

# 放置された子ども (2)

古 田 栄 作

## (1)

今日、子どもをめぐる問題は異常の恒常化、全般化としてあらわれている。紙上をにぎわせた、ベビー・ホテルの問題から、子どもの心身の異常、「落ちこぼれ」の問題、校内暴力、家庭内暴力、「非行」、自殺、シンナーの問題に至るまで、子どものすがたが異質の人間としてあらわれているようにさえある。

この異質な人間としてあらわれている子どものすがたは、教育における今日の状況と深く関わっている。

戦後、幾度となく、教育の問題が危機的状况として論議されてきた。任命制教委、勤評、学力テスト、高校増設、過疎・過密問題、更には教科書問題等々とその都度論議される問題は数多くあったが、それらは主として、教育の実態そのものが問題となったというよりも、むしろ教育諸条件をめぐる問題が論ぜられたのであり、わずかに教科書検定を契機に教師の教育の自由が俎上にのぼせられたにすぎず、教育そのもののあり方、またその中での子どもの状況が論ぜられることはなかった。換言すれば、従来の教育問題は、教育諸条件の整備に関わる問題、すなわち、教育行政レベルでの対立・緊張のなかでの問題であったのに対し、今日におけるそれは、授業についていけない子どもが過半をしめるという、「落ちこぼれ」現象、いじめっ子、しごきなどにあらわれる、自己中心的でリンチ的色彩の濃い暴力事件や、教師の体罰禁止を見込んでいる教師への暴力も、女教師や教育的配慮により、適切で瞬時的判断をためらっている教師に対する教師をねらいうちにすることが多いという、現実逃避的、快楽追求的、自己中心的な校内暴力、更には、すなおで、勉強もできて、いい子だと思われていた子どもが、何らかの形で挫折経

放置された子ども (2)

験を機に、登校拒否へと、更に昂じては、自分を最も尊重してくれる人への破壊をおよぼすほどのまでの暴力へと進む家庭内暴力、万引きばかりでなく、自殺、殺人、家出、シーナーおよび他の「薬物」の摂取、暴力行為等々を含む、低年齢化し、性別を問わない、「非行」の激増、それは目的意識を欠き、アナーキーな行為として行なわれ、極めて現実逃避的色彩の濃い、衝動的な、ヤケツパチな気晴らしの行為であり、自己に対する抑制心を欠いた行為としてしか現出しないものであるが、すべての階層の子どもに、学力のある子どもも学力のない子どもと同様に、更には人間としてのあり方さえも見失ってしまっているような行為にまで至る、発展性を欠いた行為として現われ、快楽をむさぼるために、自分自身が蝕ばれることさえ意識されないものとして現われ、まさに主体性を欠いた行為なのであるが、まさにこれらは見通しを見出せず、自律が全く出来ないところで行なわれているものといえる行為であることにその今日の特色があるとさえいわれているものでさえある「非行」、幼児から青年に至るまで、人類が歴史的所産として獲得してきた、土踏まずの未形成、人間らしさの体力的象徴とさえいえる「背筋力の低下」、筋力の低下の端的な表現としての「懸垂ゼロ」、更には生物的な無条件反射の欠如としてしか考えられないような、転んでもとっさに手がでず頭や顔にケガをしたり、ボールなどが目にあたるといふ現象から、朝からあくび、授業中に目がトロンという、脳の活動の興奮水準の低下、あるいは、脳活動の興奮・抑制のアンバランスや全体としての活動水準の低下、それが高学年、とりわけ高校に至っては貧血、腰痛、高血圧、肩こり、神経性胃かいよう、脊柱異常等々の症候へと固定してゆく傾向さえ見出される、子どものからだの異常、(表1、2、3参照)として、子どもと青年の問題が中心的な問題であり、子どもの心とからだの発達や、人格形成の歪みそのものが、「青少年の病理現象」が問題の核心として描き出されることにその第一の特徴があるといえる。それは子どもを教育問題の主役として位置づけるが、子どもを主役に仕立てあげる背景には、学習にかかわって、子どものわかる権利が十全に保障されず、「能力・適性」の名目で選別され、子どもを定位させ、子ども自身の意欲を奪ってしまう、教育のあり方の反映でもあり、また、子どもの世界そのものを市場と化すほどに至っている、第三次産業の拡充等社会的な状況に依っているといえよう。そのことは、福祉・教育の対象とされるべき、子どもの学習、遊び、健康が資本投下の対象とされ、ベビー・ホテルに代表されるように、公的になされねばならない行為が、私的に、営利としてなされていることと無関係ではない。子どもへの「配慮」を商品化し、生活そのもののまでを、まるごと営利の対象とするベビー・ホテルに及ばないしろ、子どもへのサービスの商品化している産業は、人格の発達を対象とするのではなく、断片的な事象を商品化し、親の意志や子どもの意欲に乗っかって特定の能力の形成を対象と

第1表 からだのおかしさワースト10 (全国学校種別) (1978年)

順位	(小学校)	(%)	(中学校)	(%)	(高 校)	(%)
1.	朝からあくび	(22) 93	アレルギー	(43) 93	貧 血	(38) 92
2.	背中ぐにゃ	(15) 90	朝礼でバタン	(21) 91	腰 痛	(36) 91
3.	アレルギー	(43) 88	朝からあくび	(22) 91	高血圧	(39) 91
4.	腹の出っぱり	(14) 85	貧 血	(38) 91	心臓病	(40) 89
5.	朝礼でバタン	(21) 85	腰 痛	(36) 86	朝礼でバタン	(21) 88
6.	背すじがおかしい	(18) 79	背すじがおかしい	(18) 81	肩こり	(34) 86
7.	転んで手が出ない	(1) 79	背中ぐにゃ	(15) 78	アレルギー	(43) 86
8.	授業中目がトロン	(23) 75	なんでもない時骨折(5)	76	朝からあくび	(22) 84
9.	懸垂ゼロ	(20) 74	懸垂ゼロ	(20) 76	神経性胃かいよう	(42) 79
10.	ボールが目にあたる(3)	72	心臓病	(40) 76	脊柱異常	(16) 72

(注) この%は、そういう子がいる、最近そう子がめだつの合計。個々の項目の内容は、注1の書物を参照のこと。

第2表 からだの「おかしさ」ワースト20 全国保育協議会 (1979年)

