

戦後の教育紛争と教育権

社会科教育教室 細川 哲

(一) 教育紛争の背景としての教育と政治

戦後、憲法第 26 条の「教育を受ける権利」(right to receive education) の保障とあいまって、教育に関する権利の主張としての教育裁判・教育紛争が教育行政当局との対立において全国各地に波及したが、これは諸外国にその例を見ない我が国特殊の現象と考えられる。この教育紛争の背景をなす「教育と政治」の基本的関係についてまず若干ふれておくことにする。

元来公教育における教育は教育者が被教育者に働きかける内面的文化的創造的活動であり、その教育的活動は組織的計画的に行われる意図的活動であるが、その対象としての被教育者は、単に個人として存在するのみでなく、同時に社会的国家的存在である。したがって、教育は、そのような人々に働きかける作用ではあるけれども、同時にそれは国家社会に対しても、無関係ではありえず、結果的には、必ず何らかのかたちでそれらに影響をおよぼすことになり、教育が個人の問題であると同時に社会的国家的関心事となる。かくして教育は一方文化的内面的創造的活動として自主性をもっているにかかわらず、他方社会的国家的問題として、国家的監督統制に服せしめられることになる。この国家的統制と教育の自主性との関係は、法的・政治的・教育行政的困難な問題を提起せしめ両者の限界は、国家の政治的性格如何によっても左右せられるところである。

この点について戦前のわが国においては全体主義的思想や国家主義的統制の下に個人の権利自由はとかく抑圧され勝ちであったのであり、教育においても国家の強い監督統制の下に国家主義的・全体主義的教育が展開せられていた。すなわち、戦前わが国の教育は国の近代化と富国強兵政策の一環としての国家的要請から、国家の手厚い保護と監督統制の下に発達して来たもので、我が国における近代教育が、政府の手で推進せられたことは注目せられなければならない。これは教育の普及という面や、特定のイデオロギー国家意識の養成という面においては、効果は大であったのであるが、それと同時に、教育に対する政府の権力というものを非常に強大ならしめる結果となった。この戦前教育の国家統制は、教育勅語を支柱とし、天皇大権の一つである独立命令によって、諸学校令が立案・運用され、教育は帝国議会の意志さえ越えて、教育における勅令主義として、超然主義の名の下に強力に展開せられたのである⁽¹⁾。かくして教科書は国定制度のもとで、画一的に統制され、授業内容に関しては、「小学校令施行規則」により、学校長は、「教則」(省令)や「教授要目」(訓令)にのっとり「教授細目」を定むべきであるとされ、教員はこれらにもとづいて「教案」をたて、校長の検閲をうけねばならなかった。こうして公教育は国家主義的統制の下に教育勅語を中心とする国民の一体性の確保の場として画一的教育が押しつけられ、教師の創造的教育の自由はなかった。ここでは、教育は、もっぱら、国家の側から、公法的行政法的観点からとらえられ、市

民の側から教育を問題にするという余地はほとんどなかったといつてよい⁽²⁾。すなわち、戦前、明治憲法下の教育が、兵役・納税とならんで、国民の三大義務の一つとされていたことからわかるように、教育は国民の権利でなく「臣民の義務」であった。教育は、子どもが、人間らしい幸福な生活ができるように能力をのばしてもらうことを要求できる権利としてあったのではなく、臣民として、それを受けしかなかったらならぬ義務であったのである。しかも、その受け従わねばならない教育義務の内容には、極端なナショナリズムを背景としたものがあり、とくに昭和年代に入って、満州事変から支那事変へと戦争の拡大は、政府の文教政策を、ますます、国家主義・軍国主義の方向にもりたて、昭和10年には、文部省内に教育刷新評議会が設けられ、「国体の本義」に立脚し、「皇国の道」にのっとりた皇国教学思想の確立をみることになったのである。かくして戦前の教育が、その本来の意義を失い、政府の思想統制の一翼をにない、国策の具と化してしまった一面を有していたことは、当時のわが国の状況からは、ある程度、止むを得なかったとしても、まことに遺憾に思うものである。

戦後の教育が前者の轍を踏まない為には、このこと（政治と教育の関係）は充分警戒注意されなければならないが、教育は元来政治と密接な関係を有するが故に、政治との限界・調節は複雑微妙な面を有するのである。

すなわち教育と政治（Politics, Politik）は人によりその定義に相違があるにしても一般的には両者ともにある一定の理想を前提とする活動であって、理念と現実、存在と当為との対立のなかにあって現実に対する不満とその改善をはかろうとするものにほかならない。したがって、両者はその理念において同一性を有する。ただ人間改造としての教育は主として現在の社会の構成者でなく、未来の社会の成員たるべき個人々人を対象とするのに対して、社会改造としての政治においては、主として、現在の社会の構成要素としての成人一般を対象としている。このように両者はその対象において相違点が存在するが両者はともに理念的な面において共通性を有するのである⁽³⁾。さらに政治はそれ自身の力によって、社会改革という目的を達成しようとしても、なかなか困難であり、現実の社会の中にあつてあるべき理想社会を実現しようとするれば、社会の構成員に対して、実現しようとする理想的な社会を理解させる必要が生ずるのであろうし、特に将来の社会の中核的構成員となる子どもの啓蒙・教育が必要である。またかりに理想的な社会が実現したとしても、その理想的社会の担手としての新しい人々を必要とする。したがって、そこに教育の協力を要請せざるをえなくなるのであり、このことは、一面において社会改革の機能を有するといわれている教育の場合においても同様である⁽³⁾といわれる。ここに政治と教育の間に密接不可分の関係がみいだされるのである。この面から「教育立国」ともいわれ教育が「国家百年の大計」と考えられるのであり、教育基本法もその前文において「民主的・文化的国家を建設し世界の平和と人類の福祉に貢献する」憲法（政治）の理想の実現は「根本において教育の力にまつ」ことを指摘しており、教育と政治の深い関連がうかがわれるのである。

しかし一方教育は人間に対する価値的な創造を目的とするもので、それは人間の内的形成を中心とする全人的教育であつて、直接的には社会生活に重点をおく政治とは異なっているし、さらに教育ではその対象の自発性が強く要求されるのに対して政治では必ずしもそうではなく、したがって、教育がたとえ国家の機能として行われる場合においても、他の行政の遂行と大いに異なるものがあり、教育の内面性・人格性・専門性・創造性等から、政治的官僚的統制や指揮命令に親しまず、非権力的性格を基本的に有するのである。

かくの如く教育と政治は一面において次元を異にしつつ、他面では共通の関係があるのである。

この共通面からは、教育は個人に向けられた政治であり、政治は協同体に向けられた教育であると言い得る⁽⁴⁾のであり、その共通の理念を実現する為に政治と教育の協力が要求されることも事実である。特に教育の外的事項については政治の関与と協力の必要なことは、教育の公的社会的国家的性格から当然である。問題は教育の内的事項について、教育と政治の異質性から、教育内容への政治的行政的介入・関与・協力の可否及びその限界・調節を如何に考えるかと言うことである。

この点に関しては、戦前、明治憲法下の教育法制においてはすでに述べた如く、教育は天皇大権に直属する権力的行政作用の一環として教育に対する国家的政治的介入は憲法学者・行政法学者の間でもほとんど問題とされることがなかった。勿論政治と教育の理念的同一面を強化し、両者を理想的状態ととらえるならば、政治と教育は相共にたずさえて、その理想的理念の実現の為に協力することになり国家目的に反する教育は否定されることになり、国家は自らの手により教育を行い教育を独占することになる。戦前の我が国の教育や現在の社会主義国家の教育に見られる関係であるが、これは政治の理念が全く理想的状態で把握せられることを前提とするにしても、教育と政治がその次元を異にする面からは、かかる教育と政治の一体性は、認容し得ないところである。特に現在の我が国が、個人主義的国家観の立場に立つ民主制国家である観点からは、国家は教育に対しては、その教育的価値の創造を教育専門家に任せ、自らは、主として助長、奨励するという間接管理の立場を取るようになる。

この教育に対する不干渉主義、教育と政治の分離は戦後の教育改革を通じて打ち立てられた原則であり、日本国憲法との関連において制定された教育基本法は教育と教育行政とを区別し、その立案に当たった田中耕太郎氏は「教育の自主性」「教育権の独立」が新教育法制の原理となったむねを明らかにした⁽⁵⁾。しかし、戦後日本の教育は、1950年頃を境に、日本の占領に当たった初期のアメリカの総司令部を中心として行なわれた戦後教育改革に対するいわゆる「再改革」の立法期が早くももたらされる。すなわち、サンフランシスコ条約および旧安保条約が締結された1951年には、マッカーサーにかわったリッジウェイ司令官の指令による政令改正諮問委員会が「教育制度に関する答申」を発表、教科書の国定化、教育課程のコース制化、教育委員会の任命制化と文部大臣の権限強化などの教育統制の方向を明らかにした。また同年には、天野貞祐文相が「国民実践要領」を発表、修身科の復活を説き、1952年になると、朝鮮戦争による特需景気から資本の再編成がすすめられ、日経連あたりからの教育に対する発言がめだつようになり、10月16日には、日経連から政府へ「新教育制度の再検討に関する要望」が出された。また、この年には、産業教育振興法がつけられ、そうした状況のなかで、いわゆるポポロ事件、早大事件などが、その年に起こっている。1952～53年には文部省設置法および学校教育法の改正によって監督庁たる文部省の権限強化がはかられたのにつづき、1954年には、「教育の政治的中立性」の確保を名として教員の政治活動と「偏向教育」とを取り締まる「教育二法」（教育公務員特例法一部改正・義務教育諸学校における教育の政治的中立確保に関する臨時措置法）が制定され、さらに1956年には、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（地教行法）が強行可決され、旧教育委員会法が保障していた教育委員の公選制を廃止するとともに、任命制教委による学校管理・人事管理体制の強化が意図されることとなった。

