

教育を受ける権利

Right to receive Education

——教育権の構造に関する予備的考察——

—— a preparatory study on structure of educational rights ——

北 川 邦 一

Kunikazu KITAGAWA

目 次

はじめに

(一) 憲法26条の「教育を受ける権利」	2
(1) 権利の主体、法律主義、教育基本法	2
(2) 「教育を受ける自由」	3
(3) 「社会権としての教育を受ける権利」	4
(4) 「その能力に応じて、ひとしく」	6
(5) 教育の内容・方法についての社会権的效果	7
(二) 憲法26条の権利に対応する義務を負うもの	9
(1) 国および地方公共団体の機関	10
(2) 公教育機関とその教職員	11
(3) 国民、とくに保護する子女をもつ国民	12
(三) 現代教育の理念としての教育を受ける権利	13
(1) 教育の本質と子どもの権利	13
(2) 現代教育の目的理念としての全面発達	13
(3) 国民の発達の「再分岐」としての教育	14
(4) 発達に必要な活動を保障・指導される権利	15
(四) 「教育を受ける権利」評価の展望と課題	16
(1) 憲法・教育基本法評価をめぐる諸見解	16
(2) 憲法・教育基本法規範における人類普遍の教育的価値	18
(3) 現代教育の理念にもとづく憲法・教育基本法規範再評価の展望	18

(4) 「教育を受ける権利」評価のための課題	19
主要参考文献	20
注	22

はじめに

すべての個人の全面発達をめざす教育の実現のためには、国民ひとりひとりがその教育にかかわる生活のあらゆる局面において教育に対する主体となり、その連帯の力でわが国の教育の荒廃を克服してゆくこと、とりわけ、荒廃の原因としての現在の国家権力その他の教育に対する不当な支配・介入を排除・克服してゆくことが必要である。そのためには、国民の教育に対する主体としての正当な地位と力を公的に確認し、その力が社会的な通用力をもつようにしてゆくことが必要である。ここに「国民の教育権」を論じる必要があり、それは当然に、子ども・青年、親、教員、一般国民、その他の教育にかかわる国民個人々の立場に応じた権利、とりわけ教育をする権利、教育を受ける権利、教育事業を営む権利、教育に対する主権者の一人としての権利等を基礎として、これに対する国民、学校、自治体、国等の権利・義務・責任・権限の全体構造、すなわち、教育権の構造を論じなければならないこととなる。そして、そのような権利理論は、権利の主体と権利内容とを明確にするのみなら

教育を受ける権利

ず、権利を保障する制度と手続き（運動を含む）にも言及しなければならない。⁽³⁾

ところで、日本国憲法においては、教育に対する権利として直接に明文をもって規定されているのは「国民」の「教育を受ける権利」だけである。

それゆえ、以下の本稿において、「日本国憲法」〔昭和21年11月3日公布、22年5月3日施行〕における教育を受ける権利（以下、これを「教育を受ける権利」と略記する）を法解釈の問題として明確にし、さらに、すべての個人の全面発達をめざす教育の理念からこれを検討することを志向し、もって上記の課題に立ち向かう第一の試みとしたい。

（一）憲法26条の「教育を受ける権利」

「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。」（日本国憲法第26条1項）

（1）権利の主体、法律主義、教育基本法

まずはじめに、「国民」が「教育を受ける権利」の主体であるとされていることは明白である。「日本国民たる要件」は、憲法第10条を受けて「国籍法」（昭和25年、法律147号）によって定められている。

国民以外の者、すなわち、外国人や無国籍者がこの権利の主体たり得るか否かは、憲法の全体の規範とこの権利の性質とから検討しなければならない。後述するように、この権利は「自由権」としての「教育を受ける自由」と「社会権」としての「教育を受ける権利」との両者を含んでいる。このうち、日本国および日本国民に不作為を義務づけるに止まるものである「教育を受ける自由」については、これは日本国民以外にも人権として認められるはずである。憲法・教育基本法は「個人の尊厳を重んじ」「世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする」（教基法前文）ものであり「全世界の国民がひとしく、……平和のうちに生存する権利を有することを確認

する」（憲法前文）ものだからである。これに対して、社会権としての「教育を受ける権利」は、日本国ないし日本国民に対して積極的な作為を義務づけるものであるので、無条件に日本国民以外の者に認められるものではなく、主権国家間の国際平和および友好の問題を含めつつ人権尊重の見地で処理されねばならないであろう。

つぎに、「法律の定めるところにより」の規定の意味は、一つには、この権利を保障する方法は、法律主義、すなわち、主権者国民の代表機関たる国会の定める法律によって定めるべきであるという意味であり、憲法の国民主権主義の具現であって大日本帝国憲法時代の命令主義の否定である。二つには、この権利を保障する方法を法律で定めるべきことを国家、具体的には立法機関たる国会に義務づけているものである。この点については、逆に、「法律で定めなければ権利は発生しない」と解釈するむきもあるが、そうではない。もしもそのように法律で「定めなくてもいい」という意味をもっていると解すると、26条2項（教育の義務）をはじめ、30条（納税の義務）、49条（議員の歳費）、66条1項（内閣の組織）、93条1項（地方公共団体の機関）等、同一の表現をもつ憲法規定にそのような解釈がおよび、国政上、重大な困難が生ずるのである。なによりも、憲法の基本的な人権尊重の原理からは、当然、法律で定めなければならないこととなる。憲法のこの規定を受けて教育基本法第11条で「必要がある場合には、適当な法令が制定されなければならない」とされていることも、これを裏づけている。三つには、「法律の定めるところにより」は、法律によりさえすれば「教育を受ける権利」をどのような内容のものとして定めてもよいということの意味はしない。憲法の1条項であるから憲法の基本原理に沿った法律であることが必要であり、具体的には、この規定を受けてまず教育基本法が定められ（教基法前文）、その教育基本法の「諸条項を実施するため」適当な法令が定められることとなっている（上記教基法11条）。さらに、法律が教育を受ける権利について関与する仕方は、その法律が正当に構成された政治権力によって定められ

教育を受ける権利

たものであること、法律制定の手續きが正当であること、法律の規定内容が法律として関与し得る性質のことさらに限られること、という一般的な条理による拘束を受ける。とくに教育基本法10条1項、2項は教育の特殊性に即したその具体化規定である。

第三に、憲法の「教育を受ける権利」を解釈するにあたっては「教育基本法」（昭和22年3月31日公布・施行法律25号）の条項によってこれを補足して解釈することが正しい。なぜなら、教育基本法は、法形式の上で憲法の附属法たる性格を与えられている（教基法前文）とともに他の教育法令の上位法たる性格を与えられており（教基法第11条）、全体としての法内容と法成立の沿革もそのことを裏づけていて、「準憲法的性格」（有倉遼吉）を確認できるからである。⁽⁶⁾

(2) 「教育を受ける自由」

「教育を受ける権利」の権利内容の検討に移る。まず「教育を受ける権利」は、いわゆる「自由権」としての「教育を受ける自由」を含んでいると考えられる。ここで言う「教育を受ける自由」とは、国家権力その他の不当な力によって「教育を受けることを妨げられない権利」あるいは、より積極的に表現するならば「自分のうける教育を選び求める自由」である。ここで言う「自由権」は「国家権力によって自由を侵害されない権利」の意味であり、受益権や参政権に対する概念であるが、さらに「自由権的基本的人権」の意味を含んでいて「国家の不作為を要求する」ものであって、「国家の立法その他による積極的な配慮を要求する」ところの「社会権」「社会権的基本権」「生存権」ないしは「生存権的基本権」と呼ばれる基本的人権と区別されるものである。⁽¹¹⁾

上記のような「教育を受ける自由」は進路選択の自由、学校選択の自由として顕在的に現象している。学校内での教科選択制や自主的クラブ活動もこの自由のあらわれであろう。また、社会教育ではその成立のもっとも基本的な要因であることがよく知られている。さらに「教育の自由」と言われてきた多くの事柄も、そのうち教

育を受ける者の権利としてとらえかえすことができる内容は、「教育を受ける自由」と言うことができる。たとえば「私学の自由」は、「希望する私学の教育を受ける自由」という権利としてとらえかえすことのできる内容を含んでいる。

「教育を受ける自由」は、およそ、教育を受ける権利が教育を受ける権利であるかぎり、当然に前提とされる必要条件である。なぜなら教育を受けることの効果は、本質的には、受ける者の自発性ないしは自主性によってしか成立しないからである。それゆえ、精神の自由を中心とした人権を尊重する近代的憲法とその流れに属する日本国憲法が「教育を受ける自由」を特段の条項をもってせずともこれを人権として認めることは当然のことである（もっとも近代憲法史上「教育を受ける自由」が基本的人権として確認されてきたかどうかは、ここで問題としない）。それゆえ、今日のわが国の学説も直接的ないし間接に上記の意味での「教育を受ける自由」を日本国憲法が保障するはずの権利として認めていると判断される。その例として、(i)兼子仁氏は憲法23条の「学問の自由」は「学問学習の自由」を含み、後者すなわち「教育を受ける自由」であると⁽¹²⁾、(ii)影山日出弥氏、浦田賢治氏は憲法26条は社会権的效果とともに「教育の自由」を要請する自由権的效果をももっているとし、⁽¹³⁾(iii)有倉遼吉氏は教育基本法第9条の宗教教育の規定は憲法第20条1項前段の「信教の自由」の内容としての「宗教教育の自由」を保障するものであり「宗教教育の自由」とは「宗教教育を受けるか否かの自由」を含むものであるとし、(iv)山崎真秀氏は、「『教育を受ける権利』は『学問の自由』を前提とした『教育の自由』および『学問の自由』なしには本質的に成立し得ない権利である」としている、⁽¹⁵⁾などが挙げられる。とりわけ兼子氏は「在学関係において通常予想される範囲をこえて生徒に負担をもたらす特別な学校行事は、かならず自由参加でなければならない」と述べるなど、この自由を強く主張しており注目される。⁽¹⁶⁾

「教育を受ける自由」を憲法上の権利として認めな

教育を受ける権利

ればならないとすると、つぎにはその根拠条項をどこに求めるかが問題となる。「憲法的自由」として特段の条項を待たずともよしとする説も成立しようが根拠条項を特定できれば権利保障はいっそう有力となる。上述の兼子氏の説はこの点に言及したものであるが、その説には、教育を学問との関係だけでとらえる点、また、学問との関係に限っても「学問学習の自由」を「教育を受ける自由」と考えるにはなお飛躍があると思われる点で同意しがたい。⁽¹⁶⁻²⁾

むしろ「教育を受ける権利」という憲法26条の表現上からも当然にこの規定のうちに「教育を受ける自由」が含まれていると解釈すべきである。憲法制定議会における審議もこれを裏づけている。すなわち、金森国務大臣は憲法26条1項について、「国家が国民に対して〈その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する〉と宣言したのであります。随って国家はその権利を妨げてはならないと言う義務をもつことは固よりであります」と述べている。⁽¹⁷⁾この見解が「教育を受ける権利」の社会権的性格を否定している点で憲法解釈として是認しがたいことは後述するとして、ここにおける「教育を受ける権利」の自由権的側面の確認自体は重要であろう。当時26条の権利について理解された一つの重要な側面は、教育基本法第三条に「教育の機会均等」の原則として具体化されているが、同条1項には「すべて国民は、……人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない」と述べられている。戦前の国家による教育上の身分差別、思想差別、男女差別、人種差別を克服するこの自由権保障の規定の重要性は言うまでもないであろう。⁽¹⁸⁾そしてこれは、立法当時、憲法26条の権利を憲法14条1項に従って具体化するものとして理解されたのであるが、その理解は今日もなお正当であろう。

