

普通教育機会確保法の成立基盤と存在理由

——前川喜平文部科学省事務次官の「学校外普通教育」法制復活論をふまえて

喜多 明人

目 次

問題設定——なぜ、普通教育機会確保法なのか、その存在理由を問う

I 普通教育機会確保法の成立基盤と存在理由

- 1) 同法の成立基盤としての憲法 26 条
- 2) 同法の存在理由—日本教育法制に欠落した学校外普通教育法制の再整備

II 戦前日本における「学校外の普通教育修学」法制の形成

- 1) 戦前日本における「学校外の普通教育修学」の就学見做し規定の法制化
- 2) 義務教育法制の整備と学校外の普通教育修学規定

III 戦後日本における民主主義的な学校至上主義の形成—学校教育法の 70 年

- 1) 軍国主義・国家主義的な学校至上主義から民主主義的な学校至上主義へ
——学校至上主義・1 条項規定は戦前法制の残滓か？
- 2) 民主主義的な改革の下での学校至上主義の形成

IV 現代学校におけるインクルーシブ（包摂）性の後退と学校外の多様な学びの形成

- 1) 学校のインクルーシブ（包摂）性の後退
- 2) 学校の限界と歯止め的な学校内外の改革
——「子どもが学校に不適應なのではなく、学校が子どもに不適應」

V 「学校外の多様な学び」のオルタナティブ性と今後の方向性

結びにかえて——時代の中に生きる子どもたち

問題設定——なぜ、普通教育機会確保法なのか、その存在理由を問う

2016年12月7日、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（略称「普通教育機会確保法」、以下、本法、同法ともいう）が成立した。今後、文科省通知（2016年9月14日付）や同法に基づいて作成された「基本方針」（2017年3月31日付）などをふまえつつ、この法律が学校内外の多様な学びの場に対してどのような影響を及ぼすのか、普通教育機会確保法制の下で、何が実践的、制度的に課題になるのか、が問題の焦点となると思われる。

2018年2月24日～25日に早稲田大学で開催された「第5回多様な学び実践研究フォーラム」では、具体的に同法をふまえた実践的な課題、制度的な課題を提示して深めることを狙いとした¹⁾。

本稿では、このような現実的で今日的な課題をふまえつつ、そのように進展してきた「普通教育機会確保法制」の成立基盤および存在理由にかかわる問題を総括的に論じておきたい。なぜならば、同法の存在理由自体について、今日においてさえ疑問を呈する傾向があることである。政策技術的に、法律がなくとも財政措置がなされている、というレベルでの主張²⁾もあるが、より根本的には、学校のインクルーシブ（包摂）な改革を優先するという学校至上主義的な立場（保護者の普通教育義務はすべて学校への就学によって履行）から、「学校外の多様な学び」自体を否定する傾向が教育学界に根強くあることである³⁾。すでに別稿において述べてきたように、こうしたインクルーシブスクールを論拠とした学校改革論の優先論は、現実的には文科省が進めてきた就学督促や適応指導教室設置など学校復帰政策を補強することにつながっている。にもかかわらず、それを承知の上で教育界が学校のインクルーシブ（包摂）性、その根幹に位置する学校至上主義にこだわり続けるのはなぜなのか。

さらに言えば、この学校のインクルーシブ（包摂）性、学校至上主義を支えている実践的論拠は、日本の学校の創造性、自治性と教育の自主性、専門性にあり、具体的には「多様な学び」、「教育の多様性」は、学校における教師の教育の自由、教育権によって支えられてきた、という実践的な自負にあるとみられる。教育科学研究会が編集する『教育』（かもがわ出版発行）2016年4月号の特集もそのような趣旨が含まれていると思われる。

筆者も長く教育法学会に身を置いてきた立場ではあるし、教育科学研究（学校論）、教育権研究の一翼を担ってきたが、今日の「学校、教師の疲弊」状況の中で、学校のインクルーシブ（包摂）性を安易に持ち込むことは、非現実的であると感じられるだ

けでなく、かえって学校、教師を追い詰めることになることにならないかと懸念される。むしろ、今日の時点で考えた場合は、学校、教師の「限界点」を自覚して、学校、教師の支援主義的な改革論に目を向ける時期に来ているのではないかと。

そのような問題意識をもつ筆者にとって、普通教育機会確保法は、学校、教師の限界をふまえての学校支援、教師支援の道を探る支援主義的改革の一角を占めるものと考えられ、同法の成立基盤や存在理由についての基礎理論、ないしは理論的な方向性への探究を進めていきたいと思う。その探求こそが、現代日本の学校改革、そして「学校外の多様な学び」に関する今後の実践的、制度的な課題の解決を方向づけていくと思われるからである。

I 普通教育機会確保法の成立基盤と存在理由

そのような探求へのきっかけを与えてくれたのが、同法成立直後の2016年12月24日に、早稲田大学戸山キャンパスで開催された「教育機会確保法成立 これからのことを話そう——教育機会確保法成立を受け、法律の活用を考える集会」(NPO 法人フリースクール全国ネットワーク主催)における前川喜平文部科学省事務次官(当時)の講演である⁴⁾。日本における文科省事務次官の地位は、日本の教育行政事務方トップの位置にあり、法律制定に伴って出される「文科省事務次官通知」という名の通達は、法令等に関しては文科省の公式解釈=行政解釈とされてきた。それだけの重さをもつ講演であったといえる。

1) 同法の成立基盤としての憲法 26 条

普通教育機会確保法制の成立基盤については、前川喜平文科事務次官も述べているとおり、「人権としての教育」の理念であり、憲法 26 条の教育を受ける権利の保障の法論理である。彼は次のように述べる⁵⁾。

『「ひとしく」教育を受ける権利を「有する」ことで、教育の機会が同じように保障されなければならない、という意味だと思っています。一人ひとりに応じた最も適切な教育の機会を、同じように保障することが大事だと思います。第 2 項が義務教育について決めています。……ここで示されている保護者の義務というのは、普通教育を受けさせる義務です。子どもたちに普通教育を受けさせる義務。学校外の普通教育というのはあり得るという前提に立っているわけです。』

ところが、この憲法 26 条 2 項の理念を具体化すべき法律は、学校教育法しかない。彼は、この憲法と法律との関係について、以下のように述べている⁶⁾。

「学校教育法は、普通教育はすべて学校が独占するという前提になっていまして、学校以外のところに普通教育がないかのように書かれているわけです。したがって、6 歳から 15 歳までの子どもの義務教育については、親は就学させる義務、小学校、中学校、特別支援学校に就学させる義務となっています。それ以外のところに普通教育はないと言わばかりになっているわけですね。ここに問題点があると、私はずっと思っていました。」

