

法の時間のなかでゆがむ「子ども」

—学テ裁判が形成した時間的地平—

佐藤 晋平

(文教大学教育学部)

Warped 'Children' within Legal Timeframe Imposed by Court :
Time Horizon formed by Trial over Achievement Tests

SATO SHIMPEI

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

法は、裁判における主張が典型であるように、われわれの経験のある部分しか示せない。裁判となった教育事案は法的な側面から事案の意味が語られがちだが、それは一面的な理解である。学テ事件では抵抗が眼前にいた子どものためとされていたのが、長期を要した裁判の過程で抽象化された未来の〈子ども〉のためと語られるようになる。法はこのように過去と未来をつなぐが、それは法が過去を決定的に切断するから可能となることなのだ。

はじめに

日本の教育に関する諸言説をみると、法令や判例から教育を語ることになじんでいる。いじめとそれへの対応のような実践上の問題からコンプライアンス、大学での講義まで、多様な教育についての法的言説があたかも教育の姿であるかのように語られる。教育裁判、判例もそうだ。メディアによって裁判や判決が報道される時、それは教育そのものの意味であるかのように表現される。教育裁判・判例について小川利夫は、それは実践上の諸問題に全面的な解答・解決を示しているわけではないが、「現代日本の教育実践に対して、きわめてリアルに、しかも原理的（法原理的さらに教育条理的）に光を当て、決断的な判断をしめしている点で重要であり、独自の積極的意義をもっていると思われる」という（愛知大学教育判例研究会1995：i）。過去、教員組合と行政が教育政策について激しく争った時期には、裁判の過程全体を通して「国民の教育権意識と教育要求をよびさま」すこ

とが重要であるなどともいわれた（本山・榊・柴田他1968：39）。一方、これらの勢力と争った政府の側も法令によって規制を進めてきた。どちらの側も教育の内実を意味づけるものとして法の力に依存し、今日に至った。

しかし裁判を例にとると、そこでの当事者の主張はきわめて特殊な形に構成されたものにすぎない。棚瀬孝雄は、法的な争いは必ずしもそれが問題解決にならないと自覚されながら展開されることもあるが、問題を法的に構成し応戦しあうなかでこのゲームを降りられなくなること、そして「法によらない、当初ためらいつつ決断したその時には多分に残されていた、行為の意味表出機能に依拠した解決の可能性に対する悲観的な見方が生まれ、法の中での解決への固着が進んでいく」と指摘する（棚瀬1995=2002：152）¹。こうした法のコミュニケーションは、私たちの日常的な世界のあり方とは抵触するようなものである（棚瀬1997=2002：45）。

教育法研究を振り返れば、兼子仁や今橋盛勝が論じた特殊法としての教育法論では、教育事案について裁判的解決が有する問題が指摘された（兼子1978；今橋1983）。この視点はなぜか衰退し、いつしか教育法学は成文法研究、判例研究のみになった。しかし住友剛が指摘するように、現在でも教育紛争における法的プロセスは当事者間のコミュニケーションを推進するどころか決裂させることが多々ある（住友2017）。なぜそうになってしまうのかを考えるには、兼子や今橋、あるいは棚瀬らの指摘がもつ要素を真剣に引き取り検討していかなければならない²。

上記の問題意識から、本稿は教育研究の領域ではすでに問題を法的文脈で語ることが定着している1960～70年代の全国学力テストの裁判の過程を今一度追ひ、当事者らの問題の語り方が裁判と関わるなかで変容していることをみていく。関心は出来事や行為の法的評価・法的意味にあるのではなく、出来事と密着して発生した語り、あるいは出来事の意味に影響を与えてしまう法の力、ということだ。

ところで、この影響を考察するうえで時間という視角が重要になる。私たちは出来事・事実を、過去形・現在形・未来形の言葉で語る。しかし、法はそうではない。規範を「〇〇してはいけなかった」「〇〇してはいけなくなるだろう」などと過去形や未来形で語ると、普遍的な効果を失う。だから規範を示す法は、基本的には「〇〇してはいけない」という現在形しかもたない。それが、法が普遍的でありうる鍵なのだ。こうした点を受けて、法は本質的に無時間的だともいわれる（吉良2008：132）。

判決という法を求める裁判は、この無時間的な現在形の普遍＝不変を求める争いだ。これは、わたしたちの経験の過去性や未来性と抵触する。裁判と関係するとき、過去はもうおわったこと、未来はまだわからないこと、とはできない。だから経験の時間的性質は法

