

「校則」見直しと生徒の参加権
 —— 子どもの権利条約の批准に関連して ——

矢 吹 芳 洋

はじめに

国連の「子どもの権利に関する条約」(Convention on the Rights of the Child, 政府訳「児童の権利に関する条約」, 以下, 子どもの権利条約と略す)が, 本年4月22日に批准され, 5月22日に発効した。同条約は, 1989年11月20の国連総会において採択され, 批准国が20ヵ国を越えた翌1990年9月2日にはすでに条約として発効していた。条約の発効を記念して9月30日に国連において子どものための世界サミットが開催され, 各国首脳とともに海部首相(当時)がこれに出席したが, それに先立つ9月21日にわが国も条約に署名し批准の

目 次

はじめに	1
1. 校則の内容と問題点	4
2. 校則に対する生徒の意識	8
3. 校則と子どもの権利条約第12条	10
4. 校則および第12条についての文部省の見解	13
5. 文部省見解の検討	17
6. 子どもの権利条約のねらいと第12条	28
7. 校則見直しへの生徒参加の教育的意義	32
むすびにかえて	35
<編集後記>	38

意思を示した。その後、政府は1992年3月13日に条約批准の承認を求めて承認案件を第123国会に提出した。しかし、それから続いたPKO協立法案の審議、衆議院解散、政界再編等のおりを受け中断したままとなっていた。そして2年を経た本年3月29日に参議院で国会承認を受け、5月16日付で公布され、5月22日にやっと国内法として効力を発することになった。条約採択からすでに4年半が経過しており、日本は158番目の批准国であった。

同条約はわが国でも早くから注目され、国連での審議段階から紹介されてきた。その理由は、まず第一に、子どもを主体とした初めての条約であったことにある。同条約以前にも、1924年の国際連盟「子どもの権利宣言」(ジュネーブ宣言)や1959年の「子どもの権利宣言」など子どもの人権・権利に関する国際文書は存在していたが、それらはあくまでも法的拘束力のない「宣言」にとどまっていた。これに対して、子どもの権利条約は、法的拘束力のある条約として採択されることになっていたからである。そして第二に、同条約がこれまでの国際文書のように、子どもを弱者として「保護の対象」とするだけでなく、子どもを「権利行使の主体」として位置づける子ども観および子どもの権利観に立った初めての条約で、それを実現するための規定が盛り込まれていたことにある。子どもの権利保障を進める団体や研究グループはこれらの点に注目して、条約採択前からこの条約を根拠に家族、児童福祉、少年司法、学校教育等の領域で、子どもの人権・権利の見直しを進めてきた。とくに教育分野では、同条約に規定されている子どもの人権条項を基に、現在の学校教育への影響が詳細に検討されてきている。

文部省もこの批准を受け、条約発効を前にした5月20日に『「児童の権利に関する条約」について』と題する事務次官通知を都道府県教育委員会などへ宛て出した⁽¹⁾。通知は、同条約に対する文部省の基本的な考え方を示すとともに、学校教育をめぐり同条約を根拠に議論されているいじめ、校内暴力、登校拒否、高校中退、体罰、懲戒処分などの問題を取り上げ、それへの学校の対応とこれらの事項に関連する条文の解釈を示して条約の周知徹底を求めている。

この通知では、校則が一項目として取り上げられている。校則については、これまでもさまざまな機会に議論されその問題点が指摘されてきた。1985年10月に日本弁護士連合会は人権擁護大会シンポジウムを開催し、細かすぎ厳しすぎる校則が子どもの人権を侵害していることを指弾した⁽²⁾。その後、これをきっかけに子ども関連の多数の運動団体や研究団体が、校則見直しを求める運動を活発化させていった。このような動きに呼応して、文部省も1988年からと都道府県教育委員会に指示を出し校則見直しを進めて来たが、1990年7月に神戸市立高塚高等学校で起こった女子生徒校門圧死事件を契機に、各学校で校則の見直しが急速に

進められるようになっていた⁽³⁾。通知の内容はこうした流れに沿ったものである。

校則をめぐる問題は、大きく二つに分けることが可能である。一つは校則の内容面の問題で、校則による生徒の行為・行動の規制・制約を子どもの人権侵害の問題として論じることである。細かすぎ厳しすぎる校則が、生徒にも保障されているはずの表現の自由やプライバシーの権利、さらには集会・結社の自由といった基本的人権を侵害しあるいは制約を加えていることを問題とし、それに対する救済を論じる。もう一つは、そうした人権を侵害・制約している校則の見直しを手続の面から論じることである。子どもの人権を侵害・制約する校則を見直す際に、その見直しへの生徒の参加・関与の可否を論じる。校則をめぐる問題としては、どちらも検討を必要とする重要な問題であるが、本稿では、後者の問題、すなわち校則制定・改正への生徒の発言・参加・関与を、子どもの権利条約、とくに12条「意見表明権」との関連で検討したいと思う。

校則問題が社会的な関心と呼ぶようになってから、文部省の指導の下で校則見直しが積極的に進められてきてはいるものの、実態は依然として学校（教師）による一方的な見直しにとどまり、生徒の参加・関与はまだ十分保障されていない⁽⁴⁾。一方、12条の「意見表明権」は、同条約の特徴を最もよく示す規定で、子どもを権利行使主体として位置づける規定であると言われ、また子ども関連の運動団体や研究グループによって、校則制定・改正への生徒の発言・参加・関与を根拠づける規定として主張されている。先の文部省通知は、校則に対する見解を示すと同時に、12条「意見表明権」についての解釈も示している。通知に示された校則についての見解は、校則に対する学校の認識を最も象徴的に表しており、校則問題を考える上で重要である。また、そのような内容を持つと主張されている12条は、内容の理解の仕方によって、校則問題ばかりか今後の学校教育のあり方にも大きな影響をあたえると思われる。そこで、校則見直しへの生徒の参加・関与の問題を通知に示された文部省の見解を検証しながら検討していきたいと思う。

(1) 「児童の権利に関する条約」について（坂元弘直文部事務次官通知、文初高第149号）文部時報 936号1994年6月15日付。

(2) 日本弁護士連合会シンポジウム『学校生活と子どもの人権』（1985）参照。

(3) 毎日新聞1990年8月30日付。

(4) 1990年11月に文部省が行った調査によると、校則見直しがどのような手続で行われたかという問いについて（複数回答）、職員会議で決定したとするものが最も多く87.1%、次いで生徒指導担当教師の話し合いとするものが61.0%であった。生徒に生徒会で話し合わせたは38.4%にとどまり、さらに保護者を加えて話し合いする方法をとったは最も少なく27.1%に過ぎなかった。毎日新聞1991年4月12日付。

1. 校則の内容と問題点

はじめに、校則問題として取り上げられる校則の内容とその問題点を明らかにしなければならないが、その前に「校則」の概念について簡単に触れておきたい。

「校則」の語は多義的な概念である。慣用的には、その他の類似の概念である生徒規則、生徒心得、生徒規範、生徒規定、校規などと同義に用いられている。しかし厳密に吟味すると、本来「校則」とは、各学校がその内部管理上の必要性から規定する学校の内部規範全体を指す。つまり、「校則」には、児童・生徒（以下、生徒と略す）の学校生活上の行為・行動のきまりや心構えに関する生徒規範、教職員に関する諸規範、学校の組織・編成に関する規範、学校の施設・設備の管理に関する規範、学校の財務に関する規範などの諸規範が含まれる⁽¹⁾。一般に「校則」と呼ばれ問題とされるのは、この中でも生徒の学校生活上の行為・行動のきまりや心構えについて定めた「生徒規範」である。この生徒規範は、生徒の学校生活上の行為・行動の規範である「生徒規則」と、生徒の学校生活における内面的、倫理的な心がけや心構えを示す「生徒心得」から成る⁽²⁾。したがって、通常「校則」と呼ばれるものは、内容上「生徒心得」と「生徒規則」を合わせた「生徒規範」を指し、本来の校則の一部に過ぎないということになる。

このように、本来の用語法に従うならば、本稿でも「生徒規範」あるいは「生徒心得」ないし「生徒規則」の用語を用いるべきことになる。しかし実際には、「校則」の定義そのものを考察する論考を除いて、明確に区別されず慣行的に「校則」の語が用いられていることが多い。また、いわゆる校則問題として「生徒規範」あるいは「生徒心得」ないし「生徒規則」の問題を検討する論考の多くは、用語の定義を明確にした上で「校則」の語を使用するのが一般的になっている。そこで本稿でもこれに倣い、混乱を避けるためにあえて「校則」の用語を使用したいと思う。

校則は、内容上、概ね次の四つに分類できるとされている。第一に校内生活の規則、第二に校外生活の規則、第三に望ましい生徒像を示す訓示的なもの、そして第四に校則に反した場合の制裁や罰則である。校内生活の規則には、登校・下校時の行動、服装、髪形、所持品、施設利用の方法、休み時間や放課後の利用法、集会、教室移動、廊下歩行、清掃の仕方、出版物、掲示物、校内放送のあり方などがある。校外生活の規則には、基本的な生活習慣、夜間外出の時間や方法、映画や催しものの観覧方法などの非行防止に関する事、公共施設、デパートなどの利用の際の注意事項、外出の際の注意事項、本や映画の指定などがある。また望ましい生徒像を示すものには、礼儀作法やことば使いのほか道徳的な事柄が含まれる。そして校則に反した場合の制裁や罰則では、懲戒内容が示されている⁽³⁾。

それではなぜこのような校則が必要とされるのであろうか。一般的に、校則の必要性は学校の集団性からくるといわれている⁽⁴⁾。学校は集団生活を営む場所であるから、一定の秩序に従って運営される必要がある。秩序を維持し、生徒の安全と適切な教育活動を確保することによって、学校はすべての生徒の教育を受ける権利を保障することができる。そしてその秩序を維持するにはルールが必要になる。そのルールが校則であるというのである。

さて、これらの校則は「校則問題」としてしばしば取り上げられ議論されるが、校則のどこが問題となるのであろうか。校則をめぐるのは、次のような問題があると指摘されている。

第一に、内容が細かくしかも厳しすぎるということである。典型的なのが髪形や服装である。髪形では、中学の男子生徒の場合、一律に丸刈りを強制される。また、いわゆる坊ちゃん刈りとされた場合でも、前髪の長さは眉毛の上まで、横は耳にかからない長さ、すそはバリカンで刈り上げるといったことが要求される。女子の場合にはおかっぱを指定し、前髪は眉毛の上まで、眉毛より長いものは地味なピンで必ず止めて上げ、後ろの長さはブラウスの襟の下の線までとされる。このように、特定の髪形を決め細かに指示する⁽⁵⁾。服装についてみると、制服着用を義務づけた上で、男子生徒の場合、カラーの高さ（4～4.5センチ）、上衣の長さ、ボタンの数、ズボンの長さとおさ、ベルトの色とおさを（黒、紺、茶、幅3センチ前後）を指定し、女子生徒の場合、上衣の長さ、リボンの結び方、スカートの長さ（踵から30～40センチ）、スカートのプリーツの数の指定、靴下の色とお柄（白無地）ストッキング着用の是非とお色（黒のみ）、レインコートの色（黒または紺）を細かく指定する⁽⁶⁾。また、極端な場合には、下着の色（男女ともすべて白無地）まで指定しチェックを行うこともある⁽⁷⁾。そして、さらに問題なのはこれらの校則の違反者に対して制裁が加えられることである。髪形に違反があった場合、登校しても教室に入れず自習室で勉強させたり、あるいは校則指導のみをして授業を受けさせず帰宅させ、また違反者の頭髪を教師が直接バリカンでやハサミできったりする。服装の違反者も、制服を没収したり、頭髪と同じように直すまで登校を認めないなどの措置が取られる⁽⁸⁾。ここまで厳しい制裁は例外としても、違反者には何らかの制裁が加えられることが多いといわれている。

第二の問題は、校則には子どもの基本的人権を侵害・制約する内容が含まれていることである。例えば、学外の団体や同好会などに加入する際は校長の許可をうけることを求め、また学外の集会やコンサートへの参加を禁止する。生徒新聞や雑誌などの印刷物の出版の際には関係教師の指導をうけた上に校長の許可を得なければならず、学校批判の記事や好ましくないとされた記事の掲載は認めない。クラブ活動の交流や生徒会活動の交流・通信は校長および顧問を通じて行うことを求める。また展示物や掲示物は生徒指導部の許可とお場所を指定する⁽⁹⁾。他校の生徒との付き合いは種々のトラブルのもとになる場合が多いとして認めな

い⁽¹⁰⁾。さらに、学校のみならず家庭での所持品も規制しチェックする。先に見たように、髪形については、男子生徒は丸刈り、女子生徒はおかっぱを強制する。これらの規制には、生徒の表現の自由、人格的自己決定の自由、学習権、集会・結社の自由の侵害、プライバシーや名誉といった基本的人権を侵害・制約する内容が多く含まれていることが指摘されている⁽¹¹⁾。

