

中央教育審議会答申を中心にみた戦後日本教育改革の課題

—占領下での教育改革から昭和46年中教審答申まで—

谷 村 綾 子

序

今日、頻発する少年犯罪が報道されるたびに、人びとは道德教育の必要性を口にする。この背後には、現代社会における価値観の多様化・崩壊といった問題が指摘されている。しかし、価値観の崩壊は今日に限った問題ではない。第2次世界大戦後の日本においては、敗戦の経験による価値観の崩壊、日本人としてのアイデンティティの喪失が問題とされ、そして、道德性の欠如が教育の問題として取り上げられ、解決策が探られていた。つまり、終戦直後の状況と、今日の価値観をめぐる社会的混迷は、決して無関係ではない。

たとえば今日議論される教育基本法改正の理由の一つに、現行法があまりにも無国籍であるため、「日本の伝統の尊重」や「国を愛する心」を条文に入れる必要性が指摘されている。これは、占領下教育改革直後から指摘されていることである。また日本の伝統の尊重や愛国心の育成の問題は、人格の完成という教育の目的と無関係に語られることはない。つまり、今日の教育改革論議と、終戦直後からの教育改革論議は、道德性の欠如や、日本の伝統、愛国心といった共通の論点を持っており、その背後には国民のモラル形成という要請が存在していると考えられる。戦後50年以上を経た今日、わが国の社会的状況は終戦直後から大きな変容を遂げたにもかかわらず、教育改革の課題は、国民のモラル形成という要請のもと、依然として同じ土俵でせめぎあいを繰り返しているように見える。それはなぜなのか。

本稿においては、この疑問に答えるため、国民のモラル形成という要請を一つの軸としながら、上記のように教育改革論議が同じ土俵で「再現」される原因を探ることを目的とする。国民のモラル形成という軸で戦後以降の教育改革論議を見る場合、1971（昭和46）年の答申「今後の学校教育の総合的な整備拡充のための基本施策について」は、戦後教育改革の反省にたち、同時にそれ以降の教育改革論議の土台を形成している点において一つの転機と考えられよう。そこで本稿では、この46答申を戦後日本教育改革の節目と捉え、国民のモラル形成に関わる政策提言を中心に検討を行う。特に、Ⅰ：教育基本法制定による新しい教育理念の採用、Ⅱ：1966（昭和41）年の中教審答申「後期中等教育の拡充整備について」の別記「期待される人間像」、Ⅲ：1971（昭和46）年の答申「今後の学校教育の総合的な整備拡充のための基本施策について」の3点について詳述したい。なぜなら、Ⅰは戦後日本教育改革の端緒である点において、Ⅱは、戦後国民のモラル形成という要請に応えるべく作り出された国民規範の典型である点において、Ⅲは、「第三の教育改革」として戦後以降の教育改革の見直しを行った点において、国民のモラル形成という観点を包含しているからである。

I 教育基本法制定とその理念

今日我が国において採用されている教育制度は戦後直後の教育改革をその端緒とする。1947（昭和22年）には教育基本法、学校教育基本法が施行され、戦前の教育勅語を廃した新教育制度がスタートした。しかし教育基本法の構想は、終戦直後即座に出されたのではなく、それ以前に、教育勅語を戦前と変わりなく奉戴するという文教政策や、教育勅語に替わるものとして新教育勅語を出す構想があった。つまり、教育基本法は、戦後新教育における理念をどうするかという問題の様々な方向の方策の一つから生まれたものであった。ここにおいて、教育勅語的な教育理念と教育基本法的な教育理念の対立が発生し、これ以降の教育界に教育理念の不一致と混乱がみられるようになる。Iでは、このような経緯を解説する。

1. 終戦直後の教育政策をめぐる状況

1945（昭和20）年8月15日、日本は終戦を迎えた。その日、文部省では何が行われていたのか。八木淳は当時の状況を以下のように描いている。「役所の機能は、一日もとめることはできない。きのうまで『聖戦』の旗を掲げてきた文部省も、今日からその旗をおろし、平時の教育にかえるよう全国の学校に指示しなければならない。そのための文相訓示も前夜から準備されていた。河原次官はようやくソファーから腰を上げ、その手続きをとったが、全文500字足らずのこの訓示は、『国体護持ノ一念』で貫かれていた。『各位ハ深クコノ大詔ノ聖旨ヲ体シ奉リ 国体護持ノ一念ニ徹シ 教育ニ従事スル者ヲシテ克ク学徒ヲ薫化啓導シ基本分ヲ謬ナク恪守セシムルト共ニ師弟一心任ノ重キニ堪ヘ 祖孫一体道ノ遠キヲ思ヒテ教学ヲ 荆棘ノ裡ニ再建シ 国力ヲ焦土ノ上ニ復興シ 以ッテ深遠ナル聖慮ニ應ヘ奉ランコトヲ期スヘシ』¹⁾」と。

文部省は敗戦のその日から活動を止めることなく、日本の独自性を失うことを避けるため、日本人自らの手でできるだけ教育の建て直しをはかろうとしたが、そのような建て直しは「国体護持」の一念のもとに行われた。終戦から一ヵ月後、文部大臣前田多門は「新日本建設ノ教育方針」を打ち出し、これからは文化国家、道義国家の建設が、戦争遂行という目標に替わる文教政策の目標として定められた。

