

論文

学校教育をめぐる「自己決定権」論批判

平岡章夫*

日本の学校教育をめぐる議論の中で「自己決定権」が語られる場面としては、以下の二つがあげられる。第一に、「バイク通学禁止」「強制丸刈り」といった学校校則の不当性を主張する場面。そして第二に、学校選択制の拡大や学校内におけるカリキュラムの弾力化など、学校そのもの、あるいは生徒が享受する学習内容について生徒や親の自由裁量を拡大しようとする場面である。

しかしながら、こうした文脈での「自己決定権」主張は果して妥当なものといえるのだろうか。以下の議論で筆者は、先の第一の場面においては「自己決定権」概念を用いることなく当該校則の正当性を否定できることを示し、第二の場面においては、「自己決定権」の名において主張される学校選択や学習内容の自由化（特に前者）を無条件には肯定できないことを主張したい。そして、こうした判断の背景にある筆者の学校教育観の概略を示した上で、80年代の反管理教育運動の言説が、90年代に文教行政の規制緩和を支える「自己決定権」論に吸収されていった過程を分析したい。

1. 学校校則の不当性を主張する場面

日本国憲法上の人権として「自己決定権」を認める論者はしばしば、「バイク通学禁止」「強制丸刈り」といった校則を批判する根拠として、この「自己決定権」を援用する⁽¹⁾。また、1989年に国連総会で採択され、1994年に日本も批准した「児童の権利に関する条約」（通称「子どもの権利条約」）。以下の論述では、通称を用いる）についても、その基本理念を「自己決定権」と解釈する立場がある⁽²⁾。こうした論調の広がり背景に、2000年12月に成立した「川崎市子どもの権利に関する条例」には、第14条に「自分で決める権利」が明記されるに至った⁽³⁾。しかしながら、過去において管理主義的校則の撤廃を求めて実際に活動してきた人々は、「自己決定権」という用語に頼らずとも、その主張の大半を正当化することができたことに注意する必要がある。

第3節で後述するように、いわゆる「管理教育」がピークを迎えた1980年代から90年代初めにかけては、それと正面から対決する市民や子ども自身による運動（以下、「反管理教育運動」と総称する）もまた活発となっていた。そ

*早稲田大学大学院社会科学部 博士後期課程2年

の一つの中心だったのが、「麹町中学内申書事件」⁽⁴⁾の原告であった保坂展人が設立した「青生舎」である。ところが、その青生舎が編集に当たり、学校内で反管理教育運動を実践するためのマニュアルとして広く読まれた『元気印大作戦』（角川文庫、1985年）には、「自己決定権」という用語は出てこない。そこでは、「話すことも、書くことも、絵を描くことも、音楽を奏でることも、みんな表現だ。僕らは、その表現活動を憲法によって保障されている」「H・Rを教師の手から取り返さなければ、学校の中には、生徒自治の空間や時間が、ひとつも見当たらなくなっちゃうんじゃないか」⁽⁵⁾といった記述から明らかな通り、「表現の自由」や「生徒自治」の原理が強調されているのである。

同様のことは、『元気印大作戦』の5年後に、青生舎系の運動に深く関わった人々（平野裕二・苫米地真理・藤井誠二）によって出版された、『生徒人権手帳』（三一書房、1990年）についても基本的には当てはまる。同書ではたとえばバイク規制について、道路交通法が16歳以上の国民にバイク免許取得を認めている以上、学校が「オートバイに乗る権利」を規制することはできないという論理構成をとる。そして、服装の自由は憲法21条の「表現の自由」に基づく「自己表現の手段」として、髪型の自由は憲法18条の「奴隷的拘束からの自由」と21条とによって、それぞれ保護されるとしている⁽⁶⁾。

もっとも同書では、62にわたる「生徒に保障されるべき権利」とその根拠について解説する中で、「セックスするかしないかを自分で決める権利」と「それぞれの生理を過ごす権利」の2つについてのみ「自己決定権」という用語が使われている。また、服装・髪型などへの権

利や「自治を行なう権利」「政治活動の権利」などを一括して「自分のことは自分で決める権利」という大分類に含めてもいる。しかしそれを除くと「生徒に保障されるべき権利」の根拠として挙げられるのは、上記の「表現の自由」などの他、憲法上の教育を受ける権利やプライバシー権、学校教育法の諸規定などである。つまり、三人の著者は執筆時点で「自己決定権」という概念の存在を認識していたが、個別的な校則批判の根拠として、他の伝統的権利に優越するとまでは考えていなかったと思われる⁽⁷⁾。

当時における彼らのそうした態度は、それがどの程度意識的なものかは別として⁽⁸⁾、妥当なものであったと筆者は考える。学校空間とは、たとえその中で生徒の権利・自由を最大限尊重するよう努めたとしても、本質的に権力的な空間である。たとえば授業時間に生徒を教室に拘束することは、明らかに生徒の一般的自由を侵害している。こうした拘束を、憲法上定められた教育目的を達するための「必要最小限度の制限」としたところで、その正当性の究極的根拠を説明したことにはならない。つまり言い換えれば、学校とは生徒の「自己決定権」を不断に侵害することを本質とする制度・組織なのであって、そのような場で生徒の利益を擁護するために「自己決定権」という概念に依拠することは、むしろ「教育目的」を理由とする権利制限を容易にしてしまうのではないだろうか。

こうした、学校という制度の本質的な人権侵害的性質について、管理教育に賛成する「プロ教師の会」の河上亮一は次のように述べたことがある。「……個々の教師がどういう考えを持っているか、どういう気分で生きているかにまったくかわりなく、教師というものはその存

在そのものが体制的なものであり、権力的なものである、と言うことができる。……教師は生徒に対して命令し、ある場合には処分さえもする存在であり、基本的に生徒とは敵対関係にあると言った方がいい⁽⁹⁾

この指摘には、ある程度の説得力があると言わざるを得ない。にもかかわらず我々は、新しく生まれてきた人々の社会化を促す装置として、「学校」の存在を承認している。インターネットの発達など情報化の進展によって、高度経済成長期ほどには子どもを学校に「縛りつけておく」必然性が薄れたとはいえ、前近代とは比較にならないほど社会が複雑化している状況で、全ての教育的機能を家庭と地域社会とに委ねることはもはや不可能である。そうである以上、河上のシニカルな指摘にもかかわらず、我々は現に存在する学校制度の改革を放棄することはできない。そして、日本国憲法の基本的精神から見ても、そうした改革は「民主主義の学校」として学校空間を再構築することによってなされるべきであると考えられる。そのような空間では最低限、「表現の自由」を筆頭とする政治的自由と、民主的手続による（＝暴力によらない）問題解決とが尊重されなければならない。

