

教育自治の理論

— I の 1 —

勝野尚行

- 序 教育自治の理論
- 第1節 文部省検定に対する国際的批判に接して（本号，不収録）
- 第2節 教育基本法制の理念
 - I 教育基本法の成立（4）
 - 田中耕太郎の教育思想の解明
 - 田中「司法権と教育権の独立」
- 第3節 1982年文部省教科書検定に対する国際的批判の経過等（本号，不収録）

序 教育自治の理論

従来「教科書問題—II—」と題して発表してきた本『論集』連載の論文を、以後「教育自治の理論—I—」と題する連載論文として発表していくことにする¹⁾。その理由・意図などについて、以下若干述べておきたい。

(1) 「1982年文部省検定に対する国際的批判の経過等」として、前回までの「教科書問題—II—」第3節でフォローしてきている部分は、すでにフォローを終了したというわけでは少しもない。今回の本連載論文のなかでも、引き続いてこれを継続しそのフォローをするつもりである。1984年国会への「教科書法案」の上程は、政府・自民党がすでに国会開会以前から「断念」してしまい、かの教免法「改正」法案さえ国会上程しないことになった。1984・3・29国会の上程され、'84・8・7国会通過して成立したのは「臨教審設置法案」だけである。そのために一見、1980年代初めの、あの激

しい教科書内容「偏向」に関する政治的論争は、まるで過去の異常な悪夢のような感じさえする、今日この頃である。つまり、いまや、かの教科書問題（1980年代初頭に始まったところの）も、その80年代初頭の教科書問題に含まれるかの「国際的批判」の問題も、かの「教科書法案」の国会上程が中止されたことにより、あたかも単なる過去の、すでに決着のついてしまった問題のようにも見えるのである。しかし80年代教科書問題に対するそのような理解、とりわけ1982年文部省教科書検定に対する国際的批判についてのそのような理解（決着がついたとみるような）は、あまりにも皮相な、物事（事態）の本質をわきまえない、誤解にも近い理解である。

かの国際的批判が提起した問題は、日本の一部の「知識人」「文化人」がこれをどのように受けとめようとも、政府・自民党がこれを完全に「決着」をみた問題とみていようとも、我々自身にとっては、そんなに生易しい問題では少しもない。それどころか、その課題提起は、この80年代日本の最重要問題の一つとして、いよいよ深く受けとめていかななくてはならない問題だと思われるのである。総じて、教科書問題（教科書内容「偏向」非難→教科書検定「是正」→国際的批判、等の一連の経過をたどった問題）は、けっしてすでに過ぎ去った、単なる過去の出来事ではありえない²⁾。

(2) そのように思う理由は、その国際的批判は過去の日本の「戦争責任」を、かつての東アジアの被害者たちが、あらためて80年代日本の国政・教育政策に対して突きつけた問題だと思われるからである。どれほどまでに過去の日本の犯した「国家的罪惡」（田中耕太郎の指摘）を正確に直視し深刻に反省するか、このことについての自覚・意識の脆弱^{せいじやく}なところからでは、将来の日本の進路が正しく設定されるわけがないと思われるからである。

「戦後教育改革なるものは、占領軍による押しつけの所産に過ぎない」という非難・中傷が現在、政治的支配者たちから意識的にくり返されているけれども、その改革のリーダーの一人であった田中耕太郎の戦後教育改革思想一つをとってみてみても、それはそんなに単純かつ無価値な改革ではさらさ

らないのである。敗戦後日本での教育改革の所産である教育基本法制の思想・構造の価値は、実は、まさにその国際的批判があらためて指摘した過去の日本の「戦争責任」についての、相当に深い反省・自己批判を踏まえ、「その過ちを二度とくり返すまい」という固い決意のうえに、「教育の民主化」ないし「人間の尊厳」の思想を根本的基調に据えて組み立てられたというところにあるのである。

もっとも、戦後教育改革の所産である教基法制なるものが、今回の国際的批判があらためて指摘した戦前日本の「加害」行為、これについての反省をも踏まえて形成（構成）された教育法制であることを実証することは、今後の教基法制研究の根本課題の一つであって、すでに実証ずみの事柄ではない。実際にはむしろ、「被爆」等に代表される「被災」こそ、戦後教育改革の起点にあるものと一般に解されているからである。この点はたとえば、かの文部省著作『あたらしい憲法のはなし』（1947年9月発行、新制中学校生徒等向け出版物）の「戦争の放棄」の箇所（17-18ページ）をみても、相当程度まで知られるであろう。

そうだとすれば、もしも「加害への反省」が教基法制の思想・構造のなかに深く貫いているとするならば、かの国際的批判は、80年代日本の教育に向けて、あらためて「教基法制の精神に立ち帰るように」要求したものであることになるであろう。国際的批判による課題提起が深刻に受けとめられなくてはならない理由の一つは、この点にある。

(3) そうであれば、今回の本連載論文の主題は「教育基本法制の思想と構造」でも、一向に構わないのである。事実、主題を^{いつこ}そうすることも考えたのである。しかし、その教基法制の思想・構造にたいして、今回は主^まにどの方面から迫るか、そしてそれなりに専門独自の研究成果を生み出し蓄積していくか、について考えておかななくてはならない。そして私がみるところ、戦後なお一貫して実践的課題たり続けているのが、簡潔にいつて「教育の民主化」「教育における民主主義の実現」であり、より限定しより専門学術的に

いって「教育における自治の達成」、つまり「教育自治の実現」ではないかと考えるのである。

もちろん「教育における民主主義」といったり「教育自治」といったりしても、とくに後者の「教育自治」など、どちらかといえば耳慣れない概念（言葉）であるに違いない。「教育自治」は「学校自治」と「地域教育自治」とからなるなどといってみても、所詮内容解明にはなっていないであろう。

そうした理由もあり、また教基法制の思想・構造の、まさにその核心にこの「教育の民主化」「教育自治」が据えられているのではないかという理解に立って、本連載論文の内容の主題を設定してみた次第である。

(4) 私自身の構想しているところは、あくまでも、かの国際的批判による課題提起を踏まえての、^{あやま}過てる戦前教育への批判と反省をめざしての、『教育基本法制の思想と構造』の総括（まとめから執筆・出版）にある。たとえ近く『教育自治の理論』をまとめて出版するとしても、それは前著（予定）の一環であるに過ぎない。「教育自治」ないし「教育の民主化」が教基法制の思想・構造の重要な構成要素の一つであればこそ、この「教育自治」の思想・構造から掘り下げてみていきたいというに過ぎない。

私自身は近く『教育自治の理論』をまとめて出版するつもりである³⁾。

このことを決断した理由はいくつかあり、その理由をここで述べる必要はあるまい。しかし、あえてその理由を解説ぬきで列挙してみれば、次の3つぐらいになる。その一は、田中耕太郎の「教育自治」論のなかに、継承し発展させるべき貴重な思想が豊富に含まれていることを発見したことである。『教育自治の理論』の副題は「田中耕太郎の教育思想の研究」ということになろう。その二は、日本教育学会第43回大会（1984・8・30～84・9・1）の課題研究「学校論：学校の自治をめぐる問題」において問題を提起するよう命ぜられたため、否応なく「教育自治」「学校自治」の問題に関して掘り下げた検討をしなくてはならなくなったことである。田中耕太郎の教育思想の、いっそう徹底した研究の必要が、ここからも生じている。その三は、上

記の学会での問題提起のために、岐阜県東濃東部の地域（恵那地域）における「学校自治」の実践・実態の調査・研究に取り組む必要が生じ、「地域教育研究調査団」（総勢 11 名）を結成して、その調査・研究を共同して開始したことである。この調査・研究を成功させるためにも、他面では、どうしても「学校自治」の思想・構造の理論的解明に精力的に取り組まなくてはならなくなってきたからである。