翌1946（昭和21）年3月、マッカーサー元帥の要請で第1次米国教育使節団が訪れた。そしてその報告書を下敷きにして、日本は新しい学校制度を発足させることになった。これが戦後から今日まで58年間続く6・3制の新学制である。学校制度発足の為に、首相直属の教育刷新委員会が設けられ、36人の委員が委嘱された。教育刷新委員会の第一回建議（昭和21年12月27日）では、国民の基礎教育を拡充するため修業年限三ヵ年の中学校（仮称）をおくこと、これを義務制、全日制、男女共学とすること、独立校舎を用意すること、またこの中学校制度を翌年（昭和22年）4月から実施することを建議した²⁾。

これら学制改革の裏では、教育勅語の取り扱いと、教育基本法の制定にむけての動きが同時に進んでいた。教育基本法を制定する上では、教育勅語の取り扱いが問題になった。教育勅語は、1890（明治23）年に明治天皇の言葉として出されたものであるが、戦前においては、すでに「日本の教育の価値の根源」³⁾とみなされるようになっていたため、この取り扱いには慎重を期すとい

うのがGHQ、文部省双方の見解であった⁵。戦後初代の文部大臣前田多門とその後を継いだ安部能成は教育勅語擁護派であった。彼ら二人の後に文部大臣に就任し、教育基本法の制定に尽力した田中耕太郎も、基本的には勅語擁護派であった⁶。特に、教育基本法の制定に直接関与した田中耕太郎が勅語擁護派であったことは、その後、教育基本法の理念と教育勅語の理念が相反するものではないと主張する根拠になっている。

また勅語に替わる新しい時代の新教育勅語を制定しようとする動きもあった⁷。しかしこの件については、新憲法の審議がすすむ中で、沙汰済みになった⁸。教育基本法の法案作りは、刷新委員会のなかに設けられた特別委員会で作業が進められ、1947（昭和22）年3月に施行された。

教育基本法が制定されたことで、教育勅語は廃止されることになるが、その過程は段階的に進められた。1946（昭和21）年10月には文部事務次官通達「勅語及詔書等の取り扱いについて」によって、すでに教育勅語の式日奉読停止、神格化排除が定められていたが、このとき失効の確認はなされていなかった。翌々年1948（昭和23）年6月に衆議院「教育勅語排除に関する決議」、参議院「教育勅語等の失効確認に関する決議」によって教育勅語の失効が確認された。衆議院の決議は「これらの詔勅の根本理念が主権在君並びに神話的国体観に基づいている事実は、明らかに基本的人権を損ない、かつ国際信義に対して疑点を残すもとなる。」と、勅語否定の姿勢を強く打ち出しているが、参議院の議決は「教育勅語等が、あるいは従来 of 如き効力を今日なお保有するかの疑いを懐く者あるをおもんばかり、われらはとくに、それらが既に効力を失っている事実を明確にするとともに、政府をして教育勅語その他の諸詔勅の謄本をもれなく回収せしめる」となっている。参議院の決議文がこのようになったのは田中文部大臣が勅語の否定に対して強く抵抗した結果であったという⁹。そして、文部省通達「教育勅語等の取り扱いについて」は各学校から勅語の謄本の返還を求めたが、このとき、既に教育基本法、学校教育法公布から一年を経過している。この時点まで、教育勅語そのものの否定は「慎重に避けられ」¹⁰ていた。

教育勅語の失効をめぐる上記のような複雑な経緯は、勅語と教育基本法との接続関係をあいまいにした。新憲法制定にともなう教育基本法制定によって、日本の「教育の深淵」なるものが、教育勅語から教育基本法へ移された、という事実はすべての人びとが確認できることであるが、教育基本法が「教育勅語的役割を受け継いだ」のか、「教育勅語を否定した」のかという解釈の問題になると、衆参両院の決議文に見たように、その意見は一致しないのである。たとえば保守党内部には教育基本法の内容が（教育勅語に比して）無国籍的であるといった不満と批判がくすぶりつづけ、「伝統の尊重」「愛国心」といった文言を基本法に入れるべきだという、今日の教育基本法改正論議の主張に結びつき、また他方では教育基本法改正は勅語復活であるから絶対反対という反応に結びついている。この問題を考えるには、教育基本法の理念についてみておく必要がある。

2. 教育基本法の理念—民主主義、自由主義

教育基本法は、新憲法の理念に沿って作られたのだから、教育勅語とは異なる理念に基づいている、というのが多くの研究者の理解である。では教育基本法がよって立つ理念とはなんであろうか。それは、占領軍によって提示された民主主義、自由主義の理念である。この二つの理念は、戦後わが国の教育改革に大きな影響を与えた第一次米国教育使節団の報告書の随所に見ることが

できる。

報告書の序論には「自由は自由の実行からのみ生ずる」という下りがある¹¹。また日本人の教育者が「自由主義」や「デモクラシー」という言葉は知っていても、その基本的な意味の理解について、困難さを感じているという指摘があり、自由主義的信条を普遍的な文化創造力と結びつけ、また画一性の排除と多様性への配慮を民主主義の精神として説明している¹²。

自由主義の精神のあるところには、民主主義が既に根をおろしているという指摘や、民主政治を、現に存在するあらゆる自由を普及させていく精神として捉えるべきだという指摘があるように、この二つの精神を不可分のものとして提示している。また精神生活という意味での民主政治と宗教の共通性も指摘されている。つまり、民主主義や自由主義が、単なる政治体制や経済体制の種別ではなく、精神主義的なもの、個々の人間の尊厳と価値を至上のものとして認めようとする、理念的なものとして提示されているのである。