このように「教育を受ける権利」には「教育を受ける自由」が含まれていると解釈することの最大の利点は、教育を受けることを「幸福追求に対する国民の権利」(憲法13条)の一つとして国家権力から干渉されることな

く幸福追求に必要なだけの教育を無限に選び求める自由として確認できることにある。⁽¹⁹⁾

もちろん、このような「教育を受ける自由」が「教育」を受けるといことがらからくる内在的制約と、自己および他人の諸種の人権との調整の必要上からくる制約とを受けるとは当然である。そのような調整の結果として、つぎに述べる「社会権としての教育を受ける権利」も確認されたのであると考えられる。高等学校の学区制、総合選抜制などに際して「学校選択の自由」が問題とされたりするのは「教育を受ける権利」における自由権と社会権との境界をどこに求めるかの問題である。

(3) 「社会権としての教育を受ける権利」

憲法26条の「教育を受ける権利」は「自由権」としての「教育を受ける自由」の他に「自由権」ではない「社会権」としての性格の部分をもっている。憲法26条の権利のこの部分を「社会権としての教育を受ける権利」と表現することにする。この権利は、国家に対して国民の自由を妨げない不作為を要求するところの「自由権」とは違って、国民が国家に対して権利充足のための立法その他の積極的措置を法的に義務づける権利である。

憲法26条の「教育を受ける権利」が、このような「社会権としての教育を受ける権利」を含んでいることを端的に示しているのが憲法26条2項後段の「義務教育は、これを無償とする」という規定であり、この具体化規定としての教育基本法第4条2項の「国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料は、これを徴収しない」という規定である。これらの規定は、憲法第26条1項の権利を現実的に具体的に保障する枢要な手段として同条2項が「義務教育」を規定したことの部分であって、国家に義務教育費の公費負担、少なくとも国公立学校における義務教育授業料の公費負担という積極的財政的措置を義務づけているものである。また、学校教育法第29条には「市町村は、その区域内にある学齢児童を就学させるに必要な小学校を設置しなければならない。」とされており、第40条によりこれは中学

教育を受ける権利

校にも準用されるが、これもまた、希望する国民はすべて少なくとも授業料不徴収の国公立学校で教育を受けることができるようにするための規定であって憲法26条1項の社会権の具体化である。「社会権としての教育を受ける権利」は義務教育についてにとどまらない。前述の「教育の機会均等」の原則にも社会権性が含まれており、とくに教育基本法第3条2項の「国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学困難な者に対して、奨学の方法を講じなければならない。」という奨学措置義務づけ規定に明確に現われている。

「社会権としての教育を受ける権利」の意味を明らかにするうえでいわゆる「プログラム規定説」の問題がある。憲法制定議会においては、金森國務大臣は、「教育を受ける権利」について、国家が「その権利を妨げてはならないという義務をもつこと」のみを認め、「権利を有するということに対しまして、直ちにこれに対応する義務があるかどうかと云う時に於きまして、斯様な公法の場合に於きまして、的確に相對する考えを必ずしも見出し得ないのであります」と述べており、⁽²⁰⁾ 田中耕太郎文部大臣は、憲法26条の権利に対応して国家が「政治的な義務を負う」ことを認めると同時に、「或請求権があつて、そしてそれに対して国家が履行の義務を負うという性質のものではない」と述べている。⁽²¹⁾ 田中耕太郎氏は、さらに、後に学説としても上と同様の考え方をとり、一方において26条の権利は「教育の機会を与えられることを国家に請求する権利」であり「この権利に関する義務者は国家である」と認めつつも、他方で同時に「教育を受ける権利を規定する憲法の条項はいわゆる綱領的規定(Programmvorschriften)に属し、法的義務が対応する本来の意味の権利と異なる性質のものである」と述べている。⁽²²⁾ この学説がいわゆる「プログラム規定説」であつて、一時期の憲法学界の通説であつた。このような説によると憲法26条の社会権の国家にその保障を義務づける法的な権利としての実効性は、26条を受けた具体的な法律が制定されてはじめて生ずることとなる。

しかしながら、憲法26条により直接に国家が国民の教育を受ける権利に対応した厳密な意味での法的義務を負うことは、全面的に否定しきれものではない。なぜなら、「たとえ教育を受ける機会は、すべての国民に対してひとしく開かれ、又教育上能力以外の事由でなんらの差別的取り扱いがされなくても、貧困で教育を受けることのできない者がある事実を認めないわけにはゆかない」⁽²³⁾ から教育の機会均等の原則は「義務教育無償」、「経済的地位」による教育上の差別の禁止（教基法3条1項）、奨学の方法を講ずることの国又は地方公共団体への義務づけ（同条2項）を必要とすることは事理必然だからである。これに関連して義務教育教科書費国庫負担請求事件に関する最高裁判決(大法廷昭和39年2月26日)は、「憲法26条2項後段の『義務教育はこれを無償とする』という意義は、……授業料不徴収の意味と解するのが相当である」と判示し、反面において、国公立義務教育学校の授業料のみの不徴収であり「授業料のほかに、教科書、学用品その他教育に必要な一切の費用まで無償としなければならないことを定めたものと解することはできない」と判示している。⁽²⁴⁾ この判決は具体的な教科書無償という教育を受ける者の社会権を否定しているが、論理的には、国公立義務教育授業料不徴収について憲法26条の権利がプログラム規定ではなく、厳密な法的権利でありそれに対応する国家の法的義務があることを認めているわけである。⁽²⁵⁾

「社会権としての教育を受ける権利」がこのような厳密な法的権利の意味に解せられなければならないことは、「およそ法律規定には法的効果を伴うのが原則であるから、例外として訓示規定たることを主張するものは、その根拠を立証すべき」⁽²⁶⁾ であるという一般論からも主張し得る。また、既述の26条1項の「法律の定めるところにより」の文言からも、さらには、「生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする」と憲法第13条後段に明記されていることから、「社会権としての教育を受ける権利」を保障す

教育を受ける権利

るために、国に少なくとも立法措置が義務づけられていることは明白である。それにもかかわらず、国の立法不作為によって本来「社会権としての教育を受ける権利」が保障されるべきであるにもかかわらずその権利が保障されていない人々がいるならば、その人々は憲法違反の権利侵害を受けているわけである。その場合にはそういう人々は、人権尊重の憲法理念からは当然、裁判所に「要救済状態」の確認請求をすることができ、裁判所はこれを確認して救済立法を制定すべきであるとの判決をしなければならぬはずである。その障害として憲法訴訟における当事者適格論上の問題があるならば、それらは克服されるべきである。⁽²⁷⁾

「社会権としての教育を受ける権利」の意義は単なる「教育を受ける自由」によっては、実質的に教育を受けることができないような国民に教育を受けることからくる利益を現実的に保障するところにある。歴史的・社会的レベルでは自由権は社会権に先行しているが、社会権は自由権を踏まえてその不足を補うべく形成された価値であり、教育は人類の獲得した最大の成果に基づいて人間の発達を指導すべきものであるから、現代日本で発達してゆく国民個人々人にとっては「社会権としての教育を受ける権利」が「教育を受ける自由」の実質を形成する前提となっている。それゆえ「社会権としての教育を受ける権利」は、「教育を受ける権利」の中核をなす。この社会権の範囲が「義務教育」や教育の機会均等のための「奨学の方法」措置義務づけ（教育法3条2項）を超えてどの範囲に及ぶかは、なお検討を要するが、一般的に云えば国民生活の発展に応じて拡大してゆくものである。近年では「私学助成」や、「保育」、「高校義務化」にこの権利の拡大の問題があらわれている。しかし、この範囲は、もっぱら立法裁量によって決定されるものではなく、国民生活の発展に応じて客観的に規定されるものであり、社会科学的に解明されるべきものである。

(4) 「その能力に応じて、ひとしく」

憲法26条1項の「その能力に応じて、ひとしく」とい

う規定が自由権の規定と社会権の規定との二重の意味をもっていることについて、すでに触れたところであるが、いますこし述べておく。

憲法制定の審議過程におけるこの規定に関する立法趣旨は、清水寛氏の研究によるとつぎのように概括される。すなわち、(i)「あくまでも権利の主体である国民に、教育を受ける機会を均等に保障することを中心的課題として」立法審議がなされた。(ii)「『能力に応じて』は教育を受ける機会の均等が、教育の方法・内容の機械的画一性を意味するものではないことを示そうとした」(iii)「『能力に応じて』の注文は、少くともそれによって国民の教育を受ける権利を積極的に制限することを意図して挿入されたものではない」と⁽²⁸⁾。このうち、(i)は教育における差別を撤廃することを経済上の障害の克服にまでわたって貫徹しようとする「教育の機会均等」原則の積極的な意義を確認しているものであったが、(ii)、(iii)にみられるように当時の教育観は、能力に対しては消極的であって「教育に当たって被教育者の能力以外の属性によって区別しない」というものであった⁽²⁹⁾。所与の能力に応じた教育ということであり、その点では、現状を積極的に変えてゆかずに自由競争に任せるという自由権のレベル、「教育を受ける自由」に対応する教育観であった。このような教育観は「機会均等の原則は同じ能力のある者の教育機会が平等であるということである。こういう意味で能力主義を徹底する必要がある。能力による区別は差別ではない」という「人的能力開発」政策の論理を教育に内在する論理で克服するものではない。

しかし、上記のような消極的な教育観は、義務教育によって「普通教育」を、すべての国民に保障しようとする憲法26条2項前段の趣旨と整合しないから憲法解釈として間違っていると言わざるを得ない。「普通教育」は、ここではさしあたり、憲法・教育基本法成立直後の文部省当局者にしたがって「人たるものすべてに共通に必要な教育」という意味に理解できよう。このような教育の質と量をすべての国民に保障するという憲法26条の規定⁽³¹⁾

教育を受ける権利

は、必然的に、「能力に欠陥があるものは、それだけ十分な条件で教育機会が保障されるべきもの⁽³²⁾」という考え方を要請し、教育は人間を能力その他の何かによっても区別したり差別したりすることを本旨とするものではなく「教育はほんらい人間の能力を発達させる働き⁽³³⁾」という教育観をこそ前提とするものである。このようなわけで、「その能力に応じて、ひとしく」との規定は、それが教育を受ける権利を保障しようとするものであるから「社会権としての教育を受ける権利」の教育の質を上述のようなものとして規定しているものである。それゆえ、「われわれは、ヒトとして生まれ、『教育を受ける』ことをとおして、はじめて、『人間』になりうるのではなかったか」と言い「人権の無差別平等の原則」（憲法第14条）を中心として、憲法第26条について『「ひとしく……権利を有する」が、憲法・教育基本法の『教育の機会均等』条項の中核をなす理念であり、『能力に応じて（た）』とは、権利をひとしく保障することを実質化するための補充規定である』（清水寛⁽³⁴⁾）という指摘は、鋭く適確なものである。

しかし、念のためつけ加えれば、「社会権としての教育を受ける権利」が憲法26条の権利のすべてではないから、この権利による保障の外では、憲法・教育基本法の教育の機会均等の原則にもとづく、公正な「能力に応じた」競争試験もあり得る。たとえば、音楽大学があるからと言って「才能のない者もすべてひとしく専門の音楽家になれるに必要なだけの教育を受ける権利を有する」などと言えないことは明らかなからである。一定のレベルを超えたそのような専門教育を受ける権利は、「教育を受ける自由」に属する。

(5) 教育の内容・方法についての社会権的效果

憲法26条の「教育を受ける権利」は、それが要求しうる教育の内容・方法についても社会権的效果をもっている、すなわち、これらについても国家に積極的措置をとることを義務づけていると考えられる。

