葛藤関係の理論的指摘

このような教育法紛争の要因を、国民の教育権論が教師の教育権の確立のみを重視し、親の教育権を軽視してきたことに求める議論が、1980年前後から提起されるようになる。たとえば、結城忠は、兼子が『教育法〔新版〕』を出版した翌年の論文で、「今日の教育権論においてはその重点が国・教育行政機関・学校・教師の側に傾斜しすぎており、親の教育権はあまりにも過小評価されている恨みがある」と述べている（結城 1979 : 97）。そして、親の教育権は「単なるプログラム規定や制度的保障ではなく」、「それは立法・行政・司法を直接に拘束し、その侵害に対しては憲法違反が生じるところの具体的な訴権を伴う基本権」であると述べる（結城 1979 : 100）。これに対し、教師教育権は「教育行政機関内部において配分された職務権限であって、個々の親から直接・個別的に委託されたものではなく、親の教育権の直接的受託者は学校設置者であって、この教育権の一部が教員に再配分されることにより、教員もまた「契約関係に間接的に参加する」と理解するのが法的筋道となる（結城 1979 : 106-107）。そして、個々の親は、学校内での学校教育内容の一部拒否権を有するとともに、親集団として教員評価権を有し、教員の変更や分限免職を訴えることもできる（ただし、最終決定権は学校・教育委員会に存する）。これに対し、「教員職務法の条理（陶冶過程の自律性・教職の専門職性など）によって、教員はその職務を相対的に自律・自己責任的に遂行しうる」（結城 1979 : 107）が、こうした教師の専門的教育権限がともすれば親の権利を破

棄し、「教育の専門職支配」を促すものとして働くことを批判し、親の一定範囲の選択権や拒否権を超えて、「学校・教師に対する積極的な要求権（教育参加権）」を保障するしくみの必要性を主張する（結城 1979 : 112-113）。ここでは、親の教育要求権に限界はなく、学校に関わるあらゆる領域に及ぶとともに、「教育専門的事項」につき最終決定権を教師に認める兼子説を批判して、事柄によっては⁽¹⁷⁾親の側に最終的決定権が認められる事項があり得るとする（結城 1979 : 113-114）。

憲法学者の奥平康弘もまた、憲法学的視点から親の「教育権」をとらえ直し、教師の「教育権」の人権性や憲法上の権利性を否定する議論を行っている（奥平 1981）。まず、奥平は、親の教育の自由あるいは教育権を「憲法以前の『自然権』」であり、民法 820 条の規定は、その『『自然権』の実定法的反映』であるとする（奥平 1981 : 393）⁽¹⁸⁾。その上で、後に述べる教師の教育の自由は「実定法制度に内在して理解」されるものであって、「実定法制度を超えたところに自由をもち権利をもつ親の立場とは明らかに区別されなければならない」と述べる（奥平 1981 : 411）。この自然権としての親の「教育権」に家庭教育等の権利は当然含まれるが、学校選択の自由についてはその判断を留保する。しかし、それに対比させるように、学校教育の内容についての親の発言権は、憲法上の権利といえるわけではないが、と限定をつけつつ、親の市民的自由を根拠として肯定し⁽¹⁹⁾、この権利を保障する学校教育参加の方法や手続き論が課題であるとする。次に、奥平は、教師の「教育権」の人権性や憲法上の権利性を否定し、「憲法以下の法規範が創設する実定法上の権限である」と述べる（奥平 1981 : 417）。しかし、もし統治機関が違憲な行為を行った場合には、自己の憲法上の市民的自由の名において訴え出ることができるとする。また、教師個人ではなく「専門家としての教師集団の権限の独立性を確保することが、教育の自由な展開（また、子供の『教育を受ける権利』の充足）にとって、決定的に大事」であると指摘する（奥平 1981 : 419）。こうした奥平論は憲法学的な考察を行うものであるためか、親の学校教育における権利と教師の「教育権」との関係については検討が及んでいない。しかしながら、親の権利も教師の「教育権」も一概に憲法上の権利とはみなされないものの、教師の自律性は統治機関を対象として論じられたに過ぎず、他方で学校に対する親の発言権が明確に認められたことを見れば、奥平の志向

する両者の権利・権限関係は、より親に比重が置かれていることは明白であろう。

また、教育法学者の今橋盛勝は、前述のような子どもに集中する包括的・多面的な人権侵害状況や、親が学校教育において教育権を行使する場面・方法がほとんどないばかりでなく、教育権をもっていることを実感すらできない状況を法社会学的に明らかにしながら、親の教育権は「法理論上、国または教師・学校の教育内容決定権を導き出す擬制的・便宜的概念」に過ぎなかったと批判している（今橋 1983 : 175）。また、兼子のいう「教育専門的事項」についての教師の専門的自律的決定権や、あるいは教師の教育権の「一面的主張」が、ともすれば子どもの学習権や父母の教育権の排除や否定に結び付く役割を果たしていることを指摘し（今橋 1983 : 355）、これに対して、教師の教育権の法理追究のための法命題として、第一に、教師の教育権は「子どもの学習権・一般人権保障のために職務上必要とされ、認められる権利・権限」であること、第二に、それは、第一の法命題のために「教育内容に対する公権力的関与、教師の教育活動への公権力的統制を排除するところに、その法的意味を見出しうることを改めて確認する（今橋 1983 : 359-360）。そして、従来の国・地方自治体・教育行政機関对学校・教師という「第一の教育法関係」における教育法紛争ではなく、学校・教師対子ども・父母という「第二の教育法関係」における法紛争が現実増大している（今橋 1983 : 25-27）からには、「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」の究明とその制度化⁽²⁰⁾が理論的・実践的課題となると指摘する（今橋 1983 : 182-183）。この指摘は、結城や奥平の課題提起のみならず、兼子の問題意識とも重なるものである。

