

子どもの権利と教育権

— 教育思想史的考察 —

川瀬八洲夫

(平成2年9月39日受理)

Children's Rights and The Right to Education — Study of The History and Thoughts of Education —

Yasuo KAWASE

(Received September 29, 1990)

はじめに

近代的人権思想のコロラリーのなかで子どもの人権や、その思想が捉えられ、発展してきた。20世紀に入るとその急速な展開を見る。1959年の「児童の権利宣言」(第14回国連総会採択)は歴史的エポックをなすもので重要な意味を持っている。1989年11月20日第44回国連総会で「子どもの権利に関する条約」が採択された。全会一致で採択された。「児童の権利宣言」が国連総会で採択されてから30年目である。また国連・人権委員会がワーキング・グループを設置し国際児童年(1979年)を契機として「児童の権利宣言」を条約化してゆこうとして活動し始めてからちょうど10年である。

さてこの条約は子どもの生命、生存、発達を主体的権利として保証しようとするものである。子どもの主体的な生存、発達を可能にするには適切な保護、教育が必要である。このことをより可能にするためには、この国際条約をできるだけ早く有効にすることである。そのためにも、この条約の早期批准が要請される。本稿では、教育思想史的視点から子どもの権利と教育権の諸課題を考察し、子どもの生存と発達の現実的諸問題と状況、そして法的保護、施策の必要性を整理しつつ、本条約の早期批准を求める根拠を考えてみたい。

(1) 子どもの権利とその思想

近代における人権思想の形成は西欧社会において著しかった。啓蒙(enlightenment)思想、啓蒙運動のなかで求められ、明らかにされた一般民衆の主権論、平等論は政治、経済上のことだけでなく宗教、生活、社会的な教職教養科・教育史研究室

ことにまでおよんでいた。とりわけロック(J. ROCKE)やルソー(J. ROUSSEAU)、ボルテール(VOLTAIRE)等の出現によって理論的展開は装いを新たにした。特にルソーの「学問芸術論」(DISCOURS SUR LES SCIENCES ET LES ARTS 1750)、「人間不平等起源論」(DISCOURS SUR L'ORIGINE DE L'INEGALITE PARMI LES HOMMES 1775)から「社会契約論」(DU CONTRAT SOCIAL 1762)における主張は「自然」(NATURE)概念をテコに生来的権利としての人間的な自由と権利に触れ、近代的人間観とそれに見あうべき政治論、社会論を展開させた。こうした人間観を基礎に画期的な子ども観が論じられる。子どもの人権はマクロな視点からいえば人権思想のコロラリーの中で立論されるものではあるが、その特殊性をつめていこうとすれば人権思想一般のなかで論じられるものでは決していない。さて子ども独自の人権の視点はロックや、カント(I. KANT)コンドルセ(CONDORCET)の法思想の中に見出だされるが、この独自の視点をきわだたせて論じ、生存、発達、教育の論理を明らかにしたのはルソーであった。ルソーは、人間・社会・国家の構成原理を論じた「社会契約論」で「子どもたちは、人間として、また自由なものとして生まれる」と宣言し¹⁾近代教育のバイブルと称される「エミール」(EMILE OU DE L'EDUCATION 1762)で子どもの独自性を「子どもは人間生活の秩序のうちその地位をしめている。人間を人間として考え、子どもを子どもとして考えなければならない。それぞれの者にその地位を…」と述べる²⁾。ルソーのこの思想は「子どもの発見」として周知されている。ルソーはこの立場から、子どもの生存、発達、教育を考える。またこのための方法論やカリキュラムを論じる。こ

