

教育権についての考察

森 純 吾

目次

- 一、序
- 二、教育権の意義
- 三、教育権の独立
- 四、結び

一、序

日本の教育界にとって一番かなしいことは戦後四分の一世紀を経過した今日なお四十余万のメンバーを擁する日教組を中心とした教育現場と、教育行政の中核である文部省を中心とする教育行政当局との間に深い溝を生じ、その溝がうまるのでなくて次第に深くなっている。即ちとである。そして日本には二つの文部省があるといわれている。即ち現場教師の教育活動を指導し動かす中核が二つあるとのことである。二つの頭をもった教育界が真直ぐに進めるはずがない。そのため今日

まで多くの教育現場の混乱があり、教育の無駄やマイナスにより国の前進をはばみ、教育現場の放棄による生徒の学習権が侵害されるなど、如何に多くの悲しむべき犠牲者を出してきたことであるか。「多数の教員は終戦前には官僚の支配や軍国主義、極端な国家主義の重圧に痛めつけられ、教育者としての自由を十分發揮し得なかった。ところが戦後においてはわが教育界は官僚に代って、組合幹部がその左翼的イデオロギーを以て教員大衆の上に暴威を振り、教員は組合の指令に屈従せしめられ、政党を選ぶ自由や、信念に従って教育をする自由すらも十分發揮できない状態におかれている。つまりわが国の初等および中等教育において、教育者が不当な支配に悩まれていることは戦後も戦前と変りないことである。^(注一)」

戦後二十五年を経た今日は、単に悩まれる程度ではなく、両陣営の色彩は鮮明の度を加え、教育現場は大きく二つに分れてその争いは一層深刻化してきている。そして教師間の対立はそのまま教え子たちに及び、学園は教育の場ではなくなりつつある。平和であるべき学園が

闘争の場となっているものもある。かかる学園で育ちゆく国民は、また二分されてゆくことになる。

教育権に関する論争も、次第にその激しさを加え、国論を二分しつつある現状である。教育基本法成立当時の教育権をめぐる問題は別として、この問題が最もはげしくなってきたのは、昭和二十六年、サンフランシスコ講和条約が締結され、日本の自主的独立的自覚が深ってきたのを境として、野ばなしに近かった教育行政に国家的統制が強められるに従って、日教組を中心とする左翼運動が強まり、それが各地にいわゆる偏向教育の問題を起し、学校の政治教育をめぐる論議が烈しくなった。そのため昭和二十九年に、「教育公務員特例法の一部改正に関する法律」、「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」の二法案が第十九国会で混乱の中で成立し、また憂うべき教科書問題のパンフレット等も出た。昭和三十年頃から教科書検定を強化するための行政措置がとられ、昭和三十一年には、文部省に新たに三十余名の教科書調査官が任命され、一方教育委員会法が改正されて、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」として成立し、それによって公選制の教育委員が任命制となり、昭和三十三年には小、中学校の教育課程の改訂にともない「道徳」が特設され、同時に試案であった学習指導要領が国家の定める基準として告示され、昭和三十四年には教員の勤務評定、三十六年には全国一斉学力テストの実施となり、その都度教育現場に混乱が起り、その結果全国各地で多くの訴訟や教育裁判が行われるといったことなどをめぐり、教育行政

の在り方、さらにその基本的概念をなす教育権の所在をめぐる、法律学者、行政学者、教育学者等の教育法制解釈論議が烈しくなされてきたのである。最近では家永教科書裁判をめぐり、教育権の問題は、教育行政の根本をゆさぶる大きな問題となっている。

これらのことは、敗戦という未だかつてない日本民族の断絶が起り、日本の歴史と伝統を喪失し、米国一辺倒、ソ連一辺倒に走ってしまった結果である。歳月は次第に日本的自覚をもちあげ、今や日本民族の歴史的連続がなされようとしている。伝統と歴史をふまえた新しい日本の教育体制が確立される絶好のときにさしかかっていると思われる。複雑多岐、進展極らない現代において、それにふさわしい個性豊かな民族共同の道を発見して、法と秩序の支配する平和な教育界を実現しなければならぬ。

注(一) 田中耕太郎「教育基本法の理論」、有斐閣、昭和四四年、八六四頁

二、教育権の意義

教育権という言葉は、明治憲法下の教育では殆んど問題にならなかった言葉で、戦後の日本国憲法、教育基本法体制の教育において、主として法学界、教育行政学界、教育学界において論議にのぼってきた用語である。

この言葉が、公式の場で使われたはじめは、昭和二十二年三月十四日、教育基本法審議の第九十二回帝国議会における永井委員の第十条

「不当な支配」とは具体的には何をさすかとの質問に対し、辻田力政府委員が「……官僚とか、一部の政党とか、その他不当な外部の干渉と申しますか、……一般に不当な支配に教育が服してはならないのでありまして、ここでは、教育権の独立と申しますか、教育権の独立ということについて、その精神を表わしたのであります。」との答といわれている。

教育辞典では昭和二十六年の「体系教育学大辞典」に、教育基本法第十条は「……教育行政を、伝統的中央統括的官僚行政から地方自治的行政に改めんとするにある。すなわち、教育権の独立である。このことは、教育は真理探究という理想主義的営みであつて、それは現実的妥協を必要とする政治的立場とは相容れないのであるから、教育行政は一般行政と区別して、その自主性と独立性を認むべきことを規定する。」^(三)がはじめであろう。その後昭和三十年以後に出た教育事典、教育行政関係事典、百科事典等には、教育権という項目が見られるようになる。然し必ずしもその意味は一致していない。最近のものとしては、昭和四十二年の「教育社会学辞典」に、教育権の定義として「広義では教育の当事者である子ども、親、教師、社会、国家等の教育に関する権利と義務、権限と責任の關係の総体をいう。……狭義では、教育権を教育する権利という意味に限定し、この権利の所在とその根拠が問題にされる。たとえば教師の教育権、親の教育権、国の教育権等の用法である。」^(四)また同年に出た新版「新法律学辞典」には、教育権とは「教育機能が国家権力から独立性を保障され、行政権や政

治の不当な支配に服することなく行われることをいう」^(四)このことは教育基本法第十条が認めているのであつて、その内容として教育の政治的中立性、教員の教育の自由、教員の教育権限の独立等、その他に社会権の一つである教育を受ける権利の意味もあるが、まだ教育権については定説がないといっている。

教育権は、法規に關係をもつた言葉であるが、わが国の憲法、教育基本法、学校教育法その他現在定められている法律には出ていない言葉である。この点は憲法にその所屬が明確に規定されている行政権（憲法壹条）、司法権（憲法柒条）という用語ともちがっている。

