

「教育を受ける権利」の現代的課題

——民族権利としての教育権研究のための覚書——

浦 田 賢 治

一 は し が き

教育思想研究者である堀尾輝久は、今日、教育を受ける権利の意義を確認する必要があることを強調して、こうのべている。⁽¹⁾ 憲法二六条の精神は、近代教育思想とその価値を継承し、同時に、社会主義成立以降の世界的動向と民主主義の高揚を反映しており、端的に言えば、人権としての教育の思想と子どもの学習権思想を中核とする国民の教育権の憲法的表現だといえよう、と。かれは、教育を受ける権利の意義をこのように確認するために、教育を受ける権利の歴史をふりかえり、とくにフランス革命期の憲法、チャーチスト運動、第一インターナショナルの決定、パリ・コミューンのなかで労働者階級の自覚的運動によって担われ、深められた子どもの権利と教育を受ける権利の思想をとりあげている。そして、その思想が一九三六年のソビエト憲法(一一二条)にはじめて「教育を受ける権利」として憲法上の明文になって現われ、ついで第二次大戦後の社会主義国ないし人民民主主義諸国の憲法に規定され、さらに社会主義国家の出現と民主主義思想の国際的高揚を背景に、世界人権宣言にも規定をみるのであり、そのことによ

つて、「教育を受ける権利」は、人類の共通の思想的財産となった、とのべている。

このような主張に対しては、「近代法」としての日本国憲法・教育基本法の「民主的条項」と社会主義教育権の關係、教育基本法体制内における「改良」政策の意味とその限界が必ずしも明確ではない、という批判が寄せられている⁽²⁾。いかえれば、資本主義国の憲法条項の意義を明らかにするために、社会主義ないし人民民主主義国の憲法条項の意義がどのような条件のもとでどのように役立ちうるのかという一定の疑問が提示されているのである。このような疑問に対しては、さしあたり、疑問提示者も指摘しているように、世界における社会主義社会の進展と社会主義思想の展開は、資本主義社会を前提にした民主主義思想（歴史的産物としての教育基本法）を、ますますその一定の意義と、同時にまた一定の限界を自覚すべき歴史的経験物にしてきた⁽³⁾、という認識に立つことによって答えることができる。

さて、ひるがえって、日本国憲法・教育基本法のなかに位置づけられているような「教育を受ける権利」の意義を社会科学的研究するためには、右のような思想史的方法のほかに、法的な一定の接近方法が考えられざるをえない。それは、歴史的産物としての日本国憲法・教育基本法の形成過程を發展的に継承するという立場に立つて、人民大衆が当面している現実的課題としての「教育を受ける権利」の問題を検討し、国際的・国民的な教育運動のなかで確立されてきている教育意思を国際法と憲法の次元で認識することである。それは、憲法・教育基本法の客観的意義をその発展方向で科学的に認識する方法であるといつてよいだろう。

このような方法に基づいて、いわば「人類共通の思想的財産」となった二〇世紀の資本主義国と人民民主主義・社

会主義国の憲法教育権条項の意義を確認し、世界人権宣言の教育権条項とその具体化である国際人権規約の教育権条項を歴史的に位置づけてみようと思う。そして、これとの密接な歴史的かつ論理的関連において、民族権利としての教育権の思想の意義を検討しようというのが、本稿の課題である。ここで問題になっている現実的課題は、憲法・教育基本法体制の課題としての在日朝鮮人の民主主義的民族教育運動の理論⁽⁴⁾である。

天皇制・教育勅語教育体制を否定する歴史的過程の中で形成された憲法・教育基本法体制が、その二〇余年の歴史的過程のなかで、危機に頻している。すなわち、憲法・教育基本法体制は、一方では福祉国家論的教育政策によって現実⁽⁵⁾にじゅうりん⁽⁵⁾されている。他方では、沖繩における教育問題、本土における教育上の日米協力問題⁽⁷⁾が存在しており、とくに在日朝鮮人の民主主義的民族教育が民主的教育運動にとって現実の課題になっている。本稿は、このような真の民主主義的教育運動の憲法意思を実現するような方向で憲法・教育基本法体制の意義を明らかにしようとするための準備作業の一部である。

- (1) 堀尾輝久「現代における教育と法」(『現代法8』一九六六年、岩波書店) 一八一頁。一七九—一八〇頁。
- (2) 持田栄一「教育行政」(細谷俊夫・仲新編『教育学研究入門』一九六八年、東京大学出版会) 二八六頁。
- (3) 五十嵐頭「教育の機会均等」(宗像誠也編『教育基本法』一九六六年、新評論) 一三四頁。
- (4) 日本人研究者による労作のうち代表的なものとして、幼方直吉「教育における民族権利の問題」(宗像誠也・伊ヶ崎暁生編『全書・国民教育I・国民と教師の教育権』一九六七年、明治図書(以下『全書・国民教育I』と略称)、山崎真秀「共同研究・外国人学校制度——そのII・理論的検討」(『法律時報』一九六七年二月号)。民科法律部会編『いわゆる外国人学

「教育を受ける権利」の現代的課題

二九四

校制度の研究』（一九六七年五月、民科法律部会事務局）。

(5) 福祉国家論のもとでの教育基本権侵害の実態につき、永井憲一「福祉国家論と教育基本権」（鈴木安蔵編『現代福祉国家論批判』一九六七年、法律文化社）二六〇―三三三頁参照。

(6) 森田俊男『沖繩におけるアメリカの教育政策』一九六六年、明治図書、同『沖繩問題と国民教育の創造』一九六七年、明治図書。

(7) 『全書・国民教育I』二五一―一九頁。

三 憲法次元での教育を受ける権利

a 資本主義国憲法の教育権条項

「教育を受ける権利」が憲法上明文の形であらわれるのは、二〇世紀になってからである。二〇世紀の世界の憲法は、そのよって立つ社会構成体の本質的相違によって、資本主義国の憲法と社会主義・人民民主主義国の憲法とに分けることができる。

このレベルでの分類によれば、資本主義国憲法の正統イデオロギーである近代立憲主義は、フランス人権宣言第一六条「権利の保障が確保されず、権力の分立が規定されていないすべての社会は、憲法をもつものではない」という文言に表明されているように、人および市民の権利の保障を目的としている。いうまでもなく、近代立憲主義の基本的人権というイデオロギーは、資本主義とブルジョア革命を基礎づける思想である。それは、自然法思想にもとづい