第三の問題は、校則には親の養育権や教育権を軽視ないし無視する内容が含まれていることである。校則による規制は校外生活にまで及んでいる。喫茶店、飲食店、ゲームセンター、カラオケボックスその他の催し場などへ行く場合は保護者同伴を原則とする。夜間外出は親子同伴以外は禁止し、通塾や特別の用事以外は外出を認めない⁽¹²⁾。たとえ父母同伴の場合でも午後9時までとする。外出時は生徒手帳を必ず持参し、標準服で外出することを命じる。映画、その他の観覧は学校で許可されたもののみとし、しかも曜日と時間帯を限る。遠出をする場合には保護者同伴とする。生徒だけのサイクリング、登山、キャンプ、旅行は認めず、指導者のある場合でも校長先生の許可を求める⁽¹³⁾。本来、学校外の生活は学校教育の対象外で、親の養育権・教育権や子どもの自己決定に委ねられた領域のはずである。しかし、学校が生徒の教育との関連があると判断したものは、たとえ校外生活であっても校則によって規制しており、親の養育権や教育権の侵害ではないかといわれている⁽¹⁴⁾。

第四の問題は、校則には法規範的なものと倫理規範的なものが混在していることが多いことである。つまり、本来個人の内面の問題として強制になじまないものが拘束力をもって強制されているということである。礼儀作法について、言語、態度は常に節度を重んじ人に不快な感じを与えるような言動は慎むこと、授業の始めと終わりには起立し正しい礼をすること、目上のものに対して対応するときは常に端正な態度で対応し先生に対して生徒は尊敬の念をもって挨拶するように心掛けること、先生と話をするときには正しい姿勢をとり礼は落ちついて正しくすること、ことばづかいに注意しつとめて共通語を用いることなどを要求する⁽¹⁵⁾。また休憩時間について、授業間の休憩時は遊ぶ時間ではないことを自覚し用便・教室移動なども早く行い次時の準備をすとし⁽¹⁶⁾、食事のマナーについては、正しい姿勢で食べ、食事中は歩かないこと、給食はパン、ミルク、おかずの順に食べ早くならないようにまた遅くならないように気をつけること、ミルクは少しずつ飲みがぶ飲みしないことなどを定めている⁽¹⁷⁾。その他、家庭生活についても、常に省エネルギーにつとめ家庭や学校で無駄のない生活を送るようにすること、スーパーマーケット等での買い物の際には用が済めばできるだけ早く帰宅すること⁽¹⁸⁾、学校のできごとや交友関係になどをいつも両親兄弟に話したえず家庭の理解をもとめること⁽¹⁹⁾、外出時には行き先、目的の用件、経路、同行者、帰宅予定時間を親に告げて出かけることなどがある。学校の中で共通の礼儀作法があることは

好ましいことであるが、これらの内容は生徒の「心がけ」や「心構え」に属するもので、本来、個人の内面の問題として強制にはなじまないものである。また食事のマナーや家庭生活に関することは、家庭のしつけのに任されるべきものである。にもかかわらず、「心がけ」や「心構え」が校則として規定され強制されている⁽²⁰⁾。

そして、こうした不合理な内容の校則が学校によって一方的に決定され強制されているということが、第五の問題として上げられる。校則の原案の作成は、中・高とも主として生徒指導部（係）あるいは職員会議で行なわれている。またその調整は、中学校では職員会議で、高校では運営委員会で行なわれている。そして最終決定は、中学校では職員会議で、高校は校長が行うことが多いといわれている。校則の制定過程に、生徒ないし生徒会が正式な形で参加するを認めるのは一部の例外を除いてほとんどなのが現状である。ときには、生徒会のいかなる意思決定も校長の経営権には影響を及ぼさないと校則で明記している学校もあるという⁽²¹⁾。その背景には、生徒自治と学校経営はまったく別次元のことだとする伝統的な考え方や、かつての学園紛争への危惧の念があるといわれている。

このように、内容上問題の多い校則が学校によって一方的に決定され生徒に強制されている。そして、生徒たちは校則を自分たちの問題として検討する機会が与えられていない状況にある。

(1) 日本教育学会編『教育法学辞典 6』学陽書房（1993）82-84頁。

(2) 高野桂一『生徒規範の研究』ぎょうせい（1987）1-7頁。

(3) 石川・小島・塩野・辻村・松尾「座談会・校則問題を考える」ジュリスト 912号（1988）5頁。

(4) 坂本秀夫『校則の話』三一書房（1990）218-19頁。

(5) 牧正名『学校と子どもの人権』新日本新書（1984）31-32頁。

(6) 坂本秀夫『校則の研究』三一書房（1986）80-81頁。

(7) 毎日新聞（大阪）「いま子どもたちは—中学校のこんな校則」1994年2月6日付。

(8) 朝日新聞 1990年9月10日付。

(9) 石川・小島・塩野・辻村・松尾・前掲座談会 19-20頁。

(10) 毎日新聞（大阪）「いま子どもたちは—中学校のこんな校則」1994年2月13日付。

(11) 広沢明『『子どもの権利条約』の学校教育への影響』月刊生徒指導1990年8月号 229頁。

(12) 毎日新聞・前掲注（10）。

(13) 牧・前掲書 31-32頁。

(14) 家庭生活の領域に対する規制は、学校教育活動との関連を理由に行われている。しかし、この領域は、本来、親の養育権や教育権に属する事柄で、その領域に対する規制を行う場合その関連を主張するだけでなく、その規制の不可欠性や非代替性を示さなければならないはずであるという批判がなされている。市川須美子「校則裁判と教育裁量」神田修編『教育法と教育行政の理論』三省堂（1993）192頁。

- (15) 坂本・前掲注 (6) 97-106頁。
- (16) 毎日新聞・前掲注 (10)。
- (17) 坂本・前掲注 (6) 105-106頁。
- (18) 毎日新聞・前掲注 (10)。
- (19) 毎日新聞 (大阪) 「いま子どもたちは一中学校のこんな校則」 1994年2月20日付。
- (20) 坂本・前掲注 (6) 106頁。この他、校則の内容については、管理的であり、また自主性・自律性の育成に反する画一的強制が強いといった批判がある。
- (21) 高野・前掲書 59-60頁。

2. 校則に対する生徒の意識

このように問題があるとされている校則について、生徒はどのように考えているのであろうか。少し古くなるが、1988年11月から12月にかけて国民教育研究所が千葉、石川、三重、広島、大分の五県で、中学生および高校生1万人と教職員3千人を対象に「校則についての調査」を行っている⁽¹⁾。そこには中学生、高校生の校則に対する考え方にはっきりと出ている。

調査によると、中学生、高校生の多数は現状の校則を厳しいと感じている (中60.7%、高普52.9%、高職74.4%)。その中でも、中学生は服装 (77.4%) や頭髪 (70.4%)、高校生では服装 (67.2%)、オートバイ (58.9%)、アルバイト (55.0%) に対する不満が最も高く、これらの事柄は生徒の自由に任せてほしいと考えている⁽²⁾。そして、細かく厳しい校則について、多くの生徒は中学生や高校生になればやってよいことと悪いことの区別はつくとして反発を感じている (中77.5%、高82.7%)。また校則によって管理を強化することについて、内心で反発する生徒が増える (中81.4%、高91.8%)、学校嫌いの生徒が増える (中74.8%、高89.2%)、先生に生徒の本当の姿がわからなくなる (中60.6%、高80.5%)、だんだん自分で考えなくなる (中46.9%、高67.1%) など、その教育効果を問題視する生徒が多数いる。とくに高校生の場合には、自由な考え方ができなくなる (78.7%)、あるいは本音を言わなくなる (71.5%) と感じている⁽³⁾。校則を守らせるために違反者に対して制裁や体罰が課されることが多いが、この罰について、罰は悪い行動をなくするのに効き目があると答えたのはごくわずかな生徒であるのに対して (中10.8%、高11.6%)、罰が厳しくなるだけ生徒の反発は強くなる (中69.4%、高78.7%)、罰の効果は一時的で長続きしない (中47.2%、高68.5%)、罰はやる気をなくす (中56.1%、高58.7%) としており、多くの生徒は制裁としての罰の効果にも疑問を持っていることがわかる。そして、違反者には罰よりもむしろ校則の意味を考えさせることが必要であるとしている (中59.7%、高61.9%)⁽⁴⁾。また、今後の校則のあり方について、今のままでよいとするものが少数であるのに対して (中27.1%、高22.9%)、もっ

とおおまかなものにするのが望ましいとするものが最も多く(中38.4%, 高45.7%), 中には校則はいらないとする生徒もいる(中17.9%, 高15.3%)⁽⁵⁾。

それではこうした校則の見直しを行う場合、誰がそれを行うべきかという点について、生徒たちが決めるものだとする生徒はごく少数で(中8.3%, 高8.3%), 多くの生徒は校則は生徒と先生と一緒に見直していくものと考えている(中69.6%, 高71.0%)⁽⁶⁾。一方、教職員の校則見直しについての考え方を見ると、実際に校則見直しを行った学校では、生徒に最終的決定権を与えたとするのはごく少数であるが(中2.9%, 高0.9%), 生徒の意見が反映するように努力したが最終的には教職員が決めた(中39.6%, 高41.3%), 生徒会と教職員との合意で決定したが多数で(中28.5%, 高14.4%), 生徒の意見はほとんど聞かず教職員が決めた(中18.5%, 高36.3%)を大きく上回っており、校則の見直しに生徒の意見を反映する努力をしていることがわかる。また、一般的に教職員が考える校則見直しへの生徒参加の望ましい姿として、生徒会を通して生徒の意見を聞くが決定権は教職員が持つべきであるが最も多く(52.5%), 次いで生徒会と教職員との協議の下に両者の合意により決定すべきが続く(36.0%)。教職員が指導するが生徒が決定権を持つべきであるとする意見は少数である(4.8%)。しかし、何らかの形で生徒の意見を反映すべきであるとする意見が九割を越えている⁽⁷⁾。

以上のようなアンケート結果について報告書は、生徒たちは厳しい校則による生徒管理が行われている学校の現状を人権を無視したものと感じ、運用の面では体罰や言葉の暴力などの制裁による校則の指導のあり方には強い反発を持っていることがわかる。しかし生徒たちは、現状の校則の内容や運用のあり方に反発しつつも校則自体を完全に否定しようとは思っていない。校則は集団生活のルールであるとして肯定し、少ない校則であれば生徒の自主性に任せるほうがよいと考えている。そして、人権を保障し、学校生活を楽しくする校則のあり方を教職員と一緒に模索し作り上げたいと願っていると分析している⁽⁸⁾。報告書はまた、今後の校則改善への具体的な提言として、まず内容面は生徒の自律、自治を促しかつできるだけ大綱的なものにする事、また手続面について、生徒の意見、あるいは生徒会における討議や意見表明を生徒だけでなく教職員も共に求めていることから考えて、校則見直しは生徒と教職員が一緒になって取り組むことが必要であるとしている。さらに、厳しい校則については、親がそれを望む場合も少なくないので家庭の理解と協力を求めることも不可欠であるとしている⁽⁹⁾。

報告書も述べているように、生徒たちは細かく厳しい校則について自分たちの人権を侵害しているととらえ、不満を感じている。そして、七割の生徒がその校則改正に参加し、もっと緩やかな校則にしたいと考えている。一方、半数以上の教師が、校則改正に際して生徒の

意見を聞くことに賛成しているものの、生徒と教師と一緒に校則改正することについてはの賛成は四割しかなく、また校則改正への生徒の参加には抵抗が多いことが分かる。

- (1) 伊ヶ崎暁生他「校則について－調査からみた改善のすじ道」教育評論523号（1990）『特集・子どもの権利条約と校則・体罰』21頁。
- (2) 伊ヶ崎・前掲資料 23頁。
- (3) 伊ヶ崎・前掲資料 26頁。
- (4) 伊ヶ崎・前掲資料 24頁。
- (5) 伊ヶ崎・前掲資料 27頁。
- (6) 伊ヶ崎・前掲資料 26頁。
- (7) 伊ヶ崎・前掲資料 30頁。
- (8) 伊ヶ崎・前掲資料 28頁。
- (9) 伊ヶ崎・前掲資料 30-31頁。

3. 校則と子どもの権利条約第12条

学校が一方向的に決定し生徒に強制する校則には、これまでもさまざまな観点から批判がなされてきた。1989年に子どもの権利条約が国連で採択される前後から、同条約を根拠にして校則に対する批判が展開されるようになってきている。同条約12条の「意見表明権」や13条から16条に規定されている市民的自由は、学校教育をめぐる諸問題に対して、生徒の人権・権利の観点から見直しを求める根拠規定として主張されてきたが、その中でもとくに12条は、校則の制定・改定への生徒の発言・参加・関与を根拠づける規定として注目されている⁽¹⁾。12条は次のように規定している⁽²⁾。