また学者により、事柄によつて教育権という言葉はその用法がちがつている。宗像誠也氏は、教育権を国家権力への対抗の意味として、今日の「教育の荒廃が国家権力の政策の結果である以上、われわれは当然、教育を国家権力のほしきままにさせてはおけないわけだ。人間の尊厳と民主主義のための教育は、それにめざめた国民がみずから創造し推進しなければならぬ。そうすると国民の教育権というものを考えなければならぬ。さらに直接には親と教師との教育権を考えなければならぬ。日本における教育権論議は、このようにして始まつたのであり、だからそれは、もともと現在の日本の国家権力の教育政策への対抗の性質を帯ているのである。」^(五)と国家権力への対抗の錦の御旗として「教育権」をかかげているように思われる。これに対して今村武俊氏は、宗像氏の用いる「教育権」「教育権独立の原理」をとりあげ、この言葉は「教師集團の考え方に行政当局の関与を許さ

ないという、一部の人々の主張を裏づけるための便利な相言葉として使用されている感がある。そして、そういう主張に同調する学者たちが、もっともらしい学術用語の紛飾をこらして利用している言葉であるという印象がある^(六)。と、確かに宗像氏の教育権に関する発言はこうした印象を与える。教育権という言葉はこうした大ざっぱな概念として、いわゆる国民教育運動の一つの柱として用いられたはじめたものである。

小林直樹氏は「教育権の観念はまだ教育学界でも確立した定説がなさそうである。近頃はそれを子どもの『教育を受ける権利』あるいは『学習権』を中心として考え、親と教師の教育権は子どもの基本権を守るための権利と構想する人々(宗像誠也、堀尾輝久氏ら)が現われた。……しかし憲法にいう『教育を受ける権利』は、子どもに限られるわけではない。学習権はすべての国民が『知る権利』や『研究の自由』と併せて享有すべき基本権だというべきだろう^(七)」と述べている。

持田栄一氏は、教育権の諸説をまとめて次のように述べている。「教育権は、これを形式的に定義づければ、それは教育法制を主体化したものといつてよい。すなわち、教育について、われわれがもち、われわれによって許されている力、意志、利益、行動範囲のうちの法制によって保障されているものが教育権である^(八)」さらに具体的内容に即してとらえれば「教育をし、教育をうけることの自由を国家権力との対応において理解した概念、これを教育権ということができる^(九)」と。そして、一がいに教育権といつても、そのカテゴリーは多様であ

り、複雑であるが、これを分類すれば次の三つになるとしている。

第一、教育活動の内容から見れば、教育活動を行う者と受ける者とが考えられるから、従来用いられた教育権のことには、教授する権利、教育する権利、教育を受ける権利、教育管理(教育行政)教育経営の権利、これを請求する権利など種々の意味が含まれている。

第二、教育権を主体に即して分けると、親の教育権、私学法人の教育権、子どもの教育を受ける権利をふくむ国民の教育権、国家(や地方公共団体)の教育権に分れる。これと関連して「教育権の確立」というように教育行政機関の教育管理権限を教育権と呼び、また「教師の教育権」という言葉も教育運動関係者の間では慣用化されている。

これ等は教育行政機関や学校(そこに所属する教師)が国家や地方公共団体を代表して国民に対し行動し得る範囲を示すもので、正しくは教育管理についての教育行政機関の、そして教授についての教師の権限と呼ぶべきである。

第三、教育権を保障する法の種別からいえば、自然権としての教育権と実定法上の権利に、そして後者は私権としての教育権と公権としての教育権にわかれる。さらに公権としての教育権には自由権としての教育権と、社会権としての教育権がふくまれる。以上は、近代法上の教育権であるが、これと異質の体系のものとして、社会主義教育権がある^(一〇)。

以上教育権という言葉はいろいろの意味に用いられているが、実定法上意義あると考えられるものは、親権としての教育権、教育の自由

としての教育権、教育を受ける権利としての教育権、教育機能の独立としての教育権の四つである。^(二)以下それぞれについて述べておこう。

1 親権、親が子に対して行う親権の一つとしての教育する権利を指して教育権とするものである。この教育権の対象となるものは、当然、未成年者に限定される。この両親の教育権の実定法上の根拠は民法第八二〇条に、「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」との私法上の規定である。これは明治憲法下の民法第八七九条にも既に「親権ヲ行フ父又ハ母ハ未成年ノ子ノ監護及ヒ教育ヲ為ス權利ヲ有シ義務ヲ負フ」と規定されているところであり、人間の自然の愛情にもとづく人類的権利であると同時に義務でもある。田中耕太郎氏は「両親の教育権は人間性の中に深く根ざしているところの人類普遍の原理である自然法上の権利である。」^(三)と、これは憲法第十一条が保障する基本的人権であって、侵すことのできない永久の権利として、現在及び将来の国民に与えられるものとしている。また「自然法的性格から自己の意志を以ても譲渡し得ない性質のものである。それは国家に先行して存在し、国家の意思をもってするものを否定しました奪うことはできない。」^(三)として、これを神から両親に与えられている人間性に由来する本源的教育権とよんでいる。そして両親以外の者が有する伝来的教育権は、すべてこの自然法的本源の両親の教育権に淵源するものであるといっている。然し現今この自然法的両親の教育権を否認する傾向として、自由恋愛に基く、極端な自由主義・個人主義と国家絶対主義とがある。何れも子女に対する家庭

の有する意義と両親の子女に対する養育と教育の権利義務を否定する結果、両親から遺棄され、あるいは両親の手から奪われた子女は、社会と国家が当然の権利義務として子女の監護教育を負うことになる。これ等は真の人間性、正しいヒューマニズムの精神に背反するものであり、人間生活および人類社会にはなほだしい不幸と害悪とをもたらすことになることを指摘している。^(四)

2 教育の自由、教育の自由を意味する教育権は、本来私教育に対して、国家権力が干渉しないという「市民的自由」の意味で用いられたものである。一八四八年のフランス憲法第九条に「教育は自由である」との保障がうたわれているが、その内容は「親の子に対する教育の自由と私立学校経営者の学校教育の自由」であった。即ち一般的に教育活動を行う自由が国家の法秩序として市民に保障されていることを意味している。したがって「このことは、学校の教員が学校で自由に振舞えることを意味するものではない。^(五)また他人に対してその教育活動を強制しうることを認めるものでもない」「教育の自由」は、「教師の教育の自由」とは意味が異ういうことである。

