

体育・スポーツの学習権に関する研究 (III)

—学校体育と子どもの学習権—

辻 田 宏

(人文学部保健体育研究室)

A Study on the Right to Learn in Physical Activity and Sport (III)

—Physical Education and Children's Rights to Learn—

Hiroshi TSUJITA

(Laboratory of Health and Physical Education, Faculty of Humanities)

〈目 次〉

1. はじめに
2. 学習権と子どもの権利の保障
 - (1) 学習権の権利性
 - (2) 子どもの権利としての学習権
 - (3) 子どもの学習権と親の権利
 - (4) 子どもの学習権と教師の教育権
3. 体育・スポーツの学習権の権利性と意義
4. 体育の「学習指導要領」の問題点
 - (1) 新「学習指導要領」の性格
 - (2) 新「学習指導要領」の内容上の特徴
 - (3) 体育科の問題点
5. 教科体育における学習権保障の原理
 - (1) スポーツの文化と科学の基礎の保障
 - (2) 能動的・探究的活動の保障
 - (3) 集団的・自治的活動の保障
 - (4) 社会科学的認識能力の保障
6. おわりに

1. はじめに

先の拙稿「体育・スポーツの学習権に関する研究(II)—スポーツの法的根拠とスポーツの本質—」¹⁾では、スポーツ権に対する体育・スポーツの学習権の相対的独自性、換言すればスポーツ権としてだけではなく学習権として問題とし研究することの意義を明確にする前提作業とし

て、スポーツの本質把握と条理解釈に基づいたスポーツ権の権利性や内容、あるいはその法的根拠を明らかにすることを試みた。

そこで本研究では、先行する教育学分野の成果に学びながら、スポーツ権と体育・スポーツの学習権の権利性について比較・検討し、体育・スポーツの学習権研究の意義を明確にした上で、1992年4月から実施に移された新「学習指導要領」の批判的検討を踏まえて、学校体育

における子どもの権利としての体育・スポーツの学習権保障の原理を明らかにすることを目的とする。なお、学校体育における子どもの体育・スポーツの学習権を問うにあたって、本研究では、とりあえずそれを最も保障すべき教科体育に限定して考えるものとする。

2. 学習権と子どもの権利の保障

(1) 学習権の権利性

日本国憲法の人権規定の中に「学習権」という用語はない。「学習権」は、直接的には憲法第26条の保障する「教育を受ける権利」の権利性の解釈をめぐって導き出されたものであるが、それ以前の26条の解釈では、教育の機会均等や無償制を背景とした「生存権(経済的権利)」説、政治的能力・教養を有した主権者の育成を主張する「公民権(政治的権利)」説などの学説が有力であった²⁾。

しかしながら、国民の教育の自由と権利を守る幾多の闘いと運動を経て、とりわけ1960年代以降の教育裁判闘争や教育法学研究の深化によって、1976年最高裁が「国民各自が、一個の人間として、また、一市民として、成長、発達し、自己の人格を形成、実現するために必要な学習をする固有の権利を有する」(北海道旭川学力テスト事件判決)と認めたことに証左されるように、人間の成長・発達の権利、文化的生存の権利としての「学習権」が、今日では、環境権や日照権、知る権利などとともに、新しい基本的人権の一つとして定着している。そして性格上、この「学習権」の規定は、先に示した生存権・公民権的な性質を失ったわけではなく、それらを包摂し総合・発展させながら、教育の本質と原理を基軸にして教育内容や文化の質への権利として構築されたものであるといえよう。

このような「学習権」の権利性の捉え方をさらに一步押し進めて、人間の学習の本質に基づいて捉え直したのが堀尾輝久である。堀尾は、「日本語の日常的用語としての『学習』は既存のもの(知識や技術)を受動的にうつしとる機能としてとらえがちである。しかし、学習とは本

来、人間にとって基本的な探求的活動そのものの」³⁾であるとして、学習権が「すべての国民のその全生涯に亘っての真実を知る権利、探求の自由」⁴⁾として確立されることを強調する。筆者は、堀尾の規定に基本的に賛成である。なぜならば、学習というものが受動的なものであり、教育(文化)内容の機械的な反映のみであったなら、その時代と社会を乗り越えて歴史を進歩させることは不可能であったわけで、人類の歴史の進歩は、学習の能動性=知的探求心と創造性こそがもたらしたものであるから。

さらに堀尾は次のように述べる。『『国民の学習権』の視点を媒介して古典的自由をとらえなおすとき、表現の自由は『国民の知る権利』へ、学問の自由は『学問の国民化』へ、教育の自由は『教育の権利』へ、職業の自由は『労働と自己実現の権利』へ、そして、政治的自由は『主権者国民の自治の権利』へと発展的にとらえることが可能となる。こうして国民の学習権の契機は人権を消極的人権から積極的人権へ、守る人権から要求する人権へと転換させる契機となる』⁵⁾。よって、「国民の学習権は、それ自体人権の一つであると同時に、その他の人権の実質を規定し方向づける意味において、まさしく人権中の人権、とりわけ基本的(基底的)な人権」⁶⁾であると。