まずその理由を述べると、第一には、およそ教育に関

する権利である限り、どんな質でも内容でも受けられさえすればよいというような質的・内容的に無規定な教育を受ける「権利」ならば保障されても何の意味もないから、保障を要求する権利としての教育は、当然に何らかの質的・内容的規定を帯びているはずだということである。

第二に、憲法26条自体が「教育を受ける権利」の重要な部分としての義務教育の内容を「普通教育」として規定していることである。だから、26条はこのようなものとしての義務教育保障の措置を国家に義務づけており、この意味で「教育を受ける権利」は教育内容面でも社会権的效果をもっている。念のためにつけ加えれば、「普通教育」とは、憲法・教育基本法成立直後の文部省当局者の解説によれば、すでに引用したほかに「人たる者にはだれにも共通に且つ先天的に備えており、又これある故に人が人たることを得る精神的、肉体的諸機能を十分に、且つ調和的に発達させる目的の教育」とされ、又、「特定の技術、学芸を修得させて特定の業務の遂行に役立たせることを目標とする特殊教育、専門教育ないしは職業教育と区別される⁽³⁵⁾」と説明されている。この説明は現代の教育学の水準に照しても少なくとももかけ離れたものでないことは確かであり、多少の検討の必要があろうとも、「普通教育」が教育の内容・方法を規定する概念であることは間違いがない。

第三に、憲法第26条は宗像誠也氏が明解にのべたように「ほかならぬ憲法の中の1条なのだから『当然』に、受ける権利としての教育の内容・方法は憲法・教育基本法の趣旨に沿ったものであることを要請しており、したがってその社会権としての部分には社会権性が当然に教育の内容・方法にも及ぶと考えられる。この点、宗像氏の説を受けて、永井憲一氏が力説するところである⁽³⁷⁾。そして、憲法・教育基本法の趣旨に沿った教育とは、もっとも簡潔には、「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」（教基法前文）教育である、と言えるであろう。また、その教育内容・方法は教育基本法第1条（教育の目的）および第2条（教育の方針）に

教育を受ける権利

集約的に表現されている。とくに第1条があげられる。

第1条（教育の目的）教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

もちろん、上述の点に関して、同じ憲法規範中に上述のことがらを否定するような規範があれば問題は別である。そして、近代的な人権思想にもとづいた日本国憲法が当然に含んでいるはずの「教育の自由」やすでにのべてきた「教育を受ける自由」あるいは「現代国家の理念とするところは、……個人の内面に干渉し価値判断を下すことをしない」(教科書裁判杉本判决)と言われるような事柄との関係が問題として考えられる。この点については、「憲法・教育基本法は、特定の価値観あるいは思想的立場に立つとはいっても、その立場は、人間の尊厳を認め学問・良心の自由を認める、という立場であり、それを狭めたり統制したりするという立場ではなく、また戦争によって人間が破滅することを許さない立場である」(宗像誠也⁽³⁸⁾)から憲法・教育基本法の趣旨に沿った教育を要求し実施しても上述のごとき自由を否定するものではないと考えられる。この点に関して、兼子仁氏によれば、憲法・教育基本法が教育目的・教育の目標を規定していてもそれが思想良心の自由・学問の自由・教育の自由にてい触しないと考えることは教育基本法立法当時立法者の理論的前提とされていたところであるとされており、そのことの正当性は、国家権力からの教育の自由を最大限に力説する有倉遼吉氏も認めているところである。⁽⁴⁰⁾ とはいえ、「社会権としての教育を受ける権利」は、受ける権利としての教育の内容・方法を上述のようなものとしてその義務履行を義務づけており、国家は、もちろん親や雇用者が子どもに義務教育を受けさせない自由や、公教育教員が「社会権としての教育を受ける権利」に応える教育において超国家主義やファシズムを教育する自由は、これらを認めていない。こうした「自由」は、それよりもはるかに重要な子どもの基本的人

権、とりわけその一部としての教育を受ける権利を守るために、憲法・教育基本法においては否定されているのである。

以上のような理由で、「教育を受ける権利」のうちの社会権としての部分は教育の内容・方法についても権利の内容を規定している。

ところが、これに対して、憲法26条の「教育内容について(の)社会権的效果を否定」することが「正当」である、とする有倉遼吉氏の見解がある。⁽⁴¹⁾ また、憲法26条は、教育内容については自由権としての性格を、教育の外的条件については社会権としての性格をもっている、とする影山日出弥氏、浦田賢治氏の所説も教育の内容・方法についての社会権的效果を否定している。⁽⁴²⁾ そこでこれらの諸説を検討すると、教育の内容・方法についての社会権的效果をどのように理解するか、が問題となる。社会権を「国家の不作为を要求する自由権と異なり、国家の立法その他による積極的配慮を要求する」ものとし、かつ、そのプログラム性を否定するなら、教育の内容・方法についての社会権的效果とは、「教育の内容・方法について国家に立法その他による積極的措置を義務づける」ことと理解すべきであろう。すると、このような教育の内容・方法についての国家の積極的措置としては、国家行政機関による教育内容・方法の権力的統制だけを理解する必要はなく、立法、裁判のほか、行政機関による指導・助言を中心にその他教職員配置、学校制度管理、物的条件整備等をつうじての實際上しかるべき教育の内容・方法が行なわれるようにという措置が当然に含まれると考えられるのである。⁽⁴⁴⁾ 国家機関のこれらの活動の結果として教職員、国民、公教育機関の「社会権としての教育を受ける権利」充足の活動が行われるようになるならば、それもまた、国家の義務履行の一つの形態だと考えられるのである。上記の諸説は、このような意味での憲法26条の教育の内容・方法についての社会権的效果を否定するものであろうか。そうであれば不当な見解と言わざるを得ないが、むしろ、問題は「社会権」概念の理解にあると考えられる。社会権に対応しては義

教育を受ける権利

務を国家が負い、その機関としての国家機関が第一次的義務を負うとしても、勤労者の団結権を考えれば使用者もまた団体交渉に応ずることを義務づけられるなど団結権に対応する義務を負うことが明白なように、国民その他もまたその立場に応じて権利充足の義務を負うのであり、その義務履行の条件を整えるのもまた国家機関のとるべき措置と考えられるのである。上記有倉氏等の所説の意義は、むしろ、教育の内容・方法についての行政機関の不当な権力的介入を排除しようとする点にあり、その必要に応じた義務履行の形態については後述する。

さらに、教育の内容・方法に関する「社会権としての教育を受ける権利」を以上のように理解するとして、そのような理解で教育による社会的進歩、人間の進歩が可能と考えられるか、という問題がある。すなわち、たとえば、「日本国憲法のもとにおける教育の内容は、日本国憲法や教育基本法に適合したものでなくてはならん」とし、国家機関にこれを守ることを要求するとともに、それだけでなく国民が要求する教育内容も日本国憲法が想定するようなものであるとするならば、日本における教育は憲法・教育基本法にわくづけられるので「教育を通ずる進歩ということとはなくなるんじゃないですか」(尾吹善人)⁽⁴⁷⁾ というような問題である。この問題は、直接には永井憲一氏の所説に対する疑問として提出されているが、ここでの問題としてとらえるならば、一つには、憲法・教育基本法による内容的規定を受けるのは、「社会権としての教育を受ける権利」であると限定して考える必要がある。家庭教育その他私教育において自由権としての「教育を受ける自由」や自由権としての「教育の自由」が認められ、そこではたとえ憲法・教基法の価値観からすれば望ましからざる教育でも、他の人権を侵さない限り認められるわけである。公教育においても、「社会権としての教育を受ける権利」に対応する教育を超える部分では、自由権としての「教育の自由」が認められるはずである。もっとも、現実にはこのような自由が認められる教育の部分は、「社会権としての教育を受ける権利」に対応する教育の部分と密接に結びついているか

ら容易に機械的には分けられない。二つには、「社会権としての教育を受ける権利」に応える公教育、たとえば義務教育は、憲法・教育基本法の趣旨に沿ったものであることが要請されるが、その憲法・教育基本法自体が公教育において学問の自由、国民の教育に対する創意工夫、教育の自主性尊重等を原則的に要請しているのであるから「社会権としての教育を受ける権利」を損わない限り、自由権としての「教育の自由」も最大限に尊重されるわけである（これが公教育における「教育の自由」の問題であると考えられる）。三つには、上記の尾吹氏のような疑問の中には、「憲法・教育基本法には、一定の歴史的段階に到った際、それ以上の社会進歩を不可能にするような基本的な限界・障害を内在している」という認識が暗黙の前提としてあるのではないかと考えられるのであるが、そのような限界・障害はそれほど自明ではなく、この点、検討を要する。本稿においても、いまま少しは、後述するところである。

(二) 憲法26条の権利に

対応する義務を負う者

憲法26条の権利に対応する義務には「教育を受ける自由」に対応する不作為義務と「社会権としての教育を受ける権利」に対応する作為義務とがある。そして後者の作為義務を負うのは、すでに述べてきたように、まずは、国家であると言えよう。そして、「国家」は、もっとも一般的には、「一定の地域（領土）を基礎とし、固有の支配権（国家主権）のもとに、一定範囲の人間（国民）によって組織される、政治的な組織体」と理解されている。⁽⁴⁸⁾しかし、義務の主体を法的に論ずるには、いまま少し分節化して考えなければならない。すると結局、以下に述べるように、憲法26条の「教育を受ける権利」に対応する義務は、国および地方公共団体の機関、公教育機関とそこにおける個々の教職員、子女の保護者を中心とした個々の国民が分担して負うと考えられるのである。

教育を受ける権利

(1) 国および地方公共団体の機関

まず第一に、「社会権としての教育を受ける権利」に対応する義務は国および地方公共団体の機関が負う。とりわけ、「国」すなわち「法律上の権利・義務の主体としてとらえられた国家」(末川博編『法学辞典』)⁽⁴⁹⁾の機関が第一義的な義務を負う。

「社会権としての教育を受ける権利」が、その保障のために立法機関に必要な立法を義務づけ、司法機関に国の作為・不作為による権利侵害排除のために裁判を義務づけるものであることは、すでに述べた。

いま少しつけ加えて述べれば、立法は、憲法のもとでは、憲法規範に従った立法であることが義務づけられる。したがって教育に関する法律主義は、法律によりさえすれば何をきめてもいいというようなこととは当然に違う。準憲法的な「教育基本法」が存在する限りは、これを改正することを明記した法律がない限り、教育に関する法律は「教育基本法」の下位法としてこの規範に沿ったものでなければならない。⁽⁵⁰⁾

また、裁判官は日本国憲法及び法律にのみ抱束される(憲法第76条3項)が、当然に教育条理による抱束をうける。教育裁判については「裁判所には、歴史解釈や教育の本質、民主主義の本質についての見解を、判決という形でおしつける権利はもともとないはず(である)」⁽⁵¹⁾という見解があるが、少なくとも、人権の擁護、人権相互間の調整ないし人権の総合調整に必要な限りでは、裁判所は、上記引用の指摘することからについての見解を表明し判決する権限が認められるはずである。たとえば、精神的自由権に関する裁判においては裁判所の価値観表明を前提とせざるをえず、これを否定すれば精神的自由権救済の道が閉ざされるにいたることは、有倉遼吉氏の指摘するとおりであろう。⁽⁵²⁾

より日常的には、国民の「教育を受ける権利」に対応する義務は行政機関が負う。しかし行政機関が直接に国民を教育することは認められない。教育基本法第10条

は、広義の教育と その一部としての教育行政とを区別し、両者に対する不当な支配の排除とそれぞれの国民全体に対する直接責任とを前提としたうえで、教育行政は教育基本法第1条の規定する「教育の目的を遂行するために必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない」としている。この「諸条件の整備確立」を通して行政機関は「教育を受ける権利」に対応する義務を履行するのである。

