

戦後教育改革思想の研究

— II の 4 —

勝 野 尚 行

- 序 戦後教育改革思想研究の現代的課題性 …… (各号論文巻頭で継続)
— 教育基本法と国連「子どもの権利条約」
その思想内在的關係 —
- 第 1 章 公民教育構想
- 第 1 節 公民教育構想の誕生
- 第 2 節 文部省指導部の戦後教育改革構想
- 第 3 節 公民教育構想の内容 (1)
- 第 4 節 公民教育構想の内容 (2)
- 補節 I 教育基本法立法の自主性 (再論)
- 補節 II 文部省『日本における教育改革の進展』
- 第 2 章 文部省調査局『第九十二帝国議会に於ける予想質問答弁書
「教育基本法案」関係の部』『教育基本法説明資料』
- 第 1 節 全般にわたるもの
- 第 2 節 前文に関するもの
- 第 3 節 第 1 条に関するもの
- 第 4 節 第 2, 3 条に関するもの
- 第 5 節 第 4, 5 条に関するもの
- ………… (以上前号まで)
- 第 6 節 第 6, 7 条に関するもの
- ………… (以上本号)
- 第 7 節 第 8, 9 条に関するもの
- 第 8 節 第 10, 11 条に関するもの
- 第 3 章 教科書『民主主義』の思想
- 第 1 節 文部省『教育白書』の戦後教育課程行政史観
- 第 2 節 戦後初期『学習指導要領』の法的性格
文部省『新教育指針』 昭和 22 年版『学習指導要領』

昭和26年版『学習指導要領』

第3節 教科書検定制度の発足

第4節 教科書『民主主義』における文部省の教育思想・教育課程行政観

民主主義とは何か 民主主義と全体主義 民主主義と個人主義

独裁主義と管理主義 民主主義思想形成の課題性

第4章 南原繁の教育改革思想研究

第5章 務台理作の教育改革思想研究

第6章 安倍能成の教育改革思想研究

序 教育基本法と国連「子どもの権利条約」

その思想内在的關係

—戦後教育改革思想研究の現代的課題性—

第28回(1985年)人権擁護大会シンポジウム第一分科会基調報告書として『学校生活と子どもの人権』をまとめ出版した、かの日本弁護士連合会(以下、日弁連)は、89年11月20日に国連「子どもの権利条約」が採択され、早くも本条約が翌90年9月2日に発効した後、続いて第34回(91年)人権擁護大会シンポジウムにおいて「子どもたちの笑顔がみえますか」を主題とする分科会を開催し、本分科会の基調報告書を『子どもの権利条約と家族・福祉・教育・少年法』(こうち書房、93年2月)として出版した。実に640頁からなる分厚な報告書であり、今次の国連総会採択の「子どもの権利条約」の思想に照らして、現行日本の家族・福祉・教育・少年法の諸法制度の全面的な見直しを求めたものである。本書は事実、総論、子どもの権利条約と家庭・家族(第1章)、子どもの権利条約と福祉(第2章)、子どもの権利条約と教育(第3章)、子どもの権利条約と少年司法(第4章)、資料編の6部構成となっている。このうち、とくに第3章「子どもの権利条約と教育」は、従前の日本の教育法学・教育学に対する、まことに貴重かつ刮目に値する多くの問題提起を含んでおり、我々としても到底看過し得ない価値をもつものであ

る。そこで以下、本報告書第3章の第7節「子どもの人権と教職員の規範意識」および第9節「子どもたちにどんな権利があるか」の2節を中心にし、この基調報告書が説くところを今後、できるかぎり子細にみていかななくてはならない。

しかし、ここであらかじめ述べておけば、本報告書は従前の教育法学・教育学に対して相当に本格的な理論的再構成を迫るものであり、したがってまた、従前の教育実践・教育運動に対しても、そのあり方について相当に根本的な見直しを迫るものであり、そのような意味において、本書はこれらの従前の理論と実践のすべてがいま、重大な転換期にあることを示し、これらの理論と実践のすべてに対して、相当に根本的な発想の転換を求めている、まことに貴重な労作であると、高く評価することができる。

* なお、日本弁護士連合会をはじめとして地方の弁護士連合会等が編集・出版した報告書には、私が入手し得ている範囲でいえば、その他に次のようなものがある。日弁連『子どもの人権救済の手引』87年3月、関東弁護士会連合会『子どもの人権と管理選別教育』89年11月、東京弁護士会『子どもの人権救済活動事例集』92年7月、同『子どもの人権相談』91年6月、東京弁護士会『弁護士70人の提言、子どもの権利条約と日本の子ども』91年11月、等々。

そしてそれは、第3章第1節の「子どもの権利条約の意義」の箇所、本章で解明をめざしている問題について、現代日本の「小・中・高の学校では、子どもの自由と権利は、学校の門の前で停止し、学校の中では子どもの自由と権利は、事実上なきに等しい扱いをうけている。そしてそのことが如何に不当であっても、子どもたちは受験戦争等の関係で、泣き寝入りさせられているのが実態である」(過去形を現在形に直した)と前置きした上、今次「子どもの権利条約が批准され国内法が整備されるならば、子どもが学校の主人公として扱われるばかりか、主人公としての存在に著しく反する、現在の体罰や校則並びにこれの違反などによる丸刈り等の生徒管理のあり方が抜

本的に改められることが期待されている。校則の制定・改廃には、意見表明権や表現の自由等の市民的人権にもとづく子どもの意見が最大限に尊重されることになる。内申書や懲戒などの教育情報についての情報公開も本条約で可能となる。現在ほとんど無制約に行われている子どもへの懲戒は、子どもの権利条約の定めるルールに従って厳格な規制の下に行われることになるのは必定である」と、今次「子どもの権利条約」成立の画期的意義を概説しながら、本条約と関係させてみたときに、また、学校・地域・家庭等での子どもの生活の実態に即してみたときに、現代日本の教育にはどんな問題があるのか、本来子どもたちはどんな教育環境の下で成長・発達することが望ましいのか、子どもたちには学校においてどんな権利があるのか、体罰等の人権侵害からの救済のためにはどんな手立てがあるのか、等々の問題をあげている（同、131-132頁）。そこには今次条約批准に対する、相当に甘い期待と評価が認められるとしてもである。

本報告書が今次条約の精神に照らして、現代日本の子どもたちを取り巻く教育環境について、相当に本格的なメスを入れようとしていることが知られよう。

ところで、前回の本連載論文「IIの3」の序の部分で私は、教育基本法と今次の国連「子どもの権利条約」の思想内在的な関係について掘り下げて説明する必要がある旨を強調しておいたけれども、最近になって、この両者の思想内在的關係その他について言及する論稿が散見されるようになっていく。例えば、まことに優れた旧西ドイツの学校参加法制の研究成果を盛り込んでいる、かの坂本秀夫『PTAの研究、親の教育権を見直す』（三一書房、1988年）は、次のように書いていた。