具体的には、たとえば「丸刈りの強制」という校則について考えてみよう。「自己決定権」を主張する立場からは、この校則は「髪形に関する自己決定権」に対する侵害と捉えられることになるだろう。しかし筆者としては、丸刈り強制は「表現の自由」に対する侵害であると同時に「身体への侵襲」でもあるという立場から、この校則に反対したい。

この二つの立場から導かれる結論には、さしたる違いはないと考えられるかもしれない。む

しろ、玉東中学校丸刈り校則事件⁽¹⁰⁾において、丸刈り校則を表現の自由などへの侵害として争った原告側の主張への「先祖返り」と受け止められる可能性もある。だが、年少者にとって自らの髪形を決めることが、しばしばそれ自体社会的・政治的なメッセージとなることは歴史的に見ても明らかであり、「髪形の自由」を政治的な「表現の自由」の一形態として明確に位置づけることは重要である。「服装の自由」に対しても同様の位置づけが可能であり、その観点に立つことで、これらの自由が学校内での他の「一般的自由」よりも強く保護されるべきことを主張できるのである。

さらに、前者（自己決定権を根拠とする）の捉え方では、個人の「髪」という肉体の一部のあり方について学校が制約を加えることが、間接的な「身体への侵襲」＝「暴力」に当たるという観点が欠落してしまうように思える。たとえ学校当局者が生徒の髪を切り落とすのでなくとも、生徒自身にそれを行うよう強要するのであれば、それは「強制不妊手術」と（程度の差こそあれ）同じ種類の身体的暴力である。「自己決定権」という概念の使用はむしろ、問題のこうした側面を曖昧にする効果を持つのではないだろうか。

また、二つの立場の間で結論に違いが出ると思われる例として、「生徒会活動」に対する評価を考えてみたい。「自己決定権」を主張する立場からは、学校で生徒が「生徒会活動」を行う権利が直接に導き出せるわけではない。生徒会活動とはその性質上、ある生徒が他の生徒にかかわる事柄についても決定を行うことを含んでいるからである⁽¹¹⁾。それに対し、学校を「民主主義の学校」と捉える筆者の立場からは、民

主的自治の訓練の場として、「生徒会活動」の必須の重要性が端的に導かれる。もし学校当局が生徒会活動に対して制約を加えるならば、それは強力な違憲性の推定を受けることになる。

このように、学校空間を「民主主義の学校」と捉え、それゆえに市民的権利が尊重されねばならないとする考え方は、ティンカー事件判決¹²⁾に代表されるアメリカでの判例理論ともその基本的発想を同じくしている¹³⁾。しかし、日本で学校教育の意義をめぐる議論がなされる場合、その「民主主義の学校」としての意義はしばしば軽視されがちである（市場主義に反対し、教育における「公共性」「民主主義」の復権を唱える佐藤学・藤田英典らの議論については後述）。事実、1969年の文部省通達は高校生の政治活動を今日まで禁止してきたし、「麹町中学校内申書事件」判決において典型的に見られた最高裁の発想も、学校が生徒に対し「政治的中立性」を要求することの正当性を自明なものとしているのである。そして、学校校則を批判する論理を「自己決定権」に基づいて組み立てようとする態度は、論者の主観的意図とは別に、学校に対する上述のような「非政治的」な見方と通底しているように思われる。しかし現在の日本では、かつて反管理教育運動の中心にいた人々の中にも、こうした「自己決定権」に基づく学校改革思想が広がっているのが実情である。その結果として、管理教育批判の言説はそれがかつて持っていた解放的性格を失いつつあると筆者は考える。

従って、「子どもの権利条約」を、「自己決定権」をキーワードに読み解こうとする試みについても同様の批判が当てはまる。「子どもの権利条約」には、「自己決定権」という文言はも

とより含まれていない。子どもの発達権・学習権を保障した「保護」のニュアンスの強い部分を除けば、その中核をなすのは、表現の自由（13条）をはじめとする市民的自由条項と、「意見表明権」（12条）条項と見るべきである¹⁴⁾。特に、前者については大人と同様の制約条件しか課されていない点で、一層の重みがあると言えよう。

なお、「子どもの権利条約」の中核は「自己決定権」でなく「意見表明権」にあると主張する論者として、福田雅章がいる¹⁵⁾。しかし福田の立場は、「自己決定権」を成人の人権としては認めた上で、「自己決定権」と「社会的参加権」をともに「子どもを小さなおとなとして遇する」ものとして批判するもので、筆者の立場とは異なる。筆者は「自己決定権」と、福田のいう「社会的参加権」（実質的には「政治的参加権」を意味する）とを区別し、後者を積極的に評価するものである。

2. 学校選択の拡大や学習内容の自由化を主張する場面

公立学校における学校選択の自由化や学区制の弾力化、「公立中高一貫校」や総合学科の新設、中学・高校における選択科目の拡大——こうした改革が、教育における規制緩和策として、「多様化・個性化」のスローガンの下に推進されつつある。そしてその背景にあるのが、生徒や親を教育サービスの消費者として位置づけ、その「自己決定・自己責任」を重視しようという考え方である。

よく知られているように、「自由化」を基調とする学校改革の発想は、80年代の「臨時教育審議会（臨教審）」において打ち出されてい

たものであり、その意味では特に新しいものではない。しかし、90年代に入ってから規制緩和論の浸透などを背景に、政府側から具体的政策が積極的に提起されることになる。中央教育審議会答申でも、「生きる力」と「ゆとり」の重視・完全学校週5日制（96年）、公立中高一貫校の導入・大学への飛び入学（97年）、公立小中における通学区域の弾力化・民間人校長の任用（98年）といった提言が次々になされ、確実に制度化されていった。たとえば「通学区域の弾力化」について言えば、99年以降東京都品川区などいくつかの自治体で学区自由化が実現されるに至っている。また2002年には、教育内容の削減・「総合学習」の導入や選択学習の拡大を盛り込んだ新学習指導要領と、完全学校週5日制が実施に移された。

だが教育研究者の中には、上記のような学校選択や教育内容の自由化——しばしば、「自己決定（権）」を錦の御旗とする——の拡大に対して強い懸念を表明する論者も少なくない。たとえば藤田英典は、学校選択制のもたらす影響について考察し、次のような問題点を指摘している⁹⁶。第一に、特に小学生にとって学校選択は、事実上親の好みや経済力によって左右されるものとなること。第二に、「選抜性」を基準として一元化された学校間の序列づけが必然的に生じること。第三に、現行の公立学校制度の枠内で「多様なタイプの学校」をつくることは難しく、その結果生徒に不本意な選択を強制させることになること、などである。

