

# 国民教育論における教育権の考察

*The inquiry into the right to education in the question  
of national education*

梶 田 信 吾

Shingo Kabata

目 次	11頁		
(一) 国民教育の理念	11	8. 大田堯, 日高六郎, 日教組の説	27
(1) 社会と教育	11	9. 国民の教育要求をどう捉えるか	28
(2) 国民教育の概念	13	(二) 教育権の考察	29
(3) 西欧の国民教育	13	(1) 宗像誠也, 堀尾輝久, 持田栄一, 兼子仁,	
(4) 国民教育論の立場について	16	木田宏の説	29
1. 国民教育運動	17	(2) 権利としての教育	30
2. 上原専禄, 宗像誠也の国民教育論	18	1. 学習権と親の権利義務	30
(新教育と国民教育, 森戸辰男, )		2. 教師の教育権限	31
(長洲一二の教育批判)		3. 教育行政の権限と限界	31
3. (国民)教育の基本的課題	21	4. 教師の教育権限の独立	32
4. 教育の主体としての国民	23	5. 独立否定説	33
5. 国民教育の問題領域	24	(3) 教育行政当局の教育行政論とその批判	34
6. 矢川徳光の国民教育論	25	(4) 教育権論の克服すべき課題	38
7. 長洲一二の "	26	(三) む す び	44

現在の大学の学園紛争は日本だけでなく外国にも今年になって激しくなった現象といえるし、亦単なる学園の問題としてでなく教育制度、学校管理の根本にかかる問題として、それぞれ重大な社会問題となっているといえよう。先に紀要(第4巻)に「政治と教育——道德教育をめざして——」をのせ、戦後の教育事情を特に教育政策を中心として考察することにより、今後の教育の動向を探ってみたのである。本研究は「後期中等教育の多様化に対する教師集団の意識の確立」のテーマで昨年から継続して研究討議してきた高教組の教育研究の一篇である「国民教育の理念の確立をめざして」から出発して「国民教育論」の在り方を研究し、更に「教育権」なるものを如何に解すべきかと考究することにより「政治と教育」の続篇とされるべきものと思っている。ここに「平和への誓いは「忘却」を戒めることである。忘却は罪悪なのだ。」といわれる安田武氏の言(昭43.8.14大分合同新聞)を引用し、終戦でない敗戦後、23年をへて未だ

に戦後は終らないし(佐藤首相談)のに昭和元禄の繁栄と平和のムードに民主主義、平和主義を自分たちだけの民主主義や平和の中に忘れ去ることのない様、真の初の新憲法制定の頃の民主主義、平和主義からまた探つてみるのは極めて大切な事であると思うのである。

## (一) 国民教育の理念

### (1) 社会と教育

現在大学の学園紛争により大きく教育のあり方が問題にされるに至つて居り、大学の教官と大学生との間の問題でなく、文部省、国会、大学生父兄、一般国民、又大学に学生を送りこむ小中高の先生方の間にも重大な問題として、教育問題を考えざるをえなくなったといえよう。私達教師がどうして学生達を説得することが出来ないのか、どうしてかかる学生になつたのか、その考え方は究明して行くと何になるのであるか、いずれも意外の事であったり、途方もない理解しにくい程の断層を大きくみせつけられているといえるのであり、之はまた当面

の大学の教官内での意識や態度についても学生との間のへだたりはなくても相当の開きがみられると報道され、それは同じ教職の者として我々の職場の問題としても考えられる事である。更に学校を教育行政する処の文部省や地方教育委員会、教育庁と学校教師との間、又学校経営に対等のものとして組織に参加している父兄と教師との間、それは広く国民一般と学校教師との間にみられる断層という風に展開せられてゆく、日本国民統合への努力、体制への心構えをつくる政治教育、教育立国策の如何にかゝわってくるのである。すべては一朝一夕にしておこるべきでないであり、結論を大胆にのべるならば、日本の国民性に基いているのであり「考慮すべき日本人の特性」<sup>\*</sup>としての

1. 情緒主義的、非合理主義的性格
2. 颱風的、火山的、島国的性格
3. 附和雷同的、個人意識の不徹底
4. 家族的利己主義
5. 外国崇拜と文化的劣等観

に基くということができそうであり、<sup>\*</sup>1それは和辻博士が指摘せられた、日本の歴史的風土の特性に基く国民的性格であり、<sup>\*</sup>2又フロムのいう「感情的偏見で、合理的に考え理解しようとする態度に欠け、独善的となり、反対するものを非難し排斥するといった態度は、思考の病理的症状、偏執的思考に基く」<sup>\*</sup>3という批評があてはまるといえよう。

又戦後の教育改革は明治初年の「新学制」とならぶ近代日本の二大教育改革だ<sup>\*</sup>4とは一般に認める処であるが、しかしこの両者の改革のしかたというか、変り様に何か共通した傾向がみられはしないか、之についても実証的に研究しなければならぬと思つている。

さて結論めいたことを先にのべたけれどもこれから具体的にのべることからその原因を前述の特性に基くとするならば、我々の心情や実践はかくも歴史的にも、そしてそれは、風土的に我々の体内に根づくものとして、考慮さるべき特性としてもその矯正除去は容易でないことをはっきり認識した上で、対策を構すべきであるということ、それは更にいかにすべきかの、具体的にして表現可能なものでなければならぬことは当然であろう。

さて教育はいかにあるべきか、教育の理念を国民教育論においていかに考えているか、考察しようとするのであるが、その機能や内容や方法について、ここで述べる紙数もないし、又それは本研究の目的でもないので省くこととし、これまでの教育はもともと家庭、教会、寺院、私塾などを中心に行われていた私的な営みであった。ところが近代国家の成立とともに、国家が国民の教育に関心をいだき、積極的に教育に関与するようになってきた。

かくして私的な営みとしての教育が公的な営みとなり、公費による学校教育所謂公教育が出現し、教育が法の対象としてとり上げられ、教育法規が整備されに至る。現代の教育は大まかに云えば、国民的規模における公教育の成立、または国民教育制度の成立普及としてとらえられる。そしてわが国は欧米の教育制度を取り入れることおそく、しかも短期間に全国的に普及した点においては正に世界第一であると云える。しかし急速な量的発展、教育機会の拡大は、欧米の資本主義諸国と経済体制を同じくする故に共にその内容、質の面において、公教育、国民教育と果して云われうるものであるか。戦後の民主化の線にのった新教育が朝鮮戦争を境に講和独立に伴う占領下の立法の修正をうけて、再改革の名の下に変貌し再修正され、昭和22～3～4年にかけての6,3,3,4の新学制の内容は文相の度々の中教審への諮問、答申において指導要領、教育課程の改訂となり、当初のものと随分変つたものとなったといわれるのである。

そして之について様々の論議反対を呼び、教職員の組織である日教組や日高教の文部省との見解の相違に基く対立がずっと続いているという現状において、更に前述の如き異和感、対立が各界各層にみられる現代、公教育はいかにあるべきか、寛容と忍耐もて対話による統合、円満な運営がはからねばならないのである。かかることは当然分りきったことであろう。それをおしすすめ対話するためには、之迄の見解の対立点をいかに解消するか、その準備となるものを両者に提出する、そして考えて貰う、又緊急を要する事や本質的な事のみをとりあげ、末梢の派生的と思われる事は後に廻すといった態度で懇談会的にでも接する事は現代の教育界において、是非実施して貰ったことであろう。

そしてかかる対話的ムードが中央のトップ会談から地方各層間の対話と波及徹底してゆく事から統合が進められて行くのであることを自地共に銘記すべきであろう。

さて近代国家において公教育が確立し、それは現代の国家において更に普及してきたこと、しかし現代は質の問

<sup>\*</sup>1 松下正寿氏を委員長とし、高坂正顕、小原国芳、金子武蔵、古川哲史氏らを交えた四十を越す教育宗教団体それに著名な学者たちが参加し、1年間にわたり、人造りを国民自身解決する問題であるとして研究してきた日本教育国民会議の見解

<sup>\*</sup>2 和辻哲郎、倫理学下P 400全集本、岩波書店

<sup>\*</sup>3 フロム、人間の勝利を求めて P 19

<sup>\*</sup>4 森戸辰男、再改革を必要とする戦後の教育改革 (文部時報1966.11臨時増刊P 6～)

題が問われるに至って居り、世界各国は今次大戦後教育改革を断行してきたこと、日本も占領、占領撤退という敗戦国としての特殊事情もあったため他国以上の大変革を余儀なくし、又敢てなさうとしているということ、しかし質の問題がここに文部省の教育行政は国民の教育権を無視し、ひいては教師の教育に関する権限をゆがめるものと、ここに教育権論争、国民教育論が発生してきたといえるのである。

## (2) 国民教育の概念

戦後の日本の教育の時点における国民教育はいかにあり、更にそれがいかにあるべきか、そこに国民教育論があるのであるが、一応国民教育 (national education, volksbildung) の概念は何をあらわすかを考察してみよう。それは平凡社の教育学事典によると次の如く記される。「国家の存立と発展のため、その成員である国民のすべてに、国民としての能力及態度を培養することを目的として行われる教育、一般には近代国家成立の時期にナショナリズムと関連して形成され、大体19世紀後半、学校制度として確立された。国民教育は社会教育をも含めた国家の教育組織全体をつうじて行なわれるが、とくに普通教育、戦中義務教育の段階において集中的に実施される。……具体的にはフランスの革命以降の概念であり、フランスの革命議会でコンドルセの「国民教育計画案」からであり、その思想はプロシャのフィヒテの「ドイツ国民に告ぐ」やヘーゲルの国家教育学説と継承された……

日本の場合は1872年(明5)学制施行とともに一応発足、その基本的性格は1890(明23)年の教育勅語渙発によって確立された。……森有礼の富国強兵主義の教育方策及徳育方針の基本として渙発された教育勅語渙発の年に小学校令改正、第1条「小学校の本旨」の条に「国民教育の基礎」を授くとして「国民教育」という言葉がはじめて用いられた。……この国民はプロシアのばあいと同じように、「絶対主義国家に全面的な奉仕を要請する被統治者としての国民」であり、国家発展のための礎石となるべき帝国臣民であったことはいうまでもないのであり、忠君愛国の国家教育、超国家主義の教育であり、独立自由な近代人としての人間の権利、国民の権利を教えるものではなかったのである。旧憲法における国民の権利及義務の規定にみられる如く、国民の権利たるや天皇の統治権の一部を与えられるもの、天皇の支配下で許された範囲での自由の権である。しかも外国に比べて、主権者と国民の間に、旧支配階級であった公家や武家を中心とした臣としての官僚や華族が介在して、天皇の名において大権を利用して治めるといった複雑な政治体制

がしかれたということ、そして更にこの政治体制の下之を支持し、亦己の野望利益の達成獲得を狙う資本主義の経済体制が之と結びつき、旧憲法下の支配体制を形づくつてきたが故に、国民教育たるや国家教育であり、ブルジョア的国民教育たらざるをえなかったのである。

この点欧米資本主義諸国での教育とその大体において異なる処はないと考えて、そして現在まで引き続き変らない体制の下にある教育の故に、一応西欧資本主義諸国のブルジョア的国民教育がいかにあったか、その質がいかにあったかを、堀尾輝久氏の公教育の思想(岩波、現代教育学4)によって捉えてみようと思う。

## (3) 西欧の国民教育

「人権宣言は市民革命の思想的結実である。ところで、市民革命は「第三階級こそはすべてである」(シェーエス)と主張する、ブルジョアを主体とした革命であった。この言葉は、一方ではそれまで無であつた第三階級が、特権階級に対して自分たちこそ「すべて」であるという自己主張を示すものであつたが、それは同時に、自己との対立物である第四階級の非存在を意味していた。そしてこの第四階級の非存在ということは、さらに論理的に二重の意味もつ。すなわち第四階級もまた人間である限りに於いて人権の主体として「すべて」のうちに含まれるという結論と同時に、かれらが階級として第三階級に対立するものであるかぎりにおいて、かれらは無であり、人権の主体から、はずされるという結論である。

労働者の階級的自覚化の運動が、同時に人権の普遍性の論理に即した、人権を要求する運動(前者)だとすれば、ブルジョアジーの使った論理は後者であった。

資本主義社会では、その実質的主体である労働者は、経済的には、人間ではなく労働力であり、政治的には統治の客体にすぎず、れらは政治的、公民的権利はもとより、人間的、市民的権利を奪われた追放的存在にすぎなかった。

このような近代社会の理念と現実の錯綜した関係に照応する教育組織は、大きく三重組織として整理されうる。一つは第三階級以上の階級(支配階級)の自己教育であり、他の一つは労働者大衆の教育組織である。これが更に異質的な二種類の組織に分れる。その一は支配階級による労働者大衆の教化の組織であり、その二は労働者の階級的自覚を前提とする労働者の自己教育の組織である。

産業資本家や工場主たちは最初は労働者大衆の教育に対しては熱意を示さなかった。産業革命の進行は単純労働を可能にし、安価な児童労働が大量に必要ともされ、為に児童が教育を受けることはそれだけ児童の労働時間が減ることであり、さらに字の読める労働者になること

は、治安の面からは危険視され、資本家にとってはマイナスと思った。

ところでこのような事実に対応して、博愛主義者や没落貴族らによる「富者が貧者を慈恵として面倒をみる」という伝統主義ないし家父長主義から、労働者、貧民に対する慈恵的教育が救貧制度と密接に関連し、慈善学校、日曜学校、養育職場として開かれ、最初の工場立法（1802年）もこの旧勢力が主体となって制定した。しかしこの慈恵教育の目的は「貧民の子どもをその地位に安んずるように教えこむ」ことが目的とされ、宗教を中心とする治安維持、犯罪予防の道德教育を出るものではなかったとされている。

そして19世紀の30年代は産業革命の一応の終結と選挙法の改正（1832）救貧法の改正（1834）とブルジョアジーを主体とする改革が行なわれた。教育に関しても工場法の義務就学規定の拡充（1833）、改正救貧法にもとづく救貧事業の縮小と、その代替としての公教育への努力（補助金政策の開始）等改革がなされ、教育に対する公的関心を促し乍ら大衆の教育機会徐徐に拡大していった。

そしてさらに工場法における就学義務規定は工場主たちの反対と不評の中にも、大衆教育の必要と関心を刺激し、工場学校を生んだ。

そこでの教育は、労働と教育の結びつきを示すものであったが、さらに工場主たちは、一工場内に設けられた学校よりも高い効率をめざして、やがて数個の企業が共同で経営する工場学校を発展させた。この工場学校は産業社会の新たな現実の要請に応じた学校であった。こうして大衆教育のイニシアティブは、旧勢力から新興ブルジョアジーの手に次第に移っていった。

安価な児童労働の必要と社会秩序の維持という観点から、大衆教育に消極的であったかれらは、やがて教育（道德）こそ犯罪を予防し、治安を維持するために必要だという認識に変わってくる。

さらに工場法が児童の労働時間制限になるとして反対した工場主たちも、教育の結果、予想以上に従順になった児童労働力を手に入れることができる経験を通して、工場法への反対の態度を次第に緩和させた。さらに、教育による従順な労働力確保の利益の方が子どもを学校に奪われて一時的に労働力を失う損失よりも、いっそう大きいことがわかるにつれて、一部の工場主たちは「すべての大衆の知的増進と道德的訓練のための措置」を政府に要求、請願するに至った。これはブルジョアの合理性のあらわれに外ならない。

他方19世紀前半におけるゴドウィン的急進主義、さらにはチャーチイズムの運動は、支配階級をして、労働者

に「道德的、宗教的教育の恩恵」を与える必要を痛感させた。とくにチャーチイズムには、労働者の「権利としての教育」ならびに「自己教育」の思想がふくまれていたから、この危険に対処するためにも、大衆教育を先どりすることが必要だったのである。

さて、このような支配階級の教育要求それ自体が、教育の内容を規定する。大衆を無知のままに放置することは危険であるが同時に教育を与えすぎることにも危険である。この「限定つき教育」は、カテキズム（宗教）を中心とする道德教育に象徴される。宗教教育の社会的効果は「（それが）教会と国家の支配者に対する服従の基礎を子どもの精神に植えつけ、神意がかれらに与え給うた地位に満足し、かれらの激情を鎮め、尊敬すべき有徳ひとびとの地位を守るのに役立つ」\*1ことにあつた。これは、宗教＝道德教育を中心とする「限定つき教育」「部分的啓蒙」の本質をよく示している。

次にロックからスミス、マルサス、ベンサムに至る市民社会の代表的思想家、ブルジョア・イデオログの教育思想は二本建てをとり大衆教育の領域では、国家ないし公的機関の介入が肯定され、その内容は宗教、道德教育を中心とし、秩序維持、犯罪予防の目標をもつ点で共通していた。これは体制外存在としての貧民大衆の教化の必要性という現実の要請に応じて、従順な労働者を育て、革命や社会不安を防止するという産業資本の要求に応じるものであり、このように大衆の道德教育に国家ないし公的機関が干与し指導することを認めることは、自己の教育思想（国家対人間の内面形成に干与しないという原則＝私事性の原則）に重大な例外を加えたことになる。これは二重の意味で例外であった。それは市民社会の教育原則にとつての例外であると同時に「自由放任」の原則にとつても例外であった。ところで、近代教育の原則を破って、例外的に国家が介入するという事実は、実は大衆教育を教育の名に値しないものに変質させているということである。それは教育でなく教化である。大衆教育が資本主義のイデオログによって重視されてきたということは、じっは、教育が治安維持のために、警察行政と並んでクローズアップされてきたということであり、警察教育（police education）という言葉はこのことを象徴的に物語っている。この点に関する限り、現実の市民国家（資本主義国家）は絶体主義国家の遺産を引きついだことになる。

さて欧州先進国においては19世紀後半以降、市民社会は構造転換し、独占資本主義の段階に入る。国家も「必要悪国家」から「福祉国家」「大衆国家」に転化する。

\*1「教育に関する選定委員会」でのD.ウイルソンの発言

「福祉国家」は、国家介入を理論づけた新しい国家観に支えられ、国民生活の広い領域にわたって介入し、教育の面でも、その集権化、画一化が進行する。さらに、この国家観のもとで、国家が、「道徳の教師」「中正の保持者」として、大衆教育を指導するようになる。

しかし、支配階級が労働者大衆に教育を与えようとする場合、その目的は、常に第一義的に、従順な労働者を育て、社会秩序を維持するためだといってよいし、「福祉国家」もその例外ではない。したがって、この点に関する限り、「福祉国家」は、市民国家の現実的教育制度と目的を引き継ぎ、それを拡大したといってよい。もちろん、独占段階における生産の社会化と所有の寡頭支配は、労働者の階級的自覚を高め、労働運動を高揚させ、「二つの国民」の危機を深めた。こうして「一つの国民」を形成するために大衆ナショナリズムの必要が芽生える。労働者は選挙権を支えられた。と同時に、従順な選挙民にするための教育も与えられた。対自階級としての労働者は、体制内存在として位置づけられた。独占＝帝国主義段階における対外戦争の危機は、大衆ナショナリズムの必要を自乗化した。したがって「国民教育制度」の成立は基本的には、ナショナリズムを主権とする教化組織だといってよい。教育機会の拡大は、教育の民主化の一側面をもっている。しかしそれは、労働者の教育要求を実現したというより、労働（階級）運動を阻止し予防するための防波堤として、支配階級によって先どりされたと考える方が事実在即している。普通選挙制についてもこのことがいえる。それは一面においてレジムの譲歩であり、運動の成果であると同時に、支配階級の新たな攻勢の一環をなすものだといえる。