3 教育を受ける権利、これは「教育請求権」とも呼ばれるもので、法律的には憲法第二十六条第一項に「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。」及び教育基本法第三条第一項に「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、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。」と規定しているもので、国家が制度的に保障する教育の機会を国民が享受する権利即ち受益権としての教育権を指すものである。「この教育の請求権は近代国家の文化的福祉国家的任務に由来するものである。従ってそれがたとえ憲法第三章において基本的人権とともに規程されているにしても、これと同様な自然的性格を有するものではなく、国家の文化的任務を明かにしたにとどまる」^(二六)従ってこの教育請求権は、基本的人権、たとえば個人の尊厳、生命、自由および幸福追求のような国家を離れて永久の権利として存在するものではなくて、国家の創造にかかるところの実定法的性格のものである。福祉国家の使命に関する憲法第二十五条と同様のものである。そうして教育請求権は国家に対するものであるから、この権利に関する義務者は国家である。この教育を受ける権利は、教育を受けることを妨げられない絶対権ではなく、教育の機会を与えらることを国家に請求する相対権である。この権利に対応する国家の義務は、本来私法上または公法上の厳格な義務ではなく、特別の規定がなければ訴訟によって実現し得られないところの一種の政治的責任に終るもので、国家はこの責任を果たすために必要な予算的措置を講ずる努力を怠らず、教育をうけることを欲する国民の要望に応えなければならぬというだけであって、教育請求権は国民に無制限に認められるものではない。従って教育請求権は「法律の定めるところによる」条件と被教育者の純粋に個人的な教育を受ける心身の適格性即ち「能力に応ずる」という条件が憲法第二十六条、教育基本法第三条に規定さ

れている。

4 教育機能の独立、これは法律的には、教育基本法第十条第一項の「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行わるべきものである。」に基くもので、国または地方公共団体が行なう教育機能が不当な支配を受けないように制度的に独立性を保障されていることをもって、教育権または教育権の独立というものである。司法権の独立に準じて、他の権力から制度的に独立性を保障されていることを意味する。

これは、教育の性格上から、国や地方公共団体の行なう教育行政機能が政治的中立性を保障され、不当な支配を排除するという立場に立つて、教育行政機能を一般行政から独立させて、立法、司法、行政権に準じて教育の第四権を確立しようとの意味も含んでいる。

以上述べてきたように教育権という言葉は、種々の意味に使われていて、その学説や解釈は、時と事柄によって浮動性がある、然し今日、この「教育権」が、教育行政の在り方、否教育そのものの在り方を左右する大きな問題となってきた。この教育権の問題を正しく理解し、共通の理解をもつことは、教育問題解決の大きな鍵となる。

ここではすべてを尽すことはできない。多くの問題をはらんでいる教師の教育権と国家の教育権の問題を中心として、その考え方を分析してみたい。

注(一) 第九十二回帝国議会衆議院、教育基本法案委員会、議事録第一回
(二) 体系教育学大辞典、岩崎書店、一九五一年一月三一日四版、九〇七

頁(初版一九五九年九月)

- (三) 教育社会学辞典、日本教育社会学会、一九六七年五月、二一六頁
- (四) 新版新法律学辞典、有斐閣、昭和四十二年、二〇八頁
- (五) 宗像誠也、「教育権論の発生と発展」、全書、国民教育Ⅰ、「国民と教師の教育権」、明治図書、一九七〇年、一七頁
- (六) 今村武俊、「教育行政の基礎知識と法律問題」、第一法規、昭和四十年十一版、六一頁
- (七) 小林直樹、「国家と教育」、世界第二七一号、一九六八年六月号、二〇頁
- (八) 持田栄一、「国民の教育権と国家の教育権」、現代教育科学一一八号、一九六七年八月号、七一八頁
- (九) 右同書、七頁
- (一〇) 右同書、七一八頁
- (一一) 木田宏、「教育行政法」、良書普及会、昭和四十三年全訂、七一―七二頁
- 俵正市、新版「演習・教育行政法」、学陽書房、昭和四十五年、一八六―一八八頁
- (一二) 田中耕太郎、「教育基本法の理論」、有斐閣、昭和四十四年、一四四頁
- (一三) 右同書、一五五頁
- (一四) 右同書、一五六―一六〇頁
- (一五) 木田宏、前出書、七二頁
- (一六) 田中耕太郎、前出書、一六六頁

三 教育権の独立

教育権の独立といえは、一般には教育機能の独立を指すのであるが、今日の教育権をめぐる論議の中心は、むしろ教育する権利が、教師にあると主張するいわゆる教師の教育権の独立の問題である。そうして教育権の独立とは教師の教育権の独立と解している。従ってここでは教育権の独立の問題を教育する権利が教師にあるとの主張を主題として、その考え方について検討を加えてみたい。

これを、大きく分けると、国家の教育権を否定して教師の教育権の独立、教師の教育の自由、従って授業の自由を主張するものと、国家の教育権を肯定して教師の教育権を制限あるいは否定するものの二になる。前者は、日教組等革新陣営を支持する考え方であり、後者は文部省を中心とし、それを支持する考え方である。これ等の考え方の間には、相互に重り合いがあつて截然と分けることはできないが、一応、二つに分けてその考え方について分析をしてみよう。

1 国家の教育権を否定して、教師の教育権の独立を考えるもの

(1) 教育基本法第十条第二項の「諸条件の整備確立」と憲法第二十三条の「学問の自由」とに着目して、教師の教育権の独立と教師の授業の自由を主張するとともに、国家の教育内容への介入といった国家の教育権を否定するものである。これは先ず宗像誠也氏の教育と教育行政の分離説と教育の自由説をあげることができる。

宗像氏は教育基本法第十条第二項にいう「諸条件の整備確立」を「外

的事項」(EXTERNA)とし、これを行育行政当局の専らなる任務とし、教育課程その他教育内容に関するものを「内的事項」(INTERNA)としこれに関しては、国家権力の介入し得ない教師の専らなる任務とし、教育行政と教育とを峻別して考えている。そうして教育基本法第十條にいう不当なる支配の主体は、端的にいえば「不当な支配の可能な主体としていましめられている当面のものは、ほかならぬ教育行政当局である。」^(二)として国家の教育権を否定して次のように述べている。

「明治憲法のもとにおいて、教育内容は国家権力によって定められ、国民はそれを教え込まれる義務を負っている。その意味で国家が教育権をもっているのだといえる。日本国憲法下の教育基本法制において、内的事項に対する国家権力の統制は排除され、国家は教育内容の統制権をもつべきでないものと法定されていると解される。そして教育を受けることは国民の権利となり、国家公共団体は無償の義務教育の機会を国民に提供する義を負っている。ここでは、国家が教育権をもつてなどいないのである。……私が、日本国憲法では、国家権力に教育権は与えられていないという時に、政府が、あるいは(国家権力を三権に分ければ)国会、内閣、裁判所が教育に対してそれぞれの、限定された権限をもつ。しかしそのことと、『国家が教育権をもつ』ということとは意味がまったく違う。後者は、明治憲法下におけるような、国家権力による国民の価値観統制を包含するからである。^(三)即ち国家の教育行政による教育内容の統制は、諸条件の整備確立という教育行政の任務の限界を越えるものとしてゐる。かくて国家権力から解