ており、個人としての人間を主体とし、社会契約による国家観と圧制に対する抵抗権をみとめるけれども、私的所有制を中核とする私的自治・個人責任の原理が社会発展と予定調和的に結びつくというブルジョア的世界観の一環であった。フランス革命当時もつとも革新的であったモンタニャール憲法（一七九三年）は、自然法にもとづき抵抗権を認めるとともに、第二二条で「教育は、すべての者の要求である。社会は、その全力をあげて一般の理性の進歩を助成し、教育をすべての者の手の届くところに置かなければならない」と規定しており、教育はすべての市民の権利であるという思想を表明しているが、しかし、まだ「教育を受ける権利」として明確に表現するには至らなかった。⁽¹⁾

一八三一年のベルギー憲法（一七条）、一八四八年のフランス共和国憲法（九条）、一八四九年のドイツ・フランクフルト憲法（一五四条）では、「教育の自由」が宣言されることになったけれども、それは「子どもの学習の自由」や「教師の教育の自由」を含むものではなかったという意味で、「教育を受ける権利」を保障したものとはいえないのであった。⁽²⁾

第一次の帝国主義世界戦争は、ソビエト社会主義革命の成功によって、全一的な資本主義世界体制の崩壊——全般の危機の開始をもたらし、この影響を強くうけてつくられたドイツ・ワイマール憲法では、「福祉国家」的な憲法の最初の形態をとるに至ったが、その中に設けられた教育条項（二二条）は、のちにみるように、まだ「教育を受ける権利」を保障するには至らなかった。

さて、反ファシズム戦争としての性格をもった第二次世界大戦の直後に成立したフランス第四共和国憲法とイタリア憲法は、教育権についてつぎのように規定している。

「教育を受ける権利」の現代的課題

フランス第四共和国憲法（一九四六年）前文は、「国家は、児童および青年が教育・職業教育および教養を均等にうけ得ることを保障する。あらゆる段階における無償かつ世俗的な公の教育を組織することは、国の義務である。」
といている。

イタリア憲法（一九四七年）は、三〇条、三三条、三四条にわたり、かなり詳細な規定をしている。第一に、「子を養育し、訓練し及び教育することは、それが婚姻外に生れた子であっても、両親の義務であり、且つ権利である。」（三〇条）と規定して、親の教育の義務を定めている。第二に、「共和国は、教育に関する一般規定を定め、あらゆる種類と程度の国立学校を設置する。団体及び私人は、国の補助なしに、学校及び教育施設を設立する権利を有する。」（三三条）と定めている。第三に、「学校は、すべての者に解放される。初等教育は、最少限八年間なされ、義務であり且つ無償である。能力あり且つ優秀な者は、資力がなくても、最高度の教育まで受ける権利を有する。共和国は、奨学資金、家族に対する手当その他の配慮によって、前項の権利を実効あらしめる。」（三四条）と定めている。

このように、フランス憲法が無償かつ世俗的公教育の組織化を国の義務としたこと、イタリア憲法が教育に関する一般規定の定立と国立学校の設置を定め、私学設置の権利を認めたことは、いずれも無償制教育、教育の宗教的中立性を確保したという意味で、間接的に国民の「教育を受ける権利」を保障したものといえよう。さらに、イタリア憲法の場合には、能力ある者の最高教育を受ける権利を保障し、奨学資金等の実効的措施を保障しており、またフランス憲法の場合には、あらゆる段階の無償教育を国の義務としているのは、いずれも「教育を受ける権利」を社会経済

的次元でいくらかでも具体的に保障しようとする努力を表現しているものといえよう。

これらにくらべると、国策的義務教育制と国家権力的教育行政制度をとったプロシヤ憲法⁽³⁾の歴史をもつドイツ憲法の教育規定は、つぎのような特殊性をもっている。ワイマール憲法(一九一九年)は、「子を教育して、肉体的・精神のおよび社会的に有能にすることは、両親の最高の義務であり、かつ、自然の権利であって、その実行については国家共同社会がこれを監視する。」(一二〇条)と規定していた。ボン憲法(ドイツ連邦共和国基本法・一九四九年)は、「子の養護と教育は、両親の自然の権利であり、且つ何よりも先に彼らに課せられた義務である。その実行については国家共同社会がこれを監視する。」(六条二二)と定めている。子の教育に対する親の権利・義務とこれに対する国家共同社会の監視を認めているという点で、ボン憲法がワイマール憲法の規定をうけていることは明白である。ただ、ワイマール憲法では教育の目的が「肉体的・精神的および社会的に有能にする」ことにあるということが明示されていたのに対して、ボン憲法ではこれがなくなっている。それだけでなく、ボン憲法は第二次大戦後のアメリカの世界政策による相互集団安全保障の軍事同盟への加入を認める主権制限条項をもち、また社会経済的権利の保障においてもワイマール憲法よりも後退したものとなっている。これが教育にも一定の制約となっていることに注意しなければならぬであろう。⁽⁴⁾

ともあれ、第二次大戦後のフランス・イタリアと西ドイツとは一定の相違をもっているが、つぎのようなほぼ共通の特徴を抽出することができる。

第一は、「教育を受ける権利」の主体が国民であり、子どもであるということを示明することを慎重に避けている

傾向がみられる。それゆえ、親の教育義務と国家の教育義務規定の歴史的論理的意義を究明することによって、間接的に「教育を受ける権利」の主体を把握せざるをえない構造になっている。

第二に、「教育を受ける権利」の教育とはどんな目的・方針をもったものなのか、たとえば平和・民主主義の精神にもとづき科学的真理をみいだすような教育であるのかどうかということが、必ずしも明示されていない。それは、憲法全体の歴史的品格と論理構造のなかで方向づけられ、とくに下位法の補充的解釈を通じて究明されなければならないという構造になっている。

第三に、義務・無償を宣言しながらも、そのための実効的・具体的保障に関する規定が不十分である。立法上の不作為によって、義務・無償の公費教育がスポイルされる危険が憲法規定のうえで存在するといえるのである。

第四に、かえって「法律の定め」とか「国の監視」とかの文言によって人民の教育権を形骸化したり、じゅうりんしたりする可能性が留保されている。

いうまでもなく、資本主義国憲法の綱領的性格は、教育権条項のなかにも、いやおうなく貫徹しており、階級的社会である資本主義の支配階級は、人民大衆の教育権の要求に対して、憲法条項の綱領性を教育権の実質的じゅうりんのための単なる手段として利用しようとする不可避的傾向をまぬがれていない。それゆえ、資本主義国における人民の「教育を受ける権利」は、依然として実現されるべき「課題」⁽⁵⁾であり、国民の民主主義教育運動の目標でありつづけるのである。

