

戦後教育改革思想の研究

— I の 7 —

勝 野 尚 行

- 序 戦後教育改革思想研究の現代的課題性
- 第1章 公民教育構想
- 第1節 公民教育構想の誕生
- 第2節 文部省指導部の戦後教育改革構想
- 第3節 公民教育構想の内容 (1)
- 第4節 公民教育構想の内容 (2)
- 補節 I 教育基本法立法の自主性 (再論)
- 教育基本法教育理念 教育基本法立法と田中耕太郎
教育刷新委員会の独立性
- …… (以上前号まで)
- 教育基本法審議と南原繁 教育基本法の準憲法的性格
教育基本法立法に関する安達健二証言 (追加)
- 補節 II 文部省『日本における教育改革の進展』
- 天野貞祐「まえがき」 本『報告書』の構成 序説
新教育の目的および内容 教育課程論 教育行政改革論
- …… (以上本号)
- 第2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1節 全般にわたるもの
- 教育基本法立案の経過 教育基本法と教育勅語 天皇観
- 第2節 前文に関するもの
- 第3節 第1条に関するもの
- 第4節 第2, 3条に関するもの
- 第5節 第4, 5条に関するもの
- 第6節 第6, 7条に関するもの
- 第7節 第8, 9条に関するもの

- 第8節 第10, 11条に関するもの
- 第3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4章 南原繁の教育改革思想研究
- 第5章 務台理作の教育改革思想研究
- 第6章 安倍能成の教育改革思想研究

第1章 公民教育構想

補節 I 教育基本法立法の自主性（再論）（続き）

教育基本法審議と南原繁

中谷の出している第四の疑問は「教育基本法を審議した第一特別委員会をはじめ、教育刷新委員会の委員たちが、果たして当時の国民の意思を代表していたか、新しい教育を創造していくにふさわしい力量と感覚を備えていたか」という疑問である。戦後日本の教育改革を指導した南原繁、田中耕太郎、務台理作、森戸辰男、田中二郎らの「力量と感覚」に対して、真正面から疑問を出したものといってよい。

このような疑問を出す理由について中谷は、まず初めに、教育刷新委員会の委員が旧態依然たる任命制であったこと、選出された委員の多くがオールド・リベラリストとみられる大学の教授・総長（学長）であったこと、反面で小・中学校等の教師や労働者の代表が含まれていなかったこと、これら3つの理由をあげている。ここに大学の教授・総長・学長が例示されているか

ぎり、中谷がここで、南原繁、田中耕太郎、務台理作らの「力量と感覚」にも強い疑問を出していることは明白である。しかし、これらの人物の「力量と感覚」に疑問を提起するのであれば、まずはこれらの人物の「力量と感覚」について、個別具体的に掘り下げた研究を積み重ねなくてはならないのではないか。それこそ、これらの人物の力量などに対して疑問を出すための、最小限必要な前提的作業ではなかろうか。さもなければ、これらの人物に対して無礼であろう。

* もちろんのこと、私自身としても、この教育刷新委員会の人的構成が「戦後教育改革への民衆参加」の原理で考えられてはならないことに関しては、一定の批判がなされてしかるべきであると思っている。

ところが中谷は、そうした前提的な作業に一切取り組むこともせずに、第 90 帝国議会衆議院予算委員会第二分科会議における西山富佐太議員の発言「教育刷新委員会ノ構成ヲ見マスルニ、其ノ委員ノ大部分ガ所謂教育専門家ト云フ風ニ偏シテ居ル感ジガアリマス」とか、同会議における梅野三朗議員の発言「臭イ所ニ居ル魚屋ハ魚ノ臭ミヲチットモ知ラナイヤウナモノデアリマシテ、学校教育ニ携ハッテ居ル人達ヲ以テ文教ノ刷新会議ヲ構成サレテ居ルノデハ本当ニ刷新ガ出来ルヤ否ヤト云フコトニ甚ダ疑問ヲ持タザルヲ得ナイノデアリマス」とか、第 92 帝国議会貴族院教育基本法案特別委員会における佐々木惣一議員の発言「教育刷新委員会と云ふものがどんなものであるか知れぬけれども教育基本法全体を見まして、決して必ずしも適当な審査能力を持って居るものと断言出来ないと思ふのです」などを持ち出しているだけなのである。

* これらの発言のうち、西山および梅野の発言に関しては、かつて私は拙著『教育基本法の立法思想』（前出）236 頁で若干問題にしたことがあつた。私自身は一概には肯定できない委員会構成批判だと考えている。

さらにまた中谷は、それから約 1 年後の『日本教育新聞』1947 年 7 月 22 日付社説「教育刷新委員会を刷新せよ」の主張などを紹介しながら、これら

戦後教育改革の指導的人物の力量などに対して疑問を出している程度に過ぎないのである。しかも本社説は、確かに教育刷新委員会の人的構成を問題にして「大いに新人を求めるべきである」と主張はしているが、他方では学識経験者委員については「これらの委員は過去の知識や経験において他を許さぬものがあるが委員会に重きを加えている」と、委員として南原繁や務台理作らが参加していることについて、きちんとした積極的かつ的確な評価を下しているのである。そして、このような人物評価をいっそう積極的に拡充・発展させて、鈴木英一は論文「教育基本法はどのように制定されたか」(国民教育研究所編集『教育基本法読本』労働旬報社、1987年)の結語で「教育基本法40周年を迎えた今日、戦後教育改革の立案と実施に全力を注いだ日本の代表的学者・知識人の民主的教育観と学問的力量に深く学び、彼らが託した教育基本法の根本精神を受け継ぎ、発展させることが重要である」(同、33頁)と述べているのである。日本側の戦後教育改革指導者たちの「力量と感覚」に疑問を出す前に、この鈴木提案からも中谷は学んで、この鈴木提案のような見地をこそ、むしろかれ自身の教育基本法の研究方法論の基礎に据えるべきであったのではないか。

私はあらかじめここで、中谷によって、その「力量と感覚」に疑問が出されている、南原繁、田中耕太郎、務台理作、安倍能成などの場合について、かれらの戦後教育改革思想の画期的価値を解明してみようとは思わない。その解明には、この場所(本連載論文第1章補節)がふさわしいとは思わないからである。したがって、ここではただ、これらの人物のうちの、例えば南原繁の場合について、南原が戦後改革期から提起し続けていた教育課題「国民性の内的欠陥の克服」「国民性の転換」「人間性の確立」などに込められている画期的・現代的な意義=価値に関して、これまでの戦後教育学がどれほどまでの注意を払い、どれほどまでに注目してきたのか、この点について問題を提起しておく程度にとどめておくことにする。そしてまた、拙著『教育基本法の立法思想——田中耕太郎の教育改革思想研究——』(前出)だけではな

く、私自身が今回、初めてまとめた南原繁思想研究の成果の一つでもある論文「南原繁の戦後教育改革思想の研究」(東海教育自治研究会編『教育自治研究』第4号、1991年所収)をも合わせて検討されるように、読者に強く希望しておきたいと思う。

以上みてきたようなわけで、中谷による問題提起の仕方は、およそ疑問を提起するための学術的手法とはまるで無縁な、歴史的事実の具体的な確認を踏まえるまでに至っていないような、問題提起の仕方だといわなくてはなるまい。総じて、中谷による4つの疑問の提起は「教育基本法も歴史的産物であった以上、積極的な側面と消極的な側面とを同時に持たざるをえなかった」という教育基本法の評価から出発しての、そしてその理由を「戦後教育改革がアメリカ占領治下における『アメリカン・デモクラシー』の改革であったという基本的性格に由来するものである」(中谷・前掲書、69-70頁)という先入観的判断から出発しての、疑問の提起に終わっているといわなくてはならないであろう。

教育基本法の準憲法的性格

中谷彪編著『資料、教育基本法の成立過程』(前出)の第6章第2節「教育基本法制定の問題点」の部分の吟味・批判は、ここでは以上の程度にとどめて、さきに紹介した木田宏監修『証言、戦後の文教政策』(前出)によりながら再度、教育基本法の準憲法的性格を確認しておくことにしよう。

