

戦後日本における「国民の教育権」論の系譜

古 田 栄 作

「国民の教育権」論の確立が叫ばれてからすでに久しい。その生成発展の過程を通して、今やそれは、一部の論者の主張する「国家の教育権」論に対する、アンチ・テーゼから脱脚し、自立独行しうるものになろうとしている。

しかし、こうした「国民の教育権」論の発展が、そのまま直ちに国民の教育権の確立と「国民の教育権」論の内実の統一性を意味するものではない。百花繚乱する「国民の教育権」論で、真に国民の教育権を明確に位置づけるものは、未だ数少ないように思われる。

小論では、戦後日本における「教育権」論（就中、「国民の教育権」論）の生成発展の系譜を辿りつつ、私の「国民の教育権」論を展開し、その更なる発展の展望を明らかにしようとするものである。

(一)

戦後教育改革は、「教育勅語体制」と呼ばれる、教育の超然主義^(a)を否定し、国民主権に基づく民主的・平和主義的教育の創造を可能にする「憲法」教育基本体制」を創出した。それは、天皇大権の一部としての公教育を、国民の民主的権利に転化させる事であり、公教育に関する国民の権利・義務関係の根本的な変革を意味した。

独占資本主義の復活、アメリカとの軍事同盟の締結……は、国民が第二次世界大戦の敗北の灰燼の中で得た、独立、平和、民主主義を基柱とする、日本再建の志向をうたかたの夢と帰し、日本はアメリカの軍事力に庇護され、社会主義諸国を敵視する、戦争と従属の道を歩みはじめた。国家再建の方向の修正は、国家再建の原動力を培う公教育のあり方に修正を加えざるを得なかった。

戦後日本における「国民の教育権」論の系譜

池田・ロバートソン会談を皮切りに、教育二法制定、教育委員会法改悪……の一連の事実は、政府の「憲法Ⅱ教育基本法体制」形骸化への歩みであり、サンフランシスコ講和条約・日米安全保障条約等の国際法が憲法に優越する、サンフランシスコ体制に基づくものであり、「安保教育体制」（Ⅱ教育における「安保体制」）が構築されていた。「安保教育体制」は、その特質として、教育の自律性を否定し、政治（とりわけ行政）への教育の従属を要求し、その法的表現として、法の解釈と運用における特別法・下位法の重視、教育基本法の軽視、特別権力関係論の援用、委任立法の活用、通達行政、職務命令主義……が数えられよう。

日本における「教育権」論の登場は、独立・平和・民主主義を基柱とする日本の再建に暗雲が垂れ籠め、教育に対する、政治の干渉が始まろうとしていた時期の事である。「憲法Ⅱ教育基本法体制」が教育の基調に据えられながらも、その全面的な開花が行なわれない時期に、それは国家と国民の抗争を調和、させようとするものとして登場した。それは、国家と国民の教育における抗争が明確な形で現われていない時期に「教育権」の位置づけをしたに過ぎなかった。（田中耕太郎「教育権の自然法的考察」法学協会雑誌 九六巻 二号所収 一九五一年）

「安保教育体制」への移行は、「安保体制」が「憲法体制」の独立・平和・民主主義という立国理念を形骸化・否定し、「憲法」の条文に何らの修正を加える事なく、その解釈と運用を変更する事により、「憲法法体制」の保護の下で、「憲法体制」を内側から崩壊させていったのと同様に、「憲法Ⅱ教育基本法体制」を内部から蝕んで成立し、「教育権」をめぐる、国家と国民の抗争を闡明にするとともに、「教育権」をめぐる理論の抗争を産み出した。戦後、わが国で最初に「教育権」論に言及した田中耕太郎氏は、「憲法Ⅱ教育基本法体制」の崩壊を憂いつつも、現実にはその崩壊の進行に与する理論を展開した。

田中氏の「教育権」論は、「教育権」をめぐる国家と国民の抗争の調和に重点を置く、自然法の見地からの「教育権」論であり、協同体的教育観に基づく「教育権」論である。田中氏の「教育権」論は、教育を受ける権利（Recht oder Anspruch auf Erziehung）と教育をなす権利（Recht oder Befugnis zur Erziehung）から構成され、前者を教育請求権、後者を教育権と称し、後者は更に本源的教育権と伝来的教育権に区別され、また教育の自律性（中立性）を確立するために教育権の独立を主張する所にその特徴をもっている。が、残念な事に、教育請求権と教育権、本源的教育権と伝来的教育権の間の関係は解明されていない。

田中氏は「教育関係は人格者相互の間において生ずる。その関係の特徴とするところは、第一に教育者がなんらかの意味において被教育者に

優越していること、畢竟するに前者が後者に対し事項的の意味で權威者であることに存する。第二に教育者は被教育者に対し、犠牲と愛を以てこの活動をするものである。」と把握し、「教育の特徴すなわち權威と愛とは、一般に利益社会 (Gesellschaft) においては存在しないかまたは甚だ稀薄なところの、協同体 (Gemeinschaft) においてはじめて見出し得られるところのものである。」とし更に教育関係の本源の形態を協同体 (Gemeinschaft) に、就中「家族」の内に求める。教育関係の本源の形態を「家族」に見出したことから、両親に自然権としての教育権が存し、その実定法上の根拠が民法八二〇条に認められるが、田中氏は、「教育に関する権利義務を明確にすることは、教育の内容自体に関係のない、教育にとって単なる外部的条件である。」と、解することにより、教育関係における法的な権利義務関係の解明の意義を窮めず、倫理的な權威と愛の關係の確立に置換しようとする。田中氏の協同体的教育觀は、教育の本源の形態を「家族」の中に求めることにより、公教育機關における子どもの權利と教師の權限の確立よりも權威と愛の關係を優先させ、「教師＝聖職者」論に陥り、「教育勅語体制」から「憲法＝教育基本法体制」への変革を曖昧にするものであった。

田中氏の教育請求權（教育を受ける權利）論も、「その權利（＝教育を受ける權利）の主体は教育を必要とする者（教へ子・少年）である」とし、更に「教育請求權は國家に対するものである。この故にこの權利に関する義務者は國家である。つまり教育請求權は相對權であり、世間一般に対し妨害排除の機會を有する絶対權ではない。」としつゝも「教育を受ける權利を規定する憲法の條項はいわゆる綱領的規定 (Programm- und Vorschriften) に属し、法的義務が対応する本来の意味の權利とは異なる性質のものである。」⁽⁸⁾「この權利に対応する國家の義務は、本来私法上または公法上の嚴格な義務でなく、一種の政治的責任に終るのである。」⁽⁹⁾と解することにより、國家が受けもたねばならない教育請求權に対応する義務を法的義務でなく、政治的責任にとどめ、抽象的なものに歸すとともに「義務教育が定められている小・中学校についてのみこの請求權の完全な實現が認められているものといわねばならない。この場合においては就學義務が存在しており、従つて教育を受ける權利という実益が少ない。それはむしろ高等学校教育や大學教育について意義がある。」⁽¹⁰⁾と、教育請求權を單に學校教育を受ける權利と見做し、「実益」の觀點を加える事により、事實上、それを、高等学校教育・大學教育を受ける權利に限定してしまうのである。

