

青年期教育における「国民共通教養」の理念

—その起源と系譜—

佐々木 享

はじめに

近年、教育界ことに高校教育に関心をもつ研究者や高校教師の間で、「国民共通教養」というテーマに関する関心が高まっているように思われる。本稿では、この「国民共通教養」ということばの発端とその系譜につき、少しばかり調査して得られた若干の知見を紹介して、今後の討論を深めるために素材を提供しようとするものである。

I 「国民共通教養」なる概念をめぐる議論の方法

「国民共通教養」なる概念をめぐる議論の研究には、以下の方法があり得ると考える。

- i 今日の「国民共通教養」はかくあるべきだ、という観点からの「べき論」
- ii 今日における「国民共通教養」の存在形態に関する議論
- iii 上と重なりあうけれども、「国民共通教養」についてはかくかくの考え方があった、これをどう継承発展させるか、といういわば実証的な議論

これらは互いに密接に関連しており、究極の目的はiということになるが、後にみるように「国民共通教養」なる概念は辞書に採録されるような一般的な概念ではないし、その上、後にみるように「国民共通教養」なる概念（少なくともその起源）について論者に一致点がみられないようなので、以下は、こ

のiiiに属する議論を深めるための若干の資料の確認作業に過ぎない。

II 「国民共通教養」をめぐる最近の論考

①「国民共通教養」というテーマをめぐる最近の論調、ことにここ数年来の高校教師たちの「共通教養」論への関心は、直接には、雑誌『季刊人間と教育』第3号（1994年9月）が「多様化と共通教養」という特集をし、そこに、太田政男「新しい高校像をめぐる論点——共通教養と多様化」、鈴木聡「共通教養論の再考にむけて」、秋葉英則「青年の自立と中等教育の分化」などの論考を収録したことを発端としているように思われる。

この論文で太田は「高校教育像について理念的にはふたつの選択肢がありうる」と問題を提起し、それは、「高校教育の大衆化にふさわしい『学習と生活の共同』の場としての『柔らかない高校』か、『共通教養の水準』を維持する『固い高校』かということである」と述べる（38頁）。そしてその「基本問題は、制度と教育内容の双方における『統一性』『共通性』と『多様性』の関連の問題にある。『共通な（common）もの』は、学校制度の統一性を保持するためには不可欠なものであり、この追求なくしては教育における公共性は担保されない」と述べる。その上でこの「共通なもの」に関して、「多元的能力主義の高校像は、生徒の多様性の上に立脚し、『共

通なもの』への志向を欠く点で決定的な問題を持つ」が、他方、「いま存在する『共通なもの』を守るというだけであってもなるまい」と述べて、「共通なもの」を深める必要を指摘する。

この点で太田が目にするのは、宮原誠一が『青年期の教育』（1966年、岩波書店）において展開した「国民的教養の最低基準」という思想（171～174頁）である。太田は宮原がこの書物の中で「国民的共通教養論」を提起したと述べている。そこで念のために確認すると、宮原は、「これからの日本国民としてすべての青年が身につけるべき教養の最小必要の基準を、どこに置くべきだろうか」（173頁）と問題提起し、「その最低必要基準は、ひとまず、現在の高校程度ということになる」（173頁）と述べていたことがわかる。換言すると、宮原は「国民的教養の基礎」とか「その最低必要基準」ということばを用いているけれども、「国民共通教養」といつていたわけではなかった。宮原の提起する思想のキー概念をその文脈から「国民共通教養論」と名づけたのは、太田政男を含む後の論者であって宮原ではないことを確認しておく。しかし太田は「国民共通教養論」なる用語（概念）を言い出したのが誰かを明らかにしてはいない。

なお本稿の論旨に直接関係するわけではないけれども、この論考において太田が、「教職員組合運動を中心とした教育運動が目標として描いてきた高校制度構想と高校教育像」をいわゆる「高校三原則モデル」なるものによって説明していることは、事実と反すると筆者は考える。「高校三原則」なるものは、筆者がかつて『高校教育の展開』（1979年）において詳細に解明したように、戦後初期に実施された公立高校の統廃合に際して京都府その他若干の道府県で掲げられた原則の一つに過ぎず、全高校の3分の1に達する私立高校には全く無関係な「原則」であった事実一