放された教育権は、誰の手に移ったのか。国民の手にというべきである。そしてそれは公選教育委員制度によって実施されるべきである。

教師は親権者たる親の付託を受けて教育を行なうのであるが、それは親一般には期待できない。「真理の代理者」たる資格をもつ教師が親の付託に応じて教育する権利を得るのである。従つて「教師の教育権は、教師が真理の代理者たることにともづく、というほかないと考へる。真理の代理者とは、真理を伝えるもの、真理を子どもの心に根づかせ、生かし、真理の創造の力を子どもにもたせるもの、というような意味である。真理の代りに文化という字を用いてもいい。……子どもの学習権という側面からいうならば、子どもは文化を継承し真理を学びとる権利を有するが、教師はその権利に奉仕するために文化・真理の代理者として子どもの前に立ちあらわれることをしているのだといつてよい。教師の教育権とは、子どもの学習権の照り返しだといつたらいいだろうか。^(三)」そして教師の教育活動は「親の付託を受けて」であつても、「親に代つて」ではないといつてゐる。

次に真理の代理者たる教師の教育権は、権力の統制を受けるべきでないという意味で、自由でなければならぬ。そしてこの教育の自由は、憲法第二十三條の学問の自由に由来するとし、そこから教授の自由即ち高等学校以下の教師の授業の自由も当然保障されることを強調するのである。これは学問の自由を、大学の自由としてでなく、国民全体に保障された権利としてとらえ、教育の自由を学問の自由に当然ふくまれるものと解釈し、すべての教師の研究、教授の自由の法的

根拠をここに求め、この点において大学も小学校も区別がないとする解釈である。然し憲法第二十三条の学問の自由には研究の自由だけでなく教授の自由も含まれているとするのは大学の教授だけであり、高等学校以下の学校の教師までは保障されていないとするのが学界の通説である。

教育基本法第十条の諸条件の整備にしても、憲法第二十三条の学問の自由にしても宗像氏は感覚的拡大解釈が多いようである。教育権の問題にしても「私が教育権問題というとき、教育に対する政府（国家権力）、国民、親、教師、そして子どもの権利関係の問題を、私は考えている。すなわち、いかなる教育がいかに行なわれるべきかの決定に際しての、右の諸主体の、発言権ないし参与権の関係である。そして私の見解では、教育についての決定のなかで、最も重要なのは教育内容の決定であり、その中でも中核をなすものは価値観にかかわる教育内容の決定である。それは国民の思想形成に関することだからである。……私がここで問題にするような教育権という概念は、日本の実定法にはない。」^(四)と、実定法にない教育権の概念や通説には認められないものをつくり上げて、それが日本の実定法の解釈に意義ある法理論的根拠となりうるとしている。そしてこうした概念は、国家権力が思想統制をすることが許されると考えている日本においては、思想、価値観の形成をめぐる国家権力と国民の関係、教育の在り方と教師の地位との関係、また親と子との関係など考えてゆく上に有効かつ必要といっている。

なお、I.L.O. ユネスコ共同宣言の「教師の地位に関する勧告」を重視して「この文書は、教師の自主性保障の宣言というべきもの、教師の自主性剥奪に熱心な日本政府の教育政策に対する真正面からの批判になっており、日本政府のすることが、いかに国際常識からはずれているかをまざまざと見せつけている。」^(五)といつて特に六一項「教職者は職業上の任務遂行にあたって学問上の自由を享受すべきである。教員は生徒に最も適した教材および方法を判断するため格別に資格を与えられたものであるから、承認された課程の大綱の範囲で教育当局の援助のもとで教材の選択と採用、教科書の選択、教育方法の採用などについて主要な役割を与えられるべきである。」を取り上げて「学問の自由」(ACADEMIC FREEDOM)と「専門職」(SPECIALIST)が大学教授だけでなく、小中学校の教師もふくめて承認されていると

(2) 憲法第二十六条第一項を根拠として教育権の独立を確保し、国家の教育権を否定しようとするものである。憲法第二十六条の「すべて国民は……ひとしく教育を受ける権利を有する」の規定による子どもの教育を受ける権利は、侵すことのできない子どもの基本的人権であって、この中核をなすものは学習権である。親と社会、国家はこの学習権を保障し助ける義務を有するとし、民法第八二〇条に規定されている親権として有する教育権もそれは、権利ではなくて、子どもの権利のため親義務に外ならないとするものである。この子どもの学習権は、自己充足的権利ではなく、一定の条件とその内実の保障を必要

とするものであるから、その条件と組織的な手段を整える義務を先ず両親が負うのである。堀尾輝久氏は、「両親は、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（つまり、義務履行の優先権）をもっている。このことは、親権の中核的内容であり、その意味で、親権とは、権利にあらざる権利（義務履行の優先権）といわねばならない。」と両親の有する教育権を子どもの教育権の条件整備の義務履行の優先権として意義づけている。

しかし、子どもを親の教育的配慮に委ねるということは、親権を濫用せざるを得ない社会的基盤が存在する現実においては、親の偏見や非教育的環境に子ども放置することになる。「そこで、親義務の共同化したものとして学校を設け、教育条件を整え、専門の教師を雇い、親の要求を社会的要求として民主的に組織化して教育に反映させる機構として、教育委員会等の指導助言機関を設ける必要がでてくる。これらの経費には、当然公費（租税Ⅱ労働価値の一部）が当てらるべきであろう。（公教育）」これは国家や地方公共団体の教育機関が行なう公教育は、親の教育権が共同化して間接的に行使することを意味する。即ち私事の組織化、いわば家庭教育の延長としての公教育制度は必然的に公教育の性格を決定することになる。「したがってまた両親の就学義務の規定の『反面解釈』として、義務教育に照応する権利の主体を国家に求め、ここから国家教育権を合理づけることが不当であることは明瞭であろう。国家ないし地方公共団体は、親たち（国民）

の支持のもとに、子どもの権利の充足のために、学校設置、学習条件の整備、長欠児家庭の説得と就学条件の確保（たとえば生活保護や教育扶助の積極的適用等）の義務を負い、その義務を果す権限をもつものである。」即ち教育行政当局は親の教育権の代替として子どもの教育権充足の義務としての権限をもつだけであって、教育する権利はこれを持たないとするのである。

教師の教育権の根拠も、教師の専門性と指導性に対する、社会的に組織され共同化された親義務の委託によるものとしている。いわば、教師は共同化され社会化された親義務の代行者だといえる。そのため教師は、子どもの発達、教育内容、授業の法則等に関する専門的知識と絶えざる研究が要請される。その専門的識見にもとづいて、教育の全体的運営についての権限を有し、その権限は、教師集団の不断の、自主的集団的研修に依拠するものであって、このような研究の自由を含んだ教育権限の教育行政権からの独立が保障されていなければならないとするものである。