こうして見てくると、敢えて仮設的に言えば、これまでに社会権性にその基礎を置くと考えられてきた「学習権」は、学習が人間としての知的・能動的・創造的で自由な文化的活動であるならば、まずもって、自由権をその基礎に置くべきではないかと考える。そしてその理解の上にたって、社会的諸関係や諸条件、発達段階やその具体的活動場面に応じて、「すなわちその全生涯と全活動の場面を通しての学習権を、その諸相に即して具体的にとらえ、それを構造化する」⁷⁾ことが求められているのではないかと考える。

(2) 子どもの権利としての学習権

「子どもの権利条約」(1989年11月20日、国連第44会期総会で採択)⁸⁾は、「従来、未成熟だから

保障する対象としていた子どもを、権利の享有の主体、そして権利行使の主体、つまり人権主体として保障しようとする⁹⁾点で、画期的であるといわれている。そのことが端的に示されているのが、『意見表明権』(12条)であろう。その権利は、「自己の見解をまとめる力のある子どもが、自己に影響を及ぼすすべての事柄について自由に見解を表明する権利」であると記されており、「それは、子どもの年齢と成熟度の高い段階では、自己決定権とほぼ同義」であり、「表現の自由の一種ともいえる」¹⁰⁾ものである。この「子どもの権利条約」の条文が示すように、近年、子どもを単なる教育の受け手や保護の対象として捉えるのではなくて、自立したあるいは自立しつつある権利主体者として捉えるようになってきており、このことと前述の堀尾の指摘に学べば、子どもの学習権においても、知的探求と創造的な文化活動としての自由権性がまずもって確認・保障されなければならないと考える。

しかしながら、「子どもの権利条約」も認めるように、「子どもは大人とは違う存在であって特別に保護が必要」¹¹⁾であり、成長・発達著しい時期にその権利が保障されなければ、将来にわたってあらゆる人権の内実と行使能力に決定的に影響を与えると言う意味で、子どもにとっての学習権は特別で重要な意味を持っている。別な言い方をすれば、「〈子どもの権利〉として発達権・学習権は、大人を含めたすべての人間の〈基本的人権〉としての発達権・学習権が、実質的・特殊的に(子どもの“弱者性”と強い“発達途上性”に即して)強化されたものに他ならない」¹²⁾といえる。

そして、このような子どもの学習権の理解は、その権利を誰が保障し守るのかという問題を必然化させる。なぜならば、その弱者性と発達途上性ゆえに「人権・権利の行使・実現という観点からみるならば、自己の人権・権利の侵害・未保障(例えば、『いじめ』や体罰や教師の意識的・無意識的無視や差別・不当取扱い等)があった場合にも、その子ども自身には、人権・権利侵害をしている、あるいは保障責任を果たし

ていない者や人権・権利保障に責任ある機関等に対して適切な措置を求め、自己の人権・権利の保障を要求する力(能力)が具わっていない場合が多い」¹³⁾からであり、自らの権利を保護し代理的に行使してくれる者を必要とするからである。

(3) 子どもの学習権と親の教育権

近代公教育は、自然権としての子どもを教育する権利=親権としての教育権の共同化とそれを教育の専門家としての教師に信託することによって成立した。その親権としての教育権は、「人間的成長・人生的幸福面にかんして子の学習の自由に必要に応じて代位するという性質の自由権」¹⁴⁾であり、一般的には私立学校を選ぶ自由と学校教育内容選択の自由から成る「親の教育の自由」と「父母の教師・学校にたいする教育要求権」の二つから構成されているとされる。

そして、「親の教育の自由」とは、今日的には「学校教育内容選択の自由」として現実化し、それは、「子どもの個性的な成長・発達に必要な範囲で認められなければならない」ものであり、「選択教科制や課外活動参加について現存し、進路選択がその延長上にある」ものであり、また髪型規制や君や代斉唱の強制など学習権保障からの必要性をこえて人身の自由や私生活の自由・思想良心の自由の侵害にわたるような場合、「拒否権・不参加権」として行使され得るものであるとされる¹⁵⁾。ただし、親権は、「子に対する支配権ではなく、なによりも子どもの権利を守り、その人間的発達を保障するための保育と教育の責務を中心的内容」¹⁶⁾としており、「親権は、子に対する義務性を根幹とし、第三者に対しては不当な介入を排除する権利性を併せもつと考えるのが、今日における親権解釈の通説」¹⁷⁾となっている。そしてその意味からも、親権の濫用、すなわち、親による子どもの不当な処遇や支配は、厳に排除されなければならない。

次に「父母の学校・教師にたいする教育要求権」とは、「教育専門的事項については、『教師に教育専門的判断を求める権利』という意味合いになる」¹⁸⁾と理解され、「学校・教師の違法な

教育権行使の是正を求めるというかぎりでは請求権が含まれている」¹⁹⁾ものである。ただし、「授業内容・教育方法・教材の選定・成績評価・全校的な教育課程の編成など『教育専門的事項』を決定することは、子どもの学習権を専門的責任をもって保障するために公認されている教師の『専門的教育権』に属すると考えなければならず、ここに親・父母が決定的な介入をすることは越権」²⁰⁾である。

以上のような場合、父母と教師は要求を出す側と受ける側という関係にあるが、同時に、教育行政・条件が不備・不当な場合は、「父母と教師という教育権者は一体となって、子どもの学習権保障の責任を現実に全うできるように、教育行政当局にたいして教育条件の要求をしていかなければならない」²¹⁾関係にもある。なぜならば、「父母と教師の教育権には、教育行政にたいする教育条件整備請求権が、子どもの学習権・教育を受ける権利に含まれるに代位するものとして、教育条理上伴うもの」²²⁾だからである。

