

戦後教育の変遷 とゆとり教育

2005年度山本ゼミ共同研究報告書

慶應義塾大学文学部教育学専攻山本研究会

序 論

2005年8月、我が国社会は戦後60年の節目を迎えることになった。60年という期間の長さは戦後だけの範囲で見るとなかなか捉えにくい、明治維新から60年経過した時点ですでに昭和期を迎えていたことを勘案するならば、改めてそれが決して短い期間ではなかったことに気づかされるであろう。この60年の間に、我が国社会は経済や産業構造はもちろんのこと、一般的な社会慣習から日常の生活様式に至るありとあらゆる側面において、まさに未曾有の変動を遂げたといえる。

では、教育はどうであったのか。確かに、60年前と今とでは教育が抱える問題や教育を取り巻く状況には相当の懸隔が認められるであろう。例えば「中・高一貫」の学校などは60年前には考えられない制度であるし、18歳人口と大学の入学定員枠がほぼ同数になるというような事態は当時にとっては予測不能なことであつたに違いない。「貧困」や「苦学」といった言葉はすでに学校教育の世界から遠ざかって久しいし、逆に、フリーターやニートといった言葉は当時の人々の想像をはるかに超え出た現象を指し示すものといえるだろう。

だが、人々一般の教育観やあるいは政府の側の教育方針はどうか。例えば、終戦直後の教育においては「問題解決学習」や「生活単元学習」といった子どもの側の自発性や自主性を尊重しようとする教育の考え方がもてはやされたことがあつたが、それらは今日の学習指導要領に盛り込まれている「新しい学力観」や「生きる力」を育む教育と、教育の基本的な考え方において異質なのかそれとも同質と言い得るのか。もしも同質であるならば、このような問題解決学習を重視する方針は戦後の教育において一貫するものだったのか。これらの問題はその解明作業はもとより、論点として人々の関心に浮上することもあまり認められることではない。

本共同研究は、戦後における教育方針の変遷を跡づけ、そこにどのような教育認識上の推移があつたのかを検証しようとする一試論である。その軌跡とは、ある一貫した直線で表示し得るものなのか、それともまさに紆余曲折を経た複雑な線引きを必要とするものなのか、そのことの検証こそ、各研究分担者が問題関心を共有するところのものである。ただし、この試みが果たしてどの程度の成果を収め得るに至ったのかについては、読者諸氏の評価に委ねざるを得ない。忌憚のないご批判・ご叱正を乞う次第である。

なお、本共同研究の構成について簡単に触れておく。本研究では、戦後教育史をその基本方針の推移という関心から大きく三つの時期に区分した。すなわち最初の時期は、GHQの占領下に置かれ、いわゆる戦後新教育の発足と展開を見た1945年から1952年に至る時期で、この時期の教育方針に関わる諸論考を<第一部>に収めた。二番目は、講和独立を果たし、いわゆる高度経済成長政策と歩調を合わせながら教育の量的拡大と質的整備を図った1952年から1977年に至る時期であり、この時期における教育方針を論じたものを

＜**第二部**＞に収録した。三番目は、1977年の学習指導要領改訂を契機とする、いわゆる「ゆとり」路線と評される教育方針を掲げた時期であり、今日もまたこの時期の延長線上にあると位置づけることができるであろう。そして、この「ゆとり」路線に関わる諸論考を＜**第三部**＞に収めることにした。

最後になるが、本冊子のとりまとめ作業を快く引き受けてくれた、大川裕子さん、澤登理恵子さん、三浦千鶴さん、および吉田潤君、にこの場を借りて厚くお礼申し上げる次第である。

2006年2月15日 山本正身

目 次

序論	2 頁
第一部 占領下の教育（1945～1952）	
GHQの教育政策.....	6 頁
「米国教育使節団報告書」について.....	14 頁
占領下の学校制度改革一六・三制の成立.....	22 頁
「教育基本法」の成立過程.....	30 頁
『日教組の成立とその教育的主張』.....	36 頁
戦後新教育における「コア・カリキュラム」について.....	41 頁
戦後教育：問題解決学習と系統学習.....	49 頁
第二部 高度経済成長下の教育（1952～1977）	
「道徳の時間」特設について	55 頁
「期待される人間像」について.....	64 頁
教科書検定制度の実施経緯について.....	74 頁
落ちこぼれと校内暴力	82 頁
第三部 「ゆとり」路線下の教育（1977～）	
臨時教育審議会答申について—公教育と国家関与の関係性を軸に—.....	93 頁
「教育改革国民会議」とその前後の教育施策について.....	104 頁
総合的な学習の時間について.....	111 頁

第一部 占領下の教育（1945～1952）

GHQの教育政策

安念麻希子

1. GHQとは

日本で一般的に使われるGHQとは連合軍最高司令官総司令部のことで¹、第二次世界大戦で無条件降伏した大日本帝国の本土を大部分占領し、軍国主義国家から民主主義国家に変えるため、さまざまな社会改革を行なった連合軍の統治組織を意味している。昭和二十年八月、敗戦に伴い日本は連合国の占領管理の下に置かれた。日本の占領は、本来、連合国によって行われる予定であったため、連合国11カ国によって、日本の占領政策を決定する「極東委員会」がワシントンにおかれた。また、東京にもアメリカ、イギリス、中国、ソ連の4カ国による「対日理事会」がおかれ、GHQの諮問委員会とされたが、実際にはGHQ以外の組織は機能せず、日本の占領と占領政策の作成、実行はGHQによって行われた。GHQは、その最高責任者であるマッカーサーによって率いられた組織であり、それはアメリカそのものといえる。日本と同じく戦争に敗れたドイツは米英仏ソ四カ国管理の占領下におかれたのに対して、日本占領がこのようなアメリカの単独責任における間接統治方式で行われた理由としては、米ソの冷戦に有利に働かせようというアメリカ側の狙いがあったという²。対ドイツ戦は、まさにソ連も主戦力の一部に加えた連合軍戦であり、ドイツ占領が四カ国の共同管理体制になったが、対日戦は実質的には日米戦だったのだ。二十年九月二十二日、GHQのもとに特別参謀部として民間情報局（CIE）がおかれ、教育文化を担当した。この占領は昭和二十六年四月まで継続されたが、この間の教育改革は二つの段階に大別される。第一に教育における終戦処理と旧体制の清算が精力的に進められた段階と、第二に新教育制度の基礎となる重要な法律が相次いで制定・実施された段階である。

2. 敗戦直後の文部省の動向

敗戦の昭和二十年八月十五日からGHQが設置される十月二日にかけて、日本政府と文部省は、「新日本建設ノ教育方針」（九月十五日文部省公表）、「新教育方針中央講習会開催ノ件」（九月二十九日文部次官より教員養成諸学校長宛）などの通牒や文書を通し、戦時教育から平時の教育へと復帰する多くの措置を行った。学徒動員解除、学徒軍事教育の廃止措置、平常授業の再開、学徒隊廃止、「終戦ニ伴フ教科用図書取扱法ニ関スル件」による関係教科書内容の省略削除、いわゆる「墨ぬり教科書」、集団疎開学童の復帰など一連の措置がそれである。

¹ 英語での正式名称は「General Headquarters/ Supreme Commander for the Allied Powers」で、略語はGHQ/SCAP。日本で一般的な単なる「GHQ」では、日本国外で連合軍最高司令官総司令部を意味することは少ない。

² 児玉襄『講和穰 戦後日米関係の起点』新潮社、1995年、38～40頁。

C I E教育課のホールは、日本政府と文部省によってなされた一連の措置に驚き、当時、「これは、戦争の道具として学校を動かした同じ人たちによって行われた。それが容易に行われたことは、最大の力であると同時に、最大の危険である」と述べている¹。しかし同時にアメリカ政府は、この一連の措置において旧態依然とした教育理念を見逃さなかった。それは、八月十五日の太田耕造文相訓令の中の「国体護持ノ一念ニ徹シ」という言葉や、九月十五日の「新日本建設ノ教育方針」において指摘されている。「新日本建設ノ教育方針」は、前文で文化国家、道義国家建設のための文教諸施策を行うことが簡潔に述べられ、「今後ノ教育ハ益々国体ノ護持ニ努ムルト共ニ軍国的思想及施策ヲ払拭シ平和国家ノ建設ヲ目途トシテ謙虚反省只管国民ノ教養ヲ深メ科学的思考力ヲ養ヒ平和愛好ノ念ヲ篤クシ智徳ノ一般水準ヲ昂メテ世界ノ進運ニ貢献スル」ものとの基本方針に始まり、11項目にわたって新しい教育の推進が期されている。この中で、「益々国体ノ護持ニ努ムル」という部分と、科学教育の振興を期する項目が含まれている点が問題視された。二十年十月五日のアメリカ国務省調査・分析課の「日本の戦後教育政策」という文書は、敗戦直後の日本旧支配層の動向を客観的に叙述している。「降伏直後、占領当局のいかなる行動も待たずに、文部省官吏と指導的教育家たちは、ポツダム宣言の要求を満たすが、同時に、日本の好戦的国家主義の根底にある哲学をほとんどそのままにしておくように、明らかに計画された教育政策の組織立てをはじめた。太田耕造前文相と前田多門文相によって輪郭を描かれた政策は、国体護持、科学教育の発展、軍事訓練と戦時期の教義の一扫という三つの主要な要素を含んでいる。」²

このように、アメリカは日本側の自主的な改革の姿勢を認めていたが、それはアメリカにとっては不十分なものだった。こうして四大改革指令に至るのである。

3. 教育に関する四大総司令部指令

GHQは十月に憲法の自由主義化と人権確保の五大改革を指示したのに続いて、十月二十二日、前文「日本新内閣ニ対シ、教育ニ関スル占領ノ目的及政策ヲ充分ニ理解セシムル連合最高司令部ハ茲に左ノ指令ヲ発スル」と始まる、教育についての主要指令「日本教育制度ニ対スル管理政策指令」を発した。これはいわゆる四大改革指令の一番最初の指令で、第二～第四の指令の根本となるものなので原文に沿って見ていく³。

(1) 日本教育制度ニ対スル管理政策 (1945.10.22)

「A門」⁴として、「教育内容ハ左ノ政策ニ基キ批判的ニ検討、改訂、管理セラレルベキコト」として、二つの項目があげられている。

第一は軍国主義、国家主義の禁止で、「軍國主義的及ビ極端ナル国家主義的イデオ

¹ 鈴木英一『日本占領と教育改革』勁草書房、1983年、63頁。

² 竹前栄治『占領戦後史』双柿舎、1980年、282～283頁。

³ ここでの原文は、『戦後日本教育史料集成』三一書房からの引用。

⁴ ここでの「門」とは、分類上の大別、系統を意味する。

ロギーノ普及ヲ禁止」し、「軍事教育ノ学科及ビ教練ハ凡テ廃止スルコト」と書かれている。

第二は言論、思想、集会、信教の自由の確立である。「議会政治、國際平和、個人ノ權威ノ思想及集会、言論、信教ノ自由ノ如キ基本的人權ノ思想ニ合致スル諸概念ノ教授及実践ノ確立ヲ推奨スルコト」というものだった。

「B門」は「アラユル教育機関ノ関係者ハ、左ノ方針ニ基キ、取調べラレ、ソノ結果ニ従イ、ソレゾレ留任、退職、復職、任命、再教育マタハ転職セラレルベキコト」とあって、五項目があげられている。

総合すると、教師や教育関係の関係者は、できるだけ早く、公的機関で軍国主義者だったかの調査を受け、そうだったものは追放される。戦時中、自由主義、反軍主義者として追放されていた者はただちに復職させられるし、人権、国籍、信教、政見などの差別待遇は禁止される。学園内での理知的な授業批判はむしろ望ましい。これらと並行して占領軍の目的は大いに知らされる必要がある。

「C門」は教育の実際面について触れている。第一項では、現在の教科書や教育指導書などの中から軍国主義的な一面を速やかに削除すべし、と言い、第二項で「平和的且ツ責任ヲ重ズル公民ノ養成ヲ目指ス新教科目、新教科書、新教師用参考書、新教授用材料ハ出来得ル限り速ヤカニ準備」せよと言う。そして第三項で、初等教育の教員養成を急げと指示している。

この第一の指令を厳格に実施させるために次の第二から第四までの指令が出された。

(2)教員及教育関係者ノ調査、除外、認可ニ関スル件 (1945.10.30)

この指令は「日本の教育機構中ヨリ日本民族ノ敗北、戦争犯罪、苦痛、窮乏、現在ノ悲惨ナル状態ヲ招来セシムルニ至リタル軍国主義的、極端ナル国家主義的諸影響ヲ払拭スル」ことを目的に、軍国主義者、超国家主義者及び占領目的・占領政策の反対者で「現在日本ノ教育機構中ニ職ヲ奉ズル者ハ凡テ之ヲ解職シ今後日本ノ教育機構ノ如何ナル職ニモ就カシメザルコト」とし、文部省に教員適格審査機構の設置を指示している。日本政府はこの指令に基づき全教員及び教育関係職員の教職資格審査をするための審査機構の設立と審査基準等を作成した¹。審査の方法は、全教職員は「調査表」を提出し、教職員適格審査委員会によって不適格かどうか審査された。また、調査表にある経歴によって審査されることなく自動的に不適格とされる不適格規定もあった。後者の「自動追放」は主に軍歴のあるもの、特定の超国家主義的団体の指導的立場にあった者に適用されるものだった。適格審査総数 568,229 名のうち審査による不適格者は 2,268 名で、規定による不適格者は 2,943 名、計 5,211 名が教職追放となっ

¹ 前掲『占領戦後史』、69～70 頁。

た¹。

(3)国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件 (1945.12.15)

この指令の第一の目的は、国家と神道の分離であり、日本政府と地方団体は神道の保証、支援、保全、監督、弘布を禁止された。特に神道と神社に対する公費による財政的援助の禁止、神道における軍国主義・超国家主義イデオロギーの宣伝・弘布の禁止、官公吏の公の資格における神社参拝の禁止、国民の信教の自由の保障などを明確にした²。『神道指令』発令当時のGHQ内部の経過は、岸本英夫が述懐しているように³、比較的日本に対して配慮のあるものであったと言える。当時神道は狂信的な愛国心の源泉であると諸外国に考えられており、即座に壊滅させるべきだと言う意見も諸外国のみならずGHQ内部にも存在したが、GHQ宗教課は神道を潰すことはかえって日本人の信教の自由を犯すことになるとして、慎重な政策を執ったのである。結局、GHQの宗教政策は、二十年十月に、SWNCC（国務・陸軍・海軍三省調整委員会）⁴の国務省代表J. ビンセントが述べたように、「神道が日本人個人の宗教であるかぎり何ら干渉されるものではないが、国家の強制する神道は廃止される。日本人は国家神道を支えるための税金を支払わなくても良くなるし、学校にも神道の付け込む余地はなくなるであろう⁵。」という方針が貫かれた。GHQ宗教課課長W. K. バンズも、宗教としての神道は、廃止できないという結論に達した。彼は国家神道の危険性は、①その国家による主宰、支援、普及、②日本政府及び神道国家主義者達による領土、天皇、及び国民の起源の神聖性についての多かれ少なかれ曖昧な神話による説明、③その神話を表象する儀式の遵守を強制し、その神話の述べるところを歴史上の事実として受け入れることを全ての日本人に強いた厳格な体制、にあると考え⁶、神道指令の対象はあくまで『政府によって支援され自国の政治組織を尊崇する宗教的な仕組み』であると自覚していた。つまりGHQは『国家神道 (State or National Shinto)』は厳しく禁止しようとしたが、『神社神道 (Shrine Shinto)』に対しては神社界が想像する以上に寛大な処置を取ったと言える。実際神社の取り壊し、廃止などは一つも行われなかった。

¹ 戦後教育の総合評価刊行委員会『戦後教育の総合評価』国書刊行会、1999年、195頁。

² 前掲『日本占領と教育改革』、71頁。

³ 岸本英夫『戦後の宗教と社会（岸本英夫集第五巻）』溪声社、1976年。

⁴ ドイツ、日本、朝鮮などを対象とした戦後政策を検討することを目的とし、1944年12月29日に発足。正式名称はState War Navy Coordinating Committee。その後日本占領政策の検討が中心課題となり、アメリカ政府の戦時から戦後にかけての対日政策全般の立法・決定機関であった。

⁵ 竹前英治『GHQ』岩波新書、1983年、190頁。

⁶ W. P. ウッダード、阿部美哉訳『天皇と神道』サイマル出版会、1988年、69頁。

(4)修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件（1945.12.31）

この指令は、三教科の中止、教科書・教師用参考書の回収、文部省による代行計画案、教科書・教師用参考書改訂計画の作成と総司令部への提出を内容とするものであった。三教科停止指令のうち、修身、日本歴史はすでに戦時期の構想において確定していたという。地理が問題とされたのは、国民学校令施行規則第六条においてである。そこでは「國民科地理ハ我カ國土國勢及諸外國ノ情勢ニ其ノ大要ヲ会得セシメ國土愛護ノ精神ヲ養ヒ東亜及世界ニ於ケル皇國ノ使命ヲ自覺セシムルモノトス」とあるが、「東亜及世界ニ於ケル皇國ノ使命」が、日本の帝国主義の海外侵略を正当化するものと、C I Eの地理教科書の検討結果によりみなされたためである¹。日本の学校において使用されている修身、日本史および地理教科の国定教科書 50 種をC I Eスタッフが調査したところ、これらの教科書のうち 43 種は物理的削除が難しいほど好ましくない部分が含まれているという結果が出され、この三教科停止の指令が出されるに至った。

文部省は新教科書の編集に努め、暫定教科書により二十一年六月地理科の授業再開が、同年十月新教科書「くにのあゆみ」による日本歴史の授業再開が、それぞれ総司令部から許可された。「くにのあゆみ」は、検閲によって①皇位世襲の伝統を説明する文章、②神道に関する事項、③神道以外の宗教でも内容に立ち入った記述、が主に削除された。しかし執筆者の一人である家永三郎教授は「占領軍の管制下に行われた編纂であるけれども、むしろ戦時中の日本政府の言論統制下よりも学問的良心を悩まされることはなかった。²」と述懐しており、その内容においては考古学・人類学の立場での叙述がされていて、戦時下に使用された旧教科書と著しく異なるものとなっている。修身は再開されず、文部省は修身に代わって公民教育を始めた。二十二年四月新学制の発足とともに、歴史・地理・公民教育はいずれも新設された「社会科」に吸収包含された。

4. 日本国憲法公布

このようにして戦争政策を進めたすべての仕組みが清算されると、つぎに新しい日本の創造が行われた。GHQが目指した、新しい日本とは「民主的」で「平和」な日本であった。そのためには、まず天皇の位置付けをどうするかがGHQにとって大きな問題であった。天皇を戦争犯罪人として訴追しないことはアメリカ政府の方針として決定していたが、戦前のような「神格化」した存在のままでは日本の民主化は出来なかった。昭和天皇と天皇制をそのままにして、占領に最大限利用するというのがGHQとマッカーサーの方針であった。アメリカ政府は日本研究者や日本人学者から、日本人の天皇に対する尊敬やその権威に対する畏怖を聞くと、占領軍の日本支配を混乱なく行うために、

¹ 久保義三『戦後教育史』三一書房、1994年、60～63頁。

² 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』三省堂、1984年、240頁。

天皇を利用することが賢明であると気づいたのである。占領軍が一番恐れていたことは、敗戦による混乱と、その中で左翼勢力が力を伸ばすことによって、「社会主義革命」が起きることであった。これを防ぐには、天皇の権威を利用することが一番効果的だったのだ。このためにGHQが考えついたのが「天皇の人間宣言」である。二十一年一月、天皇はGHQの指令に従い、自らの神格を否定する声明を日本国民に発した。ここに明治以来続いた、「神国大和」の総帥であり、神武天皇以来の血統を誇った「現人神」である天皇はただの人間になった。

そしてGHQは、日本を民主主義的な国家とするために、まず国の根幹となる新憲法の作成を日本政府に命じた。しかし、日本政府はGHQの方針を全く理解せず、旧来の大日本帝国憲法を部分修正した憲法案をGHQに提出した。もちろんGHQはこれを認めず、独自の憲法草案の作成に着手した。マッカーサーは、草案作成をGHQ民政局に命じ、草案の原則として①象徴天皇制 ②防衛戦争も含めたいっさいの戦争と戦力の放棄 ③国民主権と基本的人権の尊重の3点を示した¹。まさに、新憲法はこのマッカーサーの原則によって作成されたのである。二十一年二月に草案が完成すると、GHQはこれを日本政府に示し、認めさせると、日本政府の手で日本語訳がなされた。二十一年第九〇回帝国議会での審議を経て同年十一月三日、日本国憲法として公布され、翌年五月三日に施行された。旧憲法では教育に関する条項は独立に規定されていなかったが、この新憲法では第三章「国民の権利及び義務」の中の第二十六条において国民の基本的人権の一つとして「教育を受ける権利」が規定され、「保護する子女に普通教育を受けさせる義務」と義務教育の無償原則とが憲法に明文化された²。また、二度と日本が戦争を起こすことがないように、日本の非軍事化も目指された。ここに、「主権在民」「戦争放棄」「基本的人権の尊重」を柱とする、日本初の民主主義憲法が誕生したのである。

5. 教育基本法の制定と教育勅語の排除・失効

新憲法の制定に基づいて、日本の法律、社会制度も大幅に改正され、女性の地位、家制度、などそれまでの日本の社会の基本であった制度は次々に変革され、民主的な制度へと生まれ変わった。この憲法の規定を受けて、教育の基本となるべき理念及び原則を、法律によって定めようとする意向が、田中耕太郎文部大臣から表明され³、教育刷新委員会により直ちに受けとめられて慎重に審議された結果、二十一年十二月の第一回建議に「教育基本法」要綱として採択された。これは、学校教育法案とともに枢密院と第九二回帝国議会（最後の帝国議会）との審議を経て、二十二年三月三十一日公布された。この教育基本法は、国の教育に関する基本的な理念と原則とを、戦前のように天皇の名において詔勅の形式により確定するのではなく、国民の代表により構成される国会にお

¹ 『新日本史史料集成』第一学習社、1991年

² 『戦後日本教育史料集成』三一書房、1982年、121頁。

³ 前掲『日本占領と教育改革』、268頁。

いて法律として定めたこと、日本国憲法の理念を踏まえて教育の理念を宣言した異例の前文を付していること、及び今後制定される各種の教育関係法の理念と原則とを規定することの三点において、教育関係法一般の上位に立つ基本法の性格を持っている。

教育基本法成立の過程でC I Eが関与したとして有名なのが、第五条男女共学の条項である。文部省の草案では「女子教育 男女はお互に理解し尊重し合わなければならないもので、教育上、原則として、平等に取扱はなければならないこと」と単に女子教育の尊重を唱えたものだったが、「男女はお互に敬重し、協力し合わなければならないものであって、教育上男女の共学は認められなければならない。」と男女共学をはっきりと盛り込む形に修正された¹。

この教育基本法の制定をめぐり従前の教育勅語の取扱いが問題となった。教育勅語は発布当初から神格化されていたわけではなく、昭和時代に入ってから国民教育の思想的基礎として「神聖化」された。教育勅語は、ほとんどすべての学校で天皇皇后の真影（写真）とともに奉安殿・奉安庫などと呼ばれる特別な場所に保管され、その文章を暗記することも強く求められた。特に戦争激化の中においては、昭和十三年国家総動員法が制定・施行されると、その態勢を正当化するために利用された。例えば、「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」という一文が、兵役の義務と結び付けられたと言われている²。第二次世界大戦後、GHQは教育勅語が神聖化されている点を特に問題視し、文部省は二十一年に「勅語及び詔書等の取扱いについて」を発し、奉読（朗読）と神聖的な取り扱いを行わないこととした。その後二十三年六月十九日に、衆議院では「教育勅語排除に関する決議」が、参議院では「教育勅語等の失効確認に関する決議」が、それぞれ決議されて教育勅語は排除・失効が確認された³。

6. 学校教育法制定と新学校制度

教育基本法とともに二十二年三月に制定された学校教育法により学校制度の改革が実行された。これは、従来制度に比べて形式と内容の両面にわたって画期的なものであった。形式面では、従来学校種別の独立勅令により別個に規定されていたのが、幼稚園から大学まで総合して単一の法律により規定されることになった。内容面では、戦後改革の理念に基づき徹底した民主化が志向された。第一に教育の機会均等が求められた。教育における男女の差別が撤廃され、就学援助や奨学の方法の充実によって経済的理由による就学や修学の困難の解消が図られ、心身障害児に対する特殊教育学校が学校体系の中に位置付けられた。第二は学校制度体系の民主的単一化が実現された。国民学校は六年制の「小学校」に改編され、中等教育段階は三年制の「中学校」と同じく三年制の「高等学校」の二段階に単純化された。高等教育段階も原則として四年制の大学（医学・歯学は六年制）に一本

¹ 前掲『日本占領と教育改革』、276頁。

² 八木公生『教育勅語の思想』講談社、2001年、302頁。

³ 前掲『日本占領と教育改革』、189～208頁。

化され、その上に学術の進展に寄与する大学院を置くこととした。こうして、六・三・三・四の明確な単線型の学校制度が成立した。第三には、教育基本法で規定された義務教育九年制を小学校・中学校において実施することとした¹。この学校教育法は二十二年四月から施行されたが、新制の学校はまず同年四月に小学校と中学校とが、翌二十三年四月から高等学校が、そして二十四年四月から大学が、それぞれ発足した。小学校と中学校の二十二年四月からの新発足は総司令部からの強い要請のために、是非とも実施されなければならなかった²。戦争直後の荒廃・窮乏の中での創設という大変困難な事業となったが、C I Eの綿密な計画性と実行力、そして各地方の市町村長の学校再編成に対する情熱によって当初の予定通り義務教育がスタートしたのである。

7. 日本の自主性

このようにして昭和二十年から昭和二十二年にかけて、GHQは日本の民主化のために矢継ぎ早に新政策を実行することによって、日本の変革を行った。しかしGHQの一方的な指示のみで戦後日本の教育改革がなされたわけではない。一連の政策のなかには日本の自主的に改革に取り組む姿勢によってできたものもある。例えば二十年十二月閣議了解の「女子教育刷新要綱」がある。これは「男女間ニ於ケル教育ノ機会均等及教育内容ノ平準化並ニ男女ノ相互尊重ノ風ヲ促進スルコト」をねらいとして、女子大学の創設と大学における男女共学制、中等学校における男女間の教科の平準化などの実施を決定したもので、これにより従来女子の入学に制限を設けていた多くの高等教育機関に二十一年四月から女子が公式に入学し得ることとなった。また、教育基本法に関して言うと、当初C I Eは教育理念・教育目的あるいは教育の根本的規定を明確にすることを目的とした教育基本法というようなものは考慮していなく、そのため文部省に指示も出していなかった。そういう意味で教育基本法は日本側の自主的発想による面が強かったといえる。他に政府の積極的な教育政策のひとつに、二十一年五月文部省が発表した教師のための手引書、「新教育指針」がある。これは文部省がGHQの指導を受けながら編集したもので、その基本理念は、個性の完成、人間尊重であった。戦後の新しい教育のあり方について模索していた当時の教育界に対し文字どおりその指針となった。

占領下において軍国主義的思想を除去するために厳しい統制がなされたことも事実であるが、そういう状況の中で許容される範囲内での自主性を日本側が発揮して、その後の日本社会の基本となるような諸制度が出来上がったのではないだろうか。

¹ 『日本現代教育史1』三省堂、1974年、164頁。

² 前掲『対日占領政策と戦後教育改革』、402～412頁。

「米国教育使節団報告書」について

三浦千鶴

はじめに

戦後、再開された学校でどのような教育を行うかについて、占領下の教育処理の方策を明らかにした四つの指令が GHQ から発せられた。これらは戦前の軍国主義的・超国家主義的な要因を徹底的に排除するというきびしい内容の指令であった。残された問題は、いかにして日本に恒久的かつ民主的な教育制度をうちたてるかということであった。そのなかで米国教育使節団の勧告は、戦後日本の教育改革に重要な影響を与えたといえる。本論では、米国教育使節団報告書がどのようなものであるか、日本側が占領下という状況にあったにもかかわらず自主的改革を模索したことに重点をおき考察していく。

1. 米国教育使節団来日の経緯

1946年1月、連合軍最高司令官マッカーサーは日本教育の民主化という大事業を遂行するために、GHQ と日本側関係者に、積極的な助言を与えることのできるアメリカの専門家からなる教育使節団を日本へ派遣するよう、アメリカ政府に要請した。これと同時にマッカーサーは日本政府にたいしても以下のように命じた。

「文部省ハ使節団ニ協力スベキ極めて堪能ナル日本教育家ノ委員会ヲ任命スベキコト」¹

ここに戦後教育改革が米国教育使節団と日本側教育家委員会との共同作業でスタートすることになったのである。

そもそも「新日本建設ノ教育方針」を公表して敗戦後の教育施策を明らかにしてまもなく、前田多門文相は朝日新聞紙上に1945年10月2・3・4・5日にわたって掲載された「アメリカ民主主義」の中で「今、アメリカのほうから何か教育家で相手相談になるような人を送りたいと思うがどうか、日本のほうから希望があれば日本の希望をききたいというのでそれに対して、第一がデューイ、これがいけなければデューイの指名する弟子、第二はチャールズ・ピアード、若しくは彼の指名する者、第一に僕はデューイです。」²と述べている。そして人選までいかないうちに、1月4日にでた追放令によって、前田多門は公職追放の指定を受けて文部省の職を退くが、教育使節団の来日計画は前田文相と総司令部のダイクとの会談で決められたものであった。これは民間情報教育局（CIE）の教育課が早期の段階から教育使節団に関して日本側に協力をもとめていたものといえる。

SCAP³から陸軍省に要請された米国教育使節団派遣は国務省の主導のもとに漸次形成されていった。これと並行して、使節団候補者および国務省関係者がワシントンに集合して事前準備を開始した。以下、3つの会議が開かれた。

¹ 児玉三夫『戦後教育改革通史』明星大学出版部、1993年、93頁。

² 黒澤英典『戦後教育の源流』学文社、1994年、62頁。

³ 連合軍最高司令官総司令部を意味する。日本国内では単にGHQとよばれている。

①ワシントン会議

まず出発前に数日間ワシントンに集合して事前準備を行った。これをワシントン会議と称する。このような予備会議は当時、アメリカで一般的に行われていたものであった。

ワシントンでの教育使節団の予備会議は、一貫して「ポツダム宣言」の「民主主義的傾向の復活強化」を基本方針とし、日本側に主体性をもたせること、すなわちまったく新しい制度に改革するのではなく日本人の主体性を尊重し、日本人自身の要望にこたえて、日本側と協力することが積極的に協議されている。米国教育使節団派遣に関するワシントンの最高責任者であったベントン国務次官補はワシントンを出発する使節団に対して、「使節団の任務は、基本的には『ポツダム宣言』に表明された連合軍の目的が最大限に実現されることである」ことを強調している¹。

②ハワイ会議

ワシントンでの予備会議を終えた教育使節団は1946年2月28日と3月1日にそれぞれホノルルに到着した。『報告書』の前書きに「途中ホノルルでも事情に通じた多くの人々と有益な協議を重ねた²」とあるように、ホノルルでは、日系米国人をはじめ在日経験豊かな知日家などから、日本の教育の特色と改革すべき諸問題についての講義を受けたり、ハワイの学校を視察する機会を持っている。

ハワイでの予備会議は、講義を受けることが中心で、ワシントンおよびグアムにおける使節団員の会議とは性格的に異なっている。しかし、一連の講義は、日本での経験のない使節団に、日本の実際の教育についての予備知識を授け、さらにワシントンでの使節団の基本方針を再確認するうえで重要な役割を果たしたといえる。事実、ストッダード団長は、これらの講義ノートがグアムでの予備会議の席上で「ハワイアン・ノート」と名づけ、日本人の考えやモチベーションを検討するうえでの基本的な文書として、SWNCC文書とともに重要なものであると位置づけている。

③グアム会議

米国教育使節団の一行は3月3日にグアム島に到着した。ストッダードは団員全員に対して報告書作成の準備作業として、とくに戦前および戦時中の日本の教育の実態と問題点を明らかにすること、敗戦と占領の影響、SCAP指令の検討、また日本人自身のなかに見られる「戦前の日本にまでさかのぼって日本人独自の長期的な傾向」を発見し、利用することなどを主張している³。これは、単に日本の伝統的な価値を保存するという考え方とは異なり、日本の歴史の中に存在するすぐれた可能性を発見しようとするものである。報告書作成の手順としては、各小委員会の委員長はできるだけすみやかに委員会を召集して、その時点で可能な資料やノートの研究をおこない、作成可能な部分から疑問点や情報資料収集にもとづいた仮の報告書を作成することを提案している。

1 土持ゲーリー法一『米国教育使節団の研究』玉川大学 1991年、84頁。

2 高野義男『米国教育使節団報告書 第一次第二次』、日本図書センター、2000年、1頁。

3 前掲『米国教育使節団の研究』、89頁。

グアム予備会議の時点ではすでに、小委員会報告書の草案の作成、各分科会の委員長の任命、および団員の専門性に応じた領域の分担などがなされ、スタッダート団長の訪日への意気込みが十分にうかがえる。それぞれの予備会議を通じて、報告書作成の準備はすでに着手されていたのである。

ワシントンからの事前準備は基本的に「ポツダム宣言」の趣旨にもとづいたもので、日本側に主体性をもたせる教育改革を遂行することで一貫していた。

マッカーサーの要請にもとづいて、1946年3月5日に米国教育使節団先発の18人が来日し、3月7日に他の9人が到着した。ジョージ・D・スタッダートを団長に総勢27人であった。使節団は四つの分科会（①教育課程および教科書に関する委員会②教員養成委員会③教育行政と小中学校委員会④高等教育行政委員会）に分かれて、日本側教育家委員会の協力の下に、日本の教育制度の全般について視察、研究を重ねた。その結果、3月29日から30日にかけてスタッダート団長とボウルズ団員の二人で報告書の最終作成が行われ、3月31日に最高司令官マッカーサーに報告書を提出して帰国した。4月7日、GHQは報告書の全文を公表した。

2. 報告書の内容

「米国教育使節団報告書」は、正式には「連合国軍最高司令官に提出された日本派遣アメリカ合衆国教育使節団報告書」と呼ばれる。英文タイプで69ページ、六章から構成されており、日本語に翻訳すると約九万字におよぶ膨大なものであった。報告書は次のような構成となっている。¹

前書き

序論

第1章 日本の教育の目的および内容

第2章 国語の改革

第3章 初等および中等学校の教育行政

第4章 教授法と教師養成教育

第5章 成人教育

第6章 高等教育

「第1章 日本の教育の目的および内容」ではカリキュラム、教科書、歴史・地理などの教科のあり方についてふれており、教育再建の基本原則が勧告されている。日本は教育改革をする時期にきていたことを強調する。

