

「教育基本法」の「勤労の場所における教育」をめぐる教育観

——わが国における職業訓練観に関連して——

田 中 萬 年

「教育基本法」(昭和22年3月31日・法律第25号)

第7条(社会教育)家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によつて奨励されなければならない。

国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館等の施設の設置、学校の施設の利用その他適当な方法によつて教育の目的の実現に努めなければならない。

目 次

はじめに

1. 「教育の機会均等」概念の狭隘性
2. 「学校制度内教育の機会均等」観の露呈
3. GHQの「教育基本法」訳における第7条第1項の削除
4. 国際規約における職業訓練と Education との関係

おわりに

はじめに

本稿の目的は、日本では「職業訓練」の社会的な評価がどうして低いのか¹⁾、という疑問の一端を明らかにすることである。この問は、職業能力開発大学校学生の共通した意識であり、また、全国の職業訓練指導員の一致した長年の疑問である²⁾からである。

この疑問を解く手法として、本稿ではわが国における「教育」と「職業訓練」との捉え方が世界のそれとは異なるのではないか、という作業仮説を用いる。この作業仮説に従い、第1節と第2節において「教育基本法」の、ひいては「日本国憲法」をめぐる「教育」観を吟味する。そして、第2節と第3節において日本的な「教育」と「職業訓練」との関係の捉え方が世界的に共通するそれとは異なることを吟味する。

このような本稿をまとめることを思い立った動機は次の通りである。第一点は、1997年の日本教育学会の全体シンポジウムにおいて「教育基本法」施行50周年を記念して「教育基本法の半世紀」が議論され、報告者と司会者によりその結果が学会誌に掲載されている³⁾。

その報告を読む限りでは、「教育基本法」における「教育の機会均等」論は、「学校制度内教育の機会均等」で終わっていると思える。今日、「学校制度内教育の機会均等」に対して「学校制度外教育の機会均等」についての観点の再検討がますます重要になっているのではないか、と思ったのである。

第二点は、元職業訓練大学校教授の佐々木輝雄は生前、日本教育学会の機関誌である「教育学研究」誌に「学校制度外教育の機会均等」に関して論文を投稿したが、学会誌には掲載されなかった。最近、佐々木の残した資料の中からその投稿論文⁴⁾と学会の編集委員会が再投稿を促すための検討事項を記した「査読報告書」が見つかった。それらを読めると、上述の「学校制度内教育の機会均等」の問題を指摘しており、その論点⁵⁾の再評価が重要であると思ったからである。

第三に、「教育基本法」は「不磨の大典として物神化することではない」、とか「絶対視・神聖不可侵視とは無縁なものだ」とされているという⁶⁾。このことは、「教育基本法」批判がタブーではないことを指摘

しているが、しかし、管見では「教育基本法」に対する学術的な批判を知らない。また、わが国でも教育に関心を持つ者は少なくないが、「教育基本法」についてまで論じる人は少ない。その中で佐藤忠男は「教育基本法」は戦前の教育体制よりも民主的な原則が定められているとしながらも、「抽象的な表現が多くて、どうにでも応用解釈できそうなあいまいな文章である」としている¹⁷⁾。佐藤が指摘する「教育基本法」の“あいまいさ”の一端を明らかにしてみたいと思ったからである。

第四点は、「教育基本法」第7条第1項の「勤労の場所その他社会において行われる教育」(以下、「勤労の場所における教育」と略す。)の捉え方¹⁸⁾について、職業訓練の立場から考えるといくつかの疑問が生じていた。この疑問と上に述べた問題には重要な関係があるように思われてきたことが、本稿執筆の最も大きな動機である。

1. 「教育の機会均等」概念の狭隘性

戦後のわが国における「教育の機会均等」の理念は、「日本国憲法」第26条の「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。」、及び「教育基本法」第3条の「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。」に謳われ展開・定着してきたといえる。その「教育の機会均等」は、乾氏が整理したように「積極的解釈によって制度拡張」¹⁹⁾がなされてきたことは事実であろう。その制度拡張は、障害者を学校に入れるべきとする等の当然の論理であった。このような「戦後教育制度の実施過程は」佐々木輝雄の言葉によれば「学校制度内の教育の機会均等あるいは制度的整合性の追求を中核として展開」²⁰⁾したといえるものであった(傍点原著者)。また、1961(昭和36)年より始まった「技能連携制度」もその流れの延長であるという²¹⁾。

しかし、「教育基本法」の「教育の機会均等」をめぐる教育刷新委員会が提起したより包括的な理念が、第13回建議の「労働者に対する社会教育について」にあると佐々木は指摘している。つまり、第13回建議の第3項目である「労働者のための技能者養成所、見習工教習所、組合学校等の教育施設に対しても」、「教育の機会均等の趣旨に基き、高等学校、更に大学へ進むために単位制クレジットを与える措置を講ずるこ

と。」(傍点原著者)が、戦後改革の上では極めて重要な論点だったという。その建議は(1)第13回建議事項の中で最も議論を起したこと、(2)第3項建議の「教育の機会均等」概念が第13回建議の精神を象徴していること、(3)その「教育の機会均等」概念が学校教育法体制の下で追求された「教育の機会均等」概念と異質なものであったとしている²²⁾。この第13回建議の概念を佐々木は「学校制度外教育の機会均等」と呼んでいる。

しかし、上の建議は文部省担当官に拒否された。その文部省当局の反対理由は、(1)定時制高等学校制度が第3項建議を不必要にする程、弾力的な制度であり且つそのように運用できること、(2)現行の学校教育法体系の下では、第3項建議を実施することは法的に不可能であること、(3)それを実施するために学校教育法を修正することは、学校教育法の根本精神に矛盾することにあつた²³⁾。

このような文部省担当官の見解を「官僚の怠慢」²⁴⁾とする論が多い中で、この論を「教育の機会均等」論として再検討した者は佐々木輝雄以外にはいないようである²⁵⁾。佐々木は高校職業教育を題材にしたが、その根幹は「教育の機会均等」の捉え方にあつた。教育刷新委員会第13回建議における「教育の機会均等」観は、「学校教育法」とその関係法の下で検討された「教育の機会均等」論よりも一層明確にされていたという。佐々木は教育刷新委員会の第13回建議を無視する形で追求された戦後高等学校の制度及び教科課程改革における「教育の機会均等」理念は、学校制度内の高等学校の制度及び教科課程の整合性を追求することによって、高等学校の「教育の機会均等」を保障しようとするものであつたとする。つまり、その「教育の機会均等」の保障とは、「学校制度内教育の機会均等」の保障であつた。このような「教育の機会均等」概念は、旧制度下の中等学校制度に比べ高く評価できるとしつつも、次の二条件の充足を不可欠としていたとする。つまり、「学校教育法」で追求された「教育の機会均等」は「(1)教育学的に教育的営みがすべて、「学校」で行われ得ることを証明できること、(2)「学校」で行うことが物理的に可能であることである。」²⁶⁾としていた。しかし、この二つの条件は実現不可能であり、このことに関して教育刷新委員会は文部省に対する説得を放棄したという教育刷新委員会の限界があつたといえる。

上記のことに関し、注目しておかなければならないことは、文部省は「教育基本法」の国会上程にあたり、「予想質問答弁書」を作成していたが、その中で第7

条の「問 勤労の場所に於ける教育について何か考えているか。」に対し、「現在「職業教育並職業指導委員会」が文部、厚生両省共管の下につくられ……、近くその具体的結論に到達する見込みであるから夫によって、至急適切な教育並指導の施設をなす方針である。」と構想していた¹⁹⁾。文部省は「産業講座を開設し」としていたが、第7条提案時からこの問題の具体化を積極的に考えていたわけではなかったことがわかる。「産業講座」の実態を把握し得ていないが、その講座が「勤労の場所における教育」を意味していたとは思われない。このことは、労働省が「労働基準法」（1947(昭和22)年10月31日公布）の施行（同年11月1日）にともない、「教習事項」（学習指導要領に相当する訓練基準）において教科目の時間数を35時間の倍数で定める「技能者養成規程」の1947(昭和22)年10月31日制定に向け準備している等の積極的対応を検討していたことに比し、文部省は怠慢の詬りを甘んずべき事態であったことに相違なかった。

しかし、佐々木が指摘したように「教育基本法」第7条第1項に関する問題は、教育刷新委員会第13回建議の弱点²⁰⁾を越えて、以下に検討するような教育刷新委員会の問題に止まらず第7条そのもの、つまり次節で明らかにするようにそのような条文を作成した日本人の教育観にあるのではないかという疑問が生じるのである。

2. 「学校制度内教育の機会均等」観の露呈

佐々木が指摘した「教育の機会均等」概念が我が国では「学校制度内教育の機会均等」に狭く理解されるようになった過程を、教育刷新委員会が「労働者に対する社会教育について」の第13回建議をまとめた議論の経過に従って整理してみたい。

当初、第8回委員会における文部省担当官の労働者教育をめぐる認識は、労働省は労働とその環境の整備改善に関する教育をやり、文部省は一般教養教育、技術教育、情操陶冶に関する教育を分担するというものであった。文部省のこのような認識に対し、鮎沢委員は、実際問題としてこれとこれは労働省というように明確な線を引くことはむずかしい、両者の緊密な協力が必要だとし、関口泰主査は、社会教育では労働者に対する教育ということが一番大きな問題であり、社会教育というのは実際ははっきり分ける訳にいかない、と述べ文部省の見解に疑問を表明している。これらの疑問の延長線上に、学校制度下の教育と学校制度外のものとの連携化の必要性が議論される²¹⁾。