そしてまた、上述したような子どもの権利の代理行使・補助行使²³⁾としての親の権利は、その性格上、子どもの権利行使能力を発達させていくものであると同時に、その能力の発達にともなって狭められ、最終的には消滅するものである。

(4) 子どもの学習権と教師の教育権

子どもを教育する権利の第一次責任者たる親からその権利と義務を信託され、教育の専門家として子どもを教育する権利を行使するのが教師であるが、「それは直接的に個々の教師に信託したのではなく、その学校の教職員集団に対してであり、教育的環境としての学校である」²⁴⁾とされる。よって、「各学年の教師集団や各教科の教師集団が形成され、それを中心とする全教職員の集団が民主的に組織されて、子供・教育内容・授業実践についての研究成果や情報を交流し合い、研究と教育の力量を高めることがなによりも重要で」あり、この意味で、教師の教育権としての教育課程編成権は、「第一次的に

は、民主的に組織された職員会議にある」²⁵⁾といえるであろう。「自由で民主的で研究的な教師集団の形成が、子どもの学習権保障にとって不可欠なのである」²⁶⁾。

そして、その前提にたつて、教師個々の教育権の内容を探ると、「教師は、教育内容・教材についての科学的知見をもち、同時に、子供の発達についての専門的識見をもち、さらに授業や生活指導を通して、その発達を保障するための、不断の研究に裏打ちされた専門的力量が求められる」²⁷⁾ことから、「必然的に、教師の教育研究と教育実践の自由が要請される」²⁸⁾といわれている。よって教師の教育権は、教育の専門家としての教育研究・実践の自由をその中核としている。現実的・最終的に子どもの学習権を保障するのは、直接子どもと向かい合う個々の教師であるから、その教師の専門的力量や人間的資質が、子どもに与える影響は決定的である場合もあり、その意味で、この自由の真摯な行使は、専門家としての教師の責務であろう。学習活動の本質が自由で創造的な文化的活動であるとするれば、学校・教師集団・教師の自由が守られていないところで、その実現はありえないからである。

また、これらの学校・教職員集団・教師個々の教育研究・実践の自由は、「何をやってもよい自由ではなく、子どもの人間的成長を保障し、その発達と学習の権利を保障するという任務に基づいて要請され、そのことによって規定され、方向づけられた自由」²⁹⁾であると同時に、教育行政の不当の介入を含むその自由を妨げるものを排除する自由でもある。そして教師は、先述したように、父母との協力・共同によって、子どもに代位して教育条件の整備を教育行政に要求していく社会的な権利も同時に有している。

3. 体育・スポーツの学習権の権利性と意義

学習権に関しこれまでに検討してきた成果を踏まえ、スポーツ権と体育・スポーツの学習権の権利性の比較（関連と相違）と改めて体育・

スポーツの学習権(研究)の意義について整理しておきたい。

まず第1に、スポーツ権は学習権を含んだ権利であると解することができるが、スポーツを学習する権利が十分に保障されなければ、スポーツ権を行使し得る主体(人間)に成長し得ないという意味で、学習権は単にスポーツ権の一つの内容というだけでなく、スポーツ権の基礎を為す権利であるといえる。体育・スポーツの学習権は、スポーツ権の主体者・主権者の育成という課題に直結しているものであり、その点で、まずその意義を見いだすことができる。

第2に、スポーツ権も学習権も、本質的には自由権性をその基礎としていえると考えられるが、学習権はとりわけ成長・発達の著しい時期にある子どもによりよく保障されなければならない権利であるという点で、スポーツ権とは異なった権利性を有していると把握される。同様の意味で、子どもの権利としてのスポーツ権は、実際には優れて学習する権利として現実化するわけであり、子どもの権利としてスポーツ権を問題とする際に、学習権は不可欠な要素・概念である。また、学習権を介在しなければ、父母や教師の体育教育の権利と自由が必然化しないであろう。

第3に、今日、スポーツあるいは教育・体育を行う上での物的・人的諸条件はまだ未整備であり、国民は社会権としてそれらの条件整備を要求する権利を存分に行使しなければならない。そして、その要求の中味は、活動の目的や方法・手段によって規定され、社会的時代状況に応じて質的に変化していくものである。その点からすると、今日、国民のスポーツ要求・運動は、単に施設があればよいとか安価であればよいというだけでなく、その中味を量から質へと転換しつつあり、今後の発展は、その質の発展＝スポーツ活動の文化的質と国民のその文化的享受能力の発展を主たる契機としていくと考えられ、その質的発展は学習＝学習権の保障によってこそ可能であると考えられる。すなわち、学習こそが質的に高い新たな要求を生み出し、そしてそれを充足・実現する社会的運動を

発展させていくのである。

第4に「権利は要求を前提にはじめて権利として観念されうるものである」³⁰⁾といわれるように、権利とは国民の要求に根ざしたきわめて実践的な概念であるが、果して、スポーツ権や体育・スポーツの学習権が国民の要求課題として顕在化・定立しているかといえ、残念ながらそう言い切ることはいえないであろう。しかしながら、要求がないからといってその権利が実態を失い意味がなくなるのではなく、その要求が国民の幸福と文化の発展にとって正当・不可欠なものであるなら、国民の真の要求としてそれを創出し社会的力として結実させていくことこそが必要なのであり、そのためにはそれを可能にする学習活動の展開とその権利の主張や啓蒙、そしてそれらを支える理論的・実践的研究の深化が不可欠なのである。

