

第3部

戦後教育思潮の展開を追う

戦後教育思潮研究委員会

中間報告

目 次

はじめに	153
I 占領下における教育改革の思潮（1945～49年）—社会科を中心に—	154
1. 教育理念の転換と社会科	154
2. 大正中期から昭和初期における公民科の思想	154
3. 戦前の公民科から戦後の公民科への思想のつながり	155
4. 米国教育使節団報告書における社会科の考えかた	156
5. 公民教師用書から学習指導要領社会科編への思想の展開	157
おわりに	157
II 55年体制成立前史における教育思潮（1950～55年）	158
1. 戦後教育の基本的問題としての「55年体制」	158
2. 55年体制の前史としての50年から55年	159
III 高度経済成長期の教育思潮（1956～70年）	162
1. 文部省（保守勢力）と日教組（革新勢力）の対立	162
2. 国家の経済的発展のための教育	163
おわりに	166
IV 55年体制動揺期における教育改革の思潮（1971～88年）	166
1. 「高度成長」以後の社会的変化と教育再編への要請	166
2. 「46答申」と教育制度検討委「報告書」	167
3. 「臨教審答申」をめぐる自由化と自由・平等	168
4. 教育改革をめぐる思想の構造と展開	170
5. リベラリズムによる「政策」と「運動」の連携へ	171
V 転換期における教育思潮の構図（1989～95年）—対立を超えて—	173
1. 89年以降の教育状況	173
2. 生涯学習の動向からみた教育思潮	174
3. いじめをめぐる議論からみた教育思潮	176
4. 新しい時代の教育思潮の萌芽	177

はじめに

戦後教育思潮研究委員会は、1995年 8月24日に第1回委員会を開催、第2回委員会で戦後教育思潮を戦後50年における教育の政策、運動、実践をリードし、支えた思想・考え方の展開として理解することを共通に確認した。ついで、まず教育思潮を政策、運動、実践にかかわる事象、その背後にある経済的・政治的社会的な事象と関連させて歴史的に検討することとし、戦後50年を時代を画すると思われる特徴的事象から次の5つの時期に分けた。

第1期：1945～49年、第2期：1950～55年、
第3期：1956～70年、第4期：1971～88年、
第5期：1989年以降

以上の5期について、5人の研究委員がそれぞれ分担して、教育思潮の展開を検討することとした。各期の分担は、次のとおりである。

第1期：末藤美津子、第2期：山本冬彦、
第3期：田中節雄、第4期：熊谷一乗、第
5期：久田邦明

分担による検討作業に入るにあたって委員長の熊谷より、特に1950年代以降における教育思潮を検討する場合に留意すべきキーコンセプトについての見解が次のとおり示された。

(1) 教育政策面＝中立、合理化、効率化、
管理、教育正常化、能力主義、多様化、
弾力化、大綱化、自由化、愛国心、日本

人としての自覚（その後、個性重視、生涯学習、国際化、情報化、水準維持を追加）

(2) 教育運動面＝国民の教育権、教育の自由、学習権、民主化、平和、平等、人権（子どもの権利）、参加、総合制

(3) 教育実践面＝経験主義、系統主義、集団主義、仲間づくり、核づくり、科学性、法則性（化）、主体性、個（性）の尊重（その後、現代化、個別化を追加）

さらに同委員長より、戦後教育思潮に強いインパクトを与えた3つの思想動向——アメリカン・デモクラシー（自由民主主義）、ソビエト社会主義（マルクス主義）、ナショナリズム——の相互作用、そこでの力関係に注目すべきことが指摘された。

以下は、上述した5つの時期ごとに教育思潮の展開を歴史的に検討した結果にもとづく報告である。なお歴史的検討作業を終えたあと、本委員会は重要と思われる思潮について理論的検討作業をすすめている。

なお、以下の報告内容は、あくまで中間的なものであり、かつ各時期を担当した研究者の個人的な見解にもとづくものであって、本委員会としての最終的な統一見解によるものではないことをお断りしておく。

I. 占領下における教育改革の思潮

1945～49年

——社会科を中心に——

1. 教育理念の転換と社会科

1945年8月15日のポツダム宣言受諾から1952年4月までの約80か月に及ぶ占領期において、日本の教育は教育勅語によりどころを置く軍国主義的・国家主義的な教育理念から憲法と教育基本法を基礎とする平和と民主主義の教育理念へと大きな転換を遂げていった。なかでも「逆コース」とも呼ばれる占領政策の変換がはかられる1950年以降と対置して1945年から1949年までの時期は、戦後教育改革の理念が最も端的に現れた「改革の原点」ととらえられている。

そこで本稿においては、戦後教育改革の一つの中核をなした社会科創設の過程に焦点を当てつつ、この時期の教育思潮の一端を明らかにしていきたい。いうまでもなく、戦前の修身・日本歴史・地理の3教科にかわる新しい教科として社会科が1947年に成立したことは、戦前と戦後の断絶の象徴でもある。それは、社会に関する分化的な諸教科から一つの総合的な教科へという教育の課程に関わる断絶のみならず、政治的・宗教的なイデオロギーに強く支配された教科から政治・宗教に中立な教科へ、さらには天皇制国家における皇民の形成をめざした教科から民主主義国家における市民の形成をめざした教科へという教育の理念や内容に関わる断絶をも意味してい

た。一方、この社会科の創設過程において構想された公民教師用書に注目してみると、そこには教育の課程や理念や内容に関して戦前のそれも大正中期から昭和初期にかけてのわが国における公民教育との連続性を見ることが出来る。戦前の公民科から戦後の公民教師用書を経て社会科が成立していく過程で、何が変わり何が変わらなかったのであろうか。また、社会科の成立は戦後教育改革の動きのなかでどのような意味をもつものであったのか。このような視点から1945年から1949年までの時期における教育思潮の展開を検討していく。

2. 大正中期から昭和初期における公民科の思想

公民という概念はすぐれて歴史的な背景をになっているが、それは明治憲法下における臣民や昭和10年代における皇民とも異なるもので、明治後期から大正にかけての市町村制における公民に由来する。臣民も公民も皇民もともに教育勅語を頂点とする天皇制国家の教育体制のなかでの概念であるが、公民教育は他の二者とは明らかに異質である。

明治後期における「市町村ノ公民」という概念から発展してくる公民教育は、大正デモクラシーという時代背景のもとで、ドイツの公民教育の思想やアメリカの Community

Civics の考え方をとりいれ、主に実業補習学校に広まっていった。この公民教育の中核として公民科が正式に設置されるのは、1924年（大正13）の「実業補習学校公民科教授要綱」からである。当時の文部大臣鎌田栄吉は「国民をして社会公共生活を完うせしむる為、家、職業、社会、国家並に国際関係等を理解せしめ、特に立憲自治の思想、経済観念並に公德心を涵養せしめ、之を實際生活に実現し、国家社会の進展に奉仕せしめる」ことを公民科の目的ととらえているが、ここには社会認識の育成と絶対主義国家の維持・発展とが何の矛盾もなく並列されている。

この公民科は「人と社会」という項目から始まり、家-町村-府県-国家-国際関係というように次第に大きな社会へと領域を拡大していき、最後に「社会改善」と「世界と日本」という項目で終わっている。ここでは個人と社会との関係が重視され、具体から抽象へ、身近なものから遠大なものへという同心円の拡大の配列がとられている。しかも、社会的なものから政治・経済的なものへと内容が深化していき、道徳をも含んで社会認識を育てる一つの総合的な教科となっている。いずれにしても、教育勅語体制という絶対的な条件のなかで、ドイツの改革教育学やアメリカの経験主義に代表されるような欧米の新教育運動の影響を可能な限りとりいれて、いわば限定付きの進歩性をもった公民教育が成立したと考えられる。

3. 戦前の公民科から戦後の公民科への思想のつながり

1945年12月31日の修身・日本歴史・地理の

3教科の授業停止後、それらにかわる暫定教科書の作成が進められ、1946年6月には地理、9月には日本歴史の暫定教科書が発行されたが、修身に関しては暫定教科書ではなく公民教師用書の発行となった。すなわち、従来の修身にかわる教科として再び公民科が構想されたのである。その公民科は「総テノ人ガ家庭生活・社会生活・国家生活・国際生活ニ於テ行ッテイル共同生活ノヨキ構成者タルニ必要ナル智識技能ノ啓発トソレニ必須ナル性格ノ育成ヲ目標トスベキデアル」ととらえられており、個人と社会とのかかわりを身につけていくための必要不可欠な教科と位置づけられている。ただし、そこには「わが国民教育が教育に関する勅語の趣旨に基く限り、公民教育もまたその立場にたって行はるべきであるのはいふまでもない」という条件が付けられていた。このような目的をもつ公民科は具体的に以下のような10の項目から構成されている。