ひとまずその理由をあげてみれば、まずは以上の 3 つぐらいになる。

あえていま一つ、田中の教育思想をいま私が研究対象に据える、その理由（もっとも核心的な理由）をいっておけば、これまで私がかの国際的批判をフォローしてきたことに密接に関連している。というのは、その国際的批判は戦前日本の国家的犯罪たる侵略・略奪の戦争の責任をあらためて追及したものであるが、田中の戦後教育改革思想の原点にあるものは、まさにその戦前日本の国家的犯罪に対する、その加害性・残虐性に対する、このうえなく深刻な反省だからである。もっといえば、その反省が戦後日本の教育改革を指導して教基法制の形成に導いた、その原点にあるからである。だから、もしも教基法制の精神が戦後の日本において、一貫して誠実に教育のなかに浸透・貫徹せしめられていったのなら、1980 年代日本の国政・教育政策が再びまた国際的批判にさらされるなどということは、けっしてなかったに違いないのである。教基法制の精神は、まさに敗戦直後における田中耕太郎の思想であり精神であったのである。

〔註〕

- 1) なぜに「教科書問題—II—」を「教育自治の理論—I—」に変更し発展させるのか、その理由はここでは十分に説明できていない。追ってより明確にするつもりである。
- 2) 本論文のなかに第 3 節「1982 年文部省検定に対する国際的批判の経過等 (7)」を収録できなかったのは、もっぱらページ数（紙幅）の関係による。余裕のあるとき、引き続いてその (7) 以下を収録していくつもりである。
- 3) 『教育自治の理論』とするか『教育権独立の理論』とするか、なお未決定のところがあるが、田中耕太郎の教育思想の研究を中心に据えて、近くこれをまとめ出版

する予定である。そうだとすると、田中耕太郎の教育思想の全体系を素描すること、そのなかでのかれの教育自治論ないし教育権独立論の位置を鮮明にすること、等々の作業をしなくてはならない。田中耕太郎の教育思想体系のなかにおける教育自治論の位置は何か、なぜかれが教育自治の法制度的確立を戦後教育改革の核心的課題として提起したか、等の問題には、本連載論文のなかで順次に解答を与えていくつもりである。

第2節 教育基本法制の理念

I 教育基本法の成立 (4)

田中耕太郎の教育思想の解明

教基法制の理念にせよ、教基法の成立にせよ、田中耕太郎の教育思想の分析をとおして、どの程度まで解明し得るのか、あらためて問い直してもよい問題である。しかし、いずれにしても田中耕太郎の教育思想の研究は、教基法制の思想・構造の解明に欠かすことのできない仕事であることは確実である。そして、それにもかかわらず、この田中耕太郎の教育思想の研究が、これまでのところ、本格的にすすめられてはおらず、したがってその研究成果にもそれぞれ限界があることも確実である。田中の教育思想が「あまりにも論理矛盾だらけ」であることも、その研究を困難にしている理由の一つであろう。その本格的研究にとっては、研究視角を厳格に練り上げ限定することが、はじめにどうしても必要になるのである。そしてもしもその研究視角を誤って設定すると、その思想研究の価値は極めて貧弱なものになってしまうのである。

田中「司法権と教育権の独立」

1957年1月1日号の雑誌『ジュリスト』(有斐閣)に発表した論文「司法権と教育権の独立」のなかで、田中は、その「教育権の独立」論を、より詳細に展開した。そして、田中のいう「教育自治」が「教育者による教育自治」

を意味し、けっして「住民による教育自治」を意味するものではないことを、より全面的に明らかにした。田中がこの論文を執筆した時期は、かの地方教育行政法が強行成立せしめられた(1956・6・30)直後であり、いわゆる任命制教委が実際に発足する、その直後であった。このような時期にこれが執筆されたことは、たとえ田中がこのなかで地方教育行政法制に対して直接的に批判を加えることはしていないとしても、それが「教育権の独立」を格段に脅かしかねないものとみて、「教育権の独立」の規定が憲法上に盛り込まれて制度化されなくてはならないと強く主張しながら、これを批判するためであったとも解されるのである。

同時に本論文は、田中の[・]年来の[・]教育思想を極めて率直に開陳してみせたものともみられ、いわば田中説の本音^{ほんね}がここに吐露されているとみられるのである。その点で私自身は、これこそ田中の諸著作の代表作とみたいと思っている。以下、田中『法の支配と裁判』(有斐閣・1960年)に収録されている本論文をみていこう。

もっとも本論文は、国家に対して「教育の政治的中立」の制度的保障を要求しながら、他方では教職員に対しても政治的活動の自粛・自制を強く求めたものである。教職員に向けて、非政治的人格価値の実現を求め、政治的に中立であることを求めたものである。そのかぎりでは、かれの教育観(教育目的観等)そのものも、かれの憲法の政治理念(政治課題)についての理解も、この時点では大きく変化していたといわなくてはならないであろう。なぜなら、平和主義・民主主義の思想形成こそ、田中によっても、戦後日本の教育の根本課題であったからである。

(1) 本論文における田中の主張は「『教育権の独立』の憲法的保障」ということになるが、この「教育権の独立」構想は、戦前日本の教育に対する批判から出発して、田中がかねてから抱いていた構想であった。

「日本の教育の重大な欠陥の一つは教育行政の面において認められること、とくにわが初等および中等教育は中央と地方の官僚によって支配さ

れ、戦時非常状態の下では軍人が中央官庁である文部省を動かして教育を左右し、軍国主義、極端な国家主義を鼓吹したことに存在していた。地方においては年令30にも達しない教育には全くの素人の1、2年で他に転勤する内務官僚が地方庁で教育行政の実権を握り、20年、30年勤続の老教育者がその鼻息をうかがい、卑屈に流れるような事例は決して稀れではなかった。」¹⁾

だから「教育権の独立が終戦後直ちに問題となったのは当然である」と述べ、続けて田中は、つぎのように書いている。

「教育権の独立は総司令部側の意向をまつまでもなく、日本側として考慮していたところである。終戦直後筆者が学校教育局長として文部省に入る動機の一つとして懐抱していたのは、教育とくに初等、中等教育の地方官僚からの解放、即ち教育権の独立ということであった。この趣旨を私は昭和20年10月、就任直後専門学校長会議における講演および翌21年3月アメリカ教育使節団と文部当局との会合における演説において述べたことがある。これは地方における教育を知事の権限から引きはなし、教育行政を独立せしめ、教育者の自治にまかせる構想であった。それは大学自治の思想を地方教育行政に推及しようとするものであり、また司法権の独立の原理とも相通ずるものであった。しかし省の内外における内務系統の役人は、知事の権限から教育のような重要な事項を奪うことになるような構想に賛成する筈がなかった。」²⁾

田中のいう「教育権の独立」が「司法権の独立」原理と類似した、大学自治の思想を地方教育行政に推及した、「教育者による教育・教育行政の自治」を意味することは、ここからも明白である。

「司法権と教育権の独立は、外部からの不当な支配に服しないという、受働排除的な権利である。これは国家が司法のことは裁判官に、教育のことは教育者に委ねることを意味する。両者の任務とするところは(中略)、政治の上にありますまたはその基礎になっているところの正義価値または人格価

値の実現である。それは特殊の学識，経験をもっている者のみができることである。従って国家は裁判官や教育者について，一般公務員とはちがった資格を要求している。これ裁判官については裁判所法に，教員については教育職員免許法が存在する所以である。³⁾

「教育権の独立」の構想は田中のかねてからの構想であったが，それは「教育のことは教育者に委ねる」という「教育者による教育自治」の思想に由来しており，さらにそれは，そもそも「人格価値の実現」というような専門的な仕事 (Professional work) は「特殊な学識，経験をもっている者のみができる」という，教育労働の専門性についてのかれの深い認識に由来している。教育職員免許法 (教免法) による専門資格の修得が「教育権の独立」の制度化を要求することになるのだという把握である。

