

戦後教育改革思想の研究

— I の 2 —

勝 野 尚 行

序 戦後教育改革思想研究の現代的課題性 …… (各号論文巻頭で継続)

— 「管理教育」と「管理主義教育」を区別する (1) —

第 1 章 公民教育構想

第 1 節 公民教育構想の誕生

第一段階 (1945・9—1945・10)

第二段階 (1945・11—1945・12)

公民教育刷新委員会 公民教育刷新ニ関スル答申

…… (以上前号)

第三段階 (1946・1—1946・4)

公民教育要目委員会 中等学校公民科教材配当表

第四段階 (1946・5—1946・10)

文部省通達「公民教育実施に関する件」

公民科教科書編集会議 文部省「公民教育の指導書について」

文部省『公民教師用書』の評価 公民教育構想の教育史的意義

…… (以上本号)

第 2 節 文部省指導部の戦後教育改革構想

新教育方針中央講習会における前田多門文相らの訓示

大村文部次官の挨拶 前田多門「終戦直後五箇月在任の記録」

安倍能成文相「当面の教育事項」 安倍・ダイク会見記録

第 3 節 公民教育構想の内容 (1)

— 文部省『国民学校公民教師用書』の内容分析 —

第 4 節 公民教育構想の内容 (2)

— 文部省『中等学校・青年学校公民教師用書』の内容分析 —

第 2 章 教科書『民主主義』の思想

第 1 節 文部省『教育白書』の戦後教育課程行政史観

第 2 節 戦後初期『学習指導要領』の法的性格

文部省『新教育指針』 昭和22年版『学習指導要領』

昭和26年版『学習指導要領』

第3節 教科書検定制度の発足

第4節 教科書『民主主義』における文部省の教育思想・教育課程行政観

民主主義とは何か 民主主義と全体主義 民主主義と個人主義

独裁主義と管理主義 民主主義思想形成の課題性

第3章 文部省調査局『第92帝国議会に於ける予想質問答弁書「教育基本法案」

関係の部』『教育基本法説明資料』

第4章 南原繁の教育思想

序 「管理教育」と「管理主義教育」を区別する (1)

——戦後教育改革思想研究の現代的課題性——

我々の「東海教育自治研究会」の中の「教育自治理論検討委員会」の第3回委員会(1990・11・11, 於・名古屋大学)の私の研究報告においても、すでに述べておいたところであるが、実は、さきに脱稿した『教育基本法制と教科書問題』改定増補版(1991・2出版)の第5章「教育基本法制と現代管理主義教育」(5節15項目)の序に当たる部分で、私はすでに、今後我々は「管理教育」という概念と「管理主義教育」という概念とを厳格に区別して使用していく必要があるのではないかという問題を提起しておいた。

その第5章論文の序で私は、およそ次のように書いておいた。

「あらかじめ『管理主義教育』とか『管理教育』などの概念の中身のことに關して、若干の解説をしておこう。

1980年代の初頭頃から『管理教育』とか『管理主義教育』などという概念が、人々によって頻繁に使用されるようになった。これら両概念のうち、本章論文では私は、後者の『管理主義教育』という概念をもっぱら使用することにした。その理由は次のような点にある。

『管理教育』という概念は、主に『管理主義的生徒指導』を指す概念として、つまり生活指導上の概念として多用されるに至っているのではない

か。もちろん『管理教育』という概念は、より広くは、管理主義（その核心に命令服従主義・形式主義・画一主義がある）の思想によって組み立てられた『教育』のことを指すのであるが、この場合の『教育』は、部活指導までも含んで、生活指導および教科指導という、狭義の『教育』のことを指しているように思われるのである。したがって、まさに子どもの人権との関係で『管理教育』が問題にされ批判されるのは、至極当然なことだということになるし、それでよいわけである。この点では、尾山宏・高野範城編著『子どもの人権と管理教育』（あけび書房、1986年）などは、この「管理教育」概念を極めて的確に使った著書の一つである。本書の主題に関してだけでなく、その中身に関してもそのようにいえるのである。

これに対して、ここで私が『管理主義教育』という概念を採用した理由は、この『教育』を『教育行政』までも含んで、より広義に使用するためである。つまり『管理主義教育』という概念によって私は、管理主義の思想によって組み立てられた教育および教育行政を総括的に示したいと考えているからである。教育基本法第10条第1項にいう「教育」は、本来そのような広義の概念なのである。

しかし、本章論文以降で私が『管理主義教育』という概念を、むしろ管理主義の教育行政（教職員管理、学校運営等）に比重ないし重点を置いて使用していく、その理由についてここで詳説することは、必ずしも適切なことではない。というのは、主として1980年代にまとめた論文を収録した本章の中ではいまだ、それほどまでに自覚的に『管理教育』と『管理主義教育』という2つの概念を区別しては使用していないからである。ここではただ、かの兵庫県立神戸高塚高校における生徒「校門圧死」事件とか、かの福岡市立壱岐中学校における生徒「生き埋め」事件などのような、驚くべき悲劇的・非人道的な事件の発生から始まった1990年代においては、現代管理主義教育の研究はもはや、1980年代までの従前の研究方法論では間に合わなくなっており、現代管理主義教育体制の構造分析に

としては、まさに上記のような中身で『管理教育』と『管理主義教育』という2つの概念を区別して使用していくことが必要不可欠になってきているのだということ、この点だけを指摘しておくことにする。」(同、412—413ページ)

そこに私は、およそ以上のように書いておいたのであるが、この問題提起をその名に値する、説得力のある中身のものにしていくためには、これについて今後、相当に詳細な補充を追加していかなくてはならない。さもなければ、到底人々に私のこの問題提起の真意を理解してもらうことはできないのではないかとも思うのである。

そこで今後、順次にその補充に取りかかることにしよう。

兵庫県立神戸高塚高校で発生した生徒「校門圧死」事件(1990・7・6)とか、福岡市立壱岐中学校で発生した生徒「生き埋め」事件(1989・9・12)などは、これまでの我々の教育運動・教育研究に対して、まことに鋭く反省を迫る事件となったように思うのであるが、合わせてまた、これらの事件の発生は、主に管理主義的生徒指導を指す概念としての「管理教育」という概念を、管理主義の教育および教育行政を総括して示す概念としての「管理主義教育」という概念の中に包摂してとらえる必要性を、明確に示すことにもなったように思うのである。

その意味で、これらの事件の発生は、その「管理主義教育」体制の構造分析を我々に強く迫ることになったといわなくてはならない。

しかし、我々の周囲では、いまなお「管理主義教育」研究の現代的課題性が明確に自覚されるまでには、必ずしもいっていないように思われるのである。いまなお従前の「管理教育」概念から一步も出ることなしに、この従来からの「管理教育」概念によって、これらの生徒「校門圧死」事件とか生徒「生き埋め」事件に論及するだけの「見解」も発表されているからである。

その事例として、ここではまず「日教組見解」等から取り上げ、これらについて若干の論評を加えておこうと思う。

日本教職員組合「見解」

日本教職員組合機関紙『日教組教育新聞』1990年7月24日付は、副題「再び同様の事故を起こさないために」を付した見解「神戸高塚高校（兵庫県立）女子校生死亡事故に対する日教組見解」を掲載した。以下、この「日教組見解」の中身について検討してみよう。

(1) この「日教組見解」はまず、若干の前置き文を置いた後、次のように書いている。

「この事故の直接の原因となった『門扉を閉じる』という指導の在り方については、日教組が強く指摘してきた『管理主義教育』の弊害の象徴的な事故といわざるを得ません。日教組はこの間一貫して文部省・教育委員会を頂点とした『管理主義教育』や『硬直化した教育行政』に対し反対してきました。『管理』の中から『自由で活達^{【マツ】}』な学校は生まれえないということを改めて主張したいと思います。特に『門扉を閉じる』という行為は、遅刻の問題をそれとして指導しなければならないとしても、理由のいかんを問わず先ず規則を優先させ、それからはずれた子どもを完全にシャットアウトすることであり、同時に学校自らが学校と社会とを隔離するという手法を取るもので、生徒の指導とか教育とは無縁のものといわざるを得ません。」

「教職員・父母そして生徒をも含め、みんなの力で学校を見直し、改革する取り組みをいっそうすすめるべきではないと考えます。多くの困難な条件が存在するかもしれません。しかし、このまま見過ごしているのは『管理主義教育』を批判する立場でなく、それを推進する側にいるのと同じといわれても弁解の余地もないと考えます。」

日教組見解はまず以上のように述べているが、これが「硬直化した教育行政」を批判したり、また「『管理』の中から『自由で活達』な学校は生まれえない」と述べたりしているかぎり、ここまでには私も異論はない。