C. 親（父母）の学校教育参加の定式化

こうした国民の教育権論に対する批判的な主張は、後の教育法学にも影響を与えている⁽²¹⁾。奥平論は、教師の教育権や親の親権濫用を抑制し、子どもの権利保障のため国家や教育行政機関の介入を一定程度求める議論へと発展した（坂田 2003 ; 西原 2005）⁽²²⁾。他方で、今橋論は、子どもの権利保障を実現する学校教育のあり方の決定に影響を与える「父母の教育権」論を彼自身が形成し、その後精力的に展開していった（今橋 1990）。この今橋論に呼応するように、後述のとおり、

親の学校参加論あるいは教育参加論が 1990 年代頃から活性化している（中山 1989 ; 坪井 1992）⁽²³⁾。同時に、この頃、子どもの意見表明権（第 12 条）や親の第一義的責任を明確化（第 5 条、第 18 条）する子どもの権利条約が、1989 年に採択、1994 年に批准されたことで、日本国内でもこれが裁判規範となる効力を有することとなった。この政策上の事実は、「憲法・教育基本法法制のミッシングリング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」（市川須 2001a : 18）、こうした親の学校教育参加論を後押しし、啓蒙する役割を果たしたといえる。

家庭教育の自由や学校選択の自由といった消極的な権利から、より積極的かつ直接的に学校教育に参加する権利へ——このような親の権利に対する考え方の重点のシフトは、権利の中心的な行使主体のシフトとも重なる。すなわち、個々の親による教育選択・承認・拒否・教育要求権から、親集団による教育要求・学校全体の教育過程への参加権へのシフトである。1993 年に「父母の教育権」の名を冠した著書（『父母の教育権研究』）を出版した窪田眞二は、「確かに、個としての父母の教育権行使が実質的な意味をもつための教育の仕組みの創造は、今日の日本の重要な課題であろう。

（中略）しかし、集団としての父母の教育権の議論がどのような展望を持ち得るのかということも十分に検討されねばならない」と述べている（窪田 1993 : 18）。この窪田による研究もそうであるが、親の学校参加・教育参加を定式化しようとする立場の研究の多くは、ドイツ（結城 1988 ; 竹内俊 1989 ; 柳澤 1996）やイギリス（窪田 1993）、アメリカ（坪井 1998）、フランス（小野田 1996）との比較研究のもとで活性化してきた。他方で、北海道宗谷管区での「教育合意運動」など国内での親や地域住民らの学校教育参加の取組を対象とした研究も、子どもの学習権保障のための親の学校教育参加論の構築の上で果たした役割は大きいだろう（古野 1982 ; 窪田 1995）。

親の学校教育参加を定式化する方法としては、何らかの機関を置くことを志向するものが多いが、この中でも、親や教師の両者が対等な立場で議論をする場を志向する立場（いわば合議体論）が多くみられる。合議体論は、親・教師・地域住民などの各教育への権利を有する主体（の代表）が参加する合議体を設置し、そこにおいて教育活動や学校運営に関わる意思決定を行うことを理念的には志向するものである（窪田

親との関係における教職の専門的自律性の確保と規定

1999)⁽²⁴⁾。具体的には、学校委員会や三者・四者協議会のような新たな合議体を設置すること(坪井 1996; 勝野尚 1999b; 浦野他 2007)や、PTAの再生・活性化(神田光 1992; 杉村 1996; 結城 1997)が提起されている。

この合議体論に対しては、主にPTAの実態に関わって親と教師とが同一組織で対等に意見交換することの困難性が指摘され、その組織構成自体が親の権利を制約するものであるとの批判が提起されている(山口 1990)。このため、合議体論とは別に、親のみで組織される機関を設置し、個々の教育要求をくみ上げ、あるいは集約し、学校や教師にはたらきかけ要求していこうとする要求体論が提唱される。今橋による「学校父母会議」構想は、別名を「父母組合」とし、「わが子の教育に関わる権利主体としての父母によって構成される『権利主体の集合体』としての全国組織」である。

(今橋 1990: 32)。これまで権利を軽視されてきた父母や住民といった「弱者自身が自力をつけ、結集して」いく場として構想され、父母の教育権や子どもの人権についての学習・研究や、個別事例への取組・協力、父母の学校参加の制度化等についての関係機関への働きかけを具体的な活動内容とする(今橋 1990: 30-33)。

これらの、親の学校教育参加の場を想定する議論には、個々の親の教育要求をいかに親集団の教育要求へと集約・組織化していくかや、教師の教育権限と親の権利とが対立・葛藤した場合に、それをいかに調整するのかという難しい問題が付随する。柳澤良明による研究は、ドイツにおいて1973年以降進められた合議制学校経営の中で、教員・父母・生徒の三者の間の葛藤の調整や情報の共有化に校長が「組織変革者」として関与することが期待されていることを明らかにしている(柳澤 1996)。校長に調整役が求められ、実際に校長が調整役を果たしていることは、親や地域住民などの学校教育参加が進む中で望ましいことかもしれないし、現実的な案ではある。しかしながら、そこにおいて教師は、父母と同様、調整される側に位置づけられている。また、今橋は、学校父母会議の提起は「『教師の教育権』を否定するものでも、軽視するものでもない」と述べるが(今橋 1990: 34)、父母集団の教育要求が組織化され、その学校参加が定式化された場合に、それを受けとめる教師の専門的自律性は果たしてどうなるのだろうか。植田健男はこの問いを、「公教育の組織・運営を『直接責任制』の原理に則って構築し直し、

教育課程経営においても父母・住民の関わりを構造化しようとするとき、教師はいかなる意味での専門家であるのか」と提起している(植田 1995: 205)⁽²⁵⁾。

兼子がかつて、子どもの学習権・父母の教育権保障原理に貫かれた制度論の構築を課題として投げかけた。1990年代前後からそれに応える親の学校教育参加研究、父母の教育権論が活性化したが、そこにおいて浮上した、「教師の教育権」論を支えてきた理論——すなわち、「教職の専門性」「教育の自立性(マ)」「教育の専門的事項」論——のとらえ直しという課題(今橋 1990: 35)は、翻って教師の教育権を重視してきた国民の教育権論に投げ返されてきたのだといえる。