この普通教育をうける義務が、学校に通わせる「就学義務」のみで対応させるという法制に限定されてしまったことに関しては、筆者も以前より、戦後日本の公教育法制上の不備であると指摘してきた⁷⁾。

普通教育機会確保法は、そのような日本の公教育法制上の不備、欠陥を埋めていく法律としての存在意義・理由を有している。その埋め方は、学校教育法の補充、補完というよりも新規の「学校外普通教育」法整備というべきものであり、同法は、日本の公教育法制の整備、すなわち、憲法・教育基本法の下での子どもの学ぶ権利保障における「二本立ての公教育法制」（①学校教育法に依拠した学校普通教育法制と、②普通教育機会確保法に依拠した学校外普通教育法制）への整備⁸⁾への「第一歩」となると考えられる。

2) 同法の存在理由——日本教育法制に欠落した学校外普通教育法制の再整備

この「公教育法制の不備」論を展開してきた筆者の言説は、今回の前川喜平講演では予測をこえて「補強」されることになった。

【前川事務次官の「学校外普通教育」法制の再整備論】

彼は、以下のように述べる⁹⁾。

「……明治時代に小学校令がありまして、それでは学校外での義務教育は認められていました。学校外での義務教育を一切認めないというのは、国民学校令からです。国民学校令は昭和 16 年（1941 年）。この国民学校令は、私立学校も原則として認めていなかったのです。……いずれは私立学校も全部なくして、すべて国民学校に一本化するんだと。これは国家総動員体制のもとでできた勅令による制度です。

その国民学校令でシャットアウトした学校外での教育、その考え方を 1947 年の学校教育法も引きずってしまった。つまり、1941 年より前に認めていたものが、その

後、現在に至るまで認められていない。いまだに国家総動員体制のままの考え方で、学校教育による普通教育が行われているというのが現状である……学校教育法の、学校による普通教育の独占体制は、1940年体制だと私は思います。……そういう意味で、今回の法律は画期的なものだと思っています。」

普通教育機会確保法は、日本の公教育法制の不備、欠陥を埋めていくという役割を果たすという意味において、今日的な存在理由を有する法律であるが、その存在理由は、学校外の多様な学びを普通教育法制に参入させる「入口」的な存在に留まらず、学校至上主義的学校教育法制の厚い壁に対して「風穴をあける」存在であったといえる。

上記のような同法の存在理由を強調してきた筆者にとっては、まさかそのような筆者の言説を前川講演が補強することになるとは全く予想しなかった。

普通教育機会確保法の成立に尽力してきた文科省の事務方のトップが、1941年の国民学校令（1941年）制定によって欠落した学校外普通教育法制を、今回の法律でようやく埋める手がかりが出来た（当日の表現でいえば「もとにもどった」）と評価したのである。この前川講演には、その裏づけとなる文科省関係者の研究成果¹⁰⁾が反映されているが、教育法学的な視点に立ってみた場合は、以下の通り前川講演をさらに深めておく必要がある。

第一に、戦前日本の「学校外普通教育」の就学見直し規定など「義務教育特例」法制をどう見るのか。単純に、学校外の普通教育法制の歴史的な形成過程とのみ見るわけにはいくまい。

第二には、その後の戦時下の国民学校令から戦後の学校教育法制まで、同様に学校至上主義に立っていたとしても、戦後の日本国憲法法制の下で、「学校至上主義」の質的な違いがあったはずである。

前川講演で述べられたように、国民学校令以前の「学校外普通教育」の就学見直し規定がいったん削除され、今回の普通教育機会確保法の制定によって「もとにもどった」とは単純には言えまい。天皇制教育体制下のそれと戦後の憲法・教育基本法制のそれとは根本的に質的な相違があるのではないか。そこでは、後述する通り仮説的な立論が必要であり、その評価は後世に委ねたい。

第三には、戦後日本の教育改革の中で学校至上主義の形成が是とされてきた中で、なぜ、現代において、学校外の学びと普通教育が注目されてきたのか。

少なくとも、以上の3つの論点を解き明かしていくことが今後、本法の基本的な理

解にとっても必要になると思われる。

II 戦前日本における「学校外の普通教育修学」法制の形成

1) 「学校外の普通教育修学」に関する就学見做し規定の法制化

1872（明治5）年の学制発布以降の学校法制に関して、当初は元老院での協議を軸として太政官布告で定められた。戦前・戦中の教育は、国家主義的、画一的教育と評されることが多いが、1879（明治12）年の教育令（同年9月29日太政官布告第40号）では、その第17条において、「学校ニ入ラスト雖モ別ニ普通教育ヲ受クルノ途アルモノハ就学ト做スヘシ」と定められており、学校外での普通教育を就学と見做すなど柔軟な法制度を用意してきた¹¹⁾。

こうした「学校外の普通教育修学」に関する就学見做し規定の考え方は、当時の田中不二麿文部大輔が「米国百年期博覧会」から帰国後、持ち帰った「米国学校法」を参考にして作成した「日本教育令」（第32章「学校ニ入学セスト雖モ別ニ普通教育ヲ受クルノ途アル者ハ就学トナスヘシ」）に由来する。田中はアメリカの自由主義的な教育制度の影響を受けて、この規定を日本教育令に盛り込み、1878（明治11）年5月14日に太政官に上奏し、1879（明治12）年9月29日の教育令として公布した。

田中がこのような柔軟な就学制度を提案してきた背景には、当時の貧困等による不就学など学校教育の普及の立ち遅れの代替策として、あるいは「財政難や地理的要因により学校設置が困難な自治体」への代替策としてだけでなく、当時の富裕層などのニーズをふまえて「保護者等による教育選択の自由を許容する側面」もあったとされる¹²⁾。

この「自由教育令」といわれた明治12年教育令は、翌年1880（明治13）年に政府の干渉を求めた教育令として改正（同年12月28日太政官布告第59号）されたが、この改正教育令においても、第17条には、「学齡兒童ヲ学校ニ入レス又巡回授業ニ依ラスシテ別ニ普通教育ヲ授ケントスルモノハ郡区長ノ認可ヲ經ヘシ 但郡区長ハ兒童ノ学業ヲ其町村ノ小学校ニ於テ試験セシムヘシ」とあり、郡区長の認可制および「学業」試験制を条件として、学校外の普通教育修学制度を温存した。同様の規定は、1885年（明治18年）の教育令改正（明治十八年八月十二日太政官布告第二十三号）においても受け継がれ、第14条には「学齡兒童ヲ小学校若クハ小学教場ニ入レス又巡回授業ニ依ラスシテ別ニ普通教育ヲ施サントスルモノハ戸長ノ認可ヲ經ヘシ 但戸長ハ兒童ノ学業ヲ其町村ノ小学校若クハ小学教場ニ於テ試験セシムヘシ」と定められていた。