- | | |
|---------|----------|
| 1. 人と社会 | 2. 家庭生活 |
| 3. 学校生活 | 4. 社会生活 |
| 5. 国家生活 | 6. 近代政治 |
| 7. 近代経済 | 8. 社会問題 |
| 9. 国際生活 | 10. 社会理想 |

このような公民科の構想には、1924年の実業補習学校における公民科の思想とのつながりが強く感じられる。つまり、第一には一つの総合的な教科で社会認識を育成するということ、第二には「人と社会」からはじまり同心円の拡大の教材配列をおこないながら政治・経済・社会の領域にふみこんでいくということ、第三には教育勅語体制のもとで現社会体制の維持・発展をめざしていること、第四には修身にかわって道徳をも含む教科であるということである。

この構想にもとづいて、国民学校公民教師用書（1946年9月）と中等学校・青年学校公民教師用書（1946年10月）が作られていくが、両者の指導方針のなかには、生徒の「現実」や「日常生活」をありのままにとらえ、生徒の「自発性」や「個性」を重視し、できるだけ「具体的」な指導をこころがけるというような表現が見受けられる。前者が多分に生活指導的な、後者が多分に知的指導的な色合いの強いものになっているが、CIEの担当官はアメリカの Social Studies との類似性を高く評価し、日本における社会科成立の可能性を強く示唆した。

4. 米国教育使節団報告書における社会科の考えかた

公民教師用書に見られるような戦前の教育遺産を継承する日本側の自主的な改革の動きに対して、アメリカ側は改革の理念を米国教育使節団報告書で示し、改革の実務はCIEが担当した。1946年3月31日にマッカーサー宛に提出された米国教育使節団報告書のなかで直接的に社会科に関連する勧告をおこなっているのは、「第1章 日本の教育の目的及び内容」の「修身、倫理」の項と「歴史及び地理」の項、さらに「第4章 教授法と教師養成教育」の「公民教育の授業の実施提案」の項の3か所である。

第一の「修身、倫理」の項では、従来の修身にかわるべき新しい倫理に関する教科について、「平和について教えられ、民主主義の方向に向けられさえすれば、その教え方は日本人に任せておいてよい」と述べられている。その新しい倫理は個人の人格の完成と個人の

社会化の必要性を説くもので、アメリカ社会における民主主義の理念が日本の学校教育の場における個人の成長・発達の過程に深く関わりをもつことを志向している。

第二の「歴史及び地理」の項では、従来の歴史と地理の二つの教科がともに「政治的軍国主義的教育に大いなる役割をなした」と鋭く批判したうえで、歴史と地理とはそもそも生徒に時間認識や空間認識を養うために必要な教科であり、完全な方向転換によって新たな出発をすべきであると勧告している。ここでは、客観的事実にもとづいた新しい歴史と地理の教科の存続が主張されているが、それらが分化的な教科で教えられるのかあるいは社会科という一つの総合的な教科で教えられるのかについては一言も触れていない。

第三の「公民教育の授業の実施提案」の項では、アメリカにおける Social Studies を念頭に置きながら、新しく公民科の設置を提案している。それは「政治学、経済学、社会学及び倫理学」を含むものであり、特定の宗教教義を教え込むものではないと説明されている。またこの公民科に関しては、生徒の発達段階に応じて市町村から都道府県へそして国へと同心円的に教材を拡大していく教育方法や、委員会・クラブ・生徒会などの生徒による自治活動なども紹介されている。ここにはアメリカの Social Studies を日本の社会に移しかえて公民科を作り上げていこうとする意図が感じられる。

以上のような米国教育使節団報告書における社会科に関する3か所の記述には、一貫性よりもそれぞれの独自性が強く現れている。すなわち、一方で歴史や地理や倫理に関する教科の教育の必要性を説きながら、他方でアメリカの Social Studies に相当するような総合

的な教科の新設を勧めているのである。結局、米国教育使節団報告書は社会科に関して分化的な教科とするのか総合的な教科とするのかの結論を出さずに、両方の可能性を残したまままで終わっている。

5. 公民教師用書から学習指導要領 社会科編への思想の展開

米国教育使節団報告書が社会科について一つの明確な思想を提示しなかったのに対して、アメリカ側からの働きかけの具体的な窓口であったCIEは日本側との折衝の過程で社会科の成立を強く推してきた。

1947年に完成した学習指導要領社会科編において、社会科とは「青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成する」ものであり、「いわゆる学問の系統によらず、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするものである」と規定されている。また、教材の構成原理としては、横軸に社会機能を縦軸に生徒の興味の発達を置き、その両者を結んだところに学習内容を定めるという方法をとっている。生徒の興味の発達は、家庭-地域社会-日本-世界という同心円の拡大でとらえられており、最後に「民主主義の理想と現実」の理解がかかげられている。その指導方法としては「為すことによつて学ぶ」ことが強調され、「青少年の直面している現実の問題を中心とし、その解決のために自発的活動をなさしめ」ることが原則とされた。

この社会科の学習指導要領は先の公民教師用書の思想を引き継ぎつつも明らかに新しい方向へと踏み出した。すなわち一方では、一

つの総合的な教科で社会認識を育成し、かつ修身にかわつて道徳をも含む教科であるという点において公民教師用書の考えかたを継承している。しかし他方では、教育の目的として教育勅語体制崩壊後の新しい民主主義社会の構成員を育成することが明確にされ、教育の内容や方法においては政治学・経済学・社会学の知識を系統的に学ぶのではなく現実の生活のなかで直面する問題を解決する学習が提示され、公民教師用書のめざしたものと異なるものとなった。

おわりに

新しい民主主義社会をになう人格を育成するという戦後教育改革の理念をまさに中核において実現していく教科として構想された社会科は、戦前のそれも大正期におけるデモクラシーと新教育の影響下で成立したわが国の公民科の思想と、戦後のアメリカにおけるデモクラシーと新教育を体現する Social Studies の思想とが複雑に重なり合ったなかから生まれてきた。その社会科が戦前の公民科と大きく異なる点としては、問題解決学習の形態をとったことがあげられる。アメリカのプラグマティズム教育理論の流れにのつた最新の Social Studies であるバージニア・プランやミズリー・プランの影響を強く受け、子どもたちの生活経験から出発する学習が提示されたのである。

この問題解決学習は、埼玉県川口市の川口プラン、東京都千代田区桜田小学校の桜田プランなどの先行的な試みを経て日本の新しい社会科の方法論として登場するが、あまりにもアメリカ直輸入の色合いが強いことや社会

科学の学問としての系統性を無視したことなどから激しい批判にさらされることとなる。しかしそこには、戦前の教育への批判にたち、子どもたちが自分たちの手で社会の現実を認識し、社会のかかえる問題に積極的に立ちむかつていく気概をもたせるという、社会科の使命も読み取ることができる。

民主主義社会のいない手となる子どもたちの社会認識を育て、現実をより良いものへと改革していく眼を養おうとした問題解決学習

は、その問題のたてかたや解決のしかたにおいて知識の系統性をとりこんだならば、今日においても再評価すべきものを含んでいるのではなかろうか。戦後50年たった今日、小学校の低学年では従来の社会科と理科が廃止されかわって生活科が新設されたが、子どもたちの身近な社会や自然から出発するこの生活科の教科こそ初期社会科の問題解決学習の成果から学ぶものがあるのではないであろうか。

Ⅱ. 55年体制成立前史における教育思潮

1950～55年

1. 戦後教育の基本的問題としての「55年体制」

戦後教育の50年弱の経過のなかで、その最も大きな特徴は、55年体制といわれる政治的な枠組みのなかで、保守派と進歩派の対立構造が、三十数年もつづき（実際は保守政権の永続化）、その政治的枠組みがたえず教育をめぐるさまざまな議論を規定してきたということと、その結果として今日の教育があるということである。あえて大胆に図式化してしまうと、保守層や産業界からの教育要求の内実と、日教組運動も含んだ、進歩的と目される層の主張が、政治的には極度の緊張をはらみながら、結果として、相互に補完し合い、経済成長とそれともなう教育の変化を推し進めていったといえるのではないのか。

もしそうだとすれば、戦後50年足らずの教育の歩みのなかで、55年体制が果たした役割を検証することは、非常に重要な意味をもっている。そして、ここでとりあげる1950年から55年にかけての5年間は、55年体制への直近の前史としての意味をもつことになる。

戦後教育改革は、既存の公教育を「指導」してきた一連の行動規範の体系が、崩壊というより外圧によって準拠されることができなくなり、一種の空白を生み出したなかで行われたといえる。そこで当時しめされた新しい理念は、これまでのような単なる準拠体系や行動のための規範ではなく、個々の教員の活動を文字どおり手助けし、独自の新しい教育文化をその時代の生活に即したかたちで打ち出していくためのものでなければならなかったはずである。そして、戦後の教育改革の歩みは、現場の虚脱と混乱のなかから、さまざま

