

戦後日本教育の歩み

—戦後日本教育史研究ノート—



- <埼玉大学助手>
- <東京文理科大学特別研究生>
- <東京都立教育研究所員>
- <東京教育大学助手>
- <東京教育大学大学院学生>

善三郎 光甫
 治義 一郎 正光
 原義 英一 山崎
 老保 藤 山 崎
 海久 佐 深 山

教育史研究会

海老原治善、久保義三、佐藤英一郎、深山正光共著「戦後日本教育の歩み」

『カリキュラム』誠文堂新光社 1955年8月 pp. 23-39

I 戦後日本教育史の 分析視角について

松村文相は新生活運動の提唱、青少年団育成による思想指導の実施、教科書制度改訂の名のもとに国定化への移行など、ひところにくらべてこのところテンポを早めた教育政策をうちだしてきている。一方これに対する国民の動きもたかまり、とくに教育運動にあつては、民間教育運動から国民教育運動への発展が展望されてきている。このような今日の時点にたつて、さらに力強く前進するためには、どうしても戦後十年の日本教育の動きを科学的に解明し、その法則性を客観的につかみださなければならぬ段階にきているように思われる。われわれはこうした意図のもとに、共同研究に入つたが、他の社会科学の分野に比較していちじるしい立ちおくれをしめす教育科学にあつては、この仕事はまことに困難きわまるものであつた。

戦後のいわゆる「教育改革」の意義を正しく評価できないということなのである。たとへば六三制の問題にしても、古くは大正中期の菊池大麓による提唱を始め、戦前の国民学校八年制や青年学校義務制、そして敗戦直後の消極的な意味での失業対策をよくむ義務年限の延長などとの関連で戦後のそれが分析されるべきなのである。それを「義務教育を九年に延長することによつて、より有効にアメリカの日本占領政策に忠実な植民地人を養成し、日本の祖国を忘れた子どもたちを大量に年々つくろうとしている」とすれば、それは決して教育上の解放といえない。『ブラダグマタイムズ』教育の批判「マルクスレーニン主義研究第五号九八頁」というのはちよつと無理ではないだろうか。もしこうした場合がなりたつなら、

以下三つの点からこの仕事の困難さをのべてみたい。

第一に戦後の日本教育を分析するには、どうしても明治以降の日本資本主義の発展と教育との関連を分析せねばならず、とくに一九〇〇年以降の日本の帝国主義の独占資本段階の教育の特殊性の究明なしには、

戦後のいわゆる「教育改革」の意義を正しく評価できないということなのである。たとへば六三制の問題にしても、古くは大正中期の菊池大麓による提唱を始め、戦前の国民学校八年制や青年学校義務制、そして敗戦直後の消極的な意味での失業対策をよくむ義務年限の延長などとの関連で戦後のそれが分析されるべきなのである。それを「義務教育を九年に延長することによつて、より有効にアメリカの日本占領政策に忠実な植民地人を養成し、日本の祖国を忘れた子どもたちを大量に年々つくろうとしている」とすれば、それは決して教育上の解放といえない。『ブラダグマタイムズ』教育の批判「マルクスレーニン主義研究第五号九八頁」というのはちよつと無理ではないだろうか。もしこうした場合がなりたつなら、

第一に「基礎学力を植民地的水準に止めよう」とする主張、またよく引用される「教育学の学力低下」をどう説明するのであるか。半封建的な性格をはらみながらも高度の独占資本主義となつた日本資本主義の発展段階から分析されないために、このような問題がでるのではないだろうか。また、日本資本主義の産業構造は一方の極に巨大な独占資本による最新の精密工業が存在する

と思うとそれに従属するボウ大なおくれた生産手段による中小企業、これとからみあう商業、さらにこれらの基礎となる農村における零細な過小経営といった諸ウツラードから成立している。教育もまたこれらの諸ウツラードの要求の上に生れるから、これを正しく分析することなしには、義務教育の問題はとけないだろう。同じことは、松村文相による「新生活運動」にしても、これら一連の社会教育による民心の統一は、すでに大正末期から昭和を通じ、あるいは「教化総動員」という形で、あるいは「国民精神総動員」「大政翼賛運動」という形で、すでにいくたびか登場してきたもので、これこそまさに独占段階以降の資本主義国にあらわれる教育政策の典型の一つなのである。このような現象は、アメリカ植民地教育政策一本筋の分析からでは無理であろう。また「行きすぎ正名」の名の下にくわだてられる改革を単に復古的封建的な「逆コース」としてとらえることでも不十分であろう。

以上二つのことから、明らかのように戦後の分析視角の一つにどうしても明治以降の日本資本主義教育の発展の特殊性が前提とされなければならないのである。スターリンも「社会主義の諸問題」で「これらの国々(西ドイツと日本一筆者)が再び自ら立ち上つて、アメリカの「体制」を粉砕し、自主的な発展の途を歩むことはないであろう」と考へるのははたして奇蹟を信ずるようなものである。と、日本が最大限利潤の系統的搾取の対象でありながら、なお日本資

本主義の独自の発展のあることを明快に指摘しているのである。さて、このような研究は、戦後ようやく明治初期についてや多彩な業績をうみだしたが、そのほかはまだまだわずかなのである。ここにわれわれの共同研究の第一の困難さがあつた。われわれはこの課題に、力乏しいのを十分知りながらも、本年四月から取組みその研究の一端を今夏教育学会で発表、批判と教示をえたいと考えている。

第二の困難は戦後日本教育の分析のためには、どうしても国際的契機からの分析が不可欠であるのに、これまた資料の点などからきわめてむづかしい状態であるということである。ただ分析の視角として、つぎのことだけは明らかであろう。

(一) とくに初期占領下の教育政策の分析にあつては、当時の国際的な関連なしには、分析不可能であるということ。たとえば、「農業改革」についての研究をみると、日本資本主義講座の研究によれば、すでに戦前から、日本農業に対する研究が開始され重視されたという見解や、あるいは案外研究されず民主勢力の圧力で実施させられたとの説などと対立はあるが、その改革の日本での過程から始めず、その根本のところにメスを入れているのである。われわれの場合にあつても、あの「日本教育制度の管理政策」がどのような過程でうたてられたか、また「対日教育使節団」の成立過程の研究はかくことのできないものである。このことは当時の国際的な条件

(米ソとの緊張状態、新中国の成立)に規制され、それともなりSCAPの構成の変化(国際ニューディール派と教育)によつて、影響をうけている。

(二) つぎの問題は、キーポイントであるが、アメリカ独占資本による従属化と教育との関係である。これまでの成果を大まかにみると、二段階論派(初期は占領軍は民主化、日本の支配層のサボ、朝鮮戦争以降はアメリカは軍事化、日本支配層の便乗)と植民地説(アメリカ帝国主義の指示の下でおこなわれた戦後日本の教育政策は日本の植民地化を少し後には軍事化を容易ならしめるための教育政策)――前掲論文九頁、意味不明のところがあるが――とがある。われわれは、これらの成果をふま

えながら、かく断定する前になおつぎの二点がよりあきらかにされる必要があると考へる。それは第一にアメリカ独占資本の従属国植民地政策の一環としての教育政策から分析することである。たとえばイギリス、フランスのような国に対する政策と南米諸国に対する政策とはあきらかにちがうし、アジアにおいても、中国やインドに対する政策と朝鮮やフィリピンや台湾政府に対する政策とは質的にちがうものをふくんでいる。だから対日政策はこうした全政策の総体のなかでしめる位置と役割を正しくふまえないければ「植民地教育」「愚民教育」と規定するだけでは、その具体的な姿を明確にとらえることはできないと思ふのである。この点で「マルクスレーニン主義研究」の前掲論文にかかれる「植民地

的教育政策「植民地的協力体制」植民地的水準「植民地奴隷化」ということの意味をもつと明確にしてほしいものである。(三)民族と祖国を忘れたコスモポリタン(その実質はアメリカに忠実な植民地奴隷)に仕上げようとの規定がある。

そこでわれわれは第三につきの課題にぶつからざるをえなかつた。それは当面の分析から一寸迂回するようであるが、植民地教育政策の研究が重要となつてくるのである。これまでの研究をみると各国の特殊性にのみ重点がおかれ、これを貫く資本の論理からの把握がきわめてよかつたといえよう。例えば、「仏蘭西の政策はその植民地開拓の当初より今日に到るまで一貫して所謂同化政策を以て終始した。元来ラテシ民族は昔から人種的差別に対する感情が不思議に稀薄である。(中略)」といふごとく。そこで大まかに資本の発展段階にそくして植民地教育政策の特質をみてみる(もちろんこれは目下の段階では仮説に近いものである)重商主義段階では、民衆教育の無視は顕著で文盲も当然のことである。ただ一部上流階級の本国化が共通のようである。やがて土着インテリの形成と労働者の徹底的な搾取からの抵抗などによつてこの政策は変更を余儀なくされる。したがつて産業資本の段階では、母国語による教授と低度実業教育の実施、その国の「歴史」はもうけられない。土着民による政府の登場となるのである。ここでは文盲の状態は、土着民族資本の発展や土着民の生活の不安から脱出のために問題となつてく