4. 体育の「学習指導要領」と学習権

今日の国民の権利の実際は、国民の生活の実態や要求とそれに対する国家の政策との拮抗・対立関係にあるといえる。その点からすれば、今日の学校・教科体育の政策のあり様をまず検討しておかなければならないであろう。そこで、その政策を最もよくあらわしている現在の「学習指導要領」(1989年告示、1992年度実施、以下「学習指導要領」)を検討してみたい。

(1) 新「学習指導要領」の性格

まず第1の性格は、今回の改訂には臨時教育審議会答申(1985年～1987年、第1次～第4次)が色濃く反映していることである。同答申は、これまでの教育行政の怠慢や反動的介入がもたらした諸問題を棚上げにしたまま、今日の教育が、硬直化・画一化し閉鎖的であると一面的に批判して、新たな反動的再編の方向を示している。そこで強調されていたことは、「個性重視の教育」、「国際化・情報化に対応する教育」、「生涯学習(教育)体系への移行」などであったが、後に述べるようにいずれも政府・財界の意図を如実に反映したものであった。

第2の性格としては、「日の丸」、「君が代」の義務づけに象徴されるように法的拘束力の一層の強化と拘束内容の細分化があげられる。特にこの問題について文部省は、「従わない場合は指導要領違反で処分の対象になる」(1989年2月11日付『朝日新聞』)と明言し、今日実際に処分が行われ、教育現場に無用な混乱を引き起こしている。また、細分化という点でいえば、「内容の取扱い」の部分が膨張して指導がより細部にいきわたるようになっている。

第3には、いわゆる「リクルート汚染」にまみれた改訂であったということである。詳細は省略するが、それは政・官・財界を揺るがし時の首相を退陣にまで追い込んだ株式会社リクルート社の未公開株の譲渡をめぐる一大汚職事件で、譲渡をしたリクルート社の江副社長は、前述した臨時教育審議会の委員であり、また今回の学習指導要領の最終的な下敷を用意した「教育課程審議会」(1987年12月答申)の委員でもあった。また、臨時教育審議会を設置してその路線を推進した中曽根康弘元首相も譲渡を受けており、今回の改訂にあたっての行政側の実務上の最高責任者であった高石文部次官にいたっては、逮捕され起訴されるに至った。このような者たちがつくった学習指導要領が、果して子どもの豊かな成長と未来を約束するであろうか。

以上の他に、今回の改訂は初任者研修制度の導入や現職研修制度の強化、教員免許状を学歴に応じて3段階に峻別するという教員免許法の改悪など、教員統制の動きと連動していることを見過ごしてはならない。

(2) 新「学習指導要領」の内容上の特徴

まず一つには、道徳主義ということがあげられる。道徳教育の徹底を、小・中学校での登校拒否やいじめ・自殺などの急増に対する処方箋として打ち出し、道徳の授業だけでなく学校教育全体で取り組むべきとし、小・中学校では学校ごとに全体計画の作成を義務づけている。この徳育重視は、小学校低学年での社会科と理科の廃止とその生活科への統合、また高校社会科の解体などとしても具体化されたが、科学的認

識の基礎を養うべき教科教育の本来の役割が後退させられている。さらに看過できないことは、従来からの思いやりや愛国心などの徳目に加えて、「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」なる非合理主義的・神秘主義的な観念の育成を掲げている点で、その畏敬の念の対象が天皇であることを暗に示していることも含めて戦前の「教育勅語」の時代への回帰を思わせる。

二つには、上記のことと関連するが、「日の丸」、「君が代」の義務化にみられるように愛国心の強調などの国家主義的な内容を色濃く有していることである。この点は、小学校の段階から「天皇についての理解と敬愛の念を深めるようにする」とした指導方針にも端的に表われており、その背後には「国際社会に生きる日本人」としての自覚の中味とその育成において国家主義的な国民統合の象徴としての天皇を利用しようとする意図と、現憲法の保障する国民主権に違反する天皇元首化への道が隠されている。

では、なぜ国家主義なのか。それは、『『経済大国』日本—これが現存保守支配の最奥の根拠である—を成り立たせているアメリカを中心とした国際的枠組みを維持しそれを支えるために、日本は従来よりも能動的役割を分担せざるを得ないが、現存の保守支配の体制ではその役割を果たすことができないからである。とくに、その最大の弱点は、軍国主義的ナショナリズムと国家主義的動員体制の欠如である。』³¹⁾と指摘されるように、天皇制イデオロギーを利用した現代の政府・財界による支配構造の反動的再編の教育への具体化なのである。

三つには、能力主義的教育＝選別・差別的教育の一層の推進である。例えば、小学校での漢字や中学校での英単語の習得数を増やす一方で、「個性重視」という美名のもとで中学校では、選択教科の拡大や習熟度別クラス編成や指導の導入がはかられている。これらが示す方向は、今日の教育に対する「詰め込み」とか「落ちこぼし」といった国民の批判に応えるどころか、そのような問題をより深刻にすることであり、できる子はよりできるように、できない子はそれなりにという分相応主義的な選別・差別教育