このように、まだ義務教育制度の発足以前ではあるが、小学校の就学制度として、郡区長の認可と「学業試験」を条件としつつ、「学校外の普通教育」修学を就学と見做し、法認してきたことは特筆に値する。

学校外の普通教育修学を就学と見做すためには、最低限の公教育水準を満たしている、という確証が必要になる。郡区長の認可と「学業試験」制度は、その就学と見做す仕組みの原型を提示したといってよい。今後の学校外の多様な学びの教育内容の問題、とくに公教育としての水準をいかに確保していくか、という議論に対して歴史的な素材を提供しているといつてよい。

2) 義務教育法制の整備と学校外の普通教育修学規定

1886（明治19）年に入り、小学校令（明治19年4月10日勅令第14号）のもとで、小学校4年間の就学義務制が発足した。その後の学校関係法令は、原則的には天皇の大権事項として勅令で定められるようになった。そして1890（明治23）年には、「教育に関する勅語」が渙発されて、天皇制教育体制が固められていくことになる。当初の小学校令では、かつて教育令の規定にあった「学校外の普通教育修学」規定はなく、「小学校と均しき普通教育」を施す「私立学校」、「小学簡易科」の三種が就学の対象とされていた。当時、授業料の負担が小学校就学を妨げる要因となっていたことから、市町村負担で授業料を徴収しない「小学簡易科」が求められていたのである。1890（明治23）年の改正小学校令（同年10月7日勅令第215号）第22条では、この小学簡易科が廃止されて、「代用スル私立小学校」のほか、以下のように「家庭またはその他」における教科修学が就学形態として追加されたのである¹³⁾。さらに、この小学校令では、第40条で「……其他小学校二類スル各種学校等ヲ設置スルコトヲ得」とされた。

「第22条 学齡児童ヲ保護スヘキ者ハ其学齡児童ヲ市町村立小学校又ハ之二代用スル私立小学校ニ出席セシムヘシ若シ家庭又ハ其他ニ於テ尋常小学校ノ教科ヲ修メシメントスルトキハ其市町村長ノ許可ヲ受クヘシ」

この「若シ家庭又ハ其他ニ於テ尋常小学校ノ教科ヲ修メシメントスルトキハ其市町村長ノ許可ヲ受クヘシ」の規定は、市町村長の許可制ではあるが、教育令期に「起源」¹³⁾を有する学校外の普通教育修学の就学見做し規定を踏襲したものであり、家庭その他の場における普通教育教科の修学を就学と見做し、法認した。この規定は、その後1900（明治33）年の小学校令（同年8月20日勅令第344号）に引き継がれて、「但シ市町村

長ノ認可ヲ受け家庭又ハ其ノ他ニ於テ尋常小学校ノ教科ヲ修メシムルコトヲ得」(36条)となった。

学制公布から教育令期における「学校外の普通教育修学」の就学見做し規定の法制化、そして小学校令期の義務教育段階における小学校に類する各種学校への入学や家庭における修学などを就学義務の履行として扱う特例があった。「家庭又はその他」における尋常小学校教科の修学の認可制度は、特例的ではあっても、少なくとも、「学校外の普通教育修学」制度であって、学校以外には普通教育を受ける義務を認めない学校至上主義とは一線を画するものであったことは疑いえない。

もちろんこの就学特例制度は、教育勅語が渙発された1890(明治23)年段階で、義務教育の達成が、就学率48.9%と5割に満たなかったことと関係が深い。当時の明治政府の教育政策の中で、就学率を上げることは教育勅語の奉読を含む天皇制教育体制を浸透させ実効あるものにしていくうえで不可欠であり、就学政策は最優先の教育政策であった。学制期の象徴であった擬洋風校舎(例えば、長野県開智学校など)を華美であると否定しつつ、質朴堅牢観のもとで1坪4人原則に依拠した20坪教室=80人学級という詰め込み校舎を定型化(小学校設備準則1886年)し、子どもたちを詰め込んだ¹⁴⁾。地方では、農村社会において子どもは貴重な労働力であったことから、野良作業などに駆り出されて「出席札」をつけていない子どもたちを警察官等が捕獲し、強制的に学校収容するという「子ども狩り」も行われたといわれる。住民には、就学に伴う授業料も負担であったことから、1890年には、市町村立小学校費国庫補助法の制定により義務教育(授業料)無償制を発足させた。

学校外の普通教育の修学を認可制とはいえ就学と見做し、法認してきた背景には、こうした当時の明治政府が進めてきた一連の就学促進政策の影響があったといえる。そのような就学促進政策は、とりわけ授業料無償制が実施されたことにともない、1907(明治40)年には、就学率が97.4%に達し、わずか20年間で就学率を倍増させ、ほぼ100%の完全就学の域に持ち込むことに成功した。

この就学義務特例法制は、田中が志向したように保護者の教育選択の自由への配慮がなされた結果でもある。ただし、大方は、小学校令に依拠した就学義務制は、「プロイセン・ドイツの影響を受けて、国家権力による学校教育の独占(学校教育権力の国家独占)の観念」を前提にしており、「教育の自由や子どもの権利主体性を否認された明治憲法下では、国家に対する親義務としての就学義務が、義務教育における義務の実体であった」とし、「義務教育の制度化は、それが親への就学義務づけをともなう限りにおいては、

親が子を学校以外の場で教育する自由を原則として失うことを意味する」¹⁵⁾とする見方が大半であったといえる。

しかし「特例」とはいえ、明治12年以来の学校外普通教育の就学見做し規定に受け継がれてきた制度哲学は、大正自由教育期には、新教育運動に基づく私立学校や、「児童の特殊性」に応じた各種学校の設置運営に体现され、この就学特例により、児童中心主義・進歩主義の新教育運動が花咲き、トモエ学園等につながる教育の「多様性の萌芽」がみられたということもできる¹⁶⁾。