(3) 教育基本法第十条第二項及び学校教育法第二十八条第四項の規定を根拠として、教師の教育権の独立を主張するものである。そして教育を行なう権利は教師に専属するもの即ち教師の教育権の独立を主張し、公権力の学校運営に介入できないとするものである。学校教育法第二十八条第四項に「教諭は、児童の教育を掌る」との規定はこのことを法文に明確にしたもので、子どもを教育するという教師の教育権の独立はここに法的に確立しているとするものである。

兼子仁氏はこの学校教育法第二十八条第四項の教師の教育権の解釈については二説があるとして『教員の教育の自由』説は、大学教員の教授の自由と同様に自由権の具体化であって、児童に対し権力から自由に教育を行なう個人的権利だと解するが、他の説はすべて、学校職員として有する職務権限すなわち教育権限だとする。『教育権の独立』の憲法上の性質は、前者では基本的人権保障（教授の自由）であるのに対し、他の肯定説によれば、その侵害を権利侵害としてただちに出席の理由とはなしえないところの『制度的保障』（職務上の独立）にすぎない。そして両者のいずれがより正しいかは、わが国現行の公教育法制における学校の法的しくみをどうみるかによって決せられよう。^(九)とのべている。

(4) 教育の本質から教育権の独立を主張するものである。教育は人格の内奥の良心・思想に関係するものであり、常に政治的中立が要求される。一党一派の政治力や個人及び団体の不当な支配を排除しなくてはならない。この点から教育をする権利は独立性を要求せられ、その実施者である教師の教育権はあらゆる圧力から自由であり、独立性を保障されなくてはならないとし、そこに教師の教育権の独立と教育（教授）の自由とを主張するのである。従って教授の自由を憲法第二十三条から導き、学問の自由は、大学の自由としてでなく、国民全体に保障された権利として受けとり、大学のみならず、すべての教師に研究・教授の自由があるとする説とは相入れない考え方である。即ち「この解釈は、大学の教師も小学校の教師も、国民の一人として、等

価の学問研究の自由をもち、研究発表の一つの形式として教育Ⅱ教授の自由を同等にもっているといいなおしてみるとき、一見ラディカルにみえ、その観念的空想性は掩い難い。しかも『教育の自由』という、教育の本質にかかわる包括的概念を、研究発表の一形式として教授の自由として矮小化する重大な欠陥をもっているといわざるを得ない」と憲法第二十三条からの教育の独立性を導くことには批判的である。

学問の自由から教育の自由を導くのでなく、学問と教育とを一応區別して、「教育の本質こそ教育の自由を要請するものであり、教師の研究と教授の自由は、まさに教育ということがらの本質にその根拠をもつことが示されねばならないだろう。」そしてほんとうの「教育とは、その子どもにとっては、いまだためされていないものへの挑戦であり、同時にそのことが、大人たちの、そうして既存の価値の予測を越えた発達を可能にする。……それは子どもが発達の可能態であることを意味している。この可能性への挑戦こそが、ひとりひとりの全面発達への道であると同時に、社会を更新することとなりうる真の教育だといえよう」^(一〇)。そして子どもは、社会的諸関係によって規定された自然と文化との接触を通して、自然と社会的諸関係の総体の中で成長発達するものであって、主体と自然的、社会的環境との相互交渉の過程でとげられる子どもの肉体的、精神的（生理的・心理的）発達の過程には、複雑な人間発達の法則が貫いている。教育はこの発達の法則に即して、合理的に組織されなければならない。教師は、子ども

の人間の成長を助け、その学習の権利の内実を充実させることを基本的な任務としている。この学習権を充足させる教授（教育）という目的によって、研究の自由が要請される。つまり教育の本質から、教職という専門の研究が必要となり、その教育にともなう教師の教授の自由と独立が要請されるのであるとするものである。

(5) 教育権限の独立を定法的に定着せんとするものである。これは国民の教育を受ける権利と戦後の教育改革と現代公教育の法的構造の趣旨にそくして解釈し、教師が教育に関してその職務権限を行使するに当っては、職務命令や、指揮監督を受けないという意味での職務上の独立が保障されていることを、法律論として明確に構成しようとする試みである。即ち法律論として教育権の独立を定着させ、国家権力の監督を否定しようとするものである。

これについて兼子仁氏は「『教育をうける権利』は、従来は教育の機会均等という外的条件（学校制度、無償など）の整備を要求しうる権利とのみ解されてきたきらいがあるが、それは『文化的な最低限度の生活を営む権利』（憲法三三項）の具体化であるとみられるから、憲法および教育基本法が予定する『文化』『教育』の内容にそくして、いかなる教育をうける権利なのかにより教育法的に解釈さるべきである。その場合、公教育の原理である『教育の中立性』（中立な教育を受ける権利）の原理が重要である。公教育の政治的および宗教的中立性については明文があるが（教基法第八・九条）、つづいて教育基本法一〇条が『教育は不当な支配に服することなく……』としているなか

に、『教育の行政的中立性』の保障がふくまれていると解される。憲法第二十三條の『学問の自由』の精神をうけて、『人格の完成をめざし』、児童生徒の『学問の自由を尊重し、……自主的精神を養う』ようにしながら、『真理』の教育を行ないうるためには（教基前文・二条・三條）何が教育内容たるべき真理であり、何がよい教育方法であるかは、法的な上下関係によって決定することはできず、それは、免許状によって専門資格を公証され社会の教育要求を直接の文化的ルートを通じてくみとっている各学校の教員組織により、自律的・集团的に決定されるのでなければならない。したがって、文部省の学校監督権や教育委員会および私学理事会の学校管理権による法的支配こそが、なによりも『教育に対する不当な支配』として禁ぜられる。そして教育課程編成権が、各学校の教員組織にその固有の権限として授けられる（学校教育法三三項、三三項）。個々の教員は、教育権の行使（内的事項・教育課程管理）については、大綱的な基準立法および職員会議、学内委員会など学校の教員組織の議決に拘束されるほかは、『職務上の独立を保障されており、指揮監督、職務命令をうけない。しかし、指導主事や校長は、法的拘束力こそないが教育の論理・法則に則った専門的権威のある教育上の『指導助言』を行なうことができる（学校教育法三三項、地方教育行政法二九項三項）。かような教員の『教育権限の独立』は、児童生徒の『中立な教育をうける権利』を国家的に保障するために学校管理権（教育企業経営権）等に加えられた制限の反射としての、『社会法上の『制度的保障』であるから、司法権の独

立とも、また大学教員個人の自由権としてみとめられる『教授の自由』とも、その沿革根拠および本質を異にするものであり、現代公教育法の原理としてのみ理解することができ(三)る」としている。

