

児童と権利の法制史的研究

—子どもの生活・文化・教育との関わりにおいて—

川瀬 八洲夫
(平成6年9月30日受理)

A Study of The Child's Right, The Law and System by a Historical Approach —Concerning with a Child's Life, Culture and Education—

Yasuo KAWASE
(Received September 30, 1994)

はじめに

子どもについての理解、教育、思想、法制などからすれば、20世紀はケイ (E・Kei) の「20世紀は児童の世紀」に始まり、子どもの権利条約 (Convention on the Rights of the Child) の「あらゆる差別の禁止」と「子どもの最善の利益」の思想でしめくくられようとしている。子ども観、子どもの権利の思想などの現状のレベルの基本はシャザル (J.Chazal) の主張する「権利の主体としての子ども論」や「個人の資格として、生命権、発達権を基に、彼等の要求やその承認」論を中心に詳細に論じた主張に示されている¹⁾。

また子どもの権利の法制思想やその法制化の表現は、子どもの権利宣言 (ジュネーブ宣言—1924年—国際連盟) から児童権利宣言 (1959年—国際連合)、子どもの権利に関する法的保障の諸原則についてのステートメント (1979年—ワルシャワ会議)、国際児童年 (1979年—国際連合)、子どもの権利条約 (1989年—国際連合)²⁾ への発展とその背景にある国際的事情、特に人権思想とその法制化に見られる。本研究では子どもの権利条約の重要な法制的課題であるあらゆる差別を超えて、最善の利益の観点から子どもの生存・保護・発達とそのため教育—子どもの権利・教育権に焦点をあてながら「子どもの人間的発達と教育」「日本の近代化と子ども」「子どもの権利とその法制」「子どもの権利とその国際基準化」の諸課題を考察したい。

1) 子どもの人間的発達と教育

今日の教育状況に関わって、いまは教育時代、学校化
教職教養科 教育史研究室

社会などといわれる。それは国も社会も企業も、そして親やおとな・子どもも、教育、学校に異常に関心を持ち教育、学校もそれに応えての機能であり、繁盛しているからでもある。この教育時代、学校化社会においては、教育・学校は良かれ、悪しかれ、重大な国民的関心事になっている。しかしこの教育は多くの点から子ども・青年の真の人間的能力に結びつけがたい一面的学力から、偏差値教育の観点からの教育志向でもあった。もともと人間的教育とは生物・個人的視点から社会・文化的視点から、人間的発達の可能性へのトライであり、その能力の全面的開花への教育なのである。望ましい人間的教育は、歴史、社会、文化的条件から必要な要件を満たしながら、精神・身体・技術・徳育の発達を促すことにある。しかし現代の教育には、子どもの望ましい発達に必要な遊び、運動・文化・生活・人間関係などが適切に与えられていず、いうならば子ども本来の生物学的要求、情緒的要求、知的要求などを中心とした発達要求に教育は応えていないのである。その結果として子どもは、必要なレベルの運動・技術的感覚、孤立、人間関係の希薄、いじめ、非行・暴力、体罰、不登校などの事態に陥ってしまっている。これからの教育は子どもの本来求めている人間的発達への諸要求—子どもの権利にどのように応じていくかが問われている。

2) 日本の近代化と子ども

日本の近代化と子ども観、子どもの発達と教育へのアクセスと国家・社会体制、支配的思想構造との関係の特質などを分析するためのディメンションは、1) 学制 (1872年) を初めとする明治の教育制度、教育内容と教育勅語、民法典制定と家族主義イデオロギーの成立・支

配との関わり、2) “民本主義”と大正自由教育に観る子ども観と教育運動との関わり、3) 超国家主義イデオロギーと体制、その下での子ども観・子どもの教育・学校教育との関わり、4) 戦後民主主義と人権、子ども観、新教育論との関わり、5) 人権思想のコロラリー的拡大と子どもの権利の思想、教育権の思想の諸課題との関わりとの時期などであり、このことを基礎に我が国近代化と子どもとの関わりを考えていかななくてはならないと思う。

