

日本的「教育を受ける権利」の精神と問題

わが国の教育混迷の根源

職業能力開発総合大学校名誉教授 田中 萬年

- 1 「教育を受ける権利」の日本の特異性
- 2 「教育を受ける権利」のもたらした問題
- 3 「教育を受ける権利」の規定過程
- 4 問題の土壤
- 5 改革の方略

近年の様々な教育問題を改革すべく「教育基本法」が改正され二年が過ぎた。そして脱「ゆとり教育」のために舵が切られた。しかし、このような“教育改革”が新たな教育問題を派生させるだろう。何故なら教育が混迷する根源の除去が全く手つかずだからである。その根源とは誰も疑わず戦後の民主的なテーマと信奉してきた「教育を受ける権利」にある。この日本的な精神を克服しない限り根本的な教育改革は不可能であろう。

輝久氏は「教育を受ける権利」はまずソビエト憲法に現れ、「世界人権宣言」にも規定され、「人類共通の思想的財産」になった、としている（「義務教育」、宗像誠也編著『新装版 教育基本法』、二〇〇一年）。この論旨で、堀尾氏は氏の教育権論を体系化させている。しかし、「教育を受ける権利」は世界に例の無い異様な規定なのである。

まず、「ソビエト社会主義共和国同盟憲法」（一九三六年改正）では「ソビエト市民は教育への権利を有する。」であり、「教育を受ける権利」ではなかった。

また、「世界人権宣言」（一九四八年）では「すべての人は教育への権利を有する。」（Everyone has the right to education.）である。“to”を「受ける」と訳すのは主客が逆転し

て、意味が全く反対になる。「世界人権宣言」には "Everyone has the right to work,..." があるが、これを「仕事を受ける権利」とは誰も訳さないであろう。

この宣言を翻訳・紹介している国会図書館に所蔵されている五四種の資料集の内、鈴木安蔵の『基本的人権』（一九五一年）と永井憲一氏等の『教育条約集』（一九八七年）を除けば、堀尾氏等の『平和・人権・環境教育国際資料集』（一九九八年）も当然として、全てが「教育を受ける権利」としている（「教育についての権利」としている条約集が三種あるが、この訳も正しいとはいえない）。

このように「教育を受ける権利」の解釈を六〇年近く専門家も誤つてきたわけであり、これでは正しい教育論議が行われるはずはなかろう。このような誤解の下では他の国際的規程も正しく理解できるはずはない。

「世界人権宣言」を若者にも理解できるように工夫された「世界人権宣言簡易テキスト版」（一九七九年）は「あなたは学校へ通う権利を持つています」となっている（福田弘『人権・平和教育のための資料集』、一〇〇三年）。」、「でも若者の受身ではなく、能動的な「への権利」である。そして、「子どもの権利条約」（一九八九年）でも「子どもの教育への権利」である。堀尾氏は「教育を受ける権利」が「子どもの人権」につながっているとしているが、子ど

もであつても「教育を受ける権利」ではないのである。

「日本国憲法」検討の参考にしたマッカーサー草案の教育条項は「無料、普遍的な義務教育を確立すべし」のみであり、「教育を受ける権利」はなかつた。

日本の他では珍しくフランスが「教育基本法」を一九八九年に制定している。その第一条は次のように規定されている（小林順子編著『21世紀を展望するフランス教育改革』、一九九七年）。

教育への権利は、人格を発達させ、初期教育及び継続教育の水準を高め、社会生活及び職業生活に参加し、市民としての権利を行使することを可能にするために、一人ひとりに保障される。

フランスの「教育基本法」も「教育を受ける権利」ではない。しかし、文部科学省はホームページで「教育を受けれる権利」と意訳・紹介している。

ドイツ・ニュルンベルク市の「人権通り」の柱には世界の人権に関する標語が刻まれている。写真のように日本のは学校へ通う権利を持つています」となっている（福田弘『人権・平和教育のための資料集』、一〇〇三年）。」、「でも若者の受身ではなく、能動的な「への権利」である。そして、「子どもの権利条約」（一九八九年）でも「子どもの教育への権利」である。堀尾氏は「教育を受ける権利」が「子どもの人権」につながっているとしているが、子ど