まな試行錯誤をへて、時間をかけて進められなければならないはずである。

しかし実際には、戦後の冷戦構造の激化のなかで、民衆の生活文化のなかで教育改革が成熟する長い期間は、保障されなかったといえる。さらに、当時の国内外をめぐる政治的緊張と国民国家論、民族独立論というナショナリズムが、アジアに対する戦前の侵略の歴史などへの反省をふくめた視点を欠落させながら主張されるなかで、冷戦構造が国内的には、55年体制として恒常化し、民衆の生活のなかでの教育文化の豊饒化に一定の枠をはめることになったのではないのか。

2. 55年体制の前史としての50年から55年

以上の問題意識を踏まえながら、1950年から55年にかけて起こったことを簡単に振り返ってみることにする。

(1) 支配層の動き

さて、1950年の朝鮮戦争の勃発から、1955年のいわゆる55年体制のはじまりの6年間は、期間は短いけれど、55年体制に至る直近の時期として、戦後教育史のなかでも特別な位置をしめているといえる。とくに政治と教育の関係がきわめて緊張した時代でもあった。それだけに限らず、いろいろな意味で、戦後教育の岐路となった時期である。それは、1952年4月28日のいわゆる「主権回復」、つまり、西側諸国とだけの単独講和の強行という事態を軸として、公然と、いろいろな立場から、戦後教育改革に対する批判がだされる

ことになったからである。いわば、戦後の「空白期間」が終わろうとしていたとともに、新しい政治状況のなかでの、教育の再編成のはじまりでもあった。現在の時点から考えても、戦後教育改革、とくにその諸理念については批判的な検討（その批判と継承をふくむ）をしなければならないわけで、決して絶対化されるものではない。むしろそれが今日の事態を作り出した要因の一つであることは忘れてはならないことである。それと同時に、戦後教育改革の理念は、当時の民衆の願いや要求を表現していたことも事実である。しかし、問題は、そうした理念を本当に民衆のものにする、教員一人一人のものにするための努力を行うための基盤が形作られていったのかという問題である。むろん、この限られたレポートでそれを即断することはできないが、55年体制の要因の一つといえる、政府、保守陣営と日教組との鋭い政治的対立が、この営みにさまざまな影を落としていったといえるのではないだろうか。

まず当時の保守政党や資本の側の動きからみて、その教育政策のポイントは、「冷戦の進行によるアメリカの対日政策の変更と、日本の主権回復という事態のなかでの、ナショナリズムの復興をスローガンとした、保守勢力の政治的基盤の安定化と日教組への攻撃、経済復興に即した経済界の利害に応えるための、戦後教育改革への修正要求と」といえる。

それは次にのべる事態に表されている。

(ア) アメリカの世界戦略と日本の支配層との関係の強化（1950年9月22日、第二次アメリカ教育使節団報告書、「極東において共産主義に対抗する最大の武器の一つは日本の啓発された選挙民である」、

1953年10月2日、池田・ロバートソン会談「日本政府は、教育および広報によって日本に愛国心と自衛のための自発的精神が成長するような空気を助長することに第一の責任をもつものである」。

- (イ) 1950年10月17日、文部省、国旗掲揚、君が代斉唱について通達。1950年11月7日、当時の天野文部大臣による、修身科復活や道徳教育の提唱（天野文相「新しい修身科の構想」発表、1952年8月16日、岡野文相、「生活道義科」の新設を提唱）
- (ウ) 資本の側からの教育への要求。1951年11月16日、政令改正諮問委員会の教育制度の改革に関する答申、6334制は原則的に維持。中学校以上で普通課程に重点をおくものと、職業課程に重点をおくものとを分ける。

- (エ) 文部省からの「教育の中立性維持」という形での日教組攻撃

1953年6月、山口日記事件、7月8日、文部省次官通達「教育の中立性維持について」
「一部の利害関係や特定に政治的立場によって教育が利用され、歪曲されることのないように留意すること」。

1954年1月18日、中教審第三回答申「教育の政治的中立の維持に関する答申」教職員組合が「年少者の純白な政治意識に対し、一方的に偏向した政治的指導を与えることを絶無ならしめるよう適切な措置を講ずべきである」。1954年2月22日、いわゆる「教育二法案」が衆議院に上程。「義務教育の諸学校における教育の政治的中立の確保に関する法律案」（特定の政党などを支持または反対させる教育を行うということをして教員煽動したものに懲役または罰金を科する）と「教育公務員特例法の一部を改正する法律案」（21条の3

の追加。公立学校の教育公務員の政治的行為の制限を国家公務員並に強める）の成立。1954年4月、旭丘中学事件。3人の教諭に転任処分、拒否するに免職処分。

1955年8月、日本民主党「憂うべき教科書の問題」。

以上のような経過のなかで、1956年には、戦後教育改革の大きな柱であった、公選制の教育委員会が任命制にかえられる。

ところでこの時期の保守陣営の最大の脅威は、自分たちの政治的基盤を切り崩す日教組の存在であった。それまで、経済闘争や、教育の復興運動に主眼がおかれていた日教組運動は、1950年の朝鮮戦争以来、急速に政治闘争化していく。1951年には「教え子を再び戦場に送るな」というスローガンが決定され、翌1952年には教師の倫理綱領が採択される。そして、当時の日教組の選挙での集票力は群を抜き、1952年の10月の総選挙では、公認候補者38人を当選させ、自由党の議席が285から240に、左派社会党の議席が16から54と躍進したのであった（山崎政人『自民党と教育政策』1986年、11頁）。

1950年代からの東西冷戦構造の激化は、保守層、政府、文部省と日教組との政治的対立を激化させることになるが、保守勢力がもつともおそれたのが、みずからの政治的基盤の崩壊につながる日教組運動だった。

(2) 進歩派側の動き

進歩派の側からも、この時期になると、戦後教育改革への批判が、教育実践へのあり方へ関わるかたちでだされてくる。それは、戦後教育改革のなかで指導理念になろうとしていた、生活経験主義への批判というかたちで現れる。それは、1950年矢川徳光「新教育へ

の批判」がまずあげられるだろう。次に科学者の側からの批判として1953年8月遠山啓「生活単元学習の批判」がある。さらに戦後教育改革の生活経験学習の一翼をになってきた、コア・カリキュラム連盟が1950年に、その「牧歌的カリキュラム」を自己批判し、その後、「日本社会の基本問題に根ざす単元学習」を提唱し、1953年、名称を「日本生活教育連盟」に変更した。

また1951年11月には第1回日教組教研集会が栃木で開催され、教組独自の教育内容の創造の営みがはじまることになる。なお同年には「やまびこ学校」が発行されている。

このようにして、進歩派の側は、戦後教育改革の制度的枠組みを保守陣営の攻撃から守ろうとするが、他方で、教育の方法や内容に関しては、やはり、冷戦の進行のなかで、大幅な修正を打ち出そうとしていたのである。また、保守層のナショナリズムからの攻撃に対抗して、戦後教育の内実（とくに社会科）が「無国籍の罪」（宮原誠一など）ということばで批判されたりした。

（3）戦後教育改革への批判が意味するもの

したがって、この時期の戦後教育改革論争は、教育基本法体制と単線型の633制という制度的な大枠については、政治的な対立構造のなかで、それを維持し、発展させようとする側と、改変していこうとする側とに分けられていたといえる。ところが、肝心の教育実践の中身の問題については、先に述べたようにきわめて複雑であった。と同時に、今から考えてみると、きわめて奇妙なねじれを起こしているように見える。そしてそれは、進歩派の側に顕著である。つまり、制度の枠組

みは支持しながら、あるいは、これを支配権力の改変から守ろうとしながら、教育現場で試行錯誤的にやられようとしていた教育の中身までを、大変、性急に、政治主義的、科学主義的に否定しようとしたのである。1955年以後、進歩派の教育運動は、かなり広範な人々をまきこんだかたちで、「国民教育」運動に収束していくことになる。しかし、この問題はそこにも大きな影を落とし、その後の管理主義的な教育と批判をうけるような内実を、密かに醸成することになったのではないのだろうか。むしろそのことが政治的な対立の陰に隠されて、1970年代の学校批判や教育批判が噴出するまでは、明らかにされなかったのではないのか。

また「国民教育（あるいは国民教育論）」という視点に対しては、その後いろいろな批判が出されることになる。そして1970年代からの在日韓国・朝鮮人などから提起された「同化教育」への批判、1980年代前半の韓国や中国からの教科書批判、さらに1980年代後半からのいわゆるニュー・カマーズの増加という事態をへて、ようやく根本的な問い返しが行われはじめているのである。

こうしてみると、教育基本法などに表現されている戦後教育理念（たとえば教育の自由と平等など）は、戦後教育の営みのなかで、その時代と状況に規定されながら、その実どのようにとらえられてきたのかを、あらためて検証する必要があるだろう。そして、1950年から55年までの時期は、短い期間ではあるが、その展開に向けての一定の方向性が打ち出されようとした時期ではなかったのか。