うした彼の教育論は、自己活動の原理、連続発展論、直観教育、自然主義教育論などとして評価されている。このルソー思想を基本原理として近代教育思想は発展して来ている。

子どもの望ましく、健全な生存、発達、保育、教育のために遊び(SPIEL)、労作、自己活動などを子どもの権利として主張したのは、「遊戯および作業教育所」(SPIEL UND BESCHAFTIGUNG SANSTALT 1816)のち「幼稚園」(KINDERGARTEN)を設け、子どもの教育、保育に歴史的に貢献したフレーベル(F. FRÖBEL)であった。フレーベルの児童観、教育方法などは、近代化を求める児童教育論やその教育運動の思想的視野を広め世界的な運動へとおし広げていった。

「二十世紀は児童の世紀」の主張で知られているケイ(E. KEI)は「児童の世紀」(THE CENTURY OF THE CHILD)、「婦人運動」(THE WOMAN MOVEMENT)などを著し、教育運動家、女性解放運動家としても活躍した。彼女は子どもの存在の尊厳性を「王者の権威として主張し、子どもへの無理解、無慈悲を糾弾した。彼女は子どもの扱い、特に、統制、体罰、脅し、暴力、心霊虐殺(「児童の世界」での主張)などを厳しく批判した。これらは人間の尊厳を否定し、動物化することだと³⁾。ケイは人間の尊厳さをもってあつかわれることは子どもの権利であると主張したのであった。

十九世紀後半から二十世紀の中葉にかけて、ヨーロッパ、アメリカ、日本などを中心として、いわゆる「新教育」の思想と運動が展開された。これは子どもへの新しい認識と子どもの権利の思想をテコにした教育運動であった。この運動には、実際は、多彩なあるいは雑多なさまざまな理論や運動、活動が混在してはいた。しかしその中心的思想は子どもの権利を中核に据えた子ども理解であり、またそれを押し広げてゆく性格のものであった。この運動の中心的理論を形成して来た人達は、心理、教育、哲学、医学に携わる研究者や運動家達であった。なかでもイタルド(J. M. ITARD)、セガン(E. SEGUIN)、モンテソリー(M. MONTESSORI)などの精神科医の臨床的研究と理論形成、またピアジェ(J. PIAGET)、ワロン(H. WALLON)などの認知、心理研究とその理論、デューイ(J. DEWEY)、キルパトリック(W. KILPATRICK)などの心理、教育方法論研究などは新しい子ども理解とその思想の地平を押し広げたものであった。

心理、教育、哲学の研究者であり、実験主義哲学を主

張したデューイは「まず子どもから」を教育の出発点にしよう、これを教育の進歩主義とみなそうと主張した⁴⁾。彼は生命とは成長を意味するものであり、教育とは成長・発達を意味すると考える。生命を育み、成長・発達をはかろうとする教育には、あらゆることに優先して子どもの成長・発達の源である彼らの本能、衝動、興味、自己活動、遊び、労作、実験、経験等を軸にしての教育を、すなわちそれらに基づいてのカリキュラム、教育の方法、組織と環境などを考え、実行すべきことを主張する⁵⁾。教育は正当な子どもの認識からの出発を論じたのであった。デューイは、子どもの認識と子どもの権利の思想をうちたてることに大きく貢献した新教育一特にアメリカ進歩主義教育の最大の理論家でもあった。

子どもの健康な発達や教育の考え方に子どもの権利や教育権の論理を明確にもちこんだ人達のなかにシャザル(J. CHAZAL)やワロンがいる。シャザルは、子どもは権利の主体であることを確認して、子どもの権利とは子どもの要求と承認であることを確認した。またそれは物質的・生物学的要求、生命的・情緒的要求、情緒的・知的要求、成長、外界発見、自己主張の要求など⁶⁾としたのである。

ケイの主張した「二十世紀は児童の世紀」にみるように、二十世紀にはいつてからの新教育の思想と運動、その組織(特に西欧各地、カレー、ローザンヌ、ロンドン等)、そして各種の国際教育会議など⁷⁾の動きは、子どもの権利の法制化への強いインパクトとなっていた。