1957年からは教育管理にかかわる教育行政の強化期に入り、しだいに教育統制的様相を濃くしていき、不幸にも教育行政側と教員組合運動との間に全般的恒常的な紛争状況が生じてくる。1957～58年各地の教委規則が学校管理規則を制定し、ついで勤務評定を定めたのに対して、反対運動が全国化した。文部省の教育課程行政も、1958年に道徳教育をふくむ学習指導要領の告示を出し、翌年からは伝達講習会たる研修が各地で教員組合の阻止闘争と出会うこととなった。さらに1961年から

は、学習指導要領に準拠した全国一せい学力テストが計画実施され、阻止闘争もまた全国的に波及し且つ厳しさを加えた。

これらの継起し恒常化する教育紛争状況は諸外国にその例を見ない我が国特殊の現象であるが、このことが我が国における教育と法・教育をめぐる権利関係について、あらためて注目をあびることになり、1962年以降講習会・勤評・学力テストの阻止闘争に端を発する教育裁判が大量にその本格的姿を現わし、教育問題が法廷の場で常時争われるという異常な事態を迎え、教育と法、教育と政治（国家）、教育に関する権利義務の問題は教育法学・教育行政法学の研究の必要性をますます明確にすることとなった。これはまた、頻発し、恒常化する教育紛争という日本の特殊的状況に刺激せられて、我が国における教育をめぐる権利関係の研究が、幸か不幸か、世界でも最も盛んに研究せられることになるのである。

かくして「教育の自由」「教育をうける権利」「教育権の独立」をはじめとする教育権法理論が、じょじょに形成せられるのである⁽⁶⁾が、しかし、教育法学が一般行政法学から一特殊法領域として分化独立をはじめたのは、1960年末のことであり、いまだその日も浅く、為に教育法学の理論的体系化とその深化は、いまだ不充分と考えられる。しかもそこでの研究のほとんどが教育権をめぐる考え方に集中し、学力テスト・勤評・教科書裁判等の教育裁判・その他教育行政にかかわる教育紛争を通じて「国家の教育権」に対立する「国民の教育権」「教師の教育権」の問題が複雑多様な論議をよんでいる。教育権法理が、宗像誠也氏の言われる如く⁽⁷⁾、国の教育行政権に対する抵抗の理論として出発したことはその歴史的社会的政治的背景を考えると、もっともと考えられる面はあるが、教育をめぐる権利関係をかかえる立場からのみ考察することは問題である。

教育が個人的に同時にまた社会的国家的に重大な機能を有するだけに教育をめぐる権利関係の考察は教育裁判だけでなく、教育立法・教育行政・教育政策・教育実践の上で重要課題と言い得であろう。

これらの問題については、筆者は、戦後、憲法的原理である国民主権主義による新しい国家観を背景にまず、教育の場における子供の「個人人格の尊重」と、人権としての「子供の学習権の保障」を中心として考察するべきと考える。この個人人格の尊厳は近代の民主主義思想の根底をなすものであり、正しい民主教育の発達のためにも、何よりも尊重されるべきことであるが、新憲法の「個人として尊重される」というのは、他人がいわゆる全体の分枝としての地位においてはじめてその価値が認められるという超個人主義的観念(überindividualistische Ideologie)を排して、個人それ自身に価値を認め、個人価値を一切の国家社会生活の基本とする趣旨で、いわゆる個人主義的国家観(individualistische Staatsauffassung)の表明である点⁽⁸⁾は、現代における教育と国家の関係を考察する上で重要な視点である。

さらに、子どもの「個人人格の尊重」とならぶ、子どもの「学習権の確立」については、憲法は第26条で「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」と規定し、国家以前の基本的人権として「教育を受ける権利」を保障し、この権利を尊重し擁護するために教育の機会均等と義務教育の無償を規定した。このことは、戦前と戦後で教育に対する考え方を180度変えたことを意味するもので、「教育を受ける義務」から「教育を受ける権利」に教育の質的転換が行われたことになる。しかも戦後の我が国の教育は民主主義国家における主権者国民の民主政治的教養能力の育成の場として、また戦後の我が国を文化国家・平和国家たらしめるための重大な機能を果たすものとして、格別の意義を持つものであり、そのためには「中正で科学的で創造的」な、且つ「憲法理念に即した教育」が要請せられることになる。「教育を受け

る」ことを権利として保障する限りは、その受ける「教育の内容」が重要であり、それは正しい内容の教育を受けることを子ども（国民）の権利として保障するものでなければならない。何が正しい教育であるかは、窮極的には、歴史の進行方向、或はまた社会の発展法則によって決定される問題であろうが、一義的には、人類の多年にわたる自由獲得の努力闘いの結果制定されるにいたった憲法の理念から逸脱したものであってはならないのであり、さらに憲法が国の最高法規・根本法規として法的社会的理解の基礎であり、戦後わが国の価値観の共通の基盤であるところから、憲法理念に即した教育をうけることは、子ども（国民）の権利と言い得るであろう。このことは、戦後、わが国教育の指針、基本を明確にした教育基本法の前文に、「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。われらは個人の尊厳を重んじ真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。ここに日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する」（傍点筆者）として、教育が憲法の精神に則り行なわれるべきことを宣言している点にもうかがわれるところである。

ところで、この憲法が保障する「教育を受ける権利」（第26条）については、戦後初めて認められ、戦前は全く問題とされなかったものであるだけに、その解釈・性格づけはいまだ極めて不十分なものがあり、それが現実的・具体的にどのような権利として生かされなければならないかという事実や実践的運動に対応した理論的説明が未だ充分になされていない。かくして「教育を受ける権利」の規定をいわゆる綱領的規定（Programmvorschriften）として、具体性のない単なる「社会権」あるいは「教育請求権」、「国務請求権」、「国家行為要求権」、または、ただ教育の「機会均等」という教育の社会的経済的条件整備を求めるといった抽象的消極的権利としてとらえる⁽⁹⁾にとどまらず、子どもの生存権をふまえ、子どもの「成長、生存、発展」をうながし現代に生きる人間として、その能力を全面的に発達せしめ、「自己自身を形成」する人間に不可欠の生来的自然法的人権としての「学習権」として積極的性格を付与するときは、教育をめぐる権利義務関係はこの子どもの「学習権の保障充足」を中核として新しく再構成されなければならないと考える。

国民主権主義を背景に新憲法によって「教育を受ける」ことが義務から権利へ180度の憲法的転換をしたことに関連して、「教育をする権利」についても、「教育をする義務・責務」へと変換されるべきものとする。かくして1960年代以降我が国教育界で特に問題になっている親・教師・国民・国家の各教育権理論は、子どもの「学習権」の前に転換・修正・止揚（aufheben）されるべきであり、教育における権利義務関係は、教育における「権利主体としての子ども」の「学習権」を中核にして新しく有機的に構造化せられるべきで、教育と政治・教育権・教育権独立（Pädagogische Freiheit）の問題も、かかる観点から考察するべきものである。

（二）戦後教育民主化と教育権

我が国で言われている教育権の概念は、戦後、主として1960年代以降使用せられるに至ったものとするが、「教育に関する権利」の思想が戦前全く、みられなかったのではなくすでに明治維新以後の自由民権運動における中江兆民・植木枝盛の思想にまず見出し得るところであり、さらに⁽¹⁰⁾さらに戦前強固な絶対主義国家の中で「民法出デテ忠孝亡ブ」といわれた我が旧民法の解釈の歴史は「子の権利」より「親の権利」を重視するものであり「子供の権利は、まさしく親に対しては不孝、国

に対して不忠を意味する⁽¹¹⁾と考えられた旧民法制定当時の親権規定の解釈をめぐる論議の中にも見出し得る。例えば法典調査会での梅謙次郎は、穂積八束委員の子どもの権利否定論を反論して「親はその子を必ず教育する義務がある。これは国家に対してではなく、子に対してである⁽¹²⁾。」とのべ、また下中弥三郎も「教育を受けることは社会成員の義務ではなく権利」であるとし、「権利としての教育」の思想を中心として国民教育の根本的改造論を書いている⁽¹³⁾。

しかし戦前の我が国では一般に「子どもの権利」の確認の上に立つ「権利としての教育」の思想は極めて少なく、政府による国家主義的教育体制の整備が強力に進められるに従いこれらの思想は国家的・社会的に認められないものとなった。かくして「富国強兵」のための国家主義・全体主義的教育体制が確立されてゆき、そこには、被支配者だった「臣民」の意思が教育に反映される制度的な仕組みは全く用意されず、国民はただ無条件に国家が行なう教育をうけることだけが義務づけられていた。その義務は、ほかの兵役・納税の義務とならぶ国民の三大義務（国家に対する）の一つとして強要されたのであり、特に昭和年代に入り満州事変・支那事変・太平洋戦争と戦争の拡大と共に、政府の文教政策はますます国家主義・軍国主義教育の体制を取り、昭和10年文部省内に教学刷新評議会が設けられ、「国体の本義」に立脚し、「皇国の道」にのっとりた皇国教学思想が打出され、天皇制絶対主義教育観の確立と共に「権利としての教育」の思想は消滅していったと考える。では、戦後になってすぐ教育権論が盛んになったかというところではなく、1960年代以降、国家の教育への関与が強まるに従って、主としてそれへの抵抗の理論として主張されるようになったものであるが、以下しばらく、戦後教育政策・教育行政の変遷と教育権との関連を見ることにする。

戦後のわが国の教育は、連合国による占領、管理の下に著しい変革が行なわれることになった。

すなわち、日本が無条件降伏によって受諾したポツダム宣言は、そのなかで「国民ヲ欺瞞シ世界征服ノ挙ニ出ズルノ過誤ヲ犯サシメタル権力及勢力」の永久の除去（6項）、軍隊の解体（9項）、戦争犯罪者の処罰（10項）などを要求するとともに「日本国政府ハ日本国民ノ間ニ於ケル民主的傾向ノ復活強化ニ対スル一切ノ障礙ヲ除去スベシ、言論、宗教及思想ノ自由並ニ基本的人権ノ尊重ハ確立セラルベシ」（同項）と定めている。この宣言の受諾により、旧来の国家主義・軍国主義教育を無批判に国民に受けいれさせるための、いわゆる天皇制教学体制の崩壊がもたらされた⁽¹⁴⁾とされる。