そこでは、「教育の機会均等」を実質的に保障するために、学校制度内での学習形態の改善のほか、学校制度外での教育の営みを学校制度につなげる制度方式の必要性が発言される。特に連携制度の導入は、関口主査から、今の学校制度を崩すとか、刷新しなければできないことが指摘され、この制度化構想が「教育の機会均等」を単線型学校制度によって保障しようとする論理と異なることが意識されていた。労働者教育をめぐる自由討議は、第9回委員会以降においても同様に、文部・労働両省の所管問題を直接的課題に、また連携制度化を間接的課題として進められる。すなわち、文部省は第9回委員会に、文部省作成の「職場教育に関する労働省・文部省の共同通案」を提出し、文部省の意向を説明する²²⁾。

その共同通案は先の第8回委員会での文部省の見解を具体案に作成したものであり、「職場教育」の内、労働者の一般教育、技術教育、情操陶冶に関する事項、レクリエーションを文部省の専管にしようとするものであった。文部省のこのような考え方は、第11回委員会に出席した労働省労政局長による労働省の考え方と鋭い対立を示すことになる²³⁾。

その議論は、労働者教育あるいは「職場教育」の問題解決は文部、労働両省の専管事項の決定に短絡する。従って、そこでは「職場教育」を学校教育あるいは社会教育と如何に連携するかの課題意識は、背後に押しやられることになる²⁴⁾。

議論の展開は行政官庁の見解と「職場教育」の内実に力点を置く委員の見解との対立にあった。前者の見解によれば、予算制度からの文部・労働両省の専管事項決定への要請、このための「職場教育」をめぐる両省の所管事項の明確化は必然であった。これに対し、後者では鮎沢、関口両委員の「職場教育」を学校教育あるいは社会教育に、如何に連携化するかにあるという認識にあった²⁵⁾。

自由討議段階における文部省、労働省及び教刷委メンバーの諸発言は、鮎沢・淡路委員により第12回委員会に提案された「労働者社会教育方策」にまとめられる。淡路委員はこの試案作成に当たっての基本的な考え方について、既に労働教育について文部省にも労働省にもそれぞれ労働教育委員会があるので、教育刷新委員会としては根本方針根本理念と原理原則を決めるということぐらいにしたと説明した²⁶⁾。

淡路委員の連携制度化提案は、新学校制度下の私立あるいは公立定時制高校が、旧制度下の青年学校ほどには普及し得ないという前提に立ち、その適否は別と

して、現実に学校制度の枠外において、技能者養成あるいは見習工教育が行われるという事実を認めるならば、これ等の教育と高等学校のそれとは、クレジット・システムの導入により、連携化されるべきであると主張する。しかし、その根拠はあまり明確ではなかったが、①勤労青少年教育の普及、②組合による労働者教育の偏向抑止を挙げるにすぎなかった。第12回委員会はこの淡路委員の提案説明に対して質疑が行われる²⁴。

その質疑において、高橋委員は生産現場での教育を高等学校からの委託教育と捉えることによって、技能者養成制度と工業高等学校の連携化を提案する。この連携化によって、生産現場における「特殊な技能」の教育が、その有効性を発揮すると同時に、またその教育が六・三・三制の枠組の中に入る結果、「徒弟教育」の弊害も除去されるとした。これに対し、関口、淡路両委員は技能連携制度の内実をクレジット・システムの導入による両制度間の独立性を維持しながら、クレジットのパイプによって連結一体化されるべきであると考えた。その根拠は、文部省の六・三・三・四学校制度の固持という姿勢が、その意図に反して学校制度下の教育はもとより、それ以外の教育をも空洞化させ、ひいては教育全体を沈滞化させるということにあった。彼等の発言は、技能連携制度化に内在するきわめて重要な問題の所在を鋭く指摘するものであった。その問題とは「教育の機会均等」の実質的な保障に関する方法論上の対立であった。その第一の立場は六・三・三・四の単線型学校制度の固持こそが、「教育の機会均等」の実質的な保障の近道であり、それ以外の教育を制度的に認めることは単線型学校制度を崩し、ひいては新学制下の「教育の機会均等」の理念そのものを否定するという立場であり、「学校教育法」体制を支える理念であった。第二の立場は教育の営みが学校制度外においても存在するという前提に立って、この教育を制度的に保障しないかぎり、「教育の機会均等」は実質的に保障されたことにはならないという立場であり、このような教育を制度的に排除する考え方こそ、単線型学校制度下の教育を空洞化させ、「教育の機会均等」を否定するものであるという。第13回委員会における戸田委員と淡路委員の議論は、この二つの立場の対立をより鮮明に浮かび上がらせた²⁵。

淡路委員と戸田委員の対立と妥協のプロセスは、次の通りである。即ち、淡路委員は技能連携制度化提案の論拠を、①定時制高等学校に入らない、あるいは入ることのできない勤労青少年の教育を如何に組織化す

るか、②技能者養成制度は学校制度外のものであるが、しかし、まぎれもなく勤労青少年の教育にコミットしている事実、この命題と事実を充足できるのが、技能連携制度であると捉える。これに対し、戸田委員の否定的認識は、淡路委員の提案は定時制高等学校の普及を妨害し、戦時中の技能者養成により妨害されたようにまた定時制高等学校がスポイルされる、と捉えられる。その結果、戦争時代に繰返した所管争いで結局効果は挙らないことになるという。関口主査はかかる両者の対立を解決するために、技能連携制度の内実を、①その制度化によって定時制高等学校が勤労青少年教育の本体であることを否定するものでないこと、②その制度化意図が勤労青少年教育制度を技能者養成と定時制高等学校という二元化に定着させるのではなく、定時制高等学校の方向に一元化させるものであることを提言する。その結果、両者の妥協は淡路委員の定時制高等学校の基準緩和による技能者養成制度への歩み寄りと、戸田委員の技能者養成の機能をできるだけ定時制高等学校と一致させるという発言により成立する。しかし、この妥協は論争の終結を意識するあまり、技能連携制度の内在する基本的な課題を抽象的な表現によって糊塗するものであった。何故なら、技能連携制度は高等学校制度の内実を規定するものであり、六・三・三・四制度改革と異質な制度理念を提起するものであったからである。それは学校制度外の教育を学校制度下のそれと同等と認めることから、必然的に技能連携の制度理念と学校制度のそれとが、如何なる構造を持つべきかを明確化しなければならなかった。しかし、第13回委員会はこの問題追及の姿勢が欠如していたのである。その結果、この問題は第13回委員会以降の審議においても、繰返し繰返し議論されることになる。第14回特別委員会は以上のような審議を踏え、第54回総会提出のために第7特別委員会第一次案を作成する。試案と第一次案の間には建議表題の改称、前文の削除をはじめ建議項目の見出し等に著しい変化がみられる。それは一見全面修正であるかのように見えるが、第一次案は試案とほぼ同様な内容であった²⁶。

文部省は、第一次案における技能連携制度化提案に対し否定的見解を表明した。そしてその理由を①勤労青年が高等学校レベルの教育を受けて貰うことが望ましいこと、②教習所や組合学校が例え実際に高等学校教育に類する教育を行っていたとしても、それ等が学校制度の枠内に入らない限り、法律的にクレジットを与えることができないことにあるとした。従って、文部省の認識によれば、高等学校の「教育の機会均

等」は、高等学校設置基準の運用と各企業の定時制高等学校設置への努力によって、実現されるべきであると考えられた。このような文部省の見解は、第一次案における関口主査の実力のあるものは学校卒業したと見てやってもいいのではないか、の見解と平行線を辿るものであった。第14回委員会の審議では、しかし、これらの両見解を交叉させ、あるいはそれをアウフ・ヘーベンしようとする委員の努力を見出すことはできない。従って、第一次案の総会への提出はこのような問題の未解決のまま、関口主査の「こちらの方の意見」を表明するという形で提出されることになる。その結果、この第一次案がその後の教育刷新委員会の審議において、再度議論の対象となることは必然であった。第一次案はこのような問題をはらみながら、その審議を総会に委ねることになる。そして第一次案は第54回総会に提出されたが、審議時間の都合により総会では、関口主査及び淡路委員の趣旨説明だけが行われたに過ぎない²⁰。

技能連携制度化提案の趣旨説明は、第7特別委員会の諸見解を整理したものであって、特に新たな意見が加えられたわけではない。また第54回総会での趣旨説明と第55回総会でのそれと相異があったわけではない。即ち、提案意図は、①定時制高等学校が質的にも量的にも、現実問題としてすべての勤労青少年の教育をカバーできないこと、②生産現場において、学校制度外の教育ではあるが、しかし、その制度化が図られ、しかもその普及が見込まれること、③この両事実から、旧制度下の青年学校と技能者養成という二本立制度の弊害を除去しつつ、且つ高等学校の「教育の機会均等」の拡大を図ることにあった。第55回総会はこのような趣旨説明の後、原案について質疑を行なっている²¹。

第55回総会においては、①技能連携制度化の条件、②技能連携制度化による六・三・三・四学校制度への影響をめくり、質疑が行なわれた。前者について務台委員は、第一次案の趣旨を原則的には賛成しながらも、しかしそれと同時に、①高等学校制度と技能者養成制度をつなぐクレジットを、如何なる価値尺度で計るのか、②その価値尺度を高等学校の教育とするならば、技能者養成制度は即高等学校になるのではないかの疑問を表明した。この疑問に対し、淡路委員はその価値尺度が高等学校教育にあること等を答弁した。淡路委員の答弁に対し、日高等学校教育局長は、技能者養成制度が高等学校と認定されなければならないことを表明した。この淡路委員の答弁と日高等学校教育局長の発言