Ⅲ 戦後日本における民主主義的な学校至上主義の形成 ——学校教育法の70年

1) 軍国主義・国家主義的な学校至上主義から民主主義的な学校至上主義へ ——学校至上主義・1条校規定は戦前法制の残滓か？

その後の日本は第二次世界大戦へ突入し、戦時下の国家総動員体制の中で、国民学校令の制定をみる。1941（昭和16）年に戦時立法として制定された国民学校令では、学校外の普通教育修学の就学見做し規定は廃止され、原則的には私立学校も廃止を前提として、子どもたちは一律の国民学校に収容されることになった。

戦後になって、憲法・教育基本法が成立し、基本的人権としての「教育を受ける権利」（26条）の保障のために、日本の学校は、自由な雰囲気のもとで、教育の自由と学校の自主性（教育基本法10条）、教育の専門性の尊重のもとで、教育改革の一翼を担った。そして日本は、六・三・三制や社会科の新設などの新教育への歩みを開始した。とりわけ、戦前日本の軍国主義、国家主義教育に対する厳しい反省から、すなわち「教え子を再び戦場に送るな」の固い決意のもとで、学校は、人権と平和主義、民主主義にもとづく改革を進めていった。

ところがその中で、学校教育法の就学関係の規定に限ってみれば、戦時立法である国民学校令の就学規定をほぼ同文のまま踏襲してしまい、国民学校令で確立させた学校至上主義を戦後においても引き継ぎ、定着させてしまったのである¹⁷⁾。この戦後日本の学校教育法制をどう見るべきか。

日本の学校は、新教育への歩みが開始する中で、法制度面でも改革が求められていたはずである。しかし、憲法・教育基本法とともに、戦後の新教育を支えるべく制定された学校教育法（1947年）は、学校改革という方向性においては積極面と消極面と

を併せ持つ存在であった。

確かに、学校教育法は、戦後の憲法・教育基本法制のもとで学校改革を推進していく積極的な役割を担っていたことは事実である。「ひとしく教育を受ける権利」保障としての6・3・3制の実施、単線系学校体系による「教育の機会均等」の確保など、戦後の教育改革の法制的な基盤となっていた積極面は否定できない。

しかしながら、学校教育法には、戦前日本の教育法制の「残滓」的な内容が散見されるなど消極面も併せ持っていた。その代表例が、同法23条(現行18条)「就学義務の猶予、免除」規定であり、保護者が経済的理由などから就学義務の履行の猶予、免除を「願ひ出なければならない。」(学校教育法施行規則34条)、教育委員会が「猶予、免除」できる(してやる)という規定の問題である。子どもの教育を受ける権利保障の筋からいえば、古いお上意識の体質がそこに表現されており、たとえ保護者が就学義務を果たせない様々な事情があったにせよ、教育委員会は保護者に代わって就学保障義務の履行が当然に要請されていたのである。また、学校教育法11条の校長、教師の懲戒権規定についても、「懲らしめる」「戒める」という古い体質をもった懲戒という言葉の改善が求められてきた。そのような中で、憲法が要請してきた保護者の「普通教育を受けさせる義務」について、国民学校令以来の学校至上主義の見地から、すべての子どもの普通教育を1条で定めた「学校」で保障するという学校教育法の「一条校」規定に関しては戦前法制の残滓と見ることもできる。

2) 民主主義的な改革の下での学校至上主義の形成

しかし、戦後日本における学校至上主義の形成については、たとえ制度上の限界(とくに障害児学校制度の立ち遅れなど)があったにしても、新憲法下の学校制度として、戦前の国民学校令のそれと全く同一視することはできないようにも思われる。少なくとも民主主義的な改革の下での学校至上主義には、戦前の国家主義的な学校至上主義とは次元を異にした要素が多く含まれていたと考えるべきである。

第一には、戦後日本の憲法・教育基本法制のもとで、新制の小中学校、高校の置かれていた法制度的な位置である。少なくとも私立学校までも排除しようとしていた国民学校令との違いは明白であり、私立学校設立の自由および学校法人の自律的な運営を基本に置いた私立学校法(1949年)のもとで、子どもや保護者、あるいは地域、市民の多様な要求、ニーズを受け止めた私立学校の自由な教育活動(=私学の自由)が制度的にも担保されていたことが大きい。大正自由教育の流れをくんで、戦後に花咲

いた自由学園や明星学園、和光学園などがその典型例といえる。また、近年に入って、私学の自由を基盤として、既存の学校に対するオルタナティブ性¹⁸⁾をもった「多様な学びの場」を自由の森学園やきのくに子どもの村学園など、あるいは教育特区として「フリースクールの公教育参入という歴史の実験」に成果をあげた東京シューレ葛飾中学校などが提供し、学校改革に貢献してきた。

さらに言えば、憲法 26 条を受けて、教育を受ける権利保障の場として、学校外の人びとの自己教育・相互教育活動を国・自治体が援助していく責任を明記した社会教育法 (1949 年) の成立も無視できない。本来は、子どもの権利保障の法制度の一角を担い、「子どもの社会教育」、「子どもの学校外教育」の発展が期待されていた。その期待が現実化していたならば、社会教育法制が学校教育法制と並んで、子どもの学ぶ権利の行使と学校外の多様な学びの場の形成の受け皿となる可能性もあったといえる¹⁸⁾。しかし社会教育法はその後、「生涯学習」体系 (臨教審) の中に組み込まれ、変質していくことになり、一部地域は別として、不登校の子どもたちの学ぶ権利の保障の場としては実質的には学校外の多様な学び実践とは結びつかなかったといえる。

第二には、戦後日本の学校は、憲法・教育基本法制および公選制の教育委員会制度 (旧教育委員会法) のもとで、民主的で自由な教育が目指されてきた。人びと (国民) の権利、人権としての教育法制 (憲法 26 条)、学校における教育の自主性と専門性が支援される教育法制 (旧教育基本法 10 条) 下で、戦後の学校では、すべての子どもや保護者、地域の多様な要求、ニーズを正面から受け止めるべく「インクルーシブ (包摂)」性を内在させた様々な教育実践が展開されていたと考えられる。今回法制化の対象となった夜間中学校も、戦後日本において、戦争の影響や経済的に恵まれず、昼間の学校に通えない子どもたち (成人を含め) のために教師たちが主体的に夜間に授業を開設したものであった。