かくして戦後いち早く、教育から軍国主義・国家主義、またそれをささえた神道思想が払拭せられることになった。そして教師たちも戦前の教育に対する反省にもとづき、戦後の荒廃した教育環境と生活条件のなかから、みずから新しい日本の教育民主化の担い手であるという自覚の下に、まず団結する必要にめざめて、20年12月1日には、早くも教師の全国組織である全日本教員組合（全教）——いまの日教組の前身——を結成、東京においても同月23日に東京都教員組合（都教）を結成した。そうして、これらは、教育の民主化と教師の社会的・経済的・政治的地位の向上を共通に要求しつつ、戦後の教育改革のための実践的な力となっていった⁽¹⁵⁾。

1946年（昭和21年）に入ると、1月1日、天皇の神格否定の「人間宣言」——「新日本建設に関する詔書」——が発せられた。この詔書において天皇は平和主義と人類愛とを強調し、とくに長年国民の間に行われ、わが教育を支配してきた「天皇ヲ以テ現御神トシ、且日本国民ヲ以テ他ノ民族ニ優越セル民族ニシテ、延テ世界ヲ支配スベキ運命ヲ有ス」とする観念を「架空」なものとして否定せられた。この宣言（詔書）は戦前の教育思想を支配した天皇制絶対主義教育観を天皇自ら完全に否定したものとして終戦後における教育思想の動向に重大な意義をもった国家的宣言と云い得る。

21年3月には、第1次米国教育使節団が来日し、戦後の教育改革が本格的に推進される段階に入る。教育使節団の一行は教育制度全般にわたる報告書を連合国最高指令官に提出した。この報告書の内容は「20世紀の前半までに発達したアメリカにおける民主主義的教育思想のみごとな結実の見本⁽¹⁶⁾」と評価され、あるいは「戦後教育のアメリカ化・植民地教育⁽¹⁷⁾」、「日本の歴史的・社会的な課題をにない主体を形成していく、そのような教育の方針としては多くの問題を残していた⁽¹⁸⁾」などと批判されもした。が、ともかく報告書は過去の日本の教育事情についての把握も鋭く、軍国主義・国家主義教育の否定、個人の価値と尊厳を確立する教育、中央集権的教育行政の否定と教育委員会制度の実施等をはじめとして教育制度全般にわたって具体的改善策を示し、旧来の教育を改革するための戦後の教育改革の基本的指針を示すものとしては、かなりの進歩的役割を期待しうるものであったといえる⁽¹⁹⁾。

このような使節団からの報告書が公表され、マッカーサー司令部が、そこに示された教育理念を全面的に支持したときに、戦後の日本の教育改革の基本的な方向が一応明確にされたといえる。

かくして以後の日本の教育改革は米国教育使節団報告書に示された具体的改善策の方向に即して民主化がすすめられる。

かくの如く戦後の教育改革が進められる一方わが国の旧法制を含む国家体制を根本的に改変しようとする憲法改正の作業が着々と進行していた。すなわち同年3月6日には、政府の「憲法改正草案要綱」が発表され、6月20日に開かれた第90帝国議会に「帝国憲法改正案」が提出され、審議の末、日本国憲法が制定された。それには国民主権主義、平和主義、基本的人権の尊重の原則の下にわが国の進むべき方向が明確に示された。

かくして天皇主権から国民主権と憲法原理は転換され、明治憲法にはなかった「教育を受ける権利」が新しく保障されることになった。これにより、過去のわが国の教育が「皇国ノ道ニ則リテ……国民ノ基礎的錬成ヲ為ス」（国民学校令1条）ために行なわれ、これを受けることを「臣民ノ義務」としてきたことが根本から否定され、新しく平和的で民主的な国家建設の目的にそって行なわれなければならない教育をうけることこそ国民の権利であることを明確にした⁽²⁰⁾。教育を受けることが「臣民の義務」から「国民の権利」へと180度の転換が行なわれ、その権利は主権者たる国民の意思に基づく法によって支えられることとなったのである。

なお、その審議過程で「この憲法のなかに教育憲章ともいふべき一章を新設し、ここに教育の理念の保障や教育の自主性、機会均等、義務教育制などの事項について、さらに詳細にしておきたい」

（第90帝国議会における大島多蔵氏の発言）という、この憲法に教育の基本に関する条章を加えるべきであるという意見が提起された。このような意見に対して、当時の田中耕太郎文部大臣——のちに最高裁長官となった——は「教育の理念に関する教育の目的や方針などについてこの憲法に一章を設けることは全体のわり合いからみて不適當と思われるので別に文部省において教育に関する大方針及び学校系統のおもな制度について教育根本法ともいふべきものを立案して早急に議会の協賛をえたく法律として制定するよう準備している。」（上掲の大島氏の発言に対する答弁のなかで）旨、答えていた⁽²¹⁾。教育基本法は、このような趣旨から制定される運びとなったものといわれる。

教育基本法案は昭和22年3月13日第92帝国議会に提案されたが、それが衆議院に提案された際、当時の高橋誠一郎文部大臣は、提案理由として、つぎのようにいっていた。すなわち「これまでのように、詔勅、勅令などの形式をとりまして、いわば上から与えられたものとしてではなく、国民の盛り上ります熱意によりまして、国民の代表者をもって構成せられております議会でございまして、討議決定するために、法律をもっていただくことが新憲法に精神に適うものといえま

て、必要かつ適当であると存じた次第であります。……この法案は、教育の理念を宣言する意味で、教育宣言であるともみられましようし、また今後制定せらるべき各種の教育に関する諸法令の準則を規定するという意味におきまして、実質的には教育に関する根本法たる性格をもつものであるとも申し上げるかと思存します⁽²²⁾と。これにより、日本国憲法の国民主権主義にもとづく、国会中心主義の法治主義原理のもとに、教育の根本的改革（民主化）のために、旧来の詔勅などによる勅令主義を廃するということが、政府の公式見解としてうちだされた⁽²²⁾とされる。

その後、衆議院および貴族院で、新しい教育基本法と旧来の教育勅語との関係などが討議された。

1948年（昭和23年）6月19日の衆議院の「教育勅語等の排除に関する決議」および同日の参議院の「教育勅語等の失効確認に関する決議」の両決議によって、それまでのそれに関する論議に終止符がうたれたのである⁽²³⁾。

かくして戦前の天皇制教学体制あるいは教育勅語体制は完全に崩壊し、国民主権の日本国憲法にもとづく民主的で文化的な国家を建設する理想の実現を期する教育基本法が憲法と共に教育の基本とされることになった。この教育基本法の制定のあと、さらに、その理念・目的を実現するための全面的な教育改革がすすめられ、そのための学校教育法を始め各種の教育法令が相ついで成立した。このような日本国憲法と教育基本法の理念に基づき、それを実現するために用意された法制度が、「憲法・教育基本法制⁽²⁴⁾」とよばれるものである。

戦後日本の教育改革の支柱となった教育基本法制は、その前文で「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである」と述べている如く、日本国憲法の理想の実現を「教育の力にまつて行なうという「教育立国」の姿勢の下に、平和的で民主的なわが国の次代の国民を現在主権者である国民が教育を通じて育成する「権利としての教育」の理念が、旧来の天皇制教学に代って憲法・教育基本法制のなかに確立されていったのである。そこに戦後教育改革の重大な意義が見いだされるのである⁽²⁵⁾。

戦後国民主権主義による教育の民主化が憲法・教育基本法制の下に確立した時期は、教師たちも、戦前の教育に対する各自の反省から、みづから新しい日本の教育民主化の担い手であるという自覚の下に、積極的に戦後の教育改革を推進する実践的力となっていった。かくして民主主義と平和主義の教育が急速に浸透し、一方政府（文部省）も、みづから示した戦後日本の教育改革のための「新教育指針」のなかで「民主的政体としての議会政治が確立されると政党の力が強くなり、教育が一方的にゆがめられるおそれがある。そういう場合には、教師は教員組合の団結の力を強めて、それに対抗していかなければならない。それは教師自身のためばかりでなく、国民に対する教師の責任である⁽²⁶⁾」とあって、教師の自主的組織的活動にも協動的で、この時期は国家（政府）も教師も共に戦後教育の民主化を試行錯誤を重ねながら積極的に推進した時期ということが出来る。従って、後述の如き「教育に関する権利」をめぐる国家と教師（あるいは教師集団）が対立することは少なく、国民も、「義務としての教育」から「権利としての教育」へ180度の転換をした直後だけに、その権利の保持の為に努力し主張し闘うということもなく、むしろ憲法・教育基本法制を結構な制度・権利として歓迎する程度であって、「教育に関する権利」について主張することは一般に見られなかった。

かくして敗戦後の教育民主化の確立期には国家・教師・国民にも「教育の権利」をめぐる特に対立抗争もなく、教育権思想も定着しなかった時期といえる。

(三) 戦後教育行政の展開と教育権

国家と教師の協調による戦後教育民主化の時期は長つづきしなかった。1950年6月25日の朝鮮戦争を境として、戦後の教育改革の方向は、その方向を大きく変えはじめたのである。それは、国家による教育管理統制の強化の方向がとられることになったことである。