ここに国家ないし公的機関の介入による恩恵的な教育機会の拡大としての公費による公立学校の設立は、貧しきもの、実質的には労働者階級の子どものすべてに教育を強制するための「公」の機関として、個々の人間の私事を保護し、誰でもが享受することの出来る権利を行使する機会と場を保障されるための「公教育」はゆがめられ変質させられる。<sup>\*2</sup>公教育の義務は、これを人権の成長の保証として実施する政府の側の義務であるよりも、受ける側の義務の強調に変質し、無償の原則は保留される。また特定の宗派をおしつけることをせめ、内心の自由を保障するためのものであった世俗化の原則は「従順な労働者」をつくる「道徳」教育にすりかえられる傾向をもつ。さらに、古典による特権階級の要求にこたえた教育を克服して、科学による教育、実学が強調されてきたのに対して、これは、科学をむしろ排除した実用主義にすりかえられる。教育を計画的に実現し、すべての子どもを組織的に形成しようとする方向は、貧しい労働者

の子どもたちの教化を安価に実施するための画一化となる。このように、教育を受けるものが、主体として自己の完全性を実現していくものとして扱われず、教化の対象として考えられる点で、「公」教育は近代的教育価値の現実形態であるよりも、近代教育にとってはいわば反価値であった絶対主義下の「公」教育の系譜をひくものといえる。かくて独占資本体制下の大衆教育の機会均等、拡大は「福祉国家」の公教育として、支配階級による教育内容の教化おしつけとなり、かれらの支配のための道具とされているといえることができる。生産手段の高度化にともなう労働力の質的たかまりは、労働条件の改善をもたらすと共に、その維持補充のため経済的な教育措置を公教育に要求し、強硬に実施させる。

一方労働者階級としての成立、量の増大とその質的变化、労働運動の発生、展開、労働者の人間としての人権主張、近代教育原則の適用を要求する意識は、支配階級教育体制の中において益々痛切にたかまってくる。そこで、支配階級は支配の土台となる生産手段、生産関係維持のための、つまり階級支配を可能とする意識の系統的注入を必要とする。

かくて支配階級の再生産のための高等教育、それにつながる中等教育の、労働者になるものの職業教育への分裂、複線型学制の成立、これが拡大されてゆく。資本制社会の一定の発展段階で成立した公教育は究極的に、国家権力が、資本制社会の生産関係の維持、軍事力の強化、生産力の再生産という「資本の階級的要求」を代行して行う。したがってその教育は、エリートのための教育と、すぐに役立つ部分的人間の形成という、階級的な差別教育となり、生存競争の理念が正当化される。

さらに内容的にみると、大衆の教育はますます実践と理論が分離し、生産的労働と教育は軽視され、その教育方法も一斉画一でつめ込みの、安上がりの教授形態が主となる。しかし、高利潤をめざしての資本家間の競争は生産技術の工夫改善をうみ、労働者の労働、技術も逐次高度化を必要とし、彼等の教育も生産教育に集中させられる。しかし乍ら生産における科学性、普遍性は有能な剰余価値生産者としての賃労働者の形成のためのものであり、だから、この科学性、普遍性を、人間としての価値、自由平等な人間としての扱い方、天賦のものとしてとされる人間の権利を、大衆としての、奉仕すべきものとしての教育においてはエリートたちと差別して教えることに目覚め、又これを唱え要求することを抑えられ、禁じられることへの反感、不満は、近代教育における人間平等

<sup>\*2</sup> 岩波、現在教育学第4巻近代的教育価値をどううけとめるか参照

の原則が、福祉国家を僭称しつつ公教育を強制する資本主義国家の矛盾として意識されその解決にたち上がる時、労働者階級自身による自己教育がすべてのものにすべてのものをの教育となって実現を迫ることになる。

かくて近代社会の理念と現実の錯綜した関係に照応する三重の教育組織は、現代にかけて資本主義諸国に様々な教育制度を展開しつつもみられるものである。

ここにおいて、資本の発展につれ支配階級の再生産をめざす高等教育は、体制維持のためにも創造的で自主的な管理者層の量的拡大を必要化し、少数のエリートによる支配では力の不足を生じ、新しく管理者をふやさざるをえなくなる。そしてかれらをその陣営に編入し、またその周りに中間者層としておかんとする。しかしそこにはもともと固定した枠、障壁が存在したのではなく、歴史的社会的変遷をへ、流動してきたものであり、之を固定し差別すべきものではない。そのため人間の自己疎外で人々を不幸に陥し入れるものであることに気づく。かく資本家階級の間からも、人間的に自覚し、能力主義による経営をはじめ、能力開発のための教育への改革が求められると共に、資本主義社会の中で公教育に従事する教師達による人間解放をめざす教育が、教化や差別的扱いに反撥する教育者の良心の叫びとなって、国家権力への反体制的性格を帯びるに至る。それは労働者階級の人間としての待遇改善、経済的、政治的要求と相まって、教育労働者としての意識の結集が権力側につく教師集団、教育者としての中立的集団への分裂、対立の中に進められてゆく。それは教師自身の解放と無産階級子弟の解放の教育として、教育理論が探求されてゆく。<sup>\*3</sup>かくて、公教育＝学校は資本、権力の要求と人間の本質実現をめざす力のかみあう矛盾的存在となる。かかる段階における教育闘争が国民教育論の論議により、文部省と日教組の間に相当長期にわたってとりくまれているといえることができる、ここで我が国における国民教育はいかにあるべきか、諸氏の説をとり上げつつ考察してゆくことにする。

#### (4) 国民教育論の立場について

国民教育がどのように展開したかについて、前述の如く相当詳しく述べてきたのであるが、それはブルジョアジーによる市民社会の確立と資本主義の発展につれ、国家権力の介入した公教育として、現在われわれの国民教育にも共通してみられる現象であると思われる、それ故労働者階級を中心とする大衆教育の要求は、当然権力介入に反対し、権力からの解放、更に真の意味の福祉国家に向かつての教育を、今後要求が高まってゆくと思われる意味からも、超克さるべきものとしてとりあげたのであ

る。

そして更に、日本の国民教育は、日本独自の封建遺制をもち、亦その根底に考慮すべき国民性をもつ故に、国民の大多数を占める、いわば「すべて」ともいえる勤労大衆の自己教育を公費により、生存権的社会権的教育権の行使を、政府に迫るためにでもある。

さて歴史的には国民教育は前述の如く展開し、日本の教育も極めて簡潔に概観しすぎたうらみもなきにしもあらずであるけれども、本テーマの構想上と敗戦による反省、新教育により、相当明白にされて居られる理由からである。尚今後の国民教育論において、過去の日本の教育として批判される時にふれることになるからである。

かく歴史的に包括的に国民教育といわれても、その内容は多岐にわたりて展開される故に、端的にその何であるかは明白であるとはいえない。そのことは、組合の教育研究のための部会として国民教育部会があり、そこで毎年テーマが様々に設定されてきているけれども、必ずしも組合の教師にも知悉されていないというのが、私達の地方の学校の実態であり、それは教研に参加する態勢の整っている、いないに関することであるとしても、之をもって全般的に類推してもよさそうな現状であるし、更に又、テーマの内容が種々とりあげられても必ずしも、国民教育といかに関係するか、位置づけられるか、明白でないとも云えるのではなからうか。例えば私達が国民教育分科会に属して、その分科会のテーマとして「後期中等教育の多様化と大分県長期総合教育計画」が今年の研究発表にも最も多く、それは昨年度も同じく多様化についての発表が多かったけれども、その内容は現実の社会、職場、学校教師、生徒の能力、関心との関係から実証的にアンケート形式で調べて、対策を考えるとといったものが多く、多様化の意図する教育価値や多様化を行わんとする時の教育原則が、広く国民を全般的にみた

<sup>\*3</sup> 労働者階級の自己教育思想、公費教育要求については詳細は堀尾氏の上掲書で知って貰う事とした。それはチャーチスト運動の中に既にみられるという事、しかしかかる理論の具体化は実現せられなかったこと、けれども「権利としての教育」は政府の義務として全国民的規模で、しかも教育の国立統制、教育の画一主義への反対等、近代教育原則である「外的権力が、人間の内面形成に干与しない。」（私事性原則）という原則を中核に持つ故に、今日の国民教育論に継承されるものをもっているといえる、とつけ加えておこう。

上での、国民の人間形成であり、創造的自主的精神を育成し、社会を建設せんとするための、能力に応じた適性指導であり、機会均等の教育を意図するものであるかを考えてみるといった、政治論と教育論を交錯させての教育哲学的考察や民主主義の原理に立脚しての教育観的考察は少かったというのが私の見た県段階での教研集会の研究発表の実情だといえよう。

之と表裏して、私達教師の意識、問題意識如何が問題となる。恥かしいことであるが、筆者自身、前回の研究紀要に「政治と教育」―道徳教育をめざして一をのせたのは40年暮であった。「期待される人間像」の中間発表があった年であるが、既に「国民教育」は日教組や日高教の教研集会の分科会名としては久しく、その名の会にも「期待される人間像」の批判をきいていたのである。又、この分科会の研究委員として昨年や今年研究した人でも「国民教育とはなにか」を先づ明らかにしようということになったのであり、之を職場に持ち帰っても、極めて関心も薄く、それ故その何たるかは私達委員以上に知らなかったという事情である。このことは教研のみならず、組合運動についても云えることで、一般組合員の意識は低いというのが実情ではなかろうかと案ずるのである。ここに日本人の特性、国民性が作用していると思われるのであるが、それについては別に扱わねばならないこととして、この教科研究や教科についての知識は相当熱心であり、又専門的に豊富であるとしても、知識の伝達から人間形成の指導者としての教職についての研究意欲、努力、知識は、相当低いというか、教える事には熱心であっても、その教えがどんな人間形成に資することになるのか、充分検討を加えた上での教授であるのか、反省してみる必要がないか、教える前に考える教師、専門的教師であると共に国民と共に生きる教師であるかどうか、反省の要なきやである。

## 1. 国民教育運動

さて国民教育とはなにかと考えるに当り、それを教研活動の中に求めてみた。そして、日教組の教研集会の記録「日本の教育」（毎年発行）の中に、第十次昭36年の東京大会で、それまでの「父母との提携」の分科会の解消発展したものとして「国民教育運動」分科会が生まれ、以後その名で引き続いてもたれているということが明らかになった。しかし、この分科会への父兄の参加は「国民教育」と改称したためか年々減少しつつあるとのこと\*1は、一般父兄にはわれわれ以上に耳なれぬからであろうが残念なことである。それならば、第四次の長野大会から（1955年＝昭30）始まった「父母との提携」分科会を何故「国民教育運動」の分科会に変えたのであ

うか。矢川徳光によれば次の如くである。\*2

平和も独立も中立も民主主義も生活の向上も、その実現への道はすべてみな労働者階級を先頭とする国民大衆の統一と結集による戦いによってしか切りひらかれないことがますますハッキリした。……わけでも安保闘争が父母との提携を国民教育運動という把握へ発展させたものである。と。

ここに私達の国民教育は、日教組の組合運動から教育研究において云われ出したことである。そしてこの運動は自民党を与党とする政府の昭和25を境としての所謂保守反動、逆コース的傾向の波に乗っての、教育二法、教科書検定、教育課程改訂、道徳教育の実施、教員の勤務評定、学力テスト実施等の文教政策に反対、対抗、是正の現われであったということが出来る。そしてこの運動の根底には教育の主体としての権利を、憲法、教育基本法の規定に則り教師の手に回復しようとする教育権論争でもあるとも云えるのである。今ここで国民教育運動がいかなになされてきたかについては、「日本の教育」には20～30の分科会の記録があり、その中の一つの部会のまとめた記録では、各教組の真剣な動きはみられるとしても断片的で充分理解しえないことであり、それらを年をおって調べても、之により理論化体系化は困難であったし、はっきりと歴史的にしかも総合してのべえない。しかしそれらの断片的な記録をとおして、教組の動いている方向というか意図については、前述の如く概括出来ると思う。国民教育運動史の叙述は別の機会に譲らざるをえない。

そこで私達の国民教育は昭和36年の教研から始まったその国民教育であるけれども、その「国民教育」に関する研究文献を探てみると、上原専禄、宗像誠也両人の対話による「日本人の創造」〔1952（昭27）年〕から同じく上原、国民形成の教育―国民教育の理念によせて（岩波講座、現代教育学、全18巻中第4巻所収、1961＝昭36年）となり、前後して、日教組編、「国民教育」（1958、67年合同出版）刊行から、矢川徳光「国民教育学の探求」（明治図書）、長洲一二「国民教育論序説」（新評論社）、上原専禄「国民形成の教育」（同左）、勝田守一「国民教育の課題」（国土社）そして、国民教育研究所編集「全書、国民教育」（全十二巻、明治図書）

\*1 「日本の教育」の記録による。

\*2 国民教育学の探求、明治図書

第一次教研集会は1951（昭29）年日光大会であった。朝鮮戦争中講和条約成立の年である。日本の立場がかわり始めた年であることに留意すべきである。



の刊行と、主なるものがあげられ、それらから“国民教育とはなにか”を明らかにしようと試みた。ここで1961年は安保改訂、岸内閣退陣と入れ替った池田内閣荒木文相の日教組に対する高姿勢の年で、翌62年からは日教組の教研活動に対抗しての文部教研が始まるのであり、所謂日教組対策は攻勢を重ねてきたのである。

さて上述の国民教育関係の著作は概ね日教組側というか講師団として指導してきた人々によるものであり、その国民教育はこれまでの歴史的な国民教育に対してはむしろ労働者階級のための国民教育であり、労働者階級の一員として先頭にたっべき教師集団による労働者階級を含めての自己教育の思想と位置づけることが出来ようかと思うのであるが、しかし之ら著作に共通しての主張を文部省の教育行政と関連づけて考察することにより、国民教育の理念を明らかにしてゆきたいと思う。

## 2. 新教育と国民教育

先づ上原、宗像両氏の対話“日本人の創造”<sup>\*1</sup>からみられる教育観、期待される人間像はなにか、をみてることにする。要約すると「忠良なる臣民」に代る戦後の標語は「よき市民」であるといえるけれども、やはり日本人がどうあるべきか、はっきりしない。戦前の教育は狭い国家的な目的から都合のいい知識を、また技能を与えて、あるきまった役割を果す人間を作ること以外にはなかった。そして少くともある事柄については疑問を起さず、合理的な思考を貫徹せず、ある権威の前にはおとなしく頭を垂れ、しかもそれと指し示された悪、レッテルを貼られた悪に対してはむちゃくちゃにこれを憎むというような心理の構造をもっていた日本人であるということの反省、それにアメリカ人による新教育が、アメリカの社会で培われてきたものや、彼等の理想、基準とした社会生活の上の規則ルールをもって、わが国にも民主主義的傾向の復活強化ということで、個人尊重、主権在民、人民尊重の用語が自主的、民主的、合理的、積極的といった形容詞と共に大いにふりまかれ、また称揚された。

しかし乍ら新教育といって、個性尊重、自発学習が何に向っての、または何を目的としての自発学習かということ忘れて、あるいはそれを深くは考えないで、何でもかでも子どもが進んでやりさえすればいいということになったり、興味の尊重といって、ゆきあたりばつたりの興味の気まぐれに追従するといったことや、討議といえど何についての討議かを問題にしないで、取るにたらないことを、しかも目的なしに討議するといった風や、折角の民主的とか自主的ということが、現在の日本でどうすることが自主的なのか、そしてまたどういう問

題とどう取り組めば民主的、自主的な性格がでるのか、ということには深く思いを及ぼさない。だから折角のいい言葉がお題目に過ぎなくなるという結果になり、漠然なものになってしまうということが屢々あった。そこで、民主主義教育的であろうとした新教育も結局わが国には定着せず、表面外形、形式においてのみといった状態に陥いる。そして講和独立と共に修正、再改革ということになる。新教育を修正しなければならぬという点については、保守革新を問わず一致する処であると思われるけれども、問題はいかにかえるかということであろう。ここに戦後の国民教育について政府の考え方と所謂国民教育擁護を強く主張する人々の意見の対立が生じてくるのである。ここで新教育批判を権力側と教師側からのべること、国民教育の概念を更にはっきりさせたいと思う。

そこで上原、宗像両氏の教育観に戻った上で権力側の新教育批判をのべることとする。

日本人の意識の特徴として、自然というものに対しては、自然が人間を包んでおるもの人間は自然と共に暮しているという風にみる意識がある。更に人間関係についてみると、社会的集団はその個々の人間がそれぞれの創意と意志をもつてつくり上げていったもの、またつくり上げていくものとは考えないで、集団とか団体とかいうものは、個人にとつて与えられたものと考えられており、その点自然の場合と異なるところがない。ちょうど人間が自然と共にそれに包まれて暮すように、個人は与えられた集団の雰囲気の中に包まれてなんとはなしに暮していく、動いていく、というようにみえる。かくて、その集団のいわば運営の仕方が民主的であるとかないとかいう議論の段階以前に、それを構成するメンバーが始終つくり上げていくものだという考え自体が稀薄である。

そして集団が自然発生的なものだと考えられるところから、そこでは本来自然発生的な家族の心持になぞらえた運営原理がでてくるのである。そして、そのような団体の中で個人は独立の人格として考えられており、また自ら独立的存在として自覚し、合理的に結合してゆくというのではなく、家族的な全体の中で、たゞ何とはなしに、ある場所と働く仕事の中味が規定せられていくという、個人が漠然としてそこにあるというのが普通であって、各個人の独立的存在性というものを主張しないのが美德とされている。だから個々の独立的存在の有機的な結合によって、集団がつくられもし動いてもいくのだという考え方そういった合理的精神は全く欠如しているの

<sup>\*1</sup> 上原専禄、宗像誠也、日本人の創造、東洋書館、1952.6.12



ではないにしても、非常に微弱なのだといえそうである。それから、その考え方から当然類推して考えられることは、社会とか集団というものは、一定の目標をかけた上で、周到な計画をたて、そのもとに個人の、個人的な感情的なまた人格的な要素は出来るだけ排除してゆくといった、冷たくみえる合理的な態度考え方は敬遠され、実際はそうであっても、うわべはどこまでもその集団の中での主だった人同志の人格的つながり、人間関係、上下の関係を第一にたてるといった、非合理的または超合理的な人格の発動としての一体感、融和感で動かそうとするのである。社会構成の外形がどのように近代化せられていても、それが動いていく動き方をみると、そこには近世以前の、否中世以前の、非常に原始的なカリスマ的（超合理的）な原理が、現在なお日本社会を現実に支配しておるということに気がつくのである。

次に人間性の認識についても、人間はその一切の性格、能力、素質を含めて肯定するのではなく、人間性の一面だけが肯定され、その発展が理想とされ、他の面は差別軽視され更に殺すことさえ強要されるというのが、封建社会でのしつけであり、道徳でもあった。それは今次戦争まで、否戦後においてさえ残存し、横行しているともいえるのである。

これを要するに、日本人は客観的に自他対立の下に論理的に、対人格的に、考察し対処するといった鋭い自我意識やまたそういった意識の持主である他人の人格を尊重するというのではなく、そこにははっきりした個人の観念に乏しい、従って自主的民主的合理的要素は極めて稀薄であった日本人に対し、新教育は、社会生活の上でのルールとして、個人尊重、自主的自発的、話し合いの上での協同を子供に教えることをすすめられたにせよ、その根、土壤に欠け、伝統や風習なきところで持たすべき体験、生活内容がなかったのであるから、効果がすぐ上がる筈はなかったのである。しかも、敗戦直後の混乱と疲弊、頹廢の中での民主化方策は、占領政策の平和化安定化を第一としての民主化であったといわれ、これまでの軍国主義的なものの一掃に民主化が、内外共に進められたのであったし、社会経済の安定は漸く24～5年になって、しかも占領軍当局の積極的な処方によって緒についたも束の間、日本は朝鮮戦争に際し、安保条約下協力するといった、アメリカの臨戦体制下に編入させられていった。そして、民主化方策も独立による日本政府独自の修正、再改革が始まることで、戦後の日本のコースは方向を転換したといえるのである。