Ⅲ. 高度経済成長期の教育思潮

1956～70年

1. 文部省（保守勢力）と日教組（革新勢力）の対立

敗戦直後の教育改革（教育の民主化）とそれに対する揺り戻しをめぐる文部省と日教組の対立抗争は、「地方教育行政の組織および運営に関する法律」（1956）による教育委員会の任命制の導入と、教師への「勤務評定」の実施（1957～1958）によって、一応の決着をみた。

公平な目でみて、この時期、文部省は戦後教育改革によって失った権力をある程度回復することができたと言っていいたいだろう。

1960年直前の時期、注目すべきことは、保守と革新の対立関係の継続である。いま述べたように、いわゆる「逆コース」を経て、教育をめぐる政治的な対立関係は一応自民党を中心とする保守勢力による権力の回復という結果となったが、対立抗争の最後のピーク時に形成された相互の対決姿勢はそれによって弱まるということにはならなかった。日教組を中心とする革新勢力は保守勢力に対する対抗姿勢を放棄することはなかったし、保守勢力もまた、日教組への敵視を解除したわけではなかった。むしろ、この時期以降、教育をめぐる保守と革新の政治的な対立は激しくなったとさえ言える。

自民党は1957年10月に「日教組対策方針

（草案）」を出したが、「文部省の措置すべき事項」の第一番目は「日教組の性格を明確に認識して、これに対し交渉的態度で臨まない」であり、また「教育委員会の措置すべき事項」の第一番目は「県教組とは勤務条件以外の事項について話し合いをせず、また事業の共催などを行わない」であった。自民党（と文部省）の日教組に対するこのような拒絶的な姿勢は以後ずっと続くこととなる。

他方、日教組は、愛媛県で最初の勤評が実施され全国の都道府県に拡大していこうとする1957年の12月、第16回臨時大会において、「非常事態宣言」を発し、「こんにちの状態こそ民主教育の非常事態であることを確認し、覚悟を新たにし、ゆるがぬ団結と統一行動をもって、勤務評定を阻止し、教育の権力支配を粉碎するため、ねばりつよく強力に闘いぬくこと」を宣言した。

以後、文部省（保守勢力）と日教組（革新勢力）とは相互に相手を敵視し、お互いを「同一の社会の教育をになう協力相手」とは決して見なさず、それどころか、お互いの行動や発言に対しては、常にその裏に何か「悪意」を読み取ろうとしてきたと思えるほど、敵対関係を持続してきたのである。

文部省と日教組の相互の敵対的關係が解消されたのは、約40年後の1995年のことである。

2. 国家の経済的発展のための教育

国家の経済的発展のために教育の効率性を高めようとする思想は近代公教育が成立して以来のものであって、決して最近になって生まれたものではない。ただ、その思想が具体的にどのような教育政策や教育要求となるかは、その時代時代の状況によってさまざまである。

1960年代日本の教育政策の背後にあった状況は次のようなものであった。

①資本主義国家と社会主義国家の政治的対立・経済的競争（東西冷戦構造）

②日米安全保障条約改定反対闘争によって混乱と不安定に陥った日本社会の状況

③戦後改革による「単線型」教育システムに対する産業界の不満

このような世界的あるいは国内的状況のなかで当時の池田首相は「国民所得倍増計画」を発表し、それとともに「人的能力開発政策」を打ち出した。上で述べたように、日教組は組織の総力をあげてたたかった「勤評闘争」に敗れたが、政府の出す教育政策への対抗の姿勢は揺らぐことがなく、60年代の「人的能力開発政策」にも一貫して反対の立場を表明した。

「人的能力開発政策」をめぐる文部省と日教組の思想的対立を一言で表現すれば、「国家の経済的発展のための〈効率的なエリートと民衆の分化再生産〉」をめざした前者に対する、そのような思想を「差別選別」として反対した後者、と言えるだろう。

以下では、「経済発展のための教育」をめぐる文部省（とその周辺）と日教組（とその周辺）の議論に表れた思想をみていくことに

しよう。

「経済発展のための教育」の思想をここでは「教育への経済的視点の導入」「高度専門技術者の育成」「進路の多様化」という三つの問題にわけてみる。

(1) 教育への経済的視点の導入

政府の「人的能力開発政策」には教育の問題に対して経済的視点を導入するという思想が明確に表明されている。例えば、「所得倍増計画にともなう長期教育計画報告」（1960年経済審議会）ではこう述べられている。「最近の経済の成長とこの計画によって予想される今後の発展の速度、……またわが国の産業構造の近代化の進展は、経済の各方面に新たな課題を与え、これに加えて科学技術の急激な発達に支えられた技術革新の時代の要請は、教育訓練等人間能力の開発問題を更に積極的に取り上げる必要を生ぜしめている」。そこではまた端的に「従来、教育訓練に関する経費は、経常費的にとりあつかわれてきたが、それは元来国家的発展の見地からすれば、保険的性格のもの、すなわち、人に対する投資と考えるべきである」とも主張されている。

このように教育を一つの「投資」と捉える見方に対して日教組は強い反対の姿勢を示し、その政策をきびしく批判した。例えば1962年に発表した「民主主義教育の原則について」ではこう指摘している。「現在支配階級は、自己の目先の利益にとらわれて、学校の制度と教育内容の改編を急いでいる」。しかし他方では、同じ文書で、「文化の発展と民族の繁栄」「国民生活の向上」「現代の急速に発展しつつある科学技術の摂取」などをも同時に主張しているのである。

すなわち、表現は異なっているものの、

「国家が経済的に発展すること」を政治の目標とし教育の目標とするという点では、文部省と日教組の間には共通点があったのである。

紙幅の余裕がないので結論だけを示したい。教育の基本的な課題をこのように規定してしまえば、「学校制度と教育制度の改編」のあり方はそれなりに方向づけられてしまう。その方向は日教組が痛烈に批判している「支配階級が目先の利益にとらわれて急いでいる」改編とそれほど変わらないものにならざるを得ないだろう。日教組は、結成直後の数年間を除いて、文部省に対して常に戦闘的にたたかってきた。それをどのように評価するかは別として、いずれにせよ、そのような日教組が徐々にその力を弱め、結局は文部省との「歴史的和解」に至った。和解に至る原因は複雑であるが、その原因の一端には、少なくとも文部省と日教組とのこのような「共通性」があったのではないかと筆者は考えている。

(2) 高度専門技術者の育成

「国家の経済的発展のための教育」にとって大きな柱の一つは常に社会のリーダー層あるいはエリート層の育成であったが、この時代はそれが「科学技術分野における高度な専門技術者の育成」への要求となって表れた。例えば「国民所得倍増計画」にはこうある。「このような科学技術者需要の増大を考えると、倍増計画期間内においておよそ17万人の科学技術者の不足が見込まれるので、理工学系大学の定員について早急に具体的な増加計画を確立するものとする」。そしてこのような課題に応えるべく、1961年、文部省は1956年から実施していた「学力テスト」を従来の

数パーセント抽出による方法から中学生については全中学生を対象とする一斉調査に切り替えることとした。

学力テストに関する文部省の新たな政策に対して日教組は直ちに反対の立場を表明した。「差別教育を促進し、学校格差を拡大し、中学校教育を破壊する全国一斉学力調査に反対する」(1961年「日教組1961年度運動方針」)。

日教組は学力テストを「差別教育を促進するもの」と認識して反対している。その認識は正しいと思われるが、しかし、他方では上記のように「国家の経済的発展」という課題を簡単に承認してしまってもいる。「国家の経済的発展」を前提としたとき、そこから「差別・選別の教育」が発生してくるのはほぼ必然であり、それを避けることは非常に困難であると筆者は考えている。その判断が正しいとすれば、一方で「国家の経済的発展」のための教育を認めておきながら、同時に他方では「差別・選別の教育」を否定するとしたら、そこでは、国家の経済的発展と教育システムとの関係についてよほど深く慎重な考察がなされていなければならない。ところが、日教組の文書を読む限りそのような用意周到な議論がなされているとは残念ながら思えない。

また同様に、高度専門技術者の育成という問題に関してもそれ自体への批判はない。しかし、全国一斉学力テストの実施が学校格差を拡大し差別を拡大するという点に注目するだけでは、学力テストに対する批判は十分な力とならない。そもそも学力テストが必要とされている大きな理由の一つには「高度専門技術者の育成」という社会的課題がある。だとすれば、学力テストを真に批判し、現実において廃止しようと本気で考えるのであれ

ば、その根拠ともいえる「高度専門技術者の育成」という社会的課題にまで遡って問題とし批判的な検討を加えるべきだろう。本当に日本社会にとって高度専門技術者の育成が急務なのか？ しかし、日教組の議論（思想）にはそのような視点は欠落していたのである。

（3）進路の多様化

第二次大戦後、日本の学校制度は「単線型」となったが、それによって能力と経済的余裕があれば国民の誰もが高校教育を受けることが可能となった。また、高校の違いによって大学への進学が制度的に制限されるということもなくなった。

