

# 教育立法の理論的基礎

——主任制度を例として——

佐藤義雄

## はじめに

最近、教育法規についての研究が盛んであり、それらは「教育法学」と呼ばれることがある。しかし、故宗像誠也は、教育行政学研究のひとつの方法としての教育法研究を提唱していた<sup>1)</sup>。宗像がめざしていた教育行政学は、五十嵐頭がそれを総括しているところのいわゆる「……教育事業の社会的組織の発展からも、教育の自律性が発揮される事業の発展からも要求され不可避となってきた教育の非自律的側面を視るといふ、いわば方法論的な迂廻をとおして教育の自律性を視ることを志向する」<sup>2)</sup>ものであった。子どもの成長・発達ということから教育の概念へと迫るのではなく、教育の条件、ないし宗像のいわゆる外的事項の分析によって教育の概念を浮きあがらせようとしたのが彼の『教育行政学序説』の本論であったといえる。彼は其中で、戦前さらには戦後に於る「官僚の為の法規の学」を批判し、法社会学的な教育法規研究の可能性を指摘した。

## I 教育法規の特色

まず教育法規の特色として挙げられるのは、それらがまとまった体系をなしていないということ、いいかえるならば、法典としての形式を整えていないという点で、民法とか商法等の、法典として整っているものとは異なる。教育法規とは種々雑多な、教育に関する法規の寄せ集めなのであり、この点は一般に行政法がそうであるといわれているのと同様である。すなわち、憲法の教育条項や教育基本法を一応別として、教育法規は行政法の一分野として形成されてきたということと、以上のこととは密接な関係があるといえる。従って教育法は教育行政法と呼んでも差し支えないという側面をもっている。行政法学については次のように指摘されている。「行政法学は、部厚い法令集の随所に散らばっている何百という数に達する行政法規を対象として、その中から統一的な原理を引き出し、学問的に体系づけていかなければならない」<sup>3)</sup> このことは教育法規についても同様なことがい

えるであろう。憲法の教育条項、教基法等をも含め、種々雑多な教育法規の中から、教育法としての独自の原理を引き出すことがさしあたっての目標となる。

教育法規の特色ないしその独自の原理というような問題を考察する際にまずとり上げるべき問題として、教育法は技術的法規かあるいは倫理的法規か、ということがある。技術的法規の典型例は建築・道路・造船等に関する法規で、技術ということを広義に解すれば商法等の中にもみられる。倫理的法規は刑法規範のようなものをさす。(刑法・親族法等) もっともこの両者の差異は相対的なものであるといわねばならないが<sup>4)</sup> 教育法はどちらかといえば技術的法規であるといえよう。教育という行為それ自体が極めて倫理的なものであるという一般の通念と、教育法規が技術的規範であるということは対照的なことである。ここでいくつか例をあげておこう。

### イ) 教基法第1条

教育は人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

### ロ) 学校法73条の3

寄宿舎を設ける盲学校、聾学校及び養護学校には、寮母を置かなければならない。

### 同施行規則73条の3

寮母の数は、寄宿舎に寄宿する児童等の数を六で除して得た数以上を標準とする。

### ハ) 教育職俸給表(ニ) (一般職の職員の給与に関する法

職務等級 号	特1等級 俸	1等級	2等級	3等級	
		俸給月額	俸結月額	俸結月額	俸結月額
		円	円	円	円
1	254,200	—	96,100	—	
2	261,400	185,800	100,600	81,000	
3	269,000	192,800	106,000	84,000	

(以下略)

律)  
教育職俸給表(二)等級別標準職務表(人事院規則九一八)

職務の等級	標準的な職務
特1等級	1. 高等学校の校長の職務 2. 盲学校・ろう学校又は養護学校の校長の職務
1等級	1. 高等学校の教頭の職務 2. 特殊学校の教頭の職務

(以下略)

上記のイ)は、倫理的色彩の強い法規といえるが、このような事は教育法規としては例外的な事に属する。ロ)ハ)においては、技術的規範であるところの若干の例を示した。ロ)は学校の組織についての、ハ)は教員の給与についての法律である。なお、これは国立学校教員の給与についてであるが、公立学校教員の給与については、教育公務員特例法25条の5で、「公立学校の教育公務員の給与の種類及びその額は、当分の間、国立学校の教育公務員の給与の種類及びその額を基準として定めるとされている。