12条（意見表明権）

- 1 締約国は、自己の見解をまとめる力のある子どもに対して、その子どもに影響を与えるすべての事柄について自由に自己の見解を表明する権利を保障する。その際、子どもの見解が、その年齢および成熟に従い、正当に重視される。
- 2 この目的のため、子どもは、とくに、国内法の手続規則と一致する方法で、自己に影響を与える司法的および行政的手続においても、直接にまたは代理人もしくは適当な団体を通じて聴聞される機会を与えられる。

条文の文言から明らかなように、12条1項は「自己の見解をまとめる力のある子ども」に、「自己に影響を与えるすべての事柄について自由に自己の見解を表明する権利」を保障する

(意見表明権)⁽³⁾。そして、そのように表明された見解が「その年齢および成熟に従い、正当に重視される」ことを求める(表明された意見の尊重)⁽⁴⁾。また同条2項は、とくに「子どもに影響を与える司法上および行政上の手続」において、聴聞を受ける権利を保障することを規定している(聴聞の機会の保障)⁽⁵⁾。

この12条の意見表明権は、子どもの権利条約を特徴づける規定の一つであるといわれている。これまで、子どもの人権に関連する国際文書は、子どもを未熟で弱いものとし保護の対象として位置づけてきた。また、たとえ人権の享有を認めてもその主体として位置づけるだけで、人権の確保はあくまでも大人が行うものとしてきた。これに対して子どもの権利条約は、もちろん従来のように子どもを「保護の対象」や「人権享有の主体」として位置づけるが、さらにこれを一歩進めて子どもを「権利行使の主体」としても位置づけ、子どもの権利として保障された人権を自ら行使することを認めている。これを具体化しているのが、この12条の意見表明権であり、また13条から16条に規定されたいわゆる市民的自由であると解されている⁽⁶⁾。

校則への生徒の発言・参加・関与権の根拠とされるのは12条の第1項である。1項では、子どもに対して「自己に影響を与えるすべての事柄について自由に自己の見解を表明する権利を保障」するとしている。ここでいう「子どもに影響を与えるすべての事柄」には、学校教育に関していえば退学、停学、訓告の懲戒処分や自宅謹慎および出席停止などの措置、進級・原級留置の決定など自己に直接影響のある事柄が含まれる。さらに生徒本人に直接影響を与えるものでなくとも、カリキュラムの策定、教科書の採択、教材の選定、図書館の本の選定、時間割の編成、学校行事の企画、そして校則の制定・改廃など直接学校の教育活動に関係する事柄は生徒に「影響を与える事柄」であるから、これらの事柄について生徒の意見表明が認められるべきであるとする⁽⁷⁾。そして、そのような事柄に対して表明された意見の取扱いについて、1項後段が「子どもの見解が、その年齢および成熟に従い、正当に重視される」と規定していることを根拠として、生徒本人に直接影響を与える先の懲戒処分や教育的措置の決定でその意見が正当に重視されるのは当然であるが、さらにカリキュラムの策定、教科書の採択、校則の制定・改廃など直接学校の教育活動に関係する事柄についても、生徒の年齢や成熟度に即して生徒の意見を反映させていくことを求めていると主張されている⁽⁸⁾。

このように、学校教育をめぐる法的な諸問題を子どもの権利条約を根拠に見直しを進めている立場から、12条が生徒の校則への発言・参加・関与を認め、その意見を尊重し校則に反映することを求める根拠規定として主張されている。

(1) 校則による子どもの人権侵害一般の問題は、日本国憲法の人権規定や子どもの権利条約に規

定された市民的自由、すなわち第13条「表現・情報の自由」、14条「思想・良心・宗教の自由」、15条「集会・結社の自由」、16条「プライバシー・通信・名誉の保護」の問題として論じられるべきものである。しかし、「はじめに」で述べたように、本稿は校則による子どもの人権侵害一般の問題の取り扱いをめぐり、子どもの人権を侵害・制約する校則の制定・改正への生徒の参加の法的根拠を子どもの権利条約12条を中心に考察するものである。そのため、ここでは子どもの権利条約に規定された市民的自由の問題の検討は省略することにする。なお、学校教育における子どもの人権侵害一般の問題を論じたものとして、広沢明「子どもの権利条約と国内の課題」季刊教育法第80号（1990）121頁以下、同「『子どもの権利条約』の学校教育への影響」月刊生徒指導（1990）28頁以下参照。

- (2) 子どもの権利条約第12条の条文については、「国際教育法研究会」の訳を使用している。子どもの権利条約ネットワーク編「子どもの権利条約—学習の手引き—」季刊教育法臨時増刊 97号（1994）93頁。
- (3) ところで、意見表明権の主体となるのは子どもであるが、その子どもは年齢や発達度合いにより制限があるかどうかということが12条をめぐって議論となっている。というのも、12条1項には、意見表明権保障の前提として「自己の見解をまとめる力のある子ども」という限定句が付いているからである。意見表明権の主体は、この語句の理解をめぐって、意見表明権の主体には限定がないとする説と限定があるとする説に分かれる。限定がないとする説は、意見表明権の主体は「年齢や成熟」による制限はなく、子どもの最善の利益を判断するにあたって、表明された意見が年齢や成熟に従って重みが与えられるだけであるとする（数本知二「子どもの権利条約の起草段階の研究」永井憲一編『子どもの権利条約の研究』法政大学出版局（1992）158-160頁、広沢明「『子どもの権利条約』と教育の課題」現代教育科学408号 6-7頁）。一方、限定があるとする説は、子どもの権利条約の起草に大きな影響を与えた「子どもの権利の法的保護に関するワルシャワ会議」の声明（1979年）と、この限定句を合わせて解釈する。そして、12条は、子どもを「自己の見解をまとめる力のないもの子ども」と「自己の見解をまとめる力のあるもの子ども」に分け、後者は従来通り「保護の対象」としてその子どもの権利・利益をまもる方法がとられるが、前者に対しては「権利行使の主体」として自ら権利を行使することを認め、その方法を規定したものであるとする（喜多明人『新時代の子どもの権利』エイデル研究所（1990）140頁）。一定の年齢に達し成熟しつつある子どもは、自分の利益を決定する能力が部分的に認められるので、自分の利益にかかわる事柄について意見を表明する法的能力を部分的に保障しようとする規定であるとしている（喜多・前掲書146頁）。たとえ12条の意見表明権には対象の限定があると解しても、本稿で対象としている中学生や高校生は「自己の見解をまとめる力のあるもの子ども」として、当然、その保障の対象となると解されるが、一般的に「自己の見解をまとめる力のないもの子ども」とされる乳幼児や障害児はこの権利の対象から除外されることになるため、とくに障害児の権利保障を推進する団体から批判が寄せられている。
- (4) 子どもの意見表明の受け手となるのは、子どもの権利保障に関わる者である。具体的には、子どもの養育権・教育権を有する親や保護者のほか、親や保護者と共に子どもの権利保障の役割を担う学校、社会福祉施設、行政機関、司法機関などが受け手となる。「子どもの最善の利益」を判断する者は、子どもの意見を聞くことによって、自らは知りえない情報を収集すること、判断者の独断や思い込みを回避すること、判断する資料を豊富にすることができる。そしてとくに行政機関や裁判所にとっては、行政上・司法上の措置や決定の影響を受ける者の意見を聞くこと

で、その手続の慎重性や具体的妥当性を確保することができるとされている（数本・前掲書166頁）。

- (5) 永井憲一・寺脇隆夫編『解説子どもの権利条約』日本評論社（1990）71-79頁。
- (6) 永井・寺脇・前掲書 15頁。
- (7) 広沢明「子どもの権利条約と国内の課題」季刊教育法第80号（1990）124頁，下村哲夫「子どもの意見表明権と学校」季刊教育法 83号 31-2頁，坂本秀夫『校則の話』三一書房（1990）245頁。
- (8) 広沢・前掲論文 124頁，下村・前掲書論文 31-32頁。

4. 校則および第12条についての文部省の見解

それでは、校則およびその見直しへの生徒の参加・関与の根拠として主張されている12条の意見表明権について、文部省はどのように考えているのであろうか。

これらの点に対する文部省の基本的な考え方は、本年5月22日の子どもの権利条約の発効を前にした5月20日に、都道府県教育委員会や都道府県知事宛てに出された『『児童の権利に関する条約』について』とする通知に示されている⁽¹⁾。この通知は、子どもの権利条約と学校教育をめぐる議論されてきた観点に答えるかたちで出され、序文と8項目の注意事項、そして条約の翻訳全文で構成されている。序文では、本条約が採択された趣旨、批准によって問題となるといわれている条約と日本国憲法、国際人権規約、教育基本法およびその他の教育関連法規との関係、そして批准による条約の周知に関する考え方が述べられている。また各項目では、子どもの権利条約の批准により教育領域において問題となるとされてきた事柄が、それぞれ1. 条約の広報と人権教育の推進、2. いじめ、校内暴力、登校拒否、高校中退問題、3. 体罰、4. 校則、5. 条約第12条「意見表明権」、6. 退学、停学、訓告の懲戒処分と出席停止の措置、7. 国旗・国歌の指導、8. 条約の名称と項目に分け、それに対する考え方や条約の批准により注意すべき事柄が述べられている。しかしこの通知では、これらの事項についての基本的な考え方が述べられているだけで、詳しい内容は同条約批准の国会審議の中に求めなければならない。そこで、ここでは通知を基にしながら、国会審議での議論によってそれを補い文部省の考え方を明らかにしたい。

(1) 校則に対する見解

先に述べたように、校則に対する考え方は通知の4. の部分に示されている。

4. 本条約第12条から16条までの規定において、意見を表明する権利、表現の自由についての権利等の権利について定められているが、もとより学校においては、その教育

目的を達成するために必要な合理的範囲内で児童生徒に対し、指導や指示を行い、また校則を定めることができるものであること。

校則は、児童生徒が健全な学校生活を営みよりよく成長発達していくための一定のきまりであり、これは学校の責任と判断において決定されるべきものであること。

なお、校則は、日々の教育指導に関わるものであり、児童生徒等の実態、保護者の考え方、地域の実情等を踏まえ、より適切なものとなるように引き続き配慮すること。

ここでは、校則制定の法的根拠、校則によって生徒の人権を規制できる範囲、校則制定主体などが示されている。

第一の校則の法的根拠について、通知は「学校においては、その教育目的を達成するために、…指導や指示を行い、また校則を定めることができる」としているだけで、校則制定の法的根拠に対する考え方はいま一つ明確ではない。しかし文部省は、同条約批准の国会審議において、「特別な関係にある学校と子供との間には、法律上の具体的な根拠がなくても、一定のルールを定めて、それを合理的な範囲であるかぎりには子供に強制することが可能である」と述べていることから、校則の法的根拠をいわゆる特別権力関係論によって根拠づけていることがわかる⁽²⁾。

第二に、校則で生徒の人権を規制できる範囲について、「教育目的を達成するために必要な合理的範囲内で」規制できるとしている。そして、国会審議では、子どもの権利条約に規定されている諸権利も、学校が教育目的を達成するために必要な範囲であれば、校則によって一定の制約を課すことができるとし、その根拠として、これまでの最高裁や地裁の判決が日本国憲法あるいは国際人権規約で定められた子どもの権利に制限を課すことを認めていることを上げている⁽³⁾。人権論の観点からみると、人権保障の限界として子どもの人権の制約が認められるのは、人権の行使が他の者の生命・身体・人間の尊厳を侵害する場合（内在的制約）と、子どもが未成熟であることを根拠に国家・社会が一定の政策的判断の下に制約する場合（政策的制約）である。前者の場合、人権は他人の人権の侵害してまで行使することを認められるものではないのでその制約は当然のこととして承認されるが、後者の場合には制約の合理性が問題となる。

第三に、校則の制定主体について、「学校の責任と判断において決定されるべきもの」としているが、具体的に誰が制定権限を持つか明確でない。しかし国会審議では、先の校則制定の根拠について「特別な関係にある学校と子供との間には、法律上の具体的な根拠がなくても、一定のルールを定めて、それを合理的な範囲であるかぎりには子供に強制することが可能である」と述べた後、「そういう判決、判例に基づいて、私ども、校則は『公務をつかさどり、所

属職員を監督する』ということが規定されておる学校教育法28条の校長の職務として決めうるものだというふうに考えております」と述べていることから、「校務をつかさどり、所属職員を監督する」校長が、その職務として校則を定めることができると考えていることが分かる⁽⁴⁾。

このように文部省は、校則について、その法的根拠を特別権力関係論により根拠づけ、校則による生徒の人権の規制範囲については「必要かつ合理的な範囲」である限り容認でき、また校則は学校という組織体の長である校長が生徒の関与を排除して一方的に制定できると考えている。そして、現在も続いている校則問題に対する批判については、これに応えるため、児童生徒の実態、保護者の考え方、地域の実情を考慮しながら適切なものになるように引き続き配慮して対応するという考え方を示している。

(2) 条約12条「意見表明権」に対する見解

次に、12条意見表明権に対する考え方をみてみよう。校則見直しの根拠として主張されている12条意見表明権について、文部省はさまざまな解釈がある中で最も限定的な解釈を示している。先の通知は、意見表明権について次のように述べている。