田中氏の教育請求權は、事實上、高等学校教育・大學教育を受ける權利に限定するものであり、この段階では就學義務を伴わなないために、教育を受けにふさわしい「能力」が必要であるとし、より限定的な權利にしてしまうのである。また、就學義務を伴う、小学校・中学校教育を

教育請求権の完全な実現が認められたものとして、就学猶予、免除児童ならびに夜間中学校の生徒などの教育請求権を抹殺してしまうのである。加うるに、氏の教育請求権は、子どもの公教育機関で受ける教育の内容に関しては、何らの権利をも認めるものでなく、本源的教育権者である両親でさえ教育内容に対する、一切の権利は認められず、国民がよりよい公教育を創造する、積極的・主体的な権利として、教育に対する国民の権利を把握するものではなかった。

田中氏は、教育権（『教育をなす権利』を本源的教育権と伝来的教育権に区分し、これによって、教育権の所在をめぐる理論の分水嶺となったのである。本源的教育権と伝来的教育権の設定は、国家を伝来的教育権者に加える事により、現実的には「国家の教育権」論として機能するが、氏も明言するように「両親が如何に広範囲に教育を他人にゆだねるにしても、それは両親が自己の有する本源的教育権を他人に譲渡することとを意味するものではない。国家その他の者が有するところの伝来的教育権は、その範囲においては広狭の差はあるにしても補充的なものと見なければならぬ」¹⁰¹）ものであり、本源的教育権者を補佐するものとして、伝来的教育権者が想起されていた。自然法理論に立つ、田中氏の教育権論は、両親の教育権が自然法に基づくものであり、本源的事であることを明確にしたものの、公教育制度の歴史的発展を吟味せず、実証を欠いたままで「教育をなす権利は両親のみが有するものではない。義務教育に関する憲法第二十六条第二項の反面からして国家に教育する権利が認められることになる」¹⁰²として、伝来的教育権者としての国家の、公教育（とりわけ義務教育）における、特殊な役割を主張し、本源的教育権と伝来的教育権の調和を図りつつも、現実には「国家の教育権」論として機能することを余儀なくした。

田中氏の自然法理論に基づく教育権論は、「憲法『教育基本法体制』」下での国家と国民の教育権の抗争を予期しつつ、天皇大権から解き放された教育権が本源的には両親『国民にあるという積極的な提起を含みつつも、公教育制度の歴史的展開を顧みず、教育における国民主権の展開として「憲法『教育基本法体制』」を理解しえなかったところに、「国家の教育権」論として機能する必然性を含んでいた。

田中氏は、教育の自律性の確保のために、教育権の独立という積極的な提起をしたが、それは「教育勅語体制」への批判の表現であろう。総じて田中氏の「教育権」論は、教育をめぐる、国民と国家の抗争の調和を図る理論であり、一方で国民の権利を主張しつつ、他方でそれを否定する国家の権限を主張するものであり、片足を「憲法『教育基本法体制』」に置きながら、もう一方の足を「教育勅語体制」に乗せている理論といえよう。だがそれは、「憲法『教育基本法体制』」の側に重心を傾けながら、「教育勅語体制」から足を離しえないものであり、「憲法『教育

基本法体制」への傾斜が「国民の教育権」論の出発点を内包していたのである。

(11)

田中氏の「教育権」論は「教育勅語体制」から「憲法Ⅱ教育基本法体制」への移行を反映しており、移行過程の矛盾が、理論上の矛盾として反映しているが、「憲法Ⅱ教育基本法体制」の危機が現実化する中で、「教育権」論は明確な対立を描くようになった。

宗像誠也氏の「教育権」論は、こうした「憲法Ⅱ教育基本法体制」の危機を反映して形成されたが、それは明確な「国民の教育権」論として登場したのである。「国民の教育権」論の提唱者である、宗像氏は「憲法二六条から出発する教育行政学」¹³⁾を志向しつつ、憲法理念に基づく公教育、教育行政の確立を追求する。宗像氏の創出した「教育基本法体制」、「教育勅語体制」なる術語は、¹⁴⁾教育学研究にあたって、宗像氏が教育の理念と現実を憲法と憲法精神を受けた教育基本法の理念に添って究明し、理論を構築し、運動に関与した事の証しであり、教育学の基盤を憲法の中に求めたものとして、教育学と憲法学の橋渡しをするものとして評価しなければならない。

しかし、宗像氏が自らの教育学研究の出発点を憲法二六条に求めた事は、氏の教育学研究の精神の中に憲法精神を基軸にしたいとするものと、憲法全体の中から憲法精神を追求するのではなく、憲法の条文に忠実であろうとするものが混在している事を示している。宗像氏の言う「憲法二六条」は憲法の「教育条項」であり、その意味する所は、憲法的な教育理念であろう。が、不幸な事に、憲法二六条のみからは、憲法的な教育理念を十全に引き出すことは、理論的実践的に不可能である。宗像氏は、学校での「君が代」斉唱を例にとり、親として「君が代」斉唱を子どもに強要する学校の措置を拒否する権利が国民に認められるかという命題を提起し、¹⁵⁾親の子どもに対する権利の実定法上の根拠を求めるが、憲法の条文中からは見出しえず、やむなく民法八二〇条の親権規定にその根拠を見出したように、¹⁶⁾憲法の民主的・平和的精神からの法理としてでなく、憲法・教育諸法規の条文に忠実であり、法文主義に陥っている弱さをもっている。

宗像氏は、この命題の法的解明に際し、氏の創出した「教育基本法体制」という術語に示される、憲法理念の教育学への導入という態度を貫けば、「法文主義」に陥る事なく、アメリカの flag = salute 事件の合衆国最高裁判所判決に学びつつ、¹⁷⁾憲法一九条、同二〇条の法理、更には世界人権宣言二六条三項の親の子どもに対する選択上の優先権という規定の中から、親が子どもを不適切な教育から保護・防衛する、という

自然権的な親権の把握からも命題の法的解明の方向性を追求する事が可能であるのに、氏はflag salute事件の合衆国最高裁判所判決に「深い印象」⁽¹⁸⁾を受けるだけでその教育学の意味の深化、即ち教育の内在的法則としての知育 (Instruction, Bildung) と教育 (Education, Erziehung) の区分と、公教育での教育の排除及び知育の真理・真実志向性の保障という教育の課題の解決を放棄したのである。

