

## 我が国における「ホームスクール権」の形成

秦 明夫

### はじめに

親には子どもを学校ではなく家庭で自分で教育する権利つまりホームスクールの権利があるのだという我が国の場合、即座に帰ってくる反応は多くの場合「そんなことを言っても我が国は義務教育なのだからが学校に行かせないのは違法になるのではないのですか」という言葉である。筆者もこのようなことを何度か経験している。このようにすぐに法律論、違法か合法かという話になるのは実はホームスクールの問題に限らないのである。教育の問題が教育問題として論じられる前に法律問題として論じられるのは珍しいことではない。学習指導要領の法的性格、国旗・国歌問題などは教育の場における問題であるが教育の問題として論じられることは少なく、常に法律論としてあるいは訴訟の場で争われることが多いのはよく知られている通りである。

かつての教科書裁判はその典型的な例であろう。しかし、常識の世界では法律や裁判というには非日常の世界に属する。裁判に訴えるというのは普通の世間では最後の手段（それが望ましいことなのかどうかは別として）なのである。教育問題が常に法律問題として論じられるという傾向は非日常が日常化しているという意味で異常なのではないか。

そうは言っても、現状では、ホームスクールの権利にアレルギー的な感情を抱く人が多いと言うことは事実として認めざるを得ないであろう。

そこで親が自分の子どもを自分で教育するという極めて当然のことが本当に違法なのか、それとも違法だと言う方が間違っているのか。間違っていると、何故このような誤解が行き渡っているのか。これは我が国におけるホームスクールの権利の問題として真面目に考えてみなければならない問題である。

しかし、本稿はこの問題を直接対象とするものではない。本稿の主題は

こどもを教育する親の権利の法律論ではなくそれを基礎付ける自然法的な論理を考えてみるところにある。

## 1 教育を見る視点—我が国の教育なのか、この子の教育なのか

ホームスクールが実際に行われているの何も今日のアメリカ等だけではない。我が国でも明治5年の学制以来長年にわたって家庭における修学(当時はもちろんホームスールという用語はなかったが、これは実質的にホームスクールである。)を法制上認めてきた歴史があり、現実これを実践した記録もある。家庭における学習が否定されたのは昭和16年の国民学校の発足時であった<sup>(1)</sup>。このとき国民学校は学校ではなく国民練成のための道場であるといわれた。

道場であるから家庭では無理であり学校に来なければ練成はできないという論理があり国民学校はすべて公立学校とされた。したがって従来の私立小学校は各種学校として生き残るしかなかったのである。かつてベストセラーになった黒柳哲子氏の「窓ぎわのとっちゃん」に出てくる「トモエ学園」はまさに国民学校になれなかった名門小学校の生き方を示したものである。

戦後の我が国教育における最大の論争の一つに教育権論争がある。国家の教育権を認めるか否かを巡って多くの論文が公表されてきた<sup>(2)</sup>。

教育権論争を振り返ってみたとき論争の当事者の双方には大きな盲点があったのではないかという気がする。その盲点とはそこで取り上げられてきたのは我が国の教育、我が国の子ども達であり、具体的な「この子」の教育を無視しているところにある。親の教育の自由や子供の権利を主張した論者も対象にしたのは子ども一般であり親としての権利・自由という普通名詞(どの子どもにも、どの親にも適用できる論理)で語られる親・子どもであった。そうではなくて固有名詞をもった特定の子どもの取り上げたとき、子ども一般を対象にした教育一般論では見えてこない問題が見えてくるのではないか。これが本稿の問題意識である。

## 2 星の王子様の論理

我が国の子ども達やわが県の子どもの達ではなく「この子」を取り上げる

意味はサン・テクジュベリが『星の王子様』のなかで説いている。星の王子様は砂漠のなかで一匹のきつねに出会う。王子はそのきつねに注意されてさばくで会ったある一本のバラの花のことを思い出す。そして群れをなして咲いているバラの花に向かって「ぼくのバラの花も、なんでもなく、そばを通ってゆく人が見たら、あんたたちとおんなじ花だと思ふかもしれない。だけど、あの一輪の花が、ぼくには、あんたたちみんなよりも、たいせつなんだ。だって、ぼくが水をかけた花なんだからね。覆いガラスもかけてやったんだからね。風にあたらないようにしてやったんだからね。

...