つをとってみても、高校教育の原則であったとは到底いえないからである。いわゆる「民主的」な研究者に少なくないこの種の事実に基づかない立論は、早急に克服されるべきだと考える。

②太田政男は続いて、『講座高校教育改革』の第1巻（1995年、労働旬報社）に「共通教養論再考」という論考を寄せている。この文章を太田は、「戦後の日本で、高校教育の民主的改革をめざす運動は、高校教育の目標として『国民的共通教養（の基礎）』の形成を掲げてきた。」と書き始めている（181頁）。そして、「この小文では、戦後高校教育改革のオピニオン・リーダーであった宮原誠一の諸論を検討することをとおして、共通教養論を検証し、それを再構築していく視点を探ってみたい」としている（同上頁）。ここでも、「国民的共通教養（の基礎）」とか「共通教養論」あるいは「共通教養」なる用語があたかも宮原のことばであるかの如くに、やや無造作に用いられている（181頁）。やや無造作に、と述べたのは、文中では「教養の最小必要基準」などの宮原自身のことばも引かれているからである。

後で詳しくのべるが、この「教養の最小必要基準」という概念は宮原独自のものではなく、戦前の教科研運動のなかですでに提起されていたものである。しかし太田はそのことには言及していない。

ことばの起源の詮索はさておくとして、この論文で太田は、宮原が戦後初期に書いた諸論文の中で、「生産主義的一般教養」「産業中心の一般教養」に注目していたこと、それは「労働からの自由を基礎として成り立つ『自由教養』ではなく、すべての主要な職業活動に必要な教養の基礎であり、基本であるという意味において普遍的である」教養であったと述べている（ここでの「」の中のことばは宮原のもの）。ここから、宮原が「最小必要基準」として自然科学、社会科学の基礎と、

国語、外国語などの教科を置いたことが説明される(190頁)。

そこから先の文章で太田は、宮原の「共通教養」なるものを「問い直し」しているわけだが、宮原の「最小必要基準」を「共通教養」に置き換え得る理由についての説明はない。

いずれにせよ先にみたように、「国民的共通教養(の基礎)」ということばを戦後最初に使ったのは宮原誠一ではないことをここでは再度確認しておく。実際は、後に詳述するように、筆者の調査によると、少なくとも戦後早くに刊行された文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』(1949年)にすでに見られ、後には、日教組が委嘱した中央教育課程検討委員会の報告(1976年)や木下春雄にも見られたものである。ところが太田は、これらの流れについてはなぜか全く言及していない。

③また、この『講座高校教育改革』の第1巻(1995年、労働旬報社)には、竹内常一が「高校教育改革の構図」という論考を寄せており、その中に「国民的教養論の問題点」という一節を設けている。竹内は、上記の宮原のことばではなく、日教組が委嘱した中央教育課程検討委員会の報告における「教育課程論はなによりも国民が共通に必要な教養を土台にすえながら、子どもの個性と実生活に対する興味と関心に応じた教養を調和させて編成しなければならない。私たちのめざす教育課程は、すべての子どもに同じ内容を用意するものではない。それは、画一的なものではなく、個性的・多面的なものでなければならない。(中略)／私たちの目指す教育課程は、すべての国民に共通に必要な教養の基礎と、子ども・青年の個性・生活関心・興味に応じて希望する選択の部分とに大きく分けられる。」という部分を引用して、「国民的教養論」を問題にしている(58~61頁)。

竹内はこの中央教育課程検討委員会の教育課程構想について、それ「は、その内容構成

が異なるにしても、七〇年代末から八〇年代にかけて教育政策が採用した『基礎的・基本的な内容の修得の徹底』と『自己教育力の育成』という構想に似ている。また、国民的教養の基礎を前提として子どもの个性的選択を促すというその『二段階論』も八〇年代政策に似ていた。そのかぎりでは、それは『教育の国家的な最低基準』に対して、なお『国民的教養の最小必要基準』を対置するという理論的枠組みに立っていたとって過言ではないだろう」と述べていた(59頁)。