¹ 高野義男『米国教育使節団報告書 第一次第二次』、日本図書センター、2000年、6頁。

日本の教育制度は、その組織とカリキュラムの規定とにおいて、たとへ過激な国家主義、軍国主義がこの中に注入されなかつたとしても、近代の教育理論に従つて、当然改正されるべきであつたらう。その制度は、大衆と少数の持権階級とに対して別々な型の教育を用意して、高度に中央集権化された 19 世紀の型に基づいたものであつた。

1

「第 2 章 国語の改革」はすべての教育改革にとって最も重要であるとの立場から、とくに章をあらためて言語改革の問題を取り上げ、漢字の全廃、音標式表現法の採用、ローマ字の採用を提唱し、この国民的大事業を遂行するために国語委員会や国語研究所が設けられるべきであることを勧告している。そして学校教育における漢字の弊害とローマ字の便を指摘している。使節団内の言語特別委員会が作成した草案のなかには、戦後日本の小学校の教科書に日本語およびローマ字を併用することを義務付けるきびしい勧告がなされていたが、最終報告書ではこの部分は削除されている。

使節団は早晩普通一般の国字においては漢字は全廃され、そしてある音標式表現法が採用されるべきものと信ずる。かやうな表現法は比較的修得に容易であり、また全学習過程をおおいに簡便にするであらう。²

世界に永き平和をもたらさんとする各国の思慮ある男女は、国民的な孤立と排他の精神を支持する言語的支柱は、できる限りうちこはす必要のあることを知つている。ローマ字採用は、国境を超えて知識や観念を伝達する上に偉大な寄与をなすであらう。³

「第 3 章 初等および中等学校の教育行政」では教育行政については、極端な中央集権から地方分権の方式に改めることを勧告している。また都道府県および市町村に公選による独立した教育委員会をあらたにもうけることで文部省の権限を大幅に削減することを勧告している。学校制度に関しては初等学校六年・下級中等学校三年・さらに上級中等学校三年という六・三・三制単線型の学校系統にあらため、このうち九ヵ年を無償の義務教育とし、男女共学の採用を提案している。幼児教育に関しても重要性を指摘している。

教育の基本原理 国民の奪ふべからざる普遍的な権利は、主として教育の方途によつて保護されるものである。学校は人々の経験を補充し豊富にするために設けられる。個人が一生を通じて順次その最善の自己に到達する結果をもたらすやうな教育が、最

1 前掲『米国教育使節団報告書 第一次第二次』、7 頁。

2 同上、23 頁。

3 同上、24 頁。

も望ましい。われわれはくり返していふが、民主政治においては、個々の人間は卓絶した価値を持つている。かれらの利益を国家の利益に従属させてはならない、教育を受ける機会、個人の能力に応じて、性と、人種と、信条と皮膚の色との如何にかかはらず、すべての人々に等しく与へられるべきものである。少数の団体も尊敬され、重んぜられなくてはならぬ。¹

「第4章 教授法と教師養成教育」ではこれまでの注入伝達を中心とした画一的な教授法を改めて、生徒の個人差を認め、個性をのぼし、民主的な社会性を育成する教育方法を説き、とくに社会参加において民主主義的な行動の経験によって学ばなければならないことを勧告している。さらに、この章では社会科の導入を示唆している。

「第5章 成人教育」では、成人のための夜間教室や公開講座の普及、父兄会の強化、図書館の増設、科学・美術・産業博物館の設置、そのほか講演会・討論会・懇談会の開催などを提案している。この章は言語改革と同じように、最初から独立した章として準備されたものではなくて、戦後日本で民主教育を促進する上で、成人教育の果たす役割の重要性を考えて、とくに成人教育の章をもうけて勧告したものである。

「第6章 高等教育」では研究の自由と大学の自治を重要視する勧告をしている。高等教育制度の基本原則は高等教育を受ける機会の拡大におかれるべきであり、高等教育は少数者の特権ではなく、多数者のための機会とならなくてはならないことを勧告している。

3. 日本側教育家委員会報告書に見る日本側の自主性

自主的改革の模索の中で、米国教育使節団の来日とその報告書は、戦後の教育改革を方向付けるとともに日本側の自主的改革の努力をさらに奨励することとなった。

日本側が占領下という状況にあったにもかかわらず、自主的改革を模索した。

3-1 米国教育使節団報告書と言語改革

日本側教育家委員会はこの問題に対し、

ローマ字を国民学校で学習せしめることはよろしい。しかし、国民学校の教科書の大部分を横書きとし、これにローマ字を取り入れ、漸次にローマ字文を本文としようというような意見には賛成しかねる。時期尚早である。ローマ字の学習についても、画一的にこれを全国に行わしめることは困難でもあり、また不当でもある。少なくとも都市と部落との間には差別をたてる必要がある。²

¹ 前掲『米国教育使節団報告書 第一次第二次』24-25頁。

² 高野義男『米国教育使節団に協力すべき日本側教育家委員会の報告書』日本図書センター、

とローマ字の学習については国民学校時代から学習することが適切であるとしてひとつの見識を示したが、その際に、教科書をすべてローマ字の横書きに改めることについては反対であるという意見を述べている。すなわち、言語改革をめぐる使節団と日本側教育家委員会では意見の相違があったことになる。結論として、使節団はローマ字の採用を提案しているが、日本側はローマ字を国字として採用することにはきわめて消極的であった。さらに、日本側教育家委員会は、すでに占領直後から占領政策のひとつとしてローマ字によって言語改革を強行するという意見が出されていたことや教育使節団のなかの言語特別委員会でもこれにそった草案が準備されていたことを事前に察知していたものと思われる。すなわち、言語特別委員会が準備していたローマ字改革の「草案」にきびしい批判的な態度を示し、日本側独自の報告書をまとめているのである。また、使節団も日本側から影響を受けたとみえて、先に見たように最終報告書ではこの部分を大幅に緩和しているのである。使節団内の言語特別委員会が作成した草案のなかには、戦後日本の小学校の教科書に日本語およびローマ字を併用することを義務付けるきびしい勧告がなされていたが、最終報告書ではこの部分は削除されている。すなわち、日本側から言語改革に関するなんらかの意見書あるいは意見が使節団との間で交わされている。最終的に、使節団における言語改革は日本側に「譲歩」する形となるのである。日本側教育家委員長南原繁は日本側の意向がつかったことを述べている。この改革の成果として、当用漢字と現代かなづかいが制定された。

3-2 米国教育使節団報告書と学制改革

六・三・三制の学制改革は教育使節団がもたらした最大の変革であったといえる。

学校制度などの問題を検討していた委員会は、教育使節団のなかの第三委員会「初等及び中等学校の教育行政」であった。この委員会が3月23日に25ページの「報告書」を完成させていた。実は、この「報告書」では六・三・三制の学校制度を勧告していたのではなく、六・五制という当時復活されたばかりの日本の戦前の学校制度をそのまま戦後の学校制度として導入することを勧告していたのである。

この「報告書」では、六・五制は無償・共学とすべきこと、このうち九ヵ年を義務制とすべきこと、さらに、高等学校が無償で、万人に開放され、共学制であることが勧告されていた。しかし、それは単にその学校制度をそのまま継続させるのではなく、日本の伝統的な学校制度をそのまま保存したうえで、その教育内容を民主化するという方針に立った勧告である。これについて実際にこの草案を執筆したワナメーカー女史は、制度よりも内容をいかにして民主化するか重点を置いていたと回想している。事実、ワナメーカーの所属する第三委員会が作成した「報告書」の「結論」には、「偉大な学校制度の本質はその形態や本質にあるのではなく、その精神と内容にある」とその内容の民主化に重点を置い

ていたことを書かれている。

第三委員会の「報告書」が作成・提出されたのが1946年3月23日で、最終『報告書』が完成するのが3月30日であるから使節団は一週間で六・五制から六・三・三制に変更したことになる。では、一体どのようにしてこの変更がなされたのだろうか。

3月21日、日本側教育家委員長南原繁はスタッダード委員長と極秘に会談をもった。そこで南原は自由に教育問題に関して自分の意見を述べ、日本の学校制度の再建に関して、アメリカの単線型学校制度の導入を勧告するようにスタッダードに示唆している。日本の学校体系がいかに民主的でないかを訴えている。これは中等学校側からではなく、高等小学校および青年学校側、とくに歴史的に実業補習学校の性格をもち、学校として正しく取り扱われていなかった青年学校の側からの強い運動によるものであった。学制改革に関して小学校六ヶ年を終了したもののすべてが広く中等教育を受けられるために、高等小学校および青年学校を中等学校と同等のものとした、新しい機会均等の中等教育機関を設けるべきと、日本側からの積極的なはたらきかけがあった。

以上のように、教育の機会均等の理念という観点から、六・五制による改革では多くの問題点があり、高等小学校および青年学校も含めてすべてを機会均等にするためには六・三・三制の単線型の学校制度の導入によって解消する以外なかったと思われる。当時の財政困難にもかかわらず日本側が自ら、つまり、南原委員長がスタッダード団長にひそかに六・三・三制学校制度の導入をうながした背景にはこのような意図があった。

1946年三月末、米国教育使節団報告書は六・三・三制の学校体系を決定した。それは翌1947年三月末に「学校教育法」が制定されるよりも一年近くも早い時点であった。この改革方針の策定に、南原委員長をはじめ日本側関係者たちの果たした役割は極めて大きいものであったといえる。

おわりに

ところで、戦後教育改革に対して批判的な考えをもつ者もいる。「押しつけ」論や批判的な見解を生んだ背後には、政治的に保守的な立場を堅持しようとする意図や「戦後の日本人々は、かつてじぶんたちが占領地にむかって押し付けた日本的と称するものの考え方や制度と同じように、アメリカ占領軍も一方的な押しつけをやるものだと、みずから早合点してしまう」¹との先入観にもとづき、一方的に「押しつけ」との受け止め方が容易になされたためと考えられる。また、資料的な制約から、これまで第一次米国対日教育使節団の来日に際して協力した日本側教育家委員会の果たした役割が正当に評価されなかったり、あるいは日本側教育家委員会も積極的に協力しながら、その「反動的」な批判を恐れて、あえてそれがアメリカ側からの勧告であるかのような「消極的」な態度をとったことに起因していると思われる。その結果、戦後教育改革の研究は、総じて、戦前・戦中の教育と切り離れたところで、占領の所産あるいはアメリカ側の「押しつけ」としてとらえる傾向

¹ 宮原誠一『アメリカ教育使節団報告書要解』国民図書刊行会、1950年、38頁。

にあった。もちろん教育研究者の中には早くから、戦後教育改革は日本側の自主的改革にもとづくものであるという立場をとるものもいたが、史料的な制約などからこれを実証的に論証することが困難であった。

日本占領は教育だけに限ったものではなく、政治、経済、社会などすべての分野にまたがった抜本的改革であった。そこでの占領形態はすべてが同じではなく、戦前からの連続を特色とするものもあれば、占領軍と日本側の協力により、戦前からの連続と断絶との両面をもつもの、また、占領軍主導による、戦前からの断絶のものもあるだろう。教育の分野においては、占領軍と日本側の協力によるもので、戦前からの連続と断絶の連続であった。日本の戦後教育は米国教育使節団による報告書によって大きく方向づけられたといえる¹。

¹ 黒澤英典『戦後教育の源流』学文社、1994年、94頁。

占領下の学校制度改革—六・三制の成立

佐野真記子

はじめに・・・六・三制改革についての誤解

六・三制が実施された当時の状況を、元東大教授の海後宗臣は次のように述べている。

六・三制が実施されることに決められた頃次のような誤った俗論が普及していた。それは六・三制というのはアメリカが日本の学校を試験台にして実験してみようとしている制度で、その成績が良かったならばそれをアメリカ各州で行うこととしている。こうしたテストに日本の学校制度が使われているのだと真実らしく言われた。そしてこれを聞いた人々はそれに違いないと考え、占領下であるからこれも致し方ないことだとあきらめるのだなどと言った人もあった。尚これに注釈をつけて、それはかつて満州国が学校制度の改革をしたときに、日本人がその顧問となり、日本ではとても実施できない改造計画を実施してその結果を見たのと同じ手法を用いているのだなども批評されたのを聞いたことがある。このような推測が真実らしく説かれると、アメリカの学校制度とその改革の実情を良く知らない人々は、これを正しいこととしてそのまま受け取って学校制度改造のもととなる考えを立てている¹。

そしてこのような「俗論」に対して、

アメリカが日本の学校制度をテスト台にするという想像はあたらないこと甚だしいものがある。実はアメリカではこの六・三制を今世紀の初めから問題として取り上げ、1920年までにかなり多くの地方で六・三制による学校改革を行ってきたのである。従ってアメリカの教育界では六・三制を少なくとも三十数年間前に行ってその実績をあげてきている言わば古くなった学校改革の計画である²。

と反論し、「押し付け」論を全面的に否定している。

さらに、米国教育使節団が来日した時に、教育使節団事務局事務部長に任命され、使節団の世話にあたった内藤誉三郎は

アメリカから何か勧告を受ける前に、日本の教育制度について自主的な希望を率直に出すべきだという結論になった。その中の一つに六・三制の考えが既にでていた³。

¹ 海後宗臣『日本教育の進展』東京大学出版部、1951、11-12頁。

² 同上、12頁。

³ 内藤誉三郎『戦後教育と私』毎日新聞社、1982、38頁。

と証言している。

前述のような「押し付け」論が生まれる背景には、日本における中等学校の解放の歴史的展開を看過しているということがある。この点に関して、海後宗臣は次のように述べている。

我が国の学校史上では明治維新後、小学校へあらゆるものの子弟を入学させようとして初等学校解放の制度を立てた。明治五年の学制は小学校を民衆に開放し、このたびの六・三制は中等教育の特権化を破って、これをあらゆるものの学校としたのである。この解放の精神は学校を民主化するという原則を承認したときに成立するのである¹。

さらに、海後が1946（昭和二十一）年十一月米国教育使節団来日に先がけて東京での教育講演会で戦後日本の教育改革の中心が中等教育の解放であるとの考えを次のように述べていることは注目に値するものである。

戦後における教育改革の重要な一つは学校体系の不合理なところを改めることにありとして、アメリカの中等教育解放のことに触れ、我が国の学校体系が如何に民主的でないかを批判して、学制改革についての私見を述べた。その際に私は小学校6箇年を終了した生徒が進学する学校が不合理であるとし、高等小学校や青年学校を中等学校と同等のものにしてここに新しい機会均等の中等教育機関を設けなければならないことを提唱した。この頃は未だアメリカ教育使節団が来朝することも分からなかった時期であるが、私は日本の学校がまさに改革さるべき部分は、民衆への中等学校解放であると結論してこのように講演したのである。従って日本の学校体系がどう改革せられねばならないかは以前から明らかになっていて、それに対する具体的な改造提案まで示されていたことであつた。決して終戦後に初めて問題となったことではないのである。又アメリカ教育使節団の報告書に指示されたから、それで学制改革が始められたと見るのは誤った見解である。日本の学校制度はこうした敗戦のことがなきとも改革せられなければならないものを持っていたのである。しかもそれらが日本が立てた学制改革の計画として既に提案されていたのである²。

このように海後は明治以来の教育の歴史の中で、中等学校の解放の帰結が六・三制学校制度にあると位置付けているのである。

1. GHQの学校制度改革

六・三制に象徴される戦後日本の教育改革はその民主化を旗印にした占領軍の強い指

¹ 前掲『日本教育の進展』、28頁。

² 同上、16頁。

導のもとに実施されたのであるが、当時占領軍内部にどのような改革の青写真があったのかははっきりしないのが現状である。『サンケイ新聞』の「米極秘文書特別取材班」が1975（昭和五十）年九月十二日付で米国国立公文書館のGHQ資料の中に「教育改革建議の要旨」と題する文書を発掘して広く報道している。これは、ファイルの状況から1945（昭和二十）年十二月頃のものだと推定される。この文書には、男女共学で義務制の八年生小学校、そのうえに三年生の中学校と女子中学校を設ける八・三制が検討されていたことを示す文書である。この文書の発掘について、終戦時、文部省の中等教育課にいた内藤馨三郎は『サンケイ新聞』のインタビューに答えて、次のようなコメントを残している。

教育使節団が来て報告書を出すまでは、GHQでも教育改革についてまとまった考えが無く、色々研究していたんだ。これはその時の研究文書だと思う。例えばここに出てくる八・三制という考えは当時GHQであったんだ。実際にアメリカでも行われている八・四制という考えもあった。われわれとしては六・三制だと、中学校を新しく建てなければならないが、八・三制だと、既にあった国民学校（小学校）と旧制中学の建物をそのまま使えるのでこの方が日本の実情に合うと当時主張したんだが、教育使節団が来てからの議論で、『アメリカでも六・三制の方がうまくいって、八年は長すぎる』ということになってしまった¹。

と貴重な証言をしている。すなわち、教育使節団の来日前GHQには具体的な学校制度改革案、特に六・三制につながるものはなかったということになる。

安倍能成は文部大臣就任に先立つ数時間前の1946（昭和二十一年）年一月十三日の午後、東京・世田谷の自宅で、『朝日新聞』のインタビューに応じて中学の五年制を復活させたいと語っている。

六・五制は1943（昭和十八）年一月二十一日の「中等学校令」（修業年限四年）以前の制度である。戦後、1946（昭和二十一年）年一月三十日、山崎きょうすけ文部次官は、戦時の特例を改め、旧制中等学校五年制を復活させること、又そのための予算見積りが準備されていることをCIEに報告したとの記録が「トレーナー文書」の「週間報告」の中に見られる。このような文部省側の積極的な対応で、同年二月二十二日の勅令第102号「中等学校令改正等ノ件」によって「四年」を「五年」に修正、同日六・五制が施行されたのである。翌二十三日、CIE教育課は文部省が勅令によって戦前の五年制の中学校を復活したことを「週間報告」の中に記録している。

学校制度などの問題を検討していた委員会は、教育使節団のなかの第三委員会「初等及び中等学校の教育行政」で、A・J・ストッダードを委員長に、イーヴィ、ギブンス、ホ

¹ 明星大学戦後教育史研究センター『戦後教育改革通史』明星大学出版部、1993、129頁。

ッホワルト、ノートン、ワナメーカーの各団員とアイグルハート顧問によって構成されていた。この委員会が三月二十三日に二十五ページの「報告書」を完成し、三十部のコピーを準備したことがこの委員会の執筆担当委員であるギブンス団員の日記「トーキョー・アンドリターン」の中に記録されており、学校制度を課題とする第三委員会の「報告書」が存在していたことは判明していたが、その所在はこれまで明らかでなかった。実は、この「報告書」がワシントン大学ヘンリー・スザロ図書館の公文書館に所蔵されている「ワナメーカー文書」のなかに発見されたのである。

驚くべきことは、第三委員会のこの「報告書」のなかでは六・三制の学校制度を勧告していないばかりか、先に見た六・五制という当時文部省が復活したばかりの日本の戦前の学校制度をそのまま戦後の学校制度として導入することを勧告していたという事実である。すなわち、第三委員会の「報告書」は次のように勧告しているのである。

六年制の小学校は完全に無償で義務制でなければならない。いかなる形の授業料も徴収してはならない。われわれは少女が少年と知的に全く同じであると確信する。それゆえ、われわれは学校に共学が導入されるべきであると勧告する。われわれは五年制中学校が共学制となり、すべての少年少女に確かに役立つようにし、そこでの子どもにかかる一切の授業料は無償とならなければならないと勧告する。われわれは最初の三年間すべての子どもは義務就学でなければならないと勧告する¹。

すなわち、この「報告書」草案では無償・共学とすべきこと、このうち九ヶ年を義務制とすべきことが勧告されていたのである。

しかし、第三委員会の報告書の六・五制の勧告には欠陥があった。六・五制の学校制度で義務教育を九ヶ年とした場合、中等教育の五年をそれぞれ三年及び二年に分割することになり、中等教育において一貫したカリキュラムを行うという従来の日本の教育理念にそぐわないことになる。六年の初等教育及び九ヶ年の義務教育の問題を同時に解消するためには、六・三制の学校制度を打ち出す以外に無かったことに注目できる。

2. 六・三制教育の誕生—南原・ストッダードの秘密会談

第三委員会の「報告書」が提出されたのが1946（昭和二十一）年三月二十三日で、最終「報告書」の完成が三月三十日であるから使節団はこの一週間で六・五制から六・三制のそれに変更したことになる。

「報告書」の内容に関する最終検討がなされる三月二十日から五日の六日間は使節団と日本側教育家委員会との教育専門家だけの協議がもたれていたことに注目できる。すなわち、GHQ・CIE 教育課ははずされていたということである。実は、この協議がもたれた六日間は六・五制から六・三制に変更していく重要な過程である。

¹ 土持ゲーリー法一『米国教育使節団の研究』玉川大学出版部、1991、311頁。

三月二十一日、日本側教育家委員長南原繁はG・D・ストッダード団長と極秘に会談を持ったのである。この会談の議事録は「南原繁・東京帝国大学総長並びに日本側教育家委員長からG・D・ストッダード米国教育使節団団長に提出された特別報告書（1946年三月二十一日）」と題される十一ページに及ぶタイプ印刷によるものである。

以上のように、記録の上からも日本側は六・三制学校制度の勧告に対して積極的な働きかけをしていたことがわかるのである。事実、当時の『ニッポン・タイムズ』紙は1946（昭和二十一）年四月十一日の社説で「六・三制の計画は使節団がそれを提案する以前に日本の進歩的な教育者によって鼓吹されていた」と報道している¹。

実際、『報告書』の中で六・三制を六・五制にかわって勧告することになった事について、使節団員のヒルガードは次のような重要な証言をしている。

六・三制の学校制度に関する勧告については、使節団全員が必ずしも賛成していたわけではありませんでした。私は個人的には六・三制について反対でありました。なぜなら、六・三制の中の三年制ジュニア・ハイスクールはアメリカでも必ずしもうまくいっていませんでした。六・三制が本『報告書』で勧告されたことはむしろ驚きでありました。周知のように、最終『報告書』はストッダード団長に一任されていまして、彼が最終的には決定したことであります。彼は「報告書」をまとめ上げる責任上、強引な一面もあったように記憶しております。六・三制が勧告されるに至った背景は使節団が望んだからというよりも、むしろ日本側からの意向が強かったからだという風に理解しております²。

また、ボールス団員は六・三制が使節団の全体会議で討議されたことを回顧して、

私は六・三制そのものには反対しませんでした。学校制度の問題は日本側が決定すべきことであると主張しました。ストッダード団長は六・三制を支持する一人だったと記憶しています。六・三制を勧告するにあたり、なぜこの制度を日本に勧告する必要があるのか十分な説明がなされていないことに不満を持っていました。この制度は児童・生徒の生理的及び心理的発達の段階に応じた区切りであるのに、その点が全く言及されていないのであります。これに対して、使節団は教育者なら誰でも六・三制について知っているのだからその必要は無いと考えていたようであります。しかし、教育者はともかく日本の一般大衆には全くなじまない学校制度であり、その理由をはっきりと説明すべきであったと、今でも強くそう思っています³。

¹ 前掲『戦後教育改革通史』、139頁。

² 同上、139頁。

³ 前掲『戦後教育改革通史』、139-140頁。

と証言している。

最終「報告書」では実際に六・三制を以下のように勧告している。

小学校の段階では、修業年数が若干不安定であった。われわれは、小学校の修業年数は六年と定めるべきだと考える。この期間にほとんどの少年少女は幼年期を通過して青年期の入り口に達する。小学校を六年で終わると、中等学校の入学試験に合格しなかった生徒や、職業につく前にもう少し教育を受けたいと考える生徒のために、一年か二年の修業の期間が加えられているが、これで組織はやや混乱している。この提案の意図するところは、小学校卒業生を受け入れる、租税によって維持されるすべての公立学校は、単一の制度に統一された方が良いということである¹。

おわりに・・・青空教室からの出発

以上で見てきたように、戦後日本の六・三制学校制度は教育使節団報告書の勧告にもとづいたものであったが、勧告にいたる経緯の中で日本側教育家委員会、特に南原委員長の演じた役割が重要であったことがわかった。最終的には、教育刷新委員会「1946（昭和二十一年）年八月、日本側教育家委員会から発展的に改編した内閣総理大臣の諮問機関」の1946（昭和二十一年）年十二月二十日の答申にもとづいて、六・三制の学校制度が導入されたのである。そして、この委員会の建議にもとづき「学校教育法」（1947（昭和二十二年）年法律第二十六号）により制度化され、六・三制は1947（昭和二十二年）年度から始められることが決まったのである。

1946（昭和二十一年）年10月25日に行われた教育刷新委員会第八回総会議事速記録によると、教育刷新委員の戸田貞三が以下のように述べている

- 一、まずは国民学校の小等科6年を置くことにし、その後続く学校として、国民の基礎教育を拡充する為、修業年限3ヵ年の中学校を置くこと。これは新しい制度の中学校でありまして、現在の中学校とも全然性格の違ったもの、又現在の実業学校とも性格の違ったもの、現在の青年学校とも違った、青年学校でも、実業学校でも、国民学校高等科でも何でもない新たな制度としての3年生の中学校であります。
- 二、上の中学校は義務制とすること、全日制とすること、男女共学とすること。この中学校の3ヵ年というものは、早生まれのものになりますと、満15歳迄ということになります。それを義務制とする。そうして全日制というのは、毎日学校に行かせるということです。それから男女共学ということにしたい。
- 三、校舎は独立校舎とすること。この中学校は、現在の中学校のように、上

¹ 同上、140-141頁。

級学校への準備学校であってはならぬ。又実業学校のように直ぐ実務ということのみ主点を置くものでもなく、全く新たな性格を持って、普通教育もやれば、同時に勤労教育もやるという意味の学校にしようという大体の相談をしておるのであります。そういう特殊な学校としては、校舎は差し当たりの問題と致しましては、色々の外のを流用しなければなりませんけれども、原則と致しましては独立校舎とする。

- 四、 校長及び教職員は専任とすること。従って、この校長及び教職員も、その学校に専任の人にする。兼務の人でありますというと、矢張り弊害が伴い易いのであります。そこで校舎の独立と同時に、校長並びに教職員も専任にする。
- 五、 各市町村に設置すること。これは義務制でありますから、各市町村に設置する。従って、原則として学区制になる。収容されるところの子供は自然学区制に依ることになるのであります。そうしないと、国民学校初等科を終わったもの全部を収容するのに、外の遠い所へやるという訳には行きませぬから、どうしてもこういうことが必要だと思えます。
- 六、 教育の機会均等の趣旨を徹底させる為、国民学校小等科に続く学校としては、上の中学校のみとすること。即ち、只今の国民学校の高等科、青年学校の普通科、中学校、女学校、実業学校というようなものは、恐らく中学校制が実施されると同時に廃止されると思う。その間の経過的な問題と致しましては、色々なことありましようが、併し原則としてはそういうものは廃止する。そうして新たに中学校一本建にするということになります。
- 七、 上の中学校制度は昭和22年4月より之を実施すること。これは非常に問題のあることでありまして、明年の4月から実際にこれが実施できるかどうかということに付きましては、私共の委員会でも相当皆さんが種々の方面からご研究下さいまして、随分問題があるということも能く判っておる訳であります。併しながらそれを1年延ばし2年延ばすということの効果と、明年から直ぐ実施するということの効果とを比べてみますと、矢張り明年から実施する方が宜からうという事になりまして、こうした訳でございます。
- 八、 上の実施に関しては、適当なる経過的措置を講ずること。尚その実施の色々な措置に付きましては、一層能く研究したい、こういうことでもございました¹。

1947（昭和二十二）年度から六・三制はスタートした。しかし、戦災による教育施設の損傷、校舎の不足は深刻で、多くは小学校と中学校の同居であった。廊下や昇降口、間切りした屋内体操場、雨が降れば傘をさして授業をした。宮崎県には馬小屋教室、東京の江東区には電車教室さえ出現している。二部授業、三部授業という言葉さえ生ま

¹ 日本近代教育史料研究会『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録第一巻』岩波書店、1995、154-156頁。

れたのもこの時代である。中には出席だけとって帰校させるところもあったという。雨傘教室、青空教室、馬小屋教室と呼ばれた粗末な施設での教育はこの頃の授業風景を象徴するものである。

六・三制の実施は占領軍の強い要請にもとづくものであった。

総司令部は六・三制こそ軍国主義、超国家主義の色濃い日本の教育を民主的な新教育に切り替える決め手であり、これなくして日本の民主化はあり得ないと、第一次米国教育使節団の報告書をもとに圧力をかけてきた¹。

と内藤誉三郎は興味深い証言をしている。敗戦後の国家財政の困窮ななかであったにもかかわらず、すべてのものを中学に行けるようにしたいという国民の要望は、全国から寄せられて当時 GHQ に何百万通という六・三制実施を望む投書が届いたという。さらに、六・三制の学校制度の実施に関しては1950（昭和二十五）年八月に来日した第二次米国教育使節団の影響があったことも重要である。すなわち、「根本的問題の一つは適当な校舎を供給することである」として、「校舎の建築を促進する。義務教育計画のじゅうぶんな効果をあげるよう完全実施を図ること」²と、六・三制学校施設急速充実にする報告書をマッカーサーに提出し、日本国内の六・三制教育充実への世論を一段と高揚せしめるのに大いに役立ったのであり、両教育使節団の六・三制学校制度改革に果たした役割は重要であったと言わねばならない。

日本側は米国教育使節団の勧告をただ卑屈な気持ちで消極的に受け入れたのではなく、如何なる苦難を克服しても、日本の徹底的民主化、新日本の建設を教育の力によって行おうとする確固たる意思を積極的に表明したもので、六・三制の学校制度改革に関しては、占領軍の指導下ではあったが、その構想も、その実施も、日本側が積極的に関与したものであり、占領下教育改革は、まさしく日本側の主体的所産であったということが出来る。

¹ 前掲『戦後教育と私』、41頁。

² 前掲『戦後教育改革通史』、144頁。

「教育基本法」の成立過程

片田早美

はじめに

1945年、日本はポツダム宣言を受諾して無条件降伏した。戦前、日本の公教育を支配していたのは、教育勅語であり、それは、天皇に忠誠を尽くし、命を投げ出す滅私奉公を最高の徳目とした。教育勅語を頂点とした天皇制公教育が侵略戦争に国民を駆り立てたという反省からGHQの指導の下、様々な教育改革がなされる。憲法・教育基本法の成立などの戦後教育改革は、天皇制国家が独占していた教育権の国民への開放、国家主義と軍国主義の教育から民主主義の教育へという画期的な教育の転換をもたらした。しかし、1945年8月のポツダム宣言受諾による日本の無条件降伏から、この教育勅語が廃止される1948年6月まで、2年10ヶ月もの多くの日時を要した。本論では、教育基本法がどのように成立していったのか、教育勅語廃止まで多くの日時を要したのはなぜであったのかをみていくことにする。

1. 教育勅語の処理

(1) 教育勅語擁護と新勅語渙発論

第一に、日本の支配層が一貫して勅語擁護に執着していたからである。まず、終戦直後から、文部省は戦争責任に反省のないまま、国体護持（天皇制堅持）の教育政策をスタートさせ、引き続き教育勅語を擁護した。しかし、擁護すべき勅語にも新しい説明を必要とした。1945年10月、田中耕太郎は、東京帝国大学教授のまま、文部省学校教育局長を兼任し、支配層のオピニオンリーダーとして登場した。翌年2月、彼は「教育勅語はわが国の醇風美俗と世界人類の道義的な核心に合致し、いわば自然法ともいふべきものであります」と訓示し、勅語を合理化しようとした¹。

第二に、占領軍が、敗戦直後から一年ほど、教育勅語を処理する方法として、新教育勅語の構想を積極的に支持していたからである。これは、米国宗教学者であるホルトムが、1945年10月、教育勅語の再検討と書き直しの勧告をしたことに始まる。総司令部内部では、CIE（民間情報教育局）局長ダイク准将が、この構想を推進し、45年12月の京都勅語草案²や、1946年1月の安倍能成文部大臣との会談での依頼を経て、具体化された日本側教育家委員会の新教育勅語渙発論となった。後者については、当時、新聞の社説で「国民自らの理念と実践とによって、自らの手で完成したい」や「民主主義への逆行」との批判が

¹ 川合章・室井力『教育基本法 歴史と研究』新日本出版社、1998年、17頁。

² 「大東亜戦後ノ教育ニ関シテ下シ給ヘル勅語」（京都勅語草案）。同志社大学教授の有賀鐵太郎が、米第六軍本部軍政部海軍中佐シーフェリンの依頼に基づいて1945年12月5日に作成された。空前の困難に陥った日本は、「君民一体」「国体の精華」を発揮するよう、国体護持の見地に立脚しつつ、道義国家の実現に向かい、天皇と「臣民」が一致して努力することを呼びかけたものであり、真理、良心、自由、平和、人格の完成など、今後の教育の拠りどころとなる理念が提示されている。

なされた¹。いかに民主的な理念を説こうとしても、天皇が教育目的を決定し、国民に命令するという新勅語論への反撥は明らかであり、次第に衰退していった。

(2) 占領政策の限界

ダイクの新勅語推進は、マッカーサーの天皇制存置・近代化方針の一環であった。マッカーサーは、天皇制を利用することにより、占領統治を円滑に行おうとした。天皇の戦争責任を問う国際世論を前にして、天皇制の近代化を図ることで、それを切り抜けようとした。その代表的事例が46年元旦の「天皇の人間宣言」である。天皇が「現御神（アキツミカミ）」でないとする神格否定を内容としていた。

さらに、占領軍は、度々、勅語廃止の機会を見送った。その一つは、45年12月の国家神道禁止指令の適用によってである。当初の草案では、「教育勅語および同種の文書の禁止」が、後の草案では、「公文所・公的宣言における『国体』という用語の使用禁止」が掲げられていた。しかし、このいずれもが最終的には削除された。

(3) 田中耕太郎文部大臣の勅語擁護の国際問題化

1946年7月16日、英字紙「ニッポン・タイムズ」に掲載された以下の記事が、総司令部で大きな波紋を広げ、国際的にも問題にされる。

「昨日、衆議院帝国憲法改正委員会において、第九条から始まる改正案の逐条審議の際、田中耕太郎文部大臣は、『国民は、教育勅語が廃止されない限り、勅語を守るべきである』と断言した。教育勅語は、『今までのところは根本的に廃止されていない』と田中は述べ、勅語の精神を実践に移す必要を理解していると付け加えた。彼は、日本の古典や聖書、宗教書のような他の資料も、教育の『基礎』を成すように、広く利用されるべきであると発言を続けた。」²

この記事に対して、米国太平洋陸軍総司令部軍事諜報局民間諜報課やCIE宗教課長バンズが素早く反撥を示した。7月18日、民間諜報局は、スペシャル・レポート『教育勅語』で、勅語が、ポツダム宣言の「日本国国民ヲ欺瞞シ之ヲシテ世界征服ノ挙ニイヅルノ過誤ヲ犯サシメタル」事柄であるとした。そして、「もし占領が長期的目的を達成する予定ならば、教育勅語は廃止されなければならない」と要望した。さらに、田中の発言は、米国務・陸・海三省調整委員会や極東委員会でも問題視されることになる。9月26日、米国国務省代表は、「田中が教育勅語は『今のところは根本的には廃止されていない』と述べたことは、

