

子どもの「学習環境権」の提起への試論

—主体的な学びを支える学習環境の条件整備に向けて—

A Proposal of the Children's Right of Learning Environment

村松遼太（独立行政法人教職員支援機構）

【要旨】

本稿は、これまでの教育権に関する学説を踏まえつつ、より教育現実にそった権利概念を確立することを企図し、「家庭環境権」や「教育環境権」など従来の理論を批判的に再検討しつつ、教育制度原理の新たな視座となりうるであろう「学習環境権」を提起し、あわせて「学習環境権」の構成要件ともいべき条件について考察を行い、その権利主体である子どものとらえ方からそれを提供する大人の義務についての論理の構造化を試みる。

The purpose of this paper is to propose the children's right to learning environment as a new viewpoint to perceive the obligation of adult to provide a rich learning environment for children and the right of children to get a rich learning environment. This study focuses on the three concepts, a right of family environment, a right of educational environment and a right of the school environment, and consider from three points, the principle of minimum standard, the principle of participation, the principle of equality.

【キーワード】

教育権、学習権、学習を受ける権利、権利保障、学習環境、条件整備、義務、責任
Right to Education, Safeguard for Human Right, Education Environment, Condition Ordering, Rights, Responsibility

はじめに

本稿の目的は、子どもが自身の未来を豊かに切り拓くために可能な範囲で豊かな環境を享受する権利およびそれを提供する大人の義務を捉えるための新たな視座として「学習環境権」を提起することである⁽¹⁾。このような目的と着眼点の設定の背景には、次に述べるような直接的な問題意識と、それを支える基底的な問題意識がある。

まず、直接的な問題意識は、大人と子どもとの間で真正の対話を成立させるためには、大人が、能力の上では大人に比して未熟である子どもであっても権利を有する一個の人間であることを認識し、対話の相手として捉え、かつ、その事実を解明・説明するための道具立てとしての概念を提起することが必要なのではないだろうか、というものである。

この直接的な問題意識を支える基底的問題意識とは、知識基盤社会の到来により、大人から子どもへと知識を伝授する学力観から子どもの主体性よる知識の獲得および創造を目指す学力観へと大きく転換しつつあるなかで、学習者を取り巻く学習のための諸条件をより広く「学習環境」⁽²⁾として捉えるとともに、学習環境への社会的合意を模索するための対話の出発点となる権利が必要ではないだろうか、というものである。というものの、主体的な学びは、グループ・ワークのための多目的スペース、調べ学習のための図書館や ICT 環境など、学びを支える環境の整備を欠くことができない。また、主体的な学びの成果は、学習者間の相互作用と、それを生み出す支持的風土の学習の場によって得られる部分が大きい。さらに、親の教育期待やしつけ、学校外教育への投資行動などが子どもの学力格差に大きな影響を及ぼしていることを踏まえるならば、整備すべき学習環境の水準は、私的な条件整備⁽³⁾においても社会的合意を絶えず模索する必要が生じている。

学習環境の条件整備は、教育制度・教育財政の中でも最も重要な課題の一つである。「就学必需費無償説」を唱えた永井（1979, p.191）は、教育条件整備論を研究していくための具体的な作業について「現実における“教育を受ける権利”をめぐる問題状況を分析し、いかなる領域ないし範囲、その態様のものを保障すべき対象として選び、認識するか、から出発しなくてはならない」と指摘している。この問題に対して、内野（2010 p.159）は、憲法 26 条 1 項に示された「教育を受ける権利」を社会権的側面と自由権的側面とを含むものとして捉え、教育を受ける側の自由と教育の機会均等の要請とをどのように調整させるべきかという見地も重要であると指摘している。「正義」を視点として考察した宮寺（2012, p.144-145）は、教育機会の実質の平等性を維持するために「自由な教育」に対する「平等な教育」を正当化するための議論が必要であると指摘している。また、「公共性」を視点として考察した高橋（2015, p.539）は、国家権力のパターンリズム的側面を避けながら福祉国家の責任をいかに同定するかが問われていると指摘している。さらに末冨（2016, p.109-110）は、教育費政策の新たな視点として、エビデンスが示されていてもそれに対応できない政府教育費投入のあり方を問い直すべきであると指摘している。