こういうわけで、資本主義国憲法の教育権条項がそれ自体としては単なるリップ・サービスに終らざるをえない傾

向をもっていることは、労働者階級や農民に対しては明白である。なぜなら、「教育の機会均等」は能力の不均等をうみ出す社会的関係そのものを否定するものではないし、国家的施設の教育目的は、基本的に資本主義社会の維持に必要とされる労働力の確保と体制維持のイデオロギー政策を具体化することだからである。それゆえ、労働者階級や農民にとっては、能力の不均等を生み出す原因を除去し、人間の全面的発達を阻害する国家的教育施設とそれを強行する国家権力そのものを粉砕する課題が提示され、「教育を受ける権利」を労働者・農民の階級的権利の問題として把握しなおし、そのような認識の立場が歴史的に普遍性をもつことを明らかにせざるをえなかったのである。

社会主義諸国の憲法は、このような思想と運動の成果としてつくられている。

b 社会主義国家の教育権条項

一八七〇〜八〇年代に英米仏で形成された義務制・無償制・宗教的中立制の公教育法制（教育立法）は、帝国主義段階にはいった資本主義国家が、一方では独占資本の要求を代表して帝国主義的競争にたむかうための労働力を確保しようとするものであり、この意味で、たとえばフランス第三共和国における「教育の中立性」はまったく政治的なものであった。また、このような公教育法制は国家権力が他方では、パリ・コンミュンで暴力で鎮圧したあとで、労働者階級の精神を鎮静させ、階級和解の実を示そうとするものであり、この意味で、それは労働者階級の「教育を受ける権利」、「万人に平等な教育」、「公費による普通義務教育」、「教育のドグマからの解放」という人民の要求の部分的実現というよりは、支配階級の積極的政策の制度化というべきであった。また、兵士の準備ということが

「教育を受ける権利」の現代的課題

初等教育の眼目のひとつであった。

このような公教育法制は、帝国主義によって抑圧されている労働者階級と被抑圧民族によってきびしく批判されざるをえないものであった。⁽⁷⁾

この「教育を受ける権利」のためのたたかいは、まず、ソビエト社会主義革命によって成功の端緒を獲得した。革命直前（一九一七年）の第七回党大会でレーニンによって報告された党綱領改正資料の教育に関する部分には、つぎのように書かれている。

ロシア民主主義共和国の憲法はつぎのことを保障しなければならない。

八 住民は母語で教育を受ける権利を有する。この権利は、そのために必要な学校を国家と自治機関の負担で設立することによって保障される。

一三 国家と教会との分離、教会と学校との分離、学校の完全な非宗教性。

一四 男女を問わず一六歳未満のすべての児童にたいする無料の義務的な普通教育と総合技術教育（すべての主要な生産部門についての知識を、理論と実地のうえでさずけるもの）。授業と、児童の社会的生産労働との緊密な結合。

一五 すべての生徒に国家の負担で食事、衣服、学用品を支給すること。

一六 国民教育の事業を民主的な自治機関の手にうつすこと。学校の教育課程の編成と教員の選定にたいする中央権力の干渉をいっさい排除すること。教師は直接住民自身によって選挙され、住民はのぞきたくない教師を解任する権利をもつ。

また、この大会のさいの「綱領草案下書き」の「ソビエト権力についての一〇のテーゼ」には、つぎのように書い⁽⁹⁾

である。

被抑圧階級のもつとも活動的、積極的な、自覚した部分、すなわち彼らの前衛を統合すること。この前衛は、勤労住民を全員のことらず、理論上ではなく実際に、国家の統治に自主的に参加させるため、かれらを教育しなければならない。

こうして、革命直後にできたロシア社会主義連邦ソヴェト共和国憲法（一九一八年）は、「知識を現実を得ることを勤労者に保障するために、ロシア社会主義連邦共和国は、完全で全般的な教育を無料で労働者と農民に与えることを、自分の任務とする」（一七条）と規定して、資本主義から社会主義への過渡期の憲法の性格を示している。一九三六年のソビエト社会主義共和国連邦憲法は、つぎのように規定するに至った。

第一二一条 ソ連邦の市民は教育を受ける権利を有する。

この権利は、七年制の普通義務教育、中等教育の広汎な発達、中等および高等教育をふくめたあらゆる種類の無料制、高等の学校における優秀な学生に対する国家的給費の制度、学校における母語による授業、ならびに工場、国営農場、機械トラクタール・ステーションおよびコルホーズにおける勤労者に対する生産、技術および農業の無料教育組織によつて保障される。

第二次大戦後に成立した人民民主主義諸国の憲法も、一定の限度で、ソ連一九三六年憲法を模範として、教育権規定を設けている。⁽¹⁰⁾

たとえば、ドイツ民主共和国憲法（一九四九年）は、「国家権力の内容及び限界」の部分で、「家族および母性」（三〇～三三条）、「教育」（三四～四〇条）、「宗教および宗教団体」（四一・四四条）のなかに教育権に関する規定をおいている。⁽¹¹⁾

「教育を受ける権利」の現代的課題

第一に、「子供を教育して、民主主義の精神における精神のおよび肉体的に有能な人間とすることは、両親の自然の権利であり、かつ社会に対するその最高の義務である。」(三一条)と定め、ワイマール憲法の規定(二二条)を発展的に継承している。

第二に、「(一)各市民は、教育を受け、およびその職業を自由に選択する平等の権利を有する。(二)少年の教育ならびに市民の精神のおよび専門的な上級教育は、国家生活および社会生活の全領域において、公的施設によって確保される。」(三五条)と規定し、市民の「教育を受ける権利」を保障している。

第三に、「(一)学校は、少年を、共同生活に順応する能力と準備とを有する、独立に思考し、責任を自覚して行動する人間にするように、憲法の精神にもとづいて教育する。(二)文化の媒介者として、学校は、少年を、諸国民の平和的、かつ、友好的共同生活と真の民主主義との精神にもとづいて、真の人間性を有するように教育する任務を有する。」(三七条)と定めている。ここでは、学校教育が平和と民主主義の精神にもとづいて行なわれるべきこと、すなわち教育の目的・方針が憲法上明示されているのである。

第四に、「学問および教授の自由」(三四条)が「教育」の節の冒頭に置かれ、いわゆる下級学校と上級学校の教育が学問に基づくべきことが示されている。

さらに、一九六八年四月八日に、「一八年余の建設の成果に立って発展した社会主義体制を形成する任務」をもって、新しいドイツ民主共和国憲法が成立した。⁽¹²⁾「自由と人間性のドイツ憲章」と呼ばれた新憲法は、第一編「社会主義的社会秩序および国家秩序の基礎」第二章「経済的基礎、科学、教育および文化」のなかで、「(2)統一的社会主義

的教育制度によつて、ドイツ民主共和国はすべての市民に、つねにたかまる社会的の必要に応じた高い教育を保障する。ドイツ民主共和国は、社会主義社会を形成し、社会主義的民主主義の発展に創造的に共働する能力を市民に与える。」(一七条)ことを保障している。

第二に、第二編「社会主義社会における市民と団体」第一章「市民の基本権利と基本義務」のなかで、「教育を受ける平等な権利」を集約的に規定している。しかし、その内容には社会主義的発展がみられる。