観光客には理解できないため、「世界人権宣言」の独語訳を刻んだのではなかろうか。

以上のように、「教育を受ける権利」は国際的な規程等になく、それは人類共通の思想になつていないのである。

「教育を受ける権利」が何故におかしい語法かということは、「教育」の概念を見れば明らかである。日本の法規では「教育」の定義をしていないので、『広辞苑』の各版に共通する「①教え育てる」との定義を「教育を受ける権利」に当てはめると、「教えられ、育てられることを受ける権利」のようになる。このような「教育を受ける権利」の内実を国民の権利といえるはずはなかろう。

「教育」の問題は周知のよう、この言葉を孟子が「得天下英才而教育之・三樂也」として創つたことにある。この「教育」は国を强大にするために王が家臣を教育すること

を意味していた。つまり、「教育」の言葉は権力者の言葉として創られ、この意味以外に「教育」を定義することは困難なはずである。教育は人民のためではなく、従つて中国では永年「教育」の言葉は使用されなかつたという。中国における「教育」の使用は、日清戦争後に日本の文明を学んだ時に日本からの逆移入によつて始まつたといふ。

一八七二（明治五）年に制定された「学制」は「がくもんのしかた」、学制により設立された学校は「がくもんじょ」と説明されていたことや、同年に福沢諭吉が発行を始めた「学問ノスゝメ」により一般には学問が通用していた。

しかし、一八八五（明治一八）年に森有礼初代文部大臣が「学問」の言葉に代え「教育」の使用を徹底した。さらには庶民にも一般化し、「教育」を疑う者はいなくなつたといえる。この勅語は地方長官会議における「德育」に関する勅語の下賜の請願により検討が始まり、標題は付いていたがつたが文部省が「教育勅語」としたのである。内実が德育を論じた勅語を「教育勅語」として暗唱・暗記させられたことは日本人の教育觀を大きく方向付けたといえる。

やがて、一九〇三（明治三六）年に学問を推進した「学制」の制定を陰から支えた大隈重信は、文部省廃止論に対する反対運動を擁護して教育の重要性を主張する演説を行



い、文部省解体論は收拾された。つまり、大隈でわべむ

〇年を経て学問から教育に回心したのである。

日本人が“the right to education.”を「教育を受ける権利」と信じて来たことは、「教育」を“Education”と同一概念だと思われてきたことと、「教育は受けぬもの」という観念を植え付けられてきたとの複合信奉だといえる。

簡単に紹介すれば、各種英英辞典に共通する“Education”的鍵概念は能力を開発する」とあり、教える」ではない。その能力には職業的能力が入るのは当然である。このため、『孟子』を翻訳したD.C.LAUは前記の孟子の語葉を“*He has the good fortune of having the most talented pupils in the Empire.*”へ訳し、“Education”を使用していな。“教育”は“Education”ではないのである。

わが国の辞書も明治の初期まで必ずしも両者を同一概念とはしていなかつた。今日のように「教育」と“Education”との同一性を決定づけたのは一九〇七（明治四〇）年の「教育勅語官定英訳」であろう。その後、英語研究者も、教育研究者も「教育」と“Education”との相違を指摘する」とが出来なくなつたのである。

以上のように、「教育を受ける権利」は国際的になく、また“Education”=「能力の開発」であつても「受ける権利」としてこなさるとに注目すべしである。

2

「教育を受ける権利」のやだらした問題

まず、“憲法押し付け論”への一つの対抗視点を放棄したことになる。先に紹介したように、マッカーサー草案になかつた「教育を受ける権利」は日本人の起草によるものであり、「日本国憲法」の（本稿で紹介するように誇れないが）独自性を主張できる一つの証拠であつた。