報告書では、忠誠と愛国心についても述べられているが、これらを望ましくないと否定してはならず、ただそれらによって個人の知性が犠牲にされることは代償があまりにも大きいと指摘している¹³。戦後わが国は、とかく精神主義的なものを教育から排除しようと努めてきたが、使節団の報告書では、精神主義的なものが否定されているわけではない。確かに占領下の教育改革は、軍国主義と極端な国家主義の排除をその目的としていた¹⁴が、自国の価値を他国よりも高いとみるような偏狭な国家主義を退けるためであって¹⁵、精神主義的なものをとにかく排除しようとしたのではないのである。

その後、逆コースとよばれる国家統制の動きが現れる中で、教育勅語に代表される精神主義的な復古主義への対抗軸として教育基本法をとらえるという風潮が生まれた。つまり、教育基本法の理念である民主主義、自由主義が、精神主義的なものとして体现される機会は、ほんのわずかな間しか許されていなかったということである。そして、政令改正諮問委員会の設置を契機に、終戦直後の教育改革に対する理解は混乱していく。

3. 終戦直後の教育改革にたいする理解の混乱

6・3制の新学制や教育委員会制度など終戦直後の教育改革は、占領軍の強い権力統制下で進められたものである。教育勅語廃止から教育基本法制定をめぐる一連の過程をみても、文部省関係者の教育勅語擁護の感覚が根強かったことが明らかである。つまり、そこには常に「戦後改革を最小限に止め、早期に収束させようとする力がたえずはたら」いていたのである¹⁶。そのため占領軍の強い統制力がなくなったとき、それらの主張が再び浮上してくるようになった。

占領政策が終了した1951（昭和26）年、リッジウェイ連合国最高司令官の声明によって、吉田首相の私的諮問機関として政令改正諮問委員会が設置され、この委員会によって占領下に持った各種法令が、現状に基づいて再審査されることになった¹⁷。それは「あまりにもすべて急速だった¹⁸」といわれる状況下での教育改革に対しても見直しを迫った。委員会は「教育制度の改革に関する答申」を内閣総理大臣に提出し、「戦後の教育が理想を追うに急で、我が国の実情に比して性急にすぎた部分がある」ことを指摘し、中等教育以後の多様化など制度改革を求めた¹⁹。

しかしこのような政令諮問委員答申に対して、教育刷新審議会は、「にわかには賛意を表しがたい」旨を発表した。教育刷新審議会は、その後中央教育審議会へと発展的に解消した²⁰が、1952

(昭和27)年8月26日、第一回目の「義務教育に関する答申」を大達茂雄文相に提出し、6・3制の堅持を当面の方向として打ち出した。ただしこの答申においても、終戦直後の教育改革には、「必ずしもわが国の実情に適するとはいいがたい点も認められる²¹⁾」ことを指摘している。これは、むしろ政令改正諮問委員会の見解を引き継いだものであった²²⁾。

その後、1966(昭和41)年の「後期中等教育の拡充整備について」を答申するまで、中教審は以下のような内容を答申した。すなわち、社会教育の改善(第2回)、教員の政治的中立性維持(第3回)、医学及び歯学の教育(第4回)、義務教育学校教員給与(第5回)、大学入学選考(第6回)、特殊教育並びにへき地教育(第7回)、かなの教え方(第8回)、私立学校教育の振興(第9回)、教科書制度の改善(第10回)、教育・学術・文化に関する国際交流の促進(第11回)、公立小・中学校の統合方策(第12回)、短期大学制度の改善(第13回)、科学技術教育の振興(第14回)、勤労青少年教育の振興(第15回)、教員養成制度(第16回)、育英奨学(第17回)、特殊教育の充実振興(第18回)、大学教育の改善(第19回)、である。

これらの答申では、終戦直後の教育改革が、制度の維持、拡充の根拠として用いられ、逆に制度の修正の根拠として用いられ、あるいは用いられなかったりしている。例えば、第10回の教科書制度の改善では、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」であるとするが、第19回の大学教育の改善についての答申では、「戦後行われた教育制度の改革によって、我が国の高等教育機関は等しく新しい性格、内容を有する大学になったが、その実施の状況を見るに、わが国の実情にてらし、なお種々検討を要する」とある。つまり戦後改革は、「わが国の複雑な社会構造とこれを反映する様々な実情にじゅうぶんな考慮を払うことなく、歴史と伝統をもつ各種の高等教育機関を急速かつ一律に、同じ目的・性格を付与された新制大学に切り替えたことのために、多様な高等教育機関の使命と目的に対応し得ない」事態を生んだとして、高等教育の多様化の必要性が答申されている。

また第14回の科学技術教育の振興方策についての答申も、戦後の教育改革が問題を生ぜしめたという見解にたっている。すなわち、「戦後わが国の教育は、その改革が急激に行われたため、科学技術教育の面からみて、教員組織・施設・設備等にはなほ不備があり、その内容も各学校段階間に関連性を欠き、多くの問題を包蔵しており、進歩した科学技術の要請する科学者・技術者を養成することは、質においても量においても望みがたい」、だから、科学技術の振興が他に先駆けて必要である、という。

「わが国の実情に適するとはいいがたい点」を終戦直後の教育改革のなかに認める姿勢は、第1回の答申からその後の中教審答申に引き継がれた。特に国民のモラル形成という観点からは、終戦直後の教育改革が、日本の伝統を無視し、民主主義という普遍的な理念を教育の目標に定めたものであったことが、見直しの対象とされた。その点が最も強く現れたのが、次に述べる「期待される人間像」の答申である。