西村巖が教育基本法を担当する文部省調査局審議課の課長に就任したのは1947年2月15日のことだから、そのときには教育基本法の骨格は、もちろんすでにでき上がっていた。その西村は、田中二郎と安達健二が「ずっと初めから(教育基本法案を)見ていた。法律(法案)の筆をとったのは安達君ですよ」と証言している(同、46頁)けれども、この西村も審議課長になる以前には大臣官房審議室に所属していたから、教育基本法立法に法律実務家とし

て深くかかわった人物であることは間違いない。

(1) 本書の中で西村巖は次のように発言している。

「私は教育基本法だけを取り出して、何か論ずるのは誤りだと思います。ワイマール憲法のように、憲法の中に教育に関する規定が十分あったら、教育基本法はいらんのです。憲法の中には、教育に関係することが3か条ぐらいしかないでしょう。だから教育基本法が必要になったのだと思います。憲法に対して、教育に関して不十分なところを加えた。だから、書いていることは憲法と同じということになります。それを基準にして、今度は学校教育法とか教育委員会法、社会教育法というのが出てくるんです。教育基本法がなければ、それらは出てこないんです。だから、教育基本法は憲法と一般の教育関係の法との間にある、中二階なんです。当時の担当の辻田(力)調査局長も、これは中二階だ、と言っていました。教育基本法という中二階がなければ、学校教育法が出てこないんです。」(同、55頁)

これほどまでに明快に教育基本法の準憲法的性格を指摘し、さらにはまた、戦後改革自体に関しても「明治憲法から現行憲法への変遷は、天皇主権制から主権在民制への、いわばコペルニクス的転回でした。アメリカ国民が革命という手段でちか得た主権在民を、その170年後、日本国民は敗戦という悲惨な犠牲を払って、はからずも手に入れたのです。突如として起こった国情の大変革に、当時の日本人の考えが円滑に追従できるはずありませんでした」とまで述べている(同、62頁)、その西村がなお、教育基本法と教育勅語との関係について、次のように述べていることは、驚きだというほかはない。

「それにつけても思い出されるのは、終戦後さかんに論議された、教育勅語と教育基本法の関係です。かねがね私は、この両者をあまり密接に結びつけて考えないほうが良いと思っています。教育勅語を虚心に読むなら、現代的な注釈を加えるだけで、ほとんどの徳目が今日にも立派に通用するものだと分かるでしょう。現行憲法も教育基本法も、民主主義を国民の間

に育成するにふさわしい倫理規定が宣言されています。しかし、徳目として考えるとき、教育勅語ほど網羅的であるとは考えられません。というのは、(この教育基本法は)キリスト教の教えが、各人のよるべき倫理規範として浸透している西洋社会を基盤の上に書かれたからです。その基盤のない日本国民の最大公約数となるべき倫理規範が十分に確立されないまま今日に至っているように思います。」(同、63頁)

このように西村は述べて、したがって天野貞祐文相(1950・5・6—52・8・12)が「国民実践要領」をその後に提案したことにつき、これを高く評価するに至るのである。確かに戦後教育改革の過程は、教育勅語的教育観を徹底して退けながら教育基本法が成立し、その後に教育基本法的教育観が定着していったというような革命的な過程ではない。しかし、教育基本法の立法時には文部省調査局審議課長まで勤めていた人物が「教育勅語を虚心に読むなら、現代的な注釈を加えるだけで、ほとんどの徳目が今日にも立派に通用するものだと分かるでしょう」というまでに至っては、まったく教育勅語的教育観についての反省も批判もないということになるから、教育基本法の立法過程に、ひいては戦後教育改革の過程に、いかに大きな矛盾が内在していたか、いよいよ深刻に考えざるをえないのである。西村は一方では、教育基本法の中二階的性格を明確に指摘しながら、他方では、その教育基本法に込められた教育理念をまるで全面否認するかのように、教育勅語に盛られた徳目を全面的に承認しているわけである。まことに重大な論理矛盾だというほかあるまい。

(2) このような西村の見解に比較してみれば、本書の中での相良唯一の発言の方が一面では、よほど評価に値する。確かに相良は、教育基本法の準憲法的性格を一切承認しようとはせずに、次のように述べている。戦後教育改革期に田中耕太郎を「陰で支えていた」ともいわれ、ときに文部省総務課長を勤めていた人物の発言とは、まったく思えない。教育基本法の教育憲法性を全面的に否認している。

「教育基本法というものを、どのように位置づけるかについては、これまで議論のあるところですが。あらゆる教育関係の法規は、すべて教育基本法
の精神で制定されるべきだ、と絶対価値をおく考えの派の人がいます。しかし、教育基本法というものを、私はそこまで優位には考えない。教育の
基本といっても、憲法ではないのだから、教育基本法が後からできた法律
を排するというところまではいかない。お互いに法律ではないか、というこ
とです。」(同、58頁)

ところが他方では、一方では「後法は前法に優先する」という原則を、教育
憲法としての教育基本法にまで機械的に適用しながらも、なお相良は教育
基本法の教育理念を高く評価し、その変更に対抗して、次のように述べてい
るのである。

「私は教育基本法の理念というのは、やはり変わるべきものではないし、
今のままでいいと思います。国家主義ではないという批判はあるにしても、
国家教育主義ではないんですから。伝統という言葉がなくっちゃなど
といっても、一種の復古主義で、説得力のあることではないと思います
ね。中曾根さんは国際主義だという。ならば、日本の教育理念として、教
育基本法の考えは正しかった、と私は思います。」(同、59頁)

このように述べているとはいえ、相良が教育基本法に込められた教育理念
の内容をどのように、どの程度まで深く理解して、この発言をしているの
か、よくわからない。かれの理解の中身をよく点検してみる必要はあるけれ
ども、教育基本法の教育宣言性に関しては、相良も一定の理解を示してい
るといってよいであろう。しかし、相良は一方では、教育基本法に盛り込ま
れた教育理念は変更する必要はないといいながら、他方ではその教育基本法
の準憲法的性格を一切認めようとしないという、さきの西村とは正反対の論理
矛盾に陥っているというほかあるまい。

教育基本法立法に関する安達健二証言 (追加)

すでに述べたように、文部省調査局審議課内で教育基本法案を担当していた安達健二証言の一端は、確かに安達『中等教育の基本問題』(帝国地方行政学会, 1963年)に盛り込まれている。その証言の中では、安達は単に、教育委員会法とか教育公務員特例法などは「ほとんどがアメリカ側の書いたものを直すという形で作業が進められた」のだけれども、しかし「教育基本法だけは全く日本側が作ったものであります。もちろん司令部の OK を必要としたものでございますけれども、向うからこういうものをつくれと命令されて作ったのでもなく、全く日本側の意思に基いて作られたものでございます」(同, 278頁)と、教育基本法立法の自主性に関して証言しているだけではなく、加えてまた、教育基本法の立法までの論議の過程にそくして、教育基本法の準憲法的性格についても証言している。その論議の過程についての証言ないし説明は、ごく概説風のものにとどまっているけれども、その準憲法的性格を浮き彫りすることには、極めて有益な証言である。

(1) 「教育基本法の成り立ち」に言及した箇所安達は、戦後の教育改革によって「戦後日本の教育体系というものが、いわば革命的な変革を遂げることになった」と、この戦後教育改革を評価しながら、教育の部面においても「過去において正しいとし、それを頼りにして来たものの権威が失われて行った」(同, 277頁)と述べて、まず初めに戦後教育改革の初期の教育勅語論議について、次のように述べている。

「教育につきましては、ご承知のように明治 23 年でございますか、教育勅語が出されまして教育の唯一の淵源であるといわれて来たのであります。それが過去の権威が失われて来まして、教育勅語にたいする信頼感というものが薄れて来たわけでございますが、一方におきましては、教育勅語に書いてあることは決して間違っていないのだ、中に多少不適切な箇所があるとしても書かれてある兄弟相信じということ、夫婦相和しということは何処の国に行っても良いことであって、別にこれという悪いところ