子どもの権利、生命の保護・生存・発達等の諸権利、そしてこれらのよりよい現実のための教育への権利への法制思想の確立と法制化への各種の運動や活動は、二十世紀に入ると急速に発展し、「児童の権利に関するジュネーブ宣言」(国際連盟, 1924年)、「アメリカ児童憲章」(アメリカ第3回ホワイトハウス会議, 1930年)などでの検討は、①児童の心身の発達への一切の手段を講ずべきこと、②飢えた児童への給食、病児の治療、知能の遅れた児童への援助、不良児の教化、孤児・浮浪児への救護、③児童の危難時の救済、④生計の確保と搾取からの保護、⑤能力の発達と発達の視点等が取り上げられていた(「児童の権利に関するジュネーブ宣言」)。第二次世界大戦後、いち早く1940年代の後半から、子どもの人権や教育への権利の諸問題を軸に国際連合・人権委員会、ユネスコ(UNESCO)などの活発な活動が始まる。その時期、特にユネスコの活動とその役割は大きかった。

ユネスコは、人権委員会の子どもの人権の諸問題の検討の進行にも関連しつつ子どもの教育の権利確立への検討を押し進めた。ユネスコは世界人権宣言の人権思想に立脚した教育権、教育条項の理解とその普遍化をはかるために努力した。その一つにピアジェ（J. PIAGET）へのその思想の解説依頼があげられよう。

ピアジェはその解説のために「現在の世界における教育への権利」を明らかにした。ピアジェは、当時フランスの世界的な発達心理学の研究者であるとともに、国際教育局・局長でもあった。彼はそのなかで人間的発達のプロセスとその可能性、可能性を実現する権利とそれを援助する社会の義務を論じたのであった。ユネスコは子どもの教育への権利を人間の全面発達へのアクセス権と捉えようとしていた。

国連人権委員会はこうしたユネスコの動きや教育権解釈に根拠を求めながら教育条項への審議を深めていった。とりわけ人権委員会第七会期（1951年）、同第八会期（1952年）での審議では、教育権の問題は国家の権限や義務の範囲などの関連で審議されていった。人権委員会でのさらなる検討は人権規約の制定へと発展していった。こうした発展の系譜のうえで、1959年第14回国連総会で画期的な「児童の権利宣言」が採択されたのである。

「児童の権利宣言」は「人類は、子どもに対して最善のものを与える義務を負う」（前文）の思想を基に、特別の保護、社会保障の利益の享受、教育への権利、遊び、国籍や姓名の取得、差別の禁止などを軸に十項目におよぶ原理を明らかにした。それらの中には、さらに、人格の全面発達、調和的発達のための愛情と理解の必要性、また理解、寛容、諸国民間の友愛、平和、世界的兄弟愛などの視点、彼等の活力、才能は人類同胞へ向けられるべき視点からの教育が定められている。「児童の権利宣言」は「世界人権宣言」を背景に、基本原理として制定されたものでもあった。「児童の権利宣言」は全ての子どもへの人権として、また人格の全面発達の権利として論じられ、平和と寛容、友愛等への価値志向性、教育への権利と自由の原理などに導くものとして作成されていた。

1976年12月第31回国連総会は1979年を「国際児童年」とすることを採択した。これは画期的なことであり、またその始まりでもあった。それは「あらゆる努力にもかかわらず、あまりにも多くの子どもたちが、とくに発展途上国において、栄養不良であり、十分な保険サービス

を受けることが出来ず、将来のための基礎的な教育も準備されておらず、また最底の生きる楽しみも奪われていることを深く憂慮し、国際児童年が、すべての国々が子どもの福利を促進する計画を再検討し、かつそれぞれの国の条件、ニーズ、優先順位にしたがって、国家および地方の行動計画のための支援を動員するのに、励ましかることを確信する」（前文）と述べ、九項目にわたって主張が展開されている。国際児童年は「児童の権利宣言」（1959年）の思想、その施策、その現実的效果などが及んでいないことから、その制定20周年を期して、再度その思想の普遍化、その現実的效果をもたらす施策を講ずることへのキャンペーンであった。