この制度改革によって実際に国民の進学率は上昇を続けたが、国家の経済的発展という観点からみたときこの事態は必ずしも好ましいものではなかった。大規模な分業を前提として成立しているこの社会においては、その分業構造に対応した人材の育成が国家のレベルから要請されるが、戦後の単線型とそのなかでの大学進学志向はそのような要請に応えることにならなかったからである。

戦後すぐに単線型への批判は出されたが、もっとも明確にかつ体系的に問題提起されたのは、1966年中央教育審議会答申の「後期中等教育の拡充整備について」であった。そこではこう言っている。「職業に対して偏見をもち、人間の知的能力ばかりを重視して、技能的な職業を低く見たり、そのための教育訓練を軽視したりする傾向を改めなければならない。また、上級学校への進学をめざす教育を重視するあまり、個人の適性・能力の自由な発現を妨げて教育の画一化をまねくことは民主主義の理念に反するばかりでなく、個人

にとっても社会にとっても大きな不幸であることを深く反省しなければならない」。

この問題に関する日教組の立場は微妙である。一方では戦後教育理念に依拠しながら「完全な後期中等教育を18歳までの青年に保障する」（1966年「答申についての見解」）ことを要求し、その点では多様化を提起する中央教育審議会答申に鋭く対立しているように見える。しかし、他方では、「その課程における一定の分化は必要である」とも言っている（1965年「中等教育改革についての見解」）。ここでは、現実の社会における分業のシステムをやはり無視することはできない様子が読み取れる。としたら、答申の立場とどれほど違うことになるのか。「生徒の個性を尊重した分化」とか「分化の時期を遅らせる」とか補足したところで、それがどれほど答申の思想と異なるのだろうか。

また、「分化を前提としながら、可能な限り分化の時期を遅らせる」という思想は一見好ましいように聞こえるが、それは必然的に進学競争に参加する（まきこまれる）子どもたちの増加を意味する。その問題をどう克服するのだろうか。このような問題に日教組は答えようとはしなかった。というよりも、日教組はみずからの思想をこのようにチェックしようとはしなかったのである。

以上をまとめてみると次のようになる。

1960年代、経済界と自民党を中心とする保守勢力は、国家の経済的発展の観点から教育の改革を意図した。すなわち、教育を投資と考え、高度技術者の育成を計画し、社会の分業構造（職業構造）により効率的に対応するような学校システムを構想した。それに対して日教組を中心とする革新勢力は、一方では

「平等」「民主化」を基本とする戦後教育改革の理念に依拠して保守勢力の政策に対抗したが、他方では、「国民生活の向上」「現代の急速に発展しつつある科学技術の摂取」などという言い回しに見られるように、結局は「国家社会の経済的発展」という目標を保守勢力と共有してもいた。その限りでは、保守勢力の単純ですっきりした思想的立場に対して革新勢力のそれは矛盾的要素をはらんだものであった。

もつとも、保守勢力の思想も、実は内的な矛盾をはらんでいるのだが、それがあらわになるのは1980年代以降であって、60年代には国家の経済的発展のための教育の効率化という単純な目標が非常に大きな目標であったた

めその矛盾はそれほど表面化することがなかっただけのことではある。

おわりに

この時期の文部省の思想についても日教組の思想についても、ここではその一部だけをしかもいささか単純化して描いているにすぎない。またとりあげていない問題も多い。この時期の教育思潮の全体像を描くにはそれらの点を補ったより緻密な議論が当然必要である。そのことを十分に承知したうえで上記のような整理を試みた。

Ⅳ. 55年体制動揺期における教育改革の思潮

1971～88年

1. 「高度成長」以後の社会的変化と教育再編への要請

1970、80年代（以下、7、80年代）は、国内的には「55年体制」が動揺し、60年代にみられた高度経済成長以後の急激な経済的社会的変化への対応が焦眉の課題となる一方、国際的には、米中・日中間の国交回復、旧ソ連でのペレストロイカ、東欧での民主化運動の拡大があり冷戦構造とともに国内の55年体制が揺らぎをみせた時期である。この時期には、こうした国内的国際的変化のインパクトを受

けて教育の再編が求められてきた。各界からさまざまな教育改革の構想、提言が示され、それらのうち、政府・与党に支持されたものの一部は、実施に移された。7、80年代は、経済・政治の面でも、教育の面でも、変化に対応する再編、改革が強く求められた時期なのである。この時期が約20年間におよび、他の時期に比べて長いにもかかわらず一つにまとめられるのは、比較的安定した状態が続いた、「55年体制」成立から経済成長の60年代が終わるまでの時期に対して“変化と改革への模索”のフレーズで総括できる特徴をもっているためである。

7、80年代における教育の再編は、教育内容・方法、学校の管理運営面、さらに教育システムの基本的枠組み・学校制度の面を含む教育システム全体について必要とされた。7、80年代の主役となる教育思想は、社会の全面におよぶ変化からの複雑で矛盾しあう多様な要請にこたえ、教育システムの再編をリードし、あるいは支える役割をはたすものでなければならなかった。

2. 「46答申」と教育制度検討委「報告書」

1971（昭和46）年には、文部大臣の諮問機関から後に「46答申」と呼ばれる二つの注目すべき答申が出された。まず同年4月30日に社会教育審議会が「急激な社会構造の変化に対応する社会教育の在り方について」（「社教審46答申」）を、ついで6月11日に中央教育審議会が「今後における学校教育の総合的な拡充整備について」（「中教審46答申」）をそれぞれ答申した。ここでは、紙数の関係で後者だけをとりあげることにする。

「中教審46答申」は、「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時である」との認識のもとに、生涯教育の観点を示したうえで、学校教育システム全体の再編をめざしてさまざまな提言を行っている。同答申の改革提言を特徴づけるキーワードを選び出してみると、生涯教育、多様化のほかに、初等・中等教育段階では、能力・適性・選択・精選が、また高等教育については専門性・合理化・「開かれた」があげられる。

以上のキーワードは、1970年代前半におけ

る教育政策立案側の教育思想の特色を浮き上がらせてくれる。それは、効率性を重んずる合理主義・能力主義である。

二つの「46答申」が出された年、文部省・与党の教育政策立案に対抗して日教組の設置した教育制度検討委員会（教育制度検討委）が6月14日に「日本の教育はどうあるべきか」と題する第一次報告書を提出した。その後、同検討委は、日教組への報告書として、同72年6月に「日本の教育をどう改めるべきか」、同73年6月に「続・日本の教育をどう改めるべきか」をあいついで発表し、同74年7月には、全体をまとめた最終報告書「日本の教育改革を求めて」が公刊された。

教育制度検討委「報告書」は、教育を権利としてとらえ、教育要求を人権要求とみなす観点から、まず教育の現実に向け、「能力主義教育政策」のもとでの選別・差別の実態、教育内容面での国家主義化、統制の強化・集権化を指摘したうえ改革提言を行っており、先の二つの「答申」とは、思想的にきわめて対照的である。同「報告書」の改革提言は、「国民の権利としての教育権」「国家の教育権に対する国民の教育権」「学習権」「教育の自由」「教育における住民自治」といったキーコンセプト——要するに民主主義の理念をベースとしたものであった。

教育制度検討委「報告書」を特徴づけているキーワードは、権利、人権、民主、自由、自主、自治、総合、平等化、共同、地域、分権、参加、科学的である（以上のキーワードに関連して同「報告書」で平和教育に言及されていることも指摘しておかなければならない）。

以上にあげた語句は、「中教審46答申」には、キーワードとしてはもちろん、一般的

用語としても、ほとんど、あるいはまったく登場しない。「中教審46答申」の思想的特徴を示すキーワードは、同「報告書」では、批判の対象として用いられているだけである。このことは、いうまでもなく、「中教審46答申」と教育制度検討委「報告書」との間によこたわる思想的距離の遠さ、思想的対立の激しさを示している。

3. 「臨教審答申」をめぐる自由化と自由・平等

「中教審46答申」の構想の一部は、教頭職の法制化、初等中等段階の学校における主任の制度化、教員養成大学院の設置、能力別教育の推進といった形で具体化したが、学校制度の改革は、関係者の協力が得られないため実現せず、“第三の教育改革”は、掛け声倒れに終わった感があった。とはいえ、教育改革を促す状況が消失したわけではない。社会的変化は、急であり、教育改革を必要とする状態が続いた。

「46答申」以後、教育思想の動向を理解するうえで四つのできごとがあった。第一は、「大綱化」「ゆとりと充実」の方針のもとに教育課程編成の自由裁量範囲を拡大した改訂学習指導要領（戦後第五次）が1970年代後半に告示されたことである。これは、教育内容政策におけるリベラル化の動向といえる。

第二は、政府による「君が代」の国歌化、保守支配層（自民党首脳・財界首脳）による愛国心・国家意識の強調である。これは、教育におけるナショナリズム強化の潮流である。第三は、従来の非行とは異なる子どもの問題行動の頻発、「教育荒廃」の現象の深刻化に