その一は、「(1)教育施設はすべての人に開放される。統一的社会主義的教育制度は各市民に継続的な社会主義的育成、教育および成人教育を保障することである。(2)ドイツ民主共和国は、社会主義的、愛国主義、および国際主義の精神に貫かれ、かつ高い一般教育と専門教育を有するところの、全面的教育をうけ、かつ調和的に発展した人間の社会主義的共同体へと人民が前進することを保障する。」(二五条)。

その二は、「(4)一〇年制の一般教育的・総合技術的上級学校への通学により履行されなければならないところの、上級学校への一〇年間の一般的就学義務が存在する。一定の場合には、上級学校教育は職業養成施設または勤労者の養成教育および成人教育のための施設により終了させることができる。」(二五条)としており、一〇年間という長い上級学校教育を予定していることである。

その三は、「(6)これらの課題の解決は、国家およびすべての社会的諸勢力による共同の教育・育成活動により保障される。」(二五条)としており、その実効性を保障しようとしている点である。

これらの人民民主主義・社会主義国家憲法の教育権条項の特徴は、つぎの点にあると要約してさしつかえないだろ

う。

第一に、「教育を受ける権利」が「人民の国家権力」、「都市および農村における勤労者の政治組織」、「労働者・農民の社会主義国家」という国家権力の規定および労働者権の保障と密接に結びついていることである。

第二に、人民の基本的権利として「教育を受ける権利」を保障していることである。この「教育を受ける権利」は、人民のたたかひの成果として確認されており、権利保障の物的基礎（公費教育）を確立していることである。

第三に、ドイツ民主共和国の新・旧憲法では、「教育を受ける権利」の目的・方針が憲法上明示されている。すなわち、旧憲法では「平和・民主主義の精神にもとづく真の人間性を有するような教育」であり、これが新憲法では、科学・技術革命を修得し、社会主義社会の恒常的進歩を保障する目的をもった教育、社会主義的愛国主義・国際主義の精神にもとづく全面的教育、社会主義的人格の形成教育へと発展的に継承されているのである。

- (1) 牧征名「権利としての教育の歴史的意義」『全書・国民教育I』二七七頁。
- (2) 兼子仁「教育行政法の現代的課題」『思想』一九六〇年一月号）八四頁。
- (3) 兼子仁『教育法』一九六三年、有斐閣、五三一―六五頁。
- (4) ポン憲法の教育条項の意義に^{つき} H. Peters, „Elternrecht, Erziehung und Schule,“ in: Die Grundrechte, H. C. Nipperdey, U. Scheuner, Bd. IV/1 (West-) Berlin, 1960, S. 397-401. 参照。これに対^{して} Eberhard Poppe, Mensch und Bildung in der DDR, (East-) Berlin, 1965, S. 62. は、西ドイツの学者は教育概念を「法と国家の本質から」提示することができないでいると批判している。

- (5) 牧植名・前掲二七九頁。
- (6) 前掲三〇五—六頁。
- (7) 以下の叙述は、前掲三〇七—一〇頁によるところが大きい。
- (8) 『レーニン全集』第二四卷四九九—五〇一頁。『問題別レーニン選集Ⅰ・党綱領問題(下)』、一九六〇年、大月書店、四四六—八頁。
- (9) 『レーニン全集』第二七卷一五四頁。『問題別レーニン選集Ⅰ・党綱領問題(下)』五五二頁。
- (10) たとえば、ポーランド人民共和国憲法(一九五二年)六一条、ルーマニア人民共和国憲法(一九五二年)八〇条、中華人民共和国憲法(一九五四年)九四条。
- (11) Hermann Klenner, *Studien über die Grundrechte*, (Eastr-) Berlin, 1964, S. 112 は、教育を経済主義的に把握することに反対して、社会主義建設期における人間の全面発達教育の必要を強調している。また、E. Poppe, *Mensch und Bildung in der DDR*によれば、「教育を受ける権利」は、法と国家の本質において、帝国主義的「教育権」とは異質なものであり、それは憲法上の教育基本権と呼ばれる。その内容は発展するものであり、その重要な内容として、(a)科学的根拠と将来への展望をもった教育、(b)全面(発達の)教育、(c)科学、芸術、文化、体育における自己確認 *Selbstbestätigung* の教育の四つをあげている。
- (12) 社会主義法研究会訳・解説(清水誠執筆)「資料・ドイツ民主共和国新憲法草案」(『法律時報』一九六八年四月号)一〇〇—一七頁。同「新憲法」(『法律時報』六八年五月号)九四—九九頁。

三 国際法次元での教育を受ける権利

—— 国際人権規約の教育を受ける権利 ——

a カンデルの教育権思想

世界人権宣言⁽¹⁾をつくるにあたって、ユネスコが配布した人権の理論的基礎に関する覚書（一九四七年三月）は、当時の人権に関する理論的状況を「個人の天賦の権利を前提とし政府の干渉に反対する傾向をもつ観念」と「マルクス主義の原理を前提とし強力な中央政府に結びつく傾向をもつ観念」との対峙状態であると見做すと同時に、この両者はいずれも歴史とともに変化してきたものであり、それゆえ互に補足し合う面があることを指摘して、こうのべている。人間世界は、政治的、社会的、経済的進化の現段階において危機にある。もし世界が統一に向つての道を前進するためには、観念と原理の共通の体系を展開しなければならない。そして、その一つは、人権についての共通の定式を作ることである。この共通の定式は、現在のような相異なり、相対立する様々な定式をなんとかして、和解させたものでなければならぬ⁽²⁾、と。ここには、世界人権宣言立案者の立法意思の一端が示されているといえよう。

このように考えて提出された質問に答えて、I・L・カンデル (I. L. Kandel, コロンビア大学教育学名誉教授) が、「教育と人権」の關係をつぎのように論じているのは注目されてよいだろう。

人権に関する近年の文献に目を通してみると、そこには一つの奇妙な矛盾がみられる。それは、人権の実現および適正な行使にとって欠くことのできない一つの条件のことにほとんど言及されていない、ということである。その一

つの条件とは教育のことである。教育の歴史のしめすところによれば、これまで教育は人権の一つとみなされてもなかったし、またそれは人権が各個の人の人間としての十全の発達のために重要であることを人々に理解させるための手段として用いられてもこなかった、と。⁽³⁾カントはこうのべて、教育と人権の関係について、三つの側面に言及している。⁽⁴⁾