不平をきいてやったし、じまん話もきてやったし、だまっているならいるで、時には、どうしたのだろうか、きき耳をたててやたんだからね。(以下の引用は「内藤訳『星の王子様』、2000年3月 岩波書店」による。)そしてきつねは王子様に「心で見なくちゃ、ものごとはよくみえない。かんじんなことは目にみえないんだよ」と言いさらに「人間というものは、このたいせつなことを忘れてたんだよ。だけど、あんたは、このことを忘れちゃいけない。めんどろみたあいてには、いつまでも責任があるんだ。まもならけりゃあならないんだよ。ばらの花との約束をね。」と言う。王子はそれに答えて「ぼくは、あのバラの花との約束をまもならけりゃならない。」と忘れないようにくりかえす。きつねのいいたかったことは王子に最初に会ったときの言葉「あんたは、まだ、いまじゃ、ほかの10万もの男の子と、べつに変わらない男の子なのさ、だから、おれは、あんたがいなくなったていいのさ、あんたもやっぱり、おれがいなくなったていいんだ。あんたの目から見ると。おれは、10万ものきつねとおんなじなんだ。だけど、あんたが、おれを、かいならずと、おれたちはもう、おたがいに、はなれちゃいられなくなる。あんたは、おれにとって、この世でたったひとりのひとなるし、おれは、あんたにとって、かけがえのないものになるんだよ。」と言うことである。

教育政策のなかでは子ども達は政策の客体として登場する。ここでは子ども達は数量として、あるいは、不登校の発生件数や少子化問題など傾向として扱われる。まさに10万もの子ども達の扱いである。これは都道府県や市町村のレベルでも同じである。わが県、わが村の教育を語る限り子どもは数量として存在するのみである。

すると、かけがえのない存在として子どもをみているのは誰かと言うこ

とになる。これは親以外にはない。親は自分の子どもをかけがえのない「この子」として見ている。またこのように見ることが出来る人は親のみであろう。

ここで思い出されるのは新約聖書にでてくる 99 匹の羊と迷える 1 匹の羊の話である。

これを 99 対 1 という数量の問題として捉えたのではその意味を理解することはできない。1 匹の羊はまさに「この羊」なのである。かけがえのない「この羊」が迷い出たからこそ探しに行くのであって、1 匹のために残りの 99 匹を犠牲にするというものではない。これは残りの 99 匹についても同様である。99 匹もそれぞれかけがいのないこの羊なのである。

これは羊に限ることではない。自分の飼っていた猫が死んで悲しんでいる人に、「代わりの猫をペットショップで買ってくればいい」と言ったところで慰めにはならない。死んだのはこの猫であって、死んだこの猫の代わりはないのである。

### 3 教育における法制化

教育の話にもどろう。子供の教育にまず責任を持つのは親である。親は教育を含め子供の養育について全体的な責任を有し、同時に権利を持つ。かつての教育権論争のときにも、この点はどの論者も当然の前提としていた。

この論争が行われた時代とは、昭和 30 年代であり、朝鮮戦争を背景に警察予備隊が創設され、サンフランシスコ講和条約・日米安保条約の締結と戦後の政治体制が大きな変革を迎えようとする時期であった。教育の世界でも愛国心育成が叫ばれ、昭和 29 年の教育の中立性確保を目指す教育 2 法の制定、昭和 31 年、教育委員公選制の廃止・県教委の教育長任命に対する文部大臣事前承認制などを内容とする「地教行法」の制定など教育に対する国家の介入が強化されていた。このような動きは「教育学会と法学会の双方にショッキングな教育法の問題性を意識せしめた」<sup>(3)</sup>。

「地教行法」の施行以後は任命制教委による学校の管理体制が進められ 32 年から 33 年にかけて、各地で学校管理規則が制定され、校長・教頭の管理職化が進み、に対しては勤務評定が行われるようになった。また、これと平行して学習指導要領が文部大臣の告示（法的性格）となり、教育内容の

基準を国家が定めることとなった。このように見てくると今日まで続いている我が国の教育システムはこの時代に始まったものが多い。学習指導要領の法的性質はその後長い間争われた問題であるが、これにしたがって教師は教育を行い教科書もこれにしたがって作成されるようになった。この学習指導要領に基づいて道德教育の時間が特設されたが、この道德教育の時間特設をめぐって教育権論争が始められた。