また佐藤学は、一連の「自由化」言説の背景にある事実認識に異議を唱える⁹⁷。たとえば「日本の教育は画一的である」という「常識」に対し、佐藤は、小中学校は別としても「日本

の高校ほど、多様化され序列化された学校は世界に例を見ることができない」と主張する。日本の高校はもともと全日制と定時制・普通学科と専門学科と総合学科に区分され、さらにその内部で細かいコース分けがなされるという制度をとってきた上、「91年の第14期中央教育審議会の答申以降、高校は際限のない多様化に突入している」という。また、「学校選択の自由は学校改革を促進する」という「常識」に対しても、そのモデルとされるアメリカでのチャータースクールに失敗例が少なくない点を指摘する。

こうした批判は、基本的には妥当なものと思われる。もちろん、学校選択や学習内容の選択について生徒の自由裁量を尊重することが、いじめの被害が予想される場合にそれを避けたり、苦手な科目を履修することから来るストレスを軽減できるなど、生徒の側にいくつかの積極的効果をもたらすのは確かである。しかし、義務教育段階での公立学校選択について言えば、藤田が主張するように、学習指導要領と検定教科書とによって支えられた現在の中央集権的教育システムにおいては、小中学校のレベルで各学校間の教育内容に本質的な差を設けることは難しい（2004年8月、河村文科相が発表した「義務教育の改革案」でも、学習内容についての国の「保障機能」は維持されている）。その結果危惧されるのは、社会的偏見を前提とした微小な差異をめぐる「学校間競争」が生じてしまうことだろう。一方、仮に学習内容において各小中学校間に大幅な違いが認められるようになったならば、今度は「全ての国民に無償で、民主主義的な政治・経済社会に参加するための、平等な共通知識を与える」という義務教育の基本

理念と矛盾が生じてしまう。もちろん、学校間の序列づけという弊害は先述したよりも明瞭な形で現れることになる。

しかし逆に言えば、「平等な共通知識」を与えるための学習内容以外の部分で、各学校が異なった特質を持つことは、義務教育の理念と矛盾するものではない。具体的には、文化祭・体育祭といった学校行事、生徒会活動・クラブ活動といった生徒自身による活動、「校則の制定・改廃」や「どのような施設を充実させるか」といった学校運営に関わる部分、および（学習内容とは区別された）授業の形態・進め方などがそれに当たる。しかし実際には、以下に述べるように、学校生活の中のこうした部分でこそ「学校選択制によらずに」各学校の特色が打ち出されて然るべきなのである。

生徒会活動・クラブ活動や、文化祭などの学校行事はもちろん、学校運営や授業などのあり方に関しても、学校当局の発想のみによって決定が行われるべきではない。むしろ、生徒の自治を尊重する学校ならば、中学校はもちろん小学校のレベルでも、可能な限り子どもを主体的に参画させるであろう。言い換えるならば、「特色ある学校生活」とは「完成された商品＝サービス」として学校から生徒に対して提供されるものではなく、学校という「場」の中で生徒によって造り上げられるものなのである。ところが「自己決定権」の発想に基づく学校選択論では、しばしばこうした側面が見落とされ、むしろ学校長の権限を強化することによって「特色ある学校づくり」を実現するという目標が語られることが多い。これは明らかに、生徒自身が学校空間を「民主主義の学校」として活用し、その空間そのものを変容させる可能性を

見落としした議論である。その意味では、高校レベルでの「学区自由化」についても同様の問題がある。たしかに、その段階の子どもには学校を「選ぶ」能力も相当程度備わっている。しかし同時に、学校を「変革する」能力もまた発達しているわけで、現在の改革で前者のみが強調されているのは公正でない。

もちろん、生徒のみの力で学校を変革していくことはできない。特に小中学校ではそうである。学校運営などに関わる場面では、生徒自身の意向とともに、保護者（親）が意思決定に参画できる仕組みが作られなければならないだろう。学校空間とはまず生徒のものであるという認識を基本に、生徒・保護者・教師が三位一体となってその形成に関わっていくというのが本来の姿である⁸⁸。だがいずれにしても、現在の学校選択における「自己決定権」論が、生徒の民主的な権利行使を拡大する方向でなく、むしろ縮小する方向に働く危険性を見逃すことはできない。学校選択制の下では、選択した学校に後から不満を抱いたとしても、「自分で選んだのだから我慢しろ」という言い方（「自己決定・自己責任」論の一形態）によって、たとえば校則などに対する異議申立活動が阻害されてしまう危険性が大きいと考えられるからである。

一方、主に中学以上の段階で進められている「学習内容の自由化」についても、「学校選択」の場合ほどではないとは言え、「民主主義の学校」としての公立学校の理念と相反する側面が存在する。「学習内容の自由化」は、たとえば普通学科と総合学科・専門学科の高校がそれぞれ別個に設置されるといった形でなされることもあれば、同一学校内でのコース分けという形でなされることもある。しかし共通しているの

は、学生・生徒が共通の授業を受け、一定の共通教養を習得する機会を削減し、各個人の自ら抱く将来像に見合った選択的カリキュラムを重視するという点である。

学校選択制の場合と同様、学習内容の自由化についても、学生・生徒側にとってのメリットは明らかに認められる。受験競争・管理教育の弊害が叫ばれていた時代には、「将来の役に立つわけでもない勉強を、なぜ強制されなければならないの？」といった不満が正当性を持つものとして受け止められ、その延長線上に「社会に出るための勉強をできるだけ早く始めたい」という希望もあった。近年進められてきた「学習内容の自由化」が、こうした声に応える役割を果たしたことは間違いないところである。

しかし反面では、「社会に出るための勉強」を公教育の主要な内容と考える傾向は、学校教育における「実学」、すなわち「企業社会において直接役に立つ技術・学問」の習得を過剰に重視する傾向を生み出している。かつてC・W・ミルズは1950年代のアメリカについて、「元来、学校教育の主要任務は、政治的任務であった。すなわち、市民により多くの知識をさづけ、それによって、公的問題に対する思考力と判断力を増進させることであった。時の経過とともに、教育の機能は、政治的機能から経済的機能に変化した。すなわち、人々を訓練してより給料の高い仕事につかせ、昇進させることに変わった」⁹⁰と分析したが、それと同様の傾向が生じていると言える。

そして、「社会」という言葉がすなわち「企業社会」と同義に受け取られやすい現在の日本では、こうした経済至上主義がいつそう助長されていると考えられるのである。その結果、学