宗像氏は flag salute 事件に対するアメリカ合衆国最高裁判所の判決にただ驚嘆するだけで、その弱点である、エホバの証人派 Jehovah's Witnesses の宗教的信条に基づく行為という行為主体と行為動機の限定性ならびに行為の社会に対する無害性という限界を指摘することなく、公教育の laïcité (非宗派性) の原則を信条ばかりでなく、思想・良心の自由にもとづく教育の中立性の深化へと発展させようとしなない。「君が代」が憲法の国民主権思想に背反し、主権在君の思想を表現するものであり、多様な価値観の追求を保障する憲法に敵対するものであり、「君が代」の斉唱の強制が文部省の学習指導要領の改訂に伴うものである以上、権力の恣意的な教育への介入として受けとめ、憲法理念に則り、「君が代」斉唱強制の不法・不当性を暴露すべきものである。

この命題の提起とその処理に端的に示されたように、宗像氏の「国民の教育権」論は、親権の権利性を求め、教育学の出発点を憲法に求めているが、「法文主義」に陥っており、また「国民の教育権」論を志向しながら、親権の権利性の主張の故に「親の子の教育に対する自由」の保障の域を出ない、親子という血縁関係を基礎とする、極めて個人主義的なものであり、「福祉」を旗印に「自由」を圧殺する、権力者の政策に十全に対抗しえないものであった。

宗像氏の「国民の教育権」論の第二の特徴は Kandel 理論の援用にある。Kandel 理論の内的事項、外的事項 (interna; externa) という区分⁽²⁰⁾の導入は、行政権者の教育条件整備の権限に制限を設けるものであり、その限りにおいては有効性を発揮する。しかしそれは、機能的・形式的な区分の導入であり、憲法理念に基づく公教育の推進という優れて内的事項にかかわる、行政権者の条件整備義務を曖昧にし、産業教育振興法に基づく国庫補助を通して、高校三原則（とりわけ「総合制」）を崩壊させたように、行政権者の外的事項（とくに財政）を介しての民主的諸原則の破壊を容認する所となったのである。無批判的な Kandel 理論の導入により、氏は内的事項と外的事項の連関性を見失うとともに、主権の所在、権力の所在を欠落させた Kandel 氏のデモクラシー論⁽²¹⁾を是認し、⁽²²⁾教育における憲法理念の実現と国民主権確立の課題を欠落させてしまったのである。

宗像氏の「国民の教育権」論の第三の特徴は教師の教育権限の明確な位置づけであろう。氏は教師が「真理」のエージェントであり、親権の被委託者であると規定し、更に教職は専門職であるとして、教師には教育の自由 (Academic Freedom, *Lehrfreiheit*) が与えられるべきだとする。氏は教師が「真理」のエージェントであり、教職が専門職であることから、親はその自然権の一部 (教育権) を教師に委託しているとして、田中耕太郎氏の伝来的育権者たる教師の教育権の由来を説明するとともに、教育権を委託された教師には、その責を全うするために教育の自由が与えられるべきであるとする。先に論じた Kandel 理論の援用とこの教師の教育の自由の競合する所は、詮ずる所、「教師自治による学校の運営」、「学校」教育自治体」であり、教育内容、教育方法に関しては全面的に教師の掌中に帰し、国民の教育要求の発言は専ら「外的事項」に関して、教育行政権者に対するものに制限され、国民の公教育に対する発言権の枠外に、学校と教師を置くものとなってしまうのである。つまり、国民の公教育に対する発言権は「器」に制限され、「器に盛られる料理に関するすべて」は教師の掌に入る結果に陥れるものであったといえよう。

宗像氏は、「教育勅語体制」から「憲法」教育基本法体制」への変革を「教育権」の国家からの解放と理解する事により、「国民の教育権」論を展開したが、教育における国民主権の未解決、「文理主義」的な法理論、子どもの教育上の権利の欠落等々により、憲法理念に基づく公教育の確立の展望を豊かにする「国民の教育権」論ではなかった。が、それは国民の教育権の確立への偉大な橋頭堡であった。

(三)

「安保教育体制」は「憲法」教育基本法体制」の内部に発生し、その威光の下で成長し「憲法」教育基本法体制」の枠内にありながら、それを形骸化し、否定するものであり、体制そのものに矛盾を内包しており、かつ法理としても重大な矛盾を含むものであった。「安保教育体制」は体制そのものもつ矛盾から恒常的な「教育紛争」をまき散らした。兼子仁氏の「国民の教育権」論は、「教育紛争」を恒常化させた「安保教育体制」の法理上の矛盾を説明するとともに、「憲法」教育基本法体制」の固有の法理を説明する過程にその発生を見る事ができる。氏の「国民の教育権」論は、恒常化している「教育紛争」と、それが伴う「教育裁判」とは不可分であり、また「教育紛争」の当事者であり、「安保教育体制」の強化を図る反動的文教政策に厳しく対立する教育実践、教育運動に支えられた理論である。

兼子氏の「国民の教育権」論の基底には、「憲法Ⅱ教育基本法体制」を特色づける、教育および教育制度に固有な法理である、教育法という法領域の設定が位置づけられている。氏の教育法という法領域の設定は、「憲法Ⅱ教育基本法体制」を「教育勅語体制」から、法理上明確に峻別するものであり、教育の前法規性、教育の自律性を重視し、教育における立法的規律の限界性と自律的規範の形成の妥当性、戦後教育改革に継承された近・現代教育諸原則に鑑み、「憲法Ⅱ教育基本法体制」を特徴づける固有な法理Ⅱ教育法における慣習法・条理法的重要性を強調するものである。²⁸氏の教育法という法領域の設定は、「憲法Ⅱ教育基本法体制」の法理的解明であり、「憲法Ⅱ教育基本法体制」を形骸化・否定する「安保教育体制」の法理上の矛盾を明示し、その是正方向を示唆するものである。

「安保教育体制」は、教育の自律性を否定し、教育の政治（とりわけ行政）への従属を要求する、行政主導の法体制であり、その法解釈と運用は、教育に関する諸法規を「教育行政法」という「行政法」の法理に求めようとするものである。そこでは教育は完全に立法的規律に服せしめられ、教育の自律性は否定され、条理法、慣習法は軽視され、実定法、とりわけ委任立法（政令、省令、通達等）が重視され、教育は法理上、他律的な存在となってしまう。