この行政機関が行なう「諸条件の整備確立」には、(i)財政的条件の確立、(ii)就学通学条件、発達環境の整備、(iii)教育施設、設備、備品の拡充、(iv)教職員の配置、その労働条件の向上、(v)子ども・青年、父母、国民、教職員の自主的・自治的な共同の営みとして教育を運営してゆくための体制・組織づくりの援助、(vi)教育における自主性を前提とした教育の内容・方法に関する指導・助言が含まれていると考えられる。もちろん、これらの行政は、憲法・教育基本法とその具体化としての法律にしたがうものであることが要請されている。

しかし、教育の内容・方法に関する行政機関の権力的介入は、人権の相互調整ないし総合調整の必要にもとづいて憲法・教育基本法に違反するものを排除する以外には、認められない。憲法に確認されるはずの「教育の自由」ほか明文化されている様々の精神の自由、教育基本法にみられる教育の自主性尊重の原則(2条、10条、1条)、教育の国民全体に対する直接責任の原則(10条)、教育に対する不当な支配排除の原則(10条)等がこのことを要請しているからである。したがって、「学習指導要領」や教科書検定は、これについて文部省は「国民の合意により、教育基本法・学校教育法等を定め、これに基づき適切な教育内容を確保し教育水準の維持向上を図るため教育課程の基準を定め、教科書の検定を行なっている」と称しているが(「教科書検定訴訟の第一審判決について(通知)」文初検第398号・昭和45年8月7日、初等中等教育局長)、違憲・違法を免れない。憲法・教育基本法規範に従う限り、法的拘束力をもって教育の内容・方法に介入できる範囲は、憲法・教育基本法違反を

教育を受ける権利

排除することに限られる。憲法・教育基本法に違反した内容・方法の教育が「社会権としての教育を受ける権利」に応ずべき公教育において行われている場合、これを排除ないし克服するのに法的強制力をもってすることが適当か否か、適当な場合、如何ように行われるべきかについてはなお今後⁽⁵⁴⁾に検討したい。

(2) 公教育機関とその教職員

上記のように行政の役割は限定され、国民の「社会権としての教育を受ける権利」に応じて教育行政ならざる狭義の教育活動を行うものは学校、保育所、公教育としての社会教育機関等の公教育機関⁽⁵⁵⁾であり、そこにおける教員、保母、社会教育の講師をはじめとする教職員である。したがって、これらの機関および教職員が「教育を受ける権利」に対応する義務を負うことは疑いえない。もちろん、「教育そのものは人間的な信頼関係の上に立ってはじめてその成果をあげ得る」ものであるから、「教育の場において被教育者に接する教員の自由な創意と工夫とに委ね」られるのが本質的な事柄⁽⁵⁶⁾である。だから教育を受ける者に対して教育者の負うものは、第一義的には、法的な「義務」ではなく道義的な「責任」である。教育基本法第10条1項に言う教育の国民全体に対する「直接」の「責任」には第一にこの意味が含まれている。しかし、現実には低学力、非行にあらわれているように子ども、青年の「社会権としての教育を受ける権利」が充足されているとは言えず、その責任の大半が国ないし地方公共団体の機関にあるとしても、そうとばかりも言えず、また、行政機関は直接に教育する権限もないわけであるから、公教育機関とその教職員が「社会権としての教育を受ける権利」に対応する法的な義務を負うことは否定しがたいし、必要なことでもある。

そこで問題は、国家に対して要求したはずの「教育を受ける権利」の教育そのものの保障義務は、どのような構造ないしルートで公教育機関とその教職員の義務となるのか、ということにある。

この点について、すでに述べたように、憲法26条の権

利に対応する義務は、教育の内的事項については公教育機関およびその教職員が負い、教育の外的条件整備については国家機関ないしは行政機関が負う、と単純に二分する説がある⁽⁵⁷⁾。しかし、こうした説は、「教育を受ける権利」の教育内容・方法に及ぶ社会権的効果を否定するものであり、この点に関する批判の一部は既述のとおりである。この説によれば、一つには、現代日本に生きる人たるにふさわしい最低限度の学力・人格的資質等を獲得するに必要なだけの教育が内容と方法にわたって現実に保障されるべきことを教育を受けるもの自身の権利として主張し得ない。二つには、教育の諸条件が教育を受けるものの要求する教育内容・方法に従ったものとして整備確立されるべきことを、教育を受けるもの自身の権利として（—教育する教員等を媒介としてではなく）主張し得ない。

宮島堯氏のつぎのような見解はこのような説の難点を克服して上述の問題に基本的に応えているものであると考えられる。やや長いがあえて引用する。

「受教育権は公法上のいわゆる社会権として、学習権は私法上の概念として整理してみてもどうであろうか。だとすれば、受教育権は国（地方公共団体）に対する国民——最広義には——の権利であり、外的事項としての条件整備などに関する請求権もこのなかにふくまれるわけである。そして学習権をば、具体的に在学契約から発生する生徒の権利としてとらえ、かつ受教育権によって保障されるものとするのである。したがって受教育権のなかでも内的事項に関する請求権、すなわち、生徒の科学的認識内容を豊かにするための教育を行なえとの請求権によってうらづけられるわけである。しかし、受教育権のなかでのかかる請求権は、对国家との関係においてストレートに内的事項それ自体を請求するのではなく、科学的認識内容を豊かにする教育をおこなう教職員を雇え、との意味内容を有することはいうまでもない。…もちろんかかる学習権は、直接には対教員にむけられる。」⁽⁵⁸⁾

ここで言われている「受教育権」は、説明はないが、

教育を受ける権利

憲法26条にもとづく「教育を受ける権利」と考えられる。本稿の立場では、「社会権としての教育を受ける権利」と限定すべきこととなる。ここで使われている「学習権」という言葉の用法は必ずしも教育法学の通例に従ったものとは考えられないが、その意義内容は上記引用中に明らかである。ここで言われている「在学契約」は、これにもとづいて対等者間の非権力的な私法上の権利・義務関係としての在学関係が発生する契約であり、「社会権としての教育を受ける権利」の充足を国家機関に要求した場合には国家機関のその義務履行としての行政処分により形成されるものと理解してよいであろう。⁽⁵⁹⁾ 本稿の立場からすれば上記論旨は在学契約に限らずともよく、「社会権としての教育を受ける権利」がもしも保育や社会教育の一部にも及ぶならばそれらを含めて、教育を受ける契約として拡大して考えてよい。

要するに、憲法26条にもとづく「社会権としての教育を受ける権利」は、在学関係等の教育を受けることができる関係にはいれるよう国ないし地方公共団体の機関に要求しその保障を義務づけることができる権利である。その権利のうちには、それによって発生する在学契約等において享受する教育が憲法・教育基本法の趣旨に沿った内容・方法のものであることを要求する権利が含み込まれている。この後者の権利は、国ないし地方公共団体の機関の行政処分をつうじて結ばれる在学契約等を経過して具体的には公教育機関ないしはその教職員に対する権利として発現する。そこには私法上の権利・義務関係が発生し公教育機関ないしはその教職員はそのような義務を負う。以上のように理解できるわけである。

(3) 国民、とくに保護する子女をもつ国民

国民の「教育を受ける権利」に対応する義務は、その他の国民個人もその立場に応じて法的義務ないしは少なくとも道義的責任を負っている。

まず、憲法26条2項前段は、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ」と明記している。⁽⁶⁰⁾ この規定は1項

の国民の教育を受ける権利の実効性を保障するための規定である。したがって、ここにおける義務に対応する権利の主体は、第一次的・本質的には1項の権利主体として教育を受ける国民であるから、結局は2項における保護を受ける子女国民であることは疑い得ない。すなわち、保護する子女をもつ国民は、その子女たる国民に対して教育を受けさせる義務を負っている。この保護する子女をもつ国民の義務は、現行実定法上は、保護する子女を就学させる義務として具体的に制度化されている(学校教育法22条1項、39条1項)。⁽⁶¹⁾ この就学させる義務違反には罰則がともなっている(学校法91条)。

このほか、「教育を受ける権利」に対応する義務は、保護する子女をもつ国民以外の国民にも実定法上で義務づけられている。そのようなものとして、使用者がその雇用する学令子女の義務教育を受けることを妨げてはならない義務(学校法第16条)、満15才未満の児童を労働者として使用してはならない義務(労基法56条1項)があり、その他年少労働者の保護義務(労基法第6章)も「教育を受ける権利」に関係する。これらの義務違反にも罰則がある(学校法90条、労基法120条)。また、児童福祉法第1条には「すべて国民は、児童が心身ともに健やかに生まれ、且つ、育成されるよう努めなければならない。」と規定されている。

このような事実を踏まえて原理的に考えるならば、永井憲一氏が述べるように、「その(憲法26条2項の——引用者)“義務”とは、主権者である国民が——親も教師もすべての国民が主権者たる一国民として——次の時代の主権者となる子女(国民)を憲法理念に即して教育する義務である。その義務は、保護する子女なき国民として、それをまぬかれうるものではない」、「国民主権の憲法下において、……いわゆる“国民の、国民による、国民のための教育”を実現すべき義務と責任は、国民全体が連帯して負うべきものである」と考えることができる。⁽⁶²⁾ しかし、このように言う場合、法的義務と道義的責任との区別が必要であり、なお検討を要する。

教育を受ける権利

（三）現代教育の理念としての教育を受ける権利

以上のような憲法26条の「教育を受ける権利」は現代日本の教育にとって如何なる役割を果たすのか、これこそが「教育を受ける権利」研究の基本問題である。

その解明のために、教育学的には「教育を受ける権利」はどのように評価されどのようにとらえかえされるべきなのか、このことを先行研究に学びつつ明らかにして「教育を受ける権利」評価の視点としたい。

（1）教育の本質と子どもの権利

この点で多くを教えているのは堀尾輝久氏であってその説くところの要点はつぎのようである。⁽⁶³⁾

（i）「人間は、自然と社会に主体的に働きかけ、それを変えることを通して、自らをも変革していく存在である。」そのような人間の変化・発展が発達である。とりわけ、未成熟な子どもは、「成人や教師の予測をこえうる」豊かな成長・発達の可能性をもった「発達の可能態」である。教育とは、そのようなものとしての「ひとりひとりの子どもの能力の可能性を全面かつ十分に開花させるための意図的ないとなみであり、教材を媒介とし、子どもの発達に照応した学習を指導し、発達を促すいとなみである。」

（ii）近代における人権思想と発達の可能態としての「子どもの発見」とは、「子どもの権利」を確認させた。「子どもの権利とりわけ学習の権利は、人権のひとつとして他の権利と並ぶ権利であると同時に、生存権、幸福追求権あるいは将来における政治上の権利などの諸権利の実質を保障する権利という二重のいみをもつ。」だから、「子どもの成長・発達の権利と、その実質を保障する学習の権利は、子どもの権利の中核をなす。」

（iii）このような「子どもの学習権」は、「自己充足的権利ではない。」「学習の権利は、それにふさわしい学習の指導としての教育をまっぴら、はじめて現実の意味をもつ。」このような子どもの学習権の思想の20世紀的世界

史的な憲法上の規定が「教育を受ける権利」であり、日本国憲法第26条の「教育を受ける権利」の規定もそのようなものなのである。

（2）現代教育の目的理念としての全面発達

以上のような堀尾氏の所説に学びつつ、これを深めてゆきたい。

まず、全面発達の現代的な意味を明確にする、ということである。上記引用にあるように、堀尾氏は、教育の理念は「子どもの能力の可能性を全面かつ十分に開花させるための意図的ないとなみ」であるとしている。同じことを、教育は「人間の全面発達のための意図的、組織的ないとなみ」とも表現している。⁽⁶⁴⁾そして堀尾氏によれば、このような教育の理念は憲法・教育基本法の理念にとりこまれていくとされる。⁽⁶⁵⁾その際、堀尾氏がその論拠としてあげているのは、教育基本法制定直後の、その第1条についての文部省当局、文部省当局者たちのつぎのような解説である。