日本における学校至上主義は、上記のような戦後日本の民主主義的な教育改革と学校教育への「国民的な信頼」のもとで形成されていったといえることができる。

その後の日本の学校は、「国民的な信頼」のもとで、その機能、役割を広げていくことになる。「地域に根ざした学校づくり」、「地域の文化センターとしての学校づくり」、「国民の教育要求に応える学校づくり」、「子どもの権利、全面発達の権利を保障する学校づくり」といった教育運動的な視野から、また、生活教育、生活指導実践をベースとして、家庭や地域、学校生活をサポートしていく学校の「福祉的機能」も語られるようになる。当時の学校のあり方と関わり、「学校は子どもたちの生活の場所であるという意味で、

学校には福祉という機能が本来的にふくまなければならない。「学校の福祉的機能というものは、……子どもの要求を尊重しながら、子どもの自立を準備するという学校の保護機能のひとつの現れである」¹⁹⁾と語られてきたのである。

まさに戦後日本の学校改革と教育実践の進展により、これを支えてきた学校教育法とこれの基づく義務教育制度は、「子どもの学習権を国家的に保障する条件整備的な制度」²⁰⁾といわしめることになる。その中で、学校至上主義の積極的論拠として補強されてきたのは、教育の内的事項に関する学校自治権の存在である。すべての子どもの発達保障のための教育科学研究に依拠した教育専門職自治＝学校自治とその主体としての学校教師の教育権の存在であった。教師の教育の専門性に依拠した「職務権限の独立」や学問の自由を基盤とする「教育の自由」²¹⁾がうたわれ、学校教職員の自治とその主体的な取り組みが、子どもや保護者、地域住民の要求を包括、包摂し、学校における「教育の多様性」とインクルーシブ（包摂）性を担保してきたという考え方である。

しかしそのような日本の学校におけるインクルーシブ（包摂）性を支えてきた学校自治と教育権の規範意識は、後述するとおり、実践規範や裁判規範としては顕在化したものの、実定法的な法規範まで高めることができなかった。その後のライン系を強化する学校管理、教員管理政策の進行のもとで、学校自治、教育権規範の停滞・低下状況をまねき、学校におけるインクルーシブ（包摂）性を後退させていくことになった。

ところで、戦後日本における学校のインクルーシブ（包摂）性の拡大²²⁾は、反面で、学校現場にとってその専門職性の自覚とともに、子ども、保護者のニーズを受けた「学校、教師による抱え込み体質」をも肥大化させてきたことに留意すべきであろう。日本における学校、教師の「抱え込み体質」は、その後の学校機能の「限界」を超える問題状況——子どもの貧困、家庭内虐待、いじめ、暴力問題など——の中で学校事件、社会問題化の要因となり、その「国民的な信頼」の喪失状況の中で、むしろ“学校・教師バッシングの火種”になっていくのである。

Ⅳ 現代学校におけるインクルーシブ（包摂）性の後退と 学校外の多様な学びの形成

1) 学校のインクルーシブ（包摂）性の後退

日本の学校のインクルーシブ（包摂）性は、時代の変化とともに後退し始める。

1950年代には、朝鮮戦争を契機としたアメリカ占領政策の転換、「教育の逆コース」

の中で、教育の政治的中立性の問題や教師の「勤務評定」問題などが生じ、教師の教育の自由、学校自治を脅かし始める。これに対して教職員組合主導の「勤務評定闘争」、1960年代には「学力テスト反対闘争」などが展開された。これらの闘争に参加した組合員の救済のために「教育裁判闘争」も始まり、これらの裁判を通して国民と教師の教育権規範が形成され、教師の実践規範としても顕在化していく。1970年代には教科書裁判「杉本判決」が出され、軌を一にして日本教育法学会が設立されて、理論的には、学校の自治や教師の教育の自由が子どもの全面発達の権利、学習権を保障してきたという教育法関係が、予定調和的な側面をともなって形成されていったと考えられる。

しかし、この予定調和的な教育法関係は、高校、大学紛争が終息していく1980年代に転機をむかえた。日本の学校は、1970年代に生徒による「学校闘争」を権力的に押さえ込んできた反動もあり、1980年代に入り中学校、高校を中心として、校内暴力、非行で荒れた。1980年代の学校は、生徒暴力を力で抑え込もうとする管理教育が全盛期をむかえる。校則による校内生活規制、体罰、原級留め置き、「自主退学」等、子どもの権利、人権規制が常態化し、水戸五中「体罰死」事件、岐陽高校「体罰死」事件など重大死亡事件も相次いだ。1986年には東京中野区富士見中学校で「いじめ自死」事件が起きる。

1985年には、日弁連が第28回人権擁護大会シンポジウムにおいて、これらの問題を「学校生活における子どもの人権」問題²³⁾であると社会問題化するなどして、それまでの日本の学校自治、教師の教育権と子どもの権利との予定調和的な関係（子どもの学習権を保障する学校像、教師像）が徐々に崩れ始めていったといえる。

1990年代から2000年代にかけては、「不登校」問題が社会問題化するなど、学校のインクルーシブ（包摂）性の後退が顕在化する。典型は、非行系の不登校の子どもの問題であり、近年では、川崎市の事件をはじめ非行系の不登校生徒の集団暴力事件が相次ぐようになる。栃木県足利市では、非行系の不登校中学生の就労死亡事件（2013年8月6日）が発覚した。そこでは過去10年間で校則違反の生徒が中学校から締め出されるなどして、結果的には複数の事業主のところに4つの中学校、20人以上の中学生が就労している現実が浮き彫りにされた²⁴⁾。2000年代にはゼロ・トレランス政策の影響下で、いじめや暴力行為によって、出席停止、停学などの処置も取られるようになった。最近では、地毛が黒でないことを証明する「地毛証明書」の提出を求める学校の増加が社会問題化してきた（東京・大阪・神奈川のほか、沖縄県では県立高校の87%に上る＝琉球新報2018年1月4日付）。地毛を証明できない生徒は、黒染めして登校す

るよう要求するいわゆる「再登校指導」という名の「不登校助長」にまで至ってしまった。髪が黒くない子どもは学校から締め出す……学校のインクルーシブ（包摂）性の「崩壊」はここまで来ていることを実感できる。

発達障がい子ども（とくに知的障がいをとまなわない）に対しても、理解不足の教員による「的外れ」な「毅然たる指導」により、不登校を助長してきた。

このような学校の限界とインクルーシブ（包摂）性の後退の中で、不登校の子どもたちの受け皿になってきたのが、フリースクール・フリースペース、ホームエデュケーション、オルタナティブスクールなどの学校外の多様な学びの場であった。