以上これまでの国家の教育権を否定し、教師の教育権の独立を主張する考え方を分析してみたが、現実的には、これらは、同一の学者の中にも重なり合っているものや、相互に関連しているものである。これらは一つの反体制的な勢力となつて第四権即ち立法権、司法権、行政権に対して教師の教育権を中核とした教育権の独立を指向しているようである。

注(一) 宗像誠也、「教育権の発生と発展」、全書、国民教育Ⅰ「国民と教師の教育権」、明治図書、一九七〇年、三二頁

(二) 右同書、三四―三五頁

(三) 右同書、三六―三七頁

(四) 右同書、一八一―一九頁

(五) 右同書、三九頁

(六) 堀尾輝久、「現代における教育と法」、現代法8、岩波書店、一九六六年、二〇二頁

(七)、(八) 右同書、二〇三頁

(九) 兼子 仁、「教育法」、法律学全書一六、有斐閣、昭和三十八年、一三八頁

(一〇) 堀尾輝久、前出書、一八七頁

(一一) 右同書、一八八頁

(一二) 右同書、一九一頁

(一三) 兼子仁、前出書、一二六―一二七頁

2 国家の教育権を肯定して、教師の教育権の独立を否定するもの
(1) 憲法第二十六条第二項の反面解釈として国家の教育権を認めるものである。

国家に教育権があることを肯定するものとして田中耕太郎氏がしばしばあげられている。

「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みとめられることになる」(一)。これは「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う。」との憲法規定に従つて国家はその保護する子女の受(二)教育権を充足するために、学校設置、学習条件の整備、就学条件の確保等の義務教育の実施をはかるという責任を遂行するために必要な義務と、それにともなう権限を法律によって与えられているということである。

然しこの「反面解釈」に対しては多くの反対がなされている。たとえば山崎真秀氏は、この説は「教育を受ける権利の史的性格からしても憲法解釈としては明白に誤っているものである」と(三)いっている。

然し田中氏は他方教育には教育行政権力や政治権力が介入しえない自由の世界のあることを認めている。司法権の独立と同様に、教育が政治と次元を異にするもので政治の基礎として存在するもので「司法は何が正義であるかを判断する活動であり、教育は完成した人格に人間を育て上げる活動である。それらの実現しようとする価値は政治を超越するものである。従つてこれらの活動は、自由でなければならな

(三) 然しこれは全く無統制・自由放任にまかすべきであることを意味しない。教育に対して国家や地方公共団体は広汎な範囲において教育に関する任務を負担し、教育に関する妨害の排除とともに、積極的な役割を果たすために教育行政が存在するのである。然しそれは教育の具体的な活動の内容に立入って命令監督することではなく、自由の空気の中で教師の最善の能力を発揮さすべきであるとしている。教育が本質上、不当な支配に服することがあってはならないとし、不当な支配は外部からのみ来るとは限らない。教育界の内部からも、ある種の政党イデオロギーの下に教育方針、教育内容、教育行政の変革を推進することによって児童・生徒に対し好ましくない影響を与えるなど不当な支配をおよぼすこともあり得るとして、内部的な不当な支配が却って教師ならびに教育の自由をおかすことを指摘している。

(2) 教師は教育行政組織の一部を形成するもので、それと対立する教師の教育権の独立を否定するものである。今村武俊氏は「教育権の独立の原理」という言葉について、それは権利の問題でなく教育者の権限に関する、いわば立法論の問題であるとして次のように述べている。『教育権の独立の原理』という言葉は、教育権を取扱う法律家の領域に登場してくる概念ではなく、文部大臣、教育委員会等いわゆる教育行政機関（狭義の教育行政機関）と教育機関（広義においてはこれも教育行政機関）相互の間の経営学上の問題として『教師の自主性を尊重せよ』という要求として現われてくるものではなからうか。あえて、法律問題として取り上げるのであれば、権利として取上げる

べきものではなく、教育者の権限の拡張ないし保障の要求という形で現われてくるべきものであろう。(四) として、教育権の独立ということとは教育が自由な精神的環境の中で、政治的中立の立場をとりつつ、その自主性と創造性を発揮したいという教師集団の希望を、「教育権の独立」というならば、その希望が立法府に申出られれば立法府や教育行政当局は大いにその希望を尊重せねばならないといっている。また仮りに「教育権は教師集団固有の権限であって、行政当局者の関与を許さない」という仮説をたてたとしても、それは次の理由から正しくないとしている。

第一に学校教育法第二十條、第三十八條、第四十三條等の現行法に於いて触する。「国権の最高機関たる国会が国の唯一の立法機関として定めた法律に正面から違反する仮説が、法治国下で通用するスジはない。国法により教科に関する事項は文部大臣が定めることになっており、また同じく国法により教育委員会は、学校のエデュケーション、生徒指導および職業指導に関する権限を有している。これほど明白な実定法の明文があるにもかかわらず、なお教育権が教師集団に固有の権利で行政権の関与を許さないと説くのは、まったくつじつまの合わないことである。(五)」

第二に「裁判官とは異なり、教師には、その権限の独立性が保障されていないという理由である(六)」として憲法第七十六條第三項の裁判官の職の独立性と、地方公務員法第三十二條の教師の服務との規定を比較して両者の違いをあげて前記仮説は現行法の解釈論としては導き出

すことは不可能であるとしている。

法律に根拠があるということは、主権者たる国民がそれを認め、そのように決定したということであって、これを妨害すれば、国民の名において即ち法に照らして制裁を受けるのは当然の論理であるとしている。そればかりでなく現行法の建て方は、公務員たる教師の集団も、教育行政当局そのものと考えるべきである。これは国家が福祉国家に転化するにしがたい、教育事業を経営すること自体が国家の行政機能の一部となってきたからである。このような状態下では、国家公務員、地方公務員たる教員は、まさに国家または地方公共団体の職員として、つまり行政組織の一部として、国民または住民に教育サービスを提供するという職務を果していることになる。学校や教員は教育委員会と対立する客体ではないとの考えに立っている。従って教育行政当局と教師との関係は同一組織内の内部管理の問題であって対立する関係にないとしている。

(3) 現行法理論から国の教育権を肯定して、教師の教育権の独立を否定するものである。これについては俵正市氏は、先ず第一に、憲法第二十三条を根拠として、下級教育機関の教師の教授の自由とその独立の主張に対して、これは法制史的に見ても、また「学問の自由」に関する憲法解釈の通説的な見解からしても正当でないとして「学問の自由は、思想の自由の一種であって、沿革的には主として大学の自由を意味し、その内容は真理の探究を目ざす研究の自由を中心とし、その外部に対する発表を保障する意味で『研究発表の自由』を含む。従