はあり得ないはずだ、教育の淵源として間違っていないという説もござい
ます。しかし国家の唯一の最高のものとする点においての欠陥があるので
はないかとの批判もあったわけでございます。」(同、277頁)

当時なお、相当に強い教育勅語擁護論が支配していたことを指摘した部分
である。続いて安達は「この時にあたって、教育勅語に代るべき新しい教育
勅語を出してもらったらどうかというような意見も、戦後相当の期間にあっ
たわけであります」(同、277頁)と述べているが、教育勅語問題が戦後改革
期に相当長期間にわたって、容易に決着のつかない問題として存在したこと
を指摘したものである。その主な論争期間は、日本側教育家委員会が発足す
る前後から教育刷新委員会・第一特別委員会の第3回会議頃までということ
になるに違いない。しかし、安達はまた「それに対して教育の目的というも
のを上から与えられたものとして戴くという様なことでなしに、国民が自ら
自主的に定めて行くものとして考えるべきだというような議論もあったので
ございます。暫次そういうような説が強くなって参りまして、それならばど
ういう形でやるかという、結局は法律という形で、国民の代表によって表
明される意思の決定機関であるところの国会というところで表明すべきであ
る」ということになっていった(同、277-278頁)とも述べている。日本側教
育家委員会から教育刷新委員会において、また文部省内部において、この教
育勅語問題がどのような内容で論争されたのか、そしてどのような論争の経
緯の中で「国民が自ら自主的に定めて行くものとして考えるべきだ」という
議論が優勢になっていったのか、この論争の経緯の詳細な検討は、単に過去
の論争について研究するといふにとどまらず、まさに現代的な研究的価値を
もっているようにも思われる。

(2) その後の経過について安達は、次のように述べている。

「その前に国会の決議というようなことでは、その場限りになってしま
う。やはり、それは法律という形にしなければならぬというようになって
来たのであります。同時に新しい憲法ができてまして、憲法のなかでご承

知のように教育を受ける権利とか義務教育というような教育に関する規定が盛りられることになったのでございます。けれども、教育に関する規定はこれだけで良いかどうかという議論が起ったわけでありまして、憲法に盛っても良いような、そういう教育の基本的な事項というものを一つの法律のなかで、つまり憲法に準ずるような法律として考えたかどうかということで教育基本法というものの構想が出て参ったわけでありまして。」(同、278頁)

この証言に照らせば、教育のことは「国民が自ら自主的に定めて行くものとして考えるべきだ」という考えの下、当初の頃は「国会決議の形式で」という構想も生まれてきたことになる。しかし、それでは「その場限りになる」ということになって、やがて憲法内の教育条項の不足を「憲法に盛っても良いような」基本的な事項を盛り込んだ準憲法的な教育法を考えて、その中に盛り込んだらどうかという構想、つまり教育基本法の立法構想が出て来たということになる。憲法内教育条項の不足を補う教育法として教育基本法の立法構想が生まれて来たのだという説明である。

「そこで教育基本法は新しい時代に即応するところの教育の目的を国民の意思によって確定するということと、憲法の趣旨を敷えんし、あるいは憲法に本来ならば規定すべき教育の基本原則を定める、そういう目的を持って教育基本法が制定されるということになったのであります。従いまして教育基本法は全く日本側の自主的な意思に基いて制定されたものでございます。」(同、278頁)

教育基本法の立法構想の誕生する過程にそくして、教育基本法の準憲法的性格を明らかにするとともに、概括的ながら再度また教育基本法立法の自主性を明らかにした、ときの文部省調査局審議課内の教育基本法立案の実務専門担当者による、まことに見事な証言であるといつてよいであろう。

補節II 文部省『日本における教育改革の進展』

第一次アメリカ教育使節団が来日し帰国してから約4年半後の1950年8月27日、第一次教育使節団の提出した勧告事項の進行と成果を研究するために、第一次使節団員のうちの5名が第二次教育使節団として来日し、約1か月間滞在して「教育問題のうち、さらに考究する必要があると信ぜられるもの」だけについての報告書を50年9月29日に作成し、同じくGHQに提出して翌9月30日に帰国した。しかし、ここで問題にするのは、この『第二次教育使節団報告書』そのものではない。

実は日本の文部省は、この第二次教育使節団に対して『日本における教育改革の進展』（1950年9月）と題する報告書を提出したが、この文部省報告書の中身に関しては「かの『新教育指針』が文部省の体系的文書のなかで、民主的性格をもつものの最初のものであったとすれば、この『日本における教育改革の進展』はその最後のものではあったとあってよかろう」とまで高く評価されている。ここで問題にするのは、この文部省『日本における教育改革の進展』（以下、単に『報告書』とする）の中身についてである。

幸い、この文部省『報告書』の全文が伊ヶ崎暁生・吉原公一郎編・解説の『米国教育使節団報告書』（戦後教育改革の原典2、現代史出版会、1975年）に収録されているので、これによりながら以下、この文部省『報告書』の内容を若干丹念にみていくことにする。そして、その過程で、50年当時の文部省の戦後教育改革観の中に、南原繁の教育改革思想がどれほどまでに広く深く入り込んでいたかを、極力解明してみることにする。

天野貞祐「まえがき」

本『報告書』の「まえがき」は、1950年5月6日から52年8月12日までの2年余の期間にわたって、第三次吉田茂改造内閣の下で文部大臣をつとめた天野貞祐の手になるものである（この「まえがき」の執筆の日付けは1950年

12月となっている)が、天野はここで戦後教育改革を次のように評価している。

「戦後われわれ日本国民は、日本社会の各部門において、幾多の徹底的な改革を実現した。が、それらの各方面にわたる改革のうち、とくにその原理において、その規模において、革命の名に値する本質的な改革として、われわれは教育改革をあげることができるであろう。なぜならば、今後の教育改革は、その根本において、人間革命を実現しようとする明確な意志を支柱としているのであり、その意味において、各般の改革のうち最も基礎的な性格をもつ改革であるからである。」(同、158頁)

天野文相は各方面に及んだ戦後の「徹底的な改革」のうちで、とりわけ教育改革を「革命の名に値する本質的な改革」として、つまり「教育革命」としてとらえ、そのように評価することができる理由として、今後の教育改革は「その根本において、人間革命を実現しようとする明確な意志を支柱としている」ことをあげている。天野もまた、まさに「人間革命」をめざす「教育革命」として、戦後教育改革をとらえていたことになる。

ここで天野が使用している「人間革命」「教育革命」などの概念は、すでに示したように、かねてから南原繁が使用していた概念であるから、南原繁の戦後教育改革の評価は、まさに天野文相まで含めて、ときの文部省指導部の中に極めて深く浸透していたということになる。

その上で天野は、本『報告書』を出版する理由について、およそ次のように説明していた。

「今日、教育改革の基礎作業は、すくなくとも、その外形的な部分においては、一応の完成に達している。そこで、我々は『日本における教育改革の進展』の跡をふり返り、静かな反省に努めるとともに、今後に残る問題の所在を明らかにして、心構えを新たにして、力に溢れた実践に進むべき必要を感ずるのである。その意味から、我々は、この報告書を作成し、日本の全国民諸君に、教育改革の実態を報告したいと思う。日本国民諸君

が、これを読過されることによって、さらに有益な批判、希望を、我々のもとに寄せられることを期待したい。」(同、158頁)

過去5年間に及ぶ戦後教育改革の進展状況=実態を報告し、その外形的な部面から、さらにその内実の部面の充実をすすめるために、国民からの批判・希望を広く求めたいという。そして、これこそ本『報告書』の出版の意図であるというのである。全国民の積極的な参加の下で、今次教育改革を真に「教育革命」の名に値する改革に仕上げたいという、文部省の強い決意を表明したものであったといつてよいであろう。

