

戦後教育改革に学ぶ —改革から反改革へ—

新 海 英 行

「日本の戦後システムのうち、当然崩壊すべくして崩壊しつつある部分とともに、非軍事化と民主主義化という目標も今や捨て去られようとしている。敗北の教訓と遺産は多く、また多様である。そしてそれら日本の戦後システムのうち、当然崩壊すべくして崩壊しつつある部分とともに、非軍事化と民主主義化の終焉はまだ視界に入っていない」(ジョン・ダワー)

はじめに

「戦後レジームからの脱却」がいよいよ現実味を濃くしつつあります。いいかえれば、憲法を柱とする戦後改革によって構築された日本の政治的社会的な原理とシステムの抜本的な解消が試みられているのです。その点では、教育も例外ではありません。なぜならば、教育の憲法(準憲法)ともいわれた教育基本法をはじめとするこれまでの法制度の改訂とそれがもたらしている教育実態の変容、すなわち教育への度重なる国家介入によって教育の自由と自治という近代的な教育価値の希薄化が次第に顕著になっているからです。そこで本稿では、いま払拭されようとしている戦後教育改革の理念とその制度の基本とはどのようなものであったのか、そしてその後いかに、そしてなぜ「脱却」の道筋を辿ることになったのか、さらにこれからの時代にどのようなさらなる改革が求められるのか、そのための課題は何かについて考えてみたいと思います。

1. 日本国憲法と教育基本法—占領下の教育改革—

1) 前近代的富国強兵国家から近代的民主主義国家へ

日本国憲法と教育基本法は、戦後教育史を振り返るにあたって欠かせない基本的な前提です。アメリカ単独占領下の教育改革といいかえることができますが、いずれにせよ憲法と教育基本法が、戦後日本の教育を方向づけました。いうまでもなく戦前は大日本帝国憲法でした。この言葉自身が少し大国主義的で重い感じがします。新憲法では「大」と「帝国」が取れて、日本国憲法(以

下、憲法という。)になったわけです。1946年11月3日、憲法が公布されました。あらためて強調するまでもなくこれは大変画期的なことでした。明治以来、富国強兵・殖産興業を国策としていた前近代国家から近代的な民主主義国家に一変したからです。天皇主権から国民主権へと主権者が大転換したからにはほかなりません。そのさい鈴木安蔵という戦後憲法にとても大きな影響を与えた研究者が注目されます。かれがつくった憲法研究会は全く民間の自主的なもので、政府の研究機関ではありません。かれは、これからどういう憲法をつくろうかということで、憲法学者が集まって研究会を結成した、その筆頭の研究者でした。そして、「国民主権」「法の下での平等」「男女平等」を柱とする「憲法草案要綱」を公にしています(雨宮、p.88、2008)。実は、これからお話しする占領国軍総司令部(以下、GHQという。)(竹前、2002)も、上述の研究会が発表した憲法構想から相当学んでいます。ですから、憲法はマッカーサーがつくったという説が有力視されていますが、その過程では日本人から随分学んでいます。さらに戦前の歴史からも学んでいます。それから、富国強兵国家や天皇制国家主義に対峙してきた多くの先人がいます。自由民権や大正デモクラシー、普選運動や労農運動など、戦前の民主主義の未発の可能性も視野に入れていました(ネルソン、pp.7～、1992)。こうした民衆運動が求めた国のかたち、その基本が「国民主権」でした。これが戦後改革、とくに新憲法の第1の原理でした。

もう少し深入りしたお話しをしたいと思います。GHQの憲法草案作成の責任者にC. ホイットニー(Whitney)准将という人がいたのですが、

かれを中心とする GHQ の旧憲法批判は以下の通りです。何と云っても戦争肯定主義です。大日本帝国憲法は、欽定憲法ないしは明治憲法とも呼称されたのですが、ご承知のように戦争を拒否してはいませんでした。ですから日清戦争、日露戦争、日中戦争、太平洋戦争など、いくつかの戦争を繰り返してきたわけです。新日本国憲法は、明らかに「平和主義」です。これが戦後改革の第2の原理です。今、国会でも、安保法制について憲法解釈をめぐる集团的自衛権の問題が大きな議論になっています。そもそもは第9条が明記しているように、戦争肯定主義から平和主義へと転換したはずなのに、です。

第3の原理は「基本的人権の尊重」です。戦前は旧憲法下で人権は抑制されていました。国が国民をコントロールしていました。ですから権利よりも、むしろ義務です。「臣民」という言葉が後で出てくるとは思いますが、つまり、天皇に従っている家来です。義務はあっても、権利は抑えられていたわけです。人権は抑制され、躁躰されていた時代から、新憲法下、「基本的人権の尊重」へと原理転換されました。私たちは幸福を追究する権利を持っています。働くことも人として当然の権利です。公序良俗に反しない限り表現の自由もあります。信教の自由、学問に自由、生存権です。そして、学ぶ権利を基本におく教育権です。教育権はまさに人権中の人権といわれています。教育基本法が制定されたのもそのためです。このように人権の尊重が、新しい憲法の下で明記されてもう70年近く経過したとはいえ、今なお残された課題は少なくはありません。聴講されているみなさんはほとんどが女性ですので、女性の生存権や教育権に注目してみましょう。

戦前の日本社会では男尊女卑という由々しい考え方が貫かれていました。驚くほど女性の地位が低かったのです。大学に行く権利は女性にはありませんでした。唯一、日本女子大学だけが、女子大学として門戸を開いておりました。国立大学はほとんど全部駄目です。1941年に帝国大学の中で例外的に東北大学のみが女子に門戸を開きました。女性は食事の準備や掃除のほか、出産、育児、高齢者のお世話など、家を守ることに、これが女のしごと、こういう役割をしっかりと果たす女性が「女

