

■学位論文内容要旨

今日の教育法学研究における「国民の教育権」をめぐる議論の整理 —2000年以降における『日本教育法学会年報』を素材として—

寺谷 直輝 (2017年度修了)

本研究は、1960年代から70年代に生成・発展してきた「国民の教育権」が、今日の教育法学研究においてどのように言及されているのかについて、2000年以降における『日本教育法学会年報』を素材として、「国民の教育権」をめぐる議論を整理することが目的であった。

この目的を達成したとき、今日の教育法学における「国民の教育権」の議論をめぐる、教育法学者と憲法学者との間に“温度差”や“違和感”が存在していると指摘されてきたけれども、教育法学・憲法学という研究領域上の立場よりも、「教育権」をどのように把握しているかによって“温度差”が存在するようになった事実も明らかになった。

まず、同じ「教育権」という3文字の学術用語を用いているのにもかかわらず、1990年代の教育法学研究で明確化された「教育権」における2つの定義に基づいて「国民の教育権」の理論枠組を構築したとき、「国民の教育権」という1つの用語から2種類の理論枠組が抽出できることを確認した(第1章)。

「教育権」における2つの定義のうち、1つは1950年代後半から1960年代に形成された「教育権」であった。この場合の「教育権」は「具体的教育内容を決定ないし実施する権能」(狭義教育権)として理解されてきたものであった。しかしながら、1970年の「杉本判決」以後に形成された「教育権」は、「教育にかゝる当事者(子ども、親、教師、国または公共団体等)の権利・義務の関係、責任と権限の関係の総体(傍点は原著者)」(広義教育権)と理解されるように変化してきた。この2つの定義は、1990年代に「教育権」概念を整理した成嶋隆・川口彰義の研究でも取り上げられたことにより明確化されたことを紹介した。この2つの定義に基づいた「国民の教育権」を、(1) 関心、(2) 教育の主体(当事者)、(3)

親—教師間の関係性、(4) 子どもの立場、の4つに区分して、その差異を整理した。

次に、「今日の教育法学研究」を対象とするにあたり、「なぜ、2000年以降にしたのか?」「今日の教育法学研究を具現化している素材として『日本教育法学会年報』は妥当なのか」について検討した後、『日本教育法学会年報』における「国民の教育権」の言及状況を明らかにした(第2章)。時期の設定として、2000年から2016年までに設定した。検討素材の設定として、教育法学に関する学会誌である『日本教育法学会年報』と検討する素材に選定した。また、2000年以降の『日本教育法学会年報』から「国民の教育権」を1度でも使用している全ての報告及び討論を抽出の対象とした。抽出対象の範囲として、同義であることが確実であるような表記、つまり、(1)「国民教育権」、(2)「国民の教育権論」、(3)「国民教育権論」、(4)「国民の教育権説」、(5)「国民教育権説」、(6)「国民の教育権」の計6つをキーワードに設定して抽出した。

そして、2000年以降における『日本教育法学会年報』で「国民の教育権」について言及している報告・討論の要約を行ったあと、今日の教育法学研究における「国民の教育権」をめぐる議論を第1章で明らかにした「教育権」における2つの定義を分析視角として論点を整理した(第3章)。その論点として、(1) 関心の違いをめぐる論点“「具体的教育内容を決定ないし実施する権能を持つのは誰なのか(誰であるべきか)」(狭義教育権)なのか。それとも、「各教育当事者間の権利・義務の関係、責任と権限の関係とは何か(どのような関係であるべきか)」(広義教育権)なのか”

(2) 教育の主体(当事者)は誰なのかをめぐる論点“国家以外の教育する主体に対象が限定されるのか(狭義教

育権)。それとも、教育に関わる全ての当事者を対象とするのか(広義教育権)”

(3) 教育に関わる主体としての親—教師間の関係をめぐる論点“親と教師の間に規定がないために、相互が平和的に共存できている場合に限って、子どもの教育を受ける権利が保障されるのか(狭義教育権)。それとも、親と教師との間に、それぞれ有している権利・義務、また、責任と権限が存在しており、さらには、他の教育当事者との関係による制約が存在しており、この制約の上に、子どもの教育を受ける権利(発達・学習する権利)が保障されることになるのか(広義教育権)”

(4) 子どもの立場をめぐる論点“教育を受ける立場である子どもの権利要求を考慮することは絶対ではなく、子どもの権利要求の行使は、親や教師の裁量に依存されるのか(狭義教育権)。それとも、教育を受ける立場とされてきた子どもにも権利・義務、また、責任と権限を有するために、他の教育当事者に対する(一定の制約を受けながらも)教育要求が認められるのか(広義教育権)”

以上4点に基づいて、今日の教育法学研究を整理した。

その結果、狭義教育権に基づいた「国民の教育権」で今日も理論として有効であると議論されていることはなされておらず、むしろ、広義教育権に基づいた「国民の教育権」の理論枠組を、憲法・教育基本法・子どもの権利条約を踏まえながら、その具体的な内容を深化させることが志向されている。その上で、子どもの教育を受ける権利を充実するために、親・地域住民の学校参加を制度的に保障することや国家による条件整備の確立を保障していくことが課題とされていることが明らかとなった。また、今日でも「国民の教育権」批判がなされてい

るけれども、今日、狭義教育権ではなく、広義教育権に基づく「国民の教育権」を中心として議論が展開されている。

今日、教育法学と憲法学の間に、“温度差”があると言われてきた。しかしながら、筆者からすれば、教育法学と憲法学という学問領域というよりも、「教育権」という3文字で表現されるだけの学際的な概念が、狭義教育権として理解されているのか、それとも、広義教育権として理解されているのか、による違いが意識されぬまま、今日の教育法学研究で“温度差”として当たり前であるとみなされてきた。本論文は、今日の教育法学研究における「国民の教育権」をめぐる議論の動向を整理することが目的であった。ただ漠然と整理するだけでなく、今日の教育法学研究で議論されてきた「国民の教育権」が(学問領域でなく)論者の把握する「教育権」概念によって異なっていた事実、それゆえ、“温度差”があることを明らかにした。

今日の教育法学研究がすべきことは、これまで当たり前と思ってきた“温度差”を解消することにあるように思われる。そのために、「教育権」や「国民の教育権」に対する概念理解を共有した上で、あらためて、子どもの教育を受ける権利を保障に貢献するための学問的な知見を生産することが、広義教育権に基づく「国民の教育権」の中身を豊かにしていく鍵なのではないだろうか。

そのため、今後の課題として、「国民の教育権」の理論枠組を、教育法学に関わる研究者が共有することが「国民の教育権」を深化させていく鍵になることを指摘したい。