こうした研究は、すべての国民の教育を受ける権利を保障する教育政策を求め、子どもの学習権を保障する「あるべき国家責任」を問うている点で重要なものである。しかし、こうした分析だけでは、教育制度・教育財政の調整原理としての理念的立場を示していても、教育制度・教育財政をめぐる社会的合意形成に向けた対話の基礎となる概念までは明らかにできていない。

そこで本稿は、今日までに示されていた学習環境に関する諸言説を踏まえつつ、より教

育現実にそった権利概念を提起することを企図する。学力観の転換に伴って学習環境を広く捉える必要があるという認識の下、「家庭環境権」や「教育環境権」などの従来の理論を批判的に再検討しつつ、教育制度原理の新たな視座となりうるであろう「学習環境権」を提起し、あわせて「学習環境権」の構成要件について考察を行い、その権利主体である子どもの捉え方からそれを提供する大人の義務についての論理の構造化を試みる。学習環境の現実的かつ実質的な整備保障を果たすための視点を構築する上では、権利主体と権利を保障する主体による大別が必要であると考えられる。その際、子どもの権利に着目することで、権利主体の明確な事例から探索的に論を立てることが可能となり、「学習環境権」を提起していく上で有用な出発点であると考えられる。

本稿では、これまでに提起されてきた「家庭環境権」「学校環境権」「教育環境権」という3つの概念を手がかりに考察する。それぞれの概念について、概念が提起された経緯を整理するとともに、そこから導出される子どもの学習環境に関する課題を示す。その際、最低基準保障の原理、参加の原理、実質平等保障の原理の3点から捉えたい。

1 学習権を保障する責任主体

まず、国連『子どもの権利条約』草案前文第6項をもとに提起された「家庭環境権」概念から、子どもの学習権を保障する責任主体について検討する。

(1) 「家庭環境権」からの問題提起

喜多（1990, p.65）は『子どもの権利条約』の前文に登場した“family environment”という用語に着目し、家族（family）が子どもの権利実現に欠かせない環境（environment）の一つとして捉えられていると指摘している。

『子どもの権利条約』の起草にあたって加盟国政府から提出された意見においては、親による虐待、放任、子どものケアができない家族、単親家庭などの「家族の危機」が取り上げられていた。そこで『子どもの権利条約』草案前文第5項において家族を人権の一部であることを宣言されるとともに、草案前文第6項においては「子どもが、人格の全面的かつ調和した発達のために、家庭環境の下で、幸福、愛情および理解のある雰囲気の中で成長すべきであることを認めること」が謳われている。このことから、赤羽（1990, p.12）は「家庭環境権」（the right of the child to growth in a family environment）という概念を提起している。

採択された『子どもの権利条約』前文においては、「子どもが、人格の全面的かつ調和のとれた発達のために、家庭環境の下で、幸福、愛情および理解のある雰囲気の中で成長すべきであることを認めること」が求められている。加えて、子どもは「十分に社会の中で個人として生活を送れるようにすべきであり、かつ、国際連合憲章に宣言された理想の精神の下で、ならびに特に平和、尊厳、寛容、自由、平等および連帯の精神の下で育てられるべきである」とされている。この規定は、1959年に採択された国連『子どもの権利宣言』の原則6「子どもは、人格の全面的かつ調和のとれた発達のために、愛情および理解を必要とする」および「子どもは、（中略）愛情ならびに道徳的および物質的保障のある雰囲気の中で成長するものとする」という規定を引き継いだものであった。そのため、人権としての子どもの権利保障の妨げとなる場合は、公権力機関による後見的な代行行為として子どもを親から分離することを肯定している。

この規定を受けて、赤羽（1990, p.12-24）は、「家庭環境権」が機能すべき具体的な場面として家族内の人間関係を通じた教育の達成やネグレクトの防止などを挙げている。また、喜多（1990, p.69）は、『子どもの権利条約』に明記されたさまざまな制度原理や個別の制度論が、子どもの権利である「家庭環境権」実現の見地からの「親の権利論の再構成、補強」という意味を有していることを指摘している。

ここでまず視野に入れるべきは、『子どもの権利条約』において権利を保障する責務を負う者としての親、専門機関職員および国が挙げられている点である。『子どもの権利宣言』の原則 6「物質的保障」に規定されるように、家庭環境権は物質的保障の伴う環境権として想念されてきた。しかし、家庭環境の公平・平等は事実上困難であり、子どもに対して親が第一義的な責任を負うことを認めつつ、親に責任を果たす能力を授ける社会的な責任の原理という課題が残されている。そこで、学習権の最低基準を保障する責任主体はいかなる存在であろうか、責任主体が責任主体たるに十分な能力を持つ条件を検討する。