Ⅱ 後期中等教育の見直しと「期待される人間像」

高校進学率が70%に近づこうとする1963(昭和38)年6月、荒木万寿夫文相が第6期中教審に対して「後期中等教育の拡充整備について」諮問を行った。荒木文相の諮問事項は二つあった。

一つは「期待される人間像について」、二つ目は「後期中等教育のあり方について」であり、これらはそれぞれ別の特別委員会で審議された。「期待される人間像」は、高坂正顕を主査とする第19特別委員会で審査された。そして1966（昭和41）年、有田喜一郎文相に「後期中等教育の拡充整備について」と別記「期待される人間像」が答申された。

「期待される人間像」は、その前書きによれば、「後期中等教育の理念を明らかにするため、主体としての人間のあり方について、どのような理想像を描くことができるのかを検討したものである。これは、当時後期中等教育が普遍化するなかで、質的な変化が必要とされていることを中教審が汲み取ったものであるとみることができよう。国民の70%近くが後期中等教育を既に受けるようになり、また今後もその割合は増加することが確実な状況で、後期中等教育の有り方や存在意義が問い直されることは必然であった。後期中等教育はもはや国民の一部のみが受ける教育ではなくなり、まさに「国民教育として12年教育」が当然視されるようになり、そこでの「期待される人間像」が必要だという発想から、この答申に至ったのである²⁴。

しかし、「期待される人間像」が出されたのには、もう一つの理由がある。「期待される人間像」を執筆した高坂正顕は、後期中等教育の理念を明らかにするという意図とあわせて、戦後、教育目的論というものが圧殺される状況に対して、「教育目的のない教育はなく、特に理想的人間像を欠いた教育は、舵のない舟のようなものである」と警笛を鳴らし、ここに第二の「期待される人間像」の必要性を見出していた²⁵。

そして、答申された「期待される人間像」は、後期中等教育の理念というよりは、むしろ全般的な教育理念に近いものになった²⁶。第一部「当面する日本人の課題」と第二部「日本人に特に期待されるもの」とからなっている。以下その内容について見ていくことにする。

1. 当面する日本人の課題

第一部「当面する日本人の課題」では、日本人の課題が、工業化に伴う人間疎外、国際化における日本人のアイデンティティ、民主主義の3つの観点から描き出されている。

まず、工業化に伴う人間疎外の観点からは、人間性の向上と人間能力の開発が第一の要請として導かれている。ここでは、人間性の向上や人間能力の開発が、普遍的な教育の理念としてではなく、今日的状況から実際に要求されるものとして描かれている。

第二の要請は、世界に開かれた日本人であることである。これはナショナリズムと国際化の観点を含むものである。第二の要請にからめて、戦後導入された民主主義という新しい理念が「抽象論にとどまり」国民に根付かなかったこと、また敗戦の悲惨な事実が、「過去の日本及び日本人のあり方がことごとく誤ったものであったかのような錯覚を起こさせ」たため、日本の歴史および日本人の国民性は無視されがちであったとのべる。

ここで指摘されているのは、いわば「戦後のひずみ」である。先にのべた政令諮問委員会は、戦後の改革を「性急に過ぎた」と反省したが、ここには戦後の教育改革が「アメリカ民主主義を押し付けられた」ものであったという一部の人々の思いがより強く現れている。

第三の要請は、民主主義の確立である。なぜなら「戦後の日本は民主主義国家として新しく出発した」が、「民主主義の概念に混乱があり、民主主義はなおじゅうぶんに日本人の精神的風土に根をおろしていない」というのが答申の理解だからである。答申は、「民主主義の本質は、

個人の自由と責任を重んじ、法的秩序を守りつつ漸進的に大衆の幸福を確立することにあつて、法的手続きを無視し一挙に理想境を実現しようとする革命主義でもなく、それと関連する全体主義でもない」という理解に立ち、そのような民主主義の確立に努めるべきことを第三の要請とする。

以上第一部でのべられた3点の要請は、工業化がすすむなかで人間性が無視されているという危惧、国際化のなかで日本の伝統を失うことへの危惧、社会情勢が民主主義を曲解する方向へ向かうのではないかという危惧から生まれた「当面」の課題である。これに対して第二部では、より普遍的な価値観を列記する形で期待される人間像が描かれている。

2. 日本人にとくに期待されるもの

第二部では、「日本人にとくに期待されるもの」が、「個人」、「家庭人」、「社会人」、「国民」の四点から述べられる。

まず、「個人として」であるが、最初に挙げられるのは、自由であることである。答申は、自由または自発性というものを、人格の中核と位置付けており、またこの人格を、人間が人間であるところの最も基本的な尊厳の根拠と位置付けている。すなわち、「人間が人間として単なる物と異なるのは、人間が人格を有するからである。物は価格を持つが、人間は品位を持ち、不可侵の尊厳を有する。基本的人権の根拠もここに存する。そして、人格の中核をなすものは、自由である。それは自発性といってもよい」のであり、また「自由の反面には責任が伴う。単なる物には責任がなく、人間にだけ責任が帰せられるというのは、人間は、みずから自由に思慮し、判断し、決断して行為することができるからである。権利と義務とが相関的なのもこれによる。」として、自由と義務の関係を述べている。そしてまた、「人間とは、このような意味での自由の主体であり、自由であることが様々な徳性の基礎である」として、自由という価値の重要性を強調している。