¹ 前掲『教育基本法 歴史と研究』17頁。

前者は、朝日新聞社社説「勅語渙発説を斥く」、1946年3月20日。後者は、北海道新聞社社説「教育委員会の二重性格」、1946年4月7日。

² 同上、20-21頁。

連合軍最高司令官が将来いつか、それを廃止する手段をとりうることを意味している」と批判し、極東委員会が審議中の以下のように「日本教育制度に関する政策」米国案の修正を提案し、了承されている。

「道徳と倫理の教科は、普遍的な道徳的・宗教的教授にもとづくべきであって、勅語・詔書にもとづくべきではない。これらの教科も、勅語・詔書も、天皇家の特権を強めたり、軍国主義と超国家主義の観念を教え込むのに使われるべきではない。」（傍線が追加箇所）¹

2. 教育基本法の成立と教育勅語の廃止

(1) 田中耕太郎文部大臣の教育基本法構想

教育勅語擁護論や新しい教育勅語渙発論が衰退するにつれ、それに代わる有力な構想として浮上したのが、教育基本法である。天皇主権から国民主権への転換の中で、議会で制定するのは、自然の流れであるし、敗戦直後から、知識人や教育者の間で、教育改革の一環として望む声があったのである。

1946年6月27日及び7月3日、第90回帝国議会において帝国憲法改正案が審議された際、田中耕太郎文部大臣は、教育勅語擁護を繰り返す一方で、教育根本法とでもいうべきものを早急に立案して議会の協賛を得たい旨を答弁した。占領軍は、勅語擁護発言のみを問題視するのみで、当初は教育基本法構想には注目しなかった。田中文部大臣は、6月27日、「少クトモ学校教育ノ根本ダケデモ議会ノ協賛ヲ経ル」ことを明らかにしてから、その構想は徐々に固まっていき、7月15日には、「民主主義的平和主義的教育ノ根本原理、詰り憲法ノ前文ニ現ハレテ居リマスヤウナ根本原理ヲ掲ゲマシテ、今日マデノ学校令ニ現ハレテ居リマス所ノ皇国ノ道に則リ、サウイウ思想ヲ払拭致スト云フコトガ第一デアリマス」と言い、以下、教育権の独立、義務教育の範囲、女子教育、教員養成、私学問題などを具体的に挙げている²。

(2) 田中二郎文部省参事による教育基本法の立案

教育基本法を最初に立案したのは、田中二郎（東京大学名誉教授、元最高裁判事、日本の公法学界の第一人者）である。彼は、東京帝国大学教授のまま、1946年7月11日付で文部省大臣官房審議事務委託を兼任し、同年8月28日、文部省に大臣官房審議室が設けられるとともに、大臣官房審議室参事事務取扱となった。田中二郎文部大臣を補佐し、教育改革立法の立案に当たるためである。田中二郎は、教育基本法案、地方教育行政法案、教育身分法案など戦後初期の教育改革立法を自ら構想し、執筆した実際の立案者であった。

¹ 鈴木英一・平原春好『資料 教育基本法 50年史』勁草書房、1998年、27頁。

² 前掲『教育基本法 歴史と研究』24-25頁。

(3) 教育刷新委員会と教育基本法

1946年8月10日、「教育刷新委員会」（1949年に教育刷新審議会と改称）が「内閣総理大臣の所轄」の下、「教育に関する重要事項の調査審議」を行う合議制の教育政策審議機関として設置された。この後、戦後教育改革は、GHQのCIE（民間情報教育局）と教育刷新委員会が協議し、文部省に対して指導助言を行う形で進行していく。教育刷新委員会は、1952年6月まで続き、約6年間のなかで35回の建議や声明をいくつか発表し、中央教育審議会へと改組されていく。この建議に基づいて、教育基本法、学校教育法、教育委員会法、教育公務員特例法、教職員免許法、社会教育法、私立学校法等の戦後の教育法制の中心的な法律が整備されていく。GHQの1946年1月覚書「日本教育家ノ委員会ニ関スル件」に基づき、アメリカ教育使節団に協力することを任務として2月に発足した「日本側教育家委員会」をその前身としている。

1946年9月7日の第1回総会で互選された委員長は安倍能成（前文部大臣）、副委員長は南原繁（東京帝国大学総長）であったが、1947年11月の第44回総会で委員長に南原繁、副委員長に山崎匡輔が互選され、教育刷新審議会廃止までその任にあたった。委員は50名以内であり、政治、教育、宗教、文化、経済、産業など各界から広く選ばれることとしたが、「代表的な権威者を網羅」するとともに、「官僚的要素を含んでいない」こととし、主たる構成要素は、自由主義的知識人であった¹。画期的なことに、教育関係では、高等教育機関ばかりでなく、小中学校長などが参加したこと、女性委員が任命されたのであった。

1946年9月13日の第2回総会で、南原議長のとめにより、教育の根本理念と教育基本法を第一に取り上げ、特別委員会を設けることを決定した。同月20日の第3回総会では、田中文部大臣の「教育基本法に関する具体的構想」が提示された。さらに、南原議長から、第一特別委員会委員として、芦田均（衆議院議員）、天野貞祐（一高校長）、河井道（東京恵泉女子専門学校長）、島田孝一（早稲田大学総長）、関口鯉吉（東京帝国大学教授）、羽溪了諦（元龍谷大学学長）、務台理作（東京文理科大学学長）、森戸辰男（衆議院議員）の8名が指名された。同月23日の委員会第1回会合で、羽溪主査（委員長）を決定した。

第一特別委員会の審議を受け、1946年10月8日の「勅語及詔書等の取扱について」（文部省次官通牒）では、式日等における教育勅語の奉読禁止などの措置が行われた。翌9日、文部省令・国民学校令施行規則が一部改正され、式日の行事中、君が代の合唱、御真影奉拜、教育勅語棒読に関する規定が削除された。しかし、第一特別委員会では、教育勅語そのものについて、「日本人の道徳の規範として実に立派なもの」（天野貞祐委員）と「個々の徳目に於て教育勅語を貫いて居る精神が、明治国家の建設時代は別として、今の民主国家の建設に於ては、根本精神が全くそぐわんものである」（森戸辰男委員）との意見対立があり、勅語そのものの廃止には手が付けられなかった²。

¹ 前掲『教育基本法 歴史と研究』、27頁。

² 前掲『鈴木英一・平原春好『資料 教育基本法50年史』28頁。

(4) 教育基本法の成立

教育刷新委員会は、1946年9月から11月にかけて17回の総会を開くという精力的な議論が重ねられた。議論の中心は、教育基本法制定であり、教育基本法関係の総会は7回行われた。第一特別委員会は2か月余の間に12回（1946年9月23日～11月29日）にわたり検討を重ね、11月29日、教育基本法制定の必要性和その内容となるべき基本的な教育理念等について、第13回総会において決議¹、12月27日に内閣総理大臣へ報告された。また、総会には、第一特別委員会が作成した教育基本法案要綱案²が参考案として提示された。建議採択後は、文部省の立案活動に移り、教育基本法案は、何回も書き直されるとともに、他官庁や法制局、さらにはCIEの検討を受けることになる。大蔵省は、財政的な理由から、「実質的な問題が多く…さしあたり本法の制定は適当ではない」という反対意見であった。法制局では、法律論や法律用語の問題点が指摘された。このため、法案の調整には時間がかかった。

政府は1947年3月4日、教育基本法案を閣議決定した。そこでは、(a)「民主的で平和的な国家」が「国家」となり、「民主的で平和な」が削除され、(b)第一条に「自主的精神に充ち」を加えるなどの修正が加えられた。3月5日、政府は教育基本法案を上奏、翌6日に枢密院に御諮詢、若干の字句訂正を行い、3月12日、枢密院会議において可決された。そこでの修正点は、(a)第一条（教育の目的）では、「国家及び社会」を「平和的な国家及び社会」に改める。(b)第十条（教育行政）第一項中「国民に対し」を「国民全体に対し」に改めるなどであった。

1947年3月12日、政府は教育基本法案³を第92回帝国議会に提出した。両院は、教育基本法案委員会を設置した。議会では、澤田牛麿貴族院議員が「法案ぢやなくて説法ではないか」と述べるなどの批判がでたが、無修正のまま成立する。そして、教育基本法は、3月31日に公布・施行された。

(5) 教育勅語の廃止

しかし、教育基本法制定当時、教育勅語処理は未決着であった。つまり、この段階においては、教育勅語と教育基本法は並立して存在していた。1948年5月、民政局次長のケーディスは、「国会決議によって教育勅語を廃止できないか」と指示し、同年6月19日、衆参両院の教育勅語廃止決議となる。そして、民政局の主導によって、教育勅語の廃止が実現した。

¹ 文部科学省ホームページ「教育基本法に関する資料」

http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/index.htm

² 同上。

³ 同上。

おわりに

こうして、日本が降伏してから2年10ヶ月を経て、戦後の民主的な教育の理念を示した教育基本法は成立をみた。教育基本法は、教育の目的、教育の方針、教育の機会均等、義務教育、男女共学、学校教育、社会教育、政治教育、宗教教育、教育行政について定めている。法律の形式にあっては異例の前文を置き、あえて憲法との関連に言及するという特色がある。被占領という特殊な状況下で制定されたという背景から、GHQからの押し付けという議論があるが、必ずしもそうとは言えない。「教育基本法」という立法の形態を発案し、これを頂点にして教育改革立法の体系化を構想したのは、当時文部省内の立案実務をリードしていた田中二郎であり、これを国策として確定し推進したのは田中耕太郎文部大臣であったからである。

参考文献

久保義三・米田俊彦・駒込武・児美川孝一郎『現代教育史事典』東京書籍、2001年。

佐藤順一『現代教育制度』学文社、2004年。

川合章・室井力『教育基本法 歴史と研究』新日本出版社、1998年。

『日教組の成立とその教育的主張』

山貫詩織

はじめに

戦後日本の教育会にとって、文部省と日教組（日本教職員組合）の対立ほど、不幸で不毛な歴史を積み重ねてきたものはない。公教育の責任所管官庁と、現場職員の大半を擁する教職員組合とが、イデオロギー的に激しく対立して教育行政の正常な運営に支障をきたすなどという図式は、諸外国には絶えて見られないところで、この国の戦後教育の著しい特殊性の一つを成している。また一年半余の間に、50万人に及ぶ教員の全国単一組織として、日教組が結成されたことは、戦前教育から戦後教育を特色付ける重要な性格の一つであった。しかも自らの生活擁護そしてその社会的政治的地位の向上をはかるために、全国の教員の労働組合としての組織結成は、日本教育史上画期的なものであった¹。

日教組は米国型の穏健な教員組合には成長しなかった。反対に、最もラディカルな共産主義者とややリベラルな社会主義者とが、互いにいがみ合い反目し合いながらも共通の利害のためには野合する、全体として極めてイデオロギッシュかつ戦闘的な反体制教師集団として成長を遂げた²のであった。本稿では、そうした特異な性格を有する戦後日本の教職員組合が成立した背景と、その原点となった当時の教育的な主張を見るとともに、その成立の歴史的な意義を考察してみたい。

1. 日教組成立の過程

ポツダム宣言の受諾による日本の敗戦は、日本帝国主義の軍事的、政治的敗北ばかりでなく、同時に、天皇制教育体制の崩壊という戦前教育の歴史的総括を意味していた。久しい間無権理状態と隷属的地位に置かれてきた教師たちにとって、社会的地位と諸権利の確立にまたとない歴史的転換が訪れた³。敗戦に伴う戦前の抑圧機構の解体、迫り来る生存の危機に対する労働運動の未曾有の高揚など、敗戦後の新しい情勢と条件の下で、教師たちも教員組合を結成し、勤労人民の生活と権利擁護の運動に参加した。

占領軍総司令部は10月11日、婦人の解放、労働者の団結権、教育の自由主義化、専制政治からの解放、経済の民主化の五大改革指令を出し、戦後の民主的改革がこれを機会にスタートする。10月22日には日本教育制度改革に関する指令（「日本教育制度ニ対スル管理政策」）も出され、軍国主義教育との訣別が具体化する。11月には、戦前の教育運動家を中心に教員組合づくりが始める。戦後初期の教育政策は、アメリカの対日政策のもと、非軍事化・反封建を目指す民主化・近代化の教育の実現を軸に、1947年の教育基本法をてこ

¹ 久保義三『昭和 교육史 下』三一書房、1994、273頁。

² 明星大学戦後教育史研究センター編『戦後教育改革通史』明星大学出版部、1992、267頁。

³ 土屋基規『近代日本教育労働運動史研究』労働旬報社、1995、617頁。

として展開される。この年の四月からは六・三・三・四の学制が発足するなど、教育界には多くの課題が山積みしていた。4月から全国一斉に中学校が発足したが、戦争直後の壊滅的な国家財政のなか、その設立経費の負担は地域住民に課せられた。中等諸学校は新制高等学校への転換を望んだため、新制中学校は直接的な創設母体が存在しない場合が多かった。このために、新制中学一年生は小学校や旧制中学に同居したり、旧兵舎の馬小屋を応急に改造した教室に詰め込まれたり、野天での青空教室も出現していた¹。こうした状況を背景に、教育労働戦線の統一が叫ばれるようになり、三つの教職員組合の全国組織（全日本教職員組合協議会、教員組合全国連盟、全国大学高専教職員組合協議会）が意思統一をし、「日本教職員組合」（日教組）が結成された。

2. 結成における日教組の教育的主張

結成大会は1947年6月8日に開催され、このとき会場にはりだされたスローガンは、「教育を復興し明るい日本をつくれ」、「国庫支弁により六、三、三制を完全実施せよ」、「研究活動の自由と民主化を保證せよ」²、というようなものであった。結成にあたっての、彼らの教育的な主張を見てみると、

日本教職員組合綱領

- …… 一、われらは、教育の民主化と研究の自由の獲得に邁進する。
- 一、われらは、平和と自由とを愛する民主国家の建設のために団結する。

規約

総則

- …… 第五条 この組合は組合員の経済的、社会的、政治的地位の向上をはかり、教育並に研究の民主化につとめ文化国家の建設を期することを目的とする。

宣言

……日本教職員組合は全日本の教職員五十万の希望と意思と力との結集であって新しい民主的秩序の建設と新日本文化の創造に偉大なる役割をになおうとするものである。思うに教育の民主化と充実は日本民主化の基盤でありその成否は我国の将来を左右するに足るものである。然るに我が国教育の現状はその民主化の程度においてもその施設の点においても不完全きわまりないものであって日本の将来をあかるくするものではない。（略）我国に残存するあらゆる悪秩序と闘いこれを徹底的に打破して豊かな民主主義教育文化の建設に邁進することを厳粛に誓う。

決議

¹ 久保義三ほか『現代教育史事典』東京書籍、2001、389頁。

² 星野安三郎・望月宗明・海老原治善編『資料戦後教育労働運動史（一九四五～一九六九年）』労働教育センター、1979、5頁。

教育復興に関する件

- 1、新学制完全実施（教育費大幅国庫負担、教育行政の民主化、学校教育の民主化、定日制高等学校義務制の実施、学校建築起債の許可）
- 2、特殊教育義務制の即時実施
- 3、学術研究態勢の民主化
- 4、研究費大幅引き上げ
- 5、戦災震災校の復興（略）
- 10、教科書の完全なる廉価配給と編纂の民主化
- 11、私学に対する国庫補助の大幅引き上げ¹

というものであった。当時の国民の生活不安と教育の現状を危機的に捉え、教育の民主化を通して民主主義教育文化を形成し、民主国家を建設することを目標としていた。そのため新学制の完全実施を訴えた。

3、敗戦直後の教育政策

一方、1946年、文部省から出された「新教育指針」によると、

民主主義の徹底

教育の実際において民主主義をいかに実現すべきか……

- (一) 教育制度を民主化すること
 - (二) 教育の内容に民主主義を取り入れること…
- (略)

結論—平和的文化国家の建設と教育者の使命

「これからの日本はどんな国であるべきか。そしてこれからの教育はどんな人間をつくれればよいか」このことを今日のすべての教師たちは問ふであらう。われわれはこれに対して次のやうに答へる。「新しい日本を平和的文化国家として建設しよう。そして平和を愛し文化を求める人間をつくってゆかう」と²。

とある。終戦直後の日教組と文部省の教育方針は、民主主義の徹底と新しい平和な日本をつくるという点で一緒であった。1947年、日教組の第一回中央委員会では、「六・三制の完全実施のたたかいは新憲法によって保障された教育の機会均等の実現にある。独立校舎のためには120億円が必要であり、これを全額国庫負担にするよう政府に補正予算を組ませることが緊急の課題である。³」とした。国会に対する請願文を集める運動も日教組の手で行われ、大衆的な運動の発展により政府は5億円の大蔵省査定を大きく上回る31億円の計

¹ 前掲『資料戦後教育労働運動史（一九四五～一九六九年）』、25-30頁。

² 同上、91頁、94頁。

³ 日本教育者組合編『日教組20年史』労働旬報社、1967、48頁。

上にふみきらざるを得なくなった。しかし最終的には台風による被害復興を理由に 8 億円の計上にとどまった¹。

4. 『教育白書』

日教組は 1948 年の第二回臨時大会で『教育白書』を発表した。これは敗戦直後の、危機的な教育の状態を示し、六・三制がいかにして実施されているのか、子供たちの学校生活がどのような状況下においてなされているのかが、具体的なデータによって表された。

一九四八年三月日本教職員組合は京都大会を機会として全日本国民に対し、教育白書を提示する。まさに崩壊の危機にさらされた日本の諸般の事情と共に、この国の将来を卜する教育の実相を率直に露呈することによって、その原因を明らかにすることは、真に国民による国民の教育を打ち樹てるに不可欠の要請であると確信する。(略) 政府は敗戦国の常態として生産設備の荒廃、資材の枯渇、資金の不足、特に食糧の欠乏にことかりて資本家階級の生産サボによるインフレと闇の昂進を放置し、これらを必然なるものとして容認するかの如く、新学制の実施に熱意なく、校舎もなく、充分なる教科者、学用品等をも与えず、而も巷には闇資材による建築と頽廢に満ちた印刷物が氾濫し、父兄大衆は負担し難い寄附金の強制に喘ぎ、教員は正業を守り得ないベース賃金によって殺人的苦悩の深淵にいる。かくて同志は職場に倒れ、或は余儀なく職場を離脱してゆく。学園は荒れ、社会は不安の坩堝と化し、この国の未来の魂は蝕まれて行く。まさに破局に瀕した生活に追われて、時代を担う青少年の希望は虚無に導かれている。われわれはこの危機を打開しなければならない。全日本国民の責任と自覚とによって、その実相を把握し、明るい自由な文化国家建設のために、教育復興はまさしく全人民の友愛と信義とによって、その障害の究明より始められなければならない。教育の復興も生産復興の一環として、祖国を真の民主国として誕生せしめるために、われわれは救国の至情にもえて、国際的信義に基づき、日本に近代を招来する日の速度を加えなければならない。まさに教育白書はその座標として提示されるものである。²

また、教育白書によると、六・三制により発足した新制中学校のうち、独立校舎を持つものは 15 パーセントに過ぎず、あとは小、青年学校の仮ずまいをしているとある³。

おわりに

終戦直後の食糧難の中で、明日の糧にも事欠く薄給に喘いでいた多くの教師にとって、

¹ 前掲『日教組 20 年史』、48 頁。

² 宮原誠一・丸木政臣・伊ヶ崎暁生・藤岡貞彦『資料日本現代教育史 1』三省堂、411 頁。

³ 同上、413 頁。

団結の力によって政府と交渉し、賃上げを勝ち取る日教組の存在が一定の意味を持っていたことは否定できない。この国の教師の大半が日教組に終結したのも、その意味で決して故ないことではない。そうした、教師の待遇面での改善に果たした戦後の日教組の役割は大いに評価すべきものである。階級闘争的労働運動の一環として教職員組合活動が展開された一面は否定できない。一方、冷戦構造下における政治の逆流に対しては、一定の歯止めとなってきたことも事実である¹。戦後教育改革を考えるにあたって、教職員組合の結成と運動をぬきにはできない。圧倒的多数の教職員が自主的に結集した日教組の成立は、日本の教育と教職員にとって歴史的な大事業であった。それは戦前の教育体制から改め刷新し、民主教育を進める上で最も重要な下からの改革運動の登場であったといえよう。日教組の運動がなければ、戦後文部省の教育政策のなかで民主教育の認識が国民の中に広がることはなかったのではないだろうか。そして教育の復興も、現場の教師たちの主張がなければ決してありえなかったであろう。文部省が戦後初期に発表した「教育指針」で教職員組合の役割を高く評価した（教員組合はその団結の力をもって、教育の正しいありかたと、教師の身分の安定とを保障しなければならない²）のも、日教組結成大会に代表される当時の教育運動の高揚・教育復興と改革への意気込みを反映したものといえよう³。

良い意味でも悪い意味でも、日教組の歴史は「平和と民主主義」そのものの歴史であった⁴。日教組の主張はその点ではぶれることはなかった。日教組の活動を抜きにして、国民意識に定着した「平和と民主主義」はほとんどありえなかったであろう。またより本質的には、教育民主化の主体としての教師の自己形成を促した⁵ということであろう。

1 永岡順・熱海則夫『新学校教育全集26 教職員』ぎょうせい、1995、287頁。

2 前掲『近代日本教育労働運動史研究』、93頁。

3 今村彰「教職員組合の結成」（『別冊国民教育⑤戦後教育改革を考える』労働旬報社、1982、129頁。）

4 岡村達雄『教育の現在第三巻 教育運動の思想と課題』社会評論社、1989、64頁。

5 前掲『近代日本教育労働運動史研究』、618頁。

戦後新教育における「コア・カリキュラム」について

吉田 潤

はじめに

第二次世界大戦後、それまで徹底した軍国主義教育を行ってきた日本の教育は大きな転換期を迎えた。GHQによる様々な民主化政策が出される中、教育現場でも戦前には見られなかったような教授方法がとられるようになっていく。「経験主義」を基本とする“戦後新教育”とよばれるものがそれである。この時期にきわめて影響力をもった団体が1948年に成立した「コア・カリキュラム連盟」だ。本論では、コア・カリキュラムとはどのようなもので、戦後の日本にどのような影響を与えたのか、具体的な授業例も紹介しながら述べていきたい。

1. コア・カリキュラムとは

「コア・カリキュラム」とはどのようなものなのであろうか。その始まりともいえる最も典型的な例は、1943年にアメリカヴァージニア州教育委員会から出された学習指導要領の改訂版である。「ヴァージニアプラン」とも呼ばれ、当時の日本にも大きな影響を与えたものであった。まずはこのヴァージニアプランを詳しく見ていき、コア・カリキュラムについて理解していきたい。

「ヴァージニアプランは、学問や知識のまとまりを軸に教科を定立する教科カリキュラムではなくて、子どもの生活や経験を軸とした」カリキュラムであった¹。そのプランの中心は“コア・コース”といい、社会生活の主要機能からなる「スコープ」と、生徒の興味・関心に基づく「シーケンス」を組み合わせたものである。当時スコープには、生命・財産・自然資源の保護保全、物やサービスの生産・分配・消費、物や人の通信・輸送、娯楽、美的活動・宗教心の表現などが採用されていた。シーケンスは各学年で学習すべき内容の観点を示したもので、「○第一・二学年→家庭と学校の生活・地域社会の生活 ○第三・四学年→自然環境に対する生活の適応・自然開拓の進展につれての生活の適応 ○第五・六学年→発明発見が私達の生活に及ぼす影響・機械生産が私達の生活に及ぼす影響 ○第七学年→共同生活のための社会施設」のように設定されていた²。そしてこれらを組み合わせることによって具体的な単元をつくっていく。例えば、「私たちはどうすれば丈夫でいられるか」（一年）、「動物たちはどのように人間の役に立っているか」（三年）、「私たちの生活を楽しくするためには私たちはどうすればよいか」（五年）、「仕事を通じて人々はどのように協力するか」（六年）などである³。このように、国語や算数というような教科の枠組みをはずし、子どもたちの生活に基づく興味・関心から様々なことを学んでいこうとした、

¹ 平田嘉三『初期社会科実践史研究』教育出版センター、1986、24頁。

² 同上、33-34頁。

³ 同上、34頁。

おそらく最初のものがヴァージニアプランであった。

2. 日本における「コア・カリキュラム」

このような考え方はもともと日本にもあった。それは大正自由教育運動と呼ばれるものである。ここでは簡単に大正から昭和初期の教育運動を見ていこう。明治の末から、谷本富らによって欧米の教育学説が紹介され、それと同時に白樺派の文学が青年教師たちに人道主義を目覚めさせる。これらにより、子どもの自学自習や、個性の尊重を目指す教育が展開されていく。そのひとつが“新学校”と呼ばれた学校の成立である。これは「外国の教育理論・方法に触発された人々が、それぞれの現場で実験教育をこころ」んだ学校である¹。明石師範学校附属小学校の「分団式動的教授法」²や奈良女子高等師範学校附属小学校の「合科学習法」³などが代表的である。このような学校により、「児童中心主義」が生まれ、それを最も徹底したのが、池袋“児童の村”小学校である。これは「教室・教師・カリキュラム・時間割を一切さだめない『徹底した自由教育』、『極端な児童本位の教育』であって、子どもたちが自身が生活することそのことが教育」とされた学校であった⁴。またこの頃のもうひとつの運動として昭和初期に栄えた生活綴方運動がある。「子どもが見たまま、感じたままを書き、書きながら思考を深め、さらにリアルに書きすすめる過程を重視した」⁵教育であったが、これは治安維持法により弾圧されていく。だがその後保釈された生活綴方運動推進者たちは、池袋“児童の村”小学校の同人が中心となり、雑誌「生活学校」を創刊していくのである。

では、先のヴァージニアプラン、そしてコア・カリキュラムは、戦後、それまで徹底した軍国主義に染まっていた当時の日本にどのような影響を与えたのだろうか。ここで注目したいのが昭和 22 年発行の『学習指導要領社会科編 I (試案)』(以下、『二十二年版社会科』とする)である。この『二十二年版社会科』には、各学年別に指導すべき単元が記され、その指導の着眼点や学習活動の例などが詳しく書かれている。先に述べた、「私たちはどうすれば丈夫でいられるか」(一年)、「動物たちはどのように人間の役に立っているか」(三年)、「私たちの生活を楽しくするためには私たちはどうすればよいか」(五年)、「仕事を通じて人々はどのように協力するか」(六年)という単元は全てヴァージニアプランの単元の日本語訳でもありながら、『二十二年版社会科』の 11、12 頁にもそのまま同学年の単元として載っているのである。つまり、1945 年 12 月 31 日に修身・国史・地理の授業が停

¹ 斎藤秋夫・蔭山雅博『社会科教育・理論と実践』自由書房、1987、18 頁。

² 明治 40 年 9 月に明石師範学校附属小学校に主事として着任した及川平治が提唱。分団とはグループ、いわば班のようなものことで、動的教育とは、注入的教育に対し子どもの能力差に応じた指導方法を重視し、真理を与えるよりも、探求法を授けることを重視した教育のことである。

³ 「合科学習」とは端的に言えば教科枠を超えた総合学習のことで、奈良女子高等師範学校附属小学校においては木下竹次が行った。

⁴ 前掲『社会科教育・理論と実践』、19-20 頁。

⁵ 同上、22 頁。

止され、『二十二年版社会科』によって「社会科」という教科成立したとき、ヴァージニアプランが直輸入される形で日本に取り入れられたのである。

さらに、この『二十二年版社会科』の8頁、「第一章第四節 社会科の学習指導法」では、社会科学習の方法について次のように述べている。

青少年は社会生活に関する真実な知識理解を与えられなければならないが、これは自分たちでなんらかの行動をなし、社会との交渉を経験することによってのみ得られるものである。なすことによって学ぶという原則は、社会科においては特に、たいせつである。(中略) 社会科の目指している社会的態度とか、社会的能力とかいうもの、すなわち生活の仕方としての民主主義は、日々の生活の実践によってのみ理解され、体得されるものであるから、青少年の生活の問題を的確にとらえて、その解決のための行動を指導していくことが、社会科の学習指導法の眼目でなければならない。

また、同17頁からの「第二章第二節 小学校社会科の学習指導法」では、社会科学習の具体的方法として、話し合い・読書・物を作る・実地見学・絵や地図を書く・写真や絵を集める・人を招いて話を聞くなどが挙げられている。つまり、当時の社会科には、「児童が生活上の問題を主体的に調べる学習（生活学習）が採用されていた」ということである²。これもまた、ヴァージニアプランの軸である、子どもたちの生活に基づく興味・関心という部分に影響された結果であろう。

これらのこと具体例として、『二十二年版社会科』の附録に「作業単元の例」というものが載っている。ここではそのうちのひとつ、147頁からの「船と港の生活」をとりあげてみたい。これは三年生を対象にし、「船」というものから児童の興味を引き出し、様々なことを学んでいこうと紹介されているものである。148頁からは、この単元の基本的学習として次のような項目が挙げられている。「船の作り方・船の型と用途・船会社のこと・船が浮かぶわけ・貨物船の貨物の積み下ろし・主な輸出入品・港における安全のための規則・安全施設・海の歌・船の発達の歴史・船の進水・・・」これらの基本的事項を学び、さらに「次のような広い興味を誘導する」として「漁業の研究・石炭業の研究・石油業の研究・工業原料の研究・海陸連絡の研究・貨客輸送の歴史・舟と車の比較・一般貨物の研究・交通運輸の諸方法」が挙げられている。実際の授業は、船の模型を作ったり、港の生活を真似たり、自身が船になりきって遊んだりするところから始まる。そこから発展し、「船の見学に行きたい」「港で見たものを描いてみたい」「海の詩を書きたい」「漁業に関して調べてみたい」「船と港の展覧会をやりたい」というような児童の興味に従って学習が進められていくのだ³。このように、子どもたちの興味・関心のある事柄から、社会科だけでなく、国

¹ 『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』文部省、1947、8頁。

² 平田嘉三『初期社会科実践史研究』教育出版センター、1986、36頁。

³ 前掲『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』、156頁。

語や算数、理科、さらには音楽や実地見学など様々な分野の学習へとつなげていくという方法をとろうとして「社会科」という教科を成立させたことがよくわかる。

3. 初期社会科の問題点と「コア・カリキュラム連盟」の成立・主張

しかし、ここで大きな問題が生じる。ヴァージニアプランは教科の壁をなくしたコア・カリキュラムであるが、『二十二年版社会科』はそれをそのまま社会科だけに取り入れたので、他教科と内容が重複してしまうのである。当時、東京教育大学の教授であった梅根悟は、「アメリカにおけるコア・カリキュラム或はコア・コース、特にその最も典型的なものであるヴァージニアプラン」を「修身、公民、地理、歴史の総合教科としての社会科の内容としたことは全く誤りだった」と指摘している¹。この問題点の解消を求めて、昭和二十三年から二十五年にかけて「コア・カリキュラム運動」が展開され、1948年10月には梅根悟を中心として「コア・カリキュラム連盟」（コア連）が成立した。これに対して、教科としての社会科を成立させようとする CIE や文部省は昭和二十六年に「小学校学習指導要領社会科編（試案）」を出した。これにより社会科と他教科の内容重複が減少し、以後、一教科としての社会科を目指していくことになる。

では、この『昭和二十六年版社会科』に対抗したコア・カリキュラム連盟はどのような主張をしたのだろうか。コア連結成当初は、「個人的・社会的な生活現実の問題解決を学習する“中心課程”と、その問題解決に必要な最低限の知識を学習する“周辺課程”のふたつからなるカリキュラム」であった。しかし、「このカリキュラム構造は理念的に過ぎ、日本の社会的現実から遊離している」という批判を受けた²。また、コア連内でも「コア＝子どもの生活実践」とするか「コア＝社会科」とするかで意見が分かれてきた。そこで1950年頃、日本の歴史的・社会的現実を重視する方向に転換していき、先の中心課程は子どもの生活をコアとする“日常生活課程”と“中心課程”に分けられ、周辺課程は教材の系統性を重視する“基礎過程”に変更された。

さらにその後、コア連は議論を重ねて「三層四領域カリキュラム」を提案する。これについて、コア連の当時の機関誌「カリキュラム」の別冊である「生活教育の前進」1951年6月号5～16頁に載せられた、梅根悟「コア・カリキュラムの構造と本質の再検討」という論文を参考に見ていきたい。コア連がコア・カリキュラムの構造論を考えるときにまず手がかりとしたのが、Thut and Gerberich 『Foundations of method for Secondary Schools』（1949）に出ていたカリキュラム論であった。最初にその要点をまとめておく。

カリキュラムには教科書どおりに順を追って細切れに教えていく「日々課題法的カリキュラム」、教材を単元で組織して教える「教材単元カリキュラム」、子どもの現在の欲求から出発し、それを満足させるために子ども自身が行う目的活動を「経験単元」とし、それ

¹ 梅根悟、岡津守彦『社会科教育のあゆみ』小学館、1959、4-5頁。

² 歴史教育者協議会『歴史教育50年のあゆみと課題』未来社、1997、55頁。

から成り立つ「経験カリキュラム」の3つがある。では、コア・カリキュラムはどうかというと、これら3つを融合させたものなのである。コア・カリキュラムの歴史的発達を見ると、日々課題法から教材単元法へ、さらにそこから経験カリキュラムへと移行してきたことがわかる。まずは全員に必要な科目だけを「必修コア」とし、あとは子どもそれぞれの必要に応じて選択とさせた。そこから教材単元法へ移るときには全てを単元で構成して教えるのは無理だということで、コア・コースの科目だけでも単元法でやっていこうとした。そのコアをできるだけ広げようとした結果、「社会科」のような広域教科が生まれるのである。このときには生徒の生活に関係のある事柄を中心とし、生徒の自主性を重んじていた。しかしそれでもコース・オブ・スタディのようなもので授業進度などは決められていた。そこで、コア・コースを経験単元にして、教科区分とは無関係のものにすることで、子どもたちが自分の関心に従って学習できるようにした。だが、コア・カリキュラムというのはこのようなコア・コースばかりをやるものではなく、教材単元のような広域コースや、日々課題法のような生徒の必要感に基づいて知識や技能を学べるコースも一緒に学んでいかなければならない。そこで新しいコア・カリキュラムは、経験単元をコア・コースとして、その周りに教材単元コースや日々課題法コースを置くことで、より広域な事柄も基礎的な事柄もまなべるようにしたものなのである。

以上がコア連が参考としたカリキュラム論の内容である。ここから出発し、コア連ではこれら3つの方法が相互に関連することで1つのカリキュラムを成すということに気づく。つまり、

この三つのカリキュラム部分が相互に無関係に、コアはコア、教材単元コースは教材単元コース、ドリルはドリルと三者バラバラで走っていたなら、それはコア・カリキュラムとは言い得ない。この三者が経験単元のコースを基底又は中核として、一つの統一体をなしている時に、それは経験的統一カリキュラムと言われる。それがコア・カリキュラムである¹。