III. 教職の専門的自律性の原理的究明とその意味

親(父母)の学校教育参加が、子どもの学習権保障のため、親の学校教育における権利の保障のため、政策上でも要請され、実践、実態としても広がってきている。しかし、見てきたように、親の参加が進む以前から、学校や教育政策を形式的に代表する教師と、子どもの権利を代位する、あるいは自身の教育権を行使する親との間の対立・葛藤は教育法学上の主要な問題関心であった。親の学校教育参加の拡大により、さらにこの問題がより複雑化⁽²⁶⁾し、一般化する中で、子どもの学習権と親・教師の教育権といった「教育人権間の調整の問題」(兼子 1992b [1998]: 31)⁽²⁷⁾の原理的究明は、現代においてさらに意義を増してきていると考えられる。

A. 教育領域区分の発想

この問題について、教育法学では、教育活動の内容・性質により領域を区分し、領域ごとに教師の教育内容決定権行使のあり方に違いを見出し、親の教育権との権利関係を同定しようとする考え方が主流であった。この発想は、宗像により1960年代から示されてきた。宗像の提唱した教師＝「真理の代理者」論においては、教師は文化・真理を教授するために時として親の教育権に「対抗」しなければならないが、子どもの価値観形成に関わる領域では、その特定の教育活動の選択権・拒否権を親は有すると想定されていたのである(宗像 1961: 97)。堀尾もまた、先に触れたように、徳育の権利は両親の自然権に属し、公教育がなしうるのは知育のみであることを論じている(堀尾 1971: 193)。

この考え方を「領域分担論」と呼び、批判的に捉える論者もいる。下村哲夫の批判点は二点である（下村1976：105-106）。第一に、「一人の子どもの知的側面と情緒的、身体的側面とを分担して責任を持つ」というのは、そもそもが子どもの実態を離れた、かなり抽象的な次元の話であること。第二に、「領域分担論は、学校に立ち入り禁止の聖域をつくるかたわら、『子どもの勉強のため』を殺し文句に、家庭に無条件の門戸開放を迫るもの」ということである（下村1976：106）。そして下村は、自分の子どものみを対象とする選択権、請求権、拒否権という形式の親の教育権を軸に、教師は専門的知識や技能に基づいて指導助言権をうるにとどまり、国や地方公共団体の役割は、最低ラインの保障にある、という教育権の全体構造の再構成を提起している。この全体構造は、教育活動のあらゆる領域に同じように適用されるという（下村1976：107）⁽²⁸⁾。この下村説には、子どもの人権法学は「法規範論と現実認識との区別」がない、との兼子の批判がそのまま当てはまる（兼子他1998：311、兼子発言）。さらに指摘するならば、下村が領域分担論を指して述べた「[親と教師の]協同関係は、親と教師が互いに分担を決めて努力すれば、自ずから達成できるといったしかく[マ]単純なものではない」（下村1976：108、□内は引用者）という批判が、下村説自身にも翻って向けられるだろう。

教育活動の領域を区分してそこにおいて教師の教育権の行使のあり方を規定しようとする発想は、下村のいう、教育を担う主体が領域をそれぞれに分担しようとするものではない。ましてや、知育と徳育の間に障壁を設け、親の出入りを禁じることを主張してきたわけでもない。“教育領域区分論”は、教育活動を区分することにより、その領域の性質や現実的問題に即して、親がどのように権利を保障されるべきであり、教師がいかなる教育権をどのように行使すべきなのかを議論するものである。現代においてこの“教育領域区分論”を継承・発展させている市川須美子の議論を検討しながら、そのことを明らかにしよう。市川は、教師の管理主義的な指導による子どもの人権侵害の救済を訴える体罰裁判や校則裁判の分析を通じて、教師の教育権概念は子どもや親の権利との関係において二つの異なる性質を有する、と説いている。長くなるが、その主張を引用する。

「主に教科教育に関わる教師の権利である授業内容編成権や成績評価権は、子どもと親の情報請求権、あるいは親・父母集団の『教師に教育専門的判断を求める権利』が認められても、最終的には、教育専門的事項として、教師の側に排他的な決定権が承認される。教科教育は、この意味で、手続的参加を排除するわけではないが、教師の決定権を伴う活動である。これに対し、教師の生活指導権は、『児童生徒の学校生活をめぐる人間的成長発達の指導助言活動』の権能であって、ここでは、人権主体である子どもと、子どもの人生的責任者である親の主体的意思が尊重されることが条理である。この意味で生活指導は、教科教育活動と異なり、子どもと親の人権が制約原理として働く、教師の決定権（教師側の意思の優越）を伴わない教育活動である。」（市川須1986：136、下線引用者）

すなわち、市川は、教科教育と生活指導という教師の教育活動の領域によりその性質の違いを見出し、前者では教員免許状に裏打ちされた専門性を根拠に教師による教育内容決定権の存在を認める。だが、子どもの価値観形成に直接関わる後者においては、教師の生活指導権は「指導助言活動」にすぎなく、子どもの自己決定権や親の教育権により制約を受ける、とする。

このような“教育領域区分論”に呼応するものとして、成嶋隆や広沢1992；川口1992らがいる⁽²⁹⁾。成嶋は、「教育の内的事項」における「公共性」をいかに確保するかという論点において、まず「文化的自治のルート」によるべきとの提起をし、そこで生じた親と教師との間の対立関係については、「基本的に教師の教育権に軸足を置くべきだ」とする（成嶋1993：58-59）。教師の教育権が優越する領域が、市川の提唱する教科教育よりも広く想定⁽³⁰⁾されているが、教科教育領域においては、教師の有する専門性に依拠して教育内容の公共性を確保し、子どもの学習権保障を行おうとする点を市川説と共有している⁽³¹⁾。このような市川や成嶋による提起は、教科教育あるいは内的事項において教師による決定権の存在を認めつつ、教育内容をめぐっても親などの参加を前提としていることが明らかである。