る。やがて第一次大戦をへて民族独立運動につれてあらたな段階に入る。これ以後は帝國主義段階における特殊性にかわるわけである。

そこでとくに戦後分析にとつて必要なのは、アメリカ独占資本の対植民地政策の一環としての教育政策がどういふものかという点なのである。この問題の手がかりとして揚非克巴大教授の「アメリカ独占資本主義とキューバ」(「国際経済の諸問題」有斐閣)が、われわれの有力な武器となる。封建的なスペイン領キューバを、アメリカ新業独占資本の要求により、軍事占領し、この封建的な土地制度を改革しはじめた。その改革はつぎのような足どりをしめしている。

- (一) センサスの施行
- (二) 地方自治体政府の組織、選挙
- (三) 憲法会議の組織及び招集
- (四) 初等教育の改革があげられ「自由な立憲政治の永続性は殆んど期待しえられず、この亦災の確信は、民衆教育の緊急の必要を強めるものである」と、その報告書はのべている。教育委員会の設置、アメリカ教科書のホン賦、アメリカ的教授法の採用、アメリカへの教授の留学などの施策がとられている。

(五) として自治体警察の創設など、さらに公共衛生、上下水道の完備などの政策がとられている。この論文をよむと戦後日本の諸改革と共通していることを発見せられる。しかもこれらの諸改革は、独占資本の利潤追求の計算の上になされてい

とを知るのである。このような視角でフィリピン教育政策の分析も必要となつてくる。さてこの段階での特色は労働者階級の成立にとまない。階級闘争の激化もみられるので、むしろ「無知」による社会主義化や共産主義化するのを防止するため「啓蒙された選挙民」(第二教育使節団報告書)が必要となつてくるのである。この視点がらいうと「学力低下論」植民地教育政策という形ですぐ結びつけるのは、少し問題があるように思われる。むしろ初等教育の改善、引上げによつて反共産主義、反社会主義に対する防波堤たらしめようとする方が重要なのである。これはなにもアメリカの従属化ではじめておこつた現象ではなく、世界の資本主義国の帝國主義段階であらわれる共通のことである。社会教育の重視がその典型的なあらわれであり、日本でいえば、昭和初年の公民科設置や思想指導の事情がこのことをよくしめしている。たとえ「今日に及んで政治は腐敗し、各種社会的思想問題が起り、初等教育乃至中等教育の卒業者は、具体的な現実的な我が国民生活に何等の理解なく用意なき有様である」ところから教育の実際化が叫ばれ、政治教育

乃至公民教育が唱へられるに至つたのである。「帝國教育」一九三〇年十一月)という言葉からも推察されよう。いわば植民地教育政策の歴史的な研究をふまえてアメリカの独占資本の第二次大戦後のいわゆる世界資本主義の全般的危機の第二段階といわれ教育政策の特質はなにかを究明しなければならぬであろう。

以上、戦後日本教育を分析する場合の大きな視角について、われわれの共同研究の前提ともいふべき困難な課題をあげた。問題はこれだけにつきないものである。

- (イ) 戦後教育史という場合、いままでのべたのは、教育政策史であつても、子ども人間形成を対象とする点からいうと、本筋ではないのではないかと批判もあつた。
- (ロ) 教育政策史だけでなく、これをどううけとめどうきりかえしたかという生き生きとした歴史記述でなければならぬ。ちよとマルクスが「ブルジョア主義の十八日」をかいたように、戦いの教訓をまなびとることが大切だといふ批判もだされた。われわれはこれらの諸見解を一応ふま

て、共同作業にかななければならなかつた。しかも締切りの期日はせまるし、各人も多忙な仕事をかかえ、一時は、問題の重要性から投げたさうとしたこともあつた。それにもかかわらず以下のようにまとめようとしたのは、一途に戦後教育の本格的な研究をめぐすつてへの一つの踏石になればと思つたからである。系統が問題解決か、単元学習の是非、教科書問題、教委、六三制度の問題と、どれ一つをとつても、この問題の根本的な解決をめざさうとすればどうしても戦後日本教育の科学的分析をまつて始めて可能となる問題ばかりである。

以下初期占領政策、朝鮮戦争、MSA体制の三段階にそくしてイデオロギー内容、方法(佐藤)教育財政(久保)行政(深山)科学技術教育(山崎)抵抗運動(海老原)をまず分担執筆し、これを全員の討議をへて修正しまとめたものである。この稿がなるとは、「教育史研究会」の仲間や海後教授、川合助教授、長尾講師らの指示によるところが多い。この研究はこれを第一歩として前進をつづけてゆく決意である。

II 戦後日本教育の歩み

1 戦後教育主潮の展開過程

一 国体擁護と民主主義教育

戦後当初、戦力をもたない「平和国家」

の建設、敗戦の原因と「反省された科学精神」欠如の克服が新教育のおもてだつた旗印としてかけられながら、この旗も、底

流において国体擁護につながり、精神的、教育的基礎に国家神道をもとめるためのフシにすぎない。このことは、当時の文部当局の教育計画の構想の根幹をかたちづくる。国体擁護は、権力には天皇制の問題であるが、この場合少なからず戦争に抵抗しつづけてきた進歩的学者すらも、天皇と人民の關係は、権力による服従關係だけではない、家族關係として結びついてきた、いわば天皇とともに生きてきたので、そんな歴史をもつているのは日本人しかないといひ、天皇への思慕を精神教育の重要な柱の一つにかざらなければならない。

いままなお耳底にこびりついてはならない平和国家、道義國家のかけごえが、空文句にとどまり、斯様にすぎなかつたことが、教育内容、イデオロギーの重要な政策の一つのうえにあからさまになる。政府は、占領軍の命令をまたずに初等、中等の同士のうち、愛国的職身、愛国精神を謳歌した部分の戦争の場面をえがいた箇所を厚く塗りつぶすことを指示した。このことは、すでに早くから部分的な文字の抹消にとどまらず、歴史教育の「コペルニクスの転回」が不可能に近かつたことを物語っている。

占領軍は、「軍国主義ないし極端な国家主義イデオロギー」が戦前の国史教科書のうちに濃厚に支配してきたことを認め、日本国民の「自然発生的な努力」をまたずに上からの改革に着手する。占領軍は、一九四五年二月二五日「国家神道、神祕神道に対する政府の保護、支援、保全、監督並

自発活動をまつて「社会機能」を通じ教えるものであつた。新教育運動の指導者は、社会科をもつて生活指導を中心とする教科、実践によつて実践に終る教科だといひ、「社会科は新教科の中心」であることを踏つて、進歩主義者、革新派にとつてまことに絶好の時であるとし、さらに社会科から一歩進んで総合生活教育の実現をめざすことを宣言する。この考え方は、社会改良主義の保皇としてユニークな存在をたもつ。

また社会科は、社会の発展法則を科学的に探究し、正しい社会組織および社会的実践を深めないのみならず、変革や政治の問題を子どもの眼からとらさずというひとびとがあらわれ、社会科批判は、それが現代社会生活の矛盾から出発すべきことを要請する。当時極めて大量にデューイを中心とするアメリカの代表的思想が日本に移植されたのであるが、そうした教育思想がアメリカにおいて独占資本と不平等に適応しようとする民主主義に結びついて発展している以上、民主主義の現況がこれからという日本にとつてアメリカ教育思想の手ばなしの移植は、危険きわまりないものであつた。当時のアメリカ教育思想の紹介およびその思想に導かれた地域学校運動は、結局日本の教育発展に積極的な役割を果すことなく、逆に矛盾の一層の激化をまねくにつつたのである。

二 再軍備体制と道徳教育

五〇年五月三一日グルー元駐日米大使は国際キリスト教大学創立財団の集會にのぞ

びに弘布の廃止に関する命令」を發して、文部当局の新教育計画構想の一つである「神道による」教育にとどめをさし、神話にもとづく国史は書き改められねばならぬことをあきらかにし、国史教育を修身、地理と同じく停止する（四五年一月三十一日）。歴史教育の「反省と準備の期間」がつづく。この期間に安部とダイク准将との會談がもたれ、日本側としては旧を守る、歴史教育の内容の準備をはめかす。これに応じて旧を守る、歴史家は、政治的な歪曲にのみ「歴史教育の過り」を認め、天壤無窮の歴史を固執してやまない。

他方、羽仁五郎や安藤良雄の主張は、歴史教育を「現実の社会と生活の方向」に立脚し、「世界的関連」のなかで教え、また歴史教育の中心を「生産の重要性と労働の尊重」「民主主義と批判的精神」にもとづくべきものと、新しい歴史教育の建設をめざしている。

進歩的な歴史家の志向にかかわらず、文部省は新しい国史教科書の編纂の仕事を進めることとし、四六年五月内外から編纂委員をえらび、委員を含めた「関係者の異常の努力」をかたむけ、占領軍より新教科書による授業再開の許可をうける段取りをふむ。