順位	項 目	%	順位	項 目	%
1	指吸い	95	11	保育時間中目がトロン (23)	77
2	虫 歯	95	12	肥 満	77
3	鼻 血	92	13	休み時間ボーッ (24)	75
4	朝からあくび (22)	88	14	ヌルヌルいやがる (27)	73
5	すぐ「疲れた」という	85	15	奇声を発する (33)	73
6	アレルギー性疾患 (43)	83	16	ゼンソク	70
7	背中ぐにゃ (15)	82	17	腹の出っぱり (14)	66
8	転んでとっさに手がでない(1)	81	18	まっすぐ走れない (32)	64
9	つまずいてよく転ぶ (10)	81	19	ブランコすぐ落ちる	54
10	皮膚がかさかさ	78	20	ちょっとしたことで骨折 (5)	53
			〃	ぞうきんしぼれない (29)	53

放置された子ども(2)

第三表 「子どものからだ」アンケート項目

1	つまづいた時など、とつさに手が出ないで頭や顔からぶつかって、頭や顔にケガをする子がいる。
2	まばたきがにぶく、目に虫やゴミ、あるいはライン引きの石灰などが入った子がいる。
3	頭がよけられなかったために、ボールが目にあたった子がいる。
4	腹をポンとたたいたりした時、ぶよんとした感じで、反射的に腹筋が緊張しない子がいる。
5	なんでもないような時に骨折する子がいる。
6	いつ骨折したかわからないうちに骨折していて、特に痛みを訴えない子がいる。
7	夜寝ている時、膝や肘や足首などの関節が痛くてねむれないと訴える子がいる。
8	オスグート・シュラッテル病(膝の骨の異常発育で痛む)の子がいる。
9	土ふまずの形成がおくれて扁平のために遠足で長く歩けない子がいる。
10	立ちなおり反射が鈍く、ちょっとしたでっばりにもつまづいて、よく転ぶ子がいる。
11	内またのために、なわ跳びで足がひっかかったり、ドッチボールなどで転ぶ子がいる。
12	いつもつま先立ちで歩き、立っている時も踵が下につかない子がいる。
13	骨盤の発達が悪く、トレパンがずれおち子がいる。
14	「気をつけ」の姿勢の時、腹が前にでっばっている子がいる。
15	椅子にすわっている時、背もたれによりかかったり、ほお杖をついたり、じっとしておれず、ぐにやぐにやになる子がいる。
16	脊柱異常の子がいる。
17	そのなかに側彎症の子がいる。
18	脊柱異常とまではいなくても、背すじがおかしな子がいる。
19	肩甲骨の発育が悪く、左右の大きさが違ったり、左右の高さが対称でない子がいる。
20	懸垂が一回もできない子がいる。斜懸垂が一回もできない子がいる。
21	朝礼の時などにうずくまったり、倒れる子がいる。
22	朝からあくびをする子がいる。
23	大脳の興奮水準が低く、授業中、目がトロンとしている子がいる。
24	休み時間、ボーッとしていて、なにもしない子がいる。
25	こどもの身体にさわると、こどもらしい温かさがなく、体温の低い子がいる。

- 26 あまり汗をかかず、こどもらしい汗くささのない子いる。
- 27 手でも足でも、ヌルヌル、グニャグニャしたものになさわるのをいやがる子がいる。
- 28 はだしになって歩くことができない子がいる。
- 29 手指が不器用でぞうきんを洗えない子がいる。
- 30 手指の不器用さに続いて、腕の不器用さが目につく。例えば、弱い力で近くの目標に物を投げ入れることができない子がいる。
- 31 棒のぼりをして足うらを使えない子がいる。
- 32 まっすぐに走れないで、蛇行してしまう子がいる。
- 33 遊んでいる時、キーツといった意味のない奇声を発する子がいる。
- 34 首すじがはったり、肩こりを訴える子がいる。
- 35 腕のしびれを訴える子がいる。
- 36 腰痛を訴える子がいる。
- 37 脚気の子がいる。
- 38 貧血の子がいる。
- 39 高血圧や動脈硬化の子がいる。
- 40 心臓病の子がいる。
- 41 糖尿病の子がいる。
- 42 神経性の胃かいようや十二指腸かいようの子がいる。
- 43 アトピー性皮膚炎やじんましんなどのアレルギー性疾患の子がいる。

（一九七八年九月、NHK、日体大体育研究所）

表1および表2の調査項目はこの表3によるものである。例えば表1の小学校第1位の「朝からあくび」の項目はこの表の22の項目の「朝からあくびをする子がいる」ので(22)と記す。表2はいくつか調査項目を増やしてあるので( )内の数字がないものもある。

放置された子ども(2)

## 放置された子ども(2)

し、遊びにまで、その触手を延ばそうとしている。遊びの商品化は、子どもの好奇心を固定し、その好奇心に依存しつつ、それを限定的に固定し、子どもの能力を歪めるものとさえなっているかに思われる。今日、子どもの間で極めて人気のある、各種のTVゲームはその一つの特徴であるが、遊びを固定的にし、遊びのもつ創造性を剝奪するばかりでなく、固定的な状況の下での「適切な反応」を要求することであり、自主的に何らかの打開策を模索する行為とは無関係であり、行為そのもののうちに「見えざる糸」による統制を内蔵するものとさえいえる。また、種々の形態をとる、遊びの商品化は、遊びそのものを衝動的にするばかりでなく、遊びの集団性を奪い、道具を通じての人間的結合を不可能にもしている。そうしたことを通じて、子どもの環境の「貧困」が、子どもの遊びの「貧困」として現出しているし、子どもの学力や体力と結びついている、塾やスポーツ・クラブの隆盛と表裏一体となり、能力の形成そのものが商品化されうるといふ状況を産み出しているといえる。塾における、断片的知識の注入や、人格的な営為を無視した教授行為は、偏差値の「物神化」現象となり、体力が商行為の対象とされ、人類としての種の所産よりも、断片的行為がより重視されるという、本末転倒が当然のこととして容認されてしまうのである。すなわち、今日の教育問題の第二の特徴は、教育、子どもの世界、子どもをとりまく文化や環境に「商品化」が浸透し、また、それが媒介となって、教育と子どもの精神生活に退廃的傾向が強まる中で産み出されたものとして位置づけうる。

第三の特徴として、家族関係、地域の共同体的関係の急激な変化のなかで、人間関係が稀薄化し、それにとまって、子どもの成長過程での人間関係が貧困になり、子どもの心身の発達を生活基盤からゆがめる要因となっており、「悩み」を表現できない人間、要求を表出しえない子どもが生まれ、家庭の崩壊ないしは家庭の教育力の喪失の中で進行している現象であるという点である。古典的な「社会的貧困」が、文化的状況の中で、文化的形成物としての「子育ての智慧」の伝承を困難にし、核家族化の進行の中での、個々人の生活空間の確保が人間的結合の機会の喪失現象をかもし出し、共同して生活を創出する可能性を低下させ、親の労働権の保障の問題と深く関わって、子どもの発達の問題が焦眉の問題となっているのである。<sup>(1)</sup>