ともなつて道徳教育の重要性を田中・中曽根両首相が選挙運動を通じて熱心に説いたことである。これは、秩序・規律の強化を求める年長世代の意向を反映したものである。

第四は、東京・中野区で教育委員の準公選制が実現したことである。いうまでもなく、これは、教育民主化の潮流が復活したことをうかがわせる。

教育をめぐるリベラル化、ナショナリズム強化、秩序・規律強化、民主化、といった社会的ベクトルが交錯するなかで中曽根康弘が首相に就任して2年目、1984年8月7日、4年間の時限立法として臨時教育審議会設置法が成立、翌9月5日に同審議会の初会合が開かれた。同審議会は、1985年6月26日の第一次答申以来、1987年8月7日の最終答申まで四つの答申を行った。

「答申」の内容を思想の観点から吟味する場合、その背景をなす二つの動向に注目しなければならない。第一は、70年代にはいつて以来、不安定な状態で低迷を続けている日本経済の活性化をはかるため、米英でとられた新自由主義経済政策がわが国でも実施されるにいたったことである。この政策によって経済活動における自由化、規制緩和をすすめる民間活力を刺激し強化する措置がとられた。経済的自由化路線の推進である。第二は、国際化がすすむなかで、日本の国家的民族的アイデンティティを明確にし保守支配の政治体制を強化し安定させるため、あらためてナショナリズムの昂揚をはかろうとする動向があらわれたことである。新国家主義の動向である。中曽根首相は、二つの動向の推進者であり、経済的自由化路線と新国家主義路線の双方に軸足を置いて“戦後政治の総決算”を構想し、その一環として“教育の大改革”を目論み、

「臨教審」を設置した。「臨教審」には、新たな経済の成長とたくましい国家・民族の発展のため、活力に溢れた日本人を育成するにふさわしい教育システムの改革構想を打ち出すことが期待された。

「臨教審」の審議には、とりわけ経済的自由化路線が強く影響した。「臨教審」には、四つの部会が設けられたが、第一部会を構成したメンバーのうち、エコノミストたちは経済的自由化の発想にもとづいて教育の自由化を主張した。当然のことといえるが、学校選択の自由化などのラディカルな教育自由化論に対しては、文部省及びこれを支持する「臨教審」委員からの強い抵抗があった。文部省側は、教育の自由化は、均等原理に立つ教育秩序を破壊し、教育上、ひいては社会的に不平等を助長し、拡大する、とこれを批判した。与党内部にも文部省側の見解を支持する動きが広がった。審議の過程では、両論の妥協というより、自由化論が後退し、自由化路線の影響は中途半端に終わったかのようにみえる。しかし、そのインパクトは、「答申」の内容に強くおよんでいる。

「臨教審答申」の改革提言を特徴づけているキーワードは、「中教審46答申」のそれに共通する多様化、選択の他に、個性、自由、自律、自主、自己責任(自主自助)、規制緩和、弾力化、分権、人間化、情報化、国際化、生涯学習である。

「中教審46答申」にくらべて、「臨教審答申」の場合は、個性・自由・自律・自主の語句が「選択機会の拡大」「弾力化」とともに多用されているところにその特色が見出せる。個性・自由・自主は、教育制度検討委「報告書」を特徴づけるキーワードでもあった。これらの語句が「答申」でしばしば用いられている

ことは、「臨教審」を導き支える思想の幅が「中教審」の場合よりも広いものであることを示している。つまり、「臨教審答申」は、思想的に「中教審46答申」の考え方を継承するとともに、教育制度検討委「報告書」の考え方も相当、取り込み、多様さ、豊かさを増している。その思想は、市民的自由(社会的自由主義)と市場的自由(経済的自由主義)——自由の二つの側面をベースにしながら、ナショナリズムにも配慮して社会的変化に対応しようとしたものであった。

「臨教審答申」に対する日教組の反応は、きわめて否定的なものであった。1985年6月26日に発表された日教組「臨時教育審議会第一次答申についての見解」では、「『民間活力の導入』によって教育に資本主義経済の市場原理である『競争原理』を導入し、『教育の民営化』『商品化』をすすめ、公費主義による現行公教育の解体を強力におしすすめようとするもの」と批判している。教育の自由化を教育の商品化と批判する日教組の主張が民主化志向、平等主義の主張に根ざしているものであることはいうまでもない。なお、この点に関連して、臨教審での自由化論を批判し、人権尊重の観点から自由は平等によってこそ実現される、と主張する日教組支持の学者たちがいたことを指摘しておかなければならない。この学者たちは、「共生・共学・共育」による教育改革の必要を説いた。

「臨教審答申」は、教育の活性化、効率化を促すことに主眼をおく自由化(合理化)路線と教育を受ける権利(学習権)を均等に保障することを重視する平等化(民主化)路線との対立を表面化させた。しかし、この対立は、決定的なものではなかった。なぜなら、「臨教審」は、その答申のなかに日教組の教育運動

が追求した個性、自主性尊重、分権化を取り込んでおり、日教組は、かねてから自由化(市場的自由)と根底において通じている市民的政治的自由を主張しており、両者の間には教育上の近代化という点で接点が存在しているのである。

4. 教育改革をめぐる思想の構造と展開

1970、80年代は、高度経済成長以後の急激な社会変動に対応するため、教育システムを再編する必要性が生じ、各種の教育改革構想が打ち出された時代であった。教育改革の構想は、政府・与党勢力の一翼をになう政策立案側(「政策側」)によるものと教育運動推進側(「運動側」)によるものとに二大別することができる。

教育改革構想をリードし支えた思想についてみると、1970年代前半までの場合、主に「政策側」は合理主義に、「運動側」は民主主義に、それぞれ、よりどころをおいていたとみることができる。教育システムの再編に関して、「政策側」は、合理主義にもとづいて、主に教育の効率性を高めることをめざして能力別コース別指導、教育上の多様化、学校管理の近代化を促す合理化路線を、「運動側」は、民主主義の原則にしたがって差別・選別の解消、教育上の権利保障の充実をめざす民主化路線をそれぞれ追求して対立した。もちろん、「政策側」が合理化路線だけで政策を立案したわけではなかったし、「運動側」が民主化路線だけで教育要求を行い運動を展開したわけではなかった。合理化路線は、ナショナリズム、伝統的道德規範重視の意識(道

徳的保守主義)に支えられていたし、民主化路線は、マルクス主義に影響されていた。保守的なナショナリズム・道徳的保守主義に支えられた合理化路線とマルクス主義に影響された民主化路線との対立関係は、70年代後半から80年代にかけても教育思潮の基底として持続した。

80年代には、経済の活性化、国家・民族の活力強化をめざす新保守主義の潮流が政策動向に対して強い影響力をもった。政権を支える勢力の側から打ち出されてきた教育自由化論は、この潮流の一環をなすものであった。教育自由化の構想に対して、「運動側」とともに、「政策側」の中枢に位置する文部省側は、平等主義の立場をとり、自由化にともなう弊害を指摘して反対した。教育自由化の構想をめぐるっては、もはや文部省対日教組という、従来の対立関係は成り立たなかった。教育の機会均等を保障するため自由化に反対するという点で文部省と日教組とは、結果として同一歩調をとることになった。現行の学校教育の秩序を維持するために文部省と日教組とのパートナーシップが自然に形成される結果となったのである。ともあれ、80年代には、教育改革の在り方をめぐって「自由化」対「平等(均等)化」との対立が顕在化し、この対立軸を中心に思想の展開がみられた。

もともと、自由化の政策路線は、教育上、純粹に経済的自由主義だけを貫徹するというものではなかった。それは、政権勢力側から打ち出された政策路線として、国際化時代に対応して装いを新たにしたナショナリズム(新国家主義)、道徳的保守主義とペアになっていた。新国家主義、道徳的保守主義については、教育の自由化反対で同一歩調をみせた文部省と日教組とは、離反し合わなければな

らなかった。

80年代の教育改革構想をリードした思想の構造は、選択と競争を重視する市場的（経済的）自由主義と人権と平等を尊重する市民的（社会的）自由主義との対立を基軸とし、これに、いわば、右に新国家主義、道徳的保守主義、左にマルクス主義が配置されるというものであった。

自由化の政策路線に反対する日教組の運動方針は、平等に傾斜したものであり、70年代の場合と同じく憲法・教育基本法の理念とともにマルクス主義に強く影響されていた。このために、80年代にはいっても、文部省対日教組という対立の構図は残存した。しかし、教育改革をめぐる80年代の動向は、この対立がいずれ解消することを示唆していた。