重要な問題は「教育を受ける権利」は日本の臣民觀の助長=国民の自立觀の抑制を果たしたことである。「教育を受ける権利」は国民の立場で見ると、自己否定の論理であることが明らかであるからである。

そして、教育は共通的に行うものであり、「教育を受ける権利」を主張する限り、教育が画一的な内容になるのが必然であることである。このことは、「教育を受ける権利」の直前にある「能力に応じて、ひとしく」の「ひとしく」と共鳴して強調される。したがつて、「教育を受ける権利」は「区別すれば差別になる」という論理を導く。そして個性を無視することになる。日本人に個性がないということはここに大きな原因がある。そのような画一的な集団形成は差別や、いじめ“発生の一因になる”といえる。

また、「教育を受ける権利」は国民の自己否定の論であるため、自立を促さず、職業觀、労働觀を正しく考えさせな

いことになる。このことは、マッカーサー草案では「学問の自由及ビ職業ノ選択ハ之ヲ保障ス」のように学問と職業が同等に扱われていたが、「日本国憲法」では第二二二条と二三条に分離されたことと関わる。つまり学問（教育学）が職業と無関係でも良いことになつたのである。しかしながら、欧米での教育はフランス「教育基本法」のように、職業との関連性が明確化されている。

さらに、”義務教育”観の誤解をもたらした。憲法の国会審議を見ると、「義務教育」の原案は「初等教育」であり、これは政府が国民に行う義務である。この問題は「日本国憲法」の英訳を見れば「義務」が使い分けられていることから分かる。「義務教育」の義務は“compulsory”である。“compulsory education”はマッカーサー草案にもあつた。“compulsory”は徴兵制等に用いる国の強制の意であるので、これを最初は「強制的ナル教育」と政府は訳した。「強制教育」は異様であるので、「義務教育」とした。しかし、“Education”は能力開発であり、それは政府の義務による「強制的な能力開発」と考えれば、極めて明確であった。そして、「受けさせる義務」の義務は“be obligated”である。かつて新渡戸稻造が「武士道」を“Noblesse oblige”と訳したが、これは「貴人の義務」の意である。さらに第三章標題の「国民の権利及び義務」の義務は“duties”である。

義務にも三様の意味があり、「義務教育」は「教育を受けする権利」と相まって政府の責任を不明確にしてきた。この言葉に国民は惑わされている。「義務教育」は国民の三大義務の一つとする誤解につながつたのである。

「教育を受ける権利」は日照権＝「太陽光を受ける権利」と同じ論理である。太陽光は（障害がなければ）万人に平等に降りそそぐが、しかし教育の場合は為政者の意図によつて、目的によつて、方針によつて、受講者によつて変化する。そのため、教育は政争の具になる。

マッカーサー草案の作成に際し GHQが参考にした「憲法草案要綱」を起草した鈴木安蔵が喝破したように、「教育」には政治的中立性はなく、「教育」は為政者の解釈により決まってしまう。そのような一方的な内容を受けることを国民の権利とはいわないはずである。

3

「教育を受ける権利」の規定過程

さて「大日本帝国憲法」には教育条項はなく、教育は政府の専決事項として勅令方式にて施策・実施されていた。その内実は臣民として天皇のために働くための「教育を受ける義務」であった。

「日本国憲法」にどのような経過で挿入されたのであろうか。特に、世界に例を見ない「教育を受ける権利」がどのようにして提起されたのであろうか。この経過は各種憲法草案についての既刊の研究著作で明らかになるので、ここでは詳述を避ける。

結論的に言えば、進歩的な憲法改正案には「教育に関する条項が盛られていた。最初に、日本共産党が「新憲法案骨子」で「教育される権利」を提起した。その後、鈴木安蔵が起草した「憲法草案要綱」を除けば、進歩的学者や革新的政党が「教育を受ける権利」を提案した。つまり「教育を受ける権利」という教育観は多くの日本人に当初よりあつた。したがって、そのような立場から「日本国憲法」が検討されることになるのは必然であつた。