って研究発表の一つの態様であると目される限度では、教授の自由も、学問の自由の中味となる。しかし『深く専門の学芸を教授研究』することを目的とする大学におけるのとは異なり『心身の発達に応じて』基礎的『普通教育を施すことを目的とする』初等中等の学校は、このような研究結果を発表する機関ではない。したがって、学問の自由が保障されたからといって、直ちにもってこれらの学校の教師に教育の自由が保障されるということ(七)はできない。

第二は、「初等中等の学校で、教師に教育の自由を認めることは、見方を変えれば、教師選択の自由を持たず、また判断力も充分とはいえない子供に対する、押しつけの『研究発表の自由』を、教師に認めるという結果になる。親権者の教育権は、近親という身分から生ずる自然法的権利で、監護、教育の義務と密着したものである。ところが、このような特別の身分を持たない教師が、他人の子どもを好きなように教育する権利を持ち得るものではなく、またそのような権利を自由権の概念で把えることはできないのである。」(八)

第三に、憲法第二十六条の「教育を受ける権利」ならびに教育基本法第十条第一項の「教育の権力的中立性」を根拠として教師の職務権限の独立を主張し、その教育の中立性を判定する根拠は、教師または「教師集団」にあるとするものに対する反論として、法的には教師または教師集団に教育の中立性の当否を判定する権限を認めることはできないとして次のように述べている。

「なるほど、政府や教育委員会といえども教育に対して不当な支配

をする可能性が無くはない。この故に、公の機関は、民主政治の原理に従って組織され、その責任を国民や住民によって問われる仕組みになっている。そしてこのような公の機関にとっては、教育基本法第十条第一項前段の規定は、立法や政治の基準を示したものであるのである。しかし、いわゆる教師集団はどのような責任を負うのであろうか。いわゆる教師集団の行為に対して、国民全体は、その責任を追求するいかなる手段も与えられていないのである。教育の中立性に関して、ある者がこれを当とし、ある者がこれを否とした場合、可否の判定は、誰がなすべきか。やはり、国民全体に対して責任を負うものとして構成されている公の機関に、その判定の権限があると解すること(九)が、民主主義の原理ではなからうか。

第四に、いわゆる内的事項をもって教師の職務権限独立の具体的範囲とするもの、即ち現行法制が公の教育行政機関の管理権の限界を指導助言を原則とし、およそ教育内容や方法、児童懲戒などの内的事項については指揮監督職務命令権の発動がみとめられていないとの説に對しては、次ぎのごとくこれを否定している。

先ず「現行法制が指導助言制を原則とするというのは、国、府県、市町村等の異なる団体の間のことであつて(地方教育行政法四條)同一団体内では、たとえば、市立小学校教員は、市の教育委員会の監督を受け、その職務命令に服さなければならないのである。(地方公務員法三條、地方教育行政法三條一項三項)(一〇)

次ぎに内的事項については、現行法制において、教科や教育課程に

関することは、学校教育法、二〇條、三八條、四三條、一〇六條等文部大臣の権限が定められており、また教育委員会のそれらの管理指導については、地方教育行政法二十三條五号・六号等に職務権限が定められている。

「教育委員会は、教育課程に関する国家基準の範囲内で、右の職務権限を行使し、教員は国や教育委員会によって構成された教育課程のわくの中で、自己の学識経験や創意工夫を加え現場における教育課程の具体的展開として教育活動を行なうのである。このようにみてくれば、内的事項が学校管理権の限界を画するとするのは、現行法の解釈論としては妥当しない。」(一一)

また木田宏氏も、現行の行政解釈では、教育目的達成に必要な諸条件の整備確立という教育行政の任務を達成するためには、教育行政は当然教育内容にも及びうるとして、「ここに教育の目的を達成するために必要な諸条件とは、学校制度、教職員人事制度、教育内容、社会教育の各種奨励策及び教育行政制度等、教育全般の諸制度、諸機能を整えることであつて、施設設備等の特定の条件のみに限らるべきものでないことはいうまでもない。かりにこの教育行政を立法論を含めない行政作用に限るとしても、その整備すべき諸条件は、法で定められた教育政策を実現するために必要な各般の施策にわたるものであつて、整備すべき領域に限定のないことは同様である。」(一二)

(一二) このような行政解釈によれば、教育行政機関が法律の定めるところにしたがつて、教育内容を示し、あるいは教育内容に関与することは、教育に対する不当な

支配には、該当しないのである。

以上何れも教育ならびに教師の自主性は、その性格上これを尊重しても、現行法制上は教師の教育権の独立、授業の自由は認め得ないとするものである。

なお、これらの外に、教師の教育活動のうち「教室内での授業」または「知識の教授」に限って、その教育権の独立を認める考え方もある。

注(一) 田中耕太郎、「教育基本法の理論」、有斐閣、昭和四十四年、一五〇

頁

(二) 山崎真秀、「憲法」別冊法学セミナー2、日本評論社、一九七〇年五月号、一〇四頁

(三) 田中耕太郎、前出書、八六五頁

(四) 今村武俊、「教育行政の基礎知識と法律問題」、第一法規、昭和四十年、六七頁

(五)、(六) 右同書、六三頁

(七) 俵正市、新版「演習・教育行政法」、学陽書房、昭和四十五年、一九〇頁

(八) 右同書、一九〇頁

(九) 右同書、一九三頁

(一〇) 右同書、一九四頁

(一一) 右同書、一九五頁

(一二) 木田宏、「教育行政法」、良書普及会、昭和四十三年、七一頁

四 結 び

1 教育権の問題は、まだ実定法に規定されていない概念であり、論議の渦中にある問題であるが、今日では、既にわが国教育行政上、否、教育全般にわたる中心課題となってきた。わが国の教育が、教育の外部内部の何れからをとわず、不当な支配に服することなく、正しい軌道を進むために、そして教育が、経済や資本や一部イデオロギーの手段となり、犠牲にならないために、また子どもたちの天賦の美質がすくすくと伸びるためにも、教育権の確立は重要である。然し教育は社会的文化的事象である。従って社会を離れ、文化を無視しては、教育も、子どもの発展もあり得ないのであるから、社会と文化と教育との対応において、調和のとれた教育権の解決が望まれる。そして教育が不当な支配に服することなく、その権利と義務、自由と責任を実定法として明確にした第四権としての教育権が確立されて、教育の尊厳が守られてゆくべきでなからうか。

教育権の動揺は、教育の動揺につながり、その確立は、教育を受ける者の確立につながる大きな問題である。

2 激動きわまらない世界の中にあつて、民族の伝統を貫く歴史の連続が教育にもなくてはならない。主権在民の民主主義国家においては、教育権は国民に在る。然し国家の教育権は、国民たる両親の自然的本源的教育権の付託によるものである。それは、国民の意思は憲法第四十一条による国会によって定める法律において表明されている