ということである。これら3つの層のうち、経験単元はこれまでの日常生活課程に、教材単元は中心課程に、日々課題法は基礎過程にあたるだろうとされたが、この3つの相互に関係ある成層的構造の中で営まれる生活、学校生活も含む日常の生活の内容とはどのようなものであるか。その結論として出されたものは、(一)健康、(二)経済、(三)社会、(四)表現の四領域説であった。これらは社会の四大機能であり、青少年の生活問題や欲求もこの4つの領域に収まる。また、これらも相互に関連し合うことで存在するものである。つまり、経験単元を中心とする三層がそれぞれ四つの領域にわかれ、それぞれが相互に関連するカリキュラムができたのである。これが「三層四領域カリキュラム」である。

¹ 梅根悟「コア・カリキュラムの構造と本質の再検討」(「生活教育の前進」1951年6月号所収)、8頁。

元来、生活教育では、特定の日の特定の時刻にある科目を指定してできあがる時間割というものに反抗し、その形式主義から脱却しようとしていた。そのような中でできたこの三層四領域カリキュラムに従い学習を行うときには、二通りのコースの立て方がある。一つは、「経験単元コース」、「教材単元コース」、「練習コース」のように、このカリキュラムを“横割り”にしていくやり方。もう一つは、「健康コース」、「経済コース」、「社会コース」、「表現コース」というように“縦割り”にするやり方である。横割りの場合は、これまで見てきたような、日常生活課程を中心に、中心課程や基礎過程を学んでいくものほとんど変わりはない。それぞれのコースに四領域がそれぞれ部分領域として含まれているのである。それに対して縦割りだと、それまでのような教科的区分にやや近いものになり、一見逆戻りのようにも思える。しかし、縦割りのコースそれぞれが三層を過不足なく含んでいけば結局同じ、むしろ教科カリキュラムを残しておいたとしても経験単元から生活教育もできるから近づきやすくやりやすいではないか、ということになった。このように、従来の教科カリキュラムの中で生活教育をやろうとする「新教科カリキュラム」という立場の者も出てくるようになったのである。ただ、この論文ではどちらがよいかという結論は出しておらず、「縦割りがいいか、横割りがいいかはなお今後検討すべき問題として残されているのだ、ということに落ち着いた」とされた¹。

4. コア・カリキュラムの具体的授業例

さてここからは、コア連の機関誌「カリキュラム」1949年1月号に掲載されている、コア・カリキュラムの理論に則って行われた授業例を2つほど見ていきたい。

1つは、奈良師範学校女子部附属小学校の三年生を対象に、1月に行われた単元「炭焼き小屋」²である。この単元が設定された理由として、「寒に入り寒さはいよいよ強くなる。子どもたちは気候に対して関心を持たずにはいられない。」という純粋な子どもたちの興味を筆頭に、家庭でも薪を必要とするがなかなか手に入らず、子どもたちも両親と共に枯れ木集めに行くこと、東の山からのぼる炭焼きの煙に疑問を抱くだろうことなどが挙げられている。子どもが今そのときに一番関心のあることを題材として取り上げ、そこから様々なことを学んでいこうとしていたことがわかる。では、この単元で子どもたちはどのような活動をするのであろう。抜粋してみると「このごろの気候について話し合う・炭焼き小屋の見学をする・炭焼き小屋の模型を作る・学校で炭焼きをする・薪について調べる・昔からある燃料と新しく生まれた燃料について話し合う・進んだ熱源について知っていることを話し合う・石炭」という項目が挙げられている。各項目はさらに細かく分かれ、実に多種多様な活動が想定されていたことがわかる。話し合いなど、子どもたちが自分の意見を言う活動が多く、現在のような教師主体の活動がほとんど見られないのも特徴ではないだ

¹ 前掲「コア・カリキュラムの構造と本質の再検討」、11頁。

² 「カリキュラム」コア・カリキュラム連盟、1949年1月号、18-19頁。

ろうか。そしてこのような活動を通して、「言語文学・科学・数理・工作・音楽」などの内容も包含されている。例えば、「寒暖計の見方・常緑樹と落葉樹」などは科学の分野であり、数理には「太さ・まわり・さしわたし」という項目が設定され、合奏「子どものマーチ」・鑑賞「ユモレスク」という音楽の項目も含まれているのである。このような学習を通じて期待された発達として、「家庭で使用する燃料について理解し関心を深める・炭焼きに興味を持ち、その方法を知る・見学してきたことをいろいろな形に表現できる・粘土木片を使って立体構成ができる・進んだ熱源について知る・ガス器具の使用法を知る・独自の器楽曲をこなすことができる」などが挙げられ、炭焼き小屋という 1 つのテーマから本当に多岐に渡る分野について学ぶことができるということがわかる。

もうひとつの例は、新潟第一師範学校男子部附属小学校の四年生を対象に、1月から3月にかけて行われた「雪と生活」¹という単元である。新潟の冬は多くの雪が降るため、子どもたちにとっても大変身近な題材であり、次のような課題が設定されている。「郷土の冬自然环境はどのようなか。又何故郷土に多く雪が降るのか・この困難な自然环境を人々はどのようにして克服しているか。又これからどのようにしたらよいか・原始人は雪とどのようにたたかっているか。そしてどのような生活をしているか・私たちは雪をどのように利用し、冬をどのように克服して明るい生活を打ち立てたらよいだろうか・雪と寒さを克服するために、必要な衣食住はどのように工夫したらよいか・又どのようにして入手し、そしてどんなにしようまく使用したらよいか」。このような、その土地特有の課題が設定され、子どもたちは様々なことを学んでいく。「冬の気象現象の観察・各地の積雪状況・深雪地の生活・エスキモーの生活・冬を楽しくする工夫」などを学習したあと、3月には四年生の総まとめとして「たのしみ会・進級の喜びと心構え」という項目も盛り込まれている。また、これらを学ぶための基礎学習として、「言語、数・量・形、その他」があり、言語では『『どんぐりとやまねこ』を読む・手紙を要領よくうまく書く』など、数・量・形では「天気図の読み方・郵便料金に関する計算・速さの理解と計算」などが含まれている。さらに、情操や体育なども盛り込まれ、様々な角度から学んでいこうとしていることが伺える。

おわりに

最後に、戦後新教育の時期が終わったあとコア・カリキュラムがどうなっていたのか簡単ではあるが見ていきたい。

コア・カリキュラム、さらに言えばこのような「問題解決学習」はその後次第に「系統学習」に押さえ込まれていく。文部省から経験主義の問題解決学習に対して初めて批判が出たのは1951年8月の教育課程審議会においてであった。学校現場における社会科の実情を視察し、もう少し系統だった知識や理解が身につくような指導をするように示唆したのである。さらにつづいて1956年に出された中学校学習指導要領社会科編では分野別の社会

¹ 前掲「カリキュラム」コア・カリキュラム連盟、20-22頁。

科が誕生し、社会科の学習理論は経験主義に基づく問題解決学習から系統主義に基づく暗記中心の学習へと移行していく。そして1958年と1960年の学習指導要領の改訂によって、教育課程は「各教科」「道徳」「特別教育活動」「学校行事等」の四領域からなるものとされ、現在に至る系統学習が確立されたのである。

これには、1957年にソ連が人工衛星スプートニク号の打ち上げを成功させたことにより世界的に科学技術を振興という動きが高まったことや、日本自体が高度経済成長に突入したという時代背景もかなりの影響を及ぼしている。このような時代背景が日本の教育環境と人々の教育観を大きく変え、その結果として知識中心・暗記中心の系統学習へと変化したのであろう。

また、1953年から約10ヶ月にわたって「勝田・梅根論争」と呼ばれるものがおこる。これは経験主義や問題解決に批判的立場をとる勝田守一と、コア・カリキュラムの推進者梅根悟による問題解決学習をめぐる論争である。この頃から、民間の側からも勝田のような「反経験主義」の立場をとる者がたくさん出てくるようになった。こうして、コア・カリキュラムなどの問題解決学習は、先の文部省による学習指導要領の改訂や高度経済成長の時代背景などの要因も加わり急速に衰退していく。コア連は1954年に「日本生活教育連盟」（日生連）と改称し、コア・カリキュラムを教科カリキュラムの中に解消させることになったのである。

ただ、先ほどの授業例を見てもわかるように、「コア・カリキュラム」や「生活教育」で尊重されるのは普段の生活における興味や関心以上に、子どもたち自身の学びたいという意欲であると思う。勉強は誰かに強制されてやっつけては絶対に面白くはないし、身にもつかない。自らが、「面白そうだな」「もっと学んでみたいな」という意欲を持たなければなかなか前には進まないだろう。このような気持ちを尊重することは教育ではとても重要なことだと思う。現在、日生連は私立和光小学校に本部を置き、また全国に支部やサークルを設け、機関誌「生活教育」の発行や公演会や研究集会などの活動を行っている。「総合的な学習の時間」のような教科の枠にとらわれない、自由な学習が保障された時間できた今、再び「コア・カリキュラム」や「生活教育」に注目が集まってもいいのではないかと思っている。

戦後教育：問題解決学習と系統学習

廣田雄大

はじめに

1945年に無条件降伏を内容とするポツダム宣言の受諾を経て日本は終戦を迎える。GHQ（連合軍最高司令部）の指導のもと、わが国の教育はそれまでの超国家主義、軍国主義の教育を払拭し、新しい民主的な社会を作るための教育を模索していた。昭和22年度の『学習指導要領一般編（試案）』（資料A）より、小学校と中学校の教科課程に社会科という科目と、自由研究という時間が新しく設けられた。それに伴って全国各地の学校でこの新しい科目の授業が実験的に行われ、そうした教育は一般的に「新教育」と呼ばれた。その中心になった社会科という教科の具体的な学習方法として注目されたのが問題解決という学習法による学習であった。しかし、この問題解決学習が普及して数年も経たないうちに世間では学力低下等が騒がれ、1953年の教育課程審議会でも、より系統だった知識や理解がみにつく指導計画が必要等と示唆される。1956年に発表された『中学校学習指導要領社会科編』では問題解決学習に関する表記は無くなり、系統主義教育思想に基づく学習（以後、系統学習）を推進するようになる。以後、日本の教育は系統主義路線を近年までたどることになる。本論では問題解決学習と系統学習の本質と、その移り変わりを追って考察していきたいと思う。

1. 問題解決学習

問題解決学習とは、「子どもが直面している問題を解決することを通じて、子どもたち自身が自らの経験や知識を再構成して発展させようとする学習」¹と定義づけられるものである。その理論的、思想的背景にあったのはアメリカの経験主義の教育理論であり、特にデューイの教育思想の影響が強く見られるが、日本では戦後創設された社会科の生活単元学習から生まれた独自の学習方法として成立してきた。その学習方法だが、最初の指導要領である1947年の『学習指導要領社会科編(I)』には問題解決学習という学習形態が直接明記されていたことは無く、以下のように記されている。

生徒は自分たちの生活の具体的問題に直面し、その解決に向かって種々の活動を営むのであるが、この活動によって生ずる社会的経験こそ、生徒たちの真の知識となり、能力や態度を形成するものとなるのである。それゆえ、学習はこのような問題の解決こそ目指すのであり、教材はまた、この問題の解決を助ける社会の共同経験として、現れて来るべきである²。

¹ 谷川彰英『問題解決学習の理論と方法』明治図書、1993年、26頁。

² 文部省『学習指導要領社会科編(I)』1947年。

実際の社会科の授業の説明は各学年ごとに約 10 個の「問題」という形式でテーマが設定されていて、先生はその問いに子どもが答えを見つけるために補助をする役割だと位置づけられている。例えば小学校 1 年に出されている問題は「I. 家や学校で、よい子とされるには私たちはどうすればよいか。II. 私たちはどうすれば丈夫でいられるか。III. 自分のものや人のものを使うには私たちはどうすればよいか。…」¹等である。これだけでは新しい教科を実践していくには不十分だったため、文部省は 1948 年に『小学校社会科学習指導要領補説編』、また 1950 年に『小学校社会科学習指導法』を刊行した。その指導法では問題解決の過程を次の 6 つの段階に分けて説明している。

- (1) 児童が問題に直面すること。
- (2) 問題を明確にすること。
- (3) 問題解決の手順の計画を立てること。
- (4) その計画に基づいて、問題の解決に必要な資料となる知識を集めること。
- (5) 知識を交換し合うこと。そして集められた知識をもととして、問題の解決を見とらし、すなわち仮説をたてること。
- (6) この仮説を検討し、確実な解決方法に到達すること²。

この 6 段階にわけてある過程は理論背景としてはデューイの「反省的思考」によく似たものであり、彼の説明する思考の過程は以下のようにになっている。「(1) 暗示 (2) 知的整理 (3) 指導的観念、仮説 (4) 推理作用 (5) 行動による仮説の検証」³。このデューイの 5 つの過程はもともと思考の過程がたどる段階を示したのではなく、「反省的思考」というものの特長を述べているだけである。それを日本では独自に「段階」という形にしたことによって、「問題の設定」から「解決」への「段階」をたどらせる学習方法であるという見方が生まれたのである。実際には、生徒に学習課題をつかませ、予想を立てさせ資料や話し合いなどのよって問題を調べさせ、その問題に対する答えを確かめながらまとめていくというやり方である。

2. 系統学習

系統学習とは、知識や技術を一定の筋道にそって段階的に教授または学習させる方法であり、各教科における組織的系統的計画のもとに、知識や技術の的確な習得を一番の目的としている。そのため、系統学習は学習主体である児童生徒の興味、関心、経験などのいわゆる「心理的系統」よりも文化遺産から引き出された教材内容に存する「論理的系統」

¹ 前掲『学習指導要領社会科編(I)』。

² 文部省『小学校社会科学習指導法』1950年。

³ 前掲『問題解決学習の理論と方法』、32頁。

に依拠した学習方法原理の立場にたつものである。また、系統学習は単なる学習方法の概念としてではなく、その根底に流れる教育思想、学校観、教科観、具体的には何のために、何を、どのように教え学ぶのかを把握することに意味がある。実際、論理的には問題解決学習と系統学習は相反するものではないので本来ならば対立するはずのないことである。

3. 問題解決学習から系統学習へ

新教育は導入されて間もないころから多方面の学者等から強く批判された。批判の内容は問題解決学習の効果そのものに対してのものが多く、「はいまわる経験主義」¹という言葉も生まれた。その主な原因は学力の低下による問題と教師の指導力不足である。1951年9月に、国立教育研究所（現国立教育政策研究所）が全国の小中学校それぞれ1000校に対して「全国小中学校教育課程実態調査」を行い、単元事例の分析を行った社会科の「総合学習」の項で、「総合する中核としての現実的課題が重大な意味を持っていることを見落としている」「一言にして現せば課題性の欠如である」と、問題点を指摘している。また、同研究所が行った算数・数学の学力検査の結果、算数・数学の基礎学力が低下していることを発表し、数学者の遠山啓等は単元学習と問題解決学習というアメリカ直輸入のカリキュラムに疑問をもち、算数・数学に限ってみれば教材や教科の系統性がだいじではないかと発表した。

社会科という科目も、歴史や地理など学問や科学を重視する立場からすると内容が断片的すぎていて基礎学力がつかないと当時の歴史学者は主張し、多くの論争を巻き起こした。その中でも当時東京大学教授の勝田守一と東京教育大学教授の梅根悟が社会科の教科構造についてやりとりをした勝田・梅根論争は有名である。勝田はもともと文部省にいた人間で、1947年の学習指導要領を作成した責任者であったが、1949年に東京大学に移ってからは教育科学研究会という系統主義を代表する団体の理論的リーダーになっていった。一方で梅根悟は新教育を代表する教育学者であり、「コア・カリキュラム連盟」²を主宰した人でもある。勝田は社会科について『社会科理論の批判と構造』で以下のように述べている。

人間性と合理性とに立って、日本社会のもつおくれた面、暗い現実を克服して、国民大衆の生活水準の向上、人間関係の近代化をめざして、社会的知性、合法的な社会改造の意欲と能力とを子どもたちのうちに育てあげる事を実質的に企図しなければならぬ。・・・以上のような目的を達成するために、子どもたちが、学びとらなければならない組織的な知識、科学的な思考を発展させるのに必要な原則的な概念の把握の重要性を無視してはいけない³。

¹ 生徒が活動的に動き回れば学んでいるという安易な考えに陥り、問題解決学習はいまわる後に日本生活教育連盟となる。

² 経験主義にほかならないという批判。

³ 谷川彰英『戦後社会科教育論争に学ぶ』明治図書、1988年、56頁。

この様に述べた上で、総合的な社会科という科目をやめて、社会科を地理科・歴史科。修身公民科の三つで一つとし小学校5年は日本地理、6年では日本歴史・・・という風に学年ごとに決められた単元を教える今現代の社会科と同じ社会科を解体する教育課程を提唱した。それに対して梅根は社会科という教科の根本的の認識の違いを論じ、勝田の文章に対して「社会科解体論に反対する」という批判を書いた。以下はその一部である。

社会科はそんな諸科学諸教科の寄せ集めではなく、そのような分析諸科学、諸教科がそこから発展し、また逆にそこに活用される具体的な社会生活上の諸問題を取りあげ、その解決の道を探求するいわゆる問題単元過程である。それは諸科学を教える教科ではなく、青少年自身の問題、彼等自らが彼等の親たちと共に同じ一つの問題的場面の中におかれていながら、その問題性を自覚することなしに、あるいはまた問題の深さを知ることなしにすごしているような問題、そのような問題を問題として自覚させ、その解決の道を探求させること自体を目的とし、またそのような問題の探求と解決に向かって反省的思考をたくましく働かせるような人間の形成を目的とするものである¹。

このように新教育を推進する人とそれに反対する人がたくさんいる中でついに、教育課程審議会は1953年に、小・中・高における社会科へ「もう少し系統立った知識や理解が身につくような指導計画」を導入する必要性があると示唆し、今までの問題解決学習路線から初めて系統学習路線へと動いた。また、つづいて1956年に発表された中学校学習指導要領社会科編では、勝田守一が提言していたような分野別社会科が誕生し、社会科を支える理論・学習方法は経験主義教育思想に基づく問題解決学習から、系統主義教育思想に基づく暗記中心の学習へと徐々に移行していった。系統主義の教育思想が小学校社会科の授業に影響を及ぼしたのは、1958年に発表された小・中学校学習指導要領においてである。小学校社会科の第一教科目標として、「具体的な社会生活の経験を通じて自他の人格の尊重が民主的な社会生活の基本であることを理解させ、自主的、自律的な生活態度を養う²。」と記されてはいるが、経験主義的な学習方法についてはふれてなく、「理解」ということに重点がおかれている。当時、日本は高度経済成長期に突入していた時期であり、またソ連のスポーツニクスの打ち上げ成功により、世界的な科学技術教育振興の気運が高まっていたりもした。そのような時代背景が、人々の教育観を大きく変化させ、結果として系統性を重視した知識中心の時代が到来したのである。また、1958年の学習指導要領の改訂によって、教育課程が「各教科」「道徳」「特別教育活動」「学校行事等」の四領域からなるものとされ、試案という形ではなくなってしまい、その法的規準が強化された。

¹ 前掲『戦後社会科教育論争に学ぶ』、59頁。

² 文部省『小学校学習指導要領』1958年。

おわりに

1958年にはすっかり系統主義に転換した学習指導要領を受けて、上田薫らは「社会科の初志をつらぬく会」を組織し、系統学習への批判を訴えた。上田薫は1947年の小学校社会科の指導要領を作った張本人でもあり経験主義社会科の理論を哲学的に深めた第一の理論家である。彼は系統学習が子どもの切実な問題の解決を無視していると考え、それを注入主義として非難した。その論拠に上田が提唱したのは、「知識の二つの相対性」であった。すなわち、知識はそれ自体が自己発展しなければ科学となりえないという相対性と、知識はそれを獲得し、はたらかす者の個性的状態を無視しては意味をもちえないという相対性である。前者は、「矛盾から矛盾へと進む思考」とか「未解決の解決」、ないしは「割り切ることへの抵抗」とも表現されている。それは、固定した知識の注入であってはならず、主体的な問題解決でこそやしなわれるものにほかならない。さらに、後者は、問題意識、発想の自由さ、問題追究の筋道の自由な選択、および子ども自身の問題を主体的に追求する過程の保障という意味でとらえられるだろう。それらの指摘から系統主義から経験主義への揺り戻しは、ごくわずかだが生じた。そこにおける揺り戻しは、単なる時代の逆行という意味ではなく、経験主義に基づく問題解決学習の短所を補う目的から、系統学習との融合がねらいであった。系統主義のカリキュラムは、知識の生産をもたらす探究や発見に重心を置きすぎたため、子供たちにとって、社会問題の解決や生活実践というフィールドから完全に離れてしまった。そうした反省をふまえて、1967年10月の教育課程審議会答申において、低学年の社会科について、「具体性に欠け、教師の説明を中心にした学習に流れやすい内容の取り扱いについて検討し、発達段階に即して効果的な指導ができるようにする」必要があると述べられている。また低学年の理科について、児童が自ら身近な事物や現象に働きかけることを尊重し経験を豊富にするように内容を改善することが求められている。このように低学年の社会科・理科において、教科の系統性をもって発達段階に即して指導していく系統主義の学習方法と、経験を重視する経験主義の学習方法の融合は目指された。

第二部 高度経済成長下の教育（1952～1977）

「道徳の時間」特設について

上西あい

はじめに

戦後の教育改革において修身科は廃止されたが、道徳教育についての議論は絶えなかった。この研究では「道徳の時間」特設について成立過程やどのような議論がされたのかをみていくことにする。

1. 成立過程

(1) 終戦直後

1945年8月15日、日本は終戦を迎える。新内閣が組閣され、文部大臣に起用された前田多門は朝日新聞主催の座談会で「日本には日本流のデモクラシーでやってゆく…みんなが行政政治のために責任を持ち、みんなが参加するということを子供の時分から癖をつけるということをやつてゆきたい。それにはアメリカは大変参考になるが、日本の国情と違ふところがあるから十分考えて、識者のお考へをもうかがつて日本式の公民学といふか、公民科を作りたい」¹と述べ、民主主義教育のための日本式公民科の必要性を説いた。また10月に行われた「新教育方針中央講習会」でも道徳的人間の在り方を求め、日本的な民主主義政治を可能にする政治教育を提唱している。

そして新時代に即する政治教育を実現するため11月1日に文部省は公民教育刷新委員会を設置し、答申第一号と二号、そして1946年5月に出される「公民教育実施に関する件」で「新公民科」の構想を示している。

日本側の初期の公民教育構想は、道徳と社会認識の教育とを分離させないという考えに立ち、従来の修身科にかわるものとして道徳教育主体の新たな公民科を設置しようというものであった。しかしこのような公民教育構想は、CIEの干渉によって徐々に変わっていく。CIEは1945年12月31日に「三教科停止指令」をだして修身・国史・地理の授業を停止させ、司令部に教科書の改定案を提出することを要求した。そしてCIEは修身科に代わるものとしての公民科を容認、さらに公民科をも含む社会科の新設を指示した。結局1947年の学習指導要領社会科編は、その目標を「従来の修身・公民・地理・歴史等の教科の内容を融合して一体として学ばなくてはならない」とし、修身科の担っていた道徳教育を曖昧にしてしまった。

(2) 道徳の提唱

1950年11月16日、天野文部大臣は教育課程審議会に「道徳教育振興について」の諮問を行った。審議会では数回にわたって議論が繰り返され、1951年1月4日「道徳教育振興に関する答申」を発表する。そこでは「新しい教育の正しい実施によって、児童、生徒に自主的学習、自制、協力、寛容その他民主的社会人として望ましい態度、習慣が芽生えつ

¹ 朝日新聞 昭和20年10月4日。

つあることを見逃してはならない」¹と評価する一方で「これをもって今日の児童、生徒に対する道徳教育が十分であるとは考えられない」「一部の児童、生徒の間には、著しい道徳の低下が現れていることも遺憾ながら事実として認めざるを得ない」²としている。天野文相が感じていた道徳教育の必要性はあたってこれに対しての具体的な5つの方策がとられているが、その中で「道徳教育を主体とする教科あるいは科目を設けることは望ましくない」³とはっきり述べられ、さらにその理由として「道徳教育の方法は、児童、生徒に一定の教説を上から与えていくやり方よりは、むしろそれを児童、生徒に自ら考えさせ、実践の過程において体得させて行くやり方をとるべきである。道徳教育を主体とする教科あるいは科目は、ややもすれば過去の修身科に類似したものになり勝ちであるのみならず、過去の教育の弊に陥る糸口ともなる恐れがある」⁴としている。この理由は道徳教育の望ましい在り方という観点よりも、戦前の修身科との関連で消極的な否定論が展開されている。

この答申を受けて、1951年2月8日に文部省は「道徳教育振興方策」⁵を発表している。内容は5つの項目にわけられ、①道徳教育のための手引書作成、②現に改訂中の学習指導要領における解明、③特別教育活動の再検討、④道徳教育のために有益な図書、視聴覚教材の選定、⑤その他の方策、である。答申では道徳教育を主体とする教科や科目は設けないとしたが、特別教育活動の時間を使って道徳の問題の研究や討議を行う機会としようとしている。またその時間に活用される図書、視聴覚教材の目録を作ることから、特別教育活動において計画的、発展的な道徳教育の指導が行えるような提案をしているとみえる。

また道徳教育のための手引書は作成されなかったが、そのおおもとなる要綱が1951年4月26日に出されている。1951年7月10日に出された学習指導要領改訂版においては道徳教育が項目として挙げられているが、その扱いは小さい。

1952年12月19日、岡野文部大臣は教育課程審議会総会において社会科の改善について諮問を行った。前年の1951年に新しい学習指導要領が発表されて間もないのにこのような諮問が行われた背景には、政治的な意味合いが強いのではないかとされている。

審議会は翌年8月7日、「社会科の改善に関する答申」を発表した。その内容をみていくことにする。ここでは社会科のねらいが「種々な学習活動を通して、児童・生徒に地理や歴史などの知識や理解を与えること」「単にこれらの知識や理解を与えるにとどまらず、これを通して児童・生徒に民主的社会における正しい人間関係のあり方を考えさせ、児童・生徒が狭い国家主義から脱却した広い見地に立つ民主的社会人として道徳的に成長することに寄与すること」⁶としている。しかし現状は「教科書にある知識の注入に偏しすぎ、民主的社会における道徳の理解や、道徳的判断力の養成がじゅうぶんに行われていない場合

1 宮原誠一『資料日本現代教育史2 1950-1960年』三省堂、1974年、280頁。

2 同上。

3 同上。

4 同上。

5 同上、282-283頁。

6 前掲『資料日本現代教育史2 1950-1960年』、282-283頁。

もある」¹と、問題点を指摘し、「現在の学習指導要領を改訂し、指導計画に思い切った改善を加え、前述のような指導法の誤りを正して、社会科教育を着実なものにすることが必要である」²としている。そして「社会科の改善に当って力を注ぐべき面の一つは基本的人権の尊重を中心とする民主的徳の育成である」³と述べ、ここでもまた道徳教育について考え直す必要性を説いている。さらに「道徳教育は社会科だけが行うもののように考えることは誤りであって、これは学校教育全体の責任である。しかし、社会科が道徳教育に対して、責任をもつべき主要な面を明確に考え、道徳教育に確実に寄与するように、その指導計画および指導法に改善を加えることは重要なことである」⁴としている。

この答申をうけて 1955 年 12 月、学習指導要領社会科編が改訂された。

(3)「道徳の時間」特設

1956 年 3 月 15 日、清瀬文相は教育課程審議会に「小学校中学校教育課程ならびに高等学校通信教育の改善について」諮問した。これを受けて審議会は初等教育過程分科審議会と中等教育課程分科審議会に分かれて審議を行った。

1956 年 12 月 7 日の第十一回と 12 月 17 日の第十二回中等教育課程分科審議会では「社会科について」審議され、その際道徳教育についての議論が展開された。委員の中から道徳科独立の意見について文部省はどう思うかと問われ、文部省側は「文部省の根本的態度としては、皆様の御意見による」⁵としながらも否定的な意見を出すと修身科に代わるものの必要性を説く意見が続出した。

1957 年 9 月 14 日の教育課程審議会第一回総会において、松永文相は改めて「小学校中学校教育課程ならびに高等学校通信教育の改善について」諮問した。教育課程審議会はそれ以来特に道徳教育に関する問題を審議している。1957 年 10 月 5 日の第三回総会では大島視学官が「道徳教育を学校教育のすべての教育活動を通じてやるといつても徹底を欠きやすい。社会科でやる道徳教育は主として人間関係の理解に中心をおくため基本的な生活習慣や道徳的心情を養うことには困難がある。道徳教育の成果が上らぬことは必ずしも教育課程や現場の先生だけの責任でなく、社会の影響もあろうが、教育課程についても反省しようというのである。こういう点から道徳教育の時間を特設したい」⁶と述べ、現行の学習指導要領において社会科や教科外の活動、特別教育活動等の中で述べられていることを道徳の時間の指導という観点からまとめ直したものを道徳の時間の基本的なあり方として

1 同上。

2 同上。

3 同上。

4 同上。

5 押谷由夫『「道徳の時間」成立過程に関する研究—道徳教育の新たな展開—』東洋館出版社、2001 年、60 頁。

6 貝塚茂樹監修『戦後道徳教育文献資料集 17 』日本図書センター、2004 年、第 3 回教育課程審議会初・中合同会議事録。

提案した。10月12日に行われた第四回総会では大島視学官の提案に対し、「道德教育のために時間を特設することに対して現場は大部分が反対している」「現場の意見は三つにわかれている。賛成派と反対派と、文部省できめたら教育の技術屋としてこれをこなしていこうというもののがのこりの大部分をしめ、60～70%である。反対派は若い人で特に社会科をやっている人に多い」¹と言った現場の意見が委員からでていた。しかしこのあと道德教育も含めて各教科について審議した後、日高会長が「一部の政治家のいういわゆる修身復活の意味でなく、道德教育がこのままでは不徹底であるから特別な時間を設ける。内容や方法については今後審議するというので賛成の方は挙手願いたい」²と道德教育のための時間を特設することの採決をとると全員賛成であった。

こうして道德のための時間特設が決定された後は、初等と中等の分科会に別れて審議が進められた。1958年2月22日の第十八回初等教育教育課程分科審議会で特設時間の名称について話し合わせ、「道德」と決まり、3月8日の第二十回初等教育教育課程分科審議会では「小学校教育課程改訂の方針」が打ち出された。

こうして初等教育教育課程分科審議会での道德教育に関する議論は終わった。なお中等教育教育課程分科審議会でもよく似た議論がなされている。

そして1958年3月15日に答申が出され、3月18日『小学校・中学校における「道德」の実施要領について』³という文部事務次官通達が出された。

2. 特設賛成意見

(1) 高坂正顕（京都大学教授）

高坂正顕は道德教育そのものへの批判を大きく3種類にわけ、それぞれに対して意見を述べている。まず道德教育を行うことはむしろ有害であるという「道德教育有害論」⁴に対して、そういう反対論を述べる人は戦前の修身と結びつけるからだとしている。そして「道德を教えるということは、必ずしもすぐに封建道德を教えるということにはならない。現在のような段階においては、むしろ新しい道德が求められなければならないのである」⁵と述べている。次に個人に対する道德教育は意味を成さず、社会の経済的な事情を改良していくことが先決であるという「道德教育無用論」⁶に対しては「環境さえ良くなれば世の中は良くなると簡単に云い切れるかどうか疑問であるばかりでなく、社会を良くする以上は、これを良くする人がそこにつくられなければならぬ。社会を良くする人をつくるというこ

¹ 同上。

² 前掲『「道德の時間」成立過程に関する研究—道德教育の新たな展開—』、78頁。

³ 資料1。

⁴ 貝塚茂樹監修『戦後道德教育文献資料集13 道德教育の課題と指針』日本図書センター、2004年、407頁。

⁵ 同上、411頁。

⁶ 前掲『戦後道德教育文献資料集13 道德教育の課題と指針』、411頁。

とが、やはり道徳教育のねらいではないかと思えます」¹と答えている。最後に道徳教育が実際は出来ないことではないかという「道徳教育不可能論」²に対して「これはある意味から云って、非常に大切な点に触れている問題であるし、また道徳教育というものを真面目にお考えになる方は一度は当然それにぶつからざるを得ない問題だろうと思えます」³とするが、ソクラテスを例にだして⁴「道徳的な事柄は普通の意味では教えることは出来ないかも知れない。しかしながら、それに気づかせるということは出来るであろうと思えます」⁵としている。

そして戦後における世界共通の道徳的退廃、日本における戦後の道徳的混乱を指摘し、学校において集団生活における道徳の大切さ、傍で適切な指導を与えられる教師の大切さを述べている。

(2) 稲富栄次郎（上智大学文学部長）

稲富栄次郎は道徳教育の本質から考えて、特設時間の設置は決定すべきだと述べている。すべての教科、学習において道徳教育をおこなっていくべきだということは当然であるが、全教科むりやりに道徳的にこじつけてやると「学校にいる間始終かみしもをつけて過ごすこととなり、これは、教育として非常な邪道というべき」⁶だとしている。とはいっても「道徳教育を野放しでやることは誤りである。各教科はそれぞれ目標も内容も異なるのであるから、それらの連絡を考え、総合的に、中心から指導する必要があるのである。そうでなければ、単なる知識のモザイクに終り、道徳教育とはならない」⁷としている。

また道徳という時間を世界中どこにもやっている国はないという意見に対して、他国では宗教教育が盛んである点を指摘している。そして「時間の特設は教育方法論の上からみると必ずしも唯一最善のものではないが、日本の特殊事情の上から考えると、やむを得ないと思う」⁸と日本の宗教の現状とともに述べている。

(3) 勝部真長（お茶の水大学助教授・教育課程審議会中学校高等学校道徳小委員会委員）

「道徳の時間」特設に関わった、勝部真長の意見をみていく。特設以前の道徳教育は全

¹ 同上、413頁。

² 同上、414頁。

³ 同上。

⁴ プラトンの『メノン編』という対話編で、ソクラテスが奴隷に問題を出すのが積極的に教えることはせず、ただ間違いがあった場合のみ指摘していくと奴隷は正しい答えを自分で見出した。ここから奴隷が答えを出せたのはソクラテスが知識を与えたのではなく奴隷ががんらいもっている知識を刺激したからであり、人間はもともと知識（イデア）をもっているものだと示したという話。

⁵ 前掲『戦後道徳教育文献資料集 13 道徳教育の課題と指針』、416頁。

⁶ 貝塚茂樹監修『戦後道徳教育文献資料集 16 新しい道徳教育のために』日本図書センター、2004年、134頁。

⁷ 同上、135頁。

⁸ 前掲『戦後道徳教育文献資料集 16 新しい道徳教育のために』、140頁。

教科を通じて行おうとしていたが、こういった教科の中での道徳的な効果はそれぞれの教科本来の目的からすれば「断片的であり付録的であり、あるいは非意図的である」¹ため、特設時間によって基礎的な道徳の知識を与えることが必要だとする。