らしい」人といわれ、伝統的固定的な性別役割分業という考え方が強固に根づいていたのです。この考え方が猛烈に教育を支配していました。これに対して真っ向から異議を唱えたのが、ベアテ・シロタ・ゴードン (Beate Sirota Gordon) でした。GHQの最も若い女性担当者だったかの女は、もともとユダヤ系ロシア人だったので差別や迫害など、人権には鋭敏な方だったわけです。『1945年のクリスマスー日本国憲法に「男女平等」を書いた女性の自伝ー』(柏書房、2001年)、“The Only Woman in the Room” (講談社インターナショナル、1997年)などの著作があり、「ベアテからの贈物」という題名で映画化されました。その後、アジアを中心に世界的な文化交流の仕事に専念され、しばしば来日されました。愛知にも数回来られ、筆者も2度お会いし、お話を伺うことができ、本格的な社会権を規定したワイマル憲法がかの女が担当した条文のモデルであったことが確認できました。もっぱら戦前日本で暮らした経験があり、日本の女性を囲む前近代的な環境を熟知していたベアテのおかげで、少なくとも法理念上は両性の平等をはじめ女性の権利が憲法でしっかり保障されることとなりました。平塚らいてうや市川房江など、戦前の男女平等実現を目指した活動・運動の成果でもあったし、その重要性を看過しなかった、そして戦後改革の大きな柱に据えてくれたベアテを中心とした占領軍のおかげだったと思います。これでようやく女性も中等教育や高等教育のチャンスを手にすることができるようになりました。広く民法上の権利、そして何と云っても選挙権です。戦後初の衆議院議員選挙 (1946年4月10日) では実に39名の女性議員が誕生しました。

2) GHQの四大教育指令

上述のような戦後改革のもとにいかなる教育改革が取り組まれたのか。占領下教育政策の出発点はGHQの「四大教育指令」でした。1945年8月30日、マッカーサーが厚木飛行場に降り立ったのですが、これ以降占領が始まったと言ってよいと思います。そしてマッカーサーは天皇陛下と接見し、それからアメリカの単独占領による間接統治がスタートしました。戦争が終結したのが8月15日ですが、9月、10月のころは、まだ占領政策

に十分に着手できていない時期でした。他方、11月の初めぐらいまで、日本政府は戦後民主化をサポートージュしていたのです。まだ戦前の、こういった国家主義的教育観を残存させていたからです。とくに社会教育の分野では戦前と同じような調子で国体護持の通牒（通達）が地方自治体に向かってに告示されていたからです。これを知ったGHQは怒り心頭、急遽、軍国主義・国家主義教育の否定を指令しました（「日本教育制度ニ対スル管理政策」1945年10月22日）、「神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ビニ弘布ノ廃止ニ関スル件」12月15日、「修身、日本歴史、地理停止ニ関スル件」12月31日）。上述のように、非民主主義的な教員、すなわち共産主義や軍国主義・国家主義の教員の追放のために教員適格審査が行われました。占領軍の内部資料には毎月のレポートに記録されています。GHQは、より有効な国民統治のために天皇制を温存することにしたのですが、皇国思想とのかかわりで軍国主義・国家主義教育のイデオロギー的役割を果たした国家神道思想が大問題でした。神社神道への国家的関与は神社行政を内務省から外し民間化することによって国家による宗教の統制支配を払拭しました。

戦前は前近代的な国家政策の下で国家神道が教育の中に取り込まれていました。こうした政策が子どもたちや若者を戦争に導いたという理由で、これを撤廃します。それから、修身、日本歴史、地理といった授業を排除します。時々、戦後についてのテレビの特集などで、子どもたちが筆で教科書を墨塗りしている姿が出てきます。これは、軍国主義・国家主義を美化する箇所を黒塗りしている様子です。これらの指令を学校できちんと守るように、中央レベルではGHQが文部省に対して相当厳しくチェックしました（寺中、1987）。文部省の局長や課長を、毎日のように呼びつけたり、ミーティングをし、「法案のここが問題だ」「これは通達として出してはいけない」とか、「こういう点を指導すべきだ」というアドバイスをしたり、かなり細かい指示をしています。GHQ/SCAP・CIE（占領国軍民間情報教育局）が、文部省（文科省）に相当する組織です。この組織が文部省をチェックしました。また、地方レベルで

は、GHQの地方セクションとして都道府県に軍政(1949年以降民政)チームが、全国各ブロック(8管区)に地方軍政司令部が設置されました。そして、各地方ブロックと都道府県ごとに各種の指令や命令がきちんと実行されているかどうかを厳重にチェックし、守られていなければ、自治体の教育担当者は直ちに更迭されました。このような厳しい監督と指導をしました（志知、1980、福原、1987）。日本の占領は間接統治でした。日本の政治・行政の実施主体は日本政府、文部省であって、それを側面からアドバイスするのがGHQということでしたが、しかし、これは建前で実態はかなり直接統治に近い強力な指導をしました。やや皮肉なことに、非民主的だと言ってトップダウンを否定したGHQはまさに上からの命令、監督、指導を強行したのです。

3) GHQによる教育改革の方向づけ

戦後教育改革はまずは占領政策として着手されました。その大きな方向づけをしたのが、「米国対日教育使節団報告」でした。J.D. ストダード（Stoddard）を団長とする最初の対日教育使節団は21年の3月5日に来日し、膨大なレポートを書き、かつ勧告をしました。このレポートがミッションレポート（Report of the United States Education Mission to Japan）です。2回目は1950年来日しました。東西の緊張が大きくなったこの時点だけに、日本を「反共の砦」ととらえるなど、かなり性格が変わりました。アメリカの対日政策そのものが「非軍事化」「民主化」の後退を意味していました。とはいえ、占領当初では前者の第1次ミッションレポートは日本の教育を基本的に大きく方向づけたレポートでした。その構成メンバーは、G.S. カウンツ（Counts）をはじめとする教育学者、教育行政官、教育評論家そして教師です。こういうメンバーで構成される約27人のミッションがやってきました。そして戦前日本の教育について批判的に検討し教育改革を提案しました。1カ月足らずです。そのさい、これは後でお話ししますが、かなり多くの日本人からヒアリングをしています。日本の教育にかかわる有識者からヒアリングをして報告書をまとめており