さてディメンション1)での集約的課題は封建体制・思想を克服しつつ、国家・社会の近代化—富国・強兵—国民的統一、統一支配のイデオロギー形成、そのための教育を計ることにある。

日本の近代化は、軍隊、産業、社会的諸制度、文化などの近代化として徐々に進められる。そして士農工商を中心とした人間観・身分制度・子どもの関係などの封建的在り様も改革が進められた。特に学制頒布による学校制度とそのため子どもへの対処は事態を大きく変革させた。そして特にこの期に啓蒙運動の役割を演じた明六社の思想家⁴³⁾、また特に福沢諭吉、中江兆民や植木枝盛などの所論⁴⁴⁾は近代的子ども観形成への大きな前進であった。しかし学制に観る進歩的な公教育思想やその教育内容はすぐに変容させられてしまう。特に学制への反動としてより保守的になってしまう明治十年代への支配的教育の内容、方法として登場してくる「教学大旨・小学条目二件」、「幼学綱要」、「小学修身書」などは仁義忠孝を基本とした儒教主義的家父長制道徳であって、子どもに親・年長者などへの滅私的奉公・献身を要求するものとしてあらわれた。さらにこうした子どもへの思想を徹底化する教育思想とその大勢は教育勅語、小学校令(明治23)、同令12条に基づく「小学校教則大綱」、そしてその後の国定教科書などでつくられていく。

この期の子どもの身分法制化はどうであろうか。わが国近代における最初の家族法体系は明治民法(明治31年公布)の身分法である。そしてこの明治民法における親族法は整然として定められてはいるが、それは主として、徳川時代の武士の家族制度をモデルとする封建的家父長制的な「家」の制度を基礎としているものであった⁴⁵⁾。ここでの「家」とは祖先から子孫に至るまで維持、継承される存在であり、「家」は家長に絶対的権力を与え、家族は法律上の家長である「戸主」の絶対的権力によって、統制されることになっている。

明治民法に観る親子法は父権主義的な「親のための親

子法」的な性格が強い。それは「親のための」、また「家のための」性格が強く、子の福祉を内容とする「子のための親子法」としての性格は全く与えられていなかった。

こうした法体制に対して、大正八年に設置の臨時法制審議会は時の政府の諮問を受けて、大正十四年、昭和二年にそれぞれ民法親族編・相続編の改正要綱を作成したのであった。しかしその内容は、幾分かは、家父長制家族制度の手直しの要素も入ってはいたが、結局この改正は実現することなく終わったのであった。

さて明治民法に観る家父長制のイデオロギー的性格は、家族制度一家一忠・考イデオロギー、儒教などにに基づいている。このことは「イデオロギーとしての家族制度」、「日本社会の家族的構成」などに緻密に分析され明らかにされている⁴⁶⁾。

ところでこの明治民法—親族(第四編)における戸主の家族、婚姻、夫婦・財産、親子、親権などにおける権限は絶対的なものであった。子に対する哺育、監護、養育権なども絶対的で、いわば近代法に観る子への福祉的観点は希薄なものであった。こうした視点は戦後に制定される児童福祉法(1947年)に至るまでの基本的原理であった。日本の戦前における特徴的な民主化運動であった大正デモクラシーやその影響下のもとで展開された大正新教育運動などのインパクトのもとに、その後制定された「児童保護—関スル施設要綱」(救済事業調査会・大正7・1918年)、「児童虐待防止法」(昭和8・1933年)、「少年救護法」(昭和8・1933年)なども消極的なレベルでの子どもの保護、救済のためのものであり、子どもの積極的な福祉実現のためや、子どもの権利獲得や形成のためのものではなかったのである。