兼子氏は、「憲法Ⅱ教育基本法体制」が、近・現代の公教育の本質と諸原則を内在化しているとし、近・現代の公教育の内在的諸法則、諸原理を条理として内包し、法解釈の基準となるべき法源として見做す。²⁹すなわち、氏は「憲法Ⅱ教育基本法体制」は、教育法という独立した法領域に支えられた法体制であり、それは条理として、近・現代の公教育諸原則・諸法則を内包する法体制であると把握する。それ故、氏は「憲法Ⅱ教育基本法体制」下では、教育行政の原理は指導・助言系統であり、教育行政も教育法の法理に従うべきであり、行政法の原理である指揮・命令系統とは全く異なった原理を有しているとする。³⁰氏は公教育行政行為の法的根拠を「行政法」から「教育法」への転換を、すなわち、公教育行政行為の行政行為としての「解釈」から、教育行為としての「認識」への転換を、「憲法Ⅱ教育基本法体制」の固有の法理として定置し、公教育行政行為の法的根拠の質的転換を行なった。氏による、この公教育行政行為の法的根拠の質的転換は、教育学研究、教育実践が、「憲法Ⅱ教育基本法体制」の法理の究明に不可欠であり、研究と実践が法体制を支える重要な法源となっている事を指摘するものである。この事は、教育法の設定が法解釈における、研究と実践の導入をもたらす事を示すものとして高く評価されるべきである。

兼子氏の「国民の教育権」論は、子どもの発達権（受教育権）、親の子の教育に対する自由、教師の教育の自由から構成されている。氏は「教

育権」を「各教育機関における程度に具体的な教育内容を決定ないし実施する権能」と狭義に定義し、親と教師に焦点をあてており、その法論理として動かない実体は、「国民の教育の自由」にほかならないとする。³²氏はこのように「教育権」を親と教師の権能から捉え、その自由権的性格を明確にしつつ、「教育権」が子どもの発達権、学習権を保障していく権能であるとして、社会権と自由権の統一されたものとして、「国民の教育権」を描くのである。すなわち、氏の「教育権」と学習権とは、公教育機関においては、親権の被委託者である教師によって、教師の専門性から導き出される、教師の教育の自由を支えられ、科学的・系統的な指導の下に、学習主体（子ども）の発達段階、発達速度および主体性を重んじつつ、同時に展開される。つまり、教師の教育の自由を結節点とし、学習主体の権利の保障と親権者の教育の自由の主張が、氏の「国民の教育権」論の構造をシエマとして描くといえよう。

兼子氏は「国民の教育権」が、教育が国民の権利であることを示す法論理なのだとしたら、その中心的実体は「国民の教育の自由」のほうであらうとし、「教育権」の時代から学習権本位の時代を展望している。³³「国民の教育権」に対する、このような氏の理解は、近代以降の教育法理が「教育の自由」＝「教育に関する私的自治」³⁴を中軸として発展してきた事によるものである。が、「憲法」教育基本法体制³⁵を含む、二〇世紀の教育法理は、「教育を受ける権利」＝学習権を根底に据えるものと変革されたものであり、それは公教育の法理として、教育を受ける権利、教育の機会均等、公教育の中立性を基柱とする法理へと変革されたのである。³⁶すなわち、このような「国民の教育権」に対する、氏の理解は、「憲法」教育基本法体制³⁵が、近代公教育の本質と諸原理・原則を条理として内在化しているとともに、極めて現代的な公教育原則（教育を受ける権利）を条理として、実定法として抱えている事を看過するものにほかならない。就学義務を伴う、現代的な公教育は、全一的な国家権力の強大化を背景とし、強制力を伴って登場し、教育に関する私的自治を大幅に制限し、形骸化し、否定しようとしており、個々人による、個別的な教育への参与（教育の私的自治）では全く公教育に対抗しえないばかりでなく、強大な国家権力に圧殺されてしまう事は明白であり、主権者である国民の主権の行使の一翼として位置づけられねば、机上の空論に等しいのである。「国民の教育権」は国民の集団的権利として理解し、教育の自律性を尊重し、公教育の組織過程を、国民の集団的、文化的生存権の行使として再評価しえない限り、個別的・個人的な「教育の自由」は現実化しえないのであろう。兼子氏の「国民の教育権」論の窮極的な弱点は、それを集団的、文化的生存権として理解しないところにあるといえよう。

兼子氏の「国民の教育権」論の弱点の第二は、学習権と「教育権」の連続性の欠落にある。教育が国民全体による自由な文化再生産の様式であるという教育の社会的意味は氏も認める所であり、すべての国民が何らかの形で国民文化を担っている以上、国民文化の再生産の様式である教育に対しては、すべての国民が少なからぬ関わりをもつ事は言うまでもなく、特に公教育は国民の意思を受けて運営あるべき事は、教育基本法の規定をまつまでもなく理の当然である。とりわけ、下級学校段階では、直接的な国民の要求が認められるべきであり、教職の専門性に基づく教師（集団）の学校運営権限が、子どもの全体的な発達を保障し、民主主義と平和主義にたつ憲法の理念に基きつつ、国民の要求を学校教育に反映させる重要な契機とされるべきものではなからうか。教育の自治にもとづく、公教育の民主的な運営は、国民の公教育への要求の実現を保障する方途であるといえよう。氏の「教育法」という法領域の設定が、教育の機会の拡充・改善という教育行政に対する、国民の発言権ばかりでなく、教育内容の科学的・民主的改善への国民の発言権を保障し、国民の手による教育の機会均等の実現を可能にする積極的意味をもつものといえる。ところが、氏は国民の自己教育権は、社会教育の場を通して行使されると極めて通俗的に解する事により、国民が学びながら新しい世代への教育の内容について発言をしてきた事を忘却してしまう。すなわち、国民の自己形成権的な、個別的、個人的な、社会教育への参加から、学習しつつ行動するという、組織的・集団的な、そして新しい世代への教育の原則を提示してきている、自己教育権の獲得への国民の運動に示される、国民の権利の発展的展開を氏は見失ってしまう。

このように、自己形成権から自己教育権への国民の権利の発展的展開は、従来非連続とされていた、「教育権」と学習権の連続性を示すものであり、その内的連関性を明確に把握してこそ、学校教育に対する住民「自治」を可能とする論理が生じるのである。すなわち、学校教育を一つの媒介として、自己教育権の発動としての「社会教育」の誕生は、PTA（教師と親権者の）「教育権」者の、教育上の組織から、地域的な教育的組織へと組織を質的に発展させるものである。以上の過程は、文化の保有者である国民の、文化の再生産に対する、主権者としての、直接的な学校教育への「自治」を保障し、地域の文化の創造機構として学校を改造し、運営するという、国民教育運動としての、極めてアクティブな「社会教育」として展開されつつある。この「社会教育」は、国民の自己教育権へと発展した「国民の教育権」の開花の場であり、子どもの全体的発達を保障し、住民「自治」にもとづき、民主的な国民の学校運営権を保障し、公教育における国民主権の開花・確立を現実化するであろう。兼子氏も主張するように子どもの発達権が「国民の教育権」の中心に据えられるべきではあるが、「国民の教育権」は国民の自己教育権

に aufheben されて、はじめてその構造を個人的・個別的なものから構造的・集団的なものへと高められるのであり、国民の自己教育権が「教育権」の効用と限界を明らかにする、国民主権の、新しい世代への、直接的な働きかけの権利として、「国民の教育権」の異なる発展への方途となる。