マッカーサー草案を受けて発表された政府の「改正憲法要綱案」では天皇は象徴であること、戦争の放棄が謳われていたので、教育条項に関係なくマッカーサーは直ちに支持を表明した。そこで、政府は条文の検討を行い、新たな「憲法改正草案」を一九四六（昭和二一）年四月十七日に発表した。この改正草案に対する国民、マスコミの支持が強かつたことは当然である。五月二七日の毎日新聞の世論調査によれば八五%の国民が改正案を支持していた。やがて、枢密院本会議での審議が六月八日に行われた。

憲法改正は不要と主張して退席した美濃部達吉顧問官を除き、改正案は全員が起立して可決され、国会の審議に付託された。「教育を受ける権利」に関係する重要な審議を次に簡単に紹介する。

国会審議では、「教育を受ける権利」は全ての政党に支持されたといえる。それを象徴的に示す発言が衆議院の秘密会（一九九五年に公開）である帝国憲法改正案委員小委員会であった。一九四六年七月三〇日（第五回）に廿日出彌委員（日本自由党）による次のような発言である。

……国民学校から大学まで、「教育を受ける権利」がある。私は民主的な一切を盛つてある、是はもう社会主義のどなたでも是で結構だと思ひます……

右のように廿日出は「教育を受ける権利」に全面的な賛意を表明した。廿日出は第一回の総選挙に「君民一体の民主主義体制の確立、國体の護持」をモットーに立候補していた。そのような保守的な廿日出のみが支持を強調したのであつた。廿日出が「教育を受ける権利」は「社会主義のどなたでも是で結構だと思ひます」と述べたことは注目される。

社会主義者とは日本共産党であり、六月二九日に発表した「人民憲法草案」における「教育をうけ技能を獲得する機会を保障される」を意味している。「教育を受ける権利」

は保守主義者からも、社会主義者からも支持されたのである。

実は、日本自由党的憲法草案に教育条項は規定されていなかつたが、この廿日出議員の発言が自由党的合意形成に寄与したと推測される。

ただ、例外的に「教育を受ける権利」への疑問はあつた。それは貴族院帝国憲法改正案特別委員会で出た。九月一九日（第一七回）における佐々木惣一議員（無所属俱楽部）の次の質問である。

本條の重點は一體どこにあるのでございませうか、總ての國民は教育を受けるの権利を有すると云ふ處に重點があるのでありますか、「ひとしく教育を受ける」と云ふ處に重點があるのでありますか、それをちよつと御尋ね致します、……此の文句は規定ですかから、均しく教育を受けると云ふことが権利の内容になるのか、教育を受けると云ふことが権利の内容になるのかと云ふことをがちよつと伺ひたいと思ひます。

右の質疑に対し、憲法担当大臣、文部大臣、政府委員は何も応えず、肝心の議論は深まらずに終わつた。佐々木の質問は「教育」の言葉の定義に踏み込まねばならなかつたが、それはなされなかつた。そして、佐々木が最後に質問した「教育を受けると云ふことが権利の内容になるのか」という極めて重要な論点は深まらないまで終えた。この問題を他の委員も追求しなかつた。この質疑のように、憲

法審議での教育論は基本的に突き詰めた議論が無い。

佐々木は内大臣府御用掛として一九四五（昭和二〇）年十一月二十四日にいち早く「帝国憲法改正ノ必要」を天皇に奉答し、「教育授受ノ自由」を述べていた。佐々木は「教育授受ノ自由」と「教育を受ける権利」との差異をより明確に追求すべきだつた。勿論、佐々木以外の委員は廿日出議員と同じ思考様式であつたであろう。