道徳教育において生活指導が中心となっていくのは習慣化であり、特設時間が行うのは内面化、そして実生活で行うのは社会化（実践化）である。生活指導によって基本的な生活様式の習慣を作るが、子供が習慣に従って動いているというだけでは真の道徳ではない。特設時間によってその習慣の内面化、つまり動機付けをして意味を考えさせ、自分なりに納得した答えを出させる。そしてその子供に応じたつかみ方をして習慣を自分のものとし、内面化させたものを社会や家庭や国家の場面で応用させていくのが社会化の段階である。この習慣化と社会化は今までもやってきているが、とくに戦前の修身科は習慣化のみ行っていたという点が問題であったので、「ただ内面化を深く問題にし、自覚ということ、‘魂’の目覚めというところに目標をおいて理想を求めていこうとする態勢をとったところに道徳の時間の意味があると思うのであります」²としている。そして週45分という時間だけで道徳教育を行おうということではなく、この時間は内面化を中心に行い、習慣化や社会化は学校生活全体を通じて行うことを主張している。

3. 特設反対意見

(1) 梅根悟（東京教育大学教授）

梅根悟は学校における道徳教育を「絶対主義国家的な道徳教育」³と「生活による、生活のための道徳教育」⁴の2つの型にわけている。戦前の修身科は「社会的認識に支えられない、超越的な倫理的教条の教え込み」⁵であって前者の道徳教育に近いものであるが、終戦後の道徳教育は全教科、全教育を通じて行う後者の精神に基づくものだとしている。社会科と生活指導は一体的に指導されるべきであり、それを行える教育体制が今日の道徳教育の特色であるのに、「道徳の時間」を特設することは「教科でもなければ生活指導（特活）でもないそれらと並ぶ第三の別個の教育領域であるという、奇妙な、世界に比類のない教育理論を捏造することによって、独立教科であるが如く、なきが如きあいまいな『道徳』の時間をでっち上げた」⁶とし、厳しく批判している。そして「『道徳』の独立は必然的に社会科学の解体に通ずるものである」⁷と述べ、「それを防止する運動をおしすすめなければならない」⁸としている。

1 貝塚茂樹監修『戦後道徳教育文献資料集 36 道徳指導の基礎理論』日本図書センター、2004年、43頁。

2 同上、46頁。

3 梅根悟「道徳教育の原則とその歪曲」（『教育評論』特別号、1958年、所収）、16頁。

4 同上、17頁。

5 同上、18頁。

6 前掲「道徳教育の原則とその歪曲」、20頁。

7 同上。

8 同上、21頁。

(2) 馬場四郎 (東京教育大学助教授)

馬場四郎は問題をおこす子供の数が多くなってきたこと、その悪さ加減も一通りのものではなくてきているという状況を認めつつも、「おそらくこういう現象を目にし、耳にするとき、政治家やお役人は単純に『きびしく取りしまるとともに、道德教育を徹底すれば片づく。』と考えるしまうらしい」¹と自分達の汚職を棚に上げて道德問題を論ずる政治家を批判し、根本策として「日本の政治をよくし、政界を浄化しなければだめだ」²と述べている。そしてこの組織悪、国家悪や歴史悪にたえていく力は「『道德実施要綱』のなかに行儀よく並べられているような、個人的心情倫理からわきおこってくるエネルギーではないはずである」³として、「私たちは日本の社会科教育に期待されているものをもう一度再確認しなければならぬ」⁴としている。

(3) 川合章 (埼玉大学助教授)

川合章は道德実施要綱を「一口にいて近代主義的なよそおいをもった徳目主義」⁵だといいい、批判している。「徳目はそうごに衝突して、現実には何の役にもたたないばかりか、徳目主義の教育は、かえっていわゆる道学的な偽善者を作り出す。『正を愛し不正を憎み』つつ、『いつも明るく、なごやかな気持ちで』行動せよというような現実ばなれのしたことを要求する」⁶と、要綱は道德的諸側面を個別につぎあわせた無意味なものであると述べている。そして「社会科で道德指導は、そこで積み重ねられた社会についての事実認識、科学的な把握にうらづけられたときにはじめて子どもの魂にくいこむものになることができる」⁷とし、社会科と道德を切り離すことに反対している。さらに「とくに強調しなければならないのは、いちおう近代主義的なよそおいをもった道德内容が抽象的にしめされているとしても、これを現実の政治や教育行政全体の動きのなかに位置づけてとらえると、事態が一変する」⁸といいい、勤務評定の強行や自由な研究活動の阻止、教科書検定の強化を行っている政府と徳目内容の矛盾を指摘し、「これこそ、修身科の復活にはほかならない。われわれは要綱の道德内容を徹底的に批判しよう。」⁹と述べている。

¹ 馬場四郎「道德的頽廃と学校における道德教育の任務」(『教育評論』特別号、1958年、所収)、22頁。

² 同上。

³ 同上、25頁。

⁴ 同上。

⁵ 川合章「道德教育問題(とくに道德内容の観点から)の性格」(『教育評論』特別号、1958年、所収)、25頁。

⁶ 前掲「道德教育問題(とくに道德内容の観点から)の性格」、26頁。資料1参照。

⁷ 同上、27頁。

⁸ 前掲「道德教育問題(とくに道德内容の観点から)の性格」。

⁹ 同上。

おわりに

「道德の時間」特設のころの教育界は、文部省と日教組の政治的対立の最中であった。内閣総理大臣官房審議会の行った「教育問題に関する世論調査」¹では国民の道德教育への関心、必要性への実感は高かったが、具体的な道德教育論を展開するのではなく政治論やイデオロギー論で論議されたことは反省すべき点である。

教育勅語という明文化された道德基準が教育の中で使えなくなり、新しい道德教育を求めようとする声は文部省、国民の不安から来たのかもしれない。そこで「道德の時間」特設という形で解決しようとしたことは道德教育の性質から考えて賛否両論あるだろうが、高度経済成長期を目前にして教育内容の高度化が必要になっていた時代にゆとりを持った道德教育は無理があったであろうから、内容はともあれ「道德の時間」特設という結果は必然だったのかもしれない。また系統学習から程遠い心の問題である道德までその内容を徳目だて教えようとしたことは、問題解決学習から系統学習へと移っていく時代の産物ともいえるだろう。

¹ 前掲『「道德の時間」成立過程に関する研究—道德教育の新たな展開—』108頁。

参考文献

- 久保義三『昭和教育史 天皇制と教育の史的展開』三一書房、1994年。
江藤恭二・鈴木正幸『新訂 道德教育の研究』福村出版刊、1992年。
現代教育科学研究会編『道德教育の原理とその展開』あゆみ出版、1987年。
黒羽亮一『学校と社会の昭和史（下）』第一法規出版、1994年。
上田薫『上田薫著作集 6. 道德教育論』黎明書房、1992年。
平野智美『道德教育の研究』八千代出版、1990年。
遠藤昭彦『道德教育の探究』酒井書店、1993年。

資料1 「小学校・中学校における『道徳』の実施要領について」

昭和33年3月18日 文部次官通達

小学校「道徳」実施要綱

一 趣旨（略）

二 目標

道徳教育は、教育基本法および学校教育法で定められている教育の根本精神に基づく。すなわち、人間尊重の精神を一貫して失わず、家庭・学校その他自分がその一員であるそれぞれの社会の具種な生活の中でこれを生かし、個性豊かな文化の創造と、民主的な国家および社会の発展を努め、進んで平和的国際社会に貢献できる日本人を育成することを目標とする。

この目標をそのまま「道徳」の時間における目標でもある。

以上の目標を達成するため、小学校の「道徳」の時間においては、具体的には次の四つの指導目標のもとに指導を行う。

- (1) 日常生活の基本行動様式を理解し、これを身につけるように導く。
- (2) 道徳的心情を高め、正邪善悪を判断する能力を養うように導く。
- (3) 個性の伸長を助け、創造的な生活態度を確立するように導く。
- (4) 民主的な国家・社会の成員として必要な道徳的態度と実践的意欲を高めるように導く。

三 指導内容

「」に示したそれぞれの指導目標に、最も関係の深いと思われる指導内容をあげると、次のとおりである。

この指導内容はおおむね、他の指導目標や指導内容とも関連するものである。

また、その並びは、指導の順序を意味するものではない。

実際の指導においては、いくつかの指導内容に関連して指導することが効果的な場合が多いであろう。

（かつこの説明は、学年段階に応じて指導することが望ましいと考えられる指導内容の重点を示したものである。しかし、学年段階によって指導内容の重点が特に差異をつかなくてもよいと思われるものについては、説明を省略した。）

「日常生活の基本行動様式」に関するおもな指導内容

- 1 生命を尊び、健康を増進し、安全の保持を努める。
- 2 自分のことは自分でし、他人にたよらない。
- 3 服装・言語・動作など時と場合に応じて適切にし、礼儀作法を正しくする。
- 4 身のまわりを整理・整頓し、環境の美化を努める。
- 5 ものや金銭を大事にし、じょうずで使う。

（低学年・中学年においては、自他のものの区別をすること、ものや金銭を大事で使うこと、公共物の愛護と使用方などを指導し、高学年においては、さらに、これらに関連したものを指導内容とすることが望ましい。）

6 時間を大切にし、きまりのある生活をする。

（低学年においては、決められた時刻を守ることを指導の中心とし、中学年・高学年においては、さらに、時間の有効な使用や時間を決めて、きまりのある生活することなどを加えて指導内容とすることが望ましい。）

「道徳的心情、道徳判断」に関する主な指導内容

7 自他の人格を尊重し、お互いの幸福を図る。

（略）

8 自分の正しいと信ずるところに従って意見を述べ、行動し、みだりに他人の意見や行動を動かさず。

（略）

9 自分の考えや希望に従ってのびのびと行動し、それについて責任をもつ。

（略）

10 正直でかげひたなく、真心をもった一貫性のある行動をする。

（略）

11 正を愛し不正を憎み、誘惑に負けないで行動する。

（略）

12 正しい目標の実現のためには、困難を承けて最後までしんぼう強くやり通す。

（略）

13 自分を反省するとともに、人の教ををよく聞き、深く考えて行動する。

（略）

14 わかままな行動をしなくて、節度のある生活をする。

（略）

15 いつも明るく、なごやかな気持で、はきはきと行動する。

16 やさしい心を持って、動物や植物を愛護する。

17 美しいものや崇高なものを尊び、清らかな心を持つ。

（略）

（宮原誠一『資料日本現代教育史2 1950-1960年』三省堂、1974年、304-307頁。）

「期待される人間像」について

大川裕子

はじめに

第二次世界大戦後に日本の教育は、教育基本法や学校教育法の公布などによって大きな転換を迎え、時代の変化と共に改革が成されていった。そして、この「期待される人間像」の発表も時代の影響を受けたものの一つだと考えられる。「期待される人間像」が発表された時代は、日本経済が飛躍的な成長を遂げた高度経済成長期であり、「期待される人間像」にはまさに高度経済成長による産業構造の転換が大きく影響していると思われる。つまり、日本の産業が農業や水産業などの第一次産業から重化学工業の第二次産業、事務、販売、サービス業などの第三次産業中心に転換してくことにより、日本の社会の中で求められる人材は、科学技術や商業の知識をもつ人になってくる。こうした経済界、産業界の要求が教育界にも反映し、「期待される人間像」も考え出されたのではないだろうか。

本論では、「期待される人間像」の成立過程、その内容などを見ていき、「期待される人間像」について考えていく。

1. 成立過程

「期待される人間像」という言葉が登場したのは、1963年6月24日の荒木萬寿夫文相による、中央教育審議会（中教審）への「後期中等教育の拡充整備について」という諮問においてである。荒木文相が諮問した理由としては、以下の通りである。

科学技術の革新を基軸とする経済の高度成長とこれに伴う社会の複雑高度化および国民生活の向上は、各種の人材に対する国家社会の需要を生み、また国民の資質と能力の向上を求めてやまない。このことは、今日、個人的にも、社会的にも、教育に対するきわめて大きな期待と要請となつて現れている。

義務教育後のいわゆる後期中等教育は、あるいは各種の教育機関に在学し、あるいはすでに社会人として職業に従事しているなどの状況、環境を異にしている青少年を対象とするものである。これらの青少年は、心身共に重要な成長期にあり、個人的にみても、社会的にみても、この時期においてそれぞれの適性に従って能力を展開し、将来にわたる進路を選択決定する必要がある。このような青少年の能力をあまねく開発して国家社会の人材需要にこたえ、国民の資質と能力の向上を図るために適切な教育を行なうことは、当面の切実な課題となつている。

今日、高等学校への進学者数はすでに義務教育修了者数の3分の2にのぼり、その他の各種教育・訓練施設に学ぶ者も少なくないが、このことも上のような見地から、すべての青少年を対象として後期中等教育の拡充整備を図るべき段階に至っていることを示していると思われる。

以上の観点から、この際、後期中等教育について理念とあり方を検討し、その総合的、かつ、画期的な拡充整備を図る必要があると考える¹。

そして、「検討すべき問題点」の一つに「期待される人間像として」と題し、「すべての青少年を対象として後期中等教育の拡充整備を図るにあたっては、その理念を明らかにする必要があり、そのためには今後の国家社会における人間像はいかにあるべきかという課題を検討する必要がある²」と諮問したのである。

それを受け、中央教育審議会は、十四回の総会、二十五回の第十九特別委員会、三十九回の第二十特別委員会、そして3回の合同委員会³を重ねて1966年10月31日の総会において答申を採択し、同日有田喜一文相に答申した。但し、「期待される人間像」については、1966年の答申の前に1965年1月11日に中教審によって、「広く一般の人々の意向をきく⁴」という目的で中間草案が発表されている。そして、1966年9月19日に第十九特別委員会が総会に対し最終報告を行なった。

中央教育審議会第二十回答申（「後期中等教育の拡充整備について」）では、「理想像は、国民各個人がみずからの人間形成の目標として希求するものであるとともに、人間形成を媒介する教育の仕事に従事する者が教育活動の指針とするにふさわしいものでなければならない。それを、われわれは期待される人間像と呼ぶ。教育の究極の理想を探究することは、このような期待される人間像を追及することにほかならない⁵」として、別記に「期待される人間像」をとりまとめた。その「期待される人間像」には、「広く一般国民が人間のあり方をみずからの問題として考える場合、また、とくに青少年の教育に携わる教育者その他の教育関係者が、その教育を進める場合、これをじゅうぶん参考とする⁶」ことが期待されていた。

2. 内容

それでは、その「期待される人間像」の内容はどういうものなのか。1965年に出された中間草案とも照らし合わせて見ていくことにする。中間草案は次のような構成になっていた⁷。

序論 当面する日本人の課題

¹ 戦後日本教育史料集成編集委員会編『戦後日本教育史料集成』第8巻、三一書房、1983年、23頁。

² 同上。

³ 第十九特別委員会の主査は高坂正顕で、「期待される人間像」について審議した。第二十特別委員会の主査は平塚益徳で、「後期中等教育のあり方」を審議した。合同委員会とは両特別委員会の合同委員会のことである。

⁴ 前掲『戦後日本教育史料集成』第8巻、53頁。

⁵ 同上、71-72頁。

⁶ 同上、83頁。

⁷ 高坂正彰『私見「期待される人間像」』筑摩書房、1966年、202-227頁。

- 一 人間像の分裂と第一の要請—人間性を高めつつ人間能力を開発せよ—
- 二 民族性の忘却と第二の要請—世界に開かれた日本人であれ—
- 三 民主主義の未成熟と第三の要請—健全な民主主義を樹立せよ—
- 四 日本の象徴

本論 期待される人間像

第一章 個人として

- 一 自由であれ
- 二 個性を伸ばせ
- 三 正しく自己を愛する人となれ
- 四 頼もしい人となれ
- 五 建設的な人間であれ
- 六 幸福な人間であれ

第二章 家庭人として

- 一 家庭を愛の場とせよ
- 二 開かれた家庭であれ
- 三 家庭をいこいの場とせよ
- 四 家庭を教育の場とせよ

第三章 社会人として

- 一 仕事に打ち込む人となれ
- 二 機械を支配する人となれ
- 三 大衆文化、消費文化におぼれるな
- 四 社会規範、社会秩序を重んじる人となれ

第四章 日本人として

- 一 正しく日本を愛する人となれ
- 二 心豊かな日本人であれ
- 三 美しい日本人であれ
- 四 たくましい日本人であれ
- 五 風格ある日本人となれ

この中間草案に対しては、新聞、雑誌、放送などを通じ、数多くの意見が表明され、また、中央教育審議会に対しても、個人や団体から多数の意見が寄せられた。

第十九特別委員会は、これらのうち、「期待される人間像」の単なる紹介、解説を行なったものおよび、これに関連して他のことを述べたもの等 2000 件を除き、「期待される人間像（中間草案）」に直接ふれた意見、要望等約 400 件を整理、分析し、世論の反響を解明した¹。そして、中教審はその後、そのいくつか変更をして 1966 年に最終案を出した。

最終案の構成は以下の通りである²。

第一部 当面する日本人の課題

- 一 現代文明の特色と第一の要請
- 二 今日の国際情勢と第二の要請
- 三 日本のあり方と第三の要請

第二部 日本人にとくに期待されるもの

¹ 前掲『戦後日本教育史料集成』第 8 巻、68-69 頁。

² 同上、74-83 頁。

第一章 個人として

- 一 自由であること
- 二 個性を伸ばすこと
- 三 自己を大切にすること
- 四 強い意志をもつこと
- 五 畏敬の念をもつこと

第二章 家庭人として

- 一 家庭を愛の場とすること
- 二 家庭をいこいの場とすること
- 三 家庭を教育の場とすること
- 四 開かれた家庭とすること

第三章 社会人として

- 一 仕事に打ち込むこと
- 二 社会福祉に寄与すること
- 三 創造的であること
- 四 社会規範を重んずること

第四章 国民として

- 一 正しい愛国心をもつこと
- 二 象徴に敬愛の念をもつこと
- 三 すぐれた国民性を伸ばすこと

変更点として形式的なことでは、命令形を省いたこと、「序論」と「本論」を「第一部」と「第二部」にしたことである。内容では、「健康な身体を育成すること、社会福祉に奉仕すること、批判的精神の強調」の追加、序論の「日本の象徴」を第二部「日本人にとくに期待されるもの」の第四章「国民として」の中で、

天皇への敬愛の念をつきつめていけば、それは日本国への敬愛の念に通ずる。ただし日本国の象徴たる天皇を敬愛することは、その実体たる日本国を敬愛することに通ずるからである。このような天皇を日本の象徴として自国の上においてきたところに、日本国の独自の姿がある¹。

という形にして残したこと、また、本論第四章の二、三、四節を第一部「当面する日本人の課題」の中にまとめたこと、「国旗」と「国歌」の省略が挙げられる。これらの変更は、「期待される人間像」をめぐる議論が、天皇や愛国心などに関わるものを軸として展開したことによる。上記のような記述以外にも、第四章「国民として」には、

明治以降の日本人が、近代史上において重要な役割を演ずることができたのは、かれらが近代日本建設の気力と意欲にあふれ、日本の歴史と伝統によってつちかわれた国民性を発揮したからである。

このようなたくましさとともに、日本の美しい伝統としては、自然と人間に対するこまやかな愛情や寛容の精神をあげることができる。われわれは、このこまやかな愛情に、さらに広さと深さを与え、寛容の精神の根底に確固たる自主性をもつことによ

¹ 前掲『戦後日本教育史料集成』第8巻、82頁。

って、たくましく、美しく、おおらかな風格ある日本人となることができるのである¹。

とあり、道徳教育や愛国心教育を再構築させようという意図が読み取れる。

また、第一部の「当面する日本人の課題」に書かれているものを見ると、

現代文明の一つの特色は自然科学のぼっ興にある。それが人類に多くの恩恵を与えたことはいままでもない。医学や産業技術の発展はその恩恵のほどを示している。そして今日は原子力時代とか、宇宙時代とか呼ばれるにいたっている。それは何人も否定することができない。これは現代文明のすぐれた点であるが、それとともに忘れられてはならないことがある。それは産業技術の発達は人間性の向上を伴わなければならないということである。

(中略)

ここから人間性の向上と人間能力の開発という第一の要請が現われる。今日は技術革新の時代である。今後の日本人は、このような時代にふさわしく自己の能力を開発しなければならない。日本における戦後の経済的復興は世界の驚異とされている。しかし、経済的繁栄とともに一部に利己主義と享楽主義の傾向が現われている。他方、敗戦による精神的空白と精神的混乱はなお残存している。このように、物質的欲望の増大だけがあって精神的理想の欠けた状態がもし長く続くならば、長期の経済的繁栄も人間生活の真の向上も期待することはできない。

日本の工業化は人間能力の開発と同時に人間性の向上を要求する。けだし、人間性の向上なくしては人間能力の開発はその基盤を失うし、人間を単に生産手段の一つとする結果になるからである。

この際、日本国憲法および教育基本法が、平和国家、民主国家、福祉国家、文化国家という国家理想を掲げている意味を改めて考えてみなければならない。福祉国家となるためには、人間能力の開発によって経済的に豊かになると同時に、人間性の向上によって精神的、道徳的にも豊かにならなければならない。また、文化国家となるためには、高い学問と芸術とをもち、それらが人間の教養として広く生活文化の中に浸透するようにならなければならない。

これらは、いずれも、公共の施策に深く関係しているが、その基礎としては、国民ひとりひとりの自覚がたいせつである。

人間性の向上と人間能力の開発、これが当面要請される第一の点である²。

と書かれており、「人間能力の開発」という言葉が何度も使われ、経済政策の一貫としての教育が文部省によって考えられていたことがうかがえる。

¹ 前掲『戦後日本教育史料集成』第8巻。

² 同上、75頁。

3. 背景

「期待される人間像」は高度経済成長という時代の影響を大いに受けてつくられたと考えられる。ここでは、その背景を詳しく見ていく。

経済界の教育界に対する発言は以前から、日本経営者団体連盟（日経連）、経済団体連合会（経団連）¹などを通じて組織的に行われてきた。例えば、1952年10月16日に発表された日経連の「新教育制度の再検討に関する要望」、1954年12月23日の「当面教育制度改善に関する要望」、1956年11月9日の「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」がそれである。さらに、日経連技術教育委員会は、1957年12月に「科学技術教育振興に関する意見」を公表し、1960年11月には関西経済連合会が大学制度改善について、同年12月には日経連が専科大学の創設について要望している。中教審が1957年11月に「科学技術教育の進行方策について」答申をしたのは、こうした動きの中だった。

経済界のこうした教育要求が活発になったのは、産業技術の革新に伴って、新しい労働力、とくに中堅技術者の養成が緊急の課題になってきたためである。そして、その背景には国際資本主義の激しい競争があった。

また、岸内閣は後の首相であり、当時国務大臣であった池田勇人の「国民所得倍増計画」構想に乗り、経済審議会に対し国の経済規模を10年で2倍にする計画をつくるように諮問した。そして、同年11月1日には経済審議会が「国民所得倍増計画」を答申し、政府は12月27日にこれを閣議決定した。この計画の第二部第三章は「人的能力の向上と科学技術の振興」であり、そこには、

現代社会経済の大きな特徴は、高い経済成長の持続と急速な科学技術の発展に支えられた技術革新時代ということである。この科学技術を十分に理解し利用し、社会と産業の要請に即応し、進んで将来の社会経済の高度発展を維持しつづけていくには、経済政策の一環として、人的能力の向上を図る必要がある。

（中略）

計画期間中に予想される国民所得の増加、産業構造の近代化、技術の進歩等の諸条件をかん案すると、一人当たり国民所得との相関関係を基礎とした高校進学率は、目標年次に七二％に達するものと推定される。この間、昭和三十八年—四十年は高校進学急増期に当たるので、高校の増設を必要とするが、その際、工業高校の増設が中心に考えられなければならない²。

などと記述し、極めて具体的に、数字を示して教育拡充政策の実施を迫った。そして「人的能力」という考えが「期待される人間像」の前に教育政策に踊り出ていることがここか

¹ 日本の財界を指導する経済諸団体の連合。2002年5月に経団連と日経連が統合して日本経済団体連合会になった。

² 前掲『戦後日本教育史料集成』第7巻、92-94頁。

らもわかる。

また、1962年の池田首相の「人づくり論」¹で産業の側からする教育要求はますます強くなっていく。政府の「人づくり政策」の中心課題は次の通りである。

一つは技術革新の時代に必要な知識、技術を体得した人間を広範につくりだし、中級・高級技術者の大幅な不足を補うことにある。そのために学校教育をこれまでの教育の機会均等政策から能力主義に転換させ、工業系高校、工業高専を増設、新設し、定時制高校と企業内訓練とを連携させている。二つ目は、今日の新しい事態に適應できる近代意識をもった人間、日本資本主義の発展に適應し、促進させる資質をもった産業人をつくり出すことである²。

こうした政府の要望から経済審議会は、改めて首相の諮問をうけ、審議会内に人的能力部会を設置し、その下に需要活用、要請訓練、移動構造、条件整備の四つの分科会をつくらせて審議し、1963年1月14日、「経済発展における人的能力開発の課題と対策」として答申した。その内容を一部引用する。

教育における能力主義徹底の一つの側面として、ハイタレント・マンパワーの養成の問題がある。ここでハイタレント・マンパワーとは、経済に関する各方面で主導的な役割を果し、経済発展をリードする人的能力のことである。教育が普及した反面、それぞれ特色ある教育を行ない、ひいてはこれらのすぐれた人材を養成するという体制が十分ととのっていないうらみがある。しかしダイナミックな技術革新時代において、自主技術を生み出す科学技術者、新技術を取り入れ新市場を開拓していくイノベーターとしての経営者、複雑化する労使関係を円滑に処理していくべき労使の指導層等、高度の能力をもった人間の重要性が高まっている。学校教育を含めて社会全体がハイタレントを尊重する意識をもつべきであろう。もちろんハイタレントの重視が封鎖的な特権階級形成に墮さぬよう留意する必要があるが、政治、社会の諸方面に民主的諸制度が定着しつつある戦後においては、悪い意味でのエリートは生まれぬ基礎ができているといつてよかろう。と同時に、ハイタレント自身も自らの社会的責任の重要性を認識すべきである。ハイタレントたるに必要とされた素質、教育、経済的条

¹「人づくり政策」という言葉は、池田首相の1962年5月25日の発言からマスコミによって世間の注目をひくようになった。「人づくり」という言葉も池田首相の単なる思いつきではなく、経済と政治の展開過程においてたえず流れてきたのであり、それがマスコミによって名付けられたとき、「人づくり」論となって、大衆の前に姿を表した。

²「“人づくり政策”と教育白書—「教育投資論」が出された背景とそのめざすもの、そしてわれわれの側の基本的視点は—展望台」(『月刊社会党』第67号、日本社会党中央本部機関紙局、1963年、所収)、69頁。

件、機会等は個人の努力だけによつて得られたものとは限らないし、ある意味ではハイタレントは社会的資産である¹。

以上のような経済界の教育界に与えた影響以外に、1951年に天野文相によって公表された「国民実践要領」も「期待される人間像」の背景になっていると考えられる。

これは、前文と本文から成り、前文には日本の講和直後の国民の覚悟について述べ、わが国は、今や講和条約の締結によって、ふたたび独立国家の資格を得、自主的な再建の道を歩み始めるべき時期に到達したことを力説し、この新事態に対する国民の覚悟を促し、本文においては、第一章に「個人」、第二章に「家」、第三章に「社会」、第四章に「国家」について実践すべき要領を述べている²。ただ類似しているのは、中教審第十九特別委員会の委員は天野も加わっていて、また「国民実践要領」の作成には高坂正顕が関与していたので当然だと考えられる。

最後に、教育基本法との関係も考えてみる。教育基本法は、敗戦直後の1948年、占領軍の厳しい監視下でつくられた。その結果、基本法には「伝統」や「愛国心」などの国民教育にとって不可欠な理念が欠けており、制定以来その欠陥が各方面から指摘されてきた。特に保守政治家から「無国籍の教育基本法」「日本人不在の教育基本法」と批判を受けたということだ³。荒木文相は改正を訴えるが、日教組や野党は、「教育基本法改悪反対闘争」を展開し、挫折した。そのような中で、文部省は中教審の諮問に当たって「検討すべき問題点」の一つとして「期待される人間像」を挙げた。そしてそれには、教育基本法の欠陥を補完するという役割があったと考えられる。実際、「期待される人間像」の作成に携わった高坂は「教育基本法はりっぱなものである。あれはあれでよい。しかし、何と言っても非常に抽象的である。あれはもう少し具体化する必要がある。(中略)教育基本法を日本人の精神風土にふさわしい形で定着させるためには考うべき点があるであろう⁴と述べている。

このように、経済界、産業界からの要請、愛国心の問題に影響を受けて「期待される人間像」はつくられていった。

4. 反響

「期待される人間像」は以上のような過程を通して成立したのであるが、それではそれに対する国民の反応はどういうものだったのだろうか。先にも述べたように「期待される人間像」の中間草案には数多くの意見や要望が出されたとあるが、ここではその「期待される人間像」に対する賛成、反対意見を見ていくことにする。

まず、肯定意見と否定意見の割合であるが、肯定意見は30%、否定意見も30%、中間的

1 『経済発展における人的能力開発の課題と対策』大蔵省印刷局、1963年、15頁。

2 前掲『戦後日本教育史料集成』第三巻、353-359頁。

3 安藤拓二『『期待される人間像』にいたる道』（『教育』第3号、1965年、所収）、21頁。

4 前掲『戦後日本教育史料集成』第8巻、54頁。

意見が40%だった¹。また、1966年1月から2月の国政モニター(455人)²に対する総理府のアンケートによると、「全面的に反対あるいは大体において反対」が合わせて約1割であり、大多数が賛成、しかしその約半分は部分的に問題があるという意見だった³。

肯定意見の具体的なものを挙げると、「教育基本法は内容的には立派だが、抽象的で『人間像』がはっきりしてない。それを補足して日本の精神風土にあわせようとしたものだからよいものだ」「人造り論の経済第一主義からする人的資源確保のための人間形成を反省、いわば教育未来の立場に立ちかえっての人間形成を打ち出したものと思われるから評価できる」「民族的バックボーンを示す一つの手本」「これからの時代に生きる日本人の理想像が示され、指針として誠に結構、ただそれをどう受けとめるかは国民の自由意志に任せてほしい」「祖国愛に目覚めさせ愛国心形成に役立つ」⁴というものがあつた。

否定意見では、「本当に必要なのは、『期待される人間像』といったものではなく、それよりも『期待される社会像、日本像』で、のぞましい社会形成、日本形成が、人間形成にとっていっそう大切」「国民の人生観、世界観に一定の価値判断を下すことは、内容の良し悪し以前に、行為そのものが『思想統制』で、『憲法違反』となる。これを行政の一諮問機関にすぎない中教審で扱うことは許されない」「政府がある思想に基づいた人間像を明示し、規定するなどという資格が果たしてあるのだろうか。それで日本の国民の教育の方向が決定される。そうだとしたらそんな日本の教育のあり方は、世界の潮流からすると一種独特だ」「期待する対象が分からない」「現代の価値観を離れた古くさい精神主義」「祖国愛と天皇愛を直接結びつけるのは妥当ではない」「心の持ち方による幸福のみが強調され、経済的、社会的条件整備の追及がどこかにいつてしまっている」「支配層の考え方を押しつける体制擁護の論理」などという意見が挙げられていた⁵。

他にも日本教職員組合からの否定意見として、『国づくり、人づくり』のキャッチフレーズのもとに政府から、道徳教育の強化、人材開発、能力主義を基本にした教育の手なおし論がいただき、文部省の息のかかった諸種の審議会から矢つぎばやにそれに呼応した答申案が出され、各層に大きな波紋を投げかけてきた。一月には憲法や教育基本法を否定した『期待される人間像』の草案が出され、独占の手先としての文教政策の総仕上げをしようとしている。その体制の中で教育は、具体的には、低賃金で従順に働く子どもを要求し、義務教育無償要求を教科書広域採択国定化の方向にすりかえ、高校全入後期中等教育の充実要求を否定し、エリート養成に力点をおくなど、子どもは貧困と差別、受験

¹ 前掲『戦後日本教育史料集成』第8巻、69頁。

² 回答者数は283人(回答率62%)。回答者の内訳は、農林漁業経営者70人(内回答者42人)、商工サービス経営者42人(内回答者33人)、事務職70人(内回答者45人)、労務職70人(内回答者35人)、自由業70人(内回答者43人)、主婦70人(内回答者55人)、学生35人(内回答者30人)。

³ 前掲『戦後日本教育史料集成』第8巻、58頁。

⁴ 同上。

⁵ 同上。

競争による人間性の喪失といった厳しい現実がおきている」¹や『『期待される人間像』は中間発表であり、国民の意見を聞いて立派なものにするのだとっています。だがどんな方法で国民の意見を聞くのでしょうか。公聴会を開く計画も全くありません。この『人間像』は、主として『教師や学生に読んでもらいたい』（高坂氏談）のだそうですが、教師たちに意見を求めたことも全くありません。また、意見を述べたらどういう手続きで委員会に反映されるのでしょうか。国民の意見を聞くというのは名ばかりで、具体的方法を全く欠いているのです」²というのが日教組の雑誌に掲載されていた。

マスコミでは「期待される〇〇像」といった表現が流行したが、実際に「期待される人間像」は教育現場で使われることはなかったようだ。

おわりに

最後にその後「期待された人間像」が及ぼした影響を見ていく。

その一つの例として学習指導要領が挙げられる。1977年の学習指導要領での「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」、1989年の学習指導要領での「生命に対する畏敬の念」という記述は、「期待される人間像」の第二部、第一章、五の「畏敬の念をもつこと」に影響を受けたものと考えられる。その内容を見てみると、

すべての宗教的情操は、生命の根源に対する畏敬の念に由来する。われわれはみずから自己の生命をうんだのではない。われわれの生命の根源には父母の生命があり、民族の生命があり、人類の生命がある。ここにいう生命とは、もとより単に肉体的な生命だけをさすのではない。われわれには精神的な生命がある。このような生命の根源すなわち聖なるものに対する畏敬の念が真の宗教的情操であり、人間の尊厳と愛もそれに基づき、深い感謝の念もそこからわき、真の幸福もそれに基づく³。

と書かれている。しかし、それは、言葉だけが継承されているだけであり、「期待される人間像」の存在は忘れ去られてしまったのが現状だ。

当時の教育というのがこどもの為ではなく、社会的要請、産業界からの要請に見合うものとして考えられていたことが「期待される人間像」を通して感じられる。そして、そのような国家の為の教育は後に「詰め込み教育」などの問題に発展し、教育にさまざまな荒廃現象を引き起こした。今ここで、「期待される人間像」での反省点を振り返ることも今後の教育を考えるうえで必要なことなのではないかと思われる。