民主国家が司法と教育の「両者に広汎な範囲において自主権を認めている」のは，裁判所法および教免法が存在し専門資格を修得せしめているからだという把握は，教免法制が何であるかを理解するうえにも，重要な示唆を与えているようにも思われる。つまり，教免法制形成の意図は，教育労働という専門職労働に従事する専門的資格を修得させることによって，かれらの手にその労働実践を委ねる，というところにあるとみられるからである。

(2) 田中はその「教育権の独立」制が憲法上の制度として保障されることを要求した，とみることができる。事実田中は，教基法 10 条等に代表される教基法上のいくつかの原則は「憲法の中に移されることが適当なものである」と述べて，「教育権が一層完全に保障される日」が来ることを期待したのである。その説くところをフォローしてみよう。

裁判官の職権を行うにあたっての自由，つまり「司法権の独立」の保障は，身分保障規定 (憲法 78 条)，任期・定年・報酬に関する規定 (憲法 80 条) 等によって制度化されているが，このような「制度化がなければ，裁判官の独立は完全とはいえない」⁴⁾のである。しかし，教育については，憲法 26 条が置かれているとはいえ，これは「教育や教育者の独立に関するものではな

い⁴⁾から、「教育権の独立」が憲法上に制度化されているとは到底いえない。その理由は、ごく一般的にみて「現代国家において教育はまだ新しい分野であり、これを司法に比較すると憲法上の地位はまだ十分確立していない」からであり、それは「今日なお生成発達過程にある」とみられるからである⁴⁾。「教育に関しても単に教育を受ける権利や義務教育に関する規定以外に根本的原則が示されてしかるべきである⁴⁾と主張しているから、田中が「教育権の独立」を憲法上に規定して制度化することを要求していることは、ここにすでに明白である。

「日本国憲法中における教育関係の規定は貧弱ではある⁴⁾けれども、それを「補充するもの」として教基法があり、その教基法のなかには、すでに「憲法の中に対応する規定または原則的の規定をもっている」ものとして、教育における平等（機会均等）の原則（3条）、男女共学（5条）、義務教育（4条）、国・公立学校の特定宗教教育等の禁止（9条②）等がある。

「しかし学校教育（6条）、社会教育（7条）、政治教育（8条）、宗教教育一般（9条）、教育行政（10条）等は、いずれも教育憲法といってもよい根本原則について規定を（教基法は）設けている。もし将来国民が教育を重要視し、司法と同様に憲法中に特別の一章としてこれに関する規定をおくようなことにもなれば、教育基本法中のこれらの原則はおおむね憲法の中に移されることが適当なものである。⁵⁾

田中はこのように述べて、教基法上の教育諸原則、とりわけ教基法10条の「教育権の独立」の原則が、憲法上に規定されることを適当と認めるにいたったのである⁵⁾。この点では田中は、かつての文相時代の見解を大きく発展させたと評価しなくてはなるまい。

「憲法は司法権の独立を制度的に承認し、この精神を以て司法を不当な支配から守る色々な方策を講じている。教育権の独立は直接にはわが憲法中に制度化されてはいないが、上述のごとく憲法の学問の自由の保障や教育基本法ならびにその他の教育関係法令中の規定、とくに大学の自治の原則

からして帰納できるのである。もし教育政策の重要性が今より一層痛感されるならば、憲法中に立法、行政、司法の3権とならんで、第4権として教育に関する一章が設けられ、教育権が一層完全に保障される日が来ないとは断言できないのである。)⁶⁾

ここからもすでに明らかなように、田中が「教育権の独立」論のなかでいっている「教育権」は、すでに相当に広義なものである。これについて、田中はつぎのように説明している。

「ここに教育権というのは、立法権、司法権というごとく教育的機能の全体をいうものである。それは両親が個人として子女に対してもっているところの親権 (Elternrecht) の一種である自然法的な教育権 (Erziehungsrecht) ——民法では『監護及び教育をする権利』(民820条) ——と同一ではない。それは教育を全体として観察して、教育が教育外の世界からの不当な干渉侵害から守られなければならないことを意味する。)⁷⁾

「教育権」がいわば「教育統治権」ないし「教育権能」を指すという説明であるから、「教育全体について教育権の独立は、両親の教育権の保障とちがって司法権の独立の場合と同様に制度的保障である」⁷⁾ということにもなる。両親の教育権が自然権的人権であるのに対して、「教育権の独立」という「教育権」は「教育的機能の全体」に関する制度的保障としての「教育権能」をいうという説明である。しかし、「この意味における教育権の独立は本質的には両親のもっている自然法上の教育権と関連をもっている」⁷⁾と述べたり、「教育の自由」を否定する「国家の教育独占が行われているのは、両親の教育権の侵害にほかならない」⁷⁾と述べたりしているから、田中は「教育権の独立」の制度化の目的は両親の教育権 (自然法的人権) の十全な保障のためにあると把握していることにもなる。ここに学校教員の教育権が登場しないのは、「学校教育は両親の教育の延長・補充である」という理解が、田中説のなかには深くあるからである。

(3) 田中の「教育権の独立」の思想は、教職員 (「第一線の教育者」) への労

働の自由の保障が必要であるという思想と合わせて、もちろん、国家の活動はその労働の「条件を整備することに限局される」という思想をも含んでいる。

「裁判官、教育者、芸術家、学者等の職業相互間には、密接な類似関係が存在する。叙述を簡単にするために、私は裁判官は正義に、教育者は人格に、芸術家は美に、学者は真の諸価値に奉仕するものということにする。これらの職業に従事する者は良心に従い独立であり、自由でなければならぬ点において一致している。」⁸⁾

このように述べて、教育者にも独立・自由が保障されるべきだとしながら、田中は続けて以下のように述べている。「これらの者の特殊な活動」の自由は憲法によって、憲法 13 条という一般原則のほか、憲法 19 条・同 23 条によって保護されているのだという指摘に続いてである。

「元来国家の活動の範囲は、経済、外交、財政、衛生、社会生活の最少限度の条件である秩序と道徳の維持に限られており、それは直接に真、善、美の問題に及ぶものではない。国家は如何なる学説が正しいか、如何なる絵画が芸術的にすぐれているかを判断する権限をもっていない。それらは政治と異なる次元の世界に所属する。これらの世界に関する事項は個人の良心と創意とにまかせられなければならない。そうすることが国家の精神的文化的水準を向上させることになるのである。国家の任務とするところは、真、善、美の諸価値が実現されるに適切な有形無形の条件を整備することに限局されるのである。」⁸⁾

教育の内容（真、善、美）の正否ないし価値についての判断は、個人の良心と創意とにまかせられるほかに、政治的に判定することは不可能である。したがって国家の任務は、これらの「諸価値が実現されるに適切な条件を整備することに限局される」のだという、近代の教育思想家たちがくり返し強調した観点を田中もとり、田中は教基法 10 条の内包する教育行政思想を浮き彫りしてみせたのである。そして田中は、この近代教育思想を説くにとど

まらず、いま一步すすめて、国家は一般的な自由権（憲法 13 条）および特殊な自由権（憲法 19 条、同 23 条）を保障するだけでは足りずに、その「特殊な活動の自由の保障を制度化する場合がある」⁸⁾として、その事例として「裁判所や裁判官の独立」をあげたのである。つまり、教育者の教育活動の自由は、本来、憲法の 13 条・19 条・23 条によって保障される程度では足りないのであって、さらに憲法上にそのための規定を置くことによって制度的に保障されてしかるべきである旨、明確に示したのである。田中のいう「教育権の独立」の制度化が、まさにそれである。

「司法権と教育権の独立は、それらがひろく外部からの干渉や圧迫に対して守られなければならないことを意味する。外部からの干渉や圧迫として考えられるのは第一に他の国家権力からくるそれである。」⁹⁾