#### 4 教育権論争

宗像誠也氏は道德の学習指導要領が出されたことが教育権論議の発端であったと述べている<sup>(4)</sup>。宗像氏の主張は「日本国憲法の思想・良心の自由の保障のもとで、文部省という役所が国民の良心や価値観にかかわることを決定して、その拘束力に従えということが許されるのか。」ということであり、さらに問題は道德だけではないとしてこの時期に同時に指導要領で出された国歌・国旗問題を取り上げ「当時、私の末娘は中学3年生であった。良心の問題として、私はこの子に君が代を歌ってほしくなかった。この子自身も歌いたくないと言っていた。そこで、私は、式で君が代が始まったら、できれば退席したらいいといった。」と述べている。宗像氏の主張は大人の思想・良心の自由は憲法で保障されているが子どもの価値観形成は文部省が専行し、親の発言権を認めないということはどこからも出てこないというものであり、「君が代の拒否権を私は持つ。道德や社会科についてはその内容のいかんによって授業を受けさせない権利を親たる私は持つ」というものであり「これが私の結論である」と述べている<sup>(5)</sup>。

宗像氏の主張は価値観の自由としての親の権利の主張であり子どもの受ける授業について親はその価値観に照らして受けさせるか否かを決定する自由を持つ、選択の権利を有するというものである。ここで注目すべきは宗像氏が自分の子どもについて「この子に君が代をうたってほしくない」と述べている点である。よその子ではなく、わが町の子ども達でもなく、この子に着目しているのであり、だからその主張が説得力を持つているのである。

教育権論争は教育内容の決定権が国家にあるのか国民(或は教師)にあるのかを巡りいわゆる「学テ裁判」や「教科書訴訟」をメインの舞台として発展していった。しかし、この論争を通じて親の教育権が双方の当事者

から取り上げられることはなかった。両親の教育権については「従来の我が国においては教育学者はもちろんのこと法学者からしても根本的には研究されていず、この問題は盲点として学問的考察を経ないで今日にいたった」<sup>(6)</sup>と論争の当事者の一人であった田中耕太郎は述べている。また、国家教育権説の有力な論客の一人であった今村武敏は「教育権には親及び私学経営者の“教育をする自由”という意味もある」としてつぎのようにのべている。「親および私学経営者が国家的干渉を受けないで子や教師を法的に支配する自由を意味する。この場合の教育権とはまさに権利であり、その権利主体は親および私学経営者という市民である。」そして「この意味での市民の自由権は19世紀前半のフランス憲法に明文でその保障がうたわれていた。」として、続けて「右のような法制史の見地からいえば、我が国でもかつては教育は私塾や寺院で行われていた。」として教育が国家の機能となったのは国家の発展段階のよほど後になった福祉国家の時代になってからであると述べ、いま「教育権」を論ずるにあたっては、かような福祉国家における教育制度を前提にしていることを忘れてはならぬと主張している<sup>(7)</sup>。

この論争は教育内容の決定権は国家にあるのかそれとも直接教育を職務とずる教師にあるのかというかたちで発展していった。その契機になったのは全国で行われた学力テスト（文部省は「学力調査」と呼んでいたが）反対闘争にかかる処分を巡る裁判と家永裁判と呼ばれた歴史教科書検定を巡る裁判の二つの裁判であった。ここから教育内容の決定権能の所在をめぐる教育権論争は、いわば教科書裁判と学テ事件の法廷を“公開シンポジウム”の場として活発に展開されてきたと言われる<sup>(8)</sup>。

学力テスト事件についての昭和51年5月21日の最高裁判決は子どもに対する教育権能について、憲法26条の規定の背後には「国民各自が、一人の人間として、また、一市民として、成長し、発達し、自己の人格を完成、実現するために必要な学習をする固有の権利を有すること、特に、みずから学習することのできない子どもは、その学習要求を充足するための教育を自己に施すことを大人一般に対して要求する権利を有するとの観念が存在している」と述べている。この判決は子どもの教育は教育を施す側の支配的権能なのではなく、子どもの学習する権利に対応し、その充足をはかりうる立場にある者の責務に属するものとしてとらえている。しかし、判決は続けて「子どもの教育が専ら子どもの利益のために、教育を与える

者の責務として行われるべきものであるということからは、このような教育の内容及び方法を、誰がいかにして決定すべく、また、決定することができるかという問題に対する一定の結論は当然には導き出されない。」と述べ教育の内容・方法の決定権能の所在を憲法 26 条は一義的に決定していると解釈することはできないとしている。