次に、新教育と教科の内容という面について批判するならば、アメリカの指導した社会科は、子どもたちの経験に訴えるところだけをとりあげるといった、所謂なす

ことによって学ぶという方法が、現象的経験的な事実に対する客観主義になり勝て、とかく事実がきれぎれにとらえられ、社会が意味のある全体として把握されない。現象の上を「這いまわる経験主義」に終ったといえるのではなかろうか。

次に、社会科のカリキュラムを構成する基礎の考え方として、最初取入れられたヴァージニア・プランなどに殊にはっきりみられるように、一方には社会の根本機能というものを想定して、他の一方には子供の生活の範囲、経験の範囲というものを考えておいて、それを縦横の軸にして、その軸にしたがって教材を配列していこうという考え方がある。即ちこの縦横軸の組み合わせられたところに、具体的な教材が配置されるわけで、たとえば、村における生産は、村における政治は、村における文化は、ということが或る学年では問題にされ、もっと上の学年では、国における政治の問題、国における経済、等々を教材にしようとする。

しかしこれだけだと社会の横断面を静的にとらえるだけになる。木の幹を横に切って年輪を調べているようになる。そしていわゆる社会の根本機能相互の間の規定、被規定関係とか、ある時期においてある機能が決定的な力をもつということが、視野の外に出てしまう。発生的、力動的とかいうものが抜けてしまう。ここに縦横の軸の外に歴史の軸というものを考へべきである。歴史を廻転させる力としての第四階級の存在とか、人間精神進歩の考えとか、歴史意識というものが稀薄であり、静的社会科にはそれらが抜けている。

又、アメリカに指導された社会科の見方は、社会の相互依存関係を明かにしていくのだという建前をとり、歴史の力動関係を抜きにして、社会は変わるもの、またこれをかえうるものとしてとらえるべきであるといっても、その変わるということはある枠内のこと、変えていいはその限度内のこととされているように見える。いい換えれば、現在の社会秩序の根本の原理には、目を向け、手を触れてはいけないので、そこに触れない限りの客観性、科学性で満足せよというあたりに一線が画されているのではないか。

（これは2・1ストや、占領政策批判、革新分子の動きに対する反共の意図からの抑圧、ページ等はこれを物語ると思われる。民主主義も反共の中でのそれであり、民族自決や他国の主権尊重も原則的であり、例外がむしろ原則といった節がその後のアメリカの世界政策にうかがえると云えよう。—私見）

新教育の目発主義についても、自学自習とか、自治会とか、自主的な行動をたいへん強調していることは正しい改革であった。しかし乍ら児童中心主義とかいうこと

が、子どもの気分に従ってしたいことをさせるのが新教育で、それに対して制肘を加える如きは、新教育に反すると思ったり、子供の興味から出発するのはよいとしても、それに充分の方向をつけてやることを怠ったり、教えねばならないことも、子供が避けることからそのまゝにしてしまうといった、身につけるための訓練をさけ、抵抗を回避するといった傾向、従って基礎学力を低下させたり、人間を骨抜きにしても、6・3制野球ばかりが強くなりといった、内容の貧弱なものに低下したという批判。

又、経験主義の立場から知識や学問の体系とか、古典、すなわち永い生命をもつ思想の重みが敬遠されることから、之を軽視したり無視する如き、現実、実用主義的な生活態度を助長した如き傾向が出てきたこと、

体力の問題でもレクリエーションは結構であるが、成長のある段階でもっと強い身体鍛錬も必要にも拘わらず、苦しいというところへゆくのは避けるといった、昔に比べてだらしがないと感じられる点が見出されること等をあげて、新教育を批判する。

之に関連して、同じく国民教育論者としての長洲一二氏の新教育批判をこの際引用することで、戦後日本の国民教育の性格、限界を又政府当局の批判をあげてまとめてみよう。

長洲氏は「国民教育論序説」（新評論社）の中で「新教育がかかげた民主主義教育の理念は日本の現実における民主主義の基本問題に関しては、全く観念的な提言にすぎず、それは時代錯誤でさえあったといえる……こどもの「興味」「関心」も日本社会のきびしい現実の矛盾に生きている子供のその生活の中での喜びや悲しみや悩みや要求としてとらえるのではなく、デューイ教育学にもとづく心理学的な、または生物学的な把捉をでないものであった。

また新教育はアメリカでは経済危機に直面した1930年代に既に深刻な反省が起っていたものであるが、日本にもちこまれた新教育の理論はそのような反省の痕跡さえも見出されないもので、このことは教育使節団報告が、アメリカ占領政策のワクの中のものであることを、使節団が自ら限定し、妥協し、追隨したものだということを意味する。

新教育がもたらした日本教育の解放は、このように「反封建」という限りでの解放にすぎず、日本の今日、現実における民主主義とその教育の路線を正しくおしよめるものではなかった。それは新教育の理論がもつ基本的な限界であった。

新教育は、日本の国民教育の正しい発展に対して、二つの相矛盾した役割をはたした。

一は日本の前近代的な教育体制と軍国主義的教育内容の打破（修身、地理、歴史の授業教科書使用停止等）による民主主義教育の発展の条件を作り出したことである

そして今一つは、その日本教育の解放が真に民主主義的教育の確立を保証しようとするものでなかったという点である。

教育使節団報告書には「民主主義は一つの教義ではない。むしろそれは便利な手段であり、それによって人々が解放されたエネルギーができるだけ多方面に発現するような便宜上の手段である」とあり、ここでは、民主主義は、社会生活の「手段」や「手づき」としてとらえられ、個々人の「心構え」や「習慣」と同列の問題として教えられている。かく「手段」や「手読き」の問題に解消される時、民主主義は形骸化され歪曲化されてしまう。民主主義は「人々の解放されたエネルギーの多様な発現」のための「ルール」や「手段」がその主要内容なのではなく、「人々の解放」それ自体が民主主義の中心的な課題なのである。

新教育は日本資本主義支配層の擁護と労働者国民大衆の政治的成長への警戒と抑圧という本質的な要求によって定められたアメリカ占領政策の重要な一環としての役割を完全に果しうるものであった。新教育は日本の民主主義教育の発展にとって、一方では「反封建」「反軍国主義」という観念からの多くの種極的な役割をはたしながら、他方「資本主義体制の擁護」「反労働者階級」という政治的イデオロギー的な本質的な限界によって、日本の民主主義教育の発展を歪め妨げた。

その点25年9月（朝鮮戦争中）第二次教育使節団報告は、その限界を物語って居る「極東において共産主義に対する最大の武器の一つは蒙を啓かれた日本の選挙民である。」民主主義的教育、人間尊重の教育はここでは反共の啓蒙に転化し、日本の教育者たちは、そのような反共戦線の要員としての役割が期待されるにいたっている。そして既に赤色分子の追放は学校で行われていたのである。また戦後の公職追放組のカム・バック、財閥解体は保存、復活へ、そして28年の池田・ロバートソン会<sup>\*2</sup>

<sup>\*2</sup> 遠山茂樹、戦後の歴史学と歴史意識、岩波 P205

日本側議事録草案要旨に「会談当事者は日本国民の防衛に対する責任感を増大させるような日本の空気を助長することが最も重要であることに同意した。日本政府は教育および広報によって日本に愛国心と自衛のための自発的精神を成長するような空気を助長することに第一の責任をもつものである」と記していたという。

談は日本を反共戦線の一翼たしめるための愛国心涵養国防教育と再軍備への自衛力増強等が双方確認の形で、その後の日本の政治、外交を進めていくのである。

そして又、その故に、主権在民の立場を再認識しての国民教育論が起こって来るのである。

さて政府の新教育批判は如何であったか、戦後の教育改革の再改革としてすゝめられてゆく中で、この教育改革であった新教育について、文部大臣の諮問機関として設けられた中央教育審議会の会長であった森戸辰男氏の談話から引用しよう。<sup>\*3</sup>

“(前略)再改革を必要とする諸事情

第一、占領下での教育改革であり、日本人の自主性、主体性に欠ける点があったこと

第二、教育改革の基調である教育の民主化の本旨が正しく理解されなかった。その結果、民主教育の名の下に  
(一) 教育の画一化 (二) 学校制度の過度の単純化 (三) 祖国に根をおろさないコスモポリタンの平和教育が行なわれた

第三、世界の教育界の要請

第四、厳しさを加えている内外の状況 等についての  
べ、平和国家の考えについて

日本は無防備平和国家として果たしてよく国を守り、国を発展させてゆくことができるか。無防備平和はゴールであってもスタートではありえないのではないか。われわれは有事の際に備えて自衛力を充実しておく必要があるのではないか。かような時国民は全力をつくして祖国を守るという決意をもつべきではないか。

他面、世界平和は民族に根のないコスモポリタンが集まって築かれるものではない。それには世界の諸国がまず自ら平和の国となり、それらが集まって平和の世界ができるのである。それ故平和の世界をめざすわれわれは、まず、日本を平和の国としなければならない。その際、現実の平和国家の基準が軍備のあるなしでなく、国民の間に平和精神の確立しているか否かにあることを知らねばならない。

そして、かような平和国家を建設する根本の力は、平和の観念やいわゆる平和運動ではなく、祖国と民族とその伝統に対する強い関心と愛情である。これなくしては新しい平和日本はついに実現されえないであろう。

かように考えると、戦後における平和国家と平和教育の考え方は、根本的に反省され改変される必要があると私は信じている。

とのべ、また、戦後の教育改革の再改革として、進取の精神をもって教育の近代化をはかるべきこと。それには二本の柱(民主化と合理化)がたてられ、民主化は戦後は観念的であったから、民主教育は現実化する必要が

あるとする。次に主体性の確立をはかるべきであり、戦後は戦勝国文化の模倣になり勝て(これも日本の国民性に基くもの)占領軍は民主主義の名の下、日本国民の伝統を中断しようと試みたと云えるという、(実際、日本のことをよくも分らない若い将校等による無理解な高圧的な教育行政が、自国の伝統風習に基く観念をもって他国お構いなしに行われた、従って行きすぎがあった。)

だから教科教育には身を入れたが、教育の核心であるべき人間形成と日本民族の主体性を確立することはなおざりにされた、として新教育を批判するのである。

かくて 戦後日本の新教育については、保守革進の何れからも功罪をあげるのであるが、どちらかといえば、その批判は短所として矯正さるべき、又除去さるべきことが多いといつてよく、かかるが故に、政府の教育再改革も内容は別として当然であり、また、革新政党や大学、教組による教育論、教育改革要求も当然であると云えよう。そこで、ここに労働者階級の一員として、組合運動に参加する教職員による、自己教育であり、また主権者としての国民たらしめる教育についての主張、思想とされる国民教育論にふれ、それらの中で、どのように教育をしようとするか、その教育論、期待される人間像についてのべることとする。

ここで先にのべた上原、宗像、長洲氏らの過去の日本の精神構造やその特色、また新教育についての考察批判から今後の日本の教育についての考察に抛り、それらの中で国民教育のあり方を追究していくことにする。

### 3. 教育の基本的課題

第一、日本人の一人一人を近代人にまで教育すること

それは科学的であるということが重要な属性である。ところで日本の科学教育は、科学精神に興味を持つよりも科学の成果、その技術としての応用の面が実利をもたらすというその面のみに関心を持ったのではないか。成果に至るまでの研究過程を支えている学問精神を自分のものにしないと成果が上らないということに気がつかない。そしてここに、われわれ日本人の視野の狭い、現実的、非論理的、また自然愛好的のわざわいしての、そして儒仏の教えに影響されての精神面のみを、しかもそれも対人関係において考えて、それ自体を論理的に明白にすることの少なかつた、これまた真の社会科学的ならぬ心性を保つという具合である。外に対して科学的でないものは、内にむけても尚そうなりえないのであるけれども、しかし竹槍で近代兵器に

\*3 文部時報、1966.11.臨時増刊号(P 8~9)による

立ち向かう愚を愚と思わない愚かさ、無謀さ、粗雑さが、われわれの心の中にしみついてたというべきか、ここに近代化の第一歩は合理的に科学的に物事を考え処理するということから始まらねばならない。又世界に伍してゆくには、当然先進国によって切り開かれていった歴史の中に科学することてくい込んで行ける訳である。

この点《つくられるべき「国民」の質について》\*1の中で、これらの国民というものは日本民族がはげしく大きく動いている、その世界の動きというものとかわりあって、日本のまさにあるべきあり方や、動くべき動き方について判断が下せるような、そういう人間であることがどうしても必要であると思う。…統一的に把握しながら…自主的な判断が下しうる国民でなければならない。しかも、個人とか自我というものを大切に考えて、その大切に考えられた自我や個人というものが社会と無関係に存在しているという風に考えず、統一的に考える、そうした自己あるいは自我というものを大切に意識していかなければならない。

**第二、日本人の一人一人を民族の一員にまで教育すること。**民族の独立というのが非常に重要な問題になってきているが、民族の独立はどのようにして可能かという問題に、教育の面で答えることになると思う。社会科教育で、歴史的、社会的な現実について観察者として知識は与えられても、歴史的、社会的な現実に含まれている実際問題を解決する主体として、児童や生徒に意識させるということ。これまでの新教育に対する一つの批判としての、生活現実を問題として意識させていく方法において、その方法がより広汎な世界史的視野との結びつきで、一層客観的になるように工夫すること。

アメリカの指導によった新教育では民主主義は理想的なものであったとしても、そのでき上った形をそのまま日本に移植しようとしても、それはそのままの形ではわれわれの中には入りえない、せいぜい形だけとなり勝であり、真に入りうるには、日本には日本に適した形に変えることによってしか入りえないということへの無理解、又受け入れ側のせっかちや追従的儀礼的に歓迎し摂取するといった自主的ならぬ、民族的でない、無国籍な根なし草的な文化やイデオロギーに終わったといううらみが残った。「理想的」なものは現実には根づかない幻想的なものであったという面があるといえる。

ここには第一と関連して、真に日本人としてピッタリすると思われるものでなければ入れないというか、やたらに外国崇拜ぶりを発揮して重層的に入れるとい

った国民性を改めねばならない。冷静に自主的に執拗に他に対して自己を保つという態度を育てるという事が必要となる。

ヨーロッパにおける民族意識が強いというのは、その裏側に自我意識が強いということと結びついているのであって、自我意識が強くなって来、具体的になってくると同時に、独立した人格者である個我の有機的結合による全体としての民族というものが考えられる。

しかも、有機的結合になる過程において自我意識の強いもの同志が対立反撥しあった上での結合となるので、その結合の意識は強烈で、それは又他の集団、民族との間には、他と異なる集団、民族独自の意識がつくられてゆく。ここには狭い交通の容易な地つゞきの欧州における交流が、対立、結合を繰返すことにより、個性が練磨され淘汰されていったといえよう。

之に対し、日本の場合は、地理的に海洋に囲まれ、大陸の諸民族から隔離され、大量の、度々の侵入、移動による接触それからくる刺激、影響は極めて少かつたと思われ、そこに際立つた違いのある個性がみられず、しかも前述の如く、自然や社会の中に個人は融合し、従って国家や社会は、具体的な個人から離れたものとして、のみならずいわば与えられたものとして、個人に対して超越的な存在であり、個人はたゞその全体の中にとけ込むこと、専ら服従することにおいて安心をうるといった、社会形成、人間形成の中に育てられてきた。だから社会的条件としても対外的関係からみても、日本民族としての自覚が個人一人一人にまで浸透する如きことはありえなかつた。しかし、それなるが故に、個が弱く、その結合が自発的でなく、上から他から他律的になされるということになる。これでは近代人として世界に伍してゆくには、極めて不適であるということになる。そこで第一の課題解決による第二の課題解決へと急がねばならなくなる。

### 第三、人類の一員にまで教育するという事

世界の現在（昭27年頃）の課題は二つの世界の対立をどうするかにある。その対立の超克が問題であり、その超克を、戦争という手段に絶対によらずにやらなければならないし、やりたいものとわれわれは切望する。日本としては特にその地理的、または歴史的な位置ということから、この問題に真正面からさらされている。そして世界の平和ということは、人類共同体のあり方の問題として考えられなければならないし、また教えられなけれ

\*1 日教組編、国民教育（合同出版）第1章国民教育について（上原専祿担当）

ばならないことである。だから現実の政治情勢から具合が悪いとしても、理想として望ましい方向に国民を向けるという意味からみれば、教師の単に意思の問題としてでなく、教育の全体的な実施計画の問題として、現実の動きがどうあろうとも、これでいくより仕方がない、またこれをやらなければ教育全体が無意味になってしまうという風に、教師が一定の方針、具体的な教育計画をしっかりたてて、確信をもって生徒に平和を愛好し、平和のために努める態度なり気風をうえつけてゆくべきである。ここでは、二十世紀になっての二つの戦争は、人類共同体が同時に戦争状態に入るという形の戦争であり、戦闘員非戦闘員といった区別もなくなり、戦争の犠牲も一局部で止まらなくなったことから、人類共同体という意識が出てき、世界平和の問題は、悲しむべき形を通じて起ってきておるけれども、今やいや応なしに考えざるをえなくなった人類共同体の問題、人類全体が現実的に工夫しなければならない問題として発生しているということ、戦争の否定ということが、単なる気分主義でなく、歴史的根拠の上に立っているということをはっきり認識した上で、教育にあたるべきである。

そしてアメリカとソヴェトで代表せられる二つの社会体制の対立と、その超克の問題も、両者が優劣を競い合うことは否定せらるべきことではなく、結構なことだと思うが、たゞその競い合う仕方として、戦争を用いることは絶対にいけないと考えること、これはウル・フマニズム（根元的ヒューマニズム）の立場と云えよう。そしてそれぞれの民族共同体が、どのような社会体制をとるべきであるかという問題は、民族ごとに真剣に考えたらよい、自主的にきめるべきことで、之に干渉したり強制したりしない。平和的共存の形でゆくし、優劣を競った結果は、必ず優れたものが世界的なものになっていくだろう。それで世界の平和が保たれてゆくならよいのではないか。戦争という形をとる、武力を行使するのとなければ、それがすぐれておることが証明できないような体制であるとすれば、その体制自体に欠陥がある、とみななければならない。力によって制するとしても、力が衰えると反撥され、くつがえされる。そこには武に対する武といった、武力の繰返し、しかも人類皆殺しの武力の惨禍は、理性では考えられないことであるが、そこまでゆかない範囲での武力行使も発展した時は人類共同体の破滅必至ともなる。

ここには原爆の惨禍を蒙り原爆戦争の悲劇を味わされた唯一の国民が、その故に平和への念願を一人一人かたく抱いて、平和への念願を世界に訴え続けることが、日本民族にしてはじめてなしうることであり、それが世界に対する義務であることを、国民一人一人に徹底させる

ことこそ、日本民族の自主的なあり方であり、世界平和に貢献し、世界に対し極めて重大な役割を果たすものであろう。それは憲法の戦争放棄の規定に基き、世界を浄化し平和にする世界的大使命を果たすことであるといえる。

#### 4. 教育の主体としての国民

以上教育の基本的課題は、これからの国民教育の課題でもあった。それは、次の昭和28年刊行の日教組編国民教育の中の「国民教育について」の上原氏の論文にも、基本的課題として論じられ、更に「つくられるべき国民の質について」の中で、区分の仕方は異なるけれども、前述の第一から第三までの課題についてもあてはまる説明をされているとみられるからである。<sup>\*</sup>そして、ここに上原、宗像両氏の「国民教育論」における教育論及人間像を明らかにしたのであるが、次にかかる教育を、誰が主体となり、また何のために、いかなる方法で行おうとするかということを、同じく上原氏の著である「国民教育」「国民形成の教育」（新評論社昭和30年7月刊行）によって究明してゆこう。ここに教育権の問題が生じてくる。彼はいう。