戦後日本の占領にあたって初期のアメリカは、その任務上、ポツダム宣言の比較的忠実な実施にあたり、旧治安立法の廃止、軍国主義同調者の公職追放、独占資本の解体、労働運動の保護奨励、農地改革などの民主的施策をとり、教育の面でも、その民主化にかなり積極的に改革をすすめてきていた。しかし数年を経ずしてアメリカは、新中国の誕生により、従前のポ宣言に比較的忠実であった占領政策の方向をかなり転換して、日本をアジアで最も信頼のできる自由主義国化し、最強の反共大国たらしめようとした⁽²⁷⁾。朝鮮戦争直後、第二次米国教育使節団が来日した。彼らは50年9月22日、報告書を提出したが、その内容は第一次使節団報告書のそれが日本教育の「非軍事化」、「民主化」に重点がおかれていたのに対して、その「反共化」を目的とするものであった⁽²⁷⁾。報告書は其中で「極東において共産主義に対抗する最大の武器の一つは日本の啓発された選挙民である⁽²⁸⁾」とのべている。かくしてアカハタの発行停止が指令されたり、レッドパージ方針が政府によって決定され、教育界でも全国で1700名の教師が学校を去った。報告書はさらに「道徳的精神教育」の必要を強調した。

1951年、天野貞祐文相は道徳教育の振興・修身科の復活を強調したが、文部省教育課程審議会が「修身科に類似した教科を設けることは望ましくない」との結論を出したこともあって、教科の復活が駄目ならば、道徳的基準を出すことを考え、「近く一般の道徳的基準となるものを出すか、国民の道徳的中心は天皇にある」と参議院でのべた。51年11月、「自主的教育確立」をめざす日教組第1回教研大会が開かれているときに、「教育勅語」にかわる「国民実践要領」の概要が天野個人名で発表され「われわれは独自の国柄として天皇をいただき、天皇は国民的統合の象徴である。それゆえわれわれは天皇を親愛し、国柄を尊ばねばならない」とのべた。これは教育における教育勅語体制の実質的復活論・教育の国家主義化として教師集団の反対を呼んだ。1952年には「教師の倫理綱領⁽²⁹⁾」を日教組大会で決定し、ここに戦後の政府文部省と教師集団との対立抗争の時期を迎えることになる。

1951年にマッカーサーにかわったリッジウェイ司令官は指令を出して「占領政策是正」のために日本政府に「政令改正諮問委員会」を設置させた。その重要審議部分が教育に関することであったが、その「教育制度に関する答申」(51・11・16)は、教科書の国定化、学芸大学の教育専修大学化、教育課程のコース制化、教育委員会の任命制化と文部大臣の権限強化などの教育の国家的再統制への方向を明らかにしたものであった⁽³⁰⁾。

1952年8月義務教育費国庫負担法が成立し、53年には「義務教育学校職員法案」が国会に提出されることになる。この法案は「(目的)義務教育について、国の責任を明確にし、教育の機会均等とその水準の維持向上を図る。(義務教育諸学校職員の身分)義務教育諸学校の教職員身分は、国家公務員とし、文部大臣が任命すること……」とうたっていた。

これは教員身分を国家公務員として任命権を文相がにぎり、教育の中央集権体制を確立し、同時に教員の政治活動を規制することをねらっていたといわれる⁽³¹⁾。日教組第2回教研大会では「本質的に、憲法にもとづいて教育をまもり、平和をまもろうとする教師の活動をおさえようとするもの⁽³¹⁾」と規定し、日教組は実行使の体制に入り、吉田首相の不信任案が可決され、国会解散となっ

て、この法案は廃案となった。

1954年2月の閣議で教育公務員の政治活動を国家公務員法(102条)、人事院規則(14ノ7)を適用することによって一切禁止しようとする「教育公務員特例法の一部を改正する法律案」と、義務教育学校教職員に特定の政党等を支持・反対させる教育をおこなうことを教唆、せん動したものは懲役、罰金を科するという「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法案」を決定し、国会に提出した。

日教組はこの二法が国家主義軍国主義復活のためのものであり、教員だけでなく国民の自由をうばうものだとして3月14日日曜日に振替授業をおこない翌日各地で教育防衛大会をひらき父母にも法案反対を訴えた。日本教育学会、全国大学教授連合、全国教育委員協議会、全国連合小学校長会、全日本中学校長会なども法案に反対した⁽³²⁾。

1955年11月、鳩山内閣は「臨時教育制度審議会設置法案」、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律案」(任命制教委法、地教行法)、「教科書法案」を準備した。右の教育三法案に対する反対運動は、国会請願「教育を守る署名」が700万をこえるという国会史上最高のもとなり、日教組・小・中校長会、民間教育団体、主婦連、子どもを守る会、母親連絡会、学生、学者・文化人のみならず、教育委員(全教委、全地教委)までを含めた大運動が展開された。矢内原東大総長、南原繁東大前総長、木下一雄東学大学長、大内兵衛法大総長、大浜信泉早大総長、安部能成学習院大学長、内田俊一東工大学長、蠟山政道お茶の水女子大学長、上原専禄一ツ橋大元学長、務台理作元東京文理大学長の10氏は「文教政策の傾向に関する声明」(十大学長声明56・3・19)を発表し、法案は「いずれも部分的改正ではなく民主的教育制度を根本的に変える」ものであり、「言論・思想の自由の原則をおびやかす」ものとして「政府と国会の反省をうながし、世論のいっそうの興起を期待」した⁽³³⁾。

鳩山内閣は、「他の重要法案は犠牲にしても新教委法案は成立させる」として、6月1日から2日にかけて、500人の警官隊を院内に導入し強引に通過させた。これにより教育行政の中央集権化体制が確立したといわれる⁽³⁴⁾。

かくして政府文部省と教育界・教師集団との対立は一層深くなって行った。

成立した新教委法は第33条(学校等の管理)で、教育委員会が行使する学校管理権を明確にするために、教育委員会が学校管理規則を制定することを定めた。法成立直後に文部省は「公立小・中学校管理規則要項試案」を作成した。校長研究協議会が復活し、文部省は、教育の政治的中立、教育内容の刷新、道德教育の強化、学校管理の秩序確立などを指導したが、日教組は「公立学校管理規則の制定を阻止する」態度を決定した。

その後、各県教委で管理規則が制定されるにつれ、教組も管理規則闘争をすすめた。

1957年岸信介内閣は「教員に対する勤務評定」の全国実施に踏み切った。日教組は臨時大会を開き「勤評絶対阻止のたたかいは、われわれの権利を守り、生活を向上させ、国民教育をその破壊から防ぎ権力支配にまかせない……岸内閣の政策と対決するたたかいであり……教育の権力支配をねらう勤評に、絶対反対する立場をつらぬく」ことを決定し、「非常事態宣言」を発表した。日教組と日高教の共同闘争もすすめられ、勤評反対のたたかいは全国的に、地域的に日本教育史上、最大の行動をもってたたかわれた⁽³⁵⁾。

57年7月30日、松永東文相は道德教育科目の時間特設を言明し、翌年3月19日、文相により道德教育の実施要綱と4月からの時間特設が通達された。7月31日発表された小・中学校の学習指導要領の改訂案では、道德の時間特設がきめられ、8月28日、文部省は道德時間特設のため学校教育

施行規則一部改正を公布し、10月1日には「官報告示」という新しい形式でもって、国家基準性を強化したものであるとしての学習指導要領全面改定がおこなわれた⁽³⁶⁾。

この1958年の文部省告示の学習指導要領による「特設道徳」に対して、当時東京大学教育学部教授の宗像誠也氏は、戦後はじめて「教育権」という概念を打出して抵抗した。すなわち「道徳要領に反対の価値観を有するものでも」自分の子どもに「義務教育で、それによる道徳の教育を受けさせなければならないのか」という問題を提起し、親には自分の子どもの「価値観の決定に対して教育行政に対抗して」「発言する権利がある」という答をだしたのである。これを、宗像誠也氏は「親の教育への発言権」と呼び、教育権とは「教育に対する権利・発言権という意味である⁽³⁷⁾」と云った。また、1958年の学習指導要領全面改正による学習指導要領の基準性強化と「道徳の特設」は勤務評定の全国実施とあわせ、学校で教育にたずさわる教師の立場がどのようなものかを、人々に考えさせていく発端をなし、「教師の教育権」や「教育の自由」が教育界でも論じられるようになったのもこの頃からである。

(四) 教育裁判闘争と教育権

1960年代に入り、わが国の教育界は、「教育紛争」が頻発し、全国では百数十件もの「教育裁判」が展開せられ、「全般的恒常的教育紛争状態」に入り、わが国は勿論、諸外国にも、かつて例を見ない特殊の状況が展開せられる。教育は本来、法的紛争になじまないものであり、教育が裁判問題とせられること自体異状とせられなければならないが、それが全国各地の裁判所で取扱われるという現象は、わが国教育界にとって誠に遺憾な状況と云わざるを得ないのである。

その教育紛争、教育裁判の中心をなしたものは、数の上では「勤評裁判」と「学力テスト裁判」であり、全国的注目を集めたものとしては「家永教科書裁判」である。これらは、いまだ決着のついていないものもあるが、これらを通じて、教育の自主性・教師の立場・教育権等の問題も合せて、検討せられることになった。

教師の勤務評定については、行政当局は、教師の身分が地方公務員であるという理由から、教師に対し勤務評定を実施することは、地公法40条を法的根拠とする単純な人事管理事務の一つである、という。したがって「本条(地公法40条)に規定する勤務評定は本法24条(給与、勤務時間)、46条(措置要求)および51条(不服申立)等に規定する勤務条件ではない。従って勤務評定の立案及びその実施は、いずれも本法55条に規定する職員団体の交渉事項とは解されない⁽³⁸⁾」(昭和33・1・27初中局長通知)とされる。

これに対し教師は、勤評は教師の「教育の自主性、と労働基本権を抑圧し、いたずらに学校運営における教師の創意にみちた集团的秩序を停滞破壊に導くもので、民主的な学校運営を侵害するものであり教師の教育権の破壊政策であるとして一斉に反対闘争が展開せられた。この反対闘争が、1958年9月15日の全国統一行動を頂点とする教師の一斉休暇闘争へと発展するに及んで、逮捕者も続出した。すなわち、同年4月23日に都教組が一斉休暇闘争を行なったのに対し、同4月26日に警視庁は日教組の本部および執行部三役の自宅、都教組の本部と支部および執行部の自宅など77カ所を地公法61条4号違反容疑で捜査し、以後7月28日までに都教組執行部をはじめ、28名を逮捕・拘留し、そのうち7名を8月23日に起訴した⁽³⁹⁾。それ以後、翌59年8月19日にいたるまでの間に、福岡・和歌山・大阪・高知・京都・群馬・福島などで、一斉休暇闘争に対するものだけで145名が逮捕され、そのうち82名が主に地公法61条4号違反として起訴され、反対闘争に参加した疑