## (2)

今日の教育問題の特徴を、子ども、青年の人格形成上における歪み、子ども、青年にかかわる諸側面での「商品化」の進行の中での退廃的文

化の反映としての子ども、青年の精神生活の退廃化現象、家庭の教育力の低下を伴う、家庭の核家族化、共同体的紐帯の喪失という、子どもの成長の過程の中で人間的関係の稀薄化の進行の中に見出した。

今年になって、学童保育をめぐる、二つの対称的なトピックが報ぜられている。一つは豊中市での公立学習館の開設であり、他は大阪府堺市の「堺市学童保育問題協議会」の『堺市における留守家庭児童に関する基本的方策について』と題する答申である。もとより学童保育問題も今日の教育問題の一面として現出し、その社会的な影響はまぬがれることをできない。

朝日新聞によれば、豊中の公立児童館の開設は、非行防止対策の討議の中で、児童数減の小学校の空き教室を改造し、家に帰っても遊び場もない小・中学生のための「遊び、いこい、鍛え、学ぶ」場として、退職校長を館長とし、ボランティアの指導員を中心に運営されるものである。小学校四年生以上と中学生を対象に、学習と遊びを放課後の時間に行なうものであり、「留守家庭の子ども」を主たる対象に地域の第四の教育機関として、共に遊び、共に学ぶ機関として注目されているという。ここには、学習を一つの契機としてはいるが、地域共同体の教育力の低下を回復し、子どもの成長、発達過程を、市の援助を得て、地域共同体の子育ての課題として、地域共同体が見守り、成熟した世代が子どもの成長、発達を援助していこうとする姿がみられる。この試みは、すべての小学校区で学童保育が実施され、小学校の六年間が学童保育の対象とされている豊中市の試みであることは特筆すべき事項であろう。<sup>(9)</sup>

他方、堺市における答申は、自治体の補助による学童保育は廃止すべきであるとの結論を導き出そうとするものである。ちなみに、堺市における学童保育の実施状況は、小学校数七十六に対して、公立の学童保育所はわずかに十四ヶ所しかなく（そのために、対象となる児童は一、二年生に限定され、学童保育所への「措置」は今年の場合では、母子・父子・生保家庭に限られている）、父母が自主的に共同運営の形態で重い負担（月額一人一万二千円の保育料、二千円のおやつ代・教材費、一万円の入所金、一口五千円の学童債、更に年に数回のバザーへの協力が要求される）にもかかわらず二十九ヶ所の学童保育所が存続されている。異様ともいえるこの状況は、堺市が一九七三年以降、公立学童保育を全く増設してこなかったことに依るものである。こうした中で一九七九年十二月の市議会で、「学童保育等に関する要望決議」が採択され、これを受けて「堺市学童保育問題協議会」が組織され、市長からの諮問をうけ、協議を重ねた上での答申が提出されたのである。この答申は、(1)堺市の子どもは、すべて健全に育っていくことが必要であり、そのためには全児童を対象とした施策が好ましいが、留守家庭の子どもだけを対象に

## 放置された子ども(2)

している現在の留守家庭児童会には問題がある。(2)親のニーズや要求だけで子どもを預け子どもの幸せや健全な成長にとってどうかという視点に欠けるきらいがあるのは問題である。(3)実施場所については、社会性を身につけていく小学校低学年を、限られた場所で長時間拘束するとは、児童の成長、発達段階からして好ましいことではなく、すべての児童とともに、近隣社会の中で健やかに育てられるべきである。(4)子どもの健全育成の教育的見地からは、子どもが自主的に生活スケジュールを考え、危険から身を守り、たくましく生活をきりひらいていけるような子どもづくりをめざすべきである。それは「社会における集団」(子ども会等)への参加によって可能となる。(5)元来、子どもは家庭で育てられるべきであり、地域での生活を体験することによって成長する。したがって、保育所保育は必要悪であり、その延長線上にある学童保育は無用である。(6)経費については、受益者負担の原則からして、行政に依存すべきではなく、近隣の留守家庭相互扶助及び会員制による自主運営が望ましいとして、すべての子どもを対象とした子ども会活動等、地域福祉活動や社会教育活動を実施、充実することが必要であり、既存の子ども会の指導者や婦人、高齢者のボランティア、教員、看護婦、保母などの資格者を発掘して協力を得ることが大切であり、こうした活動の場所として児童館が考えられるが、市の財政からして児童館を早急に建設することは困難であり、公民館の利用や神社、仏閣の協力を得るべきであると結論づける<sup>(3)</sup>。

この答申は、学童保育に対してネガティブな姿勢をとる地方公共団体がその施策を正当化するために依拠する論理をほぼ網羅し、学童保育に対する公的責任を否定し、子どもの健全育成を地域住民のボランティア活動に期待し、財政負担を最小限に抑えようとするものである。(1)については、「学童保育過保護論」に立脚し、同質の児童施策を実現せよと要求し、家庭的保護の必要性さえ否定しようとするものであるとともに、社会における子どもを歪曲し、(2)で、学童保育の必要性を、共働きの「特殊性」に位置づけ、それを一方的に、親の理不尽な要求として拒けようとする。このことは、極論すれば、社会的状況の変化を無視したものであるばかりでなく、社会的位相を私有財産制の大枠の中で反映させようとする「現代法」の立場から、児童政策を根拠づけようとするのではなく、逆に、子ども一般、抽象化された子ども像を描き、その上で、親の自由を「子ども」への保護にも認める「近代法」への復帰を望むものである<sup>(4)</sup>。

堺市の学童保育への姿勢から考えれば、学童保育がなければ、自己の労働権、更には自己の生存そのものが保障されない、欠損家庭および生活保護受給家庭にさえ適用しようとするものであり、学童保育そのものを否定しようとするものであって、「学童保育＝必要悪論」以下の暴