むしろ、学校がかくもインクルーシブ性を失ってきたなかで、「不登校」問題が深刻化し、その中で、学校のオルタナティブ（包摂）性（もう一つの学校＝とくに代案性および多様性）が社会的に要請され、学校外の多様な学びの場が広がってきたことを冷静に見極めていく努力が必要である。

2) 学校の限界と歯止めの学校内外の改革

——「子どもが学校に不適應なのではなく、学校が子どもに不適應」

前川喜平・前文科事務次官は、退任後の講演会（2017年12月3日、茅野市市民館）で、軍隊の影響を受けてきた日本の学校の集団主義、画一主義的体質に触れて、以下のよう述べて、学校という仕組み自体が子どもたちに合わなくなることは当然想定できたと言説した²⁵⁾。

「日本の学校は、軍隊の影響が強く集団主義的・画一的にできていて、もとをただせば制服も号令もみな軍隊式にできているのだから、もともと一人ひとりの子どもには不向きです。子どもが学校に適應しないのではなく、学校が子どもに適應しないのです。」

すでに別稿で、インクルーシブスクールを理由として学校改革優先をうたうことは、結果的に不登校を助長し、現在の不登校対策＝学校復帰目的の適応教室政策を「後押し」することにならないか、という問題を指摘してきた²⁶⁾。この懸念は当たりつつあり、学校復帰政策はむしろ逆行状況を示しており、この少子化の中で不登校は12万人高止まり傾向からさらに13万4000人（義務教育段階）まで拡大してきている。

このように考えてみると、歴史的にみれば、戦後の学校のインクルーシブ（包摂）性の中で学校改革が模索されてきた時代から、現代のインクルーシブ（包摂）性の後退してきた時代に至り、その限界と歯止めの学校改革、学校外教育改革を模索してい

く時期に来ていると言えまいか。

長年日本の学校改革に関心を寄せてきた筆者として感じることは、かつて、地域に根ざし、子どもや保護者の参加と要求を受けて創造的な学校づくりを進めてきた息吹きを、いま「学校外の多様な学び」実践の中に見出していることである。現代という時代的背景の中で学校の「限界」をふまえた学校再建と、学校が失ってきたものの学校外での継承とを同時並行的に進めていく時代といえまいか。

V 「学校外の多様な学び」のオルターナティブ性と今後の方向性

今後、「学校外の多様な学び」のあり方を追求していく際には、そのオルターナティブ性について深めていくことも重要である。オルタナティブ (alternative) という形容詞には、以下の通り、3つの意味合いが含まれていると指摘されてきた²⁷⁾。

- ①「複数から選択できる」——多様性 (選べる学び、教育)
- ②「代わりとなる、代案となる」——代案性 (もうひとつの教育)
- ③「既存のものとは別の何か」——別様性 (マイノリティ性=多数派に対する少数派)

【多様性】

日本では、オルターナティブ教育についてまずもって実現すべきは、①複数から選択できる「多様性」であろう。いうまでもなく「親は、『子に与える教育の種類を選択する優先的権利』(世界人権宣言 26条3項)を有しており、現在の日本の学校法制において不当に無視された親の権利を実質化することは焦眉の急である」²⁸⁾といえる。普通教育機会確保法が成立した今日においては、少なくとも、明治の教育令期に法制化され、今回の法制化で見送られた「学校外の普通教育修学の就学見做し」制度までは復活させるべきであろう。

【代案性】

そして、その次の段階として、学校に通う就学義務と同格的な扱いとして、オルターナティブ教育の代案性——子どもの学ぶ権利保障のための「もう一つの学校」である学校外の多様な学びの選択を可能にしていくことである。そのために、保護者の「教育義務」制の法制化へと進むことが求められよう。

そこでは、「現行の就学義務制度を改正し、保護者の申請に応じ、市町村教育委員会の判断により学校以外の場で子どもに教育を受けさせることを例外的に認めるべきである。」「場所は家庭またはフリースクール、インターナショナルスクールなどどこであっ

てもよいが、子どもに教育を受けさせる義務を課す就学義務ではなく、いわば教育義務を保護者に課すのである。」「さらに、一定の教育水準を確保するため次の条件を付す。」として、①保護者に課す教育義務の履行チェック、定期的面接等、②既存の「中学校卒業程度認定試験」と同様の試験、合格により高校入学資格を得るという「提案」²⁹⁾である。

【マイノリティー性（別様性）】

ただし、こうした法制化へ移行していくためには、どうしても一度はくぐらなければならない日本の教育（学）界の認識の壁がある。オルターナティブ教育におけるマイノリティー性、すなわち「③既存のもの＝学校とは別の何か——マイノリティー性（多数派に対する少数派）」に対する反発もあり、従来からオルターナティブ教育は、「アンチ学校」として「学校解体」的な受け止め方がされてきており、そのような発想が今日においても相変わらず根強く、オルターナティブ教育を近寄りがたいものにしてきたといえる³⁰⁾。

しかし、欧米のオルターナティブ教育、これに学んだ韓国の教育動向を見ても、オルターナティブスクールが、現代における韓国の教育改革、学校改革の主役に登場しつつある。筆者が韓国の学校改革の現場（公選により選出された進歩教育監が進めてきた「革新学校政策」の現場など）で垣間見てきたのは、学校改革におけるオルターナティブ教育実践の積極的な貢献の姿であった³¹⁾。

【民主主義社会を支える公教育原理】

このオルターナティブ教育における多様性、代案性、マイノリティー性の原理は、いずれも民主主義社会を支える公教育原理であると考えられる。人間、文化、子どもの本質としての「多様性」を認識していくこと、それに由来して公教育としての「学びの多様性」を求めていくこと、それは、子どもの学ぶ権利の保障から公教育、普通教育を捉えなおそうとする営みであり、子どもの「学びの自己決定」の原理、「子どもの居場所」の原理を基点として、学校外の多様な学びを包摂した「新しい普通教育」の創造をめざすものであった。

したがって、普通教育機会確保法の存在理由としての立ち位置は、本法における適用対象としてオルターナティブスクールが含まれるかどうかというレベルを超えて、日本の民主主義の根幹に位置する教育問題であると認識すべきである。

結びにかえて——時代の中に生きる子どもたち

以上のような問題認識に加えて、われわれが直面している現実、義務教育期だけで13万4000人にのぼる不登校の子どもの存在である。この現実が重くのしかかっているなかで、不登校の子どもの学ぶ権利を実質的に保障してきたオルタナティブ教育（フリースクール・フリースペース、ホームエデュケーションを含む）の役割を再認識すべきである。