しかしそれでは技術的規範という場合の「技術」は、教育法規の場合、それは何に関する技術あるいは何についての技術であるといえるか、という問題がある。これは我々がいわゆる「教育方法」というようなことから連想するような、教育に関する技術であると単純にはいえないであろう。というのは、教育法規には、教育行政法という側面からみて、行政上の技術(組織・管理等の面に於る)さらにはその他の要素(財政、経営等)も混在しているということが考えられるからである。すなわち、教育立法に際しては、行政管理、行政組織、あるいは財政というような各領域に於る技術的な論理と、教育上の技術的要あるいは教育的配慮というもののいわば調和が図られなければならないのである。なお、他に法形式の具備ということもあるが、これについては後にふれる。

## II 法源としての教育条理

上記の問題に関連し、教育法の法源としての教育条理ということについて兼子仁の述べるところをみてみよう<sup>4)</sup>。というのは、そこで扱われていることがら、教育と法律という社会科学の2つの領域がまさに接する部分に関わっていると思われるからである。彼のいうところによれば、条理に相当するヨーロッパ語は、「事物の性質」(Nature des choses, Natur der Sache)であるが、現行法の法論理である条理、すなわち現に法の法源として

あるところの条理は、必ずしも事物の法則そのものとは限らない。単純にいうならば、条理が法論理へと転化する際には、法形式を具備しなければならない。その主要なものが権利義務関係である。従って、「とりわけ、法論理は一定の主体の権能と義務という構成をとることが、条理の成立を枠づける」ということになる<sup>5)</sup>。もっとも、条理法は法そのものではなくいわゆる不文法源であり、法規の解釈基準として、あるいは法の規定の欠陥を補う補充的法源としての意義をもつものである<sup>6)</sup>。兼子は、条理を、ここでは法解釈闘争ないしは法廷闘争の武器とするという当面の運動論的観点からとり上げているのではあるが、彼のいうところによれば、事物の法則としての教育法則が条理になるための条件としては、

イ) 教育法則が法論理的形式(一定主体の「権能と義務」)に接続しうる内容であること。

ロ) 教育法則が権力的に強制されるのにふさわしい内容であること。ふさわしくないものは、教育界における自律にゆだねる<sup>7)</sup>。

一方、彼は教育法則としては、その例として、教師の教育権独立の条理的根拠となる教育法則を構成するところの2つの要素をあげている<sup>8)</sup>。

イ) 教育の人間の自律性(教育は教師の主體的な人間としての活動である。)

ロ) 教育の専門的自律性(「子どもの発達の法則性」の認識)とかかわらしめる「発達と教育の理論」)

第一章及び第二章で以上に述べたことから、とりあえず次のような結論が導かれるであろう。すなわち、教育法規の立法条件として、次の点があげられる。

イ) 教育の専門的・技術的要素、理論

ロ) 行政(財政をも含む)管理上の専門的知識

ハ) 法形式の具備等の立法技術

しかし具体的な立法に際しては、そうした立法上の種々の技術的な問題とは別に、諸社会勢力の諸関係(対立、拮抗等)ともいうべき現象が、立法計画や立法過程に付随して現れる。このことに関し、先般さまざまに議論されながら法制化された主任制度について、その立法過程を具体的にみてみよう。ただしこれは立法といっても学校教育法施行規則の改正ということであり、省令による省令改正ということであって、教育法規の種類としては法律ではなく命令に属するものについて考察することになる。

## III 主任制度の成立過程<sup>9)</sup>

### A 構想の主体と構想の概要

主任制度の法制化に関しては、昭和50年秋、まず最初

に文部省の今村武俊初中局長からこの計画について、日教組に対して非公式な打診がなされた。この構想の概要は次のようなものであった。すなわち、小・中・高校の校務分担上の制度について、イ)新たに、中間管理職として、教務・生活・健康の3部長(主任)を置く、ロ)学級担任の位置づけを明確にする、ということで学校法施行規則を改正すると共に、3部長、学級担任の手当について財政的措置をとる(すなわち、人確法に基づく第三次教員給与改善勧告にあたってこの手当を盛り込むよう人事院に要請する)、というものであった。また、この制度を設ける意図としては文部省は次のように説明していた。

イ)現在、多くの学校で教務主任が置かれているが、その職務権限が学校によってバラバラなので、それを整理する。

ロ)その際、知育偏重でなく、知育・徳育・体育の調和のとれた教育を推進する立場から、教務(知育担当)、生活(徳育担当)、健康(体育担当)の三部長制とすることが適当である。