5. 本条約12条1の意見を表明する権利については、表明された児童の意見がその年齢や成熟の度合いによって相応に考慮されるべきという理念を一般的に定めたものであり、必ず反映されるということまでも求めているものではないこと。

なお、学校においては、児童生徒等の発達段階に応じて、児童生徒等の実態を十分に把握し、一層きめ細かな適切な教育指導に留意すること。

12条1項に限定されているが、ここでは意見表明権の法的性格と表明された意見の取り扱いに対する解釈が示されている。

第一に、文部省は意見表明権の法的性格について、「表明された児童の意見がその年齢や成熟の度合いによって相応に考慮されるべきであるという理念を一般的に定めたもの」と解している。意見表明権の法的性格に対するこの考え方は、意見表明権の権利内容の理解とともに条約批准の国会審議の中でさらに詳しく述べられている。審議の中で政府委員は、12条1項を立法の経過から見ると、児童が自らの意見を形成しうるようになれば、児童といえども、だれと結婚するか、どのような職業につくか、どのような学校を選ぶかといったその児童個人に関するすべての事項について自らの意見を述べる事が認められるべきであって、そのような事項についての意見は相応に考慮されるべきであるという理念を一般的に規定したものであるとしている。この解釈では、意見表明のできる子どもは自らの意見を形成しうる子

ども、すなわち「自己の見解を形成しうる能力のある児童」でること、また意見表明のできる対象はあくまでも結婚、職業、学校の選択といったその子ども個人に関連する事柄に限られること、そして意見表明権自体の法的性格も子どもの意見を相応に考慮すべきという「理念を一般的に規定したもの」であるとしている⁽⁶⁾。つまり、意見表明権の主体には年齢や成熟による制限があり、意見表明の対象範囲も子ども個人に直接関係し、かつ結婚、職業、学校の選択といった人格的事柄に限定されることを示している。さらに、最も問題となるのは、意見表明権の法的性格について「理念を一般的に規定したもの」としている点で、これは日本国憲法第25条等の社会権規定の解釈において主張されるいわゆるプログラム規定説をこの12条の解釈についてもとることを示している。つまり、条約12条の意見表明権は、個々の子どもに具体的、現実的な権利を保障した規定ではなく、国に対して規定された理念を実現するための政策的指針ないし政治的責務を定めたものと解していることを示す。

第二に、表明された意見について、「必ず反映されることまで求めているものではない」と限定的にとらえている。12条1項は、子どもがある事柄に対して意見を表明した場合、意見を受け取る側にその意見を「相応に考慮」するよう配慮すべきことを求めたものにすぎず、その結果、受け取る側（例えば学校）は表明された意見を何らかの形で考慮すればよく、必ず反映させなければならないという義務を課したのではないと解しているのである。これは、12条の具体的権利性を否定し政策的指針ないし政治的責務を定めたプログラム規定と解した場合の当然の結論であるといえる。

続いて、12条2項についての考え方を明らかにしなければならない。しかし、先の通知は12条2項について直接触れていない。文部省が同項について述べているのは、国会審議の中である。そこで文部省は、12条2項について、1項の自己に影響を及ぼす事項について意見を表明する児童の権利を手続的に保障するために、児童一般にではなく、個々の児童に対して直接影響を及ぼす司法上及び行政上の決定または措置に関する手続において、当該児童に対して意見を聴取される機会を与えるように国家に義務づけた規定であるとしている⁽⁶⁾。そして2項は、1項の意見表明権を確保するための手続的権利として、児童に聴聞の機会を保障した規定であるが、聴聞が保障される事柄は、あくまでもその児童個人の権利に対して直接影響のある決定または措置に限定される。学校教育に関連して具体的にいえば、退学処分、停学処分、出席停止といった処分や措置を受ける場合、その措置や処分を受ける生徒個人に聴聞の機会が保障されなければならないとしたもので、個々の児童を直接対象する行政上の手続でないカリキュラムの決定、教科書の採択、校則の制定等については、条約上の義務として児童の意見を聞く機会を設ける必要はないとしている⁽⁷⁾。つまり、12条2項は1項の意見表明権を受けて、司法上及び行政上の手続における聴聞の機会を保障しているが、その聴聞

が保障される事柄は、あくまでもその子どもに権利に直接影響のある処分や措置に限られ、個々の子どもの権利に直接影響を与えるものでない校則の制定等に対して聴聞を保障したものである。

以上、校則および子どもの権利条約12条に対する文部省の見解をまとめてみると次のようになろう。まず校則について、特別権力関係論により根拠づけて学校（校長）が生徒の関与を排除し一方的に決定でき、その校則は教育目的を達成するために「必要かつ合理的な範囲」である限り、生徒の人権に制約することが許される。また、校則見直しの根拠として主張されている第12条について、1項の意見表明権は子ども個人に直接関係し、しかも結婚、職業、学校の選択といった人格にする事柄に限って意見表明を認めたものである。しかしその意見表明権は、個々の子どもに具体的請求権を保障したのではなく、子どもの意見を考慮するという理念の実現を政策的指針ないし政治的責務として国に求めたものである。そして子どもが表明した意見については必ず反映させる必要はなく、受け取る側が相応に考慮すれば足りるとしている。また2項の聴聞の機会の保障も、子どもに聴聞の機会を保障しているが、それが保障される事柄は、子ども個人の権利に直接影響のある処分や措置に限定され、個々の子どもの権利に直接影響を与えない事柄、したがって校則の制定・改定にまで聴聞の機会を保障したものであるとしている。

このように文部省は、これまで通り学校の一方的な校則制定権を認めて校則制定・改正への生徒の参加・関与権を否定している。また、校則制定・改正への生徒の参加・関与を根拠づけると主張されている子どもの権利条約第12条についても、第12条は校則と無関係な規定であるという見解を示している。

- (1) 坂元弘直文部事務次官通知（文初高校第149号）文部広報 936号 1994年6月15日付。
- (2) 坂元弘直政府委員発言（92.2.27.衆議院文教委員会）子どもの権利条約ネットワーク編『子ども権利条約—学習の手引き—』季刊教育法 97号（1994）56頁。
- (3) 坂元弘直政府委員発言（92.6.3 参議院文教委員会）前掲資料57頁。
- (4) 坂元弘直政府委員発言（92.2.27 衆議院文教委員会）前掲資料56頁。
- (5) 小西外務大臣官房発言（92.6.3 衆議院文教委員会）前掲資料58頁。
- (6) 小西外務大臣官房発言（92.6.3 衆議院文教委員会）前掲資料58頁。
- (7) 坂元弘直政府委員発言（92.6.3 参議院文教委員会）前掲資料58頁。

5. 文部省見解の検討

4. で見たように、文部省は特別権力関係論を根拠に校則は学校が一方的に決定でき、そ

の校則により「必要かつ合理的な範囲」である限り生徒の人権を制約することが許されるとしている。また、校則への発言・参加・関与権の根拠として主張されている子どもの権利条約12条についても、校則とは無関係な規定で生徒に校則への発言・参加・関与権を保障したものであるとしている。校則および12条に対するこのような文部省の理解は、はたして適切なものであろうか。

(1) 校則に対する見解の検証

① 校則制定の法的根拠

校則制定の権限は、生徒が学校において教育を受ける関係、すなわち在学関係と密接な関係がある。文部省が校則制定の根拠として掲げた特別権力関係論も、本来、在学関係を規定する論拠である。つまり、校則制定の根拠・権限は、在学関係の法的性格を明らかにし、そこから校則の法的根拠を演繹するというアプローチがとられる。現在、その在学関係、したがって校則の法的根拠は、特別権力関係論、部分社会論、在学契約論、符合契約論などによって根拠づけられている。

文部省が校則制定の法的根拠としたのは特別権力関係論である。特別権力関係とは、本人の同意や法律の規定といった特別な法律上の原因に基づいて、国家と国民一般との統治関係とは違った特殊な関係に入った場合、例えば、本人の同意により公務員となったり国公立学校に入学する場合、あるいは本人の同意によらず法律の規定に基づいて犯罪者が収監されたり伝染病の患者が強制入院させられるなどがそれにあたるが、この特殊な関係では、法治主義の原則が排除され、特別権力の主体は規則制定権、命令権、懲戒権等の包括的支配権を有し、それに服従する者に対し個々の法律上の根拠がなくても人権・権利を制限することができ、その制約には特別権力関係内部の行為として司法審査が及ばないとする考え方である。国公立学校の児童・生徒・学生の在学関係は、この特別権力関係の一つとして公法上の営造物利用関係に当たるとされる（学校営造物理論）。その結果、学校の管理者には、営造物本来の目的を達成するために、組織・管理・利用条件等について定める営造物規則制定権、利用者に対する命令権や懲戒権を定めることが認められる。したがって学校の管理責任者である校長は、学校という施設の目的を達成するために、その組織・管理・利用について、あるいは利用者に対する命令や懲戒事項をその権限に基づいて定めることができるが、その権限に基づいて定められたものが校則であるとする⁽¹⁾。そして、学校と生徒は特別な権力関係にあるので、たとえ学校が生徒を処分しそれによって生徒の人権が制約を受けたとしても、特別権力関係内部の行為として裁判所による救済を求めることができないとされる⁽²⁾。もっとも特別権力関係論もさまざまな批判を受け、基本的人権の尊重や法治主義の原則を採用する日本国憲法の下では、この権力関係においても基本的人権が原則と

して尊重され、その制約も無制限なものではなく、この特別な関係、すなわち在学関係設定の目的を達成するために必要かつ合理的なものでなければならぬと解するようになってきている⁽³⁾。

この特別権力関係論の考え方は、国公立学校の在学関係に適用できても私立学校の在学関係への適用には少し困難がある。そこで、国公立学校と私立学校の在学関係の区別を否定し、両者を統一的に把握する考え方が出てきた。それが部分社会論あるいは特殊な部分社会論の考え方である。部分社会論とは、一般市民社会にあってそれとは異なる特殊な「部分社会」を形成している団体、具体的には公的団体として地方議会や学校、私的団体として政党、宗教団体、労働団体、弁護士会などがこれにあたるが、これら団体はその目的を達成するために、団体内部を規律する自律権、包括的権能を有し、法律の明確な根拠がなくても内部規則の制定することができ、そして部分社会内部における紛争に関しては、一般市民法秩序と直接関係を有しない内部的行為、例えば内部規律の問題などにとどまる限り、その自主的、自律的解決に委ねられ、司法審査が及ばないとする考え方である⁽⁴⁾。これを学校に援用し、学校は児童・生徒・学生の教育を目的とする団体として「特殊な部分社会」を形成しているから、その目的を達成するために必要な規則を制定することが認められており、その内部規律権を根拠に制定されているのが校則であるとされる。したがって、学校はその目的を達成するために必要かつ合理的な範囲のものである限り、校則により生徒の行動を規制することが認められ、それによって生徒の人権が制約されてもその規制は司法審査の対象とはならないとする。この考え方は、主に判決により確立されてきた考え方である⁽⁵⁾。

上記二つの考え方に対して、国公立学校間の区別をしない点では部分社会論と同じではあるが、教育の非権力性を強調し、在学関係を契約関係としてとらえる新しい考え方が教育法学の研究者を中心に主張されている。それが在学契約論である。在学契約論は、生徒が学校に就学して教育を受ける関係を、学校設置者と生徒・保護者間の一種の契約関係としてとらえる。在学関係は、学校設置者と生徒・保護者の間で、無償であるいは授業料を納入して、それぞれ学校で施設を利用し生徒に教育を受けさせることと生徒が教育を受けることを約束する契約であるとする。そして校則は、在学関係の基本条項を定めた約款であり、在学関係は当事者の合意による契約であるから、校則もまた当事者の合意によって成立するとする。この考えでは、学校と生徒の間に教育措置や懲戒処分について争いが生じた場合、国公立を問わず裁判所に救済を求めることができ、その争いは民事訴訟手続きによって進められることになる⁽⁶⁾。

在学契約論と同様に在学関係を契約ととらえるが、施設・設備の利用方法や授業内容が学校の判断に委ねられていることから、この契約関係を一種の符合契約と解するのが符合契約

論である。この考え方は、学校があらかじめ契約の内容を決められることから、学校は生徒に対してある程度包括的権利を有し、その結果、校則についても、施設・設備の利用方法や授業内容と同じように学校の判断に委ねられ、学校が決定することができる。そして、生徒はこうした状況を知った上で、自らの意思でその関係に入ったのであるから、校則によって権利がある程度制限されてもやむを得ないとする⁽⁷⁾。

このように、在学関係のとらえ方により校則制定の法的根拠は異なる。そして特別権力関係論、部分社会論、符合契約論が、学校側が校則を一方的に決め生徒の人権を制約することができる。そして、在学契約論は、契約の当事者である学校設置者と生徒・保護者の合意により校則が決められるので一方的な生徒の人権の制約は許されないとする違いがある。