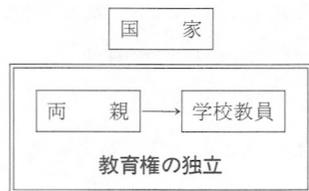
裁判所は制度的な独立保障があったから、かの「戦時非常時中においても、その独立を害されるようなことを耳にしなかった」⁹⁾けれども、教育に関してはそうではなかった。

「教育に関しては、それが本来独立でなければならぬのにかかわらず、司法の場合のように制度的保障が欠けていたために、政治の方面からの干渉に対し全く無力であり、軍国主義、極端な国家主義の傾向に風靡^{ふうび}され、ただ官立諸大学が大学自治の伝統を固守して政府や軍部の方面の干渉圧迫に対し、当時の事情の許すかぎりのレジスタンスをしてきたのにとどまっていた。」⁹⁾

田中が「教育権の独立」の制度化を力説する、その理由の一つは、戦前教育がその制度的保障を欠いていたために外からの政治的干渉に対して「全く無力」であったことについての、怒りにも近い反省からである。

学校教員の、教育という「特殊な活動」を行うための自由は、憲法の 13 条・19 条・23 条によって保障された自由権に由来しているというから、それゆえにこの自由は、田中によっても学校教員の人権として把握されていると思われる。田中の制度的保障の主張は、したがって、学校教員の「特殊な

活動」の自由を、たんに憲法上の人権にとどめるだけではなく、すすんで、「教育権の独立」を憲法的制度にまで高めることによって、これをより確たるものとして保障しようというにあると思われる。つまり、両親および学校教員の教育権（人権としての）の行使を国家的・政治的な干渉からより確実に保護するために、「教育権の独立」という憲法制度的枠組みを設置しようとする、そのような構想に立つ「教育権の独立」制度化論のように思われるのである。



(4) ここで、若干脇道に逸れることになるが、田中の教育権論に内在する不可解な点の一つに触れておこう。

それは、学校教員の「教育の自由」と両親の自然法的教育権との具体的な関係を、田中がどう理解していたのかという問題である。

学校教員の教育権も両親のそれも、国家的・政治的な干渉から自由でなくてはならない。だからこそ「教育権の独立」が制度化されなくてはならない。また、両親の教育権こそ本源的・自然法的な人権であって、学校教員の教育権のごとき、それに比較すれば、伝来的・第二次的な教育権に過ぎない。だから、「学校教育は家庭教育の延長・補充」ということにもなる¹⁰⁾。

しかし、そうだとすると、両親との関係では学校教員には「教育の自由」は保障されないということにもなりかねない。田中は事実、ある箇所では、そのようにも説いている¹⁰⁾。しかし、そうだとすると、学校教員の「教育の自由」は憲法13条・19条・23条に根拠をもつ人権であるということ、教育が「個人の良心と創意とにまかせられなければならない」ということ、その「教育者の教育自治」の構想、等々はいったいどうなるのか。

国家との関係では「教育権の独立」が制度化されなくてはならないことは確かである。しかし、その「教育権の独立」が制度化されたとき、両親はその教育権を果たして行使することができるのか、かえってそれが「教育者の

独善」に道を開き、両親の学校教育への関与を封じてしまう（学校の閉鎖主義）ことになりはしないか。

問題は、両親と学校教職員とが、子育てにおいて、どう結び合うことになるかにある。本源的教育権と伝来的教育権とは、学校教育の場面で、どのような具体的関係に立つことになるのかにある。この問題は、田中のいう「委託」の中身の問題ともなろう。以下、かれの「委託」論の一部である。

「この機会において私は教育という特殊の活動に由来するところの、教育者の特別の性格について一言したい。というのはこのことは国家公務員（地方公務員である者も同様）である教育者の性格を明瞭にすることに役立つと信ずるからである。問題は国（又は地方団体）の学校の教育者の教育権がどこに由来するかである。制度的形式的にはそれは国（又は地方団体）に由来するものであるが、実質的にはそうではないのであり、両親の子女に対して有する自然法上の権利に由来するものである。即ち国の行使する教育権は、自己に固有なものではなく、根本において国が両親より委託せられた伝来的性質のもの又両親の教育権を補充するものに外ならないのである。かような意味において、国の学校の教育者の地位は、家庭教師や私立学校のそれと本質的に変りはない。彼等は両親の教育権の代行者であり又補充者に外ならぬのである。」¹¹⁾

「国の行使する教育権」などという言葉もとび出してくるが、実質的には、教育者の教育権は両親の教育権の委託に由来するものであるから、学校の教育者は両親の教育権の代行者・補充者である旨、明確に指摘したものである。「教育者が両親の委託に応じてその子女を教育し、教育者と教え子との関係は敬愛を基調とする親子のそれである」¹¹⁾という指摘も、同主旨のものとなる。

両親にのみ固有な教育権の代行者・補充者こそ学校教職員であるという把握に立てば、なるほど、学校教育に対して国家が内容的統制を加えることは、両親の教育権への侵害となるに違いない。しかしこの筋では、学校教職

員は、家庭で両親が行っている教育を代行し補充することしかできないということにもなる。かれのいう「委託」の意味内容は、両親は学校での教育については学校の教職員に全面的に委せたということなのか、反対に両親の教育を学校教職員に代行させ補充させるということなのか、それとも、その両極端の中間に真実があって、学校教育における父母と教職員との協力・共同を内容とすることになるのか。かれの「委託」論は、教育を国家的・政治的な支配から解放した後の、両親と教職員との、学校での子育てにおける具体的関係のあり方を解明しえていないのではないか。

田中の「委託」論の中身について、仮說的にでも述べておかなくてはならない。学校教育は家庭教育の延長・補充である、学校教育のことは教育者自治に委ねられなくてはならない、両親の教育権こそ本源的な教育権である、これらの主張はいったいどう結び合うのか。

両親の教育権こそ本源性を有するから、両親による家庭教育の自由は絶対的自由に近いものとなる。学校教職員の教育権はそこから伝来したものであるから、学校教育は家庭教育の延長・補充であるということになる（委託論の成立）が、この「委託」論は田中の場合、純粹に論理的・観念的なものにとどまるのであって、それ以上の意味はほとんどもっていない。だから、「委託」を受けた学校教職員は、「委託」された教育であることを多少なりとも自覚している必要があるし、学校における教職員と子どもとの人間関係を家庭における親子の人間関係に近づけるべく努力する必要がある。しかし、すでに「委託」された以上は、学校教職員は、国家・政治・行政に対してはもちろんのこと、それを「委託」した両親にたいしても、学校教育の自治・自由を主張しうることになるのであって、両親は学校教職員をそれほどまでに信頼して、子どもの教育を「委託」したということになる。したがって、学校教育について教職員と父母とが協力・共同するなどということは、その「委託」の本旨に反することにもなりかねないことになり、学校教育のことは学校教職員の手任せということこそ「委託」の本旨とするところとな

る。

私自身の田中「委託」論の中身についての理解をあえて示しておけば、およそ以上のようなことになる。

(5) さて、田中は「教育権の独立」の制度化を課題として提起している。しかし田中は、この制度化が、「司法権の独立」の制度化に比較すれば著しく未発達ながら、現行教育法制上でもすでに萌芽的に実現されているとみている。若干例示してみよう。下記の対照表から明瞭なことは、「司法権の独立」が憲法上に根拠をもつのにに対し、「教育権の独立」がまったくそれをもっていないということである。後者の憲法的制度化が課題となっていることは、ここに一目瞭然である。

教 育	司 法
教基法 10 条 ——教育を不当な支配から守る——	憲法 76 条 ③ ——裁判官の独立——
教基法 6 条 ② ——教員の身分尊重・待遇適正——	憲法 78 条・79 条 ——裁判官の身分保障・待遇——
教育公務員特例法	裁判所法 48 条～51 条