「私は教育の社会的意味を、社会集団を構成しているその構成員の拡大再生産という意識的、自覚的な社会的いとなみだと解する。そして、たんなる拡大再生産ではなく、数量だけを問題にしているのではなくて質が問題である。つまり日本民族の存続と繁栄を可能ならしめるような、しかしそれは人類全体の存続と繁栄に矛盾しないばかりか、そういうものに寄与してゆけるような日本人をどうしてつくりだしてゆくか、これが国民教育の課題である。そして国民教育というものは、なによりも国民の考え方で、国民の手で、国民のために行われなければならないのだ、といえると思う。教育基本法第十条には「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れるべきものである。」

と書いてあるが、これは教育は国民全体のために行われるべきだということであって、特殊なものつまり国民の一部分のために、い万人や政治家や役人や実業家のために行われるべきものではない、という考え方を含んでいると思う。

だから、前述の如き教育の課題で示された日本人は、これまでにみられない新しい国民であり、そういった人間像が国民教育の内容になるのであるが、それを、これまでのように上から指示されたり意義づけられたりするのではなく、日本国の主体であるはずの国民の考えで、国民の手で、単に新しい思考や認識の仕方ができるだけで

<sup>\*</sup> 国民教育（合同出版） P 33～42

なく、そのような思考の方法においてとらえた人類全体の問題、民族全体の問題、社会全体の問題を自分の問題として自覚する。それらの問題を自主的に解いていこうとする意識、姿勢を必要とすると考えられる。ここに教育を行うのは国民自身であるという主体性が要求される。

かかる国民教育は「新しい国民づくり」のことをさすと云える。そして、そういう新しい国民づくりのための仕事、新しい国民づくりのいとなみ、その全体が教育というものになるわけであり、単に抽象的に人間形成の仕事としての教育とは区別されるべきである。「国民教育というものは新しい日本国民をつくりだすための、日本国民の仕事なのである。」仕事の主体は、仕事はだれがやるかといえばそれは国民がやるのである。そして国民教育は「国民の、国民による、国民のための、国民づくり」の教育と、リンカーンの用語を利用して云うことも出来よう。

## 5. 国民教育の問題領域

尚上原氏の教育論はその後の岩波講座「現代教育学」、4の「国民形成の教育」（1960.7.25成稿）の中で国民教育論として更に発展的に説明されている。

国民づくりの教育としての「国民教育」の意図は、少なくとも二つの問題領域から発している。その一つはペダゴギーク（教育論）そのものの問題領域であり、ここでは「人間づくり」の教育としての「人間教育」の抽象性、恣意性、遊戯性をどう克服するか、という問題視点に立って「国民づくり」の教育としての「国民教育」が要請されてくる。もう一つは、ポリティーク（政治論）の問題領域であり、そこでは今日の日本の政治、経済、社会、文化の一切の問題を「政治的に」どう解決するか、という問題視点に立って、まさにそれらの問題をにないう実践主体としての「国民」を造出する意味での、「国民づくり」の教育として、「国民教育」が要請されてくる。

こうして、「国民づくり」の教育としての「国民教育」が、少なくとも二つの問題領域において、また、二つの問題視点のもとに、現に要請されている、と見られる。この二つの問題領域と問題視点をどう統一的にとらえるか、また、どう一体的に成り立たせるか、という問題は、今後の研究と実践の問題であるが、高次の「政治」としてとらえられた「教育」の理念は、実は、この二つの問題領域を動的に統一しうする方法概念という意味をも持っている、と考えられる。

という風にのべ、主体としての国民の手で、新しい国民づくりをいかに教育学的に行うか、そのために、いか

に教育権を国民の手に握るか、またこれをどのように維持し、行使してゆくか、これを国民に意識させ、支持させてゆくかといった教育のための政治方策も含んでいると解すべきであろう。（現在、東大の学園紛争は世界のスチューデント・パワーの問題と関連させて、この教育論、政治論の統一により解決される問題と思われ、ここに学生団体、教師団、文部行政当局、教員組合、父兄側、国民一般の意志統一が先決であろう。）

だから「国民教育」ということも、国民の手で、国民の考えで、国民づくりをすることであるから、国民教育とは……であるという命題の設定は「全体としての国民」によってなされるべきであり、「少数の国民」いわんや「一人の国民」によってつくらるべきではないとして、仮説として次の如く提起される。

「国民教育とは、現在日本を、それ以外の諸世界に対して、主体性と自律性を持った緊密な民族集団にまで高めうる、行動と責任の主体としての「日本国民」の創造を一般的目標とし、その目標の実現を一般的課題とする「国民的立場」における意識的、組織的、継続的な教育活動の全体を意味する、と。

ここに国民教育は国民的立場にたって二つの問題領域、即ち児童生徒を新しい国民にまでつくりあげるといふ、教育としての国民教育と、かかる生徒を新しい国民づくりをするための教師や大人、日本全体の、新しい国民づくりができる資格、条件、態度を確立させる政治としての国民教育といった、二段構え、二重の教育によって達成しうるといわれうることである。だから政治としての国民教育において、現在日本が、それ以外の諸世界に対して、主体性と自律性を持った日本にまで高めることが志向されるならば、こうした「新しい日本」は「現在の日本」のように、少数者が多数者を支配する権力機構でありつづけるべきでなく、そこでは自由と平等が現実的に、あらゆる国家成員に保障されている民族集団でなければならないであろう。そして、こうした集団に現在の日本が革新されていかないう限り、外の諸世界に対して統一的な主体性と一貫的な自律性をうことは、不可能であろう。

また内面に少数者の利益のための多数者支配が存在する限り「主体性」や「自律性」というのも、実質上は少数者の利益を確保し、それを促進するものにすぎず、多数者に対しては、「主体性」の名のもとに「従属性」が、また「自律性」の名のもとに「他律性」がおしつけられる結果になる。かくて、外の諸世界に対して統一的な主体性と一貫的な自律性を持ちうる民族集団の形成は、階級問題の克服と清算なしには、なし遂げえない、といわざるをえなくなる。また、他の諸世界に対して主

体性と自律性を堅持する新しい民族集団は、他の世界との「平和的共存」の課題をきびしく自己に課するという政治体として意識されている。他の諸世界に対する主体性と自律性の確立なしには、他の諸世界との「平和的共存」は空念仏におわるであろう。

更に、諸世界に対して主体的で自律的な新しい民族集団であろうとすればする程、その課題の下に、独占資本の支配下にある労働者、農民、中小企業家、サラリーマン、インテリなどが「日本国民」の意識と自覚において、意慾的に行動するであろう。現在の労働者、農民、中小企業家、インテリ等が民主政治の看板の下での少数支配に対し、反権力的な「日本国民」として自己を意識し直すためには、また児童生徒を指導するためには、一つの成人教育、社会教育、教師の現職教育といった「国民教育」による、新しい国民づくりの、政治としての国民教育に属する「国民教育」の洗礼を受けねばならなくなる。（それは戦後の教育改革に伴うべきであった教師の再教育であり、また文部省及日教組日高教、大学自体それらすべてを含んでの教育研究をはじめとして社会教育に及ぶべきものである。）

国民教育は、かように大きく二つの領域において、展開されつつ、統一されるべきものであるとして、次に国民教育としての学校教育の内容と方法をいかにするかということを考えてみる。

国民教育は民主主義教育というものをいっそう具体化させ、現実化させてゆくものという理解のもとに、子どもたちに、いったい現実とはどういうものかについて考えさせ、現実についての認識をもたせるような教育をすべきではなかろうか。之に対し、政治に無関心であらせようとする教育は、近代人にする科学的批判的主体的な人間たることにチェックして、盲目的に従順な封建的な人間たらしめようとすることであり、自然に対して科学はしても、人間社会に関しては科学の目を向けさせないようにすることは早晚破綻をきたすことは必定であり、時代に逆行する反国民的教育であるから排撃されねばならない。われわれは、単に抒情的な人間精神とか人間意識を与えることで満足するのではなく、人間生活の現実の姿をとらえさせる、そして歴史的、政治的、社会的な問題を、その構造を、理由と原因というものにかかわって認識させるようにすること、そのためには教師自身現実認識をもつように心がけねばならない。

また、それは父兄にも社会一般にも浸透させるのが、政治としての国民教育の方向であるといえよう。

ここに、われわれは与えられた既成の事実に対し、受容的しかもなんらの価値判断を加えず、分析したりすることなく、之に従がってゆこうとする、国民性の弊を、

いかにして除去するか、懐疑的否定的な態度を強調すること、そして与えられるのではなく自らつくってゆくという態度立場を築き上げてゆくことが、国民教育の場における第一歩であろうと思う。またここに、児童生徒国民に対して、かかる態度をつくらせるための、教育的、気永くみる寛容さ、民族や人類の一員としての国民に対する暖かい愛情、献身をもつことを、指導者側に要求し、指導を加え、指導者自体自らかく努めることにより、国民全体の主体性自律性がつくられることを銘記する様、たえず反省を促がす、ことが必要になる。

以上が上原、（宗像氏の説を含めて）氏の国民教育論についてのまとめと考察であるが、之と前後して著作した矢川徳光、長洲一二氏らの国民教育論を次にとりあげ、国民教育のあり方を考察することにする。

## 6. 矢川徳光の国民教育論

矢川氏は「わたしは「国民教育学（1957年）＊で、国民教育なるものを、国家教育に対決する敵対的な概念としてとり扱った。それは、国家権力が政策として教師たちに執行を強いる教育と、敵対的に矛盾する教育という把握からきている。（そして）国民教育とは、日教組の教研推進運動の基本目標「平和を守り、真実をつらぬく民主教育」のことである。この規定は今日の国家教育に対決する国民教育の中身を、そのものズバリ言いあてている、とのべ、更に「日本の国民教育運動は、日本における平和運動、日本の独立運動に、教育という特定の領域から貢献する運動である。

それは同時に憲法擁護運動の教育という独自分野における展開でもある。このことは、国民教育運動は民族的、民主的な統一戦線の成長に、教育の領域から寄与するものとならねばならないということの意味している。＊1

とのべ、又、国民教育の中身である、「真実をつらぬく民主教育」については

「わたしは真実とは、ヒューマニズムと科学を貫くことであると考えたい。ではヒューマニズムを貫くとはどういうことであるか。それはヒューマニズムを、階級闘争と革命との過程をとおして社会主義的→共産主義的ヒューマニズムの方向へ深化させ拡大させていくことである。処で、この一般的な見とおし路線を見定めながら、日本的な道を進まねばならない。今の日本でヒューマニズムを貫くとは、実践的には、まず日本国憲法の諸条項の実現を、国民の一人一人が完全に現実に保障される条件

＊ 矢川徳光、国民教育学の探求、明治図書

＊1 講座 教育 Ⅲ、国民と教育（青木図書）



を、階級的並びに国民的な闘争をとおして、闘いとしていくということ、そして更には「民主的条項を拡大させ（前衛145号P19）」ていくということである。ことに憲法で約束されている基本的人権を十分に享受するということである。そのことは同時に、教基法の前文で「個人の尊厳を重んずる」といわれ、その第1条で「人格の完成をめざす」といわれているものの十分な実現を意味している。しかし今日の日本は独占資本の支配下、国民はきびしい人間疎外をうけている。ヒューマンズムを貫く教育とは、人間疎外を克服しようとする教育、人間をしんに人格化しようとする教育、のことである。……かくて、国民教育理論ないし学は妥協の理論でなく、変革の理論である。なぜなら「平和を守り、真実をつらぬく」ということは、日本の支配的現状を是認せず、その変革とその変革のための民主勢力の結集とを必然的に要請するものであるから……」\*2 とのべているが、氏の説は上原氏と共に、政治論と教育論が一体化しており、しかも、その主張はより鋭く社会主義的であり、はっきりしており、現支配勢力に対し反対の立場であることは明らかである。しかし乍ら憲法や教基法の規定に遵い、その条項の拡大をめざす教育は決して、反社会的ではなく、むしろ積極的であるといえるし、人間像といっても、上原氏の説かれるそれと大差はないと考えてよいと思われる。

## 7. 長洲一二の国民教育論

次に長洲一二氏の国民教育論序説により教育論をまとめてみよう。

国民教育の創造という考え方がしだいに成熟し醗酵してきたのは、勤評闘争や教育課程改悪反対運動\*3などのなかであったということ、そしてこの国民教育では国民づくりということが、いままでの新教育に欠けていたものであり、国民づくりの国民というのは、臣民でないことはもちろん、たんなる人間形成のその抽象的な人間でもない、もっと生身をそなえた「歴史の主体」という意味であり、亦、国民教育という構想自体が、勤評その他、権力が教育に介入してくることに抵抗する動きの中で出てきたものであるから、この場合、権力や特権をもたぬもの、権力への対立概念、具体的には労働者や農民、その他自分の勤労で生活しているもの、非権力者である勤労民衆、かれら国民を歴史の主体とならしめるということが、国民づくりということであると解する。

そして、民主主義の発展に伴い、主権在民のたてまえになった現在でも、投票日以外、国民は主権者になっていない。権力はまだ少数者の手にあり、日本の運命をきめる力は、たとえば安保条約問題や核武装のような大問

題が、主権者である国民をツンボさじきのうちに決定されようとする。しかも残念なことに、国民の多くは、そうした主権の剝奪にまだまだ無関心であり、政治はお上のしてくれるものと、他力本願的にお上にたよっている。

敗戦によって与えられた唯一の宝を等閑視している現状において「国民づくり」の教育は、国民を真に主権者にする教育、それ故、歴史や政治に対して受身の人間ではなしに、歴史の継承と創造の主体として、日本が当面する問題を意識し、能動的に解決していく人間にしてい

く教育を、この際行なおうというのである。かのような歴史の主体としての国民をつくる教育は、勤労民衆の国民による教育であり、それは権力による階級支配を強化しようとする権力教育、国家教育に反対する。しかしそれは上からの階級教育に、下からの階級教育で対抗するとか、なにかプロレタリアートの特殊教育を公教育の中で考えるというのではなく、平和と真実をつらぬく民主教育の原則を守り、真実を見る目を計画的に子どもに付与するという原則に立った長期作業でゆくべきである。そして、どんな学力をどう身につけさせるか、国民的教育課程をどう編成するかは、今後国民教育運動が具体的にとり組んでいくべき基本課題であるとする。

そしてかかる国民教育運動に携わるものとしては、いかなる人間、どんな倫理をもつべきかということに、私たちの求めている平和的人間とは、たゞ平和を口にする人間ではない。私たちの身のまわりには、平和を妨げる条件がたくさんある。これに正しい怒りをむけ、これをひとつひとつ打破する努力を惜しまない人間こそ、平和的人間なのである。……また、今日の日本が要求する民主的人間とは民主主義の理想的図式やルールを知っている人間のことでないし、理想社会での自由で平等な協力を頭で思えがいている人間のことでない。自分の人権や生活を守るために、日本に残存する反民主的な要素、貧困や失業と戦っていく人間こそ、民主的人間なのである。かかる人間たるべく努めねばならないし、そこでの倫理は、矛盾にみちた日常生活の中で、国民大衆のひとりひとりとして、幸福を求めて生きていく上での勇氣やはげましや知恵となる倫理、社会科学的な知性と合体

\*2 同上書P 241～249

\*3 勤評は1956（昭31）年11月愛媛県教委決定から翌32年の反対闘争となった

した倫理，集团的協力の倫理でありたいというのである。<sup>\*4</sup>

次に，主権者であり，歴史の主体であり，主体となるべき父母に対しても，均しくこの国民教育運動に，動評闘争の中に参加するに至ったことを喜んでいう。「日本教育史上にはじめて，父母大衆が教育に公然たる関心と発言をよせはじめた（教研集会における「父母との提携」分科会はそのあらわれ）これは画期的な事実である。明治いらい一貫して，戦後の新教育の体制の中でも，つねに学校から疎外されていた親が，ようやく教育の主権者の地位に参加しはじめたのである。……」

しかし，この時点における父母の参加は，その後どうであろうか。教研集会の参加も漸次減少しつつあるとか，教師の保守反動攻勢におされ気味であると共に，真の国民教育の理念の鼓吹が痛感されるのが現状ではなかろうか，だから氏はそのために次の如く続ける。

「父母の教師への要求は，具体的になるほど，複雑多様であり，時にはゆがんだ形をとる。だから，たんに笑顔で提携はできない。しかし，心の底なる願いは健全なものだ。冷淡な無関心という外観の底にひそむ強烈な教育要求をひきだし，ゆがんだ形の声の背後にある健康な願いをつかみだすのが，教師の仕事である。」<sup>＊</sup>といい，また「とにかく親と教師が要求を出しあうことだ。（共に主権者として）自主的な要求を出し合うことだ。……ようやく本格的に出はじめた親の教育要求は，教師と父母の提携による国民教育運動の出発点だ。それをだいにしない限り，民主教育の前進はなく，したがってまたその擁護はかたい。」と父母との提携，父母の教育要求が国民教育には前提であり，それは一部少数の権力階級の手で，彼等による教育であってはならないとするのは当然のことであろう。だから，又，当然，労働者の組織である一般労働組合との共闘をも強調して，「共闘といっても，たゞ，教組への友誼的一方的な援助とか，現政府への反対という労働運動一般の立場での協力だけでなく，労働者階級の教育的要求を明確にし，それを実現するために，そして教組も教育実践でそれにこたえるために，協力するという段階まで高まらねばならない。そして形式的でなく，国民教育の推進という教育の内容をもった共闘まで，具体化し，深めなければならない。

そこに，共闘は，組合の機関どうしの共闘だけでなしに，生きた個々の労働組合員との共闘まですすまなければならない。」と説く。

そして主権在民の原則を教育の面にもつらぬいて「教育権在民」の原則を強調する。

「今私たちが考えている国民教育とは，一口にいえば，「国民による，国民のための，国民づくりの教育」

だとすることができるだろう。さらに要約すれば，教育の主体（さらに政治の，日本民族の進路決定の主体）としての国民形成の運動ともよべるだろう。戦前，教育権は支配階級の側にしかなかった。国民は教育されるもので，するものではなかった。戦後，教育基本法は，教育権の主体は国民自身であるとさだめた。<sup>\*5</sup>しかし，「主権在民」のたてまえが，投票日だけのことになり，基本的な政治の方向や，日常の行事が，国民を疎外してなされている様に，教育権在民のたてまえも，まだいっこうに実質化していない。依然として「国民不在の教育」が支配的である。たてまえは現実化しないままに，支配階級は教育権を私物化しつつある。「国民教育」の理論と運動は，次代の国民の教育権を国民の側に打ちたてようとするものであり，それは一般的には国の主権の主体としての国民の自己形成を旨とするものである。その限りで，それはやはり政治的運動であり，政治教育でもある。（上原氏の「政治」としての国民教育に該当する。））また，これまでの教育が上からの政治受容の政治教育だったのにたいし，これは，下からの政治形成と政治変革の政治教育であるであろう。」と要約される。

以上が長洲氏の国民教育論についての要約<sup>\*6</sup>であるが，ここに教育権について言及されており，今や「教育権」について考察しなければならなくなった。尚，この際他の人々による国民教育論についても，前述の主張と共通しつつも異なる点，或は根本的に異なるものも（文部省側のはこの際略して別の機会に述べなければ余裕がない。）ここに参考的にあけておくことにする。

#### 8. 大田堯，日高六郎，日教組の国民教育論

大田堯氏によれば「教師の基本的任務は，公権力が国家統制の手段として教育を支配し，教育を国民教化の具とし，教化教師たることを教師の任務として要求することから，大きくその任務のあり方はゆがめられるに至った。教師は，権力にとって有利なイデオロギーの独断的伝達者ではない。また働く大衆の子どもたちが社会のあらゆる面での再生産力への主体的な選択による参加の可能性を無視して，権力に有利な統治のための一部エリート形成にあたるのではないはずである。

学校と教師との固有の任務は，全労働過程の再生産の中での知的過程の基礎を，子どもの中に充実させていくことの確認である。そして将来いかなる労働にたずさわるにせよ，自分を社会と歴史の中に十分に表現していく