在学関係の法的性格および校則制定の根拠に関する学説は、従来、国公立学校は特別権力関係論で、私立学校は在学契約論によって根拠づけるのが多数説であった。しかし、近年、国公立の区別なく在学契約論により根拠づける学説が有力になりつつある。一方、在学関係をめぐる裁判例では、従来の通説のように国公立学校は特別権力関係論に私立学校は在学契約論によって根拠根拠づけるもの、国公立の区別なく特別権力関係論によって根拠づけるもの、国公立の区別なく在学契約論によって根拠づけるもの、さらに国公立の区別なく特別権力関係論によって根拠づけるものなど解釈が分かれている⁽⁸⁾。したがって、それぞれの理解により校則制定の法的根拠も違ってくることになる。しかし、とくに直接校則の適否を問題にした裁判では、部分社会論を基礎にし、団体としての学校が自律権を有し、その対外的代表者である校長が、法的な根拠なしに自治的立法として校則を制定し生徒を規律する包括的権能を有しているとしているのが多数となっている⁽⁹⁾。

② 特別権力関係論の問題点

4. で見たように、文部省は校則制定の法的根拠を特別権力関係論に求めている⁽¹⁰⁾。この特別権力関係論であるが、この説は明治時代にできた行政法学説である。戦後、日本国憲法による基本的人権の尊重の原則や法治主義の原則の採用によって、特別権力関係論の拠って立つ基盤は大きく変化した。まず、根本的なものとして、法治主義の原則は、一切の公権力の発動・行使は法律の根拠を必要とすることになり、特別権力関係における公権力の発動・行使も個別具体的な法律の根拠を必要とするようになっていく。また基本的人権の尊重の原則は、この関係においても基本的人権が尊重が貫徹され、その制約はこの権力関係設定の目的を達成するために必要かつ合理的なものでなければならぬと解されるようになってきている⁽¹¹⁾。そして個別的な論拠についても、その論拠の問題点が指摘されている。国公立学校の教育施設は公の施設であり特別権力関係の一つとしての公法上の営造物利用関係に当たる

とするが、例えば水道事業の利用関係は契約関係として確認されており、公の施設の利用関係をすべて特別権力関係とみなす根拠はなくなっている。また新憲法の下で教育の目的や性質が根本的に変化した。教育は臣民の義務から基本的人権へと変化し、それとともに戦前国家に有用な人物の育成を目的としてきた教育も、戦後は民主的な人格の完成を目的とするようになった。そして教育も公権力の行使ではなく非権力的な人間養育作用であると解釈され、教育の権力性は否定されている⁽¹²⁾。

このように、文部省は校則制定の法的根拠を特別権力関係論に求めたが、この学説はほとんど支持されておらず、判例でもわずかな例外を除いて支持されていない。特別権力関係論の母国であるドイツでも、1972年に連邦憲法裁判所によってこの理論の妥当性が正式に否定されている⁽¹³⁾。現在、これを根拠として主張するのは文部省だけであり、その適切性には大いに疑問がある⁽¹⁴⁾。

特別権力関係論は、基本的人権の尊重の原則や法治主義の原則による教育の人権化や権力発動に対する個別的根拠の要求、さらには営造物利用関係の多様化といった点から、もはやその基盤は崩壊している。むしろ、在学関係は、人権としての教育や教育における権力性の排除といった点から考えて、生徒と学校を対等な権利主体として位置づけ、その自由な意思の合意による関係の形成によるととらえる在学契約論が最も適切であると思われる。したがって、この在学契約論に基づいて校則を把握するならば、各学校により学校共同体を構成する生徒・親・教師等によって各学校が自律的に形成する自治的法規範と解することができる。その結果、校則は学校によって一方的に決定されるのではなく、学校の構成員の共同意見の発現として、構成員である生徒・親・教師による共同決定ないし生徒・親の参加によって決定されなければならないということになる⁽¹⁵⁾。

③ 校則による子どもの人権制約の問題点

文部省はまた、教育目的を達成するために「必要かつ合理的な範囲」で、校則により生徒の人権を制約することが許されるとしている。実際、学校現場では校則による生徒の人権の制約が一般的に行われ、それが当然のこととされてきた。校則による人権制約を承認する根拠が、特別権力関係論にあることは述べたが、その背景にはどんな考え方があるのだろうか。またその考え方には問題はないのだろうか。次にこの点を検討してみたい。

一般的に、人の行為・行動に対して制約を加えることが正当化される根拠には、三つのものがあるといわれている⁽¹⁶⁾。一つは侵害原理であり、二つめはパターンリズムで、そして三つめがモラリズムである。侵害原理とは、他人の権利や利益を不当に侵害する場合その行為に制約を加えることが許されるとする考え方である。例えば、校内暴力により教師に危害を加え、いじめや暴力によって生徒の心身に危害を加える場合、あるいは教室で騒いで他の生

徒の学習を妨害するなど他の者の権利侵害する行為に対しては、被侵害者の権利を守るためにそうした侵害行為を制約することが許されるとする。第二のパターナリズムは、他人の権利・利益を侵害しないが、そうしたほうが本人の権利・利益を守ることになるとした理由で、ある行為に制約や干渉を加えることが許されるとする考え方である。心身ともに未成熟な子どもは、物事を正しく理解し適正に判断して正しい行動を取る能力を欠くため、自己に不利益な行動を取る危険性がある。そこで、子どもが自己に不利益な行動を取らないようにするために大人が保護してやらなければならない。親心からあるいは父親的な思いやりから子どもに干渉して行為・行動に制約を加え、それによって子どもの利益を確保するというものである。人の行為・行動に対して制約を加えることが正当化される第三の根拠がモラリズムである。モラリズムとは、その時代、その社会の一般的な道徳を守るために、その道徳から逸脱する行為に対して干渉や制約を加えることができるという考え方である。校則による子どもの権利の制約も、これらの考え方を根拠にしている。

それぞれの根拠について見てみると、まず侵害原理は、他人の権利を侵害し集団生活の基本的ルールに違反するものであるから、強い干渉や制裁措置が加えられることが一般的に承認される場所である。学校も集団生活を営む場で一定の秩序が必要であるから、この考え方は当然適用される。次にモラリズムであるが、そもそも道徳は各個人の行動を内的に規制する価値基準であり、権力的に強制することは本質的になじまないものである。また反道徳的行為の有無の判断は判断者の主観的判断となりやすく、その判断に基づいて干渉を加えることは危険で問題が残るとされている⁽¹⁷⁾。そして、最も問題があるのがパターナリズムによる制約である。学校教育はもっぱら生徒の利益のために行われるものであることを考えると、教育そのものがパターナリズムを基礎にしているということもできる。しかし、パターナリズムによる生徒への干渉は、その前提として個々の生徒の真の利益が正確に把握されている必要があるが、何が真の利益かを判断するのは容易なことではない。また、生徒への過干渉は生徒の自主的、自律的な判断や行動を阻害し、その結果、成長発達に害悪を及ぼす恐れがあるので慎重でなければならない。とくに校則はパターナリズムを根拠とした干渉・制約が最も行われやすいといわれている⁽¹⁸⁾。パターナリズムによる干渉・制約についてもう少し詳しく見てみよう。

パターナリズムによる人権制約は、子どもを未成熟で、弱者であるとする考え方に基づいている。子どもはまだ未熟であるため、放っておくと自己に不利益な行為をしてしまう恐れがある。だから、子ども自身の利益のために大人が制約を加え守ってやる必要があるとする。そしてこの考えに基づく制約は、学校ではしばしば「教育的配慮」の名の下に行われている。確かに子どもは未成熟で判断力の欠如するため、大人による保護・制約が必要である。そ

して、子どもが未成熟であるから判断力を欠くとする認識は、子どもの特性の一面を正しくとらえているといえる。しかし、この考え方は子どもの他の重要な側面を忘れている。つまり、子どもの未成熟は自己に不利益な行為の発生という危険をもたらすが、同時に子どもの未成熟は発達可能性という側面も合わせ持っているということである。したがって、子どもは未成熟であるため何らかの制約が必要となるが、同時に未成熟であるがゆえに成長発達の保障も不可欠なのである。子どもは成長発達しやがて将来大人になっていく存在である。単に子どもの今の状況を守るために保護や干渉・制約を加えるだけでは十分ではない。自分で考え、自分で決定し、自分で行動し、そして自分で行った行為に責任を取る、そのための能力を獲得し形成できるように育てて行くことが求められる。例を挙げるならば、幼児期の子どもは、食事や服の着脱を自分ですることはできず親の助けが必要である。これは明らかに保護である。しかし親の手助けは、同時に子どもが自分で食事や服の着脱ができるようになるために行われるものである。つまり、この保護は常に将来の自立・自律した大人に向けて行われる。それゆえに、たとえ失敗や辛い思いをしても、またたとえ少しぐらい怪我をすることがあっても、それが取り返しのつかない決定的な結果をもたらすものでなければ、子どもの判断に任せる方が教育的観点からは望ましいことになる。そして、自立・自律へ向けた活動は発達が進むほど、年齢が上るごとに高められていかなければならない。とりわけ、中学生や高校生になれば自己の責任で自由に活動する領域が拡大していかなければならない。このように、パリーナリズムによる子どもの人権の制約には、子どもの自立・自立を阻害する危険性が常につきまとう⁽¹⁹⁾。したがって、校則による生徒の人権の制約は、この視点、つまり成長発達の保障という観点から絶えず吟味される必要がある。

以上の点から考えるならば、個人の内面の問題を権力的に規制し、また子どもの成長発達保障の視点を欠落させた校則による子どもの人権の制約を簡単に承認する文部省の考え方には、法的不のみならず教育的にも問題があるといえよう。

(2) 12条に対する見解の検証

次に、子どもの権利条約12条に対する文部省の見解について検討してみたい。

4. で見たように、文部省は、12条について、1項は結婚、職業、学校選択など「児童個人にかかわる事柄」に対する児童の意見表明権とその意見尊重を理念として規定し、2項は「自己の権利に直接影響を及ぼす司法上・行政上の決定・措置手続」において手続的権利として意見を聴取される機会を保障した規定と解している。その結果、「児童個人の人格に関わる事柄」でなく、また「自己の権利に直接影響を及ぼす事柄」ではない校則について、生徒は12条を根拠に意見を表明することは認められない。また、たとえ校則が意見表明の対象となったとしても、その意見表明権は、子どもに意見表明を認めるべきであるとする理念を一

一般的に規定した抽象的権利を認めているに過ぎないので、国はその意見を「相応に考慮」すれば足りる。そして校則は、「自己の権利に直接影響を及ぼす司法上・行政上の決定・措置」ではないので、2項の聴聞の権利とも無関係であるとしている。文部省がいうように、はたして12条はそのような規定であり、また校則と無関係な規定なのであろうか。

12条の意見表明権は、子どもの権利条約を特徴づける規定であり、同時に最も論争的な規定である。したがって、同条をめぐってはさまざまな解釈がなされている。2項については、一般的に司法および行政上の手続において聴聞を受ける権利を保障したものと解され、この点について争いは少ない。解釈が対立するのは1項である。

① 12条「意見表明権」をめぐり解釈

子どもの権利条約がまだ採択される以前からなされている一つの解釈は、12条を「子どもの最善の利益」を決定するための手続的権利と解する説である。この説は、12条と3条1項「子どもの最善の利益」の原則が密接な関係にあることを強調するのが特徴である。すなわち、12条の内容を明確にするには立法過程を検討しなければならないとし、その立法過程において、現在の3条1項と12条2項が同じ条文の連続する項として提案されていた点を重視し、論理的に密接なつながりを持つ条項として読まなければならないとする。これまで、子どもの権利に関する国際文書は、子どもの最善の利益の実現が子どもの権利を保障する者(親や国といった権利保障主体)の責任であるという理念はうたってきたが、具体的にそれを実現する手続を明確にしてこなかった。これに対して子どもの権利条約は、子どもの最善の利益を探知あるいは発見する手続に子ども自身を関与させることによって、子どもの最善の利益を確保しようとした。当事者である子どもに、意見表明という形で自分の最善の利益の確保に関与することを手続的権利として保障することによって子どもの最善の利益を確保しようとしている。つまり、子どもの意見表明は、「子どもの最善の利益」を判断あるいは探知する際の重要なファクターであり、そのための手続的権利であるとする。したがって12条は、子どもの最善の利益の決定が権利保障主体に委ねられている場合、子どもの権利主体性を尊重して、子どもの最善の利益を発見するために、子どもにその決定手続に参加する権利ないし子どもの手続的権利を認めたものである。そして1項は、子どもと親との関係において、子どもの人格にかかわる事柄が親による最終決定に委ねられている場合に、子どもの意見表明権を認めたもので、2項は、子どもと国家との関係において、自己の意見をまとめる力のある子どもに対して、司法上および行政上の手続において聴聞される権利を認め、司法機関および行政機関に子どもの意見の聴取を義務づけたものである。両項は、それぞれ子どもと親、そして子どもと国家との関係という違いはあるものの、いずれも子どもの最善の利益を発見するための手続的原則を示した規定であるとしている⁽²⁰⁾。