ディメンション2)での特質と課題。民本主義、大正自由教育における各種の分野での子どもの自由、個性、創造、自発、人格、興味、児童本位、自動、自学などということばに代表される子ども観、教育観がいろいろなレベルでいわれた。手塚岸衛、樋口長市、稲毛金七、などいわゆる「八大教育主張」や⁴⁷⁾、当時の子ども観や児童教育論のリーダー的存在であった下中弥三郎、野口援太郎、西山哲次など⁴⁸⁾の所論であった。また大正自由教育の大きな原動力となり、その後には多大な影響力をもった芸術教育運動、とりわけ北原白秋や山本かなえなどの主張⁴⁹⁾などにこうした議論は広く展開されたのであった。しかしこうした議論や思想に観る子ども論や

子ども観は子どもの主体的立場からの発達論に根ざしたのではなく、いわゆる童心論的立場からの純粋な“けがれ、”なき知覚・認識論とそれをできるだけ率直に、育てていこうということにすぎないものであった。それも社会的現実論、体制的思想、法制的環境などを問うことなしにであった。それは北原白秋の「児童自由詩に就て」の所論や芸術教育運動の思想の共通した議論でもあった⁽¹⁰⁾。それ故にのちに生活つづりかた運動の論者達から「リアリズムの欠如」と批判されることになる。子どもの知覚・認識を封建的、定型的な画一性なものから解放した功績は大ではあったが、本質的な子ども観の形成にはほど遠いものであった。

ディメンション3)での特質と課題。超国家主義体制下での子どもは悲惨であった。昭和12年の「国体の本義」同16年の「臣民の道」、そして同年の「国民学校令」、「国民学校令施行規則」などで、超国家主義体制下での子どもの教育、訓練の方向づけは決定された。それは“錬成教育”として位置づけられたのである。錬成教育は「国民ノ基礎的錬成ヲ為ス」(国民学校令第一条)とし国民学校教育の本旨とされたのである。この錬成教育とは、自由放任の教育として、大正自由教育を批判し、“皇国”の道にそって、子どもを錬磨育成、皇国の道の修練(修得錬磨)を施すことを意味している⁽¹¹⁾のものであった。この社会体制、教育の下での子どもは“ボクラ少国民”(皇国民としての少年)であった。ボクラ少国民は「欲シガリマセン勝ツマデハ」「ハイではじまる御奉公」「撃チテ止ム」「師道八士道タカウ師魂」などで性格づけられている。これらのことは山中恒の「少国民シリーズ」に詳細にわたって論述されている⁽¹²⁾。この期の子どもは子どもとして見られず、扱われず、あらゆる意味で人間一子どもとしての正当な処し方ではなかったといえよう。

3) 子どもの権利とその法制

わが国の戦後新教育は戦前における超国家主義体制とそのもとでの旧教育一制度・行政・教育内容・教育方法・教師・子ども観などなどの全面批判から再出発した。とりわけアメリカ教育使節団の教育の全面的調査とその報告書は⁽¹³⁾教育全般に亘り、また子ども観と教育についての子どもへの対しかたに大きな影響を与えたのであった。1945年(昭和20年)9月以降のGHQ(連合国軍総司令部)の指令による政治、経済、社会、教育改革等も

急速に進められた。こうした状況のうちに憲法草案の検討も進み、憲法制定へと事態は展開していった。新憲法は主権在民の原理を基本に平和・民主・人権を柱にしたいわば人権思想を全面に強く押し出しているものであった。これはディメンション4)、5)での特質に関わることであるが、第二次世界大戦での対日降伏条件は日本の主観的、客観的意図とは関わりなく・日本の超国家主義体制、思想下で抑圧されていた人権の回復、基本的人権の尊重を強く求めていたものであった。このことはポツダム宣言第10項(人間の尊厳性の回復と思想、表現の自由などの回復を求めている)に示していることである。制定過程での幾多の紆余曲折を経ながらも民主、平和、基本的人権を柱とする新憲法としての日本国憲法が制定、公布、実施された昭和21年・1946年・11月3日-昭和22年・1947年・5月3日)。このことを受けて、近代的な児童福祉の考えを取り込みながら法律として少年法(昭和23年)児童福祉法(昭和22)が制定され、全ての子どもの生活、心身の保護、人権の一応の尊重などが理解され、実行に移されはじめた。また教育の面でも教育基本法(昭和22年)、学校教育法(昭和22年)が、またこれに基づく多くの教育諸法も制定され、より民主的で平等な教育も実施されはじめたのであった。しかし子どもの社会、文化、経済的理解、障害児教育、養護教育などの立ち遅れ等の課題がまだまだ多く残されていた。