本『報告書』の構成

ここでまず、本『報告書』の目次構成を示しておけば、次のようになる。それは、序説、9章83節および結語からなる、相当に大部な報告書であった。

序 説

第1章 新教育の目的および内容

1 教育基本法の制定、2 カリキュラムの改造と学習指導要領、3 教授法の刷新、4 評価方法の改善、5 教科書の内容および制度の改善、6 社会科教育の創造、7 保健教育および体育の改善、8 学校給食計画の発展、9 職業教育および家庭科教育の刷新、10 学校図書館および放送・映画等の利用、11 教育の内容および方法の面からみた初等中等教育の問題

第2章 学校制度の改革

1 学校教育法の制定、2 男女共学、3 就学前教育、4 特殊教育、5 高等学校の学区制と統合問題、6 職業教育および職業指導、7 勤労青年の教育、8 新学制の問題

第3章 教員の問題

1 教員養成教育の改革、2 教育職員免許法の制定、3 教員の再教育計画と現職教育、4 教員の身分と待遇問題、5 教員の団体行動、6 教員に関

する今後の問題 (教員の質および量の現状と今後の問題)

第4章 高等教育の改革

1 新制大学の性格, 2 大学の設置基準, 3 大学における一般教育と専門教育, 4 短期大学, 5 技術教育, 6 医学教育, 7 大学における通信教育, 8 大学院および学位制度, 9 大学の付属図書館, 10 学生に対する補導厚生, 11 育英制度, 12 海外留学と教授交換, 13 新制大学の今後の問題

第5章 社会教育の進展

1 社会教育法の制定, 2 社会教育施設の整備, 3 視聴覚教育の拡充, 4 学校拡張, 5 通信教育, 6 PTA の活動, 7 家庭教育の振興, 8 青少年教育, 9 純潔教育, 10 労働者教育, 11 引揚者教育, 12 運動競技およびレクリエーション

第6章 学術および文化の振興

1 学術研究体制の刷新, 2 学術研究に対する助長, 奨励, 3 学術情報の提供, 4 学術の普及, 5 文化財保護行政の確立, 6 芸術の奨励, 7 ユネスコ運動の展開

第7章 国語改革の現状

1 文字および表記法の簡易化, 2 公用文の改正, 3 ローマ字教育の実施, 5 国語白書の公表

第8章 教育行政の改革

1 改革の原理, 2 地方教育行政の改革, 3 私立学校法の制定, 4 大学管理法案の起草, 5 文部省の改組, 6 教育指導者の養成

第9章 教育財政の現状と問題

1 新学制と教育財政, 2 地方教育財政, 3 国立大学の財政, 4 私立学校の財政, 5 文教施設の整備復旧, 6 教育財政の課題

結語 本報告書の要旨

1 新教育の目的および内容について, 2 学校制度の改革について, 3 教

員の問題について、4 高等教育の改革について、5 社会教育の進展について、6 学術および文化の振興について、7 国語改革の現状について、8 教育行政の改革について、9 教育財政の現状と問題についてそれは、以上のような章節構成からなる報告書であった。

序 説

(1) 本『報告書』の「序説」の概観から始めることにしよう。

「1945年8月第二次世界大戦が終結して以来、日本の教育は、国家活動の他の領域におけるとひとしく、いな他の領域におけるよりもはるかに徹底して、根本的、革命的な改造を遂げてきた。日本の教育は、その全面にわたって、真理と平和とを愛する近代民主主義国家の教育としての性格および実質を、完全に具備しようとして徹底的な自己脱皮を行ってきたのである。」(同、159頁)

このような文章で「序説」は始まっているが、続いて「破壊と窮乏のさ中に日本が強行してきたこの教育革命は、幾多の部門において、解決に心肝を砕くべき困難な問題を今後に残している」とも書いているように、戦後日本の教育改革をより徹底的・根本的な「教育革命」とみる見方は、ここでも一貫して披瀝されている。

なお、本『報告書』は「結語」部分でも戦後教育改革を「教育革命」としてとらえ、次のように述べていることを、ここであらかじめ指摘しておくことにしよう。

「戦後の日本教育は、根本的、徹底的に改善された。それは、教育目的の革命、すなわち教育の基本を国家主義的・封建的・神話的・画一的な観念に置いていた過去の誤りを徹底的に除去して、民主主義的・近代的・科学的・自由主義的な理想の上に確立したことによって実現されたのである。それは、日本人における人間改造を目標とするものであり、その意味において、まさに根本的、徹底的な改革である。そしてわれわれは、その教育

革命の具体的事実を『上』からの一方的な『教育勅語』の宣示の代りに、国民の民主的意志を決定する法律『教育基本法』の制定によって、実証することができるのである。」(同、263頁)

それが「教育目的の革命」を達成した「教育革命」であることは、かの「教育勅語」に代えて「教育基本法」を制定したことにより、具体的事実によって証明することができるというのである。

(2) ついで本『報告書』は、そのような「教育革命」を文部省自身が断固としてやり遂げる決意であることを、次のように力強く述べている。

「理想は高く、仕事の範囲は広い。したがって、前途は、多くの困難に満ちているのである。しかしながら、われわれは、自由を愛し民主主義を信条とする基本軌道を進むかぎり、新教育を支持する最大多数の日本国民の世論を内に持ち、外は、日本における教育改革を激励し助言する民主主義連合諸国、とくに米国の教育界の友情を持っている。われわれは、みずから安んじ、また、民主主義連合諸国民、とくに米国国民の良識と経験に範例を学びつつ、確固として、前途の困難を克服するための具体的計画をたて、勇気に満ちた実践に進むであろう。」(同、159頁)

いうところの「教育革命」の達成に向けて「確固として」「勇気に満ちた実践に進む」意志を内外に向かって、文部省が明確に宣言したものである。そして、このような意志を文部省が固めている理由について、次のように述べている。

「なぜならば、われわれは、教育改革の達成、日本教育の完全な民主化こそは、われわれの愛する祖国を、前近代的迷夢による過誤と惨苦と汚辱とから再生せしめ、国際社会の一員としての名誉ある席を許されうるための、唯一絶対の道であることを、切実に体感しているからである。」(同、159頁)

その理由について以上のように述べた後、「自由と民主主義に基く教育の完成こそは、愛する祖国日本の、名誉ある再建の原動力である」ことを、今

や国民の最大多数は「明確に認識しているからである」と、教育による「人間革命」「人間変革」こそ祖国「再建の原動力である」という教育認識まで披瀝してみせている。これもまた、ここでくり返して述べるまでもなく、まさに南原政治学がその根底に据えていた教育観（人間観）にほかならない。

1950年頃まで、日本の文部省が戦後教育改革の達成について、これほどまでに断固たる姿勢をとっていたことについて、我々はいま、あらためてよく確認しておかなくてはなるまい。そしてまた、このような文部省の確固たる決意が早くも1950年代上半期に入ると、まことに脆くも崩れていったとするならば、一体それはなぜだったのか、どこにその原因があったのか、これらの問題についてより深く解明してみなくてはならない。

(3) ついで本『報告書』は、今次教育改革が「改革方策の立案ならびにその実施の経過において、明治以来幾たびも行われてきた教育改革と著しく異なる点を持つこと」の説明にすすみ、戦後日本の教育改革の画期的価値を、相当多面的に明らかにしている。

その画期的価値を、その出発点から今次教育改革が世界的普遍性を保ち得ていたこと、その理念と構想において民主的であること、実施の手続きや経過において民主的公正を保ち続けていること等々の諸点から、以下のように具体的に示している。

その第一は、民主主義連合諸国の指導協力によって、消極の意味でも積極の意味でも、その地ならしが行われたことである。

「戦後日本の教育改革は、消極的禁止的側面において、また積極的建設的側面において、民主主義連合諸国の公正にして好意ある指導協力によって、その地ならしが行われたことである。連合国軍の、民主主義を日本に育成しようとする方針が、消極積極の両面において、日本の教育改革の基盤を確立することに、強力な支援を与えたことである」(同、159—160頁)