まずは、この報告書が強調し、その後不十分ではあれ実現された改革についていくつか列挙してみましょう。教育の中で一番大切にすべきことは「個人の価値」と「精神の自由」です。戦前は、イエ、ムラ、国家という共同体が個人を優先していました。個人の共同体への従順と忠誠に価値が置かれたわけです。使節団は、これを批判し、開かれた近代的個人主義の立場に立っていました。こうした視点から教育の抜本的な改革の必要性を述べています。抜本的改革の要旨は以下のようです。中等教育を中心に学校教育の拡充・年限延長をはじめ、義務教育段階の授業料無償化、男女共学、ローマ字の活用など国語教育の改革、社会科の新設、高等教育機関における自由主義教育の充実、とくに政府機関による高等教育への統制禁止、女子の進学の実現、四年制師範学校の編成、独立・個性の発揮及び民主的公民の権利・責任を助長する教育の促進、一般投票による教育監行政機関の設置などがその概要でした（教科教育百年史編集委員会、1985、鈴木英一、1995）。以下、主要な改革内容に注目してみましょう。

第1に、「6・3・3・4」というにシンプルで貧富や男女の区別なくだれにも開かれた学校制度です。しかも義務教育の3年延長です。戦前は複雑な複線型の学校制度でした。この制度には社会的地位や貧富の格差に対応して学校がつくられていたという公平性に欠けるという重大な問題点がありました。それから国公立の義務学校では授業料を無徴収とする。戦前は義務教育でも授業料が必要だったのです。だから貧困家庭では不就学の子どもも珍しくありませんでした。さらに男女共学の制度化です。これは高等学校では100%実現できなかったのですが、むろん画期的な改革でした。

第2に、住民の選挙による教育委員会の設置も戦後民主改革にふさわしい大改革でした。教育委員会は戦前には存在していなかったのですが、ミッションレポートの勧告で戦後はじめてそれをつくったのです。後述しますが、教育委員会は、もちろんレイマンです。素人です。町の住民です。親も入ります。そういう方々が教育委員に選出される。これが肝心です。GHQは教育委員を住民が選挙で選ぶ、そこに価値があるということを強調しました。社会教育でも、公民館委員の公選が

指示されました（大田、p.195～199、1990）教育の民衆統制です。岐阜県では1950年に教育委員会が予算を独自につくり、議会でもつくりましたから予算が2つできました。そして、2つの予算の決着がつかず国(文部省)が調整しました。（片岡・辻、pp.13～15、1988）教育行政の独立性という近代的原则からいえば、教育委員会に予算編成権があつて然るべきだったのです。

第3に、社会科を新設したということです。社会科という科目は、戦前はありませんでした。これはアメリカ産です。”Social Studies”といいますが、社会科を新たな教科としました。そこでは体験学習をととても重視していました。社会見学を重視していました。そして、地域社会での子どもの生活というものをベースに置いて、そこから学んでいくという、少なからず生活体験学習を含んでいたわけです。トライアウトスクール（実験学校）が試行され、ホームルームやガイダンスなどが定着しました。

第4に、上記のような教育改革の有効な推進のために、IFEL（教育指導者講習）が盛んに開催され、新教育の理論と実際の研修が行われました。こうした学習は新教育・進歩主義教育の理論的提唱者J、デューイ(Dewey)の「学校と社会」(コミュニテイスクール)と「教育は経験の再編成」理論によく裏づけられていました。実は私が小学校のときに勉強したのは体験学習でした。地域の生活と労働と文化を土台とした生活台に教材を求めた経験学習がととても重視されました。地域子ども会も日常的な活動が盛んでした。嬉しいことに、その代わり暗記と試験はあまりなかったということを懐かしく思い出します。

第5に、4年制の教員養成大学の発足です。その前身の師範学校は中等教育機関だったのですが、これを高等教育機関に昇格し認知しました。同時に一般大学でも教員養成を可能にしたのです。これも大きな改革でした。教員養成は、やはり教育全体の原動力となるからです。

以上のような教育改革がGHQによって強力に進められたのです。

4) 戦後教育改革における日本側のルーツー日本側教育家委員会(教育刷新委員会)ー

戦後改革はすべてマッカーサーの指令下に行われたわけではありません。戦前、軍国主義・国家主義教育を批判して抵抗した実践家、教師、官僚、研究者がいたことを忘れてはいけません。かれらのリベラルな教育観はGHQのメンバー(とりわけニューディーラーと言われる)が共感するものであり、上述の日本人有識者を積極的に登用しました。

GHQはまず、1946年1月9日、「日本側教育家委員会」を発足させました。これは、同年8月10日、「教育刷新委員会」に変わります。この2つは、ほぼ同じものです。教育刷新委員会がもっぱら高等教育改革に取り組みます。さまざまな教育制度づくりに取り組んだ委員会がこの教育刷新委員会です。日本側教育家委員会は占領軍の指令でつくられました。委員長は安倍能成です。旧制第一高等学校校長だった阿部はのちに文部大臣になります。副委員長が南原繁で政治学を専攻し、東大の総長になりました。この時代には占領軍の人事方針でもあったと思われませんが、キリスト者がしばしば要職に抜擢され、大いに活躍しています。例えば、上述の南原に加え、前田多門という、安倍の前任の実質戦後初代文部大臣もそうでしたし、その後任の文部大臣で教育基本法をつくった田中耕太郎もカトリック教徒でしたし、矢内原忠雄という東大の2代目の総長もクリスチャンでした。矢内原、南原、いずれも内村鑑三のお弟子でした。前田も内村の影響を受けていました。内村門下生が活躍しました。かれらはキリスト教信仰を通して自立的な個の思想、いいかえれば近代的個人主義のもと、リベラルな教育観と国家観を持っていたからです。内村の影響度が非常に大きい知識人が戦後改革に力を発揮しました。ちょっと遡ってしまうのですが、実は、今言ったような個人主義的な価値観とか教育観は、リベラリズムやデモクラシーの根幹に底流しています。戦後スタートした、そのような発想というのは、実は前史があります。教育史に関して言えば、1920年代の大正デモクラシー、あるいは大正の民本主義と言ったのですが、その時代の文部省の官僚たち、局長、課長とか、そういったレベルの官僚たちや教育界の