(2) 問題は「校門圧死」事件が発生した以後になって、この「日教組見

解」が「管理主義教育」という概念をどのようにとらえているかにある。それが「管理教育」と「管理主義教育」という両概念を明確に区別してとらえるまでにすすんでいるかにある。

上記の文章に続けて、それは次のように書いている。

「生徒心得や校則、そしてその運用や体罰の問題など、教職員自らがもう一度『指導』とは何なのか、どうあるべきかを問い直し、『行過ぎ』や『人権無視』の指導のあり方については早急に改めていかなければなりません。」

みられるように、それが「管理主義教育」という概念の中でイメージしているものは、なお依然として、生徒心得・校則・校則運用・体罰等々の、固有に生活指導上の概念としての「管理教育」であることが知られよう。したがってそれは、教職員に向かって生活指導の方法に関して反省を求めるだけのものになってしまっている。したがってここには、かの「校門圧死」事件が発生した後になってもなお、この「管理主義教育」概念を管理主義的生徒指導と管理主義的教育行政とを統一してとらえるという、あるいはむしろ管理主義的教育行政に重点をおいてとらえ直すという発想の転換がない。「管理主義教育」概念の中身の理解の仕方としては、この「校門圧死」事件が発生した後になってもなお、まったく本事件発生以前と変わっていないといってもよい。

このような「管理主義教育」概念の理解の仕方をしていたので、なぜ「校門圧死」事件までも発生するほどまでに、生徒指導上での「行過ぎ」や「人権無視」が広がっているのか、その原因を「管理主義教育」という概念の中で深く解明することは到底できないし、したがってまた、どうすれば教職員が管理主義的生徒指導の見直しに取り組むことが可能となるのか、その条件を示すこともできないであろう。事実それは、続いて次のような一般的な提言を出しているに過ぎない。

「何よりも教職員・父母・生徒の合意を大切にし、生徒たちの人権を尊重

し、信頼し協力し合える関係をつくる事が重要と考えます。また教職員組合の立場からも、もっと積極的に学校改革についての提言をしていくことも求められているといえます。」

(3) この日教組見解は、より具体的にいて、本事件の発生原因をどこにみつけているのか。

「神戸高塚高校は生徒数 1,500 名を越える大規模校です。また、通学に 1 時間以上もかかる生徒がおり、学区も広範囲にまたがっています。このことは、いま高校教育がかかえているいくつかの問題とかかわっており、今回の事故の背景として指摘しなければなりません。すべての教職員は、一人ひとりの生徒に十分心を配り、ゆきとどいた教育をしたいと願っています。しかし、大規模学級・学校ではそれにも限界があり、そこにあたたかみのない非人間的な管理的・機械的な指導に走らざるを得ない遠因があります。また、高校入試制度が 1984 年の文部省通知により改悪され、競争を激しくさせるとともに学区が拡大され、高校間の格差がいつそう進む中で、生徒の指導を困難にしている状況もあります。」

このように書いているかぎり、この日教組見解は、本事件発生背景・遠因として、学校規模・高校入試制度等をとらえていることになる。今回の「校門圧死」事件の遠因として、これら学校・学級の規模の問題や高校入試制度の問題があることは、いかにしても否定できない。しかし、それらの問題は、いわば本事件発生[・]の遠因に過ぎないのであって、その真の直接的[・]原因は、教職員の[・]人間的・職能的な成長・発達を阻み、教職員を「理性の喪失」「人間性の麻痺」「人権・生命の感覚の鈍麻」にまでも追い込むような、まさに管理主義的教職員支配にあるというほかないのである。つまり、その発生原因は現代管理主義教育の体制そのものにあるといわなくてはならない。

しかし、この日教組見解には、そうした把握がまったくない。この体制の中に教職員の多数が取り込まれているために、いまや「すべての教職員は、一人ひとりの生徒に十分心を配り、ゆきとどいた教育をしたいと願っていま

す」などと安易には到底いえないような危機的な状況が広く生まれているのである。

(4) そのために、この日教組見解は、かの国連「子どもの権利条約」の早期批准によって、この危機的な状況を打開できるかのように書くことにもなったのである。

「日教組は今年度の運動の最重点に『21世紀にむけてゆたかな教育の実現』を掲げました。その中で、『子どもの権利条約』の早期批准の運動をすすめることも明らかにしています。『子どもの権利条約』では子どもの意見表明権を明確に保障しています。それはまさしく『子どもを一人の人間としてとらえ、その権利を保障する』立場にたつことです。」

「子どもの権利条約」の早期批准をはかり、本条約が認めている子どもの意見表明権を保障・確立していくことが教育改革の課題であるかのように述べているけれども、果たしてそうであるか。むしろかえって、その子どもの意見表明権をまるで保障できないような管理主義の思想が学校職場・教職員管理の分野に強烈かつ強力に入り込み支配してきているのではないのか。より確かな子どもたちの生命・人権の保障に向かって歩みだせないような状況が学校職場にあるのではないのか。

全日本教職員組合協議会「神戸高塚高校事件についての見解と全国の教職員へのよびかけ」

(1) かの「全教」の教文部長である河合尚規の小論「女子高校生校門圧死事件が示したもの」(90・8・13)も考慮の内に入れながら、さきの全教「見解とよびかけ」の内容について、すでに論文「校門圧死事件をめぐるって考える(その1)」(東海教育自治研究会機関誌『教育自治研究』第3号、1990年)でも論及しておいたところであるが、さらに若干なり言及しておこうと思う。

それは「管理主義教育は『指導』の方法や形式が自己目的化し、しばしば人間の尊厳やいのちまでも踏みこじる」と書いているが、それらまで「踏み

にじる」ものは、より具体的にみれば、管理主義教育そのものではなくして、管理主義教育体制の内部にとり込まれて「理性の喪失」状態にまで追い込まれた教職員個人個人であろう。そうだとすると、いまや「私たち（教師）は誰もが子どもたちのすこやかな成長をねがい、よい教師でありたいとねがっており、しばしばわが身もかえりみず懸命の努力を続けている」と、どれくらいの程度と範囲までいえるのか、大多数の教職員について無条件に、そのようにいえるのであるか、大いに疑問が生ずるのである。

とすればまた、私たち教職員は「子どもとともに歩もうとすればするほど、日々の教育実践の充実に努力するだけにとどまらず、子どもの成長を歪め、学校や教職員の真摯な実践を妨げ無にする重圧・攻撃とたたかうことを必然的に求められている」という課題提起には、大きな論理の飛躍があるようにも思われるのである。というのは、H 教諭とその周囲にいる教職員の意識（教育実践・教育信念等）を、どのようにして変えていくのか、どのようにすれば変えていくことができるのかの問題を問うことなしに、「民主教育をねがう教職員の多数の結集をめざし、また父母・国民との共同をいっそう広げて、知恵と力の限り全力でこれとたたかい、克服するために立ち上がることをよびかけたり、また「このたたかいなしには子どもはまもれない」と説いたりしてみても、いうところの「教職員の多数の結集」「父母・国民との共同」への道はみえてこないと思われるからである。

いうところの「たたかい」に向けての多数の結集をめざして、職場や地域で教職員・父母・住民にどのように働きかけていけばよいのか、これこそ校門閉鎖事件という痛ましい悲劇的事件までもが発生したいま、我々がまさに「知恵と力の限り全力で」理論的・実践的に解明すべきテーマとされなくてはならないのではないか。

現代日本の管理主義教育の体制は、戦後教育改革の大きな成果としての教育基本法の思想＝精神にてらして、根本的に批判され改革されなくてはならないと考えて、他方で私自身はこれまで「教育基本法の立法思想」の研究か

ら、さらには「戦後教育改革の思想」の研究にまで取り組んできているのであるが、その研究成果をどのようにして「教育の現場に広く深く浸透していく」ように再構成し再編成していったらよいのか、ひるがえって今回の校門圧死事件は、この問題を私自身に対してまことに鋭く突きつけた事件であるようにも思うのである。

(2) 副題「神戸高塚高校問題に関連して」を付した論文、荒堀広「資本主義のもとでの学校教育と民主的教師論」(雑誌『労働運動』90年10月号、新日本出版社所収)の中にもまた、次のような一節があり、若干不透明な部分もあるが、現代管理主義教育の特質に迫ったものとして、評価してよい。

「私が協調したいのは、この管理主義教育というのは、教育学や教育技術の問題だけではなくに、教師自身をも変えていく、教師の独裁的な姿勢や人権無視の態度を管理主義教育のなかで育てているという問題。そういう点で管理主義教育にたいするたたかいというのは、管理主義教育に反対し民主的教育を守るということと同時に、教師自身を変えていくたたかい、いわゆる児童にたいして、子どもにたいして人権無視の態度をとるということが、いかに重大な誤りかという問題。そういう点にまで深めてとらえることが大切だと考えます。」(同、383ページ)