そのものであり、どの子どもにも確かな学力と発達を保障するという立場にはない。

(3) 体育科の問題点

さて、体育での特徴と問題点を整理してみたい。まず最初に指摘しなければならないことは、「体力づくり」体育の破綻によって旧「学習指導要領」で重視された「楽しい体育」を依然として継承しつつ、「生涯体育・スポーツ」を中核に位置づけた点である。小学校を例にとってみると、改訂の方針において、まず第1番目に「生涯体育・スポーツを重視し、自ら進んで運動に親しみ、各種の運動の楽しさや喜びを味わうことができるようにすること」³²⁾があげられているように、「生涯体育・スポーツ」を最終・究極の目標にしてそれにつなげるために運動の楽しさや喜びを味わうことが大切であるという関係になっている。

今日の政策としての「生涯体育・スポーツ」の問題点についてはすでに検討しているので³³⁾詳細は省略するが、それは「二一世紀を見通した産業構造の転換に対応するための財界のプログラム」であり、「スポーツ界の公共性を放棄し、『民間の活力』によって、スポーツを儲けの対象にするもの」³⁴⁾であって、体育科においてその商業スポーツのための消費者の資質を形成しようと企図しているのである。そして、その資質とは運動に親しむ態度であり、『運動に親しませる』とは、児童に運動の楽しさや喜びを十分に味わわせ、生涯を通じて自ら進んで運動ができるようにすることであり、単に運動の必要性を知的に理解させるだけでなく、『運動は楽しいものである』ということを実感させることである³⁵⁾と説明されるように、その楽しさとは、科学的な知識や技術の習得を通して得られる質の高い人間的喜びではなく、知的な理解を後退させた子どもの心構えや意欲・関心に依拠する情動的で文化的内容のない楽しさである。単なるスポーツの消費者の資質としてはそれで十分だということであろう。

しかしながら現実には子どもたちが、生涯にわたって、すなわち社会に出てスポーツを行な

うためには、スポーツに対する興味や技術だけでは不十分であり、何よりもスポーツを行うための客観的諸条件（余暇時間、施設や指導者など）を要求し確保する能力が必要となってくる。その能力の育成には、スポーツの技術や集団に関する認識・能力だけでなく、スポーツに関する社会科学的な認識の獲得が不可欠であるが、それに関する叙述はどこにも見当たらない。「生涯体育・スポーツ」といいながら、その実現のために最も肝心なことを切り捨てているのである。

次に指摘しなければならないことは、依然として「健康の増進と体力の向上」を強調している点である。これについては、『健康の増進と体力の向上を図る』とは、『運動に親しませること』と並んで体育科の重要なねらいであり、児童一人一人の心身を強くたくましく育て、生涯にわたる生活に必要な健康・安全面、体力面の基礎づくりを目指したものである³⁶⁾と説明している。今回の改訂で、小学校の高学年においては「授業で直接体力を向上させるよりも、体力の高め方を学習させることによって、子供に自発的に体力を維持増進させることがねらわれている」ようであり、そのことは「かつての『体力づくり』よりは一步前進である」³⁷⁾と言えなくもないが、体育科を「体力づくり」の手段と捉えている点では同様である。

そして何よりも「子どものからだや体力は様々な社会的諸条件の中で形成されるもの」であり、「そのことについての学習を欠いたまま、体力の高め方だけを学習させたのでは不十分」であって、「それは、からだと体力の発達を社会的に実現する道に眼を閉ざし、私的責任によってそれらを『自己』管理させることにつながる」³⁸⁾という点で非常に問題がある。すなわち、それは前述の「生涯体育・スポーツ」のところで批判したように、体力をつけるためのスポーツ活動を可能にする客観的・社会的諸条件（の未整備）に眼をつぶらせ、国民の自助努力によって「体力づくり」という政策目的を達成しようとする“ご都合主義”であって、スポーツ政策の貧困さの隠蔽とその克服を国民個々の責

任に帰するという二重の意味での問題をはらんでいる。

次なる問題点は、前節で指摘した今回の改訂の全体的性格・特徴の直接的反映として、能力主義的な選別・差別の学習の方法や形態を容認している点である。例えば、小学校ではこれまで学年別に示されていた目標と内容が、個性を重視し子供の個性に応じて弾力的に運用ができるようにと低・中・高の2学年毎にまとめられたのであるが、これは、「小学一年生であっても、『すすんだ子』には二年生向きの内容を教えることができ、これとは逆に二年生であっても『進度の遅れた子』には『一年生のもの』と同じでよい」といった実践を容認することであり、『『できる子』にはどんどんすすませ、『できない子』はそのまま低いレベルで放置することを学習指導要領が公然と認める』³⁹⁾ ことである。中・高校における「習熟度別学級編成」の導入や選択履修の拡大が、同様のことを意味し意図していることはいうまでもないであろう。

「子供の現時点での能力は、これまでの生活と学習の中で培われたものであり、今後変わり得るものである。それを固定的・運命的に捉え、異なった目標設定をすると、子供の発達の可能性は制限され、能力差はさらに拡大する。また、どの子にも人類普遍の真理(科学・文化・スポーツ)を分かち伝えることを放棄する点でも問題である」⁴⁰⁾と指摘されるように、子どもの能力を固定的に捉えてその可塑性を満ちた発達の可能性を否定することは、それ自体あってはならないことであると同時に、個性の尊重という美名のもとに子どもの中に分断と差別の人間観をもちこむことは許されないことである。