<sup>\*4</sup> 国民教育論序説，P 82～97（新評論社）

<sup>\*5</sup> 第3，4，7，9条の規定による

<sup>\*6</sup> 国民教育論序説（新評論社）第一部参照

力量をたくわえることを助けることである。\*1と、教師は権力の側につくべきでなく、国民の側にというか、国民全体の福祉、成長のための教育奉仕をなすべきであると説き、所謂「国民教育」側に属するといえよう。

矢川氏の国民教育論は前述したが、それは社会主義から共産主義的イデオロギーを含むものであったが、この運動も、主権者である国民による国民づくりの教育運動は「民族独立、反独占の統一戦線の中で名誉な一翼をになう使命をおびているものであるという自覚をもった上で、1、学級づくりに専念し、子どもの信用をうること、そしてそれが父母の信頼をかちとるように、2、父母たちの中に入り込む努力をし、同じ生産者としての父母との人間的交流をはかる。3、父母と協力して、地域教育問題ととりくみ、具体的解決をはかる。4、教師集団の団結と民主化を、\*2と推進方法をのべて居り、イデオロギーに多少の違いはあるとしても、その方法は共通して居るし、また民主化、民主主義を第一としていることには変りはないといえよう。

尚、日高六郎氏は国民教育という言葉をサポートして次の如くその特色を強調する。「国民教育というのは本質的には民主教育のことである。しかし、これに「国民」という言葉を使うことは歴史的必然性があるからであって、国民教育として二つの点をとらえられるからである。即ち民族独立という問題意識からみて、\*3 国民という言葉に積極的な意味がある。第二に、民主主義という問題意識から、今日日本でも国民と民々主義とが結びつけられねばならない日本のそういう歴史的課題を解決する主体として国民をとらえたいから、\*4」としている。ここに民主教育に民族性、歴史性、をもたせ、しかも主権者意識をもたせようとするからであるということ、を念のためつけ加えて記しておく。

次に日教組は、当然これらの人々の国民教育論に支持されながら、国民教育の理論と運動を展開させてゆくのであるが、ここに、これまで「父母との提携の分科会」を「国民教育運動……」と改めた第十次（昭36年）教研集会の記録、「日本の教育」（1961.5発行）の中でも「国民の教育要求の問題点」として（1）その基盤は生活要求である。国民は教育に無関心のようにみえることもあり、その教育要求もさまざまであり、しばしばゆがめられ、互に矛盾することもある。それは、生活条件の多様性、社会の矛盾によってゆがめられた生活要求の反映に外ならない。生活要求には当面の現状適応の要求と、現状変更による生活発展の要求がある。それを反映して、保守的な教育要求と、進歩的な教育要求の矛盾がある。国民のための教育は、生活の発展を阻害している社会の矛盾を克服する教育要求を、基本としなければなら

ない。そして今日の国民教育は、国民の基本的利益に奉仕するための平和主義と民主主義を基調とする教育でなければならない。」とまとめている。

## 9. 国民の教育要求をどうとらえるか

「父母とともに運動をすすめるためには、現実の意識が大きな問題である。原則は父母の意識と結びつくことによって、はじめて運動のエネルギーとなる。（そして）父母の意識は原則の意識に向かって高まらなければならない。（ここで要求調査が必要になるが、その）要求調査は、たんに父母の意識の実態を明らかにするだけでなく、教育に対する権利意識をよびおこし、潜在的要求を自覚させるという教育的機能を営むようにすることを忘れてはならない。」

と、国民一丸となつての、国民のための教育を要求する国民づくりを、父母に対しても教師はすることから、国民教育を始めようとするのである。だから日教組では端的に「国民各階層それぞれの生活と結びついた大衆的な教育要求こそ、実質的な意味で民主主義に立脚した国民教育の内容である。」\*4と断言し、教研集会には父母の参加を要請するのである。だから父母の側としては、この国民教育の理念の確立をめざしての、主体的積極的な参加こそ、教育権行使の第一歩でもあることを自覚し、また教師としても自覚し、自覚さすべきである。そして教師自身、現在に生きる教師に課せられた任務として、先づ第一に「日本の人民としての教師が、主権者として現在に対してどのように責任をとろうとしているかを問うてみることに、\*5から、政治に対する責任の問題を出し、組合の闘争にも民主化という線から重大な関心をもち、善処する教師であれ、又「反動的な文教政策の教育課程の批判や研究が、優秀な組合員—教師のワクを越えて、平凡な教師たち平凡な親たちの、みずからの課題とされるようでない、民主教育ないし国民教育の防衛や創造はできない。又、大衆的な実践の中で、教育の中味と対決することそのような対決に、父母たちにも

\*1 現代教育学18、岩波書店「教師」の項

\*2 国民教育学の探究P 318

\*3 1960年コナクリ（ギニア共和国）でのAA会議で、独立した国民は外国の軍隊やその軍事基地、軍事同盟に参加している限り独立国ではない、と決議したと引用（同上書P 314）

\*4 日教組編、国民教育、合同出版（1958、67年）（P 194）

\*5 小川太郎、現在の課題と教師の任務、明治図書 P 31

参加してもらうこと、そのような実践が運動として展開されるのでなければ、今日、民主的な教育課程の探求と創造はしんに実りをあげることはむずかしい。\*1 ということになる。

そして教師が一方的利益のために父母を利用したり、父母に対し一方的に願うのではなく、教育を守るために、父母と教師が共通の願いと理解によって結ばれ、対等の立場においてともに戦う時、そこに理論的根拠として、「一方では父母の教育権、他方では教師の専門性の結合」\*2 が考えられるようになる。

## (二) 教育権の考察

さて今や、漸く本題の核心について扱うことになった。教育の歴史が民間より公的な教育機関に、そして対象も少数より多数へ、門戸が開放され機会が拡大されるにつれて、教育の内容と目的が民主主義的な普通教育とならざるをえなくなってゆく。しかし乍ら、尚教育の主体が、政府を構成し、権力を保持するものが資本家階級とその一味にある限り、国民全体のための教育も支配階級本位のものになりやすい。之に対抗し、之を改め、国民のための教育にしようとして立ち上がったのが、労働者階級による自己教育運動であり、更にわが国の国民教育運動である。そしてこの運動の推進のための理論的根拠としての教育権を、親権としての教育権と専門職としての教師の教育に関する権限をあわせて考えることにより、国家権力の一方的官僚的教育行政に対抗しようとして、宗像誠也、持田栄一、山崎真秀、堀尾輝久等の諸氏によって、最近、研究が続々と発表せられ、国民教育の実践を促進するものと思われる。そこで、次にこれら諸氏の研究により、教育権はどこに、どうしてあるといわれるのかを考えてみることにする。

### (1) 宗像、堀尾輝久、持田栄一、兼子仁、木田宏、の説

国民教育論の理論的根拠としての国民の教育権を考えるという時、その教育権という言葉の意味は何であるか、宗像氏によると「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、すなわち、いかなる教育が、いかに行われるべきかの決定に際しての、上の諸主体の発言権ないしは参与権の関係の問題である。」\*3とされる。堀尾輝久氏もやゝ之と類似して「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、権限と責任の関係の総体をいう。」と定義し、狭義では「教育する権利」という意味に限定する。\*4

尚、持田栄一氏によると「教育法制を全体化したもの

——すなわち、教育についてわれわれが持ち、われわれに許されている力、意志、利益、行動範囲のうち、法制によって保障されているもの（ラードブルフ、川島武宣説）、とか、亦「教育をし、教育を受けることの自由を、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（相良惟一説）、等を紹介しているが\*5 彼自身は「教育権の確定（或は教権の確立）」という場合の教育権とは、一般的には教育行政に対する教育の、そして教育の主体者としての教師の中体性を確立することとともに、その前提として、現実政治、一般行政に対する教育行政の自主性を保障することと解される。現実の日本における教育と教育行政の歪みは、教育権がこのような形でとらえられいないことから発している。」\*6 と説明する。

尚彼は木田宏、兼子仁氏の著述での教育権の定義も紹介されているが、それもここに引用してみることで、教育権をいかに解すべきかを考えてみたい。この両氏の考えは殆んど同じというべく、両氏はこうのべているという。すなわち、教育権ということばは、大変あいまいで多義的に使われている。国民が自由に教育活動をする権利、親権者が子どもを教育する権利、国民が教育を受ける権利、国や地方公共団体の教育行政権、学校教育の技能的自律性、教師の職務権限の独立など、さまざまな意味で用いられており、そこには「教育についての発言権」程度のばく然とした共通点しかない」と\*7

まことに、教育権という一つのことばにとっても、種々の見地から様々に定義づけられるものであり、多義的である。そしてまた、歴史的事情もあり、各国により、定義の際重きをおくところが異なることで変わってくると思われる。ここでは、日本の歴史的状況の中で、今おこっている問題を解決する上で、もっとも妥当であると思われる意味で解するより外致し方のないことである。

\*1 ゆづりわたすことの出来ぬもの、新評論社（矢川徳光分P213）

\*2 岩波、現代教育学17、春田正治、学校運営と父母集団

\*3 全書、国民教育1、明治図書P18

\*4 教育社会学辞典、東洋館出版社

\*5 現代教育科学№118（1967.8）明治図書

\*6 ゆづり渡すことのできぬもの新評論社P82—3

\*7 持田栄一、国民の教育権と国家の教育権（現代教育科学№118）

\*1 そして、今日の教育の現状は、正に文部省と日教組の対立の中に教育論争が更に教育闘争がずっと続いておるのであり、この対立は具体的には、勤務評定、学力テスト \*2 教科書統制等を通して、教育への国家介入と統制を強化し、教育行政において教育権を国家に集中しようとする動きと、教育行政を教育の条件整備に限定し、この教育に関する行政権から、教師の教育の自由、権を独立させ、教育の自律性を堅持することを通して、国民の教育要求に応え、主権者としての国民の主権回復、教育権を国民の手に握ろうとする動きの対立といえると思う \*3 そしてここに国民教育運動の政治としての、また教育としての意義があるといえよう。

そこで、それならなぜ教育権が教師や父母にもあり、それにより教育行政権の行使に反撓することができるのか、その根拠をどこに求めるべきかを考えねばならない。

## (2) 権 利 と し て の 教 育

「権利としての教育」の思想は、人間の自由、平等の権利にめざめることによる、教育の機会均等、普通教育要求の近代教育思想の中核をなすものであり、それは資本家や支配者たちによる、彼等の都合のための「慈善としての教育」や「義務としての教育」の思想と決定的に対立する思想である。

### 1. 学習権と親の権利義務

人権の根底にある生存の権利は、子どもにとっては、同時に、人間的に成長発達する権利であり、発達の権利は学習の権利によって充足される。幸福追求の権利も、学習の権利が充足されたときにのみ、真に人間的な権利としての意味をもつ。こうして学習の権利は、子どもの（人間の）基本的権利の一つとして、他の人権と並ぶ権利であると同時に、それは生存権、幸福追求権或は将来における政治上の権利等の諸権利を実質的に保障し、或はその質を規定する権利である \*4 という、二重の意味をもっている。

その意味で学習権はまさに基本的人権であるといえる。そして世界人権宣言の right to education やわが国憲法の教育を受ける権利の規定は、このような学習権の実定法上の表現だといえる。 \*5

そして、親はその子の基本的人権を、子を養い育てる上において、その義務として、子どもに学習を履行させねばならないのであり、また、これを他の干渉邪魔から守り履行させる権利を、教育権として、放棄することのできない自然的義務として、同時に権利として持つ。

しかし他方で、親権と子どもの権利との関係が、親の人権（とりわけ生存権）が保障されていない社会的条件

のもとでは「親権の濫用（親権の権利性の不当の主張）」による子どもの人権無視として社会問題化する危険性をもつ。（児童労働と子どもの学習権剥奪）こうして親の人権の保障と子どもの人権の保障は不可分の関係にあり、子どもの成長や学習の権利が充足されるためには、親の生存権や労働基本権等の人権が充足されていることが、前提とされていなければならないことになる。

こうして子どもの成長と学習の権利は、その発達と学習の可能性を有効に実現するための条件と、その組織的な手だてを、その両親に、さらに社会に義務づける。

さて、この子どもの発達の権利を保障する義務は、そしてこの義務を第一次的に果たす権利は親にある。この意味で教育権は誰よりも両親が有しているといえる。

しかし子どもをその親の教育的配慮に委ねるということは、現実には親の偏見を次代に伝えることであり、或は教育条件のない親にとつては、子どもを非教育的状態に放置するに等しい。そこで、親のなすべき義務の共同化として学校を設け、教育条件を整え専門の教師を雇い、真に子どもの学習権を充足させ、また親たちの要求に応える教育が行われているかどうかを監視するための機関（たとえば教育委員会）を設ける。これらの諸経費は公費（租税）を当てる。という公教育の思想が成立する。したがって学校及びその施設設備は、根元的に自分たち（国民）のものだと考えられる。

\*1 教育権という概念は日本の実定法にはない。実定法では憲法26条の「国民の教育を受ける権利」と民法820条の「親権者の子に対する「監護・教育」の権利・義務」だけである。外国の場合世界人権宣言に right to education, ワイマール憲法, ボン憲法に Erziehungsberechtigte とあり、そたは教育を受ける権利、教育権者一親のことである。ヨーロッパ語には適切な語がない。しかし、ないから日本の教育権概念は無効だということにはなるまい。むしろ欧米では不必要だが、日本には必要だからこの概念が生まれ広く論議の対象になっているのだといえる（宗像、国民教育1 P18—19）だから致し方ないことである。

\*2 十年以上読けたが今は中止している。

\*3 全書、国民教育1（合同出版）の中の「戦後教員組合における「教育権の自覚。」（山崎真秀）P194—203参照

\*4 堀尾輝久、教育権、教育社会学辞典、東洋館出版社

\*5 前述の持田氏の説明とは矛盾しない。基本的人権としての学習権を底に含ませてのその上の表われを教育を受ける権と規定したとみるのである。

## 2. 教師の教育権限

教育行政権者は親の権利（義務）の共同被委託者であり、そのことによつてその任務は規定せられており、教師の教育権の根拠も親の義務の代行者としての教師の専門性に対して、その義務が委託されたことに基づくものだと考えられる。

したがつて、その教育権は教師がその専門性とそれに基づく指導性を十分に発揮することによつてはじめて、その教育権の実質的根拠をうることになる。そしてその専門性とは正しく子どもの学習権を充足させ、子どもを人間的に成長させることに対する専門性である。そこからその専門性の内容として、教師は子どもの発達についての科学的認識をもち、教育の内容についての専門研究者であること、さらにこの二側面の研究を授業実践を通して統一的行なう能力をもつことが要請される。こうして教師が教師であるためには、子どもの学習権の充足のための専門研究者として、つねに自主的集団的研究を行ない、その成果を教育に反映させていくことが要請されているといえる。こうして教師の自主的集団的研究と、それに基づく教授の自由は国民国家の成立から市民革命をへて、国家が人間の内面にかかわる問題には、一切介入してはならないという自由権保障の原則からみて、教育の自由として、国家権力との関係に於ては、思想、良心、学問の自由と深くかかわった市民的自由の一つと認められるべきものであり、公共の福祉に反しない限り保障され尊重されるべき権利であり、又それが親権の一部としての教育権を、教師の専門性の故に委託した父母に対して、また広く将来父母になる、そして国民の期待する国民となるべき国民に対しての義務であるといえる。

かく主権在民の国家における教育権は、国民の教育権として確立されねばならぬのは当然であるが、それは国民である父母の親権と、その委託における教師の教育の自由（研究と教授の両面を含む）と更に公費による教育として、公的施設をつくり、経費を出納支出し、教師を雇うといった教育条件を整備する教育行政当局の権限に分岐し、大別すれば国民の教育権と国家の教育権（地方公共団体を含む）に区分出来、また私権としての、自由権的教育権と、公権としての社会的教育権に区分される、そういった種々の教育権の組合せであり、それらがどのように再編され変革されようとするか、それに各国の特殊性がみられるのである。

現代の日本の教育において解決されなければならない根本の問題は、この教育権についての統一的理解を、いかにしてつくるかということである。これまでの文部省と日教組の対立は、大きく云えば、この教育権論争に基

くものといつてよく、即ち教育行政権と教師の教育権の境界をめぐる争いであり、しかも、互いに国民全体の名を僭称し、己の正当性を主張するかの如く、互いに他の主張に耳を傾けようとせず、最初から文部省のいうことだから、日教組のいうことだからといった先入観みたいなものがあるかの如くである。政治において自民党、社会党、民社、共産、皆それぞれ相違点はあるのは当然としても、事毎に意見が対立するという如きは奇異に感じると同じである。

## 3. 教育行政の権限と限界

親権としての父母の教育権及これを委託せられた教師の教育権は一応わかるとして、それらが、同じく委託せられた教育行政と、どんなかわりをもつのか、ここに、この境界に、論争の生ずる原因があると思われるのであるから、この教育行政について、法ではどのように規定しているか、また、之についての制定当初の見解はいかんであつたかをここに出すことが必要と思われる。教育憲章と呼ばれる「教育基本法」の第10条(教育行政)「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つて行われるべきものである。②教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行する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。」とある。

文部省の十条解説として、次のことがあげられる。教育行政の特殊性からして、それは教育内容に介入すべきものではなく、教育の外にあって教育を守り育てるための諸条件を整えることにその目標をおくべきだ、というのである。」\*1「ここに教育行政の使命とその限界が明確にせられている。」\*2ここに教育行政の任務である条件整備の限界を示しているものであり、第一項の「不当な支配」の主体は何かについて、田中耕太郎氏は次の様に指摘しているというが、\*3即ち「…この規定に『教育行政』という表題がついている以上は、これは国および地方公共団体という、教育についての公の権力を行使する権限をもっているものが対象になっていることは疑いがない。文部省や教育委員会の処置であるからといって、不当な支配にならないとはいえない。…国会であつても、教育に対する不当な支配をおよぼすような法律を制定する場合がありますないわけでない」\*4といい、また、かつての文部省官吏たちの解説が書いたように、

\*1 文部省内教育法令研究会「教育基本法の解説」昭22 P 131

\*2 同上「教育委員会—理論と運営」昭24 P 23

\*3 全書 国民教育 I, 明治図書(宗像誠也担当) P 32

\*4 田中耕太郎, 教育基本法の理論, 昭36 P 862

不当な支配の可能的な主体として「政堂のほか、官僚、財閥、組合等」も考えられるとしても、この法がいましめる当面のものは、教育行政権にはかならないのである。<sup>\*5</sup>

この精神にもとづいて、教科書は国定教科書から検定制度へ変り、指導要領は「試案」（26年まで明記）として何ら法的拘束力をもたず、教師に対する参考であり手引にすぎないといい、教師の研究の自由、教育課程の編成権、教材決定権等、教師の自由が認められ、教育の創造性と自律性が文部省によつても積極的に擁護されたのである。そしてこれと並行して、教育行政権は文部省の権限の縮小、公選制にもとづく教育委員会の設置、P. T. A. による親たちの教育への参加等の制度的保障を通して、教育の地方自治、地域住民への直接責任性の方針とともに、その権限と機能を縮小したのである。

かくて憲法・教育基本法は、国民の教育権の委託者としての教師の教育権限の独立の原理と、教育内部事項への国家不介入の原理を法的に根拠づけるものとして、まさしく画期的なものであつたといえよう。

朝鮮戦争、講和条約批准を境としての、わが国の政治の安保体制下での変貌において、反対党、革新勢力との対立は依然続いているけれども、政府は法治主義の名の下に立法措置でさまざまな行政措置を多数決で物をいわせておしすゝめ、後は「法にあるから」という論理で、既成の与えられたものに、そして合法的という権威に弱い国民を、遵奉をその法を知ろうと知るまいと、国民本位に周到の努力をするということをしせず、迫るといった、戦前の官僚行政へ戻りつつあるかの様である。今「法にあるから」というならこの憲法や教育基本法その他の法規が、いかに解釈を違えるというか、別の解釈で、また教育法規については、明白にいえることであるか。