生や生徒は学業成績・将来の職業に対する志望・文化的バックグラウンドなどによって過剰に細かく分断された学校空間・教室空間の中を生きることになる。そうした空間においては、学校外の社会では存在している多様性が縮小・隠蔽されているのであり、多元的な価値観・利害を調整する原理としての民主主義を実践的に学ぶ場としては不完全と言わざるをえない。後期中等教育や高等教育において何らかの選別・分断が行われることを全面的に否定はできないとしても、そうした分断が公教育の果たすべき政治的機能に悪影響を与えていることは認識されるべきと考える。すなわち、ここでも「自己決定権」の理念と「民主主義の学校」の理念とは対立するのである。

もし「学習内容の自由化」が、学校に与えられたメニューの中から生徒が「選ぶ」のではなく、メニューそのものまでも生徒側が「創り出す」形で行われるなら、それは自治・民主主義の理念と両立し得るが、現在の政策はそうっていない。さらに、先に佐藤学の指摘を紹介した通り、日本の高校は世界でも稀に見る細かい分断教育が行われている場であり、私立校・公立校間の分断をも考慮に入れば一層その度合いは大きい。そして、小中学校における習熟度別学級の導入が肯定的に議論されている状況を見ても、現在の教育改革が、生徒から社会の「多様性」について学ぶ機会を奪う方向にあるのは確かである。

以上の分析は、近年の教育自由化論に基づく「教育改革」を、「公共性の解体・私事化の進行」として批判する佐藤・藤田らの議論と基本的には重なるものであった⁹¹。しかし彼らの議論には、かつて注目を浴びた「脱学校論」

や、1節でも触れた「反管理教育運動」のもたらした理論的・現実的インパクトがほとんど反映されておらず、そのため教育学の内部に閉じた議論となってしまうように感じられる。そこで次節では、上記のような分析の背景にある筆者の学校教育観について概略を示し、80年代の反管理教育運動が90年代の「自己決定権」に基づく教育自由化論に吸収されていった過程を示したい。

3. 「脱学校論」「反管理教育運動」と「自己決定権」論

①「脱学校論」の意義と限界

これまでの分析で繰り返し触れてきたように、筆者は学校教育（特に公教育）の果たすべき機能として、「民主主義の学校」としての機能を挙げてきた。学校空間がそうした役割を果たし得るためには、その中において言論・表現の自由や自治活動の自由と、構成メンバーの社会的多様性とが最大限保障されていなければならない。

この観点からすれば、たとえば制服の強制は、表現の自由を侵害すると同時に構成メンバーの擬似的画一性を強制するものとして否定される。その他、男女別学や障害者・健常者の分離教育などについても、学校空間内における多様性の維持という観点から、その撤廃が求められることとなろう。言い換えれば、たとえば障害者が統合教育を求める根拠として、「統合学級を選択する自己決定権」を仮定する必要はない。もしそのような「自己決定権」を仮定するならば、健常者が「健常者のみの学校で学ぶ」自己決定権も認められなければならないことになろう。現在の日本における、学校空間の解放的再編成

に対する具体的要求の多くは、「民主主義の学校」という原理から導かれ得るのである。

しかし、第1節で引用した河上亮一の見解にあるように、学校というところは、本質的に「権力的」なものであって、どのような民主的改革を施してもその権威主義的性格は拭い難いのも事実である。学校空間のこのような性質について鋭い指摘を行ったのが、1970年に出版されたI・イリイチの著書『脱学校の社会』であった。同書は、その後の教育学的言説に大きな影響をもたらしたが、彼の「脱学校論」に対する関心は現在ではいささか低下しているように感じられる。しかし、学校教育について何らかの規範的な議論を行おうとするのであれば、教育学的言説が前提するパラダイム自体に疑問を投げかけた彼の議論に言及しておくことは必要だろう。

イリイチは、近代における社会の「学校化」が、学校をはじめとする様々な制度的サービス（病院や警察、社会福祉などを含む）への民衆の依存を強めていると指摘した。その結果、独学の可能性は排斥され、民衆が自ら問題を解決する能力はむしろ奪われつつあるという。彼はまた、学習の本質を「技能の反復的練習」と「教育」とに区分し、いずれについても学校はその任務を果たすにふさわしくないとした。

こうしたイリイチの主張の背景にあるのが、学校における市民的自由の保障についての悲観的な認識である。彼は以下のように述べる。「現代の学校を基礎にしてリベラルな社会を築くことができるという主張は、逆説的である。個人の自由に関する保護条項は、教師が生徒を取り扱う際には、すべて無視されるのである」「教師の権威的な目から見れば、価値のいくつ

かの次元は一つになってみえる。道徳性、合法性、および個人的価値といったものの区別は、不明瞭となり、ついにはその区別は取り去られてしまう。……試験のときに巧妙にカンニングをする者は法の保護を奪われる者であり、道徳的に墮落した者であり、一個の人間として価値のないものと告げられるのである」²⁴⁾。この認識は、学校における教師が道徳的・法的裁定者としての権威と権力を保持しており、それゆえ生徒の自己評価に対して絶大な影響力を行使できることを踏まえている点が重要である。

さらに付け加えるならば、学校でのこのような権力行使は、教師から生徒に対して行われるばかりではなく、生徒同士の間でも行われる(その典型的な例は「いじめ」である)。そして、教師から生徒への権力行使と生徒間でのそれとは相まって、学校空間にある種の「秩序」を作り出すのである。こうした秩序の性質については、ジョージ・オーウェルが、「聖シプリアン校」というプレップ・スクールでの抑圧的な生活を回顧して行った描写が示唆に富む。「……これが学校生活というものの様式なのであり、それはいつも強い者が弱者に凱歌をあげることの連続なのである。徳とは勝つことに存在する、つまりほかの人間よりもっと大きく、もっと強く、もっと美しく、もっと金持で、もっと人気があり、もっと優雅で、もっとおぞおぞしないことにあるのであり、ほかの連中を支配し、いじめ、苦しむようにさせ、まぬけに見えるように彼らをあらゆる点で利用するようにすることなのである。……私は、そこで支配的だった基準を疑問視したことはなかった。というのは、私に見られる範囲では、別の基準というものが見当たらなかったからである」²⁵⁾。オーウェルは、

学校という空間を、権力を持った強者がそうでない弱者を永続的に支配し続け、生徒の想像力を奪う装置として把握しており、「聖シプリアンで私に起こったことは、すべてもっとはるかに『ひらけた』学校でも、おそらくもっと微妙な形はとるだろうが、やはり起こり得たかも知れない」²⁶⁾という立場をとっている。そしてこうした認識が、先に引用したイリイチの学校観と通底していることは言うまでもない。