いということ任意出頭の呼出しをうけた者は全国で実に数千名に及ぶまでにいたった⁽⁴⁰⁾。

かくして裁判闘争へと発展した勤評事件は、ごく概括的にいえば、その主要な争点は、①地公法37条1項について、公務員から憲法上の基本的人権、とくに労働基本権としての争議権を剥奪するか、②憲法上の「全体の奉仕者」あるいは「公共の福祉」の概念は、公務員の争議権等の剥奪の根拠となりうるか、③公務員の争議行為に刑事罰を科する地公法61条4号は合憲か、④「あおり」という行為に対する刑事責任可罰は合理性をもつかどうか、などであった⁽⁴¹⁾。したがって勤評裁判は、いうまでもなく教員の勤評という重大な教育問題にかかわりをもつものであるが、同時にそこでの最大の法律上の争点は、公務員の争議行為禁止規定の違憲性をめぐる争いであった。この意味では、それは、すぐれて労働裁判の性格⁽⁴²⁾をもつものであったが、その本質的背景は勤評の不当性と教師の教育権（教育の自由）の正当性を明らかにしようとするものであった。

1961年に入って、文部省は中学二・三年の全生徒に対して一せい学力調査をおこなうと発表した。「趣旨」は「教育課程に関する諸施策の樹立、学習指導の改善」「自校の学習の到達度」「学習の改善に役立つ教育条件の整備」「育英、特殊教育施設の拡充整備」などの資料に役立てるというのであったが、「学力」とは一体何か、ペーパー・テストで測定され得るものか、ふだんのテストとどうちがうのか、五教科（国、社、数、理、英）のテストでは他教科が軽視されないか、地域の条件、各学校の教育条件に差があるのに、一せいテストがどれほど意味があるのか、などの疑問⁽⁴³⁾が出されるなかで、次第に問題が深められていった。それは、「(1)本来学力のテストは教師の責任において自主的な教育活動の一環として行なわれることに委ねられるべきものであり、文部省の作成した問題によるテストを教師の授業計画を変更させてまで強行的に実施するのは、民主教育の破壊であり、教育の画一化強制であって、文部省には強制的に実施させる権限はない。(2)教育（学）上これほど問題がある一せいテストを強行するのは、教育の国家統制・官僚統制を教科内容のすみずみまで及ぼそうとするものである。(3)そのことを通して、いわゆる「人材開発」と呼ばれる生徒の選別と差別の道具に使おうとするものである。(4)国民の教育権の侵害である、教育を受ける権利はどんな悪い教育でもよいのではなく憲法・教基法の平和と民主主義の教育を受ける権利であるが学習指導要領改定、教科書検定、に表現される教育は憲法、教基法に反する。(5)教師の教育権の独立の原理に反する。授業計画を命令によって変更させ、しかもテスト自体が政策テストであり、勤評とも結びつき、学習指導要領の拘束力・勤評体制を強化し、生徒の教育に悪影響を及ぼすものであり、職務命令が出されてもそれは違法である⁽⁴⁴⁾」などであった。その反対も全国に及んだ。そうして、そのテストを阻止しようとする教組執行部・教師・支援労組員が、公務執行妨害罪違反あるいは建造物侵入罪違反等の理由で起訴され、一部は行政処分をうけるなどして、いわゆる学テ事件・学テ裁判となるわけである。

学テ反対闘争は広はんに組織されたが、県教委、校長等の管理者側は、ひとりひとりの教師に職務命令書を手渡しして強行をはかった。そして、拒否、不完全実施、白紙答案続出という結果が生まれたが、全国で160カ所の捜査、2000人の任意出頭、逮捕拘留61人、免職20人、停職63人、減給652人、戒告1189人という警察、行政当局両面からとりしまりが行なわれた⁽⁴⁵⁾。

学力テストの実施に反対する教組などの「学テ反対闘争」が事件とされた裁判では、(1)学力テストを適法かつ妥当とする判決例と、(2)学力テストを違法かつ不当とする判決例は、それぞれ相なかなばする状態である。すなわち、

(1)に属する主なものとしては、①熊本・荒尾事件、熊本地裁（昭37・9・14、公務執行妨害、有罪。）②高知・佐喜浜事件、高知地裁（昭38・4・24、公文書毀棄、有罪。）③山形・西郷事件、山

形地裁鶴岡支部(昭39・4・17, 共闘農民の公務執行妨害, 有罪。但し, 学テの一部違法論を含む。)
 ④右②の控訴審, 高松高裁(昭39・4・30, 控訴棄却, 確定。)⑤岩手・大槌事件, 盛岡地裁(昭41・
 7・22, 教組役員の争議行為あり, 有罪。)⑥右の③の控訴審, 仙台高裁秋田支部(昭41・9・1,
 控訴棄却, 確定。)であり

(2)に属する主なものとしては, 次の如きものがある。①福岡・苅田事件, 福岡地裁小倉支部(昭
 39・3・16, 教組役員¹の建造物侵入と共闘者の公務執行妨害有罪。)②(1)の①の控訴審, 福岡高裁(昭
 39・5・13, 控訴棄却, 確定。)③大阪・淀川事件, 大阪地裁(昭41・4・13, 教組役員²の公務執行
 妨害・傷害・建造物侵入は無罪, 暴行は有罪。)④北海道旭川事件, 旭川地裁(教員と共闘者の公務
 執行妨害は無罪, 共闘者の建造物侵入と暴行は有罪。)⑤右の①の控訴審, 福岡高裁(昭42・4・28,
 控訴棄却, 確定。)⑥右④の控訴審, 札幌高裁(昭43・6・26, 控訴棄却, 検事上告中)⑦(1)の⑤の
 控訴審, 仙台高裁(昭44・2・19, 破棄自判, 無罪。(一部に学テ適法論を含む⁽⁴⁵⁾))

ところで, 右の(1), (2)の判決となる主な理由は, 次のような点とされる⁽⁴⁶⁾。

(1)の理由(一)「教育基本法第10条第1項は, 教育の自由と独立の尊重を定めているが, 文部大臣に
 よる学習指導要領の決定や, 学力テストの実施は, 教育水準確保のためにする同条2項にいう教育
 の条件整備のための行政として認めうる」

同(二)「学力調査に当たっては, 地方教育行政の組織及び運営に関する法律第23条17号により,
 教育委員会の主体性と自由裁量性が認められるから適法である」

(2)の理由(一)「教育行政の任務は, 教育の自主性を尊重し, 教育の具体的内容に立ち入って監督命
 令するのではなく, 教育基本法第10条第2項にいう教育の条件整備を行うことである。本件学力テ
 ストは, 文部省当局が自ら定めた学習指導要領に準拠し, 自ら試験問題を作成して, その結果の報
 告を教育委員会に義務づけるものとして実施したものであるから, 行政権力である文部省が, 不当
 に教育行政権の限界を越えて教育内容に介入し, 教育の独立を侵害したものであり, 教育基本法第
 10条等に反する」

同(二)「教育の自由と独立を本質的に侵害しない限り, 学力テストはただちに教育基本法第10条に
 違反するとはいえないが, 本件学力テストは, 地教行法54条2項により, 行なわれることになっ
 ているにもかかわらず, 文相が一切を企画し, 命令監督して教育委員会に行なわせたことが明らかで
 ある以上, 違法であり, 本件は同法53条2項によるべきものである⁽⁴⁶⁾」

右の判決理由からも明らかなように, 学テ裁判は, 直接的には, 教師の教育権・教育権の独立そ
 のものにかかわり, 法律上の争点としては勤評裁判と同様に教育の本質論と深い関連をもつもので
 あり, 現行教育法では教育基本法10条の解釈をめぐって, 重要かつ困難問題を含んでいるもので
 あった。

1970(昭45)年には, 翌年度から使用の小学校教科書には, 社会科に「神話」が登場する教科書
 検定の結果が発表された。一方, 東京地裁民事二部の杉本裁判長は, 第二次家永訴訟に対して, い
 わゆる「国家の教育権」を否定し, いまの文部省の教科書検定は検閲にあたり教基法10条の「不当
 な支配」にあたる旨の判決を下した。

この教科書裁判における杉本判決は「国家の教育権」を明確にしりぞけ, 「国民の教育権」を打出
 したものと画期的判決といわれた。

この裁判における原告(家永)側の主張は, ごく概括的にいえば, 理論的には, いわゆる「教育
 の自由」論に徹底した弁論を展開した。すなわち, 「①教育の自主性について, (イ)それが戦後教育改
 革の民主的遺産であること, (ロ)教育の本質論にそくして, 教師の自主的な教育研究とそれにもとづ

く教育実践が尊重されるべきこと、(イ)それが I L O ・ユネスコの「教師の地位に関する勧告」にもみられる近代教育の原則であること、②教育の自由を公教育としての学校教育における教育内容とのかかわりで、(イ)民主主義の存立の基盤としての国民の内面的自由、思惟ないし思想の自由とその多様性は絶対に保障されるべきであり、すなわち、教育・学術・文化への政治権力の介入は許されないこと、(ロ)公教育は、一人ひとりの子どもの全面的発達⁴⁷⁾の契機であり、本来的に行政権力が干渉し統制すべからざるところであること、(ハ)公教育における教育内容の形成は、教師と国民の民主的基盤の上での自由な討議を通じてすすめられるべきであることなどを掲げ、いわゆる「国民の教育権、の思想と法理を展開してきた⁴⁷⁾」ものとみることが出来る。