(2) 親および法定保護者の権利と責務

『子どもの権利条約』においては、第 3 条、第 4 条、第 5 条、第 12 条、第 18 条などの諸規定によって、子どもの養育および発達に対する第一義的責任主体を、親および法定保護者としている。親や法定保護者、子どものケアにかかわる教師などの専門機関職員、および国家のそれぞれの責任内容を明らかにするとともに、これら三者の相互協力によって子どもの人権を実質的に保護しようとしている。

一方、我が国において義務教育制度を成立させる最も基底的な義務は、法規定上においても、法制度研究の分野においても、親の就学義務であるとされてきた。また、義務教育の法制においては、憲法第 26 条 2 項や教育基本法第 5 条、第 10 条、第 13 条の規定に明らかかなように、学習権を保障する責任主体は公権力機関であるという考えが続いている。学校教育法第 19 条においても、「経済的理由によって、就学困難と認められる学齢児童又は学齢生徒の保護者に対しては、市町村は、必要な援助を与えなければならない」と規定され、親の就学義務とそれを支える公権力機関によって学習権の保障が規定されている。

そのため、子どもの学習権が学習権の代行者としての親の義務不履行によって阻害されたとき、救済を要求する法的主体は、子どもではなく、親を監督する法的主体としての公権力機関となる。したがって、学習権保障という自己の権利の実現は、直接的には親の就学義務の不履行という形で公権力機関による後見的な代行行為に依存しなければならない。さらに就学義務不履行からの救済も、公権力機関のさらなる後見的機能に依存しなければならない。こうして「子どもの権利」の保障は、本来の権利主体である子どもを離れ、多様な後見・代行機能によってしか実現されず、子どもにとって直接性・具体性のある権利から遠いものとなってしまふ。

「子どもの権利」を保障する責務を負う者としての親、専門機関職員および国家が第一義的に果たすべき課題は、それぞれの責務のあり方について根本的に見直す作業であると指摘されている（赤羽 1990, p.9）。しかし、社会通念の更新がめまぐるしく進む知識基盤社会において、大人がその責務を見直す契機が生じえないか、見直しが遅滞する可能性がある。そこで、子どもの生得的権利を認知することで子どもの学習環境に対して第一義的に責務を負うことに加え、大人がその責務を十全に果たしえないときに備えて子どもが自ら学習権を要求する能力を明確に認知する必要がある。

(3) 次世代に対する責任

加えて、「家庭環境権」の実質的保障のためには、大人が子どもに対して責務を負うことへの、何らかの責任原理に基づいた公共的な承認と正当化が必要であると考えられる。

この課題に対して、太田（2013）は、UNESCO『現在の世代の未来世代への責任に関する宣言』を事例として、世代間の責任規範と配慮義務を検討している。UNESCO『現在の世代の未来世代への責任に関する宣言』においては、既に生まれている〈現在世代〉の生存条件を、まだ生まれていないがこれから生まれてくるかもしれない〈未来世代〉にも引き継いでいくことが、〈現在世代〉の責任であると考えられている（太田 2013, p.29）。しかし、この考えにおいて〈現在世代〉の責任の原理は、〈現在世代〉が想念した〈未来世代〉の利益と必要に由来し、〈未来世代〉の生存条件に関する議論に留まる（太田 2014, p.36）。さらに、責任原理の一般的な課題として、理論から実践に移そうとする際、社会的合意形成のために法的または政治的局面での妥協が避けられないとされる（太田 2013, p.36）。

高宮（2014）は、ミルの所論を手掛かりとして機会の平等と教育について論じる中で学習する機会を提供する責任について次のように言及している。高宮（2014, pp.29-30）によれば、ミルは人間が制御できない環境に責任を負うべきではないと考え、さらに思考や思想によって環境を制御することによって責任を負うると考えている。そこで、最低限度の教育については能力にかかわらずすべての国民が等しい教育の機会を与えられるべきだと考え、初等教育の機会をすべての人に提供することによって公平を実現しようとしている（高宮 2014, p.29）。また、すべての国民のスタートの条件が平等であるべきだとすれば、親の財産の不平等にとる子どもの教育機会の不平等は、努力以外の要因が教育機会の不平等に帰結してしまうため、正当化されないとしている（高宮 2014, p.31）。このような平等な条件下において、子どもは親の絶対的な権力に服する必要がない一方で、自らの生存と教育に必要な程度を超えて親の財産を要求する権利を持たないとしている（高宮 2014, p.31）。しかし、高宮（2014, p.32）が指摘しているように、初等教育の機会の保障によって公平が実現されていると言えるかどうかは現代的な視野からすれば疑問であり、個人の自由による教育への投資と分配的正義の境界をどこに見出すかは課題として残されている。