現代管理主義教育の体制が「教師の独裁的な姿勢や人権無視の態度を育てている」体制であることを示唆したものとして、一定の評価に値する。

(資料1)

神戸高塚高校(兵庫県)女子高校生死亡事故に対する日教組見解

——再び同様の事故を起こさないために——

七月六日朝、兵庫県立神戸高塚高校において、同校一年生の石田僚子さんが遅刻指導にあっていた同校教諭の閉じた鉄製の門扉とコンクリート門柱との間に頭部をはさまれ、死亡するといういたましい事故が発生しました。絶対にあってはならない事故が起こったことに強い衝撃を受け、慚愧にたえ

ません。事態を深刻にうけとめたいと思います。亡くなった石田僚子さんのご冥福を心よりお祈りするとともに、ご両親をはじめ関係者の哀しみを共有したいと思います。

生徒たちの基本的な生活態度を厳しく指導したいとの思いがあったにしても、このように重大な事故になってしまったことの責任は免れません。しかし同時に、この事故を単にいたましい事故として終わらせるのではなく、いま教育現場がかかえる多くの問題や教育制度の改革に対する重大な問題提起として受けとめたいと思います。そして再びこのようないたましい事故が発生しないようにしなければならぬと決意し、日教組の考えを明らかにしたいと思います。

一、この事故の直接の原因となった「門扉を閉じる」という指導の在り方については、日教組が強く指摘してきた「管理主義教育」の弊害の象徴的な事故といわざるを得ません。日教組はこの間一貫して文部省・教育委員会を頂点とした「管理主義教育」や「硬直化した教育行政」に対し反対してきました。「管理」の中から「自由で活達^{〔ママ〕}」な学校は生まれぬということを改めて主張したいと思います。

特に「門扉を閉じる」という行為は、遅刻の問題はそれとして指導しなければならないとしても、理由のいかんを問わず先ず規則を優先させ、それからはずれた子どもを完全にシャットアウトすることであり、同時に学校自らが学校と社会とを隔離するという手法を取るもので、生徒の指導とか教育とは無縁のものといわざるを得ません。

二、教職員・父母として生徒をも含め、みんなの力で学校を見直し、改革する取り組みをいっそうすすめなければならないと考えます。多くの困難な条件が存在しているかもしれません。しかし、このまま見過ごしているのは「管理主義教育」を批判する立場でなく、それを推進する側にいるのと同じといわれても弁解の余地もないと考えます。

生徒心得や校則、そしてその運用や体罰の問題など、教職員自らがもう一

度「指導」とは何なのか、どうあるべきかを問い直し、「行過ぎ」や「人権無視」の指導のあり方については早急に改めていかなければなりません。その際、何よりも教職員・父母・生徒の合意を大切に、生徒たちの人権を尊重し、信頼し協力し合える関係をつくる事が重要と考えます。

また教職員組合の立場からも、もっと積極的に学校改革についての提言をしていくことも求められているといえます。

三、神戸高塚高校は生徒数千五百名を越える大規模校です。また、通学に一時間以上もかかる生徒がおり、学区も広範囲にまたがっています。このことは、いま高校教育がかかえているいくつかの問題とかかわっており、今回の事故の背景として指摘しなければなりません。

すべての教職員は、一人ひとりの生徒に十分心を配り、ゆきとどいた教育をしたいと願っています。しかし、大規模学級・学校ではそれにも限界があり、そこにあたたかみのない非人間的な管理的・機械的な指導に走らざるを得ない遠因があります。また、高校入試制度が一九八四年の文部省通知により改悪され、競争を激しくさせるとともに学区が拡大され、高校間の格差がいつそう進む中で生徒の指導を困難にしている状況もあります。

日教組は90年代の生徒減少期に、受験競争や管理主義教育の解消など「教育荒廃」を克服するため、三十五人学級の実現・大規模学校の解消や高校入試制度を改めるとともに、小学区制にし、地域にねざした学校にしたいと考えています。そして、すべての子どもに高校教育を保障する「高校準義務化」にすべきことなどを提言しています。その実現にむけての運動を父母・国民とともにすすめる決意です。

四、日教組は今年度の運動の最重点に「二十一世紀にむけてゆたかな教育の実現」を掲げました。その中で、「子どもの権利条約」の早期批准の運動をすすめることも明らかにしています。「子どもの権利条約」では子どもの意見表明権を明確に保障しています。それはまさしく「子どもを一人の人間としてとらえ、その権利を保障する」立場にたつことです。

日教組は、そのような視点から二十一世紀にむけて教育制度や学校改革の取り組みをいっそう強化し、再びこのような事故を起こさないようにするための努力をすることを決意します。

一九九〇年七月十八日

日本教職員組合

(『日教組教育新聞』1990・7・24)

(資料2)

主権者として生きる力、すべての子どもらに

兵庫県立神戸高塚高校一年生の石田僚子さん(一五)が、一人の教師が「指導」と称して閉めた鉄製の門に頭を挟まれ亡くなった事件が発生して一カ月余。この事件が全国民に与えた強い衝撃の波紋はなおひろがっています。

僚子さんはどんな思いで学校への道を急いでいたのでしょうか。これまで遅刻をしたことのない僚子さんにとって、やむを得ない事情や理由、言い分があり、遅刻者への罰則についての不安もあったにちがいません。

教育の場たる学校が、生徒の「人として」の思いや言い分を受けとめることもなく、「問答無用」とばかり門を閉ざし、しかも今回、とりかえしのつかない死に至らしめたこの事件について、該当教員にも学校にも一言の弁護の余地もないことは当然のことです。

誠意ある説明いまだになく この事件は、管理主義教育が横行し、体罰や非人間的「指導」が常態化した結果、理性を喪失し、人権を踏みにじり人を傷つけることへの鈍麻や「慣れ」が広がっていることを如実に表しています。その典型は、生徒の死亡という重大事件をひきおこしているにもかかわらず、その責任も真の原因も明らかにせず、いまだ遺族にも高塚高校の教職員や父母にも誠意ある説明すらしていない校長や県教委の態度にもっとも端的に表れています。

私たちは、この事件が、一教師の個人的な誤りや欠陥からのみ生じたものとは決してみていません。この根底には、取り締まり的な性格が濃厚な校則や「生徒心得」をつよく奨励する『生徒指導資料第2集』を一九六六年に発行、そうした指導を強めてきて、いまや臨教審路線によってこれをさらに強化しようとしている文部省自身や、教職員の民主的協議や相互批判・自浄力発揮、合意形成の場としての職員会議を規定改悪により変質させてきた兵庫県教委にも重大な誤りがあります。

管理主義教育による悪循環 事件直後に開催された全教第二回定期大会では、これらの問題が集中討論され、誠実で感動あふれる議論が展開されました。

「一地域、特定の学校の問題でなく私たち自身の課題でもある」「指導とは、子どもに自分を見つめる誠実さをよびおこし、自覚を高め、自立を促すことであり、学校は、人間としての共感や、未来への希望を育む場である」「管理主義教育は『指導』の方法や形式を自己目的化し、しばしばいいなりにならぬことをもって、人間の尊厳やいのちまでも踏みじめるもの」「体罰や『力ずくの指導』、管理主義は、子どもたちにも暴力依存、知的・論理的考え方の後退、人間不信をまん延、意欲や自主性を喪失させ、やがてストレスを蓄積させ、そのストレスの解消行動と、さらにそれを抑える、より強い体罰・力ずくの『指導』……との悪循環をくり返さざるを得ないし、教職員自身をも『退廃』させる」等（この集中討論の『発言集』は1990年8月15日完成予定）。

非人間的な「指導」一掃を いま私たちに求められていることは、今回の痛恨きわまる事件を契機に、改めて全国津々浦々のすべての学校・学園で、管理主義教育・体罰・力ずくの非人間的「指導」を一掃して、子どものいのちと安全をまもり、子どもを人として真に尊び、主権者として生きる力をすべての子どもにしっかり獲得させるために、いま一度学校のあり方と教職員の実践・研究をきびしく問い直し、教育力量を高めあい、父母・地域住

民との間に深い信頼関係と共同の樹立に全力を傾注することです。

また、管理主義教育の根源である臨教審路線や、民主教育を阻もうとする文部省・教育委員会・校長等の管理・統制強化の攻撃と全力でこれとたたかい、克服するために、どんなに困難ななかでも放棄しないことです。

このたたかいなしには、民主教育と子どもは絶対に守れません。全教は大会でその先頭に立つことを誓い、全国の教職員・父母にも学習・討論と克服の実践をよびかけました。(1990・8・13, 河合尚規・全教教文部長)

第1章 公民教育構想

第1節 「公民教育構想の誕生」(続き)