この判決は学校で直接子どもの教育の任に当たる教師にの権能についても、憲法 23 条によって公権力の支配・介入を受けないで自由に教育内容を決定する自由を有すると言うことは出来ないとして、教師の教育権も否定している。

ではどう考えるのか。判決は「子どもはその成長の過程において他からの影響によって大きく左右されるいわば可塑性を持つ存在であるから、子どもにどのような教育を施すかは、その子どもが将来どのような大人に育つかに対して決定的な役割をはたすものである。」として、子どもの教育の結果に利害と関心を有する関係者がそれぞれの立場から子どもの教育の内容方法の決定実施について支配権あるいは発言権を主張するのは極めて自然の成り行きといえることができる」とのべている。そして、子どもの教育は専ら子どもの利益のために行われるべきものであり本来的には右の関係者らとその目的の為に一致協力して行うべきものであるけれども、何が子どもの利益であるかについては、意見の対立が当然生じ得るのであって、そのため教育内容の決定につき矛盾・対立する主張の衝突が起こるのを免れることはできないと述べている。判決は更に続けて「憲法がこのような矛盾対立を一義的に解決すべき一定の基準を明示的に示していないことは上に述べた通である。そうであるとすれば、憲法の次元におけるこの問題の解決としては、右の関係者らのそれぞれのよって立つ憲法上の根拠に照らして各主張の妥当すべき範囲を画するのが、最も合理的な解釈」であるとして親、教師及び国の役割について次ぎのように述べている。

「先ず親は、子どもに対する自然的関係により、子どもの将来に対して最も深い関心を持ち、かつ、配慮をすべき立場にある者として、子どもの教育に対する一定の支配権、すなわち子女の教育の自由を有すると認められるが、このような親の教育の自由は、主として家庭教育等学校外における教育や学校選択の自由にあられると考えられるし、また、私学教育の自由や教師の教授の自由も、それぞれ限られた一定の範囲においてこれを肯定するのが相当であるけれども、それ以外の領域においては、一般に社会

公共的問題について、国民全体の意思を、組織的に決定、実現すべき立場にある国は、国政の一部として広く適切な教育政策を樹立、実施すべく、また、し得る者として、憲法上は、あるいは子ども自身の利益の擁護のために、あるいは子どもの成長に対する社会公共の利益と関心にこたえるため、必要かつ相当と認められる範囲において、教育内容についてもこれを決定する権能を有すると解さざるを得ないと結論している。

判例としては、この学テ事件における最高裁判決とともに国家の教育権を認めた判決に教科書裁判における高津判決（昭和49年7月）がある。

これらの両判決が国家の教育権を認める理由は①国は国民全体の意思を決定・実現すべき立場にあるから、国政の一部として、教育政策を樹立・実施し得るものとして、教育内容の決定権能を持つ。②文部大臣は教育の機会均等の確保等の目的のために、必要かつ合理的な基準を設定することができる、とする点に求められる。

これに対して国民の教育権を主張する側は国の教育内容への関与を否定する教育の自由（この自由の担い手は教師とされた）論として展開されてきた。そしてその論理は論者によって様々であり多様な根拠が用意されていた。そのなかでホームスクールの権利との関係では教育本質論とでもいふべき堀尾輝久の次ぎのような主張は注目に値する。「公教育はもともと、歴史的には家庭の延長として発展してきたものであり親義務〈親権〉の共同行使の場であり、したがって学校は、教育内容について権力からの独立性を保持すべきものである」<sup>(9)</sup> というものである。

国民の教育権を主張する有力な論者の一人である永井憲一は「憲法が国民の「権利」として“教育を受ける権利”を保障した以上、その権利主体は国民なのである」と述べて更に詳しくいえばその権利行使の主体は「国民のすべてである。男女を問わず老人でも、学生でも、児童・生徒でも、すべてが権利行使の主体たりうる」のであって、未成年者の場合についても永井にいれば「権利主体はあくまでも未成年者であり、学校教育にあっては教師が、家庭教育にあっては親がその権利を代理行使することを法律がみとめている」のである<sup>(10)</sup>。