第一に、教育は人権としてまだ一般にみとめられていないのであるから、人権についてのあらゆる宣言には教育のことが書き込まなければならない。教育に関する権利は、ユネスコの「人権宣言」に書かれているよりもっとつよく強調される必要がある、と。こういって、真の教育の機会均等の実現に必要な意識の変革を説いた。第二に、教師の教育の自由を強調した。自由のための教育は、しばしば誤って考えられてきているように、教育の内容および方法の「自由放任」^{レニセテール}的プログラムを意味するものではない。もし教師の努力が自由な人格の発展および言論・表現・コミュニケーション・情報・研究の自由のための教育に向けられねばならぬならば、教師はその準備を通じて職業的に自由となるべきであり、且つ責任感なき自由は容易に放恣に墮することを認識すべきである、と。第三に、教育の目的が自由に研究を行なう方法を訓練することであることを強調した。過去の教育は国家主義政策の具、民族的、人種的分立主義政策の具であった。教育の目的としてのヒューマニズムを真に発展させるために、ルソー流に言えば、人間はその権利である自由を享受するためには訓練されなければならない、と。

もちろん、カントは、右の「覚書」が指摘した二つの観念のなかで位置づけければ、非マルクス主義の側に立っている。⁽⁵⁾しかし、カントが、世界人権宣言のために、真の教育機会均等の実現、教師の教育の自由、教育目的におけ

る自由主義的訓練の必要を説いたことは、注目されておいてよいと思う。それは二〇世紀憲法の教育権の一定の発展方向を示すものであり、したがってまた世界人権宣言の解釈のさいの重要な参考資料となりうるからである。

b 世界人権宣言教育権条項の形成

「人権の理論的基礎に関するユネスコ委員会」(一九四七年七月)は、こういう手続をふんだうえて、「国際人権宣言の基礎」と題する報告書をつくった。⁽⁶⁾

報告書は、その中で「万人の同意を確信しているような基本的人権の目録」をつくっているが、それらの権利が、「個人としてまた社会の一員としての人間の本性に存在し、また基本的な生存権から由来する」ものであるとする立場を表明している。そして、教育を受ける権利を、生存権、健康保全の権利、労働の権利、生活保障を受ける権利、財産権につづけて掲げている。

「教育を受ける権利」の条項はつぎのようになっている。

六 教育を受ける権利 すべての人は最少限度の初等教育を受ける権利を有する。その初等教育は、結局のところ、すべての人を利用できる基礎教育の最低基準に達しなければならない。そして、それは、今度は世界の諸国民の相互の理解を容易ならしむべきものである。また、高等教育は、それを利用する能力をもつすべての人が近づきうるものでなければならず、また社会は、能力平等の原理と又個人のそれぞれの尤もな抱負満足とを考慮して、適当な方法で、右のような人をえらぶべきである。

ここでは、教育の機会均等原則を定めるとともに、初等教育が「世界の諸国民の相互の理解を容易ならしむべきもの」だと定められている点がとくに注目しよ。

ところで、国連総会が審議をはじめた国際人権宣言は、最初、*International Declaration on Human Rights* と呼ばれていたが、第二会期において *International Declaration of Human Rights* と改められ、一九四八年草案を作成し、経済社会理事会を経て総会に提出された。総会は、第三委員会で審議した結果、名称も「世界人権宣言」*Universal Declaration of Human Rights* として一九四八年二月一〇日、第三国連総会で全会一致で採択された。世界人権宣言は、一九四七年夏ユネスコから諮問をうけた哲学者たちが人権問題をそれぞれの専門に応じて分析したものをそれぞれ固有なものと読者が考える余地を与えている。

こうしてできあがった世界人権宣言では、前文につづけて、まず、市民的政治的権利の諸条項を掲げ、つづいて、経済的社会的文化的権利の諸条項をそのあとに置くというふうに変えられているが、しかし、その後者のなかで「教育を受ける権利」をつぎのように規定したのである。

第二六条

一 なにびとも、教育を受ける権利を有する。教育は、少くとも初等のかつ基礎の課程では、無料でなければならない。初等教育は義務とする。専門教育と職業教育は、一般に利用できるものでなければならない。また高等教育へのみちは、能力に応じて、すべての者に平等に開かれていなければならない。

二 教育は、人格の完全な発展と人権および基本的自由の尊重の強化とを目的としなくてはならない。教育は、すべての国お

「教育を受ける権利」の現代的課題

よび人種的または宗教的集団のあいだにおける理解と寛容と友情とを増進し、かつ、平和の維持のために国際連合の活動を促進するものでなくてはならない。

三 両親は、その子供に与える教育の種類を選択する優先権を有する。

教育の目的が、二に示されているように、こんなにも高い次元でとらえられ、しかも明確に明文の形をとって表明されたことは、これまでの資本主義憲法には全くみられなかった現象であった。世界人権宣言は、教育が人権・基本的自由および諸国・諸集団の友情、平和のための国連活動の促進を目的とすることを宣言したという新しい意義をもっている。しかし、そのような「教育を受ける権利」の主体は個人としての人間であり、その無償教育がいかなる公費によるものであかは不問にされている。

c 国際人権規約の教育を受ける権利

世界人権宣言は、右のような意義をもつてはいるが、単に「すべての人民および国家が達成すべき共通の基準」を示したものにすぎず、法的拘束力をもたなかった。そこで、第三国連総会は人権委員会 (Commission of Human Rights 国連憲章六八条・第二回経済社会理事会で設置決定) に対して条約の形式をとった国際人権規約 International Covenant on Human Rights の草案と、規約上の人権を国際的に保障するための実施措置 measures of implementation の検討を優先的に進めるよう要望〔決議二一七 F (III)〕していた。人権委員会が第九国連総会に提出した草案について国連総会は第三委員会第一〇会期 (一九五五年) から第二一會期 (一九六六年) にかけて審議を進め、一九六六年二月一六日、経済的社会的文化的諸権利に関する規約 (A規約) と市民的政治的諸権利に関する

規約（B規約）を全会一致で、市民的政治的諸権利に関する規約の選択議定書を六六対二棄権三八で可決した〔決議二二〇〇（XXI）〕⁽⁷⁾。国際人権規約草案のうちの教育権に関する諸規定は、第三委員会においてすでに第一二会期の間に審議されていたが、⁽⁷⁾成立をみた国際人権規約のうちのA規約一三条と一四条の諸規定は、「教育を受ける権利」をつぎのとおり定めている。⁽⁸⁾

第二三条

一 規約の当事国は、すべての人の教育を受ける権利を承認する。当事国は、教育が人格の完全な発展とその尊厳の観念、および人権と基本的自由に対する尊重の強化を目的としなければならないということに同意する。当事国は、さらに、教育がすべての人を自由な社会に効果的に参加させ、すべての国およびすべての人種の racial、民族的 ethnic、あるいは宗教的集団のあいだにおける理解と寛容と友情とを増進し、さらに平和の維持のために国際連合の活動を促進するものでなくてはならないということに同意する。