この国際児童年を契機に国連・人権委員会にワーキング・グループが設置された。これは「児童の権利宣言」を条約化していこうとする試みからであった。

ワーキング・グループは関係各国からの委員から構成され、精力的な活動を開始した。種々の検討をへて、条約案の草案を作成し、国々との折衝に意を尽くし、ワーキング・グループの設置以来10年後の1989年、第44回国連総会でそれは「子どもの権利に関する条約」として正式に採択された。今後はこの権利条約が各国に批准され、その思想、施策がどう現実化されているかが大きな課題になっていくであろう。

ところでわが国では子どもについての思想や法制化は教育や福祉の面からいろいろ考えられてきた。そのなかで子どもの権利に関わる宣言や法律は大正デモクラシー、大正新教育の思想や運動を契機にして積極的につくられ始めた。それらには、戦前に「児童保護ニ関スル施設要綱」（救済事業調査会 1918年）、「児童虐待防止法」（1933年）、「少年教護法」（1933年）などがあるが、戦後になって、子ども擁護のための本格的検討が始まり、「児童福祉法」（1947年）、「児童憲章」（1951年）などが制定され、子どもへの正当な認識が成立しはじめた。今後は国際的な動きに関連させながら現実の諸問題への取り組みが要請される。

② 子どもの発達と教育

教育とは、教育行政・学校制度・カリキュラム・教員・教育方法・教材・組織や環境・親や保護者など、どのような視点から語られようと、その目指す目標は、社会的な視点に支えられた子どもの全面的・調和的な発達がどこまで効果的にすすめられていくかにある。やや

もすると国家の都合、家の、おとなの、そして教員の、学校の都合などとその論理が優先される教育が現実にはびこりすぎているところがある。これはやはりどこかが違う。前節でふれたように、かつてデューイ(J. DEWEY)は、「まず子どもから」の教育を主張したのであったが⁸⁾、それは教育のあらゆる営みに優先して、教育の前提としてまず子どもの内的要求を合理的に、適確に認識することから出発しようとのことなのである。望ましい子どもの立場からの教育の論理である。これは「児童の権利宣言」でいう「人類の最善のものを与える」とか「子どもの最善の利益」にかなうものといえる。子どもに教える都合上などという観点からではない。子どもは確かに身体的に、精神的に未熟であるために特別の保護やケアを必要とする。またより良い発達や教育のために、望ましい指導や教育が必要である。しかし教育のための重力の中心はあくまでも「まず子どもから」の視点にあることを明記しなければならない。

いま我が国の子どもは、経済的繁栄と豊かさの中にあって平和と安全を享受しているといえよう。しかし現在の教育体制や学校教育、教育状況の中で偏差値教育や過当競争、学習不振(いわゆる“落ちこぼれ”現象)、ドロップ・アウト、非行、犯行等の諸問題が渦巻いている。

教育にとって「わかる授業」は大切である。学校教育では学習者は「授業」が解ることを通して知識や技術(技能)、経験、態度などを獲得しわがものにしていく。すなわち、己を変化させ、発達していく。子どもは、学習をすること(わかる「授業」を受けること)によって、変化し発達していく。学習者としての子どもは「わかる授業」を受けること(教授者としての教員は「わからせる—多様な子どもが、それぞれの内的要求に基いて理解することができる」)によって己の様々な能力をつくり、発達をしていく。いわば、いわゆる“落ちこぼれ”者や、非行、反抗、ドロップ・アウトなどで適切な学習が成立しないのは、なんらかの要因で「わかる授業」からはじきだされているといえよう。こうした子どもは適切な発達からはみはなされているというべきであろう。「わかることの授業」—適切な教育は子どもの発達に欠かせない。