このうち、とくに教育公務員特例法について、これが公務員法と別個に設けられたのは「教育の特異性を考慮して」のことであると¹²⁾、さらに以下のように述べている。

「それは大学に関して学問と教育の自由の保障の見地から、従来慣行とされてきた大学の自治を成文化し大学の教育公務員の人事を大学の自主的運営にまかせることにし、その身分の保障を一層強化し、また大学以外の学校の教育公務員についても一般公務員よりも利益な取扱を認めている。さらに教育公務員に関しては研修の制度が設けられている。とくに大学の自治は新憲法下における裁判所の自治と著しく類似している。」¹³⁾

教育公務員特例法は、みられるように、とくに「大学の自治」を保障したものであるという。しかし田中は、これを「教育の特異性を考慮して」設け

られた法律と解しているから、それは「学校の自治」の保障まで指向しているのだと解しているということにもなるのである。だからこそ、そこには「教育公務員については、一般公務員に対する国家的命令統制が相当大幅に緩和され」なくてはならないという精神が貫いていると、そのように解説することにもなったのである。この点、すでに田中『新憲法と文化』の内容検討のなかでも示しておいたとおりである。

(6) いま一つ指摘しておくべきことは、田中が教育行政を行政の一環としてとらえながら、なおその教育行政の特殊性・独自性を明快に指摘していることである。教育行政は行政のなかにありながら、教育行政への一般行政の論理の適用は不可能だと説いていることである。

「教育の主体は国家や公共団体に限らず、両親その他の個人、団体、社会一般、ジャーナリズム等であり得る。しかし現代の国家は教育一般に多大な関心を示し、初等教育から大学にいたるまで、あるいは公立学校や私立学校を育成補助し、あるいは自ら学校を設立して教育の振興を企図する。とくに近代国家においては普通教育を義務教育としてひろく国民に強制する。教育は現代国家において衛生、保健、社会保障等とならんで福祉国家の最も重要な機能の一つとして確固たる地位を占めるにいたった。国家が教育を行う場合において教育は司法と対立する意味で行政の分野に所属する。国立学校の経営、私立学校の監督その他教育に関する国家の活動は合目的性の考慮によって支配されている。それは国民の体位の向上や衛生状態の改善を目的とする保健衛生に関する行政と同一の性質のものである。」¹⁴⁾

田中は「教育は本源的には国家の機能に属せず私的起源のものであり」¹⁵⁾とくり返しながらも、近代国家は「福祉国家の要請にもとづいて」教育を「国家の任務の中に取りこんだ」¹⁵⁾と述べ、国家が「教育を行う場合において教育は行政の分野に所属する」という。しかし、田中は続けて、「教育に関する事項が福祉国家の一機能として行政の一部門をなすにかかわらず、教育

自体および教育行政を支配する精神は、一般行政の場合と異って官僚主義ではない¹⁶⁾と、教育行政の論理を一般行政のそれと明確に区別している。この点が田中の教育行政思想の水準の高さを実によく示しているのである。

「国家の他の福祉国家としての任務、例えば保健、衛生、経済等とちがった性質をもっている」として、教育行政（教育と教育行政との関係）から官僚主義¹⁷⁾を徹底して排除しようとする。

「(保健・衛生・経済等) これらの行政の諸分野は前に述べたように上から下まで命令系統で通ずる官僚組織によって支配されている。しかるに教育は国家が私立学校に対しある程度の監督権を行う場合はもちろんのこと、国立、公立学校の教育に関しても、他の行政部門における官僚主義は介入できない。官僚主義は教育行政に従事する官僚相互の関係において存在するのみであり、教育活動に従事するところの小学校教員から大学教授にいたるまでの教育者は、官僚的階層制の圏外に存する。(中略) 国立や公立の学校の教育者と教育行政官との間の関係についても同様である。前者は後者の下級官庁ではない。この点で教育者は行政官庁において上級の行政官を補助するところの技術官とはちがった地位にある。教育者の地位は、例を国政の他の部門に求めるとすれば、裁判官のそれに極めて類似している。」¹⁸⁾

教職員管理への官僚主義の導入を批判し、「教育活動に従事する」教育者が「官僚的階層制の圏外に存する」ことを鮮明にした部分である。ここで田中がいう「官僚主義」が「行政支配」と同義であるかぎり、その「官僚主義の排除」の思想が、「学校の自治」の保障の思想へ、さらに「教育者による教育自治」の思想へ、と通じていくものであることは、再度ここであらためて指摘するまでもあるまい。

(7) このような田中の教育行政思想（教育者自治の思想）は、かれに特有の教育観から必然的に生まれたものであって、教育について「教育者と被教育者との全人格的接触関係がその本質をなしている」¹⁹⁾とする、その教育観に

由来するものである。これこそ教育の本質であることは「最も本源的な教育形態である、両親と子女との間の教育関係を考えれば明らかである。しかしこの関係は学校——それが私立であると国立、公立であると、小学校であると大学であるとを問わない——における集団教育においても異なることはない」¹⁹⁾という教育観を、かれは以下のようにも展開している。

「教育は教育者が自己の理想とする人間像（その全部又は一部）に従って被教育者を育成する個人的な活動である。その人間像が如何なるものかは別問題として、教育は被教育者をもその徳性や知性の点で向上させて行く活動である。従ってそれは創造的な、そうして極めて個人的、また全人格的性質を帯びている。その点において教育者の活動は芸術家のそれと甚だ類似している。だから教育者においては芸術家に要求されるころの、理想、智識、教養、情熱、技術、熟練等種々の個人的条件が具備されなければならない。教育者が良心的であるべきことも芸術家の場合と異なるころがない。かような類似点以外に教育者を芸術家と区別するころのものがありとすれば、それは教育活動が直接に人間を対象として行われその人間の運命を左右することである。この点において、教育者は生命のない大理石に自分の芸術的理念を吹き込む彫刻家とはちがっているのである。」²⁰⁾

「教育が直接に人間を対象とする」²⁰⁾労働である点では、それは「専門職労働」(Professional work)の一典型である。それは医師の労働に著しく類似した労働である。そうであるかぎり、田中が明快に指摘しているように、教育労働に対する官僚主義的行政支配は強く退けられなくてはならず、「第一線の教育者」には政治的・行政的な支配からの独立・自由が保障されなくてはならない。

かつて私自身がまとめた『教育専門職の理論』(法律文化社・1976年)にたいする反省をも込めて、ここでの田中の教育観そのものについて問題点を指摘しておこう。

教育が直接に人間を対象とする専門職労働であること、教育が「教育者と

被教育者との全人格的接触関係をその本質とする」こと、つきつめていけば「教育は教育者が自己の理想とする人間像に従って被教育者を育成する個人的な活動である」こと、これらのことはまさに田中が指摘するとおりでである。しかし田中が「その人間像が如何なるものかは別問題として、教育は被教育者とその徳性や知性の点で向上させて行く活動である」というとすれば、いかに教育労働の創造性・全人格性・個性を強調しようとも、この種の教育論はあまりにも抽象的・形式的なそれに陥り過ぎているといわざるをえないであろう。たとえば、田中は現代教育が形成をめざすべき人間像について「その人間像が如何なるものかは別問題」というが、このようにいうことが果たして正当であるか。むしろ、教基法制下の教育では、あるいは敗戦後の日本の教育においては、その教育が形成をめざすべき人間像（教育目的）について、すでに一定の規範が存在しているのであって、そのことにてらしてみても、その人間像はより具体的・現実的に提起されてしかるべきではないのか。この点からみて、ここでの田中の教育観は、かつてのかれのそれと比較して、著しく抽象的・形式的なものとなっているといわざるをえない。

(8)「教育権の独立」が制度化されなくてはならないのは、さらに、教育が「政治の基礎に位するところのもの」であることにもよる。教育が実現をめざす人格価値は、真理価値（大学）や正義価値（裁判所）と並んで、「政治の上にまたその基礎に位するものである」²¹⁾というのである。