兼子氏の「国民の教育権」論は、「教育法」の設定と「教育条理」の主張によって、「国民の教育権」の法学的解明・分析に新しいメスを入れたが、残念な事に、それは、子ども、親、教師の権利・権限を「国民の教育権」として統一して把握するものではなく、国民の「教育権」から、子どもを中心とする国民の学習権への発展のシエマの提出に留まり、その発展の必然性を示すものではない。端的に言えば、氏の「国民の教育権」論は、反動的文教政策、「国家の教育権」に対する対抗の理論（アンチ・テーゼ）の域を完全に離脱しきれないものであり、国民が積極的に憲法を公教育創造の武器として使いうる「国民の教育権」論とは未だ異質の存在である。

兼子氏は教師の教育の自由に関して、公教育機関が教育自治体であるとして、それは集団的な「権限」を基本とするとし、更に教育課程事項については条理上当然に職員会議（その他教員会議）が議決機関であると主張する。氏の理論は、親権の代理者としての、「真理のエイジェント」たる教師の専門性の主張という宗像説の専門性論とは異なる、子どもたちの発達にかかわる「教育的真理」を見きわめるという専門性論によって⁴⁰¹はいるが、教師の教育・教授上の権限の解明では骨子を同じくする。教職の専門性を子どもの発達権を媒介に解明した事は、「国民の教育権」の中核に子どもの発達権を置く事であり評価に値するが、公教育機関を教育自治体としてとらえ、教育の内容・方法に関するものは、全面的に教師集団に委ねられるべきであるとする⁴⁰²氏の主張は、憲法⁴⁰³の精神に基づいた教育の実現を求める、親を中心とする国民の教育（内容）に対する発言権を制限するものでしかない。氏は教師の教育・教授上の権限が集団的なものであり、とりわけ教育課程事項については教員会議が議決機関であると主張する。氏は「教育課程の自主編成」の実現を展望しつつ、教育課程編成権の主体を教師集団に求めているが、他方で「教員が、『内的事項』については職務上の上司をもたず、したがって職務命令その他の指揮監督をうけずに独立してその職務を行い、教育内容上の基準立法の第一次的な解釈権や補助教材の選定権などをもち、そしてさらに教育指導計画の作成権つまり教育課程編成権をもつ⁴⁰⁴」として、教師の職務遂行の独立性を主張している事は、教師の職務遂行の独立性と集団性との主張となり、理論的整合性を欠くものといえよう。氏は教育労働の特殊性をそれが専門職性と集団性を兼備するところに求め、教師の「権限」を集団的権限と捉えた。だが、教師の本来的職務である教育

実践は、教師個人がするものであり、教師集団としてもなされるという現実には、教師の教育の自由が教師集団のものであるとともに、教師個人のものである事を物語る。氏が「教育法」の法源としている第一次米教育使節団報告の「教師の最善の能力は、自由の雰囲気の中においてのみ十分に発揮される。」⁽⁴⁵⁾という文言は、教師が個人として、かつ集団として、教育の自由をもつ事を保障し、教育の自由を教師個人がもち、さらに教師集団がもつ事によって、よりすぐれた教育実践がうまれうることを示している。すなわち、それは教師が教育の自律性にもとづき、個人として、また集団として、教育の自由をもつ事を示す。この教師の教育の自由は、個人的・個別的な教育実践が集団的討議と実践の集団化によって深められ、検証されて広められてゆく事を保障する。氏の教師集団の教育の自由説は、教員会議の議決に拘束性を与え、教師個人にいきいきとした教育実践の追求に制約を加えるものである。すなわち、氏の意図に反して、この教師集団の教育の自由説は、教員会議の議決に拘束性を与えたために、教育副読本の使用をめぐる、「特別権力関係論」、「職務命令」の代替機能を果たし、教師に同一の教育副読本の使用を強制し、⁽⁴⁶⁾更に他の同種の教育副読本の使用を禁止する結果を招いている。また、この教師集団の教育の自由説は、「教育法」の法源としての実践という「教育法」の原則を氏が自ら犯しているのである。

兼子氏の「国民の教育権」論における、子ども、親、教師という権利・権限の主体の側からのアプローチは、個々の具体的な場面では有効性を発揮するが総体としての「国民の教育権」の構造の解明が脆弱であるがために、国民の文化の再生産（公教育）における国民文化の保有者、創造主体である国民を欠落させる事となり、「国民の教育権」論の論としての整合性・統一性を稀薄にしている。「教育法」を基底に据える、氏の「国民の教育権」論は、その中心に子どもの発達権を置くものであり、国民の自己教育権論への発展の一段階であり、「憲法」教育基本法体制」を守る、理論でありながら、「憲法」教育基本法体制」を創造する理論へと転化しうるものとなっている。

(四)

「安保教育体制」の強化は、公教育の「中立性」確保の名目で、偏向教育是正、教科書検定の強化、教師に対する勤務評定の実施、教育正常化、……と公教育への全般的な政治的介入を通して、全般的な教育の荒廃を産み出した。教育の荒廃の進行の中で、教育学研究者は、公教育の中立性（とりわけ政治的中立性）を維持しうる教育学理論を形成し、やがてそれは「国民の教育権」論へと発展していった。この教育学理論

は、兼子氏の「教育法」の設定、教育の内在的諸法則・諸原理の条理化による「国民の教育権」論を、教育学の立場から深め、条理を豊富化、窮極化するだけでなく、独自の、教育学的な「国民の教育権」論へと発展していった。堀尾輝久氏は、近代公教育の諸原則を抽出し、その諸原則の現代的・現実的意義と教育の本質から、「国民の教育権」論を構想した。氏の「国民の教育権」論は教育学からの理論であり、また兼子氏の「国民の教育権」論と互いに補完し合うものとなっている。

堀尾氏は、近代以降の教育思想、人権思想の発展から「国民の教育権」を捉えようとする。すなわち、氏は「国民の教育権」を近代思想の発展の産物として、権利主体としての子どもの認識、親権思想の変遷、教育の本質とそれらの現実化の保障としての公教育制度の発展の総体として把握する。