「人格の完成とは、個人の価値と尊厳との認識に基き、人間のあらゆる能力を、できるかぎりしかも調和的に発展せしめることである」(昭和22年5月3日文部省訓令第4号)。

「人格の完成とは、これらの人間の諸特性、諸能力をその完全、即ちそれがあらねばならない状態にまで持たすことであり、更にこの人間の諸特性、諸能力をその内容の全方向に——しかも各方向が統一と絶えざる連絡とを保持しながら——発展せしめ、個人をそれぞれの能力に応じて、なるべく完全ならしめることである」(文部省調査局審議課内教育法令研究会編集、調査局長辻田力・東大教授田中二郎監修、文部事務官安田健二執筆『教育基本法の解説』国立書院1947年12月発行、60頁)。

ここにおける教育の目的理念としての全面発達は、人類普遍的な概念と言っていいものであろう。問題は、現代日本においてなぜこれが達成されていないのか、いかにすればこれが達成されるかであり、これらの観点を含みこんだ、まさに現代日本の課題に応える教育の目的

教育を受ける権利

理念とはどのようなものか、である。

この点については、小川太郎氏が解明しており、要約するとつぎのようである。

階級社会、とくに資本主義社会での精神労働と肉体的労働との分業による分裂、これが人間の一面的発達をもたらしている原因であり、人間的諸能力の調和的な最大限の発展を妨げているものである。この精神労働と肉体的労働の分業の克服のためには、同時に、階級対立のない社会、人間による人間の支配のない社会が実現されなければならない。そのような全面発達への条件は、しかしながら、ほかならぬこの資本主義社会に生産技術の進歩と大工業における総合技術的能力の発展として、また、全面発達を実現する力もまたこの資本主義社会の中に、団結とヒューマニズムをともなった、資本主義と闘う労働者階級と人民の要求と闘争の力として生まれている。現代資本主義社会における人間の全面発達とは実にここにみられるものであって、「人間的な諸能力の可能なかぎりの調和的な発展、とくに知的能力と肉体的・総合技術的能力の統一的な発展が、労働者のヒューマニズムと集団主義の意味での道徳的な性格・信念と結合されること——これが全面発達の具体的な内容である。」さらに、労働者階級にとっては、自己の階級のみならず、自国の人民、すべての民族の人民の全面発達が自らの要求となり、そのことによって教育の問題でも労働者階級は、人民各層を自己のまわりに統一するのみならず、すべての民族との結合をもつくり出すのである。⁽⁶⁶⁾

また、牧征名氏は、教育に対する労働者・人民の権利運動の中で追求されてきた基本的人権としての教育権の内容は「(i)人民の知的精神的自立——それに密接不可分なものとして知的探究の自由、(ii)労働権の本質的保障、(iii)人間が知的・精神的・肉体的能力を全面的に発達させる権利、(iv)自覚した政治主体として自己自身を形成すること。」の四つを含むものであると概括している。⁽⁶⁷⁾そして、全面発達については、「全面発達の権利は、じつは教育権のもっとも本質的な内容をなすものであり、他の三つの内容がこれにふくまれるような性質のこ

とがらである。」「全面発達の権利という思想は、……現実に存在する、精神労働と肉体労働の分離、肉体労働への蔑視、労働者の無権利、労働力が商品として搾取されていることを止揚していくことと密接不可分の要求である」、と述べている。上述の小川太郎氏と基本的に同様の見解と言えよう。

憲法・教育基本法立法当時においてその教育の目的理念として「人格の完成」という言葉にこめられた普遍的な意味での「全面発達」の理念は、現代日本においては、以上のように、資本主義的人間疎外を克服してゆく人間の全面発達として発展的にとらえかえされるべきであろう。以下、単に「全面発達」と言えば、このような意味内容をさすこととする。

(3) 国民の発達の「再分岐」としての教育

つぎに、堀尾氏においては、教育はいわば「学習の再生産」としてとらえられているのであるが、むしろ、「国民の発達の『再分岐』」とでも表現すべき内容のものととらえることが適切であると考えられる。

堀尾氏によれば、「国民の学習権」とは、「すべての国民の、まさに生涯にわたっての真実を知る権利、探究の自由」であり、人権の原理を中心とした近代憲法がその精神の自由保障の一環として当然に認めるところのものであり、したがって日本国憲法にも明文の条項による規定をまつまでもなく含み込まれているはずの「憲法的権利」であるとされ、また、「国民の教育権の主張というものは、まさに国民みずからの生涯にわたっての学習権の思想を前提にしながら、子ども・青年の学習権の特殊に重要な意味に着目し、子ども・青年の学習権を中心にすえて、親、教師、学校、地方公共団体、国等、教育にかかわるものの権利と義務、責任と権限の関係をいわば構造的にとらえる。その権利・義務関係の総体が教育権だ」とされる。そして、「学習」については、一方では、「学習ということは、そういう（＝既存の、すでに明確な知識や技術をいわば受動的に写しとる）（堀尾）——引用者注）受動的な活動にはけっしてないのであって、

教育を受ける権利

人間にとって、むしろ基本的な探究的・主体的な活動である」とされ、他方では、「学習」は「環境の変化に対して探究しつつ適応する活動であるとともに、その活動の適否によって経験が再構成され、より適確で豊富な適応の仕方を生み出すかどうかを規定する行動なのである」「学習の権利は子どもにとってことに基本的である」「子どもの学習は、意識的な指導によって方向づけられる」とされている。⁽⁷⁰⁾

しかし、右のような理解で、主体としての人間の「学習」と生物(学)的な子どもの「学習」とが「教育」を媒介として統一的に理解され、「国民の学習権」と「子どもの学習権」とが「教育権」を媒介として統一的に理解されうるのであろうか。まず、一方では、堀尾氏がいうように学習だけが教育の前提なのではなく、むしろ、教育は、宮原誠一氏が「社会的諸機能の再分肢」なる概念でつとに明らかにしたように、精神文化のみならず政治・経済・文化の全分野にわたる必要を人間化し主体化するものと原則的に理解する必要がある。⁽⁷¹⁾そしてそのような人間化し主体化すべき価値を含みこんだ社会発展の前提には、堀尾氏も述べているように、環境変革と自己変革の主体としての人間の発達があるわけである。つぎに、他方では、発達は個人の精神機能のみならず心身の全面にわたる発達として理解されるべきことも明らかであらう。

このように考えると、環境変革と自己変革の主体としての国民の歴史的社会的全面発達が教育の前提であり、その教育は目的意識的に国民の発達の必要を人間化し主体化する活動として国民のひとりたる子どもの心身の全面発達を指導するのである。簡単に言うと、教育は発達に内包されているとともに発達の必要を人間化し主体化するのである。このような教育のはたらきは、さきの宮原氏の用語にならえば、「国民の(全面)発達の『再分肢』」ということができよう。

(4) 発達に必要な活動を保障・指導される権利

さらには、このように教育を学習との対応でみるだけ

でなく発達全体との関係でみることからの論理的必然として、人間が子どもから大人へとなりゆく発達の過程、生まれた時のほとんど本能しかもたない生物学的存在から真の主体としての人間へとなりゆく人間の発達の過程をそれとして明確にしなければならない。そのとき、発達の指導としての教育の働きはよりいっそう明らかになるのである。

この点では、子どもの発達過程をば「主導的活動」ないし「活動の主導的形態」によって区分される発達の諸段階から成るものとして理解する近年の心理学ないし教育学の成果に学ぶべきである。このようなとらえ方は、なお多くの論争的問題を孕んでおり、その具体的な主導的活動形態区分、発達段階区分は未だ仮説の域を出ないと考えられるが、関連諸説から学んで取ってその基本的な考え方をまとめてみると次のように言えよう。

子どもの発達は、子どもが大人の指導と援助を受けつつ、そのような大人との間、文化的・自然的な物との間、他の子どもたちとの間、総じて言って、人間的環境との間でとりかわす相互作用、とりわけ子どもの側からの活動・そのなかでも能動的活動によって生み出される。それゆえ、子どもの発達の源泉は、子どもの活動ないしは子どもの活動の規定者である環境と子どもの内的条件とである。とりわけ、子どもの精神発達については、その源泉は人間的環境にあると考えられる。文化(一一広義の)によって特徴づけられる人間的環境を欠いては、子どもの生物的発達はあり得ても人間としての精神発達はあり得ないからである。しかし、全体としての生活を成り立たせている様々な種類の活動の個々がその人間の発達に対して同等の役割を果たすのではない。所与の発達段階では、ある一定の種類が活動が発達にとって決定的役割を果たす。これが当該発達段階での「主導的活動」である。この活動は、その発達段階にある人間の人格構造を特徴づけるものであるとともに次の時期の新しい活動を荷う能力や機能を自己の中から生み出すものでもある。⁽⁷²⁾

ではどのようなものが主導的活動として確認されるか

教育を受ける権利

ということになると、人間の全発達段階をなすものとしてあげられる主導的活動の個々とその組とは、十人十説と言うほどに未だ確定していないが、もっとも共通にあげられている主導的活動を発達の順序に従ってあげると、(i)乳児期の直接的情動的接触・交流、(ii)幼児期の遊び、(iii)児童期の学習、(iv)青年期の労働などがある。このほかに、現代社会においては、少なくとも、(v)成年期の民主主義的活動、を挙げねばならないのではないかと筆者は仮設的な見解をもっているがこの点について言及した研究を知らない。

以上のような考え方に立つと、教育を受ける権利は発達を生み出す活動とりわけ各々の発達段階においてその主導的活動を保障され、かつ、その活動をつうじての発達の指導を受ける権利として把握されなければならない。そうすると、同じく教育を受ける権利といっても、遊びを中心にして発達の指導を受ける幼児の権利、職業専門的労働を中心にして発達の指導を受ける青年の権利、等々と、その権利の保障のされ方は相当に違ってくるはずである。近年の障害児教育運動における教育の権利と医療、社会保障、労働、政治の諸権利との区別と統一による全面発達の権利の主張、「保育を受ける権利」の主張⁽⁷⁴⁾、「教育と福祉の権利」の主張⁽⁷⁶⁾、「職業訓練を受ける権利」の主張ないし「教育と生産労働との結合」の主張⁽⁷⁷⁾、「国民の学習権」ないし「住民の学習権」の主張等々は、発達に必要な活動と教育を受けることが統一されるべきことをその保障されるべき具体的活動の特殊性に着目しつつ権利として主張しているものである。

(四) 「教育を受ける権利」評価の展望と課題

憲法26条の教育を受ける権利は、上記のように、すべての国民が全面発達するために発達の活動を保障され指導を受ける権利としてとらえかえすべきである。そのことは、敢えて述べれば、「人間は誰でも自分の能力を完全に発達させる権利をもっている」という、人間の人間的な感情に根ざした要求が要請するものである。そして

日本国憲法もこのような人間の感情に対して無関心ではなく、それどころか、「幸福追求に対する国民の権利については、……立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする」(第13条)と言及しているのである。

しかしながら、そのことと、憲法・教育基本法規範のもとで教育を受けることをすべての国民の全面発達のための権利として推進してゆくことが法的に可能かどうかということとは区別して考えられなければならない。後者の問題の解明のためには、憲法・教育法規範がそもそも(三)で述べたような全面発達を志向する法規範を内在しているかどうか、それを可能にする法規範を内在しているかどうか、それを妨げるような法規範を内在していないかどうか、等の検討がなされなければならない。