このようにしてできあがつたのが、「くにのあゆみ」(小学校用)、「日本の歴史」(中学校用)、「日本歴史」(師範学校用)で、あわせてこれらの教科書指導の手引として、「国史授業指導要領」が全国の教育関係者に配布されている。

み、日本が国際社会の名譽ある一員として進出するためにのこされた唯一の道は高遠なキリスト教の「主義」と「道徳律」を基礎とした民主主義の道であるといひ、アメリカを中心とする自由主義國家群の東洋におけるとりての「善意」の期待を日本にかける。日本の内外の条件を透通する、表向きの支配思想にもかかわらず、またその「善意」の勧告となんのかかわりもなく、朝鮮事変をきっかけに教育への圧力はまし、政府は、教育内容、イデオロギー政策の反動的な性格を露骨にする。

天野文相は、広島県頭で(五〇・二・五)「教育勅語に代るべきものがあつた方がよいと思ふ。何か国民の教育や道徳律となるものが必要だと最近とくに強く感じている」と語り、この政府の意図は、第二次アメリカ教育使節団の「道徳・精神教育」についての助言と撞着し、具体化の促進となつてあらわれる。

文部省は、教育課程審議會でこの道徳教育の問題をとりあげ、「修身に類する道徳の科目を設けた方がいかどうか」、「社会科の中で取扱う場合はどうするか」、「学校全体の中で取扱う場合」の三つの柱をたてて本格的な検討に當ることになる。政府の一方的な意図にもかかわらず、世論のつよい反対にかこまれた審議の方向は、一応独立した教科としての修身科を否定した線をゆすらず、教育課程全体において道徳の高揚をはかることに落つく。「文部省」道徳教育の手引要綱(五一・四)

新教育体制への非難が、学力低下の形で

教科書の劈頭の部分で「記紀の神話を一切削除し」また「政治的支配を中心とする上流階級に偏した記述をやめ、国民大衆の生活の発展を明かにすることに努めた」点に、啓蒙進歩の役割を果したにちがいないにしても、なお「民族の偏見」「皇室中心主義の維持」が教科書全体に斑コンをとどめるという批判もあらわれ、根本的修正の要望もたかまる。ここで「くにのあゆみ」の使用を許可した占領軍の教育政策上のさぼりが問題になる。敗戦当初の国体擁護の教育は、教育勅語の問題をよびおこす。教育勅語の「爾臣民」というよびかけの形が國家の教育憲章にあさわしくない。教育勅語は、その中に「人類に普遍な美しい道徳思想」の光をはなつているにもかかわらず、そのまま存置されてはまずいとし、だから文部省は、教育勅語廃止の見解を表面にかけつつ、教育勅語再発布の見解をこさけらとりあげ、教育勅語の形式的記述をしりぞけただけで、その精神の温存をはかる意図をあきらかにする。したがつて文部省は、教育の基本原理を教育勅語にのみ求めることをいまいしめるといひ、教育勅語奉詠の「慣習」を廃止するものとし、勅語の保管奉詠などの際に神格化する取扱いを停止するといふふうには、あくまで形の問題にするだけにとどまる。

この間の教育使節団の来朝は(四六年三月五日)占領下日本のぎりぎりの教育内容、イデオロギー政策に決定的影響を及ぼすものではない。占領軍の諸命令の絶対的な肯定のうえに「積極的提案」をうちだす

たかまつつあるとジャーナリズムが報道するにいたつて、広範な国民層の関心が教育問題に集中する。政府の意図を背景とする新教育批判の立場は、「あたりまえの漢字」が読み書きできず、計算力も昔にくらべてひどく落ちていくときめつけ、とくに強く「よせ集め」社会科を攻撃する。これに對して新教育擁護の立場は、「経験から抽象された記号算の低下を認めつつ、昔の子どもに欠けていた「問題を解決する力」社会生活の能力」を高く評価し、世論をゆがめて新教育体制を切りくずそうとする政府の意図と対決し、一応の成果をおさめた。

「講和批准を機会に国民実践要領を發表するつもりである」と、五一年九月に天野文相が語るにおよび、政府の「反動的なテコ」の災相が国民の眼前にさらけだされた。一〇月の國會で実践要領の構想の一端が発表されるや、世論の反対がまきおこり、日教組のみならず民主的諸団体組合が反対の態度をあきらかにし、諸種の新聞も一齊に反対の筆陣をととのえる。

世論の反対にこりげ、さらに一〇月一五日日參院本會議で天野文相は、「國民の道徳的中心は天皇である」といひ、問題は重大化した。同日四日參院予算委員會で、再軍備をととのえるために、國民の間に天皇中心の思想がこりこつたのではないかという質問に対する吉田首相の「國民精神によつて時とともに陛下の地位が必ず定まる」との発言は、天野文相の言をうらうちした恰好になつたが、ここに講和後の自衛体制促進の精神的準備に対する政府の意図

というかぎりにおいて、使節団は、日本の教育現況の矛盾に目をおおい、具体的な問題に深入りすることなく、「古典的」な民主主義教育の諸原理をおしだす。使節団の報告書は、個々の生徒のことなる学習体験および能力が考慮されねばならぬといひ、教科書や参考書でえられる単なる知識や型通りの試験ではかられるような知識では十分であると言及し、自由主義教育へのあこがれを失われてはならないと繰返し強調する。

文部省は教育使節団の報告によりどころをえて力づき、報告書以前に用意されていた「新教育指針」(第一一四分冊)によつて教育内容の基本方向をうちだそうとしたが、そこには急ごしらえの民主主義が羅列され、占領軍へのおほえめでたかつたとしても、日本教育の現実の悩みや矛盾をときあかす「指針」の性格はみじんもそなわっていない。それどころかアザ花のさける民主主義の陰に、一通り目をおしては容易にわからない形で旧い家族制度や世界観をおしとどめようとする意図がにじみでている。また民主主義は、「最大の富をもつひと」や最大の資本や労働力を支配するひとを問題にするのではない、隣人に最大の奉仕をするひとを偉大なひととみるのであるとし、資本主義のからくりをおおいかくそうとする事実を見のがすことができない。占領下教育内容政策上の正統的中し子というふれこみで社会科は誕生する。この社会科は指導要領へ(四七年五月)にもするすように社会の相互依存の關係を子どもの

と方向が、一層明確化したといえよう。國民実践要領が陽の目をみることに失敗した吉田内閣は、國民の支持をうしないながらなお、五二年二月基本政策の一つとして、國民の精神的興隆に資するため、教育制度の改善と文教の刷新をかけた。この「國民道徳の昂揚」の方向に学校教育および社会教育の内容をきりかえる手をうち始める。

政府は、五二年二月教育課程審議會に「社会科の改善とくに地理、歴史、道徳教育について」を諮問したが、これにさきだつて八月岡野文相が就任に當つて、修身の復活と歴史科の独立の意志をもちしたことにらみあわせれば、社会科の改善は、実は社会科の解体をねらう以外のなにもでもない。さらに自衛体制の精神的準備の役割を、「万邦に比類なき国史」教育になせようとする意図が、社会科解体の背骨をなす。

このような政治的意図に對し、当時の民間教育諸団体は、基本的に反対するという点で一致しながら、しかも一、二の重要な問題で足並みがそろわなかつた。それら一つに歴史教育の問題があつた。当時革新的な性格を具えつつあつたコア・カリキュラム連盟は、歴史教育を問題解決学習のなかで正しく取扱ひ、系統的歴史教育の独立は反動へ利用される機会をあたえるものとしてしりぞける。これに對して歴史教育者協議会は、この際社会科教育の批判に徹底し、また同時に「国史」教育体制に反対し、平和、独立、愛国のための系

統的準備に對する政府の意図

統的な歴史教育の独立をめざし、歴史教育方法の強化を主張する。教育科学研究会は、小学校で同歴史科の独立に疑義をいだきながら、歴史教育にある程度の系統的独立の必要を認める。

民間教育団体のそれぞれの指導理論の相違は、自衛体制強化のための教育に反対する勢力の統一を弱める条件にはなつたが、このことによつて統一の必要が痛切に感ぜられるにいたつた事実が重要である。

「国史」教育が、天皇中心の愛国心の涵養を底流にたゞよわせていることが明白になるにつれて、「愛国心と教育」の問題がとりあげられたが、日教組は、研究大会を通じて、戦争につながる愛国心の涵養に反対し、平和と独立を守る正しい民族的教育のなかで愛国心を教えこむ必要を具体的な事例をもつてしめた。また進歩的な歴史学者、法学者なども、「近代的な愛国心について積極的な発言をこころみている。

この段階において、「第三の立場」をとるといながら社会主義や人民民主主義に反対し、「国内治安維持」のための職力を保有する必要があるという立場から、「現代教育」を論ずる教育学者や、反共をうただし生活教育の徹底が「道徳教育」さらには「自立教育」を可能にするといひ、窮極には教育の歴史的宗教的意義をみとめる教育学者があらわれたことは特徴的である。