「民主政治がより完全に実現され国家が繁栄するためには一方適正な司法によって社会の秩序が保たれ、基本的人権と正義が擁護され、他方適正な教育によって国民の道徳的および文化的水準が向上しなければならない。司法と教育は、政治とちがって、国民の卑近な目前の要求（例えば国防、経済、衛生）をみたすものではなく、国家の存続発展に一層基本的な条件をつくり出す。それらのものといえども社会生活の具体的な事情によって制約され、変遷発達するが、しかし政治に対する関係においては一層基本的かつ一層永久的のものである。この故にこれらのものは政治と次元を異に

する世界に所属する。もし司法が政治と同じ次元に属し、政治的考慮によって左右されるならば、それらのものは政治の基礎条件たるべき自己の任務を果たすことができず、政治自体の解体の結果を招来するのである。』²¹⁾

教育は国民の道徳的・文化的な水準の向上をめざし、そのことによって「政治の基礎条件」をつくり出さなくてはならない、さもなければ「政治自体の解体の結果を招来する」という。ここには、田中の、戦前日本の政治・文化・教育の過ちに対する反省が、いまなお深く込められているとみることができるのではないか。再び「政治」の解体を招来することがないようにするためには、教育は政治的支配に服さないことと合わせて、その振興こそが強くはかられなくてはならない。

「司法も教育も消極的に不当な支配に服してはならず、独立でなければならぬばかりでなく、一般的に振興されなければならない。そのためには人的物的の諸条件の充実例えば裁判所の庁舎、学校の施設の完備、裁判官、教職員等に適材を得るための待遇の改善が必要とされる。』²¹⁾

田中の主張はここにまですすんでいるが、すでに指摘した欠陥（抽象性・形式性）を別にしていえば、国民の道徳的・文化的な水準の向上をはかること、教育がこの目的を達成すること、このことへの田中の期待ないし思いがどれほどに大きなものであるかを、この発言はよく物語っているといえよう。

(9) しかし、教育の政治的中立性についての田中の理解には、問題がないわけではない。その問題は、教育をどこまでも司法とのアナロジーでみるという田中の一面的手法からも来ているが、すでにこの時点では、前述のように、田中の教育観そのものが抽象的・超歴史的な性格のものになり、敗戦直後のかれの教育思想に内包されていた平和・民主主義・人権の思想が第二次的なものに追いやられてしまったことから来ているのである。

田中によれば、教育者や裁判官の「職務が独立であり、その身分が制度的に保護されているのは、一種の特権と認めらるべき」²²⁾であり、教育や司法

の自主性はその「職責の内容自体に起因する」²²⁾ものであるから、この特権は個人的特権 (Personalprivileg) というより、事項的特権 (Sachprivileg) と認められなくてはならない。とすれば、この種の特権を国家から授権された教育者等は「それに比例して良心的に誠実にその任務を遂行する責任を負っている」²²⁾ことになる。しかし、教育者と裁判官とはさらに、特権に随伴するこのような責任以外の別個の責任、つまり「政治に対する不介入の義務」を負っている²³⁾。田中はこのように述べて、政治の教育への不介入 (教育の政治的中立) を説くことから、反転して、教職員の政治への不介入の義務を説くにいたるのである。政治的中立性の議論が国家・政治・行政に対してではなくて、その反対に、教職員に対して向けられるにいたる。そして、教基法 8 条 ② の規定を以下のように解釈している。

「これは教育の目的や内容が政治と次元を異にするところの、超党派的な人格価値の実現に関係するものであるからである。(中略) 教育の内容をなす道徳、社会、文化、経済等に関する授業や指導の中に多分の党派の見解や意図が介入しやすいことと、学校教育の対象が人格形成の過程にある判断力において十分でない青少年であること、および学園という社会を政争の渦中に巻きこむことの教育上の悪影響などを考慮に入れたためと認められる。」²³⁾

田中はここでは、教職員が実現をめざす人格価値を「超党派的な」ものとし、さらに「非政治的な」ものとして「教育者はひとしく非政治的な人格価値に奉仕するものだ」²³⁾とまでいう。果たして人格 (価値) とは非政治的なものなのであろうか、根本的に疑問がある。

こうして田中は、「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」(1954・6・3、法 157) を肯認したり、国公法・地公法の政治的活動禁止規定の教職員への適用を正当としたりしながら、「学校の教師たる地位にある者は、その身分が公務員たると否とにかかわらず、教育の本質からして政治的に中立でなければならない」²³⁾ 旨くり返ししながら、つぎのよ

うにしている。

「教育権の独立は制度的には今なお生成の過程にあるが、それは教育自体の本質からして要求される。しかし教育者がその独立を濫用し、本来の使命から逸脱し、あるいは政治的活動に熱狂しまたは教育者の任務が工場労働者、オフィスの労働者等と異って、財貨その他の経済的価値の生産でなく人格価値の実現にあることを忘却し、言動において一般の労働者と同じうことがなければ、教育の權威を失墜するのみでなく、教育者の特権を要求することができなくなるであろう。そうしてもし世論が何等かの法的措置を講ずることもまた止むを得ないものと認めても、これに対し抗議できないであろう。」²³⁾

事項的特権の保障を国家に対して要求するためには、教職員自身が国家政治に対して中立を堅持しなくてはならない、という主張である。

教基法8条②の規定についての田中の解釈は、すでにここでは、その立法意思の主旨（『教育基本法の解説』でも示されている）から大きく乖離してしまっている。教基法制下、非政治的人格の実現が教育課題となるのではなく、その反対に、かつて田中自身もくり返し強調していたように、憲法「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」とするなら、憲法理念（平和的・民主的・文化的な国家・社会の建設）の実現に向けて実践する政治的人間の形成こそが課題となるはずであり、そのためにはまた、教職員自身にもそうした政治的人間になることが要求されるはずだからである。

（10）分権制・独立制・民主制（教育委員会法制を組み立てたところの）と「教育自治」（「教育権の独立」）との関係に、田中が厳しく論及している箇所がある。かつての教委法制の思想・構造と「学校自治」との関係を考えるうえにも大いに参考になるので、以下これに触れてみる。

田中は、憲法8章の「地方自治」の条規にあらわれている思想（地方自治権の思想）が教育面にも反映して、教育の地方分権化の思想となってあらわれたように解している²⁴⁾。つまり、教育行政の分権制は憲法92条等に根拠

をもつ制度だという把握である。

「しかし地方分権化と教育権の独立の2つの要請はある点において重なり合っているが、原理的には必ずしも一致するものではないのである。」²⁴⁾

ついで田中は、このように述べて、分権制が直ちに「教育自治」を保障するわけではないという。そして、独立制・民主制についても同じだとする。

かの「教育刷新委員会」の採択した要綱(1946・12・27, 第17回総会)の教育行政に関するもののなかに「教育の自主性の確保と教育行政の地方分権」という項目があり、これについて教育刷新委員会は「教育行政は、なるべく一般地方行政より独立し且つ国民の自治による組織をもって行うこととし、そのために、市町村及び府県に公民の選挙による教育委員会を設けて教育に関する議決機関となし、教育委員会が教育総長(仮称)を選任してこれを執行の責任者とする制度を定めること」と決議している。かくて「教育の地方分権化とともに、地方教育行政の一般行政からの独立を実現し以て教育を不当な支配から守るために」²⁴⁾として、教委法が制定されたのである。それは、独立制と民主制(公選制)とを実現したものである。

「しかしながら教育委員会が設けられたからといって教育権の独立が保障せられるとは限らない。何となれば教育権の独立を保障する機関自体がその独立を害することがないと保障できないからである。それは一つに教育委員さらにそれを選挙する人々が教育を理解してこの制度を運用するかどうかにかかっている。」²⁴⁾

田中はこのように述べて、教育委員会法制を組み立てる3原則(分権制, 独立制, 民主制)は、なるほど「教育権の独立」を保障するための原則ではあるが、この原則・法制もまた直ちに「教育自治」を保障するわけではないという。