は、なお両者の間に「認定」をめぐる合意のなかったことを示している。また淡路委員の答弁に対し、佐野委員は六・三・三・四学校制度に準用規定を拡大することは、この単線型学校制度の理念に反しないかと質問した。この疑問の表明は、これまでの審議において漠然と意識されながらも明確に表明されることのなかった問題提起であった。第一次案は、その結果、再度、この側面からの検討を余儀なくされることになった。このような事態において、第7特別委員会第15回委員会は、第一次案及び淡路修正案を手がかりに再度審議を開始する。第15回委員会は第一次案の一部修正をして第二次案を作成することになる²²。

第15回特別委員会における審議は、「学校ではないけれどもクレジットを与える」の見解と「学校でないものにクレジットを与えるわけに行かない」のそれとの対立という点で、基本的にはこれまでの審議状況と同じであった。しかし、その対立の主体が変化してきた。というのは、第一次案の段階では文部省当局の他、教刷委メンバーの間でも、「学校でないけれどもクレジットを与える」ことに異論があったが、この第二次案の段階では教刷委メンバーの間では一定の合意がみられた。即ち、教刷委メンバーは学校制度外の教育施設においても、「或る一定の単位が内容においてコース・オブ・スタディーに大体相当したもので、時間数もそれ以上越しておる、担当の教員も有資格者である。そして或る一定期間継続して教育をする、そういったような場合にはその単位についてだけクレジットを認める」ことで一致した。従って、技能連携制度化をめぐる対立は、教刷委メンバーと文部省当局との対立と言う図式を取るようになった。つまり、文部省当局は技能連携制度化の反対根拠として、①定時制高等学校制度がそれを不必要にする程、弾力的な制度であり、且つそのように運用されること、②現行の学校教育法体系の下では、それを実施することは法律的に不可能であること、③それを実施するために学校教育法を修正することは、学校教育法の根本精神と矛盾することを挙げるのである。文部省当局のこのような見解に対し、関口主査は、文部省が規則を大事にして、本当の教育を受ける人の側の立場に立っていない感じが非常にある。それで規則は立派にできておるけれども、実際の教育は立派にできない虞れがあるのじゃないか、また淡路委員は、殊に労働者の教育は、各種学校によるものが大部分を占めるようにならないか、これを六・三・三制の機構に合わないからと除外されたのでは、六・三・三制の教育それ自身も定時制高等学校に

関しては普及しにくいのではないかと発言した。文部省と教刷委メンバーの見解は、このように第一次案と同様あるいはそれ以上に鋭い対立を起こす。この間において、羽溪及び戸田委員から「教育の機会均等」の視座に立って、実質的に労働者教育はどうするのが一番うまく行くかということと考えたらいい、の発言もあったが、しかし文部省当局の技能連携制度化絶対反対の前に、より豊かな論議を生むことはなかった。教刷委メンバーの妥協は関口主査の、文部省の御意見も大体もよく分かりましたから、ここの委員会としてはどちらにするかを決めたらよいではないか、文部省でそれはできないと言っても別にこういう希望を述べるといいのではないかと、の発言にあった。一方文部省当局はこの第二次案において、第一次案の「定時制高等学校に入学し得ない」及び「六・三・三制外」の部分が削除されることによって、技能者養成所等の「教育施設」が「定時制高等学校になり得るといふ意味を含めて」（剣木学校教育局次長の発言）、第二次案に賛成する。その後この第三項建議案は何等の審議も受けず、そのまま採択されることになる。従って、第13回建議第三項の技能連携制度化の建議は、第二次案が内在していた問題を何等解決することなく建議されたことになる。つまり、それは教刷委の希望的表明と文部省の拡大解釈というひ弱な妥協の故に、例え関口主査が「実際のやり方は労働省と文部省のこれからの問題に残るかも知れないけれども、こことしては両省が協力してやってくれということも書いてある（第五項のこと）」と発言したとしても、その実効性を期待することはできなかった。このような弱点は出来るだけ具体的な問題を避け、「根本方針根本理念と原理原則」だけを決めようとした第13回建議全体の弱点でもあった。しかし第13回建議は、このような問題をはらみながらも、見過すことのできない重要な問題を提起していた⁹⁹。

以上のような経過を見ると、これまでの研究が指摘する「文部省の怠慢」とは、「教育基本法」第7条の「社会教育」の条文化を進めた社会教育局と、第7条第1項の「勤労の場所における教育」条項を「労働者の教育」の立場から高等学校の単位として認めるように求められた学校教育局との間の、両局の調整が怠慢であったということを示しているのであろうか¹⁰⁰。しかし、佐々木輝雄は、そのことが単に技術教育の問題に止まらず、「学校制度外教育の機会均等」の問題を孕んでいるとしたのである。それでは、その問題とは何であろうか。上記のように、佐々木が指摘した教育

刷新委員会の限界とは、教育刷新委員会メンバーが文部省の官僚を説得するだけの論議を展開できなかったことに止まらないように思われる。

3. GHQの「教育基本法」訳における

第7条第1項の削除

「教育基本法」を翻訳した“Fundamental Law of Education”は既に広く知られている¹⁰¹。ところが、それらの翻訳では、第7条第1項のみが削除されている。この第7条第1項のみが訳されていなかったことについてはこれまで検討されてこなかったように思う。このことは、「勤労の場所における教育」への関心が低いことを示す一端ではなかろうか。「教育基本法」第7条第1項のみが訳されなかった訳文は、鈴木英一等によると「連合国軍最高司令官総司令部訳」ということである¹⁰²。GHQは「教育基本法」第7条第1項を何故に翻訳しなかったのだろうか。

この疑問は、「勤労の場所における教育」を論じる時に看過出来ないように思う。なぜなら、「勤労の場所における教育」が第7条第1項の重要な意味を持つと同時に、従来の労働者の職業技術教育（職業訓練）をめぐる論議の核心であると思うからである。そして、文部省はGHQに提出した最終的なDraftで「勤労の場所における教育」を“education carried out in places of work”と訳していた¹⁰³ことを見ると、GHQの行為は意図的であったのではないと思われるからである。

このように文部省のDraftにあった第7条第1項がGHQの報告文では削除された意味は何だろうか。「教育の機会均等」のために技能者養成所等の受講者にも大学等へ進学できるための単位を与えよ、との教育刷新委員会の建議に対する文部省の拒否は、「教育基本法」第7条の当該箇所をGHQが翻訳していなかったことと関係するのではなかろうか。この疑問に対し、いくつかの推測が浮かぶ。

まず第一は、GHQの担当官がうっかり忘れたということはないか、という疑問が浮かぶがこれは無いといえる。なぜなら、制定過程においてGHQは文部省のDraftを何度も見ているし、GHQ担当官が1946年11月頃とその後の2回修正したAMENDMENT¹⁰⁴の中に「勤労の場所における教育」の意味に類することが記されているからである。すると、意図的に除外した、ということになる。それでは何故に第7条第1項を除外したのか、さらに疑問が深まる。

次に浮かぶ推測は、日本の統治権への遠慮があったのではないかと、ということである。つまり、日本側が

制定しようとしている条文を英文にすることによって英文の意図が理解できなくなるが、第7条を尊重して理解困難な箇所のみを翻訳しなかったのではないかということである。しかし、この推測も当たっていない。なぜなら、上記のように2回のAMENDMENTを提起しているし、その他にも1946年12月5日の大学担当官フィリップ・ウェンデル・シェイの「覚書」⁴⁹では「次のように配列すべきであると信じている。」と極めて強い調子で論評を加えているからである。特に「第1条改定案」としてはA、B二つの案を示しているが、そのA案は次のようである。

Education aims to impart that culture of the mind, the will and the emotions, which, whilst adapting a man for the exercise of a particular calling, disposes him to achieve an excellent (or satisfactory, well adapted, or good) personal and social life within the framework of that calling. (教育は、人間を特別な職業の訓練に適合させながら、その職業の枠内で優れた[申し分のない、よく適合した、あるいは良い]個人的、社会的生活を達成させ易くする精神、意志、感情について修養を分かち与えることを目的とする。)

この時点では文部省の法案に「社会教育」は盛り込まれていなかったため、「覚書」にも Social Education はなかったが、上の「A案」は第7条第1項を翻訳しなかったことを検討するときに重要である。その第1点は、教育の目的を論じる際に極めて明確に社会の教育、特に職業的訓練を重視しているということである。そして第2に、その職業の用語として calling を用いていることである。このことは次の推測を強く導くことになる。

推測の三番目は、日米の教育観の相違のためではなかったかということである。それは、もともと「社会教育」が日本的であり、欧米での Adult Education とは概念が異なっていたこととも絡んでいたのではなかろうか。たとえば、GHQの課内で修正されたと鈴木により推定されている最初の AMENDED DRAFT は、当該箇所を簡単に "Adult Education" と記している⁵⁰のみであることをみても分かる。また、先に紹介したフィリップの「第1条改定案」にもあるように、本来 Education には日本的な職業訓練の意味が込められているはずであり、とくにアメリカ人の多くがキリスト教徒であることを考えれば、日本の草案に記された places where people work to provide workers に注目が集まったとしても不思議ではない。すなわち、何故に

わざわざ勤労の場所における教育を掲げるのか、と。より明確に述べると、「勤労の場所における教育」を重視した「教育基本法」第7条第1項は特にキリスト教の立場からは不要であるのではないか。つまり、キリスト教徒にとっては職場は家庭に次ぐ大事な場所であり、世俗的な公的権力（法律）が犯すことのできない場所であるのに、何故ことさらにそれを強調するのか、という疑問が生じてもおかしくないといえるからである。それは、フィリップの「第1条改定案」で calling を用いていたことから見ても想像できる。つまり、アメリカ人の Education の立場からは、その条項は無くても良いということになる。

ところで、片山緋の資料集に掲載されている第7条の英文は次のようになっている。

Article VII. Social Education. The state and local public corporation shall endeavor to attain the aim of education by the establishment of such institutions as libraries, museums, civic halls, etc., by the utilizations of school institutions, and other appropriate methods.