筆者は、現在の学校空間を「民主主義の学校」として再構成しようとする試みに際して、上記のようなペシミスティックな学校観を無視することはできないと考える。佐藤学や藤田英典の議論をはじめ、教育の市場化(「自己決定権」論)に反対する立場からの学校改革論は往々にして、学校が与え得る積極的な教育効果について、あまりにも楽観的な前提に立っていることが多い。たとえば佐藤は、専門家としての教師の力量を高めるために、全ての教師が大学院で一年間学ぶことのできる制度の導入を主張している²⁷⁾。この提案には、教師という職業の専門性を過小評価する議論に対するアンチテーゼとしての意義があるにしても、そこに強固な「学校信仰」の名残を感じ取ることは難しくない。

事実、佐藤はある論考で、「教室の権威と権力を揶揄し告発するおびただしい物語が語られてきたが、それらの物語の大半は、語られれば語られるほど類型化し、戯画化された退屈きまりない物語に陥ってしまう」²⁸⁾と述べているし、藤田も「教育批判や教育改革の議論では、制服や管理教育、教科書検定制度や学習指導要領は、日本の教育を画一的で個性抑圧的なものにして、日本の教育を画一的にいわれてきた」が「同じよう

な教科書を使い、同じような服装で、同じように扱われても、……違いを生じさせるもの、その核にあるものこそ、個性ではないのだろうか」と、明確に反管理教育言説を批判している²⁹。このような議論は、彼らがしばしば学校における「民主主義」を強調するにもかかわらず、そのイメージがかなり保守的なものであることを示唆するだろう³⁰。

しかしながら、学校という制度はどのような改革によってもその「抑圧装置」としての性格を縮減できないと結論付けるならば、それは性急に過ぎると筆者は考える。もしその立場をとるならば、学校廃止を除く全ての教育改革論議は無意味になってしまうからである。事実イリイチも、旧来の学校に代わる「学習のためのネットワーク」という構想を提示しているが³¹、その内容と現在におけるフリースクールの教育との区別をつけることは難しい。また、彼の分析に対しては、特に初等教育について学校が果たしうる役割を過小評価しているという批判がある。たとえば、日本での識字率の向上が義務教育制度の普及に負っている点が大いことを考えると、この批判には一定の説得力があると言える。従って筆者としては、最も極端な「脱学校論」の立場をここでは採用せず、学校空間を民主主義的な原理によって再編成することは可能であるし、そうすべきだという認識に立つ。たしかに学校制度はヨーロッパ近代にその起源を持つ制度であるが、我々は子どもの社会化を促すための家族制度を補完する装置として、未だに学校制度以外のものを知らない。それはちょうど、「議会制度」がヨーロッパ近代にその起源を持つ政治制度であるにもかかわらず、我々は議会制度によらずに政治的民主主義を実

現する方法を未だ知らないことと類似している。ある制度が近代になって「社会的に構築」されたものだからといって、現実の社会改革を考える際に、安易にその制度の意義を全否定する態度をとることはできないのである。次項では、学校制度についてのこのような認識を踏まえ、反管理教育運動と「自己決定権」論との関係について考察する。

②「反管理教育運動」の論理の、「自己決定権」論への収斂過程について

近年、政治的保守派による「戦後教育」全般への批判が広がりを見せている。しかし、「戦後教育」の名の下に1945年から現在（2004年）までの教育史を一括してしまう議論は、あまりに粗雑である。第二次大戦後にそれまでの「教育勅語」体制を基本的に否定する形で構築された「教育基本法」体制は、その後の歴史の中で様々な質的変容を遂げてきた。たとえば堀尾輝久は、1950年代後半から60年代にかけての道徳教育の新設・教科書検定の強化・学力テストの一斉実施、そして中教審による「期待される人間像」答申の採択（66年）といった諸改革に、戦後教育の変質の契機を見いだしている³²。このことから、「戦後教育」の理念を擁護する論者は、現在の学校教育の問題点は、戦後教育の理念が「過剰に」実践されていることにはではなく、それが「過少に」しか実践されていないことにあるという認識を示唆する³³。この認識は筆者も共有するところである。また、1980年代以降のいわゆる「教育自由化」路線が、「国家と財界に役立つ人材」の養成を求めているという意味で、こうした政策的流れ（戦後教育の空洞化）の延長線上にあるという認識にも、

基本的には異論はない。

だがここで、「教育自由化」路線を分析する上で無視できないにもかかわらず、教育研究者たちにしばしば黙殺されてきた、戦後教育史上の「もう一つの転換点」について触れなければならない。それは、1980年代初めから問題化した「荒れる学校」と、それに伴って強化された学校内での生徒管理、そしてそれに対抗する形で出現した「反管理教育運動」をめぐる動きである。これらの動きは相互に密接な関連を持つとともに、当事者による明確な思想的総括がなされないまま、90年代以降の学校空間をめぐる政策・言説に影響を与えていると筆者は考える。以下で、簡単な歴史的記述を試みたい。

1980年代初頭から、中学校を中心に全国で「校内暴力」の発生が報じられるようになった。この現象を現在の視点から振り返ってみれば、その背景には、先に述べたような教育システムの変質、特に選別システムの強化に対する抗議があったように思われる。従ってこの問題に対しては、より解放的な学校空間・教育制度の創出によって解決を模索するという選択肢もあったはずであるが、当時の文部省・学校はそうした解決策を採用しなかった。逆に学校内への警官隊導入や、義務教育段階での「出席停止」処分導入（83年）といった強権的手法によって反抗の封じ込めを図ったのである。そのことがむしろ「いじめ」の陰湿化や不登校の増加を招いた可能性は、しばしば指摘されている⁸⁰。

こうした管理教育強化の動きに対して、先述したように、80年代には無視できない規模でそれに反対する運動が発生した。その代表的存在としては、「麴町中学内申書事件」の原告で後に衆議院議員となった保坂展人、『オイコ

ら！学校』（教育史料出版会、1985年）で愛知県の管理教育を告発した藤井誠二、『ぼくの高校退学宣言』（徳間書店、1989年）などを出版した外山恒一らが挙げられる。特に保坂の「青生舎」を中心とするグループは、『学校解放新聞』（のち『KIDS』と改題、1983～89年）を発行するなど、現役中高生らの支持を受けて積極的な反管理教育運動を展開したのである。