論であろう。(3)は二重の問題点を含んでいる。一つは、限られた場所で長時間拘束するという指摘である。このことが児童の社会性の発達にマイナスの影響を与えるものと断言するのである。ところが、学童保育は、保育内容の中で学童保育の児童が自閉的社会に陥らないよう、対象児童以外の児童との接触を積極的に求めているし、保育時間外にも、「学童まつり」等々の行事を通じて、児童の多様な接触を求め、その中で学童保育の社会的な承認を求めようとしているのであり、極めて貧困な学童保育像に基づいて、学童保育のネガティブズムを立論しようとするものである。他は、社会の中での健全育成にかかわるものである。これは前者の社会性の発達に対するマイナスの影響、とりわけ、自閉的社会という批判が当を得ないことと同じ理由により、的を外れた批判であるばかりでなく、学童保育が限定的ながらも異年令集団を形成し、学童保育の非対象児童の形成している社会集団の閉鎖性を無視したものである。今日、子どもの集団が、縮小され、同質化し、年令が長じても、同心的性格をもたざるをえないのに比して、学童保育の集団が異年令集団であり、異質性を含んでいることを看過しているのである。親の社会的位相における一つの同質性が、異年令を含む、異質性を包含しているのが、学童保育集団の特質である。このことを意識的ないしは無意的に看過し、子どもの家庭的同質性のみを過大視しているのである。(4)の批判は、管理された集団として、学童保育集団像を描くことである。この論は、学童保育が児童の保護をそのレゾン・デートルとすることを批判するものであり、そのことを「管理された生活」と見做し、それ故に、自主性、自律性が欠如する生活に陥るとするものである。ところが、学童保育の保護は、児童の生活拠点の確保であり、その上での、児童の実状に見合った保護である。だから、放課後の一定時間が管理された生活として送られるのではなく、逆にその姿こそが、自己の主体的活動と集団の活動への出発点となるのであり、非対象児童の多数性から、その集団に包摂することに一般化しえない。そのことが、「現実性」を認め、限定的ながらも「一般性・抽象性」を捨象する「現代的施策」になるのではなからうか。(5)に至っては、保育のあり方に対するネガティブな評価であり、地方公共団体の首長(具体的には市町村長)の責務とされている、「保育に欠ける児童」に対する措置義務を最小限に抑えようとするものであり、社会的承認を得ている集団保育すらも否定しようとするものである。幼稚園も含めた就学前教育はほぼ100%の子どもに達していることは、少なくとも集団保育が、家庭保育とは異質のものであり、家庭保育だけでは不十分であるという、保育観が社会的に受容され、常識化していることを示す。また、保育所等での保育は地域会社の中で行なわれ、生活体験が地域を離れて成立してはいないことを故意に無視しているであろう。たとえば、堺市における保育施策が遅れ、保育所が偏在し、保育所での集団保育が、児童の住居と切り離されて行なわれ、地域で

放置された子ども(2)

## 放置された子ども(2)

の生活体験が貧困となっており、それは施策の失敗であって、集団保育が否定されるものではなく、そのことによって、保育所保育を必要悪と断定できるものではない。そして学童保育も無用とは断定できない。更に(6)では(イ)「受益者負担論」と(ロ)ボランティアによる地域福祉活動や社会教育活動の実施・充実が挙げられている。そして(イ)財政上の負担の軽減を要求するのである。これらの論点は、(ハ)の財政負担の軽減化という目的を、(イ)、(ロ)という理由で正当化しようとするものである。(イ)は、学童保育が親の労働権を保障し、家族の生活権を保障するものであり、国民が勤労の権利をもち義務を負い(憲法第二十七条)、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有し(憲法第二十五条第一項)また国は、すべての生活部面について、社会福祉の向上及び増進の責務を負い(憲法第二十五条第二項)、国民が個人として尊重され、幸福追求権を有する(憲法第十三条)等々の憲法の描く理念を積極的に実的しようとするものである以上、その受益者は、学童保育を受ける児童であり、その親であり、家族であると見えようとも、憲法理念の実現を求める国民全体であり、この憲法をいただく国民である。とすれば、「受益者」は、国民全体であって、個別的サービスを受ける人間だとは断言できず、一種の社会の共同事務として考えざるを得ない。だから、学童保育の「受益者」をサービスを受けるものに限定することに無理があり、その過半が社会に求められることが理の導く所である。それ故に、学童保育、更には保育の「受益者」を限定する論そのものが、憲法理念に抵触するものであり、不当なものといえよう。(ロ)については、ボランティアがボランティアである限り、余暇の活用が優先され、その技能が極めて優れたものであっても、同一人による恒常的活動は画餅に等しい。学童保育が児童の生活拠点の確保をそのレゾン・デールとする以上、恒常性がその指導者に要求され、財政上の負担はさておき、ボランティア個々人が恒常性を確保しえず、多数のボランティアの「共同的活動」にならざるをえない。ところが、子どもは、発達の観点から、情緒的安定を要求し、指導者の交代を許容できないのであり、近隣社会の人といえども、特定個人による指導でなければ、生活拠点の指導者として不適となり、その技能の優秀性以上に、子どもを理解し、子どもの指導に全力をつくそうとする指導員の姿勢を問い、その事が子どもにとってふさわしい指導員であるか否かの指標とさえなるのである。とすれば、自発的協力という、ボランティアの根本が問われ、恒常的姿勢が児童の指導者に要求され、共同して決定される保育方針が存在しても、子どもは同一人による指導によって、情緒的安定を確保するのであり、ボランティアによる指導は恒常的指導者の補足的指導以上の意味は求められず、特殊技能の教授・指導以外にはボランティアには求められ得ない。すなわち、(イ)の「受益者」負担の原則にしろ、(ロ)のボランティアの活用にせよ、(ハ)の財政上の負担の軽減化の論理を正当化する為の論拠であり、その現実遊離ともいふべき

性質は否定できない。以上のように、堺市の「学童保育問題協議会」の答申は、財政上の負担の軽減化のための論であり、その論拠は極めて稀薄なものといわねばならないであろう。

(3)