三 MSA体制下における国民教育運動の進展

MSAの段階に入つて、政府の池田・ロ

バートン協定事項中の「日本政府は青年たちに祖国防衛の精神を教育と広報活動を通じて助長する責任を有する」というアメリカの要請をうけて、再軍備促進、軍国主義復活の潤滑油としての教育を強化する。五三年八月審議会の答申がゆがめられて発表された「社会科改善についての方策」をたてたが、大連文相は、各方面の反対を無視して社会科改訂を強行しようとするが、具体的な改訂にあたり平和勢力のたちあがりと結果をまねにして、審議会は、上からの要求を一応阻止する形をとつた。しかしその性格はいままでのものではなかつた。

民間教育団体を中核とする社会科問題協議会は、五三年八月以来世論の先頭にたつて、(一)社会科の基本精神をゆがめ、(二)官僚支配の強化がめだち、(三)教育課程審議会の決定をふみにじるといふ点から改訂に反対し、具体的な反対運動を展開する。

この反対運動は、広範な国民層を結びつける契機をあたえた。またそれぞれの教育団体は改訂反対に統一の行動をとる努力をおしまない態度を互にしめしつゝ、文部省の改訂案に対する「民間案」の具体化をはかる。

日本生活教育連盟は、五四年六月の第六次総会で、「社会科の内容系列と主要な学習主題」の中間報告をおこない、ついで五五年六月第七次総会にあつては「社会科指導計画」の試案を発表した。教育科学研究会は、五四年八月、小中社会科部会をもつて、正しい社会科の方向をつかみとり、歴教協は、系統的学習の観点から具体案を

この間政府は「教員の政治活動の禁止」にのりだし、「偏向教育」の事例として旭丘中学校をとりあげ、再軍備のための教育再編成の約束をはたすねらいから、民主的教育の内容をゆがめ、広範な国民層の憤激をかきたてた。旭丘中事件の正しい認識のため、その教育が教師と生徒と勤労階級を「一体」とした平和と民主主義的教育であつたことの確認が必要とされている。

社会科改訂問題についても、第四回中間発表にもとづいて、五五年使用の教科書がつくられ、採用状況は総合型よりも分科型(地理、歴史、政治、経済)——中学校用——にかたより、五四年一二月の第五回中間発表は、改訂学習指導要領の輪カクをしめ

2 戦後教育財政政策の性格

戦後教育改革がもたらした現実的效果は、その様相において種々々々であつたが、しかし、それを支える教育の経済的基礎たる教育費政策およびその機構は、戦前の教育費問題の解消に至らず、かえつてそれを深化し複雑化する過程を顕存化せしめたのである。戦前教育費政策の過程は、地方府から中央政府へとその財源を求めて移行して来たが、この過程はつねに地方財政の窮乏化、思想的には、危機の段階に現われた財政負担の階級的、地域的、不均衡の是正という目標をかげながら現実には国庫負担という形態において、教育の軍事的官僚主義の中央集権化を完成する道具として

機能して来たのである。このように、教育への国家資金投資の性格は、一面地方財政の調整をかげながら——このカンパンの嘘偽は最近の地方財政の窮乏、不均等により暴露されるのだが——他面教育政策に対する性格賦与の役割を果したのである。

とくに義務教育費国庫負担の問題は、戦前戦後を通じて、教育政策の性格規定に同質的役割を演じたとみる事が出来る。われわれは、国家経費の支出の多寡によつて、教育のもつその意義を評価してきたのではなからうか。すなわち国家経費の額の大いさが国民教育の改善に資するという考

身立場では、そもそも根本的な改革案を提案することは、不可能なことでであると云えよう。それゆゑ根本的な財政制度を提示しえず既存制度の枠内でのたんなる技術的操作によつて義務教育の財政的支柱を求めようとした安易な態度がみられるのである。このような使節団報告書の態度は、日本政府の消極的態度と相まつて教育改革に対する混乱と変質の条件を物的に促進せずにはおかなかつた。

以上の事情を考慮すれば、六三制出発当初からその財政計画が不備であつたことは、明らかで、政府は中学校の校舎に關しては青年学校の校舎を以つてすれば代えて得るというきわめて楽観的態度を示し、重大な財源をもつて事態は進行していった。その発足に當つて文部省の請求した関係予算は、増加教室建築費四三億二千万円を主とする六八億四千万円であつたが大蔵省は新築建築費の金額を削減し、わずかに義務教育年限延長にともなう教育給与費の増加八億数千万円が計上されたにすぎなかつた。この結果おびただしい教室不足を生じたのである。一九四八年度に六三制整備の公共事業費九五億円がはじめて認められたにすぎなかつた。しかし教室不足の事態は依然改善されなかつた。それといふのも学校建築費の実際必要とする坪当り単価一万数千円を坪当り八千円と算定して、計画量の工事の執行を命じていた状況であつた。

一 再び義務教育費国庫負担へ

一九四八年アメリカ政府による「日本経済安定化計画」は、翌四九年度予算においてドッジラインとして具体化された。いわゆる超均衡予算を編成して、一般産業にはデフレーションと金づまりを、しかし特定軍事産業には見返資金や補給金をつかつてインフレーション利益をもたらした。このため六三制教育実施に伴う教室増築費は全額削減されるに至つたこのしわざは、市町村財政に重く転嫁されるを得なかつた。このため市町村住民に対し増税の実施、寄付金の強制徴集を必然化せしめた。「六三制は市町村長の命」といふ言葉まで生れるにいたつた。埼玉県は、一九四九年度財政一般会計五百二十六万円、税収入約四百四十五万円、四九年度から五〇年度にかけて特別会計で約六百万円中学校校舎建設費を全額寄付金によつて賄つた。また財政規模の等しい、同県八基村では四九年度五百万円、五〇年度五〇〇万円を全額寄付金で賄つたのである。

このように六三制の物的基礎は、国家財政が日本経済の従属化と軍事化に傾斜するにつれて、教育に対する補助金は、相対的に減少してその財源は地方税や寄付金という逆進的な大衆課税にふりむけられたのである。

一九四九年度に至つてこのような義務教育費負担制度の改革のために学校財政法案が検討されたが、シャープな財政改革案にもつた地方財政平衡交付金制度の成立と直面してその存立根拠を失つた。

一九四八年アメリカ政府による「日本経済安定化計画」は、翌四九年度予算においてドッジラインとして具体化された。いわゆる超均衡予算を編成して、一般産業にはデフレーションと金づまりを、しかし特定軍事産業には見返資金や補給金をつかつてインフレーション利益をもたらした。このため六三制教育実施に伴う教室増築費は全額削減されるに至つたこのしわざは、市町村財政に重く転嫁されるを得なかつた。このため市町村住民に対し増税の実施、寄付金の強制徴集を必然化せしめた。「六三制は市町村長の命」といふ言葉まで生れるにいたつた。埼玉県は、一九四九年度財政一般会計五百二十六万円、税収入約四百四十五万円、四九年度から五〇年度にかけて特別会計で約六百万円中学校校舎建設費を全額寄付金によつて賄つた。また財政規模の等しい、同県八基村では四九年度五百万円、五〇年度五〇〇万円を全額寄付金で賄つたのである。

このように六三制の物的基礎は、国家財政が日本経済の従属化と軍事化に傾斜するにつれて、教育に対する補助金は、相対的に減少してその財源は地方税や寄付金という逆進的な大衆課税にふりむけられたのである。

一九四九年度に至つてこのような義務教育費負担制度の改革のために学校財政法案が検討されたが、シャープな財政改革案にもつた地方財政平衡交付金制度の成立と直面してその存立根拠を失つた。

一九五〇年から開始された地方財政平衡

交付金は教育費政策に至大の影響を及ぼした。国の支配を減じ地方財政の地域的不均等を是正する名目で充足したこの制度の下で、一応科学的算出をよそおいながら、実質的に教育費負担は不確実になり、低下をきたすに至った。そもそも資本主義の全般の危機の段階のもとで古典的自治の確立を説くことは自己矛盾であるとともに却つて地方自治をそこなう結果にたちいたるのである。さればこそ、この事態は、教育費最低保障の下に国家の教育税制を導入する好条件を提供したのである。それゆえ一九五二年義務教育費同庫負担法が自由党の調停によつて成立し、翌五三年度の国家予算の編成にあつては、義務教育費全額同庫負担法が検討されるにいたつた。これは現象的には、義務教育の教職員給与を全額同庫負担に身分安定をはかるが如き錯覚を与えたがその法案の意図はそれによつて教員の政治活動を封じこめようとする反民主的の教育政策の露骨なあらわれであつた。法案はその立案過程において義務教育学校職員法案と改称され、一層その反動性格を明確化して来た。法案は五三年三月の衆議院解散によつて成立をみなかつた。これは立法化こそされなかつたけれども、戦前の同庫負担に伴う教育の国家統制をより強める傾向をそのうちに包含して来たことに注目しなければならぬ。戦後教育費政策の性格を集中的に表現したものとしてみても重要な法案であつた。