堀尾氏の「国民の教育権」論の基盤である近代教育原則は、氏によれば、(1)人権思想の系としての子どもの権利の確認と、その教育的表現としての学習権ないし教育を受ける権利の主張。(2)近代的親権観の成立により、親は、子どもの権利を実現させるための現実的配慮の義務を負い、この子どもにたいする義務を第一次的に履行する権利をもつものであること、そして、この権利は、親の自然権に属するとされる。(3)近代における人間 (l'homme) と公民 (le citoyen) の範疇的区別に対応して教育の目的は、公民の育成ではなく、とりわけ人間の形成におかれた。教育 (l'éducation) という言葉は、人間の内面形成、とりわけ徳性の涵養を中心とする全面教育を意味し、知育 (l'instruction) とは区別されて、より重要なカテゴリーであった。(4)人間の内面形成にかかわる問題は、国家権力の干渉してはならない「私事」とされた。……であるが、教育形態が私的な家庭教育から公立学校へとその比重を移すなかで、近代教育原則は具体化され、「近代公教育原則」⁴⁸⁾を展開した。この近代公教育原則」は(1)学校は家庭の延長であり、その機能の代替であり、別の側面では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。そして、近代教育原則が、公立学校教育の視点を導入することによって、(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、公立学校教育に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内容とし、主としてコンドルセの思想から導き出されている。⁴⁹⁾

フランス革命期、とりわけ、国民公会における教育にかんする論議の焦点は、公教育を知育中心にとらえるのか、それとも、教育中心にとら

えるかにあった。コンドルセを中心とする、公教育の知育限定の主張が公教育制度の原則として採用された。しかし、公教育制度の原則としては採用されなかったが、主張の内容が現代的意義をもつものも少なくない。タレイランは、「人間にあるもっとも顕著な特質のひとつは、完成可能性である。」⁵¹として、教育をその特質の開花であるとし、公教育は、(1)教育は、すべてのひとのために存在すべきである。(2)教育の恵沢をうける権利をもっているなら、逆に、めいめいは、それをひろめることに努力する権利をもっている。(3)教育は、その内容にかんしては、すべてを包括しているべきである。(4)教育は、男性と女性のために存在すべきである。(5)教育はあらゆる年齢のために存在すべきであるという五つの原則に則るべきであり、その教育内容は、(A)人間のあらゆる能力を訓練すること、(B)憲法を知ることの二原則をふまえるべきだと主張した。教育は、身体的、知的、道德的、すべての能力にわたるべきであるという教育内容に関する原則とならぶ、憲法を知るという教育内容の原則は、(1)この社会の憲法を知ること。(2)憲法を守護すること。(3)憲法を完全なものとする。(4)そして、なにかんなく憲法ゼンたいに先行する道徳、また、憲法以上に、世の幸福の護衛兵であり、保証人たる道徳の、諸原理をふかく心にとどめることを内容とする。⁵²

このタレイランの公教育内容にかんする(とりわけ、憲法を知る)主張は、憲法(秩序)を教育内容の一原則とするものであり、同和教育、綴方教育、生活指導等の中で追求されてきた、公教育における教育課題の実現を保障するものである。タレイランは憲法(秩序)の枠内に公教育を据え、人間の特質を完成可能性に求めることで、憲法を知り、守り、完成する事を公教育の教育内容の中心に位置づけ、公教育の教育課題として憲法(秩序)を把えたといえよう。

コンドルセの思想を中心に「近代公教育原則」を導き出し、それを「憲法」教育基本法体制の基底に横たわる理念とみなす、堀尾氏の「国民の教育権」論は、公教育からの教育の追放を要求するものである。すなわち、公教育の知育への限定という氏の「近代公教育原則」は、公教育に民主主義の習得という教育課題を放棄させるものである。民主主義の素養の習得という、公教育でしか獲得できない教育の課題を公教育から欠落させるとともに、公教育の教育目的から、主権者の育成を欠落させてしまう。

また、堀尾氏は学校を私事の組織化、親義務の共同化と把える事からも察せられるように、「国民の教育権」を人権として把握し、学校と公教育制度を主権の行使の産物として考察しえないがために、「国民の教育権」を主権として(若しくは主権との関連において)理解しえず、親をはじめとする国民が自己の教育要求を実現していく権利を「国民の教育権」として明確に位置づけることができず、親は単に子どもの成長と

学習に対して、第一次の責任を負い、そのことに對する他からの不当な干渉を排除する権利（義務履行の優先権）をもつにすぎないとするために、高等学校全入運動や障害児の公教育を求める運動等に示される、親を中心とする国民の教育条件の整備・改善の運動と権利を「国民の教育権」として根拠づけることができない。すなわち、氏の「国民の教育権」論は、主権との関連性を欠くために、国民の教育要求の実現を明確に位置づけることをしえなかった。

堀尾氏の「国民の教育権」論が提起するものは、近代以降の教育思想史からの「近代公教育原則」の指摘、「福祉国家」の下での、すなわち、独占Ⅱ帝国主義段階での「国民教育」の発生とそこでの「近代公教育原則」の否定およびその現実の提示と「国民教育」の本質的原理の提示、新しい段階での「国民の教育権」の確立というシエマに描く事ができよう。氏の「国民の教育権」が「近代公教育原則」を基底にし、それを論理内在的に敷衍させたものである以上、その過程は、「近代公教育原則」の提示、その否定、否定の否定、否定としての「国民の教育権」の確立というシエマを越えるものではない。氏の「国民の教育権」は「近代公教育原則」と同質なものであり、氏が公教育の発展を社会・経済の発展に関連させて追求したにもかかわらず、氏の「国民の教育権」論にもとづく、公教育の確立は近代公教育への還元でしかないと解されうる。公教育の発展を円環的運動と位置づける事は、公教育の発展に質的なものを見出しえない、氏の弁証法の理解によるものといえよう。氏は一方で、実現されるべき公教育の理念を「人権としての教育思想を根幹とするものであり、そこでは、教育の公正、教育の機会均等の原則が、社会・経済的平等とそれらを機軸とする新しい社会構成原理との不可介な連関においてとらえられるべき」⁶⁰だとし、これらの理念を一括して「教育における正義」の理念と規定し、その理念の現実化を求めながら、他方で「国民の教育権」の確立を求める。すなわち、氏の「国民の教育権」は、「教育における正義」の理念の現実化の基盤を提出するものとして位置づけられる。しかし氏の「国民の教育権」は、人権のコロラリー（系）に属するものであり、具体的な国民の教育要求を国民が運動によって実現する権利、換言すれば、主権者である国民が教育を自己のものとして獲得する主権の教育面での発現、とは別のコロラリーに属するものであり、国民の教育要求の追求を根拠づけるものではない。

堀尾氏の「国民の教育権」は、公教育のあり方をネガティブに規定し、公教育への政治の介入を排除しようとするものであり、「教育における正義」の理念は公教育のあり方をポジティブに規定し、国民の積極的な教育要求・運動と結びつくものである。公教育のあり方への規定を統一して解明しえないところに、氏の理論の弱さがあり、氏の「国民の教育権」論の限界がある。