続いて、個性を伸ばすこと、自己を大切にすること、強い意志をもつこと、畏敬の念を持つこととの4項目が挙げられる。個性を伸ばすことでは、「人間が人格とともに個性を持つがゆえに、他の人と代ることのできない一つの存在」だと説明される。個性を生かすことによって自己の使命を達することができるのであり、「したがって、われわれはまた他人の個性をも尊重しなければならない。」のである。

その他、強い意志をもつこと（「特に青年には、一時の失敗や思いがけない困難に見舞われても、それに屈することなく、常に創造的に前進しようとするたくましい意志をもつことを望みたい。不撓不屈の意志をもつことを要求したい。」）、畏敬の念を持つこと（「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。しかもそのことは、われわれに天地を通じて一貫する道があることを自覚させ、われわれ人間としての使命を悟らせる。その使命により、われわれは真に自主独立の気迫を持つことができるのである。」）が個人として期待されることである。

次に、家庭人として、家庭を愛の場とすること、家庭をいこいの場とすること、家庭を教育の場とすること、開かれた家庭とすることが述べられ、また社会人としては、仕事に打ち込むこと、

社会福祉に寄与すること、創造的であること、社会規範を重んずることが述べられる。ここでの仕事観は以下のようなものである。「建設的な人間とは、自己の仕事を愛し、それを育て、それに自己をささげることができる人である。ここにいう仕事とは、農場や工場に働くことでもよく、社会の事業を経営することでもよく、学問、芸術などの文化的活動に携わることでもよい。それによって自己を伸ばすことができ、他の人々に役立つことができる。このようにしてはじめて文化の発展が可能となる」。最後に国民として、正しい愛国心を持つこと、象徴に畏敬の念を持つこと、すぐれた国民性を伸ばすこと、が述べられる。

3. 「期待される人間像」に対する反応

この答申は、「大変に個性的なもの²⁶⁾」と評価されるが、個性的なものというのは曖昧な表現である。戦後の日本国民の自尊心喪失や、正しい愛国心、象徴としての天皇への敬愛の念を喚起することなどについて盛り込んでいることが「個性的」の意味するところであろう。しかしこのような伝統や愛国心の喚起を要請するという改革の方向は、今日にいたるまで、下火になることはあっても消えることはなく、折あるごとに改革論に浮上してくるのである。これはいわゆる「戦後のひずみ」が今日の日本の教育に残した、一つの大きな課題だといってよいのではないか。

答申が出されたとき、世論はどう反応したのだろうか。愛国心や、象徴に対する畏敬の念については、少なからぬ議論があったようであるが、日教組などは、議論に乗ること自体を恐れ、「期待される人間像」をめぐる活発な議論はなかったという²⁷⁾。また中間報告の後では、大江健三郎がわれわれの期待する人間像と、国家の期待する人間像は違うのだということがわかったと朝日のインタビューに答えている²⁸⁾。また戦後世代を無視し、封建社会に逆戻りする傾向だという論調なども新聞で紹介されている。しかし最終答申が出されるにあたっては、「期待される人間像」を利用するかどうかは現場の教師に任せる、という方針が出されたこともあって²⁹⁾、議論は早々と収束してしまった。

こうして戦後20年経って政府機関によってはじめて提示された「国民としての徳目」は、一時の気の迷いであったかのように、そのまま人びとから忘れられていった。その理由は、「期待される人間像」を否定しない人びとにとっても、徳目を羅列した「あらゆるビタミンを含むビタミン剤」のようなもので、飲んでいればなんとなく健康が保障されているような気になる³⁰⁾と評されるように、そもそも議論の俎上に載せることができなかったということが大きいようである。

「期待される人間像」は、終戦直後の教育改革が「日本の伝統」なるものを断ち切ってしまったことやそれによる日本人のアイデンティティの喪失を「戦後のひずみ」ととらえ、それを日本人の手によって是正するという目的のもとに出された答申であった。しかし、「国民としての道徳」を出すという「精神主義的³¹⁾」試みは、その反応からもわかるように、目的を達することなく終わってしまった。そしてこの失敗から、その後の46答申は具体的な政策の改革に重点をおいたものとなる。

Ⅲ 中教審46答申

1971（昭和46）年、中教審は、「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施策」に対して4年越しの答申（以下46答申と呼ぶ）を行った。戦後の発足より20年を経過した教育制度を全般的に見直すことがこの答申の目的であり、中教審でも最大の答申である。またこの答申は、今日の教育改革の基本的方向を定めたといわれる昭和59年から昭和62年にかけての臨時教育審議会答申のたたき台ともなった。

1. 学校教育の改革に関する基本構造と基本施策

46答申の前文は、「今日の時代」が「国家・社会の未来をかけた第三の教育改革に真剣に取り組むべきときである」ことを述べ、明治、戦後に次ぐ、第三の教育改革に対する意気込みを見せる。答申は第一篇と第二編からなるが、第一篇「学校教育の改革に関する基本構想」では、第一章で今後の社会における学校教育の役割を概括し、第二章では初等・中等教育、第三章では高等教育の改革に関する基本構想を述べている。

第一篇第一章では、生涯教育体系への移行がうたわれているとはいえ、学校教育の特質とそれへの期待は、特に強調されている。家庭教育や社会教育の役割として期待されているのは、学校教育への過度の期待が教育効果を減殺するのを、少しでも緩和することである。