## 5 親の教育権

子どもの教育は本来親の権利であるという考えは国家教育権説の立場に



においても当然のこととして支持されている。戦後東大教授から転じて文部省の学校教育局長となり、さらには文部大臣を務めた田中耕太郎は国家教育権説の代表的な論者の一人であるが親と国家との関係について、まず「国家の権能は公共の福祉の実現という包括的使命に由来するものであって、教育もその広い権能の一部に包括せられる。」として国家は教育の権能を有するものであると述べている。しかし、「国家の教育権は子女に存在を与えた両親のそれとは性質を異にし、第二次的、補完的性質のものである。」としている。そして国の役割の根拠について「両親の自然法的教育権は最も本源的なものであるが両親の知識及び経験を以ってしては完全な教育には不十分になってくる。ことに専門的教育にあってはなおさらしかりとする。ここにおいてか国家は各種の学校を経営して両親による教育の補充をなす必要がある。また、学校という教育協団の一員として一定の秩序に従って修業することは、子女が公民としての社会的訓練を受ける意味において必要である。ここにおいてか国家が各種の学校を設置し、両親の委託を受けて家庭教育の延長たる教育を行うことは近代国家の当然の任務とするところである。従って、国家は国民を教育する義務を負担し、国民は教育を受ける権利を有するのである。」<sup>(11)</sup>

国家は両親の委託を受け、親の教育の補充をする。その限りで国家は教育権を有するという論理は分かりやすい。子どもの教育は本来的に親の責務であり権利であるという主張はまさに自然法的正義の観念に合致する。とすれば義務教育に関する具体的な法制がどうであれ、この自然法的な感情に基づいて自分の子どもの教育を自ら行うことを実践する親が出現してもおかしくないはずである。

## 6 ホームスクールの実践記録

戦前の我が国が家庭での修学を認めていたことは知られている通りであるが、上記のような考えからホームスクールを実践した例として河上幹雄氏が有名である<sup>(12)</sup>。河上氏はその長女が学齢に達する前からの子は高等女学校には入れまいと考えていた。しかし、小学校に入学する時期が近くなったとき、小学校にも入れないと決意し小学校令 36 条の適用を市長（福岡市長）に申請し許可を得たのである。そのとき市の学務課長から女学校はともかく小学校にも行かないのでは「お子さんはまったく学校というも

のをご存知ないことになるがそれでもいいのですか」と問われたとき河上氏は次ぎのように答えている。「日本の女子が今日のような学校教育をうけるようになってからせいぜい三四十年のことではありませんか。しかるに、日本国は二千五百余年の久しい間立派に続いてきました。和氣清麻呂公、大楠公、小楠公をはじめ西郷南州や吉田松陰先生のお母さん達は、女学校はおろか小学校にもお出にならなかったのに、こんな立派な忠臣孝子が輩出して国運を隆盛ならしめたとすれば、女が全く学校へ行かなかったからとて格別心配なことはありませんまい。」と答えて学務課長を説得している。和氣清麻呂が出てくるところはそのころの時代を反映しているが、我が国の教育の歴史のなかで学校教育は新しい現象であり、それ以前の教育システムは家庭が中心であったという指摘は今日でも十分考えなければならぬ事情ではないか。

河上氏はまさにわが子の将来を考えその目で近所の小学校に通う付近の女の子を見てみると「入学当初はこれといって悪いところも見えないが、5,6年頃になるともう女の子としては好ましくないと思わる風がポツポツと見えてくる」ことに気がついたという。それで女学校だけでなくいっそ小学校にも入れまいと決意したのである

河上氏は当時の九州帝国大学の教授であり、熱心なクリスチャンでありまた教育勅語の信奉者であり天皇崇拜者であった。したがってこれは特殊な例であるという意見もある<sup>(13)</sup>。しかし、日常の観察から学校教育に満足できないと感じている親が、自分で自分の子どもを教育しようと思うようになるのは当然の成り行きである。

我が国でホームスクールを行う人達を支援することを目的として平成13年6月に設立された日本ホームスクール支援協会(HOSA)の機関誌「HOSA ニュース」の1902年9月号に掲載された「ホームスクールを始めたきっかけは何ですか」(兵庫教育大学杉山誠人氏)によると色々な意味で学校や学校教育に否定的になった結果として自分で教育する道を選んだ人が多い。またホームスクールを始めた子ども29人にその理由を聞いたところ「学校が面白くなって、自分でホームスクールを選んだ」という回答が61%となっている。