そもそも人間の世界は、多様で異質な世界である。文化(スポーツ)は、その異質な世界で生まれ育ったきわめて人間的なものであり、異質な集団でこそその真の学習が可能になるのである。そして、異なった能力と個性を有した者同士が、共に協力し学び合う姿こそが、教育的な学習のあり方といえるであろう。

さて、最後に指摘しておきたいのは、道德主義化・国際主義化ということである。これを顕

著に示しているのが、「格技」から「武道」への名称変更である。この変更は「スポーツとしての『格技』では不可能な『伝統的な行動様式や』『礼節』等の『わが国固有の文化』としての特性を教えるため」⁴¹⁾に是非とも必要だったのである。またこのことは、当然のことながら「日の丸」「君が代」の義務化と連動している。すなわち「日本人としての自覚を養い、国を愛する心を育てる」ことの一環であり、それを教えるための「日本固有の文化」として体育科では「武道」が重視されたのである。

ここでの問題の一つは、何が伝統的で固有なのであり、その中の何を教え、何を継承して発展させるべきなのかという文化そのものの吟味が不十分であること、特に「武道」の文化性や価値を礼儀や作法などの側面だけで捉えるのは文化の矮小化であり、徳育の手段としか考えていないと批判されても仕方ないであろう。また二つには、伝統的文化を教えると称して、愛国心や特定の方向づけられた思想や信条を強要することは、学習者の思想・信条の自由を侵すという点で、非常に疑義がある。そもそも愛国心にしても、それは教えられて育つものではなくて、ましてや強要される性質のものでもなくて、その国で生活しその国の自然に親しみ、社会に誇りを持つ中で、自然に育っていくものである。かりに国家が、国民の愛国心の昂揚を期待するのであれば、何よりも国として誇りある事業を成し遂げることにこそ専念すべきであろう。この他に秩序正しく能率的な「集団行動」を重視している点も、道德主義化の一つの現れであろう。

5. 教科体育における学習権保障の原理

(1) スポーツの文化と科学の基礎の学習

スポーツ(文化)を学習する場面は、成長段階や社会的条件に即した様々な生活部面において存在するが、それが教育的活動として最も集中的・組織的・合理的に行われるのが、学校教育における教科教育である。その教科教育は、「人類がこれまでに蓄積してきた文化財=科学

や技術などを教育的観点から組織した一定の領域であり、その存立の一般的基礎は科学にある⁴²⁾とされ、その「科学・文化のすぐれた達成の基礎をすべて子どもたちのものにするという基本的課題をになっている」⁴³⁾ものである。そしてそのために、「教科とその内容は科学によって確認された自然、社会および人間に関する真理や法則が、子どもたちの主体的な認識にまで高められていくことができるように、一定の教育目的に即して科学的知識体系をかれらの発達段階に即して再構成し、再系統づけて配列」⁴⁴⁾されなければならないといえる。

そうすると、教科教育としての体育の役割は、スポーツ文化あるいは運動文化（体操やダンスなどを包摂したスポーツ文化より広い概念）の科学の基礎を子どもたちの発達段階に即して主体的に獲得させていくことであるといえる。そして、体育における科学の基礎としての科学的な認識は、これまでの「学力論」研究の成果が示すように、具体的にはスポーツに関する技術認識、集団認識、社会科学認識であると考えられる。これらのほかに身体認識（身体に関する科学的認識）やスポーツのトレーニングなどの自然科学的認識を位置づける立場もあるが、身体認識についてはその背景にある文化が身体文化という広い文化であり体育にだけ固有なものとはいえないという点で（ある意味では、学校教育全体で取り組むべきこと）、また自然科学的認識については教科教育の時間的制約やその必要性・必然性という点で、筆者は教科の主要で直接的な目的・内容としては位置づけ難いと考えている。

いずれにしても、スポーツ文化（運動文化）とその科学の基礎をしっかりと子供たちに身につけさせることが、子供たちの学習権を保障することであり、その権利と権利行使能力の土台を築き上げることになるのである。この点で、先に検討した新「学習指導要領」は、技能的習熟や道徳主義的な態度形成などしか示しておらず、真に学習権を保障するという立場にはないといえる。

(2) 能動的・探究的活動の保障

前項で示したように、「教科教育では、質の高い内容を、どの子にもわかるように、つまり、基礎から着実に学習させることが基本的な課題である」⁴⁵⁾が、「教育において質が高いという場合、教材が科学的であるかどうかと同時に、子どもたちの積極的な学習を組織しうるものであるかどうかとも問われなければならない」のであり、「子どもの驚きや喜びをひきおこしうる内容や方法、子どもたちの既成の経験を集約したり、子どもたちに現実をとらえる新しい視点を与えたり、学習主体として育てたりする内容、方法もまた、質の高さにほかならない」⁴⁶⁾。この指摘は、先に明らかにした学習の本質としての能動性と探究性と合致するものであり、そのことが、教科教育の基本原則として存在しなければならないこと、さらには、子どもたちを驚きや喜びの感動や学習の受け手ではなくその主体として育てることの重要性が示されているが、いずれも、教科教育において不可欠な原理であるといえる。