言葉使いから見ると、この文章は文部省の Draft を若干手直したもののようである。しかし、第7条第1項を削除していることには変わりがない。片山が紹介している出典の日付は明らかな誤記であり、経過を特定できないが、この後、GHQなりの訳をして紹介したことになる。そうすると、GHQは当初文部省の Draft の第7条第1項のみを省いてGHQの案としていたことになり重要な過程を示していることになる。つまり、日本側が当初の案を固執して最後まで撤回しなかったことが経過を見れば分かるからである。換言すると、日本側は、「勤労の場所における教育」の文言が「教育基本法」に必要だったということになる。文部省は「勤労の場所における教育」を日本語に残すことによって初期の意図を盛り込もうとしたと考えられる。それは何か。

「勤労の場所における教育」の意味は、民主的な労働教育を目指したものというのが定説である⁵¹が、それだけではなく、保守的な「勤労(即)教育」の側面が隠されていた規定ではなかったのだろうか。その理由を推測させる第一は、第7条が他の条文に比し、極めて遅れて検討されているからである。遅れて検討されただけで保守的とは言えないが、遅れて検討が始まったということは、“教育の刷新”を考えた当初は「勤労の場所における教育」を明記する必要性を感じていなかったはずであるからである。例えば、田中耕太郎文相は1946(昭和21)年9月20日の教育刷新委員会第3

資料 「教育基本法」第7条第1項の成立過程

1946(昭和21)年

12. 27. 教育刷新委員会第1回建議・教育基本法案要綱案に「十一社会教育」として「国及び公共団体は、教育の目的を達成するため、家庭及び学校における教育活動の外あらゆる手段方法による教育の実施に努力しなければならないこと。

工場、事業場その他勤労の場においてなされる教育の施設は、国及び公共団体によつて奨励されるべきであること。

新聞、出版、放送、映画、演劇、音楽その他の文化施設は教育的考慮の下になされることが望まれること。」と規定。

(11-12) BASIC EDUCATION LAW-PROPOSED AMENDED DRAFT

(N. B. passages or words underline are additions or amendments)

VI : POLITICAL AND SOCIAL EDUCATION

The cultivation of knowledge of basic social and political principles and of the political and social duties and rights of democratic citizenship is considered (together with physical training as) an essential part of education and shall occupy an important place in the school curriculum.

Schools, however, shall refrain inculcating political prejudices or engaging in political activities for or against a specific political party.

Steps should also to be taken to encourage the spread of social and political (and physical) education outside the school through the mediums designed to provide Adult Education.

(編者注：教育課内部で文部省案を検討・修正したもの一つと推定。)

12. 29. 文部省調査局・教育基本法案要綱案

(六)社会教育

国及び公共団体は、教育の目的を達成するため、家庭及び学校における教育活動の外、あらゆる手段方法による教育の実施に努力しなければならないこと。

工場、事業場、その他国民の勤労の場においてなされる教育の施設は、国又は公共団体によつて奨励されるべきものであること。

undated "DRAFT OF THE FUNDAMENTAL LAW OF EDUCATION"

VI. Social Education

In order to attain the aims of education, the State and the public entities should endeavour to conduct education by all possible means and methods, in addition to educational activities at home and school.

The State and the public entities should encourage factories, places of business and other places where people work to provide the workers with educational facilities.

(編者注：12月29日案に対応する)

(?) "SUGGESTED AMENDED DRAFT"

VI : POLITICAL AND SOCIAL EDUCATION

The cultivation of knowledge of social and political principles and of the duties and rights of democratic citizenship is considered, together with physical training, as essential elements of education that must occupy an important place in the school curriculum. Schools, however, shall refrain from inculcating political prejudices or engaging in political activities for or against a specific political party.

The spread of social and political education and physical training outside school through various organs should be encouraged.

(編者注：文部省案を教育課員が改訂した私案である。)

1947(昭和22)年

1. 15. 文部省・教育基本法案

第六条 社会教育

国及び公共団体は、教育の目的を達成するため、家庭及び学校における教育活動の外、あらゆる手段方法による教育の実施に努力しなければならない。

工場、事業場、その他国民の勤労の場においてなされる教育の施設は、国又は公共団体によつて奨励されなければならない。

1. 23. 法制局より「文章がねられていない」と指摘を受ける。

1. 30. 文部省・教育基本法案

第六条 社会教育

家庭教育並びに勤労の場その他社会において行われる教育の施設は、国及び地方公共団体によつて奨励されなければならない。

国及び地方公共団体は、学校、図書館、公民館その他適当な施設と方法とによつて、教育の目的の実現に努めなければならない。

1. 30. "Draft of the Fundamental Law of Education"
Article VI. Social Education
The State and Local Public Corporations should encourage home education as well as education facilities in the places where people work or other places.
The State and Local Public Corporations should endeavour to attain the aim of education by means of school, library, museum, civic hall, or other suitable facilities and methods.
2. 10. "Draft of the Fundamental Law of Education"
Article VI. Social Education (同上文)
2. 28. 教育刷新委員会第25回総会、教育基本法案要綱案を承認
第七条 社会教育
家庭教育並びに勤労の場その他社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によつて奨励されなければならない。
国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館等の施設の設置、学校の施設の利用、その他適当な施設と方法によつて、教育の目的の実現に努めなければならない。
3. 3. "Draft of the Fundamental Law of Education"
Article VII. Social Education
The State and local public corporations shall encourage home education and education carried out in places of work or elsewhere in society.
The State and local public corporations shall endeavour to attain the aim of education by the establishment of such institutions as libraries, museums, civic halls, etc., by the utilization of school institutions, and by other appropriate methods.
(編者注：本案は「2月28日案」の英訳文とみられる…対応する日本語の正確な特定はできない。)
3. 12. 枢密院会議、教育基本法案可決
第七条(社会教育)第一項中「勤労の場」を「勤労の場所」に改める。
3. 12. 文部省調査局・第九十二帝国議会に於ける予想質問答弁書「教育基本法案」
43. 問 勤労の場所に於ける教育について何か考えているか。
答 勤労の場所に於ける教育とは特に学校施設等においてなされる教育の外、工場労働者はその工場施設において、農業労働者は農村地域において、現在の環境に即して必要な実際の知識や公民的な教養を与える為に行はれる教育であつて、就中、工場・事業場等に於ける精神方面及び技能上の教育は一日も等閑に附すことのできない現状に鑑み、文部省としても従来、各都府県に委嘱して工場・事業場等に於いて産業講座を開設しこれが目的達成につとめつゝあるのであるが、尚現在「職業教育並職業指導委員会」が文部、厚生両省共管の下につくられ既に六つの部会にわかれて各部とも毎週定例会を行い、新に職業に就かんとする者に対しては適材適所の指導並にその職業に必要な基礎的知識・技能を修得させる面や、現に業に就いている者の技能の向上、人格の修養を図る職業補導の面や、更に不具廃疾者に対する適職指導の面等各方面に亘り鋭意考究中であつて、近くその具体的結論に到達する見込みであるから夫によつて、至急適切な教育並指導の施設をなす方針である。
3. 14 衆議院教育基本法案委員会審議
高橋國務大臣、「第七条では、社会教育の原則を説きました。」と提案理由を述べる。
3. 17 衆議院本会議、教育基本法案可決。
3. 26. 貴族院本会議、教育基本法案可決。
3. 27. "Draft Law implementing the Japanese Constitution: The Fundamental Law of Education"
Article VII. Social Education.
The state and local public corporations shall encourage home education and education carried out in places of work or elsewhere in society.
The state and local public corporations shall endeavour to attain the aim of education by the establishment of such institutions as libraries, museums, civic halls, etc., by the utilization of school institutions, and by other appropriate methods.
(編者注：本英文草案は、枢密院修正案(帝国議会提出案)に対応する。)
3. 31. 教育基本法公布即日施行
1952(昭和27)年
April GHQ, CIE "Post-war Development in Japanese Education"
Article VII. Social Education. The state and local public bodies shall endeavor to attain the aim of education by the establishment of such institutions as libraries, museums, citizen's public halls, et cetera, by the utilization of school institutions, and by other appropriate methods.
1957(昭和32)年
May Ministry of Education, Japan, "Education in Japan-graphic presentation"

回総会で、「教育基本法」に関する具体的構想として、「第一は教育の機会均等……次に女子教育……義務教育……次は政治教育……次は宗教教育……次に学校教育……最後は教育行政……。社会教育というような項目は掲げませぬでしたが、……勤労の問題等多々ありますが、……重点主義に従って頭を出して置いた方が宜しいというので考えた」と提起し⁹⁰、「勤労の場所における教育」に関する問題を意図的に外していたことが分かる。

「社会教育」が草案に盛り込まれたのは、田中文相が憲法改正会議において、「教育根本法」構想を答弁した6月27日から半年後のことである。他の条項が幾度となく検討され、制定までに3ヶ月と迫った時期に出された「社会教育」の意味は、単に民主的な条項として必要だったと言うことだけでは説明が薄弱なように思われる。そのためか、1947(昭和22)年1月23日に法制局から第7条のみが「文章がねられていない」という批判を受けている⁹¹。この批判は、法文上からも第7条が問題を孕んでいたと言うことがいえよう。