二 規約の当事国は、二の権利の完全な実現を達成するという観点から、つぎのことを承認する。

- a 初等教育は義務であり、かつすべての人にとって無償でなければならない。
- b 中等教育は、その変型である専門教育および職業教育を含めて、あらゆる適切な手段、とくに無償教育の前むきの導入によつてすべての人が一般的に利用でき、かつ享受できるものでなければならない。
- c 高等教育は、あらゆる適切な手段、とくに無償教育の前むきの導入によつてすべての人が能力に応じて平等に享受できるものでなければならない。

d 基礎教育 fundamental education は、初等教育の全期間を受けていない人たち、あるいは終えていない人たちのため「教育を受ける権利」の現代的課題

に、できるだけ奨励され、あるいは強化されなければならない。

e あらゆる段階の学校制度の発展が積極的に追求されなければならない。適当な研究員制度 fellowship system がつくられなければならない。そして、教員組織 teaching staff はたえず改善されなければならない。

三 規約の当事国は、国家によって定立、あるいは承認されたような最少限度の教育基準を強制される、公権力によって設置された学校以外の学校を、両親および申請があった場合には法的保護者が、その子どものために選択する自由を尊重し、かれら自身の確信に従ってかれらの子どもの宗教的かつ道徳的教育を確信する義務を負うものである。

四 この条項は、個人および団体が教育施設を設立しかつ運営する自由を妨げるものだと解釈されてはならない。ただし、第一項にのべられている原則を遵守せず、また、その教育施設でおこなわれる教育が国家によって定められた最少限の基準に合っているべきであるという要請に従っていないばあいには、このかぎりでない。

第一四条

この規約の当事者となったときに、その管轄下にある都市地域あるいはその他の地域で無償・初等・義務教育を保障することができなかつた、この規約の各当事国は、二年以内に、前むきの履行のために詳細な行動計画をつくりかつ採用しなければならぬ。また、合理的だと考えられる期間以内に、すべての人にとっての無償の義務教育に関する原則について、計画を決定する義務を負うものである。

このように、国際人權規約は、世界人權宣言とくらべると、量の上でも質のうえでも、一定の発展を示している。⁽⁹⁾量の上では、右のとおり、二ヶ条に要約されているが、規定はきわめて詳細になった。

質の上では、第一に、その発効には三五国の批准を必要とするが、発効すれば当事国を法的に拘束する力をもつて

いる。

第二に、「教育を受ける権利」の教育目的に「人格の尊厳」と「自由な社会への効果的参加」の文言が加わってさらに充実された。

第三に、初等・中等・高等教育における無償教育の推進と保障の強調・あらゆる段階の学校制度の積極的發展・研究員制度の創設・教員組織の改善がとりきめられている。

第四として、親の教育の自由と義務、個人・団体の教育施設設立・運営の自由が保障されている。

しかし、この規約が成立するまでには審議に一〇年間もの歳月を費したのである。それにもかかわらず、「教育を受ける権利」の主体が個人としての人間であり、その教育目的が人権のためであり、その無償教育がいかなる公費によるものであるかは不問にされたままであるという、かの世界人権宣言の基調は全く変わっていない。

(1) 田畑茂二郎『世界人権宣言』(アテネ文庫)、弘文堂、一九五一年。

(2) ユネスコ編・平和問題談話会訳『人間の権利』一九五一年、二五九頁。

(3) 前掲書・二二三頁。

(4) 前掲書・二二四—六頁。

(5) これに対して、この「覚書」と「質問書」に対して、マルクス主義の側から、教育に関して理論的回答をした論文はみあたらない。すくなくとも『人間の権利』と題する論集の中には収録されなかった。ただ、同書中では、ポリス・チェヒコ「公文書に現れたソ連邦における人権の観念」(同書一六七頁)が、一九一八年憲法における労働者・農民の無料普通教育制度と、一九三六年スターリン憲法一一一条の存在を指摘している。

「教育を受ける権利」の現代的課題

三一四

(6) 前掲書・二六三―七六頁。

(7) 宮崎繁樹「国際人權規約の成立」(『法律時報』一九六七年五月号)七二頁。

(8) The International Protection of Human Rights edited by Eyan Luard. London, 1967. Appendix 2, pp. 338-9.

(9) 国連総会第三委員会は、一九五九年に「世界児童人權宣言」(第七原則に「教育を受ける権利」を規定)を採択している。

四 民族権利としての教育権

a 民族権利の思想

資本主義から社会主義への過渡期である現代の世界史の運動過程は、体制間矛盾、階級矛盾、帝国主義間矛盾と同時に、帝国主義と抑圧されている植民地、半植民地、従属国民族との間の、いわば民族間矛盾を一層激化させる方向に進展した。こうして、帝国主義の新植民地主義政策に対してたたかわれる植民地・半植民地・従属国における民族的民主主義と独立のための運動にとって、世界人權宣言・国際人權規約が、どのような条件のもとで、どのような意義をもちうるのかということが、真剣に問われるようになった。民族権利としての教育権の思想は世界史のこのような運動のなかで生まれたものである。

帝国主義段階の民族権利という概念には、ファシズム的民族権利という概念がある。これは、国内的・国際的金融独占資本を基盤とするブルジョア独裁のための帝国主義イデオロギーであるといつてよいだろう。これに対して、第二次大戦後、比較的最近になってから、民主主義的民族権利という概念が、新たに、形成されてきている。国際法上の用語としては、ベトナム戦争のなかで、ジュネーブ協定、ベトナム民主共和国の四項目および南ベトナム解放民族

戦争の五項目の要求のなかではじめて使われるようになったといわれている。⁽¹⁾ たとえば、四項目の第一は、「ベトナム民族の基本的な民族権利——平和・独立・主権・統一・領土保全——の承認」をかかげ、これは第二の「外国のいかなる軍事同盟」、⁽²⁾ 「いかなる外国の基地、軍隊、軍事要員をにおいてはならない」ということによつて保障されている。この四項目の基本的内容は、「新植民地主義に抵抗するすべての抑圧された人民の要求と権利の圧縮された表現」である。⁽²⁾

このような民主主義的民族権利（以下単に民族権利という）という用語がアジア、アフリカ、ラテン・アメリカ地域に普及してきていることは、ハバナの「三大陸人民連帯大会」（一九六六年一月）の報告書⁽³⁾で立証された。この報告書では、単に民族権利という用語だけでなく「民族主権にもとづく人民の権利」、「帝国主義の民族主権侵害に抵抗する人民の権利」という用語が用いられている。ここで使われている民族主権という概念は、植民地・半植民地・従属国が外部の侵略と闘つて独立を獲得しようとする場合のイデオロギーである。これに対応する集団的な権利が民族権利である。