分権制・独立制・民主制の3原則によって組み立てられた教育委員会法制が、そく「教育自治」「学校自治」「教育権の独立」を保障するものではないことを指摘したものとして、私自身は、これを評価するものである。この点

を私は、本学地域経済研究所紀要『地域経済』（第4集，1984年3月）所収の論文「教育行政法制の研究〔I〕」のなかで、教委法制の思想・構造を仔細に分析しながら、詳しく指摘しておいた。そこでは、まさに「学校自治」の確立が課題として残されていたのである。

(11) さて、では田中の「教育権の独立」論には問題はないのか。とくに、田中がそれを「司法権の独立」からのアナロジーで展開していることからくる問題はないのか。

第8項「『不当な支配』からの自由」の箇所で田中は、教育への「不当な支配」として考えられるものの第一に「他の国家権力からくる」干渉や圧迫をあげているが、その二つめに「社会的の勢力」をあげて、教育者にもこの勢力に対して「不羈独立の態度」を堅持することを要求している。いったい社会的勢力に対する「不羈独立の態度」とはどんな態度であるか。

「裁判官や教育者はその職責の遂行上本来良心に従い独立に振舞うものであり、またその身分が保障されているからかような影響（ジャーナリズムからの、社会的勢力からの）に対して強硬であるわけである。しかし彼等といえども人間である以上は不知不識の間に動かされやすいのである。もちろん裁判官や教育者といえども世間から孤立し、世間知らずになってはならず、世の中の批判に謙虚な態度で傾聴し反省しなければならない。」²⁵⁾

ここでは田中は、教育者に向かって、裁判官に要求されると同種の態度を「社会的の勢力」に対してとるように要求している。

「ジャーナリズムの傾向は動揺変遷し、常に正しく妥当であるとばかり限らない。重要なことは司法や教育の本質使命に照して何が適正な批判であるかを判別し、不正不当な議論や主張に盲従しないことである。直接に正義価値に奉仕する裁判官や人格価値に奉仕する教育者はかような見識をもつことが要求される。もしそれをもち合せないとするならば、いくら制度的な独立があっても無駄である。」²⁵⁾

「人格価値に奉仕する教育者」が「不正不当な議論や主張に盲従しない」

「何が適正な批判であるかを判別」する、そうした「見識」を持ってというのが、そしてこれこそが「不羈独立の態度」だというのが、田中がこれを社会的勢力からの影響を念頭に置いていっているかぎり、教職員が父母・住民の教育への要求・批判に対しても独立・強硬な態度をとることにもなりかねないし、それよりも、父母・住民との（子育てのための）協力・共同の形成に向けて教職員が積極的に取り組むことは誤っているということにもなるのではないか。学校教職員が「良心に従い独立」してイメージした「人格価値」に奉仕することこそ必要な「良識」なのであって、父母・住民の要求・批判にそってそのイメージしている「人格価値」を変化させることなど、その「良識」に反するということになってしまうのではないか。

国家権力に対する独立的態度の堅持と、社会的勢力（父母・住民をも含んでいる）に対する独立的態度の堅持とでは、学校教職員にとっては、もっている意味がまるで異質となるのではないか。いったい何に対して「不羈独立の態度」がとられなくてはならず、何に向けてはとられてはならないのか、この問題は厳格に区別して考えられなくてはなるまい。

「裁判官や教育者はその職責の遂行上本来良心に従い独立に振舞うものである」としても、それは对国家（政治的・行政的）関係でのことであって、その「独立」が対社会的関係では「独善」となる危険がありはしないか。

いったい教育者のこの「不羈独立の態度」は、さきにみたかれの両親に固有の教育権とその教育者への委託という教育思想と、どのようにつながっていくのか。教職員が両親の教育権の代行者・補充者となる（両親の家庭教育の延長上で学校教育をすすめる）ことは、その「不羈独立の態度」に著しく反することになってしまうのではないか。

「かような不羈独立の態度は、とくに教育者については、教育者がつくっている組合その他の団体に対する関係においても要求される。それらの団体はそれぞれ経済的その他の目的をもっており、団体員たる教育者はその目的の実現に協力すべきは当然であるが、しかしその協力は団体の目的や

実際の活動が教育の本質と矛盾せず、また教育者の独立と良心とを害しないことを最少限度の条件とすることを忘れてはならないのである。もし教育者が幹部の統制に無批判的に盲従するならば、かつて官僚や軍部のレジメンテーションに盲従した同じ誤謬を繰り返すことになるであろう。」²⁵⁾

続けて田中は、このように述べている。「教育者の独立と良心とを害しない」かぎりで教職員団体の活動に参加せよというのであるが、教育者が個人的良心に従って行動するとして、その個人的良心が恣意的・独善的に過ぎるということもありはしないか。また、その個人的良心に従って団体からの独立ばかりを主張しているために、教職員団体として教基法制の精神の実現・達成に取り組むことができない、というようなことが起こりはしないか。田中のいう「教育の本質」の中身の理解が教職員相互でくい違うようなときに、団体としてはどうするのか。したがって、教職員団体が解体してしまう場合も生じはしないか。かつての文部省『新教育指針』（1946年5月～47年2月）の教職員組合に寄せた大きな期待²⁶⁾と比較して、あまりにも差があり過ぎるのではないか。というのは、その『新教育指針』の場合は、戦後日本の教育を方向づけながら、教職員組合にたいして、教職員の待遇改善を求めて「当局に対して正当の要求をつらぬくこと」、その団結の力をもって「教育権の独立」を守りぬくこと（「もし政党から不当のあっぱくがあって、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ったときには、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」）、さらにすすんで「政治を正しい方向に指導しなければならない」こと、これらのことを期待し要求していたからである²⁷⁾。しかも、この『新教育指針』の箇所（第1部前編第5章「民主主義の徹底」）の執筆者は田中耕太郎（学校教育局長時代）だともいわれている²⁸⁾から、そうだとすると、田中の教職員組合観も大きく変化してしまったことになる。

（12）田中による「教育権の独立」論は、「専門教育者による教育自治」の思想、ないしより端的に「教育者自治」の思想から生まれている。そして

それは、教育者の職責内容の専門的 성격からくる。教育者が「広汎な範囲において自主権を認め」られる理由につき、田中はつぎのようにいっている。

「それは正義価値（裁判官が関係するところの）と人格価値（教育者が関係するところの）の実現が、政治や行政の通常の活動のルートによるよりも、これらの価値の実現に専心する、一定の資格をもつ者に委託されることが、事柄の性質上最も適当だからである。裁判や教育が官僚組織の圏外にある裁判官や教育者に委ね、外部からの指揮命令をなすべきでないこと、大学教授が専門の研究について学問の自由を有し、政府や他人の干渉を受けないのと同様である。」²⁹⁾

教育者を官僚制組織の圏外に置くこと、外部からの教育者への指揮命令を排すべきこと、教育を専門教育者に委ねること、これらの田中の指摘は「事柄の性質上最も適当」である。この点、疑問の余地のない真実であり、対国家的関係では教育者の独立は達成されなくてはならない。しかし、人格価値の実現は有資格専門教育者に「委託」されてその教育者の独立が保障されなくてはならないということは、対国家的関係で明示されるべきことであって、対両親の関係でいわれるべきことではないであろう。田中のいう「教育自治」「学校自治」が、結局のところ、「教育者自治」「学校教育を専門教育者の手に」を意味しているかぎり、学校教職員は両親から子どもの教育を「委託」されながら、その両親に対して排他主義的態度を「強硬」にとり続けることにもなりかねない。この辺の問題については、すでに再三本小論のなかで指摘したところである。

かつて私は『教育実践と教育行政』（全訂版、法律文化社・1979年）のなかで、田中の「教育権の独立」論の成立根拠に2つの方面から論及した³⁰⁾が、いまやこの2つの方面の関係づけが問われているといわなくてはならない。