第7条の起案に先立ち、11月1日の「第一特別委員会中間案」の第1条に「勤労と協和を重んずる」が⁹²挿入されたが、11月14日の文部省の“Draft of Education Fundamental Law”には当該箇所は訳されていない⁹³。この例が示すように、「勤労の教育」を訳すことに文部省のためらいが認められる。一方、第1条の「勤労」を最終的には“labour”を用いて訳している⁹⁴が、ここに「教育基本法」の理念である民主的な「根本法」とは異なった意図が隠されていたのではないかという疑問が生じる。つまり、第7条は他の条文に比して「公民思想」的な保守的⁹⁵な文言が用いられているからである。この文言は三井の「本法における社会教育関係条項の成立には、占領軍の側からの、「成人教育による民主主義普及」の期待と、『神社中心の社会教育の振興』によって『国体護持』を貫こうとする旧勢力の熱望との、あい矛盾するものの競合があった。」⁹⁶ (傍点引用者注) という指摘の具体的な文言を示しているのではなからうか。三井の言う「旧勢力の力」によって盛り込まれた条文は第7条の全てなのか、あるいはどこを指しているのかの吟味が必要であろう。しかし、三井も第7条第1項をGHQが翻訳しなかったことについても、また「勤労の場所における教育」についての論評もなく、これらについての関心はないように思われる。

このように、文部省は職業訓練としての「労働者の教育」を当初より想定していなかったのであり、特定

の見習工・技能者養成工の教育を考えていなかった、といえないであろうか。このことは、「予想質問答弁書」で想定していた事から見ても頷けるのではないだろうか。さらに、「社会教育法」(昭和24年6月)が「教育基本法」の精神に則り、社会教育に関する国及び地方公共団体の任務を明らかにすることを目的とする。(第1条)として制定されたはずであるにもかかわらず、「勤労の場所における教育」のことは全く触れられておらず、第7条第2項を中心とした内容になっているのを見ても言えるように思う⁹⁷。このように考えれば、教育刷新委員会の建議に文部省担当官が耳を貸さなかった理由がうなづけるのである。つまり、「官僚の怠慢」の問題以前に問題があったと見るべきではなからうか。

また、これまでの論のように、「勤労の場所における教育」が労働者の職場教育であるとすれば、第7条の「社会教育」は「成人教育 Adult Education」でなければならなかったのではないかと思われる。このことは前述の三井の指摘からも首肯できよう。「勤労の場所における教育」を表す「勤労教育」とは戦前の「勤労報国」、「勤労動員」及び「勤労奉仕」が直ぐに想起される言葉である⁹⁸。戦後の日本国民が、職業訓練へのアレルギーを強く持つようになった理由の一つは、その言葉に対する反発があったと想像される⁹⁹。

ところで、第7条第1項をGHQが翻訳しなかったことに関して筆者の知人であるアメリカのエバース博士は次のように感想を述べてきた(98/9/25)。

Regarding GHQ's avoidance of Article 7 of the Fundamental Law of Education and specifically about social education I find the following:

At the time that the Fundamental Law of Education was written the United States was very paranoid about socialism and communism.

Many political and government leaders believed that social education was an attempt to introduce socialism to Japan. For this reason, I believe, GHQ chose not to translate Article 7. If they had translated it, many people in the United States would have complained and tried to delete the article.

GHQ understood the cultural importance of social education as it existed in Japan and chose to keep it in place by hiding it from America's leaders.

Implications are that Rohlen, Dore, Beauchamp, and Cummings will agree with my premise.

このメールは「教育」に対する認識が日本人とアメ

リカ人とは全く異なることを示している。その意識の差の根源には、社会情勢の見方、世界情勢の見方が大きく反映していることを物語っている。しかも、この見方はエバース博士のみだけではなく、多くの彼の友人も賛同するとしている。当時のアメリカは「冷戦構造」を構築する真最中であったことを考え併せれば、第7条第1項を訳さず、「文化的教養」を育むことを規定した無難な第7条第2項のみを訳した、と考える見方は成り立つといえる。しかし、「社会教育」というタイトルを残しているという不徹底は否めない。GHQは何故に“Adult Education”にすべきと強調しなかったのか疑問の残るところである。

以上の分析で「教育基本法」第7条第1項の「勤労の場所における教育」をめぐる多様な立場が従来よりも明らかになった。第7条第1項は、日本政府の保守的体制へ回帰したいという政治的思惑と、GHQの社会主義思想教化への危惧を認識しながらもその問題を露呈させたくないという外交的思惑の産物だったのかも知れない。これらの思惑の背後には、日本における「教育」と欧米における“Education”観の相違による様々な問題が内在されていたのであり、その問題を孕んだまま、「教育基本法」第7条第1項の「勤労の場所における教育」が規定されたといえるのではなからうか。その相互関係の問題は今日まで解決されないままに推移してきたといえる。

いずれにしろ、「戦後学制改革は高等学校さらには大学進学率の上昇という形で、「教育の機会均等」の保障を実現しながらも、しかし他方では教育の大衆化の背後で学校間格差を助長し学校教育の空洞化を拡大させることにもなったのである。」⁹⁾という佐々木輝雄の指摘は今日にも妥当するといえよう。

職業訓練が「教育基本法」に基ずくとする多くの論は、第1条の「教育の目的」の意味としてであれば理解できる。しかし、それは「勤労を重んじる」ためではなく、国民の「労働の権利を保障するため」であるはずである。つまり、職業訓練は第7条第1項の「勤労の場所における教育」により保障されるとする論は人間の生存権、労働権、学習権等の基本的人権から言っても理解しにくい点である。

企業に勤める私のある友人が、「FENのラジオ放送のEducationの番組を聞いていて、“education”の意味が全く分からなかった」といったことがある。私は丁度近くにあった英英辞典¹⁰⁾の

education 1. the process of training and developing the knowledge, skill, mind, character, etc.. esp. by

formal schooling; teaching; training 2. knowledge, ability etc. thus developed 3a) formal schooling at an institution of learning b) a stage of this [a high-school education] 4. systematic study of the methods and theories of teaching and learning.

を示して、「欧米ではeducationはこのように理解されている」と紹介した。すると、友人は「ああ、それで分かった」と言ったことがあった。このように、欧米人の理解しているEducationと日本人の理解している“教育”は概念的に大きく異なっているのである。例えば日本的「教育」観の代表として「広辞苑」を見てみよう。「広辞苑」¹¹⁾では「教育」を「教え育てること。人を教えて知能をつけること。人間に他から意図をもって働きかけ、望ましい姿に変化させ、価値を実現する活動。」としている。

上に見たように、欧米諸国ではEducationに日本的な職業訓練までを含めて考えているので、キャリアエデュケーション、リカレントエデュケーション、総合技術教育あるいは生涯教育等が唱えられ、労働の問題と教育との在り方が究明されている。しかし、これらの論はわが国にも紹介されるが、個々の教育論としては注目されても、日本の教育観の問題として論じられたことはないように思われる。これらの教育論は海外の教育の流行のように紹介されているのではなからうか。

このように、日本人の「教育観」が“Education”観と異なることが日本の「教育の機会均等」概念を学校内に狭く留めている基盤になっているのではなからうか。そして、職業訓練に対する「常識」が他の先進諸国とは異なって醸成されたのではなからうか。その結果、わが国の教育観の根底に思想的ひ弱さが広まっているといえよう。

最新の(学校)「教育改革」は「生きる力を育む教育」だそうであるが、しかし、その対策は目標とはほど遠いものになっている。それは学校後の労働あるいは職業を無視した目標と内容では不可能であろう。

4. 国際規約に見る職業訓練と

Educationとの関係

それでは国際的な規約における「労働」と「教育」との関係はどのようになっているのであろうか。

まず1948年の「世界人権宣言」は、第23条[労働の権利]において、「すべて人は、労働し、職業を自由に選択し、公正かつ有利な労働条件を得、および失業に対する保護を受ける権利を有する。」とし、第26条[教

育への権利]において「……技術教育および職業教育は、一般に利用できるものでなければならず、……」としている⁵³。つまり労働権において「失業に対する保護を受ける権利」として、失業者が再就職するための職業訓練への権利を規定している。この規定はさらに、失業の予防のための職業訓練も意味していると理解できるのである。そして、技術教育や職業教育は社会において利用可能な教育でなければならないことが強調されていることがわかる。

次に1966年の「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」(国際人権規約A規約)は第6条[労働の権利]の2において、「この規約の締結国が1の権利の完全な実現を達成するためとる措置には、個人に対して基本的な政治的及び経済的自由を保障する条件の下で着実な経済的、社会的及び文化的発展を実現し並びに完全かつ生産的な雇用を達成するための技術及び職業の指導及び訓練に関する計画、政策及び方法を含む。」として、第13条[教育についての権利]において、「種々の形態の中等教育(技術的教育及び職業的中等教育を含む。)は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の斬新的な導入により、一般的に利用可能であり、かつ、すべての者に対して機会が与えられるものとする。」としている⁵⁴。このA規約は、労働権に明確に職業訓練の権利を規定している。さらに技術教育や職業教育が利用できなければならないことを先の人権宣言と同様に強調している。

これらの国連決議で共通する重要な点は、いずれも労働権を教育権よりも先に規定し、その重要性を明確にしていることである。条文の順序が重要であることについては、日本教育学会前会長の堀尾輝久も次のように解説している。

憲法第26条……の「教育を受ける権利」……の教育条項は、第25条の生存権の規定につづいており、「教育を受ける権利」は、生存権的・社会権的基本権の文化的側面にかかわる基本的人権の一つに位置づけられる⁵⁵。