とぶつかりながら、ときに法に沿うように変形されてしまう。そしてその必死の争い渦中にいるとき、多くの場合においてわたしたちはそれに気づけない。

このような時間に関する法の圧力が、長い期間争われた全国学力テストの裁判の過程でもあったのではないか。今一度振り返って考察したい。

1. 抵抗と目的一目的の抽象化に至る過程

1.1. 具体的な問題意識—学テにおける抵抗の背景

まずは、岩手県の事例からみてみることにしたい。1961（昭和36）年から全国実施された学テに対して、岩手県では県教組の主導で平常授業を行うという抵抗がされた。岩手県の学テ阻止率は85%だったといわれるが（岩手県教員組合1966：149）、これは全国で最高であるとも紹介された（森川1966：5）。そしてこの抵抗運動が地方公務員法上の争議行為にあたるかが主な争点となった訴訟は、最高裁にまで及んだ。

この抵抗の実践のとき、その目的は教師らによってどう語られたのか。岩手では、学テが問題だとされた背景には当時の県民の生活水準の低さ、僻地の小規模校の多さなどがあったといわれる。農村・山村・漁村の子どもは在学中も家事労働の手伝いをしなければならず、高校に進学するという選択ができない者が多かった。岩教組の出版物には、この状況への危惧が記されていた（岩手県教員組合1966：29-33）。そしてある教師によれば、日々の労働と貧困に囚われた子どもたちの未来に希望をみいだせる教育が重要であり、それは他の子どもとの競争を煽る成績の明確化とは異なるといわれる（岩手県教員組合1966：76f.）。

また、高度成長下での人材開発と選抜のためのテストが、岩手の子どもたちに不利な条件を背負い込ませる結果になることが危惧さ

れていた。県の人事委員会で話されたという、2人の教師の話を紹介する。

朝、のらに出る親たちとともに早く起き、早い朝食、あるいは朝仕事ですでに父母のおらない朝食をそこそこに登校、空腹と睡魔のおそうなかで授業をうけます。帰宅すれば都会のあたたかい食事とおやつ、両親のほほえみとはげまし、安らぎのかわりに、つめたいひえめしと菜っ葉汁、家族のではらった空虚と労働の強要と貧困が待っています〔…〕。

よく整った学校設備が用意され、両親が、家庭教師が、塾が、ある都市部の子どもたちに比べれば、いかに彼らが不利な条件にあるかがわかると思います。それを無視し、ただ一度のテストによって子どもらの未来をふみにじることは私たちにはできません（岩手県教員組合1966：79）。

特に僻地の子ども達は地理的な、また経済的な悪条件のために劣等感を持ち遅れがちなのです。しかし精神的に、また社会的に条件が整備すると急速に成長することを体得しているわたしを含めた岩手の教師は、誰しも同じ考えであったと思います〔…〕。調査の名を借りて評価される心配のある学力調査は、岩手のような後進地域の児童を守るために、また国の施策上必要欠くべからざる意義を見出し得なかったために、教師の任務としてどうしても受け入れるわけには行きませんでした（岩手県教員組合1966：79f.）。

ここには、教師らの眼前にいる特定の子どもたちへの関心をみてとることができる。テストや子どもという存在への一般的・抽象的な問題意識ではなく、である。この時点で教師らは、岩手の特定の具体的な文脈を問題にしている。それは学テ実施に対する抵抗実践へ

の、教師ら自身による評価からもわかる。

さきほどまで最後の一時間でもよいからテストしてくれといていた立会人（教育委員会側の学テ実施の立会人—筆者）も、『もう時間ですね』と帰っていった。八五%成功—。

勝った！俺たちはやったぞ！全分会員が大声で叫んだ。皆ははれはれとした顔、顔。万歳がわき起こった（岩手県教員組合1966：149）。

このあと始まった裁判では、結果的に最高裁で組合側は敗れる。しかしその法的な理解は、彼ら／彼女らの行った抵抗行為の当時の経験に迫るものではない。抵抗した時点では、彼ら／彼女らは「勝った！」のだ。それは学テとは一般的に、あるいは法的になんであるかというような文脈にある実感というより、目の前にいたその具体的な子どもたちに試験を受けさせようとするのを止められた、そういうことだろう。

1.2. 抽象化された守るべき〈子ども〉

ただ、組合の主張には異なる要素がある。学テ実施直前の岩教組の宣言をみてみよう。

私たちは、組合結成以来、民主教育の推進と、教育条件の改善とその向上をめざして努力してきた。多くのへき地、農山漁村をかかえた岩手にあって、子どもの成長と幸福を守ることは、父母県民の切なる願いであり、施策の重点と考えたからに外ならない。