このように述べて、その消極的側面からの指導として、かのGHQが発した4大教育指令をあげて、これらの「指令によって、日本教育における封建

的・軍国主義的・非合理的な制約要素は、端的に打破され、民主主義を植えつるための地盤は、その地表を清掃され得たのである」(同、160頁)と書いている。ついで、その積極的側面からの指導・協力として、1946年3月の米国教育使節団の来日と、かの『報告書』の提出をあげている。そして、その『米国教育使節団報告書』の件に関しては「そこに盛られている思想内容、叙述の展開方法、また具体的建設方策などのあらゆる面において、それ自身、民主主義文化の具体的結晶であった。それは、教育著作として、長く古典的価値を世界から認容されうる文献の一つとなるであろう。それは、文化の領域にとっては、まことに最大の贈り物であった」(同、160頁)と、これに最大級の賛辞を贈っている。

「このように、今次の教育改革については、連合国の厚意と援助にささえられ、その出発点において、正しく近代的にして世界的な知性が、直接に作用し共働したのであった。そして、この点において、明治以後における日本教育の、近代社会の教育としての後進性、停滞性が、全く超克される有力な契機を得たのである。それをうるための代償が無惨な敗戦という事実であったことは、高価に過ぎるかも知れないにせよ、それを得たことは、日本にとってまことに幸福であるといわなければならない。」(同、160—161頁)

総じて、このように戦後教育改革の評価をしてみせているが、ここであえていっておけば、本『報告書』における「『民主主義連合諸国の指導協力によって』実行された改革だから、今次改革は『その出発点から世界的普遍性を保ち得ていた』のだ」というような評価は、いささか安易に過ぎる評価ではないかと思われる。今次教育改革の世界的普遍性を実証しようとするならば、その実証は、今次教育改革の内容をより掘り下げて分析する過程で、より内在的な基準に基づいてなされるべきであったのではないか。

さて、その第二は、今次教育改革についての著しい事実として、その手続きや方法が民主的であることである。

「教育改革計画が、ただ一教育行政官庁によって独善的に作成されるような、あるいはしばしば教育官庁をも拘束する一部の政治権力群の一方的強制によって作成されるような、戦前の独裁的封建的な傾向は、まったく跡を絶ったのである。また、教育計画を、ただ勅令の形で一方的に具体化し、一片の行政命令で教育機関に押しつけていくような、それ自身教育の權威を否定している戦前の手続きや方法は、全く破棄されたのである。」

(同、161頁)

今次教育改革は「それ自身教育の權威を否定している戦前の手続きや方法」を「全く破棄」した形で行われたと、その改革手続きを高く評価した部分である。具体的には、今次教育改革の計画は、日本側教育家委員会の発展形態である教育刷新委員会が、形式的には総理大臣の諮問機関でありながらも「完全な自主性をもって、審議討議を行った」結果の産物であり、文部省は「この委員会の民主的な審議の成果の上立って、改革計画の立法化や実施に努めた」のである。その他に、教育・学術・文化のあらゆる部門について、文部大臣は「多くの權威ある諮問機関を設置し、その民主的な研究審議の結果に照らして、政策を実行に移している」のである。それは、このように事実経過を説明しながら、このような「教育改革の立案や実施方法における民主的処置は、戦前の日本教育に比べて、教育理念や内容の画期的な改革とともに、まさに特記されなければならない事実である」と書いている(同、161頁)。

戦後教育改革が教育刷新委員会の自主的審議討議を主軸にしてすすめられたことをもって、このような「教育改革の立案や実施方法における民主的処置は、まさに特記されなければならない」と、戦前日本における教育改革の手続きと比較して、その手続きを高く評価している。このような戦前・戦後の比較に立っての評価自体は正当であり、何ら非難される筋合いのものではないけれども、さらにいま一步すすんで、これを「教育改革への民衆参加」という観点からみたときには、この改革手続きは果たして、それほどまでに

高く評価しうるものであるのかどうか。

そしてまた、それは「教育改革の実現方法における民主主義的原則は、戦前の勅令形式に依存することの多い弊風を打破して、国民全体の総意に問う法律主義を確立してきた」と、勅令主義に対する法律主義の確立を高く評価して、次のように述べている。

「民主的審議を基礎に作成される改革方針は、さらに立法化されて、国会の審議を経る民主主義的大道を進んで、初めて具体化されるのを常としているのである。こうして、新日本教育の基本を確立した教育基本法を初めとして、民主主義的教育理想の多面的な発展の軌道が、ことごとく全日本国民の審議を経て、法律の形に結実されてきたのである。われわれは、教育施策に関するこの法律主義の確立において、旧教育と新教育とを分つ最も重大な徴表の一つを認めるのである。」(同、161頁)

勅令主義に比較して法律主義が優れていることについても、ここで詳説するまでもあるまい。しかし、その法律主義とて、本『報告書』がというような「国民全体の総意に問う」法律主義とか、「全日本国民の審議を経て法律の形に結実され」る法律主義とか、そのような思想をよく内包した実質的法律主義でなければ、ただ単に「国会の審議を経る」というだけの形式的法律主義に容易に墮落してしまう。そのような観点からみて、戦後教育改革をその手続き面からみたときに、果たしてどの程度まで「国民全体の総意に問う」仕方で、また「全日本国民の審議を経て法律の形に結実」する仕方で、つまり国民的論議を基礎にして教育改革がすすめられたのか、大いに疑問がある。

(4) そして「序説」は最後に、本『報告書』は「かような地ならし、手続きによって、日本教育の民主化は進展させられてきたが、われわれの前途には、なお多くの困難な問題が横たわっている。そして、それらを克服してゆくに当っては、われわれは、次のような信条をみずから確立して進まなければならないであろう」と述べ、続けて「その信条とは、何よりも、自主的な態度を保ち、みずから責任を取りつつ進むことである」と、この「教育革

命」をあくまで自主的態度で実行し抜くことを求めている。そして「われわれは、民主主義的連合諸国、とくに米国の激励と指導に深い感謝を禁じ得ない。そして、従来よりもさらに多くを、それらの親愛な友人から学びうる幸福を、熱烈に求めざるを得ない」(同、161頁)と書いた後、それはさらに、次のように書いている。

「しかしながら、われわれの完成すべき民主主義教育、したがってまた、民主的平和社会、文化国家は、いわば『与えられた民主主義的の革命』からは、形成され得ないのである。われわれは、みずからの心とみずからの手によって、健全な、自主的な、新日本を建設する信条を貫かなければならない。そして、この自主的信条を確立し、民主主義の基本軌道を歩むかぎり、われわれは、かならず今次の教育改革をその細部に至るまでみごとに完成する日を迎えるであろう。」(同、161-162頁)

天野貞祐文相の率いる日本の文部省指導部が「みずからの心とみずからの手によって」「自主的信条を確立し、民主主義の基本軌道を歩む」ことによって、なお前途にある各種の困難を克服しながら今次の教育改革を完成させるのだという、確固たる決意を再度表明してみせたものである。

新教育の目的および内容

本『報告書』の第1章「新教育の目的および内容」の第1節は「教育基本法の制定」にあてられており、その冒頭部分はとりわけ南原繁が注目していた部分であり、すでに引用して紹介した。南原は、この冒頭部分に「今次の教育改革が、空前の、根本的・徹底的な改革である」とか、さらに「今次の教育改革が、われわれ日本国民における人間革命を、将来しようとする明確な理想にその根底を置いて、計画化されている」などとあることをとらえて、このような戦後教育改革についての、ときの文部省指導部による認識を高く評価していた。しかし、このような本『報告書』の戦後教育改革認識は、この冒頭部分にみられるだけではなく、すでに若干なり示してきたよう

に、天野文相の「まえがき」の他、その「序説」にもみられた認識であるし、さらには本第 1 章第 1 節「教育基本法の制定」の箇所にもよく示されている認識なのである。