適切な学習行為は人間的発達には欠かせないことを「学習権宣言」(THE RIGHT TO EDUCATION 第4回ユネスコ国際成人教育会議 1985年)は明きらかにする。そこでは「学習権とは読み、書く権利である。自分自身の世界を読みとり、歴史をつずる権利である。教育の

手立てを得る権利である。個人および集団の力量を発達させる権利である」と主張する。子どもにとって、人間にとって、学ぶことは人間的発達への保証であり、権利である。こうしたことから考えられるように、「学習」とは人間的発達のための原点であり、あらゆる教育活動の中心に位置づけられるものでなければならない。

現実の子どもたち、日本の子ども・世界の子どもたちは多くの苦しみに直面している。そのこと的一端を、例えば、「チルドレン・ライツ」は伝えている⁹⁾。医療、保健、栄養、酷使されている子どもたち、障害をもつ子どもたち、戦乱に生きる子どもたち、麻薬にむしばまれる子どもたち、性的虐待にさらされる子どもたち、ストリート・チルドレン、非行、犯行の子どもたち等々である。

こうした中でも欧米、日本などでの子どもへの虐待が増加していることが報じられている¹⁰⁾。これは現代社会の複雑さや、ストレス状況から、おとなや親が被抑圧的、鬱積的心理状態に追い込まれがちなことに加えて子どもへの認識、正当な理解の欠如から起こっていると考えられる。

また最近では、いわゆるストリート・チルドレンが増加している。日本を含めて世界では、3,000万人以上、あるいは1億人に達するとまでいわれている¹¹⁾。ストリート・チルドレンとは街頭にはじき出された、浮浪少年達のことである。彼等は、都市化、それにとまなう人口移動、失業、貧困、非行、家出、家庭崩壊などの産物である。彼等は暴力、暴行、ドラッグ(薬物の乱用)、アルコール中毒、犯罪、非行等の社会的病理に陥ってしまっている。

こうしたストリート・チルドレンの問題は、子ども自身のそれではない。それは、親の、おとなの、社会の問題であり、政治・行政の責任でもある。このような課題にたいして、組織的・行政的な対策が要求されるのは当然ではあるが、根源的には保護・指導・教育的対応がよりシリアスなものとして考えられなければならない。例えば、少年非行の問題を取り上げてみる。非行一般の現状は、量的には、戦後第三のピークといわれる昭和58年頃からはば横ばい状態にあるといわれ¹²⁾、特に激増傾向とか、大きな変化は見られない。しかし非行の内実をさぐってみると、いわゆる初発型非行の増加、無職少年の問題、暴力、暴行、虐待、いじめなどの陰惨・陰湿化など指摘されている¹³⁾。また一般的感覚からは、想像を絶するような理解困難な残酷な事件が引きつづいて発生し

ている。少年犯罪はもとより社会の縮図ともいうべきものであろう。社会の事情や構造の反映ともいえる。この種の犯罪を生み出している根源的な理由とは何なのであろうか。こうした行為には「しる意識や心理、感覚、また認識、思考のレベル、想像力とは、こうした問いに対して、それは「リアリティの喪失」にあると分析する専門家がいる¹⁴⁾。確かに「…やらされる行為」、「…される生活」の多い現代の少年たちには、能動的で現実的な現実感が育ちにくいことは事実である。実際的な生活のなかで、能動的で、アクティブな人間的な感覚、感情、体験が育てられていないのではないか。そうだとすれば、少年非行の発生原因の重要なファクターに保護、指導、教育の問題をよりシリアスにとらえていく必要があるだろう。