体育の分野においては、技術指導の系統性をめぐってこの点の議論がある。すなわち、これまでの技術指導は、子どもたちをうまくすること（できるようにすること）に重点を置き、そのことによって一定の成果をおさめてきたが、果して子どもたちをうまくするだけでよいのか、それで子どもたちが学習とスポーツの主体者に育つのかという疑問が出され、今日、「系統性の機会的な注入や押しつけ、切り売りではなく、『自立する子ども』にふさわしい形で教える指導法の開発」⁴⁷⁾が求められており、学習の過程＝学力の獲得過程を「教師からの『伝達』と子どもによるその『受容』という『伝達－受容形式』でなく、いかに自主的・創造的で問題探究的な過程として組織するか」⁴⁸⁾が焦点になっているのである。このことの究明と実践は、今後の取り組みに待つところが大きいといわざるを得ないが、「『自由に発想し、考え、主張し、のびのびとふるまいながら、それにとまなう失敗や誤りに対して寛容さと試行錯誤の機会に恵まれること』、即ち、“過ちを犯しつつ自ら主体

的に判断し自己責任的に行動して、周囲から批判や適切な指導を受けるという実践的学習をする権利”が保障されること」⁴⁹⁾が、権利を行使する能力・資質の獲得にとって不可欠である以上、子どもにつまずきとそれを克服する能動的・探究的な行動(思考過程)を組織し得る大胆な実験的实践と研究の深化が望まれる。

(3) 集团的・自治的学習活動の保障

川合は、「学級集団と授業とのかかわりは、できる者ができない者に教えるというような形での相互援助と、学習の質を高めるための集团的な努力という相互にわかちがたい二つの面を持っている」⁵⁰⁾としたうえで、教科教育における集団(活動)の不可欠性について次のように述べている。「学習の直接の対象である文化が社会的存在であり、集团的に形成されつつあるものであることを考えると、文化の本質にせまらせるためには、これらの活動はどうしても欠くことのできない活動」であり、「文化の社会的、集团的性格にふれさせることは、教科教育の基本的なねらいになるはずである」⁵¹⁾と。この指摘に学べば、教科教育における集团的な活動は、それを通して学習者の集团的・社会的活動の能力を育てると同時に、集団性・社会性それ自体を学習すべき直接の対象(文化的な内容)としているということであるが、学習権の権利主体者の育成という点からすると、前者は、学習権を行使し得る自立的・自治的権利能力の育成の方法として、後者は、学習権の内容を構成する文化的な内容そのものとして位置づくと考えられる。

体育・スポーツ活動は、基本的に集団で行なわれることが多く、スポーツにおける集団はとりわけ重要な意味を持っている。サッカーやバスケットボールのような集団競技は、技術が集団を要請・規定しているわけであり、集団がなければスポーツ活動そのものが成立しない。しかしながら、ここでいう集団とは、ある意味では技術に規定されていない、技術とは相対的に切り離された集団である。すなわち、スポーツをすることをめぐって形成された集団であっ

て、そこで求められる認識や能力は、相互援助や協力・共同、管理・運営にかかわるものである。その集団的活動を通して、民主主義に基づく協同的で自立的な行動能力=自治的な権利を行使する能力の育成が図られなければならない。この能力を育成するためには、「グループ学習」⁵²⁾が最も有力な学習形態・方法・内容であると考えが、ここでは詳細は省略しその優位性の指摘だけにとどめておきたい。

このように見てくると、新「学習指導要領」がとり入れた「習熟度別学習」は、子どもたちから相互援助や協力・協同の能力が育つ機会を奪い、スポーツの文化的な内容=学習内容としての集団を破壊してしまうという点で、問題であるといわざるを得ない。

(4) スポーツの社会科学的認識能力の保障

「国民の学習権が国民主権と一体のものであり、前者は後者の実質を保障するものであるとすれば、国民の学習権は、とりわけ市民の学習権として、その主権者としての自覚と、それを裏づける政治的学習を中心にするといつてよい」⁵³⁾と堀尾が言及するように、学習権の究極の目的は、その権利を十全に行使し得る国民=主権者の育成にあるといえる。よって、体育・スポーツの学習権は、体育・スポーツの権利を行使し得る主権者の育成を究極の課題としているといえるであろう。そして、そうであるならば、教科教育としての体育は、それにいかにこたえるべきなのであろうか。

この主権者の育成を可能にするもっとも重要な要件は、堀尾も示唆しているように、政治的認識や教養を含む社会科学的認識の獲得である。体育・スポーツに関していえば、国のスポーツ政策やスポーツの政治的利用、あるいはスポーツ産業やスポーツの商業主義的利用などの経済活動についての知識や科学的認識があげられているが、これらの認識の獲得については、実践的にも理論的にもあまり蓄積がないのが現状であろう。新「学習指導要領」にいたっては、国民や学習者を体育・スポーツの権利主体者として認め、その主体者を育成するという観点は

全くなく、よって、その重要な契機であるスポーツの社会科学的認識については微塵もふれてはいない。

筆者は、体育・スポーツの学習権の保障とその権利能力の育成において、社会科学的認識能力は最も重要な要素であると考ええる。なぜならば、いかに卓越した技能と集団能力を有していたとしても、この能力がなければ、スポーツを行うための社会的諸条件を獲得・充実していく社会的力にはなり得ないわけであり、スポーツを権利として確立し真に自分たちのものにすることはできないからである。