岩教組の歩みは、まさに教育行政の民主化のたたかいと、子どもを貧困と封建制から解放するたたかいの歴史であった。

〔…〕この調査は子どもを差別し、発達の可能性を無視し、教育を大きく歪める非教育的なものである〔…〕。

私たちは、子どもを不幸におとしいる国家権力の野望とその跳梁を許さない。私たちは教師の名において、子どもの教育に一切の権力の介入を許してはならない。

そして最後の日まで、県民にねばり強く調査の問題点を明らかにし、民主教育を守りぬく決意を披歴すると共に断乎たたかい抜くことを宣言する（岩手県教員組合1966：134f.）。

ここには、実際に眼前にいる子どもたちを守りたいということに加え、岩手県における民主教育の歴史・蓄積を学テによる破壊から守らなければ、というより抽象的・一般的な目的が入ってきている。この後者の要素こそ、抵抗・運動の拡大を可能にすると同時に具体的な対象・文脈からそれを引き離してしまうものである。以下ではそれを詳しくみていこう。

学テへの実際の抵抗に対して、県教委は岩教組委員長や役員並びに現場の校長ら9名を免職、停職47名、減給335名、戒告483名の、総員874名に及ぶ処分を下した（岩手県教員組合1966：171）。そして岩手の教師らにとっての闘いは、この処分をめぐる人事委員会への不利益審査請求や抵抗行為に関する刑事裁判という法的な局面へと移っていく。

学テ後、岩手県では刑事事件としての警察の捜査が開始したが、岩教組は上記宣言の主旨からこれを批判し、「民主教育を守る」ため、「われわれは、県労連をはじめとする労働者階級、父母大衆とともに、最後まで闘うことを誓うものである」（岩手県教員組合1966：153f.）と再度宣言を出した。この終わりの部分にある「最後まで闘う」の目的はなんだろうか。抵抗行為の正当性が認められるまで闘うということか、それとも岩手の「民主教育を守る」ため闘うのだろうか。この不明瞭さに、問題が拡張していく契機をみることができよう。抵抗行為によって目の前

の子どもを守ることと、それまで岩手で行われてきた「民主教育を守る」ことは、関連する部分はあっても、当然ながら同じ意味ではない。二つをつなげた地平には、深刻な裂け目が入る可能性がある。というのも、仮に裁判に長い期間を要してそこで「最後まで闘」って「民主教育」を守りきっても、学テを受けさせまいとした際の子どもらはもう目の前にいないからだ。子どもらはもう一般的意味での大人になっているかもしれず、時間的な大きなズレがある。もちろん、子どもらが教師の姿勢に感銘を受けて意味的次いで物語をつなげて理解する可能性もあるが、そうならない可能性もある。だから「最後まで闘う」という現在形のいい方に、この亀裂の克服が期待されていると見るべきだ。しかしことと次第によっては、それは亀裂の隠蔽とみえてしまう。

問題の時間的射程は、すでにゆがみつつある。岩教組の以下の言葉は象徴的である。

岩手の教師たちは、組合に結集しつつ、弾圧にもめげず、教育裁判をかちぬき、北方の子どもたちを守るために、ひたむきの努力をつづけてゆくのである（岩手県教員組合1966：218）。

この言葉は裁判を闘っている最中のものであることが注目される。「守る」べき「北方の子ども」とは誰か。「裁判をかちぬき」とあるのだから、判決が出たのちのことが視野に入っている。そのとき「守る」べき「北方の子ども」はもはや、抵抗行為の際に実際に目の前にいた子どもらではないだろう。もっとも上のような言葉は、その子どもらへ教師らは闘っているのだとするアピールの効果が期待されているかもしれない。しかしそうした期待が混ざりうるような不明瞭な言葉が用いられたことで、実際に目の前にいた子どもらを守ることと「民主教育を守る」という抽

象化された目的が、そこで混ざり合う。

抵抗時に目の前にいた子どもではなく、ここまでみてきた言説に表出しつつある抽象的な対象を〈子ども〉と表記しよう。闘争が法的な次元に移っていく過程で、抵抗行為の際に目の前にいた子どもを守ることは過去のことになっていく。しかし必然的に時間を要する裁判では、過去にとり残されず未来をも指し示すことができる抽象化された〈子ども〉、これを守るという目的が裁判闘争の展開に意味を与えていくことになる。