からである。従つて国家にも国民の信託にもとづく教育権はあり、国権の教育行使をする教育行政機関としての公務員教師もまた国家の付託による教育権をもち両者は相反するものであり得ない。即ち「国家権力は国民の信託によつて生まれたもので国民と、いわんや公務員教師と対立するものではない。」然るにしばしば、民意によつて教育が行なわれていないとするものがある。たとえば「いまの教育政策の実況に即していえば『国民の』教育は『代表議会の多数者たる自民党の』教育であり、『国民のための』教育は『自民党とそのスポンサーである諸勢力のための』それとなり、『国民による』教育は『文部省による』教育に代置される。」といった感じを受けるものがある。ここに国家对国民大衆の対立の感情が生じ問題となる。それは教育行政当局の不徳のいたすところ、またそう感じるものが悪いのだ、ではすまされない。相互にそれぞれの立場に身をおいて、深い反省と、よき良心によつてお互いに理解につとめなければ、教育権の問題も平行線をたどることになる。

3 教育権の論議について、現実的に重要なのは、教育権限の分配の問題であらう。国家行政当局（教育委員会もふくめ）と公務員としての教師とは対立関係にあるのではなく、また「教育の管理・経営（教育行政）は、教授・学習過程の『外側』にある機械的・技術的なものでなく、その中核にくり入っている。……一般にいわれているように、教育と教育行政が対立し矛盾するのではない。」同じ教育目的遂行機関の内部メンバーである。教育権を内部権限の問題として、そ

れぞれの正当な権限の分有が考えられなくてはならない。一部に権限が集中することは危険である。今日は多元的教育権の立場をとるのが妥当でなからうか。それぞれの立場において、その権利を分有し、その限りにおいてその義務を負い責任を果たすべきである。親・教師・教育委員会・国家等各々の立場において教育機能を発揮することである。殊に教育は法をつくり、法をもつてしるだけでは、その効果は期待できない。常に自由な空気の中で自主性が重んぜられ、生徒の学習意欲と教師の指導意欲を誘発して、はじめて積極的な教育効果を発揮するものである。このためには右の考えに立つて、学校運営管理の権限の委任、代理、専決等の問題を適切に法制化して、文部省、教育委員会、学校、教師集団等、それぞれの機関が各々与えられた権限を正当に行使し、相互に協力してゆくことが民主主義下の教育の在り方である。

田中耕太郎氏は、教育関係者の教育権限と義務のバランスの必要について次のように述べている。「教育は外面的要素が介入する余地のない自主性と社会的面とをもっている。この社会的面の一部は法秩序によつて支配されなければならない。というのは教育は当事者（教育者と被教育者）はもちろん、それを囲繞するところの個人や諸団体の利害に大きな関係をもっている。個人としては、教育者、被教育者、被教育者の両親、また団体としては国家、地方公共団体、教会等が考え得られる。それらの者はその利害関係の故に教育に関し発言権を持ち、また責任を負っている。従つて教育関係が無政府、混乱状態に陥

らないためには、それらの者の相互の關係が法秩序によって規整されることが必要となってくる。もしかような規整が適正になされない場合には、ある者の発言権が不当に増大し、教育關係の内容に悪影響を及ぼさないと、はかりきれないのである。^(三)ここに教育關係者の權利義務の存否と關係を明確にしておく必要があるとしている。

教員には教員免許状が与えられ、教育委員会から任命されている以上、他の一般行政とは異った考で専門職としての自由な権限が大幅に考慮されるべきであろう。

4 教師の教育権等の問題とともに、幼児、児童、生徒の教育を受ける權利としての教育権もまた重要な問題である。これは憲法第二十六條をはじめ、教育基本法第三條の規定するところであるが、その他、人權に関する世界宣言第二十六條、あるいは児童憲章等近代ヒューマニズムの思想に基づく人權として社會權としての子どもの教育を受ける權利が規定されている。自らを主張することのできない子どもたちのために、また愛情と思慮を欠き、貪欲限らない大人たちの犠牲にならないためにも、子どもらの受教育権が、宣言におわることなく、その權利と義務、自由と責任の所在を明らかにした内容ある実定法として規定されてゆく必要がある。

注(一) 小林直樹、「國家と教育」、世界一九六八年六月号、二二頁

(二) 持田栄一、「教育管理の基本問題」、東大出版会、一九六五年、二一八頁

(三) 田中耕太郎、「教育基本法の理論」、有斐閣、昭和四十四年、一五四

頁

前出以外に参考したもの

- ① 宗像誠也編、「教育基本法」、新評論、昭和四十四年
- ② 鈴木安藏・星野安三郎共編、「學問の自由と教育權」、誠文堂、一九六九年
- ③ 有倉遼吉編、「教育と法律」、新評論、昭和四十五年
- ④ 持田栄一、「國家と學校制度」、教育学叢書六、第一法規、昭和四十二年
- ⑤ 持田栄一、「教育行政機構論」、教育行政論、宗像編、東大出版、一九五七年
- ⑥ 中島太郎、「教育制度論」、福村書店、昭和三十五年
- ⑦ 中島太郎・還曆記念会、「教育制度・教育行政學論集」、昭和四十三年
- ⑧ 下程勇吉、「教育權と教育の權利根拠」、學校教育研究所年報、一九六三年
- ⑨ 沖原豊、「日本國憲法の教育規定に関する研究」、風間書房、昭和四十三年
- ⑩ 安達健二、「校長の職務と責任」、第一法規、第一法規、昭和四十二年
- 〃 「教育基本法第十條の解釈」、學校經營、昭和三十五年十一月号
- ⑪ 橋本公巨、「憲法原論」、有斐閣、昭和四十四年
- ⑫ 天城勲編著、「教育行政」、第一法規、昭和四十五年
- ⑬ 伊藤和衛、「教師の行政参与」、現代教育科學、明治圖書、一九六七年、一二二号
- ⑭ 〃 「學校經營概説」高陵社書店、昭和四十三年

- ⑮ 高橋恒三、「教師の権利と義務」、第一法規、昭和四十四年
- ⑯ 国会図書館、「教育権に関する主要な学説および文献」、調査立法考査局文教課、昭和四十五年
- ⑰ 相良惟一、「教育法規」、誠文堂、昭和四十二年
- ⑱ 永井憲一、「教育権」、法律時報、一九六九年、五月号
- ⑲ " 「国の教育権説の批判的検討」、法律時報、昭和四十四年、八月号（臨時増刊）
- ⑳ 文部省初中局・教科書研究会、「教科書訴訟」、第一法規、昭和四十四年
- ㉑ 内外教育、「教員の権利と責務」、時事通信社、昭和四十一年、一八〇〇、一八〇一号
- ㉒ " 「東京地裁教科書判決」特集、昭和四十五年、二一八三号
 （本学教授・教育学）