つまり、子どもの学習権の実質的保障を〈未来世代〉への配慮義務の視点から類推したとき、大人の義務を社会的に合意可能な形で根拠づけることも、学習の機会の公平を企図することも、極めて困難であると示唆される。さらに、学習活動が教室やや図書館といった特定の空間に限定されない今日、大人が子どもの求める学習環境を洞察しきることは極めて困難である。このことを踏まえると、条件整備する学習環境の水準に対する公共的な承認と正当化のためには、子どもによる学習環境への要求に対して最善の努力をする大人の責任を示す概念が必要であると言えよう。

2 学習環境に対する権利主体

次に、神奈川県小田原市の私立旭丘高校の「学校づくり運動」に対する批評において示された「教育環境権」概念から、学習環境への権利主体について検討する。

(1) 「教育環境権」からの問題提起

神奈川県小田原市は、1986年に「おだわら二十一世紀プラン」を策定し、小田原城跡の蓮池の復元を含む「小田原城跡整備構想」を発表した（池田 1996, p.91）。その際、小田原

城跡の蓮池の一部が、私立旭丘高校の敷地に重なっていたため、小田原市は 1993 年に旭丘高校に事前通告なく立ち退き計画を発表した。立ち退き計画の発表を受けて、旭丘高校では生徒、教職員、親らによって「旭丘高校を守る会」が組織された（池田 1996, p.92）。「旭丘高校を守る会」は、「旭丘高校の教育権・財産権」に対する権利の侵害であると抗議するとともに、「旭丘高校を守る会」からの代替案を提出するとともに協議の場をもった。さらに生徒、教職員の安全を確保するための老朽校舎建替えを求めたシンポジウムを開くなど、「学校づくり運動」が積極的に展開された（池田 1996, pp.92-93）。

藤岡（1996, p.101-102）は、旭丘高校の「学校づくり運動」に対する論評の中で「教育環境権」という概念を次のように想起している。

筆者の脳裏にうかんだのは、〈教育環境権〉という一語である。環境権についての明文の規定が憲法にも民法にもないのだから、〈教育環境権〉などという権利が法文にあるはずはない。しかし、大田老師のおしえによれば、『権利』とは『当たり前』のこと、つまり『正当公正な分け前（秤）を意味する』のであり、堀尾さんのいうように、『人間に属するゆずりわたすことのできないもの』、つまり〈必要〉をさすのである以上、この女子高生たちは、かけがえのない教育環境権を守り、のぞましい新校舎をつくろうとする〈守り・創造する〉運動をくりひろげているのだ。

ここで「教育環境権」は、「正当公平な分前」を意味するものであり「人間に属するゆずりわたすことのできないもの」であるとされている。この点で、親のみが「教育環境権」を有するのではなく、子どももまた権利を有するものと考えられている。また、生徒の取り組みは「教育権」（学習権）と、学習環境に対する教育権と財産権を守る活動と評され、「教育環境権」は複数の権利概念の総体として捉えられている。この「教育環境権」という語は、藤岡（1975, p.47）においても示されているが、権利の主体に明確な定義はなされていない。旭丘高校の「学校づくり運動」においては、利害関係者は学校設置者、親、生徒、地域住民であった。そのため、複数存在する利害関係者の中で誰がいかなる権利を保持し、誰が権利を保護すべき立場にあるのか不明確な部分を残す。

(2) 権利者と権利の代行者

『子どもの権利条約』前文にある「子どもは、身体的および精神的に未成熟であるため、出産前後に、適当な法的保護を含む特別の保護およびケアを必要とする」という文言から見て取れるように、従来、「子どもの権利」論において子どもは大人より意思能力において劣っているとされ、それゆえに保護される対象とされた。また、このような論理のもと、子どもは大人から取り出して異質化され、その権利を制約されてきた（江幡 1992, p.124）。この点において、「子どもの学習権」を保障するという目的のために、大人の責務を重視する「教育権」という用語が用いられてきた。