非行、暴力、虐待、いじめなどの問題には、もういっぽうでは被害者のそれがある。ターゲットになる若年層の子ども達。現代の子ども達は、暴力、虐待、いじめのターゲットになるだけでなく、本来は適切な教育・指導を受け、望ましい発達を保證されるはずの学校-学校教育においてさえ、必要以上の管理、統制、過当競争、懲戒、体罰、「落ちこぼれ」-きり捨てなどにあうケースが増えている。こうしたことに法曹界（日本弁護士連合会）も問題視し、「子どもの人権救済の手引」を出し¹⁵⁾、対処の仕方のオピニオン・リーダーにもなっている。学校や学校教育に関連して、このような問題が発生し続けることはゆゆしきことであり、現代学校、現代教育の病理とでもいうべきである。

子どもをめぐる現代的諸問題への今後の対応の視点は根源的な意味で「子どものための」である。保護、指導、教育は誰のための、何のためではなく、本来的に子ども自身の生命を守る、適正で快適な生存を図る身体・心理・諸能力・技術・豊かな情操の発達への最善の配慮などへの勇気ある視点であろう。

(3) 子どもの権利と教育権

人間は適切、かつ合理的な保護・指導・教育を受けることによって円満な人間的発達をとげることができる。現実の子どもは、絶対的な弱者として、現代のさまざまな体制下のもとに貧困、飢え、抗争・対立、戦争、各種の自然的・社会的パニック、差別や虐待、病気、孤立など多くの苦しみや困難に直面しながら生きている。こうした困難な状況を越えて、望ましい保護や発達、教育の視点をつくりだそうとする思想や運動が長く続いてきた。

これは子どもの人権を思想的に、また法制的に確立しようとするものであった。その歴史的発展の展開過程は(1)子どもの権利とその思想でふれたとおりである。こうした点から1989年11月20日第44回国連総会で採決された「子どもの権利に関する条約」は歴史のエポックをなすものであった。

「子どもの権利に関する条約」は多くの国々、国連機関、NGO（非政府団体）が10年に亘る検討・協議の末に取決められた結果とその成果である。全文54条からなるもので、この条約はこれの広報義務、子どもの権利委員会の設置（条約における義務の実現と達成、その進歩の度合いの審査）、委員会の作業方法などもおりこんだものであった。条約は、「あらゆる差別の禁止」（第2条）と「子どもの最善の利益」（第3条）の二つの基本的原則を前提に、生命の保全、生存、保護、発達、教育などの権利を主体につくられている。「差別の禁止」の原則は、民族、膚の色、性、言語、宗教、政治的またはその他の意見、国籍、民族的社会的出身、財産、障害、出生その他の状況等いかなる差別をも越えて平等に適用されるものであること。また「最善の利益」の原則は、子どもの健康や福祉、発達や保護、あらゆる子どもの尊厳に関わることへの決定は、子どもの最善の利益を基準にしなければならないことを意味する。この二つの原則を前提に先に触れた諸権利等が定められている。

生命の保全と生存の権利。すべての子どもは生命への固有な権利を有すること。この生命の権利は人間の第一義的権利である。国は最大限にその確保の義務を負う。また生存を確保するために、各種の医療・保健サービス、食料・水・住居など適切な生活水準を確保すること。名前、国籍、親を知り、養育される権利などは生存のための基本的権利である。保護の権利。子どもは身体的、精神的に未熟であるために特別の保護とケアが必要である。条約は幅広い状況のもとでの子どもへの保護を求めているのである。心身の障害を持つ子ども、親の無い子、親から分離された子、難民の子などへの保護である。発達の権利はすべての子どもが持つ内面的な素質や能力を伸ばし、発達させる機会を与えられるようにするための諸原則である。このためには休息、余暇、遊び、表現・情報自由、意見表明権、集会・結社の自由、子どもの見解に対しての親の態度（子どもの成熟度とその比重）マス・メディアへのアクセス権などである。教育権は、発達の権利に深く関係する。望ましい発達は適切な教育に