「日本において憲法・教育基本法は優れた内容を持っているけれども『個人の尊厳』（前文）、『人格の完成』『個人の価値』（1条）、『自発的精神』『自他の敬愛と協力』（2条）という言葉はあるが『基本的人権』『権利』と

という言葉がないことに気付く。これはむしろ1946年という歴史的制約といえないこともない。問題は法制度の上からみて、その後40年をすぎてもこの時点から一歩も出ていない、むしろ退歩しているのではないかということである。生徒の(親も同じ)学校に対する権利という観念がないのは、親代り主義によって生徒の権利は教師の教育的配慮、裁量権のなかにすっぽり包まれていたからである。そして今なお生徒の権利という言葉は教育法令にも規定せず、全国の校則にすら全く姿を見せない、見られないのは奇観というべきではないか。」(同, 164頁)

この発言は、なかなか鋭い現行日本の教育法制度に対する批判を含んでおり、傾聴に値する部分があることは事実である。しかもこの発言は、教育基本法と国連「子どもの権利条約」との内在的関係に直接言及した発言ではない。しかしながら、これが教育基本法に「基本的人権」「権利」などの言葉がないことを「歴史的制約といえないこともない」と書いているかぎり、子どもの人権や権利などの言葉をふんだんに盛り込んでいる今次の権利条約と比較したときの、教育基本法の限界ないし欠陥を指摘したものと解することもできる。

しかし、私が若干ここで問題にしてみようとしているのは、この坂本秀夫『PTAの研究』そのものではなく、もちろんのこと、この日本弁護士連合会編著『子どもの権利条約と家族・福祉・教育・少年法』(前出)である。というのは、日弁連の本書は、教育基本法と今次国連「子どもの権利条約」との関係について、ある箇所で「教育基本法に象徴される戦後教育の理念転換は、戦前と比較すれば革命的でさえあったが、子どもの権利条約と対比すれば、子どもの権利・人権の思想において大きな限界を内在させていた」と書いている(同, 228頁)が、総体としての教育基本法制の全体的・現実的な構造に関してならばともかく、このような指摘が教育基本法の立法思想それ自体についても当てはまるのか、私には大いに疑問があるからである。そこで以下、この点を若干なり解明していくことにしよう。

戦前日本の教育勅語教育体制から戦後日本の教育基本法制への理念転換が「革命的でさえあった」と評価するのが正当かどうか、すでに疑問のあるところである。事柄はさほど単純ではないからである。しかし、1950年8月に来日した第二次アメリカ教育使節団に向けて文部省が提出した、かの文部省『日本における教育改革の進展』（1950年）には確かに、そのような戦後教育改革に対する高い評価と、そのような教育改革をやり抜く文部省の固い決意とが盛り込まれていたから、この日弁連の理念転換の評価について、これを私としても一概に批判し退けるつもりはない。しかし、そこでの「子どもの権利条約と対比すれば、子どもの権利・人権の思想において大きな限界を内在させていた」という、教育基本法の教育理念に対する評価を、私自身としては、そのままに容認し看過することは到底できない。教育基本法の立法思想に正確に迫った評価だとは、到底いえないからである。まさか、日弁連としても、この教育基本法のなかに子どもの権利とか人権とかいう言葉が出てきていないという、ごく皮相な事実をとらえて「大きな限界を内在させていた」と評価しているのではあるまい。教育基本法の教育理念には思想内在的に「大きな限界」があると評価しているに違いない。そして、もしもそうだとすると、この評価は余りにも教育基本法の立法思想についての皮相な理解の仕方だといわなくてはならないであろう。以下、主に子どもの権利論・人権論の方面からだけ、教育基本法に盛り込まれる若干の言葉を抽出し例示しながら、この点を明らかにしていこう。なお、さらに詳しくは、拙著『教育基本法制と教科書問題』（改訂増補版、法律文化社、1991年）の第5章第1節論文を参照してもらえばいいことを、あらかじめ初めに断っておくことにする。

(1) 教育基本法の前文に「個人の尊厳を重んじ」という言葉が出てくる。文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』（国立書院、1947年、以下A）は、すでに初めに、前文第二段は「本法を貫く精神、したがって新しい教育の基調を示し」と書いているが、従来の教育が「極言すれば国家あって個

人を知らなかった」「個人のもつ独自の侵すべからざる権威が軽視されてきた」(A, 53頁) ことの弊害の反省の上に立って、これこそ戦後新教育の基礎に据えられるべき基本原理であることを明示して、まず「ここに『個人の尊厳を重んじ』とあるのは、個人の尊厳を重んずる人間とつづくのではなく、個人の尊厳を重んずるという基礎の上に、教育が行われなければならないとするのである」と説明している(A, 54頁)。さらに憲法第13条に「すべて国民は、個人として尊重される」とあり、同第24条②にある「個人の尊厳」の意味について、ときの金森国務相が第90帝国議会で「この憲法のたてまえが、人間ひとりびひとりというものにねうちを認めなければならないというにある。一体人間というものは、他人をもって代えることができない貴重なものであるが故に、それを粗末にしてはならないということの一つの根本原理としている」「ここにいつている『個人の尊厳』とは、故なくしてこれに対して、普通という意味の人格を認めないような行き方をしてはいけないという意味である」と答弁していることをとらえ、ここでいう「個人の尊厳も、この金森国務相の答弁の趣旨とほぼ同じである」として、即ち「人間は人間たるの資格において『品位』を備えているのであって、何か他のものと代えられるような『価格』を有する物件とは本質的に区別せられる。いかなる境遇、身分にあろうともすべての個人が人間として持っているこの品位が、個人の尊厳なのである。この個人の持っている尊厳を普遍的な立場でいえば人格の尊厳ということになるのである」と説明している(A, 55頁)。憲法の根本原理「個人の尊厳」が教育基本法教育理念の「基礎」に据えられていることに、まず我々はよく注意しておかなくてはならない。そして、とくにアメリカ教育使節団報告書が「民主主義の生活のための教育制度は、個人の価値と尊厳とを認めることが基礎になるであろう」「民主主義においては、個々の人間は卓絶した価値を持っている。彼らの利益を国家の利益に従属させてはならない」と強調していることにも、特別な注意を向けている。それだけではない。