「教育を受ける権利」は、……さらに世界人権宣言(1948年)にもその規定をみるにいたり、そのことによって、「教育を受ける権利」は人類共通の思想的財産となった⁵⁶。

堀尾は、「憲法」において「教育を受ける権利」が生存権に続いて規定されていることを指摘して、生存権的・社会権的な人権であることを主張している。そして、それは「世界人権宣言」にも規定されていることを強調している。この堀尾の論理を前提とすれば、

以下のようなことを再検討すべきである。

第一に、条文の順序の問題でみれば一般に労働権に含まれる「職業選択の自由権」が「日本国憲法」では第22条に規定され、「生存権」よりも勿論、教育権よりも先に規定されており、堀尾は第22条を無視している点である⁵⁷。

第二に、また、「世界人権宣言」や“人権A規約”では先に見たように職業訓練を含む「労働権」が“教育権”よりもはるかに前に規定されている。つまり、二つの国際規約における教育に関する規定は「労働の権利」よりも後に規定されていることである。

第三に、「労働の権利」には明確に「職業訓練の権利」が規定されていることである。

これらのことから整理すれば、教育に関する権利は「労働の権利」に続いており、生存権的・社会権的・労働権的人権にかかわる権利として位置付けている、ということになる。しかし、堀尾は「国際人権宣言」や“人権A規約”の労働権の条項を無視し、労働権と教育権との関係を不問にしたといえる。このような理論は、日本人的な「教育観」を前提とした論理構成といえる。つまり、「日本国憲法」だけに見られる教育権を生存権に直結した整理をしているに過ぎない。さらに、「日本国憲法」第22条の「職業選択の自由権」を無視している。このような労働権を無視した教育権の整理がわが国において「教育の機会均等」の概念に狭隘性が存在している根元的な理由ではなからうか。また、このような整理は、「世界人権宣言」や“人権A規約”が、技術教育を“利用可能な教育”として位置付けているにもかかわらず、わが国では技術教育を普通教育として位置づけ、労働権の保障として見ないことに連なっていると考えることが出来る⁵⁸。

上の「世界人権宣言」や“人権A規約”を受けて、ユネスコは1962年12月11日の「技術・職業教育に関する勧告」の「範囲及び定義」で、「この勧告は、工業、農業、商業およびこれに関連する業務の分野で、職業的訓練を与えるために学校またはその他の教育機関で提供されるすべての形態の教育に適用される。」としていた⁵⁹。

ここで教育と職業訓練との関係についての最も古い定義をみると、それは1939年のILOの「職業訓練に関する勧告」にある。その第1部の「定義」において、「(a)『職業訓練』と称するのは、技術的又は職業的知識を習得し又は向上させることができるすべての訓練方法をいい、訓練が学校において施されると作業場において施されるとを問わない。(b)『技術及び職業教

育」と称するのは、職業訓練のために学校において施されるすべての程度の理論的及び実地的教育をいう。」としている⁶⁹。

ILOとユネスコは教育の内容と方法が類似している職業訓練と技術教育・職業教育の関係を整理している。その整理はお互いの勧告を尊重して規定されていることが分かる。最も重要なことは、学校の（技術）教育は、職業訓練のための学習であるとしていることである。

ところで、『日本国語大辞典』は「職業訓練」を「広義には学校教育までこれに含まれる」と定義しているように、わが国でも職業訓練を国際的な観点から位置づける視座が全く無かったわけではない。また、楠原は「職業補導は人類生存の本性性に基づき、……各人の社会的技能を向上進化せしめん事を目的とする、即ち生存権肯定の思想の上に立ち其の平衡を失せしめざらん事に努力するもの」と述べていた⁶⁹。ここで楠原は明確に、職業訓練を生存権保障のための社会的技能の向上の営みとして整理していたことが分かる。また、宮原誠一も「私は大胆にすべての教育は職業を目的とする教育と考えたいのです。人間教育すなわち職業教育です。」と述べていたことがある⁶⁹。

さらに、労働省は1953(昭和28)年時点では「職業訓練行政」の中に「学校教育」を入れていた⁶⁹。この観点は明らかに先のILOの観点であった。しかし、1958(昭和33)年の「職業訓練法」の制定段階で、上の観点を放棄して、コメンタールでは「職業訓練」を「わが国では、職業訓練の語は、通常学校教育における職業教育を含まない狭い意味に使われ、労働者に対してその職業に必要な技能及びこれに関連する知識を組織的に教習することをさす。」と述べていた⁶⁹。今日から見るとこの解説に疑問は生じないが、この解説は事実経過を偽っている。つまり、「職業訓練の用語は、……使われ」とあるが、当時は「公共職業補導」または「技能者養成」という用語であり、「職業訓練」の用語は「職業訓練法」制定以後に公用語化したのであり、一般に利用されていなかったからである。従って、未だ「通常……使われ」ていた訳ではないばかりではなく、先に紹介したように昭和28年段階では職業訓練を「広い意味」で労働省は規定していたのである。

やがて、1969(昭和44)年に新「職業訓練法」を制定したとき、「職業訓練法は、日本国憲法の規定する職業選択の自由、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利、能力に応じてひとしく教育を受ける権利、勤労の権利等の基本的人権の実質的な内容の実現に寄与す

るものである。」と解説した⁶⁹。

労働省の見解の変化を「この十年の間に生じた労働官僚の見解の変化—前進の背景には、理論研究と実践（教育運動と労働運動）における一定の深まりと前進とがあった。」と見る指摘もあるが⁶⁹、労働官僚はその前の1958(昭和33)年法の時点でILOの立場を放棄していたのである。また、労働官僚の見解の変化と見る教育観は「教育基本法」を前提にした視座であり、国際的観点とは異なることが分かる。「職業訓練法」制定の時点では既に憲法論議が希薄になっており、憲法の立場から職業訓練を規定していたのは、1947(昭和22)年に制定された「職業安定法」と「労働基準法」であった⁶⁹。

このように、わが国では職業訓練をめぐる理解は国際的な整理とは異なるようである。そして、その差異は「教育基本法」にも共通するといえる。わが国のこれまでの「教育の機会均等」概念が狭い「学校制度内の教育の機会均等」で終わっていた背景には、このような国際的に共通する教育観（これは職業訓練観といってもよい）が欠落していたためではなからうか。今後の日本の教育を見直すためには無視できない視座であると考ええる。

このことと関連して指摘しておかなければならない点は、堀尾が「教育を受ける権利は……世界人権宣言にもその規定をみた」という主張は正しくないということである。国際規約では「教育を受ける権利」とは規定していないのである。つまり、教育に関する規定は「世界人権宣言」では“the right to education”「教育への権利」であり、“人権A規約”では“the right of everyone to education”「教育への全ての人間の権利」である。なお、「日本国憲法」がアメリカに押しつけられた憲法ではなかったという証拠の一つに、GHQ草案には「教育を受ける権利」という意味はなかった。日本文案を翻訳した“the right to receive an equal education”を理解できないことはないとしてGHQ担当官も異論を挟まなかったのではなからうか⁶⁹。

また、日本の職業教育（あるいは職業訓練）の整理として独特な点は、OECD諸国を含め世界の国が認めている徒弟制度を認めていないことである。この点も戦後の民主化過程における偏った職業訓練改革の結果の一つであった⁶⁹。このような事情から、日本人の感覚からは理解できないILOやユネスコの勧告・条約が成立していることが分かる。この点が、日本の戦後民主化の下であっても「教育の機会均等」概念が、深まらなかった根元的な理由ではなからうか。

おわりに

「教育の機会均等」概念が今日でも狭い「学校制度内教育の機会均等」に終わっている背景には、以上のような日本的な教育観に基づいているからだといえる。「教育基本法」第7条第1項の再吟味とともに、「教育」観の在り方が検討されるべきなのではなかろうか。バブルの崩壊は実学の重要性を再認識させた。その実学は個性を尊重しなければ習得することは困難である。実学を尊重する「教育」観に転換されなければならないのではなかろうか⁹⁾。そのことにより、佐藤が述べた日本の「義務教育がもたらした最大のマイナス面として、労働者が労働者であることに誇りをもてなくした」¹⁰⁾ことの解決が初めて可能となるのではなかろうか。

このことは Education の訳語として「教育」がどのような意図で用いられたのか、その妥当性の検討が必要なことを示している。例えば、「教育」の意味を上田萬年は「発育せしむること」としている¹¹⁾。この「発育」は福沢諭吉が当時の教育批判として用いていた¹²⁾。福沢は「学校は人に物を教うる所にあらず、ただその天資の発達を妨げずしてよくこれを発育するための具なり。教育の文字ははなはだ穩当ならず、よろしくこれを発育と称すべきなり。かくの如く学校の本旨はいわゆる教育にあらずして、能力の発育にあり……。我が国教育の仕組はまったくこの旨に違えりといわざるをえず。」と述べている。これは、今日まで変わらぬ教育観として日本人の骨身までに染み込んでいると言えよう。

今日のような日本人の「教育」観が醸成されてきた思想的背景としては、わが国における「労働権」が正しく認識されなかったことと深く関係するように思われる。まして、「職業訓練権」など戦後改革の中で思いもよらなかったのではなかろうか。例えば「労働基準法」により規定された「技能者養成規程」の根拠が「勤労権」の保障のためではないことを見ても明白なことである。この課題は、今日にも一貫して連なっているといえよう。

山田洋次監督の「学校Ⅲ」が評判を呼んでいる。「学校シリーズ」は今日の学校教育批判である。そして「学校Ⅲ」は職業訓練をテーマとした映画であるが、「学校」を捉える視座がやはり日本の学校観、日本の教育観に基づいていることは否めない¹³⁾。これまでに論証してきたように、本来、職業訓練校的な学習機関が(庶民の)学校だったはずであるからである。