よらなければならない。教育の権利は直接的には「教育への権利」（第28条）、教育の目的（第29条）で定められている。教育は人間の発達のあるあらゆる側面に関わってくる性格のものだけに重要な取決めといえる。第28条では、初等教育の義務制や無償制、また中等教育の無償制とそれへの導入、さらにすべての者の高等教育へのアクセス権にふれている。こうした教育へのアクセスと教育の発達に関わる重要な機能や役割に関連して国際的な条約や宣言、勧告がこれまでも多くだされている。「教育における差別を禁止する条約」（ユネスコ・1960年）「義務教育およびその延長に関する勧告」（国際公教育会議・1951年）「学習権宣言」（ユネスコ・国際成人会議・1985年）「技術教育および職業教育に関する改正勧告」（ユネスコ・1974年）などである。この28条では学校教育における懲戒と人権保証、子どものプライバシーや尊厳の維持、すべての子どもの教育、職業上の指導、情報へのアクセスの問題など幅広い観点から教育権が定められているのである。さて第29条は子どもの才能、人格、精神的・身体的能力の可能なかぎりの発達への保証。そのための教育への質的、量的条件へのアクセス権が定められている。教育機能の、発達におよぼす重さから多面的角度からアプローチしているのである。

「子どもの権利に関する条約」が長年の懸案として、検討され、この度取決められたことは子どもの問題の重要性と現在の緊急性をもの語っている。この条約に関連しつつ、1989年ユニセフ（UNICEF－国連国際児童緊急基金）は「世界子ども白書」で「子どものための世界サミット」（首脳会議）を提案した。そしてこれは1990年9月アメリカで開催されることになった。「子どもサミット」は子どものためだけの前例のない世界的規模での、歴史的イベントである。これは「子どもの権利に関する条約」の趣旨を確認し、そのための「宣言」を出すこと。また子どもの数が史上最大になる90年代に、子どもの生存、保護、発達、教育などの諸問題－すなわち子どもの将来的問題を最優先の政治課題に位置づけていくことの確認のサミットでもある。以上のようなことからいって1990年は子どもの権利の、思想的・法制的展開とその現実的施策への歴史的なエポック・メイキングの年であるといえよう。

さて教育が「子どものため」の視点からとはどのようなことを意味するのであろうか。すでにふれたように「まず子どもから」の教育であることはいままでもない

が、今、現実の子どもの発達に望まれ、要求される原理・原則とは何であらうか。わが国の、経済的繁栄と豊かさの裏にある過当競争、社会的・個人的緊張、ゆとりの欠如、人間関係の表面の一面性、心理・情緒的葛藤、孤立とエゴイズムの助成などの諸問題が渦まいている。こうした状況や環境のなかで、子どもの発達の視点を何を求めるべきなのであろうか。これまでの競争原理の上に組み立てられてきた知識・情報偏重の一方的な知的教育、望ましい人間関係を育てるための社会的・集団的陶冶の欠如、調和的な身体的・技術的能力を育てられない教育・カリキュラム、人間的体験を育てるための情操・人格教育の欠如等は現代教育の重大な疾患ともいべきものであろう。

こうした現実の教育課題を乗り越える「子どものため」の視点をつくらなければならない。まずこのためには、個人と集団との関係性の教育とそのためのカリキュラム、人間性育成のための人間的体験（優しさ、思いやり、誠実、関心－生命・自然・知・合理性・科学・世界等、責任等）の心理的、思想的訓練と経験的活動¹⁶⁾の教育。また「子どものための教育課程」で主張される¹⁷⁾人格の形成と新しい学力の構造である。かつてブラメルド（T. BRAMELD）が「来るべき時代の教育」（EDUCATION FOR THE EMERGING AGE）で主張していた「文化单元」（人間経験の広い様相として、保険・医療・芸術・科学などいくつかのまとまりとして教育する）、「心理单元」（人間本性に関する諸科学－欲求・能力・適正・結婚と家庭・発達と精神衛生・賞罰の機能・犯罪や非行－社会的自己実現へ）の教育¹⁸⁾、そのカリキュラムは再検討に値する一例であらう。いずれにしても、現在の子どもの直面している諸問題と望ましい発達には現在の学力の形成とは異なった視点が要求されている。