それでは「教育において個人の尊厳を重んずるには、(教育は) 実際上どのようになさるべきであろうか」と問い、これに対して次のような解答を与えている。

「その第一は目的の面であって、教育が人間を人間たらしめるものであり、人格の完成をめざさなければならないことをいう。軍国主義の教育は、人間を戦争の道具にまでつくりあげようとする点において、又極端な国家主義の教育は、国家のためによき手段たるべき人間をつくろうとする点において、同じく個人の尊厳を重んじないものである。又教師、両親等の利己主義によって子供の教育をゆがめることもこの趣旨に反するのである。その第二は方法の面である。個人の尊厳をたつとぶ教育は、学生、生徒を人間らしく取り扱わなければならない。」(A, 55頁)

以上のような説明は、この「個人の尊厳を重んじ」という文言が憲法の第13条・第24条を踏まえて、戦後新教育の基礎的・基本的な原理に相当することを明らかにしているだけでなく、この「個人の尊厳」が「人間的な品位」「人格の尊厳」と同じ意味内容を有しているから、教育方法上では教師は「生徒を人間らしく取り扱わなければならない」ことを要求することにもなることを明らかにしているといつてよい。そうであるかぎり、教職員による子どもたちに対する体罰・暴力・侮辱等が許されるわけもなく、まさに戦後新教育は子どもの一般[・]人[・]権[・]を承認しながら、この一般[・]人[・]権[・]をこそその基礎[・]・[・]基底に据えて展開されなくてはならないことを要求しているということになろう。確かに、子どもの一般[・]的[・]・[・]普遍的な基本的人権という言葉は登場してこないけれども、よく思想的・内容的にみれば、教育基本法の立法者たちは、言葉の上から形式的ではなく、むしろ内容的方面から、まずは戦後新教育が子どもの一般[・]人[・]権[・]をこよなく尊重して、その上にすすめられなくてはならないことを「個人の尊厳を重んじ」という文言のなかに深く込めていたと解さなくてはならない。——(2)以下は次号以下に回す——

* ここでは、教育基本法に盛り込まれている数多の文言の中から、こ

の「個人の尊厳を重んじ」という文言だけを取り出して、これに関してだけ若干の説明を加えてみたが、本来ならば以下順次に、その他多数の文言を取り出し、その思想内容を解説しながら、さきにみた日弁連基調報告書における、さらにはまた坂本秀夫『PTAの研究』（前出）における、これらの教育基本法の教育理念の理解の仕方に対して、より全面的な批判を加えていかななくてはならない。そして、その際には、この文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』（前出）だけではなく、この『岐阜経済大学論集』には、その教育基本法の立法思想をさらに詳細に確認するため、文部省調査局『第92帝国議会に於ける予想質問答弁書「教育基本法」関係の部』および同『教育基本法説明資料』の2冊の内容についても、とくに本連載論文「IIの1」以下で、その後の継続研究の成果を発表してきているので、その成果もここに補足追加していかなくてはならない。

いずれにしても、国連「子どもの権利条約」が発表され成立すると、すぐにその新鮮さに目を奪われ、それ以前の成果（ここでは教育基本法の立法思想）を著しく軽視してしまうような、日本の研究者にありがちな積年の弊は、今後自覚的に改められていかなくてはならないという思いが、私には強くある。

第2章 文部省調査局『第九十二帝国議会に於ける 予想質問答弁書「教育基本法案」関係の部』 『教育基本法説明資料』（続き）

第6節 第6、7条に関するもの

公の性質（第6条第1項）

教育基本法第6条（学校教育）第1項には「法律に定める学校は、公の性

質をもつものであって」という文言が出てくる。この「公の性質」をいかに解するか。

この概念の内容については、この『予想質問答弁書』には、ほとんど説明がない。それに比較して『説明資料』には、まことに詳細な説明がある。そこでまず、これによって「公の性質」の意味内容を探ってみることにする。

(1) この「公の性質」の説明の中に、私立学校を官公立学校の「補助」施設とみる見地が登場する。さらに「公の施設としての性質」という見地も登場する。

「今後の日本において、社会教育の重視せられなければならないこと勿論であるが、学校教育は依然として重要な価値をもつものである。現在の私立学校は、官公立学校の補助として重要な役割を果している。そこで国としては、これらの私立学校の特殊性を重んじつつ、教育について一定のコースを定め、その標準に合するものについては保護助成をする必要がある。従って本条第1項において官公立の学校及びそれに準ずる学校は、公の施設としての性質をもつものであることを明らかにしたのである。そこでこれらの学校のなす事業は、憲法第89条にいう『公の支配に属しない事業』に該当せず、国から財政的補助をなしうることとなる。」(説, 13頁)

このように説明した後、とくに13頁から14頁にかけて「書き入れメモ」が添付されていて、そこでは「公の性質」について、次のようにメモされている。

『「公の性質」——解釈上異論があるが、私見によれば従来の普通の考へ方に従う。即ち、学校の行う教育は国家的事業であって、国・地方公共団体がこれをする際は、勿論公企業であり、又私人がこれをなすのも個人が勝手にこれをやるのではなく、国の特許をえて国家的事業として之を行うのである。』(同, 14頁)

学校教育が「公の性質」をもつということは、学校教育が「国家的事業」であるということを示しているのだというのである。しかし、学校教育は本

来、果たして国家的事業なのであるか。そして、学校教育が国家的事業であるということは、一体どのような意味を込めていわれていることなのであるか。問題は極めて微妙なことになってきたといわなくてはなるまい。というのは、いうところの「国家的事業」とは、国家が主体の事業のことをいうのだから、学校教育の国家行政的統制は当然のことだということにもなりかねないからである。

(2) ところで、私立学校および官公立学校をいずれも「公の施設としての性質をもつもの」という理解の仕方は、この「公の施設」を「社会公共の施設」と同義の概念と解すれば、戦後日本の教育基本法制下の学校の理解の仕方としては、まことに正当であるといわなくてはならない。国公立いずれの学校も、憲法第26条に掲げられた国民の「教育を受ける権利」を、ひとしく保障しなくてはならない施設だからである。

しかし、私立学校を官公立学校の「補助」施設としてみる見方は、官公立学校こそが「本体」的施設とみる見方から生まれているとすれば、この見地は田中耕太郎らの近代的な学校観から大きくはずれた見地だといわなくてはならない。というのは、周知の如く、田中耕太郎は「家庭教育の延長・補充としての学校教育」観をとり（拙編著『教育実践と教育行政』全訂版、法律文化社、1979年、290頁以下等参照）、また例えば、かの Arthur B. Moehlman などは、“School is an extension of home”などと説いていたからである（A. B. Moehlman; School Administration, 1961）。これは木田宏『教育行政法』（良書普及会、1957年、40頁）等にも継承された見地である。このような近代的見地に立てば、私立学校は官公立学校の「補助」施設だなどという結論は、けっして出てこないからであり、かえって私立学校こそ学校教育の「本体」的施設だということにもなるからである。この点、あらためて詳細に説明する必要があるかもしれない。