第三段階

しかし、1946年に入ってから、この公民教育刷新委員会の提起した公民教育構想は「占領政策との関係で大きな壁にぶつかることになった」のである。SCAP・GHQのCIEは1945年12月31日に指令「修身、日本歴史及び地理停止＝関スル件」を発して、修身科の授業停止を命じたのであるが、これは「修身科の存続を一応前提としたうえで、新たな修身教科書が作成されるまで修身の授業停止を指示したものであった」(片山)が、この公民教育刷新委員会の「答申」では修身科の廃止を方針として打ち出しており、これがCIEの方針と衝突することになったからである。

この問題を解決するのに大きな役割を果たしたのが、さきの文部省図書監修官、ときの文部省教科書局編集課事務官であった勝田守一であった。勝田は、ときに文部省教科書局長であった有光次郎に対して、修身の新教科書を作るのは無意味であること、だから「修身というものは教科書を書きかえたくらいじゃとうてい通用するようなものにはならない(中略)、ともかく答申にあるように、公民教育というもので出発」すべきであること(勝田他「学習

指導要領の改訂問題 (1)『社会科教育のあゆみ』小学館, 1989年, 10ページ), この2点を進言した。そこで, この趣旨で有光はCIE側と交渉したけれども, CIE側の納得が得られなかったために結局, 勝田自身がCIE係官と直接交渉を行い, その結果「修身科の教科書は編纂しない」との合意が得られ, こうして初めて公民教育構想の実現に向けての道が開けたのである(片山『公民教育構想』前出, 285ページ)。

大筋で「修身科からの公民科の解放」を達成した文部省・公民教育刷新委員会が, この公民科教育を実施に移す道を開いたという意味で, この時点での勝田の果たした役割は, まことに大きなものがあったといわなくてはならないであろう。

公民教育要目委員会

公民教育刷新委員会「答申」を受けて, また勝田がCIEをして修身科教科書の編纂を思い止まらせたことを受けて, いよいよ本「答申」の内容を教育内容面に具体化するために, 1946年2月に設置されたのが「公民教育要目委員会」であった。そして, この委員会は1946年3月に「中等学校公民科教材配当表」を作成して解散したのである。

(1) この公民教育要目委員会の9名の委員を列举してみよう。

委員	東京帝国大学教授	大河内一男
	東京帝国大学教授	清水幾太郎
	大日本調査課長	宗像 誠也
	東京都立八中教諭	河野 正夫
	東京都立一女教諭	柳瀬 忠
	東京都立五女教諭	橋本 正一
	東京都立一商教諭	石田 壮吉
	東京都立城北工校長	徳丸 芳男
	東京都立上野中教諭	上野幸治郎

当初から宗像誠也が委員として参加しており、メンバーは社会学者と現職教員らを中心とする陣容であった。この委員会には、なぜか早くも勝田守一は参加していない。そこで後に、勝田の公民教育論の一端をみておくことにする。

(2) ここに公民教育要目委員会が作成した「公民科要目案」を掲げておこう。この公民科要目案には「5カ年を段階に分ち、各段階に於て、教材の全般に亙り、且つそれぞれ完結せしめる」「各学年毎にある中心題目による完結授業をなす」などの注意書きが付されているが、その内容は次ページ表のようなものである。

(3) この公民教育要目委員会の教育勅語観はどのようなものであったか。

1946年の2月から3月にかけての時期は、同年2月21日の田中耕太郎学校教育局長や安倍能成文相らによる訓示にも明らかのように、いまだ文部省指導部の教育勅語擁護の姿勢は、少しも変わっていなかった。これら文部省指導部の教育勅語観については、後に項を改めて若干詳しく説明することにする(本章第2節参照)。

多分そのためもあって、公民教育要目委員会も文言上は、教育勅語までも公民教育の内容とするという姿勢を変えていない。事実、この委員会によって作成された「中等学校公民科教材配当表」の「社会理想」の教授項目中に、第5学年で「教育勅語」が置かれていたのである。しかし、この委員会による本「配当表」の作成過程で、各委員から提出された配当案には、そのいずれにおいても「教育勅語」が教材とされるべきものとしては入っていなかった。したがって、3・30作成「配当表」に「教育勅語」が加えられたのは「何らかの政治的配慮が行われた」としか考えられないという(片山・前掲書、286ページ)。事実、さきに示した委員会作成の「公民科要目案」をみても、その内容は著しく社会科学的観点に立って構想されているから、その委員会作成の「配当表」に「教育勅語」が入る余地はなかったように思われるのである。

公民科要目案

	一 学 期	二 学 期	三 学 期
一 年	学校生活 〈修学〉入学の喜び、学校の勉強の仕方 〈師弟〉師弟愛、師弟の道 〈朋友〉新しい友、との価値、交際の仕方 〈規律〉団体生活と規律・校規	家族生活 〈家族〉我が家、生活の基地、家族の間柄 食生活	社会生活 社会の恩恵 連帯性 公 徳 公 益
二 年	国家生活 社会と国家 国家の発展 国家の理想、道義と文化 人権と民主主義 我が国民性	国際生活 国家と人類社会 国際平和	社会理想 〈人間性〉人間の社会性、理想的存在、理想 〈文化〉科学、芸術、宗教 〈共同生活の理想〉
三 年	家族生活・社会生活 家族と社会 家族制度 戸主と家族、親族、相続、家庭生活の理想 生 計 職業、財産、家計 隣保と地方自治 郷土の生活、地方自治、公民の責務	学校生活 社会の発達と教育 〈修学〉個性の発揮 〈朋友〉友情 〈規律と自治〉校友会 〈職業の選択〉	国家生活・国際生活 国家の発展 人 権 民主主義 国家と人類社会 国際平和
四 年	近代政治 〈近代国家の政治形態〉 立憲制の発展、民主主義 〈我が国の憲法〉国憲国法、法と道徳 〈国際平和、国際連合〉	近代経済 〈経済の発達〉生育、我が国の産業 〈資本主義〉 〈経済の秩序〉技術、経済道徳	社会問題 〈社会政策〉社会の理想と現実、社会問題、社会政策 〈社会改造の思想〉秩序と進歩、資本主義と社会主義
五 年	人と社会 〈人間性〉自然と理想 〈人格（精神と身体）〉個性 〈自律と共同生活〉社会的責任、共同生活の規範、法と道徳	近代政治・近代経済 我が国の憲法、議会と政党、我が国の財政 世界経済と国民経済	社会理想 〈文化〉科学、芸術、宗教、日本文化 〈共同生活の理想〉未来社会、青年の責務

* この「中等学校公民科教材配当表」の中身については、後に示すことにする。

また、この「配当表」の中で片山が目していることのひとつに、この中に「時事問題」という項目が入れられていることがある。この点について片山は、この公民教育要目委員会の中に清水幾太郎がいたことの影響があったろうと指摘している。というのは当時、清水幾太郎は「戦後教育の新しさと難しさは、凝って時事問題の取り扱いのうちに表現されている」と述べたり、現実的問題を「客観的研究の対象としてとりあげ」ていこうとするなら、公民科の内容を社会の現実と結びつけていくことが必要不可欠だなどと述べていたからである（清水「時事問題と教育」東京教育大学教育社会学会『社会と学校』第4巻9月号、1950年、3-4ページ）。

片山は次のように指摘している。

「この時事問題重視は、『公民教育構想』の一つの重要な骨格をなすものとして、その後には『中等学校・青年学校、公民教師用書』において継承・発展させられ、さらにそれが1947年の新制高校発足に際し、社会科において『時事問題』なる科目を特設させる大きな要因となったのである。」
（片山・前掲書、287ページ）

第四段階

公民教育要目委員会による「公民科要目案」および「中等学校公民科教材配当表」の作成の成果を受けて、1946年7月には中等学校公民科教科書の編纂作業が開始される。46年7月3日には「公民科教科書編纂会議」が開催されて、編纂方針の審議を行っている。しかし、片山・前掲書によれば、この公民科教科書の編纂作業の件に関しては、これまでのところ、まったく知られてこなかった（同、287ページ）。その理由の一つは、以下に分析的に紹介するように、1946年5月7日に文部省が通達「公民教育実施に関する件」を発したとき、その中で「公民科教科書は本年（1946）度は刊行せぬ」（記の

三)と書いていたからである。

文部省通達「公民教育実施に関する件」

この1946年5月7日通達は「公民科の教育方針に就いて別紙のやうな成案を得ましたので、左記の事項十分御了知の上教育実施を始めて下さい」という文章に始まり、記、公民科教育案、公民教育の方針、公民教育実施上の注意、教材配当表、この5項目からなる通達であるが、その「記」の三には次のようにある。