「憲法改正草案」の第二四条が今日の第二六条になるが、条文案案中「初等教育」が「普通教育」と「義務教育」とに訂正された他に変更はなく、憲法は成立した。

「教育を受ける権利」を批判する政党が無い憲法審議の以上のような状況は、今日と全く同じだといえる。このことが教育をめぐる議論を不透明にしているのである。

核心のみ紹介したが、基本的に国会における教育に関する審議は低調であった。この理由は、憲法改正の主たる関心が国体＝天皇制の存続にあつたためである。主要な全国紙における国会審議報道の標題で国体＝天皇制論は七五編あつたが、教育論は一度も出なかつたのである。

そのような状況の下で、「教育を受ける権利」は民主的な規定である、と妄信されたのではなかろうか。政府も「教育を受ける権利」を憲法改正案に盛り込み、それを保守的政治家も追認し、「日本国憲法」に規定されたのである。

問題の土壤

以上のように、「教育を受ける権利」は日本人の発想によつて提起され、「日本国憲法」に規定された。そして、今日まで万人に信奉されてきた。

このような特異な規定が成立したのは、戦前の精神風土を政治家、知識人も超えていなかつたためである。野党議員でさえ、「教育勅語」を容認して憲法改正を論じていたのである。「教育勅語」は「日本国憲法」「教育基本法」が制定された後、一九四八（昭和二三）年六月一九日に国会で失効確認が決議された。それもGHQからの指示を受けてからであり、早くから「教育勅語」の廃止を訴えていた鈴木安蔵を除いて日本人が戦前の教育観に染まつていたことの証左である。最近、「教育基本法」は「教育勅語」の代わりに制定されたという論があるが、これは戦前の精神を引きづった思考様式だといえる。戦前と戦後の連続性が問題視されるが、それは制度の連続性のみではなく、教育観の精神も連続しているのである。

しかし、なぜ「教育を受ける権利」は疑問に思われないのであろうか。この信奉は「権利」という言葉がなした誤解と、「教育は受けるもの」という観念を国民がDNAのごとく刷り込まれている複合誤解であろう。

つまり、戦前の「教育を受ける義務」から戦後の「教育を受ける権利」になつたことに錯誤したのであろう。変わつたのは「義務」が「権利」になつただけである。「義務」が「権利」になつたことによつて「民主的になつた」と考えたのではなかろうか。しかし、「教育」の言葉は変わらず使われている。「教育」は為政者の統制的作用を本質に持つていて、義務から権利になつたことによつて「教育を受ける権利」が民主的になつたとはいえないはずである。

国民の権利がほとんどなかつた戦前の精神で考えて、「権利」が付くことは民主的だと錯覚したのではなかろうか。「教育を受ける権利」に疑問が出ないことは、「教育を受けることは良いことだ」という性善説観を誰もが疑問なく持つているからである。

為政者の論は当然ながら性善説である。指導的立場になつた人も性善説になる。大学を出て社会的に活躍している人もこの説が多い。苦労して成功した人も性善説で述べるようだ。そして、そのような教育を批判する立場の論も基本的に同じ性善説であるということが教育の論議を混乱に陥れているのである。

「性善説」で「教育」を語れないことは「教育勅語」のもとなつた「教学聖旨」を起草した元田永孚ながしづねの言葉を見ればわかる。元田は「幼少ノ始ニ其脳髄ニ感覚セシメテ培養

スル」と述べているのである。「培養」されていることに気が付けば精神的苦痛となるが、気が付かないのが教育である。「教」は元来宗教の意であり、教育は教化の作用がある。丁度、ウグイスが托卵されたホトトギスの卵を羽化し育ててもその子に裏切られるよう、日本人は“托教育”されている。この結果「教育」を疑わない観念が育つている。そのようにして刷り込まれた「教育勅語」の精神の下で戦後の「教育を受ける権利」が検討されていたのである。

そのような臣民的観念であれば自立のための意識が育つはずがない。近代国家の国民は、一国民として自立することが前提であるはずである。しかし、教育官僚は法令を守り、教育を実施する役割であるため、国民の自立のための施策を立てなくとも批判されない。むしろ、鈴木安蔵が「官尊民卑的（精神を）民衆自身が再教育」しなければならないと訴えていたことを国民は銘記すべきだった。