(3) この『説明資料』にはまた、とくに「第6条追加の分」が添付されている。文部省用箋にペン書きされ、後から挿入されたものである（鈴木英

一解説)。

ここでは、とくに「『公の性質』の意味如何」という問いが立てられ、この問いに対して、次のような詳細な解答が記入されている。そして、ここには「公の目的」「公の性質」「国の営造物」等々の概念が次々に出てきている。

「国又は地方公共団体の設置する学校は、国の営造物であり、その事業も公の目的のために行われるべきものであって、公の性質を有することは当然である。それ以外の法律に定める学校が、公の性質を有するというのは、かかる私立学校にあっては、経済的負担が設置者たる私人に属するというにとどまらず、学校教育事業を経営する主体は私人であっても、事業そのものは、私のものではなく、国又は公共団体のなす事業の性質を帯びるものであることを意味する。従ってその事業は、私の目的に奉仕すべきではなく、公の目的のために行われるべきものである。要するに、法律に定める学校の事業は、それが何人によってなされようとも、国又は公共団体のなす事業の性質をもつというのである。従って、本条から私立学校教育が国の公企業の特許であるという結論は必ずしも生じない。本条はそれよりも広い概念の上に立っている。併し学校教育法案は、差し当り私立学校教育が公企業の特許であるという観念にもとづいて立案されているが、将来この基本法の趣旨の上にその範囲内で公企業特許の観念を変えることができることになる。又、たとえ自由設立主義がとられることがあっても、法律に定める学校が公の性質をもつものである以上、一定の公の支配に属することは当然と思う。」(同、15頁)

ここではまず、国公立学校は「国の営造物」であるという伝統的観念が示された上で、「公の性質」という概念は、学校教育が「公の目的」を達成するための事業であることを示しているとされているが、国公立学校が「国の営造物」という観念に立てば、ここでいう「公の目的」の中身についても、それは容易に「国家の目的」に転化し「社会公共の目的」とは理解され難い

と思われる。というのは、ここには依然として、いわゆる「営造物の理論」が、もっといえば「特別権力関係の理論」が生きていると思われるからである。したがって、法律に定める学校が「公の性質」を有するかぎりには、私立学校の教育といえども「国又は公共団体のなす事業の性質をもつ」という理解の仕方が生ずるわけである。その事業は「私の目的に奉仕すべきではなく、公の目的のために行われるべきものである」といっても、ここでの「公の目的」が「国家の目的」と明確に区別されて理解されているかは、少しも明らかではない。したがって、私立学校もまた「公の支配に属する」というときにも、この「公の支配」の中身は「国家の支配」と同義に使われているとも解されるのである。確かに「将来この基本法の趣旨の上にその範囲内で公企業特許の観念を変えることができることになる」とも書いているが、この文意は「公企業特許」の観念を、より端的に「私立学校教育も公の支配に服する公企業そのものである」という観念に変えることができるというところにあると解され、私立学校教育の独自性・特殊性をより前面に押し出すことができるように変えることができるといっているわけではないと思われる。

総じて、ここでの「公の性質」の理解の仕方をみているかぎり、教育基本法の立法者意思が果たして、明治以来の伝統的な学校観・学校教育観を克服し得ていたのかどうか、大きな疑問が残るのである。

(4) しかし「公の性質」の意味内容は、いまなお明確ではない。そこで、かの文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』（前出）によって、この問題をより深く探ってみることにする。それは「法律に定める学校が公の性質をもつというのは、いかなる意味であるか」の問いに対して、広狭両義にこれを解して、次のように説明している。

「まず広く解すれば、おおよそ学校の事業の性質は、公のものであり、それが国家公共の福利のためにつくすことを目的とすべきものであって、私の利益のために仕えてはならないということである。」(同、94頁)

これが「公の性質」の広義の解釈であるが、ここには「公の性質」について「国家公共の福利のためにつくすことを目的とすべきもの」というような、また「私の利益のために仕えてはならない」というような、そうした解釈が出されているけれども、しかし、ここでの「国家公共の福利のためにつくす」ということの意味を、国家主義的な教育目的観にも通ずる文言だと解釈することは、必ずしも正しくないと思われる。むしろ、かえって「国家公共の福利」は「社会公共の福利」と解釈すべきだと思われる。というのは、それは続いて、この文言の意味内容に触れて「例えば、新聞事業は、たとえ私人によって経営され、私の利益が追求されても、新聞事業そのものは、私の目的に仕えてはならないとされると同じ意味に解せられる」(同、94頁)と説明しているからである。新聞事業と同様に、教育事業もまた「社会公共の利益」に奉仕しなくてはならない旨を、まずは明確にしたものといえるからである。

「次に、狭く解すれば、法律に定める学校の事業の主体がもともと公のものであり、国家が学校教育の主体であるという意味に解せられる。即ちかかる学校は、これを国家に専属する事業と為し、国家がみずからこれを行うの外は、ただ国家の特許を受けることによるのみ、これを設置経営せられべきものとなるのである。」(同、94—95頁)

ここには、学校教育事業の主体は国家であり、学校教育は「国家に専属する事業」であり、国立学校はもちろんのこと、公立学校や私立学校などは「国家の特許を受けることによるのみ、はじめてこれを設置経営することができる」というような奇怪な説明が出てくる。ここでは当然に「学校教育事業の主体は国家である」というような「公の性質」についての解釈が、果たして教育基本法制(戦後教育)の下でも、憲法・教育基本法の理念とまるで矛盾なく成立するのかというような疑問が出て来るけれども、この説明の主旨を正しく理解するためには、我々はここで使われている「主体」「専属」「特許」などの概念の中身を、いま少し具体的に解明しておかなくてはなら

ないように思われる。

それは続いて次のように説明しているからである。

「然らば、公の性質は、広狭いずれの意味に解するのが適当であろうか。憲法第26条は、『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。』とうたい、一方国民がその能力に応じた教育を受ける権利を有することを宣言し、他方国家は、かかる教育を与える義務——少くとも政治的義務——のあることを示したのである。しかるに、わが国の国立、公立の学校は、その入学志願者を十分收容するに足りないで、私立学校が公の学校の機能を果しているのが現状である。即ち現状では私立学校が、国の学校教育事業の一部となっているということができると思う。このような現状と先の憲法の規定とを照らし合わせて考えると、公の性質を狭い意味に解するものと思われる。」(同、95頁)

教育権は憲法上国民にあり、その教育権の保障義務が国家にある、その意味で国家は国民の権利保障の義務主体であると、このように説いているとも解される説明である。

したがって、ここでいう「専属」概念についても「国民の教育権の保障義務は本来、国家にある」という意味を込めて、この「専属」概念が使われているとも解され、また「特許」概念については、さほどに厳密な意味合いで使われているとは思われない。