「三 公民科教科書は本年度は刊行せぬが、『公民教育案』の趣旨に基いた教師用指導書を7月中旬に完成配布の予定である。」

公民科教科書は46年度内は発行しないこと、教師用指導書は46年7月中に発行すること、この2点を明らかにしたものである。本通達の第2項の「公民教育案——公民教育の要旨」の一部を紹介すれば、そこには次のようにある。

「1 公民教育の目的

公民教育は人が家族生活・社会生活・国家生活・国際生活に於て行っている共同生活のよい構成者となる為に必要な知識技能の啓発と性格の育成とを目的とする。

2 公民教育の精神

道徳は元来個人の道義心の問題であるが、同時にそれは又社会に於ける個人の在り方の問題である。従来の教育に於ては、前者を修身科が主として内心の問題として担当し、後者を公民科が社会の機構や作用の面から取扱つて来た。新公民科は人間の社会に於ける『在り方』といふ行為的な形態に於て、この両者を一本に統合しようとする。

(以下、略)」

公民教育の目的として「共同生活のよい構成者」の育成をあげているが、後の教育基本法第1条が消極的・受動的な「構成者」概念を強く退けて、よ

り積極的・能動的な「国家及び社会の形成者」の育成を教育目的に掲げたのと比較すれば、この目的規定は強い批判を浴びても仕方があるまい。「新公民科」の中身についても、従前の修身科と公民科を統合したいというだけでは、いまだその中身は、甚だしく不透明だというほかあるまい。

通達第3項の「公民教育の方針」は、1 純正な伝統の尊重、2 普遍的原理に基く理解、3 合理的実証的精神の涵養、4 科学的態度の伸張、5 能動的な活動の助長、この5項目からなるが、問題にすべきは第1項目と第5項目の2つであろう。

第1項目には次のようにある。

「1 純正な伝統の尊重

国民生活及び国民文化の純正な伝統は将来の発展の基礎である。純正な伝統と改めなくてはならない因習とを峻別し、国民の自尊心を高め、世界文化に貢献出来る伝統を尊重し、この精神に基いて新しい社会理念を体得させること。

例へば、教育に関する勅語についても、我が道德の揺ぎない伝統をここに求め、その趣旨を体得しつつ新時代に即応する道義の立て直しに努力すること。」

この中で「純正な伝統」と「改めなくてはならない因習」とを峻別することを求めながら、教育勅語をむしろ「純正な伝統」の中に含め、「我が道德の揺ぎない伝統をここに求め、その趣旨を体得しつつ新時代に即応する道義の立て直しに努力すること」を求めているのである。戦後日本において文部省指導で開始されようとした公民教育は「教育勅語の趣旨を体得した道德教育」として始められようとしたといつてよいだろう。この文部省通達の中身は、これまでみてきた勝田守一らの公民教育関係委員会の努力にもかかわらず、教育勅語容認の上に立つ道德教育論であったというほかあるまい。しかし他方で、この「公民教育の方針」第5項目には次のようにあり、教育勅語容認の枠には入り切らない要素を含んでいたことについても、よく注意して

おかなくてはならない。

「5 能動的な活動の助長

共同生活に於てはただ無批判的に命令や統制に動かされるのではなく、自主独立の精神を以て自発的に協力する人間が必要である。従つて自己の立場をよく内省して、共同生活に対して責任と義務の自覚をもって積極的に働くと共に、他人の人格と自由を尊重し互譲・協調・寛容の気風を長養するに力めること。」

ここでは公民教育の方針として、ひとまず「自主独立の精神を以て自発的に協力する人間」の育成が課題とされているからである。確かに、責任・義務・互譲・協調・寛容などの、むしろ順応主義的徳目も数多列挙されてはいるけれども、ここでの重点は、これを「自主独立の精神」と結びつけて理解して、むしろ「無批判的に命令や統制に動かされる」ことのない人間の育成に置かれていると解しておきたいのである。

公民科教科書編纂会議

(1) 1946年7月3日に、第1回公民科教科書編纂会議が開かれている。まず本会議への主な出席者は、片山・前掲書によれば、次のとおりである。

石田 壮吉	都立一高
馬場 四郎	教育研修所
大河内一男	東京大学
尾高 邦雄	東京大学
滝沢 俊郎	都立一中
宗像 誠也	教育研修所
梅根 悟	川口中
倉橋 惣三	女高師
清水幾太郎	東京大学
丸山 真男	東京大学

有光 次郎 文部省教科書局長
 石山 文部省教科書局編集課長
 木下 文部省教科書局編集課事務官
 勝田 守一 文部省教科書局編集課事務官

その他、中等学校教科書株式会社(中教)社長以下3名

この第1回編纂会議で審議されたことは、①昭和22年度公民教科書の性格、②執筆者、③教科書の形式、④執筆分量、⑤各章叙述形式、等々であるが、すでに相当に具体的に執筆要領が審議された模様である。というのは、例えば教科書執筆のテーマ・担当者・原稿枚数等について、すでに次のように記されているからである。

	項 目	執 筆 者	単 位	頁 数	原稿枚数
低 学 年	人と社会	清水幾太郎	2	120~150	200
	家庭生活	自由学園	1	60~70	100
	社会生活	尾高 邦雄	1	60~70	100
	学校生活	梅根 悟	1	60~70	100
中 学 年	国家生活	丸山 真男	1	60~70	100
	近代政治	丸山 真男	2	120~150	200
高 学 年	近代経済	大塚 久雄	2	120~150	200
	社会問題	大河内一男	1	60~70	100
	国際生活	木村 健康	0.5	30~40	50
	社会理想	木村 健康	0.5	30~40	50

ときの文部省が著名な社会学者を動員して、社会科学を基調に据えた公民科教科書を編纂しようとしていたことは、ここに明白である。しかし、結局は公民科が設置されることなく終わったために、公民科教科書出版計画は「幻の教科書出版計画」に終わってしまったのであるが、もしもこれが執筆・出版されていたとするなら、かの『あたらしい憲法のはなし』『民主主義』等と並んで、まことに優れた中身の教科書がいま一つ、この世に出ることになったであろう。本教科書は1200枚の原稿のうち、大河内一男、清水幾太郎、丸山真男、大塚久雄ら社会学者に700枚も割り当てていたからであ

る。これらの社会学者たちは、いくらかの観点の違いを含みながらも、共通に「制度的変革としての近代化だけではなく、その変革を担う主体としての、近代的人間の確立の問題に対する強い関心」（日高六郎）を持っていたし、かれらの唱える「近代的人間」とは「伝統の重圧あるいは情動の衝迫に抗する合理主義（理性の優位の不断の確認）、直接的な状況に左右されることなく、また『長いものに巻かれない』自主性」（作田啓一）をその特徴として持っていたといわれているからである。

そして、注意しておくべきことは、片山・前掲書が「これら執筆陣の起用、および全体の執筆プランを立案した者が、プランニングの苦心の跡を示す勝田直筆の手稿が存在することからして、勝田守一であったことはほぼまちがいないということである」（同、288ページ）と指摘していることである。戦後教育改革期に公民教育の構想を練り上げ実施に移そうとし、公民科教科書の執筆・出版の準備までした勝田守一の役割は、まことに注視に値するものがあつたといわなくてはならないように思われる。

(2) なぜに清水幾太郎らの社会学者たちが、戦後日本の公民科教科書の執筆において、これほどまでに重要な役割を担うことになったのか。その理由について片山は、かの公民教育刷新委員会作成「答申」（1945・12・22「答申」第1号、45・12・29「答申」第2号）を持ち出し、それが示しためざすべき人間像をあげている。つまり「答申」の提示した人間像は、社会についての客観的・合理的な認識を有し、しかも国家・社会に対して自立的・能動的な立場をとることのできるような個人にほかならず、それがそうした人間の育成を求めているから、勝田守一はかれらの社会科学的認識を公民科教科書の内容に生かそうとしたからではないかと指摘している（同、288ページ）。

事実、その後出版された中等『公民教師用書』の第2章「教材についての指針」の末尾に〔参考書〕欄があり、そこに教師のための参考図書が多数例示されている（次ページ参照）が、これらの参考図書をみれば、いかに社会科学的認識を基礎に据えて公民科教育の内容を構想していたか、一目瞭然と

[参 考 書]

一、人と社会

- 天 野 貞 祐 道理の感覚 学生に与ふる書
 清 水 幾 太 郎 個人と社会
 和 辻 哲 郎 倫理学(上・中)
 青 木 誠 四 郎 青年期の心理
 小 出 満 治 農村講話
 福 沢 諭 吉 福沢選集(岩波文庫)
 ア ラ ン 幸福論
 ベ ル グ ソ ン 道徳と宗教の二つの起源
 ラ ッ セ ル 自由への道
 デ ュ ー イ ー 道徳の改造 等