その技術的な下部機構の権限強化の規則の制定や変更で、国民の知らぬをよいこととして、権力者の意図する方向に国民を向けつつあると思われる節がみられる。教科書検定において特にそうである。今之について詳しくのべることはやめ、それは家永訴訟の進行を見守ることで明らかになると思う。教育行政のお権限についても、その後の法の改正や解釈において、之また戦後の制定とは随分変り、文部省の権限が強化されてきている。

さて教育権のことに戻ることとする。教育行政の任務権限と限界について、制定当時の如く解すると、教育行政当局の権限は次のごとくであると堀尾氏はいう。<sup>\*6</sup>

「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、（生活保護、教育扶助等）の義務を負い、その義務を果す権

限をもつ」と教基法十条の諸条件整備を外的事項に置いている。また「教育行政は非権力的な助長行政、サービス行政」<sup>\*7</sup>であるとする。また「教育行政は教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行なわれなければならない」、という時、教育の外的な条件整備にその任務を限定されたわけである<sup>\*8</sup>とか、だから「教育行政当局が教師の自主性を抑圧し、教育内容に権力統制を加えることは、教育の自律性、権力からの独立性を侵すものとして不当であり、教育行政はむしろ教育の自律性を守ることを自己の任務とし、そのための条件整備にその活動を限定すべきである。国家は教育権を持たず、教育行政は一般行政から独立し、さらに教師の教育権は、教育行政から自律的であり、教育管理権者（教委）や校長、教頭は指揮、監督の権限はもたず、その権限はもっぱら法的拘束力のない指導助言にとどまるべきだ」<sup>\*9</sup>と解せられ、国家の教育権肯定論を否定する。

#### 4. 教師の教育権の独立

子どもに直接に接するのは親と教師である。親の教育権については、自然的権利だというのはどこでも妥当する。それならば、教師の教育権は何にもとづくか、教師は何の権利があつて、人の子を教育するなどという大それたことをしているのか、教師の教育権は、教師が真理の代理者たることにともとづくという外ないと、宗像氏はいふ。<sup>\*10</sup>そして「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と説く。前に教育権は親権の一部であるものが、教師の専門性に委ねられたので、教師は研究の自由と教育の自由は、委託された父母に対する義務であるとしたが、ここで専門性は真理の代理たりうことを歪めてといわれよう。それ故真理に反すること、真理を歪めて教えるということは、教師の真理の代理という意味で真理を教える義務を負っているからには、自ら教師でなくなることであり、教師であるためには真理を教えるのは権利でもある。といえる。だから「真実と平和をつらぬく民主教育」が真理であり、また民主教育は教育基本法に則る処に

<sup>\*5</sup> 宗像、同上書P 32

<sup>\*6</sup> 堀尾輝久、岩波、現代法8「現代における教育と法」P 202

<sup>\*7</sup> 持田栄一説「ゆずり渡すことのできぬもの」（新評論社）P 80

<sup>\*8</sup> 永井憲一、全書国民教育1第二章担当

<sup>\*9</sup> 堀尾輝久、教育社会学辞典P 218

<sup>\*10</sup> 全書、国民教育1、P 37



あるから、之に反する教育法令や教育行政に服すべきではないということになる。又教師に委託した父母にしても、その生活からの要求をきき、更に教育について要求しても真理にかなない、未来の人間像に近づける国民づくりに向かない限りは、当然とり入れるべきではないし、ここには生徒の親に対しても、説得して正しい要求づくりをしなければならないのである。

尚ここに教師の教育権の独立を強調するものとして引用すべきものがある。それは I・L・O とユネスコ共同の「教師の地位に関する勧告」(昭41年10.5)の61項(64項、124項は問題の勤務評定に関してであり、組合に有利な勧告といえる)である。それによると「教職者はアカデミック・フリーダムを享受すべきである」とある。尚「勧告」は教育内容の決定に、教師と教員組合とが参与すべきことを明確にしているとのこと。<sup>\*1</sup> 教育内容の決定に参与することは、教育の専門職たる教師の最も本質的な権利であり責任でもあろう。そして教師のアカデミック・フリーダムの思想的背景としてアメリカ市民的自由連盟の見解を公にしている。ところで日本の教育の現状はである。教科書検定の問題がそれである。問題は、教師の教育の権限は当然認めるとしても、同じく主権者である国民によって、教育に必要な諸条件の整備確立を行なうことを委ねられた文部当局の教育行政権とが対立、衝突をおこす時に、之をどのようにするかということである。共に専門職として、国民の基本権としての「教育権」の保障の機能を分担し、教育権限と教育行政権限が照応し、教育行政権限は教育権限の行使としての教師の教育に規定されつつ、両々あいまつて子どもの「教育を受ける権利」の実現を保障するものとして位置づけられるものであろう。従って教師は子どもを教育する上において、子どもの学習権を充足させる専門的技倆をもち、教員免許状を所持し、専門職として「教育を掌る」(学教法28条)のであるから、教育のため不断の自主的、集团的研修が要請される。さらにその専門的技倆に基いて授業運営、課外活動、学校行事、生活指導等、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研修に依拠するものであり、この研究、その自由は、国民の権利としての学問の自由、思想の自由であると共に、子どもの学習権、教育を受ける権利、また親の教育権の代行、はねかえりとしての自由であるといえるのであり、之に対し、教育行政当局が教師の教育の権限等に干渉し、之を抑えようとすることは教師による教育が諸条件の整備確立に反するのでなければ、不法であり、不当であるということになる。ここに教師と行政当局相まつての教育であり、互いに独立を侵さないことが不可欠となる。

それを侵しても当然である、侵すことにならなといった判断、見解が文部当局にみられるとすれば、そこに解決を要する問題が存するのである。教育権論争もここに根ざしていると云える。

堀尾氏等の「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」<sup>\*2</sup> という独立論はまとめてみると、次の如くなる。<sup>\*3</sup>

1. 教師の教育権限の独立は、国民の「教育を受ける権利」(憲26)を保障するために要請される。学問の自由(憲23)は国民の教育権と教師の教育権限の内実を豊かにするために活用しなければならない。
2. 教師は免許状によって専門資格を獲得したのち「教育を掌る」のであり、その教育は「国民全体に対し直接に責任を負って」(教育基本法十条)行なわれるのであるから、教職は専門職であり、国民に対し直接責任をもつ独立権限である。
3. 教師の教育権限の独立の範囲は、教育の内的事項、即ち教育内容および教育方法上の権限であり、具体的には ①教育課程編成、実施権、②教科書採択権、③教材決定権、教育評価権、⑥懲戒権、⑥学校運営権があり、学習指導や生活指導の権限、教育活動としての家庭訪問を含むものであり、その根底には絶えざる自発的研究に支えられた、⑦教育研究権が考えられる。<sup>\*4</sup> この内的事項に関する教育権限には当然高度の専門性と自律性が要請される。そして教育の「外的事項」すなわち施設設置管理の、財政人事、学校編成など、教育を助長する諸条件とは区別される。

## 5. 独立否定説

これに対し、教師の教育権の独立を否定する見解をあげてみると

1. 教育に対する内的事項と外的事項との境界が必ずし

<sup>\*1</sup> 宗像、全書国民教育1、P 40勧告原文は見当たらないが本書より引用

<sup>\*2</sup> 堀尾「現代における教育と法」岩波、現代法8 P 203—4

<sup>\*3</sup> 鈴木英一「教師の教育権限の独立とその範囲」現代教育科学Nº118 (1967.8) 明治図書

<sup>\*4</sup> 兼子仁、教員の教育課程編成権(教育1960.1国土社)においては、内的事項については職務上の上司をもたず、したがって教育委員会、校長の指揮監督権職務命令権は排除され(若干の大網的基準設定を含めた指導助言権が認められる)独立してその職務を行ない、教育内容上の基準立法の第一次的な解釈権や補助教材の解釈権をもつ(学教法21条2項)

も明確でない。\*1 また、正しい教育行政と正しくないそれを区別するというのも、主観的な尺度にとどまるから普遍的、自己完結的な独立性は保障できない。\*2

2. 現行法制の解釈論としては、教育内容に対する教育行政の関与は、大綱的な基準設定や指導助言に限られるという他ないが、それだけでは問題は解釈しない。今日では基準設定や指導助言を通じた実質的な統制機能が一般化している状況こそ問題なのだからである。\*3

3. 教育内容の大綱的基準の決定、指導助言、教科書検定などの権限を、文相から独立した機構、たとえば公選制教委とか審議会などに属させることが必要だとされる（宗像）が、教基法成立当時、「直接に責任を負う」ということが、公選制教委制度を予想していたことは疑いないが、この間に、必然的連関性があるとはいえない。また、すべての教育関係公務員を直接公選することは、制度技術上不可能である。

4. 公選制教委が政治的でないという事実はどこにもない。それが非党派的だといわれるのは、選挙の過程で政党の名前が出ていないというだけのことである。しかし、党派性とは決してあれこれの政党に忠誠を誓った人々だけがもっているのではなく、もっとも非政治的と思われる組織にも見出される。このことは学者や教育者から構成される組織でも全く同様である。そこには、国民の教育意思を代表しているという証拠もなければ、政治的でないという保証も見出しがたい。\*4

5. 教育権は子どもや父母、国民、教師の基本的権利としてあるのでなく、法の名において、教育行政当局によって与えられたものとしてのみ認められるという考え \*5

### (3) 教育行政当局の教育行政論とその批判

この考えの根底には、次のような教育行政当局の教育行政論があると考えられる。第一に教育行政における法の支配の原則を、形式化してとらえ、「不当な支配」とは違法適法性を欠く措置であり、従って法的根拠をもつ教育行政機関が行う支配はすべて正当であると考ええる前提、また「合法的な支配は正当である。政党、官僚、財閥、組合など「国民全体でない、一部の勢力」が「教育に介入」してくるのは不当だが、「それら勢力のもつ理想なり政策なりが法制上認められた以上は」正当である。\*6つまり「手続の合法性」は「内容の正当性を推定せしめということである」という立場にたつ。

そして、これはプロシヤ・ドイツや明治憲法下にみられた法治行政の思想であり、この考え方は、国民の権利の自覚を基礎に、国家と国民を対立・拮抗関係にあるものとしてとらえず、国家を万能のものとしてとらえ、従って万能の国家から慈恵的に与えられたものとして、教育権は認められたとするのである。

第二に、かかる前提の下では、アメリカのように、民衆が直接に統制する教育委員会に大巾の行政、立法権を与えるというのとは異なり \*7 文部大臣という国家機関に大巾の行政立法権が与えられ、省令である学校教育法施行規則で教育課程の詳細が規定されるしくみとなっている。かくて教育についての第一次的管理権は文部大臣にあるという説が出てくる。

第三に教育に対する教育委員会の包括的支配権をみとめる地方自治法第2条、学校教育法第5条、地方教育行政法第23条、33、44条などの規定にみられるように、その基底にある学校を営造物としてとらえ、公務員としての教師その他の勤務関係に、特別権力関係が成り立つとして、その結果、教育課程編成権は本来的には教育委員会にあるのであり、その編成を効率的にすすめるため学校管理規則その他でその権限の一部を、学校側に委任しているのである。従ってどの程度の範囲内でこの委任を行ない、また、校長に委任するか、学校に、職員会議に委任するかは、国の政策遂行の効率性という観点に立つて、教育行政当局がきめればよいのだ、と考えられるようになる。

\*1 宗像、教育基本法P 302（新評論社）

\*2 鈴木英一、教育行政概況

\*3 文部省設置法第五条の32の権限中、教育課程、指導要領、教科書検定等は教育内容に関係し、問題となっているものである。

\*4 1～4 市川昭午、現代教育科学№118

\*5 持田栄一、「教育権の確立」（ゆづり渡すことのできぬもの、新評論社）

\*6 教育法令研究会、教育基本法の研究（安達健二）

\*7 アメリカでは教育課程改訂や実施の場合、民間の教育団体が主導権を握っており、大学の教授とか現場の教師と一般の市民が協力して、新しい時代に即応したカリキュラムを考案し、それに即した教科書を作成して、新旧のテキストで教育実践をした上で教育課程改訂の具体的な意見を出すという（間瀬正次、現代教育科学№118P 90）

教育行政当局の上述の見解に対し、またその措置に対し、下の如き批判がなされる。

(1) 教育行政が教育内容にまで立入った干渉をした結果、遂には時代の政治力に服し、過去の極端な国家主義、軍国主義イデオロギーにより、教育、思想、学問の統制を招き、国民への責任感を欠いた、独断的な教育行政官を生んだ戦前教育、への反省が全く忘却されていることである。行政権の拡大や委任立法の増大に伴って危険が予想せられる。

国民の権利としての教育は「義務教育」を媒介として、国家統制のための教育に転化して教育の自由は法律、命令、施行規則へと具体化するにつれて「空洞化」、し、否、逆に対立物に転化している。之を可能にしたのが福祉国家論的義務教育観である。義務教育の教師なのだから、政治的中立を守らねばならず、普通教育とは義務教育の内容として規定されているのだから、当然国家基準に合致すべきであるという風に。かくて、国家が教育権を有することは、憲法第26条第2項の規定から疑を容れないという法律解釈が判決文（和歌山県教組動評判決）に現われ、「国家が教育を通して民主主義の本質や使命等」について国民に教説すること（国定道德教育）は当然だと主張され（同上）国家が教育の主催者としてのぞみ、動評や道德教育を強行することを合理化している、といった事態が生じている。

教育内容に対する統制権の主張されるものは、学習指導要領についての扱い方の変ったことに云えよう。昭和26年まで試案と明記し、教師に対する参考であり、手引にすぎないと説明していたのが、後の改訂で試案の文字は消え、文部省はその拘束力を強める説明のしかたをとり、昭和33年の教育課程の改訂では、これまで文部省の著作物とされていた学習指導要領を、文部省告示として官報に掲載、戦前の教授細目が官報に告示として示されたと同様、学習指導要領の法的拘束力を説くことになった。また「道德」の特設、その学習指導も出され、その告示が法的拘束力をもつものとして、国民の道德、価値観を決定するといえる。

こういったことは、当時の初等中等教育局長内藤馨三郎談として、文部省発行「小・中学校の新しい教育」の中で「教育内容への介入も教育行政の権限内であると主張しはじめた、\*3」といわれ、また、同じく文部省官吏の説として「教育内容、教授法について適切な指示を行なうことも、また教育の目的遂行に必要な諸条件の整備確立」だということに至った。としている。\*4

かく、教育内容指示も教育条件整備だということのいい方は、教育基本法制定当時の文相の説明（教育行政は教育内容に介入することなく）とは、大きな開きが生じて

いると云わざるをえない。教育内容への介入は、学習指導要領、教育課程の改訂と拘束力の強化から、更に教科書検定の強化となってゆく。そして、この教科書検定により、教育権は教育行政当局に集中化は進められたといえる。しかも、ここに教育の中立性、教育における中正の問題がクローズ・アップしてきた。また教育行政の教育内容への介入のしかたが、この教科書検定で極端にまで露骨に現われてきたともいえる。近代的自由はなによりもまず政治的圧力からの自由にあった。しかし日本では権力が教育を支配する体制がうちたてられ、現場の教権の独立は必ずしも充分ではなく、官僚行政下、事大主義事なかれ主義であったといえよう。しかし、戦後の民主化に伴い、民主教育が新教育の中から、憲法・教育基本法を守る方向に漸く目ざめさせられてきた。ここに政府の方からの教育改革の再改革により、新教育を修正し、日本独自の教育を行うべく一連の改革措置が立法化されるうちに、次第に教育内容にまで立ち入ってきたのである。ここには対照的に、国民一般、子どもの父母、そして教師の全体としての、主権在民としての態度、意識の未確立、不十分さがあるため、一方、政府側の保守反動的動きを活潑にさせておるのである。しかして、政府の急いでの再改革への動きには、日本のアメリカとの関係からくる自民党政府の動きの中でとらえられねばならぬことである。昔やつた通りに戻りやすい人間として、しかも強力なアメリカの援助、要請もあることであるし、今アメリカとの関係を悪化させる訳には諸般の事情から不利とみる政府は、朝鮮戦争から共産勢力に対抗する日米提携の一半としての責務を果たすことを余儀なくさせられる。28年のロバートソン会談以後の教育法規の改正を、対外関係法と共にみてみよう、即ち29年には日米艦艇貸与協定の調印、MSA協定にともなう秘密保護法の成立、防衛庁設置法、自衛隊法の成立、ここに再軍備強化の一連の措置と並行して「義務教育諸学校における教育の政治的中立性確保に関する臨時措置法」と「教育公務員特例法一部改正」の教育二法の強行採決で、地方公務員である教職員の政治的行為を、国家公務員なみに禁止したのであるが、ねらいは教育における、偏向の取締り、つまり「偏向」取締を名とする、教育統制をめざしたものであった。また社会科学学習指導要領の改訂を意図し、時の文相の安藤社会科として教育団体の批判を浴びたが、昭和31年には、教科書統制の強化をめざし

\*3 家永三郎、教科書検定P 211

\*4 木田宏、教育行政秩序確立のために「文部時報（昭和34.3）」

た教科書法案と、教育委員を公選制から任命制に変える法案を提出、学界、教育界の有志約 500名の「教育の国家統制」反対の声明もあり、教科書法案は審議未了で廃案となり、一方任命制教委制は「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」として、成立、実施ということになり、ここに、文部大臣—県教委—市町村教委の間の縦の関係が強化され指導助言の関係が強化され（43条2項、4項、52条文部大臣又は県教委の措置要求）又、教育長は市町村では教育委員のうちから任命されるので、専門性が破壊される。又、県教育長は文相、市町村は県教委の承認を必要とすることから、各教委の自主性が稀薄化、そして教育行政の地方分権化は妨げられる。教育委員は公選制より任命制に変わったので、住民の意志を間接にしか反映しないし、委員会の非政党性も、委員の過半数が同一政党の所属を禁じられ、委員の政治団体役員は禁じられているとしても、これだけでは公教育の政治的中立は不充分、しかも教委の地方議会と首長との関係緊密化の反面、教育行政の独立的傾向が希薄化するといった \*5 23年の教委法からみると、大いに中央集権化がみられるのである。

廃案となった教科書法案の代りとして「教育の国家統制」反対の声に対し、政府は文部省設置法施行規則の一部を改正する省令で常勤の教科書調査官を新設、検定強化という教科書法案の主なねらいを事実上実現した。またこの年の8月「道徳」週1時間実施の強制措置をとり、10月には小・中の学習指導要領の全面的改訂を官報で告示し、国家の基準として法的拘束力をもたせるに至った。（同じく高校は35年に改訂、38年より実施の告示）そして、この31年の11月の愛媛県教委の勤務評定実施から、教組の勤評闘争、それは全国的に波及し、58年（33年）義務教育教師に対する勤務評定全国の実施と、文部省対日教組の関係は悪化する。この33年は教科書検定もめだってきびしくなり、大量の不合格処分がなされた。こうして昭和29年から33年にかけて政府による教育再改革が集中的にあらわれ、戦後教育史の大きな転換点をなしたといえる。

かくて政府権力側からの教育改革が、教育行政権の中央集権化と教育内容の基準の拘束化による干渉となって、教師の教育権限や、父母の教育権との間に、反対、  
“対立が生じたのであるが、政府はこの権力を法治主義のたてまえから、立法化して、合法的なものは正当なりとして、意思を貫こうとする。しかしその立法がいかなる過程をしてなされたかを考える点において、戦前の官僚的な点が見うけられるのではなかろうかと思われる。”  
それから、も一つは法を技術的に操作して、国民を拘束するといったやり方がとられてないかどうかである。法の