リーダーたちの教育観(新海、1990)の中には、上述のリベラルな教育思想が内在していました。

こうした自由主義的な教育は、高等師範学校の附属学校や玉川学園や自由学園などの先駆的な私学で実践されました。そしてこの考え方は安倍はじめリベラルな教育を主張する人びとの教育観を形成していたし、ひいてはGHQもそれを評価していました。占領文書などがこれを実証しています。ついで自学自習です。自学自習とは子ども主体の自発的学習です。教室で先生が剣道の竹刀を持っていて上から「覚えろ」と命令する強制教育ではなくて、児童・生徒が自分から何かを発見して調べてみる、話し合って学び合う。自学自習が新教育にふさわしい子ども中心の主体的な教育として取り組まれました。今、文科省が熱心に主張しているアクティブラーニングです。これがすでに戦前、大正時代に萌芽していたのです。

義務教育年限の延長論もすでに大正期に提言されていました。戦前文部省の官僚の中にもその必要性を強調した人がいたのです。教育の社会化・社会の教育化、言い換えれば生涯学習です。社会生活における人間形成を保障する教育環境づくりの大切さを、川本字之助という係長が言っているんですね。乗杉嘉寿は、1919年に日本で初めて社会教育課長になった人です。第四課と言っていたのですが、すぐ社会教育課に改めて、初代の社会教育課長だった人です。この人は、脂が乗りすぎて、つい余計なことを言ってしまう、師範学校を批判するんですね。師範学校はまさに国家主義教育の指導者養成という強制教育をしている。それは本来の教育とは違うよということを言っていて、すぐ飛ばされました。松江高校の校長に、実は左遷された人です。川本字之助は、主にアメリカの教育を熟知し、また戦後の障害児教育の草分け的な存在であった人です。障害児教育には戦前は光が当たっていなかったのですが、そこに光を当てた人です。東京教育大学、今の筑波大学の前身の先生になった方です。こういう方が、この2人だけではなくて何人かいるので「等」と書いているのですが、戦前の文部省の中にも、あるいは実践の現場の中にもいました。この時代は、結構戦後の改革につながるような考え方、そういう教育論、そして実践が作り出されていたという

ことを忘れてはいけないと思います。戦後教育改革のルーツは大正期まで遡るのです。それが全部潰されてしまったのが、1930年代の後半からの総力戦下でした。今「花子とアン」というNHKの朝ドラが好評です。今日は花子さんがNHKの子ども番組の出演をもうやめてしまうというくだりだったのですが、国策に合わないストーリーや言葉の使い方が厳しくチェックされるなど、やめざるを得ない状況があったのでしょうか。当時の1930年代、それから40年代、とくに日中戦争が始まってからだだと思います。

それから、単線型学校制度についても戦前に論じられていました。社会的地位の違いによって多様な学校に振り分けることはしない、だれもが小学校、中学校はむろん高校も地域の同じ学校へ行く。地域でともに学び合う。地域性というものを非常に重視しました。さきほど私は生活教育と言いましたけれども、生活教育とか地域に根ざす教育ということは、その学校がその地域にあることが重要ですよ。子どもたちがそこに住んでいる大人たちの背中を見ながら育ち合う。これがデューイの新教育、とくに進歩主義教育の考え方です。こういう考え方の制度的表現が6・3・3・4制度に他なりません。

さらに、地域・自治体こそ教育の基盤ですから、文部省・地方庁の監督権限を縮小する。これは、教育刷新委員会もGHQも強調しました。アメリカの地方分権制度のもとでは、長い間、連邦国家の教育省はありませんでしたので、教育の地方自治の必要性のゆえ、GHQの中には文部省廃止論のスタッフもかなりいたわけです。あまり文部省が強権を持ち、中央集権的な教育行政権限を持つべきではない。重要なことは各地方で、そしてまた各学校でお決めくださいというのがGHQの考え方でした。地方教育委員会が設置されたのはそのためです。では教育委員会の役割は何であったのか。いいかえれば教育行政の任務ですが、教育行政は、あくまでも環境条件を整備することです。学校教育が成立するのに必要な校舎の建設、教科書の配布、運動場の整備、教職員の雇用、給食の提供など、あくまでもこういう周りの環境条件を整えるのが教育委員会や文部省の役割とされました。このように、教育内容への国家的介入は制

約とされました。戦後初発の学習指導要領（1947年）はもともと教師の教授の自由を脅かさないように単なる参考資料にすぎませんでした。学習指導要領が法的拘束性をもつにいたった現在と比べると、かなりの違いがあります。

最後に開かれた教育（師範）大学の設置です。戦前の師範学校は中等段階の教員養成機関でしたが、これを高等教育機関とただけではなく、一般大学でも教員養成が可能であるという開放性への転換も画期的な試みでした。これが戦後初期の教員養成の基本にすえられました。この点も、南原や上原専祿（大学基準協会等において戦後高等教育の実現に貢献）の構想なくして実現できなかった改革でした。

5) 教育勅語から教育基本法へ

－前近代儒教倫理教育から教育の自由と権利を基調とする近代個人主義的教育へ－

戦前から戦後へと教育的価値観が大転換された中で、理念・制度的にはどのような転換があったのか、あらためて整理してみたいと思います。

まず第1に、「義務としての教育から権利としての教育へ」の転換です。いいかえれば、教育勅語から教育基本法への転換です。戦前は教育の基本的理念は教育勅語で示されていました。「教育ニ関スル勅語」（以下、教育勅語という。）です。教育に関する天皇のお言葉です。教育勅語は、戦前の小学校では2年生か3年生だったら全部暗記していなければいけない。意味も分からず暗記させられたのです。教育勅語は、天皇制を冠においた儒教倫理、国家神道によって裏打ちがされている。戦後はこれが教育の自由と権利を前提とする近代的個人主義の教育基本法に変わりました。