この能力は、実技とかかわって養われる側面もあるが、直接的には体育理論の指導が担うものである。体育の教師は、実技だけに甘んじることなく、また保健分野にだけ偏ることなく、教科教育に絶対不可欠なものとして緊急かつ果敢に社会科学的内容の体育理論に取り組むべきである。

6. おわりに

今回は、教科教育に限定して検討を試みたが、部活動などの教科外活動における体育・スポーツの学習権も事故や障害、シゴキなどの大きな問題を抱えている。また、スポーツ少年団や各種スポーツ教室など地域での子どもの一般的人権と学習権も、同様にいくつかの困難な様相をみせている。

また、人格形成・身体形成と学習権との関連については直接とりあげることはできなかったが、今後の課題としたい。特に人格形成の面では、「生きる力」に結びつくような教科教育(学校教育)のあり方が今日求められており、その「生きる力」は、権利主体者の資質、権利行使能力の形成においても重要なモメントであると考ええる。

引用文献

- 1) 拙稿「体育・スポーツの学習権に関する研究 (II) - スポーツの法的根拠とスポーツの本質」,

- 高知大学学術研究報告第39巻社会科学, 1990
- 2) 中村睦男, 「教育に関する権利」, 和田英夫・清水睦編『基本問題セミナー憲法』, p. 283, 一粒社, 1989 あるいは, 兼子仁, 「学習権の範囲と構造」, 室井力・鈴木英一編『教育法の基礎』, p. 45, 青木書院新社, 1978
- 3) 堀尾輝久, 『人権としての教育』, p. 5, 岩波書店, 1991
- 4) 同上書, p. 10
- 5) 同上書, p. 35
- 6) 同上書, p. 36
- 7) 同上書, p. 14
- 8) 永井憲一・寺脇隆夫編, 『解説子どもの権利条件』, 日本評論社, 1990 参照
- 9) 永井憲一, 『主権者教育権の理論』, p. 290, 三省堂, 1991
- 10) 同上書, p. 291
- 11) 同上書, p. 290
- 12) 林量傲, 「子どもの人権・権利と学校」, 真野宮雄・桑原敏明編『教育権と教育制度』, p. 57, 第一法規, 1998
- 13) 同上論文, p. 61
- 14) 兼子仁, 『教育法・新版』, p. 205, 有斐閣, 1979
- 15) 同上書, p. 209
- 16) 堀尾輝久, 前掲書, p. 133
- 17) pp. 133-134
- 18) 兼子仁, 前掲書, p. 301
- 19) 同人書, p. 302
- 20) 同上書, pp. 300-301
- 21) 同上書, p. 302
- 22) 同上
- 23) 林量傲, 前掲論文, p. 62
- 24) 堀尾輝久, 前掲書, p. 138
- 25) 同上書, pp. 138-139
- 26) 同上書, p. 139
- 27) 同上書, p. 138
- 28) 同上書, p. 139
- 29) 同上書, p. 140
- 30) 高柳信一, 「近代国家における基本的人権」, 東京大学社会科学研究所編『基本的人権 1・総論』, p. 11, 東京大学出版会, 1978
- 31) 渡辺治, 「現代天皇制のゆくえ-「保守」と「反動」のギャップ-」, 『教育』, 第39巻第4号, p. 11, 1989
- 32) 文部省, 『小学校指導書・体育編』, p. 2, 東洋館出版社, 1991
- 33) 拙稿「体育・スポーツの学習権の関する研究 (I) - 『生涯スポーツ』と体育・スポーツの学習権の内容」, 高知大学学術研究報告第38巻社会科学

- 学, 1989
- 34) 出原泰明, 『体育の授業方法論』, 同上書, p. 61, 大修館書店, 1990
- 35) 文部省, 前掲書, p. 9
- 36) 同上書, p. 10
- 37) 久保健, 「体育・学習指導要領批判」, 『体育科教育』, 第37巻第6号, p. 36, 1989
- 38) 同上
- 39) 出原泰明, 前掲書, p. 63
- 40) 久保健, 前掲論文, p. 38
- 41) 同上
- 42) 今野喜清, 「学校と教科-教科教育の課題-」, 今野喜清『教科教育法・小学校・教科と授業』, p. 14, 日本標準, 1981
- 43) 川合章, 『民主的人格の形成』, p. 92, 1979
- 44) 今野喜清, 前掲論文, p. 16
- 45) 川合章, 『子どもの発達と教育』, p. 143, 青木書店, 1981
- 46) 同上
- 47) 出原泰明, 「スポーツの国民的教養と体育科教育」, 『体育科教育』, 第38巻第4号, p. 56, 1990
- 48) 海野勇三, 「体育科の学力と授業づくり(2)」, 『体育科教育』, 第38巻第6号, p. 61, 1990
- 49) 林量傲, 前掲論文, p. 70
- 50) 川合章, 『民主的人格の形成』, p. 110
- 51) 同上
- 52) 詳しくは, 出原泰明, 前掲書『体育の授業方法論』参照
- 53) 堀尾輝久, 前掲書, p. 14

(平成4年9月29日受理)

(平成4年12月28日発行)