支配は、国民すべてに対して平等であり、官吏が勝手に解釈して免れたり、不法を犯してはならないのは当然であろう。何が何でも法が成立すれば“法にあるから”に弱い日本人を動かせる、しかも、その法を成立させる時は抽象的に美辞麗句で、当らずさわらずにして、関心をそらし、又人心をつり、成立後は官僚の十八番の技術的操作で命令、規則、細則で、実際の立法をやったのけ、目的を達成するといった方法をとる。

例えば教科書検定についても、学校教育法には、各学校の「教科に関する事項」を文部省の定めるところに委ねる。更に文部省は、学教法施行規則において、各学校の教育課程につき、別表で教科目と各教科の最低時間数とを決定するとともに、その教科内容については「教育課程の基準として別に公示する学習指導要領によるものとする」と定め、この規定に基づき、詳細な学習指導要領が文部省告示として公示されている。このように、法律には実質的に何も定めていない教科内容が、下位の行政法規や行政法規であるかどうかさえ疑わしいものに委任され、終局的には、文部省告示によって内容が確定される結果となっているのであって、検定規則が学校教育法の趣旨との合致を要求しているのは、単に学校教育法という法律の文面に現われたところとの合致を要求するばかりでなく、これら下位の法令その他全部との合致を要求する結果とならざるをえなくなる。

かく教育の自由とか教育の権も、之を規定する法律では否定しないが、実質は、下部の規則等により、官僚の拡大解釈がなされて歪められたり、制限されたりする、教育行政権による教育内容への拘束が強くなされうという仕組みになっているということである。

ここに法は官僚独善的な私事化もなされうるし、それが多くなりしはせぬかということである。上位ではそれ程でもないものが、下位下級に進む程歪められたり、横暴独善的に、国民に対してのぞむ、拘束するといった行政のしかた、機構を改むべきことであろう。

国民のための教育を守り、教育の自由を尊重して、教科書検定をするといっても、之を法によりしぼり、法にあるからのみで抑えるというしかたは、反対をなくすものではないし、また、国民全体の意思に反するイデオロギーをもつ教科書なりといかにして判定するか、その判定の権限を与えることは、よし反国民的イデオロギーの内容の教科書を、教師が自由に採択するを黙認する以上に、権力による行使の弊を思う時、危険ではなかろうか。

\*5 文部時報1962.11（昭32）P119

戦前の思想統制を想いおこすと尚更であろう。実際、誰でも己れを正しと思いがちであるし、また始めから野心を公示したり、自らの非をいうのではないといってもよく、ここに、検定による教科書統制も、偏向是正、教育の中立という、通りのよい大義名分で行っているのであるが、しかし、勝てば官軍式な、また戦後猶著しい党利党略的セクト的感情的に行動しがちな国民として、逆コース勢力も当然かかる危険を予想しえない程の超越ぶり中正さはみられないと思ってよく、かれらの保守反動は、必ずしもムキ出しのファシズムや軍国主義、天皇主義の礼賛はならず、平和の名で軍備拡張を、公共の福祉の名で基本的人権の制限を、民主主義の名で反共と排他的愛国心を、自由や安全、繁栄の名で民族的隷従を正当化する企てはしがちなことであるし、そこにまた民族主義と階級主義の相克もみられるのである。

次に神の権威、天皇、お上の権威、更に法にあるからといって主権者である国民がかれらの代表によりつくられた法の支配に対しての態度にも、官僚の乗ずる余地があると思う。例えば、文部省当局や都道府県教育長協議会は、勤務評定の必要性を説いて、それが教職員の人事管理を適切、公正にし、教育の効果を高めるものであるとしきりに強調した。しかし府県段階で作成された評定に関する規則や実施の具体例に対して批判、疑義が出てくると「先の主張はすべて「法にあるから」という論理の背後に退いてしまったのである。」<sup>\*6</sup> だが「法にあるから」という論理からすると、さしあたり義務教育の無償が実現され、あるいは教職員の定数が確保されなければならないはずである。だから勤務評定だけが問答無用と押しつけられるのでは、恣意的専断的な「順法」の強要という外はない。「率直に言って、それは「法の名による」反動的な文教政策の強行である。しかも順法思想が支配者的イデオロギーとして存在するだけでなく、国民の間にも「勤評は法律にきめられていることだ」という説明に納得する傾向があるのである。そこに支配的＝公的イデオロギーの根強さを見ないわけにいかない。」<sup>\*7</sup>

また「法の支配」の考え方でも、その前提条件に対する現実的認識が欠けているのではないか。「法の支配」が要請される前提として、国会の立法は、そもそも国民の要求に基いて国民のために行われることを本質とすべきであり、議員を含む国民一般の論議をできる限りつくすことによって、世論を誤りなくあらわすと共に、その手続きについても、これを正しく行っていやしくもしないということを前提とする。しかし日本の社会の現実では、かかる前提条件は遺憾ながらほとんど期待されないのである。また法の支配においては、責任はすべて国民の側に押しつけられてしまう。権力者が国民に対して「

法を守れ」と命令し、国民が権力者に唯々諾々と服従することが「法の支配」である。<sup>\*8</sup> ダイシーは「法の支配」の原則を、まず恣意的権力の支配に代わる正規の法の絶対的優位として、次に「法の前平等」すなわち権力者も国民を規律するのと同じ法によって規律されるべきことを説いた。その意味では、権力者に対する順法要求こそ、法の支配の歴史的意義であるはずであった。戦後日本の社会における順法思想の勧奨と強要には「法にあるから」という論理にしても、「法の支配」イデオロギーにしても、その支配者的イデオロギーとしての側面があざやかに浮き出ていると云わなければならない。

この際われわれは法に何故従わねばならないか、法の拘束力の正当性は何に基くのか、法を国家権力との関係から明らかにすることにより「法にあるから」という論理、法の支配の思想を究明し、教育行政権に対する教育権の独立を考えてみよう。法をつくり、法を法たらしめ、法を維持するものは、自律化内面化に着目すれば、道徳に基くものであるといえるけれども、他律的に人間を全体的に誰にも適用させようとする点に着目すれば、権力に基くものといえることができる。だから法は人間のうちから働く道徳に、外から働く力を伴っているのが普通である。そして道徳が衰えると法を守らなくなるし、また外から力が強くなり、道徳で抵抗しえなくなると、法は無理強いとして悪法にされたり、しかたのないものとして、法は破られる。だから権力をもつものが、下級へ、被治者へ、法を守らせることを強制する時、法の意味をまげて守らせることもあり、道徳やそれまでの法観念とあわなくなる。法の意味をかえて法をまげると思われるよい例が、憲法9条の戦力の不保持である。自衛隊が設置されても、戦力不保持に違反しないと解釈する。教育の中正、条件整備についても、文部省は日教組と解釈を

<sup>\*6</sup> 岩波講座、現代法13天野和夫、順法と抵抗の思想の断想P 241～2

<sup>\*7</sup> 同上

<sup>\*8</sup> 「遵法ということがもっぱら下のものへの要請となり、適用は上級者へ行く程ルーズとなり下級者ほどより厳格になる」（丸山真男、現代政治の思想と行動、上（未来社刊）という指摘もある。公職選挙法政治資金規正法、公務員法の違反である腐敗選挙、虚偽の政治資金届出、代議士の納税申告、高級公務員の民間への天降り、官庁での公私混同、公用族の会社との飲食接待等表と裏の使いわけが出世には大事とされる。

異にし、また教育基本法制定当時の解説や説明と異なる、の意味をかえて、しかも変わらないと答へ、そのかわつた意味で、異なった執行をおしすすめて、法を破ることになる。教育の自由も空洞化しつつあると云われるのである。勝てば官軍であるという如く、勝つまでは不当であり、また不法とされたことも、一度勝てば正当とされ、法となることは、これまでの革命やクーデターでみられることである。これは権力が法を破るということである。しかしまた法をつくることで、法の進化もみられる。歴史の発展にみられる正当の面である。

かく、法は権力により維持されるのであるが、その法が逆に権力を規制する。権力は法を守る限り、国民の支持を期待することができるが、之を守らない時は国民の反抗を誘発し、国民の支持を失い、不信を買うことになる。だから、権力がその座を守り続けようとするれば、権力は無制限に行動することができず、法を守ることが余儀なくされる。権力の自己制限といわれる、権力をもつが故に、それによる濫用を厳戒する時、合法が正当たりえて、権力は目立たずに支配を続けることができる。

また、法は権力を維持し、権力に奉仕する。

その限りにおいて法は権力の道具となる。法にあるからとして、遵法を強要するのはその例である。権力は法の名において、自己に対する反抗を抑圧する。権力は常に合法性と正当性を主張し、権力に反抗するものは、常に抑圧をうけ、偏向とか、教育の中立性に反するとかの非難をうける危険にさらされる。また権力は自己の目的を達成するために法を利用し、法はこれに奉仕することから、正義を理念とする法が、骨抜きにされ、権力に奉仕して、正義に反することにもなりやすい。

しかし乍ら、法の進化という点からみる時、法は権力を破る。権力が法を守らない時、権力は合法性ないし正当性の主張をしえないこととなり、法はかかる権力に攻撃を加えようとする者に味方する。勤務評定や学力テストについての裁判所の判決には、それが示されている。<sup>\*9</sup> かくして法の支持により権力が更迭される時は、法は権力を破るといえる。<sup>\*10</sup>

以上、行政権の拡大や委任立法の増大と、法にあるからの論理の無限展開による、国民の教育権（憲法、教基法に基く）に対する不当侵害が、合法的支配とされてゆくうちに、権利としての教育意識も再び戦前の状態におし戻されているのではなからうかと案じられる。そして以上のことから窺えることであるが

(2) <sup>\*11</sup>第二の問題として、行政権力が、法になり、法にあるから、それに基づいての行政法規の制定となり、末端に至るまで、何れも国会での国民の代表による立法といった、民主的統制に従うというたてまえで、上から下へ

の権威をもって、民主的紛飾をもって濫用される危険が、つねに存在する。<sup>\*12</sup> ということである。これは現代社会の運営のしかたとして、構成メンバーの多数意思に基く以外現実的たりえない時、いかにしてその意思を統合するかの方法、それを見出す成員の経験と識見如何にかゝわるとしても、十分に話し合いをして、話し合った事項について、その時点において結論を下すことをやむをえぬと認めての多数決であるという、しかたに従うということで、民主的紛飾はなくなるものと思われるから、前の (1) の場合も、教育に関するならば、専門家の意見、起案を参考にしながら、国民の代表（国や地方でも）による充分の討議で、必要にして最小限の、後で疑義をおこし、教育行政による思わぬ方向へ発展しないような程度での立法をなすことが絶対に求められるのである。

(3) しかしながら、たとえ代表民主制の機能が円滑に働け、教育立法及行政に、国民の意思が反映するにしても、現実にはそれは多数者の意思であって、国民全体の意思であるとはいえない。ところで自由の保障は、少数者といえども、公共の福祉に反しない限り、認めらるべきであるから、多数決主義からの合法も個人の精神的自由を侵すまでには入りえないし、入るべきではない、所謂内的事項にふれるべきではない。外からそれを守るといった外的事項の条件整備にとどまるべきである。

#### (4) 教育権論の克服すべき課題

以上において教育を、国民の権利としての教育にとらえて、その教育の権を子どもの学習権、教育を受ける権利から、之をみたしてやろうとし、またすべきであり、之を侵すものに対し、受けさせることを要求する権を親が持つこと、そして、その親権としての教育権が共同に

<sup>\*9</sup> 札幌高裁判決（43.6.26）“学力テストは教基法に違反するとの一審判決を支持、福岡地裁“39.3同様の趣旨、勤評については和歌山地裁昭38.10.25判決では国家の教育権を認める立場をとり、勤評肯定論を明らかにした。その後の訴訟の資料は手もとになり、しかし、I.L.Oユネスコの教師の地位に関する勧告（昭41.10.5）64項、124項では現行の勤評は妥当を欠く故改善を勧告している。

<sup>\*10</sup> 岩波、現代法2、「現代法と国家」参照

<sup>\*11</sup> (1)はP 35から

<sup>\*12</sup> 市川昭午、現代教育科学 №8

委託されたものとしての教師の教育権限と、教育行政当局の権限に分かれることから、教育行政と教育との関係が、道徳・法・権力の中につくられてゆく。そして、いずれも民主的であるべき教育と教育行政が、現実においては必ずしも仲よく並立しないといったところに、教育権論議が生ずる所以であり、また、実際の対立闘争が生じているのである。そこで、今これを日本の現実の状況をふまえた上で、教師の教育権限の独立、教育の自由と民主的な教育行政のための、是正克服すべき問題を考察することにする。そして、そこに、あるべき「国民教育」をめざす論の結論としてみたい。

現代の教育は、民主主義国家の政治機構の中で、国家社会に適応すると共に、更に国家社会を発展させるための教育が要請され、ここには、国家からの干渉を却けて個人生活の自由を満喫するといった願いは、必ずしも満たされなくなりつつあり、福祉国家をめざして、個人の自由も、国家による保護によってはじめて充足実現されるといった状態となり、所謂、普通教育が職業教育と分離せず、有機的に人間形成に結びつくものとして、教育の機会が拡大され、義務教育となり、学習年齢も延長されつつあるのである。

かくて教育を受ける権利も教育をする権利も、これをあわせての教育権は、18世紀的な自由権としてでなく、社会権として各国の憲法や世界人権宣言に認められてきた。しかし乍ら、尚、教育権として確立されたとはわが国ではいいがたいのではなからうか。教育基本法に謳った民主主義の発展のためには教育にまつところ大とし、教育行政で、教育の目的を達成するための条件整備の実態は如何であるか。

ここに教育権を社会権として確立するためには次のことが考えられねばならない。持田栄一氏の提案をここにのべると \*1

**第一 教育条件の整備についての国の責任を、働く国民の教育に対しての権利を保障するという規定に立って再吟味すること、但し書きの「特別の事情」に教育財政の不備をふくませて解釈する所説の批判、国の義務として定数、教育費の基準を位置づけ、その実施を国民の権利として要求すること。**

この点、教育行政当局は貧弱な学校予算設備、待遇にもかかわらず、教育については教師に無限責任を要求する如くである。当局のなすべきことをどれだけなしたか、国民の信託にこたえる努力如何、責任を教師に、子どもに転嫁することはないか、しかも之を批判し、非難する教師に対して、僻地に転任させることを暗示したり、また強行する、勿論そこには教委の力の背後の政党関係がある。しかし責任転嫁については、教師の側も政

治、社会、環境がわるいといって逃げようとすることも同罪であろう。日高六郎氏の指摘する如く、\*2 政治と社会にたいしては責任を回避しながら、しかし教育に無限責任を負わせることに無限責任を感じている政府と、教育、政治、社会の改革のすべてに無限責任を負おうと決心した良心的な教師とが、正面から対立する。ここで対立をなくすための相互の責任をもつての努力は当然のこととして、それでも矢張り、施設の状況なり、水準なりが、教育方法の成否に多分に影響する重要な要素であり、一定の程度において、外的事項は内的事項の教育を制約する。

ILOの「教師の地位に関する勧告」にもある如く、教師の労働条件、賃金等については、労使対等の団体交渉による解決（大学紛争の大衆団交も之にならつての過激な行動と思われる）が可能であり、ここに父母の生活要求の中から、正しい教育要求をひき出すことによる、国や地方の当局に要求することを始めることである。

**第二 学校運営における教師集団の集団としての主体性を保障するための職員の権限を明確化しようとする立法論、解釈論上の問題、**ここでは、終戦後のアメリカ教育使節団の「教師の最上の能力は自由の雰囲気の中においてのみ花咲く」「教育行政は教師の自由を擁護するものであって決してその逆ではない」という前提の下に「学校で問題となっていることや実際に行われていることを、校長に左右されずに、自由に討議するために、各学校に教師会をおくこと」の勧告に基く、文部省の、学校教育局長名で地方長官あて通達し、学校教育民主化促進の見地から、従前の職員会とは別に、校長司会によらざる教職員の自主的会合を各学校単位に設け、ここで自由に教職員が学校運営や教育内容方法について、討議を交わすべきことを奨励している（1946・10・3付、教育研究協議会に関する通牒P27～8）\*3

敗戦にもかかわらず味わった自由感、ヒューマニズムも、安保条約締結後の政府の政策のためであろう、もともと労して戦い続けたものでないことから、忘れっぽく、薄れてゆくという中で、この尊い自由感の初心忘るべからずと、今にして叫ぶべきではないか、ここに城丸氏の「職員会議」「日本の校長」についての指摘を引用することで、反省してみたい。校長研修会などで示され

\*1 教育権の確定（「ゆづり渡すことの出来ぬもの、（新評論社）、P89～90

\*2 岩波、現代教育学1 P165

\*3 岩波、現代教育学17、城丸章夫、「学校教育民主化促進のための教師会」（P29）



た文部省の見解は、いわゆる「営造物」理論を強調するのあまり、校務に関しても、学校で処理しなければならない一切の仕事は教委から委任されたもの、教委から補助の執行を命ぜられるものは「学校に関する事務についてのみ」としても、その判定権は上級者にのみ存することとし、しかも校長と一般教師、教育委員会と校長との関係を主従だとし、主たるものの指示、命令は、すべて教師の本務となり、学校の校務となるとする。だから、上下の命令関係で構成される組織体の一員である教員に教育の自由があるわけではない。（「文部省校長研修の全容と問題点」現代教育科学第36号、1961、6 明治図書）といったり、更に今村武俊「教育行政の基礎知識と法律問題—校長・教頭・市町村教育長・管理主事のために—（昭39、第一法規）では、尚強硬な態度で上級者の下級者との上下機関の服務規律を説明しており、\*4 現在、文部省の教育行政論を代表するものが示されている。今之についてのべ、その限界について考察すべきであるが、時間的制約で出来ないけれども、文部省側の見解を戦後一括してまとめてめる時、是非外されぬと思う。今は一方的かと思われる考察にとゞまるけれども致し方がない。

尚、教育行政の中央集権化とみられる一連の諸措置は、教育の三悪と組合から非難される、勤務評定、学力テスト、教科書検定と並び、義務教育学校職員への国庫補助、地教行法改正に伴う、政党内閣での文相—文部省—地教委—教育長—学校長—教職員と上下関係での緊密な結びつけ、文部省による日教組教研に対抗する教研、校長並に教頭に対する管理職手当支給と組合勢力の弱体化、かくて勤評闘争での校長の教委への弱腰、闘争激化につれて組合の分裂と、構成員多数による民主的統制の力が弱められ、上からの昔乍らの命令的しめつけが強化されつつある。また波にのるかの如く、矢つぎ早の諸決定、措置が、文相の中教審への諮問、答申となり「期待される人間像」「後期中等教育の多様化、整備拡充について」その他「高校の職業教育の多様化」「高校の理数科設置について」「中学校の進路指導」「小学校学習指導要領改定案」「中学教育課程答申」「高校教育課程改善の改善の諮問」、最近（43・11・4）の「学校教育の改善について」の中間報告といった具合である。\*5

こういう状況の中で、しかも貧弱な学校財政でP・T・A予算に多くを依存せざるをえない校長としては、自然、成りゆきにまかせて、外部待ちの姿勢とならざるをえなくなる。教育行政当局の教育の条件整備の拙劣貧困から、教師集団の自主性、自律性も左右されるし、中間に立つ校長としても板挟みになる。しかし、何といっても背に腹はかえられず、結局寄らば大樹の陰と、保身のためには長年の教師の仲間から、管理者としての資格上、

これも法に定められたから致し方がないこととして、教師の仲間から離れてゆく。そして内部からの自発性ではできるだけ抑圧して、波騒ぐことをおそれ、安泰の道を選ぶとするのは、校長として賢明な道である。

そこで校長の計画立案、予算編成も管理—経営機関の政策によって、要求の何分の一位しか認められず、しかも決定された予算はその学校にだけに令達予算として配当されるから、誰もがその地域全体の教育計画を知らず、その中で自分の学校の位置づけや発展方向なども見当がつかない。のみならず一般の教師はもとより、本来会計事務を担当する学校事務職員も、たゞ校務分掌組織に従がい、割り当てられた予算の支出に当たるのみで、全体を知らず、教育実践の上でどれだけ役立っているかも分らない。教師と事務職との緊密一体化ができないしくみが多い。