1. 3. 未来志向性

未来に向けた意味の変質は、岩手の事案以外においてもみられる。学テ実施後に愛媛県教員組合の委員長となった笹田徳三郎は、学テに反対していた教員らが1964（昭和39）年に「愛媛・教育と子どもを守る会」を結成し、学テ廃止の闘いにとり組んだと手記で述べている（笹田1977：15）。笹田はこのなかで、学テ反対運動による懲戒処分取消訴訟の一審判決に対して控訴した経緯について、「勤評体制下の学テ教育は引き続き愛媛の教育をむしばんでいます。この裁判は教育を父母と子どもたち、教職員の手にとりかえし、すべての子どもに行き届いた教育を保証するという大きな目的があります」（笹田1977：16）とする。

この直前に笹田も記述しているが、ここでの処分取消訴訟の一審判決が出されたのは1975（昭和50）年2月である。だからここには、岩教組の場合と同様のズレ・ゆがみをみてとることができる。笹田のなかには二重の目的が、時間的ギャップを伴って存在する。1964年結成の「愛媛・教育と子どもを守る会」が守ろうとした子どもは、1975年時点ではわたしたちが一般的に子どもと呼ぶ姿をしていないだろう。しかし1975年以降の状況で笹田が「すべての子どもに行き届いた教育を保証する」と現在形で述べるとき、そこでは

時間的に異なる次元にあるものが地続きの連続的な地平に置かれている。未来をとり込む遂行的な発話行為において、時間の地平が単一のものへ再編されているのだ。

北海道の事案でも、同様である。学テ実施への抵抗（旭川学テ事件）によって刑事裁判の被告となった中学校教諭の伊藤信明は、旭川地裁における一審の被告人意見陳述において、「私たち教師は、正しくみつめ、正しい批判のもとに反動文教政策から日本の教育、そして子どもの幸せを守るためにたたかわねばなりません〔…〕。今の私たちにとって公正な裁判によって権力の弾圧をはねのけることが、民主教育を守り子どもたちの幸せを守る道なのだと確信しています」（伊藤1977：138）といった。法廷内でのこの発言は、過去に対する意味づけのレベルを大きく超えているだろう。彼の視線は裁判を闘っている現在、そしてこれからやってくる未来に向けられている。

同じく北海道の事案で被告となった小学校教諭の加賀谷利雄は、「権力側の意図するところが、憲法や教育基本法に精神に照らして不当であると判断した場合弾圧や圧迫をはねかえしていかなければ、子どもを守り育てていけないことも、またそのためには教育の自由、教師の自主性が保障されなければならないことも理解しています。私たちは、今後も子どもたちの幸福を阻害することには決して妥協したり、あきらめたりしないつもりであります」（加賀谷1977：145）と述べている。ここに出てくるのは、かなり抽象化された〈子ども〉だろう。加賀谷の発言も、過去についての意味づけを超え未来を視野に入れている。抽象化された〈子ども〉が、過去の事案と未来、そして未来に向けて闘っている現在を基礎づける。

1. 4. 弁護士の言説

争いが法的なものへと接続すると問題が変

質するのであれば、法のプロフェッショナルである弁護士らは問題をどのように語っていたらうか。

興味深いことに、学テ裁判での教師・組合の代理人らは、判決の未来への影響に関する危惧を述べている。南山富吉は、旭川学テ・岩手学テ両事件の最高裁における口頭弁論で以下のようにいう。学テ実施の根底にあった能力主義教育政策のその後の展開の問題とこれにより発生する「落ちこぼれ」という「禍根」、そしてその教育の方向性を改め「次代の主権者としての児童・生徒・青年の学習する権利、発達する権利を保証し、父母を含む国民の要求にこたえる教育を確立すること」が「緊急の国家的課題」である、「その意味において本件学テについて原審判決の正当な判断を最高裁判所においても当然承認されなければならない。それが教育の本来のあり方にもどす第一歩にもなるのである」（南山1977：231）。これは判決の未来への影響の期待であり、はるか昔に学テ実施へ抵抗したこと自体が単独でもちうる意味からは明らかにかけ離れたものだ。同じく弁護士の森川金寿は、最高裁で次のように述べた。「本件裁判（岩教組事件）の帰趨は、一面においては広く日本国民、とくに次代を荷う青少年の福祉と密接に関連し、また他面においては教育公務員を含む全官公労働者の労働基本権に重大な影響をもっている。これらはいずれもまた、日本の将来の平和的、民主的発展と重大な関係をもっている」（森川1977：222f）。いうまでもなくここでも問題は抽象化されており、判決の未来への影響の問題が述べられている。