堀尾氏は、「国民の教育権」を近代以降の教育思想史、親権の変遷の解明等によりつつ、教育の本質にもとづく、教育学の概念として規定し、人権としての教育を実現するものと解した。しかし、それは主権を欠落させ、「近代教育原則」を古典的市民社会の理論から論理内在的に導かれる原則として描いており、「国民の教育権」の内実を「近代公教育原則」にもとづく公教育の実現を中心に描く、「近代主義」に陥り、公教育を変革していく源泉・原動力を明示しえない。すなわち、氏の「国民の教育権」論は、ネガチブな公教育のあり方を規定するだけで、ポジチブな公教育のあり方を規定しえないところにその本質がある。

(五)

私はいままで戦後日本における「国民の教育権」論の発展の軌跡を四人の論者（田中氏、宗像氏、兼子氏、堀尾氏）の主張を解明しながら辿ってきた。その明示するところは、「国民の教育権」が、教育学的で、かつ法的な概念であり、教育の本質から解明され、またとりわけ教育を受ける権利は「人権としての教育」の実現の根拠として、文化的生存権として、更に「人権中の人権」として位置づけられている事である。しかし、残念な事に、「国民の教育権」は未だ国民に固有な教育に関する権利・権限の総体として位置づけられていず、公教育の直接的な関係者（子ども、親、教師）の権利・権限の総体という概念にとどまり、国民の主体的で、集団的な権利・権限はその枠外におかれている。とりわけ、「国民の教育権」を人権として把握する事は、「国民の教育権」を主権の教育面での発現形態として把握することを妨げ、主権の発現としての教育運動を「国民の教育権」の概念から逸脱するものとしてしまう。

私は、「国民の教育権」を「国民に固有な教育に関する権利・権限の総体」と規定する。そして、「国民の教育権」は、人権であり、かつ主権であると規定する。さらに「国民の教育権」を「国民の『憲法秩序』」にもとづき憲法を完成する権利・権限の総体」として規定する。

この「国民の教育権」の規定は、公教育のあり方を規定するばかりでなく、公教育制度そのものを集団的な教育活動を組織し、保障するものに置きなおし、制度理念と運動理念を統一的に把握しうる。

公教育の総体を「憲法秩序」の下に置き憲法が保障している教育を十全に保障するばかりでなく、憲法の完成を求めることにより、この「国民の教育権」は、国民の発達可能性の全面的な開花を公教育によって現実化するものとなり、憲法（秩序）を国民の行動規範として位置づける

ことによって、公教育を公教育機関における国民の教育的営為から、国民の文化創造の営為へと変革する。すなわち、「国民の教育権」は、制度化された公教育のあり方を規定するものから、公教育の制度の再建への理念として、「学校づくり」の実践と運動の基盤を提出する理念として蘇生されるのである。同時にこの「国民の教育権」が要求する「憲法の完成」は、現行憲法が規定する「基本的人権の永久不可侵性」が法理としてもつ、「憲法の完成性」の志向に則るものであり、「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」との教育基本法の精神を前向きなポジティブな解釈を可能にする。

この「国民の教育権」は、国民の教育要求実現への運動を、民主権の教育面での発動と位置づけ、教育運動に積極的な根拠を与え、かつ国民の公教育への発言権を、更には住民「自治」にもとづく学校運営権を保障する。「国民の教育権」は、より積極的・本質的には、国民（子ども、親、教師、地域住民）の「学校づくり」および「住民の教育づくり」の権利・権限の総体と定義され、国民の自己教育権にはかならない。この定義にもとづけば、教師は単に「真理のエージェント」にとどまらず、「憲法秩序と憲法の完成を求めるエージェント」でもあり、その専門性にもとづき、包括的な教育労働権の保有者として位置づけられる。

「学校づくり」は施設づくりとともに、教育実践の創造をも含む。国民の「学校づくり」の権利・権限の総体としての「国民の教育権」は、その法理の基礎となる「教育法」の法源に教育実践の創造と教育運動を求める。

「学校づくり」の原則を、(1)すべての子どもにひとしく教育を保障する学校をつくらう。(2)学校に子どもを合わせるのではなく、子どもに合った学校をつくらう。(3)学校づくりは箱づくりではない。民主的な地域づくりであると提起した、与謝の海養護学校の実践は、「学校づくり」の一つの典型であり、これまでの「国民の教育権」の概念を超越している。与謝の海養護学校の実践を「国民の教育権」の発現として把握しようとするならば、それを「国民の『教育づくり』の権利・権限の総体」と定義せざるをえない。

個人教育から集団教育への転換を現実化した学校教育の成立は、子どもの発達に量的・質的な転換をもたらした。障害児が学校教育を受ける権利をわがものとしたとき、彼は集団を獲得することで、集団の一員としての能力を身につけるばかりでなく、個人的な能力をも飛躍的に伸長させる。この事実が国民の固有の権利としての「能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利」は、主権者たる国民としての能力を習得するため、公教育機関が存在し、かつそこでの教育がさまざまな子どもの発達への制約を排除してなされるべきであることを定める権利であり、その

反面として国家に義務を与えるものであると考えられる。すなわち、子どもは各教育段階での教育を受ける事によって、各教育段階での教育の成果を、ひとしく、保証される事を規定した権利であるといえよう。こうした権利を現実化してゆく国民の権利・権限の総体を「国民の教育権」と位置づけることは、国民が公教育を真に自己の教育の権利としてゆく第一歩となるであろう。

(註)

- (1) 堀尾 輝久「現代教育の思想と構造」P二七二
- (2) 田中耕太郎氏は、教育「再改革」と称される、国家による教育の統制政策の進行する時期(その一つを中心である地教行法の制定は一九五六年六月、これによれ教育委員の選出は、公選制から任命制に移された)にも「教育権の独立を強く主張し、教育行政の一般行政からの独立と教育委員の公選制の意義を強調している。(田中耕太郎「司法権と教育権の独立」『ジュリスト』一九五七年一月一日号 P八〇九) 猶、同様の指摘が、兼子仁編「法と教育」(法学文献選集八)の「教師の教育権と子どもの学習権」に収められた、田中論文の解題でなされている。(兼子編 前掲書 P二〇四)
- (3) 田中耕太郎「教育基本法の理論」P一四二
- (4) 田中耕太郎 前掲書 P一四二
- (5) 田中耕太郎 前掲書 P一四六
- (6) 田中耕太郎 前掲書 P一四六
- (7) 田中耕太郎 前掲書 P一六六
- (8) 田中耕太郎 前掲書 P一六七
- (9) 田中耕太郎 前掲書 P一六六
- (10) 田中耕太郎 前掲書 P一六七
- (11) 田中耕太郎 前掲書 P一六一
- (12) 田中耕太郎 前掲書 P一五〇
- (13) 宗像 誠也「教育行政序説」(増補版) P二三二
- (14) 宗像 誠也 前掲書 P二三九〜二四〇、および 宗像 誠也「教育と教育政策」P六七〜六八
- (15) 宗像 誠也「教育と教育政策」P四五〜四六
- (16) 宗像 誠也「教育と教育政策」P四八
- (17) flag= salute 事件は、一九四三年、「エホバの証人派」= Jehovah's Witnesses という宗派(この宗派は主以外の何物にもひざまづかない事を宗派の特徴としている)に属するバーネット家の娘が学校で毎朝行なわさせられる(当時ウェスト＝バージニア州ではそうであった)国旗への敬礼(flag= salute)を拒否し、