12条は手続的権利だけでなく実体的権利も含んでいると解する説がある。この説は、手続的権利とする説と同様に、12条には子どもの最善の利益を発見し決定するための手続的権利の側面はあるが、それだけに限定せず、自己に影響を及ぼす事柄について子ども自ら判断を下す自己決定権を規定したものと解する。ただし、その自己決定権は、下した判断がそのまま最終決定となるのではなく、年齢と成熟に応じた重みが与えられるという意味で「不完全な自己決定権」であるとしている⁽²¹⁾。

12条を表現の自由のコロラリーとしての意見表明の自由と一般的自由権と解する説もある。この説は、12条1項はまず第13条に規定された表現の自由の一つの内容を規定したものであるとする。すなわち、表現の自由があらゆる事柄に対しあらゆる形態で表現することが保障されるのに対して、1項の意見表明権は「自己に影響を及ぼす事柄」に対して、「自己の意見」を表明するという限定が付いた表現を保障したもので、これは言わば表現の自由の一内容としての意見表明自由を認めたものであるとする⁽²²⁾。さらに12条1項は、日本国憲法13条のいわゆる一般的自由権と類似の規定であるとする。憲法解釈では、表現の自由や思想・良心の自由のように基本的人権として憲法の人権のカタログに列挙されていないが、これらの個別的自由権以外で人間の人格的生存に不可欠な利益も無名の自由権として憲法の保障が及ぶと考えられている。それは、憲法の人権カタログが人類の歴史において人間の人格的生存にとって必要であるとされてきたものを列挙しただけで、その内容は時代の要請に応じて変化するものとするからである。憲法13条は、一般的ないし包括的自由権として、それらの憲法の人権のカタログに列挙されていないが人格的生存に不可欠な利益として、身体・生命の自由、人格価値そのものに関わる権利、人格的自律権(自己決定権)、適正な手続的処遇を受ける権利、参政権の権利などの無名自由権の根拠規定となる。条約12条の意見表明権は、この憲法13条と同じ役割を果たすと解するのである⁽²³⁾。

このように、12条については政府解釈のほか、子どもどもの最善の利益を決定するための手続的権利と解する説、その手続的権利に加え実体的権利としての自己決定権も含んだ規定と解釈する説、表現の自由のコロラリーとしての意見表明の自由と一般的自由権ととらえる解釈などがある。

さて、すでに政府は校則を12条の意見表明権の対象外の事項と解釈していることは述べたが、その他の12条解釈は校則との関係をどのように考えているか確認してみよう。12条を「子どもの最善の利益」の確保手段ととらえる手続的権利説も、同条による手続的保障は子どもの「人格に関する事柄」を対象とした「子どもの最善の利益」の確保がねらいであるから、校則が人格に関わらない限り同条の対象外の事項とされる。また、12条を表現の自由のコロラリーとしての意見表明の自由と一般的自由権と解する説は、明言はしていないが、子ども

の意見表明が求められるのは、その子について何らかの決定が行われる場合で、それ以外の場合は表現の自由が保障されることで足りるとしていることから、校則のに対する意見表明は対象外のものと解しているようである⁽²⁴⁾。これに対して、12条は手続的権利だけでなく実体的権利も含んでいると解する説は、意見表明の対象を広く解している。当初審議過程では、意見表明の対象が「人格に関わる事柄」に限定されていたが、修正され何の限定も付さない「すべての事柄」となった。この審議過程からすれば、子どもの意見表明の対象は子どもの人格に関わる事柄を中核とするが、それに限定されず「子どもに影響を与えるすべての事柄」であって、また「子どもの最善の利益の判断が必要なすべての事柄」であり、意見表明の対象は具体的事情に応じて開かれていると解釈していることから、校則も当然その対象となると考えているといえる。このように、校則を12条の意見表明の対象事項と解するかどうかについては見解は分かれている。

② 12条「意見表明権」をめぐる各解釈の問題点

上記の解釈は、12条の解釈として成り立つものであが、それぞれ問題点がある。まず政府の解釈は全体的に限定的である。とくに1項の意見表明権について具体的権利性を否定しているが、なぜそれが否定されるのか明確ではない。学校教育への親や保護者の関与を好まないわが国の教育行政の姿勢をそのまま解釈に持ち込んだも解釈であるように思われる。子どもの権利条約を特徴づける重要な規定をこのように解釈することは、条約全体の趣旨を損なうものであるといえる。12条1項と2項を合わせて「子どもの最善の利益」を確保する手続的権利とする解釈もまた限定的過ぎるように思われる。後に詳しく述べるが、子どもが自己に関わる事柄について意見を表明することは手続以上の意味を持つものである。2項の手続的権利を強調するあまり、それに引きずられ1項も手続規定としてしまった感が強い。条文の文言からも、手続に限定せずもっと多様な内容を持った規定と解する方がふさわしく思われる。12条を表現の自由のコロラリーとしての意見表明の自由と一般的自由権と解する説は注目される。とくに一般的自由権として理解することはその制定過程からも理解できるし、また子どもの人権の発展にもつながる。しかし、意見表明権の対象を限定的に解することは、12条の本来の趣旨を損なうとともに、表現の自由との差異を不明確にする恐れがあり、その独自性が失われてしまうことになろう。

12条は、子ども観や子どもの権利観の発展と子どもの特質が盛り込まれた規定として、これらの解釈以上の重要な内容が含まれているように思われる。この点については項を改めて検討したい。

- (1) 日本教育法学会編『教育法学辞典』学陽書房（1993）473頁。
- (2) 兼子仁『教育法—新版』（1978）400頁。
- (3) 佐藤幸治『現代法律学講座5—憲法』青林書院新社（1981）300-301頁。
- (4) 野中俊彦他編『憲法II』有斐閣（1992）186頁。
- (5) 富山大学単位不認定事件（第三小法廷判昭52・3・15）判例時報 843号 22頁。
- (6) 兼子・前掲書 405-08頁。
- (7) 和田英夫「私立大学学生の退学処分問題」判例時報（1967）480号 87-88頁。
- (8) 川上勝巳 ジュリスト増刊『行政法の争点』（1980）308-09頁。
- (9) 世取山洋介 ジュリスト（別冊）教育判例百選（第3版）（1992）133頁。
- (10) 坂元弘直政府委員（92.2.27衆議院文教委員会）子どもの権利条約ネットワーク編「子どもの権利条約—学習の手引き—」季刊教育法臨時増刊 97号（1994）56頁。校則制定の法的根拠について、文部省は特別権力関係論を採っているとした。しかし、先に述べたように、その根拠として文部省が掲げている判決、判例は、近年「部分社会」論に基づく判決が多くなりつつあり、国会審議の内容から、文部省がどの判決、判例を想定したものか一概に確定することはできないが、その判決、判例には部分社会論に基づく判決、判例も含まれているように思う。この部分社会論に対して、「部分社会」とされるものには性質の異なるさまざまな団体が一括して含まれており、内部問題だから司法審査が及ばないとする理由が不明確であるという問題点が指摘され、内部的な事項に司法審査が及ぶかどうかはその団体および紛争の性質を具体的に検討して決定すべきであるという批判がなされている。佐藤幸治『憲法訴訟』91頁以下参照。
- (11) 佐藤・前掲注(3) 300-301頁。
- (12) 特別権力関係論の問題点の詳細については、伊藤進「教育法と民法の交錯—在学関係と契約理論2」季刊教育法第30号（1978）151頁参照。
- (13) 高倉翔他編『現代学校経営用語辞典』第一法規（1980）155頁。
- (14) 兼子仁『行政法総論』筑摩書房（1983）36頁。
- (15) 校則が学校社会の自治規範であっても、教育基本法、学校教育法などの教育法令や市民法秩序を前提として存在するものであるから、校則やその運用が生徒の学習権や一般人権を一方向的に侵害するものである限り、当然司法審査の対象となるといえる。伊藤進「教育法と民法の交錯—在学関係と契約理論3」季刊教育法第34号（1979）126頁。
- (16) 沢登俊雄「校則違反と懲戒」ジュリスト 912号（1988）25-26頁。
- (17) 沢登・前掲論文 26頁。
- (18) 沢登・前掲論文 26頁。
- (19) 牧正名『かがやけ子どもの権利』新日本新書（1991）55-60頁。
- (20) 世取山洋介「人権の国際的保障と子ども」日本教育学会年報第19号（1990）80-81頁。
- (21) 藪本知二「子どもの権利条約起草段階の研究」永井憲一編『子どもの権利条約の研究』法政大学出版会（1992）164-166頁。
- (22) 石川稔「子どもの権利条約における児童の意見表明権」別冊発達12号（1992）52頁。
- (23) 石川・前掲論文 53頁。
- (24) 石川・前掲論文 57頁。

6. 子どもの権利条約のねらいと第12条

12条の意見表明権は、さまざまな解釈が成り立つ条項である。したがって、12条と校則の関係も、同条の理解の仕方によって大きく異なる。当然のことであるが、12条はそれだけを取り出して解釈しても、その本来の内容を理解することは困難である。12条は条約全体の趣旨から、さらには国際人権法や子どもの権利に関する国際文書の全体的な流れの中で理解しなければその内容は明確にならない。

子どもの権利条約は、国際連合において採択された人権条約の一つである。包括的、総合的な人権規定を持つ点において、世界人権宣言(1948年)や国際人権規約(1966年)に並ぶ国連の基本文書としての地位を有し、世界人権宣言以来の包括的な人権体系をなしているといわれている。しかし、子どもの権利条約が世界人権宣言や国際人権規約と異なるの点は、未成熟な子どもだけを対象とした「未成年者人権法」としての性格を持っているところにある。したがって第一に、ここで保障される人権は、子どもが未成熟な存在であるがゆえに大人一般の人権のように人権としての完結性を持っておらず、子どもを援助し指導する親・保護者や国家といった権利保障主体との関係を前提として人権が確保されるという仕組みになっているということである。そして第二に、未成熟である子ども、換言すれば発達途上にある子どもに対する人権保障を行うものであるがゆえにそこで保障される各人権は、子どもの固有の権利として学習し成長発達する権利、すなわち成長発達権的性格を有しているということである⁽¹⁾。

第一の側面については、条約の前文第9段で「子どもの権利宣言において示されているように、『子どもは、身体的および精神的に未成熟であるため、… 特別の保護およびケアを必要とする』ことに留意し」として、子どもの権利宣言(1959年)から引き継がれている権利保障主体による子どもの権利確保の必要性が示されている。そしてこれは第5条において、子どもがこの条約で認められる権利を行使するにあたって、子どもの能力や発達と一致する方法で親が指導を行う責任、権利、義務を規定し、また第18条では親の第一次養育責任を規定している。さらに第4条では、もう一方の権利保障主体である国家の任務や役割を規定し、この理念を具体的実現を図っている⁽²⁾。

第二の側面は、前文第6段で「子どもが、人格の全面的かつ調和のとれた発達のために… 成長すべきであることを認め」として、成長発達の保障が子どもの権利保障の目的であることを明確に示している。また前文第7段では「子どもが、十分に社会の中で個人としての生活を送れるようにすべきであり」として、子どもの養育目標(教育目標)が「個人としての生活」の準備、すなわち成長し大人となって精神面及び経済面において自律・自立した生活

を営めるようにすることにあることを示している。そしてとくに教育面では、第29条の教育の目的条項の1項(a)で「子どもの人格、才能ならびに精神のおよび身体的能力を最大限可能なまで発達させること」として、成長発達の保障を教育の一つの目標として掲げ、これを保障するために第28条で教育への権利を規定している。さらに、子どもを人権行使主体として位置づけ、成長発達を日々の実践の中で遂げていくための手段として、12条の意見表明権や13～16条のいわゆる市民的自由を規定している⁽³⁾。

こうした趣旨は、子どもの権利に関する主な国際文書の流れからも確認することができる。子どもの権利条約は、1924年に国際連盟で採択された「子どもの権利宣言」(ジュネーブ宣言)、1959年国連が採択した「子どもの権利宣言」の流れをくむ条約である。ジュネーブ宣言は、子どもの権利保障を人類の課題とした上で、子どもを「保護の対象」として位置づけ、子どもの発達保障に必要な「特別な保護」を与えるために、子どもを保護し救済する指針を提示した。また子どもの権利宣言は、ジュネーブ宣言を引き継ぎ子どもを「保護の対象」とするとともに、世界人権宣言による人権の国際的保障の流れを受け、子どもを「権利の主体」として位置づけ、子どもが享有すべき権利内容を世界人権宣言の中から抽出し示した。これに対して子どもの権利条約は、二つの権利宣言の趣旨を受け継ぎ、子どもを「保護の対象」および「権利の主体」として位置づけるとともに、それ以後の子ども観、子どもの権利観の変遷を受けて子どもを「権利行使の主体」として位置づけ、そのための権利内容を規定している。それが先に述べた12条の意見表明権や13～16条の市民的自由に結実している⁽⁴⁾。したがって、子どもの権利条約の各条項は、権利保障主体による援助と指導による人権の確保という視点だけでなく、子ども自身の学習による成長発達の保障という視点からも解釈されなければならないのである⁽⁵⁾。