しかしここで重要なのは、当時のこうした運動の中で、「自己決定権」という概念を用いて反管理教育の主張を正当化しようという動きは決して主流ではなかったという点である。第1節で確認した通り、85年の段階で青生舎が編集した『元気印大作戦』に「自己決定権」についての言及はない。藤井らによる90年の『生徒人権手帳』も、「自己決定権」より、表現の自由やプライバシー権など従来の権利に主として依拠していた。その背景として、80年代における反管理教育運動を突き動かした主要なエネルギーが、繰り返される教師の暴力への怒りに由来していたことが挙げられるだろう。「暴力」に対する批判は、「自己決定権」という概念を用いなくとも十分正当化できるからである。たとえば、当時広く読まれた保坂の学校ルポには、教師の暴力こそが生徒による教師への暴力を誘発しているのであり、生徒を「体罰」という名の暴力から一刻も早く解放しなければならない、という現状認識が繰り返し述べられている⁸¹。そして、そこで紹介される様々な体罰事例は、生徒の「身体に対する自己決定権」への侵害としてではなく、端的に非人道的な行為として位置づけられているのである。

また同じことは、反管理教育運動における体罰批判以外の主張についても言える。そこで主

張されたことは、「抑圧的な学校空間の解放的再編成」という言葉で要約できるものであり、特に生徒自身による学校当局への抵抗・自治の獲得が肯定的な価値を与えられていた。その含意は、90年代以降なされた「自己決定権」に基づく「子どもの権利」論よりも明らかに急進的であり、あくまでも学校を「内側」から改革しようという方向性を持っていたのである（第1節参照）。一方で、保坂は当時の臨教審の動きについて「テキ〔筆者注：敵〕は学校解放と言わないまでも、学校開放くらいは、言っている」⁵³とし、それに対抗する日教組などの発想の保守性に不満を示している。しかしこの時点では、臨教審などの動きはあくまでも、「生徒自治」の原理によって乗り越えられるべきものとされていた。

ところが90年代に入り、事態は変化を見せ始める。90年7月に発生した神戸高塚高校における「校門圧死事件」をめぐって、外山恒一が『校門を閉めたのは教師か』（はやしたけしとの共著、駒草出版、1990年）を出版し、仲間が殺されたのに立ち上がらない同校の生徒を厳しく批判した。そして事件の評価をめぐり、外山と保坂・藤井ら反管理教育運動主流派との間で激しい対立が生じたのである。その背景には、当時「子どもの権利条約」の批准運動を進めていた保坂・藤井らと、批准運動が学校の「外側」からの改革を志向しており、生徒自身による「内側」からの改革の芽を摘むものだとする外山との立場の相違が存在した。もっとも外山は、子どもの権利条約批准運動について「条約の内容に必ずしも賛成でない……中高生たちの『自己決定権』はいったいどこへ行くのか」⁵⁴と「自己決定権」概念を用いた批判を行

っているのだが、その主張の核心部分が「まず誰か最初の一人が、教師からの圧力、友人間での孤立を覚悟して教室で起ちあがらなければ、変革は始まりもしない」という、急進的民主主義の発想にあったのは間違いない。

そして結果的には、外山（その後「自己決定権」論と距離を置くが、思想的に混迷）の側が孤立する一方、90年代以降の保坂・藤井らの主張は、文部（科学）省による学校教育の規制緩和論と共振する形での「自己決定権」論にシフトしていくことになる。具体的には、学校選択論に対する好意的言及や、学校空間の改革を選択授業の拡大や「問題教師」の排除に局所化して論じる傾向などにそうした面が表れている。特に藤井は、「自己決定権」派の中心人物である宮台真司との共著『学校的日常を生きぬけ』（教育史料出版会、1998年）で、その立場を鮮明にした。同書では、その前年に起きた神戸での児童殺傷事件などを念頭に、生徒に対するストレスの緩和と「承認の供給」を主目的とした、個人カリキュラム化を軸とする「上からの改革」が主張されている。その方向性は、宮台・内藤朝雄との共著『学校が自由になる日』（雲母書房、2002年）でも変わっていない⁵⁵。

筆者は彼らのこうした提言が、現在の学校現場における諸問題（いじめなど）についての短期的な処方箋として、全く無効であると主張するものではない。ここで問題にしたいのは、藤井らがかつて志向していた、生徒自身による学校空間の解放的再編成という理念がここでは背景に押しやられ、むしろ「現場の教師に学校改革ができないなら、むしろ文部（科学）省による制度改革に期待せざるを得ない」という発想が現れていることである。その結果、提示され

る解決策は生徒の「心理的救済」のみに傾斜したものとなり、一見生徒の自発性を重視しているようでいながら、実際にはそのエネルギーを学校秩序の枠内で管理しようとするものになってしまっている。

また保坂も、「次の時代の尺度」として「まっすぐ歩かず、深く考え、自分の判断で物事を決めていく自己決定力」を挙げているし⁶⁸、「教室の半数がカラになる。この『学校離脱』は、地域の学校に満足できなければ、他の学校を探して移るよ——というドライな子どもたちによって引き起こされるだろう。現実に経済界からは、『学区制の緩和、ないし廃止』が強く要求されている。学区制が廃止されてしまえば、教育の中身の勝負となる」と書くなど、規制緩和論への実質的な共鳴を示しているのである⁶⁹。

すなわち、80年代に「反管理教育運動」の先頭に立った藤井や保坂はその後、しばしばその不徹底さに不満を表明しつつも、90年代以降の文部（科学）省主導の教育改革を、「自己決定権」尊重論の立場から基本的に評価する方向に移行したと言い得る。だがこうした立場は、歴史的に見れば、彼らの運動が持っていた学校空間に対する「解放的」な側面を著しく弱め、矮小化していると評価しなければならない。「反管理教育運動」は何よりも、繰り返される教師の暴力に対する怒りから発生したが、それは決して「問題教師の現場からの排除」や、いわんや「学校内でのカウンセリングの充実」といった解決策への要求にとどまるものではなかったはずである。むしろそこには、個人を超えた学校空間そのものが持つ抑圧性への認識と、そうした学校空間の変革は生徒自身によって行われなければならないという主張が存在してい

た。

たしかに、佐藤学らの「教育自由化」批判に「古き良き学校秩序」への郷愁が見え隠れする点について、藤井らが感覚的反発を表明するのはある程度理解できる⁶⁸。「教育自由化」を批判する側は、「反管理教育運動」が持っていた積極的意義を認めた上で、その論理が「教育自由化」路線に微温化されて取り込まれていった過程を分析しなければならないが、そうした作業はほとんど行われてこなかったのである⁶⁹。