堺市の「学童保育問題協議会」の答申に対する批判的検討の中で私は、憲法理念の関わりで、学童保育、社会の共同事務となるべきものと位置づけた。学童保育は、留守家庭児童の放課後の生活拠点の保障であり、その効果として、(1)留守家庭の生活権、とりわけ親の労働権の保障(2)留守家庭児童の放課後の生活での安全の確保、(3)異年令児童集団の場であることによる、子どもの発達権の保障をもち、更に(4)子どもの幸せを実現する地域の運動の組織となり、(5)異年令集団を構成すること、その集団生活の教育的効果を実現し、地域の子どもの幸せを実現することを通じて、失なわれた、地域教育力の回復を実現しようという効果も期待できる。ところが、国や多くの地方公共団体は、(1)児童の保育は基本的には家庭が担うべきであり、保育事業が救貧対策としてスタートしたことを考え、その対象を生活困窮者の子どもに限定すべきであり、(2)留守家庭は通常の家庭ではなく、その実態は、より豊かな生活をしたという親の要求が先行する家庭であって、そのほとんどが生活困窮者とは認められず、(3)学令に達した児童は通常の生活において自己の安全が確保できるし、特定の場所に拘束して保育するのは有益ではなく、地域社会との交わりによって社会性を獲得できるのであり、社会的交流が可能になるようにしていくのは親の子どもに対する義務であり、これを公的に保障すべきだとするのは、親の保育義務を放棄して、保育義務を社会に求めようとするものであり、(4)それ故に、学童保育の公的保障の要求は不当なものであり、その負担は公的団体が行うべきではないとの学童保育に対するネガティブな姿勢を根拠づける。その主張は、ほとんど「堺市学童保育問題協議会」の答申に採用されているものである。それらは、保育を社会の共同事務として位置づけることが正当ではないことを主張するものであり、福祉事業を生活困窮者対策Ⅱ救貧対策と限定しようとするものである。

私は、学童保育が社会の共同事務として位置づけられるべきであるとし、それを否定しようとする見解は、すべての人間を、商品所有者たる市民として一律平等に扱う、形式性抽象性にその特徴を見出しうる「市民法」的論理に固執するものであり、「市民法」の修正としての国民各層の社会経済上の利益を、法の世界に取りこみ、国民各層の具体的利益の調整と統合の法として現われている「現代法」の論理を最大限に回避し

放置された子ども(2)

具体的利益の評価を否定しようとする論理として考察した。換言すれば、学童保育にネガティブな見解が依拠する論拠は、抽象性を重んずる「市民法」的論理であって、「市民法」の背景である「市民社会」における理応としての自由放任を学童保育についても適用しようとするものである。ともあれ、学童保育にネガティブな見解は、留守家庭を例外的存在と位置づけることを最大の論拠としている。それは、あたかも、形式的抽象性に依拠する「市民法」の再現を理想としているようにすら考えられる。つまり、「市民社会」における、ウィーク・ガヴァメントの再現<sup>II</sup>ウィーク・ガヴァメントを理想的なものとし、社会の共同事務の拡張の抑制、更には縮少を目標としているように思われる。では、「市民法」の描く社会の共同事務とは何であつたのであろうか。アダム・スミスが描いた、国家の任務を抛りどころにして考察すれば、(1)その社会を、ほかの独立社会の暴力と侵略から守る、軍事力によってのみ可能な防衛、(2)その社会のどの成員をも、他の成員の不正や抑圧から、できる限り保護すること、あるいは、裁判の厳正な実施を確立すること、すなわち、司法、(3)(イ)社会の商業を便利にするための公共施設の設置および公共事業の維持、(ロ)人民の教育を振興するための公共施設の設置および公共事業の維持(4)主権者(「君主」)の威厳を保つことの四つのみを挙げ、それらに要する経費については、(1)の防衛と(4)の主権者の威厳の保持については、社会全体の一般的利益のための支出であつて、社会全体の一般的利益によって賄なわれるべきであるとするが、(2)の司法については、司法により社会全体の利益が保全されるとはいえ、個人の権益が回復され保全されるのであつて、社会全体の一般的利益のみに拠ることは不当であり、(3)については、それによつての直接の「受益者」の負担が可能であり、その便益の享受者が負担すべきであるとする。(3)の(イ)については、産業上(とりわけ商業上)の便益は、その消費者の便益に通じ、便益の直接的負担は考慮すれば消費者の便益がより多大であつて、その負担による損失は微弱とされるとき、更に(ロ)の教育の振興に関するものについては、教育の社会的効率および教育の社会秩序の維持に対する影響を顧れば、社会秩序の維持に多大な影響を及ぼす、下層民に対する教育のみを公的維持の対象にしようとする。A・スミスは、「市民社会」における教育を把えて、(1)被教育者がその経費を負担し得、(2)特定技能(例えば、フェンシングやダンス)の教授のような、教授のための公共施設を欠く場合が、総じて最もうまくいっていること、(3)更に、リベラル・エデュケーションの最も根源的な三つの部分(読み、書、計算)である、3RSの教授は、いまでもひきつづき、公的学校(public school)でよりも私的「学校」(private school)でより効果的になされており、また通常的であり、是非とも身につけねばならない程度にまでは、身につけそこなう者が出現することは極めて稀であるが、それと対比される、大学での教育は、期待される成果をあげているとは考えられず、国家

は、一定水準以上の地位にあり、財産を保有している家庭の子どもの教育に対するよりも、地位や財産とは無縁の家庭の子どもに対して、より配慮をすべきであり、人間の知的能力を適切に使えないことは、臆病以上に軽蔑すべきことであり、人間性におけるいっそう深刻な不具であるとし、こうした地位と財産に無縁の下層民の子どもへの教育により、無秩序をひきおこす熱狂や迷信にとらわれなくなり、反乱や扇動のうらにある利己的不平を見抜くこともでき、政府の施策に無用な反抗をすることも少なくなることが期待でき、国家にとって有益であるとして、その公共維持を承認する。<sup>(s)</sup> スミスは、社会の秩序を維持するための公共事業は公的維持が必要であるが、商業社会（＝産業社会）においての、便益や個人の権益の取得や保持のための諸費用はその便益や権益に与ろうとする個人の支弁に依るべきものとする。産業革命の前夜の人である、スミスは、人間本有の利己心ないし自愛心が自由に放任され、何ものによっても妨げられるようなことがなければ、神の「見えざる手」の配慮を通じて、公共の福祉が実現されると考え、商品生産社会<sup>(s)</sup>における経済の「自然的秩序」と「経済的人間」(homo oeconomicus)を前提とし、産業革命によってもたらされる社会Ⅱ「商業的社会」(commercial society)をもって人間性に一致した唯一の社会とし、「夜警国家」を理想的国家として描く。市民革命によって成立した社会は、第三階級に政治的自由ばかりでなく経済的自由をも保障した社会であり、スミスが人間性に一致する唯一の社会として描いたものであった。しかし、十八世紀の六十年代から始まり十九世紀の三十年代に完結を見たと言われる、イギリスの産業革命は、十八世紀の八十年代以降には明確にその社会的弊害をあらわにしはじめた。産業革命による新しい機械の登場は、一方では失業者を大量に産出し、他方では就労を維持できたとしてもその腕前以下の極度の低賃金を甘受せざるをえない労働者の状況を固定化した。こうした社会的弊害は、ラッダイト運動を産み出したが、それは機械へのうらみをはらそうとするものでしかなく、逆に「救貧法」による教会から児童、年少者である不熟練工の工場へのひき入れとなり、長時間労働、低賃金がこうした年少者を肉体的、精神的破滅へと導くのである。これらは、契約の自由、私的自治、個人意思自由という、市民法の法秩序のもたらすところであった。一八二四年の「団結禁止法」の廃止は、労働力の取引における、契約の自由および個人意思の自由基礎にする、個別的契約に制限を加えたのであり、十九世紀三十年代から五十年代に成立した、諸々の工場立法は、法によって契約に制限を加えるものであって私的自治への制約として機能する。それは、労働者の特性に応じて法的な保護を認めるものであって、阪民法を「商品生産の社会」を存続させるという前提で修正を加えるものであった。それは、拡大されて今日においては、(1)集团的交渉の容認、(2)契約の内容に対する国家の介入、(3)行政権の行使による規制、(4)付合契約への規制として現われている。こ