ハ)同時に、学校の最末端組織である学級担任についても仕事の重要性を明らかにすることが望ましい。

これに対し、日教組は、差別賃金を導入し、職場の管理体制の強化につながるとして強く反発した。すなわち日教組は文部省の意図を、中教審答申の示した教員の「五段階差別」の導入と、教員の格差づけにあるとみた。文部省から日教組に上記打診が行われたのは10月上旬であったが、日教組は15日に開いた全国戦術会議で、このことに関し、ストライキで闘争する方針を決定した。日教組の解釈は要するに管理体制強化→差別賃金導入→組合攻撃ということであった。17日、日教組は主任制度に関するトップ会談を文部省に申し入れた。日教組ではこの問題を、教職員の分断支配と学校の重層構造化の推進、というようにもっぱら教育支配の強化という観点から捉え、危機意識を感じていたのである。なお、昭和46年6月の中教審答申の上記該当箇所は次のようになっている<sup>10)</sup>。

「職制・給与・処遇に関する改善措置」

① 初等・中等教育の教員の給与の基準は、学校種別によっては差等を設けないこととする。また、教頭および「大学院」で再教育を受け、またはその他の方法によって、高度の資質を身につけたと認定された教諭に対しては、別種の等級を適用できるようにする。

また、文部省に対する自民党文教関係議員からの圧力ということは、当初からいらわれていたことであった。自

民党文教部会では、この際、長年の懸案である主任制度化を推進すべきだとする意見が強かった。このことは、10月30日の参院予算委員会での総括質問で問題とされている。

宮之原(社会党) 首相は……以前「文教行政は自民党の党是で拘束せず、文相の自主性にまかせる」と答えている。この考えは不変か。

三木首相 教育は長期的にみれば政治の根幹だ。だから政党が教育を利用してはいけない。……

宮之原 中間管理職としての主任制は議論がある。永井文相は白紙にもどすといっているのに、自民党文教部会が「けしからん」と圧力をかけている。

首相 (略)

宮之原 政策を押しつけよう、というのだから教育への介入ではないか。

永井文相「政争の外に教育を置く」という方針(注——三木首相の方針)に賛成したので内閣に加わった。

(中略)

永井 ……わたしとしても現場の実情をみて検討するし、職制化すべきであると一度もいったことはない。……局長(注——初中局長)もわたしが職制化する考えをもっていないことを十分承知している。

一方、以上からもみられるように、党文教部及び初中局長という、主任制度化の構想・推進主体に対して、文部大臣の対応は最初から消極的ないしあいまいであった。構想が明らかになった直後の10月17日の記者会見で文相は、「三部長は学校の実情に即してつくっていくものであり、上からの管理体制強化ではない。またその性格も“職制”ではなく、校内組織の仕事の分担と理解してほしい」と述べて、職制であるとする初中局長の説明を修正したのである。彼は文相就任以来一貫して、「対話と協調」を文教行政の方針としてきた以上、日教組との全面対決を招く主任制度化構想については、一応これを推進していくという考えは述べながらも、消極的にならざるを得なかったのであった。

## B 日教組の対応

日教組はすでに10月15日の全国戦術会議で主任制度化に対してストライキで闘うことを決めていたが、10月30日の全国戦術会議で、イ)12月上・中旬をヤマ場に半日ストを含む統一闘争を組織する、ロ)このため11月10、11の両日、臨時大会を開いて意志統一をはかる、との方針を決めた。この席上、各県教組代表から次のような意見が出された。

イ)日教組の組織問題であると共に、日本の民主教育の危機である。

ロ) 人確法に基づく第3次教員給与改善を返上すべきだ。

ハ) ストは絶対に回避すべきでない。

しかし、これを受けて開かれた11月10、11日の臨時大会では、日教組主流派、反主流派の対立が再び表面化することとなった。すなわちストの開始時間をめぐり、執行部主流派(社会党系)は、「午後一時の行動開始を基軸とする統一ストを組織する」との方針であり、これに対して反主流派(共産党系)は、「授業に影響の出ない午後三時から開始を主張した。両者の論点は、主流派——「午後一時からの半日ストで断固たる闘いを」及び反主流派——「ストの時間の長さを誇るよりも父母、国民との団結を」であった。しかし、執行部提案の闘争方針は原案通り可決され、それによれば、