すでに指摘したように、基本的人権という概念は資本主義を基礎として成立したものであり、したがつてその主体は個人である。それは資本主義国家の形態である国民主権に対置されて、個人の生命・自由・幸福を追求する形態をとる。これに対して民族権利という概念は、帝国主義の抑圧に対抗して民族の独立を求める植民地・半植民地・従属国を基礎として成立するものであり、したがつてその主体は民族の集団である。それは植民地・半植民地・従属国の独立のための形態である民族主権を支持して、外部の侵略に抵抗し、独立、領土保全、国家の平和的統一を追求する

という形態をとるのである。

基本的人権と民族権利は、形態のうえで、このように相違しているが、その内容のうえでは、一定の歴史的・論理的な関連をもっている。それは、植民地・半植民地・従属国では、個人の基本的権利は、自然権として発展することは原則としてありえず、民族主権（民族自決権）と固く結びついた民族権利が実現される過程ではじめて具体化されるという関連をもっているのである。

たとえば、南ベトナム解放民族戦線は、この関連をつぎのようにのべている。

「ベトナム人民の祖国解放闘争は、自決権をまもり、外敵の侵略にたいして愛国自衛戦争をおこなう諸民族の権利について国際法上もつとも初歩的な基本原則と完全に合致する。」と。

ここで「国際法上もつとも初歩的な基本的な原則」といわれているものが、国連憲章や世界人権宣言であることは間違いないだろう。世界人権宣言は、個人としての人間の権利によって構成されている。これらの個人的基本権利が、ベトナムでは、諸民族の集団的な権利の実現過程ではじめて具体化されうるという意味において、両者は「完全に合致する」のである。もちろん、即的にみれば、民族権利は帝国主義の支配を法的に規律づけたアングロ・サクソンの国際法に対するアンチ・テーゼの意義をもつ。しかし、民族権利が現代の国際法と深くかかわって主張される場合には、帝国主義の支配をくつがえず民族解放・独立闘争が進歩してゆく現代において、この民族権利の法的確立により、国連憲章の解釈に新しい構成を加え、また個人的人権（権利）のみに着眼した世界人権宣言を「民族的人権」の立場から再構成することを必要とするとされるのである。

このような意味で、朝鮮民主主義人民共和国もまた、在日朝鮮公民の祖国自由往来、および民族教育の合法性を、民族権利の概念によって主張しているのが注目される（たとえば、民主主義的民族教育を抑圧する外国人学校制度創設に反対する一九六六年四月一六日の外務省声明など）⁽⁴⁾。共和国外務省だけでなく、在日本朝鮮人総聯合会中央常任委員会声明も「民族の自主的権利」をじゅうりんするものとして「外国人学校法案」を批判している（一九六六年四月九日の声明など）⁽⁴⁾。

では、民族権利としての教育権の思想は、どのようなものであろうか。

b 民族権利としての教育権の思想

「外国人学校制度」創設に反対するために書かれた金承基の論説「在日朝鮮公民子女の民主主義的民族教育の正しさ」⁽⁵⁾によれば、民族教育が基本的人権であると同時に民族権利としての教育権であることが理論的に叙述されている。金承基はつぎのようにいっている。「現代教育にたいする権利は、すべての人びとの基本的人権のひとつである。それはまず、人間発展の可能性にたいする民主主義的な平等の思想にもとづいている。人間発展の可能性は、ひとえに社会的に実施される教育によってのみ実現されうるが、こうした教育権は、ひとえに民主主義的原則にもとづいた民族教育によってのみ実現される」⁽⁶⁾。

では、民族教育とはなにか。⁽⁶⁾「民族教育とは、自らが生きている時代の利益と発展に貢献しながら、とくに自国と民族の幸福とその前に提起された歴史的課題をもっとも正しく反映し、それを解決するのに奉仕する教育を意味す

る。⁽⁵⁾

では、このような民族教育が神聖な権利となる根拠は、なにか。「それは、それ（民族教育——引用者註）が民族の自主権の重要な内容のひとつになる点にある。民族の政治的および経済的自主権は、文化、教育部門における自主権を実現させる基本前提である。同時に、教育にたいする自主権が保障されていない民族は、政治、経済的に完全な自主権を所有したとはいえない。⁽⁶⁾」

要するに、民主主義的民族教育は、抑圧されている民族の「民族的生存と発展のための必須不可欠のもの」であり、それゆえ、かれらの「基本的権利にもとづいた正当な事業」⁽⁵⁾となるのである。

さらに、在日朝鮮人の民主主義的民族教育の内容を具体的にみることにしよう。⁽⁷⁾ 金承基によれば、在日朝鮮公の民主主義的民族教育は、第一に、自己の真の祖国——朝鮮民主主義人民共和国をもつ、独立国家の海外公民としての自覚にもとづいている。第二に、母国語による教育である。母国語——朝鮮語には自然と人民の政治、経済、文化生活のすべての歴史がひめられている。第三に、民主主義的教育原則を徹底的に貫いている。(1)唯一の教育体系・平等・教育援助費および奨学金によって、教育にたいする実質的な権利として保障されている。(2)総連（在日本朝鮮人総聯合会）による指導、教育会による管理・運営は民族教育の民主的性格を担保している。(3)教育内容の基本は、社会主義的愛国主義である。それは、労働者・農民をはじめとする勤労人民が主人となっている自己の祖国を愛する教育であり、かつ子女の人格の全面的発展を保障する教育である。それは、あらゆる種類の民族主義や民族排他主義とは本質的に異なるものであり、全世界の勤労人民の利益と完全に一致するものであって、真の国際主義思想と結びつい

ている。⁽⁵⁾

要するに、民族権利としての教育権とは、自国語教育を中核とし、形式において民族的であり、内容において民主主義的な教育をする現代的権利である。結論だけをのべれば、このような在日朝鮮人の民主主義的民族教育の現代的な権利の思想は、帝国主義植民地体制が崩壊しつつある時期において日本の新しい同化教育政策とたたかうための思想であり、二〇世紀憲法——とくに人民民主主義国憲法の「教育を受ける権利」の思想と、世界人権宣言・国際人権規約の「教育を受ける権利」の思想とを現代日本の特殊な条件のもとで結合させて、発展的に再構成しようとしたもの、とみることができらるだろう。

c 民族権利としての教育権と日本国憲法

このような民族権利としての教育権は、日本国憲法との関係においては、どのように考えられているだろうか。この点では、在日朝鮮人の民族教育を守り、日本政府側の治安立法的な抑圧政策に反対する日本人の運動がかなり大きな前進を示してきているにもかかわらず、両者の関係を理論的に構成する試みはまだ十分おこなわれていないし、また数少ない試みはあっても必ずしも定着していないといわざるをえない状態である。⁽⁸⁾ このような状態のなかで、幼方直吉は、両者の関係を全面的に肯定してつぎのようにのべている。