日本の近代化過程の中で醸成されてきた日本独特の

教育観を世界に通用する Education 観にすることは一朝一夕には困難であろう¹⁴⁾。そこで、これまでの教育観を含みうる概念を構想する必要があるのではなかろうか¹⁵⁾。奇しくも二十一世紀は日本の近代化時代を終える時代となりそうである。そして、国際化の時代ともなる。そこでは世界に通用する「教育」観を日本人も持つ必要があるのではないだろうか。一方、国内的には地方分権化の時代であり、個性化の時代である。その指標は、個性を尊重しなければ成り立たない職業訓練の位置づけにかかっているように思われる。

(注)

- (1) 拙稿「職業訓練と教育をめぐる論点考」、『職業能力開発研究』第13巻、1995年参照。
- (2) 誤解の無いように付け加えると、職業訓練を受講した人は必ずと言っていいほど高い評価を下さる。
- (3) 『教育学研究』第65巻第1号、1998年3月。
- (4) 佐々木輝雄「教育刷新委員会第13回建議の『教育の機会均等』概念について—第3項建議を中心に—」、日本教育学会(昭和)49.12.10受付け論文。「教育刷新委員会」とは1946(昭和21)年8月に設置されるが、今日の中央教育審議会に相当する日本の基本的教育問題を審議した委員会である。佐々木輝雄は『教育学研究』編集委員会からの「5月下旬ごろまでに」訂正して「改めてご投稿下さい」との(昭和)50年3月31日付けの“査読報告書”を受け取っていたが、再投稿しなかったようである。同論文は拙稿「わが国における『教育の機会均等』概念に関する一視点—国際規約における『生存権』、『労働権』及び『学習権』との対比から—」、1998年8月、日本教育学会第57回大会配布資料に「資料3」として掲載した。なお佐々木輝雄の上の論文は、佐々木享氏の解説「高等学校制度研究の視角と方法」、『佐々木輝雄職業教育論集第2巻学校の職業教育—中等教育を中心に—」、多摩出版、昭和62年、446頁にあるように「当時利用可能な資料を駆使して」公表されていた。
- (5) 詳しくは『佐々木輝雄職業教育論集第2巻』参照。初出は職業訓練大学校調査研究報告書第36号「高等学校制度改革の今日的課題—職業教育からの接近—」、昭和50年である。
- (6) 岡村達夫「教育基本法と自由の現在をめぐって」、『教育学研究』第65巻第1号、1998年3月、1頁。
- (7) 佐藤忠男「戦後教育の思想」、同編『戦後日本思想体系11 教育の思想』1968年、筑摩書房、11頁。

- (8) これらの論については、佐々木英一「権利としての職業教育・訓練」、『障害者問題研究』第25巻第2号、1997年7月に詳しい。
- (9) 鈴木英一「教育基本法の半世紀—討論のまとめ」、『教育学研究』第65巻第1号、1998年3月。
- (10) 佐々木、前掲書5、284～285頁。
- (11) 佐々木、前掲書4、21頁。
最近、専修学校の修了者に大学3年への編入が認められ、また、「職人大学」（仮称「国際技能工芸大学」）の設立が進められているが、これらもやはり「学校制度内教育の機会均等」による制度拡張だと言える。
- (12) 佐々木、前掲書4、15頁。
- (13) 同上、19頁。
- (14) 例えば佐々木享は、労働者に対する技術教育の実施に当たり、労働省と文部省との連絡協力を検討・実行しなかったことを「官僚の怠慢はせめられて然るべきところであった。」と述べている。「『教育を受ける権利』と職業訓練」、『教育学研究』第39巻第4号、46頁。
- (15) 依田有弘「教育基本法第7条の成立過程に関する実証研究」、『日本社会教育学会紀要No.9』、1972年は「教育の機会均等」論の視点ではなく、職業技術教育の位置づけに関する論文といえる。
- (16) 佐々木、前掲書4、21頁。
- (17) 鈴木英一・平原春好共編『資料 教育基本法50年史』、勁草書房、1998年、416頁。本論文中の資料「『教育基本法』第7条第1項の制定過程」を参照されたい。
- (18) 佐々木、前掲書4、20頁。
- (19) 佐々木輝雄、前掲書5、207～212頁。要約は引用者、以下同じ。なお、教育刷新委員会の委員等の氏名は次の通りである。南原繁（委員長）／関口泰（主査）／鮎沢巖／淡路円治郎／佐野理器／高橋隆道／戸田貞三／務台理策
- (20) 同上、213頁。
- (21) 同上、214頁。
- (22) 同上、215頁。
- (23) 同上、217～218頁。
- (24) 同上、218頁。
- (25) 同上、219～220頁。
- (26) 同上、222～223頁。
- (27) 同上、229～231頁。
- (28) 同上、241～242頁。
- (29) 同上、245頁。
- (30) 同上、252～254頁。
- (31) 同上、273～275頁。
- (32) ただ、このような論議の裏では文部省も職業訓練の一定の評価を始めていたのも事実である。その第一は公共職業補導所を労働学校として各種学校に認めるという学校教育局長「労働学校の取扱いについて」（発学81号）昭和23年8月6日通達を発していた。「近代日本教育制度資料」第19巻、講談社、昭和39年。
- (33) 片山清一編『資料・教育基本法』、高陵社書店、昭和39年。同書の出典は「1940年発行G H Qの“Education in Japan” Vol II Appendix による。」となっている。
神田修・寺崎昌男・平原春好編『史料 教育法』、学陽書房、昭和48年。同書の出典は「GHQ, “Post-war Development in Japanese Education”」となっている。
- (34) 鈴木・平原、前掲書17、iv頁。
つまり、日本政府は随時法案を翻訳してG H Qに提出していた。「資料」参照。しかし、鈴木等も第7条第1項をどのような理由でG H Qが翻訳しなかったかの考察はしていない。
- (35) 同上、529頁。「資料」参照。
- (36) 同上、506～509頁及び512～515頁。
- (37) 同上、471～479頁。
- (38) 同上、507頁。
- (39) 例えば佐々木享は「勤労の場所における教育」は職業訓練を含む、と言う論を展開した「職業訓練と憲法26条・教育基本法」、の中で、「教育基本法は、……教育に対する国家権力の介入を禁止し」ていると述べている。「専修大学社会科学月報」109号、1972年2月、19頁。また、上記のことは、「戦後の民主主義的な教育法制の根幹をなしている。」としている。「労働組合と企業内教育・職業訓練」、『月刊労働問題』、1972年12月、7頁。
- (40) 鈴木・平原、前掲書17、270～274頁。
- (41) 同上、374頁。
- (42) 同上、349頁。
なお、「勤労を重んじる」ことが教育の目的になっているという思想もおかしいことである。「教育」は「勤労を保障するため」の手段（あるいは方針）であるはずである。
- (43) 同上、488頁。
- (44) 同上、528頁。
なお、憲法27条の「勤労の義務と権利」を英文では“the right and the obligation to work”を用いている。

45) なお、第7条が保守的ではないのかとする理由の他の一点に「公民館」にもみることができる。公民館をGHQ訳では“citizen's public halls”としている。これは日本語では「市民会館」でなければならないはずである。「皇民」を連想させる「公民」は戦前の言葉であり、民主的な用語としては「市民」のはずである。“citizen”と“civic”の語源は同じとのことであるが、文部省が提出したDraftでは“civic halls”を使い、これを訂正することが無かったことを見ても、GHQの考えではない文部省の考えである「公民」に執着したことが窺える。

このことは、「勤労の場所における教育」のことを全く触れていなかったことを見ても言えるように思う。

46) 三井為友「社会教育」、宗像誠也編著「新装版教育基本法」、新評論、1988年、215頁。

47) このことに関し、島田修一は「社会教育行政における労働者の自発的な教育学習活動への援助の手控えや、労働行政として展開された勤労青年教育事業との距離を生んで社会教育自体の充実をさまたげる結果となった。」「『権利としての生涯学習』の民衆的創造を支えるもの—教育基本法第7条の基本的意義—」、「教育」No611、1997年3月、53頁と述べているが、この観点も基本的に職業訓練を教育に含むとするものであるといえる。

なお、文部省が意図した「勤労の場所における教育」は、昭和51年に教育課程審議会が提起した「勤労体験学習」の実施によって具体化した、と見ることができるのではないだろうか。

48) 「勤労」が古い戦前の言葉であることは「勤労感謝の日」が「新嘗祭」の戦後版であることと考え併せれば良く分かる。「勤労」を誰に感謝するというのだろうか。極めて不明である。

49) しかし、「職業訓練法」制定以前の不況期には学校関係者も公共職業補導および技能者養成を高く評価していたのであり、景気の向上とともに職業訓練への批判が強まったことも事実である。そのことは日本教職員組合の「全国教育研究集会」の報告書である「日本の教育」から素描してみてもよく分かる。詳しくは拙稿「公共職業補導制度と企業内技能者養成制度との統合化の論理と問題」、『職業能力開発研究』第14巻、1996年3月を参照されたい。

50) 佐々木輝雄、前掲書4、21頁。

51) “WEBSTER'S NEW WORLD COLLEGE DICTIONARY”, 1997.

ちなみに“THE RANDOM HOUSE DICTIONARY of the ENGLISH LANGUAGE” 1967, 1966も示す。

education 1. to develop the faculties and powers of (a person) by teaching, instruction, or schooling. 2. to qualify by instruction or training for a particular calling, practice, etc.; train: to educate someone for law. 3. to provide education for: send to school. 4. to develop or train (the ear, taste, etc.): to educate one's palate to appreciate fine food.