これは、先の太田とは違い、「国民が共通に必要な教養」なるテーマをとりあげたのは中央教育課程検討委員会報告であったことを明らかにしている点でも、またその論点を明らかにしている点でも、傾聴すべき見解であるように思われる。

④『講座 学校1』1995年、柏書房)の鈴木聡「岐路に立つ国民的共通教養」なる論文は、私にはひどく理解しにくかった。表題から推測されるように、この論文は「国民的共通教養」なる問題意識が存在している(いた)ことを前提として書かれている。また鈴木は宮原誠一などの教育学者や後述の戸坂潤の言辭に言及しているわけでもないので、この論考が立脚する流れは筆者には不明である。

⑤また同じ鈴木聡には、教育科学研究会・小島昌夫／鈴木聡編『高校教育のアイデンティティ——総合制と学校づくりの課題』(1996年、国土社)に寄せた「文化としての共通教養問題——『多様化と共通教養』をめぐって」という論文もある。ここでも「共通教養」なる概念は、自明のものであるかのように扱われている。いずれにせよ、筆者にはこの論文も、その立脚点を読み取ることができなかった。

同書には、高校教育課程の構造に言及して独自の特徴的な「共通教養」概念を提起している関口昌秀「科学は共通教養たり得るか——中等教育における教育内容と教養概念を

めぐる問題」もある。いずれにせよ、「共通教養」概念を提起したのが誰なのかについては触れていない。

こうして注意して見ると、最近、比較的若い研究者がこの「国民的共通教養」なる問題に関心をもっているらしいこと、そこでは「共通教養」なる概念が自明のものであるかのように扱われていることがわかる。

⑥他方、小島昌夫『『学習状況はおおむね良好』といえるのか』『しんぶん赤旗 評論特集版』No.1089(1998年1月19日号、20頁。)は、「新制高校発足の段階」の必修科目指定方式について、これは「最低限の国民共通の教養として一定の教科・科目を共通必修とする高校教育課程の重要な方式」であったと述べている。小島のこの文章は、太田政男とは違って、宮原誠一に起源を求めるのではなく、戦後早くに刊行された文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』(1949年)に「新制高等学校では」「国民全般に必要な共通の基礎的教養を養わなければならない」ということばがすでに見られたことなど、戦後初期の高校教育課程の構造(ないしその理念)を振り返っているわけで、ここには、戦後における「国民共通教養論」の起源が顔をだしているといえる。

⑦また、高校の商業科の教師である塚田忠雄は、『商教協通信』第109号(1998年2月)に寄せた「学校が学校でなくなる——教課審『中間まとめ』について」の中で、「『国民共通教養』は戦後の民主国家形成を築き上げる教育の役割の重要なキーであった」と書いている(ただしここでは、そのことを論証しているわけではない)。この塚田の論調は、商教協に結集している高等学校の商業の教師たちの見解の流れの中にあるように推測される。しかしこれは、推測の域を出ない。たまたま手にした商教協の機関誌『国民のための商業教育』第31号(1985年12月)に、塚田忠雄は、「高校職業教育改革論議のために——職業教

育の民主的改革をめざして」と題したやや長い文章を書いている。そこには、すべての高校生に職業準備教育をという発想は見えるけれども、それを「国民共通の教養とする」と主張していると理解できる文章は見当たらないからである。

⑧ごく最近では、『教育』1998年2月号の梅原利夫「カリキュラム改革のゆくえ」が教育課程審議会「中間まとめ」の教養像に言及している。また同号掲載の志摩陽伍・佐藤学の対談でも、「市民的教養」「国民的共通教養」なることばをやや無限定に話題としている。

⑨最近刊行された『高校生活指導』第136号(1998年3月)には、竹内常一「普通教育の政治性——真正の政治教育としての普通教育へ」が掲載されており、筆者はこれを興味深く読んだ。この論文は、私の理解では、いわば、「国民的共通教養」を普通教育としてとらえようとするもののように思われる。

