

教師の教育研究の自由

学 校 長 鈴 木 英 一

1. 戦後教育改革40年

1988年は、新制高等学校が発足して40年にあたる。40年前の1948（昭和23）年は、前年の教育基本法の制定、6・3制の実施、とく新制中学校の発足にひきつづき、新制高校のほか、公選制教育委員会制度の実施、全国PTA協議会の結成がみられ、翌49年の教育公務員特例法の制定、新制大学の発足にひきつがれていくように、戦後教育改革実施の第2年度であった。

義務教育年限延長をはじめ新しい学校制度への国民の熱い期待のもと、子どもの教育についての父母・住民と教師の協力体制のルールが敷かれ、教育改革が軌道に乗った年である。他方で、新学制の財政的裏付けはきわめて不十分であった。とくに、敗戦直後の窮乏のなかで、新制中学は、校舎不足、教室不足に苦しんだ。青空教室や二部授業が出現したのは、この頃である。6・3制の危機がしばしば呼ばれたが、それを乗り切ったのは、莫大な税負担、強制寄附、勤労奉仕など国民の努力と犠牲であった。

この年、私は疎開先から東京に戻り、田舎の旧制中学4年から都立高校2年に進級した。私が通学した新制高校では、教師集団は教育改革への意気込みに燃えていた。授業は、教科書なしで、教師のノートによる講義方式、ドイツ語・フランス語・中国語の第2外国語、生徒自身が自由に選ぶ指導教官制などの工夫である。反面この学校で戦時中にみられた体罰は全くなくなり、自由な雰囲気を楽しんだ。しかし、高校時代の私は、成績も悪く、社会の変化をそう自覚していなかった。今になってはじめて、当時の教育はこうだったのかと理解できるのである。

2. 田中耕太郎の教育権独立論

戦後教育改革における教師の地位はどうであったか。戦後改革で、教師の地位に深い理解を示した一人に、文部大臣として教育基本法の立案の中心にあった田中耕太郎がある。

田中耕太郎は、教育基本法10条1項「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である」について、教師の教育権に基づいて解釈すべきことを、次のように主張した（同著『新憲法と文化』1948年）。

「教育権の独立の原則は、それが不当な政治的及び

行政的干渉の圏外におかるべきことを意味する。従来の我が国における教育は或は政治的に或は行政的に不当な干渉の下に呻吟し、教育者はその結果卑屈になり、教育全体が萎縮し歪曲せられ、その結果軍国主義及び極端な国家主義の跳梁を招来するにいたったのである。」

「教育基本法第10条は、教育行政の根本方針を規定している。教育は一方不当な行政的権力的支配に服せしめらるべきではない（同条1項前段）。それは教育者自身が不羈独立の精神を以て自主的に遂行せらるべきものである。教育者は官庁組織を通じて国民に間接に責任を負うのではなく、民間人たる宗教家、学者、芸術家、医師、弁護士のごとく、個人的良心的に行動するものであり、従ってこれ等の者のごとく、国民全体に対し直接に責任を負うのである。」

このように、田中耕太郎が教育基本法10条をよりどころに、教育権の真義を強調したことは、戦後教育改革の基本精神の一つを示すものであり、今日の時点においても高く評価されている。

3. 戦後改革における教師の地位

戦後改革においては、田中文相ばかりでなく、広い教師の新しい使命が真剣に模索されていた。

1946年3月の米国第1次教育使節団報告書は、次の言葉によって有名である。

「教師であれ、教育行政官であれ、教育者の職能に関する一つの教訓がここに存在する。教師の最善の能力は、自由の雰囲気の中でのみ栄えるものである。この雰囲気を備えてやるのが教育行政官の務めであり、決してこの逆ではない。子どもたちの測り知れない資質は、自由主義の陽光の下でのみ豊かな実を結ぶ。この光を供するのが教師の務めであり、決してこの逆ではない。」

教師の最善の能力は、「自由の雰囲気」のなかで栄えるとするのは、戦後教育改革の真髄を示す考えである。報告書は、さらに教師の教育の自由を確保するために、教授と学習の自由にとどまらず、思想・言論・行動の自由や地位の保障が重要であること、教師の専門的な集会は、行政当局よりも教師自身によって組織されたものが最も効果があることなどを指摘している。

文部省の「新教育指針」（1946年5月）も「生徒を

民主的に教育するためには、先ず教師自身が民主的な教養を積みねばならぬ」と指摘している。

さらに、教師の地位保障は、文部省や占領軍の文書にとどまらず、敗戦直後廃墟のなかで再建された教育運動の当初からの一貫した要求であった。1945年12月1日に結成された全日本教員組合（全教）の行動綱領においても、校長の公選、学校委員会の確立、職員会の民主化とともに、研究並びに教育活動の自由があげられている。当時の教育運動の要求水準は、きわめて高く、正当なものであった。