本『報告書』における教育基本法認識の確認にすすむことにしよう。

(1) それはまず、教育基本法は「教育の目的および方針の明示において、また教育施策の基本原則を具体的に規定することにおいて、従来の国家至上主義的教育理念に対して、全き精神革命の方向を示すものである」(同、163 頁)と述べて、ここでも「精神革命」という概念を持ち出している。それだけではない。

続けてそれは「教育基本法は、教育の基本目的ないしは基本方針を規定する部分と、その具体化に関する基本原則を規定する部分との 2 部門によって構成されているが、その背景をなす思想的立場は、真理と自由と平和とを愛する近代民主主義の精神であり、また、その基底をなしている行為的・実践的立場は、近代民主主義社会を発展せしめてきた進歩的自由主義の原理である」とか、「このような精神と原理が、国家の教育の基本理念として、第一義的に確定されたことは、明らかに革命的な事実である」などと述べて(同、163 頁)、その「革命的な事実」について、およそ次のように具体的に説明している。

教育基本法は、日本のルネッサンスを不可能にしていた従来の封建的教育目標の数々を完全に放棄し、教育を国家に奉仕する有用な道具であることに代えて、「人格の完成」を教育上の目的としている。抽象的全体への滅私奉公を否定して、「個人の価値を尊ぶこと」を重要な教育目的としている。国体に随順し、皇国の道に帰一する狂信的選民思想に代って、「平和的な国家および社会の形成者として、真理と正義を愛する」こと、また「自主的精神に充ちた」人間の育成を、基本目的として掲げている。そして、このような「ヒューマニズムを根底とする人間育成の目的」は、まさに「目的自身が公正であり、完全な普遍性を持つ」といわなくてはならない(同、163 頁)、と。

(2) 本『報告書』における教育基本法の有する画期的価値についての評価は、以上の程度にはとどまらない。それは実に「われわれは、教育基本法制定の意義を、いかに強調しても強調し過ぎることはないであろう」(同、165頁)と述べて、この教育基本法こそ過誤に満ちた戦前日本の教育の「完全な超克を実現しようとする」ものだとまで評価しているからである。

その評価の一端を以下に、さらに若干なり紹介しておこう。

「われわれは、教育基本法の持つ自由主義的思想の表現が、観念の純粹さ、美しさにおいて肯定されるばかりでなく、日本教育の悪い伝統を完全に改革するための現実的迫力を持つことを認めざるを得ない。日本教育の誤った過去の事実を深刻に認識して、その完全な超克を実現しようとする、現実的な思考の上に、これらの原則が規定されていることを思わざるを得ないのである。すなわち、封建的画一主義に対するに、自発的精神の養成が、忠誠と愛国心とを軍国主義の占有物とする武断的偏狭の代りに、『文化の創造と発展に貢献する』開放的な平和的文化主義が、今や、日本教育の基本方針として規定されたことを見ると、われわれは、これらの法律の表現が過去の教育の偏向と誤りとを、具体的にえぐり、教育革命の方向を、現実的な視角に立って提示していると断定できるのである。」(同、163—164頁)

教育基本法の目的や方針を解説した以上の箇所では、それは「日本教育の悪い伝統を完全に改革するための現実的迫力を持つことを認めざるを得ない」とか、さらには「われわれは、これらの法律の表現が過去の教育の偏向と誤りとを、具体的にえぐり、教育革命の方向を、現実的な視角に立って提示していると断定できる」などと述べているからである。

そしてまた、それは、以上のごとく教育基本法の目的や方針の画期的価値を解説した後には、その第3条から第10条に至る各条の中には、新教育の具体的な諸原則として、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、教育行政等、これらの8原則が示されている

が、これらの諸原則の中には「近代的民主主義教育の基本的なあり方が規定され、進歩的方向が一貫して提示されている」と述べると同時に、「これらの基本原則を見ると、われわれは、日本教育が持っていた前近代的要素を、教育の実際の立場から、完全に除去する進歩的計画の確立されたことを認めることができる」(同、164頁)とまで述べているからである。

(3) そして、第1章第1節「教育基本法の制定」の最後に「最後に付説しておきたいことがある」として、とくに次の2点を指摘している。

その第一は、教育基本法制定の「形式的意義の深さ」のことだという。そして、この点に関しては「その理念的内容の妥当適切なことに関するだけでなく、教育の基本が、初めて法律として、国民代表の自由な審議を経て、民主的に確定されたという形式的手続の側面において、本法制定の日本教育史上に占める画期的な意義は、まことに深いといわなければならない」(同、165頁)と述べて、再度本法制定手続きの意義を強調している。

その第二は、本法制定に関連してとくに記録されなければならない「教育勅語の廃止」のことだという。それは初めに「教育の目的、方針の大変革を行うべき時に当って、長く日本教育の根本理念を明示する聖典とされてきた教育勅語がそのまま存置され得ないことは、当然の成行である」と明確に述べてはいるけれども、教育勅語の内容に対しては、それほどに明確な態度をとっているわけではない。というのは、それは教育勅語の内容に関して「もとよりその中には、あまねく人類に普遍的な、美しい道徳的思想も光を放ってはいる」というような評価を下している箇所もあるからである。その内容批判は「しかしながら『爾臣民』と呼びかける表現形式が端的に示すように、主権在民の新しい民主主義国家の教育憲章としてはその適格性を疑われる点を、多く持っているのである」(同、165頁)という点に向けられているに過ぎないようにも見えるし、あたかも「爾臣民」と呼びかけるような「表現形式」が主権在民国家には合わないからという点からだけ、その内容批判をしているようにも見えるからである。

なおここで、いま一つ注意しておくべきことは、その後「それゆえ、こうした教育勅語を全く廃止すべきであるとする見解や、教育勅語を新たに発請すべきであるとの意見が現われるに至った」ことにつき、これらの真正面から対立する見解のいずれに対しても、それがなお極めて寛容な態度をとっているように見えることである。

「もとよりそこには、教育勅語の存廃、再発布の見解の相違はともかくとして、祖国の再建をめざし、戦後の思想的混迷を憂える識者が、国民教育・国民道徳の基本目標を急いで確立する必要を痛感しての要求が動いていたのである。そして、形式はともあれ、その要求は正当であり、教育の大本がすみやかに確定され、表現されなければならないとする見解は、祖国の運命と現状を憂える人々の間に共通するところであった。」(同、165頁)

教育勅語の取扱をめぐる「教育勅語を全く廃止すべきである」とする見解と「教育勅語を新たに発請すべきである」とする見解とが現われていたことに対して、これらの相対立する見解のいずれに対しても、そこに「国民教育・国民道徳の基本目標を急いで確立する必要を痛感しての要求が動いていた」かぎり、その「見解の相違はともかくとして」「形式はともあれ」、両者とも「その要求は正当であり」と評価しているからである。つまり「教育の大本がすみやかに確定され、表現されるのであれば、その大本が新教育勅語によって示されようとも、新教育理念を確定する手続きの問題など、いわば第二次的問題に過ぎないという理解が流れているとも解されかねないような、極めて誤解されやすい叙述の仕方が見られるからである。

しかし、本『報告書』が続いて次のように書いているかぎりにおいて、本『報告書』における手続き観は、極めて明快だといわなくてはなるまい。

「しかしながら、新しい教育理念を『勅語』という、上からの、天降り形式で確定し、国民に提示することは、民主国家の教育憲章としては、断じて適切な方法ではないのである。新民主国家建設の基本たるべき教育憲章

は、あくまでも国民全体の意志により、民主的審議討論の結果、確立されるべきである。このような見解が衆議を統一して、ついに教育基本法の制定となり、教育理念を確立する問題は、ここに解決したのである。教育基本法は、こうして全く新しい形式と手続きとにおいて、教育勅語に代って日本教育の根源を明示する地位を持つに至った。」(同、165頁)