「教育環境権」が想起された旭丘高校の「学校づくり運動」においては、運動に携わった教職員や親、運動の評論者らによって子どもの請願権が認知されていた。しかし、従来、子どもの意思能力は部分的に認められつつも「合理的な差別」の対象とされてきたため、子どもの請願権が社会的に合意されてきたとは言い難い。このことは、子どもの持つ権利概念の更新を遅滞させ、結果として子どもの権利保障の障壁となった。そこで、意思能力

を備えた子どもの有する自らの権利を保護するための請願権を認知する必要が考えられる。

現代における大人の教育権の本質は、「子どものため」に行使される権利であることが提言されてきた（高倉／大田 1974, p.25）。そのため、学習環境に関する子どもの権利を設定するに際して、大人が子どもの法的地位を保護および配慮の対象として設定してきた。しかし、そのことは、子どもの権利主張をする能力を認知せずに一切を大人が代行する理由とはなりえないであろう。また、子どもの「参加の原理」を踏まえた「権利主体論としての立場」から捉えるならば、「学校選択制」において、親は権利の代行者としての学校を「選択」する権利を行使しえても、子どもには「選択」する権利がない。社会性の成長のために豊かな人間関係を築く環境が必要であることを踏まえれば、大人の代行行為には一定程度の制約が必要であると考えられる。

このように、教育の実質的保障を「機会」と「選択」に求めようとしても、子どもに選択権がない問題を調停しえない。こうして捉えたとき、意思能力を備えた子どもが、自らの権利を保護するための請願権を認知することで、子どもの「最善の利益」を大人の判断に任せるという従来の代行関係を超えて、子どもと大人の間での新たな社会的合意を形成する可能性が拓ける。

(3) 意見表明の代行

『子どもの権利条約』第 12 条において、「子ども」(the child) の「自己の見解を表明する権利」が年齢段階を踏まえて積極的に保障されるものでなければならないとされている。さらに、2005 年 11 月、国連子どもの権利委員会は「乳幼児期における子どもの権利の実施」と題した「一般的注釈第 7 号」を提言し、第 14 項において「子ども」(the child) が「意見表明権」を持つ一般性と、意見表明能力の限界を踏まえた「乳幼児」(young child) の「意見表明権」の特殊性について述べられている⁽⁴⁾。

乳幼児は意見を表明する能力を十分には持たないため、乳幼児による請願権の行使は必ずしも可能ではなく、乳幼児の意見表明権の実現は、「意見」を聴取する個々の大人の認識と行動大人に委ねられることとなる。この問題に対して、乳幼児の「最善の利益」原則の実現にあたっては、乳幼児を権利の主体として捉える認識や、子どもの権利を現実化させるための実践の根幹になる、保育者自身の持つ権利観が問われると指摘されている（小田倉 2007, p.103）。小田倉（2008, p.197）は、「一般的注釈第 7 号」における乳幼児の「最善の利益」についての政策決定においても、個人的状況においても、乳幼児の「声を聞く」ことを子どもの権利保障の前提的な概念としている。子どもが「最善の」状況の中で育つことが人間本来の権利であり、かつ教育保育行為の根幹に権利保障の義務と責任の意識を有していることが、乳幼児の「意見」を聴取する基盤であると論じられている。

しかし、意見表明能力の限界は乳幼児に限られたものではない。そのため、このように学習環境に対して誰が権利を保護すべき立場にあるのかを検討するならば、すべての子どもが学習環境に対する権利を保持し、すべての大人が権利を保護すべき立場にあると言えよう。また、意見表明能力にかかわらず「意見を表明する権利を有する」ことを踏まえなければならない。つまり、大人が権利主体として子どもを捉える意識を醸成するためには、「最善の利益」概念が権利文書において示されるだけでなく、子どもによる学習環境への欲求に対して大人の配慮が必要であろう。そこで、子どもと大人との間で学習環境に関する新たな社会的合意を形成するにあたって重要となるのは、教育実践の省察に資する子ど

もの持つ権利概念の明示ではないだろうか。

3 権利保障に向けた社会的合意

最後に、学校施設基準法制に関する研究において提起された「学校環境権」概念から、学習環境の整備に対する公費負担と、学習環境の水準を策定することによって目指される教育の公平・平等について考察する。