「子どもにとって大切なのは、どこで学ぶかではなく、何を学ぶかである。」

この言葉は、全国唯一、「学校復帰を目的としない」フリースペース「ひよこの家」を町営で経営し、不登校の子どもの居場所づくりを進めてきた栃木県高根沢町長の言葉である。教育（学）界、おとなにとっては、「どこで学ぶか」が最大の関心事であるが、子どもの目線に立てば、「何を学ぶか」が権利保障の基本である。

学校至上主義にこだわり続けることは、「時代の中に生きる子ども」の真の姿を見失っていくことになるのではないか。

〈註〉

- 1) 「第5回多様な学び実践研究フォーラム」（実行委員長長喜多明人）では、多様な学びの場をめぐる基本課題として、（1）普通教育機会確保法成立以後の地方自治体との連携（全体会Ⅰ）、（2）多様な学びのオルタナティブ性に依拠した教育改革（全体会Ⅱ）を設定。具体的な課題については、実践面では、①子ども中心（分科会A）、②多様な学びと学校教育（分科会C）、③居場所と学び（分科会F）など、制度面では、①スタッフ養成・研修（分科会B）、②中間支援組織（分科会D）、③評価（自己評価、相互評価）などを設定した。

特に学校外の多様な学びの公教育への参入を目標にした場合は、制度面においては、人の問題（スタッフ養成・研修）と教育内容の問題（公教育としての水準維持）が決定的に重要である。

スタッフ養成に関しては、当事者団体による人材養成・研修のほか、大学による人材養成も課題となる。現在、東京学芸大学、大阪府立大学および早稲田大学で、実験段階の「多様な学び」科目が試行されている（朝日新聞「『多様な学び』大学が本腰」、2016年2月20日付）。早稲田大学では、2016年度から講義科目（「子ども参加と学び支援論」）を設置し、フリースクール・フリースペース、ホームエデュケーション、オルタナティブスクール（東

京サドベリースクール、横浜シュタイナースクール)のスタッフをゲストスピーカーとして招聘した。2017年度には、この講義に加えて、論系演習14において、「学校外の多様な学びと子ども参加——支援実践の学習を通して」を開講し、東京シューレおよび川崎市子ども夢パークに学生の現地学習を行った。

教育内容の分野では、公教育として水準維持をどうはかるかが問題の焦点の一つになる。文科省は、教育委員会と民間との調整・条件整備機能を持った中間支援組織、および当事者団体間の相互評価の仕組みについて、委託調査を東京学芸大学に委嘱している。

本稿は、「子どもの権利条約と日本の学校の行く末」(日本弁護士連合会機関誌『自由と正義』2018年1月号)を基本軸とした第二論文に当たる。長年学校改革を研究テーマにしてきた筆者が、定年前に著しておきたかったテーマである。第一論文は、学校災害、第二論文は、不登校であり、いずれも日本の教育学が本流として研究対象にしてこなかったテーマである。両方とも子どもの権利の視点から見えてくる学校改革のテーマであり、そこからしか見えてこない日本の教育、学校の弱点、今後克服すべき課題がある。

いずれも教育学では少数意見であり、試論レベルの研究である。前川氏に触発されて踏み込んだ歴史研究に関してはかなりの部分で先行研究の成果に依存しているが、その評価(とくに学校のインクルーシブ(包摂)性の立論)は後世に委ねたい。

関連して筆者の近年の「学校外の多様な学び」研究に関しては、以下の著作がある。参考にされたい。

- ①「子どもの学ぶ権利と日本の公教育のこれから——新しい普通教育の創造を目指して」『社会運動』409号、2014年4月15日
- ②「子どもの学ぶ権利と多様な学びの場の保障」拙著『子どもの権利——次世代につなぐ』エイデル研究所、所収、2015年7月
- ③「学校外の多様な学びの支援と日本の教育——子どもの学ぶ権利行使と新たな普通教育の創造」子どもの権利条約総合研究所編『子どもの権利研究』27号、2016年2月
- ④「子どもの学ぶ権利の行使と多様な学びの保障」教育科学研究会編『教育』かもがわ出版2016年4月号
- ⑤「不登校の子どもの支援と法案への合意形成の展望——教育機会確保法案の国会「継続審議」をうけて」『教育と医学』2016年7月
- ⑥「普通教育機会確保法の成立と多様な学びのこれから」子どもの権利条約総合研究所編『子どもの権利研究』28号、2017年2月
- ⑦「不登校の子どものための教育機会確保法——その読み方」『教育機会確保法の誕生—

—子どもが安心して学び育つ』東京シュール出版、2017年8月

- 2) 山本宏樹「教育機会確保法案の政治社会学——情勢分析と権利保障実質化のための詩論」一橋大学〈教育と社会〉研究会編『〈教育と社会〉研究』26号、2016年9月16日発行、所収、には、「部分的には公的支援が法案の制定を追い越すという現実によって、法制化の意義が希薄化している現状がある」とする。
- 3) 山本宏樹・前掲論文では、「学校外の選択肢を増やすのではなく学校の環境改善を行うべきとの主張」をする論者の著作を5名掲げている（嶺井正也、山下耕平、前島康男、鳥羽忠、桜井智恵子）。マスコミが作った「賛否両論」的な手法は二次的な方法論であり、本質論にはなじまないが、それにしてもこの対抗軸にある教育学プロパーが、光栄ではあるが、実質的に筆者ひとりというのは寂しい。しかも註1)で掲げた論文がほとんど読まれていない。せめて、汐見稔幸氏の論稿は取り上げてほしかった。
- 4) 前川喜平講演は、その後、前川喜平「教育は人権保障の中核」と題する講演録として、フリースクール全国ネットワーク・多様な学び保障法を実現する会編『教育機会確保法の誕生』東京シュール出版、2017年、第3章に収録された。
- 5) 前川・前掲書、137ページ～138ページ
- 6) 前川前掲書、131ページ
- 7) 筆者は、2013年7月、「オルタナティブ教育法を実現する会」（のちに「多様な学び保障法を実現する会に改称」の設立総会での講演を皮切りとして、その後の論稿で強調してきた（たとえば、拙稿「子どもの学ぶ権利と日本の公教育のこれから—新しい普通教育の創造をめざして」『社会運動』409号、2014年4月15日、市民セクター政策機構発行、など）
- 8) 吉田敦彦「子どもと学び—多様な学び保障による『学習権2本立て制度』へ——」『子どもの権利研究』25号、日本評論社、2014年
- 9) 前川・前掲書 138ページ～139ページ
- 10) 小桐間 徳「戦前・戦中及び戦後における就学義務関連規定の変遷と学校外教育の位置づけに関する考察」、亀田徹論文「多様な選択肢を認める「義務教育制度」への転換——就学義務の見直しに関する具体的提案——」『PHP Policy Review vol.2 no.8』2008年、など
- 11) 山本敬祐「戦前日本の『家庭又は其の他』における教育——論点の整理に向けた成立過程の再分析と運用実態の検討」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第62集、第1号、2013年所収、46ページ。以下、戦前法令の条文引用は、神田修・寺崎昌男・平原春好編『史料 教育法』学陽書房、1973年による。
- 12) 小桐間 徳・前掲論文、『PHP Policy Review vol.2 no.8』2008年、75ページ～76ページ