5. リベラリズムによる「政策」と「運動」の連携へ

7、80年代の教育改革をめぐる構想は、合理主義（合理化路線）と民主主義（民主化路線）、自由主義（自由化路線）と平等主義（平等化路線）との対立、葛藤を基軸として展開した。この基軸のもとで「政策側」と「運動側」との間で、また「政策側」内部、「運動側」内部でそれぞれ尖鋭な対立が生じた。しかし、7、80年代の教育改革構想をリードし支えた合理主義、民主主義、自由主義、平等主義は、本来、いずれも、近代ヨーロッパで形成され、相互に補完し合い近代化を促してきた思想的潮流であった。以上の四つの思想は、成立の由来、近代化にはたした役割という点で本来、不可分のものであった。近代化とは、経済的、政治的、社会的に合理化、自由化、民主化、

平等化がすすむことであった。

とはいえ、合理主義、民主主義、自由主義、平等主義は、近代化の推進という共通の役割、目標を有しながら、論理的にも、政策論的にも矛盾する要素を含んでおり、その矛盾的側面は、社会の状況、とりわけ社会的利害の対立を背景に、政策・運動上の主張を異にする党派勢力の形成を促し、政治的葛藤をひき起こす大きな要因となってきた。

戦後の日本でも、すでに述べたように、近代化を促す役割を共有する合理主義、民主主義、自由主義、平等主義の間で、合理化対民主化、自由化対平等化の対立がみられた。この対立は、国内的には異なる階層間の利害・要求・関心の対立、国際的には冷戦構造に根ざすものであった。

70年代初頭から80年代後半にかけて教育システムの在り方をめぐって合理主義・自由主義対民主主義・平等主義の対立がみられたわけだが、この対立は、大局的、長期的にみれば、教育システムの構造全体を近代化するうえで、異なる要素が相互にチェックし合い、補完し合うという性質のものであったとみることができる。合理主義、民主主義、自由主義、平等主義は、教育システムの近代化に対してそれぞれ重要な役割をはたすものであり、対立しながら補完し合い全体として教育システムの近代化を促してきたといえる。

ところで戦後日本の教育思想の展開を特徴づけているのは、教育の在り方をめぐる合理主義・自由主義と民主主義・平等主義との対立にナショナリズム、道徳的保守主義、加えてマルクス主義が強力に作用し、その対立を尖鋭化させたことである。合理主義・自由主義の側がナショナリズム・道徳的保守主

義に、また民主主義・平等主義の側がマルクス主義にそれぞれ支えられ影響されていたことはすでに述べたが、この点に関して、7、80年代には三つの注目すべき現象が生じた。

第一は、高度経済成長の成果を受けて階級意識をもたない、もてない新たな中間層大衆、大量の中流意識層が形成され、マルクス主義を支える階級的基盤が崩れ、その影響力が衰退したことである。第二は、国際的相互依存の増大、人々の利害・関心のグローバリゼーションの進行によってナショナリズムのインパクトが弱まり、その限界が明瞭になってきたことである。第三は、社会生活を通じて合理化、都市化、個人主義化がすすみ、道徳的保守主義を支える基盤が揺らぎ、その説得力が衰えてきたことである。

70年代後半から80年代にかけては、近代化の一層の推進、近代化の不均衡、さらに「近代化以後」(ポスト・モダン)の状況を背景に思想的にみると、マルクス主義、ナショナリズムが後退を余儀なくされる反面、近代化をリードしてきた四つの思想——合理主義・自由主義・民主主義・平等主義の連合、弾力的な組み合わせが求められ、これを可能にするソフトナリベラリズム(市場的自由と市民的自由とを社会的に調整して統合した自由主義)が優位に立つ気配をみせた時期である。この動向は、冷戦構造の崩壊以後、一層、すすんだ。

近代化の推進・不均衡の是正と「近代化以後」への対応、そのためのソフトナリベラリズムの優位——このことは、教育システムの再編の在り方、教育改革の方向に直接に強く関係している。

70年代以降の教育システムの再編は、第一

に近代化を推進する方向にそって行われなければならなかった。第二に「近代化以後」の問題に対応できるように行われなければならなかった。この二つの要請にこたえられるように教育システムの再編を行おうとする場合、合理主義対民主主義、自由主義対平等主義という、従来の対立の枠組み、対決型の発想のもとに、政策を立案したり運動を展開することは、もはや“時代遅れ”であり、不適當となった。人権意識が普及し、消費者(生活者)優先や規制緩和を求める傾向が強まるとともに、「近代化以後」の新たな問題が噴出するなかで、文部省は、合理化とナショナリズム強化にもとづく管理統制重視の政策的対応を克服しなければならなかったし、日教組も階級的立場を強調する対決型の運動路線を脱却しなければならなかった。急激な構造的変化をみせる近代化の新たな局面に対応して教育システムの再編をはかるには、これをリードする新たな思想の枠組みが必要とされるにいたったのである。それは、近代化の推進に貢献できる諸思想を調整して調和的に活用、展開し、新たな発展をもたらすリベラルなもの——端的にソフトナリベラリズムである。ソフトナリベラリズムの枠組みによらなければ、政策の面でも、運動の面でも、近代化の推進と「近代化以後」の問題への対応という二つの要請をみたすことはできない——特に70年代後半以降の教育政策と教育運動の展開は、このことを示唆しているように思われる。

V. 転換期における教育思潮の構図

1989～95年

——対立を超えて——

1. 89年以降の教育状況

(1) 生活の変化と子どもの問題

1980年代から90年代までの時期に教育関係者ばかりか広く一般の人々にも高い関心をもたれてきたのは、不登校（登校拒否）や、いじめに代表される子どもの問題である。

不登校は、すでに1970年代後半から注目されてきたが、80年代に一貫して増加傾向を示し、その後どの学校でもみられるありふれた出来事になった。当初、教師や保護者が子どもに登校を無理強いして事態を深刻化させる場合も少なくなかったし、教育行政も適切な対策をとることができなかつた。

しかし、教師が経験を重ねるとともに、市民による民間施設づくりがすすむことによつて変化した。また、文部省の対応も、徐々にではあるが、不登校の子どもの実態に合わせるものになっていった。なかでも、92（平成4）年9月、文部省の「登校拒否出席扱いの通知」によつて、登校拒否児が民間の教育施設へ通つた場合にも出席扱いされるようになったことが注目される。

いじめについては、80年代半ばに深刻な事態が自覚されると、文部省による施策が行なわれるなどして沈静化したかにみられたが、1994（平成6）年12月、愛知県西尾市の中学

2年生の少年が遺書を残して自殺した事件をきっかけに、事態がより一層深刻化したことが明らかになると、文部省は、教職員や保護者に訴えるとともに、カウンセリングの導入などの対策をとるようになった。また、地方公共団体の教育委員会は、教師向け資料の発行や電話相談の設置などの対策をとつた。しかし、今日なお、いじめに対する決定的な対応策は見いだされていない。

不登校やいじめの背景には、大人の理解を超えた子どもの状況がある。子どもの状況が大人の理解を超えるものになったことは、日本PTA全国協議会が、テレクラや薬物使用などを調査項目に含む「子供の生活意識・実態調査」（94年8月）をまとめたことによつても示されている。このような子どもの状況には、郊外（ニュータウン）のライフスタイルの一般化によつて、家庭や地域社会の人間関係の希薄化という問題が、深刻化していることが影を落としている。また、80年代以降、コンピュータ、ビデオ、ポケベルなどのメディアの普及によつて、子どもの生活環境が大きく変化してきた事実も見逃せない。

(2) 教育改革の進展

大学審議会による「大学教育の改善について」をはじめとする5本の答申（91年1月）、小・中学校の指導要録の改訂（91年3月）、第14期中央教育審議会答申「新しい時代に対

応する教育制度の改革について」(91年4月)などは、いずれも、これまでの画一的な教育制度を改めて、“教育の自由化”をすすめるものとするものである。これは、近代化の推進力としての役割をになつてきた学校教育の在り方を、時代の変化に合わせて変えていこうとするものとみることができるだろう。

このような教育改革の方向に対して、これまで文部省の教育改革に批判的だった人々のあいだにも理解を示す立場が登場している。ただしそこには次のような危惧される問題もある。日本の学校は、西欧の場合と違って、知識や技術の伝達だけでなく、子どもが集団生活の経験を通して社会性を身につけるための援助をする役割をになつてきた。このような役割は、家庭や地域社会によって支えられてきたわけだが、社会の変化によって、学校を支えるちからが失われるとともに、学校が単独でこの役割を背負わされるようになり、その結果として“管理主義”とか“集団主義”とかいうことばで教師がきびしく非難される事態が生じることになった。この間の教育改革は、学校がこれまでになつてきた役割を手放していく方向を示しているが、これまで学校がになつてきた役割を、学校に代わって引き受ける家庭や地域社会の条件が整えられていない場合には、これまでと違ったかたちで、より一層深刻な問題が生じるおそれがある。94年5月、国会で批准された「子どもの権利条約」(児童の権利条約)についても、このような学校を取り巻く問題状況を視野に入れたうえで、受け止められるべきものではないだろうか。