自立することとは経済的には当然として、精神的にも自立しなければ人間としての誇りも尊厳も生まれない。そのためには労働権が重要となるのは自明の理である。しかし、自立の意識がなければ自己を確立する職業のための学習意欲を惹起しないであろう。職業の学習を望まない者に労働権を主張する観念は育たない。このような情況を、堀尾氏らの教育権論は問題視しない。その理由は第一に、

「教育を受ける権利」を信奉しているためであり、第二に、法令は先に規定された条文が重要であるが、教育権と労働権の条文順が国際的な規程と「日本国憲法」とでは逆転していることに注目しないためである。堀尾氏は「世界人権宣言」を引用するが、条文の順序が逆転していることを無視して「日本国憲法」のみの勝手な論理で論じているのである。

かつて、「教え子を戦場に送らない」との主張があつた。この主張に異論を唱える積もりはないが、では教え子を何処へ送り出すのか。その目標のない教育権論が自立のための職業志望の援助を軽視してきたのである。

5

改革の方略

少なくとも戦後の教育論においては、福沢諭吉が「教育の文字は甚だ穢當ならず、よろしくこれを發育と称すべし」と主張した問題提起を検討すべきであった。

あるいは、鈴木安蔵が起草した「憲法草案要綱」では「教育」の言葉を回避して労働権を強調していた意味を検討すべきだった。その背後には教育は為政者の論理で営ま

れ、教育に中立性はない、との信念があつた。そして、教育ではなくとも人間育成は労働能力を保障する学習で可能とした。つまり、鈴木安蔵等の第三案には、「労働能力ヲ維持スルタメ……政府ハ適切ナル施策ヲナスヘシ」を入れていた。鈴木による労働能力習得のための学習の保障で人間育成は可能である、という示唆を検討すべきであつた。

福沢の提起を忘却し、鈴木の示唆を読み取れなかつた結果、「教育を受ける権利」に疑問を持たず、これを信奉することに連なつたといえる。その信奉は今日まで疑われていないのである。

例外的に永六輔氏は、教育は「上から下」という方向性しかないので教育に代わる言葉を創るべきとし、よりましに言葉に学習がある、としている（「『教育』は良くない」、岩波書店編集部編『教育をどうする』、一九九七年）。この永氏の提言も検討に値する。

確かに「教育」は後進国の日本を近代化するために大きく貢献した。しかし、戦後に続いた近代化精神を克服し、次代の国民の育成のためには「教育」を回避することが重要であるといえよう。

以上のようなことから、公的な営みの場合、「教育」を「学習の保障」に置き換えることが緊要である。換言すれば、「教育を受ける権利」は「学習する権利」とすべきであ

る。この視座から、今日の教育の様々な問題を再検討すべきである。当面の一里塚としては「教育基本法」を、「教育」を用いない国民の自立を意図した「学習基本法」に改正すべきである。

学習の保障は学習者の個性の発見から始めねばならない。その学習内容は為政者の意図ではなく、学習者の個性に応えて決定せねばならないのは明らかである。したがつて、学習の保障は政争の具になりえない。すると、教育行政の統制は排除され、強大な教育機構は不要となる。

人は個性の人である、とすれば差別もいじめも発生しないであろう。個性に即した学習であれば意欲も増し、一人ひとりの学力も向上するであろう。この場合、全国一律の学力検査は無用となる。

「学習の保障」は自立の意識も併せて育むであろう。そして、多くの個性ある創造性豊かな人材が生まれ、活力に溢れるであろう。

「教育を受ける権利」を克服してこそ初めて近代化精神を乗り越える人間育成論が始まるといえよう。

たなか・かまと

職業能力開発総合大学校名誉教授。一九四三年、旧満州生まれ。著書に「仕事を学ぶ」、「教育と学校をめぐる三大誤解」、「働くための学習」「教育基本法ではなく「学習基本法」を」、共編著に「働く人の「学習論」」「非教育の可能性」(明石書店、近刊予定)など。