〔註〕

- 1) 田中『法の支配と裁判』有斐閣・1960年、170ページ。
- 2) 同上、171ページ。

- 3) 同上, 178 ページ。
- 4) 同上, 168—169 ページ。
- 5) 同上, 170 ページ。「教育権の独立」等の憲法制度的保障の主張は、田中のかつての文相当時の主張（第90 帝国議会等における）とは決定的に異なり、その主張が著しく進歩したことを物語る。
- 6) 同上, 176 ページ。
- 7) 同上, 173 ページ。
- 8) 同上, 167—168 ページ。
- 9) 同上, 176—177 ページ。
- 10) この点、拙編著『教育実践と教育行政』（全訂版、法律文化社・1979 年）290—291 ページ参照。
- 11) 田中耕太郎の、井手成三（文部次官）『詳解、教育公務員特例法』（労働文化社・1949 年 2 月）に寄せた序文、4 ページ。
- 12) 田中耕太郎は、井手成三・同上書に序文を寄せ、そこでもこのことを述べている。教育公務員特例法の特徴についてである。

敗戦後の日本の教育は、その内容・理念、制度・形式の両面において著しい変革を遂げているが、しかしこれら変革の実施のためには、「教育者にその人を得且つ、教育者をして安んじてその崇高な使命に邁進し得るような外部的条件が確保されていなければならない」。そのために教育職員免許制度の確立、経済的地位・待遇の改善、等が必要とされるが、それだけではない。

「さらに教育公務員の職責の一般公務員のそれに対する特殊性からして、一方一般行政事務に従事する者と異なるところの任免休職等に関する取扱を必要とするとともに、他方その任務が学者、宗教家、芸術家等のそれのごとく、倫理的文化的性質のものであるために、不断の修養によって自己の個人的完成に特別努力することが要望せられるのである。ここにおいてか、教育公務員については、一般公務員に対する国家的命令統制が相当大幅に緩和され、とくに大学教授については、（中略）大学の自治が認められる要があるとともに、他方その使命たるや学問的文化的性質のものであるために、研修の制度が設けられなければならぬのである。」（同上、3 ページ）

その仕事が「倫理的文化的性質のもの」だから、教育公務員について、身分の取扱いや研修につき特別な配慮を加え、「国家的命令統制」の相当大幅な緩和をはかったもの、それがこの特例法だというのである。

- 13) 同前『法の支配と裁判』173—174 ページ。
- 14) 同上, 159 ページ。
- 15) 同上, 161 ページ。

- 16) 同上, 166 ページ。
- 17) これについて田中は「行政事務に関しては下から上までピラミッド形に構成されている官僚的機構がこれに当り, 所管大臣, 上級官僚, 下級官僚の間には命令服従の関係が存在している」「行政の分野におけるかような官僚制度即ち指揮命令の関係は行政の合目的的要請とくに能率の増進のために絶対に必要である。これは軍隊の組織に類似している」(同上, 157 ページ) などと説明している。
- 18) 同上, 161—162 ページ。
- 19) 同上, 167 ページ。
- 20) 同上, 166 ページ。こうした点, 詳しくは拙著『教育専門職の理論』(法律文化社・1976年) 参照。
- 21) 同上, 174 ページ。
- 22) 同上, 178—179 ページ。
- 23) 同上, 180—181 ページ。
- 24) 同上, 171—172 ページ。
- 25) 同上, 177—179 ページ。
- 26) 拙著『教育基本法制と教科書問題』法律文化社・1982年9月, 340 ページ等参照。
- 27) 文部省『新教育指針』。伊ヶ崎暁生・吉原公一郎編・解説『戦後教育の原典 1, 新教育指針』現代史出版会・1975年, 79 ページ。
- 28) 読売新聞戦後史班編『昭和戦後史, 教育のあゆみ』読売新聞社・1982年, 142 ページ。
- 29) 同前『法の支配と裁判』179 ページ。
- 30) 拙編著『教育実践と教育行政』(前出) 289—292 ページ。「両親の本源的教育権」論と「専門職労働としての教育労働」論との2つ。

小 括 この「司法権と教育権の独立」は, 田中耕太郎の著作物のうち, 比較の後期のものに属する。敗戦直後の「教育改革私見」は1945年9月の作であるから, それから12年ほど後の作である。したがって, ここではもはや, 田中は, 教基法の諸規定にそって教育目的を積極的に提起することはせず, 教育は「教育者と被教育者との全人格的接触がその本質をなしている」とするような, 極めて抽象的な教育本質論を出すにとどまってしまっている。この点からも, 「教育改革私見」とはもちろん, 「教育に於ける権威と自由」(1946・3) と比較しても, ここに内容的・思想的に大きな変化が認め

られるのである。

本論文の発表された時期は、教育委員会法制が「地方教育行政法」制に切り換えられ、戦後日本の教育行政法制が分権主義から集権主義に向けて大きく移行する時期である。だから、本論文のなかで田中が「教育権の独立」の制度的保障を強く提唱するとき、それはその教育政策への批判の思いに発してのことだともみられるのである。

問題は、ここで田中が提唱した「教育権の独立」論の内容を、どのように評価し、その価値をどのように継承し発展させるか、にある。この角度から、以下若干の小括（研究課題提起）を試みよう。

① 評価さるべき第一のことは、対国家・対行政の関係における「教育権の独立」の憲法制度的保障を、くり返して課題提起していることである。その憲法制度的保障まで提起したかぎり、文相時代のかれの見解に比較して、大きな進歩をみせたといわなくてはならないであろう。

② 両親の教育権の本性性についての田中の指摘も、それ自身だけ取り出してみれば、継承すべき深い見識ではないかと思われる。しかし、その本性性の指摘が、具体的には家庭教育での両親の教育権の「絶対性」の指摘から一步も出ることなく、上記の「教育権の独立」論の成立根拠ともされえていないのではないか。これこそ「教育権の独立」論の成立のもっとも強力な根拠となると考えられるのである。

③ 両親の教育権こそ本性性を有するなら、学校教職員の教育は、確かに「家庭教育の延長・補充」となるが、学校の教育にはそれとしての自律性はないのか。また、両親から教職員への教育「委託」は、両者の関係をどう具体的に組み立てることになるのか。果たして「専門教育者による教育自治」論の成立余地は生ずるのか。

④ 田中のいう「教育自治」は、つきつめると「専門教育者による教育自治」となるから、かれのいう「教育の民主化」には、「父母・住民の学校教育への参加」論の角度からみたとき、大きな限界が内包されているといわな

くてはならない。「教育者の独善」を克服する手だてをどうするのか、未解明のままである。しかしそれにしても、一方では両親の教育権の本源性を強調し「学校教育は家庭教育の延長・補充である」とまで説く田中が、他方では学校教育に関して「専門教育者による教育自治」を説くのは、いったいどうしたことであるか。両親の教育権と教員の教育権との関連づけを田中がどう行っているのか、さらに解明を続けなくてはならない。そして、かれがこの問題について若干の解明を試みた論文「教育権の自然法的考察」(『法学協会雑誌』第69巻第2号、1951年8月)の考察にすまなくてはならない。というのは、たとえば、そのなかに「両親は^{たとえ}仮令その子女を学校に送っても、基本的な教育権を自分に保有しているからして、学校教育の在り方について重大な利害関係を有し発言権を保留しているからである」(同上、69 [2・23] 121)という、刮目すべき一文が含まれているからである。

〔付記〕

しかし、ある種の事情があって、当面、田中の教育思想の研究を、敗戦直後から教基法成立時ぐらいまでの時期のものを主にしてそこに限定してすすめなくてはならなくなった。多分本論文の「Iの2」「Iの3」ぐらいまでは、少なくともそこに集中せざるをえないだろうと思っている。ある種の事情とは、日本教育法学会の1984年度第14回研究総会(1985年3月末)において、「『臨教審』教育改革と教育基本法」と題して研究報告を行うよう命ぜられたことを指している。

(次号に続く)