さて、天皇制国家のサーバントとしての臣民の育成が戦前の教育の大方針であったのですが、戦後憲法によって主権者国民（市民）の育成へと大きく変わりました。市民教育、国民形成の根幹は、やはり個人主義です。個人の尊重であり、人格の確立です。偏差値を高めることではなくて、人格づくりです。人格という概念は総合的・複合的な言葉ですが、個人の生き方、価値観というものが重要ではないでしょうか。そして個性の尊重が教育基本法第1条に書かれました。旧憲法では臣民

にとっては権利より、むしろ義務がたくさんありました。戦前の義務というのは、まずは学校に行く義務です。教育は、権利ではなくて義務だったのです。男子は軍人になりました。徴兵制がありましたから。兵役の義務です。そして、だれしも重い税金を払わされた。納税の義務です。これらの3つが、臣民の3大義務だったわけです。戦後は、権利のほうが大切にとらえられることになりました。義務から、主権者である国民（市民）の権利へ変更されたのです。

第2に、「天皇制国家主義・軍国主義イデオロギーの教化から生活経験主義教育へ」の転換です。ある種の価値観やイデオロギーを無理やりに教え込むという意味の教化という言葉は、今は使われませんが、戦前は教育の常用語でした。臣民として国家に服従させるための考え方や思想を学ぶ者の同意もなしに注入することです。こういう教育から、地域に根ざす生活経験主義教育へと変わったわけです。それゆえ、地域に根ざすことが重視されることになりました。地域には、大人たちが知恵と力を合わせてともに暮らしています。大切な仕事をしています。戦前、敗戦直後ですから、農業も、商業や工業も、地域では大人たちが働いている。子どもたちはその姿を見て育ったのです。地域には暮らしの現実があります。暮らしを経験しながら、世の中のことを学び合う。そういう地域性と生活現実を大切にした教育を中心に、戦後の教育はスタートしたわけです。

こうした教育を、私も小学校のころに体験できてよかったなと思っております。親も先生も勉強、勉強と言わなかったし、塾は私の育った町にはほとんどありませんでした。ですから、中学生になってもたっぷり遊んで、遊びの中から仲間をつくり、そして地域でも役割を与えられ、何かを成し遂げていく力や感性を培うことができました。ですから、戦前の覚え込ませる教育ではなくて、戦後始まった新教育、進歩主義教育、まさに生活経験をくぐり抜けて自分の本物の知恵を身に付けていくという経験主義教育は、学力中心の系統主義教育に比べて、人格教育と学力形成が矛盾しない、全面発達を保障する教育を可能にするのでは、と評価しています。学習指導要領の改訂で、総合学習がかつての2/3に減ってしまいました。教科書が

厚くなりました。残念だなと思っております。ひっくり返ると言えば、戦前における教師・教科書中心の教育から、子ども中心の教育へ。これが戦後初期の教育改革の大きな転換点でした。

また第3に、「複線型の学校体系から単線型の学校体系へ」と一変しました。これは、教育の機会均等を実現するために取り組まれた改革です。学校が複雑に分かれているということは、今で言えば、中高一貫の中等教育学校というのがありますよね。これは、明らかに受験に強い子を育てる、学力優先の教育を重視しております。おおむね公立であれ、私立であれ、中学校の3年生でもう高1の教育課程を済ましてしまう学校が珍しくありません。そこへ行く子どもたちは、家庭的、経済的に恵まれている子どもたちが多いのです。恵まれていない子どもたちは、東京などでは軒並み公立の高校に入らざるを得ない。愛知県や岐阜県では違うかもしれませんが、いずれにしても、家庭の経済力や社会的地位・階層が、即、学校種別をつくっているわけです。戦前は、大金持ちや大地主の家庭に生まれた子どもは授業料は高くてもそれなりの学校へ行っても、庶民とは異なるより高い教育を受けたのです。こういう差別的な学校制度をなくすために、単線型の学校体系に移したわけです。教育の機会均等と公平な学校制度を実現する可能性が生まれたと言えましょう。

さらに第4に、伝統的固定的性役割に基づく「別学から男女共学へ」という改革です。愛知県や岐阜県などは、共学への抵抗もあったのですが、公立校では比較的順調に共学の中等教育、高校へ転換しました。しかし、東日本や東北では、いまだに県立高校の中に男子高と女子高が結構あります。伝統的固定的性役割が欠かせないと地元の学校や教育界が考えたからです。共学に変わったということは、画期的な戦後教育改革の1つだと思います。戦前は父兄会と言っていました。父兄ないし父兄会とは何でしょうか。子どもの教育の責任者はお父さんとお兄さんです。つまり家庭では、あるいは社会的にも男性が子どもの教育の権限を持っているということです。お母さんには養育の権限もない。戦後はPTAのPの中に当然お母さんも入っていました。むしろ、昔も今もPTA活動の実質的な担い手はお母さんたちです。いまだ

に父兄会とは時代錯誤も甚だしいと言わざるを得ません。性別役割分業を背景にした言葉はもう死語にすべきです。

第5に、「国家統制の教育行政から民衆統制の教育行政へ」です。これはまさに近代的な教育行政の大原則です。民衆統制という言葉は、layman control、または popular control を意味します。つまり、教育行政は素人が最前線でやるもの、教育に熱心な素人が地元住民による選挙で選ばれ、教育委員会が構成されるからです。教育の民衆統制こそ教育委員会の本来のあり方だからです。今、教育委員会制度がとても揺れておりますので、大変心配していますが。そもそも戦後発足した教育委員会は公選制の教育委員会だったのです。議員選挙と同様に住民が立候補した委員を選挙で選ぶという公選制度を伴っていたわけです。これはなぜかといいますと、教育行政は、教育は未来に向かってさまざまな可能性をもつ子どもたちを育むわけですから、学習や教育の自由が保障されないといけない。とすれば政治や行政から独立しなければ、自由でなければいけない。精神的に自由でなければいけない。教育は自由でなければならない。教育の自由、そのために教育行政の独立が必要不可欠です。これが近代教育の大原則です。それは普通の国は当たり前の常識です。実は、残念ながら、今これが教育委員会法の改正によって教育が政治によって支配されかねないしくみに大きく変わりつつあるというのが実態です。