費政策

五二年前後を通じ自由党がその文教改革として勝る教育諸振興法が成立した。それは六三制の不備を補う政策の一環としてであり、その場その場の特定集団のプレッシャーにより、又それらと結びついて個人的の欠如した法であつた。僻地教育振興法に於いて、その意義を制する補助金の額もきわめて零細な金額にとどまつた。そのため僻地を僻地たらしめていく基本的諸条件の解消は企図されず、僻地という枠内での局地的解決に外ならなかつた。

民主化の名のもとに軍事的植民地化政策の一環としての、分権的の地方財政の確立の結果は、地方財政の窮乏と諸矛盾はすでに両三年の問題である。だがとくに最近ではMSA体制下の二九年度の軍事的国家予算は、地方財政の危機と窮乏をさらに一層深刻ならしめ、今や赤字が全国的に一般化して来た。このような中で天野文相時代とられた新人児童への教科書無料配付はたち切られ、地方にあつては、最低限の校舎教室さえなお不足し、老朽校舎の改築は行われず、また義務教育施設同庫負担法の規定は同自らによつて懸隔される状態となつた。学校施設がいかに未完成のまま放置されているかは全国町村会の調査結果によつても明らかである。

三 MSA体制下の教育

育顧問を配置すること、それにより、教育改革においてCIEがその機能を最も有効ならしめることが指示されていた。

報告書そのものは、日本の教育改革のための抱括的提案をしていくが、特に教育制度に関して重要な意味をもつ点は、
①教育内容の取扱いは行政的には地方行政当局の権限とすべきであるといふこと。
②六・三・三・四制の学校制度を採用することにより、義務教育年限を九年とし、学校体系を単純化すること。
③教育の養成、研究、現職教育について具体的なかん告をしたこと。
④教育委員会の創始により、教育を地方分権し民主化すること、
等であると考えられる。

使節団のもたらした構想により具体的な制度化が行われるわけである。そして行われた制度化の過程において、より基本的には占領当局による指導命令が強行され、占領政策における教育改革の方針、基本的性格をより一層はつきりさせて行つたのである。その事実が使節団、あるいは団員個人の意図、見解が如何に進歩的であつたとしても肯定することはできない。報告書の進歩的精神も、後の改革、指導の過程における事実とのつながりで理解すべきものであつて、報告書自体の説明、理解はしばしば主観的な評価を招く危険が多分にあるのである。

危険校舎改築費一六五万坪四九五億円、中学校屋内運動場一三万坪六二億円、われわれは三十年度予算の編成にあつて防衛分担金の決定がいかにその過程を複雑化したか、そして又これほどまでにアメリカの支配が内政干渉に強力であつたのを見まされたと見せつけられたのである。これにより地方財政の赤字問題は、一層窮迫化

3 戦後教育行政の基本的性格

一 いわゆる教育民主化政策

(1) 地ならしの性格

占領軍によるいわゆる教育民主化政策は二〇年一月二三日の「日本教育組織の行政に関する覚書」に示された方向での地ならしに始まるとみるべきである。この覚書は、従前の教育内容、教育職員、教材等について、軍国主義、超国家主義の払拭、排除をうかがっているが、さらに重要な意味をもつと思われる方針は、
①基本的人権の確立、教員学生の政治的自由（これはポツダム宣言にもかかわらずはねきされる）
②占領政策に反対する教員をも追放する
③占領の目的および政策、議会政治の理論と実際、必然的な敗戦をおこし、悲しむべき日本の現状を招来したが軍国主義的指導者の果した役割等を、教師、学生、教職員、公衆に熟知せしめる。
④新しい教材は教育をうけた平和な責任

ある市民性をねらいとすること。
⑤正常授業に速かに復帰すべきである。施設が不充分の場合は初等教育および教育養成諸機関に優先権が与えられるべきである。

戦後教育改革の地ならしはこのような方針で行われたのである。この方針は指導の過程においてその基本的性格を明らかにしていくが、いわゆる民主的諸制度に對し、大衆教化、初等教育、教員養成の重視の方針はとりもなおさず階級支配のための教育の基本的なものであることを理解せねばならない。
(2) 改革の構想
このような地ならしの上に新しい建物がたてられる運びとなつた。この建築物の構想を提供したのが使節団の報告書であつた。その報告書はマッカーサーに出されたもので、ていねいにもその冒頭でCIEに教育専門家を顧問として占領が終るまでおくこと、府県軍政部に文官教

二 教育改革の基礎構築

使節団報告書の勧告に従い、使節団に協力した学識経験者よりなる日本側委員は教育刷新委員会を構成し、総理大臣の諮問機関として制度の根本的改革について各種の答申を行つた。そして、より具体的には、文部省では法案を作成し、CIEの認可をへて（もちろん指導命令の強行がある）国民の前には公表することなく、国会に提出されたのである。

この教育法規立案の秘密主義は教育基本法、学校教育法をへて教育委員会法の国会通過（二三、七）に至つて批判され始めた。特に教育委員会法に関しては、「法案を一年半にわたつて文部省当局が秘蔵し、にしてきたことを遺憾とせざるをえない。この法律の如きものこそ、その立案の過程からして人民の前に展開し、その関心をつよめ、殊に教育関係者の意見は、十分に法案に取られるようにすべきであつた」（宗像誠也氏）という厳しい批判をうけた。
(1) 学校制度の階級的性格
四七年三月に成立した学校教育法により、いわゆる六三制が充足し
①義務教育年限の延長
②学校系統の単純化
が制定された。

義務教育年限の延長の問題は使節団報告書によつて九年の義務教育が勧告されてはいたが、そのために必要な財政に関しては確固たる具体的な勧告は何ら行われていなかった。のみならず「日本国民は学校および

び文化諸機関を非常に広範囲に支持する好意を示して示してきている。莫大な個人的犠牲の費用をはらつてきた。日本人は各教授段階においてよりよい学校を設ける方法を発見するだろうと信ずる」ということ

で財政的支持に関する項を結んでいるのである。

義務教育年限の延長に関するこれまでの諸評価は、「九年に延長したのはより効果的に植民地教育を施すためであり愚民教育政策である」とか「使節団の勧告がなければ最悪の事情の中で義務教育を一挙に三年も延長すると思ひきつたことはできなかったであろう」とか、あるいは「終戦前に八年の義務制は制度化され（ただし実施されなかつた）ていた。従つて九年の基礎は歴史的にも社会的にも存在した」というような種類のものがある。資本主義社会特に帝國主義段階における義務教育年限の延長の客観的な理解、特に先進国と後進国、さらに植民地、従属国に対する本國の政策の法則性が歴史の発展の過程において把握されていないので、このような諸評価が行われ、あるいは、単に「全ての青少年に中等教育を」という理想の宣伝に努力するのみであつた。

しかしながら戦後日本の場合のみならず義務教育年限延長の問題はカナンデルをえも指摘している如く、「義務就学年限延長の傾向にある最近三〇年の動きは、教育上の要求からより経済的要求から起つたものである。それは主としてなるべく多くの青年を過剰な労働市場から遠ざけておこうと

するものと予測され、本国会に地方自治法改正法案、地方財政再建法案が提出されるに至つた。これらによつて教育委員会法の改正は必須であり、財政上又制度上教育委員会制度そのものが否定される運命にたちいたつた。今や国民教育は物的側面からその矛盾を一層深化する事態になげ出されたのである。

一方英國の場合にも財政難で年限延長が問題にされたように、新中学校舎の建築費は戦後の窮乏の中で大半が個人の寄付金でまかなわれた。五・三校舎の費用については、政府は過小に評価した単価で少しばかりの補助金を出し、それも四九年の初めから高まつていつた六・三制予算の要求、斗争（日教組二月、三月）、全国教育長会議（三月）、全国道府県教育委員会（三月）、全日教組教育予算獲得人民大会（四月）、全国小学校長大会（九月）、全国教育委員会（九月）全国教委代表者会議（八月）、日教組による六・三予算の獲得および定員定期制反対署名運動（九月）によりしつしつ補助金を出すという徹底したサボタージュぶりであつた。

六・三・三・四の単純型学校体系は、全ての者に教育の機会が均等に与えられ、大衆と一部特権者に別系統の学校を用意する一九世紀型を打破したと宣言され、特にアメリカにおける単純梯子型学校系統の民主的であることと並べて宣伝された。アメリカにおいては二〇年も前にカウツが指摘して（The American Road to Culture 1930）いるとおり、「無償教育をさすならば、均等に与えられているはずの教育をそれ以上受ける暇がないのだ……。」という事実が現われていたのであり、長欠