ここでもまた、新教育理念を「勅語」という形式で国民に提示することは「断じて適切な方法ではない」という見識を示し、教育理念を確立する際の手続きの問題に関して、まことに明確な見解を披瀝してみせているからである。そして、その上で、全く新しい手続きで「日本教育の根源を明示する地位を持つ」教育基本法が制定されたという「この事実を国家的に確認し、疑いの余地を残さないために、さらに1948年6月、衆参両議院において『教育勅語等の効力排除(失効確認)に関する決議』が決定された」とまで書いているのである(同、165頁)。

(4) なお、本『報告書』もまた、戦後教育改革の内容的自主性にも着目しており、教育基本法を組み立てている、近代民主主義の精神にせよ進歩的自由主義の原理にせよ、日本の教育も「米国教育使節団が書き残したように『民主主義的な生活のしかたの要素を多少とも持たない国民はない』だけに、民主的精神・自由主義的原理に立つ教育事実を、全く持たなかったわけではない」(同、163頁)と述べたり、さらにすすんで、次のように指摘したりしている。

「第二次世界大戦終結以来5年間、日本の教育は、画期的な民主的改革を遂行した。それは、社会的には弱い声でしかありえなかったにせよ、日本の教育界に、明治以来たしかに成長して来ていた自由主義的、民主主義的意欲が、連合軍および特に米国教育界・学界の協力に援助されて、初めて結実させた長年の宿題の、みごとな解決である。そして国民一般の世論が、たとえば新聞の論調にも現われているように、教育改革の基本方向について支持と好意を示している事実からも、われわれは、この改革の上

に展開される教育活動の実際がじゅうぶん成功に至ることを信じて疑わない。」(同, 263頁)

たとえ連合軍および特に米国教育界等の外的な協力・援助をまって初めて結実させえたものであったにせよ、戦後日本の教育改革は、明治以来の日本に確実に成長し発達してきていた自由主義的・民主主義的な意欲を継承し開花させた改革であり、その意味で「長年の宿題の、みごとな解決」であったというのである。戦後教育改革の内容的自主性をより深く確認するために、南原繁がいう「不連続の連続」の角度から、戦前日本の教育思想史に注目するように求めたものといってよいであろう。

教育課程論

本『報告書』の中には、より具体的にみても、刮目に値する数多くの見識が認められるから、以下それらの見識について逐次に見ておかななくてはならない。さもなければ到底、本『報告書』の内容を検討したということにはならないからである。

そこでまず、第1章の第2節以下の教育課程論の部分につき、以下に若干なりみておくことにする。

(1) 第2節「カリキュラムの改造と学習指導要領」は、文部省の新しい教育課程観を明示する、次のような文章で始まっている。

「戦前のわが国のカリキュラムは、固定的な、古い型の、教材中心にかたよったものであった。したがって、個人の能力を最大限に伸ばし、有為な民主的社会の形成者を育成し、職業能力の発展をはかろうという、新しい教育の目的を果すためには、かりにそれが、極端な国家主義に乗ぜられるという弱点を持たなかったとしても、当然改められるべきものであった。」

(同, 166頁)

このような戦前日本の教育課程についての評価はもちろん、かの『第一次アメリカ教育使節団報告書』(1946・3・31提出)における評価、つまり「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、たとえ過激な国家主義、軍国主義がこの中に注入されなかったとしても、近代的教育理論に従って、当然改正されるべきであったろう」(同、80頁)という評価を継承したものであるが、文部省自身があらためて教育課程の近代化に向けて踏み出す決意を披瀝したものであることは間違いない。そして続いて、1947年4月の第一次教育課程改革以来、文部省がどんな改革をすすめてきたかについて概説しながら、1947年7月には文部省内に「教育課程審議会」を設置して、この審議会の今後の活動に期待している旨を述べている。

したがって、文部省著作『学習指導要領』についての取扱も、今後は根本的に改革される旨を明らかにしていた。その第一は、教育課程の編成は本来、概括的に示された方針に基づいて「教師がそれぞれ行うべきものである」から、教師が「カリキュラムを作成するのに対して、基準を与え、援助を与えることが必要である。こうした要求をみたすために作成されたのが文部省の学習指導要領である」ということである(同、166頁)。その第二は、学習指導要領の編集という仕事も本来、都道府県または市町村の教育委員会などで行うべき仕事であるということである。しかし、教育委員会は人的構成など、いまだ準備がととのっていないから、文部省が1946年9月から小学校・中学校・高等学校の学習指導要領を編集し、順次に必要な改訂を加えてきたけれども、いまでは「多くの県や市の教育委員会が、まず社会科の学習指導要領の編集に着手し、5,6の県や市では、すでにその暫定案を発表するに至っている。そして、さらにその努力は、他の教科の領域にも、ひろげられようとしている」(同、166-167頁)とまで、それは書いている。それが教育課程の概括的編成を都道府県・市町村の教育委員会の仕事として、つまり教育を地方自治の仕事としてみていたこと、そしてさらに、着々と全国的に教育委員会による学習指導要領の編集がすすみ、このことを文部省自身が大いに歓迎していたことは、ここに明白である。

(2) 教育を地方の自治に委ねるといふ制度改革構想は、ここでの教科書

制度観にもよく現れていたのもであって、それは学校教育における教科書の果たす役割の変化から説き起こして、まず次のように述べている。

「教科書中心主義の戦前の教育では、教科書こそは唯一のよるべきものであり、教科書の中に取り入れられた教材は、国民にぜひ教えなければならぬこととされていた。したがって、教師は、教科書を中心として、忠実にその順序を追ってこれを生徒に教えこむべきものと考えていた。」(同、169頁)

このように戦前教育における教科書観を批判しながら、戦後教育の中では「教科書は教具の中の一つ」「参考書的・補助者的なもの」となると、次のように述べている。

「戦後の新しい教育では、教科書は、児童生徒の学習活動を助けるための教具の一つ——教具の中では、最もととのった系統をもつ、最も重要なものではあるが、とにかく、多くの種類のものがある教具の中の一つ——と考えられるようになったのである。すなわち、よるべきものは学習指導要領であり、教科書については、児童生徒の興味、経験や各地の実情に即してその内容を取捨選択し、さらにそれを補うために適切な教材を選び、それらを児童生徒の学習活動に連関させ、適合させて使用するためのもの、つまり、参考書的・補助者的な役割をもつものと考えられるようになったのである。」(同、169頁)

そして、その上で、このような教科書の役割の変化にともない、教科書発行制度が改められ、1947年度からは新教科書が使用されることになったが、とくに1948年度には、国定教科書と並んで検定教科書制度がしかれることになり、1949年度からは検定教科書も使用されることになったから、学校は「これらの国定、検定の、種類の豊富な教科書の中から自由に選んで使用することができるようになった」けれども、さらに「教科書制度の今後の問題としては、現在文部省で行っている教科書検定の仕事を地方に移管する問題が残されている」から、この問題の解決には「都道府県教育委員会の機能

の充実をはかることが必要であり、そのための努力が続けられている」(同、169-170頁)とも述べているように、ときの文部省は、やがて教科書検定権を都道府県教育委員会に委譲することを明確に構想していたのである。

学習指導要領の編集から教科書の検定まで、総じて教育課程編成権の地方への委譲は、この1950年末の時点においても、なお文部省によってはっきりと構想されていたということになる。

(3) 第3節「教授法の刷新」の箇所でも「戦前の小学校の教授法は一言で言えば、文部省著作の教師用書に忠実に従い、全国画一的な、もっぱら教師が教え授けることを中心にした、動きの少ない教授法であり、児童は、ただそれについて行き、うのみにする傾向が強かった」(同、167頁)と、従前の教授法に対して相当に手厳しい批判を加えていたし、第4節「評価方法の改善」の箇所では、従前の評価方法に対して、さらに次のような、まことに強烈な批判を加えていた。1990年代現在の日本の評価方法に対する批判としても、まるでそっくりそのまま通用する批判であるともみられよう。