2. サンフランシスコ講和条約後の教育反改革—占領後の教育改革—

1) 戦後教育改革の断絶の始まり（戦前への回帰）

サンフランシスコ講和条約（1952年）以降、アメリカも著しく変化します。それ以前から兆候がありました。大きな国際情勢の変化という背景があります。共産主義のソビエト連邦、そして中国の社会主義革命の進展という背景のもとで、朝鮮戦争が勃発するなど、東西の緊張が非常に熾烈になりました。こんな中で、非軍事化・民主化という占領政策のキーコンセプトは後退していきました。アメリカに従属し、共産主義の進出を防衛してくれる、そういう日本の役割が必要だと、ア

メリカの極東政策と対日政策も変化しました。

それでは、占領後の教育改革はどう変化していったか。それは、戦後教育改革の後退という大きな動きに他なりません。前後しますが戦後教育改革の具体的な法律はといいますと、教育基本法、学校教育法、教育委員会法、社会教育法など、いずれも占領初期に制定されました。これで日本の教育改革の骨格ができたわけですから。しかし、骨組みができた直後、反改革、いわゆる逆コースのほうへと転換していったのです。加えて、戦前の戦犯（戦争犯罪）政治家たちが復帰してきます。今の安倍さんの祖父の岸信介もその1人です。やがて総理大臣になりました。アメリカの極東政策・対日政策の変更も大きな要因でしたが、他方ではアメリカが主軸の占領改革から解放されて、日本人の手による改革、憲法、教育基本法に変えていこうという政治体制づくりが濃厚になります。憲法3原則が後退し、戦後民主主義が弱体化していきます。

一つ一つ細かい法律まで挙げませんが、法改正もいくつか断行されました。そして、1960年代は、ご承知のように経済成長ですね。大変な高度成長をしていくわけですから。その中で、寡占企業、戦前の財閥ですね。三菱、三井、住友など、戦前の財閥だった大企業がよみがえってきます。私が残念だと思うのは、岐阜の十六銀行は健在ですが、私の地元の東海銀行は、ついに三和銀行や三菱銀行を中心とした大手銀行に吸収され、かつての東海銀行という地域を大切にしていたローカルバンクはなくなってしまいました。寡占企業の中心は金融資本です。金融資本を中心にして経済界が再編成されていく。トヨタは例外ですけれども。そして、経済至上主義的な政策が強化されていく。こういう時代がその後やって来るわけですから。市民・住民の声よりも大企業の教育への発言や要求が次第に強化され、受け入れられていきました。未だに、戦後初期の教育理念の形骸化をもたらしている由々しい今日の問題の一つです。

2) 戦後教育改革の転換

転換とは、逆コースと一般的には言われていますが、戦後教育改革の逆コース、歴史の歯車を逆転してしまったということです。言いかえれば、

反改革です。戦後初期段階では、人格の完成や個性の尊重が教育の目標とされましたけれども、経済の復興と高度成長にともない、経済のために役に立つ人材育成・マンパワー育成（経済審議会、1963年）のほうへ移っていく。経済界の教育要求に対応するようになります。これが1960年代に大きな転換をした中身です。戦後、アメリカから導入された新教育、とりわけ生活経験主義教育から、偏差値中心の全国一斉学力テストも着手されました。明らかに「能力（メリットクラシー）主義」という意味での学力主義教育へ」（堀尾、p.86～90、1997）の転換です。もう1つおまけが付いています。「愛国心、郷土愛、歴史や文化の伝統を強調する教育」への転換です。これが、愛国心とは書いていないのですが、いろいろ公明党とも調整をして、結局、教育基本法のその後の大幅な改訂版は「公共」という文字が変わっております。本当に言いたかったのは、国への忠誠であり、愛国心です。そこにはパターンリスティックなナショナリズムへの憧憬が伏在しています。それから、歴史的な文化・伝統を尊重する。これがはっきりと明らかにされたのが、2006年、第1期安倍政権の中で、憲法を改正する前に布石として教育基本法をぜひ変えたいということで改訂された中身です。それよりかなり前に、「期待される人間像」が、また愛国心を中心とした道徳教育の必要性が中教審によって提言されています。さらに溯りますが、1956年に「教育委員会が任命制に」変わりました。つまり、選挙しなくて、自治体の首長が教育委員を選ぶというように変わっております。教育行政が政治的中立性を確保することは間違いなく困難となりました（新藤、2014）。

それから、「学習指導要領の法的拘束力の強化」です。学習指導要領が法律に準ずるものになり、教員が地域での子どもの生活経験を教材化し、自発的に授業づくりに取り組むことが難しくなりました。非常に象徴的ですが、生活づくり方教育がすっかり影をひそめ、生活指導という民主的集団づくりの実践がいつの間にか生徒指導という管理監督を中身とするものになってしまいました。残念ながら、児童会・生徒会をはじめ、部活・クラブ活動、学校行事は停滞の一途をたどり、今に至っています。

学校の選別・競争・管理が激化し、学校間格差が広がりました。とくに高校が多様化・種別化され、受験に有利な中高一貫中等学校も開校されました。「学校体系の複線化」への回帰と言えましょう。

1973年オイルショック以降、低成長経済の時代に入り、1980年代に新自由主義・市場原理政策が導入され、これまで曲がりなりにも福祉国家を目指した目標が否定され（服部、P.26、2013）、教育と福祉の公共性が著しく減退していきます。とくに「戦後政治の総決算」を掲げ、第3の教育改革（明治の学制、戦後占領期の改革に次いで）を標榜した臨時教育審議会（1984～87年）は「生涯学習体系への移行」をメインテーマに、国民の教育への自己負担を増やし、教育財源を縮減する「教育の市場化」政策を提言しました。