したがって、もはやここには、私立学校「補助」施設観は登場しておらず、むしろ私立学校は「学校教育事業の一部である」とさえみられている。したがってまた、国の私立学校に対する積極的な助成政策がとられなくてはならない旨が強調されるに至る。

「国家はこのような私立学校に対して積極的の意味で保護援助して行かなければならない。それは、国が本来なすべき事業を、私人が国に代ってなしているということが出来るからである。」(同、96頁)

「学校教育法に定める私立学校の健全な発達ということに対しては、国も積極的に助成に努めなければならない。かかる私立学校の健全な発達のための第一歩として、かかる学校の設置主体の基礎を強固にするとともに、その学校経営が公共的に行われるようにしなければならない。」(同、97頁)

(5) これまで教育基本法第6条第1項にいう「公の性質」についての説明をみてきたのであるが、本来この「公の性質」は、憲法第26条の国民の教育権の思想に照らして考えてみれば、戦後日本の教育基本法制の下では、より明確に「社会公共的性格」ないし「公共的性格」(Public Character)の意味に、つまり「民衆のための性質」の意味に解されて当然であろう。しかし、事實は、以上にみてきたように、かの『教育基本法の解説』(前出)においてさえ、それほどに明確に理解されていたとは到底いえないであろう。そこにおいてさえ、狭義には「公の性質」は「国家が学校教育の主体である」という意味に解せられる」などと説明され、より明確に「国家は国民の教育権保障の義務主体である」という意味である」とまでは説明されていなかったからである。したがって、この「公の性質」概念の中身の根本的転換もまた、いまだ達成されてはおらず、その解説はむしろかえって、いわゆる「国家教育権」説が再登場してくる余地を相当程度まで残していたといわなくてはならない。

そしてまた、その解説の中では、学校教育までも含んで、教育は本来的に国家的事業などではなく、まさに社会公共的事业(国民的事业)であるという教育観が、決定的に未熟であったといわなくてはならない。ここにはいまだ「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」(家永教科書裁判杉本判決)というような教育本質観が欠けていたから、かの『説明資料』におけるように、私立学校を官公立学校の「補助」施設とみなすことにもなったのである。

教職員の身分保障等 (第 6 条第 2 項)

第 6 条 (学校教育) の第 2 項は「法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は尊重され、その待遇の適正が期せられなければならない」と定めている。この規定の中にも、「全体の奉仕者」「職責」「身分の尊重」「待遇の適正」等々、深くその内容が解明されなくてはならない概念がいくつか出てくる。「身分の尊重」「待遇の適正」が保障されるかどうかをめぐって出てくる問題は、教職員への団結権の保障をどう考えるかの問題であろう。この教職員への団結権の保障の問題についても、かの『予想質問答弁書』等は、必ずしも否定的・消極的であったとはいえないのである。かえってそれは、例えば「教員が全体の奉仕者であるというだけでは、その身分が尊重され、その待遇の適正が期せられなければならないという理由、根拠にはならないと思うが如何」という問いまで置いて (同, 25 頁), 教員の身分が尊重され、待遇の適正が期せられなければならない理由を、より積極的に示すべきではないかと暗に主張していた。

団結権、政治活動の自由

(1) それは「教員の身分、生活の保障及び団結権等について更に積極的、具体的の規定をいれては如何」という問いを立て、団結権等の保障についても具体的・積極的に規定したらどうかと迫っている。これに対する解答は次のとおりである。

「基本法には教育上の重要事項につきその大綱のみを謳うにとどめたのである。従って第 6 条第 2 項に教員の身分は尊重され、その待遇の適正が期せられなければならないとある原則をうけ、その身分の尊重及び待遇の適正を如何に図るか等の具体的な事柄は、近く教員身分法とも称すべき法律を制定致したいと考えているので、その際に詳細に規定致したい。」(同, 47 頁)

そして、さらに「教員の身分尊重、待遇の適正を期するため如何なる方法

を考えているか」という問いまで立てて迫っている。

「身分の尊重は、単に物質的な身分の尊重のみならず、精神的な身分の尊重をも含ませて考えている。(中略) 教員身分法のようなものを考えている。まだ成案をえていないが、官吏たる教員については、一般官吏法の特例を、私立学校の教員については、労働基準法の特例を設け、その保障を試みたいと思う。」(同、48頁)

このような解答を与えているのだから、構想されている「教員身分法」の中には、身分の尊重と待遇の適正を期するための具体的な事項のほかに、教職員の団結権の保障に関することまでも盛り込まれるのではないかと、期待されて当然のことであった。

次のような問答をみれば、なおさらのことであった。

それは「教員の罷業権について規定していないが如何」という問いに対して、次のような解答を与えているからである。

「教員の団結権の保障及び団体交渉権等については、広く労働者一般に関して労働組合法に規定されてある。ただ教員は基本法の第6条にも明記してあるように、他の一般労働者とは異った特殊の性格と使命をもっているため、その罷業権についても他の労働者とは違って自ら教員自体の側の自覚による行動が望まれる。従って本法第6条には教員の罷業権について労働組合法以上に何等規定せず、専ら教員の自覚にゆだねた次第である。」

(同、25—26頁)

労働組合法上の団結権は教職員にもそのままに適用されるのだから、教職員が団結権を有することは当然であるという解答である。その団結権行使に関しても、法的規制を加えることはせず、もっぱら教職員の自覚にゆだねたいという解答である。

(2) また「教員組合が候補者をたて、選挙運動をすることはどうか」という問いに対しても、それは次のような解答を与えている。

「教員組合は、労働組合法第2条により、副次的に政治運動をなすことが

みとめられるから、その範囲内において選挙運動をなすことは妨げないと思う。ただ本法第6条第2項により、法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者として、その使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならないのであるから、学生生徒の教育を怠ったり、その教育をことさら利用し、又は自らの地位を濫用したりするようなことはいけないといったような限界があると思う。然し、そういうことは、法令等に規定することなく、教育者たる教員の自覚にまちない。」(同、25頁)

このような教職員の政治活動についても、法的に規制することなく「教員の自覚にまちない」という考え方は、また『説明資料』でも示されていたところであって、ここでは「教員組合が議員候補者を推薦して選挙運動をする場合」の件に関して、次のような解答を与えていた。

「労働組合法による教員組合の選挙運動も許されるわけである。然し、教員には师表として特殊の使命があるので、組合法の規定の外に教員としての職責を逸脱せぬような行動が望ましい。」(説、18頁)

教職員が自分たちの身分の尊重や待遇の適正をはかるための、純粹政治活動ならざる経済的政治活動についても、労働組合法第2条により教職員にも認められているという説明である。同じく、教職員の政治活動に関して自制を求めたものであった。