不就学の児童生徒は中学校で八%にもなり、夜間中学校の発生は文部省の好ましくないという見解にもかかわらず、校数、児童数を増加してきている。

(2) 教育行政改革の本質

教育委員会は二三年七月に第二国会を通過し、一月から都道府県および五大都市に設けられた。「教育が不当な支配に復することなく、国民全体に対し直接責任を負って行われるべきである」という自覚のもとに、公正な民意により、地方の実情に即した教育行政を行う」というねらいや、研究者、行政当局者の趣旨説明、啓蒙活動、国民大衆とりわけ教師の大きな期待にもかかわらず、現実はこれを裏切る方向に進んできている。これは拙速の制度化の問題、米国内における教委設置の延期して研究期間をとつたにもかかわらず、文部省当局で研究を怠つたこと、そして、それがついに政治的取引の手段となつたこと……等々の理由によるものであろう。特にアメリカの社会において教育委員会は如何なる役割を果してきたか、また現在果しつつあるかについての客観的な理由の欠如は、この制彼が日本で成長するためには致命的であつた。

他方、文部省は文部省設置法によりその

段階に入つたこと、一方アメリカ国内におけるフアンストの賭博が急速に進められたこと。特に教育については「一九四九年の夏には、当時のコロンビア大学総長アイゼンハワーを含むNEAの二人の教育政策委員は、アメリカの教育と国際緊張」という小冊子を発行し、その中でアメリカの学校を無条件的に合衆国政府につかえ、忠誠を教える政治的教育機関に変更すべき時が来た。つまりアメリカの教育は、今後「忠誠の道具」とならねばならぬということが主張されたこと。またニューヨーク州では教員のレッド・パージを合理化し、公立学校教員に対する「忠誠令」である、フライング法が作られ、公立学校の教師の特別忠誠宣誓を要求する法律や、「不忠誠」「破壊的な党派関係」のうたがいのある教師の職を失ふ法律はたちまち一州又一州とひろがっていき、三〇以上の州におよんだ」と(勝部元著・現代のフッシュム二二二頁より)。つまり資本主義体制の危機の深化とさらに社会主義体制との力関係の根本的変化のつながりにおいてみるべきである。

(3) 飛躍的な反動政策

このつながりをはつきり示したのが第二次使節団の報告書であつた。(二五年九月)即ち「極東において共産主義に對抗する最大の武器の一つは日本の啓蒙された選挙民である」として、反共教育政策をはつきり示している。

このようにして基本的な制度化を一応終了し、それを通して占領政策を運営強化す

形と役割を改め、地方当局に対する監督機能から指導機関へとその性格を転換したのであるが、地方当局との関係については、各種補助金、調査統計、指導と称される伝達講習指導要領の発行等実際にはこの上ない強力な中央集権的教育行政機関としてその性格を明らかにしてきており、さらに種々ないわゆる御用学者の審議機関を創設し(二四年以降)、任期終了と称する非協力的委員のいれかえをくりかえしながら、もつぱら政治的に打出される保守反動教育政策を具体化しようとする文部省の立案せる施策を合理化する機関として利用してきている。すなわち、教育課程審議会が高等学校教育課程の改訂と称し、不十分な教師、施設の故に現状止むを得ず行われているコース制らしきものを合理化せんとせんとする意図に基づいたものであることは明らかである)を合理化せんとする全く政治的要求に対し、修士課程卒業者に直ちに高校一級免許取得の資格をあたえることを全く不本意とはいへ、了解していること、これらの事実は一連の文部省関係審議機関の果している役割を端的に示しているといふなければならない。

三 制度の運営と政策の強化

使節団報告書に提示された通り、教育改革基礎構築およびその運営強化について

る過程において、以上のようにその基本的性格を明らかにして行く。すなわち民主化の名のもとに、保守反動教育政策を強行し、進歩的勢力を圧迫することにより、日本を極東における反共基地として育て上げようとする努力し、更にそれを強化して行くのである。その性格は第二次使節団の報告書により、より一層はつきりした形をとるようになる。それにより、飛躍的な反動政策の強行が行われる。

第二次使節団報告書で特に重要な意味をもつものは

①大学の再検討
②社会教育の重視
③高等教育機関が三〇校ある。この数は余り多すぎはしないだろうか」ということ、
「成人教育計画はそのあらゆる範囲において、民主的市民の育成に絶えず重点をおくべきである。……極東において共産主義に對抗する最大の武器の一つは、日本の啓蒙された選挙民である。……」ということ、
等の表現である。

日本を反共防壁とするための講和が行われ、自由党の文教懇談会の六・三制批判リッツイエの占領軍命令に基づく政令の再検討を許可する指令により設けられた(二六年五月)政令改正諮問委員会の教育制度の改革に関する答申が相次いで行われた。政令諮問委員会の答申は、

① わが国の実情に即しない画一的な教育制度を改め、実社会の要求に応じ得る弾力性をもつた教育制度を確立すること。

は、常にCIEおよび地方軍政部の顧問の指導命令が強化された。

(1) 指導者養成

組織的な指導者養成としていわゆるアイフェル(教育指導者講習会)が開始され(二三年一月)、教育長、指導主任、青少年指導者、大学行政官(学生指導関係)、教育養成大学の教授指導等を対象に、米軍から派遣された講師および日本人講師により、主としてアメリカ式教育の伝達を中心として行われた。また組織的な留学によるアメリカ式教育の伝達計画の最初のものとして日本の教育養成諸機関の教師五十名を米軍に留学させ(二四年七月)、さらに交換教授として米人教授二三名を新制大学へ配置し、(二六年二月)組織的な大規模なアメリカ式教育の伝達を行つた。

(2) 反共的指導統制の強行

一方CIE、および地方軍政部の教育顧問による種々の指導の中で、特に重要な意匠をもつものは、尖鋭化した階級斗争の一端として次第に高まってきた学生運動、教員組合活動に対して加えられた圧迫である。

すなわち、第一回教育委員制度に当り、教員組合の勢力を教委から排除せんとし、閣内軍政部フォックス少佐は都教組の教委選挙活動を非難し、現職教員の立候補辞退を勧告し(二八年九月)、東京軍政部の隊長は教員の組合運動のありかたについて助言を与え(二八年一月)、東京軍政部デューベル大尉の学園の共産主義化に対する警告が行われ(二四年二月)文部次官は教

員の政治活動の制限を意図しないと言明(二四年二月)したにもかかわらず、六月には埼玉、茨城、群馬、山形等の各県で教員および生徒の政治的活動禁止の通告が行われ、これに対し一〇月には文相の「左翼教員追放につき文部省関知せず」との言明がなされるといつた状態であつた。

これに対して二五年九月には文相により「赤い教授追放に関せず」との言明(二四年一月)にもかかわらず、七月から大規模なレッド・パージが行われた。全学連に全国的な手入が行われ、天野文相自身、教員の政治活動制限は当然であると言明(二五年八月)し、レッド・パージ反対運動について学生に警告を發し(二五年一月)文相、総理、法務総裁の学生問題に関する協議が行われ、折も折、文相は全国教育長会議において、修身科の復活と、教育要綱について発言した(二月)。

このような圧迫は、国際的には両体制の力関係が根本的に変化し、NATOの調印によつて(二四年四月)西ヨーロッパにおける反ソ軍事ブロック体制は軍事的準備の

の民主的活動に關して、いわゆる給与三本建制を強行し(二八年)それによつて高校教員と小中教員との政治的分裂を図り、池田・ロバートソン会議で教育の軍国主義化が強調される一方、義務教育職員法案により、教員の民主的諸活動の弾圧を図り、いわゆる教育二方案に対する全国的反対にもかかわらずこれを強行し、教育の政治的中立の確保と称して、教員、およびその団体の政治活動のみならず研究活動を事実上には制限し、さらに教師以外の民主的諸活動をも制限した。これにより教育は「保守反動政策の道具」たるべきことが改めて宣言され、学校は国策の忠実な注入を行われなければならない。ことが改めて命令されたのである。

このようにして制度の運営、政策の強化を通して、制度の運営政策の強化を通して、その政策の基本的性格をはつきりさせてきた。教育の内容を統制すること、教員の政治活動、思想、研究活動を統制すること、の基本線に立つて、制度民主化、占領政策行き過ぎ是正の名の下に制度の改善を強行せざるを得なくなり、その中で初等教育、教員養成の充実強化を強調してきているのである。

これに対して教師、教員団体、父兄、学者、さらに一般市民等全てを抱括する国民の統一の動きが他方において量的にも質的にも高まってきたり、着実な統一の抬頭が起つてきている。

4 戦後科学技術教育の基本的性格

一 第一次教育使節団と職業科の成立

第一次教育使節団は、職業教育に關して日本の再建のためには「教育ある頭脳」ともに熟練した手を必要とする」と報告した。この熟練した手を生み出すために二十二年「職業科」が設置された。しかし、職業教育ないし技術教育に對しておこなわれた報告は、制度面における六三四制度、教育委員会制度、教科における社会科の誕生に於ては、使節団が日本の教育改革を促したような観点から報告要請したかがほぼ推察されるように思われる。

当時「職業科」は農・工・商・水・家の小科目にわかれており、その指導の立場は職前の高等小学校でおこなわれていたような職業準備的な教育と考える立場、又職前の中等校におかれていた「作業科」のように、勤労愛好の精神と態度を養成する教科であるとする者、更にアメリカのモース等の職業指導の考えに立つて、それをトライ・アウトのための、又啓蒙の経験を与えるための教科とする立場、というように明瞭な立場を持つことができなかったといふ。このように職業ないし技術教育が軽視された結果曖昧な教科になった事情は、杉江氏（文部省初中局職業教育課長）が「戦後における教育の再編成が進駐軍の指導によつて行われ、われわれ自身の当面する課題