「『評価』ということの意義も、戦前にはきわめて狭く、学科の成績という意味に解されていた。そして、大部分の学科では、教科書に基く教授の効果を、学期末または学年末に、筆記試験を行って測定することにとどまっていた。試験の方法も、教師が出題した問題に対して作文の形で答える形式のものが最も多く、これに教師の観察を『平常点』として加味するものや、まれに口頭試問を行うものがあったに過ぎない。しかも評価の対象は、全く学科の面だけに限られ、公民的・社会的活動や性格についての評価は、多くは『素行点』として『修身科』の点の中に加味され、一部は『性行』という名のもとに別にしるされていた。そして、なんのために評価を行うかと言えば、多くの場合、各教科目について児童生徒に序列を与え、さらに、総点あるいは平均点によっていわゆる総合的順位を与えることに主眼がおかれていた。」(同、168頁)

従前の評価方法を以上のように批判しながら、それは「戦後、新教育の進

展につれて、評価についてのこのような考え方が根本から変ってきた結果として、「『評価とは、各個人の発達上の長所および改善を要する点を理解し、より効果的な指導を行うために、具体的客観的な資料をうることであり』とする考え方が一般的に受け入れられるようになった」「評価の目的も、児童生徒に一定の序列を与えることよりは、各自の個別的発達の特色を明らかにすることに重点が置かれるようになり、したがって総点数による席次は全くつけられなくなった」（同、168頁）等々と、戦後教育の中での評価方法の変化を指摘している。

本『報告書』における教育課程論については、さらに注目しておくべき部分が多くあるが、ここではさしづめ、検討を以上の程度にとどめておくことにする。

教育行政改革論

本『報告書』の第8章は「教育行政の改革」にあてられ、その第1節で教育行政「改革の原理」に言及している。以下、この部分についてだけ、若干なりみておこう。

(1) 初めに、47年の学校教育法、48年の教育委員会法、49年の文部省設置法および私立学校法などの「一連の新教育行政法規の制定実施によって、わが国の教育行政にはつぎつぎと根本的改革が加えられてきた」（同、236頁）と述べて、戦後教育行政改革を「根本的改革」と評価しながら、続いて「この間において教育行政改革の指導原理となったものは、もとより米国教育使節団報告書の勧告に示唆されたものである」（同、236頁）と述べている。しかし、戦後教育行政改革の内容が『アメリカ教育使節団報告書』の示唆に負うところがあるとしても、この戦後教育行政改革における田中耕太郎ら日本側の自主的努力にまるで言及しないというのでは、言葉の上での評価はともかくとして、その評価が皮相かつ一面的なものになることは避けられない。というのは、戦後教育行政改革の価値もまた、戦前日本の教育行政

に対する日本側の厳しい反省から生まれたという、この方面からも解明されなければ、相応の重みをもって受け止められることにはならないだろうからである。とくに、すぐ後にみるように、その指導原理を本『報告書』は主に教育基本法第 10 条の規定にそくして説明しているから、すでに教育基本法立法の自主性は明白であるかぎり、その「指導原理となったものは、もとより米国教育使節団報告書の勧告に示唆されたものである」という説明の一面性もまた、いよいよ明白だといわなくてはなるまい。

(2) 本『報告書』は、その指導原理として「教育行政の民主化の原理」「教育行政の地方分権化の原理」「教育の自主性確保の原理」の 3 つをあげ、これらの 3 原理のそれぞれについて、次のように説明している。

第一の「教育行政の民主化の原理」に関しては、それはまず教育基本法第 10 条に盛り込まれた原理を指しており、具体的には「従来の官僚的な画一主義と形式主義とを打破して、教育行政においても公正な民意を尊重することを意味する。そしてこの原理は教育委員会制度の採用において最もあざやかに表現されているのである」と述べたり、この原理は「これらの制度そのものの創設についても民主的な手続をとることを要求する」と述べたりしながら(同、236頁)、とくに制度創設の際の民主的手続きを重視して、次のように述べている。

「従来教育に関する法規が命令によることを常例としたのに対して、新しい教育法規が重要事項については必ず国会の議決を経るべき法律によって定められているのみならず、文部省はこれら法律案の立案に当たっても、教育刷新審議会(委員会)その他の諮問機関の意見に基き、またその意見をゆたかにとりいれているのである。さらに教育に関する法律以外の命令を定め、および教育行政の運営の方針を決定するに当たっても、文部省は 18 におよぶ各種専門の審議会を設け、その意見を尊重して民主的に、しかも公正を期しているのである。」(同、236-237頁)

この「教育行政の民主化の原理」を手続き面から説明した部分であるが、

この文部省『報告書』の中で1950年後半の時期まで、これほど民主的手続きの重要性を強調していた文部省が早くも、かの1956年「教科書法案」廃案以降の教科書検定行政において、この民主的手続きの原理を事実上投げ捨てるような措置に出たことは、一体どうしたことであるか。

第二の「教育行政の地方分権化の原理」に関しては、それは「従来の中央集権主義を排し、新憲法の地方自治の精神に沿い教育行政の地方分権化を徹底させたことである」と説明しながら、今後の文部省の役割について、次のように説明していた。

「終戦後文部省の権限はつぎつぎと地方に移され、教育委員会が設置された今日においては、文部省は初等中等教育については直接の支配力を持つことなく、地方の教育当局に対して専門的、技術的な援助と助言をなすべきサービス機関となったのである。ここに米国教育使節団のうたう『権力と責任の縦の線が明確に切断された』のである。」(同、237頁)

ときの文部省自身が今後の文部省の性格について、実に「専門的、技術的な援助と助言をなすべきサービス機関となった」と説明していたことを、ここでは指摘し強調しておく程度にとどめておくことにしよう。

第三の「教育の自主性確保の原理」に関しては、本『報告書』は、再び教育基本法を持ち出してきて、まさに「教育基本法第10条が明示するとおり、教育は不当な支配を受けてはならず、その自主性が確保されなくてはならない。教育は自由な空気のなかのみ育つ。教育行政は、教育に対して権力をふるうものではなく、教育基本法第10条が明示するとおり、教育の目的を遂行するのに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならないのである」と説明したり、また「同時に教育行政についても、それが一般行政の必要性のなかに埋没することがないよう、その自主性確保のためのもろもろの処置がとられてきたのである」と説明したりして(同、237頁)、この原理の下で、「教育行政からの教育の自主性確保」と、「一般行政からの教育行政の自主性確保」と、この2つの原理を、まことに明快に説いていたので

ある。

総じて、1950年9月に本『報告書』を作成した段階までは、以上にみてきた3つの教育行政改革の指導原理に基づいて、文部省自身が今後の文部行政を推し進めようと決意していたことは間違いない。とすれば、1950年代以降の文部行政の、この筋からはずれた変化と変質はどうして生じたのか、やはり大きな疑問が生ずるのである。

その他、本『報告書』の中には、すでに述べておいたように、数多くの刮目すべき見識が示されているのであるが、本連載論文「Iの7」の中では、紙数制限の関係で、その内容研究は以上の範囲にとどめておくほかはない。以下、本文部省『報告書』研究の件に関して、今後解明していきべき問題を2つほど追加的に提起しておくことにする。

その第一は、本『報告書』は、第二次アメリカ教育使節団の報告書の作成に、どれほどの影響を与えたのかという問題である。

その第二は、従来からの日本の戦後教育史研究は、本『報告書』をどのように評価していたのか、どれほどまでに深く立ち入って本『報告書』の内容分析をしていたのかという問題である。その内容分析は、至極当然なことながら、これほどまでにすぐれた文部省による戦後教育改革認識とか、この戦後教育改革を実行していこうとする強い決意などが1950年代に入るや否や、なぜに脆くも崩れ去っていったのかを、論理内在的に、その内容自体の中に立ち入って、より深く解明し切るものでなくてはなるまい。

かの「外的条件の変化は事物の内的矛盾を通じて作用する」という命題にてらして、より本格的に考えてみると、ときの政治的・経済的な情勢の変化がときの文部行政を大きく変化・変質せしめていった理由は、例えば本『報告書』に盛られた文部省の見識に内在する矛盾にも求められなくてはならないと考えられるからである。

(以下、次号に続く)