その後、国公立大学・研究所等の独立法人化、学費の値上げ、奨学金制度の劣悪化などに加え、昨今は子どもの貧困率も上昇傾向です。こんな中で子ども・若者をめぐる教育環境条件はかえって貧しくなったと言わざるを得ません。1970年代以降、子どものいじめ、不登校などが社会問題化し、その原因を戦後初期の自由主義教育とそうした教育を担ってきた教師集団（日本教職員組合）に求める論調が目立ちました。こうして子どもたちや教員への管理体制が強化される一方で、教育の自由と権利という発想がやや意図的に後景に退かされました。「ゆとり教育」が総合学習や体験学習を重視するあまり学力不足が顕著となったという不当ともいえる批判のもと、再び学力偏重の教育へと転じ、全国一斉学力テストも再開されました。総じて、「教育の自由化や民営化がもたらす結果の一つは、公教育の質的劣化、そしてそれがもたらす「排除」としての不平等である」（佐和、p.166、2000）と言えます。

以上のように、占領期の後期以降、とりわけ高度経済成長期をとおして戦後初期の教育改革理念は次第に遠ざけられ、あるいは真逆の理念とシステムに改編されることによって、戦後初期教育改革の反改革ともいえる教育実態が作りだされました。しかし一方では、占領政策における形式民主主義的教育（子どもたちの実像や社会に現実が不透明）をのり越える教育実践が多くの民間教育

団体によって創出されたことも見逃すべきではありません。

3. これからの教育改革の課題

1) 当面の反改革の動き

「これからの教育改革の課題」と書きました。では、当面どんな課題があるかということで、いくつか書いておきましたが、今、教育再生実行会議というものがある、その前に自民党の教育委員会が存在しています。この再生会議の下に実行部隊としての文科省があるわけです。文科省がアドバイスを中央教育審議会から受ける。トップダウンで、上から教育の政策、教育のあり方が示されているということです。これはボトムアップを重視した戦後改革では違っていました。それでは肝心の私たち、直接子どもの教育に責任を負わなければならない父母、教師の意見がどこでも聞かれていないということです。決まった方針を拝聴する場にはいても、方針や政策を決めていく場に父母や教師がいない。これでは、教育の主役が不在のまま大切なことが決定されてしまうこととなります。二、三具体例を挙げましょう。

道徳の時間を「道徳科」と教科に位置づけることにしました。道徳の時間は、そもそもは担任の教師の自主性に任せた文字通りフリータイムだったのです。2018年度よりそういう教科ではない時間を、今度は「国を愛する態度」を含む道徳科に変えます。しかも評価もされるのです。明らかに公教育の限界を超えています。高校では、「公民」と「歴史総合」という科目の新設も予定されています。18歳選挙権の実施を前にこうした政治・主権者教育が急がれているからです。これが特定の政治イデオロギーの啓蒙の場にならないことを願うばかりです。

さらに、教育長をはじめ教育委員会は、これまで以上に首長のもとで部下になります。つまり、知事・市町村長の下にはっきりと位置づけられるわけです。本来、教育委員会は、一般行政からも知事・市町村長からも独立しているのです。一般行政に従属化することになったと思います。これは新聞でも報道されていますので、お読みになっている方もいらっしゃると思うのですが。

最後に、私たち大学関係者にとって重大問題で

すが、学校教育法の改正で学長に権限を集中するということになりました。教授会は諮問機関、アドバイザーコミッティーにしろということ。大学のみならず学校においては、教職員自治、職員も入れた教職員自治が不可欠だと思います。これこそ戦後教育改革の中で教育刷新委員会が主張したことなのです。この原点の考え方に立ち返るべきだと思います。そうでないと大学は国家(政治)のプロパガンダ機関に墮してしまうからです。

2) これからの教育改革のあり方

それではこれからの教育改革はいかにあったらよいか。あらためて戦後改革の歴史に学び、反改革から戦後改革への回帰、いいかえれば断絶から継承・発展へと反転を目指したいものです。戦後初期の改革理念が空洞化していく現状を直視しつつ、また、反改革に接して取り組まれてきた多くのすぐれた教育実践に学びながら、当面の課題を克服していくにはどんな新たな改革に取り組むべきか考えてみます。

まず第1に、何といたっても憲法3原則(国民主権、平和主義、基本的人権の尊重)に則った改革に回帰すべきです。第2に、公平に開かれた近代的個人主義の復権です。これは今言う共生の思想です。相互立体的な共生です。競争し合って、相手をなぎ倒して勝者となるという発想ではなく、なかまとお互いに支え合い一人ひとりのいのちと生き方の尊さを大切に共に主体的に生きていくという共生の思想は憲法理念と同根ではないでしょうか。その意味で憲法を柱とする戦後改革の原点に帰るべきではないかと思えます。

第3に、教育を受ける権利ではなく、教育への権利です。Right of Educationではなく、Right to Educationです。つまり、人格形成を可能にする本来の教育をみんなで要求し、組織し、創造していこう、そこに向かっていく権利の実質化です。子どもや父母の意見・要求に耳を傾け、当事者の考え方を十分に引き出し、それらをつなぎ合わせて教育のしくみや内容・方法に創り上げていく。しかもそのさい子どもたちの人として生きる権利(生存権)と結びつけて憲法26条は解釈されなければなりません。

第 4 に、科学や文化の成果と生活経験を切り結び、豊かな人格と確かな学力を創造的、集団的に培い上げる教育実践づくりです。そのために、地域、生活、労働、文化が内包され教育的価値にあらためて着目し、子どもたちがともに育ち合うための環境条件の構築が不可欠です。そのさい、とりわけ中等教育段階では、学校はぜひ人としての生き方、なかでも人生選択力の基礎を培う学び舎であって欲しいものです。