教師らの発言も未来の方を向くようになっていったが、弁護士らの方が未来との関係を明確に整理して述べている。後者の方が、学テへの抵抗は過去に起きたこと、判決の効果は未来へのものであるということが明瞭であるということだ。教師らは実際に抵抗した

人々であり、彼らの闘いに関する意味づけ方は、過去の抵抗行為から裁判闘争まで不明瞭なかたちで地続きに連続しているところがある。しかし、法のプロである弁護士らはいくらか違う。彼らは、判決が未来にかかわるものであることを、というか過去ではなく未来にしかかかわることができないことを明確に踏まえているのだ。

この弁護士らの理解こそ、裁判における時間的視野のゆがみを正しく捉えたものだ。岩手学テ訴訟は結局15年を要した。教師らがこれほど長期の裁判を最初から想定していたとも思えないから、目的の視点や言葉の変質は否応なく強いられたのだろう。しかし、そうして闘いの主戦場がもはや法廷しか想定しえなくなり判決という結果しか期待できなくなるほど、判決の効果（未来）の方へ強調点が増えて守るべきと語られる対象は抽象化し、抵抗行為の際に目の前にいた子どもたちは彼ら／彼女らの発言のなかで存在感を失った。

2. 教育裁判の歴史性

2.1. 現代型訴訟・政策形成型訴訟

個別救済よりも、事実上の未来への影響を重視する現代型訴訟・政策形成型訴訟が論じられることがある（新堂1983；大沢1987；戸松2000）。これらは、当該の事案についての勝訴・救済よりも、マスメディアなどを通じた社会的影響が重視されるものだ。教育裁判についても「教育紛争の問題性を国民に訴え、これを批判する運動の中から国民の教育権意識と教育要求をよびさまし、高揚させ、定着させる場となる」という見方があった（本山・榊・柴田他1968：39）。

森部英生は学テ訴訟を政策形成型訴訟だといい、そこで当該事案は①真の主張の素材・契機にすぎず、②裁判の勝敗よりも世論喚起を重視し、⑥長期化を厭わず、⑩将来志向的である、とする（森部2002：297）³。だが学校教育に関する裁判は⑥長期化してしまう

と子どもが成人してしまう。また学テ事件の場合、教師らはまさに目の前にいる子どもらにテストを受けさせまいとして抵抗したのに、①で言われるようにそれは他の真の主張の素材・契機に過ぎなかったなどといえるのだろうか。同じ理由で、初めから⑩将来志向的であるといえるのかにも疑問があるし、②も同様だ。

政策形成型・現代型訴訟でも、自然環境の悪化を食い止めるための差止訴訟などであれば、未来への事実的な影響を狙っていると理解できる（松岡2006）。ただしすでにみた岩教組の資料は、教師らの抵抗があくまで学テの実際の阻止を目指していたことを語っている。そのことの意味が法的に問われたのに①それが真の主張の素材・契機にすぎないとか、⑩将来志向的であったと簡単に結論付けるのは早計だろう。

たしかに、抵抗の事実から裁判までの経緯で②⑩のように問題を社会に問おうとする側面がなかったとは思わない。抽象的な〈子ども〉を語るようになったのは、その証左である。しかしこれは、裁判の長い審理の過程において徐々にそうなっていったとみるのが自然だろう。政策形成型訴訟・現代型訴訟に関する枠組みも、通常はこうした時間経過による訴訟目的の変質を捉えていない。ただそれも当然であって、目的・主張はだんだん変わるなどということ認めれば、争点を定められず主張がはっきりとぶつかりあう裁判の仕組みを維持できない。だから実務としても研究者の分析視角としても、対立が恒久的に成立する視点を据え置かねばならない。よって吉良がいうように、法には無時間的な装いが必要なのだ。

しかし教育裁判のように子どもが視野に入ってくるなら、時間がかかると目的が変質してしまうのは当然である。なぜなら、時間の経過によってその子どもが大人になって、存在しなくなってしまうからだ。

2.2. 違いを理解した者

この点に関連して、学テ闘争に関わった教師の中には抵抗行為と裁判の違いを強く自覚していた者がいた。山口県の中学校で学テ反対の行動をとった五十川偉臣は、自身に対する県教委の懲戒免職処分の取消訴訟の提訴及び処分の執行停止の申立てを契機に母校の法学部に学士入学し、教育法を研究したという。その当時の心境について、彼は以下のように述べている。