(1) 「学校環境権」からの問題提起

1970年代より、我が国の教育法学分野において、教育を受ける権利を十分に保障するための教育条件整備のあり方の追求を目的とした共同研究が開始された。教育の「条件整備」という言葉は、旧教育基本法第10条2項に起因する概念であり、これを法律上の解釈論としてだけではなく、より本質的な法社会的な理論検討が試みられた。永井（1972, p.95）は、教育の条件整備論の前提作業として、教育の条件整備によって保障されるべき教育を受ける権利とは何かを明確にする作業と、国民の教育を受ける権利を十分に保障するために必要とされる教育の「条件」とは何かを明確にする作業の2つを提起している。

教育を受ける権利とは何かを明確にする作業の論点としては、教育の平等主義や、それを支える公費教育主義の原理が検討された。戦後の学制改革は、国民の教育を受ける権利を学校制度の上で具体化し、教育の機会均等の原則を生かそうとするものであった（土屋 1980, pp.96-97）。そこで教育を受ける権利を実質的かつ現実的に評価し、それが総体的に保障されることを目標として、現実に教育を受ける権利が保障されるような教育条件整備が必要であると指摘された（永井 1980, pp.17-18）しかし、教育の「条件」とは何かを明確にする作業は不十分であり、国民の教育要求の高まりに対応しうる制度的保障を図ることが求められていた（土屋 1980, pp.96-97）。

そこで喜多（1985）は、学校設置の設置状況および基準法制を国家レベルで概観し、あわせて障害児学校施設の基準法制を分析した。さらに学校施設基準法制論の背景をなす基準法制の原理を検討することで、生存権（憲法第25条）の系としての健康、安全、快適な学校生活環境への権利であり、発達権（教育を受ける権利、憲法第26条）の系としての民主的人格の形成、社会的自立を目指した学校教育環境への権利として、新たに「学校環境権」という概念を提起している（喜多 1985, p.21）。

ここで、喜多（1985, p.21）は「学校環境権」を「学校において、あるいは地域、家庭において、子どもたちに共有されるべき基本的ニーズとして、社会的に合意されるべき子ども固有の権利」とした。しかし、環境基準というものは一般にその時代の人々の間に生ずる生活規範意識によって規定されるものである。そこで、学習環境の条件整備に対する公的負担を実現するための社会的合意について検討することと、学習環境の水準の策定によって目指されていた教育の公平・平等について検討する必要がある。

(2) 公的負担の問題

これまで学習環境の条件整備に対する公的負担については、教育の無償性を中心として理論的研究がなされてきた。教育の無償性の問題は、いわゆる「無償の領域」と「無償の対象」とに整理され、無償の領域は、義務教育段階のみ無償とするか、他の学校段階にも無償が拡張せられるのかといった学校段階に焦点があてられてきた。

国連『世界人権宣言』において、教育を受ける権利の無償制は、「初等および基礎的段

階」に限定されていた。また、『子どもの権利宣言』においては学校段階を限定しない無償制が提案されている。さらに、『人権規約』においては、初等教育については義務制かつ無償制が、中等教育についてはすべての者に対する一般的利用可能な制度と無償制の漸進的導入、高等教育については能力に応じた機会均等と無償制の漸進的導入が規定されている。

我が国の義務教育段階において、すべての子どもが保有する社会権としての学習権の保障を一律かつ均等に実現するため、学習環境の整備に対して公権力機関の責務が位置づけられている。教育基本法第 16 条 2 項において「国は、全国的な教育の機会均等と教育水準の維持向上を図るため、教育に関する施策を総合的に策定し、実施しなければならない」ことが規定されている。他方、高等学校の無償化は戦後教育改革で提唱されたが、当時の政府の財政難から実現が先送りにされ、2010 年の公立学校授業料無償制、高等学校等就学金制度まで残されてきた問題であった。

このように、学習環境の条件整備に対する課題は、学習環境の水準の作成自体に加えて、負担に対する社会的合意の形成にあり、教育に関する公費負担の範囲は社会的合意に委ねられてきた。そこで学習環境に関する権利概念の導入で子どもの公平・平等は達成可能か、公平・平等の達成に向けた条件は何か考察する新たな原理を導入する必要がある。