以下では、諸説を手がかりにしてこれらの点についての検討を深め、憲法26条の教育を受ける権利を正確に評価するための今後の課題のいくつかを明らかにしておきたい。

(1) 憲法・教育基本法評価をめぐる諸見解

まず、憲法・教育基本法に対する評価の様々な立場をみってみる。

その一つは、自由民主党の立場であって、当面、議会勢力の関係で憲法改正が不可能なので、教育基本法の廃止を図ろうとするものである。「教育基本法では、『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』——と述べているが、祖国を愛し祖国につき、国家を通して世界人類に寄与するという順序的な発想を更に強く表現すべきであった」と国家主義を強調するとともに、「権利義務思想からは、安定した健康な社会は絶対に生まれない。……まず日本自らが……『徳をもって化す』という不退転の決意をすることであろう」(自由民主党文教部会75年12月8日「高等学校制度および教育内容に関する改革案——中間まとめ——」)と権利思想そのものを否定している⁽⁷⁹⁾のである。この立場が憲法・教基法の全面否定を意図する立場であることはここに明白であり、同じ頃自民党文教部会長が「教育基本法を廃

教育を受ける権利

止する」ことを講演で述べていることもそれを裏づけるものである（西岡武夫氏の75年11月7日の講演⁽⁸⁰⁾）。以上のごとき自民党の見解は、近代思想の成果としての権利義務思想の否定、大太平洋戦争の敗戦による国民的反省にそむくものとしての国家主義という点で同意しがたいものであるが、さらにその人間観・教育観は「競争主義」を強調し、生得的先天的な能力観にもとづくものであって教育学の成果にそむくものである。

その二つは、政府・文部省・中央教育審議会の立場であり、自由民主党の政策を具体化しつつも公式には憲法・教育基本法に従うことを義務づけられているので、憲法・教育基本法に違反した政策や行政を憲法・教育基本法に沿ったものと強弁しながら実質的には憲法・教育基本法を否定している立場である。それが文書として表現されている例として前掲の文部省初等中等教育局長通知「教科書検定訴訟法の第一審判決について」（1970年8月7日）をはじめとする教科書裁判に関しての一連の文部省側の準備書面や文書、著作があげられる。また、ごく一部の者の特定の認識・価値観にもとづいた「生命の根源すなわち聖なるものに対する」「畏敬の念をもつこと」「象徴（すなわち天皇）への敬愛の念をもつこと」等々の内容的にも憲法・教育基本法に反する諸特目を日本人に要請されるものとして説きつつ、それをもって「教育基本法を日本人の精神的風土に定着させるためのものである」と述べている中央教育審議会答申別記「期待される人間像」（1966年10月31日）も挙げられる。第一の立場への批判は、基本的には、この立場への批判に通ずるものである。さらにこの立場は論理的に矛盾を内包しているわけである。

その三つは、持田栄一氏に代表される立場であって「教育運動——近代公教育の全面的変革を志向するものにとって、『近代』において『国民の教育権』といわれるもの、そして『近代法』としての『教育基本法』は、『基本』的には止揚と超克の対象でなければならない⁽⁸¹⁾」というものである。一応、形ばかりには「教育基本法擁護の論理をどのように再構築するか」と問題をたてるのであ⁽⁸²⁾

るが、擁護すべき教育基本法規範の確認をするのではなく、この説が積極的にうち出しているのは「批判教育権論⁽⁸³⁾」であって、その内容がもっぱら権利義務関係の解消を主張する点では、上述の自民党の立場に近似しているものである。現代の「教育における人間疎外の克服」「教育と労働の再結合」「教育の社会的集团的自治の確立」をめざすに際して近代社会が獲得した人類普遍の原理を踏まえて立つことをしない点でニヒリズムといえるであろう。

その四つは、渡辺洋三氏に見られるような見解であって、憲法・教育基本法の意義をこれも形式的には認めつつもつぎのように述べる。「法は、もともと、権力行使の基準となるルールであるから、法理念は、教育行政や国家活動の指導理念ではありえても、それ自体は、教師の教育活動の理念たりえないのである。だから、教育基本法に、教育の理念が掲げられているようにみえるが、それも教師の教育活動の指導理念と考えるべきでなく、国家権力がそれを妨げてはならないという意味での国家に対する義務規定と解すべきものである。」⁽⁸⁴⁾しかし、憲法・教育基本法規範の分析的な評価が明確にされておらず抽象的一般論に止まっている。この一般論は憲法・教育基本法解釈としては成り立ち難い。なぜなら、国民がすすんで守ろうとしない規範を国家権力に守らせようという国民主権国家理念はそれ自体背理だからである。

つけ加えれば「批判と超克の対象」という持田氏も、「ブルジョア民主主義の二面性」を説く渡辺氏も憲法・教育基本法規範の内在的限界を言うほどに明確にしていない。

五つめは、憲法・教育基本法に内在する人類普遍的な教育価値を確認する立場であって、「国民の教育権」論の諸説の憲法・教育基本法研究の努力の多くもまたこの価値の確認に注がれてきたと考えられるのである。この立場の代表的な見解はつぎのようなものである。

「今日の教育の目的・方針の基本的原則は何か。……それは、要約すれば、憲法・教育基本法の価値観である、といえるであろう。……憲法・教育基本法は、人類史の

教育を受ける権利

遺産としての人間の尊厳という価値、世界史の今日的課題としての世界平和という価値を明確に含んでいる。……この立場を放棄することは、ニヒリズムであろう」(宗像誠也)⁽⁸⁵⁾。

「憲法・教育基本法制は、国民の行動規範たる性格をもつのであり、また政治権力に対する裁判規範たるの性格をもつのである」(永井憲一)⁽⁸⁶⁾。

(2) 憲法・教育基本法規範における人類普遍的教育的価値

本稿は、後述するように、憲法・教育基本法に内在する「限界」や「矛盾」と言われるものをもそれとして正確に検討しなければならないとする立場に立つものではあるが、憲法・教育基本法には、その主要な側面として以下のような人類普遍的な教育的価値が含みこまれており、これは現代教育の理念をさし示しており、また将来において歴史の発展に即応して発展させられなければならないことがあっても間違っていたものとして否定されることはないようなものであると考えるのである。詳細にはなお検討を要しようともかかる教育的諸価値の一応の確認をしておくことが宗像氏の言う「ニヒリズム」に陥らない方法であり、今後の研究を発展的にすると考えるので概括的に敢えてのべるとつぎのようである。

(ⅰ) 基本的人権が確認され(憲法11、13~29,31~40条) 国家的社会生活における人間の尊厳・個人の価値の第一義性が確認された。しかも、そのような国民一人ひとり、国家権力からは独立に自らの人権と生活を守り発展させる自己形成の主体としてとらえられている(憲法第12,13,97条および上記人権条項)。

(ⅱ) 国の政治の基本は、Ⅰ上記のような意味をもった基本的人権の尊重、Ⅱ主権在民、Ⅲ平和主義、Ⅳ議会制民主主義、Ⅴ地方自治、を原則として行われることとされており、これが公教育を支える基礎であると同時に、⁽⁸⁷⁾教育の目的ともされ(教基法前文)、それゆえ、教育をすること、教育を受けること、教育事業を営むこと、公教育の制度を組織・編成・運用することの一切を通じて

国民は教育の主人公の立場に置かれている。

(ⅲ) とりわけ教育の目的としては人類普遍的な意味での全面発達の教育理念とそれに見合った教育の方法が確認されている(教基法1条、2条)。

(ⅳ) そしてそのような内容の教育を受ける権利が国民ひとりひとりの権利として確認されその実効性を保障する義務教育の制度が確認されている(憲法26条、教基法4条)。

(ⅴ) その他にも、(ⅲ)の教育内容を確保すべき公教育運営上の諸原則が確認されている(教基法2~10条)。

とりわけ、教育行政の原則としてⅠ教育目的(教基法第1条)に従うこと、Ⅱ教育に対する不当な支配の禁止Ⅲ教育および教育行政の国民全体に対する直接責任、Ⅳ教育一般と教育行政との区別・教育行政の任務の条件整備への限定が確認されている(教基法2条、10条)。

(3) 現代教育の理念にもとづく憲法・教育基本法規範再評価の展望

以上のような人類普遍的な教育価値を憲法・教育基本法は内包しているとしても、しかし、(ⅲ)で述べたような現代的課題としての全面発達をめざす教育と憲法・教育基本法規範との関係はどうか、ということが問題である。

憲法や教育基本法については、「近代法」として「『基本』的には批判と超克の対象」(持田栄一)という見解、「ブルジョア民主主義法」の「二面性」という立場からその規範を国民教育の指導理念とすることの危険性を強調する見解(渡辺洋三)があり、これらについてはすでにふれた。また、上述の宗像氏のようにその現代日本の教育の指針としての意義を高く評価する人であっても、他方においては、憲法・教育基本法は「市民法的体質」を根本的性格とするものであるとし、そこからくる「法廷闘争の限界」が言われていた。⁽⁸⁸⁾さらに、全面発達の現代的意義を明らかにしている牧証名氏においても、「歴史的にいつて、財産権の自由を根幹とする人権と、労働権(生産手段と労働生産物の集団所有をふくむ)の確立

教育を受ける権利

を根幹とする人権体系とは、質的に異なったものとしてとらえねばならないであろう。」と述べられており、日本国憲法は上記二つの体系のうち前者に含められ、両人権体系の断絶がのべられている。

以上のように把握するかぎりでは、憲法・教育基本法規範は、全面発達をめざす教育にとっては、障害をなすか、そうでなくとも消極的な役割しか果たしえないものということになる。

これに比して、勝野充行氏は、要約するとつぎのような見解を述べている。

一つには「戦後教基法は、労働者階級を中心とする民主統一戦線の教育要求を具体的に反映するに十分なものである」と言え、いま一つには「教基法は『勤労(労働)と学問(学習)の結合』の原理ならびに『生存権と自由権の結合』の法原理を車の両輪にして成立している」とみることができ、そうであるならば、教基法の求める人間人格は、教育学的には『全面的に発達した人間』人格を、法学的には『集団人』人格を、統一的に構想するものにほかならないと言える。」⁽⁸⁹⁾

ここに言う「社会的人間」・「集団人」人格とは「労働関係＝階級関係をこそ基軸とした社会的従属者存在する同質的平等性の下に創出される一つの『社会集団』＝『階級集団』に属する人間」であり、それゆえに、労働者仲間の「連帯関係を基盤とする倫理に生きる人間」・「団結や団体行動のなかに仲間のモラルをとらえ、……そのモラルのもとに行動することを自己の道義的義務と受けとめる人間」⁽⁹¹⁾であるとされている。

この叙述に明らかなように、勝野氏は小論の冒で論述した現代教育の理念としての全面発達を憲法・教育基本法自体が「構想」しているというのである。そして、勝野氏は「全面発達」について、「労働における全面的動能力性」を「主要な要因」とし、「資本制的分業や生産力と生産関係の矛盾の止揚に対する『社会的実践』」をその「主体的契機」とするものであると説明している(後掲主要参考文献⑭の77～80頁)。このような「全面発達」の概念は、本稿冒の(2)に既述のものと基本的に同じ

であると言えよう。

以上のような勝野氏の見解は、憲法26条の「教育を受ける権利」が全面発達をめざす教育を受ける権利である、と法解釈できる可能性を示すものであると考える。この展望のもとに「教育を受ける権利」の意義の検討をすすめることができるであろう。