さて昭和26年5月5日が子どもの日と制定されたその日、わが国にあっては画期的な、子どもの全面的な福祉理念を盛り込んだ児童憲章が制定された。しかしこの児童憲章は、国会で審議され、議決された正規の法律としてではなかった。これは第十四回中央児童福祉審議会(昭和24年・6月)が児童福祉の理念をより一層明確にしようとの立場から憲章制定への動きが始まり、それを受けて各界、各層のいろいろな検討を経て、最終的には各種団体の代表から成る児童憲章制定会議において制定したものであった。この憲章は、憲章自身で指摘するように憲法の人権思想、精神を基礎にしての子どものいろいろなレベルにおける生活一人権擁護の理念を示しているものである。憲章は12条から成り、家庭、親、環境、教育、社会的指導、子どもの人権保護などとの関わりを規定している。子どもの生存、保護、発達、教育などについてのこの定めは子どもの福祉への社会的指導理念を示すものであり、子ども理解と福祉への行動規範として重要な意味と役割を果たしてきた。しかし、もっとつめて

いけば、先にもふれたように、憲章は正式な法として成立したものではないだけに、法的な拘束力はなく、あくまでも子どもの福祉への道徳的理念、あるいはその為の宣言的性格の域を出ることはなかったというべきであろう。昭和40年代の高度経済成長期における社会的矛盾は生産-拡大再生産、経済的利益、物質的豊かさの追求。このことから家庭-親-子ども-生活、学校-教員-児童・生徒、競争-過当競争-偏差値教育-価値観、受験・勉強-塾・予備校-子ども-時間・生活等において人間関係、親子関係、教師・子ども関係、子ども・青年の相互関係などにおける、関係の希薄さ-葛藤-対立-崩壊などが生じ、拡大し始めたのであった。昭和50年代に入り、高度経済成長とその政策、諸矛盾の激化などの社会的背景を受けて、このことへの是正の為に、いわゆる“ゆとり”の教育⁽⁴⁾の施策を導入した。しかしこのことの実行の為の教育内容・授業時間・ゆとりの時間の扱い・学校裁量・教師の価値意識など、また公・私立学校間での扱いの格差と教育行政指導のあいまいさ、さらには親・保護者の受験エゴ、そして学校-進学校-受験競争の激化-塾・予備校-偏差値教育とその体制、企業-社会の学歴重視と学校差別、これらの諸要因の競合が一層教育問題を根深く、複雑に押し拡げていった。

こうした、体制や状況の下に、本質的には才能、個性、意欲、様々な人間的能力を持ちあわせているいろいろなレベルの子どもをドロップアウトさせてしまったのである。

このこと的一端は不登校者数の激増に現れている。近年に至りますますの増加現象である。小・中学生で9万人を、高校生の中退は15万人を超えている現状である。学校内外のいじめ、暴力、その態様も暴行、たかり、仲間外れ、集団による無視など陰惨なことが多い。こうしたことの実態は多くの資料の示しているところ⁽⁵⁾である。不登校の原因・理由は多彩で、本当のことが掴めないことも多い。不登校生の多くは周りの人達-親・大人・友達・その他もろもろ-から理解されず、受け入れてもらえないことなどから心身の居場所を失っているのである。また非行、犯行、虐待、ドラッグ、ホームレスなども著しく増えている。勉強をはじめとする子どものあらゆる生活のなかでの“落ちこぼれ”“切り捨て”現象は子どもの健全なる発達を疎外しているものである。これらのことを法曹界も危惧し、前々から「こどもの人権救済の手引」を出し、子どもの人権を