イ) 12月10日前後に都道府県で午後1時からの半日スト

ロ) その他の24県では午後3時からの行動開始

ハ) 人確法に基づく第3次教員給与改善の予算化反対等であった。前にも述べたように、日教組はこの問題を教育支配の強化と見、従って民主教育の危機というように把握していたのである。

### C 文部省主脳人事の入れ替え

以上のような状況のもとで、かねてからこの問題について軌道修正を試みていた永井文相は、事務次官の更送を機に主任問題を凍結しようとした。すなわち、次官の交代により、後任次官との事務引きつぎに時間がかかるとの理由で事実上の凍結——年内実施見送りに持込もうとするものであったが、この理由はやはり次のようなところにあった。

イ) 文相のこの構想それ自体に対する消極性

ロ) 日教組との対決機運

ハ) 財政悪化

この中でロ) が特に文相の文教行政方針を形骸化するものであるからして何としても避けなければならないところであった。しかし、文相のこの問題を凍結しようとする意向に対して自民党側は強く反発し、党文教部会教職員問題チーム(西岡武夫主査)は11月14日、次のような方針を確認した。

イ) あくまで年内の主任制度化実現をめざす。

ロ) このため11月中に自民党案をまとめ、文部省と調整して12月の予算編成前に学校法施行規則を改正するよう努力する。

首脳人事は結果としては、事務次官は残留し、初中局長が更送されたのである。この人事について文相は、「主任制度化に伴う混乱は私の本意ではないので、これ

を機に“対話と協調”に基づく文教行政に戻したい」と説明し、また、「これで、主任問題は10月15日(注——主任制度構想が明らかにされた時点)以前の時点に戻たと理解してほしい」と述べ、この問題を白紙に戻すという考え方を明らかにした。

しかしこの人事は党からの圧力があったとみられるため、日教組は、「今回の人事は文部省が自民党の圧力に屈したものであり、政党の行政に対する不当介入の典型だ。……」というような委員長談話を発表した。事実、最初に初中局長の構想として出された主任制については、党文教関係議員から、「局長が自民党側との事前の調整もなく独断専行したために、日教組に闘争目標をあたえ、解決を困難にした」との批難があった。従って彼等は、局長を更送し、問題を一旦白紙に戻したあと、自民党の意向に沿った主任制度を実現させようとする意図があったとみられる。従って日教組は、この人事を、主任制度の自民党構想を強行する伏線とみて警戒を強めたのである。文相が、主任問題は白紙に戻ったと言っていることの実体はそのようなものであった。すなわちこの人事は、次官更送による年内実施見送りという文相が抱いた方策に対する、自党民の干渉ともみられるものであった。

### D 主任制度成立過程の特色

以上が主任制度化の過程の前半である。後半については、冗漫になるので省略する。というのは、以上でもってこの事件に関する諸団体及び諸機関の対立関係が明らかになっていると思われるからである。主任制は、昭和50年中に、文部省が自民党に押しきられる形で制度化されたことは周知のことである。すなわち、小・中・高校に教務主任、学年主任及び保健主事を置く。中学校及び高校に生徒指導主事及び進路指導主事を置く。また、高校に学科主任、特殊教育施設に寮務主任を置く、というようなことである。以上のようにどのような教育立法をなすか、あるいは、ある教育立法の計画を実行するか否か、というようなことに関連して、政党をはじめとするさまざまな社会諸力の対立や抗争が生ずる。それは、もはや前に考察したような立法上の技術的な問題ではなく、教育政策上の問題ではないかとも考えられる。宗像誠也は、「教育政策とは権力に支持された教育理念だ」と定義し、また、教育行政については、「教育行政とは、権力の機関が教育政策を現実化することだ」と定義した<sup>14)</sup>。教育政策を定義する際に、彼は典型的には、アメリカ教育使節団報告書と占領軍との関係を考えていた。このことを念頭に置きつつ、上記の主任制の成立過程にみられる諸特徴についてみてみよう。上記において、教育立法過程の例として主任制の成立過程をとりあげたのは、ひとつ

には、この過程が、近年における教育立法過程ないし教育政策（一般的な意味での）の過程の特色をあらわす典型であると考えられるからである。すなわちその特色をあえて挙げるならば次のようになろう。

- イ) 文教行政当局に於る一貫した明確な教育理論（より正確には教育政策理論）の欠如
- ロ) 市民社会的諸要素に由来するところの、政党の利害感に基づく政策計画、政策意志
- ハ) イ) ロ) から、文教行政当局は政党に対して少くとも一貫した理論的態度を保持できず、政党の意志が貫徹する。
- ニ) 教職員団体の、当局や政党に対する批判の様式が、やや政治主義的なものであること。すなわち少くとも教育という労働領域それ自体の論理に十分即したものとして表明されていないこと。