(4) 「教育を受ける権利」評価のための課題

上述の展望でさらに研究をすすめてゆくための課題を以下に整理して本稿のまとめにかえたい。

第一には、労働法研究、憲法研究、戦後教育改革史研究を踏まえての上述の勝野充行氏の結論ないし試論は、しかし、本稿の立場からすれば追認識ないし批判検討の課題である。

第二には、勝野充行氏も、上述のように憲法・教育基本法制が全面発達を教育の目的理念としているからといって、それで憲法・教育基本法規範に沿うならば国民の全面発達が法的に可能だと結論しているわけでもないようである。同じ憲法・教育基本法規範中に、上記のような目的理念と矛盾しその実現を制限ないし阻止する規範の有無、そのような規範の性格の検討という課題がある。さしあたり全面発達の障害になり得る規範としては、(i)勝野充行氏と同じ研究グループに属する勝野尚行氏があげているのだが、財産権が考えられる。財産権(憲法29条)にもとづく労働指揮権が憲法23・26条、教基法10条等にもとづく教員の教育権を制限ないし侵害するというわけである。⁽⁹²⁾しかし、憲法学では、財産権に対する公共の福祉による制限の程度は社会主義化をも可能にするという学説もあるから、さらに検討が必要とされる。⁽⁹³⁾(ii)憲法前文の「そもそも国政は、……その権力は国民の代表者がこれを行使し……」との規定である。ここにみられる規範の限りでは間接民主制の規定であるから、教育行政における民主主義も制約・制限されるかもしれないが、これについては憲法全体の趣旨からは直接民主制も尊重されるとの見解もなりたち得るようである。(iii)憲法89条の「公金その他の公の財産は、…⁽⁹⁴⁾

教育を受ける権利

…公の支配に属しない……教育……の事業に対し、これを支出し、又はその利用に供してはならない」という規定である。これ自体においては、国家権力の支配から自由な教育への公金の支出を禁止するものである。これに対しては「教育を受ける権利」のような人権規定と競合するときは後者をこそ優先すべしという見解もある。⁽⁹⁵⁾ 以上に例示されるような、いわば憲法・教育基本法に「限界」が内在するかどうか、それは全面発達を志向する規範によっては、克服し難いものかどうか、が検討されねばならない。

第三には、憲法・教育基本法がその教育の目的理念として全面発達を構想するものであるとしても、それを可能にする手段・方法にわたる規範を同時に内包しているかどうか、という点が確かめられなければならない。たとえば鈴木英一氏が「日本国憲法における教育を受ける権利が、社会主義憲法のそれと決定的に異なる点は、物質的保障が欠けていることだ」と要約しているラティシエフの所説などの検討である。⁽⁹⁶⁾

第四には、結局(i)教育をする主体(ii)教育事業を営む主体(iii)公教育の組織・編成・運用に対する主権者等としての国民の教育に対する権利(iv)公教育教員の教育権をそれとして確認してゆくことである。「教育を受ける」ことは、表現の問題ではなくて現実に、指導を受ける限りにおいて他律であって、だからとくに受ける教育の内容・方法にわたっては受ける主体はその権利を自己自身で完全に主張し得ない。だから国民の教育を受ける権利の充足はこの(i)～(iv)のような権利が保障・確立されてこそ可能になるわけである。

なお、以上のような検討が、教育・教育行政の現実態と照らし合わせて行なわれるべきことは、大前提である。

今後の研究のすすめ方としては、一応上記のような諸課題を展望しつつ、まずは第四にあげた国民の教育に対する諸権利を検討してゆくことから逆にさかのぼってゆくこととなるであろう。

主要参考文献

- ① 宗像誠也・伊ヶ崎暁生編著 『国民と教師の教育権』 明治図書 67年（出版西暦年号を下二桁で示す、以下同じ）
- ② 『宗像誠也教育学著作集 第4巻 教育権の理論』 青木書店 75年
- ③ 宗像誠也 『教育行政学序説（増補版）』 有斐閣 69年
- ④ 永井憲一 『憲法と教育基本権』 勁草書房 70年
- ⑤ 永井憲一 『国民の教育権』 法律文化社 73年
- ⑥ 牧征名 『教育権』 新日本出版社 71年
- ⑦ 牧征名 「教育権における自由と平等」(上)、(中) 『科学と思想』 16号、18号（新日本出版社 75年4月、10月）所収
- ⑧ 『教育政策と教育行政』 新日本出版社 76年 牧征名「国民の教育権」を含む
- ⑨ 兼子仁 『国民の教育権』 岩波書店 71年
- ⑩ 兼子仁 『教育権の理論』 勁草書房 76年
- ⑪ 堀尾輝久 「教育の本質と教育作用」 勝田守一編 『現代教育学入門』（有斐閣66年）所収
- ⑫ 堀尾輝久 『現代教育の思想と構造』 岩波書店 71年
- ⑬ 堀尾輝久 『教育の自由と権利』 青木書店 75年
- ⑭ 岩本憲・勝野充行・勝野尚行 『国民の教育と教育権』 福村出版 71年
- ⑮ 勝野尚行・勝野充行・榊達夫編著 『教育実践と教育行政』 法律文化社 72年
- ⑯ 榊達夫・勝野充行 『教育法制と教育権』 福村出版 76年
- ⑰ 勝野尚行 『教育専門職の理論』 法律文化社 76年
- ⑱ 有倉遼吉 『憲法理念と教育基本法制』 成文堂 73年
- ⑲ 有倉遼吉編 『憲法』（別冊法学セミナー 基本法コンメンタル2） 日本評論社 70年 山崎真秀「

教育を受ける権利

- 第26条 教育を受ける権利、教育の義務」を収録
- ⑳ 清水寛 「わが国における障害児の『教育を受ける権利』の歴史」 日本教育学会『教育学研究』第36巻第1号(69年3月)所収
- ㉑ 杉尾敏明 『国民の教育権』 汐文社 71年
- ㉒ 中谷彪 『国民の教育の自由』 泰流社 74年
- ㉓ 鈴木安三・星野安三郎編著 『学門の自由と教育権』 成文堂 69年
- ㉔ 小川利夫 『社会教育と国民の学習権』 勁草書房 73年
- ㉕ 鈴木英一 『教育行政』 東京大学出版会 70年
- ㉖ 古野博明 「戦後教育行政制度改革と教育自治」 『北海道大学教育学部紀要』 第23号(74年)所収
- ㉗ 藤岡貞彦 「住民自治と教育要求」 日本教育法学会年報第4号『地域住民と教育法の創造』(有斐閣 75年)所収
- ㉘ 藤岡貞彦 「教育における住民自治」 総合労働研究所『季刊 教育法』第16号(75年6月)所収
- ㉙ 有倉遼吉編 『教育法』(別冊法学セミナー 基本法コンメンタール12) 日本評論社 72年
- ㊀ 文部省調査局内教育法令研究会 『教育基本法の解説』 国立書院 47年
- ㊁ 小川利夫・永井憲一・平原春好編著 『教育と福祉の権利』 勁草書房 72年
- ㊂ 平原春好・永井憲一・兼子仁編著 『教育行政と教育法の理論』 東京大学出版会 74年
- ㊃ 有倉遼吉教授還暦記念論文集刊行委員会編 『教育法学の課題』 総合労働研究所 74年
- ㊄ 日本教職員組合教育制度検討委員会最終報告「日本の教育改革を求めて」 日教組編集発行 『教育評論』 74年5・6月合併号所収
- ㊅ 教科書検定訴訟支援全国連絡会編 『家永・教科書裁判』 準備書面編第2巻 総合図書 70年
- ㊆ 同上 高裁編第1巻 72年
- ㊇ 同上 準備書面篇 第3巻 74年
- ㊈ 日本教職員組合編 『新教育労働者の権利』 労働旬報社 76年
- ㊉ 『教育権保障の理論と実態』(日本教育法学会年報第1号) 有斐閣 72年
- ㊀ 『教育権理論の発展』(同上第2号) 73年
- ㊁ 『国民の学習権と教育自治』(同上第3号) 74年
- ㊂ 『地域住民と教育法の創造』(同上第4号) 75年
- ㊃ 『戦後教育と憲法・教育基本法』(同上第5号) 76年
- ㊄ 兼子仁編 『法と教育』(法学文献集8) 学陽書房 72年
- ㊅ 『教科書裁判(増補版)』(法律時報増刊号) 日本評論社 70年
- ㊆ 『憲法と教育』(法律時報臨時増刊号) 日本評論社 72年
- ㊇ 真野宮雄編著 『教育権』 第一法規 76年
- ㊈ 田中耕太郎 『教育基本法の理論』 有斐閣 61年
- ㊉ 持田栄一 『教育管理』 国土社 61年
- ㊀ 持田栄一 「教育権の理論——『国民の教育権論』批判——」 『季刊教育法』 6号(総合労働研究所 72年12月) 所収
- ㊁ 持田栄一 『学制改革』 国土社 73年
- ㊂ 持田栄一 『「生涯教育論」批判』 明治図書 76年
- ㊃ 相良惟一 「各国憲法の規定中に見られる教育条項に関する比較研究」 『京都大学教育学部紀要』 第2号 56年
- ㊄ 相良惟一編著 『公教育と国の教育権』 明治図書 74年
- ㊅ 市川昭午 『教育行政の理論と構造』 教育開発研究所 75年
- ㊆ 今村武俊 『教育行政の基礎知識と法律問題』(改訂版) 第一法規 66年
- ㊇ 高橋恒三 『新訂・教師の権利と義務』 第一法規 72年
- ㊈ 菱村幸彦 『教育課程の法律常識』 第一法規 76年
- ㊉ 文部省初等中学教育局内教科書研究会編 『教科

教育を受ける権利

- 書訴訟——その争点と検定の実態——』 第一法規
69年
- ⑥⑩ 同上編『教科書裁判——第一審判決とその問題
点——』 第一法規 70年
- ⑥⑪ 同上編『教科書と公教育——教科書裁判の争点
と国の主張——』 第一法規 73年
- ⑥⑫ 家永教科書裁判第二次訴訟第一審判決（70年7月
17日 東京地裁民事第二部〈杉本良吉裁判長〉）
- ⑥⑬ 北海道学テ事件最高裁判所判決（76年5月21日
最高裁大法廷〈村上朝一裁判長〉）
- ⑥⑭ 岩手学テ事件最高裁判所判決（同日、同上）
- ⑥⑮ 小林直樹『憲法講義』（改訂版）（上）、（下）東京
大学出版会 74年、73年
- ⑥⑯ 末川博編『法学辞典』（全訂増補版） 日本評論社
76年
- ⑥⑰ 我妻栄編集代表『新法律学辞典』（新版） 有斐閣
67年
- ⑥⑱ 小川太郎『教育と陶冶の理論』（第5版） 明治図
書 65年
- ⑥⑲ 矢川徳光「憲法＝教育基本法体制の現代的意義」
『講座現代民主主義教育 第1巻 現代社会と教育』
（青木書店 70年）所収
- 注
- (1) 宗像誠也「なぜ教育権を考えるのか」主要参考文
献①15～19頁参照
- (2) このような観点から教育権の構造の解明を意識的
に目ざして論述しているものとして上記注(1)のほ
か、⑥～⑩、⑫、⑬、⑲、⑳、㉑、㉒、㉓の文献を挙げうる。
- (3) 永井憲一、⑤208頁
- (4) 宗像誠也氏の「憲法26条の教育行政学」から学ぶ
ところである。③232頁。
- (5) 中谷彪⑳36、37頁
- (6) 有倉遼吉「教育基本法の準憲法的性格」（同氏編
『教育と法律』新評論 64年増訂版）。また、⑬24、
25頁
- (7) 田中耕太郎④166頁の表現を用いた。
- (8) 兼子仁⑨104頁
- (9) ⑦「自由権」の項
- (10) ⑥「自由権」の項
- (11) ⑥「生存権」の項
- (12) 兼子、⑨104頁
- (13) 影山日出弥「憲法学と教科書裁判」④所収 196
頁。浦田「教科書裁判の憲法論」『法学セミナー』168
号所収 22頁。要点は注⑫の引用を参照のこと。
- (14) 有倉遼吉・天城勲『教育関係法Ⅱ』（日本評論新社
58年）122頁
- (15) 山崎⑩106頁
- (16) 兼子⑨12頁
- (16の2) 「学習」の概念には多様なレベルがあり、
少くとも次の四つが区別されねばならないであ
ろう。(ⅰ)動物が条件反射の習得等により個体的行動
経験を習得する過程。(ⅱ)人間が人間的な価値ある
人類の経験を習得する過程。(ⅲ)人間的な価値ある
行動様式や認識を、それを習得するという目的意識
をもちその習得の手段についての理解をともな
って習得する過程。(ⅳ)他人の指導を受けて(ⅰ)～
(ⅲ)の習得を行なう過程。
- 「学問学習」は(ⅲ)に含まれ、「教育を受ける」こ
とは(ⅳ)にあたる。両者は直ちに同一ではなく、「
学習権」と「教育権」は峻別されねばならないと考
える。なお、本文(㉑)の(3)における堀尾輝久氏の「学
習」概念、「学習権」概念への批判参照のこと。
- (17) 清水伸編著『逐条日本国憲法審議録』第二巻（有
斐閣63年）590頁。
- (18) この点で有倉氏の評価（⑩10、42頁）にはやや疑
問をもつ。
- (19) 同旨、兼子仁⑨115頁、中谷彪⑳
- (20) 注(17)に同じ。
- (21) 同上
- (22) ④166、167頁
- (23) 『教育基本法の解説』（⑳）79頁