(3) 家庭における学習環境の公平・平等

学校にすべての役割を求めることは、学校が備えるべき機能の肥大化や、家庭における学習環境の整備に対する公的な援助をする意義に社会的合意が得がたい状態を生む。そのため、公権力機関がすべての環境整備を担うことができないであろう。しかし、家庭環境ないし家庭教育の整備に対する負担を視野に入れたとき、公権力機関による学習環境の整備において発生した、社会的合意の問題とは異なる課題を示しうる。

これまで、家庭には子どもとして当然の権利が守られ保障される空間機能が求められてきた。しかし、虐待やネグレクトにみられる家族の教育機能の喪失は、親の教育権と公権力機関との折衝を起し、子どもの貧困・格差に対する適切な支援を阻む要因となっていた。あわせて今日、子どもの貧困が学習権の保障に対して深刻な影響を及ぼしていることが指摘されている（湯沢ほか 2010, pp.67-75）。2009 年に特段の教育的配慮として「学習支援費」が創設されてもなお、生活保護制度における教育扶助および生業扶助の保護費と、一般家庭の学習諸経費との間には格差があり、生活保護受給層の子どもは不利な状況に置かれていると言われている（道中 2015, pp.64-65）。

1960 年代アメリカにおいて実施された補償教育政策は、社会階層によって生じている格差を解消するため、それぞれの子どもの環境に応じて傾斜的に教育リソースを分配することを構想した。このような平等への要求は、形式的平等から実質的平等へと進化することで、階級階層の打破を実現するとも考えられた（堀尾 1971, p.243-244）。しかし、補償教育政策も、教育の結果に対する実質的な平等を目指した政策ではなく、教育機会の提供における公平を目指すものであった（黒崎 1982, p.10）。そのため、教育の実質的な平等を通じた格差の解消を目指す理念とはならなかった。このように、家庭環境の整備を求めずに学習権の保障を目指すことは困難であり、公権力機関が家庭環境ないし家庭教育の格差の解消を目指すこともまた困難であった。

子どもは、自らの成長する環境によって完全に制約や決定をされる存在ではないが、子どもにとって出生と初期生育環境とは子ども自身の力では変えがたいものである。そこで、

生活環境や家族機能、労働形態などが多様になっている今日における次善の策として、親、地域住民、教師などの大人が、子どもに与える環境を絶えず見直し続ける必要があるのではないだろうか。学習の一部をなす家族や地域といった環境が、子どもにとって非可換な要素、つまり所与のものとして受け入れざるをえない要素であることを可視化させる視点が必要であると言えよう。

おわりに

本稿は、教育制度・教育財政をめぐる社会的合意形成に向けた対話の基礎となる概念を考察するため、子どもの発達と学習の権利を保障する社会のあり方そのものを根本的に点検するため、子どもが自身の未来を豊かに切り拓くための可能な範囲で豊かな環境を享受する権利およびそれを提供する大人の義務について考察してきた。

その権利概念の機能としては、①すべての子どもが学習環境に対する請願権を有することを大人が認知すること、②子どもによる学習環境への要求に対して最善の努力をする大人の責任を示すこと、③子どもが自ら学習環境を要求する権利と能力を大人が明確に認知すること、④子どもによる学習環境への要求に対して大人の配慮を喚起すること、⑤学習環境を整備する負担に対して社会的合意の形成に資すること、⑥環境が子どもにとって受け入れざるをえない非可換な要素であることを可視化させること、の6つの要件が導き出された。本稿では、これらの要件を兼ね備えた新たな権利概念を「学習環境権」と呼ぶことを提案したい。

これまでの教育制度・教育財政の中で語られてきた学習権を保障する費用負担の問題を大人の責任と未来の大人である子どもの自己責任との間でのある種の対話と合意形成の過程と捉えるならば、「学習環境権」を提起することは、大人に比して社会的に不利な立場にある子どもの権利を保護する「歯止め」として有益な示唆を与えるものと考えられる。また、これまでの論を踏まえると、「子どもが自身の未来を豊かに切り拓くための可能な範囲で豊かな環境」の内容は、対話と合意形成を通して絶えず更新され続ける必要があるものであり、規定しきることができないものでない。この点において、対話に基盤を置く教育活動や、市民的公共性をめぐる運動・実践論の必要性と役割を補強する概念であると言える。