守るためのイニシアティブをとっていた。⁽¹⁸⁾

昭和30年代後半から始まった高度経済成長、それに対応しつつ引き起こされてきた同40、50年代にかけての教育荒廃、その後の“ゆとり”の教育と教育の過当競争、同60年代から平成にかけてのいわゆる偏差値教育に起因する子どもに関わるあらゆる負の現象-健康な心身の発達への“発達疎外”は子どもの人間的発達の機会と方法を奪うものであった。これはいわば子どもの人間的発達の権利を蹂躪するものであった。

4) 子どもの権利とその国際基準化

第44回国連総会(1989年11月19日)で子どもの権利条約が満場一致で採択された。この条約は前文と全54条から成るもので、いわばいまの世界の子どもたちの権利の章典ともいべきものである。そしてこれは子どもの権利の国際基準をあらわすものである。

この条約は

- 1) 人権、人間としての尊敬、特別のケアと保護(前文)
- 2) あらゆる差別の禁止(第2条)
- 3) 子どもの最善の利益(第3条)
- 4) 子どもの生命・生存・発達・教育の権利(第6条第28条)
- 5) 子どもの意見表明権(第12条)
- 6) 子どもの精神的自由とプライバシーの権利(第14条、第16条)
- 7) 条約の広報義務と子どもの権利委員会の設置(第42条、第43条)

などを骨格として構成されている。

この条約の精神は、子どもの権利・ジュネーヴ宣言(1924年国際連盟)、世界人権宣言(1948年)国際人権規約(1966年)児童権利宣言(1959年)、国際児童年(1979年)などで検討され、定められた人権思想、子どもの生存・保護・発達・教育、子どもの最善の利益・特別のケアなどの原理に基づいていた。

子どもの権利条約制定への直接的契機は国際児童年に際し、当時の子どもの国際的現状が、戦火・貧困・飢餓・栄養・病気など(中東、アラブ、中近東等)、また非行・犯行・ドラッグ(麻薬)・虐待(親、おとな、性)・暴力・ホームレスなど(先進国)であること-この間の事情はユニセフの資料の「世界の子どもの状況」(LA SITUATION DES ENFANTS DANS LE

MONDE)に⁽¹⁷⁾かんがみて、児童権利宣言を条約化—法律化していこうとする意図からであった。国連・人権委員会にワーキング・グループが組織され、動き始めた。この条約制定への努力はユニセフ (UNICEF)、ユネスコ (UNESCO)、WHO、ILO、そして多くの非政府組織—NGO などにより続けられ、ついに1989年、その草案作成に成功し、第44回国連総会で採択されるに至ったのであった。人権、子どもの人権などについてはすでにユネスコはイラスト入りの平易な解説—「HUMAN RIGHTS question and answer」⁽¹⁸⁾を公刊し、そのオピニオン・リーダーになっていた。また子どもの教育についても、その保護・発達、人権の確立・その後の生存とその能力の形成を計るために全ての子どもに教育を (EDUCATION FOR ALL) を提唱し、そのための国際会議やシンポジウムを組織し⁽¹⁹⁾、教育の内容や方法、改革を検討しているのである。そしてまた世界の教育の実態や情報をまとめて年次的に報告書を明らかにしている。

ヨーロッパでは人権意識は高く、このことに関連して子どもの権利を家族や保護との関わりから各種の憲章など (「ヨーロッパ社会憲章—効力発生・1988年」, 「ヨーロッパ人権条約第七議定書—効力発生1988年」) を定めている。子ども問題にシビアなイギリスでも子どもの権利や教育、学校、家庭の問題についての理論や法的マニュアルもいろいろ公刊されている現状である⁽²⁰⁾。

さて子どもの権利条約は現在 (平成6年・1994年・8月) 160を越える国々に批准され、世界の趨勢になってはいるが、これについては世界に首脳が協議し (WORLD SUMMIT FOR CHILDREN—1990年9月29・30日—国連本部/ニューヨーク71国の国家元首・首脳と88国のオブザーバー派遣)、「子どもの生存、保護および発達に関する世界宣言」と「行動計画」が採択され、139国の署名を得たのであった。そしてここには子ども問題への挑戦、任務、決意、ステップなどが取り決められていた。