子どもにはあらゆる視点から見て、望ましい発達への道が開かれるような教育の場、内容、方法、過程などが必要である。そうしたなかで学習することが出来た時良い発達が約束される。教育権（THE RIGHT TO EDUCATION）とは、子どもの教育（営みとしてのあらゆる教育機能）へのアクセス¹⁹⁾である。よい教育の享受は効果的な学習の成立によって可能になる。この学習をうまくなりたさせることを核にした教育の発展を考えなければならない。

むすびに

さて子どもの権利は「…権利に関する条約」に見るように、子どもが生存し、保護され、よい発達が保証されるためのあらゆる条件を検討し、それに応えるために非常に幅広い概念を有している。その中で発達に関わってくる最も重要な概念は教育概念である。教育権と教育の意味やその機能的なことはすでに触れてきたとおりである。

しかし、まだ十分に意を尽くしているとはいいがたいが、最後に、教育権の現実的作用に触れておきたい。子どもの権利の思想や運動に国際的にとりくんできたリンジェ (C. WRINGE) は教育権を現実の教育作用に関係させて、教育権とは、子どもが必要とする環境、物資、助力への福祉の権利 (A WELFARE RIGHT)、保護される権利 (THE RIGHT PROTECTION) に関連し、どの程度の教育 (HOW MUCH EDUCATION) の教育を享受できるのかを問題²⁰⁾にした。これは、この時の法的な事態とは切り離して考えられている。要はどこまで現実それぞれの子どもの本来的に望ましい教育を享受できているのかを基準にしているのである。

子どもの権利の思想、その法制は、つまるところ、子どもの権利についての認識・理解とその取決めである。この上にたって現実化を図らなければならない。教育権の思想も法制も同様である。リンジェの認識の示すように、現実の教育がどのように実施され、運営されているのか、またされていこうとするのかをいつも凝視しつづける必要がある。

注

- 1) J.J. Rousseau 「Du Contrat Social」 Mourice Halbwachs Livre Premier, pp3~5.
- 2) J.J. Rousseau 「Emile ou de Le'Education」 classiques Garnier Livre Premier, pp13~14.
- 3) E. Kei 「The Century of The Child」, Chap 3.
- 4) J. Dwey 「The Curriculum and Child」 Chap 3.
- 5) *ibid*; 4
- 6) J. Chazal 「Les Droits de l'Enphant」霧生他訳 白水社 p16
- 7) 「国際公教育会議」(INTERNATIONAL CONFERENCE ON PUBLIC EDUCATION) 「国際教育会議」(INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION) などで1930年~1940年台にかけて多くの会議が開催され教育についての幾多の勧告などをだしている。
- 8) *ibid*: 4
- 9) チルドレンズ・ライツ刊行委員会編「チルドレンズ・ライツ」日本評論社
- 10) 朝日新聞 9月17日(朝)
- 11) 国際人権問題独立委員会報告「ストリート・チルドレン」草土文化 P 217
- 12) 大塚啓「家庭裁判所調査官から見た少年非行の実情と処遇」(ジュリスト No.960, p 29)
- 13) 松尾浩也「少年非行の現状と少年法制の課題」(ジュリスト No.960, p 15)
- 14) 同上 PP14~15
- 15) 日本弁護士連合会「子どもの人権救済の手引」日本弁護士連合会 第二 各論
- 16) E. Fromm 「The Revolution of Hope」 Harper and Row Publisher Chap 2.
- 17) 梅原利夫「子どものための教育課程」青木書店 pp 32~44
- 18) T. Brameld 「Education of the Emerging Age」 Harper and Row Publisher, pp177~194.
- 19) 日本教育法学会「教育権理論の発展」 pp8~41
- 20) C. Wringe 「Children's Rights」 Routledge And keganpaul, pp135~140.