この一連の事件のただ中であって、私は、法と生活とのつながりの深さや、法による社会正義の実現の重要さ、法の恐ろしさや有難さ等々を身をもって知った。法は私にとって仇敵でありまた恩人である。

かくて私は、ある意味では仇討ちのつもりで、そしてまた別の意味では恩返しのもりで、私に可能な限り法を研究したいと考えるようになった。努力して「教育法」の研究をしていけば、学テを私なりにある程度法学的につかめるのではなからうかと考えたのである（五十川・兼子1973：45 下線は筆者）。

五十川はこのとき、「一連の事件のただ中」にいた。法における闘いは、現在進行形のものであったわけである。それにもかかわらず、教育法を学ぶ目的については、「ある意味では仇討ちのつもりで、そしてまた別の意味では恩返しのもりで」と述べている。「仇討ち」や「恩返し」の原因となる事柄は文面上で完全に明確ではないが、学テへの抵抗・闘争や、懲戒処分に関する過去のことだと考えてよいだろう。

本稿にとってこの引用部分が重要なのは、裁判が現在進行中であった五十川が、法を学ぶ目的をその時点ではなく過去から引きだしているからである。日本語の普通の用法からして、現在進行形の出来事の「仇」は討て

ないし、「恩」も返せない。間違いなくそれは、現在ではなく過去について「仇討ち」や「恩返し」をすることであり、それが現在において「法を研究」することだとされている。つまり五十川は、学テ実施や抵抗の事実と現在進行中の裁判闘争が地続きではなく、それぞれが別の時間に属した問題であることを自覚しているのだ。これは本稿前半でみたような、実際の抵抗行為から裁判への経緯で問題を抽象化しながら未来へ接続していった語りとは異なっている。

N. ルーマンは、ある犯罪的行為とそれに対する実力的な応報の間には、時間的なズレがあるという (Luhmann1972 : 158 = 1977 : 174)。確かに目の前に犯人がいれば即座に復讐できるかもしれないが、犯人を自ら捜し復讐するための準備・訓練が必要であるなら、大変な時間がかかる。例として、ルーマンは原始的な社会においても復讐の権利が親族に何世代にも渡って認められたこと、そしてそうした時間的な猶予が法的な熟慮や規制の介入を可能にしたことを指摘する (Luhmann1972 : 154-158 = 1977 : 171-174)。この熟慮や規制は当事者による実力的な復讐意欲を減退させるために必要とされ、しかし同時に減退しきれない場合に備えて当事者に代わって事態を裁断する機関を必要とした。それが裁判所である。だから裁判では、熟慮の進行と同時に、熟慮のための時間のコントロールが行われる。それは熟慮の時間を差し挟むことだが、同時に当事者を自力での問題解決から引き離すのだ。

だから五十川は、過去へ向かって「仇討ち」だといったのだ。五十川は、自分が解決しなければならない出来事の実事から、裁判によってすでに時間的に引き離されていることを自覚していたのである。

2. 3. 法の力と宛先

そして五十川は、裁判が未来を志向するも

のであることも明瞭に述べている。

「当事者尋問で証人台に立つ私の証言力に、大きく言えば日本の将来の幾分かがかかっている」(五十川・兼子1973 : 6)。

裁判を「仇討ち」として過去に関係づけていた五十川が、同時に「日本の将来」との関係語っていること、この両義性のなかにこそ裁判の力と問題がある。裁判で必死に闘ったところで当然ながら時間は過去へ戻らず、敗訴する可能性もある。裁判は法が一つの解決の形を提示するだけだから、自力で問題を解決するときのような充実感を与えてくれるものでもない。だからたとえ裁判に長い時間と莫大な労力を費やしても、過去について清算できることは限られる。しかし裁判がもつ未来への影響力は、こうした状況においてこそ当事者に争うことの意味を与える。すなわち過去は清算しきれないという限界との関係において、そして敗訴するかもしれないという報われなさとの関係において、争う価値を未来に問う、そういう意味が生じるのだ。

ここに、法のもつ力と危うさが現れる。J. デリダによれば、正義を望む時に間違っただけではないのは宛先である (Derrida 1994 : 38f. = 1999 : 38f.)。人・事例はすべて異なるから、ある宛先のために開発された正義の基準が、別の宛先に完全にあてはまることはない。すでに据えられた (Gesetz = 法律) 基準を別の事例にあてはめること、それはデリダによれば正義を押し及ぼすことだが、同時に暴力でもある。法とはそういうものであり、既存の法的正義を携えてある宛先に向かおうとすることで、かえってその宛先を既存のものへひきつけ、ゆがめてしまう。