(3) 日教組運動の展開

1980年代末、労働界の再編成をきっかけと

して教職員組合運動に激しい意見の対立が生まれ、組織的な対立が深刻化した結果、89(平成元)年11月、全日本教職員組合協議会が、日本教職員組合から分かれて組織された。その後、90(平成2)年3月には、日教組は、組合が分かれてから初めて第39次教育研究全国集会を開催した。また、91(平成3)年8月、国民教育文化総合研究所が発足した。さらには、「21世紀ビジョン委員会」が、文部省との「対決」から教育改革への「参加」を唱える「中間報告」(94年10月)を公表し、続いて「最終報告」(95年4月)をまとめた。

このような日教組運動の展開には、次のような時代的背景が考えられるだろう。敗戦から高度経済成長期までの時期、学校教育は日本の社会の近代化の推進力として重要な役割をになつてきた。そのような学校教育の社会的役割に対応するように、公立学校の教職員を中心とした組合運動は、社会の近代化を求めて、ナショナルな課題にコミットしてきた。しかし高度経済成長期を過ぎて学校教育がそのような役割を終えるとともに、組合運動の方向も「対決」から「参加」へ変化したということである。

なお、この時期には、細川連立内閣の発足(93年8月)、村山連立内閣の発足(94年6月)というように、政界再編成がダイナミックにすすむ。そのような中央政治の動きが、日教組の新しい方向を加速させることになった。

2. 生涯学習の動向からみた教育思潮

(1) 生涯学習の動向

1965(昭和40)年12月、ユネスコの国際会

議で提唱された生涯教育のアイデアは、60年代末から70年代に日本でも教育改革の基本的な方向性を示すものとして受け止められ、社会教育審議会答申（71年4月）、中央教育審議会答申（71年6月）などで提唱された。しかし70年代には必ずしも広い範囲にわたる関心を集めるものではなかった。それが政策課題として具体化するとともに広く関心をもたれるようになるのは、80年代に入ってからのことである。

80年代には、文部省だけでなく、労働省、通産省、自治省、建設省、厚生省、総理府なども生涯教育関連の施策を行なうようになる。そして、80年代半ば、臨時教育審議会の答申（85年6月～87年8月）によって、教育改革の基本理念として「生涯学習体系への移行」を提起されると、文部省に生涯学習局が発足する（88年7月）とか、第14期中央教育審議会答申「生涯学習の基盤整備について」（90年1月）がまとめられるとか、生涯学習振興法（生涯学習の振興のための推進体制等の整備に関する法律、90年7月）が公布施行されるというように政策化がすすんだ。また、生涯学習審議会が発足（91年8月）して、答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」（92年7月）がまとめられた。

このような生涯学習の動向は、戦後教育改革の基本理念であった、一般行政からの教育行政の独立という原則を変更しようとするものである。教育行政の独立という建前が、これまでいつたいどのような実態だったのかをみておく必要があるだろう。

（2）生涯学習政策の現状

これまでの生涯学習政策は、生涯学習推進

審議会の設置、生涯学習基本計画の策定、生涯学習関連施設の建設、生涯学習情報提供システムの組織化など、社会教育の分野に傾斜してきた。学校教育中心の教育の在り方を改革するという生涯学習の趣旨にもかかわらず、学校教育改革が容易でないため、結果として社会教育の分野の改革が先行してきたのである。

しかし、80年代末から、学校教育の分野でも、学習指導要領の改訂（89年）に代表されるように教育課程の見直しをはじめとして、生涯学習政策と関連する改革が行なわれるようになった。とりわけ高校教育改革では、単位制高等学校、総合学科、新タイプの高校などのように、注目される改革がすすんでいる。また、90年代には、大学などの高等教育レベルでも、学位認定機関の設置、一般教育課程の廃止、自己点検・評価制度の導入、社会人選抜制度などの改革がすすめられてきた。これまで社会教育の分野に偏っていた生涯学習政策も、このようにして学校教育と社会教育の両分野をカバーするようになってきている。

（3）生涯学習の可能性

生涯学習ということばはきわめて多様な理解の仕方をされている。そのせいで意味内容が曖昧なままで事態だけが先にすすんでいくという難点がある。このような問題を前提としたうえでのことだが、生涯学習には、大きく分けて2つの理解の仕方があるといえるだろう。一つは、現在の教育制度の矛盾を手直ししていく手段としての生涯学習という理解である。もう一つは、近代学校をモデルとする教育制度を根本的に改革していく方向を示す理念としての生涯学習という理解である。

教育改革のなかではこの2つの理解が区別

のはつきりしたものにはなっていないが、生涯学習が唱えられるに至った背景を考えるならば、後者の理解を射程に入れないわけにはいかないだろう。この点で、生涯学習は、現在の教育について考える場合のキーワードであり、教育のビジョンを描き出そうとする場合のキーワードであるといえるのではないだろうか。

3. いじめをめぐる議論からみた教育思潮

(1) いじめを考える視点

いじめの捉え方には、次の3つの視点からのものである。なお、いじめを、子どもたちのあいだの“もめごと”や“トラブル”というところまで一般化すれば、心理学や生物学が対象とする分野の捉え方まで視野に入れなければならないだろうが、ここでは今日盛んに取り沙汰されるような、極端な場合には自殺にまで至るいじめの事例をめぐる議論を想定している。

- ①受験中心の学校教育の矛盾のあらわれという視点
- ②平準化を志向する社会の動向の浸透という視点
- ③子どもたちによる共同性を追求する試みの破綻という視点

しばらく前まで、いじめの捉え方は、①と②によるものが大半だった。しかし最近では、教育関係者のあいだでは、③の捉え方も注目されるようになってきている。ただし、マスメディアの報道や、地方公共団体のいじめ対策をみると、③の視点を含むいじめの捉え方が一

般的なものになっているとはいえない。ここに、いじめをめぐる議論の抱える問題がある。

(2) 理念的な教育論の問題

これまでの日教組運動には、社会体制や教育政策を批判すれば事足りりとする傾向があったのではないだろうか。①や②の視点には、そのような傾向を正当化するものになりかねないという問題がある。③の視点を併せもつことによって初めて、子どもを前にした教師に何が可能かを考えることになるだろう。

多くの人々が、①や②の視点を取るのには理由がある。そこには、子どもは学ぶ意欲をもっているものだとか、子どもには悪意がなく善良なものだという、子どもについての浅薄な見方や、学校や教師は本来子どものためのものであるという学校や教師の都合に合わせた教育観が前提とされている。このような子ども観や教育観は、戦後の教育理念でもあり、そうだからこそ、このような視点が、広い範囲にわたって流通するのである。しかし、そのような理念的な考え方に満足しては、いじめに対する対応は難しいだろう。この点で、いじめについて考えることは、戦後の子ども観や教育観を問い直すという一般的な意味をもっているのである。

(3) 現実的な教育論の可能性

最近では、いじめに対して教師に何が可能かを考える実践的な議論がなされるようになってきている。これは、これまでの理念的な教育論とは違う可能性を示すものであり、注目される。ただし、その場合にも、教師の役割の限界を冷静に捉えておかなければならない。教師に可能なことの範囲を明示したガイドラインをつくるなど、教師の役割につい

て社会的合意を得るための作業が必要とされるだろう。

また、それと平行して、学校教育改革や地域社会に青少年の居場所を確保するなどの行政的施策を講じる必要がある。なかでも、教職員の増員や学校施設の改善などが必要不可欠である。

これと併せて、教育委員会に第三者機関を設けていじめの解明と解決に当たるとか、民間の機関を設けていじめの解決に当たるとかのアイデアを、早急に実現させるべきである。

4. 新しい時代の教育思潮の萌芽

戦後50年を経て、あらゆる分野にわたって戦後のシステムが見直されるべき時期を迎えるようになった。教育思潮も、そのような状況のなかに置かれているのである。

80年代以降、大胆な教育改革の方向が示されるとともに、90年代にはそれが現実化されつつある。また、日教組と文部省は、これまでの対立を超えて、手を携えようとしている。このような動きは、これまでになかったことである。

また、生涯学習の動向は、学校教育中心のこれまでの教育システムを大きく転換していこうとするものである。これには、いまだ不確定な要素が多いが、明治以降の学校教育中心の教育システムが問い直されようとしていることは疑えないだろう。

さらには、いじめをめぐる議論をみると、そこには、これまでの子ども観や教育観が抱えてきた矛盾があからさまになっていることがわかる。そしてそれは、戦後の理念的な教育論を再検討することの必要を教えてくれる

ものである。

以上のような点で、89年から95年までの教育思潮は、新しい時代の教育思潮の萌芽をみせるものといえるだろう。

●戦後教育思潮研究委員会●

委員長	熊谷 一乗 (創価大学)
幹事	田中 節雄 (椋山女学園大学)
研究委員	山本 冬彦 (関西大学)
	久田 邦明 (神奈川大学)
	末藤美津子 (都留文科大学)
研究協力委員	鈴木 朋実 (創価大学院生)