したがって、構想されている「教員身分法」の中で、教職員の政治活動の自由等が公認されることになるだろうということは、誰もが予測し期待していたことに違いない。

(3) しかし、事實は、教職員の団結権等についての認識は、立法者たちの間で、その後に徐々に消極的なものになっていったようである。例えば、かの文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』の中では、その団結権について「教員は、全体の奉仕者たる点において、又、教育者としての特殊の使命に鑑みて、一般労働者とは異なったものをもっているから、その団結権についても特別の考慮が必要ではなからうか」(同、102頁)と説くまでに至っ

ているからである。このような結論は、次のような「身分の尊重」「待遇の適正」についての説明の後に述べられているものである。

「教員は、一般官吏とは異なった特殊の職務に従事するものであるから、一般官吏と同一の処遇を受けることは適当でない点がある。例えば、教員が教育者として、教育への深い愛に燃え、安んじてその職責の遂行に当りうるためには、従来的一般官公吏のように官庁事務の都合によって容易に休職を命ぜられ、又は転任を命ぜられるようなことは、はなはだおもしろくないのである。他方、私立学校の教員は、全く私の使用者として、その地位は、学校の設置者との間の民法上の雇用契約に基くもので、極めて不安定なものであった。又官吏の身分を有した教員は、一般官公吏より低い経済上の待遇を受けていたが、昭和二十一年七月、一般官公吏なみに引き上げられた。更に、教員は、教育者たるの職責を十二分につくすことができるためには、教員みずから研究と修養とに努めなければならないので、この方面に要する費用が与えられる必要があると思う。」(同、101-102頁)

ここには確かに、教職員の身分・待遇の問題についての適切な説明があるけれども、公務員教職員もまた一般公務員や私立学校教職員と同じく被雇用労働者の地位にあるという現実についての認識がほとんどないから、もはやここには、教職員の団結権等についても、より積極的に規定し保障していかなくてはならないという認識はない。

また、それが参考にした教育刷新委員会の建議「教員の身分、待遇及び職能団体について」(1947・4・11)の中には、確かに「(一) 教員の特殊な使命に鑑み、教員の身分を保障し、待遇の適正を図り、もって教員をしてその職責を全からしめるため、政府は速やかに教員身分法(仮称)を立案すること」とあるが、そこには次のような提言が盛り込まれていたからである。

「(三) 教員は、その特殊な身分に基き、労働組合法による組合とは別に、職能団体として教育者の団体、(仮称)教育者連盟を作ることが望ましいこと。」

教職員が労働組合とは別の職能団体を作ることになれば、不可避免的に、教職員の団結権その他に大きな制約が加えられることになるからである。

(4) それに対して例えば、かの「日本側教育家委員会」の『報告書』(46・2)における団結権論等をもみても、そこには見るべきものがあつたといえよう。その第4章「教員協会又は教育者連盟に関する意見」は「其の本質」「其の目的」「其の組織」「教員協会又は教育者連盟と労働組合」の4節構成となっているが、その第4節には「労働争議に類するが如き行動は努めて之を避けるを要す」とあつたことは確かである。

本『報告書』の内容の一端を紹介しておこう。

「一、其の本質 教員協会又は教育者連盟は、本来憲法の保障せる結社の自由に基き、協力互助の精神に則りて構成せらるる教員の自発的自治的団体たるべきものとす。従つて教育行政当局も又学校長も、其の成立を抑圧すべからざるは勿論、寧ろ進んで其の成立を奨励し、且其の健全なる発達を助長すべきものなり。

二、其の目的 教員協会又は教育者連盟は、其の自主的、組織的活動に依り、左記の目的の達成に努むべきものとす。

(一) 生活条件の改善、地位の安定

(二) 智能の研磨、徳操の涵養、社会奉仕の向上

(三) 教育制度の革新、教育内容の充実、学校運営の民主化

(四) 福祉増進、相互扶助」(伊ヶ崎暁生・吉原公一郎編『戦後教育の原典2、米
国教育使節団報告書』現代史出版会、149頁)

教職員団体の本質は「本来憲法の保障せる結社の自由に基」づくものであり、その目的には「教育制度の革新、教育内容の充実、学校運営の民主化」などまで含まれているのだから、そのかぎりでは、本『報告書』は教職員の団結権を全面的に承認していると見てよいであろう。そして確かに、その第4節には次のようであつた。

「四、教員協会又は教育者連盟と労働組合 教員協会又は教育者連盟

は、待遇改善を主要目的とする限り、其の性根に於て普通の労働組合と略同様に於て、現存せる教員組合にして労働組合法に準拠して設立せられたるもの少からざる実状にあり。併しながら教員は其の職責上、青少年の訓育指導に当るべき重大使命を有することに鑑み、協会又は連盟の目的達成手段は、常に慎重穩健を旨とし、戯に輕拳盲動を戒め、労働争議に類するが如き行動は、努めて之を避けることを要す。」(同、150頁)

ここに「目的達成手段は、常に慎重穩健を旨とし、戯に輕拳盲動を戒め、労働争議に類するが如き行動は、努めて之を避けることを要す」とあるが、そのために教職員の団結権行使に対して法的規制を加えようとは必ずしも考えられてはおらず、むしろこの部分は、教職員による団結権行使の仕方に強く自制を求めたものとも解されるからである。

(5) そしてとくに、かの文部省『新教育指針』(4分冊、46・5—47・2)の団結権論こそ、当時の文部省のもっとも高水準な見解を披瀝したものであった。というのは、その第1部前編「新日本建設の根本問題」第5章「民主主義の徹底」の第5節「教育の実際において民主主義をいかに実現すべきか」の(五)「教師自身が民主的な修養を積むこと」の中で、それは実に、次のような、まことに刮目すべき教員組合論を展開していたからである。

「教員組合の健全な発達もまた、教師の民主的な生活及び修養のために大切なことである。教員組合は教師の生活を経済的に安定させ、さらに教師としての教養を向上させ、それによって安んじて、しかも熱意をもって、教育の道に全力をつくすことができるように——そのように教師がたがいに助け合い、また当局に対して正当の要求をつらぬくことを目的とする。それはあくまでも教師の自主的・協同的な活動のあらわれであるべく、他の勢力に手段として利用されるようなことがあってはならない。民主主義は当然、政党政治の発達をうながすであろうが、政党の争いがはげしくなると、教師がそのための道具につかわれるようになると、国民全体を公平に取り扱うべき教育の仕事がゆがめられ、また教師がつねに政党の勢力によ