以上の諸特色を一言でいうならば、それは宗像誠也のいわゆる教育理念が欠如しているということであろう。宗像は教育運動についても、「教育運動とは、権力の支持する教育理念とは異なる教育理念を、民間の社会的な力が支持して、その実現を図ろうとする時に成立するもの」と定義しているのである<sup>12)</sup>。

#### Ⅳ 省令改正の教育政策的意味

##### A 教育法規としての主任制度

以上に於て、主任制度の成立過程にみられる諸団体、諸機関の動きを概観したわけであるが、一方、主任制度を教育法規それ自体としてみるならば、この主任制度の法制化に伴うさまざまな議論や対立抗争は、教育法規としての主任制度それ自体の中に内在しているともいうことができるのである。教育行政法としての教育法規の中には若干の異なる要素が混在することについてはこの行論の最初の部分に於て言及し、その際、2、3の例を示唆するにとどめた。主任制度の条文は例をあげれば次のようなものである。（学校教育法施行規則）

- 第22条の3 小学校には、教務主任及び学年主任を置くものとする。……
- ③ 教務主任は、校長の監督を受け、教育計画の立案その他の教務に関する事項について連絡調整及び指導、助言に当たる。
  - ④ 学年主任は、校長の監督を受け、当該学年の教育活動に関する事項について連絡調整及び指導、助言に当たる。

昭和50年12月6日、永井文相が、自民党文教部会の意向に沿う形で、一転して主任制度実施の方針を発表した際に出された「文相見解」の中で、彼は次のように述べ

ていた。

……第3次給与改善を行うに当たって、目標とするところは、「調和のとれた学校運営」の一言につきる。……管理と教育という二面をそれぞれの学校の中で調和させるべきである。……

三、学校運営に当たっては、二つの柱がある。一つは管理面であるが、他の一つは教育指導である。それにもかかわらず、管理強化と管理阻止あるいは反対の声が対立しやすいのは、一つの重要な柱である教育指導の面が現状では軽視される傾向があるからである。

四、主任は、現状においても教育指導の面を担当しているが、この点をいっそう明らかにしてその役割の充実を期したい。

以上のように、「文相見解」には、管理と教育の調和、及び、主任制度に於る教育面の強調ということが述べられている。確かに永井文相は、主任制度化案が出された当初からこれに対しては、「……その性格も“職制”ではなく、校内組織の仕事の分担と理解してほしい」とかあるいは「先生の自主性を失う管理主義的な運営はしたくない」というような形で管理に傾くことを否定していた。もし管理主義に傾くとすれば、前に言及した兼子仁のいわゆる教育法則としての教育の人間的自律性すなわちハンス・ヘッケルがいうところの「教師は、みずからが自由であるときにのみ、自由への教育ができるのである」という教育法則<sup>13)</sup>に反することとなるというのが永井文相の言うところの趣旨であったと考えられるのである。

##### B 教育法規に於る教育と管理

上に述べた教育と管理は、教育行政法規に於る2つの代表的な要素といってよいであろう。ここでは、他ならぬ教育法規にみられる要素としての管理とはどういうことか、及び管理と教育の調和と単純にいわれていることからの内容はどういうことか、が問題であろう。

主任制は、省令によるその明確な制度化ということが図られる以前に、実態としてある程度存在していた、ということ是可以する。主任制度化に関する最初の初中局長構想でも「現在、多くの学校で教務主任が置かれているが、その職務権限が学校によってバラバラなので、それを整理する」ということであった。正確に言えば、「教務主任、教科主任などに関しては、教育委員会の定める学校管理規則、あるいは校長の定めるところの校務分掌規程などにより、学校の内部組織として設置されていた」<sup>14)</sup>ということであって実際の状況としては、例えば愛知県のように、主任が校長によって選ばれ、市町村教委がこれを追認し、事実上準管理職として格付けされて

おり、しかも、教務主任と校務主任については昇給期間を3か月短縮するというようなことが行われているところもある、という状況であった。しかし多くの県では、校内規則で校長が自主的に事務分掌を作り、任命したり、あるいは校長の指名を職員会議が承認する方法をとり、また、大半の県では主任になっても手当を出していなかった。主任の種類は各県、各学校で異なる場合が多く、小・中学校では高校に比べると種類の数は少なかった<sup>15)</sup>。