なお、上記の英英辞典等では vocational training の項目は無い。日本の辞書が「職業訓練」を必須項目としていることと対照的である。

52) 「広辞苑」(第5版)。第4版も同文であり、第2版もほぼ同様である。

53) 永井憲一監修「教育条約集」、三省堂、1987年、40~41頁。

54) 同上、43~45頁。

55) 堀尾輝久「義務教育」、宗像誠也編著「新装版教育基本法」、新評論、1988年、133頁。

56) 同上、153頁。

57) 条文の順序が重要な意味を持っていることについては、1985(昭和60)年に「職業訓練法」が「職業能力開発促進法」に改正されたとき、順序がそれまでとは逆転したことにより事業内職業訓練が重視されるようになったことをみれば明らかである。

なお、「日本国憲法」の「職業選択の自由権」、「生存権」、「教育権」及び「労働権」の順序が「世界人権宣言」等の順序と異なるのは、GHQの憲法草案の順序を日本側は十分に吟味せず、そのままの順序で条文のみを検討した結果ではなからうか。

58) 技術教育研究会は最近、ユネスコの勧告にある「技術および労働の世界への手ほどき」という位置づけをとっている。「小・中・高校を一貫した技術教育のための教育課程試案」、『技術教育研究』別冊1、1995年。しかし、一般的にわが国の教育関係者の多くは技術教育を普通教育として位置づけている。

59) 日本ユネスコ国内委員会「ユネスコ関係条約・勧告集」、1973年、141頁。

なお、ユネスコの技術教育等の勧告に関する整理は、山崎昌甫「日本の社会と職業訓練」、現代職業訓練研究会編「現代職業能力開発セミナー」、雇用問題研究会、平成3年6月に詳しい。

60) 労働省監修「ILO条約・勧告集(第5版)」、労務行政研究所、昭和54年688頁。

なお、ILOの職業訓練に関する勧告等は、石川

- 俊雄「職業訓練の国際基準」、『職業訓練研究』第1巻、1977年3月が整理している。
- 65) 楠原祖一郎「職業補導に関する考察」、『社会事業研究』第13巻第3号、1923年、9頁。なお「職業補導」とは現在の公共職業訓練のことである。
- また、森戸辰男は1946年10月に「新憲法における労働権について」において、「労働権は労働意志と労働能力をもつ失業労働者が、働き口を見出しえぬ場合、国家にたいしてこれが賦与を要求する権利であり、したがって国家の側ではこれを確保すべき義務が存してゐる。それは慈善又は救済事業的なものであってはならず、したがって生活保護法における生業扶助とは全くその性質を異にする」と主張した。中央労働学園「労働問題研究」昭和21年10月。その他、同年8月の大河内一男の「『完全雇傭』と失業問題」、『厚生時報』昭和21年8月、あるいは翌年1月の藤林敬三の「労働者教育に就て」、『労働問題研究』昭和22年1月等の論文でもその理念が窺える。
- 62) 宮原誠一「教育の反省」(丸山真男との対談)、『教育』、昭和23年9月[8月合併号]、5頁。
- 63) 『職業安定広報(臨時増刊号)』、昭和28年10月、11頁。
- 64) 労働省職業安定局編著『職業安定法・職業訓練法・緊急失業対策法』、労務行政研究所、昭和35年5月、273頁。
- 65) 労働省職業訓練局『職業訓練法』、労務行政研究所、昭和46年5月、67頁。
- 66) 佐々木享「労働者の、教育をうける権利についての覚書」、専修大学『人文科学年報』、1974年3月、20頁。
- 67) 「教育基本法」第7条の「勤労の場所における教育」と関連のある法律の制定過程について、平原は1958(昭和33)年の「職業訓練法」、及び1985(昭和60)年の「職業能力開発促進法」への改正時の論議を掲載している(鈴木・平原、前掲書17、987~993頁)が、これらの国会審議では憲法論議がほとんどなく、むしろ公共職業補導を規定した「職業安定法」と企業内技能者養成を規定した「労働基準法」の制定過程を扱うべきだった。ただし、「労働基準法」下の「技能者養成規程」は、労働権の保障のためではなく、「年少労働者の保護」のために規定されたという日本の特徴がある。これらことについては拙著『職業訓練カリキュラムの歴史的研究』、1999年1月、指導学科報告シリーズNo12を参照されたい。
- 68) 日本語の「教育を受ける権利」ではその「教育」概念が問題となる。例えば、『広辞苑』の定義に従えば、「教えられ育てられる権利」、「知能をつけられる権利」、「望ましい姿に変えられる権利」というのはナンセンスではないだろうか。このような意味は“お上が臣民に授ける”という「教育」観といえる。「教育を受ける」の語は“貴方好みの女になります”という歌のように(国の)“教育に従います”の思想ではないだろうか。このような思考形式は戦前までの日本的な近代化思想ではないだろうか。
- 『広辞苑』を見る限りでは戦後の「教育」の概念が戦前と異なるというような理解を一般の国民がしているとは思えない。つまり、今日の「教育」の概念が戦前と同じ言葉である「教育」とは異なるとする国民的合意がなければ、「教育を受ける権利」の用語は極めて理解できない使用法であるといえる。戦後の知識人も、戦前の日本の教育観のまま、「教育を受ける権利」を議論していたのではなかろうか。
- なお、『日本国語大辞典』では、「教育」を「知識を与え、個人の能力を伸ばすためのいとなみ。現代では、一定期間、計画的、組織的に行なう学校教育をさす場合が多い。」と定義しており、Education的であるが、このような定義は国語辞典では多くない。
- また、堀尾は最新の書で『日本国憲法』の「教育を受ける権利」を引用紹介しているが、自身の論述としてはそれを用いず「教育への権利」を用いている。しかし、このような用語の変化に関する解説はない。「教育改革と教育基本法」、川合章・室井力編『教育基本法 歴史と研究』、1998年。
- 69) 民主化政策推進のポーズを強調するために、GHQは意図的に徒弟制度の封建制を批判するキャンペーンを展開した。拙稿、前掲書1参照。ちなみに、1939年のILOの「職業訓練に関する勧告」では「(c)『徒弟教育』と称するのは、使用者が契約により年少者を雇用すること、並びに予め定められた期間及び徒弟が使用者の業務において労働する義務ある期間、職業のため組織的に年少者を訓練し又は訓練させることを約束する制度を言う。」としている。労働省監修、前掲書60。
- 70) 拙稿「モノづくり学習の意味」、『山形県立産業技術短期大学校紀要』第4号、1998年3月を参照されたい。
- 71) 佐藤忠男『学習権の論理』、昭和48年、平凡社、105頁。
- 72) 上田萬年『修訂大日本国語辞典』、富山房、昭和

14年修訂。

- 73 福沢諭吉「文明教育論」(明治22年)、山住正巳編『福沢諭吉教育論集』、岩波文庫、1991年、135頁。福沢の「発育」概念は英英辞典の education を見ると納得できる。もっとも、福沢自身も功利主義的教育観を振りまいた本人であり、今日から言うと同罪かも知れないが、当時は福沢でさえ我が国の教育を憂えていたということになる。

なお、明治初期の Education 概念と教育概念のどちらかがその後変化しているということになるが、このことについては別稿にまとめたい。

- 74 例えば、「年齢こそ50歳以上の高齢者だけど、ひとつの教室で、同じ秩序を守って勉強するとすれば、もうこれは立派な『学校』ではないか。」という理解である。『学校Ⅲ』、松竹パンフレット、平成10年。詳しくは、拙稿「山田洋次監督の職業訓練観」、『技能と技術』1999年1月参照。

- 75 「教育基本法」に関する最新の研究書である川合・室井編著、前掲書68では、本稿の観点は全く論じられていない。

なお、堀尾はワロンの「職業が教養の出発点」であり、「労働を教養の基礎にする」(前掲書55、163頁)を引きながら、「教育は、一人ひとりの子どもの能力の可能性を全面的かつ十分に開花させるための意図的営みであり、教材を媒介として子どもの発達に照応した学習を指導し、発達を促す営みである。

そしてそのことを通して社会の持続と発展をはかる社会的営みである。」と定義している。『教育入門』、1989年、岩波新書、95頁。この定義では「開花」及び「発達」を用い development 的であるが、子ども(学校)に限定していること、社会との連続性を意識しているが具体的な労働・職業についての連続性には触れていない。

このような「教育」の日本的特徴について寺田盛紀は、「西欧的、ドイツ的職業(教育)概念を前提にし」た「コンセプトから、たとえば、『日本の高校では、職業教育は行われていない』などという評価がなされる」としている。「職業教育システムの比較類型とその基準」、名古屋大学教育学部技術職業教育学研究室『職業と技術の教育学』第11号、1988年3月、12頁。

また、「年間授業時間数等の国際比較」によれば、日本の13歳の子どもの年間授業時間数1,050時間よりも少ない国は、旧ソ連(14共和国)、ハンガリー、スロベニア、ヨルダン、ブラジル(2市)のみで、先進国等は全て多い。田中喜美代表『国民教育におけるテクノロジー・リテラシー育成の教育課程開発に関する総合的比較研究』、科学研究費補助金研究成果報告書、平成9年所収。

- 76 このことに関しては、拙稿「『職業訓練学』の位置と構造」、『職業能力開発研究』第17巻、1999年3月をご参照戴きたい。

付記 本稿は1998年8月に開催された日本教育学会第57回大会において発表した「わが国における『教育の機会均等』概念に関する一視点」の配布資料を再編・訂正したものである。なお、査読者には貴重なお指摘をいただいたことに感謝します。