第一に、日本国憲法の「相互主権尊重」と「国際法規遵守」という国際主義の精神は、民族権利を保障するものである。国連の「植民地独立宣言」(一九六〇年) 第二条の民族自決権の確認も、このような真の国際主義の精神にそ

った国際法の展開である。第二に、日本国憲法の基本的人権条項の原則は、「内外人無差別主義」をとっており、民族権利としての教育権も、憲法二六条・教育基本法により保障されている。したがって、憲法二六条の「教育を受ける権利」をうけて教育基本法一条(目的)、二条(方針)とともに一〇条(教育行政による「不当な支配」の禁止)は、日本人教育の原理であるだけでなく、在日外国人教育についても原理となっているのである。要するに、国際法上確認されている民族権利からの教育権の主張は、憲法・教育基本法制と少しも矛盾しない、というのである。⁽⁹⁾

わたしたちは、憲法の国際主義が、ポッドム宣言および国連憲章の眞の精神と照応するものであるとすれば、それは仮想敵をもたないものであり、国民による国際友好親善を基本とするものであると考えることができる。また、基本的人権尊重主義は、人権が自然権的なものであるか否かにかかわらずなく、参政権などの政治的権利の除外例と相互主義の留保に基づき、「外国人無差別主義」をとるものであると考えることができる。このような立場に立って、民族権利としての教育権を「教育を受ける権利」の次元で、どう位置づけ、理論的構成をするか、ということを経後の課題にしたいと思うのである。

- (1) 幼方直吉「教育における民族権利の問題」(一の注(4))
- (2) ファム・タン・ヴィン「ベトナム人民の基本的な民族権利」(『世界政治資料』二六〇号)。
- (3) First Solidarity Conference of the people of A. A. and Latin America, 1966.
- (4) 在日朝鮮公民の民族教育の権利よう護と関連して、資料(7)一頁、資料(9)三頁。
- (5) 『労働新聞』一九六六年四月二〇日号の理論論説(右資料(7)一一―四頁、資料(9)五一―八頁)。

(6) 「朝鮮大 학교設置認可に関する答申」のなかで、東京都私立学校審議会は、民族教育については一般にまだ定説がないと判断し、また統一的概念規定をするに至らなかったといっているが、民族教育については、日本人の間でも、すでに本格的な研究成果があげられている。たとえば、小沢有作『民族教育論』明治図書、一九六七年。

(7) 在日朝鮮人の人権を守る会『在日朝鮮人の民主主義的民族教育』一九六五年。藤島宇内・小沢有作『民族教育』（青木新書）一九六六年。『朝鮮大 학교をみて』一九六七年。なお、在日朝鮮人民族教育問題懇会編『民族の誇りを育てよう——第一回日朝教育問題全国研究会の記録』一九六七年参照。

(8) 「外国人学校法案」（民科法律部会『外国人学校法案の批判的研究』一九六八年参照）は、「外国人学校」を日本の学校教育体系から分離し、「国益」に反するとされる民族教育を禁止し、学校運営状況報告義務にもとづき「立ち入り検査」権限を文部行政当局に認めるとする治安立法であるといつてさしつかえないが、この法案に表われているような「外国人学校制度」に対する理論的批判の論拠として、山崎真秀「共同研究・外国人学校制度——そのⅡ・理論的検討」（前掲・一の注（4））は、つぎの三つ(1)世界人権宣言・国連諸決議による伝統的国際法原則、(2)民族権利としての教育権、(3)日本国憲法原則（とくに一一・一三・一四・二六条）・教育基本法、を列挙している。

また、「外国人学校法案」に対して、「元來教育の自由（憲法一一・二三条）は、民族教育の自由という実質をもちうる」という観点から原理的疑問を提示している見解として、民科法律部会『朝鮮大 학교の認可をめぐる法的问题の研究』一九六七年があり、朝鮮大 학교の各種学校としての設置認可の法原理を、同じく、「教育の自由」に求めている見解として、有倉遼吉・和田英夫・高柳信一・奥平康弘・兼子仁「朝鮮大 학교設置認可に関する答申の行政法的分析」（『法律時報』一九六八年五月号）がある。

(9) 幼方直吉「教育における民族権利の問題」（前掲一の注（4））二二五—六頁、二三〇頁。

「教育を受ける権利」の現代的課題

五　む　す　び

わたしは、これまで、二〇世紀憲法の教育権条項の特徴と世界人権宣言・国際人権規約の教育権条項の特徴をみたうえで、民族権利としての教育権の思想を検討し、民族権利としての教育権を主張している在日朝鮮人の民族教育が日本国憲法にとって、どのように位置づけられなければならないのだろうかという課題を提示した。それは、現代日本における「教育を受ける権利」の問題を科学的に認識するという課題に接近するための準備作業の一部であるにすぎない。現代日本は、一方において、高度に発達した資本主義、とくに国家独占資本主義が一般化している側面をもっていると同時に、他方において、なかならず国家権力の側面でアメリカ帝国主義に事実上従属している、という現状規定があてはまっている。しかも、このような規定を基本的にもちながら、日本帝国主義化のための諸政策（たとえば、日韓条約、外国人学校法案）が強行されつつある。このような情勢のなかで、真に民主主義的で民族的な立場に立つ人民大衆の教育意思を、憲法意思の側面で科学的に認識するにはどのような方法が必要なのかという問題意識を、わたしはもっていた。わたしが本稿でとった方法は、憲法・国際法それぞれの次元での教育権条項の法的意義を分析し、民族権利としての教育権の思想とつなぐ、若干の試みをしたにすぎない。わたしの方法がどのような条件のもとで、より科学的になりうるのかという問題の検討は、まさに今後の課題である。

ただ、これと関連して、教育行政学者・五十嵐頭が教育基本法にいう「教育の機会均等」ということに対して接近する方法として、「私たちの問題としての在日朝鮮人の民主主義的民族教育」をとりあげたさいにのべた、つぎの文

章をあげさせていただきたいと思う。

「在日朝鮮人の民主主義的民族教育のことについて考えることは、日本人教育の機会均等を問題にするうえでも、今日の時点における教基法の考察から除外できないと私は考える。これは教育問題を含みつつ、さらにその分野をこえる日本人の歴史的課題であるが、そうであればこそ、このことは一定の歴史的・社会的条件において、すなわち強固な帝国主義植民地体制が民族解放のたたかいによって崩壊しはじめている時期において、しかもなお私たちを身ぢかにとりまく帝国主義的な資本主義社会のなかで教育問題を考えるうえでの、方法論的意義をも含蓄するものと考えられる。」⁽¹⁾

(1) 五十嵐颯「教育の機会均等」(1の注)(3)(一四二頁)。