これに対して、杉本判決は、この訴訟の中心的争点である「教育権」の所在をめぐる論点、つまり憲法第 26 条は、国民の教育権を保障するものか、それとも国家の教育権を予定するものかについて、冒頭から法解釈論を展開し、いわゆる国家の教育権説を否定し、全体を通じて、国民の教育権を国民の教育の自由として位置づけた。

すなわち、

この規定(憲法第 26 条)は、「憲法 25 条をうけて、いわゆる生存権的基本権のいわば文化的側面として、国民の一人一人にひとしく教育を受ける権利を保障し、その反面として、国に対し右の教育を受ける権利を実現するための立法その他の措置を講ずべき責務を負わせたものであって、国民とくに子どもについて教育を受ける権利を保障したものということができる。……

そして、ここにいう教育の本質は、このような子どもの学習する権利を充足し、その人間性を開発して人格の完成をめざすとともに、このことを通じて、国民が今日まで築きあげられた文化を次の世代に継承し、民主的、平和的な国家の発展ひいては世界の平和をになう国民を育成する精神的、文化的ないとなみであるというべきである。

このような教育の本質にかんがみると、前記の子どもの教育を受ける権利に対応して子どもを教育する責務をになうものは親を中心として国民全体であると考えられる。……このような国民の教育の責務は、いわゆる国家教育権に対する概念として国民の教育の自由とよばれるが、その実体は右のような責務であると考えられる。……」

「この点に関し、義務教育に関する憲法 26 条 2 項の反面から、国家もまた教育する権利を有する旨の見解があるが、それは、上記のような親の子どもに対する教育の責務の遂行を保障したものと解するのが相当であって、この規定の反面から国にいわゆる教育権があるとするのは相当でないといふべきである。……」と。

かくして「公教育」と、そのなかでの国民の教育権行使ないし教育内容事項のあり方については、次のように判断する。

「国民は家庭において子どもを教育し、また社会において個々の形で教育を行なうのであるが、しかし現代において、すべての親が自ら理想的に子どもを教育することは不可能であることはいうまでもなく、右の子どもの教育を受ける権利に対応する責務を十分に果たし得ないこととなるので、公教育としての学校教育が必然的に要請されるに至り、前記のごとく、国に対し、子どもの教育を受ける権利を実現するための立法その他の措置を講ずべき責任を負わせ、とくに子どもについて学校教育を保障することになったものと解せられる。

してみれば、国家は、右のような国民の教育責務の遂行を助成するためにもっぱら責任を負うものであって、その責任を果たすために国家に与えられる権能は、教育内容に対する介入を必然的に要請するものではなく、教育を育成するための諸条件を整備することであると考えられ、国家が教

育内容に介入することは基本的には許されないというべきである。……」という。

「憲法 26 条は、前示のとおり教育をうける権利を実質的に保障するために国が立法その他の積極的な施策を講ずべき旨を定め、また、戦前におけるごとく勅令主義あるいは法律に基づかない恣意的な教育行政を否定し、国の行なう教育行政が法律によるべき旨を定めたものではあるが、法律によりさえすればどのような教育内容への介入をしてもよい、とするものではなく、また、教育の外的な事項については、一般の政治と同様に代議制を通じて実現されてしかるべきものであるが、教育の内的事項については、すでに述べたようなその特質からすると一般の政治とは別個の側面をもつというべきであるから、一般の政治のように政党政治を背景とした多数決によって決せられることに本来的にたしませず、教師が児童、生徒との人間的なふれあいを通じて、自らの研鑽と努力により国民全体の合理的な教育意思を実現すべきものであり、また、このような教師自らの教育活動を通じて直接に国民全体に責任を負い、その信託にこたえるべきものと解せられる。

現代国家の理念とするところは、人間の価値は本来多様であり、また多様であるべきであって、国家は人間の内的価値に中立であり、個人の内面に干渉し価値判断を下すことをしない、すなわち国家の権能には限りがあり人間のすべてを統制することはできない⁽⁴⁸⁾、とするにある。

かくして、これまでの「教育裁判」といわれる勤評や学テ事件の判決以上に、明確に、憲法判断として「国民の教育権」を正面に位置づけ、とりわけ国民の思想形成のいわば基礎をなす重大な教育の内容事項に関しては、それが国民と教師の「教育の自由」に委ねられて維持されるべきものと判示した。このように「国民の教育権」を明確にした判決は、はじめてである。その意味では、まさに画期的な判決であったと評価しうる⁽⁴⁹⁾。

しかるに、第二次家永訴訟（不合格処分取消訴訟）の杉本判決の4年後の1974年に、第一次家永訴訟（国家賠償請求訴訟）の高津判決は、国家教育権説を取り、次のように判示している。すなわち、

「議会制民主主義体制のもとにおける今日の公教育は、教育の私事性を捨象し、かつての家庭における私的教育に代わって、組織的、機能的に実施運営されるのであり、国は国民の付託に基づき福祉国家として教育行政を推進すべき責務を負っているから、その権能は、原告主張のごとく、単に教育の外的諸条件の整備確立にとどまるのではなく、教育内容にも及ぶるのである。教科書検定制度も右教育行政の一環として、教育の機会均等、教育水準の維持向上などの教育目的から実施されるものであり、決して憲法 26 条の趣旨に違背するものではない。」としている。

また教育基本法第 10 条の解釈については「『不当な支配』とは、政党、労組、その他国民全体でない一部の党派的勢力を指し、行政権による支配もそれが不当なものであるかぎりこれに含まれる。しかし、現行教科書検定は学校教育法その他の法令に基づき実施されているものであって、それが教育内容にわたることがあっても右にいう不当な支配に当たらない。前記教育行政の目的、実定法令の解釈からすると、国は教員の固有権限に属する教育実施に関する事項を除き、学校施設、教育財政等の物的管理や教職員人事のほか、教育課程の基準設定、教科書その他の教材の取り扱い、教科書検定等教育内容についての管理権限をも有する。」と判示し、

さらに憲法 23 条の学問の自由については「憲法に保障する学問の自由には必ずしも教育の自由を含むものではない。大学など高等研究・教育機関においては、学問の自由には当然教授の自由ないしは教育の自由をも包含するものと解されるが、それより下級の教育機関では、そこで行なわれる教育の特性から教育の自由につき一定の制約を伴うことも容認される。けだし、右両者の差異は、大学など高等教育機関では「研究と教授の一体性」が必須であるのに対し、下級教育機関における

教育の対象は心身の発達が充分ではない児童・生徒であり、しかも、その教育は普通教育であって、教育の機会均等、教育水準の維持向上を図るため適当な範囲における画一化が要請されることによる。」と述べ、同じ家永教科書訴訟について4年前の杉本判決とは、かなり相違する立場を示している。「教育行政権は、教育内容にまで介入出来るか、出来るとすれば限界はどこか」という大きな命題は、一連のいわゆる学力テスト裁判でも、「この国家の介入の限界」が争われてきたが、下級審の16の判決のうち「介入の限界を超えたもの」とするものと、そうでないとするものは相半ばする状態であった。これらの、学力テスト裁判は、いずれも主として教育基本法との関係で論じられてきたものであるが、これを一気に憲法レベルで集大成したのが、4年前の杉本判決であった。杉本判決では国家教育権の否定の立場から教育行政権の教育内容への介入をいませめたが、高津判決は国家教育権を認知する立場から教育行政権の教育内容への介入も国家の教育管理権限として認めた。

家永教科書訴訟は1960年以降の教育裁判闘争を集約的に象徴したものといえる。しかし、「教育権」「教師の教育権独立」問題は教育の本質・国家のあり方・教師の地位・教育に関する親、教師、国民、国家の立場・等々とも関連して、極めて困難な問題を含みながら今日に継続している重要問題といえるのである。

(五) 教育権の方向性 ——学習権の位置づけ——

以上の教育紛争・教育裁判の動向をふまえ、親・教師・国家の教育に関する権利・義務の構造とその教育権の方向性について、子どもの強固な人権としての学習権との関連から考察を加えてみたい。教育は、フランス革命期の憲法に規定する如く「すべてのものの要求 (besoin)」でありとくに子どもには不可欠のものである。子どもが人間的に成長・発達し、人間としての生存や文化的生活を享受し、あるいは公的生活関係における権利義務の主体者として、自主的理性的に行動し、平和的民主的国家社会の一員となるためには、是非ともそれにふさわしい教育が必要である。この子どもの「教育を受ける権利」としての学習権は近代の自然法思想を背景にして自然権的生来的権利として、憲法で明示的に保障する不可侵・永久の強固な基本的人権と解する。ただこれに関する現在の憲法の通説的解釈は教育をうける権利保障を主として教育における平等思想の発現と解し、「教育機会の均等」としてとらえることの不十分なことはすでに述べたところであるが⁽⁵⁰⁾、人権としての学習権の保障は、その量的教育の機会の保障にとどまらず、教育の目的・内容・方法が、「教育をうける権利」の名に値いするものでないといけない。かかる学習権の充足は、子どもの人権保障として不可欠のものであると同時に国家社会公共の存立とその発展のためにも重要且つ不可欠のものであるという特質を有するものである。

元来基本的人権は天赋人権として普遍性・永久性・不可侵性を有する国家以前の自然権とはいえ、無制限無制約のものではあり得ず人が社会公共の生活をしている以上、個人の人権といえども社会公共の立場からの内在的制約を受けるわけで、基本的人権は公共の福祉の観点から、その自覚ある行使が要請されると共に公共の福祉の立場から人権の行使が制約せられる場合もあるのである。このことは基本的人権のうち各種の自由権・受益権・社会権についてもいえるところである。

しかるにこの学習権については、これが行使・主張・充足されることは、子ども個人の生存成長、発達、幸福追求に必要な不可欠であると同時に、これにより社会公共の福祉も増進され、したがって、社会公共の発展、福祉の向上の為には、子どもの学習権の充足が前提でありなによりも必要である。