B. 教師の教育権の正当性の所在

それでもなお、1980年代以降、教師によるいき過ぎた体罰や管理教育が問題視され、親の教育権の強調や国家による関与が提起される中で、教師の教育権にこのような優越性を持たせることは、疑義の対象にもなる。実際に、教育行政学者の黒崎勲は、国民の教育権論が繰り返し批判の対象となった点は、教科教育領域における専門性に基づいた教師の決定権の優位性であったと指摘している（黒崎2008：94-95）。市川らは教師の決定権をどのように理論的に根拠づけようとしているのだろうか。

成嶋は、「まず実態認識の問題として、なぜ教師が子ども・親にとって敵対的な存在となったのか」を問題にする（成嶋2001：234）。そして、その回答として、成嶋は、戦後の権力的・管理的な教員政策を受け、市民的自由も職能的自由も奪われた教師たちの攻撃性の矛先が子どもへと向いてしまったとの見解を挙げる⁽³²⁾。教師に対する管理が、子どもに対する管理を生む——このような「管理主義の二重構造」の結果としての教師によるいき過ぎた指導という法現象を捉えるならば、「子どもの一般人権を保障ないし救済するためにも、第一の管理主義構造を打破しなければならない」と成嶋は述べる（兼子他1998：310、成嶋発言）。そして、そのためには、規範論としても、教師を権力のエージェントと見るのではなく、「教師の人権主体性を承認し、その専門性の十分な発揮の中に子どもの学習権保障の可能性をみいだすべき」とする（成嶋2001：234）。この見解については、「いわゆる子どもの人権法学が、教師を人権侵害主体と見るという場合には、法規範論と現実認識との区別」が欠けていると述べて、兼子も支持している（兼子他1998：311）。

また、市川は、教師の教育権も国家の教育権も、子どもや親にとっては権力的なことに変わりはなく、どちらも子どもと親の権利を軽視するものであるとの批判に対し、両者の違いを説明している。国家による教育内容の権力的決定は、戦前における日本の教育行政がそうであったように「全体教育が間違った方向に流れても、決定違反には制裁・処罰が待っているために、是正は極めて困難である」（市川須2001a：289）。これに対し、国民の教育権論は「子どもの人生的責任を負う親と、専門職として日々子どもの学習要求と対置する教師（集団）の決定に委ねること」が目目であって、是正可能性という点で、決定的に異なる（市川須

2001a：289）。教師の教育権を確保することにより、子どもの学習権保障のために子どもや親との文化的な教育内容決定を可能にすることが、その意義であって、教師が教育権を独占することがその目的なのではない、と説明されるのである。

C. 教育領域区分論の発展的展開

上記のように教師の教育権の諸相について、教科教育と生活指導という2つの領域での一般的原则とその根拠を提示しつつ、さらに市川は、教師と親との対立関係が自治的解決に至らず、裁判へと至った事案——体罰、いじめ、校則・懲戒（処分）、学校教育措置、教育評価など——をより個別的に検討する中で、親の教育要求が教師の判断を拘束する場合や、反対に、教師に専門的自律的判断が認められる範囲について細かく具体的に論じている。たとえば、市川は、生活指導権の行使の一環と考えられる校則をめぐる裁判に関わって、子どもに対する人間教育的指導は「教師の専売特許ではなく」、「複数の教育主体による教育作用のうちの一つにすぎない」ことを根拠として、「子ども・生徒の個人的な生活・行動規制、特に学校外生活規制、並びに価値観形成領域における教育活動」について、親の教育権と子どもの自己決定権が優越するという法原理を確認している（市川須1990〔2007〕：113）。このように考えると、校則や生徒心得などの生徒の行動を直接規制する規律は、子ども集団と親集団による基本的合意に裏付けられる必要がある⁽³³⁾。また、現行法制上に子どもの人権制約も含む校則や生徒心得についての法的根拠が存在しないことを踏まえると、「校則は原則として非強行的な訓示規定と解され、生徒の側の服従義務は成立しない」（市川須1990〔2007〕：118-119）。校則自体が非強行的な性質と解されれば、教師は、校則違反、即懲罰・懲戒というような機械的・強行的な生活指導を行うことは許されない⁽³⁴⁾。規則だから守れ、という指導ではなく、「規則の目的とする価値への共感ないし承認に基づいて規則を守るような、生徒の内面に直接働きかける教育指導」が求められるのである（市川須1990〔2007〕：119）。さらに市川は、校則の運用面のみならず、その内容についても、学校側の校則制定権は制約を受けることを論じる。具体的には、規制内容が子どもの人権に関わる場合と規制効果が学校教育外に及ぶ場合は、校則のより厳格な合理性審査が求められる（市川須1990〔2007〕：120）⁽³⁵⁾。

こうして確定された教師の教育権の法原理は、教育行政機関による権力的な支配や親による非合理的な要求から教師を自由にするばかりでなく、教師の専門的自律性が子どもの学習権保障のためにあることを一層自覚させるものとなる。兼子は、教育法原理の重要性を説く中で、次のように述べている。すなわち、

「教育法原理は、立法・判例によって教育法論理に具体化されるだけでなく、教育界の人々の規範意識を媒介にして慣習法的な具体化にも連なりうる。この場合には、教育法原理は、人びとの規範意識・権利意識にとって重要な目安ないし指導理念となり、さらにはより広く人々の究極的思考や教育運動の進展に役立つ」（兼子1978：193-194、下線引用者）。

兼子の述べる、この教育法原理の役割からすれば、市川が継承しているこの教育法原理は、子どもの自己決定権と親の教育権との関係性において、教師の教育権行使に教育条理的根拠を与えるばかりでなく、校則の性質・内容のあり方と校則を利用した教師の生活指導権行使のあり方の法規範を示すものであったことがわかる。すなわち、子どもの学習権保障のために教師の教育権を確保しつつ、その行使のあり方を自己規定⁽³⁶⁾ するための教師にとっての行為規範⁽³⁷⁾ として、こうした教育現場の現実と条理から導かれた法原理が究明されているのである。