教育を受ける権利

- 24) 兼子仁編『教育裁判判例集Ⅰ』(東京大学出版会 64年) 58、59頁
- 25) 有倉⑩45頁
- 26) 有倉遼吉「公共の福祉」『法学セミナー』53号、12頁
- 27) 憲法26条のプログラム規定説批判については、有倉⑩42～49頁「憲法26条の規範構造」参照。なお、有倉が指摘する大須賀明「憲法上の不作為」『早稲田法学』44巻1・2号参照。
- 28) 清水⑩31頁
- 29) 『教育基本法の解説』⑩76頁、なお、清水⑩参照。
- 30) 経済審議会『経済発展における人的能力開発の課題と対策』大蔵省印刷局 63年 156頁
- 31) 『教育基本法の解説』(⑩)、82頁
- 32) 牧征名⑥187頁、なお、兼子仁⑩6、7頁。清水前掲⑩参照。
- 33) 兼子仁⑩6頁。
- 34) 清水「障害者の『生存と教育』の権利」⑩145頁、なお前掲⑩論文参照。
- 35) ⑩82頁
- 36) 宗像①48頁(②146頁)
- 37) 永井、シンポジウム「教科書裁判と憲法」での発言④232頁、又、④271～277頁、⑤223～229頁(とくに226、228頁)。なお、宮沢俊義氏もこのような見解をとっている(『憲法Ⅱ』1971年新版436、327・328頁)。
- 38) 宗像、注38)と同じ
- 39) 兼子『教育法』(有斐閣 63年) 102頁
- 40) ⑩12頁
- 41) ⑩38頁
- 42) 影山日出弥氏は、「教育を受ける権利」と「教育の自由」をはじめとする教育する主体、教育を与える主体の権利とを分節化しないで「教育権」としてとらえ、そのようなものとしての「教育権」は、「教育権の主体による教育内容が国家権力から自由に干渉されることなく実現される権利」(傍点、影山、以下同様)という意味では「自由権」であるとし、「同時に、26条は国家の積極的行為により教育内容の実現を、国民全体に直接に責任を負って配慮する具体的義務を国家に課し」「国家はこの点で教育の『外的事項』に限定された教育諸条件の整備・確立の責任を負う。これに対応して国民は一般の用語を使えばいわゆる『社会権』としての教育基本権の主体である」と説く(「憲法学と教科書裁判」④196頁)。
- 浦田賢治氏は、自由権と社会権との区別を前提として、つぎのように説く。
- 「憲法26条は、『教育の自由』が問題になる側面では、国家権力の教育内容への干与、介入を排除する自由権保障規範としての機能をもつが、同時に『教育の機会均等』が問題になる側面では、国家権力の教育条件整備義務の履行を司法的に保障する可能性をもつ社会権保障規範としての機能ももちうるものである」(「教科書裁判の憲法論」『法学セミナー』168号 22頁 日本評論社 70年2月)。
- 43) 末川博編『法学辞典』⑥「生存権」の項
- 44) 同旨 兼子仁⑩218～226頁
- 45) 浦田賢治「勤労者の団結権」⑩111頁
- 46) 小林直樹⑥「私人間における人権規定の効力」289～294頁、芦部信喜「私人間における基本的人権の保障」(東京大学社会科学研究所編『基本的人権1 総論』)等を参照にした。
- 47) シンポジウム「教科書裁判と憲法」での発言、④232頁
- 48) 小林直樹⑥21頁
- 49) ⑥「国」の項
- 50) 有倉遼吉、前掲「教育基本法の準憲法的性格」『教育と法律』とくに12・13頁
- 51) 堀尾輝久⑩288頁、なおこの見解について有倉⑩20頁参照。
- 52) 有倉、同上20、21頁
- 53) 今村武俊氏は狭義の教育と教育行政との区別を見

教育を受ける権利

失なって、国公立学校教員のおこなう教育は教育行政である、「私立学校における教育は行政ではなくて、国公立学校における教育は行政なのである」と述べている。⑥69～74頁。引用は74頁。

(54) 公教育の内容・方法に関する国家権力ないし国家行政権力の関与の限界ないしあり方に関しては大きく分けて次の如き見解がある。(i)本文引用の文部省見解のように原則的な介入の限界を認めず議会制民主主義の法律によればよいとし、認められるべき教育の自由もまた法律とそれに基づく行政の裁量によるとするもの。(ii)教育の自由の原理により、法的拘束力をもったものとしては、大綱的基準の制定としてしか認められないとするもの(兼子仁)、「憲法や教育基本法の平和と民主主義の精神を公然とふみにじるものや学習指導の要綱を無視しているもの」についてのみ教科書としての決定を拒否できるとしているもの(小林栄三)、(iii)教育の内容・方法についての大綱的基準は指導助言としてのみ認められ、法的拘束力をもったものとしては大綱的基準その他の介入は一切認められないとする説(有倉遼吉、中谷彪)、(iv)教員の教育活動に対する教育行政(職)の指導はそもそも理論的に成立せず、「むしろ教育行政は教育に奉仕し『従属』し、教育行政職は教職員の諸要求にこたえ教職員の指導をうけいれるのでなくてはならない」とする説(勝野尚行)。兼子『教育法』(前掲)126・127、152頁、⑩230頁、小林「科学的社会主義と民主教育」(新日本出版社、73年)124頁、有倉⑩112頁、中谷②55頁、勝野「『教育の自由』の論拠としての『教職の専門性』」『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』第15巻(68年)88、89頁、参照。また、上記(iii)に属する判例として学テ事件に関する福岡高裁判決(昭42・4・28)がある。この分類でゆくと本稿の説は(ii)に属するが、この問題については、いずれ、稿を改めて詳述したい。

(55) 「地方教育行政の組織および運営に関する法律」

(昭31・6・30)第30条に関する文部省初中局長の説明(昭32・6・11委初158)は「教育機関」に保育所を含めていない。

(56) 北海道旭川学テ事件に関する札幌高裁判決(昭和43・6・26)兼子仁・佐藤司編『教育裁判判例集Ⅱ』(東京大学出版会、73年)128頁。なお、この判例について兼子⑨9・10頁参照。

(57) 影山日出彌、浦田賢治、注④2参照。

(58) 宮嶋堯「書評——牧征名『教育権』」『高校生活指導』第5集(高生研編、明治図書72年1月)86頁

(59) 在学契約については兼子仁『教育法』(前掲)226～228頁参照。

(60) この規定の解釈については、永井憲一④48・49頁、267～270頁、⑤213・214頁、山崎真秀⑩、参照。

(61) 就学させる義務について平原春好⑨143頁参照。

(62) 二つの引用とも永井④49頁。

(63) 堀尾⑩、以下の(i)は55～57頁、(ii)は59、60頁、(iii)は61頁。ただし(i)中の※印に終わる一文は日教組教育制度検討委員会最終報告⑨52頁、これは堀尾氏の考え方と推定する。

(64) ⑩10頁

(65) ⑩10～12頁。

(66) 小川⑧16～22頁、引用は20頁。

(67) 牧⑥181～185頁、引用は順に、181、183・184、184頁。

(68) ⑩223～226頁

(69) 同上 240、241頁

(70) 同上 219、220頁

(71) ⑩425頁

(72) 宮原『教育学ノート』(河出書房、1956年)13～16、23～25頁。

(73) つぎのもの等を参照 (i)レオンチェフ『子どもの精神発達』明治図書67年 (ii)同著『認識の心理学』世界書院67年 (iii)エリコニン『ソビエト・児童心理学』明治図書69年 (iv)エリコニン「子どもの精神発達の時代区分の問題によせて」『国民教育』

教育を受ける権利

- 第9号 労働旬報社71年 (V)土方康夫「0歳から3歳の発達の特徴について」『ちいさいなかま』VOL. 28 鳩の森書房73年10月号(同旨、ミネルヴァ書房『児童問題講座第5巻保育問題』第2章第2節 (vi)坂本忠芳「能力・発達研究の課題」『国民教育』74年7月臨時増刊号、労働旬報社、(vii)矢川徳光『マルクス主義教育学試論』明治図書71年。なお、拙稿「教育の原理—その1—」(大手前女子短期大学『研究集録』第1号、75年5月)を参照されたい。
- (74) 清水寛^②、田中昌人、同右清水論文掲載誌所収「全面発達を保障する『障害児』教育の創造をめざす教育運動」、清水寛、注^③前掲論文。
- (75) 勝野充行^④第二章。
- (76) 小川利夫、永井憲一、平原春好ほか^⑤
- (77) 松林和夫「職業訓練と労働権・教育権」『現代の労働組合運動 6』大月書店76年、佐々木享「職業訓練—それをうける権利をめぐる—」^⑥所収、勝野充行前掲注^⑦論文。
- (78) 小川利夫^⑧、小川利夫編『住民の学習権と社会教育の自由』勁草書房76年。
- (79) 国民教育研究所編『国民教育』1976年3月臨時増刊号(労働旬報社)所収 引用はともに198頁。
- (80) 「教育に賭ける」同上(注)『国民教育』所収216頁
- (81) ^⑨71頁。
- (82) ^⑩156頁
- (83) 同上149頁
- (84) 渡辺洋三「憲法裁判の歴史的・社会的意義」^⑪167頁
- (85) 宗像^⑫44頁
- (86) 永井^⑬224頁
- (87) 憲法にこの五つの原則をみるものとして田口富久治『現代の民主主義と自由』(新日本出版社76年)118~136頁
- (88) 宗像^⑭262、263頁
- (89) 牧^⑮180頁
- (90) 勝野「国家・法制度と人格」^⑯76、77頁。なお、勝野氏の所説は矢川氏の所説(⑳)を踏襲したものである。
- (91) 同上、52頁
- (92) 勝野尚行「教育労働法研究の課題性」日本教育学会大会発表論文集『教育労働法研究の方法論〔1〕』76年 21頁
- (93) たとえば今村成和説、影山日出彌^㉑所収「財産権」注釈による。
- (94) 有倉遼吉^㉒5~8頁
- (95) 兼子仁^㉓132、133頁
- (96) 鈴木英一^㉔206頁。イ・ラティシェフ『日本の憲法問領』(刀江書院62年)138~142頁。

—1976年11月25日—