- 13) 本山敬祐・前掲論文、45 ページ
- 14) 拙著『学校施設の歴史と法制』エイデル研究所、1987 年、参照
- 15) 安達和志「義務教育制度の教育法原理的検討——就学義務の法的性質論を中心に」日本教育法学会年報『立憲主義の危機と教育法』、有斐閣、2017 年、41 ページ～ 42 ページ。
- 16) 前掲・小桐間徳論文、74 ページ、78 ページ
- 17) 平原春好『学校教育法』エイデル研究所、1978 年、6 ページ以下参照。ただし「旧法令と異質」（6 ページ）な部分も指摘されている。
- 18) 嶺井正也「これはインクルージョンとはいえない」『季刊福祉労働』2015 年秋号、2015 年 9 月 25 日、120～122 ページ。合わせて、増山均著・早稲田大学増山均研究室編『アニメーションの日本の子育て・教育・文化』本の泉社、2018 年 1 月なども参照
- 19) 城丸章夫「現代の学校の役割と民主主義」国民教育研究所編『季刊国民教育』25 号、労働旬報社 1975 年、29～31 ページ。なお、当時の教育学界の議論としては、日本教育学会第 32 回大会（1973 年度）におけるシンポジウム〈学校とは何か〉そのⅡ「学校の福祉的機能」が参考となろう。
- 20) 安達和志・前掲論文、43 ページ
- 21) 兼子仁『新版教育法』有斐閣、1976 年など参照。宗像誠也「教育権論の発生と発展」国民教育研究所編『全書・国民教育』1 巻国民と教師の教育権、明治図書、1967 年、所収など参照
- 22) 日本では、障害児学校制度の立ち遅れから、その制度（統合的制度）の発展的な理念として紹介されることが多く、国際的な障害者の権利運動を軸として理論形成されてきた「インクルーシブ・スクール」を想定しがちである。しかしながら教育理念としての「インクルーシブ（包摂）」性は、それにとどまらず、本質的なアプローチからすれば、子どもの権利の総合的保障の見地から、学校が有する多機能性（教育機能、生活・福祉的機能、文化的機能、地域的機能など）を顕す用語であると理解することができる。本稿で展開してきた学校のインクルーシブ（包摂）性に関する仮説は、時代とともに変容してきた日本の学校の現実から出発している。
- 23) 日本弁護士連合会第 28 回人権擁護大会シンポジウム第一分科会実行委員会編『第 28 回人権擁護大会シンポジウム第一分科会基調報告書 学校生活と子どもの人権——校則、体罰、警察への依存をめぐって』（1985 年度）より
- 24) 足利市第三者調査委員会報告書を読む会編・発行『検証：足利・中学生の就労死亡事件——第三者調査委員会がめざしたもの』エイデル研究所刊行協力、2015 年。参照

- 25) 前川喜平「子どもが学校不適応ではなく、学校が子どもに不適応」子どもの権利条約ネットワーク編『ニュースレター』130号、2017年、2～3ページ
- 26) 拙稿「学校外の多様な学びの支援と日本の教育——子どもの学ぶ権利行使と新たな普通教育の創造」子どもの権利条約総合研究所編『子どもの権利研究』27号、2016年2月、101ページ
- 27) 吉田敦彦・前掲第5回多様な学び実践研究フォーラム「多様な学びとオルタナティブ性」分科会「基調報告」（永田佳之編『世界のオルタナティブ教育』世織書房所収、2018年刊行予定、参照）。
- 28) 西原博史「就学義務から『多様な学び保障』へ——義務教育段階における国家の役割と子どもの学ぶ権利」日本教育法学会年報『戦後70年と教育法』有斐閣、2016年、83ページ。親の教育選択の自由は、学校外の多様な学びの場形成においても重要な理念であるが、別稿で述べたように、日本の場合は、安倍政権下の競争原理、新自由主義的な教育政策に飲み込まれてしまう危険性もあり、むしろ子どもの学ぶ権利の行使と権利保障の筋から論理構成すべきであることを述べてきた。西原論文も同旨（83ページ）と思われる。（本論文脱稿直後の2018年1月22日0時過ぎ、西原博史さんが交通事故死した。多様な学び研究の同志である彼を失ったことは大変ショックである。ご冥福をお祈りしたい。）なお、多様性を教育の複線化路線として批判する傾向もあるが、学校制度内の複線化とは異なり、同レベルでは議論できないように思われる。
- 29) 亀田徹「多様な選択肢を認める「義務教育制度」への転換——就学義務の見直しに関する具体的提案——」『PHP Policy Review vol.2 no.8』2008年、5ページ～6ページ
- 30) 安達和志・前掲論文48ページ
- 31) 京畿道の南漢山（ナムハンサン）初等学校（金栄柱「学びと分かち合いが生きている南漢山（ナムハンサン）初等学校」『子どもの権利研究』21号、日本評論社、2012年。）などの現場訪問で大いに刺激を受けた。なお詳しくは、安ウンギョン「現代学校改革と教育政策に関する研究——韓国・京畿道の「革新学校」政策の分析を中心に」早稲田大学文学学術院教育学会編集『早稲田教育学研究』5号、2014年、および安ウンギョン「韓国におけるオルタナティブ教育の取り組みと制度化」子どもの権利条約総合研究所編『子どもの権利研究』27号、日本評論社、2016年などを参照されたい。また、最新の動向としては、金敬玉（キム・キョンオク。元代案教育連帯代表）「オルタナティブスクールが韓国の教育を変える——民間発の公民連携事例をふまえて」の講演があった。冒頭の「第5回多様な学び実践研究フォーラム IN Tokyo」（2018年2月25日全体会講演、記録集参照）。