おわりに

本稿では、教職の専門職性研究において十分に議論されてこなかった親との関係における教師の専門的自律性の問題が、教師の教育権と親の権利の関係の調整の問題として教育法学において議論されてきたことを論じた。そこでは、教育活動の領域ごとに区分し、その領域の性質などに応じて、教師の教育権を確保しつつも、その行使のあり方を規定することが試みられていた。

このような親の権利との関係における教師の教育権の内容・性質の原理的究明は、親の学校教育参加が政策的にも実践的にも拡大する中で、これからも重要な課題となっていっだろう。それと同時に、近年の教育課程行政が、総合的な学習の時間や外国語活動、人権

教育、キャリア教育などその対象を拡大させ、多様化させていることを鑑みれば、教科教育と生活指導という区分のラインを発展的に再考する必要がある。もともとの教科教育と生活指導の区分は、宗像や堀尾が述べていたように、子ども自身の価値観形成に関わる部分か否かということを趣旨として設定されたことからすれば、その趣旨に基づいてより精緻なラインを設定することは十分に可能であろう。

たとえば総合的な学習の時間においても、環境問題や地域の歴史、産業、政治、国際理解、食など取り扱うテーマにより、また児童生徒の学びのためにどのような問いを立てるかにより、さらにその学校の実情によって、より親や地域住民の教育内容への決定的な関わりが認められる余地がある。ここでの問題は、歴史教育は、科学的真理に基づいた教育か、それとも歴史的認識の形成に関わる教育か、ではなく、親と教師のどちらが優位に立つのかでもない。科学的真理と価値観形成とが密接に結びついた教育活動である場合に、教師がどのように自らの教育権を行使していくかにある。どのようなテーマであろうとも教職自身が子どもの価値観形成に触れることは慎重であるべきであるし、そこに触れる必要がある場合には、一つの見解のみを真理として教えるのではなく、存在する多様な見解を提示することが求められるだろう。

このように教育活動の幅が広がり内容が多様に広がってきている現在、教育活動の領域をより細かく区分し、その領域を専門とする研究者や実践家、市民との討議の下で当該領域の性質や原理を探究し、それに基づいて、教師の自律性がいかに働くべきかを一つひとつ確定する必要が生じている。ここにおいては、教育法学のみならず、教科教育学、教育方法学、教育心理学等の様々な領域から、その専門領域の壁を超えて知見を持ち寄ることが求められるだろう。

このような学際的な手続きの下で得られた教育法原理は、兼子が述べていたように、教師の職務の中心部分である教育活動をめぐる判断に関して、教師を他者から自律させるとともに、教師自身の教育活動遂行上の行為規範となり、教師の自己規律を促すものとなる。教職の専門職性研究の用語を使用して換言すれば、この教育法原理は、教師の専門的力量的発揮において指導的役割を果たし、教師の専門職意識を高め、教師が従うべき専門職倫理として機能し、教職の専門職化を内側から進展させるものである。

親との関係における教職の専門的自律性の確保と規定

親との関係のみならず児童生徒や他の専門家との関係においても、その専門職倫理（教職倫理）は有効に機能するものになるだろう。多様な他者が学校づくり、教育課程づくりの主体として登場してくる現代においてもなお、教職はそれらの他者と同等の主体ではない。学校における児童生徒の教育を生業とし、そのための資格（教員免許）をもち、教職にある限りその専門的力を不断に高めていくことに責任を負う教師は、多様な他者との対話の場を守るとともに自らの権限行使・振る舞いを教育専門職のそれに相応しく律していかなければならない。多様な他者との関係における教師の立ち位置を具体的問題・場面に即して確定していく作業は、むしろ現代にこそ求められる課題といえる。

【註】

- (1) この点について、詳しくは本特集・葛西論文を参照のこと。
- (2) 新堀は、教職をめぐる社会学的な研究の視点から、教師の葛藤が主要には、官僚制における専門職であることから生じてきたことを指摘している（新堀 1973 : 7）。
- (3) 今津も、市川昭午編の名著『教師=専門職論の再検討』（教育開発研究所、1986年）の書評の中で、「従来の教師=専門職論は教職や教師自身の諸条件にのみ注目し、児童・生徒との関係についてはあまり考慮を払ってこなかったように思う」と述べている（今津 1987 : 248）。
- (4) 体罰・校則・内申書裁判などの、児童生徒・親と教師・学校との対立の終局的な現象である「教育是正的教育裁判」の動向について、市川須美子は、「本格的に展開されるのは 1980 年代以降である」（市川須 2001b : 169）としている。
- (5) 1980 年代以後の教職の専門職性をめぐる研究（概念アプローチ）について、詳しくは本特集の拙稿を参照されたい。
- (6) なお、ここでは、子どもの権利との関係や子どもの参加論は扱わず、主に学校教育に対する親の権利との関係における教師の教育権・専門的自律性の問題に焦点をあてたい。前者の研究の蓄積がないということでは全くないが、親の権利と子どもの権利は法的根拠、性質、教師の教育権との関係のいずれもが異なるものであり、両者を扱うことは筆者の能力の問題からも紙幅の問題からも難しいからである。子どもの権利との関係における教師の教育権・専門的自律性の問題につ

いては、今後の課題としたい。

(7) 宗像は、真理の代理者としての教師は、「権力の統制を受けるべきでない」（宗像 1961 : 93）と同時に、分らず屋の親や恣意的な子どもの教育を行う親に対して「対抗しなければならない」とも述べる（宗像 1961 : 97）。

(8) 実定法上の根拠規定として、旧教育基本法 10 条を挙げる（堀尾 1971 : 334-335）。

(9) ただし、この自治的権限としての教育権も、それ自体は教師の人権ではないが、子どもの学習権の保障に仕える仕組みとして「高い教育人権性」を有しているという（兼子 1977 : 359）。

(10) 兼子は、組織体としての自治的権限（前者）については憲法 26 条を、教師自身の有している人権としての教育の自由については、憲法 21 条を実定法上の法的根拠として挙げている（兼子 1977 : 358-360）。