学テへの抵抗行為そのものには、特定の宛先があったといえるかもしれない。それはそれぞれの教師の目の前にいた、テストを受けさせられそうになっていた子どもらである。教師らが学テに抵抗したとき、相当の程度においてその宛先と関係しようとしたのかもし

れない。しかし、それは一瞬のことだ。抵抗の行為の正当性を法的に主張することは、別の宛先にも応用可能な抽象性をもつ法律を用いなければならない。だから法の文脈に合わせるには、当初とは別の宛先が用意される。それが、抽象化された誰かとしての〈子ども〉である。ここでは、具体的で特殊であった最初の宛先はもうゆがんでいる。しかし法的に争うとは、そういうことである。法によっては、わたしたちは特定の宛先と関係をもつことができない。

抽象化された〈子ども〉は、裁判・判決が未来とかかわるうえで効果をもつと述べた。だがデリダのような視点から注意すべきことは、この未来とのかかわりが新しい宛先への可能性を拓くのではなく、閉じる可能性もちうることだ。まだみぬ未来の子どもを既存の〈子ども〉という意味の範疇に収めて理解すれば、未来を単に植民地化してしまう。法的に用いる目的で抽象化された〈子ども〉のような意味は、未来とかかわることを可能とすると同時に未来を現在にとり込んで閉ざしてしまうかもしれない。法に適合的な抽象的な言葉はわたしたちを特定のある文脈から解放し、そして同時に、具体的になにについて考えていたのかを不明にしてしまうのだろう。ある特定の事実が位置づく次元と法的な次元を区別せずにいると、この迷路に迷い込んでしまうのだ。

だから、五十川が「仇討ち」「恩返し」と表現したことは重要だ。学テへの抵抗からその意義を法的文脈に地続きにつなげて主張された場合と違い、彼の上記のいいようでは、学テへの抵抗実践とその法的な処理が別の次元のものとして理解されているようだ。すでに引用したように、五十川は「法による社会正義の実現の重要性」を実感し、裁判に「日本の将来の幾分か」がかかっているとした。彼がここでいう未来は、過去の抵抗の経験から地続きの地平にとり込まれるものではなく、

過去を裁判の渦中にいる現在と切り離すことで拓けてくる、そういう未来だ。それは法的なプロセスが可能にする地平だが、当事者の過去が法によって切断されて初めてみえる景色であるだろう。「仇討ち」「恩返し」をいう五十川の語り口は、法はわたしたちに新しい過去・未来とのかかわり方を用意すると同時に、わたしたちには法のプロセスに進むと切り離されてしまう原初の経験の次元があることを示しているようにみえる。

おわりに

結論をまとめる。学テ実施に際し、教師らは目の前にいた子どもがテストを受けさせられることに抵抗した。その後に裁判で法的な争いが展開したが、そこでは闘い続けることの意義が抵抗行為に関するものではなくなっていく。結果的に長い年月を要した学テ裁判では、それが顕著に現れている。教師らは、子どもと「民主教育」を守ると一貫して述べていたけれども、実際の学テへの抵抗のときに守ろうとした子どもと、裁判を通じて守ろうとした〈子ども〉はまったく別の存在である。後者は、具体的に誰のことが語られているのかを特定することがきわめて難しい、茫漠とした宛先である。

わたしたちは教育について、法を通じて語ることになれている。本稿冒頭で、判例は教育実践についての「リアル」で「原理的」な判断だという見解（愛知大学教育判例研究会1995:i）や、裁判の過程全体を通して「国民の教育権意識と教育要求をよびさま」すことが重要（本山・榊・柴田他1968:39）だといつかつての見解を紹介した。しかし法は、わたしたちの経験のうちのなにかを切り捨てるか、変容させたことしか表現できない。法は現在形の時制とともに普遍化・抽象化する力をもつから、それは確かに過去へと通りすぎた出来事を未来につなげる語りをも可能にする。しかしそれは、法の暴力に魅了され宛先

をゆがめることでもある。五十川が法によってできることは「仇討ち」か「恩返し」であると表現したのは、わたしたちが法の上では過去の経験と決定的に断絶していることを示している。教育について法とともに語ることでわたしたちはなにをとりこぼしてきたのか、いま一度考えるべきではないだろうか。