放置された子ども(2)

れらは、そのまま国家の機能、とりわけ行政の守備範囲の拡大としてあらわれる。そこでは国家は次の五つの機能をはたさねばならない。(1) 保護者としての役割のほかに、(2) 社会奉仕の実施者、(3) 産業の管理者、(4) 経済の統制人、(5) 仲裁人たる役割を演じねばならない。<sup>(6)</sup> 近代社会から現代社会への移行は、「夜警国家」から「福祉国家」への移行として現われるのであり、行政権の拡大が著しく顕著になる。

(4)

他方、教育について考察すれば、近代社会においては、(1) 子どもの権利の確認、子どもの学習権の承認、(2) 子どもの権利の実現のための第一次的、現実的な配慮を義務とする、親権観の成立、(3) 教育の目的としての、公民の育成ではない人間の形成の確立、(4) 教育の私事性の確認、(5) 国家の教育への関与の否定、(5) 子どもの自発性の尊重とつめ込み主義の否定、(6) 家庭での、親またはその委託者による個人指導が原則として描かれた。<sup>(7)</sup> これらの諸原則は、市民革命の思想的結実としての人権宣言の論理を教育に適用するものであって、「第三階級こそはすべてである」<sup>(8)</sup> と主張する、ブルジョワジーの論理に導かれるものであって、それは、それまで「無」であった第三階級が、特権階級に対して、自分達こそは「すべて」であるとの自己主張であるとともに、自己の対立物である第四階級の非存在として位置づけるものであり、第四階級も人権の主体として扱えるものの、第三階級に対立する限りでは人権の主体から除外するという二重の意味をもものである。このことが、ロックをして当時のグラマー・スクールでの教育を批判させ、更には「家庭で、家庭教師の費用をまかなえる人は、息子に学校でできるよりはもっと上品な身のこなし、もっと男らしい考え、立派な、相応しいものに対する感覚を与え、それと同時にその上に、学問を大いに進ませ、また子どもを一そう早く一人前に成熟させることができる」<sup>(9)</sup> と見做し、学校による集団教育に対しても、子どもの個性に応じた教育が不可能であり、子どもが集団の中で放任され、あるいは、仲間の支配的な影響にさらされるので子どもの精神と作法を形成することはできないと解させたのであり、家庭での教育こそが、子どもの教育の最適の形態として位置づけさせるのである。ところが、理想的形態と描かれる、家庭教育は十全な形態で実りあるものとなるのは、家庭の経済的能力ばかりでなく、子どもの教育に対する親権者の良識を前提とするものであり、すべての家庭で十全な家庭教育がなされる現実性は極めて乏しい。とりわけ、産業革命の進行に伴う、失業者の大量発生と就労状況の低劣化は、必然的に家庭の崩壊を招くのであって、家庭での教育は、かかる崩壊した家庭にあっては、不毛な絵空事に帰してしまう。スミスにあってはかかる事態を予測して、社

会的秩序の保持のために、下層民に対する、公費負担による学校教育が構想されたが、フランス革命の指導者の一人であった、コンドルセは、自己の要求を満足し、福祉を確保し、権利を認識しかつこれを行使し、義務を理解しかつこれを履行する手段が提供されること、各人が容易くその技能を完成し、その参加する権利のある社会的職務に就くことができ、自然から受けてきた才能を十分に発達せしめ得ること、かくて市民の間に真の平等を確立し、法律によって承認されている政治上の平等を実現することが国民教育の第一目的であるとし、国民教育は政府にとって当然の義務と見做し、次のような公教育の原則を導き出す。(1)学校は家庭の延長であり、その機能の代替であり、別の側面でいえば私事の組織化であり、親義務の共同化(集団化)であった。(2)公立学校は、「権利としての教育」の思想を、普遍的に現実化するためのもっとも有効な手段であった。(3)教育(徳育)と知育の区別の視点が提出され、(4)それはさらに教育と学校教育を範疇的に区別する考えを成立させた。(5)それと同じ根拠から、公立学校における世俗主義の原則が提示され、さらに、権利としての公費観は、(6)無償教育と就学非強制の原則を生み出した。コンドルセの導き出した公教育の原則で特筆すべきは、学校を家庭の機能の代替として捉え、親義務の共同化として捉えていることである。ところが、近代社会において現実に行なわれた教育は、(1)第三階級以上の自己教育と(2)下層民(「労働者大衆」)の教育の二種であり、スミスが捉えていたように(2)の下層民の教育は、社会秩序の維持ないしは防衛のための、また経済活動の円滑な、更には活発な展開のためのものであって、その限りにおいて公費教育を必要とするものであった。それは、チャーティズム運動の中で、コベットによって(1)その制度はあらゆる公共施設と同様に、「永久性の観応」を含んでおり、保守性を本来的にもっている。それは進歩してやまない人間の知性や道徳を固定させ、人間精神の進歩をさまたげる。(2)その観応は、精神の法則に反している。なぜなら、自分の興味にしたがって、自分のためにおこなうものではなくてもうまくいくが、国家や他人におしつけられたものはうまくいかないものである。(3)それは、「国の政治と大っぴらに手を握っているもの」という理由で、否認されねばならない。<sup>13)</sup>として、国家の下層民に対する教育への関与が否定され、下層民(「労働者大衆」)の自己教育が主張される。このことは、国家による慈善としての教育を否定し、権利としての教育を労働者大衆の自己教育として、市民革命で定立された理念を継承しようとするものであった。この主張は(3)から、国家によるカテキズム排除を導き出し、教育の世俗性を要請するものであった。そして、労働者大衆の自己教育の主張は、(1)権利としての教育、(2)教育の私事性の主張、(3)公費教育として国民教育制度へと発展していく。ところが一九世紀後半以降、市民社会は構造転換し、国家も社会の構造転換に応じて、「警察国家」から「福祉国家」へと転化し、国家が国民生活の広い領