解決のための教育であるとする意識に乏しかったのではなからうか。八ヶ所報告：「一般職業科の下の下に：産業教育への批判は何等積極的な改善刷新の努力を生まなかつた」とし、又「日本の民主化の問題が、政治的、社会的、経済的の体制の問題として強く意識され、生産力の問題として意識されること少かつた」からだと、この指摘は、一面の真理をあらわしている。そしてこのような傾向は、二十五年五月の「学習指導要領一般篇」の改正に於いて職業科の誕生の通達が出されるまで継続していた。

(1) 職業、家庭科の誕生
この通達は、従来小さくわかれていた職業科を「職業科及び家庭科」という二本立の教科として、啓蒙の経験を主眼とするものになった。更に同年十二月学習指導要領の改正に當つて「職業科」は、(i)実生活に役立つ仕事を中心として、(ii)自己の適性発見の機会を与へ、更に卒業後直ちに職業につこうとする者に対しては(iii)その内容に地域性を充分に考慮し、その地域の事情に即した仕事を選んで学習させ、(iv)特に責任を重んじ、勤労を愛好する精神と態度を養うことが指向された。

強化され、中国においてはめざましい革命運動の成功がありアジア中近東等の植民地従属国の民族解放闘争が進展しつつあつた。又国内的には二・一・一ストを頂点とする労働者階級の未曽有の組織化が進んでいった。このような事態は漸くアメリカ帝國主義の日本占領政策の本質を露骨にあらわすことになつた。二十三年十二月九日原則の突進指令、二十四年二月のドッチラインの報告は、アメリカ帝國主義の支配の下に日本資本主義の再編成を實施するためのプログラムであつた。これに先立つて、占領軍の指令によつて二十一年企業再建のための企業再建整備法、金融機関再建整備法が施行され、二十二年には政府機関たる復興金融公庫が設立され、これに對して、同年末には戦後の経済的危機からの脱出策として石炭、鉄鋼等の重点産業に優先的に資材資金を送りこもうとする「傾斜生産方式」が強行され、かくて二十四年には、電力は基準時の生産高を二割五分上回り、電力は、基準時の二倍に、製造工業は、基準時の一割五分から六割台に回復するに至つていた。

(3) 職業科のもつ経済地盤と矛盾の模相
しかしこの経済再建工作は、従来の日本の半封建的關係を改革するのではなく、巧妙にこれを温存し、製造工業においても、二十三年度の企業規模の統計にあらわれた所では、従業員五人未満の小企業が八二・六%（戦前の十四年は八〇・五%）従業員五人以上九人の中企業が一六・八%（十四年には一八・九%）一〇人以上の大企業が〇・六%（十四年には六%）といつたように、戦前の近代化の生産構造をひきついで進められたものであつた。それ故に十四年の指導要領の適用、解釈には、このような矛盾を反映せざるをえなかつた。各地の学校の職・家科ブランチの中には、それが地域社会で実生活に役立つものという立場から強調されているために、卑近な日常生活の仕事に思いつきでとりあつることになり、結局これらの仕事は地域の近代的生産と結びつかざるをえないという結果になつた。又啓蒙の経験が過重に評価された結果、産業構造との関連を無視して、一つの仕事を単に個人の適性発見という立場から概念的に抽象し、その上にこのような心理主義的職業指導観とは無縁な日本の勤労愛好の精神が強調されているために、生きた近代的な生産技術とは全く無関係なつかみどころのない教科として、他教科の教師はもろもろ、職業科の教師にすら軽視されることになつた。

本郷町小学校を中心とした実践的研究によつて、地域社会を改善するためには学校は生産する学校にならなければならないと論じ（二十四年地域教育計画）、宮原誠一氏は「生産主義教育論」（中央公論二十四年十月）を発表し、生産教育は自由放任の資本主義に奉仕するのではなく、日本全体の経済力、資源力、技術力、労働力を合理的に統合調整するソーシャル・プランニング的な方向に進めるために計画されるべきであることを主張した。この他に多くの立場から生産教育論が二十五年六月朝鮮戦争勃発の前後に活潑に展開されることになつた。

施設や劣悪工場を縮小閉鎖し、従順で健康な労働者のみを残して進歩的、老弱、婦人労働者を整理して労働強化による操業費の節減をはかり或は健康な臨時工の比率を大きくして需要の変動に備へることによつて莫大な利潤の獲得に向わざるをえなくなつた。この傾向は朝鮮戦争の終結と共に、又M S A協定の友入れ以来強化され社会的諸矛盾を激化することになつた。

が開催され、更に同年七月八月まで六回にわたつて使節団員を中心に主要都市において開催され産業界に絶対不可欠の中堅技術者の養成に積極的になり出すことになつた。

た。しかしこの近代的労働管理を模倣するM T R、T W I等の「人間関係管理」は前近代的な生産構造を近代化するものでも、労働者の人間性を尊重するものでもなく、かつて戦時中に体系化された封建的イデオロギーによる身分制的労働管理方式を合理化し、それに近代的粉飾をこらす以外の何物でもなかつた。これらのことはM S A体制下の企業内の労働力組織が要求する当然の成行きであつた。

職業教育に對する報告は第一次のそれを一歩も出ない全く抽象的なものであつた。このことはアメリカ帝國主義の教育政策が、使節団員の主観的意図の如何に拘らず二十世紀初頭のキューバ、フィリピンに對する植民地教育政策の改訂版と変わらないことを示すものであつた。

この初等、中等の職業教育に對する冷淡さは、日本がアメリカ独占資本の最大限利潤の系統的収奪の対象であり、またアメリカ独占資本の恐慌回避のための海外市場の一つに過ぎないということからも明かである。かくして敗戦によつて海外市場を喪失した日本独占資本は、大量生産方式による原価切下げ即ち利潤追求が困難になつた。従つて労働力、生産手段を優秀工場に集中し、そこにアメリカの技術を導入して余剰

かくて便宜主義的機會均等主義と、占領軍の出先機関の無知によつて強行された総合制は、職業課程希望者の数を減少させることとなつた。全国工業高校々長会を中心とする職業教育担当者連は、特に軽視されて来た中等教育機関での産業教育の振興をはかるための立法措置を国会に陳情し、M S A体制に代る「産業教育振興法」を二十六年五月に成立させた。この法律は「理科教育振興法」と共に逆コースに便乗して「振興」の名を掲げ少額の補助金を出すことによつて、教育予算の貧困を救済する以外の何物でもないことは、産振法が簡としたスミス・ヒューズ法と比較した場合明白である。

かくて中堅技術者は大学卒業生から採用し、中堅技能者は企業内で養成しつつある独占資本は新教育制度は「わが国の事情を無視した」ものであり、「新教育制度の基本的欠陥」であると批判し、新六三三四制度の打破を要求するに至つた。一方中小企業にあつては、企業のように労働力を陶冶するの余裕はなく、細分化された仕事に従順に、専らに就業しようする人間を要求することに。とにかく資本が学校に對して要求するものは、企業内での作業に必要な科学的知識と強健な身体と資本主義に對する忠誠と上級者に對する従順な資質の養成である。即ち二十六年四月政令諮問委員会の「教育制度の改革に関する答申」は、「学校体系の例外」として「中学校(3)と高等学校(3)又はそのうち(2)を併せた六年制(又は五年制)の：職業教育に重点をおく高等学校」又「高等学校(3)と大学の(2)又は(3)と併せた五年制又は六年制の：職業教

育に重点をおく「専修大学」を認めること」を要望し、続いて日経連から二十七年十月に同趣旨の要望が行われた。

(1) 生産教育論争の展開

教育界においてはこのような要望にこたえるように、従来の「観念的職業指導」を批判して文部事務官水谷統夫氏は「職場から見れば、生徒は学校において個性に即して仕上げられつつある商品であるとも云えるのであります。買手の希望を全然考慮しないのでよい商品が造られる道理はないのであります。従つて、学校は社会と直結する仕事の学習計画を立案し、その評価の対象も明確となつて、意義のある学習指導が展開せしめ得ることになる」(二六、六職業指導)といつてゐる。又これとは反対に前にふれた宮原氏の生産主義教育論に対して海後勝雄氏が、宮原氏の主張は全生産部門が社会化され、計画化された社会主義社会においてのみ可能なことであつて、今の資本主義社会においては現実的な非難がなれないのみならず往々に支配者の側に利用されてコア・カリキュラム連盟では、子供の学習活動(A)生活実践 (B)研究・問題解決による生活の拡充 (C)科学と技術の基本の学習という三層を、表現、社会、経済(自然)健康という四領域にわたつて展開するといふ三層四領域論を主張した。これに対して教育科学研究会は二十七年十一月の雑誌「教育」を「生産のための教育」の特集として、「われわれのめざす生産の特