¹ 小野寺努（日本教職員組合教文部）『『期待される人間像』批判のために』（『教育評論』第169号、アドバンテージサーバー、1965年、所収）、103頁。

² 同上。

³ 前掲『戦後日本教育史料集成』第八巻、79頁。

教科書検定制度の実施経緯について

神谷良太

はじめに

第一次米国教育使節団報告書は占領下の日本において「教科書の作成及び発行は自由な競争に任せるべき」¹と教科書の自由発行、自由採択制度を示唆していた。が、占領政策に反する出版物の検閲が必須としていた占領軍は、占領目的の遂行上、教科書検定制度は必要だと考えていたという²。占領軍から検定制度を実施するよう催促されていた文部省は教科書検定を実施することになる。本論では、教科書検定制度の開始から検定が整備・拡充(あるいは強化ともいえよう)されていく 1960 年代までの教科書に関する制度の動きをみていく。

1. 教科書検定制度の成立

1947 年 3 月 31 日、学校教育法が公布される。その第 21 条で、小学校の教科書に関して「小学校においては、監督庁の検定もしくは認可を経た教科用図書又は監督庁において著作権を有する教科用図書を使用しなければならない」³とし、検定教科書と国定教科書を並立して使用することが定められた。同様に中学校の教科書については同第 40 条、高等学校の教科書については同第 49 条で規定されている。なお、監督庁については同第 106 条で「当分の間、これを文部大臣」⁴とし、1948 年には教科書検定が開始され、翌 1949 年から検定教科書の使用が可能となる。

また、1948 年 7 月 15 日には教育委員会法が制定され、その第 50 条 2 項で都道府県教育委員会が「文部大臣の定める基準に従い、都道府県内のすべての学校の教科用図書の検定を行うこと」⁵として、地方検定制度の実施が定められたが、同 86 条で当時の経済事情、用紙事情を理由に「用紙割り当て制の廃止されるまで」⁶は、暫定的に文部大臣が検定を行うこととした。ところが 1953 年、学校教育法第 21 条が「文部大臣の検定を経た教科用図書又は文部大臣において著作権を有する教科用図書を使用しなければならない」⁷と改正され、結局、教育委員会法で定められていた各都道府県教育委員会による検定は一度も行われず

¹ 戦後日本教育史料集成編集委員会編『戦後日本教育史料集成』第一巻、三一書房、1982-1984 年、91 頁。

² 『戦後教育の総合評価』刊行委員会編『戦後教育の総合評価 - 戦後教育改革の実像』国書刊行会、1999 年、173 頁。

³ 近代日本教育制度史料編纂会編『近代日本教育制度史料』第二十三巻、講談社、1956 - 59 年、27 頁。

⁴ 同上『近代日本教育制度史料』第二十三巻、38 頁。

⁵ 同上『近代日本教育制度史料』第二十巻、53 頁。

⁶ 同上『近代日本教育制度史料』第二十巻、60 頁。

⁷ 現代日本教育制度史料編集委員会編『現代日本教育制度史料』第三巻、東京法令出版、1984-1996 年、57 頁。

に廃止することになってしまった。

2. うれうべき教科書の問題

このように文部大臣による教科書検定が開始された。1952年にはサンフランシスコ講和条約発効とともに占領軍の影響力はなくなるだが、以後、保守党及び文部省は占領軍に残された教科書検定制度の整備、拡充を進めていくこととなった。そして検定体制強化の端を発したのが『うれうべき教科書の問題』である。

当時の日本の保守政党である日本民主党は1955年7月15日に他党に先駆けて教科書問題特別委員会を設けた。その目的は同年8月13日にその委員会が発行するパンフレット『うれうべき教科書の問題』第一集の「はじめに」で、

教科書問題を通じて、日本の教育の再建を、ねがうにほかならない。この特別委員会は現在の教科書制度およびその内容のうち、とくに偏向教育をはらむ教科書の内容を重視して、これが調査をなし、日本の教育の危機にたつ実情をあきらかにするとともに、きたるべき教育改革の基礎資料をつくりあげることを目標としている¹。

と述べられている。この委員会の調査の結果を同パンフレットで報告し、「偏向教育をはらむ教科書」を4つのタイプがあるとして指摘した。では、その指摘は具体的にどのようなものであったのだろうか。

「うれうべき教科書の問題」のパンフレットは8月から11月にかけて第一集から第三集まで発行され全国に配布された²。世論がこのパンフレットで最も注目したのが第一集の第二部「教科書にあらわれた偏向教育とその事例」である。4つのタイプの「偏向教育をはらむ教科書」として、

第一は、教員組合運動や日教組を無条件に支持し、その政治活動を推進するタイプ(宮原誠一編の高等学校『一般社会』実況出版)。

第二は、日本労働者が、いかに悲惨であるかということを言い立てて、それによって急進的な破壊的な労働運動を推進するタイプ(宗像誠也編の中学校『社会のしくみ』教育出版)。

第三は、ソ連・中共をことさらに美化し、賛美して自分たちの祖国日本をこきおろすタイプ(周郷博編、小学校『あかるい社会・6年の上』実教出版)。

¹ 前掲『戦後日本教育史料集成』第五巻、237頁。

² 第一集は「第一部商品化されてしまった教科書の実情」「第二部教科書にあらわれた偏向教育とその事例」「第三部日本の教科書に対する日共と日教組の活躍」、第二集は「第一部不安にたえない教科書発行の実情」「第二部教科書問題と日本教職員組合」「第三部さまざまな教科書の内容について」、第三集は「第一部教壇を利用する『日教組』の商売往来」「第二部教科書の値段は安くできる」「第三部枚挙にいとまのない教科書の間違い」で構成される。

第四は、マルクス・レーニンの思想、つまり共産主義思想を、そのまま児童に植えつけようとするタイプ(長田新編、中学校『模範中学社会・3年用下巻』実教出版)¹。

をあげている。そのタイプとして出した見出しを読めば相当に偏向していると思えるが、多くの研究者やジャーナリズムは様々な批判を浴びせた。一例として、『『うれうべき教科書の問題』にたいする抗議書』をあげておく。これは、長田・宗像・宮原・周郷ら代表編者をはじめ四種教科書編著関係者 25 名が総裁鳩山一郎宛に抗議したものである。日本民主党に対し、

単に私たちの名誉を傷つけるだけでなく、学問と思想の自由ならびに民主主義教育全体を脅かすものである。…ここに説明書を添えて日本民主党に抗議するとともに、率直な反省を求め、このパンフレットの撤回を要求するものである²。

と厳しく抗議し、さらにこの抗議書に添えられた「説明書」で、

日本民主党の「うれうべき教科書の問題」というパンフレットを読んで、なによりもまず私たちが驚かされたことは、学問と教育にたいするあまりにもひどい認識の不足と、良識あるものにはどういゆるされない乱暴な議論のしかたである。…このパンフレットの責任者である日本民主党教科書特別委員会は、はたして慎重な討議を経てこれを公表したしたのであろうか。このような低級なパンフレットの主張が日本民主党の総意を代表するものとは、常識ではどうい考えることができないどうか問題をもう一度静かに考えて、まじめな研究と見識をあらためて国民の前にしめしてほしい³。

と結びパンフレットの「低級さ」を指摘している。このほか学者 23 氏の「批判書」なども相次いで出され、このパンフレットは世論から厳しい批判をうけることとなった。が、民主党教科書特別委員会は、学者・研究者の指摘に何の反応もしめさず、世論の批判にも耳をかさないまま、『うれうべき教科書の問題』第二集・第三集を発行した。この「うれうべき教科書の問題」は第一集こそ教育界を中心に関心を集めたが、その内容の低俗さからか、第二、第三集は各界からあまり問題にされなかったようである⁴。

¹ 前掲『戦後日本教育史料集成』第五巻、242 - 243 頁。

² 同上、317 頁。

³ 同上、317 - 318 頁。

⁴ 教育の戦後史編集委員会編『教育の戦後史Ⅱ－民主教育への攻撃と抵抗』三一書房、1986 年、26 頁。

3. 教科書法案の提案

民主党が「偏向教科書」を糾弾しているさなか、こうした「偏向教科書」の出現を防ぐべくして文部省は動き出していた。1955年10月3日、文部大臣村松謙三は中央教育審議会に「教科書制度の改善方策について」正式諮問を行った。審議会からの答申は、

現行の教科書制度は、戦後教育改革の一特色をなすものであるから、現行制度の基本的性格は維持されるべきものと考えられる。しかし、教科書に関する現行法規は、戦後の特殊事情のものにおいて早急の間に定められて臨時的措置に基づくものが多く、法的に不備な点がある。さらにまた教科書の内容・価格ならびに採択の適正を確保し、発行・供給の円滑・公正を図る等の実施面において改善の必要が認められる¹。

との理由で、教科書の検定、採択、発行・供給、価格などについて教科書制度全般の整備、改善を促すものであった。この答申を骨子として文部省は翌1956年2月「教科書法案要綱」を発表し、3月に国会で「教科書法案」²を上程した。これは検定、採択、発行、供給の全般にわたって教科書に関する制度を定めた、戦後初の法律案だった。この法案の内容をみてもみよう。

検定については第4条で現行通り「文部大臣が行う」³ものとし、従来はわずか16人しか置かれていなかった検定審議会委員は第15条で「検定審議会は八十人以内の委員で組織する」⁴として大幅に増員し、検定体制の強化を図る。また、従来実質的には学校単位で教科書の採択をしていたが、

市町村立の小学校若しくは中学校において使用する教科書の採択は、採択地区ごとに教科書選定協議会の選定に基づいて、都道府県の教育委員会が行う⁵。

と第20条で示され、この法案と同時に用意された新しい任命制教育委員会が教科書を採択することになる。これにより学校単位の教科書採択方式は自動的に消滅することになり、同一採択地区内では、教科書の種目ごとに同じ教科書を使用しなければならない。故に、教科書が使用される種類が少なくなると考えられる。そして、第21条では「採択地区」を設定するのは都道府県の教育委員会だということ、22条では「教科書選定協議会」の委員を任命するのは都道府県の教育委員会だということをふまえ、採択の実権は都道府県教育委員会が有することとなる。

¹ 前掲『戦後日本教育史料集成』第五巻、347頁。

² これは「第一章総則」「第二章検定」「第三章採択」「第四章発行及び供給」の四章からなり、全62条で構成されている。

³ 前掲『戦後日本教育史料集成』第五巻、349頁。

⁴ 同上『戦後日本教育史料集成』第五巻、350頁。

⁵ 同上『戦後日本教育史料集成』第五巻、351頁。

この法案に対して、日教組をはじめ様々な団体が反対し、矢内原忠雄東大学長ら10大学長反対声明、滝川幸辰京大学長ら関西13大学長声明なども発表された。そうした反対論の一例として日本教育学会(当時の会長は長田新である)の「意見書」をみってみる。これは法案について箇条書きで13点指摘したものである。その中の一部を抜粋する。

- 一、検定は国だけでなく、地方でも行うべきもので、それが地方の実情に即し教育の画一性を打破する。
- 一、採択は教師、学校で自主的に行われ、採択権は教師、学校にあるべきなのに、採択権を、市町村立小・中学校では都道府県教委会に与え、教師、学校の自主性を現実的に没却している。
- 一、教科書の種類を一定地域内で一種類、または、少数に限定し統一することは、教育的には本来、必要性を認める根拠はない。この法案では郡、市、数都市単位、県単位に一種類に統一することを規定しているが、これは国定の一步前で国家統制を企図したものである。
- 一、義務教育諸学校の教科書無償制についての規定はなく、これに近づこうとする意図すらない¹。

以上のように、文部省による検定、広域で統一される採択方式の危険性を指摘し、地方による検定、現場教師による採択方式を望んでいること、さらには教科書無償制にまで言及して意見書として発表した。

このような世論の反対もあって、この法案は審議未了となり廃案となる。が、現行法の枠内での充実・整備を図り行政措置でできるものは実施する立場から、検定審議会委員会の増員などは実施に移し、これによって検定強化は図られた。一方、採択制度の規定については、「教科書法案」とは別の形で実現される。

4. 教科書無償化

1963年12月、「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」²(以下、無償措置法)が、国会を通過した。1950年代中ごろから、教科書の定価が高いという不満があり、日本教育学会の「意見書」も要求していた教科書無償化が求められていて、それが遂に実現したのである。義務教育無償の原則の実施であり、教科書無償制度の確立であって是とすべきだが、この法律はそれだけでなく採択制度を大幅に改変している。小・中学校用教科書で無償の対象となるものはこの法律に決められた採択方式によって採択された教科書となる。その方式とは、

¹ 前掲『戦後日本教育史料集成』第五巻、360-361頁。

² これは「第一章総則」「第二章無償給付及び給与」「第三章採択」「第四章発行」「第五章罰則」の五章からなり、全24条で構成されている。

第10条 都道府県の教育委員会は…市町村の教育委員会並びに国立及び私立の義務教育諸学校の校長の行う採択に関する事務について、適切な指導、助言又は援助を行わなければならない。

第12条 都道府県の教育委員会は、当該都道府県の区域について、市若しくは群の区域又はこれらの区域をあわせた地域に、教科用図書採択地域を設定しなければならない。

第13条 都道府県内の義務教育諸学校において使用する教科用図書の採択は…種目（教科用図書の教科ごとに分類された単位をいう。以下同じ）ごとに一種の教科用図書について行うものとする。

第14条 義務教育諸学校において使用する教科用図書については、政令で定めるところにより、政令で定める期間、毎年度、種目ごとに同一の教科用図書を採択するものとする¹。

と定められた。すなわち、採択については、従来は事実上教職員による学校採択であったが教育委員会が行うことになる。そして、都道府県教育委員会は、県下の市もしくは郡、またはそれらの区域を合わせた地域に採択地区を設定し、そこでは1種目1種の教科書を採択する。さらに、採択期間が設けられ、採択教科書は一定期間変更できないこととなった。なお、「無償措置法」以前は毎年採択が行われていた。

教科書の無償措置について、これの本当の狙いが「教科書無償説明資料」で明らかにされている。これは文部省が自民党に提出したものであり、そこには、

国定化の論もあるが、現在の検定は学習指導要領の基準に則り、厳格に実施されているので、内容面においては実質的に国定と同一である。…広域採択方式整備のための行政指導を行えば、国定にしなくとも五種類程度に統一し得る見込みであるので、国定の長所をとり入れることは現行制度でも可能である²。

と述べられていて、教科書無償化を通じて文部省及び自民党が事実上の教科書「国定化」を目論んでいたことが窺える。

「無償措置法案」は日教組をはじめとして民主団体に反対されるが、二度の審議未了・廃案の末、三度国会に上程されて可決・成立した。「無償措置法」により教科書無償化と引き換えに、採択権を現場教師から教育委員会に移し、広域統一採択制によって教科書の種類を減らすことで、廃案となった「教科書法案」のねらいが制度化されるに至った。

¹ 現代日本教育制度史料編集委員会編『現代日本教育制度史料』第二十三巻、東京法令出版、1984-1996年、112 - 113頁。

² 前掲『戦後日本教育史料集成』第七巻、359頁。

おわりに

教科書無償法の実現により「うれうべき教科書の問題」で指摘されたような保守党・文部省がいうところの「偏向」教科書を是正する努力、すなわち検定制度の強化、広域採択制度といった教科書制度の整備・拡充は様々な批判を浴びながらも、一応の完成をみたといえる。が、この一連の努力のさなか、「F 項ページ」事件が起こっている。これは「教科書法案」提出前のことであるが、検定審議会委員を入れ替えることで検定強化を図り、1956年の検定で中学・高校用社会科教科書が大量に不合格処分が下され、検定の公正性を疑われた事件である。この事件をはしりに、1965年に始まった検定制度の違憲性を問うた「家永教科書裁判」、1982年の「教科書誤報事件」を契機としたアジア近隣諸国からの反発、と教科書検定制度は今日に至るまで様々な問題を抱えている。

そして本論において最も注目したい問題点は、検定強化、広域採択を通じて、検定制度の名の下に、「教科書無償説明資料」が述べていた通りの教科書の実質的「国定化」が着実に遂行されたという点である。検定強化で教科書内容を統制し、広域採択で教科書の種類を減らし、教科書の国家統制強化を図る。ここから、国家が教えるべきと判断したことを子どもに教えるべき、という教育のあり方が見えてくる。

教育本来の任務は何か。国家が教えたいことを教えるのではない。子どもに学びたいことを学ばせ、その際各々の様々な能力を全面的に発達させることであろう。そして子どもの学びたいことを察知し、あるいは子どもの能力発達のために学ぶべきことの最良の判断が下せるのは、子どもにとって身近な存在である親であり、学校教育においては教員である。明治時代にも我が国は教科書検定制度を採用していた。その当時福沢諭吉は、

教科書検定の如きも…児童に読まして真実有害と認むるものに限りてこれを排斥し、その他一切看過して自由に選定せしむべし。世間の人々は案外に眼識に乏しからず、めいめいに取捨して適當のものをを用うるに、他人のお世話は待たざるなり¹。

と、厳しい検定の必要性がないこと、国家の介入なくして望ましい教科書選定が可能だということを説いている。子どもの興味関心、成長過程、学習意欲などについて真摯に考えれば、教育者は最良の教科書を選択するのである。そして、取捨選択する際、多種多様な教科書が混在することでより良い教科書を手にするし、様々な子どもに応じた教科書選択も可能となると考えられる。

以上のような認識があれば、検定強化をして教科書の「国定化」を企図する必要はない。かつて我が国は明治期に検定教科書から国定教科書使用へと移行し、非常に偏向した教育を行った経緯がある。たとえ国定教科書でなくとも、福沢は、

¹ 福沢諭吉「教科書の編纂検定」(山住正巳編『福沢諭吉教育論集』岩波書店、1991年)、150頁。

もしも文部省が、みだりに検定を窮屈にするのみならず、一種の偏見を構えて、その間に我が意を調合すること、これまでの如くならんには、ただ教育の発達進歩を妨害するに過ぎざるのみ¹。

と述べている。検定制度も国定制同様の偏向教育に陥る危険性をその内に秘めているということも忘れてはならない。時代が繰り返されないことを祈る。

¹ 前掲「教科書の編纂検定」、150 頁。

参考文献

- 星野安三郎『戦後日本の教育憲法』新評論、1971 年。
高橋史郎『教科書検定』中央公論社、1988 年。
徳武敏夫『教科書の戦後史』新日本出版、1955 年。
藤岡信勝『教科書採択の真相』PHP 新書、2005 年。

落ちこぼれと校内暴力

小関 由佳

はじめに

戦後の教育史を見ていく中で、60年代後半くらいまではどちらかというと制度側、行政側の問題を取り上げられることが多かったように思う。今回の共同研究で発表があったように、GHQの占領政策に始まり、教育基本法、道徳教育、問題解決学習と系統学習、人的能力政策といった「教育を施す側」からの視点で捉えていた。そのような中で70年代初頭に「落ちこぼれ」、次いで「校内暴力」といった子どもが問題を起こすという「教育を受ける側」からの視点で見た教育問題が現れた。

いったい何が子どもに影響を与えたのだろうか。それに対してどのような対応を「教育を施す側」は採ったのだろうか。そして、その後の教育にどのような影響を与えたのだろうか。以上のことをふまえて、「落ちこぼれと校内暴力」について探っていきたいと思う。

1. 落ちこぼれの出現とその背景

1971年6月に全国教育研究所連盟¹の「義務教育改善に関する意見調査」において、「半分以上の子どもが授業内容を理解していない」と思う教師が小学校では65.4%、中学校では、80.4%もいることがわかった。(資料I参照)²このことは、マスコミに取り上げられ、社会や保護者に衝撃を与えた。やがて、学校の授業について行けない子どもを「落ちこぼれ」と呼び、この言葉はすぐに広まった。

学校の授業について行けない子どもは、戦前から存在していた。しかし、社会問題となったのはこの時期であった。マスコミが大きく取り上げたという原因もあると考えられる。落ちこぼれの背景を探るとなると、1958年の学習指導要領の官報告示にまで遡る。1958年の学習指導要領は、系統だったカリキュラムを採用する方向にいき、その特色は経験主義や単元学習に頼りすぎる傾向の批判、教科内容の系統性を重視した。科学技術教育をいっそう広めることを教育現場に要求していたのだった。

そこで、経験主義カリキュラムをハイタレント育成(高い能力、才能を持った人材の育成)

¹ 全国教育所連盟とは、1947年に戦後の我が国の教育の在り方について審議した教育刷新委員会が、「数府県を一単位として地方教育委員会及び地方教育研究所を設ける。」「地方教育研究所は現実に即して教育に関する調査研究を行い、その成果を市町村及び府県教育当局に勧奨するものとする」との提言(第一回報告 1946年11月29日第十三回総会決議)を行ったのを受けて発足した。都道府県・市町村・民間の教育研究所・教育センター等が加盟する教育研究団体で、発足以来、国立教育政策研究所(教育に関する政策に係る基礎的な事項の調査及び研究に関する事務をつかさどるところ)が事務局を務め、国立教育政策研究所長が委員長を務めている。

² 「義務教育改善に関する意見調査」報告書:昭和45年度共同研究、全国教育研究所連盟、28頁参照。

の観点から捉えなおし、教育課程改造案を提案したのがブルーナー(Bruner,1915~)¹というアメリカの心理学者であった。学問中心のカリキュラムを提唱した²。その結果としては、学校及び教員の役割を増やす結果となり、単位時間内にこなすべき知識量が増えたため、過密授業が一般化し、「見きり発車」³「新幹線授業」⁴が多くなり、学校の授業についていけない子どもが増加した。このような見方から、「落ちこぼれ」ではなく「落ちこぼし」という主張も出てきた。

加えて、1960年代から70年代半ばにかけて、第一次ベビーブーム世代が育ち、ちょうど高校入学試験を受ける年齢に育っていたことは、受験を激化させ「落ちこぼれ」を生み出した要因のひとつとして考えられる。高校進学率の急上昇のため、都市部を中心に全国各地で高校の新しい増設が続いた。さらに、大学や短大の進学率も上昇したため、中学校、高校を進学準備教育の場として捉える傾向が強まった⁵。

2. 能力主義・学歴主義と落ちこぼれの影響

「第三の教育改革」とも呼ばれる1971年6月の中央教育審議会の答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」も、能力主義を前面に押し出していた内容であった。例えば、同答申の「第2章 初等・中等教育の改革に関する基本構想」の「第1 初等・中等教育の根本問題」には次のようなことが述べられている。

1 初等・中等教育は、人間の一生を通じての成長と発達の基礎づくりとして、国民の教育として不可欠なものを共通に修得させるとともに、豊かな個性を伸ばすことを重視しなければならない。そのためには、人間の発達過程に応じた学校体系において、精選された教育内容を人間の発達段階に応じ、また、個人の特性に応じた教育方法によって、指導できるように改善されなければならない⁶。

また、「第2 初等・中等教育改革の基本構想」の「2 学校段階の特質に応じた教育課程の改善」には次のように述べられている。

1 ブルーナー (Bruner:1915~) : アメリカの心理学者。デューク大学、ハーバード大学で学び、戦後ハーバード大学の教授に就任。代表的な著作は、『教育の過程』(1961)。知識の構造や発見的方法を重視する彼の見解は、アメリカのみならずソ連や日本・西欧各国の反響を呼んだ。

2 小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社、2003年、152頁。

3 教えるべき量が多いため、理解していない生徒がいるにもかかわらず、先を急いで教えなければならない授業。

4 新幹線のように早いスピードで教えていく授業。

5 藤田英典『教育改革—共生時代の学校づくり—』岩波新書、1997年、202-203頁。

6 文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm

学校教育は、その全ての段階を通じて一貫した教育課程をもち、国民として必要な共通の資質を養うとともに、創造的な個性の伸長をめざすものでなければならない。また、その教育課程は、標準的かつ基本的なものとして精選された教育内容をしっかり見につけさせることに重点を置く段階を経て、個人の能力・適性などの分化に応じて多様なコースを選択履修させる段階に移るべきである¹。

波野始氏の『校内暴力！なぜ？』には、1971年の中央教育審議会答申の結果について、

この答申案にもとづいて、学力別学級を設ける学校がでてきて、出来ないほうのクラスに入れられた子どもや、就職組の生徒が劣等感をもったり、荒れだしたりするようになった。能力別指導が差別教育につながって行ったのである²。

と、評価している。つまり、この「第三の改革」と称される答申は、「落ちこぼれ」が「校内暴力」にまで至らせた原因と関係していると考えられる。

また、落ちこぼれが問題となった当時の背景として、急速な高学歴化があったことも挙げられる。1974年に高校進学率が90.8%、同じ年の大学進学率は34.7%まで上り詰め、進学・受験戦争への大衆的な関心が高まっていた³。その背景にあったのは、学歴主義によるところが大きい。どんな学歴を持っているのかで、その人の社会的地位や、収入までも決定されてしまっていた。単に中卒、高卒、大卒という学歴の見方だけでなく、いわゆる「有名大学」出身かどうかの問題であった。学歴、特に東大をはじめとする特定大学卒ということが、価値の中心におかれていた社会では、学歴も社会的地位も高い親は、学歴によって得られた特権を自分の子どもにも享受させたいと思うようになったと考えられるだろう⁴。一方、学歴のないため、ハンディキャップを身にしみて感じた親ほど、自分の子どもにできるだけ高い学歴を身につけさせようとした。親たちの間では、子どもが落ちこぼれることへの警戒心から小学校の早い段階から子どもに塾通いをさせるといった動きも広まった。いわゆる「教育ママ」である。このころから塾産業がどんどん伸びていった理由はそこにあった。しかし、学力格差がどんどん生み出され、勉強について行けない子どもは、時にはいじめにあうことや、逆に問題行動を起こすことがあった。

また、高学歴化の背景には、1970年代のドルショック、石油ショックによって、不景気になったため人員削減が行われて、生き残りをかけるようになったことがあった。石油ショックが日本の教育に与えた影響について、竹内常一氏の『日本の学校のゆくえ』では、

1 文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm

2 波野始『校内暴力！なぜ？』すばる書房、1981年、110 - 111頁。

3 尾形憲『学歴信仰社会——大学に明日はあるか』時事通信社、1976年、84頁。

4 同上、91頁。

高度経済成長から低成長への転換、産業構造への転換、生産の合理化、さらには、第二次石油ショック、行財政改革が続くことになる。これらはいずれも親たちの中流意識を揺さぶるものであった。このために親たちは一億総中流社会から落ちこぼれるのではないかという不安から、過労死をも生み出すほどの労働強化を受け入れると同時に、子どもを上級学校、それもより偏差値の高い上級学校に進学させることに専念するようになっていった¹。

と、石油ショックによる人員削減や、企業も新卒採用数を減らしたことで、落ちこぼれたら中流でなくなるのではないかという不安をいっそう掻き立てた。それにより親は子どもに少しでも良い学校に入りたいと考え、子どもに受験のプレッシャーを与えたという構造がみえてくる。

ところで、このような受験教育激化と落ちこぼれ問題が広がって、文部省は、学習指導要領の改訂に取り組み、76年に小・中学校の77年に高校の学習指導用領を告示し、教育政策の改革に着手し始めた。このことに関して前述の同著では、次のように述べている。

この改定にあたって、教育課程審議会²が示した基本方針は、「(1) 一人間性豊かな児童・生徒を育てること」「(2) ゆとりあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること」「(3) 一国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに、児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること」であった。

この方針に見られるように、80年代学習指導要領は、おちこぼれを大量につくりだした旧学習指導要領の「教育内容の現代化」³をとりさげ、それに変えて人間形成の重視を前面に押し出すものであった。その意味では、それは、一元的能力主義の下で急激に偏差値体制をとり始めた学校を「ゆとりのある学校」に転換していくことを意図していたといっただけであろう。しかし、一方では、公教育による学力保障を切り下げることによって、親と子を塾・予備校に走らせたのだ⁴。

いわゆる「ゆとり教育」に転換を図った背後には、落ちこぼれが多くいたことがあった。中学校の例では、週4時限、1時限につき45分あった英語や数学を、週3時限の50分に減らされていったという具合である。しかし、それは公立の場合であり、私立は「ゆとりの時間」に拘束されなかったので、私立校のほうが高校受験には有利だと考える親は、子

1 竹内常一『日本の学校のゆくえ』太郎次郎社、1993年、38頁。

2 文部省におかれる諮問機関の一。1949年設置。文部大臣の諮問に応じて初等・中等教育の教育課程に関する事項を調査・審議する。

3 「教育内容の現代化」とは、現代科学・現代数学を小学校段階から導入するカリキュラム編成のこと。

4 前掲『日本の学校のゆくえ』、41-42頁。

どもを塾へ行かさざるを得なかったのであった。

3. 校内暴力とその背景

学力不振の子どもたちと同様、戦前から校内暴力そのものは発生して来た。しかし、量的に急増し、社会的な事件としても注目を浴び始めたのは、70年代後半以降である。だんだん増加していったため（資料Ⅱ参照）、いつから始まったかという起点は定めることができないが、81～83年は、校内暴力発生のピークであり、そのほとんどが中学校に集中して、警察官の導入にまで至るような事件が、連日マスコミをにぎわすことになった。

先にも述べたように、校内暴力が盛んになった背景として落ちこぼれの出現や能力主義・学歴社会のひずみが挙げられるが、それだけではなく複雑であるという見方が強い¹。学校、社会、教育制度、家庭などさまざまな要因が絡み合っただけで起きたといわれている。

学校の詰め込み教育、管理主義教育²に対して生徒が不満をぶつけることや、校内暴力のマスコミのあおりもさらに校内暴力を激化させたとみている。さらに家庭の問題にも言及することが出来る。父親の単身赴任や母親の放任主義が子どもの非行につながったとの見方もある³。

校内暴力には、主に対教師暴力、器物破壊暴力、生徒間暴力の3つがある。対教師暴力は、1973年以来増加の一途をたどり、10年間に約12倍に達している。もちろん、これは氷山の一角であり、実数はその5倍とも10倍とも言われている。対教師暴力は、まず都市の学校を中心に発生した。しかし、対教師暴力は、やがて地方の学校にも蔓延していった。しかも、暴力の内容は、年を追うごとに悪質化・凶悪化の様相を深めていた。さらに、このような暴力事件は小学生にまで低年齢化していった。

器物破壊暴力も、放置できない状態であった。荒れる学園を象徴するかのようになり、教室の窓ガラス、机、ドア、壁、便器、水道栓、放送施設など手当たり次第に破壊する暴力が全国的に拡大した。しかし、対教師暴力の陰に隠れ、あまり世間での関心がなかった。

生徒間暴力も、対教師暴力や器物破壊暴力にとどまらず、多くの問題をはらんでいた。個人的なけんかなら、昔の学校でもあった。しかし、最近では、集団的暴力を背景とする「弱いものいじめ」や「金品の強奪」が増えていった。しかも、陰湿なものになっていったのだ。1980年、同学年の生徒の度重なる恐喝と暴行によって首吊り自殺をした中学校一年の男子の事件や、1982年にリンチをした生徒の親をリンチされた生徒の親が損害賠償を求めて訴訟を起こすといった、生徒間暴力の激しさを示す事件があった。

¹ 校内暴力の背景の複雑さについては、柿沼昌芳、永野恒雄『校内暴力（戦後教育の検証2）』（批評社、1997年）や前掲『教育改革—共生時代の学校づくり—』、神崎恭郎、草間俊郎、関力編『校内暴力 事例はわれわれに何を教えるか』（有斐閣選書、1984年）に述べられている。

² 管理主義教育とは、所与の教育目標を効率的に遂行することを優先させ、児童・生徒に教職員の経験則と規則とに従うことを、点検と制裁をもって強制する教育実践である。

³ 尾形憲『学歴信仰社会——大学に明日はあるか』時事通信社、1976年、138-143頁。

しかし、生徒が教師を殴るといった行為が一番注目され、問題とされた¹。

4. 校内暴力に対する学校の取り組み

年々激しさを増す校内暴力について、学校側はどのような対応をとったのだろうか。多くの学校は、校則を厳しくしたり、体罰を行ったりした。このように全体的に見ると管理教育体制を強めていったのだが、逆に「かかえこみ指導」といわれる指導を行う教師もいた。時には、警察の力を借りて校内暴力を鎮めることを試みた学校もあった。

学生服や頭髮の校則を細かいところまで決めていき、実際に乱れた生徒は制服も乱れていたため、「服装の乱れは心の乱れ」と言う言葉をもとに教師は指導しようとしていた。そのように教師による指導の不一致をなくし、生徒を管理しようとする一方、生徒は深夜徘徊や教師に余計に逆らうといった動きが出てきた。また、体罰はよく用いられた。教師の言うことを聞こうとしない暴れている生徒に対しては、ただ説教するだけでは全く指導にはならなかったからである。鎮まったところもあったし、一時沈静化したようにも見えた。しかし、体罰によって押さえこむことが、いつも効果を生んだとは限らなかった。逆にツッパリグループのリーダーに対して体罰を行うことはまれだった。本当に体罰を行ったら、混乱が起こることが予想されていたからである。一般生徒に見せしめとして行使していたほうが多かった。しかしこのことで教師に不信感を抱かせ、またツッパリの態度を助長させる結果が多かった。ゆえに校内暴力を力づくで克服した事例は、少なかった。

また、「かかえこみ指導」といって、教師がツッパリグループと飲食をともにしたり、時には悪さを見逃すことによって、ツッパリの生徒たちに「自分たちは特別なのだ」という意識を持たせたりすることによって、その教師の言うことだけは聞こうと思わせる指導方法だった。体罰と同様に一時終息したかのように見えて、やがて教師の言うことすら聞かなくなり、荒れることが加速していったという現実があった。

さらには、教師の手に負えなくなっていったときには警察の力を借りることがあった。警察の介入は、有力な手段であった。しかし、体罰やかかえこみ指導と同様に裏目に出てきてしまうケースはあった。家庭裁判所が、学校・警察の期待に反し軽い措置で済ませてしまうことがあり、生徒の行動を助長させたことはあった。ただ、警察力の導入は、やはり校内暴力の取締りとして大きな力を持っていた。

このように一時沈静化したかのように見えた校内暴力は、根本的な解決に至っていないケースが多かったが、一応沈静化へと向かっていったのである²。

5. 校内暴力に対する文部省の取り組み

それでは、文部省は事態をどのように把握していたのであろうか。文部省は1981年4月23日に「生徒の校内暴力等の非行の防止について」(通知)を出した。その一部を紹介する。

¹ 沖原豊『校内暴力』小学館、1983、9-13頁。

² 柿沼昌芳、永野恒雄『校内暴力(戦後教育の検証2)』批評社、1997年、176-204頁。

まず、校内暴力が起こった動機として、

校内暴力事件では、その大部分に遠因と近因が見受けられる。教師に対する暴力の場合には、一見したところでは、教師から注意を受けた直後に発作的に暴力に走つたように見えるが、以前から指導に服さずに反抗的な態度を続けていて、これに対する教師の指導が適切を欠いたため、その不満が暴力行為という形で爆発しているように思われる。