(11) 現 37 条 1 項「教諭は、児童の教育をつかさどる」。

(12) 兼子は、いわゆる親権（民法 820 条）や親の教育権は、家庭教育の自由や学校選択権といった自由権としても具体化されると述べている（兼子 1978 : 208）が、本文中では、学校教育内容に関わる権利とし、教育要求権のみを挙げた。

(13) このような理論構成は、1966 年 ILO・ユネスコ報告（67 項）や司法判断（東京地判 1991 年 2 月 5 日）とも重なる。

(14) 堀尾も、「親は、教科書や教育内容について、当然関心を持ち、発言する権利」をもっており、「教師は、その要求に耳を貸し、その批判に学びながら、その不合理や問題点を指摘し、より質の高い合意を作り出さねばならない」としている（堀尾 1977 : 91）。

(15) 兼子は、「子どもの学習権や父母の教育要求権など、その具体的・制度的な教育法論理がどのように有りうるのかが多分に未定な場合であっても、それらの教育法原理としての存在を教育条理解釈によって明らかにしておけば、それは具体的・制度的な教育法論理の究明や形成にとって有益なはずであろう」と述べている（兼子 1978 : 193）。

(16) 『『能力主義』教育と『管理主義』教育が相互浸透的・補完的さらに相乗的に、教育矛盾を子どもの上に拡大して凝縮させている教育構造は、1970 年代を経て新たに形成された教育現象』と評されている（今橋 1983 : 63）。

(17) 結城は、西ドイツ・バイエルン州憲法の 126 条 1 項を引用しつつ、「個人的な教育問題については親の意志こそが決定的である」とする（結城 1979 : 114）。なお、親権者（民法 820 条）は、その子どもが「学校においてほどこされる教科・科目の授業およびそのも

とになる教育課程の編成について法律上の利害関係を有する」ものであり、教育課程の取消を求める原告適格があるとの司法判断も出ている（大阪地判1973年3月1日）。

⁽¹⁸⁾ 以上で述べてきたように、親の教育権は自然権であるとの理解が一般的である（兼子・奥平・結城）が、長らく日本では明文上の規定が欠けていたため、その明文上の法的根拠については、憲法23条説（兼子1978）、市民的自由説（奥平1981）、憲法13条説（内野1987；今橋1990）、憲法26条説（宗像1961；榊1975）、憲法的自由説（高柳1972；結城1979）などの解釈が提起されてきた。しかし、2006年に改正された教育基本法10条に「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」と規定された。同条項について法案審議段階では、「親の第一義的責任を規定しながら、親の教育の自由及び親の参加権を明示的に規定していない」（日本教育法学会教育基本法研究特別委員会2006：120）との批判的解釈もなされたが、法改正がなされてしまった現在では、法の文言を手掛かりに、学校教育への親の参加の意義の定位、親の教育要求権保障の仕組みの具体化・確立を目指すことが先決となろう。

⁽¹⁹⁾ 「子供の教育に関係して、親は、教育関係者（国・地方公共団体、それが設置する学校、それが使用する教員）に対して、教育過程に参加したり意義を述べたり、既定の方針や行動の修正や撤回をもとめたり、あるいは教育過程から——時に——子供を引き離したりすることによって、教育の自由（教育権）を行使する」（奥平1981：409）。

⁽²⁰⁾ 今橋は、1983年の時点では具体的制度として、個々の教師の教育活動に関しての苦情処理・不服申し立てなどを扱う学内委員会や、教育委員会の下での調査・あっせんを中心とする委員会を設置する「教育に固有な苦情処理・不服申立制度」を提案している（今橋1983：196）。

⁽²¹⁾ 西原博史は、堀尾の私事の組織化原理に忠実な広沢明の社会的公共性論について、「社会的公共性論は、私事の組織化論を前提にするため、表面的に親の学校参加を実質化するような体裁を示しつつ、法的帰結としては子どもと親の無権利状態を隠蔽する学校聖域論につながる」（西原2005：22）という痛烈な批判を述べている。これは同じ私事の組織化原理を前提とする国民の教育権論に、子どもと親の権利の軽視を指摘するものである。

⁽²²⁾ これらの議論の中でも、憲法的価値による教育自治の制約を認める立場（坂田2003）と、国家の名においても、子どもの思想・良心の自由を制約する価値の

強制を否定する立場（結城1988；西原2005）とがある。

⁽²³⁾ 同時に、子どもの学校参加論も活性化している（坪井1996；勝野尚1999a）。

⁽²⁴⁾ 合議体設置を、法規によって制度化するか、それとも各学校の自主的実践に委ねるか否かについて、この立場の内部でも意見が割れている。法律による規定は教育の外的条件をなす事項に限られるべきだとする「学校制度法定主義」（兼子1978：247）に立つ側では、学校自治や学校参加の法律レベルでの規定（立法化）や省令・条例レベルでの規定（制度化）には慎重であるべきだとされる（兼子1992a；成嶋1994）。同様に、窪田は、実証的立場からイギリスにおける父母の教育権をめぐる政策動向を丁寧に検討した上で、父母の教育権は、立場の異なる政治勢力によって意義付けられ、利用され得ることを指摘し、政策としての父母の学校教育参加に慎重な姿勢を見せている（窪田1993：299）。反対に、子どもや親の権利保障・救済を学校の自治に委ねることには限界があるとして（今橋1994；結城1997）、何らかの法規により親の参加のルートを位置付けるべきとする立場もある。この内部においても、立法による制度化で保障すべきか（結城1979）、それとも地方における条例等での制度化にとどめ地方における経験の蓄積を促すか（坪井1996）など、その意見には開きが見られる。