しかし、上記のように慣行として部分的に行われていることと、法令によって全面的に制度化され、しかも人権法による財政的裏付け（すなわち主任手当を出すということ）があるということとは本質的に異なるのであり、後者は、主任制度が、国家の公教育制度の一環として整備されたことを意味する。それはすなわち、文部省——教育委員会——校長——教頭——主任という、公教育制度としての教育行政制度の系統が整備されたことを意味するのである。ただし、文部省と教育委員会の関係は本来命令、監督の関係でなく、従って例えば訓令を出すことはできない。しかし実際上は、法規の説明、解釈その他の形で多くの通達が出されている。このように考えてみると、主任制度が法制化されるということについては、近代公教育ということの内的論理的必然性という観点から考察されねばならないといえる。すなわち、問題となっている主任制度化は、近代公教育制度の内的論理から正しいか、という検討である。主任は職務命令を出せるか否か、あるいは主任は上司であるか否かというような、瑣末な管理技術的な観点からのみこの問題をみると近視眼的になりやすいということである。近代公教育ということからの必然性とは、現象的には教育の国家統轄化ということがいえるであろう。それは本質的には、諸国民の教育発展への意志が、近代的な学校制度の確立に伴って、国家による公教育制度の整備、および国家教育費という形態において遂行され、そのことによって諸国民の文化が深められていくということであり、そのことは近代、現代に於る教育発展の進歩的形態である。

しかしながら、上記の近代公教育の本質は、教育支配・教育管理を強化し、命令・監督の系統を末端まで整備するということを意味するわけではない。わが国の教育行政は、指導・助言といった非権力的作用をその基調とすることになっており、例えば文部省設置法第5条2項には、「文部省は、その権限の行使に当って、法律（これに基く命令を含む）に別段の定がある場合を除いては、行政上及び運営上の監督を行わないものとする。」とある。要するに、問題としている主任制度が、上述の近代公教育の本質にもとづくところの教育政策理論的な根拠

があって省令化されたものであるならばそれは問題がないのであるが、そのような明確な根拠がないのであれば、それは形式主義に陥って本質を忘却しているということであり、主任制は教育自治ないしは学校自治の問題として放置すべきであったと考えられる。文教行政当局は当初は前にも述べたように、「知育・徳育・体育の調和のとれた教育を推進する」というともかくも教育的な見解を抱いていたが、これは最終的には形骸化された。前にも言及したが、政党は、ある要求が存在する場合、それが特殊的利益なのか普遍的利益なのかを必ずしも判断しない。また、政党は自らの支持者を増加させようとする。行政府が当該行政対象領域について専門的識見すなわち教育政策理論を持たない場合、行政府は議会の干渉を受け、その政策は衝動的なものにならざるをえない。そのような場合、政治的国家はその計画と指導の能力を失うことになるであろう。国家はある教育法規すなわち教育行政法規を定立しようとする際、教育法規に於る教育的要素を主とするのか、あるいは管理的要素を主とするのか、ということが重要なことではなく、その立法が国民の教育発展への要求すなわち文化の発展への要求を反映し推進するか否かという観点から検討することが、近代公教育の本質に即した公教育政策のあり方であるといえることができる。

#### ＜注＞

- 1) 宗像誠也『教育行政学序説』（増補版）有斐閣，昭44
  - 2) 五十嵐頭「戦後日本の教育科学」（『日本の教育科学』p.9 日本文化科学社，昭51）
  - 3) 成田頼明他『現代行政法』p.25 有斐閣，昭43
  - 4) 『新法律学辞典』（新版）有斐閣，昭48
  - 5) 兼子仁「教育法における条理」（『教育行政と教育法の理論』p.88 東大出版，1974）
  - 6) 成田他，前掲書 p.40
  - 7) 兼子仁，前掲論文 pp.101—108
  - 8) 同上 p.105
  - 9) 主任制度成立過程の諸事実については主に朝日新聞記事による。
  - 10) 文部省『教育改革のための基本的施策』p.87，昭46
  - 11) 宗像，前掲書 p.
  - 12) 同上，p.235
  - 13) 兼子，前掲論文 p.105
  - 14) 相良惟一『学校の管理運営』p.60 誠文堂新光社，昭53
  - 15) 朝日新聞調査「学校の「主任」」昭50，12.7 朝日
- \* なお、教育法規に関して全般的に相良唯一の諸著書を参考とした。