生徒間の暴力の場合には、ごく小さなことが積み重なって対立が高じていく傾向がある¹。

と、把握している。そして、背景については、「気ままな生活を好み、他から規制されると反発する」²生徒や、「学習意欲が乏しく、必ずしも能力的に劣るとは限らないが、学力が低い」³生徒の問題点を示した。また家庭のつながりでは、「養育態度が放任、甘やかし、過保護である」⁴とか、「家庭内に問題がある場合が少なくない」⁵と家庭問題にも言及していて、他にも地域住民とのつながりの欠如や学校の教師の指導力不足を背景として挙げていた。それでは、どのような措置をとるべきだと考えていたのであろうか。生徒指導について、「生徒指導については、教師と生徒間に好ましい人間関係を育成していくことが最も重要である」⁶や、「生徒の校外生活の指導を重視し、教師が校外のパトロールを行い、生徒の登下校の態度を観察して指導する」⁷などといった、生徒との関係の強化を求めた。また、「家庭との連絡の強化」「生徒指導の整備」「授業の改善」や「指導内容の充実」で、暴力がいけないということや公共性を大事にしなければならないということ述べ、事例をいくつか挙げた。そのような文部省の把握に対し、柿沼昌芳氏、永野恒雄氏編著『校内暴力』には、「このように、文部省が示した『模範的』対応は学校の一方的な管理強化であって、生徒たちが何を訴え、何を要求しているのかを聞く耳は無い」⁸と、批評している。文部省は、一般的によく言われた見解と変わらなくて、根本的な解決へいたる糸口は示していなかったように思える。

そして、今まで見てきた校内暴力といった問題に対して、教職課程を変える方向にまで話が進んだ。問題の矛先が教師に向いたのである。教師がだめだから、落ちこぼれが出て、

¹ 大阪教育法研究会（教育や教育制度を人権や法の観点から考え、解決をはかるための研究会。1982年発足。）ホームページ

<http://kohoken.hp.infoseek.co.jp/cgi-bin/folio.cgi?index=sch&query=/notice/19810423.txt>

² 同上。

³ 同上。

⁴ 同上。

⁵ 同上。

⁶ 同上。

⁷ 同上。

⁸ 前掲『校内暴力（戦後教育の検証2）』、228頁。

教師がしっかりしていないから、校内暴力を振るう生徒がいると考える親やマスコミが多かった。それを受けて、1978年に中央教育審議会で、「教員の資質能力の向上について」の答申が出された。この答申では、

国民の間には、教員に対して、広い教養、豊かな人間性、深い教育的愛情、教育者としての使命感、充実した指導力、児童・生徒との心の触れ合いなどをいっそう求める声が強い¹。

と述べられ、教員の質を上げるために、教職課程も変えようという試みがあったのだ。例えば、

(1)大学においては、教科教育、教育実習その他実際の指導面に関する教育の充実に留意して教育課程の改善を図ること。その際、初等中等教育において十分な教職経験と教育研究上の実績を持つ者を進んで大学に招致するなどの配慮をすること。

(2)教育実習については、大学において、学生が安易に教育実習を受けることとならないよう、指導を徹底するとともに、教育実習を円滑に行うため、大学、教育委員会などの関係機関による地域的な連携・協力の組織を設け、実習協力校の整備を図ること。

(3)教員養成大学・学部については、教員組織や研究費など教育研究条件の一層の充実を進め、また、大学院についてもその整備を図ること²。

と、安易に教員になることを防ごうとすることや、資質を向上させようという動きが見られた。このように校内暴力の責任を教師がどんどん負わされていったという見方がある³。

おわりに

今回調べた落ちこぼれと校内暴力の経緯を踏まえてみると、「教育の不易と流行」という言葉があるが、まさに文部省（現文部科学省）は、「流行」の部分だけ追いかけ、「不易」の部分が定まっていないように思える。経験主義カリキュラムが良くないと感じれば、系統重視に切り替え、詰め込み学習に切り替えた。また、それにより生徒に校内暴力といった問題行動が起きれば、ゆとり教育に政策転換を図った。そういった「流行」には乗っ

1 文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/780601.htm

2 同上。

3 前掲『校内暴力（戦後教育の検証2）』、189頁。

かっていたが、そうなる「不易」の部分は何であろうか、考えていないように思える。確かにその時代その時代に必要な教育政策を考える必要はある。しかし、子どもの教育にとって何が大切なのかという根本的なところを考えていない。そして、それは時代を超えて変わらないものであると考える。このことは、今回調べた落ちこぼれと校内暴力だけでなく、戦後教育の本心の問題の核心でもあると私は考える。

(資料 I)

表Ⅱ-1(1) 教育内容の理解程度 ()は実数

	無答	約 3/4 の 子 ども	約 1/2	約 1/3	約 1/4 以下	わか らな い	非該 当	計
小学校	1.10%	28.9	49.2	14	2.2	4.5	0.1	100.0% (1.5191)
中学校	1.1	16.7	50.2	26.1	4.1	1.8	0.1	100.0 (1.884)
指導主事	1.4	29.9	50.5	10.8	0.7	6.6	0.1	100.0 (2.361)
研究所員 I	1.4	20.1	50	12.8	1.5	14.2	0.1	100.0 (1.032)
研究所員 II	2	20.6	43.8	20.9	3.3	9.5		100.0 (306)

「義務教育改善に関する意見調査」報告書：昭和 45 年度共同研究、全国教育研究所連盟、
28 頁

(資料 II) 対教師暴力発生数 (中学校・高校)

年	総数		
	件 数	被害教 師(人)	補導人 員(人)
1973	71		180
1974	119		222
1975	149	177	308
1976	161	234	416
1977	215	252	405
1978	191	245	330
1979	232	328	510
1980	394	532	798
1981	772	943	1612
1982	843	1162	1894

引用：柿沼昌芳、永野恒雄編著『校内暴力』批評社、1997、27 頁。

第三部 「ゆとり」路線下の教育（1977～）

臨時教育審議会答申について—公教育と国家関与の関係性を軸に—

細井 薫

はじめに

近代社会の成立以降、「教育」の最大の特徴をなしているのは、教育に対する国家関与であると思われる。国家体制によってその政策や内容そのものに相違は見受けられようとしても、教育の形成と実現に対して政治権力は常に介入している。この特色を「教育の公権力支配」¹と批判する声もあるが、これは善悪の批判を超越した一つの事実としての特色であると思われる。なぜならば、政治権力が介入し政策に関与することによって教育行政はその実現に向けて動くのであって、これによって教育行政および学校教育(公教育)の方向性は定められるからだ。

「臨時教育審議会(以下「臨教審」という)」の存在は、まさにこの特色に則ったものである。臨教審は、中曽根内閣の政治権力によって誕生した教育政策立案機関であるからだ。この政策立案機関は、いかなる背景に基づき、その「教育」の方向性を築き上げ、そしてどのような影響を与えてきたか。本小論では、「公教育」と政治権力(国家関与)といった関係性を念頭に、臨教審とその教育改革について私なりに論じていきたい。

1. 設置背景と性格

(1) 臨時教育審議会設置までの流れ

臨教審を設置した中曽根康弘が内閣総理大臣に就任したのは、1982年11月である。「平和の維持と民主主義の健全な発展」「たくましい文化・福祉」²といった政治目標を、衆参両院の本会議にて中曽根首相は述べた。このような所信表明演説をはじめとし、1983年1月24日の国会での初の施政方針演説では、

日本は今、戦後史の大きな転換点である…従来の基本的な制度や仕組みをタブーなく見直す必要がある³。

と強調し、『戦後政治の総決算』路線を明確にした。

「学校教育の荒廃」「がんじがらめの管理主義体制」⁴と行き詰っていた教育の世界に対して、この「総見直し」は同様に要請された。なぜなら、この80年代は我が国の学校教育(特に中学校教育)にとって「波乱な幕明け」⁵であったからだ。1980年(1月～11月期)の校内暴力

¹ フーコー、ミシェル/田村淑訳『監獄の誕生—監視と処罰—』新潮社、1977年、143頁。

² 中曽根康弘内閣総理大臣、衆参両院の本会議で所信表明演説、1982年11月25日、(朝日新聞、1982年11月26日)。

³ 同上。

⁴ 堀尾輝久、『教育を拓く』青木書店、2005年、212頁。

⁵ 藤田晃之『戦後教育改革史』(『教員養成セミナー・臨時増刊号“中教審”をよむ』)時事

事件によって補導された中学生数は 5826 人(前年同期より 24.6%増)、被害者数は 3152 人(前年同期より 53.9%増)であった。対教師暴力も著しい悪化を見せ、被害を受けた教師総数は 391 人(前年同期より 42.7%増)であった。「落ちこぼれ」「いじめ」「不良」も社会問題として浮上した¹。

このような状況に踏まえ、1983 年 2 月 21 日には最近の学校における問題行動に関する懇談会が発足し、翌月に文部省へ提言された。しかし、基本的対策とはならず、文部省も 3 月 10 日には「荒れる教室」²の総点検を提示し、6 月 14 日には中曽根首相の私的諮問機関として「文化と教育に関する懇談会」³が発足した。その趣旨は、

今日各分野で国際的理解が必要になっているうえ、青少年非行など大きな課題に直面している。教育レベルを高めた明治の先覚者の功績を振り返り、二一世紀にむけた文化と教育のあり方を探求していきたい⁴。

といったものであった。中曽根首相は「六・三・三制の見直しなど、わが国の教育制度全体を見直して行く」⁵と重点を置く立場を明示したが、一方で後藤田正晴官房長官は「中教審もある」と立場の相違を示した。このニュアンスの違いの内実は何か。それは、首相側が「教育改革を選挙対策の目玉」といった政治的理由を背後に抱いたためとする意向であったのに対し、教育関係者を含む他の者は懇談会の設置そのものが「屋上屋を重ねるもの」として中教審との関係を懸念したことを表す⁶。しかし、中曽根首相のリーダーシップに基づき、12 月 20 日には「教育改革・七つの構想」⁷を発表し、「教育改革」を掲げ上げていった。

通信社、1997 年 8 月刊掲載。)

¹ 警視庁調査報告、同上。

² 調査目的：①学校の生徒指導体制の総点検②校内暴力の発生状況③問題生徒に対する出席停止④自宅学習措置の実態。

³ 座長を井深大(ソニー名誉会長)、曾根綾子(作家)、石川忠雄(慶大塾長)、天城勲(放送教育開発センター所長)、田中、美知太郎(京大名誉教授)、鈴木健二(NHK アナウンサー)、山本七平(評論家)の 7 名で構成。一年かけて提言。

⁴ 後藤田正晴官房長官談、1983 年 6 月 14 日、文部科学省白書等データベース、<http://www.mext.go.jp/shingi/gijiroku/>。

⁵ 中曽根康弘、黒羽亮一編『教育改革』国土社、1984 年、112 頁。

⁶ 原田三朗、『臨教審と教育改革』三一書房、1988 年、39 頁。

⁷ 構想内容：①六・三・三制の学校制度の改革に着手する＝学校教育制度について、教育内容と共に、六・三・三・四の学校体型の見直しを含め、抜本的な改革検討に着手する。②高校入試制度を改善すると共に、偏差値依存の進路指導を是正する＝高校入試制度の多様化、弾力化を図ると共に、業者テストによる偏差値依存の親疎指導を是正するための指導を徹底する。③共通一次試験を含む大学入試制度を改善し、高等教育の改革を推進する＝生徒の能力・適性・進路希望などに応じた進学ができるよう大学入試の改善を進める。また、制度の弾力化、履修方法の改善など、高等教育の質的充実を図る。④児童・生徒の人間形成に資するため、社会奉仕活動や集団宿泊訓練などを正規の学校教育活動として充実する＝社会奉仕活動を含む勤労体験的活動や、青年の家、少年自然の家

その後、中曽根首相の意向とは裏腹に、1983年末の総選挙にて「教育改革」を掲げ上げたのにも関わらず敗北し、新自由クラブとの連立による第二次中曽根内閣は発足した。同時期に、京都では松下幸之助を中心に「京都座会」¹が組織され、「学校教育活性化のための七つの提言」²が打ち出された。このような動きに則り、1984年2月1日には首相と文部大臣の会談で、臨教審設置の方針は決められた。

以上のように、臨教審設置までの動きを見てみると、それは「教育改革」を教育の問題として純粋に扱うものではなかったことが理解できる。原田三朗氏は、この動きについて3つの流れがあると主張する。それらは、

第一に愛国心と憲法改正につながる流れである。第二は、新自由主義の立場になって、自由競争を前提とした市場原理を教育に適用するという哲学だ。第三は政治的な術策としての教育改革である。自民党内の少数派として政権の座について中曽根が、その安定を国民の支持による浮揚力に求めた。教育改革はその有力な手段だった³。

実際、「文化と教育についての懇談会」や「京都座会」といった、財界人を座長として結成された組織が意味することは、財界筋が、教育改革のイニシアティブを握っていたということであろう。そして、総選挙に敗北した中曽根首相は、財界人に力づけられていたということは事実であろう。それ故に、臨教審設置に基づく教育改革は、まさに教育「臨調」として、行政改革の一環として位置付けられているのだ。これが、実際の教育改革の現実的動因といえるであろう。

などを利用しての集団宿泊訓練などをより一層、学校教育活動の中で重視すると共に、これらの活動について、適切に評価されるよう指導する。⑤情操教育、道徳教育を充実し、心身ともに豊かでたくましい青少年の育成を図る＝家庭、学校、地域の緊密な連携を図り、各種の青少年団体、婦人断定、PTA、スポーツ団体、文化団体などによる諸活動を促し、地域ぐるみで、しつけなどの基本的な生活習慣の形成や情操教育、道徳教育、体育を充実する。⑥国際社会に活躍し得る日本人の育成を目指し、国際理解教育の充実、語学教育の改善、大学の国際化を推進する＝これからの国際社会で信頼と尊敬を受けるに足る日本人の育成のため、英語教育や国際理解教育の充実、さらに、留学生の受け入れなどの大学の国際化を推進する。⑦教員の養成、採用、研修を通じ、教員の資質の向上に努めるとともに、優れた社会人の教育界への受け入れを促進する＝教員の資質向上を図るため、教員養成制度の改善、採用方法の多様化、研修制度の充実を図ると共に、積極的に優れた社会人を教壇に迎えるよう努める。

¹ メンバー：松下幸之助(座長・松下電器創業者)、天谷直弘(産業研究所顧問)、飯田経夫(名大教授)、石井威望(東大教授)、牛尾太一(作家)、広中平祐(京大教授)、山本七平(山本書店店主)、渡部昇一(上智大教授)。

² 提言内容：①学校の設立を容易にして多様化すること②通学区域制限を大幅に緩和すること③意欲のある人を先生にすること④学年制や教育内容、教育方法を弾力化すること⑤現行の学制を再検討すること⑥偏差値偏重を是正すること⑦規範教育を徹底すること等。

³ 原田三朗、『臨教審と教育改革』三一書房、1988年、40頁。

(2) 臨時教育審議会設置法

教育改革についての多種多様な意見が飛び交う中、1984年3月27日に臨時教育審議会設置法案は国会に提出された。中教審が文部大臣の諮問機関として現存している中で、あえて中曽根首相の私的諮問機関として臨教審は設置されることを意味する。臨教審は、内閣総理大臣の諮問に応じて必要な改革に関する基本的事項を調査審議し(第二条一項)、総理大臣に意見を述べることができ(同条二項)、総理大臣はその答申や意見を尊重しなければならない(第三条一項)、とされた。この設置法は様々な批判や反対にさらされるが、8月7日には参議院本会議にて可決成立し、8月8日には法律第六五号として公布され、8月21日から施行された。この設置法は、全10条・附則から成る。第一条「目的及び設置」は、

社会の変化及び文化の発展に対応する教育の実現の緊要性にかんがみ、教育基本法(昭和二二年法律第二五号)の精神にのっとり、その実現を期して各般にわたる施策につき必要な改革を図ることにより、同法に規定する教育の目的の達成に資するため、総理府に、臨時教育審議会(以下『臨教審』という)を置く。

と設置の目的を明記している。第二条で審議会の所掌事務、第三条では答申等の尊重、第四条では審議会の組織、第五条で委員、第六条は会長、第七条で専門委員、第八条で資料提出等の要求、第九条は事務局、第一〇条政令への委任という構成だ。臨教審の委員は25人以下(第四条)で組織され、総理大臣が任命し(第五条)、答申等は国会に報告するもの(第三条)とされた。これは、施行から3年を経過した日に効力を失うといった時限立法である。

(3) 臨教審「ひらかれた審議会」

1984年9月5日、臨教審第一回総会は開かれた。「我が国における社会の変化及び文化の発展に対応する教育の実現を期して各般にわたる施策に関し必要な改革を図るための基本的方策について」の事項が諮問された。中曽根首相はその諮問理由について次のように述べた。

ニ一世紀に向けて我が国が創造的で活力ある社会を築いていくためには、教育の現状における諸課題を踏まえつつ時代の進展に対応する教育の実現を期して教育基本法に則り、各般にわたる施策に関し必要な改革を図ることが喫緊の課題であり、そのための基本的方策を樹立する必要がある¹。

この諮問のあと、岡本道雄会長は「不易のもの価値」を主張した挨拶をし、それは中曽

¹ 中曽根康弘、文部科学省白書等データベース、<http://www.mext.go.jp/shingi/gijiroku/005/htm>。

根首相の諮問と一致しない意見であることが見え隠れする。この総会について、原田氏は「ちぐはぐさが今後を暗示する」¹と述べ、また伊藤和衛は「教育改革の理念をはっきりさせるべきであった」²と回想している。

臨教審は10月31日第七回総会にて、四部会制を決定した。二世紀を展望する教育のあり方を探る第一部会、社会の教育諸機能の活性化を図る第二部会、初等中等教育の改革をめざす第三部会、そして、高等教育の改革をテーマとする第四部会が決定した。11月7日の第八回総会では、各部会の構成委員を決定した。「ひらかれた審議会」と称されても、その実際の構成員は中曽根首相の「お気に入り」ばかりであったと原田氏は主張している。³それと比べ、臨教審発足から2ヶ月にして、「ひらかれた審議会」⁴を目指し、総会・部会を積極的に開いたことに対して、「答申内容とは別に評価に値する」⁵と伊藤は主張している。

2. 答申

(1) 第一次答申

1985年6月26日、臨教審は「教育改革に関する第一次答申」を提出した。本答申では、8点にわたる「教育改革推進の基本的考え方」を列挙している。①個性尊重の原則、②基礎・基本の重視、③創造性・考える力・表現力の育成、④選択の機会の拡大、⑤教育環境の人間化、⑥生涯学習体系への移行、⑦国際化への対応、⑧情報化への対応、を示した。

このうち、個性重視の原則は、審議の過程で当初「教育の自由化」として活発な論議となり、途中では「個性主義」に改められ、最後に「個性重視」に落ち着いたといった経緯を持つ。その発端は、中曽根首相に近いといわれる学習院大学の香山健一委員が第二回総会に「教育改革の基本方向についての提言」と題する文書を配ったことから始まる。この問題提起から、これに対する文部省からの反論、さらには臨教審第三部会からの強い反対論が浮上した。香山委員の「教育の自由化」論とは、

学校の民営化、塾の合法化、選択自由の拡大と競争メカニズムの導入が不可欠…教育改革の許認可、各種規制の見直し…⁶

を必要と主張するものであった。このような論争に対して、第一部会は、2月の合宿審議で「自由化」を「個性主義」と改め、それは「個人の尊厳、個性の尊重、自由・自律、自己責任の原則の確立」だと定義したのだが、具体的方策との関連の明確さに欠いた。そのた

¹ 原田三朗、77頁。

² 伊藤和衛『公教育の制度』教育開発研究所、1988年、7頁。

³ 原田三郎、43頁。

⁴ 奥田真丈/本田広監修『証言 戦後の文教政策』第一法規、1990年、434頁。

⁵ 伊藤、11頁。

⁶ 藤田晃之『戦後教育改革史』（『教員養成セミナー・臨時増刊号「中教審」をよむ』時事通信社、1997年8月刊掲載。）

め論争はより激しくなり、最終的には「個性重視」に落ち着いたのだ。その後、人の尊厳を重視することは人格の完成に不可欠であるとして、「個性重視」は教育改革全体を貫く基本的な考えの一つとなった¹。

当面の具体的改革提言として、「学歴社会の弊害是正策および受験競争加熱是正策」²を掲げ、その提言として4点を打ち出した。まず、国公立大学の共通一次試験に代わる「共通テスト」の創設である。このテストは「国公立の各大学が対等の立場において利用でき」³るものとして提言され、今日の大学入試センター試験創設の契機となっている。

第二に、「修業年限3年以上の高等専修学校の卒業生に対し、大学入学資格を与える」⁴との提言が挙げられる。この提言は、いち早く1985年9月の文部省告示によって制度化し、臨教審提言の影響力を印象づける役割も果たしたと考えられる。

第三に、中学・高校を統合し「生徒の個性の伸長を継続的、発展的に図る」⁵ための六年制中等学校の提言である。この点について、18歳までの義務教育延長の是非をめぐる議論が伴うべきである、エリート早期選別機関として機能しかねない、等の批判が各方面から出され、制度化は先送りとなった。しかしこの構想は、1997年6月の中教審答申における中高一貫教育の提言にとって、布石としての効果を発揮したのではと考えられる。

第四に、単位の累積加算による卒業を認める単位制高等学校の設置提言が挙げられる。この制度について、高校中退者の受け皿となるだけだとの批判があったが、1989年単位制高等学校規定が成立し、制度化されることとなった。

(2) 第二次答申

1986年4月23日の第二次答申では、第一次でのような論争は起こらなかった。それは、

臨教審自身が、教育改革の性格を正しく自覚するに至ったからだというよりも、第一次答申で教育改革の方向や領域が決まってしまったからだとみた方がよい⁶。

と佐野文一郎は主張する。

第二次答申のねらいは、

個性重視の原則にたつて、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成を行うことにより、現在の教育荒廃を克服し、21世紀に向けてわが国における社会

¹ 本田広監修『証言 戦後の文教政策』第一法規、1990年、20頁。

² 臨教審「教育改革に関する第一次答申」1985年6月26日。

³ 同上。

⁴ 同上。

⁵ 同上。

⁶ 佐野文一郎、本田広監督『証言 戦後の文教政策』第一法規、1990年、407頁。

の変化および文化の発展に対応する教育を実現しようとする…¹

ことであった。答申全体は四部構成で、13万字に及ぶ。第一部では「二一世紀に向けての教育の基本的な在り方」を論じている。戦前戦後の教育に分類し、第一・第二の教育改革を論じながら、教育荒廃の諸要因を分析し、その克服に向けて「二一世紀のための教育の目標」をどう立てていけばよいか述べている。第二部は「教育の活性化とその信頼を高めるための改革」を、「生涯学習体系への移行」(第一章)、「家庭の教育力の回復」(第二章)、「初等中等教育の改革」(第三章)、「高等教育の改革と学術研究の振興」(第四章)、「社会教育の活性化」(第五章)に分類して論じている。第三部は「国際化と情報化に対応するための改革」を取り上げており、最後の第四部では「教育行財政改革の基本方向」を論じている²。

初等中等教育の改革として、「生き方」の教育・特設「道徳」の内容の重点化など「徳育の充実」、中等教育段階における教育内容の多様化、小学校低学年での教科の総合化、社会人の教員への登用と免許制度上の特別設置、初任者研修制度の創設、等について提言している。この答申では、自己教育力の育成、小学校低学年における教科統合、いじめ問題に対応するためのカウンセリング体制の充実・強化、ユニバーシティ・カウンスルの創設等の提言が最も斬新なものとして盛り込まれているが、最も大きな反響を呼んだのが初任者研修制度創設を求める提言であった。第二次答申における初任者研修制度とは、「実践的指導力と使命感を養うとともに、幅広い知見を得させるため」³、採用後1年間、指導教員の指導及びその他の研修を受け、かつその間を条件付採用とするといった構想である。

これに対し日教組は研修制度を「官製研修」⁴であるとして批判し、教育研究者も、教員にとっては自主研修が主軸となるべきであり職務研修をいたずらに増やすことは好ましくないと反対した。しかし、これはほぼそのまま、現行初任者研修制度として成立し運用されている。

(3) 第三次答申

1987年4月1日の第三次答申は、教育改革への総合的・基本的改革提言を行った第二次答申と共に、教育改革の重要課題全体についての基本的答申、あるいは「更に詳細に論じた」⁵ものである。具体的には、①学歴要件の公的職業資格からの除去を含む評価の多元化、②教育・研究・文化・スポーツ施設のインテリジェント化を含む生涯学習体系への移行、③教科書の著作・編集機能の向上と研究開発体制の確立や新しい検定制度および無償給与制度の維持などを内容とする教科書制度改革、④高等学校入学者選抜方法・基準の多様化

1 中谷彪/佐藤良高編『歴史の中の教育・教育史年表』教育開発研究所、1998年、165頁。

2 同上。

3 同上。

4 荻谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書、2003年、28頁。

5 伊藤和衛『公教育の制度』教育開発研究所、1988年、20頁。

および後期中等教育の多様化を含む中等教育改革、⑤高等教育機関の組織・運営の改革、⑥帰国子女・外国人子女・留学生の受け入れ体制の整備・充実と情報化社会型システムの構築および秋期入学制への移行などを含む時代の変化に対応するための改革、⑦スポーツと教育、⑧教育費・教育財政の在り方、などについて提言している。

この答申の特徴は、地域社会に開かれた学校づくり・生涯スポーツの推進等の提言によって、大胆な制度改革の提唱が影を潜めてしまっていることである。しかし、

価値観が多様化している今日、学校における評価を子どもたちひとりひとりの能力、興味、関心に即して、多元的に行うことが必要である¹。

として評価方法の多元化を提唱し、高校入試においても調査書・面接・論文などの多様な合格者判定方法の導入を提唱している点には注目できる。1989年学校教育法施行規則改正により、調査書なしの高校入試が認められたのは、この提言の趣旨に沿った措置であると考えられるからだ。

もう一つの注目すべき点として、「教育・研究・文化・スポーツ施設のインテリジェント化」を提唱したことである。この「インテリジェント化」とは、

高度の情報通信機能と快適な学習・生活空間を備えた本格的な環境として施設を整備するとともに、地域共通の生涯学習、情報活動の拠点として、その機能を最大限に活用する方策²。

を意味する。故に、コンピューター等の情報通信機能の整備、快適さの保持、地域社会への貢献の3特性が「インテリジェント化」の構成要素となっている。この答申では、このような機能を兼ね備えた学校を特に「インテリジェント・スクール」として打ち出し、公民館、公共図書館等との複合施設化を提唱した。しかし、この名称について意味不明の和製英語だと批判が高まった。けれども、この構想がキャッチコピー的機能を発揮したことは事実だと考えられる。なぜなら、この構想によって教育改革に対する世論の関心を高める効果があったと思われるからだ。

(4) 第四次答申（最終答申）

1987年8月7日のこの答申は最終答申であり、三次にわたる答申を要約圧縮したものだということができる。全五章によって構成されており、第一章「教育改革の必要性」、第二章「教育改革の視点」、第三章「改革のための具体的方策」、第四章「文教行政、入学時期

¹ 臨教審「教育改革に関する第三次答申」1987年4月1日、中谷彪/佐藤良高編『歴史の中の教育・教育史年表』教育開発研究所、1998年、167頁。

² 同上、168頁。

に関する提言」、そして第五章「教育改革の推進」となっている。

より詳細にその内容を述べると、まず、三次にわたる答申を総括して、第一次答申で示した教育改革の「基本的考え方」の 8 項目を「個性重視の原則」「生涯学習体系への移行」「変化への対応」といった三つに集約した。そして、これまでの答申に示した具体的方策を、①生涯学習体系への整備、②高等教育の多様化、③初等中等教育の充実、④国際化への対応、⑤情報化への対応、⑥教育行財政の改革、という 6 項目に整理し、「改革のための具体的方策」として要約した。

次に、これまで結論が先送りされてきた課題に関して、臨教審としての立場を明確化した。それらは「文教行政」「入学時期」についての提言である。文教行政の改革点として、①多様・柔軟・分権・自由・自律の重視を旨とする教育行財政改革に即した展開が挙げられる。次に、②生涯学習体系への移行の推進、故に、文部省社会教育局の改編による「生涯学習を専ら担当する局」の創設等が具体的提言とされた¹。③二一世紀へ向けての経済・社会の急激な変化に対する積極的な対応を示した。文部省の政策立案機能の強化としての政策官庁化である。そして、入学時期の点では、秋期入学制への移行に向けて、国民的合意の形成と関連する諸条件の整備に努めるよう提言した。

3. 考察

(1) 考察：第一回総会について

臨教審の各答申に構想された諸提言は、制度として導入されることもあれば、その提言を基軸としてその後の制度・改革に役立つこととなった。臨教審答申はその後「臨教審路線」と名称されるように、その影響力を及ぼしている。しかし、実際の各答申における内容は、教育改革の直接的な内実としてどのように評価できるのであろうか。批判的な考察を心掛けてみたい。

まず、臨教審設置法が制定され、中曽根首相が第一回総会にてした挨拶及び諮問理由についてだ。

近年における校内暴力や青少年の非行等の増加、あるいは学歴を過度に重視する社会的状況、わが国の学校制度の画一的性格…の問題が指摘されている²。

と、要約すれば、我が国の教育荒廃といった現状が指摘されている。この挨拶に合致するような答申、故に、臨教審設置目的に合致するような答申及び提言を政策しなくてはならないことが強調されている。しかし、この合致した答申がいかなるものかと判断するのは

¹ この提言に基づく文部省の改編は急ピッチで進められ、1988年には生涯学習局が省内筆頭局として誕生した。

² 臨教審第一回総会議事録、1984年9月5日、文部科学省白書等データベース、<http://www.mext.go.jp/shingi/gijiroku/005/.htm>。

困難だと思われる。なぜなら、臨教審は諮問理由に対して教育改革の理念をはっきり具体的に示していないからだ。設置法第一条と中曽根首相の挨拶・諮問からは、その理念の具体的で一貫した方向性を見出すことが極めて困難であるのだ。

(2) 考察：第一次答申について

次に、第一次答申について述べたい。この審議会審議で最も活発だったのは「教育の自由化」議論であったことは前述した。「個性重視の原則」は、審議の過程で当初「教育の自由化」として活発な論議となり、途中では「個性主義」に改められ、最後に「個性重視」に落ち着いた経緯を持つ。この「個性重視の原則」は第一次答申の「改革の基本的考え方」に盛り込まれているのだが、この「個性重視」がどうやって当初発案された「自由化」論と整合するかに疑問が残る。この論理の整合性に問題があると思われる。

また、八項目に及ぶ「改革の基本的考え方」を改革理念とするのは、より大きな問題だとも考えられる。なぜならば、「改革の基本的考え方」が「基本的」として全く一貫した方向性を提示していないからだ。しかし、これでは四次にわたる臨教審答申に全くの位置付けを見出すことができなくなってしまうので、教育改革の理念に値するものとして「個性重視の原則」のみの項目をその基本的理念として理解したい。なぜならば、(前述した)臨教審設置法第一条に明記されているよう、臨教審の審議は「教育基本法にのっとり」推進されるものだからである。ならば、教育が民主主義国家の担い手として「個人の尊重を重んじ(教育基本法前文)」「個人の価値をたっとび(第一条)」「個性ゆたかな文化の創造をめざす(前文)」のは当然であろう。「個性重視の原則」は、このような民主主義体制の維持の面から必要な要素である。

それに比べ、「教育の自由化」は、「京都座会」座長の松下幸之助が象徴するように、日本資本主義のトップに位置する人物が中心として提言してきたものである。経財界の者が主要として教育自由化を検討提案したのであれば、それは我が国における資本主義公教育の行方を示したものだとして解釈できるだろう。この提言の同様な内容が首相に近い香山委員の提言となったのだ。この視点からすると、「教育の自由化」といった提言は、資本主義公教育の維持発展を要請するものであり、「教育の自由化」原則は資本主義体制の維持の面から必要とされた考え方であるといえる。従って、この「教育の自由化」から「個性重視の原則」へどうして転換したのかといった論理の整合性は分からないが、前者ではなく後者を選び取ったのは、評価したと思われる。

(3) 考察：第四次答申について

第四次答申は、三次にわたる答申を要約圧縮したものである。その中の「第二章 教育改革の視点」では、「一 個性重視の原則」「二 生涯学習体系への移行」「三 変化への対応」と並んでいるが、前述したように「個性重視の原則」を最も重要視すべきではと思われる。これには「個人の尊厳・個性の尊重」「自由・自律・自己責任の原則」といった諸要素が確

立・明記されなければ無理な話だが、その前提として「教育荒廃」といわれている教育の画一性・硬直性・閉鎖性といった病弊を克服しなければならない。教育の画一性からの打破と個性重視とは表裏の関係であり、現前する子どもに対して実施可能なカリキュラムにまで具体化されなければ期待すべきではないと思われる。このような視点に基づいて改めて答申を検討するが、どうひっくり返してもカリキュラム化の具体案は見当たらない。ここに見えるが、臨教審の限界だと思われる。

おわりに

「学校教育(公教育)」とは、国家統括の教育である。多かれ少なかれ、近代国家は教育に関与し教育体制をとる。この関係において問題となるのは、教育をつかさどる国家体制はどのようなものであるかといったことだ。社会的特徴を視点とすると、近代国家は絶対主義国家か民主主義国家のどちらかであり、経済的特徴を視点とすれば、それは資本主義体制か社会主義体制のいずれかである。我が国の歴史を振り返ると、第二次世界大戦敗北まで絶対主義国家であったが、戦後から民主主義国家に生まれ替わっている。しかし、経済的視点からすると、我が国は明治維新から資本主義体制を貫いている。このように国家関与(国家支配)としての教育を考える時、この国家をいかなる体制の産物として査定するか、これは教育改革の理念を設定する際に重大となってくる。

臨教審は、我が国に資本主義公教育体制の筋を通そうと試みた一例ではないか、と思われる。なぜなら、資本主義体制を採っているなら自由競争の原理から学校設立の自由も学校選択の自由もなければならぬからだ。これらを制限したり禁止したりすることは教育の活性化を妨げることになる。その結果的状況として「教育荒廃」が現実としてあった。しかし、答申から見受けられるように、様々な議論を経た臨教審答申の理念は絞り込みに欠けた未完成なものであった。なぜか。それは、改革の目的(改革の根本的動機)からしての問題意識に矛盾があったからだと思われる。公教育に国家目的が掲げられるようになると、そのような人間形成を目指して画一的な教育課程が組まれるのは自然である。これを教育に対する権力介入だからダメだといっても共通の教育目標が消えてしまうわけではない。それ故に、これらが全部ダメだからと自由な教育に帰るべきとするのは、その教育を公教育からかけ離れたものと化してしまうだけだと思われる。

「学校教育(公教育)」とは、教育に対する国家支配を許容しながら、かつ「教育の自由」が生かされるものでなければならない。一見これは矛盾しているように思われるが、教育実践において矛盾してはならない。これは、教職が真たる意味で「専門職」とされる時に解消すると思われる。なぜなら、教員の行政参加が可能となるからである。教員が専門職に就く者として行政参加をし、教育改革の策定に参加できるようになる時、はじめて「教育の自由」と「国家関与」の道が開かれるようになると思えてならない。