第 5 に、子どもと父母と教師の本格的な学校参加です。そして学校自治の主体となることです。例えば、子ども、父母、教員の代表者たちから成るドイツの学校評議会 Schulrat には学校の方針を決定し、校長を選出し、教科書を選択する権限があるのです。学校そのものを動かしていく主人公としてのあり方を保障しているのです。日本の学校評議会はまだ発展途上でしょうか、学校運営の主体たり得ていません。

第 6 に、教育行政の分権化と学校自治の再構築です。教育政策の策定ルートがトップダウンであってはなりません。昨今の教育政策の実施ルート、すなわち教育再生会議→文科省→地方教育委員会→学校というルートを解消し、ボトムアップの政策づくりに戻らなくてはなりません。近年、特定の政治的立場や教育的見解をメンバー間に共有する教育再生会議が教育改革の先端に立っているが、民意を十分にふまえた政策決定方式に転換すべきと思っています。地方教育委員会を住民主体でその独立性を確立した組織に変更することが必要不可欠と確信します。大学も然りです。教育・研究の自由はむろんのこと、教職員と学生による大学運営の自治は大学の発展にとって必須の条件です。

第 7 に、教育の公共性を取り戻さないといけません。父母負担の教育費は他国に例をみないほど高額です。授業料は高く、奨学金制度は劣悪です。教育は半ば受益者負担とされています。言うまでもなく教育ほど公益性が高い社会的営みはありません。大きなテーマですが、新自由主義・市場化政策が阻害してきた教育の公共性の復権こそこれからの教育改革に求められる不可避の課題と考えます。

最後に、あらためて憲法を基本においた教育の

創造を、と声を大にして申し上げたい。昨今も、いじめ、非行、不登校、中退、自殺（願望）、がっこうに解消できていません。子育てでネグレクト、虐待も激増しています。家庭や地域の生活環境（経済的、文化的貧困化）のみならず、学校教育そのものが少なからず子どもたちの人間的発達を疎外しています。いみじくもパキスタン出身のマララ・ユスフザイさん（2014 年ノーベル平和賞受賞）が世界に訴えた子どもたちの人として生きる権利（生存権）を前提とし、学習を中軸においた教育への権利が保障されるべきと考えます。今こそ、憲法から目をそらすのではなく、憲法を基盤にすえた教育の創造をめざして協働したいと思います。

以上、戦後教育改革の理念と教育政策に焦点をおきながら大変多岐にわたり、また雑駁なお話になってしまいましたが、何かのご参考になれば大変嬉しく思います。ご清聴ありがとうございました。

注

- J. ダワー著、三浦陽一他訳『敗北を抱きしめて』（下）岩波書店、2001 年、EMBRACING DEFEAT - Japan in the Wake of World War II -, W. W. Norton and Company / the New Press 1999
- 雨宮昭一『占領と改革』岩波書店
- 寺中作雄（元文部省社会教育局長）への筆者のインタビュー（1987年）による。
- GHQ の占領政策については、竹前栄治『占領戦後史』岩波書店等に詳しい。
- J. ネルソン著、新海英行監訳『占領期社会教育改革』大空社、J.M.Nelson, "Adult Education Program in Occupied Japan in 1946 ~ 1950" .1954 (Dissertation)
- 教科教育百年史編集委員会『対訳・対日米国教育使節団報告』
- 鈴木英一「戦後日本の教育改革－教育行政・教育法研究の基盤－」鈴木英一編『教育改革と教育行政』勁草書房、所収
- 大田高輝「J. M. ネルソンの公民館像の特質」小川利夫・新海英行編『GHQ の社会教育政策－成立と展開－』大空社、所収

- 片岡弘勝・辻浩「占領期社会教育史の研究（４）－岐阜県社会教育行政の組織化と構造－」『社会教育年報』第7号、名古屋大学教育学部社会教育研究室
- 堀尾輝久『現代社会と教育』岩波書店
- 佐和隆光『市場主義の終焉』岩波書店
- 新藤宗幸『教育委員会』岩波書店
- 服部茂幸『新自由主義の帰結』岩波書店
- 例えば、占領期に岐阜県社会教育職員であった志知氏が岐阜軍政部との折衝経緯について詳細に記録している。志知正義『戦後岐阜県青少年教育史』教育出版文化協会、福原匡彦「占領期の教育行政－軍政部との折衝を中心に－『東海社会教育－占領下岐阜県社会教育の証言－』第28号、東海社会教育研究会
- 乗杉嘉寿、川本宇之助、小尾範治等については、小川利夫・新海英行編『近代日本社会教育論の探究』大空社、1992年、新海英行編『現代日本社会教育史論』日本図書出版、2002年、『戦間期日本における文部省社会教育行政思想の研究』（平成14～15年度科学研究費補助金研究成果報告書、代表研究者・新海英行）等を参照

本稿は、日本看護史学会第28回学術集会（2014年9月6日、岐阜大学）における講演記録を修正・加筆したものである。

A Study on Reform of Education After the World War II From Reform to Anti-Reform

Shinkai, Hideyuki*

In some decades, in particular in recent years, the assertion, 'Free from political Regime after the World War' seems to have been realized. In other words, the democratic and liberal idea and its system which were established under the occupied and controlled conditions by GHQ have been gradually changed.

The tendency above mentioned is also same in the educational policy. Because, as the basic policy of 'Democratizing and Non-militarizing' was reformed to the one of 'Non-communism', the educational policy has diminished such liberal ideas as Freedom of Education, Right to Education and Educational Autonomy which are involved in the fundamental law of education, the law of school board, the law of school education and so on. In this paper, we follow the historical trends of educational policy after the world war II, examine why it have been changed from reform to anti-reform, and propose the new educational policy which is necessary in the near future as the conclusion.

キーワード：戦後初期教育改革, GHQ (SCAP/CIE), 対日米国教育使節団, 日本国憲法,
新教育・進歩主義教育