しかし現在の藤井らの立場は、生徒の「自己決定権」の尊重を錦の御旗とした、パターンナリスティックな「教育改革」論と区別がつかなくなってしまっている。そして、「反管理教育運動」が提出した様々な要求の一部（たとえば、過度に厳しい校則の廃止など）は実現したように見えるものの、制服の廃止・学校内における政治的意見表明の自由といった課題は未だ達成されず、後者についてはむしろ抑圧が強化されているのが実情なのである。入試における内申書重視の傾向や、学校現場での国旗掲揚・国歌斉唱の強制などはその典型的事例だろう。「校則の緩和」という傾向にしても、近年強まりつつある青少年に対する管理強化の風潮を考えれば、それすら風前の灯なのではないかと懸念される。すなわち、「教育自由化」論に含まれていた進歩的な側面——そこには明らかに、一定程度、反管理教育運動の影響がみられた——は急速に消滅しつつあるのである。逆に、「学校主義」とも呼ぶべき思考が再び一般化している。

こうした状況を見れば、学校における「子ども（生徒）の権利」の拡大を求めるとき「自己決定権」論に依拠することの無力さは明らかであると思う。最大の問題は、「自己決定権」と

いう概念に政治的な含意が欠けているために、学校空間を「民主主義の学校」として再編成するための概念としては無力という点である。また、日本における学校空間での「自己決定権」論が生徒自身の中から生まれたものというより、経済界やそれと結んだ文部省の意向によって「上から」持ち込まれたものであったために、「自己決定権」という概念そのものから見ても自己矛盾が生じてしまっている。

従って、ここで筆者が結論として述べたいのは、現在の日本で学校空間を解放的な方向に「改革」しようとするならば、端的に「学校空間における市民的自由」の確立を求めべきだということである。ここで言う「市民的自由」の中核的権利としては、生徒会（自治会）活動を筆頭とする集会・結社の自由、あらゆる政治的表現を含む表現の自由、そしてプライバシーの権利を挙げることができるだろう。また当然、教師の暴力からの自由も含まれる。そしてこの認識の背景には、公立学校の果たすべき機能として「民主主義の学校」としての機能、すなわち年少者の政治的社会化を促す場としての機能を重視する発想がある。なお、誤解のないように付け加えれば、筆者は、学校で恒常的に「政治教育」のカリキュラムが実践されることを理想とするものではない。生徒が日々の生活の中で、民主主義の前提となる「(政治的、社会的な)多様性の尊重」という感覚を学び、結果として政治的見解を表明しなくなったときにそれが妨げられてはならないという趣旨である。こうした理念は、「戦後教育」の趣旨を補完し、発展させる意味を持つ。

また、さらに付言するならば、現在の学校や若者が抱える問題を「心理学的要因」に過度に

引きつけて捉える傾向もまた批判されねばならない。こうした傾向と教育における「自己決定権」言説も密接に結びついている。こうした回路の存在によって、問題の所在と「責任」は常に個人に還元されるからである。先に引用したC・W・ミルズは、「普通人びとは、自分たちが耐えている苦難を、歴史的变化や制度的矛盾という文脈のなかで把握してはいない……彼らは、人間と社会との、個人生活史と歴史との、自己と世界との相互浸透を把握するのに欠くことのできない精神の資質を持ち合わせていない」⁽⁶⁾と指摘した。人々が自らの抱える問題について、それを純粹に「私的」なものとして捉える回路しか持たないとき、そこに不安の感情が生じるのは自明である。しかし日本社会において、私的問題を公的問題に翻訳することでそれを相対化できるという意味での「社会学的想像力」が鍛えられる機会は皆無に近い。生徒がこのような想像力を伸ばす機会を与えることこそ、「民主主義の学校」としての学校教育の重要な任務と言えるのではなからうか。

そして、こうした観点からの「教育改革」を構想する上で「自己決定権」という概念は無力であり、むしろ構想の矮小化を招くと考えられるのである。

〔投稿受理日 2004.9.30 / 掲載決定日 2004.12.20〕

注

- (1) 戸波江二「幸福追求権の構造」(『公法研究』58号、1996年、16頁)、同「校則と生徒の人権」(『法学教室』96号、1988年、8～10頁)など。
- (2) 荒牧重人「子どもの権利条約と子どもの自己決定」『法律時報』934号、2003年など。
- (3) 条例の趣旨と問題点については、『教育』2002年6月号の〈小特集・川崎市子どもの権利条例をめぐ