日本ではこの条約は平成4年 (1994年3月29日)、政府提出の「児童の権利に関する条約」として国会で承認された。同年4月22日条約批准書を国連事務総長に寄託したのであった。かくしてわが国は158番目の締約国 (批准国) になったのであった。そして同年4月22日に発効となったのである。

さて我が国の批准に際しての国会審議はいろいろな面

からの議論があった。その内容は「教育法」—子どもの権利条約—⁽²¹⁾にコンパクトに紹介されている。このなかでも今後なお検討されていかなければならない主要な課題は 1) 差別に関わる問題—出生差別・非嫡出子、国籍、性、障害の問題 2) 家族関係の問題—子どもの意見表明権と家族問題 (親子、離婚、親権、虐待に関する問題) 3) 学校関係の問題—子どもの意見表明権、校則、生徒の情報の自由、教育情報の開示、生徒の思想・良心の自由—君が世・日の丸・生徒の結社・集会の自由、政治活動、プライバシーの保護の問題 4) 条約の実施と当面する課題—子ども人権とオンブズマン制度、条約を知らせる義務 (広報義務)、子どもの権利委員会報告などであり、また、この他細部に亘っての多くの課題を抱えているが、条約の理念の理解、留保・解釈、国内法との整合問題と立法措置、予算措置などの問題もこれからの大きな課題になっていくであろう。その他先にふれた条約の骨格 (7つの側面) に関わることからについてのいろいろな問題や課題が、条約の具体的な実施の場面に出てくるであろうと考えられる。いずれも今後の課題になっていくであろう。

結びに

我が国での子どもの権利条約の批准に至るまでの経緯は簡単なものではなかった。国連での採択 (1989年・11月) から批准 (1994年・3月) 迄おおよそ4年半もの歳月がかかった。この間の国内政治の状況もあったが、課題が多くあったことも事実である。行政サイドからの「条約は開発途上国」の子ども達を救済する為のものという見解が出たり、条約を特殊の状況ではない日本の子どもの問題に無理やり関係づけようとしているといった指摘が公然となされたりもした。しかし日本の子どもの状況も先に指摘した先進国共通の問題に直面している現状、そしてユニセフ (UNICEF) が「静かな破局」といっている子どもの権利侵害の現状を無視することは現実的ではない。こうした議論は条約の日本への適用の効力をなくさせていくだけでなく子どもの権利の理念の無理解さを示していることにほかならない。

正しい子どもの権利についての理解は、つまりは、子どもの人間的発達への自然な正当な要求を、どう適切に理解し、受けとめるかにある。表面的には、物質に豊であり、相対的には政治・社会的にも安定し、教育も発達している。にもかかわらず先に指摘したような問題を抱

えているということは子どもの権利条約がいろいろな角度から取決めていたことから、また条約の全体的理念が実質的に理解され、現実的に生かされていないことを如実にもの語ってしよう。条約の前文に具体的に示されている精神、取決めを理解し、それぞれの家庭、社会、国家はその役割、機能をはたし、子どもの人間的な、人格的に調和のとれた発達の為の行為、態度、努力が望まれる。条約でいうところの取決め、それぞれの条項の実質的適用のためには多くの課題がよこたっており、今後とも質、量ともに多面的に解決されなければならない問題が続出するであろう。これらについてはこれからの継続の課題として追究していきたい。