第二章初等・中等教育の改革に関する基本構想では、「戦後の学制改革によって9ヶ年の義務教育が定着し、教育の機会均等が大きく促進されて国民の教育水準はめざましく向上した。このことがそれまでの長年にわたる教育の蓄積とあいまって、我が国の社会・経済の発展に重要な貢献をしたことは疑いない」と一定の評価を戦後に与えながらも、「今日の学校教育は、量の増大に伴う質の変化にいかに対応するかという問題に直面して」おり、また、「敗戦という特殊な事情のもとに学制改革を急激に推し進めたことによる混乱やひずみも残っている」と指摘する。

この「敗戦という特殊な事情のもとに学制改革を急激に推し進めたことによる混乱やひずみ」は、以下のような部分に現れている。すなわち、「人間は本来国家・社会を離れて生きるものではなく、個性の伸張や想像力の発揮もその文化の伝統の上にはじめて達成されるものである。このことを軽視すれば、文化の断絶と混乱を拡大する結果となるであろう」という指摘、また「戦前、国が学校教育の内容に深く関与したことが国民の考え方を偏狭な国家主義に導いた原因であるとして、教育行政の役割を外的な教育条件の整備や単なる指導助言だけにとどめるべきだ」という考え方が、戦後の学制改革のころから主張され、たが、標準的な内容・程度の教育をすべての国民に保障することは政府の国民に対する重大な責務であるとの強い立場を示している。

第三章は、高等教育の改善についてであるが、大学紛争を契機として、大学が社会的に果たすべき役割が変化していることを強く認識した内容になっている。第一篇、第二編を通じて、最も多くの紙片が割かれているのが、この高等教育の改善についてである。46答申の審議中であった昭和44年には急遽「当面する大学教育の課題に対応するための方策について」の答申がだされており、高等教育改革に対する関心が中教審内部においても高かったことを窺わせる。

第二編は「今後における基本的施策のあり方」である。第一章「総合的な拡充整備のための基

本的施策」では、第一篇をもとに、8つの基本施策が挙げられている。

そして、第二章は予測計量による教育予算の「見積もり」で、試算の概略が二章の大半を占める。導入では、拡大していく公教育に対して、国家規模での調整や安定化、研究開発が必要となっていることと、社会の変化が急激であればあるほど、長期的な見通しが要求されること等から、長期教育計画の策定とその実施の必要性が説かれている。しかしこの見積もりによって昭和55年までに計72兆円に上るとされた経費については、文部省の統計資料は「都合のいい数字ばかり並べて」いるとして大蔵省主計局は難色を示した(朝日6月21日)。つまり、実際に始動する段階には至らなかった。

2. 答申に対する世論の反応

このときの中教審の会長は森戸辰男氏(昭和22, 23年に文相として6・3制の実施や公選教育委員会制度の実施に携わった)である。森戸氏には、戦後の不本意ながら実施せざるを得なかった教育改革を、これを機に是正するという気持ちがあったという³⁾が、それが、この答申をもって「第三の教育改革」と位置付けた所以でもあったろう。

しかしながら、このような鳴り物入りで出された46答申に、世間一般はその意義を認めたのだろうか。同日の新聞を見てみると、朝日では「第三の教育改革」「4・4・6制への布石」「教員再教育大学再配置」「幼児学校」「エリート校化に心配の声」「政府主導の教育改革」といった見出しがならぶ。毎日新聞では「生涯教育へ第三の教育改革」「4歳児から幼児学校」「大学再編財政で“誘導”」「9年で70兆円」「詰め込み主義」といった具合である。

個別の改革案を批判したのは日教組や児童福祉審議会であった。「飛び級などの導入は、教育の論理にそむいた差別、選別以外の何者でもなく、特定大学での教員養成や“試補”制度も教員の採用に当たって思想統制を強めようとするものだ(日教組)、「知育偏重のつめこみ教育は、幼児の負担を重くし、心身の健全な発達をさまたげる(児童福祉審)」といった意見が新聞に出された(6月12日朝日)。また朝日新聞は社説で、「これからの日本は、企業中心主義から国民生活中心主義に移らなければならぬ。—中略—そのためには中央集権的な上からの行政、画一的な基準に従う教育は適切ではない」と、答申全体を貫く中教審の姿勢に対して厳しい態度をとっている。これらの批判的見解をみるに、46答申が国の「教育権」を強く打ち出し、政府主導型の改革を進めようとしたことに対して警戒心を持った人が少なくなかったことは否めない。

この答申の基本的な枠組みは、教育体系全体を生涯教育の体系へ移行させるということになっているが、マスコミに注目されたのは4, 5歳児からの就学やそれにとまなう4・5・5制などの先導的施行、教員再教育の大学院設置などである。生涯教育体系への移行はそれほど大きく取り上げられていない。

しかもこれら「目玉」とみられた先導的施行は、結局行われることがなかった。6月12日の朝日新聞に載った佐藤首相の談話によれば、政府は答申を、「新しい学校体系を生み出すべく意欲的な取り組み方を提案し、また、人間形成の基本とも言うべき幼児教育に力点をおいているのは、時宜に適したもの」であるとし、答申を歓迎する意向を伝えている。また教育改革が達成されるよう最善の努力を傾ける決意をのべている。しかし、成立を見たのは、高等教育については新構想大学の設置、教員の待遇改善については教員人材確保法などであった。