退学を命ぜられた。この処分に対して、父親のバーネットが教育委員会を相手にして、flag salute は宗教の自由を奪うものであり、退学処分無効の訴訟を起した。この事件はアメリカ合衆国最高裁判所に上告されたが、アメリカ合衆国最高裁判所は、flag salute の拒否をエホバの証人派の宗教的信条にもとづく行為であち、無害であるという理由で、アメリカ合衆国憲法修正第一条を拠り所として、バーネット側勝訴の判決を下した。(N. Edwards; 'The courts and public school') P 六二～六四)

18 宗像誠也「教育と教育政策」P 六四

19 この区分については、小川 太郎「教育と陶冶の理論」P 一〇六、P 一一三～一一四、堀尾 輝久 前掲書 P 八 その他による。

20 内的事項 (interna) は教育内容、教育方法などの教育そのものに関する事、外的事項 (externa) は教育行政、教育昇政など教育の外部的条件に関する事。I. L. Kandel; 'Comparative Education' P 二一五、宗像 誠也「教育行政学序説」P 四～五

21 Kandel は 'New Era of Education' の中で「本書が教育制度を論じた四ヶ国 (英、米、仏、ソ) は、その三国 (英、米、仏) に浸透しているデモクラシーの概念と、世界に向けて真正正銘のデモクラシーの型式であるといつて提示されているソ連の共産主義的全体主義の意味との対照をしめしている。……一方においては、国家の市民である個人の知性にもとづいた決断により決定され、他方では、国家の人民である個人を、イデオロギーに応じて形成する。一方では、教育は啓蒙であり、他方では教育と宣伝との区別がない」と断じており、教育行政の中央集権と地方分権を、教育の民主主義的管理と全体主義的管理とに直結させ、教育における国民主権の意味を吟味することなく、中央集権＝全体主義＝悪とのシエマを描き、徒らに反共主義に陥ってしまったている。Kandel 'New Era of Education' P、三七一 猶、第一次米国教育使節団 (Kandel はその一員であり、第一分科会 (日本における民主主義教育の分科会) の委員長) 報告書からも同様の傾向は視える。

22 宗像氏は「キャンデルが、永年にわたる比較教育研究のなから、教育と世界平和との問題についての関心を深くしたらしいことである。」と評し、Kandel を好意的に理解している。(宗像 誠也「教育行政学序説」P 九九)

23 宗像 誠也「教育と教育政策」P 九四

24 宗像 誠也「教育と教育政策」P 九五

25 兼子 仁「教育法学と教育裁判」P 四

26 兼子 仁「教育法」P 二

27 兼子 仁「教育法」P 一五～一六

28 兼子 仁「教育法」P 一七

29 兼子 仁「教育法」P 一七

30 兼子 仁「教育法」P 四、P 一二四

31 兼子 仁「国民の教育権」P 三一、P 二〇七

32 兼子 仁「国民の教育権」P 二〇五

戦後日本における「国民の教育権」論の系譜

戦後日本における「国民の教育権」論の系譜

- (33) 兼子 仁「国民の教育権」P二〇九
- (34) 兼子 仁「教育法」P二一
- (35) 兼子 仁「教育法」P二七～二八
- (36) 兼子 仁「国民の教育権」P二〇六
- (37) 兼子 仁「国民の教育権」P六九
- (38) 兼子 仁「教育法」P八四～八五、同、「国民の教育権」P九八
- (39) 兼子 仁「国民の教育権」P二〇二～二〇四
- (40) 兼子 仁「国民の教育権」P一八一
- (41) 兼子 仁「国民の教育権」P一七一
- (42) 兼子 仁「国民の教育権」P一七四
- (43) 兼子 仁「教員の教育課税編成権」P四七（『教育』一九六〇年一月号所収）
- (44) 兼子 仁「教育法」P一七
- (45) アメリカ教育使節団報告書 P一三（東京大学教育学部教育行政学研究室版）
- (46) 副読本をめぐる「教育紛争」は概ね、次のように大別される。
- ① 教委が校長、教師集団に相談せず、副読本の採択、使用を強要する。
 - ② 校長が教師集団に相談せず、副読本の採択、使用を強要する。
 - ③ 校長が教師集団の意向を無視して、その採択、使用を強要する。
 - ④ 教師集団の決定が個々の教師の意向・教育実践を無視し、それを採択し、使用を強要する。
- により、個々の教師、教師集団が「教育の自由」を根拠にその使用を拒否するところからはじまっている。
- 特定の副読本の使用を主張する人々は、その取り扱う内容が基本的人権を保障するものであり、学習指導要領の「法的拘束性」を打破する突破口であり、よい押しつけは是認さるべきであるとする。ここでは兼子説が解決しえない、④の場合のみ論するが、この副読本の採択、使用をめぐる「教育紛争」は、国民の教育内容に対する権利、教師の専門性、教育行政における指導・助言の内容を問う、「国民の教育権」、「教育法」の対象となるべき、多くの本質的な問題を含んでいる。副読本をめぐる「教育紛争」の解明については別の機会に譲りたい。（猶、くわしくは、『部落』一九七二年臨時号、第二四回全国同和教育研究会資料Ⅱ等を参照されたい。）
- (47) 堀尾 輝久 前掲書 P八～九
- (48) 堀尾氏は「近代公教育原則」という術語を用いないで、学校教育の原則も「近代教育原則」の中に含ませている。堀尾 輝久 前掲書 P一四
- (49) 堀尾 輝久 前掲書 P一四

- (50) 堀尾 輝久 前掲書 P 一一～一四
- (51) タレイラン「公教育についての報告」P 一五(タレイラン他「フランス革命期の教育改革構想」所収)
- (52) タレイラン 前掲論文 P 一七～一八
- (53) タレイラン 前掲論文 P 一九～二二
- (54) タレイラン 前掲論文 P 二二
- (55) タレイラン 前掲論文 P 一九
- (56) 堀尾 輝久 前掲書 P 一四
- (57) 堀尾 輝久 前掲書 P 三三九～三四〇
- (58) 堀尾 輝久 前掲書 P 二六二
- (59) 堀尾 輝久 前掲書 P 二六三
- (60) 憲法十一條、九十七條。有倉遼吉編「憲法」P 五五(別冊法学セミナー)
- (61) 教育基本法前文
- (62) 青木 嗣夫編著「僕、学校へ行くんやで」P 二八
- (63) 青木 嗣夫編著 前掲書にくわしい。