かかる人権と公共の福祉との完全なる一体性が見られるのは学習権の特質ということが出来るであろう。したがって学習権は個人の為にも社会公共の為にそれが保障され行使され充足されればされるほど望ましいことになる。かかる人権は基本的人権の中でも極めて本質的強固な人権であり、国家はかかる人権の保障充足の為に最大の尊重と努力を要するものと解する。

かくして教育の機能は、ひとりひとりの子どもの可能性・人間性を十分に開花させ、よって子どもの学習権を充足させる意図的、組織的いとなみであり、またそれにより国家・社会公共の進展福祉に寄与するものである。しかして教育における権利主体は子どもであり、教育の目的は子どもの学習権の保障である。

かかる子どもの基本的本質的人権としての学習権を教育の中核に位置づける時、親・教師・国家の教育に関する権利義務関係は如何に構成されることになるであろうか。

教育権 (Erziehungsrecht) を学習権に対比して教育する権利または権能 (Recht oder Befugnis zur Erziehung) と解すれば、これが実定法上規定されているのは、民法第820条の「親権を行う者は、子の監護及び教育をする権利を有し義務を負う」という規定による親 (親権者) の教育権についてのみである。この親の教育権は親権の一内容となるが、親権が自然法上の権利であることについては、ヴァイマル憲法第120条、ドイツ連邦共和国 (西ドイツ) 基本法第6条、世界人権宣言第26条第3項等の規定をまつまでもなく当然であり、したがって、両親の教育権は自然法上の権利として本源的なものであり、親以外の者が有している教育権は伝来的であり補充的 (subsidiär) なものと見る事が出来る。

しかし、親が子どもを教育する教育権は親権の一部であるが、近代的人権思想をふまえて、親権を理解するとき、その権利性より義務性に重点が置かれるべきであり、子どもの学習権、子どもの権利がその根源にあり、その子どもの権利を実現するためのものとして親権は子のための親の義務として性格づけられるべきことはすでに述べた⁽⁶¹⁾通りである。

かくして親権は、子の福祉を護る「子どものため」のものであって、決して「親のため」のものではない。したがって、親といえども、子どもの教育をうける学習権を侵害することは許されず、民法第834条が「父又は母が、親権を濫用し、又は著しく不行跡であるときは、家庭裁判所は、子の親族又は検察官の請求によって、その親権の喪失を宣告することができる」としている如く、子どもの人権として学習権を前提にする以上、家庭内における親権行使にも一定の限界があるのである。

戦前の親権は、親の子にたいする身分上の支配権としての性格が強く、「親本位のもの」であったが、戦後、新憲法により家族制度が廃止され、人権の確認にともない親権から支配的性格が払拭されて、親権は、「子の保護のための権利」「親の義務を行なう権利」として、親権は、義務たる要素の方がより本質的内容となった。

しかして、この義務を誠実に履行し、子どもの「人間らしい」生存と成長発達を保持させるには、現代社会においては、両親の家庭教育のみにおいて、よくなしうところではない。すなわち、今日とくに科学の進歩と、社会の発展は、高度な知識と技能とを要求するが、これに対応するには到底両親だけでなしうところでない。したがって、或る程度設備のもとに計画的な教育を行なう学校教育が必要となってくる。そこで、両親は子女に学校教育を受けさせなければならないという義務を負担するということになる。そうして、このことは、本来は当然両親がなさなければならないのであるけれども、能力的にも、時間的にも、経済的にも、事実上それが不可能であるので、学校をして代ってなさしめるところの義務にほかならない。そこで近代国家の多くは、子どもの人間

らしい生存発達と、それによる国家の繁栄とのため、憲法において両親の有する自然法上の義務を
実定法化して、子どもにとって、必要最少限の教育を義務教育として制度化しているのである⁽⁵²⁾。
したがって、この義務は本来、両親の自然法上の義務を実定法化した点から考えれば、両親のその
子女に対する義務と考えられるべきである。しかるに、今日、親の義務は、子どもに対する義務で
はなく、国家社会に対する義務という解釈が依然として存在する。たとえば、我妻栄氏は「親が子
を哺育監護教育することは、国家社会に対する重大な責務である⁽⁵³⁾」とのべ、青山道夫氏も「私は
監護教育の義務は、穂積重遠博士の主張せられたように、社会国家に対する義務であると考えた
り⁽⁵⁴⁾」とのべている。勿論、子どもの学習権の充足が、ひいては国家社会の発展につながる面から
は、親義務の履行は国家社会に対す関係も発生するが、子どもの人権の確認の上に立ち、親義務の
自然法的性格を承認する限りは、子どもに対す親の義務こそ本質的本源的第一次的なものと解する。

かくして、親権の内容としての親の教育権は子どもの利益のために親に与えられた権利であり、
子どもの生来的基本的人権としての「学習権」を保障するために、権利であるより義務性の方が、
より本質的であり、「自己の義務を果す」手段として権利が与えられているに過ぎないと考える。し
たがって親の教育権も近代的親権観の立場に立って考える時「子どもの学習権」を保障充足するた
めの義務、責務へと転化止揚されなければならない。

次に、教員の教育権であるが、すでに述べた如く、自然法上本源的な教育権者であり、実定法上明
確に規定する親の教育権こそ、あらゆる教育権の根源であり、子どもに対する、あらゆる教育活動
はこの教育権に由来するものであるが、この親の教育権ですら、近代人権思想をふまえて、子ども
の学習権の前に、その権利性より義務性が本質とされるのであるから、親の付託や国民全体の教育
意思を受けて直接子どもの教育を担当する教員も、当然なによりも子どもの学習権を保障する責務
を負うと解すべきことになる。この義務を履行する為、「中正で科学的で創造的な教育」を「真理
と科学と正義を背景にした教育」を子どもの精神的肉体的発達段階に即して科学的教育的配慮の下
に展開する責務を有するのである。それは子どもの強固な人権である「学習権」を保障充足せしめ
る責務であると同時に、子どもの教育を付託した親を中心とする国民・住民全体に対する義務でも
ある。この責務・義務をよりよく達成させるために、教員の主体性・自主性・独立性と一定範囲の
教育の自由が要請されることになる。しかしこれはあくまでも、子どもの人権としての「学習権を
保障するための」ものであって、「教員のための」ものではないことは当然である。したがって教員
の教育権も、子どもの学習権の前に、その権利性よりも義務性が本質的と考えるべきである。教員
の教育権の発想は、その権利の対象として子どもが対置されるとき、その権利主体としての教員の
立場が前面に出ることになり、教育における権利主体は子どもであるとする筆者の考えと、抵触す
ることにもなる。しかも又、教員の教育権については、親の教育権と異なり、実定法上明確な根拠
規定もないと解する筆者としては、教員の教育権も「子どもの学習権」を保障充足する教育上の責
務へと転化止揚されるべきものと解するのである。

次に国家の教育権についてであるが、子どもの学習権を生来的・自然権的・永久不可侵・不可譲
の前国家的人権として位置づけるとき国家の使命は憲法第13条で明規するごとく、なによりも、こ
の人権を確立保障することにある。しかも子どもは、いわゆる社会的弱者として、その人権の保障
には、特に社会的国家的保護が必要である。しかして、学校教育制度は、この子どもの人権を保障
充足する為の社会的国家的組織であり、公教育は、子どもに対する親・国民の義務を委託ないし共
同化した教育体系であり、それは第一次的には子どものためのものであって、国家のためのもの
ではない。このことは、戦後のわが国が、戦前の全体主義の反省から、「個人の尊重」を近代民主主義

思想の根底として把握し、戦前の如き、個人が、全体の分枝としての地位においてはじめてその価値が認められるという超個人主義的観念 (überindividualistische Ideologie) を排して、個人それ自身に価値を認め、個人価値を一切の国家社会生活の基本とする、いわゆる個人主義的国家観 (individualistische Staatsauffassung) の立場⁽⁵⁵⁾を取っている面からも承認せられることである。

かくして、子どもの学習権を保障する責務を負う親を中心とする国民の教育義務の組織化されたものが公教育とする構想からは、国家もまた子どもに対する親・国民の義務を代行するものとして、公教育を通じて、次の世代に属するすべての子どもに対し、その可能性・人間性を開発し、その子の将来の幸せのために、また健全な国家社会の一員となるよう各種の配慮する責務を有するものである。したがって国家も子どもの人権としての学習権を保障充足せしめる責務をこそ持つものであって、憲法上学習権の明示的保障は、それに対応する国の政治的義務の強いことを意味するものである。かくして国家の教育権という権利概念は、憲法上、実定法上根拠規定もないのと合せて、否定さるべきものと解する。しかして、国家はこの子どもの学習権を保障する義務を履行するために、子どもが「教育をうける権利」の名に値いするような教育がうけられるよう配慮し、そのため、国家は教育条件整備義務と条件整備権限としての教育行政権を有する。この教育行政権は国家の教育権ではなく、子どもの学習権を保障充足する義務を誠実に履行する手段として国家に与えられた行政権である。

したがって、この教育条件整備権限としての教育行政権は、すべて、子どもの学習権保障充足のためのものであり、子どもの学習権を侵害・阻害する教育行政権の行使は、その目的に反するのみならず、子どもの人権としての学習権侵害として違憲となると解する。

子どもの学習権のためにあり、また子どもの学習権によって制限せられる教育行政権の教育関与の限界と範囲については、すでに述べたところであるが、教育の外的条件については、教育行政権の対象範囲であることについては異論のないところである。問題は教育の内容面に関して、国の教育条件整備義務としての教育行政権の関与介入の点であるが、この点については、憲法第23条、教育基本法第10条第1項・第2項、学校教育法第28条第4項、あるいは教員の真理の代理者論、教育の憲法的自由論を根拠に教育行政権の教育内容への関与介入は許されないとする説があるが、筆者はこれらの説は、いずれも、正当な理由とならないことは、そのつど述べて⁽⁵⁶⁾来た通りである。しかし、これとは対照的に「国家教育権」の立場から特別権力関係論、学校経営近代化論、学校重層構造論、営造物理論、公教育論、憲法第26条第2項の反面解釈論等から国の教育権が当然、教育内容に関与介入出来るとする説の不当なことも、すでに述べたところである⁽⁵⁶⁾。また国民主権論の立場から、法律によりさえすればどのような教育内容への介入をしてもよい、とするものでもなく、教育の内面性・人格性・専門性等の教育の本質から一定の条理上限界の存することもすでに指摘した通りである。