## 放置された子ども(2)

域にわたって介入するようになり、市民法の修正として現代法が登場するのである。こうした「福祉国家」の下で成立する国民教育は、以下の原則をもつとされる。(1)「教育の私事性」の否定による、国家の内面的指導者としての登場、「国家による教育」(2)教育目的として順良な公民の育成、(3)教育行政の中央集権化と教育の自律性の否定ないしは空洞化、(4)真理の守護者としての国家の登場による、国家の主による政治的偏性の貫徹、(5)学校制度における、公立学校の主要な位置の獲得および学校の階梯的一元化、(6)教育の義務性の転化による、国家成員の義務としての教育、(7)義務履行の代償としての無償性、(8)「道徳の指導者」たる国家による政治的カテキズムの実施とそれに伴う知育の軽視、(9)国家による教育とマスコミの操作・指導を通しての「真実からの疎外」と「政治的文盲」状況の産出、(10)教育の政治への新たな形態での従属化。<sup>(14)</sup>これらの諸原則は「国家主導の教育」に集約されるのであり、現代国家の教育への主要な関心が、社会秩序を保持するのにふさわしい、順良なる公民の育成であると考えられる。

こうした現代国家における教育の諸原則は、教育が人間形成でなく、順序なる公民の育成を目的とするところに、その根本的な問題を抱かせてるのであり、人間的発達の権利として位置づけられ、文化の担い手の育成の根源的権利として位置づけられる、教育を受ける権利が、個々人の状況を前進的に変容する能力の保障のためのものとされる時により重要な意味をもちうるのではなからうか。

## (5)

異質な人間としてあらわれている子どものすがたは、今日の教育の危機的状況を示すものである。今日の日本での教育の危機的状況の特徴は(1)青少年の「病理現象」として現われていること、(2)子どもをとりまく環境・文化の中での「商品化」現象の浸透が教育と子どもの精神生活とに退廃的傾向を強め、それが原因となっていること、(3)家庭の崩壊、地域・家庭の教育力の著しい低下の中での現象であることに認められる。

学童保育は、留守家庭児童の生活拠点の確保を第一義的目的とする。このことは、父母の労働・疾病等による、親の子に対する監護上の義務の遂行の困難性を解消しようとするものであり、個別的保障でなく、共同的課題として、あるいは社会的保障として、すなわち社会的共同事務として追求されているものである。とすれば、それは、学童期に求められる監護上の必要を、留守家庭という特殊性の下で充足しようとするものである。それは学童期の児童の発達にふさわしい生活拠点を保障するものでなければならず、その上に「知識の計画的教授の社会的施設」<sup>(15)</sup>と



しての学校が積極的に追求しえない、自己の生活の社会的状況（すなわち、留守家庭児童としての）に適合する、生活習慣を形成し、生活技術を習得するとともに、異年令集団の中での共同生活の場を提供するものである。

学童保育は、放課後の生活を充実させるものとして機能している。それは、生活拠点を確保して、はじめて可能であり、学童保育は、児童の生活上の安全を、放課後の時間という枠の中で保障するものでなければならない。それは、単に、交通事故、通り魔等による事故などの身近上の自立の欠如によって生じる事故を未然に防止することにとどまらず、現今の教育の危機状況を特色づける、青少年の「病理現象」から児童を守ることではなければならない。ただし、「知識の計画的教授の社会施設」と位置づけられる学校の本来の機能を否定しない範囲でなされねばならない。つまり、「病理現象」として表出する「非行」を、その原因となる、自己に対する抑制心の欠如、自律性の欠如を克服し、神経系統の異常にまで至った身体上の異常を、生活規律の確立を通して、更には児童の欲求の自然的発現としての「遊び」を通して解決することが学童保育の活動内容として位置づけられねばならない。これが、学童保育の留守家庭児童の生活拠点の保障という性格から直接的に導き出されるものである。また、留守家庭児童の生活拠点の保障は、学童保育にあつては、個別的な形態ではなくて、集団的ないしは社会的形態をとってなされていることである。このことは、二重の意味をもつ。一つは、子どもにとっては集団的保育の形態としてあらわれ、かつその集団が今日、子どもの通常の交友圏を質的に越えているものとして位置づけられるのである。今日の子どもの交友圏は極めて小さい、同級ないしは、同学年にとどまり、近隣社会での極く制限された交友を含めても、同年令層を越えることはない。そのように制限された交友圏の中では、技能を必要とする遊びは導入されえず、危険を防止したり、生活圏を拡大させるリーダーは育ってこない。現在の子どもの交友範囲の制約性が、遊びの単純化とも「遊具」の画一化ともいえる、「その商品化」と深い関連をもつのである。学童保育は、児童の安全を確保するために、その対象となる児童の居住地域を限定する。そして対象そのものが留守家庭児童であるので、一定の同質性の下で、通常の交友圏を越えた集団の「保育」とならざるを得ない。その現実の対象学年を限定する、地方公共団体も多く、限定されたものではあるが、指導員の指導と援助を得て、技能を必要とする遊びが可能となり、遊びのひろがりの中での危険防止が年長者によって企てられうるのである。更に、異年令集団を形成することから、発達段階の異なる者の間の融和と親和が必要となり、年長者には年少者への配慮と指導が、年少者にとっては卑近なモデルとしての年長者への尊敬の念が形成されることとなる。そして、ほとんどすべての構成員が年長者となった際にはリーダーとしての資質を要求され、具体的課題の解決のための