めは教育は、国民大衆のなかにねむる創造性を目ざせ、その成長をあらゆる障害をのりこえて進んで行くべきものだ」と主張し「資本の支配のもとに唯々として働く機械の手足や、社会的に無自覚な「児童」をつくる教育では断じてない」として、従来の立場の一步前進を宣言した。

ところでこのような教育学者の生産教育論に対して日教組の教育研究大会では「平和と生産のための教育」というテーマを、「平和と独立のための教育」とあらためるべきであるという提案がおこなわれ、続いて「完全に外国の軍備拡張経済に組みこまれた日本産業の下での単なる生産教育技術教育は、かつての勤労教育や増産教育と変りないものとなるか、あるいは今日の工場で直ちに間に合ふ「職能人」を作ることになる」(第二次大会)という激烈な批判がおこなわれ、又第三次大会では産業教育がとらへる問題はむしろ卒業者の大部分が賃労働者になるのだから「資本主義体制に對して批判力をもたせる」ことにもとし、又各地に起つてゐる国土総合開発計画に結びついた安易な産業教育計画が批判された。

(2) 生産教育論の一步前進

以上のような教育ジャーナリズムを中心にして展開された生産教育論争とは別に、二十七年から二十八年にかけて教育学会の内部から地道な努力が発表された。特に二十六年五月に翻訳出版されたクルプスカヤの「国民と生産教育」は、生産教育論者のみならず、教育学を社会科学にまで昇めよ

くする人々に多くの示唆を与えた。このような立場から橋本聰氏は「職業教育を把握する基礎的視点を生産力に求め、職業教育を生産力の要求と理解し……職業教育の正しい位置づけを生産力の要求に適合し、生産力の発展を助長せしめる」(香川大学経済学論叢二十八年)られ、清原道寿氏はこのような視点を「産業教育理解のための教育原理」(二十八年立川書店)にまでたかめられた。又国立教育研究所の故角田二郎氏は一九一七年に制定されたアメリカのスマスヒューズ法が成立するの歴史、社会的背景を分析し、産業教育振興法成立への間接的批判を試みられ(産業教育二八年)元文部事務官の長谷川淳氏は我が国の工業教育の問題点を日本資本主義の発展過程の中に求め、現状の職業教育の不振が日本社会の封建性と産業の後進性にあると指摘された(二十八年産業教育の現状と問題)。その他に細谷俊夫氏は「近代社会と教育」において、多田健雄氏は「社会と文化の諸相」(一橋大学社会学部論文集)の中で職業教育の発展史をそれぞれ問題にされ、教育社会では工業地帯を中心とした勤労青少年の教育問題と取り組んだ。

このようにして学会、現場での産業教育論争ないし産業教育の社会科学的研究は米日独占資本が産業教育及び日本の青少年を最大限利潤を獲得するための手段にしようとする意図をあきらかにし、「平和的生産者の教育」を地道に展開する必要が強調されることになつた。即ちこのような過程において二十八年三月中央産業教育審議会

の第一次建議は、宮原、長谷川氏を中心とする進歩的な委員によつて、職・家科を中學校における一般技術教育として性格づけ、「国民経済の一般的理解を生産技術の習得を通じて得させる。将来のための改善をめざす教科で……それを通じて原理や法則性を理解させる」ことが目標とされ、職業指導はこの教科外におかれ、他の自然、社会科学教育との関連において組織的系統的な学習を展開すべきことが建議された。更に日教組第四次教育研究大会においては従来の産業教育に技術教育否定の立場を克服し、矛盾に満ちた職場に子供達を送りこまなければならない教師はいかにあるべきか又技術教育における基礎技術とは何か、という問題が討議された。

(3) 最近の反動攻撃

しかし、中央産業教育審議会の第二次建議(二八、一〇)は第一次建議の意図が反映されず、しかも三十年度の中産教審の委員に進行的といわれる人々が除外されるという事態が生じた。一方日経連からは二十九年十二月に再び新教育制度改善の要求が提出された。所で産業界の要望で特徴的なことは、教育計画の内容を示さず常に復線型教育制度の復活を要求するという制度の問題に限られ、又産業界の代表を諸審議会に送りこんで中央統制を強化しようとするのである。そしてこのような傾向は卒業生に對する思想調査的な入社試験や公然たる縁故採用によつて圧力が加えられる。新制度に對する不満は教育費の削減、特に彼等が立法過程で賛意を表明した産法法の補助

金を二十七年七億六千七百六十六万三千元、二十八年九億九千七百八十八万八千八百八十二元、二十九年八億五千二百九十七万三千元、三十年六億七千四百八十九万九千九百九十九元という形であらわされているのである。

5 民間教育運動から國民教育運動へ

一 戦時下の暗い谷間の

民間教育運動

敗戦を迎える頃の日本の教育界には、明確な形での抵抗の教育運動はみられなかつたが、いろいろの形で、良心を貫こうとする動きはたえずなくつづけられていた。生活綴方から始まる北方性教育運動は、中日戦争以後から生活教育運動に発展し、柔軟な姿勢で抵抗をつづけた、観念教育の批判としてアメリカ的な実証的教育科学の批判を主張した教育科学研究会も、さしせまる圧迫に、「国防能力の増進」(とくに機械化国防能力の増進)のスタートガンをか

加を通過しての良心的な仕事の浸透、さらには戦時下食糧増産の要請からおこつた農村の共同作業、共同炊事、これの二環として生れてくる保育所の問題にとりくんだ保育問題研究会の動きもその一つであつた。

一方、大正に花開いた新教育運動にも、全く権力の側に身を寄せたしまたた動きとともに、国民学校低学年合科をめぐつて、あくまで子どもの自主性を貫こうとする動きもあつた。また抵抗の中核となるべき教育組合は、すでに昭和初期にかいめつさせられていたが、日本の教師たちは、剛毅をもとめていた。このことは「彼等(日本の教師たち)の衷心より求めてゐるものは、各地方に分散する教育実践家達の連絡であり、協同であつて、このことが最も今日欠如することを痛感しているのである」(教育研究第一回研究協議会雑誌「教育」)とある報告はのべてゐることもわかる。このころは一応右翼的な性格をもつといわれた青年教師同盟も、その地方における活動をみる

でもまた日本の教師たちが、政治的自由をもとめて戦時下の暗い谷間にあつて、その脱出力をもとめて奮闘してゐたことがわかるのである。もちろんこれらの動きが日本の全教員に影響を及ぼしてゐたという事は早計であるにしても、戦後の教員組合運動の風のような結成への動きやこれからの民間教育運動の展開のエネルギーの源泉がすでに戦時下からあつたことを知るべきである。だから戦後の動きは、たんなる上からの、アメリカの解放ではなかつた。今日、この日本の教師たちの抵抗の歩みこそがもつと掘りおこされなければならないのである。

二 日教組の成立と初期民間教育運動

生活綴方「古くは、新興教育運動」さ

らには、戦時中の「青年教師同盟」の一員であつた人たちは、まず、自分自身の生活権の擁護と、日本再建の基礎としての教育の復興のために、窮乏に陥つた戦後の条件、なから、統々と教員組合運動結成への動き始めた。教全連、全教、日教、大学高等の組織などの組織化をえて、ついに一九四七年六月、橋本神宮で、日本教職員組合が統一結成された。教育労働者組合の結成、これが当時の共通の目標であつた。これはのちに岡分氏が批判してゐるように当時の指導者は「いまは教育研究などをなすべきではなくて、教育者を労働者としてきたえあげるべき時である。教育民主化の基礎を確保する闘争を強固に組織することが急務

であつて、教育の実践の研究などは、あとに委すべきである。教育民主化の主体は教員組合であつて、教育研究の機関などは、組合の中に教育研究所というふうな形で、あつた。(現代教育の探求)それほどま

かたがたの教師の生活はおびやかされ首切りもせまつていたし、教育を支える条件は、無にひとしかつた。青空教室ももたれなかつたのである。だから一九四六年七月日主主義教育研究会が生まれ、機関誌「明るい学校」が創刊されたが、その主張は「全員の教員は単一組合に結集せよ」「教育界の戦争責任について」というよびかけがおこなわれた。しかしこの会もやがて日本民主主義教育協会(民教協)のちがう(一九四八年)こうした動きに、自己批判を始めた。「本部の活動が外部にたいする政治的解決への闘争活動に迫られて、内部における教育問題の実践普及徹底ということが思うようにしてはかたつていなくなつた。」(「明るい学校」一九四八年十一月号)さらに一九四八年三月の第一回の総会において岡分書記長は、「新しい教育の創造活動に『いつて』という提案をおこなつた。このなかで広汎な教育復興の重要性をのべながら、彼は何をいかに教え、あるいは学ばせるか」という興味ある実践的な教育現場の問題を当面の課題としてとりあげたのである。文部省もようやく、初期の戦前教育の禁止段階から、積極的な指導にのりだした時期でもあつた。(学習指導要領、社会科