最近、こうした趣旨を酌み、12条に多面的な権利内容を読み取る注目すべき解釈が出てきている。この解釈は、まず12条1項を実体的権利、2項を手続的権利に分けて考える。そして2項は「子どもの最善の利益」を確保する手続的権利として、行政上の措置・処分や裁判所の判断に際して、当事者である子どもに聴聞を受ける権利を保障したものとする。ここまでは多数の解釈と変わりがない。特徴的なのは1項の解釈で、1項を三つの内容から構成される権利ととらえる。まず一つは、子どもが自分自身の問題に関して意見を表明し決定する自己決定権である。とくに子どもの場合その特質からこの自己決定権は、自分自身の問題を自分の意思でコントロールし解決していく自己成長権として理解する。二つ目は、社会の決定過程への参加という視点から、子ども自身だけでなくその子と同世代の子どもの利害に直接関わる事柄の決定過程に参加し発言する「参加の権利」である。そして三つ目が、表現の自由のコロラリーとして意見表明権であるとしている⁽⁶⁾。2項の手続的権利および1項の表

現の自由のコロラリーとしての意見表明権については、他の説でも言及されている。また、1項を自己決定権と解釈することには、子どもの権利が権利保障主体による指導を前提とした権利であるという観点から考えると疑問が残るものの、自己成長権(=成長発達権)と「参加の権利」を含む権利とする解釈はとくに注目される。

12条の直接的な分析ではないが、DCI (Defence for Children International) とユニセフが行った子どもの権利条約に示された子どもの権利の類型化は、この解釈を裏付けるものとしてとくに興味深い。子どもの権利条約は、子どもが未成熟で自ら権利を行使できない存在であるから、親や保護者によってその権利の実現が図られなければならないという「子どもの権利宣言」以来受け継がれてきた子ども認識に立って、子どもに対して特別な「保護」(Protection) を与えとともに、大人が子どもに権利を「供与」すること(Provision) 要求している。一方、条約は子どもが成長するに従い権利を自ら行使できるようになる存在でもあるという子ども観の変化にともない、権利実現のためには子ども自身がそのプロセスに「参加」(Participation) でき、またする必要があることも明確に認めているとしている。このようにDCIとユニセフは、条約に示された子どもの権利には「保護」「供与」「参加」の3つの権利が含まれているとしている。そしてユニセフは、子どもの権利条約によって初めて規定された「参加」の権利について、「参加の権利には、自分たちの生活に影響を及ぼす問題について意見を表明し発言する自由がある。力がつくに従って、子どもは責任ある大人となる準備として社会の活動に機会が増えていかなければならない」と述べ、意見表明が「参加の権利」の一部であること、またそれは「大人への準備」、すなわち成長発達権の性格を持つものであることを示している。条約に含まれる「参加」の領域として、家族(9条2項)、教育(28条)、社会保障(26条2項)、文化生活(31条)、マスメディア(17条)、市民社会(13条~16条)を挙げ、参加の法的手段として12条の意見表明権や13条から17条の精神的自由が設けられたと理解している⁽⁷⁾。

このように、条約全体の趣旨、国際人権法や子どもの権利に関する国際文書の全体的な流れから理解すれば、12条の意見表明権は手続的権利のほか自己成長権や参加の権利を含む権利として解釈することができる。また、そのように解釈することが求められる規定であるといえる。したがって、「自己成長権」としての側面は、校則による子どもの人権制限の容認に対して新たな視点を提供し、また「参加の権利」としての側面は、校則の制定・改廃に対する生徒の発言・参加・関与権を根拠付けるものであるといえる⁽⁸⁾。

そのように解釈するならば、12条の意見表明権は、「子どもに影響をあたえるすべての事柄」の一つである校則に生徒が意見を述べ、その制定・改正に参加・関与することを認めていると理解することができる。また12条は、子どもが未成熟な存在であることを理由に、「教育的配

慮」の名の下に数々の制限が課され人権が制約されることを当然視する子どもの権利観に見直しを迫り、子どもは未成熟であり発達途上にあるからこそ、人権行使の体験をより多く必要とし人権主体として成長することを求めている規定であると理解することができるであろう。

- (1) 喜多明人「子どもの権利条約と教育法学の課題」日本教育学会年報第20号（1991）155頁。
- (2) 喜多・前掲論文156-57頁。
- (3) 喜多明人「『校則』と子どものプライバシー」現代教育科学 408号（1990）35頁。
- (4) 子どもの権利条約は、意見表明権の他に、表現・情報の自由（13条）、思想・良心・宗教の自由（14条）、集会・結社の自由（15条）、プライバシー・通信・名誉の保護（16条）といった市民的自由を原則的に大人と同様に認めている。これらの規定は、一般的に保護の対象とみなされてきた子どもに対して、大人によっては代替しえない子ども自身によって行使されるべき権利として保障したもので、権利主体としての子ども実質性を付与する画期的な規定である。これらの自由は、他者から与えられる権利ではなく、自ら主体的に発言し、行動していくために必要な権利である。そしてこれらの権利の獲得には、権利条約を知り、学習し、実践していくプロセスが不可欠であり、子ども自身、これらの権利を自主的に学習し実践して行く過程で自己成長を遂げることができると思われる。今井直「『子どもの権利条約』の内容と特徴」現代教育科学 408号（1990）32頁。
- (5) 喜多明人「子どもの権利条約をめぐる理論的諸課題—教育法学の見地から」永井憲一編『子どもの権利条約の研究』法政大学出版局（1992年）46-47頁。
- (6) 喜多明人「意見表明権行使できる子どもは身勝手になるか」日本子どもを守る会編『子どものしあわせ』10月臨時増刊号 510号 草土文化（1994）24-25頁。
- (7) 喜多明人「子どもの権利と教育法」神田修編『教育法と教育行政の理論』三省堂（1993）120頁。
- (8) 12条1項の解釈として、子どもの意見表明権の対象を、子どもの人格に関する事柄に限定する見解がある。その根拠として、立法過程において同条の草案が、結婚、職業選択、医療的措置、教育およびレクリエーションといった「人格に関わる事柄」に対する意見表明となっていたことをあげ、現行の条文では「子どもに影響を及ぼすすべての事柄」となっているが、本来の趣旨は例示したような「人格に関わる事柄」に関することに限られるとする（世取山洋介「子どもの権利に関する条約案の法的課題」法律時報61巻13号（1988）30頁）。そのような解釈も可能であろうが、立法過程をよく検討すると、初め意見表明の対象を「人格に関わる事柄」と限定したものが、子どもに自己の意見を表明させる事柄はリストに制限を設けるべきでないとする意見が多数を占め、討議の結果、対象を例示せず、「子どもに影響を与えるすべての事柄」となった経緯を考えれば、文字通り「子どもに影響を与えるすべての事柄」とであると解するのが素直な解釈であるように思われる（藪本知二「子どもの権利条約の起草段階の研究」永井憲一編『子どもの権利条約の研究』法政大学出版局（1992）160-162頁）。先の解釈は別としても、12条意見表明権を限定的に理解する解釈には、子どもへの意見表明権の保障による学校の混乱に対する危惧があるといわれている。子どもの権利条約の発効以前から、子どもに権利を認めたら非行や校内暴力

が治まった学校が再び混乱し学校教育は取捨がつかなくなる、あるいは子どもの権利条約は教師いじめであるといった心配の声として現れていた（佐藤欣子「冗談もほどほどに『子供の人権』新潮45第9巻7号（1990）、森隆夫「子供に迎合する批准促進派」サンケイ新聞1990.10.18日付）。この懸念は、現場の教師の間にも多いようである（日本教育文化研究所編『Q&A・児童の権利条約－教育現場の不安に答える』（1990）15-19頁）。はたしてそうなのだろうか。12条の保障する意見表明権は自己決定権ではない。「子どもの見解が正当に重視される」というのは、表明された子どもの見解を正当にあるいは適切に尊重するということで、そのままストレートに承認することとは違う。また意見表明権は、親や教師の指導助言を前提とした権利である。家庭では子どもに対して第一次的養育責任を負う親が、学校では教育の専門家として生徒に教育責任を持つ教師が、それぞれ子どもの表明した意見を実行に移す際、他人の利益を侵害することはないか、あるいは本人の利益を損なうことにならないか十分吟味した上で指導助言を行う役割を担う。しかしこれまでは、親や教師の考えや都合に過ぎないものが「本人の利益」とされ、あるいは「教育的配慮」の名の下に強制され子どもの真の利益が侵害されることが多々見られた。「厳しすぎる、細かすぎる」校則はその典型であった。意見表明権は、こうした安易な親権や教育権の行使の濫用を抑止する効果を持っている。親や教師も、自分の子どものことは親である自分が一番知っているという親の思い上がりや、教育に関する事柄は教育の専門家である教師が一番知っているという教師の悪しき専門家意識によって、ときにはその権限を濫用することがある。そうした場合を想定し、子どもに関する事柄はその本人に意見を聞き確かめることによって「子どもの最善の利益」を発見しようとするものである。学校教育に関していえば、意見表明権は、教師が悪しき専門家意識に陥ることを防止し「子どもの最善の利益」を担保するものである。したがって、教師は教育の専門家としてその専門に属することに専門的な知識や判断力を持っているが、それを根拠に子どもや親の意見表明を無視あるいは軽視することはできない。たとえ専門に属する事柄であっても、「子どもに影響を与えるすべての事柄」について、当事者である子どもやその代理人である親の意見表明権を尊重し、その上で専門家としての判断を示し、指導助言を通じて納得を得られるように努力することも専門家としての教師は求められている。そして、それに対応していくことで教師は真の教育の専門家と成りえる（下村哲夫「子どもの意見表明権と学校」季刊教育法 83号（1991）32-34頁）。12条はこうした内容の規定なのである。

7. 校則見直しへの生徒参加の教育的意義

校則をめぐる問題を子どもの人権の視点から検討してきた。しかし、校則問題は法解釈の問題として論じるだけでは十分でない。校則改正への生徒の発言・参加・関与の教育上の意義やそれがもたらす教育効果といった観点からも論じられなければならない。そこで、最後に校則改正への生徒の発言・参加・関与が教育上どのような意味や効果を持つかという点について、簡単に触れてみたい。

まず第一に、校則改正への生徒の参加・関与は、人権学習や主権者育成にとって極めて重要な機会となる。

子どもは大人になって、突然、人権主体や主権者になるものではない。子ども時代に人権が保障され行使する経験を経ることにより、人権行使主体として成長していく。また自治や民主主義の手順、討議の方法、多様な意見の尊重を経験することによって、民主主義を担う主体として徐々に成長して行くことができる。その素材として、校則問題とその改正への取り組みは恰好の材料である。例えば、生徒は校則問題を考えることで、人権とは何か、自分にはどういう人権が保障されているのか、人権侵害とはどういうことなのか、そしてその人権を守るとはどういうことなのか学習することができる。また、校則改正に取り組むことによって、自治の意義や民主主義の手続を学ぶことができるわけである。人権や民主主義も、社会科や公民科の中で知識が注入されるだけではそれを行使し実践する主体に育っていかない。このように、校則の制定改正への参加は、生きた人権学習の機会であり生きた民主主義の学習の機会として最も適した素材の一つとなる。子どもたちは、こうした実践的な学習過程を通じて、人権感覚や人権認識が育まれ人権を守る決意を持った人間へと成長していくことができる。そして、学校で身を持って人権を学習しかつ尊重された子どもは、他人の人権を尊重する大人となるにすることができる⁽¹⁾。学校で自治の概念や民主主義の手順、討議の方法、多様なものの考え方を体験した子どもこそが、次の世代を担う真の主権者として成長することができるようになるといえる⁽²⁾。

丸刈り校則の改正に取り組んだ和歌山県の中学校の実践が、このことを具体的に証明している⁽³⁾。

校則が社会問題化する中、この中学校でも丸刈り校則が問題となり、学校をあげて校則改正に取り組むことになった。生徒会のアンケート調査で、校則の改正を圧倒的多数の生徒が望んでいることが分かったが、生徒たちの中には自分たちが言ってもどうにもならないというあきらめの意識が多くみられた。原因は、長い間、生徒会を通して頭髪の自由化要求を続けて来たにもかかわらずそれまで取り上げられずにきたことにあった。しかしその背景には、子どもたちの生育暦の中で要求を掲げて取り組んだ経験がほとんどなかったこと、たとえあったとしてもその要求を実現した喜びを経験したことがなかったこと、また地域や社会状況にも問題があり、自分たちの身の回りで要求実現の取り組みやその達成に喜びぶ大人たちの姿にほとんど触れることなく成長してきたことがあるように思われた⁽⁴⁾。したがって、生徒たちには、まず自分たちが努力すれば何かを変えることができるという意識を持たせることが必要であった。それが改革への意欲を高め、丸刈り校則以外のいじめや差別についてもきちんと考えることのできる子どもに育つことにつながると教師たちは考えた⁽⁵⁾。