二、家庭生活

- モ ー ロ ア 結婚・友情・幸福 等

三、社会生活

- 尾 高 邦 雄 職業社会学 等

四、国家生活

- 尾 高 朝 雄 国家構造論 法哲学
 中 島 重 国家原論
 岡 義 武 近代欧州政治史
 美 濃 部 達 吉 米国憲法論
 ミ ル 自由論 代議政治
 ラ ス キ 国家論
 カ ー ラ イ ル 仏蘭西革命史
 ブ ラ イ ス 近代民主政治
 バ ジ ョ ッ ト 英国憲法論 等

五、近代政治

六、近代経済

- 七、社会問題
 杉 村 広 蔵 経済学方法史 経済哲学
 中 山 伊 知 郎 経済学一般理論
 大 内 兵 衛 財政学要綱
 佐 々 井 信 太 郎 二宮尊徳伝
 高 島 善 哉 経済社会学の基本問題
 (岩波)日本資本主義発達史講座
 河 合 栄 治 郎 社会政策の原理
 大 河 内 一 男 社会政策の基本問題

河上肇	貧乏物語
スミス	国富論
マルクス	資本論
トインビー	英国産業革命史論
ビグー	資本主義経済と計画経済 (中山伊知郎 ビグー厚生経済学)
ゾンバルト	社会改革の理想
エンゲルス	空想的社会主義から科学的社会主義へ ドイッチェ=イデオロギー
レーニン	国家と革命
クロボトキン	相互扶助論 無政府主義の哲学と理想 (全集中にあり)
ラスキ	マルクス 等

八、国際生活

横田喜三郎 諸論文 等

九、社会理想

安倍能成	政治と文化
三谷隆正	幸福論
内村鑑三	余の崇拜する日本人
ラッセル	自由への道
ドウソン	近代国家と宗教 進歩と宗教 等

十、一般

文部省	新教育指針
関口泰	公民教育の話
デューイー	民主主義と教育 (教育哲学原論)
ケルシェン シュタイナー	公民教育の概念 等

(中等学校用『公民教師用書』45-48ページ)

なる。

(3) しかし、その後、公民教科書は出版されずじまいで終わったのであるが、戦後公民教育構想は『公民教師用書』の完成となって結実した。1946年9月10日発行の『国民学校公民教師用書』および1946年10月22日発行の『中等学校・青年学校公民教師用書』がそれである。しかし、1947年1月発行予定の『中等学校・青年学校公民教師用書(続)——(第3章)』

は、社会科実施との関係で遂に出版されずに終わったのである。そして、出版された教科書のうちで、初等『公民教師用書』の執筆者は青木誠四郎であり、中等の『公民教師用書』の執筆者は、勝田守一、竹内良知、馬場四郎、上田薫の4名であった。これらの『公民教師用書』の詳細な内容分析は、本章第4節以下で行う。

文部省「公民教育の指導書について」

初等・中等の『公民教師用書』が出版されて後、1946年11月2日、文部省は「公民教育の指導書について」という通知を出し、公民教育の指導方法に関する行政指導を行っている。

「修身の授業が停止せられてから、文部省はこれに代るべき新しい道徳教育のあり方について研究し、さきに教科外の公民教育の実施方を通牒したが、今回その指導書として『公民教師用書』を刊行し、民主日本にふさわしい公民の養成に指針を与へることとなった。国民学校用は既に出来上って配本中であり、中等学校青年学校用の分（国民学校高等科にも参考になるもの）も目下印刷中である。」

それは、初めにこのように述べて、その後に公民教育の眼目・指導事項・方法の3項目について解説している。そこでの「公民教育の眼目」からみていこう。

「1 この新しい公民教育の眼目は、どこにあるか。今後の理想的な公民とは、いかなるものであるか。

(1) 道徳を上からおしつけられた命令として守るのではなく、自ら正邪善悪を判断し、進んで正善を実行する自主的な人間をつくることを眼目とする。

(2) 例話や徳目を説明したり、格言や標語を暗誦させたりして、観念的な道徳を詰込むのではなく、生徒の生活の実態調査に基づき、生きた問題をとらへて、これを合理的に処理させるやうに指導する。

(3) 外面的な形に嵌める形式主義・画一主義を排し、生徒各自が道徳的な知識と情操と性格と技術とを体得して、不断に変化する情勢に対し自覚をもって適切に対処し得るやうに仕向ける。

(4) 個人の良心や責任感を重んずると共に現実の社会生活に結びつけて道徳生活を指導する。すなはち、個人生活から出発して、家庭生活、学校生活、社会生活、国家生活、国際生活と、次第に拡大する社会に処して、自分と社会との関係を正しく認識し、社会の一員として責任を果すやうな人間をつくるのである。」

この「公民教育の眼目」論の中でいうところの、自主的人間の形成、徳目主義の批判、形式主義・画一主義の排除、これらのすべてが、そっくりそのまま、現代日本の管理主義教育（その中の道徳教育）に対する厳しい強烈な批判となっていることに、我々はよく注意しなくてはならない。

ここで、少しばかり大胆に総括して言えば、戦後教育改革の思想は結局、命令服従主義・形式主義・画一主義などの教育の総体として特徴づけることのできる現代管理主義教育の思想、まさにこれに対する強烈な批判的思想であったといえるように思われるのである。とすれば、現代管理主義教育の思想はまさに、戦後教育改革の時期に批判の対象とされた、戦前日本の教育思想そのものにほかならないということになるし、その戦前日本の教育思想が現代日本の教育界に全面的に復活したものにほかならないということにもなるのである。

続いてそれは、公民教育の指導事項について「2 教材すなはち指導事項も、徳目の形ではなく、生活事実として示される」と述べ、国民学校で取り扱われるべき生活事実を身体的生活・家庭生活・学校生活・社会生活の各方面から例示しているのであるが、「中等学校ではこれらの項目が程度を高めて取扱はれるほかに」として、とくに中等学校で取り扱うべき事項に関して、次のように書いている。

「国家生活、近代政治、近代経済、社会問題、国際生活、社会理想といふ

大きな見出しのもとに、人権と民主主義、資本主義、社会政策、社会改革の思想、国際平和、人間性等、民主主義教育を端的に目ざす項目

ここにはっきりと「民主主義教育」という概念が登場してきており、加えて公民教育の中で「民主主義教育を端的に目ざす」と書かれていることに、我々はよく注意しておかなくてはならない。

続いてそれは、公民教育の方法上の問題に触れて、次の4点からその方法を指摘している。

「3 このやうな公民教育を行ふにあたり、方法上、注目すべきは次の諸点である。

(1) 教科書を用ひないで、教師用書だけで教育する。本年は全学年を通じて、児童生徒用の教科書はつくらず、もっぱら教師の創意工夫により、この教師用書を活用して実施することになっている。本年度からは、初等科5年以上に対し新しい構想のもとに教科書をつくる予定であるが、その場合でも根本方針は、実生活の指導を主とし、教科書は、実生活の知的反省や体系的把握の方便として用ひさせるのである。教科書なくして行はれる本年度の公民教育は、教師にとっては貴重な試練であり、今後の教育方法の新生面を暗示するものであらう。

(2) 教師自ら生徒の生活調査を行ひ、それに基づいて指導案を立て、かつ指導記録をつくることになっている。それによって土地の情況、生徒の発達程度、社会的環境などに適応した具体的、実際の指導が行はれるわけであり、これも教師の再教育に大きな意義をもつであらう。」

初めに以上の2点を指摘しているが、公民教育が「教師にとっては貴重な試練であり」「教師の再教育に大きな意義をもつ」というのも、教師は教科書を用ひないで公民教育をすることになるから、これを教師たちは創意工夫をこらしてしなくてはならないことになる旨を指摘し強調したものである。つまり、この公民教育までも含んで、戦後教育が教師に「教育の自由」を保障するものとなるから、そのことが「教師にとっては貴重な試練」となるこ

とを明確にしたものである。続いて、次のように指摘している。

「(3) 講義や説話だけでなく、討議法や問題法などによって、生徒の活動にもとづく自主的判断力や発表能力や研究態度を促進することになっている。

(4) 教室の授業だけでなく、公民教育実習として、寄宿舎、図書室、農場等の管理、消費組合の経営、学校行事の運営などに生徒を参加させ、自治的生活訓練を通して、実践的な民主国民をつくるやうになっている。

修身の授業は停止のままであるが、この新しい公民教育によって、国民道義の昂揚も社会正義の実現も、その基礎を若き世代に固く築き上げることになるであらう。」

この(4)の中で、公民教育実習として、寄宿舎・図書室・農場等の管理とか、学校行事の運営などへの生徒の参加を提起し、その中で生徒の自治的生活訓練をすすめようとしていたことは、まことに注目に値する。そのことを通して「国民道義の昂揚」「社会正義の実現」のための基礎を固めようと考えていたことについても、よくよく注意しておかなくてはならないのである。