## 放置された子ども(2)

集団的解決策を民主的に求める、主導性も自然に要求され、自治という民主主義の訓練の場を保障することとなる。

他の一つは、留守家庭の父母にとっての意味である。それは共同して子育てを進めなければならない、監護義務を委託によってしか遂行しえない者の、委託を通じての共同性の発揮であり、昨今問題とされたベビー・ホテルと無認可保育所の差異として端的に描出しうる、親権に関わる問題である。ベビー・ホテルは、子どもの介護を「商品化」するものであり、親権の放棄ないしは全面委任であり、ホテルの経営者への当該時間内での親の監護権の白紙譲渡ないしは白紙委任を前提としている。それに対し、無認可(共同)保育所は子どもの介護の共同化によって運営されるのを常としている。それ故に、多くの場合、保育所の存続のために、多大な負担が父母に課せられ、共同運営者の一員として運営への参加が要求される。だから、父母は、常に委託の内容を吟味せざるを得ず、子育ての社会的意味と子育ての改善の条件を追求せざるを得ない。つまり、父母の共同事務として評価される、「共同による子育て」が、父母に社会的課題としての子育てに関わる認識を要求し、子育ての社会環境を理解させ、その改善の条件を追求させるのである。また、共同事務の遂行の運営者の一員となることは、留守家庭の大半が労働者の家庭であり、平常とは異なり経営者として位置づけるのであり、そのことが経営上の職員を欠く、母親ばかりでなく、父親の自覚的参加を要求する。ある学童保育所では、小学校の学区を対象に「子どもまつり」を催したが、その経験を次のようにまとめている。

昨年、第一回の子どもまつりに取り組んだ時には、母親だけでは手が足りないため、父親の応援が必要になりました。おとうちゃん達はさすがにてきぱきと仕事を進めてくれました。私達(＝母親達)が嬉しかったのは、この時、おとうちゃん達が私達の企画を見て、「おかあちゃん達は大したもんだ。見直した。」<sup>10)</sup>といってくれたことでした。このことがあって以後、どの家庭の父親も、共同保育所の運動と運営に協力してくれるようになりました。

これは、一つの学童保育所に限られた経験ではなく、父親の労働に関わる技術と知恵が学童保育所を存続させてきた例も少なくない。その一端を紹介すれば、ある新興団地で共同して学童保育をしようとした。ところが学童保育ができる場所が確保できない。さんざん頭を悩したが適当な解決策が見当たらない。そこへ自動車整備工である父親や廃車予定のバスがあるので廃車にしないで払い下げを受けようと提案する。共同保育をしようとする会は切羽詰っていたので、この父親の提案を採択し基金を募って、払い下げを受ける。そして、バスを利用した学童保育が開始される。ところが団地内は駐車禁止であり、住民の通報でバスは駐車禁止の車輛とされるが、警官がその現場へ行くと、安全を期して、車輪

は取られ、バスの本性が移動しないよう固定しており、駐車違反として取り締られない。道路の不法占拠の通報を受けると、いつの間にか車輛として整備され、利用者の少ない、団地内の端の公園に移動しており、何時でも運行しうよう運転手さえ同乗しており、違法行為として、その撤去を求められない。その間に、共同して学童保育を進めようとしてきた会は市にこの団地で学童保育の必要性を認めさせ、学童保育の場所が確保されたという。これらの例は、学童保育との関わりを父親がもつ中で、父親が職業上の技能・技術を発揮した例であり、父親の自覚的参加が、市の姿勢すら変えてしまうことすらあることを示すものである。だがより重要な事は、河合隼雄教授が指摘するように「母性社会」である日本において、父親が子の養育に対して、真正面から取り組んだ事であり、河合教授がカウンセリングを通じて、「病理現象」の解決に、子と父親の対峙が有効であるとしたことを、社会的「病理現象」の中で行なっているものとして類比的に図式化できるのではなからうか。それは、部分的なものであるが、子の養育に対する、親権の放棄者とさえいえるほどの、影響力を欠いた、父親の復権を特殊な状況の中で成立させたものといえるのではなからうか。

これらのことは、更に学童保育の認知を求めて、地域社会への父親をまじえた行動として継承され、地域の問題として、「留守家庭児童」の保育の必要性を求めるものとなる。これはまさに、教育の危機的状況の打開をはかる一つの方向性を示すものといえるのではなからうか。

#### 註

- (1) 主として高浜介二「構造的危機のなかの教育問題」(「経済」一九八一年九月号所収)を参照した。こうした子どもの状況を遊びとの関わりの中で、子どもの遊び空間の減少、遊びの時間の短縮、遊び仲間の量的・質的(すなわち、仲間の数の減少と仲間の構成の同学年ないしは同級という単一化という)変化、更には遊びの間(ないしはゆとり)がなくなっているとの報告がなされており(「子どもとつくる生活文化研究会」全国大会朝日新聞 一九八一年九月三日また「屋外遊びの調査」をした丹羽助昭氏は、子どもの遊びへの欲求が、塾、けいこごとなどのために抑制され、そのことが遊び仲間の集団を縮小、単一化へ向わせ、遊びそのものの多様性、複合性を稀薄にし、遊びの教育力を弱め、奪おうとする傾向にあることを指摘している。(朝日新聞 一九八一年九月十一日)
- (2) 朝日新聞、一九八一年七月二十四日夕刊et c.による。
- (3) 朝日新聞、一九八一年七月二日夕刊、五月十三日夕刊、鷺谷善教「堺市の学童保育解消論について」ならびに、大阪学童保育連絡協議会「堺市の答申に対する私たちの見解」(いずれも「日本の学童はいく」一九八一年八月号所収)
- (4) 「現代法の展開」所収の小林直樹「現代法の問題状況」、渡辺洋三「近代市民法の変動と問題」、片岡昇「社会法の展開と現代法」の三論文および渡辺洋三「法とは何か」参照。

放置された子ども(2)

放置された子ども (2)

- (5) Adam Smith 'The Wealth of Nations' vol. 2 pp. 213 Methuen, London, (但し訳文は『世界の名著』第31巻アダム・スミス「国富論」の玉野井芳郎、田添京二、大河内暁男のものを参照した)
- (6) 渡辺洋三「法とは何か」参照。
- (7) 堀尾輝久・前掲書p. 8～9
- (8) シェイエス「第三階級とは何か」p. 28
- (9) ロック「教育に関する考察」p. 93
- (10) ロック 前掲書 p. 93～95参照。
- (11) コンドルセ「革命議会における教育計画」p. 11
- (12) 堀尾輝久 前掲書p. 14
- (13) 堀尾輝久 前掲書p. 33～34
- (14) 堀尾輝久 前掲書p. 145～参照。
- (15) Georg Geisler, Die Situation der Schule in der Gegenwart' (im 'Theorie der Schule' hg Herman Röhrs)
- (16) 青山悦子・谷口章子・和田千恵子「光徳字童保育所をつくる運動の経過とまとめ」(「仲間」所収)
- (17) 河合隼雄「新しい教育と文化の探究」『母性社会日本の病理』参照。