⁽²⁵⁾ 植田自身は、この問いに対して、教師が「その専門的識見に基づいて父母・住民の教育要求を受けとめ、子どもたちをめぐる問題状況を分析し、そこから課題を析出して、あるべき教育計画について原案を策定し、それを『素人』である父母・住民に説明・説得し、その納得と承認を取り付けることのできるような専門性」を身に付けた『開かれた』専門家でなければならぬと応答し、さらに教育課程の編成過程をPlan（計画策定）—Do（実践）—See（実践の評価）というマネジメントサイクルでとらえた際に、PlanとSeeについては、「教師が主導的な位置を占めつつも、[中略]父母や住民たちとそれらの作業を共有する」ことを提案する（植田1995：206-207）。特に後者の提案は新しい視点を含むもので注目に値するが、父母や住民が作業を共有した場合に生じる教師と父母らとの対立・葛藤の調整の問題はまだ残されている。

⁽²⁶⁾ 柳澤は、「父母、生徒が新たに学校における意思形成の構成員となる場合、それまで以上に意思形成過程が複雑化することは避けられない」と指摘する（柳澤1996：225）。

⁽²⁷⁾ 兼子は、「子どもの学習権と親・教師の教育権という教育人権間の調整の問題」については、「子どもの人権に明らかな実害を生じた場合には当然厳しい制

親との関係における教職の専門的自律性の確保と規定

裁措置があるべきであるが、通常的には、苦情相談・検討集会・指導助言行政・学校自治といった、いわばソフト的取組の中で、教育人権の対立調整が目指されるのが相当」と述べている(兼子 1992b [1998] : 31)。

⁽²⁸⁾ なお、下村は自らの説を補強する形でユネスコの「父母と教師の関係に関する国際委員会」の1955年の開会演説(兼子 1974b : 28)を引用するが、「教育に特別な資格を有する教師」という教師像を謳う引用部を参照する限り、この演説が単純明快な領域分担論に疑念を呈しているとしても、下村の提起するような、個々の親の教育権が優位し、教師の決定権が消滅する構造を支持するものとは考えにくい。だが、筆者はこの開会演説を直接参照できたわけではないので、この点は疑問の提起にとどめておく。

⁽²⁹⁾ 指導要録の生徒本人への開示を求めた事件の最高裁判決(最三判 2003年11月11日)において、「児童の学習意欲、学習態度等に関する全体的評価あるいは人物評価ともいうべきものであって、評価者の観察力、洞察力、理解力等の主観的要素に左右され得るもの」と、「児童の日常的学習の結果に基づいて学習の到達段階を示したものであって、これには評価者の主観的要素が入る余地が比較的少ないもの」とにおいて、開示請求が認められるか否かの判断が分かるとの枠組みが示されている。導かれる結論は異なるものの、この枠組み自体は、領域区分の考え方と類似しているといえる。

⁽³⁰⁾ 宗像により提唱され、兼子により精緻化された「教育の内的事項と外的事項の区別論」で「内的事項」とは、「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」(兼子 1978 : 350-351)にあたる。

⁽³¹⁾ 同趣旨の意見に、兼子 1990 がある。

⁽³²⁾ 市川は、「教育現場における親の教育権のみならず、教師の教育権の死滅状態の中で、学校権力に直接対置することになった子どもの人権に危機的状況が現出してきた」(市川須 2001b : 169)と分析しているが、これも成嶋の見解に沿うものといえよう。

⁽³³⁾ このことから、校則の合理性や信頼性に疑義が生じ始めたならば、児童生徒や保護者自身がその見直しを提起し、教職員や児童生徒らとの間で合意が得られた新たな校則を生み出す運動・教育実践は、教師の教育権の侵害ではなく、むしろ児童生徒の意見表明権、自己決定権の観点から正当な行為とみなされる。

⁽³⁴⁾ 文部科学省は、「児童生徒の規範意識の醸成に向けた生徒指導の充実について(通知)」(平成 18 年 6

月 5 日、18 初児生第 12 号)において、校則違反に対して段階的に懲罰を課していく「ゼロ・トレランス方式」の導入を提唱しているが、その適用の仕方によっては、それは教師の生活指導権・懲戒権の濫用に当たり、正当な教育活動とはみなされないということになる。

⁽³⁵⁾ このような法原理は、制服や髪形、バイク免許取得に関わる校則をめぐる裁判において確立されてきたが、現代においても、たとえば携帯電話の通学時における所持や休日におけるアルバイトをめぐる校則・生徒心得の合理性が問題となろう。

⁽³⁶⁾ 勝野尚行も、専門職の自律性論は、専門職統制の必要性を否定せず、「むしろ、専門職統制が必要であればこそ権力行政的な統制を認めない」と述べている(勝野尚 1976 : 170)。

⁽³⁷⁾ 高橋哲も、市川須美子の研究の意義について、「教育の権力的決定の限界領域を画する」という点のみならず、「学校における人権侵害の救済という観点」からの教師の「最低基準としての法規範(行為規範)の枠組みを設定」していることを挙げている(高橋 2007 : 31)。

【参考引用文献】

- 市川昭午(1969)『専門職としての教師』明治図書出版
市川須美子(1986)「長髪禁止規定と子どもの人権」『季刊教育法』62号, pp.135-141
—————(1990)「教師の教育権と子どもの人権」成田頼明他編『行政法の諸問題(上)』有斐閣(再録:(2007)『学校教育裁判と教育法』三省堂, pp.106-129)
—————(2001a)「教育基本法改正と子どもの人権」『法律時報』73(12)号, pp.18-22
—————(2001b)「教育裁判の展開と課題」『講座現代教育法 I 教育法学の展開と 21 世紀の展望』三省堂, pp.163-182
今津孝次郎(1987)「書評 市川昭吾編『教師=専門職論の再検討』 新堀通也編『教員養成の再検討』」『教育社会学研究』42号, PP.246-249
今橋盛勝(1983)『教育法と法社会学』三省堂
—————(1990)「学校父母会議(父母組合)の結成を!」『世界』1990年5月, pp.23-36
—————(1994)「教育基本法第10条」永井憲一編『教育関係法(別冊法学セミナー)』pp.61-68