日教組の教育制度検討委員会は、答申を受けて14日には「戦後6・3制を中心とする“民主化教育”の理念は基本的に正しかった」という見解を表明した。これに対して森戸氏は「占領軍の意図は、教育による日本人の洗脳だった、と私は思う。しかし教育にはその国の国柄に即した伝統というものがどうしても必要なのだ。その伝統を無視して、アメリカ式の民主教育を押し付けられた。」と朝日新聞に語っている。森戸氏は占領下の文相として、心とは裏腹な民主化賛辞をしなければならなかった当時の心情を吐露し、「民主主義を人類普遍の原理としてコスモポリタンを育成することが教育の目標であってはならない」「今教育に必要なのは、運命共同体としての民族、国家についての認識だ」と述べた³³。6・3制の見直しに代表される第三の教育改革は結局このような戦後教育改革の理念の是非をめぐっての攻守となってしまったのである。

戦後の払拭を目的とし、「第三の教育改革」を標榜した46答申ですら、部外者からみれば、概して抽象的で迫真力に欠ける、という指摘がなされるものであった³⁴。結局46答申を巡って、現実が一番問題になったのは、「先導的試行」でも大学改革でもなく、教員給与の改善構想であったという³⁵。つまり、「期待される人間像」がその目的を達し得なかったように、46答申もまた、戦後の払拭という意味では、その課題を解消することができなかった。

結

本稿で明らかにしたのは以下の諸点である。

Iにおいては、教育勅語との比較の観点から教育基本法制定の経緯と新しい教育理念の内容について検討を行った。その結果、「教育基本法が勅語を肯定しながら制定されたにもかかわらず、教育基本法の名のもとに教育勅語の否定を行³⁶」ったことに伴い発生した歪みの構造のなかで、国民の、教育基本法に対する理解の不一致といった混乱状況が確認された。この混乱は国民のモラル形成という面にも少なからぬ影響を与えたといえる。教育基本法がよりどころとする民主主義、自由主義の理念は、Iで述べたように、本来国民のモラル形成に密接に関わるべき問題として提示されたはずであった。しかしそれ以降の教育活動において、こうした民主主義、自由主義の理念が現実国民のモラルとしてじゅうぶんに浸透することはなかった。

こういった混乱状況を打開すべく提言されたのが、IIで検討した「期待される人間像」である。占領下の教育改革によって提示された民主主義や自由主義の理念にもとづく国民的モラルは、その後日本人自身の手によって修正が試みられてきたが、「期待される人間像」は国民的モラルに関する初めての政策提言であり、政府見解もこれを支持する形をとった。「期待される人間像」はまさに、「国民教育の目的を具体的に明示する³⁷」試みであったが、この試みは、後期中等教育の徳育としての本来的な目的との乖離があった点、また具体的政策を伴わなかったという点において、戦後国民のモラル形成という要請に応えるべく作り出された国民規範の典型とはなりえず、「期待はずれ」に終わった。

これらの試行錯誤を総括する意味合いで出されたのがIIIで検討した46答申である。占領下での教育改革が「わが国の実情に適するとはいいがたい」点を少なからず含んでいたとする風潮が戦後一貫して認められてきた中で、民主主義、自由主義の理念に対する見解の不一致、またこれらの理念がアメリカ側からの一方的な提示であった点に対する反発、そして、教育の目標を民主主

義という普遍的理念で規定することに対する批判が、戦後教育の混乱状況を生む事態となった。46答申はこれらの混乱の收拾を目指し、なおかつⅡの反省に立った具体的政策提言の必要性をも視野に入れたものであったといえよう。

46答申は、「戦後のひずみ」の払拭という願望のもとに「第三の教育改革」を標榜し、生涯教育のコンセプトをはじめ、6・3・3制の見直し等、目玉的な施策を数多く打ち出したが、世間のニーズと合致していなかったこと、またセールスポイントとして提起された具体策を伴う提言についても現実的な裏付けが弱かったことから、その多くは実効性に欠けたものであり、実現に対する熱意も乏しかった。一方、敗戦という特殊な事情のもとに急激に進められた戦後教育改革の見直しに対する熱意は非常に強かった。しかし、民族、国家に対する認識を新たにするという意図にもとづく見直し論議は、教育基本法の理念の遵守を主張する人々からの反発を招く結果となった。またここにおいても国民的モラルを体现するための具体策に欠けたため、この総括も失敗に終わった。

以上のように国民的モラルを提示しようという中教審の試みは、2度とも失敗に終わったのである。その理由として以下の2点が想定される。まず、戦後教育改革が「戦後のひずみ」を是正しようという強い熱意に動かされつつも、時々刻々と状況を変える時代の要請という現実にも対応をせまられていた点である。「期待される人間像」は、後期中等教育への進学率が70%をこえる教育の量的拡大が進み、教育の質の変容が求められる状況で出されたものであり、46答申は高等教育をも大衆教育として考えることが求められるようになった状況の中で出されたものであったことによって、「戦後のひずみ」の是正という改革の軸がゆらぐ結果を招いたのである。またもうひとつの理由として考えられるのが、課題設定の適切性である。2度の経験から、国民的モラル形成の具体化を教育改革の課題として設定すること自体の適切性、あるいはその目的を達成する適切な手法を想定すること自体の可否が問われる。それはあたかも同じ土俵に上っているにもかかわらず、立会いを迎えることができず仕切りばかりを繰り返す相撲のようである。制限時間は果たしてくるのだろうか。これらの問題は、本稿の対象外である46答申以降、とくに今日展開される教育改革論議にも通底する課題であるかもしれない。これら諸点の解明が今後の課題である。