って動かされるおそれがある。むしろこのような弊害を防ぐためにこそ、教員組合は必要なのである。すなわち、もし政党からの不当のあつぱくがあつて、教育の方向がゆがめられたり、教師の身分が不安定になったりするおそれがあつたときには、教員組合はその団結の力をもって、教育の正しいありかたと、教師の身分の安定とを保障しなければならない。もとより教師といえども政治に関心をもつべきであり、かたよらぬ立場にありながら、諸政党の動きには十分の注意をはらい、事に応じ機に臨んで、よいことはよいとしわるいことはわるいとする有力な意見を述べ、政治を正しい方向に指導しなければならない。教員組合がこうした意味で勢力を増してゆくことが健全な発達であつて、それはただ教育者だけの幸福ではなく、国家のために大きな奉仕をすることになるのである。」(伊ヶ崎暁生・吉原公一郎編『戦後教育の原典1, 新教育指針』同, 79頁)

まことに高水準の見識であるが、この部分は、すでに拙著『教育基本法制と教科書問題』(前出)その他でも再三紹介し解説した箇所でもあるから、とくにあらためてここで解説するまでもあるまい。

教育公務員特例法(教員身分法)

では一体、その後の1949年1月12日に制定された「教員身分法」としての教育公務員特例法は、教職員の団結権等に対して、どのような規定を盛り込んだ法律であつたか。教職員の団結権等に対する、どのような見地に立つた法律であつたか。そしてまた、私立学校教職員に対する「労働基準法の特例」の設定はどうなつたのか。いま少し後に、これらの点に関しても若干なり見ていかななくてはならない。

全体の奉仕者(第6条第2項)

(1) 第6条第2項の「法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であつて、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない」という規定に関しては、これらの『予想質問答弁書』にせよ、また『説明資料』に

せよ、ほとんど言及していない。ただ『予想質問答弁書』に「法律に定める学校以外の学校（法律に定めない学校）の教員は、全体の奉仕者でなくてもよいか」という問いがあり、この問いに対してそれは、次のような解答を与えている程度である。

「本法では、少くとも法律に定める学校の教員については、全体の奉仕者でなければならないと明文化したが、そのことは必ずしも法律に定めない学校の教員が全体の奉仕者でなく、又その教育が私されてもよいというのではない。すべて教育が、国民全体に対して責任を負って行われなければならないことは、第十条第一項の明示するところである。ただ法律に定めない学校、すなわち各種学校については、自由な活動の範囲を与え、真に必要なやむをえない制限のみを加える方針であるので、全体の奉仕者たることの明文上の要求は、法律に定める学校の教員のみに限ったに過ぎない。」
(同、26頁)

教育基本法第10条の「教育は国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである」との規定にてらして考えれば、たとえ各種学校の教員といえども、かれが教育を掌る者である以上は、やはり「全体の奉仕者」でなくてはならないというのである。

(2) これに対して、かの『教育基本法の解説』（前出）は、この「全体の奉仕者」概念についても、いま少し詳しく言及している。

それはまず、憲法第15条第2項の「すべて公務員は、全体の奉仕者であって、一部の奉仕者ではない」という規定、および教育基本法第10条第1項の規定を踏まえて、教育は「国民全体に対する責任において行われるべきものであるから、学校の教員もすべて国民全体に奉仕すべきものである。それは、私立学校の教員といえども変わりはなく、国民全体に奉仕しなくてはならない。したがって、ある階級、組合、政党、官僚、学校の設置者等の一部の利益のために仕えてはならないのである」（同、100頁）と述べ、当然に私立学校の教員といえども「全体の奉仕者」でなくてはならず、したがって

同じく「公務員的人格」を有することになるのだと、次のように説明している。

「憲法第15条の規定と関連して、法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者として公務員的な性格をもつものといえることができる。もちろん国立及び公立の学校の教員は、現在官吏の身分を有しているから当然公務員であるが、国公立の学校の教員全般についていえば、公務員的な性格をもつものといえることができると思う。」(同, 100頁)

そしてさらに、それは「一般公務員もまた全体の奉仕者であるならば、教員が一般公務員と同じ全体の奉仕者であるといっただけでは不十分である。教員には、全体の奉仕者という以上に、教育者としての特殊の使命があるはずである」から、そこで「自己の使命を自覚し」と謳われているのだと書いている。そして、さらに具体的に教員の使命を明示すべきであるとの論を退けて、次のように書いている。

「思うに、教育の目的なり方針なりは、既に示されている。それに従って教育を行うことが教員の使命であり、それから必然的に教育者としての愛の精神もおのずからわき出てくるのであって、それらを、すべて教員自身の自覚にまとうとしたのである。」(同, 101頁)

とくに公務員教員の職務の特殊性に注目しての解説である。しかし、教員の公務員性については、これを「全体の奉仕者」の方面、つまりその職務の特殊性の方面からだけではなくて、その社会的存在の方面からもみておく必要があるとすれば、やはり公務員教職員の労働者存在性の方面からの考察がここには決定的に欠けていたといわなくてはなるまい。その公務員性を社会的存在の方面からもみていくのでなければ、その団結権等の保障の問題など、到底浮上してくるはずもあるまい。

(3) ところで、国公立学校の教職員だけではなく、広く各種学校の教職員まで含めて、その掌る教育という仕事が「国民全体に対して責任を負って行われなければならない」仕事であるから、その公務員的人格が指摘でき

るといっても、ここで言われている「教育は国民全体に対して責任を負って行われなければならない」という文言の中身は明白だとはいえない。この文言は、確かに「したがって、ある階級、組合、政党、官僚、学校の設置者等の一部の利益に仕えてはならない」ことを意味しているには違いないけれども、このような解釈はあまりにも消極的に過ぎるとはならず、積極的な解釈だとはとてもいえない。というのは、このような解釈からは、ではどのような教育運営（学校運営）が教職員の手によって創造されていかななくてはならないのか、この点が少しも具体的なイメージを伴っては浮上してこないからである。それどころか、このような消極的な解釈にとどまっているかぎり、まさにそこから「国民の総意を反映した国会において正当に制定された法律を根拠とする行政的支配である限り、これを『不当な支配』であるということとはできない」（昭和44年2月19日、仙台高裁判決）などとして、法律的・行政的な教育支配は教育基本法第10条の禁ずる「不当な支配」にはあたらないとする、国家教育権論に通ずる解釈さえ生み出されているからである。そのようなわけで、我々は「教育は国民全体に対して責任を負って行われなければならない」という文言の意味をどのように制度化するのか、この問題をいま一步すすめて積極的に解明していかなくてはならない。この問題の解明は、後の第8節で試みることにしよう。

社会教育（第7条）

(1) 教育基本法第7条（社会教育）の規定のことに關しては、まず『説明資料』が次のように説明している。国及び地方公共団体は社会教育の振興・奨励に積極的に努力しなくてはならないけれども、このことは「その内容にわたって一々干渉せんとするものではない」と書いていることに、ひとまず注意しておきたい。