- 植田健男 (1995) 「カリキュラムの地域的共同所有」梅原俊夫編『カリキュラムをつくりかえる』国土社, pp.173-213
- 内野正幸 (1987) 『『教育の自由』の法理の再点検』『ジュリスト』884号, pp.237-245
- 浦野東洋一・勝野正章・中田康彦編 (2007) 『開かれた学校づくりと学校評価』学事出版
- 奥平康弘 (1981) 「教育を受ける権利」芦部信喜編『憲法Ⅲ 人権 (2)』有斐閣, pp.361-425
- 小野田正利 (1990) 「『禁断の領域』から『開かれた学校』へ」『世界』1990年5月号, pp.69-77
- 勝野尚行 (1976) 『教育専門職の理論』法律文化社
- (1999a) 「第I部 第五章 子どもの学校教育参加」勝野尚行・酒井博世編『現代日本の教育と学校参加』法律文化社, pp.54-66
- (1999b) 「第III部 第一章 教育基本法制と学校教育参加」勝野尚行・酒井博世編『現代日本の教育と学校参加』法律文化社, pp.179-203
- 兼子仁 (1971) 『国民の教育権』岩波書店
- (1974) 「学校に対する父母の発言権」『季刊教育法』13号, pp.26-36
- (1977) 「教育界における人権の状況」堀尾輝久・兼子仁『教育と人権』岩波書店, pp.215-373
- (1978) 『教育法〔新版〕』有斐閣
- (1990) 「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
- (1992) 「君が代, 学校教育, 情報人権」『日本教育法学会年報』21号, pp.32-49
- (1992b) 「教育人権と教育権力」星野安三郎先生古稀記念『平和と民主教育の憲法論』勁草書房(再掲: 兼子仁・市川須美子編『日本の自由教育法学』学陽書房, 1998, pp.21-35)
- 兼子仁・市川須美子・青木宏治・成嶋隆・喜多明人・安達和志・世取山洋介 (1998) 「座談会——“兼子教育法学”をめぐって」兼子・市川編『日本の自由教育法学』学陽書房, pp.293-329
- 川口彰義 (1992) 「子どもの権利条約と学校教育法制」『日本教育法学会年報』21号, pp.75-85
- 神田光啓 (1992) 「第六節 父母・住民の学校参加」『第二章 学校自治と教育行政』鈴木英一, 川口彰義, 近藤正春編『教育と教育行政』勁草書房, pp.171-173
- 窪田眞二 (1993) 『父母の教育権研究』叢書房
- (1999) 「父母の教育権と学校参加」『日本教育法学会年報』28号, pp.47-64
- 黒崎勲 (2008) 「内的事項外的事項区分論と専門職主義の偏見」『日本教育行政学会年報』34号, pp.90-106
- 古野博明 (1982) 「国民教育の民主的な再生と創造を目指す合意運動の思想と構造 (1)」『北海道教育大学紀要 (第一部C)』33 (1)号, pp.25-37
- 榊達雄 (1975) 「公立高校の教育課程編成と親の発言権」『季刊教育法』15号, pp.100-108
- 坂田仰 (2003) 「地方分権・自治の可能性と教育基本法改正問題」『日本教育法学会年報』32号, pp.65-73
- 相良惟一 (1967) 『『教員の地位』勧告と教職の専門性』明治図書出版
- 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
- 新堀通也 (1973) 「現代日本の教師—葛藤を中心として—」『教育社会学研究』28号, pp.4-17
- 杉村房彦 (1996) 『『参加』の方法としてのPTA』『日本教育法学会年報』25号, pp.132-142
- 高橋哲 (2007) 「教育行政研究における教育法学説の位置」『日本教育行政学会年報』33号, pp.20-36
- 高柳信一 (1972) 『『教授の自由』と『教育の自由』』『憲法と教育 法律時報 臨時増刊』44 (8)号, pp.187-197
- 竹内俊子 (1989) 「西ドイツ学校法の動向と特徴—学校における『参加権』の意義と限界—」『日本教育法学会年報』18号, pp.159-174
- 坪井由実 (1992) 「第二章第四節 父母・住民の教育参加と教育自治」鈴木英一, 川口彰義, 近藤正春編『教育と教育行政』勁草書房, pp.33-36
- (1996) 「教育自治と生徒参加」『日本教育法学会年報』25号, pp.143-154
- 戸波江二 (2001) 「国民教育権論の現況と展望」『日本教育法学会年報』30号, pp.36-45
- 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
- 成嶋隆 (1993) 「教育の公共性論—憲法学の視点から—」『日本教育法学会年報』22号, pp.51-61
- (1994) 「第4章 教育と憲法」『講座憲法学 4巻』日本評論社, pp.106-130

親との関係における教職の専門的自律性の確保と規定

- (1996) 「国家の教育権と国民の教育権」『ジュリスト』1089号, pp.230-236
- (2001) 「教師は意見を表明してはならないのか」『世界』694号, pp.230-236
- 西原博史 (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
- 日本教育法学会教育基本法研究特別委員会 (2006) 『教育の国家統制法』母と子社
- 広沢明 (1992) 「教育における公共性」『公法研究』54号, pp.45-60
- 堀尾輝久 (1971) 『現代教育の思想と構造』岩波書店
- 堀尾輝久 (1977) 「国民の学習権と教育権」堀尾輝久・兼子仁『教育と人権』岩波書店, pp.1-97
- 水島朝穂 (1995) 「第6章 戦後教育と憲法・憲法学」『講座憲法学 別巻』日本評論社, pp.156-181
- 宗像誠也 (1961) 『教育と教育政策』岩波書店
- 柳澤良明 (1996) 『ドイツ学校経営の研究』亜紀書房
- 山口明子 (1990) 「PTA とは何だったか」『世界』1990年5月号, pp.37-47
- 結城忠 (1979) 「親と教師」真野宮雄・市川昭午編『教育学講座 18 巻 教師・親・子ども』学習研究社, pp.94-117
- (1988) 『教育法制の理論』教育家庭新聞社
- (1997) 「教育法制における親と子の地位」『日本教育法学会年報』26号, pp.58-68