註

- 1 八木淳『文部大臣列伝—人物でつづる戦後教育の軌跡』学陽書房、1978年、p.21。
- 2 海後宗臣、『教育改革』、東京大学出版、1975年、p.40。
- 3 森秀夫、『全国六・三制義務教育の成立』、時潮社、1987年、p.18。
- 4 杉原誠四郎、『教育基本法と教育勅語』『戦後教育改革通史』明星大学戦後教育史研究センター、明星大学出版、1993年、p.109。
- 5 教育基本法制定時の文部次官、有光次郎氏は、以下のように語る。「教育勅語の処置をどうするか、政府としては、ちょっときめかねるところもありました。／そういう中で、教育基本法がまずできて、その後教育勅語の廃止となって、決着がついたわけです」。(木田宏監修『証言戦後の文教政策』第一法規出版、1987年、P.48。)
- 6 教育勅語を聖書やコーランのような世界に数ある「人倫の道を説く」經典の一つとしてとらえるべきで、それだけを教育上の唯一の原理とする考え方には反対するという考えを持っており、新憲法にのっとった教育基本法の策定を進めた。

- 7 京都勅語と呼ばれる。
- 8 尾崎ムゲン、「戦後教育改革の理念」(『戦後教育の歴史構造』岡村達雄編著，社会評論社，1998年)，p.53、他。
- 9 杉原誠四郎，前掲論文，p.112。
- 10 尾崎ムゲン，前掲論文，p.55。
- 11 和訳は，教科教育百年史編集委員会編，『原典対訳米国教育使節団報告書』(けんぱく社，1985年，p.13)による。
- 12 「われわれは，すべての種族，すべての国民が，何かしらそれ自身にとって，また全世界にとって役立つものを，その文化的資源から創り出す力を持っていることを信じている。これが自由主義的信条である」および，「われわれは画一ということを信奉するものではない。われわれは教育者として個人差や，創意や，自発性に対して絶えず心を配っている。これが民主主義の精神である」。同上書，p.15。
- 13 同上書，p.21。
- 14 海後宗臣，前掲書，p.52。
- 15 このような見解は，例えば第5期の修身教科書にあらわれる。
- 16 尾崎ムゲン，前掲論文，p.38。
- 17 永岡順，「教育政策の実施と浸透」(『戦後日本の教育政策』市川昭午編著，第一法規，1975年)，pp.117—118。
- 18 天城勲氏の証言。木田宏，前掲書，p.421。
- 19 海後宗臣，前掲書，p.251。
- 20 黒羽亮一，『教育改革—展望と可能性』国土社，1984年，p.30。
- 21 中央教育審議会第一回答申，文部科学省H.P.より。
- 22 中教審と教育刷新審議会の性格の違いについては，海後宗臣，前掲書，p.335。
- 23 天城氏の証言による。木田宏，前掲書，p.423。
- 24 高坂正顕「『期待される人間像』について」文部時報，1966年臨時増刊号，p.33。
- 25 後期中等教育の目標として掲げられるものを期待していたが「ひじょうに広い意味を持ったものがだされた」とする人もいた(座談会「人間形成の目標としての『期待される人間像』について」文部時報，1966年)。
- 26 同じく天城氏の証言。木田宏，前掲書，p.424。
- 27 「悩みとまどう教師たち」として紹介されている。朝日新聞昭和40年1月18日朝刊。
- 28 朝日新聞昭和40年1月11日夕刊。
- 29 朝日新聞昭和41年10月17日朝刊。
- 30 毎日新聞昭和41年10月31日夕刊。
- 31 清水義弘氏は，1960年代を，文部省に代表される経済成長のための教育目標と中教審の「期待される人間像」にみられる精神主義的な教育目標との二つのトレンドがあった時代とみている。(清水義弘『教育改革の展望』東京大学出版，1970年，p.30。)
- 32 黒羽亮一，『臨教審どうなる教育改革』日本経済新聞社，1985年，p.8。
- 33 朝日新聞昭和46年6月12日朝刊。
- 34 八木淳，前掲書，p.218。
- 35 八木淳，同上書，p.218。
- 36 杉原誠四郎，前掲論文，p.120。
- 37 尾崎ムゲン，前掲論文，p.61。

(博士後期課程2回生，比較教育政策学講座)

The Problem of Educational Reforms after World War II, from Reports of the Central Council for Education in Japan

TANIMURA Ayako

This paper aims to demonstrate a certain context in which the reforms of education were attempted in Japan after World War II. In 1945, the nation lost World War II and its education system was reconstructed by the American General Head Quarters. The imperial order of education lapsed and a new fundamental law of education was drafted. Consequently, a new education system was implemented by a new philosophy.

This paper argues that the theory of educational reforms after the occupation was an attempt to oppose the “democratization” policy during the occupation. Since 1945, there have always been some people who say the “democratization” policy during the occupation somehow went wrong because it was instituted in a very American style, and this is the reason we have failed to retain our heritage and identity.

This subject relates to the perceived problem of a lack of morals among the Japanese people, especially young people. The 1966’s report written by the Central Council for Education is a typical experiment to revive the traditional morals of ideal Japanese. The report emphasized the importance of original traditions and morals of the Japanese, and tried to appeal to our nationality and patriotism.

Such an attempt can also be seen in the 1971’s report of the council. At that time, however, the aim was even more ambitions. They said this was the 3rd Educational Revolution in Japan which intended to repair the education system as reformed during the occupation.

Consequently, it can be concluded that up to now there has been the problem of educational reforms always focusing on ways to overcome the perceived distortion of education after World War II.