「今後の日本においては、学校教育と並んで学校教育以外の教育が大いに尊重振興されなければならない。即ち家庭教育、勤労の場の教育、いはゆ

る職場教育、及びその他あらゆる社会において行はれる教育が大いに盛んに行はれなければならない。このことは既に教育の方針の最初に『教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない』と謳ってあるによって明らかであるが、本条第一項は進んで国及び地方公共団体がこれらの教育の実現に向って積極的に関心をもち、奨励に努めんとするものであることを示す。勿論、国及び地方公共団体がその内容にわたって一々干渉せんとするものではないが、その振興に大いに力をつくす用意あることを明らかにする。」(同、16頁)

それは続いて、その第2項の意味に触れて、学校自体もまた「社会教育の目的実現に協力しなければならない」と述べている。

「本条第2項は、国及び地方公共団体が、自ら社会教育を担当する面を示す。『学校の施設の利用』とは、学校は本来、学校教育のために設けられたものであるが、社会教育の方面においても、その物的、人的施設をあげ、拡張講座、成人講座等は勿論、学校図書館の開放等、あらゆる方法をもって、社会教育の目的実現に協力しなければならないことを示す。又図書館、博物館、科学博物館、公民館の設備等をも今後大いに拡充強化して、社会教育の振興を図りたいと思う。」(同、16頁)

本条第2項は国及び地方公共団体が「自ら社会教育を担当する面を示す」というのも、国及び地方公共団体は社会教育の外的条件整備に積極的に取り組むべきことをいったものと解さなくてはなるまい。

(2) かの『予想質問答弁書』の場合は、社会教育を「社会人に対し、教育的意図をもって、社会の凡ゆる施設を利用して行われる文化活動の総称であって、学校という特別の施設を利用し、特定の規定に基き、特定の者を対象として行う学校教育に対し、学校教育以外において、国民の家庭生活及び社会生活を通じ、各種の施設及び機関を利用して行うすべての教育を社会教育と呼んでいる」(予、27頁)と定義しながら、その後において、家庭教育、両親学級、純潔教育、勤労の場所における教育、通信教育、公民館のことに

ついでに言及している。しかし、ここには、上記『説明資料』にみられたような、社会教育についても「国及び地方公共団体がその内容にわたって一々干渉せんとするものではない」というような明快な説明はない。

例えば、それは「家庭教育に対する奨励とはどんなことか」という問いを立て、家庭教育は「社会教育中基礎的なものであって、極めて重要なものである」と、これに対してごく一般的な回答を与える程度にとどめた上で、さらに次のような回答を与えているに過ぎない。

「それ故に、家庭にあってこの大半な家庭教育の任に当る父母兄弟等、子女の保護者自らが先ず第一にその心身を修養して子女に対し精神的感化を及ぼさなければならないのであるから、その為に互いに教養団体を結成し、又は文化団体に加入し、国あるいは公共団体、その他の文化施設を利用して、自らその教養を高めるように指導奨励を加えている。その方法は、両親学級の開設、父母と先生の会の結成奨励、学校拡張講座、巡回民衆大学等の設置により、又純潔教育の徹底を図り、各種の方面から家庭教育の向上を図るよう力を用いている。」(同、27-28頁)

以上のような回答である。その後には両親学級その他のことについて言及しているが、とくに注目に値するものはない。

(3) ところで、教育基本法第7条(社会教育)は、みられるように、家庭教育を社会教育の中に組み入れてしまい、家庭教育は「社会教育中基礎的なもの」だとか、家庭教育の任にあたる保護者が「その心身を修養して子女に対し精神的感化を及ぼさなければならない」から、そのために「自らその教養を高めるように(国または地方公共団体は)指導奨励を加えている」とか、家庭教育をもっぱら社会教育的方面からだけとらえている。しかし、家庭教育を親権としての教育権を行使する場所としてとらえ直したとき、家庭教育と学校教育との関係、より具体的にいえば、親の教育権と学校(教職員)の教育権との関係がまるで問われないままでよいのであるか。もっといえば、教育基本法は第7条で社会教育に言及し、その中で家庭教育にも若干言及す

る程度にとどめているが、それでよいのであるか。家庭教育の問題（親の教育権の問題）に正面から言及する条項をいま一つ別箇に設ける必要はなかったのであるか。

1980年代以降の、現代日本における各種の学校教育病理現象の特段の深刻化の過程で、とくに「父母の教育権行使」「父母の学校教育参加権」の問題、坂本秀夫『PTAの研究、親の教育権を見直す』（三一書房、1988年）が明示している父母の「学校に対する権利」の制度的な承認・保障の問題が焦眉のテーマとなっているとき、もっぱら社会教育の中で家庭教育の問題を扱い、父母の「学校に対する権利」を明示し得なかった教育基本法の条項構成には、やはり重大な欠陥があったといわなくてはならない。すでに早く戦前期から教育基本法の立法指導者、田中耕太郎が「両親の本源的教育権」を説き続けていたのに、教育基本法の条項構成が現行法の如きものになってしまったのは、一体どのような理由からであるか。その理由の一つは、明らかに田中耕太郎の教育権理論の未熟さにあるとってよいけれども。

(4) かの『教育基本法の解説』（前出）は、この社会教育の重要性について、次のように説明することから始めている。

「民主的で文化的な国家を建設すべき国民ひとりびとりの教養と徳性の向上のためには、教育は単に学校においてのみならず、広くあらゆる機会に、あらゆる場所において行われなければならないのである（本法第2条）。のみならず、国民がみずから人格の完成をめざし、真理を探究するためには、単に学校のみならず、社会のあらゆる施設がそのために利用されるようにされなければならない。このような趣旨からして、社会教育の振興は、学校教育の刷新充実と相まって今後大いに努めなければならないところである。そこで本法は、社会教育について一条を設け、社会教育の重んずべきことを前提とし、国及び地方公共団体が積極的に奨励の方策を講ずべきこと、及び国及び地方公共団体が行う社会教育の方法を示したのである。」（同、104頁）

ここでは、社会教育は「民主的で文化的な国家を建設すべき国民」を育成するために、国民が自ら「人格の完成をめざし、真理を探究するために」振興されなければならないと、その振興を図る目的が明確に示されているが、家庭教育と学校教育との関連の問題には、やはりまったく言及していない。

しかも、それが社会教育について「国及び地方公共団体が積極的に奨励の方策を講ずべきこと」と書いていても、その「奨励の方策」は社会教育の外的諸条件の整備確立に厳格に限定されなくてはならず、社会教育の内容には及ばないし、及ぶべきものでもないという主旨の説明（教育基本法第10条の規定にそくした説明）は、ここにはまったくみられないから、この点では、さきの『説明資料』の解説は特段に明快であったといわなくてはならない。

（以下、次号に続く）