学校に否定的になった原因としてはいじめ、先生との関係、身体等の傷害などが挙げられている他、ホームスクールという方法があることを知ったから、宗教的な理由、子どもの成長に合わせた教育をしたい、学校

の集団教育、一斉教育では望ましい教育をうけさせることはできない、などの理由があげられている<sup>(14)</sup>。学校の集団教育のなかに自分の子どもを入れることへの不安を理由として挙げている親が多いことが注目される。

学校を見て自分の子どもをそこにやる気にならなくなったという話は日常よく耳にする、しかし、多くの場合、親はやはりその学校に子どもを通学させている。近年各地で見られるの親に学校選択を認める傾向は親の教育権に対する制度側の譲歩だということもできる。

## 7 ホームスクールに向けての新しい動き

先に述べた河上幹雄氏のホームスクールの実践から半世紀以上が経過した今日、千葉県在住の久保淑子さんがご自分の子ども二人をホームスクールで育て始めた。その実践記録は久保さん自ら「思い切ってホームスクールで育てています」という著書で明らかにしている<sup>(15)</sup>。これは我が国でホームスクールを実践した親が記録を残した例として貴重なものである。

半世紀を隔てているとはいえこれら二つの記録に現れた親の気持ち類似している。いずれも学校を絶対視していない、自分の子供の教育をするのは親である自分が一番適任であると確信している、などである。更に、今日では行政の側からもホームスクールに肯定的な施策をとるケースが生じている。埼玉県志木市が平成14年度から実施している「志木市ホームスタディ制度」である。これは学習意欲があるにもかかわらず、長期欠席（不登校等心身障害を含む）の状態にある児童・生徒に対し、教育権に基づく学習機会を保障するため（一時的に）学習の場を学校以外（家庭を含む）にも広げる」ことを目的として「該当の児童・生徒に対して定期的に教師を派遣して、学習支援を行い、学校長の判断によって出席同様の扱いとしながら、学校復帰の支援も並行して行う」ものである。

この制度を推進する中心となったのは志木市長の穂坂邦夫氏である。

穂坂氏は「志木市ホームスタディ制度の導入について」のなかで地方自治体の行政課題のなかで最も大切なのは教育であるとして「全ての子どもは、平等に義務教育を受ける権利を持ちながら、実体的には成し得ない現実を知り、さらに行政自らが知っていて知らない振りやせざるを得ない姿勢は一時もはやく是正」しなくてはならないと述べている。ここから「学校に行くことのできない子どもたちのためにもう一度国に挑戦するこ

とが住民に一番近く実体を熟知している市町村の私たちに課せられた責任と考えています。」<sup>(16)</sup>と述べている。

家庭を含む学校以外の場所における教育とはまさにホームスクールを意味する。志木市の試みは我が国において地方自治体がホームスクールを推進しようとする最初の例であり、誠に画期的なものである。

従来、地方自治体の首長はともすれば教育は教育委員会の仕事だとして、自らの責任において施策を打ち出すことには消極的であった。教育委員会の責務の再確認、その活性化の必要性は度々訴えられ、中央教育審議会においても何度か審議されてきた。しかし、自治体の首長の教育責任が取り上げられることはあまりなかった。地方分権が進んでいけば地方ごとの教育の特色が発揮されることになると思われるが、そのなかで我が国におけるホームスクールの可能性が芽生えることは十分に予想させる。

ホームスクールは子どもの実情を一番良く知る親の希望とそれに答える行政の対応とが合致しなければ実現しない。志木市の例は実体を知る行政側の対応としては現在のところ理想的なものであると言える。

## 注

- (1) 「戦後日本の教育改革」第5巻『学校制度』72, 9 東大出版会
- (2) 日本教育論争史録 第3巻
- (3) 同上
- (4) 同上
- (5) 同上
- (6) 同上
- (7) 同上
- (8) 同上
- (9) 同上
- (10) 同上
- (11) 田中耕太郎『新憲法と文化』昭和23年 国立書院
- (12) 榎本隆一郎編『河上幹雄博士の生涯とその思想』70, 5 原書房
- (13) 同上
- (14) 「HOSA ニュース」02年9月号 日本ホームスクール支援協会発行
- (15) 久保淑子『思い切ってホームスクールで育てています』61.3 リヨン社
- (16) 「志木市ホームステイ制度」埼玉県志木市・志木市教育委員会