注

- 1 ここでは民事訴訟が想定されており本稿は主に刑事訴訟の文脈を論じるが、裁判を想定した法的言説は、本稿の着眼点では基本的に違いがないとみている。
- 2 要素と書いたとおり、引きとるべきものは彼らの議論のうちのある要素にとどめるべきだと考えている。兼子や今橋の特殊法論がある問題をもつことについては過去に論じた(佐藤2017)。棚瀬については日常の現象学的世界が法に先行して実在するかのように描写されることに問題があると思うが、これについては機会を改めて論じる。
- 3 番号は森部のもの。森部は10項目をあげている。

参考文献

愛知大学教育判例研究会(1995)「はじめに」
愛知大学教育判例研究会編『現代日本の教育実践－教育裁判判例研究』亜紀書房、
i - iii
Derrida, Jacques (1994) *Force de loi: Le
《Fondement mystique de l'autorité》*,
Galilée. (=1999 堅田研一訳『法の力』
法政大学出版局)
今橋盛勝(1983)『教育法と法社会学』三省
堂
五十川偉臣・兼子仁(1973)『教室から法廷
へ－学テ裁判と教師』勁草書房
伊藤信明(1977)「反動文教政策と学力テ
スト」青木宗也・伊ヶ崎暁生・尾山宏・兼

子仁・高橋清一・榎枝元文編集『資料
日本の教育と学テ裁判 第2巻』労働旬
報社 130-138
岩手県教員組合『教育の危機に抗して－闘う
岩手の教師たち』労働旬報社
加賀谷利雄(1977)「民主教育の本質と学力
テスト」青木宗也・伊ヶ崎暁生・尾山
宏・兼子仁・高橋清一・榎枝元文編集
『資料 日本の教育と学テ裁判 第2巻』
労働旬報社 138-145
兼子仁(1978)『教育法 新版』有斐閣
吉良孝之(2008)「法時間論－法による時間
秩序、法に内在する時間構造」『法哲学
年報2008』有斐閣 132-139
Luhmann, Niklas (1972) *Rechtssoziologie*,
Rowohlt. (=1977 村上淳一、六本佳平
訳『法社会学』岩波書店)
松岡伸樹(2006)『法的内部観測理論の試み
－ルーマン法理論を越えて』ナカニシヤ
出版
南山富吉(1977)「本件学力テストの本質と
教育の国家統制」青木宗也・伊ヶ崎暁
生・尾山宏・兼子仁・高橋清一・榎枝元
文編集『資料 日本の教育と学テ裁判
第1巻』労働旬報社 223-231
森部英夫(2002)「わが国教育裁判の類型モ
デル」『群馬大学教育学部紀要 人文・
社会科学編』51巻 群馬大学教育学部
273-302
森川金寿(1966)「教育の危機に当って」岩
手県教員組合編『教育の危機に抗して－
闘う岩手の教師たち』労働旬報社 46
———(1977)「本弁論の意義と課題」青
木宗也・伊ヶ崎暁生・尾山宏・兼子仁・
高橋清一・榎枝元文編集『資料 日本の
教育と学テ裁判 第1巻』労働旬報社
211-223
本山政雄・榊達雄・柴田順三他(1968)「教
育裁判の教育学的研究」『名古屋大学教
育学部紀要 教育学科』名古屋大学教育

学部 29-63

- 大沢秀介（1987）「裁判官の行動分析」芦部信喜編『講座憲法訴訟 3巻』有斐閣 289-318
- 佐藤晋平（2017）「教育・法・教育法を分けるもの—特殊法的教育法理論における強制性の忌避の問題から」『佐賀大学教育学部研究論文集』2集1号 佐賀大学教育学部 129-139
- 榎田徳三郎（1977）「教育権の独立と学テ裁判」青木宗也・伊ヶ崎暁生・尾山宏・兼子仁・高橋清一・槇枝元文編集『資料日本の教育と学テ裁判 第2巻』労働旬報社 15-16
- 新堂幸司（1983）「現代型訴訟とその役割」芦部信喜他編『岩波講座基本法学8 紛争』岩波書店 305-334
- 住友剛（2017）『新しい学校事故・事件学』子どもの風出版会
- 棚瀬孝雄（1995）「語りとしての法援用—法の物語と弁護士倫理」『民商法雑誌』111巻4・5号（1995）6号（1995年）（=2002『権利の言説—共同体に生きる自由の法』勁草書房）
- （1997）「権利と共同体」『法律時報』69巻2号（=2002『権利の言説—共同体に生きる自由の法』勁草書房）
- 戸松秀典（2000）『憲法訴訟』有斐閣