本稿で提起した「学習環境権」概念を発展させつつ、学習環境の最低水準を保障する権利および義務、またそれらを実現させる個別具体的な制度設計に向けた対話がいかなるものか考察を進めることを今後の課題としたい。

【註】

- (1) 本稿の議論を進めるにあたっては、「子ども」という語を「被養育者である学習者」を意味する言葉として、「大人」という語を「養育者」を意味する言葉として使用する。
- (2) 本稿では、「学習環境」を「教育の目的（学習権保障・人格の完成）を遂行するために必要な、子どもを取り巻く家庭・学校・地域といった空間における、親や教師、遊び仲間といった人的リソース、教材教具や施設設備といった物的リソース、および自然的リソースの総体」として論を進める。
- (3) 論を進めるにあたって本稿では、自然的環境、教材教具や施設設備からなる物的環境、親や専門機関職員といった人的環境へのリソースの配分を「条件整備」という用語を使用する。
- (4) 以下、世取山（2006）による訳出を参照した。

【文献一覧】

- 赤羽忠之（1990）「子どもの人権と『家庭環境権』」『日本教育法学会年報』19巻、pp.3-26
- 池田米造（1996）「私立高校における学校づくりのこころみ」『教育』46巻4号、pp.90-99
- 内野正幸（2010）『表現・教育・宗教と人権』光文堂
- 江幡裕（1992）「『子どもの権利』論の可能と限界」『香川大学教育学部研究報告』86号、pp.123-136
- 太田明（2013）「未来世代への責任とその重層性」『教育哲学研究』108号、pp.21-40
- 小田倉泉（2007）「乳幼児の意見表明権とその実施に関する一考察—J.コルチャックの権利思想を基として—」『埼玉大学紀要教育学部』56巻1号、pp.95-107
- 小田倉泉（2008）「乳幼児の『意見表明』と『最善の利益』保障に関する研究」『保育学研究』46巻2号、pp.324-334
- 喜多明人（1985）「学校施設基準と子どもの学校環境権—障害児学校施設基準法制研究の前提的作業—」『季刊障害者問題研究』40号、pp.12-23
- 喜多明人（1990）「子どもの権利条約と家族—家庭環境権の確立を求めて—」『月刊社会教育』34巻3号、pp.64-72
- 黒崎勲（1982）「教育と不平等問題（□）」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』3巻、pp.1-32
- 末富芳（2016）「教育費の公私負担の変動—2010年台の教育費を中心に—」『教育制度学研究』23号、pp.106-110
- 高倉翔／大田高由（1974）「現代公教育における親の教育権」『教育制度研究』4号、pp.18-30
- 高橋哲（2015）「現代教育政策の公共性分析—教育における福祉国家論の再考—」『教育学研究』82巻4号、pp.531-542
- 高宮正貴（2014）「J.S.ミルにおける機会の平等と教育—分配的正義からの考察—」『大阪体育大学健康福祉学部研究紀要』11号、pp.21-34
- 土屋基規（1980）「学校教育における教育の条件整備」日本教育法学会『講座教育法第4巻 教育条件の整備と教育法』総合労働研究所、pp.95-111
- 永井憲一（1972）「教育の『条件整備』論の前提作業」『日本教育法学会年報』1巻、pp.94-99
- 永井憲一（1979）「教育権保障のための『教育条件整備論』の今日的重要性」『日本教育法学会年報』8巻、pp.184-193
- 藤岡貞彦（1975）「環境権と教育権」『国民教育』23巻、pp.39-49
- 藤岡貞彦（1996）「高校生がまもる教育環境権」『教育』46巻4号、pp.100-102
- 堀尾輝久（1971）『現代教育の思想と構造』岩波書店
- 道中隆（2015）『貧困の世代間継承—社会的不利益の連鎖を断つ—』晃洋書房
- 宮寺晃夫（2012）「『正義』と統合学校の正当化—個人化のもとで教育機会の実質的平等を確保する—」『教育学研究』79巻2号、pp.144-155
- 湯沢直美／藤田英典／世取山洋介／竹内常一／横井敏郎／勝野正章（2010）「子どもの『貧困』と学習権の保障—家庭・地域・学校そして国家の役割を問い直す—」『教育学研究』77巻1号、pp.67-77
- 世取山洋介（2006）「『乳幼児期における子供の権利の実施』に関する一般的註釈第7号（2005年11月1日）」（国連子どもの権利委員会）『民主教育研究所年報』7号、pp.298-329