4. 教育公務員特例法と権利としての研修

1949年1月の教育公務員特例法は「教育を通じて国民全体に奉仕する教育公務員の職務とその責任の特殊性」にもとづいて制定された。とくに、教育公務員の研修について独立の一章を設け、「権利としての研修」を強調している。

これは、一般公務員の研修が勤務能率の増進によって行政目的の実現をはかるのにたいし、教育公務員の研修は、教育という職責遂行のために不可欠の要件であると、とらえられたからである。そこでは、教師の国民全体に対する直接の研修責任を明らかにするとともに、教育公務員が主体的に研修をするという能動性・権利性を打出している。

とくに、教育刷新委員会において、田中二郎文部省参事（東大教授、行政法、のちの最高裁判事）は、「今度の教育基本法というようなものを考える場合、憲法の精神にしたがって学問の自由、教育の自治性を考えて行くと、あるいはこれから左翼的なものを勉強するという場合も出て来る。それをやるといかんといいながら免官になるということになると、教育の自由とかあるいは学問の自由ということ憲法にいつているのが無意味になる」とのべ、教育の自治性にもとづく教師の研究の自由の保障が、教師の身分保障の中心にあることを指摘している。

1988年の教育公務員特例法改正により「初任者研修」の規定が追加されたが、教師の研究の自由の保障を中心とする法の理念とは、あまりにも大きな隔りがある。

1948年に、地域住民の直接選挙による公選制教育委員会が誕生したが、この時代の教育は、教育委員会万能だったわけでは決してない。「教育活動自体それ自身を運営するものは、教育者それ自身である。」「教科内容及びその取扱いという仕事は、現場の教師の責任である」と確認されている。公選制教育委員会は、教師の教育の自由を尊重していたのである。

このように、教師の自由を保障する教育改革の時期は長くつづかなかつた。1950年代以降、さまざまな教師への圧迫が強まった。学校管理体制や教育内容統制

の強化がそれである。

5. 附属学校の教育研究の自由の使命

教師への圧迫が強まるなかで、日本国憲法・教育基本法に代表される戦後教育改革の精神が改めて自覚され、教師の教育の自由、研究の自由の法理を構築するさまざまな努力が積み重ねられた。

克服の対象となったのは、学問の自由に関する憲法解釈である。伝統的な法解釈では、憲法23条の学問の自由は、研究の自由ばかりでなく、教授の自由を含むとしながら、この教授の自由について、大学以外の教育機関については、「教育ということの本質上」制限されることがある、教材・教育内容・教育方法の画一化が要求されることがあるとしたのである。この解釈は、学問の自由を大学の自治と狭く解釈することにより、大学の特権を守る防壁として活用し、大学と大学以外の国民教育機関を自らの特権意識に基づいて差別するものであった。

教育の国際常識ともいえるべき1966年10月の「教師の地位に関する勧告」は、初等教育・中等教育を対象としたものであるが、この第61項は「教職にある者は、専門的職務の遂行にあたって学問の自由を享受するものとする」といい、かかる差別論をとっていないことは、伝統的解釈を批判する努力に大きな励しを与えた。

1960年代、宗像誠也は、教師は真理の代理者であることを理由に、教師の教育権を主張した。「教師は人類の遺産たる文化と科学とを背に負い、子どもたちにそれを受け取らせ、広大な真理の世界へ子どもたちを導く。そして真理を発展させる能力を与えようとする。それが小学校から大学までの教師の任務である」と。

堀尾輝久は、教師の教育と研究の自由について、子どもを人権の主体とする教育本質論にもとづいて明らかにした。教師の教育研究の自由は、子どもや青年（国民）の学習権を充足させ、「国民の教育を受ける権利」（憲法26条）の実質を保障するために要請されている、教育ということがら自体が、教師に一つの学問研究を要請するものであり、学問の自由の規定（憲法23条）は、教師の教育研究の自由をいかなる制限もなく保障するものである、とした。

これらの主張は、従来の特権的大学自治論を根底から批判し、大学を国民教育機関の一つとしてとらえ直すものであった。

しかし、今日、われわれの周囲においても、従来の特権的大学自治論は根強くみられる。

わが附属学校の研究紀要をはじめ日常の教育研究実践とその自由は、このような差別的・特権的な考え方を批判し、広く国民教育の自由として再構築することに使命を有している。