「教育改革国民会議」とその前後の教育施策について

澤登理恵子

はじめに

1990年代以降、都市化、核家族化、少子化、地域社会の連携の希薄化などによって、人間形成の基礎的役割を果たさなければならない家庭の教育力が低下し、子どもをめぐる多くの問題が生じている。1997年に起きた神戸の「連続幼児殺傷事件」で、6月に市内の中学生在が容疑者として逮捕されたことから、8月に「幼児期からの心の教育について」について文部省は中央教育審議会（以下、中教審という）に諮問した。中教審は、「幼児期からの心の教育に関する小委員会」を設置し、翌98年6月に答申「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機―」を発表した¹。この答申では、家庭、地域社会、学校のなすべきことが提言され、これまで慎重であった家庭のしつけにも踏み込んでいる。そして、家庭教育支援施策の充実を求め、家庭でのしつけや配慮点を盛り込んだ冊子の配布を提言し、これを受けて、1999年から「家庭教育手帳」が配布されるようになった²。

このような教育施策が行われる中、日本の教育のあり方の抜本的見直しを検討するために、2000年3月、教育改革国民会議が設置された。

1. 教育改革国民会議とは

教育改革国民会議は、日本の教育のあり方の抜本的見直しを検討するために設置された、内閣総理大臣（発足時は、小渕恵三首相）の私的諮問機関であり、2000年3月、座長に江崎玲於奈、委員26人が決まり発足した。この会議では「戦後教育について総点検するとともに、現在の教育の問題の背景や根拠などについて議論しこれからの教育を考える」とこととされた。「人間性」「学校教育」「創造性」の3つの分科会を設置し、それぞれ議論を重ね、2000年12月に「報告―教育を変える17の提案」を提出した³。

この国民会議の第一回会合の挨拶の中で、小渕首相は次のように述べている。

私は、我が国の明るい未来を切り拓き、同時に世界に貢献していくためには、創造性こそが大きな鍵であり、創造性の高い人材を育成することが、これからの教育の大きな目標でなければならないと考えております。こうした観点から、私は、教育改革を内閣の最重要課題に位置づけ、「教育立国」を目指し、社会のあり方まで含めた抜本的な教育改革について議論していただくために『教育改革国民会議』を開催することといたしました。

(中略)

¹ 佐藤順一編『現代教育制度』学文社、2004年、49頁。

² 中谷彪・浪本勝年編『現代教育用語辞典』北樹出版、2003年、46頁。

³ 同上、58頁。

すなわち、教育改革とはなんぞやという原点に立ち返って、戦後教育について総点検することが必要であると考えております。また、それとともに、いじめや不登校、学級崩壊、学力低下、子どもの自殺などの深刻な問題がなぜ起きているのかについて、教育の基本に遡って幅広くご議論いただくようお願い申し上げます¹。

国民会議の審議の主な展開としては、2000年3月に発足し、9月に中間報告を公表し、全国四カ所で公聴会を開催し、12月に最終報告がまとめられ、森首相に提出された。この間、十三回の全体会が開催されたが、第一回から第四回においては、首相の挨拶（第一・二回）、戦後教育の総括（第二・三・四回）、「十七歳の犯罪」に対応した緊急アピール文の検討、分科会の構成と各分科会の検討課題の確認（第四回）が行われた。

これ以降、5月中旬から7月中旬までの二ヵ月間は、「人間性」「学校教育」「創造性」をテーマとする三つの分科会に分かれて審議することとなった。各分科会への所属は委員の希望によって決められたが、第一分科会が10人、第二分科会が7人、第三分科会は8人だった。

7月末までにまとめられた各分科会の報告は企画委員会において集約・整理され、8月末以降、全体会が再開され、各分科会報告の概要説明と討論（第五回）、奉仕活動の義務化、義務教育開始年齢の弾力化、教育委員会の在り方についての集中審議（第六回）、教育基本法の見直し及び教育振興基本計画策定についての集中審議（第七回）が行われ、第九回において、「中間報告—教育を変える17の提案」を森首相に提出した。

この中間報告は新聞やテレビでも大々的に報道され、そして、10月から11月にかけて、福岡、大阪、東京、新潟において公聴会が開催され、また、東京と千葉の公立小・中・高校各一校の視察も行われた。その後、全体会が再開され、公聴会の概要及び国民会議に寄せられた意見の紹介、奉仕活動の義務化についての集中審議（第十回）、教育基本法の見直し及び教育振興基本計画策定についての集中審議（第十一回）が行われ、第十三回において、「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案」を森首相に提出した。

2. 「教育を変える17の提案」

2000年12月2日、国民会議が、森首相に提出した教育改革案の最終報告である。①人間性豊かな日本人を育成する、②一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む人間を育成する、③新しい時代に新しい学校づくりを、④教育振興基本計画と教育基本法、を基軸にわが国の教育を変えるための「17の提案」をしている²。17つの具体的な提案内容は、資料1として終わりに掲げたが、ここではその中でも特に争点となった内容について見ていきたい。

¹ 文部科学省ホームページ <http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/dai1/souri.html>

² 中谷彪・伊藤良高編著『歴史の中の教育：教育史年表』教育開発研究所、2003年、179頁。

この提案の中で最も注目されたのは、教育基本法の改正と奉仕活動の義務化の2つであった。特に前者は、第一回全体会で、臨席した町村補佐官（元文科大臣）らが、「教育基本法の改正についても議論していただけるものと期待している」と発言、第二回全体会でも森首相が「教育基本法の改正を含めて、学校は何のためにあるのかという、根本的な議論をしてほしい」「教育改革は＜心豊かな美しい国家＞をつくるための最重要課題と考えている」と発言したこともあって、当初からマスコミが注目するところとなった¹。

いまなぜ基本法改正なのか。国民会議で出された主な理由は、次の4点であった。①現在の基本法は、50年も前の占領下で制定されたものであり、現代の社会状況や教育課題に照らして十分なものではない。新しい時代にふさわしい独自の基本法を作るべきである。②郷土・国家・民族の伝統・文化に対する誇りの育成、宗教的情操の涵養など、国民教育としての重要な側面が盛り込まれていない。家庭教育の重要性が明示されていない。③現行法10条（教育行政）の「教育は、不当な支配に服することなく」行われるべきだという規定が、文部行政や校長の指導に反対するための根拠として一部の集団によって乱用されている。④教育基本法以外に種々の基本法があるが、その多くは基本計画の策定や財政措置等についても規定しているのに対して、基本法にはそうした規定がない。

このテーマを審議した第七回の全体会では、出席委員19名中11名が賛成意見を述べ、積極的な反対論を述べたのは東大教授の藤田英典委員だけであった。藤田委員は「教育基本法は50年たってやっと定着しはじめた。これからの日本の方向を示している内容だ。改正には絶対反対だ。」と述べている。一方、京都造形芸術学校院長の山折哲雄委員は「教育基本法は近代的人間観をもとにつくられている。三千年前から『人間は未知なる存在』という人間観から哲学や宗教が生まれたが、戦後このような考え方がまったくなくなった。さらに、文化、歴史、宗教、芸術をないがしろにしてきたことが大きな問題で、この二つの理由から改正すべきだ。」と改正賛成意見を述べている²。最終報告において、このテーマに関しては国民会議のみならず、広範な国民的議論と合意形成が必要である、と今後の論議につながる形となった。

基本法改正論と並んでマスコミや世間の注目を集めたのは、奉仕活動の義務化に関する提案であった。この提案も第一分科会から出されたものであり、賛否両論さまざまな議論があったが、中間報告でも最終報告でも主要な柱として盛り込まれることとなった。その基本は①小・中学校で2週間、高校で1ヵ月、共同生活などによる奉仕活動を行う、②将来的には満18歳の全ての国民に、1年間程度の奉仕活動を義務付けることを検討する、というものである³。

いまなぜ奉仕活動なのか。同報告書では「今までの教育は要求することに主力をおいたものであった。しかしこれからは、与えられ、与えることの双方が個人と社会の中で温か

¹ 藤田英典『新時代の教育をどう構想するか』岩波書店、2001年、31-32頁。

² 河上亮一『教育改革国民会議で何が論じられたか』草思社、2000年、207-208頁。

³ 前掲『新時代の教育をどう構想するか』、35-36頁。

い潮流をつくる」ものでなければならない、と述べている。これに対し、藤田委員は「一律の義務化に違和感がある。現在でも学校には行事があり、それを充実させればいい。強制しても、必要な生徒が学ばないことが多い。」と、また国際日本文化研究センター所長の河合隼雄委員は「1年間の奉仕期間の義務化は問題だ。先端部分の学生にとっては、もったいないのではないか。」と反対意見を述べた。一方、日本財団会長であり作家の曾野綾子委員は「私たちは国家からさまざまな利益を受けている。教育、医療、健康保険、電力や水道の供給、警察や消防による安全への体制などである。与えられたなら、国家にその見返りとして多少の奉仕をすることのどこが悪いのだろう。教育は程度の差こそあれ、強制から始まって自発性を目覚めさせる。」と、また中学校教諭の河上亮一委員は「学校の枠組みに入れず授業を妨害し、他の生徒に暴力をふるうなど学校を大きく混乱させる生徒は、別の機関で寄宿生活させながら手厚く教育するしかない。」と賛成意見を述べている¹。この提案に関しては、結局2001年の通常国会に提出され、学校教育法並びに社会教育法の一部改正により、ボランティア活動等の社会体験活動の充実を図ることで決着した。

3.その後の政策への影響

教育改革国民会議は首相の私的諮問機関でありながら、そこでの議論のまとめである「教育を変える17の提案」は、あたかも公的機関での決定であるかのように取り扱われ、文科省は「21世紀教育新生プラン」(2001年)で具体化した。そこでは①「奉仕活動・体験活動」の重視②「問題を起こす子どもへの適切な措置」③「優秀な教員への特別昇給」と「不適格教員への厳格な対応」④「国立大学の独立行政法人化」と「飛び入学制度」の実施などが柱として掲げられるとともに、教育基本法の見直しと「教育振興基本計画の策定」が日程にのぼっている²。以下は、「21世紀教育新生プラン」の基本的な考え方として、2001年1月25日に町村信孝文科相が発表した内容である。

文部科学省では、「最終報告」の提言を十分に踏まえた各般にわたる必要な取組を行うよう森内閣総理大臣から指示を頂き、このたび教育改革のための具体的な施策や課題を取りまとめたところだ。

この教育新生プランは、「新生日本」の実現を目指して国政の最重要課題の1つに位置付けられる教育改革の今後の取組の全体像を示すものとして、「学校がよくなる、教育が変わる」ための具体的な主要施策や課題及びこれらを実行するための具体的なタイムスケジュールを明らかにしたものだ。

これらの施策や課題への取組として、緊急に対応すべきものについては、関連法案を次期通常国会に提出するとともに、平成13年度予算案において所有の措置を行うこととしているのだ。さらに、新世紀の教育の基本理念を示すための教育基本法の見直

¹ 前掲『教育改革国民会議で何が論じられたか』、183-186頁。

² 佐藤広美編『21世紀の教育をひらく』緑蔭書房、2003年、209頁。

しや教育振興基本計画の策定については、中教審に諮問し取組を進めることとしている。

教育に対する国民各界各層の皆様の信頼に応えるためには、「最終報告」で指摘されているようにスピーディーな改革の実行が不可欠だ。新世紀が始まる本年（2001年）を「教育新生元年」と位置付け、このプランに基づき、改革を果敢に実行していく決意である。もとより改革を着実に推し進めていくためには、学校や教員をはじめ産業界、関係機関・団体の積極的な取組はもちろん国民の皆様のご理解とご支援が是非とも必要である。今後、国民各界各層の皆様の御意見や御提案を十分に頂きながら、教育改革を一大国民運動として展開していきたいと考えている¹。

90年代半ば以降政府は、「構造改革」をキーワードにしながら、社会のあらゆる領域を新自由主義的原理で再編しようとしてきたが、この「教育を変える17の提案」および「21世紀教育再生プラン」は教育の規制緩和、教育の市場化を文部科学省の基本政策に位置づけることを明確にしたという点で重要である。同時に、教育基本法の見直しが位置づけられているということが象徴するように、この教育改革が戦後の憲法・教育基本法体制の理念を大きく変更するものであることを自ら告白している²。

おわりに

3. でも述べたように、教育改革国民会議は首相の私的諮問機関であったので、法的効力はなかったが、その後提案の多くは何らかの形で法制化され、施策化され、今日の教育改革の指針となった。「21世紀教育新生プラン」によって具体的取り組みの全体像が示され、中でも、教育基本法改正を求めた提案は、2003年3月に中教審に審議が引き継がれ、答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」を示し、改正の要点を提言し、議論が活発化している³。この会議を戦後教育の流れの中で考えてみると、教育において社会性や人間性が重要であると、伝統や文化の認識や家庭教育の必要性を強調している点などから、今日のゆとり路線を意義付けるものとなったと考えられるが、同時に、世界水準の大学作りに向けて、競争的環境を整備し、厳格な成績評価を目指している点などからは、ゆとり路線による限界を超えていこうとする姿勢が感じられる。

今回、国民会議について一部であるがその議論と提案を見ていく中で、さまざま異なる意見を持った有識者や現場の声が議論されているのは貴重なことだと思ったが、一方で専門性に欠けるところがあるように思った。結果として基本法問題のようにその後に生かされていった内容も、議論だけで埋もれてしまった内容も含め、この会議での議論と提案を今一度振り返ってみることで、今後の改革に生かされる内容があるのではないかと思う。

¹ 文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/21plan/p0.htm

² 前掲『21世紀の教育をひらく』、210頁。

³ 佐藤晴雄『現代教育概論』学陽書房、2003年、44頁。

(資料1) 教育を変える17の提案

2000年12月22日 教育改革国民会議

人間性豊かな日本人を育成する

- ・教育の原点は家庭であることを自覚する
- ・学校は道徳を教えることをためらわない
- ・奉仕活動を全員が行うようにする
- ・問題を起こす子どもへの教育をあいまいにしない
- ・有害情報等から子どもを守る

一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む人間を育成する

- ・一律主義を改め、個性を伸ばす教育システムを導入する
- ・記憶力偏重を改め、大学入試を多様化する
- ・リーダー養成のため、大学・大学院の教育・教育機能を強化する
- ・大学にふさわしい学習を促すシステムを導入する
- ・職業観、勤労観を育む教育を推進する

新しい時代に新しい学校づくりを

- ・教師の意欲や努力が報われ評価される体制を作る
- ・地域の信頼に応える学校づくりを進める
- ・学校や教育委員会に組織マネジメントの発想を取り入れる
- ・授業を子どもの立場に立った、わかりやすく効果的なものにする
- ・新しいタイプの学校（“コミュニティ・スクール”）の設置を促進する

教育振興基本計画と教育基本法

- ・教育施策の総合的推進のための教育振興基本計画を
- ・新しい時代にふさわしい教育基本法を

(資料2) 21世紀教育新生プラン～レインボープラン～<7つの重点戦略>

2001年1月25日 文部科学省

1. わかる授業で基礎学力の向上を図ります

- ・基本的教科における20人授業、習熟度別授業の実現
- ・多様な個性や能力を伸ばす教育システムの整備（「科学技術・理科大好きプラン」の推進等）
- ・IT授業、20人授業が可能となる教室の整備（「新世代型学習空間」の整備）
- ・全国的な学力調査の実施

2. 多様な奉仕・体験活動で心豊かな日本人を育みます
 - ・奉仕・体験活動の促進、読書活動の推進
 - ・道徳教育の充実（「心のノート」の作成・配布、「心のせんせい」の配置等）
 - ・家庭・地域の教育力の再生のための取組

3. 楽しく安心できる学習環境を整備します
 - ・社会人の学校教育への参加の促進（「学校いきいきプラン」の推進）
 - ・文化・スポーツ活動の充実（学校部活動の活性化）
 - ・学校の安全管理の徹底、心のケアの充実
 - ・問題を起こす子どもに対する適切な措置、有害情報等から子どもを守る取組

4. 父母や地域に信頼される学校づくりを行います
 - ・自己評価システムの確立、学校評議員の導入などによる開かれた学校づくり
 - ・保護者の参加、情報公開による教育委員会の活性化
 - ・地域の主体性を生かした新しいタイプの学校の設置促進
 - ・スクールカウンセラーの配置の拡充など教員相談体制の充実

5. 教える「プロ」としての教師を育成します
 - ・教員免許制度の改善、新たな教員研修制度の創設、教員の社会体験研修の拡充
 - ・優秀な教員の表彰制度と特別昇給の実施
 - ・指導力不足教員への厳格な対応（教壇に立たせない）

6. 世界水準の大学づくりを推進します
 - ・次代のリーダー養成のための教育・研究機能の強化（大学への17歳入学の拡大、大学3年終了からの大学院入学の一般化、プロフェッショナルスクールの整備）
 - ・大学の競争的環境の整備（国立大学の再編・統合、国立大学を新しい「国立大学法人」に早期移行、第三者評価に基づく重点的支援、任期制などによる大学教員の流動化、競争的資金の拡充）
 - ・大学における厳格な成績評価、教員の教育能力の重視

7. 新世紀にふさわしい教育理念を確立し、教育基盤を整備します
 - ・教育振興基本計画の策定
 - ・新しい時代にふさわしい教育基本法の見直し

総合的な学習の時間について

山下由起子

はじめに

平成 13 年度より、小学校・中学校・高等学校で総合的な学習の時間が正式に導入された。日本では長らく系統学習が主な学習方法とされ、テストの点数によって、そしてその結果としての学歴によって、人生が左右されてしまうことが少なからずあった。それに反発する形として出てきたのが、この総合的な学習の時間なのである。アメリカの経験学習に基づいたこの学習は、子供たちの「生きるちから」、つまり自ら考え実行できる力の基礎になるとして期待されていたのだが、現在では見直しの方向で検討がされている。一体なぜ総合的な学習の時間を見直されねばならないのか、そして日本の教育はどのような方向へ進んでいくべきなのか、私なりの視点で考えていきたいと思う。

1. 総合的な学習の時間の成立過程

平成 10 年の学習指導要領の改訂により、小学校、中学校、高等学校の学習過程に、新たに総合的な学習の時間が加えられた。まず平成 10 年の教育課程審議会（以下教科審）答申から、教育課程基準改善の基本的考え方を振り返ってみたい。

教課審は学校環境について次のように述べている。

まず、学校は子ども達にとって伸び伸びと過ごせる楽しい場所であればならない。子どもたちが自分の興味・関心のあることにじっくりとりくめるゆとりがなければならぬ。また、分かりやすい授業が展開され、分からないことが自然に分かれないと言え、学習につまずいたり、試行錯誤したりすることが当然のこととして受け入れられる学校であればならない。さらに、そのためには、その基盤として子どもたちの好ましい人間関係や子どもたちと教師との信頼関係が確立し、学級の雰囲気も温かく、子どもたちが安心して、自分の力を発揮できるような場でなければならない。

学校をこのような環境にすることを目指し、新しい教育課程の中で、子どもたちが自分がかげがえのない一人の人間をして大切にされ、頼りにされていることを実感でき、存在感と自己実現の喜びを味わうことができることを目標としたのである。

この当時、子どもの現状として、中央教育審議会（以下中教審）は、子どもの生活にゆとりがなく、社会性の不足や規範意識の低下を問題として挙げている。中教審第一次答申では幼児期からの心の教育の充実と、学校、家庭、地域社会が一体となって新しい時代を

¹「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の基準の改正について」教育課程審議会答申、文部科学省HP (<http://www.mext.go.jp>) 平成 10 年 7 月 29 日。

拓く心を育てることの重要性が主張されているのだ。

実際に、平成 5 年度から平成 7 年度にかけて実施された「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」¹や IEA（国際教育到達度評価学会）²などの調査結果からは、学校教育課程が過度の受験競争の影響もあり多くの知識を詰め込む授業になっていること、時間的にゆとりをもって学習できずに教育内容を十分に理解できない子どもたちが少なくないこと、学習が受身で覚えることは得意だが、自ら調べ判断し、自分なりの考えをもちそれを表現する力が十分ではないこと、算数・数学や理科の学習について国際比較すると、得点は高いものの、積極的に学習しようとする意欲等が諸外国に比べて高くはないなどといった問題点が見られた。要するに、学習に対して主体的・積極的でない子どもが増えている、ということができないのではないだろうか。

そこで

学力を単なる知識の量ととらえる学力観を転換し、教える内容をその後の学習や生活に必要な最小限の基礎的・基本的内容に厳選する一方、その厳選された基礎的・基本的内容については、子どもたちの今後の学習を支障なく進めるためにも繰り返し学習させるなどして、確実に習得させる³。

という、〔ゆとり〕の中で〔生きる力〕を育成する教育方針を打ち出すことになったのだ。先に述べた教課審が提示した学校環境を整えるために、そして中教審の提示した課題を克服するために、新たな改革が必要とされたのである。

2. 総合的な学習の時間

ではここで、総合的な学習の時間とはどのようなものか、見てみることにする。教課審の答申によると、まずその設立趣旨とは次のようなものである。「各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保すること」「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保すること」そして「この時間が、自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うものと考

¹ 平成 5 年度～7 年度に文部省が実施。ペーパーテストの調査と調査研究協力校による調査とで構成される。

² TIMSS(Trends in International Mathematics and Science Study)と呼ばれる算数・数学及び理科の到達度に関する国際的な調査を実施している国際機関。この結果は 1995 年の調査結果に基づくもの。日本では中学 2 年生を対象に行われた。生徒を対象にした数学・理科の問題、質問紙、教師を対象とした質問紙、学校を対象とした質問紙から構成される。

³ 前掲、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の基準の改正について」 教育課程審議会答申。

えている」¹と述べている。

次に総合的な学習の時間のねらいについてであるが、教課審では以下のように述べている。

『総合的な学習の時間』のねらいは、各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることである。また、(中略) 学び方やものの考え方を身に付けること、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育成すること、自己の生き方についての自覚を深めることも大きなねらいの一つとしてあげられよう²。

このように定義つけた上で、総合的な学習の時間について

地域や学校の実態に応じ、各学校が創意工夫を十分発揮して展開するものであり、具体的な学習活動としては、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、適宜学習課題や活動を設定して展開するようにすることが考えられる。その際、自然体験やボランティアなどの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習が積極的に展開されることが望まれる³。

ある時期に集中的に行うなどこの時間が弾力的に設定できるようにするとともに、グループ学習や異年齢集団による学習など多様な学習形態や、外部の人材の協力も得つつ、異なる教科の教師が協力し、全教職員が一体となって指導に当たるなど指導体制を工夫すること、また、校内にとどまらず地域の豊かな教材や学習環境を積極的に活用することを考慮することも望まれる⁴。

といったように、具体的な学習案の提示もなされている。

また、この時間における生徒の評価については

教科のように試験の成績によって数値的に評価することはせず、活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて、児童生徒

¹ 同上。

² 前掲、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の基準の改正について」 教育課程審議会答申。

³ 同上。

⁴ 同上。

のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価することとし、例えば指導要録の記載においては、評定は行なわず、所見等を記述することが適当である¹と考える。

と定めている。実際の成績表を見たところ、確かに、総合的な学習の時間は数値的な評価はなされていなかった。総合的な学習の時間の評価については、教師の感想といった色合いが強いように思われた。記述内容で印象的だった点は、その生徒が何についての発表を行なったのか、どのような作品を作り上げたのかについての記述はあまりされていなかったということだ。代わりに、その学期を通じてその生徒がどれだけ意欲的な態度で授業に臨んだかや、グループ発表の際にどのような役割を果たしたかなどについて、教師の感想が記されていた。

こうした動きを受けて、総合的な学習の時間はスタートしたのである。総合的な学習の時間で取組まれることは様々で、ボランティア活動から調べ学習、作物の栽培など多岐にわたる。

3. 総合的な学習の時間の評価

では、実際に、現時点で総合的な学習の時間はどのように評価されているのであろうか。平成17年6月18日に中央教育審議会の義務教育特別部会において、文部科学省が調査・報告を行なった、「義務教育に関する意識調査（速報）」²から、総合的な学習の時間についての世間の評価をみてみたいと思う。

総合的な学習の時間についての評価をみる。まず小学生では「(総合的な学習の時間が)とても好き」と答えた生徒は27.2%、「まあ好き」が32.8%で合わせて全体の6割を占め、「どちらともいえない」「あまり好きでない」「全く好きでない」を上回った。中学生では「とても好き」が17.4%、「まあ好き」が28.8%で、「どちらともいえない」が37.7%と、多少授業に対する評価が下がる傾向がみられた。ちなみに、全11科目(国・社・数・理・外・体・美・音・家、技・道)の中で総合的な学習の時間の人気は小学校・中学校平均して6位くらいである。

次に、小中学生に総合的な学習の時間の具体的な評価について質問がなされた。最も多かった意見は小中学生ともに「ふだん体験できないような体験ができる」というものだった。続いて「いろいろな人と話したり、活動したりできる」「学校の勉強がふだんの自分の

¹ 同上。

² 「義務教育に関する意識調査」 中央教育審議会義務教育特別部会、平成17年6月18日、朝日新聞。

この調査は義務教育改革の審議に役立てる目的で、全国の小中学生、保護者、教員、教育長ら計約3万6000人を対象に、今春実施された。総合的な学習の時間のほか、年間の授業時数を増やすべきかどうかや、小学校英語の必修化、全国学力テスト、教員免許の更新制など、教育改革の焦点となっている項目についての質問がなされた。

生活や将来の進路にも関係があるとわかる」といった意見が続き、「ひとつのテーマに時間をかけすぎていて、たいくつだ」という意見は全体の 3 割程度にとどまった。しかし、やはり小学生よりも中学生の方が総合的な学習の時間に対してネガティブな意見が出されている傾向がみられた。総合的な学習の時間の役立ち感については、「国語や算数・数学など教科で勉強したことが自分にとって大切なことだとわかった」という意見に小学生では 8 割以上、中学生でも 5 割強の生徒が同意している。中学生で最も多かった意見は「自分の将来の進路や仕事について考えるようになった」というものだった。「総合的な学習の時間で勉強したことは役に立っていない」と答えた生徒は小学生で 2 割弱、中学生で 3 割強だった。

では大人の見解はどうなのであろうか。まず保護者にその評価を聞いたところ、小学生保護者で「とてもよいと思う」「まあ良いと思う」と答えた保護者が 73.2%にのぼった。中学生保護者でもその評価は高く、「とてもよいと思う」「まあ良いと思う」をあわせて 61.9%にのぼる。各教育長も「とてもよいと思う」「まあ良いと思う」あわせて 80・9%が肯定的な意見を述べている。しかし教員では一転して評価は下がり、小学校教員の 56.6%は肯定的であるが、40.4%が「あまり良いと思わない」「全く良いと思わない」と否定的な意見を述べている。中学校教員になるとその傾向は更に強まり、「あまり良いと思わない」という意見が最も多く、44.8%を占めた。

次に総合的な学習の時間の取り組みに対する考えの項目をみってみる。総合的な学習の時間のねらいでもある「自分で調べたり考えたりするなど積極的に学習する意欲や表現する力が身につく」という項目について、保護者の 72.1%が「とてもそう思う」「まあそう思う」と答えているのに対し、特に中学校教師の評価は比較的低く、肯定的意見が 57.0%に対し、「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の否定的意見が 42.2%にのぼった。また特徴的だったのは教育長の 85.4%が肯定的な意見をもっていた点だった。次に、「教科の枠を越えた横断的・総合的な課題について学習できる」という意見についてみると、この意見については教師の評価も比較的高く、保護者・教師・教育長ともに 7 割近くが肯定的な意見を持っていた。

次に保護者や教師からみた、総合的な学習の時間の導入前後の子どもの変化についての項目をみってみる。すると、保護者と中学校教員の 6 割が「今のところ、あまり変化は見られない」と答えている。また「総合的な学習の時間で得た興味や関心などから、教科の勉強を熱心にするようになった」という意見は小学校教師で 20%、中学校教師で 9%しかなかった。

最後に、総合的な学習の時間の今後の在り方についての項目をみると、「(総合的な学習の時間を) もっと充実すべき」と答えたのは、保護者・教師・教育長ともに 5 割に満たなかった。しかし、「このままでよい」という質問には 51.2%の保護者、47.4%の教師が否定的で、考え直す必要があると答えた。また「なくした方がよい」と答えた保護者は 20.7%であったのに対し、教員では 46.3%にのぼった。ちなみにこの質問に対し、教育長では

13.3%にとどまっている。

以上、大まかに調査結果を見てきたが、全体の印象としては、総合的な学習の時間の導入は小学校では、児童、教師ともに比較的高い評価をしているように思われた。一方学年が上がって中学校になると、中学生、教師ともにその評価は下がってくる。中学校になると、教科ごとに担当教師が決まっており、横断的・総合的な授業を組むこと自体難しくなってくる。中学生は精神的にも不安定な時期であり、授業を行なうこと自体が難しいという点も影響しているのではないだろうか。また、現場の教師と教育長とでは総合的な学習の時間に対する評価が大きく異なっていることも特徴的であった。これはまさに理想と現実とのギャップを表していくことに他ならないのではないだろうか。実際に、現段階において、総合的な学習の時間の効果は特には見られないというのも一般的な意見であった。ただ、総合的な学習の時間で問題にしている学力は、短期間でその伸びを測ることは難しい。この点を考慮すると、一概に全く効果がないとも断言できない。以上の点を総合して考えると、総合的な学習の時間には問題点が多数存在し、見直していく必要はあるが、なくすべきか否かは現段階では判断できない、といったところが現時点の答えなのではないだろうか。

しかし、このような状況の中で、文部科学省は総合的な学習の時間を含んだ、平成 10 年の学習指導要領の見直しを検討し始めている。平成 17 年 2 月 15 日の中央教育審議会総会第 47 回における文部科学大臣あいさつのなかで、中山文相は次のように述べている。

私は、知識や技能を詰め込むのではなく、基本的な知識や技能をしっかりと身につけさせ、それを活用しながら自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕をはぐくむという現行の学習指導要領の理念や目標に誤りはないと考えています。ただ、そのねらいが十分達成されているか、必要な手立てが十分に講じられているか、ここに課題があると思います¹。

そして、中教審に対し、「授業時数等の見直しについては、各教科及び総合的な学習の時間の授業時数の在り方、学校週 5 日制の下での土曜日や長期休業日の取り扱いなどについてご検討をお願いいたします。」²と述べている。このような発言を受けて、現時点では総合的な学習の時間は見直しの方向へ向かっていると考えられる。

4. 初期社会科との比較

しかし、このような流れは、昭和 22 年～33 年頃にも存在していた。そもそも昭和 22 年に設立された初期の社会科というのは、アメリカの経験カリキュラムに基づいた問題解決学習が主体の教科であった。昭和 22 年の学習指導要領で、社会科の基本的性格をみてる

¹ 「中央教育審議会総会第 47 回における文部科学大臣あいさつ」 平成 17 年 2 月 15 日。

² 同上。

と、

今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである。そして、そのために青少年の社会的経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させて行こうとすることがたいせつなのである¹。

そしてその指導方法としては

その学習は青少年の生活における具体的な問題を中心とし、その解決に向かって諸種の自発的活動を通じて行わなければならない²。

と記載されている。これは現在の総合的な学習の時間の理念と大きくかぶっていると考えられる。また実際に取り組まれた試みも「コア・カリキュラム」に代表されるように、いずれも子どもの興味関心に基づいた経験学習的なものであった³。それが占領の終了と学力低下論争が起こったことをきっかけに、昭和 33 年の学習指導要領で教科主義カリキュラムへと変わっていったのだ。この流れも、現代の総合的な学習の時間の見直しの流れに似通っている。しかし、このまま全く同じように路線変更したところで、前回と同じような結果になりはしないのだろうか。

そこで、具体的に総合的な学習の時間と初期社会科の類似点と相違点を見ていきたいと思う。

まず相違点について考えてみる。まず大きな相違点として挙げられるのは「公民的資質」についてである。初期社会科では、課題の一つとして、民主主義社会を支える基盤作りの面が大きいのであるが、これは総合的な学習の時間にはみることができない点である。実は現在の学習指導要領の社会科では、その目標として、「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」⁴と書かれているのである。つまり、総合的な学習の時間は、初期社会科から現代の社会科にみられるような系統学習が引かれたもの、と捉えることが可能なのではないだろうか。同じ経験学習でも最終的な目標に多少のずれがあるのだ。

次に類似点について。昭和 22 年と平成 10 年の学習指導要領からみて分かるように、両者はともに経験的な学習に重きを置いている。子どもたち自身に関わりがあって身近である事柄から、子どもたち自身がある課題を見つけ、そして調査や実験、討論やものづくり

1 『昭和 22 年学習指導要領社会科編（試案）』日本図書センター、昭和 22 年、13 頁。

2 『学習指導要領社会科編（試案）』日本図書センター、昭和 22 年、1 頁。

3 吉田君の研究を参考に…

4 『小学校学習指導要領』文部科学省 HP、平成 10 年。

を通して課題を克服していく、という流れは同じものであると考えることができる。そして、このような経験学習から得た知識は、将来的に子どもたちの生活に生かされていく事が最終目標である点も、類似点の一つと考えて良いであろう。

類似点の中でも特に注目すべき点は両者の挫折の仕方ではないだろうか。結局のところ、何度やっても経験学習が成功しないのである。必ず出てくる言葉は「基礎学力の低下」である。繰り返しこの問題がとりただされることが、日本では問題解決学習と同時に系統学習がしっかりと確立されていなければ、教育現場において満足のいく成果は出ないと考えることができるのではないだろうか。

また、教師の力量不足という点もあげられよう。つまり、元々問題解決学習、特にアメリカ的な問題解決学習の土壌がなかった日本において、教師に問題解決学習指導のノウハウはなく、うまく機能していなかったと考えることも可能なのである。その証拠に、初期社会科では年度を追うごとに学習指導要領の内容が具体化され、系統化されていった。現在の総合的な学習の時間についても、現場の教師からは「総合的学習専門の先生を置くべきだ」という声が上がっていることから、その自由すぎる指導方法がうまく機能していないことがうかがえる。

初期社会科では、幅広い課題の中から「社会生活の理解を目指すもの」という方向へ徐々に限定されていき、結果的には現在の社会科のレベルまで系統化されてしまった。現代の総合的な学習の時間についても、「具体的な在り方には再検討が必要」だと述べられており、より取り扱う課題が狭まってくる可能性がある。今後は、総合学習ではどのような授業展開をしていくべきなのか、という点を重点的に考えていかねばならないだろう。その際、特に授業内容にどの程度縛りがかかるのかが重要なポイントとなってくることも予想される。あくまでも総合学習を教育に残すつもりであれば、初期社会科のような系統学習になつてはならないのである。

おわりに

総合的な学習の時間については、明確な方向性は未定である。しかし、次に出される学習指導要領は各教科での目標がより明確化される方向で考えられているようである。その中で総合的な学習の時間での目標はどのようなものに定められていくのだろうか。また文部科学省はどのような授業展開を提案してくるのであろうか。今後の動向が注目されるころである。

2005年度 山本ゼミ共同研究報告書

戦後教育の変遷とゆとり教育

2006年2月15日 発行

発行者 慶應義塾大学文学部教育学専攻山本研究会

<代表 山本正身>

〒108-8345 東京都港区三田 2-15-45

慶應義塾大学文学部内