かくして筆者は教育基本法第10条第2項が「教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行なわれなければならない」と規定する点を第1項と合せ考えると、第2項にいう「教育条件の整備確立」は、教育の外的条件にとどまらず、教育の目的を遂行するに必要なものである限り、「教育の内容面」にも「条件整備」を行う責務を有すると解する。

しかして教育行政権の条件整備の目的は、「教育の目的を遂行する」ためであるが、「教育の目的」は子どもの人権としての「学習権を保障充足」することであるから、教育行政権は当然、子どもの学習権の保障充足のためになされねばならない。

かくして、国は子どもの学習権が保障されるような教育、すなわち、子どもの人間性、可能性を開花発達せしめ、子どもの人間としての生存、成長、発達、幸福に寄与する「中正で科学的で創造的」な教育、「真理にささえられ、憲法の本質」に則った教育が、行なわれるよう、教育の内容に関しても条件整備の義務を有すると解する。この義務を誠実に履行することは子どもを中心とする親・国民に対する重大なる国の責務である。

以上述べた如く、筆者は、親・教師・国民・国家の「教育をする権利」としての教育権をすべて消極的否定的に解するものであり、生来的自然権的人権としての子どもの学習権を高らかに位置づけるとき、権利概念としての教育権は、むしろ、子どもの学習権を保障充足する責務・義務として転化・止揚(aufheben)さるべきものである。教育をめぐる親・教師・国民・国家の権利義務の関係は、教育における権利主体としての子どもの学習権を中核として、構造化されるとき、それらの責務・義務性こそ本質と考えるべきである。

かくして、教育権を消極的否定的に解する筆者としては、教員の「教育権独立」についてもその実定法上の根拠規定の明確でないのと合せて、実定法上否定的に解するものである。

しかし筆者は理念としての教育権独立まで否定するものではない。教育が、子どもの実態をふまえた教師の創造的人間活動によって成りたつものであり、教師と子どもとの人間的内面的人格の接触によって発展するものである限りは教師自ら自由でなければ「真に自由への教育」「子どもが自由で自主的人間となるような教育」をなすことができない道理である。教育基本法が「自主的・自発的精神」をもつ人間の教育・人格の完成を目標(第1・2条)とし、戦後来日した米国教育使節団が「教師の最善の能力は、自由の空気の中においてのみ十分現わされる」と指摘しているが如く、又ヘッケル(Heckel)が「自由な教師しか自由への教育は出来ない」といつているように、教師が教育活動の場において、創意工夫をこらしつつ、生き生きとした教育を行う為には、教師の自主独立性が尊重されなければならないことは当然である。

この教師の教育における自主独立性(教育の自由)は、教育の本質に根ざした理念であり条理であり、これが充分尊重されることは必要なことである。ただ、子どもの真の学習権の保障を考えるとこの教師の自主独立性教育の自由は無限のものであり得ず、そこに当然一定の限界制約が内在的に存するのである。

教師の教育権独立については実定法上明確な根拠規定が存在しないことは、すでに述べたところであるが、一方教師は公教育の遂行を教師に信託した国民及び住民全体の意思の発現である憲法・教育基本法・学校教育法その他教育関係法令に従わなければならないが、他方子どもの学習権を侵害阻害するが如き教育の自由は許されないのである。

教育の本質・特質を考えると、教師の自主独立性・自由を出来るだけ尊重することが、真に子どもの「学習権」が保障充足されることになる一面があることもまた事実である。

かくして子どもの学習権の保障の為に要請せられ、また子どもの学習権を保障する立場から制限せられる、「教師の自主独立性・自由」(いわゆる教育権独立論)は教育に必要な教育理念、教育条理であり、これによって各実定法が解釈運用せられ、法の許す範囲で最大限に教師の自主独立・自由が尊重されることは必要なことである。

この教師の自主独立性も当然「子どもの学習権保障のため」のものであって、「教師のため」のものではない。かくして、あらゆる教育の権利・義務関係は、すべて基本的人権(Fundamental human rights)として憲法が明記する子どもの「学習権保障」を中核・目標として理解把握されなければならないが、わが国教育界、教育法学会の「教育権理論」も教育における権利主体としての子どもの学習

権を前面に掲げるとき否定修正さるべきものと解する。

—(注)—

- (1) 堀尾輝久・現代教育の思想と構造・1972・272頁
- (2) 堀尾輝久・前掲書・273頁
- (3) 田辺勝二・教育を受ける権利・1962・70頁
- (4) 田中耕太郎・教育基本法の理論・1969・30頁
- (5) 田中耕太郎・新憲法と文化・1948・田中耕太郎・教育基本法の理論・有斐閣・1969・861—866頁
- (6) 長田新監修・教育基本法(1957), 宗像誠也・教育政策(岩波新書・1961), 有倉遼吉編者・教育と法律(1961), 星野安三郎・憲法と教育(1961), 田中耕太郎・教育基本法の理論(1961)などが先駆的である。
- (7) 宗像誠也・教育と教育政策・岩波書店・1961・54頁, 宗像誠也他・全書(-)国民教育・明治図書・1967・17頁
- (8) 法学協会・註解日本国憲法・上・1951・156頁
- (9) 法学協会・註解日本国憲法・有斐閣・1961・253頁
- (10) 牧征名・教育権・新日本新書・1972・123頁
- (11) 堀尾輝久・現代教育の思想と構造・岩波書店・1972・160頁
- (12) 堀尾輝久・前掲書より中川善之助・親族法の開達・62頁引用
- (13) 堀尾輝久・前掲書・166頁
- (14) 宗像誠也他・国民と教師の教育権・明治図書・1970・52頁
- (15) 宗像誠也他・前掲書・56頁
- (16) 宮原誠一『教育史』(日本現代史大系・東洋経済新報社・1963) 329頁
- (17) 松島栄一「戦後における文教政策の変質過程」(三一書房版『社会科教育大系』第三巻・63年) 223頁
- (18) 伊ヶ崎暁生・戦後教育の動向・三一書房・61年・166頁
- (19) 宗像誠也他・全書・国民教育・明治図書・1970・58頁
- (20) 宗像・前掲書・59頁
- (21) 〃 〃 60頁
- (22) 宗像誠也他・国民と教師の教育権・明治図書・1970・65頁
- (23) 〃 〃 67頁, 海後宗臣編・資料戦後二十年史五・日本評論社・1966年・19頁
- (24) 永井憲一・戦後の教育政策・行政の展開と教育基本権・日本評論社・1972・60頁
- (25) 永井憲一・前掲書・62頁
- (26) 宗像誠也他・国民と教師の教育権・明治図書・1970・87頁
- (27) 永井憲一・戦後の教育政策・行政の展開と教育基本権・日本評論社・1972・62頁
- (28) 宗像誠也他・全書・国民教育・明治図書・1970・95頁
- (29) 教師の倫理を10項目にまとめたもので①教師は日本社会の課題にこたえて青少年とともに生きる。②教師は教育の機会均等のためにたたかう。③教師は平和を守る。④教師は科学的真理にたって行動する。⑤教師は教育の自由の侵害をゆるさない。⑥教師は正しい政治を求める。⑦教師は親たちとともに社会の頹廃とたたかい新しい文化をつくる。⑧教師は労働者である。⑨教師は生活権を守る。⑩教師は団結する。と宣言している。宗像・前掲書・96頁
- (30) 永井憲一・前掲書・63頁
- (31) 宗像誠也他・前掲書・104頁
- (32) 宗像誠也他・前掲書・108頁
- (33) 宗像誠也他・前掲書・112頁
- (34) 宗像誠也他・前掲書・112頁
- (35) 宗像誠也他・前掲書・117頁

- (37) 宗像誠也・教育と教育政策・92頁
- (38) 森田俊男・教育裁判闘争と憲法・教育基本法・明治図書・1971・215頁
- (39) 日教組編・勝利した地公法事件・6—7頁
- (40) 森田俊男・教育裁判闘争と憲法と教育基本法・明治図書・1971・216頁
- (41) 森田俊男・前掲書・216頁
- (42) 森田俊男・教育裁判闘争と憲法・教育基本法・明治図書・1971・217頁
- (43) 宗像誠也他・前掲書・125頁
- (44) 宗像誠也他・全書・国民教育・明治図書・1970・126頁
- (45) 宗像誠也他・前掲書・126頁, 森田俊男・前掲書・218頁~219頁
- (46) 森田俊男・前掲書・219頁~220頁, 下級刑集4—864・判例時報464—16・下級刑集6—241・判例時報409—34
- (47) 森田俊男・前掲書・228頁
- (48) 森田俊男・前掲書・229頁—231頁
- (49) 森田俊男・前掲書・236頁
- (50) 細川哲・学習権と教育内容・鳥取大学教育学部研究報告(人文・社会科学)第27巻第1号・1976・66頁
- (51) 細川哲・社会科教育と教育権論立論・鳥取大学教育学部研究報告(教育科学)第16巻第1号・1974・10~11頁
- (52) 田辺勝二・教育を受ける権利・三和書房・1962・244頁
- (53) 我妻栄・民法大意下・岩波書店・1946・532頁
- (54) 青山道夫・家庭法論・法律文化社・1958・143頁
- (55) 法学協会・註解日本国憲法・上巻・有斐閣・1951・156頁
- (56) 細川哲・教育権独立論と教育法則・鳥取大学教育学部研究報告(人文・社会科学)第28巻・第1号・1977
(昭和53年9月14日受理)