当初あきらめや教師不信にあった生徒たちも、教師や親の協力を得ながら、生徒会を中心に校則改正の話し合いを進める中で、やれば実現できるという確信を持つようになって行っ

た。それからは、日頃学級の話し合いには関心を示さず注意ばかり受けていた生徒たちも話し合いに積極的に参加するようになり、またこれまで親に言い聞かされてきた生徒たちの中から、主体的な意見を持ち、丸刈り校則の問題点を説明し親を説得する者も出てきた⁽⁶⁾。そして、他の学校の校則や学校教育に関する新聞記事を探して読むようになり、またその記事を素材にして親子で話し合う機会がふえたという。このように、生徒たちは、学校で学んだ人権や民主主義の知識を生活の中に活かしていけるようになったとしている⁽⁷⁾。

この取り組みは、生徒ばかりでなく教師自身の意識にも変化をもたらしたとしている。まず、生徒との話し合いを通じて生徒を信用する教師がふえてきた。また同校教師の中には、教師自身管理主義教育の中で育ち、自ら意見を述べたり改革に取り組んだ経験を持たない教師もあり、当初生徒の要求に対して無関心であった。しかし、取り組みを通じて、生徒に主権者意識を育てるには自らが主権者意識も持ち取り組むことの大切さを知り、教師も主権者として成長することができたという⁽⁸⁾。

そして、校則改正への取り組みの中から得た教訓として次の点が強調されている。丸刈り強制は人権問題だから、すぐ教師の手で校則を変えたらよいという考え方もあった。しかし、それではこれまで問題のある校則を上から強制してきたように、今度は自由化を上から強制することになり、子どもたちに主権者意識を育てることにならない。丸刈り強制が人権問題ならば、なぜ人権問題なのか考えさせ、そしてそれを解決するにはどうすればよいか自分たちで話し合い考えることが重要である。生徒には、校則改正を通して、人権や民主主義のルールを体験させ、人権認識や主権者意識を身につけさせることが重要なので、教師はそのように指導していくことが必要であるとしている⁽⁹⁾。

このように、生徒たちは、教師や親の援助を得ながらも、自ら校則改正に取り組む中で人権や民主主義を学習し体験した。この実践は、校則改正への生徒の参加・関与が、生きた人権学習や生きた民主主義の学習、そして主権者育成のために恰好な素材であることを証明しているといえる。

第二に、校則の制定改正への生徒の参加・関与はまた、生徒の規範意識の高揚という点でも重要である。

校則問題が取り上げられ議論されるとき、生徒の規範意識の欠如あるいは希薄化が問題とされることがしばしばある。しかし、生徒が納得できない、学校にとってのみ都合のよい不合理な校則を、しかも学校が一方的に決定し生徒に強制しておきながら規範意識の欠落を論じることは適切ではない。また、そのような校則では、生徒たちの中に校則を守姿勢は育つはずがない。生徒に校則を自主的に守る姿勢を持たせるには、何よりもまず校則の内容が生徒に納得できる合理的なものである必要がる。そしてさらに、校則について子どもの意見

を聞き、子どもたちに考えさせ、子どもたち自身が参加・関与して校則への合意を作るというプロセスが欠かせない⁽¹⁰⁾。校則制定・改正過程に参加させることによって、生徒は校則への関心を高め、それによって規範意識を高めることができる。校則制定・改正過程への生徒の参加・関与はその重要な契機となる。ある調査では、生徒が校則制定過程に参加する度合いが高まれば、その校則に対する理解度を高め、また規範の実施度も高まって、校則違反に対する処罰の度合いが低下することが実証されている⁽¹¹⁾。校則制定過程への生徒の参加を認めないで、規範意識の高揚を強調しても、決して良い結果は生まれない。このように、校則制定・改正への生徒の参加は、規範意識を高める上でも最適な手段であるといえる。

- (1) 広沢明『「子どもの権利条約」と教育の課題』現代教育科学 408号『特集・教室で考える「子どもの権利条約」』（1990）5頁。
- (2) 石川・小島・塩野・辻村・松尾「座談会・校則問題を考える」ジュリスト 912号（1988）13頁。
- (3) 宮川新司「頭髪自由化のとりくみ」和歌山県国民教育研究所編『同和教育の見直し』部落問題研究所（1992）205頁。
- (4) 宮川・前掲書214頁。
- (5) 宮川・前掲書209頁。
- (6) 宮川・前掲書218-19頁。
- (7) 宮川・前掲書222頁。
- (8) 宮川・前掲書221頁。
- (9) 宮川・前掲書212頁。
- (10) 石川・小島・塩野・辻村・松尾・前掲座談会 10頁。
- (11) 高野挂一「教育基本法と学校現場に根ざす法創造」日本教育学会年報第17号（1988）61頁。

むすびにかえて

校則見直しの問題を生徒の参加権の視点から考察してきた。文部省は、子どもの権利条約の発効を前に出した通知において、これまでと同様に校則は学校が決定するとして、校則制定・改正への生徒の参加・関与権を否定した。

しかし、一方で文部省は、校則問題が社会問題化し、また子どもの権利条約の採択を契機に見直しが声高に求められていることを十分意識して、校則への批判に配慮した指導を学校に求めている。文部省は校則について、地域の実情、子供の実態、時代の進展に応じて常に見直していかなければならないこと、瑣末的なことを決めるべきでないこと、さらに校則を具体的に適用する場合にも一人一人の子供の個性に応じて指導することが必要であるとし、

また校則は学校が押しつけるのではなく生徒が自ら守らなければならないという雰囲気醸成することが不可欠であるとしている。そして、校則を制定する場合、生徒の意見を十分聴取し、自己の問題として議論させ、校則制定に生徒を参加させるようにすべきで、そのために参加手続を考える必要があるとし、条約の批准を機会にそのように指導したいとしている⁽¹⁾。

このように文部省は、あくまでも「教育上の配慮」ということであるが、校則が生徒に自主的に守られるようにするためには、生徒の意見の聴取、生徒自身による議論、そして校則制定過程への生徒の参加が不可欠であることを認めている。

すでに見たように、子どもの権利条約は12条で「意見表明権」を規定し、子どもに対して「自己に影響を与えるあらゆる事柄」に、自分の意見を表明することを権利として保障している。これによって生徒は、自分たちに「影響を与える事柄」である校則を、学校から一方的に強制されるのではなく、その校則に自分たちの意見を述べるのが権利として保障されることになったといえる。子どもの権利条約はまた、子どもに「参加の権利」を保障し子どもが自分の権利を実現するために、「自分に影響を与える事柄」の決定プロセスに参加できるようにしている。そして、その参加を具体的に実現する法的手段として、12条で意見表明権を規定している。このように、12条の意見表明権は、子どもの「参加の権利」を具体化した規定でもある。わが国では、これまで生徒の参加権は、「学校慣習法」や「教育条理」を根拠に、学校自治の不可欠の構成員として生徒にも認められていると解されてきたが、同条約12条はそれに成文法上の根拠を与えたものといえることができる。したがって、これらの点を総合すれば、子どもの権利条約の発効によって、生徒は、校則に対して自分たちの意見を述べ、かつその見直しに参加・関与することが明確な権利として保障されることになったといえる。

本稿では、校則見直しへの参加・関与を生徒の権利の視点から明らかにしてきたが、これを実施するにはさらに検討しなければならない課題が多く残されている。とくに校則見直しへの生徒の参加・関与を実施する場合、その具体的なあり方を検討することが重要となる。つまり、校則見直しへの生徒の参加・関与の制度、組織、手続、権限などがさらに明らかにされなければならない。これらの点については、何よりも生徒の自治組織である生徒会との関係において明確にされなければならない。その一例として、例えば生徒・教師による校則見直しのための委員会の設置とそれへの参加、あるいは教師・生徒の定期的会合や集団交渉などの方法も考えられる。また生徒や生徒会の権利・権限の内容として、出席権、発言権、審議権、決定権、決定に必要な情報を得る権利などが考えられるが、具体的にどのような権利がどこまで保障されるか明らかにされなければならない。このほか生徒参加によって決定できる事柄と程度や父母の参加・関与についても検討が必要である。このように残された課題は多いが、これらの点については今後の課題としたいと思う。

ところで、校則は非行、校内暴力、いじめなどの問題行動に対応するために、徐々に細かく厳しくされてきたもので、校則問題を一方的に学校の責任とすることはできない。教師は、校則によって生徒を管理することで一種の「教えやすさ」を得ていることは確かであろう。しかし親もまた、子どもたちが自由に行動することを恐れ、細かい校則の制定を学校に望むことが多く、さらに地域社会もそれを望んでいるといわれている⁽²⁾。このように細かく厳しい校則を支える基盤は、学校ばかりでなく親や地域社会に根強くあるということである。そしてこれは、いま生徒に権利を与えることは生徒たちを甘やかすことにわがまを助長するだけであるといった意見や、生徒に権利行使を認めたら学校が混乱してしまうといっで批判に象徴されている⁽³⁾。

一方、こうした懸念に対して、今の学校では、権利行使をすると責任や義務を伴うからいらないとして権利行使を回避する生徒や、自分たちの意思を学校教育活動に反映させようとする意欲が欠如したまたそのやり方を知らない生徒の方が多くなっており、その方が問題であるという指摘がある。原因は、受験や管理教育によって生徒の意欲が削がれ、また参加や権利行使の方法、技術、能力を獲得する機会がないためであるとされている⁽⁴⁾。そして、生徒の甘えや学校の混乱への危惧よりも、生徒のそうした意欲や能力の欠如の方が問題であり、それを打開するためには人権や民主主義の学習が必要であるとしている。この見解には多少の誇張があるとしても、教育の現状を見る限りあながち否定し切れないように思われる。そうであるならば、そうした生徒の現状を打開するために、校則見直しへの生徒の参加は最も適切な素材であるといえる。校則問題を考えることで、人権とは何か、自分にはどのような人権が保障されているのか、そしてその人権はどのように守るものなのかということをも自分自身の問題として考え、また校則見直しに参加することで自治や民主主義の手續や討議の方法を実際に学ぶことができる。またそれによって、生徒たちが自分たちの問題に積極的に取り組む意欲を取り戻し、権利を行使する能力を身に付けることができるようになるであろう。まさに校則問題は生きた人権学習、民主主義学習の恰好の素材である。その意味でも、校則見直しが単なる「教育的配慮」ではなく生徒の権利として進められることが、今求められているといえよう⁽⁵⁾。

(1) 坂元弘直政府委員(92.6.3.衆議院文教委員会)季刊教育法 97号『子どもの権利条約学習—手引き—』56-58頁。

(2) 石川・小島・塩野・辻村・松尾「座談会—校則問題を考える」ジュリスト 912号(1988)15頁。

(3) 佐藤欣子「冗談もほどほどに『子供の人権』」新潮45 第9巻7号(1990)60頁以下参照。

(4) 喜多明人「子どもの権利条約の批准と学校現場の課題」教育評論 566号(1994)17-20頁。

(5) 7.において、和歌山県の中学校の校則改正の実践を「生徒参加」による成功例として紹介した。しかしこの実践も、生徒会執行部による話し合い、生徒総会による決議、校長への校則改正の要望書の提出、校長による校則改正（髪形のみ）の許可という手順を踏んでいる。つまり、この実践でも、校則見直しは生徒の法的な権利とでなく、校長の「教育的配慮」による許可として行われているに過ぎない。同じ例として、池田豊應・諏訪耕一編著『校則改定に挑んだ子どもたち』黎明書房（1991）参照。

<編集後記>

ある会議のコーヒー・ブレイクの折に、日本の教育問題、そして「校則」が話題にのぼったことがありました。ある友人に「日本の高校では『校則』でオートバイの免許取得を禁じているところもあるんだよ」と述べたところ、ごく平均的なアメリカ人である彼の反応は「なぜ学校は訴えられないんだ？」ということでした。まさに予想通りの反応でした。しかし、例えば、ある高校生が自らの権利を主張してオートバイに乗り、たまたま事故を起こしたとします。彼に課せられる責任と義務の重さを考えると、「校則」の規定をある程度まで容認せざるをえないというのが、平均的な日本人のこの問題に対する見解なのではないでしょうか。矢吹所員の論文では、最近さまざまな議論を呼んでいる「校則」に対して、「子どもの権利条約」という新たな観点から問題提起がなされています。そして単なる法解釈にとどまらず、教育的な観点からの問題提起がなされているところに矢吹論文のユニークさがうかがえます。

(HO)

神奈川県川崎市多摩区東三田2丁目1番1号 電話 (044)911-1089

専修大学社会科学研究所

(発行者) 麻島 昭一

製作 佐藤印刷株式会社

東京都渋谷区神宮前2-10-2 電話 (03)3404-2561