文部省『公民教師用書』の評価

では、片山宗一編著『敗戦直後の公民教育構想』は、1946年9月10日出版の初等『公民教師用書』および46年10月22日出版の中等『公民教師用書』（翌47年1月出版予定であった中等『公民教師用書（続）』も含めて）の内容を、およそどのように評価しているのか。以下若干なり、まずはこの点について確かめておこう。

(1) 片山はまず、両『公民教師用書』は「ともに公民教育刷新委員会の答申を引き継ぎ、そこで提示された理念を教科（公民科）の教授内容・方法レベルで具体化したという点で、まさに『構想』の一つの到達点を示すものであった」（同、289ページ）と、これを高く評価している。

(2) かの「公民教育刷新委員会」答申は、その第1号（1945・12・22）に

せよ、その第 2 号 (45・12・29) にせよ、GHQ 指令「修身、日本歴史及び地理停止＝関スル件」が発せられる以前に、早くも出されていたものであった。したがって、これらの 2 つの答申にもとづく『公民教師用書』の作成計画は、その GHQ 指令が歴史・地理・修身の即時授業停止と、これらの 3 教科の教科書の書き直しを要求するものであったから、この GHQ 指令の主旨に反するものだとして、CIE によってはなかなか許可されなかったのである。しかし、この作成計画はやがて、勝田守一らのねばり強い努力によって、CIE 側によっても承認されることになったのである。そしてやがて、これらの『公民教師用書』が文部省から一部分ながら出版されることにもなっていたのである。

しかし、その後の CIE 教育課のカリキュラム委員会と文部省の教育課程改正委員会との交渉の中で、新学制に盛り込まれるべき新教育課程が煮詰められていく過程の中で、公民科も歴史や地理とともに、新設される社会科にとってかえられることになってしまったのである。(その後に公民教育構想が新設の社会科教育の中に吸収されていく過程については、別途に解明しなくてはならない。)

しかし片山は、これらの『公民教師用書』の出版に結実する、戦後直後の公民教育構想を高く評価しており、この「公民教育構想は、戦前教育に対する鋭い批判を含む戦後国民教育の構想ともみなしうるものであった」(同、24 ページ)とまで書き、次のようにも書いているのである。

「公民教育構想の中核として打ち出された公民科の考え方は、新教科社会科の基盤を用意することになった。昭和 21 年春以後着任した CIE 教育課の係官もそのことを認め、この『公民教師用書』、とくに中等学校・青年学校用を高く評価するのである。日本側による『公民教師用書』の作成がなかったなら、社会科への移行も難しかったと思われるのである。公民教育構想は、戦後教育改革をめぐる動向の中で生み出され、そして表面的には姿を消していった。しかし、敗戦後わずか 4 か月にも満たない時点で着

手され、しかも公民教育という角度から戦後教育のあるべき姿を明確に打ち出そうとしたこの『構想』は、戦後教育改革とは何であったのか、その全体像をとらえ直す一つの重要な契機を提出していると言ってもよいであろう。」(同、24ページ)

確かに私としても、この『公民教師用書』に結実した戦後直後の公民教育構想の中身について、戦後教育改革思想研究がもっとよく注目していかななくてはならない構想ではないかと思っている。その中身のより厳格な、批判的な検討が必要であるとしても、戦後教育改革思想の研究が、この構想内容にもっと注目していかななくてはならないことは確実である。

(3) しかし、片山は「実際の公民科の原理、とくに公民科の目標である、いわゆる『公民的資質』をどうとらえ、さらにはそれを具体的にどのような内容と方法論で育成していくかという点では、その考え方が大きく異なるものとなっていた」(同、289ページ)と述べて、その差異をも強調しているのである。そして、中等『公民教師用書』に対しては極めて高い評価を与えているのとは対照的に、初等『公民教師用書』に対しては、極めて厳しい評価を下しているのである。

「(中等『公民教師用書』は) 国家・社会に対する客観的・合理的認識の育成をもって公民科の重要な目的とし、そのための具体的な教授内容を国家・社会の構造的・機能的な知識や理解を中心に設定していた。しかるに初等用のそれは、先の公民教育刷新委員会答申の内容項目および要目委員会の『教材配当表』を『その内容が非常に知識的なもの』であるとして斥けたことからもうかがえるように、むしろ生活指導的要素を中心に公民科の内容を組み立てていたのである。そしてこの相違は、両『用書』がその上に依拠する子どもの発達段階のちがいにもとづく当然の相違を意味するものではなく、むしろ公民教育の役割についてのとらえ方およびそこで育成されるべき『社会認識』の位置づけについての、より本質的な相違を反映した結果にほかならなかつたと思われるのである。」(同、289ページ)

「(初等『公民教師用書』にみられる) 公民的資質は、その内容を形作る公民的態度や公民的知識から明らかなように、社会を積極的につくりかえてゆくことのできる変革主体や近代市民にふさわしい権利主体に必要な資質を意味するものではなかった。そうではなくて、社会の秩序を維持し、社会生活を積極的に送ることのできる個人にふさわしい資質を意味していた。そして、そのように公民的資質を捉えさせることが、『用書』をして、国民学校における公民教育を、正しい意味での政治教育や社会認識教育から遠ざける方向へ向かわせることになっていたのである。」(同、290—291 ページ)

初等『公民教師用書』の内容に対する、極めて厳しい評価である。これほどまでに厳しい初等『公民教師用書』の評価が、その内容の評価の仕方として果たして妥当なのかどうか。そこには果たして、より積極的に評価してよい部分がまったくなかったのかどうか。私には各種の疑問があるので、後に本論文第4節で、この初等『公民教師用書』の内容について、より立ち入った内容的・具体的な分析を試みることにする。

(4) これに対して、片山の中等『公民教師用書』の内容に対する評価は、著しく高い。片山は、中等『公民教師用書』における公民的資質は「知的側面と実践的側面から構成されていたが、しかしこの両側面は同一の観点から組み立てられてはおらず、その全体構造も粗雑なものとなっていた」と、これに一定の批判を加えながらも、「しかしながらここで重要なことは」として、まず次のように述べているのである。

「知的側面においては、あくまでも社会の構造的機能的な知識や理解および能動的・社会変革的な判断力が重視され、さらに実践的側面においても基本的には、社会の諸現象や諸問題の科学的・実証的把握という方法態度および社会の変革主体にふさわしい熱意や態度の育成が socialization の観点をリードするものとなっていた、ということであろう。」(同、293 ページ)

このように述べた後に片山は、このことは「戦後公民教育の目的・内容・方法を貫く基礎として、国家・社会に対する客観的合理的認識と個人の能動性の育成という理念を提示していることとも合致するものであった」と評価しているのである。

そしてさらに片山は、かの「公民教育刷新委員会」の示した、国家に対する個人の能動性の育成という目標に関して、中等『公民教師用書』は次のような内容・方法の原理的視点を提示していたと述べて、同書の中から次の部分を引用してみせている。

「真に意識的な判断、みづからの意思に基づく活動は個人の自発性によってのみ行はれる。強制的、威圧的な指導からは真に合理的な判断も、積極的な活動も生まれては来ない。教育が強制と威圧のもとに行はれるならば、国民一般の判断力は貧しくなり、能動的な活動は失はれ、したがって自己に責を負ふといふ責任感さへも薄れる結果になる。公民教育は自主的、能動的性格の育てられることを求め、みづからの責任において正しいと信じる判断の能力を求める。したがって、自発性を重んじ、自発活動を誘導するための教育の内容と方法を重視する。」

したがってそれは、かの公民教育刷新委員会の提起した課題を具体化しながら、「国家・社会に対する客観的・合理的認識と個人の能動性を基軸とする公民的資質の育成を唱えたものであった」（同、294—295ページ）とまで、これを片山は高く評価しているのである。ここで片山が引用して示した部分については、後に私も引用・紹介し詳しく論究することにするが、確かにこの部分についてだけいえば、まさにこの部分に盛り込まれた教育思想は、いわば教育基本法の教育目的思想の核心にある「自主的精神に充ちた心身ともに健康な」人間の育成という思想そのものであり、この1946年10月の時点で、早くもこのような思想がはっきりと登場してきていることは、高く評価しなくてはならない。

しかし、このような高い評価を、その中等『公民教師用書』の内容全体に

与え、他方で初等『公民教師用書』の内容についてはさほどには評価しない、そのような評価の仕方や評価基準に一面性はないのか、その評価はより豊かな全面的な評価基準に基づいていなくてはならないのではないのか、これらの点にどうしても、私としては疑問が残るのである。