って)に掲載された諸論考を参照。

- (4) 最二小判昭63・7・15判時1287号65頁。
- (5) それぞれ、『元氣印大作戦』129・136頁。
- (6) 『生徒人権手帳』51～60頁。
- (7) とはいえ、『元氣印大作戦』と異なり、『生徒人権手帳』ではいくらか「自己決定権」という語が用いられている事実は、前者の発行後5年間にこの用語がある程度社会的に浸透したことを反映しているだろう。なお、80年代に発行された坂保自身の主著『先生、涙をください!』(集英社、1983年)や『学校が消える日』(晶文社、1986年)には、「自己決定権」やそれを連想させる文言はみられない。後者では、「徹底した学校自治……の生徒たちの側からの実現」(88頁)が主張されている。
- (8) 仮に、執筆者たちが「自己決定権」という用語をあまり使用しなかった理由が、単にその概念に接してから時間が短かったということにあったとしても、以下の論旨に本質的な影響を与えるものではない。その場合でも、「自己決定権」という概念に依拠することなく彼らが反管理教育運動の論理を組み立てられたという事実、そしてこの時代の方が現在よりもはるかに生徒自身によるこの種の運動が盛んであり、90年代の教育自由化路線に少なからぬ影響を与え得たという事実には変わりがないからである。
- (9) 河上『プロ教師への道』洋泉社、1996年、93頁。
- (10) 熊本地判昭60・11・13行集36巻11・12号1875頁。
- この裁判で、原告が丸刈り校則を憲法14条(平等原則)・21条(表現の自由)・31条(適正手続・人身の自由)違反として争ったことについて、その訴訟技術の拙劣さを批判する議論が学界の多数であった。しかし現実には、訴訟技術が「向上」したと目されるその後の校則裁判においても、校則そのものの違憲・違法性が認定された判例はない(主な校則裁判の経過・論点については、坂本秀夫『校則裁判』三一書房、1993年参照)。その意味で、玉東中事件の原告についてのみその訴訟技術が厳しく批判される理由はないように思える。丸刈り校則を自己決定権・幸福追求権侵害として争ったとしても、当時であれ現在であれ、裁判所でその主張が認められる可能性は低いのではないのか。
- (11) このことを一般化すれば、「民主主義」とは有権者個人が「他者のあり方についての決定」を行うことを本質としているときえ言い得る。選挙における投票行動の結果が投票者本人に及ぼす影響はごく微小で、その影響は選挙区全体の人々の上に均等に拡散する。
- (12) 393 U. S. 503 (1969)
- (13) もっとも、ヘイズルウッド判決(484 U. S. 260 (1988))において採用された、学校の援助を受けた表現とそれ以外との「領域的二分論」については、支持することができない。現実には、生徒会活動や学校新聞が学校の援助を受けているケースが少なくない以上、このような論理は生徒のフォーマルな表現活動を事実上圧殺することにつながる。同判決については、世取山洋介「アメリカ公立学校と市民的自由」市川須美子・安達和志・青木宏治編『教育法学と子どもの人権』三省堂、1998年など参照。
- (14) 「意見表明権」について、「子どもの年齢と成熟度の高い段階では、自己決定権とはほぼ同義となりうる」(荒牧重人、前掲「子どもの権利条約と子どもの自己決定」)とする立場もあるが、意見表明権の意義はむしろ手続的権利としての性格にあるのではないか。
- (15) 「あらためて子どもの権利の本質を問う」『教育』2001年9月号など参照。
- (16) 藤田「学校選択か学校づくりか」『岩波講座現代の教育 第9巻 教育の政治経済学』岩波書店、1998年。
- (17) 佐藤『教育改革をデザインする』岩波書店、1999年、12頁以下。
- (18) ここで問題となるのが、2000年に導入された「学校評議員」制度の評価である。この制度では、学校評議員への就任が想定されているのは保護者と地域住民であり(学校生活の当事者である生徒と一般教職員は排除されている)、それも「校長の求めに応じ」学校運営について意見を述べ得るに過ぎない。その意味で、これまで述べたような「民主主義の学校」という理念とは程遠い制度である。
- (19) 鶴飼信成他訳『パワー・エリート 下』東京大学出版会、1969年、229頁。
- (20) 学校教育における「公共性」と「私事性」との対立という論点について、たとえば長谷部恭男は「私

- 事としての教育と教育の公共性」(『ジュリスト』1022号, 1993年)において、教室内で宗教的多様性(イスラム教徒のターバン着用など)を「公共性」原理に反するものとして捉えている。しかし本論文は、学校空間内で多様性を尊重することこそが民主的政治教育にとって重要であり、その意味で生徒の「公共性」意識を養うことに寄与するという認識を前提とするものである。その点では佐藤や藤田の定義と共通するのだが、実際の民主主義観は両者の方が保守的と思われる(後述)。なお、久富善之「学校の民主主義改革と『公共性』論議に寄せて」『教育』2002年5月号も参照。
- (21) 東洋・小沢周三訳『脱学校の社会』東京創元社, 1980年, 67~70頁。
- (22) 「あの楽しかりし日々」川端康雄編『オーウェル 評論集I 象を撃つ』平凡社, 1995年, 214頁。
- (23) 同書, 234頁。
- (24) 前掲『教育改革をデザインする』, 175頁。
- (25) 「教室という政治空間」『カリキュラムの批評』世織書房, 1996年, 175頁。
- (26) 『教育改革』岩波新書, 1997年, 46~47頁。
- (27) 2002年の新学習指導要領実施の前後, いわゆる「学力低下」をめぐる議論が盛んに行なわれた。尾木直樹は、「学力低下」を強調する論者の学力観が「数値化が可能な領域のみに限定」されているとし(『「学力低下」をどうみるか』NHKブックス, 2002年, 245頁), 論争そのものが子ども不在で行なわれている点を批判している。また、岩川直樹・汐見稔幸編『「学力」を問う』(草土文化, 2001年)なども類似の立場をとる。筆者の立場はこれらの論者に近く, 子どもの「学びからの逃走」を問題視する佐藤らの立場とは若干異なっているが, それはここで述べた学校観の相違に関係する。
- (28) 前掲『脱学校の社会』, 135頁以下。
- (29) 『日本の教育』東京大学出版会, 1994年, 25頁及び210頁以下。
- (30) たとえば大内裕和は, 「教育基本法の理念を一貫して尊重せずに戦後の教育政策を運営してきた人々が, 現在の教育問題の原因を教育基本法に求めて『改正』を主張する」ことの矛盾を指摘する(『民主から愛国へ』『現代思想』2003年4月号, 89頁)。
- (31) たとえば, 保坂展人『学校は変わったか』集英社文庫, 1994年, 137頁以下。
- (32) 保坂は「教師が生徒を殴る……重傷まで追わせて絶望の淵に追いやっていく。これこそ校内暴力ではないのか」(前掲『先生, 涙をください!』, 81頁)と述べている。
- (33) 前掲『学校が消える日』, 82頁(傍点保坂)。
- (34) 以下の引用は, 「『子どもの権利条約』批准に反対する」『見えない銃』出版研, 1995年, 54・57頁(初出は『DP倶楽部』VOL 17, 1991年)より。
- (35) なお藤井は, 学校教育の分野のみならず青少年問題全般についても, 宮台真司らとともに「性の自己決定」原論(紀伊国屋書店, 1998年)の執筆に参加するなど, 「自己決定権」の確立を重視する立場から積極的に発言している。
- (36) 三沢直子・宮台真司・保坂展人『居場所なき時代を生きる子どもたち』子ども劇場全国センター出版局発行, 学陽書房発売, 1999年, 90頁。
- (37) 『学校を救え!』ジャパントイムズ, 1999年, 163~164頁。もっとも保坂は, 同じ『学校を救え!』の227頁以下で, 「学区制廃止は社会の階層化を招く」として, 教育における市場原理の浸透の危険性にも言及している。しかしこの二つの記述は正面から矛盾するものであり, 同書の中で整合性が示されているとは言い難い。
- (38) 前掲『学校が自由になる日』収録の対談「『学びの共同体』という虚構」において, 宮台・藤井・内藤の3人とも, 「共同体主義者」としての佐藤を批判している。
- (39) 大内裕和と酒井隆史の対談「教育と社会」(『現代思想』2004年4月号)において, 大内は「管理教育批判」などの論理が「新自由主義的な教育改革の論理に横領」されていったことを問題視しているが, 「管理教育批判」そのものへの評価が好意的でない点で, 筆者と立場が異なっているように思われる。
- (40) 鈴木広訳『社会学的想像力』紀伊国屋書店, 1965年, 4頁。