なお本論文は、第47回 日本保育学会での発表に基づいたものであり、東京家政大学大学院家政学研究科児童学専攻の特別研究費（平成4年度）によるものである。

注

- 1) Jean Chazal 「Les droits de L'enfant」
Chapitre Premier 「L'enfant, Sujet de Droits」
QUE Sais Je?
- 2) 子どもの権利条約（Convention on the Rights of the Child）1979年国際児童年に際し、子どもの権利の思想を現実のものとし、実効あらしめるために児童の権利宣言（1959年）の内容を法律化一条約化しようとし、国連・社会人権委員会にこのためのワーキング・グループを設置し10年の歳月をかけて、条約の草案を作成することに成功。そして1989年11月19日第44国連総会で満場一致で採択された。
- 3) 福沢諭吉、森有礼、中村正直、西周、津田真道など多くが西洋学に通じており、その知識を基に当時としては進歩的な人間観などを、啓蒙的結社—明六社の機関雑誌である「明六雑誌」にいろいろな角度から論じた。
- 4) 福沢諭吉は「学問のすすめ」、「文明論の概略」などで大きな影響力を持ったが、特に「学問のすすめ」の人間観の影響は著しかった。
東洋のルソーと称せられた中江兆民は明治期、自由民権の論者として活躍したが自由論の立場から人間論、子ども論を「東洋自由新聞」、「自由新聞」などで論陣を張った。また植木枝盛は明治前半期の急進的な民権論者であったが、「尊人説」や「家族制度論」などで平等な人間論を軸に論陣を張った。
- 5) 水本、甲斐「改定 民法の基礎」青村書院 p337
- 6) 川島武宣による著作で、封建的な儒教主義イデオロギーの体系とその思想が鋭く分析されている。
- 7) 大正新教育運動の代表的な八人の教育家の所論
- 8) 「学習権の主張」（下中弥三郎 大正9年）、「教育読本 子供の権利」（西山哲次 大正7年）などで主張された。
- 9) 雑誌「赤い鳥」（鈴木三重吉主宰）、「芸術自由教育」などで児童自由詩、子どもの知覚、認識論などの理論の展開（白秋）。この雑誌の他、児童自由画展覧会などを各地で開催、大きな影響力を持った（鼎）
- 10) 白秋は「児童自由詩に就て」で子どもの感性や認識の自然性と純粋性を軸にいわゆる子どもの童心論を展開した。芸術教育運動の考え方の基本にはこうした考えが流れていた。
- 11) 石山修平、森屋高蔵「国民学校実践教育学」国語文化研究所 pp.13-15
- 12) 「少国民シリーズ」は辺境社版で全5部、補1
 - 1, ボクラ少国民
 - 2, 御民ワレ
 - 3, 撃チテシ止マム
 - 4, 欲シガリマセン勝ツマデハ
 - 5, 勝利ノ日マデ
 補, 少国民体験をさぐる
- 13) アメリカ教育使節団はG D Stoddard を団長とする27名の教育学者達から成るもので、GHQ の招請によって3月5、6日に来日し全面的調査の結果を同年3月31日にGHQ 最高司令官に報告書として提出した。
- 14) ゆとりの教育は、昭和51年の教育家庭審議会の答申「小学校・中学校の教育課程の基準の改善について」を受けて昭和52年小・中学校、同53年高等学校の学習指導要領の改定とその実施で始まった。
- 15) 「我が国の文教施策」文部省（平成3・4年）
「国民生活白書」経済企画庁（平成4年）
「青少年白書」総務庁青少年対策本部（平成4・5年）
他
- 16) 「子どもの人権救済の手引」日本弁護士連合会（昭和62年）
- 17) 「LA SITUATION DES ENFANTS DANS LE MONDE」（1993）
Fonds des Nations Unies Pour L'enfance
（UNICEF 1993年）

- 18) 「HUMAN RIGHTS question and answer」
（UNESCO 1982年）
- 19) 「Education For All」
The Requirements
「Education For All」
An Expanded Vision
いずれも（UNESCO 1992年）
「World Education Report 1993」
（UNESCO 1993年）
- 20) 「CHILDREN ACT MANUAL」
MASSON AND MORRIS SWEET and Maxwell
I（1992年）
「SWOT FAMILY LAW」
Duncan J Bloy.
BLACKSTON PRESS LTD（1985年）
- 21) 「教育法 子どもの権利条約」
臨時増刊号 エイデル研究所（1994年6月）