また、一般の教師も日常の教育活動の多忙さもあり、そうした予算折衝とその執行を、校長、教頭及学校事務職員に白紙委任する傾向を強めて、無関心と依存を生み、教委=校長の管理系列経営の支配強化を招く。また経理手続きの煩雑さを避けるため、P・T・A等の私費に逃避する結果を招きやすく、父兄負担の削減を困難にする。

また各学区の割拠意識による学校長間、学校間の対立、反目、更に職場集団内部の学歴、教科別、係別といった分化からのセクト的分裂、競争と孤立化といった状況の中では、他への疑心暗鬼的警戒の下に、裸となつての共同へと進ませないものを残す。校長との闇取引でひとりうまいことをしはせぬかとみる処、他の科や係の事は己のそれにはかえられぬと考える狭い量見が予算の配分に働く。広く会議での充分な資料による検討審議はそれに比例してであろう。その結果尚不満を残す。

そして「国民教育の誠実な働き手たちに支払うには、

\*4 「…学校運営上必要なことについて上司が下僚に命令をする、これは職務命令なのです。かりに酒一升買ってきてくれ、といったにしても同じく職務命令である…いやと買ってこなければ、上司の職務上の命令に服従しなかったという理由で懲戒処分にしてもらってもよろしいすじのものである…」（教育委員会月報39.4）（42.7.13朝日新聞、教室は考える①）

\*5 42年7月諮問された「今後における学校教育の統合的な拡充整備のための基本的施策について」21.22.23特別委員会設置、43.11中間報告した概略は「時の動き」68.12.15に記載

ロシアは貧乏である。けれどもむだ飯食いの貴族たちの軍事的冒険に、製糖工場主や石油王などへの贈り物に幾百万金、幾千万金を投ずるには、すこぶる金持なのである。」(レーニン、教育論、青木文庫、1957、P 70)という如く、予算の枠は管理—経営機関の「政策」として、どんな予算を必要とするかの権力意思によって決定され、それが「公」教育費としてのイデオロギーをまとうて現われているにすぎない。例えば44年度の予算政府案は \*6 大臣折衝による復活において、自民党の政治的意図から、行政簡素化、定員削減を一般省庁に押しつける一方で、自衛隊、警官、公安検事などの増員はあっさり認めた。また大幅減税も、税率緩和の実態は高級サラリーマン減税といったほうがふさわしく税負担の不公平は少しも正されていない、というが如くである。国民の代表による審議決定といっても、紛飾や偽瞞の危険がたえず潜んでいる。慎重にして公平な妥当な決定が政治的に歪められるのである処に問題がある。

しかも学校財政に対する学校職場集団の意識は低いというか傍観的であり、それは学校教育での外的事項に関することとして、眼を向けないか、向けないようにさせられておる。即ち校長や特定の人に委せきりという傾向がみられる。よろしむべし知らしむべからず式の遺風である。教師集団の主体性をもたせるため、保障するためには、教師の研修体制の確立と教育の自由の堅持が必要であるが、そのためには自分たちによる教育計画の作成と、それに要する財政措置の検討、原案作成が不可欠であり、ここに一部の数の専門家にまかせるのではなく、自らつくった案を、職員会議に出してはかることにより、全体に関心をひろめ、自ら教育に当る周到な用意、覚悟を身につけさせることが、教育権を維持する決意と自信を持たせるであろう。教師の研修は、教科や教育心理に関することだけでなく、かかる学校予算関係資料の入手と公開討議、旅費研究費の正当な配分要求といった予算獲得ないし組み替え闘争など、学校財政の民主化実現のための研修や運動を伴うことで、具体的実質的なものとなる。

かく教師集団の主体性確立のための種々の努力をなす中で、職員会議は職員の意見を発表し討議し、それをして意思の決定もみるといった民主的勢力の結集の場であり、構成員である教師たちの研修であり、また教育の場でもある。民主的運営が、構成メンバーすべてを含み、その意思による、すべてのための決定によるのが原則であるから、学校社会の運営の当事者である、校長をはじめとする教師集団は、父兄の委託による子どもを教育するための集団として、委託にこたえて民主的にしかもなしうる時、校長と教師、父兄と学校、教師と生徒の関係

もスムーズにゆくのである。だから、この民主主義のルールを軽視し、避け、校長や教頭がその計画し意図することを、古参教師、学年主任、教科主任の全部又は一部で、運営委員会などと称する組織をつくり、ここに学校計画の中心を移そうとする。形の上では職員会議の原案を作るにすぎないもののように見えるが、「有力者」が原案を作成することによって、同僚に無言の圧力を加え、会議を和やかにして発言を封じる。こうして職員会議は骨抜きとされ、開店休業化、もしくは伝達機関化し、十分な資料やそれを検討する余裕も与えられず、運営委員会の審議をへ、承認されたことだからといって、発言や審議を封じ妨げようとする。そして終ったら、うまくいったとホクソ笑む、ここに学校幹部やP・T・Aの会での幹部の、プロセスよりも承認された結果に対し満足する。そこには、誰もが子孫のために残しておくべき運営のしかたを身につけさせる、教育するといった長期の意図はみられない。目先のことばかりである。そして直接民主制は出来るだけ敬遠され、民主主義は投票のみになってしまう。

ここに選ばれた少数の委員も、選ばれたことから、選んだ同僚の意見をきいたり、意思を代表することが、選んだ人が不定であり、範囲が不明であるため、自然愈り勝になり、有力し者としての誇りを感じ、自ら同僚を監視したり、昇進の機会とみて上級と結び、その意をうけて同僚に賛成を迫る態度をとる如き、校内における差別の発生、少数者の独善的計画とその不徹底は避けることができず、教師集団の民主的統制、主体性確立に水をさす、分裂化の危険を伴うものと云えよう。大学の自治が教授会のみ自治とは云えなくなりそうであるけれども、しかし教授会の決定に学長は従わねばならぬ様に、小・中・高の学校における職員会の権限の強化が法的に認めらるべきではなからうか。

民主的な校長は職員の意見を大いに出させ、之に耳を傾け、関心をたかめ討議を加えることにより、全体の意思として統一することにウエイトをおき、それにより一丸となって、教育権を行い、父母や不当な支配に対して、子どもの将来のために、誤まりは指摘し改めさせ、また闘うべきである。之に反し、独断的に、教育計画をつくらせまたはつくり、予算を独占し、渉外事務を独占する、そして、外部の力に依存して、また従わねば経営が難しいからといって、教育の内的必然からでなく、偶然の、思いつきからの決定に唯従って、校内の職員組織にはたゞそれをどうのませるかといった「法」にあるか

\*6 44.1.14大分合同二面、解説

ら、<sup>\*</sup>既成事実だから、といって、それを請負わせるといふ如き学校運営は、教師集団を依存的な、教科にのみ専念するが、教育というか、民主主義の学校の教師としては欠けるところの、それ故、子どもにとって真の教育者にはなれなくしてゆくのであると思われる。まことに<sup>\*</sup>職場に民主主義が存在しない社会では、民主主義は存在しない。日本の教師が深い注意をはらい、心をこめて聞いとるべきものが、職場にある。それは教師がみずから教育の論理（企業の論理でない）に従おうとする運動とならざるをえないし、教師が集団として、自己の職場を確立していく運動とならざるをえないだろう。<sup>\*</sup>7 とは十年後の現在益々叫ばれてよいと思う。

**第三 勤労条件についての教師の既得権と、今後改善せらるべき諸条件の研究、確立、の問題、教師の権限として独立する権限を遂行するに最小限に必要な勤労条件、そして、之には家庭訪問やP・T・Aにおける父兄との懇談や話し合いをのせて教育要求づくりといった任務が、強調されることからの負担過重を、いかに対処するかの問題が生じてくる。また、それ故に、雑務をいかに整理し、また、教師の権限外として、他の事務職員にしてもらうかといったことの研究、更に上からの管理規則の制定に伴う、校務の明細化についての研究が問題となってくる。**

**第四 P・T・Aの健全な育成による民主教育の推進を、いかにするかの問題**

親権としての教育権はたゞ学校まかせということではなく、教師と共に子どもの教育に当るには、対等でよいのであり、この点、日本には先生を尊敬する気風が伝統的にある一方、先生の方には父兄をいちだん低くみる意識がいまも根強く残っている。これは国民教育の立場からみる時尚更、父母の意思は尊重さるべく、その教育要求をきく上から対等になってきく努力、謙虚さ、が必要となってくる。

そしてまた、父母も教師を同じ人間としてその生活を、人間としての権利を理解することが、教師側の努力によりなされてゆくならば、国民教育運動は前進し、教育権在民の権利意識が教育行政当局をして、条件整備に無限責任を負うに至るであろうと思われる。しかし現状は、父母が教師に利用されるのみと疑い、保守的な指導層の宣伝にのせられて、教師を警戒する傾向が強まっているのではなからうかと思われる。P・T・AがB・T・Aであったり、政治家の道具視される面もあり、会長が社長や重役であり、保守的なものが幹部に多いP・T・Aでは、かえって教組と対立し、之をおさえる側につくことや、また校長と結んで教師を動かす少数幹部独裁の団体になりかねない。ここにP・T・Aの民主化、学

校と同じ、それ以上の努力が必要となる。そして、それには、まず教師集団内の民主化、そして校長をも味方の先頭にたてて、外部の父母に一定の方針計画で当る。そして民主的に、民主化を、である。日教組が大会で打出した教育闘争として<sup>\*</sup>全国に「教育を守る市民会議」をつくり、教師が父母、労働者、農民、文化人らと手をたずさえてすゝむ、との新しい路線をしいた。<sup>\*</sup>8 <sup>\*</sup>内容の具体化にカギ、と出ているが、これ国民教育運動を再び強調したものといえよう。

## 第五 教育行政の民主化の問題

これは第一の問題と関連することであるが、国（地方も含む）のすべきことを明らかにして、法律で義務づけ、これには<sup>\*</sup>原則として、ではなく、財政措置を必ず構すべきことと共に、国のすべからざること、所謂権力による人権蹂躪が教育を受ける権利を差別する、また教師の教育権限を侵害する、そういった行き過ぎを是正する法規の改正、機構改革が考えられねばならない。そこで民主化のためには、少くとも次のことが守らなければならないと思う。

- 1, 教育の民衆統制の根をたちきらないこと。そのため、民衆の教育的関心を、種々の手段と場面においてたかめる努力をすること、生活要求からの教育要求を教師とともに、また独自にきくことから正しい要求づくりを教師とともにすることである。
- 2, 時の政治権力の恣意が教育を左右することをできるだけ防ぐこと。そのためには、学問、文化と良識とを代表するものからなる、強力な教育政策審議機関を設ける。ここには、これまでの文部省の審議会設置のしかたについての検討、改善が問題となる。更に根本的に文部省の解体案も政府の臨時行政調査会の最終答申（39.9.29）として出されて居り、<sup>\*</sup>9 それは文部省を解体し、仮称中央教育委員会（長を

<sup>\*</sup>7 岩波、現代教育学17、（城丸章夫、日本の校長P87）日教組の大会や教研集会の新聞記事の見出しも之を裏書するようだ 40.1.18 毎日変転、苦悩する教師、自信喪失も（朝日、悩みと焦りと困惑と）、42.5.20 アサヒ忘れられた教育論議、教育再編成など素通り、賃上げ戦術に終始、42.7.13（夕）アサヒ無気力な教師ふえる—裏に当局の強化されるしめつけ

<sup>\*</sup>8 朝日新聞 夕刊43.5.11 付4版(10)

“ 42.9.7「PTAの20年」では「育ため協力の姿将来にも過大な期待はかけられまい、と悲観的である

<sup>\*</sup>9 伊藤和衛、現代教育論、高陵社刊P52~3

国務大臣とする行政委員会)をおき、その下に事務局として文部庁(仮称)をおくという構想、この考え方は終戦後の教育刷新委員会(中教審の前身)の議にものぼったもの、戦後18年にして再びあがった。

尚、社会党は1966.11.19学制改革構想案を発表。

③ 文部省は中央教育委員会と文化委員会に分割し、それぞれ国務大臣を長とする行政委員会に改める。両委員会はそれぞれ委員3人とする。…と提案

この行政調査会答申は文部省側の議院内閣制の観点から反撃し、教育と政治を遮断せんとする中央教育委員会案は腰くだけとなった。

しかし最近の11月に出した中教審の中間報告によると「教育内容への国の規制をゆるめる方向に」、「国の関与」のあり方については「教師の創意と判断を生かすために、どんな方策をとるべきか、総合的に検討する必要がある」と指摘し、強すぎる現場拘束に、文部省の反省を促し、教育内容への国のかかわりあいを考え直すことを要求したと新聞は報じている \*10

- 3 民衆統制に対する専門家の指導性の意義を認めることである。すなわち教師の教育行政への発言権は確保されていなければならない。教員組合は教育立法、教育行政に対する、ひとつの圧力団体である。その健全な発達、日本の教育行政の民主化に重要な任務をはたすをになう社会的勢力の発言権は大事にされなければならない。

#### 第六 子どもの生活と権利、学習権をどのように考え、之に対し、いかに教育権を行使するかの問題

教育権はもと民間の私的な教育者にあり、彼らの教育観、価値観に基いて、子どもを教育がなされてきた。しかし近代社会の成立発展に伴い、人間の権利として、教育を受ける権利が主張され、公教育へと進んでいった。そして更に少数者の権力による教育から解放されて、自分自身のための人間形成の教育の主張となり、それが更に社会権的権利として、公費による教育を国家に要求し、教育行政において、そのための諸条件の整備を要求するのが現段階である。しかし、親が子どもの教育にたいし優先的に教育権をもち、教育ママ的な関心と熱意を更に深めひろげてゆき、また教師が研究と教育の自由を求め、それをより享受出来、教師集団の主体制が確立され、父母との提携、市民との提携がなされるとしても、それは親や教師が好きなように子どもを育てる権利や自由ではありえない。即ち「世界人権宣言」第26条の「両親は、その子どもにあたえる教育の種類を選択する優先的な権利を有する」として、更に1959年11月20日に国連総会で採択した「児童の権利宣言」に、「児童は教育を

受ける権利を有する。……児童の教育及び指導について責任を有するものは、児童の最善の利益をその指導の原則としなければならない」と書かれてある如く、大人の一方的な、その属してるい集団本位的な、偏見や利害からの期待や人間像、教育観であってはならないのは当然であり、ここに政策や方針の決定が、生徒の最善の利益のための、それは更に子孫に影響する意味での、国民づくりの教育であるよう、専門家による原案作成の上に、国民各階層の意思を出来るだけ反映させる代表者により決定し、更に教育行政の民主的な実施が望まれる。

尚これと同時に教育は、父母の生活要求、教育要求から、子どもの最善の利益のための更に子孫のための、教育内容や方法のたえざる改善工夫の努力が要求される。そして、それを実現するには、教師に教育という仕事について研究する自由、自主的集团的な研修を可能ならしめる条件整備、それにもとづく実践の自由がなければならぬ。ここに教育による教科書点検も、教材研究のため、更に、指導要領で示される国家の基準の行きすぎを防いで、国民のものたらしめる措置として当然のこととなってくる。

そして「世界人権宣言」27条「何人も、自由に、社会の文化的生活に参加し、芸術を楽しみ、かつ科学の進歩とその恩恵にあずかる権利を有する」この権利を十分に行使できる人間を育てることが、また「国民」教育固有の役割であり、ここに教師と教育行政当局の、子どもの学習権、親の教育権にこたえての任務が果たされうるものと思われる。

ここに、わたしたちははるか昔、日本を文化国家たらしめんとし、統一のため先駆者的役割を果たされた聖徳太子の十七条憲法を想い出す。和を以て貴しとなし、三宝を敬うことで、日本国を統一されようとした、国民的統合は現在、教育と教育政策(政治)の関係において、憲法—教育基本法体制において「真実と平和をつらぬく民主教育」が日教組のみならず自民党政府においても国策として一本化されることにより一貫したものとなるならば、漸次統合が実現されるものと思われる。そして、ここに国をあげてのしかも長期にわたる提携、寛容の態度は、その間に国民性の弊が除去され、

- 1) 伝統を大事にしつゝ、合理主義的に自分のものとし、将来の国民に必要な人間像を考えてゆく。そして合理主義的性格を身につけてゆく。また
- 2) 突発的な激情を島国的に発露させるのではなく、最近の長期総合教育計画の樹立により示される如く、執

\*10 朝日新聞昭43.11.5二面解説

拗な粘着力をもって持続させ、しかも資本家のための日経連の要請に従うマン・パワーの多様化でなく、自由にして豊かな人間性をもつ普通教育と職業教育を総合させる国民づくりの教育運動を展開させることで、島国的性格は矯正されてゆくであろう。

- 3) また1) 2) の過程において、国民に己の主張すべきはなし、他の主張もきくべきはきくことから、権利、義務の意識は深められ、民主主義のルールの各界で各階層において尊重されることから「自主的精神にみちた、真理と正義を愛する」個人意識の旺盛な、それ故付和雷同的でない、また、
- 4) 家族的利己主義も軽蔑され、公然と非難されることで、益々衰えてゆくであろうと思われる。

### (三) む す び

以上、国民教育というものの歴史的変遷の中に、われわれの当面する国民教育の理念をめざして、さまざまな論議がなされてきた。その主なるものをここに要約しつつ、その在り方を探究してみた。そして、教育の権を国民と国家のそれに分け、それは更に父母、教師、教育行政当局の権利の組合せとして考えるべきではないかということになる。これをいかに調整されるかは、寛容と冷静な対話によりなされるべきであり、それが当事者の国民づくりであり、国民的統合の道程を歩いているのであり、国民性の改造でもある。

終りに教師として、国民教育の問題に対する心構え、態度をいかに持つべきか、について、まとめとして、日高六郎の言葉から借用してあげる。

「教育の中立性とは、教育が権力から解放されることをとおして、国民全体のものとならなければならないということの要求であり、それ以外の何ものでもない。……教師は之に対抗して階級教育の立場に立つ必要はない。科学と芸術の教育、真実を追求し、人間性を尊重し、平和を守り、美しいものを愛する教育を徹底的におしすすめることこそが、教師の働く諸階層、諸階級にたいして負わされた責任である。もちろん真実、人間性、平和、美などを土台とする教育からは自己の利益は守れないと感じている一部の数の階級もある。彼らはこうした教育も「階級教育」と考えるかも知れない。しかし真実、人間性、平和、美などを土台とする教育は、階級教育というよりは、国民教育と名づけるべきものである。こうした国民教育にたいしてさえ敵対感を感じるような階級があるとすれば、それは逆に、それらの階級が反国民的存在である証拠であろう。……充実した国民教育が、労働者階級にたいする正しい意味での成人教育の

土台となる。そしてそのことに教師が自信をもつことが、教師が自分自身の役割にたいして持たなければならない明確な責任意識とつながるのである。\*・1

大学の紛争は年をこえ、猶解決の見透しは暗い、帝大解体をめざす過激学生と大学院大学設立を意図する文部省、新しい大学管理法案作成準備と、戦後の改革の修正というか、再改革の時期に直面して、いかにすべきか、ノーモア・ヒロシマ、沖縄の本土復帰の叫びをいかに子どもに教え、また国民として参加すべきか、職場で、学校で、父母と、地域で、国民とともに、考うべき秋と思うて、敢て、先輩同学の所説を参考にしつつ、汝自らのあり方を問うこととなった。予定の枚数を遙かにこし、時日をおくらせたことを詫びると共に、大学の発展を切に希うものである。

終り 44 年成人の日

---

\*・1 日高六郎、政治・社会・教育（岩波、現代教育学1 P171~2）