公民教育構想の教育史的意義

片山宗二編著『敗戦直後の公民教育構想』は、本書の最後に「公民教育構想の教育史的意義」を置いて、次の3点からその総括をしている。以下、その総括をみておくことにしよう。これら両『公民教師用書』の発行こそは、戦後の公民教育を単に理念としてではなく、実際の教材（公民科）の内容・方法のレベルにおいて具体化したという点で、まさに『構想』の到達点とも言うべきものであった（同、295ページ）と述べながら、次の3点からその教育史的意義を強調しているのである。

その第一は、戦後公民教育構想の自主性に関することである。とくに、この構想が敗戦の直後に「日本人の手によって自主的になされた、戦前教育に対する鋭い批判を含んだ」教育構想であったことに注目しながら、これが戦後教育改革の全体像のとらえ直しを我々に鋭く迫るものであることを強調している。

「こうして『構想』の展開と深化の跡をふり返るとき、われわれはあらためてこの『構想』が、敗戦後わずか4か月に満たない時点で着手され、しかもアメリカ側とほとんど関係なく日本人の手によって自主的になされた、戦前教育に対する鋭い批判を含んだ国民教育の構想であったことに注目する必要があるであろう。もとより、この『構想』は、『教育刷新委員会』の打ち出した構想のような、教育制度の改革をも含む教育改革構想としての全体性は有していなかった。しかしながら、戦後教育のあるべき理念と目的という側面で、公民教育という角度から、これだけ明確な方向性を打ち出したという点は、今日の時点で十分に再評価されるべきであろう

し、戦後教育改革とは何であったか、その全体像をとらえなおす重要な契機を提出しているものと思われるのである。」(同、295ページ)

確かにこの公民教育構想が、すでにくり返し指摘されてきている「戦後教育改革の自主性」の実証に、さらに新たな貴重な史実を提出し追加したものであることは、ひとまず、いかにしても否定できないであろう。

その第二は、この公民教育構想は「国家・社会に対する客観的・科学的な認識を重視する内容・方法」を豊富に盛り込んでいたということである。だからもしも、この社会科学的な認識を育てようとする公民教育構想が戦後新教育の基礎に据えられることになっていったとするならば、かの戦後日本の経験主義的「新教育」は、まるで違った展開をみせることになったのではないかということである。

「『構想』は、戦後公民教育を単に道德教育の方向に解消させるのではなく、『社会認識の教育』を根底にすえるべきことを繰り返し提起していた。特に中等用『用書』においては、国家、社会に対する客観的科学的認識を重視する内容・方法論が強く志向されていた」「ここで想起すべきは、戦後教育改革とそれに引き続く時期を、教育内容・方法の側面で見れば、その主流は『新教育』といわれるアメリカ流の経験主義教育に強い影響を受けた内容・方法論であったということである。しかるに『構想』特に中等用『用書』は、経験主義とはかなり異質の、社会に対する合理的科学的認識を重視する内容・方法論を志向していたことは明らかな事実である。これは可能性の問題に属するが、もしこの『構想』が内容・方法論の側面でさらに具体化され実践化されていたならば、そこに戦後新教育の新たな展開が生まれていたかもしれないのである。」(同、295ページ)

その第三は、初等『公民教師用書』と中等『公民教師用書』との、かの内容的差異に関することである。

「『構想』の到達点である『公民教師用書』においても、その内容や方法論は、『公民的資質』のとらえ方の違いによって初等用と中等用で大きく

異なり、とうてい一様にみなしうる性質のものではなかった。前者は socialization に伴う社会理解の方向で、また他方は社会の構造的科学的理解の方向で『社会認識の教育』のあるべき姿をとらえていたのである。『公民教師用書』は、修身教育における人間像を転倒することで、その媒介とすべき社会認識の捉え方とその水準の相違によって、結局は性質の異なる2つの公民的資質を生み出した。すぐに気づくように、社会認識の捉え方の相違やその水準の差異は、社会科学に対する理解の度合ばかりでなく、修身教育に対する内容的観点からの検討批判の水準や新しい社会についての展望、期待の水準とも深くかかわっていたのである。」(同、296ページ)

そして片山は、続けて「実際に成立した社会科は、どの『用書』の公民的資質のどの部分を、どんな形で受けとめたことになるのだろうか」(同、296ページ)と、極めて興味深い研究課題を提起しているのである。

社会科学的認識をどの程度まで『公民教師用書』の中に取り入れ、社会の科学的認識をどれほどまで育成しようとしたか、いわばこの一点からだけ「公民的資質」の中身を問うという『公民教師用書』の内容を評価することは、あまりにも狭きに過ぎる評価基準なのではないか。あらためて再び、私のこの疑問をここで提起しておくことにする。

「公民教育構想」評価に関する若干の問題提起

(1) より厳格に考えてみれば、この公民教育構想が結局のところ構想のままにとどまり、発行された『公民教師用書』にしても、これが広く実際に使用されるまでにはいかなかったとすれば、この公民教育構想の成立自体をもって果たして「戦後教育改革の自主性」を実証したことになるのか、疑問なしとしない。というわけは、戦後教育改革の過程で実現された新教科は「社会科」であったのだからである。もしも「社会科教育構想」の誕生に関して、この公民教育構想の誕生についてと同じようなことがいえるとする

ば、その「社会科教育構想」の成立は、明らかに「戦後教育改革の自主性」を実証したことになるであろう。

しかし、事実はそうではなかったのである。

そうだとすれば我々は、この公民教育構想の誕生それ自体をもって「戦後教育改革の自主性」を実証しえたということには、必ずしもならないと考えなくてはならないであろう。

そのことを実証するためには、いま一步すすんで、この公民教育構想が戦後教育改革の事実上の所産としてあらわれた「社会科教育構想」あるいは「社会科教育」の中に生かされていく過程を追跡し、その「社会科教育構想」の主軸ないし骨格にこの公民教育構想が据えられていったことを実証しなくてはならないであろう。

我々が「戦後教育改革」というとき、それは「戦後教育改革の所産」のことを指しているのであるから、この公民教育構想が構想のままにとどまったものであるかぎり、この公民教育構想の誕生それ自体をもって「戦後教育改革の自主性」を実証したということにはならないであろう。

我々は「敗戦直後の公民教育構想」の研究をいま一步すすめて、そのことによって「戦後教育改革の自主性」を事実上で証明しなくてはならない。この公民教育構想の誕生それ自体だけをもってしては、けっして「戦後教育改革の自主性」を実証しえたということにはならないのである。

(2) この公民教育構想もまた、大きく広くみれば、我々のいう「戦後教育改革の思想」の中に含まれることは間違いない。しかし、このことに関しても、我々はより厳格に考えておかななくてはならない。

我々が「戦後教育改革の思想」というとき、その思想は「戦後教育改革の指導思想」（戦後教育改革を指導した思想を指す）のことをいうのであって、戦後教育改革の時期にあらわれた各種の教育思想ないし教育改革思想の総体のことを無差別同様にいうのではない。

田中耕太郎とか南原繁などの教育思想のごとき、明らかに戦後教育改革に

において指導的役割を果たした教育思想なのであるから、我々はこれらの思想をとくに「戦後教育改革の思想」というのである。そうだとすると、この公民教育構想はどうか。

それが広くは戦後教育改革期の思想に含まれることは間違いないけれども、それは戦後教育改革の思想（指導思想）というよりも、戦後教育改革の思想のベースにあった教育思想の一つだといわなくてはならない。それは「社会科教育」の誕生を準備した思想とはなったけれども、その「社会科教育」の思想そのものではないからである。

(3) 戦後教育改革の思想研究においても、我々は「戦後教育改革の思想」とは何を指すのかについて厳格な態度をとらなくてはならず、それを「戦後教育改革期の思想」と混同するようなことが断じてあってはならない。戦後教育改革期に登場した各種の教育思想は、もちろんけっして個々バラバラに実在したのではなく、相互浸透・相互作用をし合ったことは間違いないけれども、そのことをもってそれらのすべてを「戦後教育改革の思想」として一括して扱うことは正しくない。そういうことをすれば、例えば、戦後教育改革思想の研究をとおして「戦後教育改革の自主性」を証明することなど、到底できないということになってしまうからである。

我々は「戦後教育改革の思想」および「戦後教育改革の自主性」などの概念に関しても、より厳格・厳重なスタンスをとってこれに迫らなくてはならないのであって、概念のやたら拡大・拡散から得られるものは何もない。

総じて、この公民教育構想の研究についても、これが我々の「戦後教育改革思想の研究」の中でどんな位置を占め、どんな意味をもつことになるのか、この点をよく見定めながら、この研究をさらにすすめていかななくてはならないのである。

(以下、次号につづく)