こうして最近の「国民的共通教養」をめぐる議論をやや乱暴に整理してみると、「国民的共通教養」ということばの起源一つをとってみても、小島昌夫のようにその起源を文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』(1949年)に求めるもの、太田政男のように宮原誠一の『青年期の教育』(1966年、岩波書店)に求めるもの、竹内常一のように日教組が委嘱した中央教育課程検討委員会の報告における「教育課程論」に求めるもの、起源を明記せずあたかも自明の概念であるかに扱っているもの、などが錯綜していて共通性はみられないことがわかる。したがってそこから、論者に共通の統一的な立論の根拠を求めるのは困難だといわざるを得ない。ここに議論が意外に深まらない理由の一つがあるように思われる。

III 「教養」をめぐる議論の系譜

念のために付言すると、本稿で取り上げる

テーマすなわち「国民的共通教養」を論ずる者たちのいう「教養」は、基本的には、従来からいわれてきたいわゆる教養に関する議論の延長線上にあるものではないように思われる。ここに問題提起の新鮮さあるいは積極面があるといえるが、同時に従来の「教養」論との関連が必ずしも明確でないことは弱点になってることも否めない。以下においては、念のために従来の「教養」に関する一般的な理解の系譜について簡単に触れておく。

たとえば大抵の辞書は、「教養」ということばには、以下のように二つの意味があると説明している。一つの意味しか書いてない辞書もある。

きょうよう [教養] ①教養育てること。
② (Culture, Bildung) 単なる学殖・多識とは異なり、一定の文化理想を体得し、それによって個人が身につけた創造的な理解力や知識。その内容は時代や民族の文化理念に応じて異なる。「人文主義的——」③きょうようしょうせつ [教養小説] (Bildungsroman) 主人公の人格の形成・発展を中心として書いた小説。ドイツ文学の主流の一つ。ゲーテの「ウィルヘルム・マイスタ」、ケラーの「緑のハイネリッヒ」など。発展小説。

『広辞苑 (第4版)』による。

きょうよう [教養] 学問・知識を (一定の文化理想のもとに) しっかり身につけることによって養われる、心の豊かさ。

『岩波 国語辞典 (第2版)』による。

(1) 教養に関する伝統的な理解

本稿でとりあげるのは、「教養する」などと用いられることの多い、ここに引用した①の「教養育てる」という意味での「教養」ではなく、②番目の意味での「教養」についてである。

この場合の「教養」という言葉は、辞書に

その出所として外国語が書かれていることから分かるように、外国生まれの言葉である。そうして、「単なる学殖・多識とは異なり、一定の文化理想を体得し」とか「学問・知識を (一定の文化理想のもとに) しっかり身につけることによって」とあるように、単なる学殖・多識だけではなく、学殖ともいべき一定の学習を前提として形成されるものとしている。

一定の学習を前提として、それが醸し出すものが「教養」だというわけである。単なる学殖・多識だけではないけれども、その「学殖・多識」を前提としていることには留意する必要がある。

ここから、前提とされている学習の内容が問題になる。筆者の理解では、それはただたんに沢山の書物を学習することをさしているのではないからである。

筆者の理解では、このCultureを習得するための学習は、英国人にとっては、長い間、母語である英語の文化ではなく、ラテン語や古代ギリシャ語の学習をさしていた。同様にドイツ人にとってのBildungとは、母語であるドイツ語の文化ではなく、ラテン語や古代ギリシャ語の学習をさしていた。実を言うと、英国人やドイツ人に限らず、西欧諸国の人びとにとっての「教養」とは、彼らにとっての古典語すなわちラテン語や古代ギリシャ語の学習を前提として、そういう文化を身につけた人が醸し出すものをさしていた。

ラテン語とは、今日のイタリア地域を中心として、広大な領土をもっていた古代ローマ帝国の共通語であった。古代ローマ帝国の共通語であったために、法律はもちろん、学術的、文化的な文書はすべてラテン語で書かれていたから、古代、中世の学術文化を学ぶためには必須の言語であった。また古代ギリシャ語はいうまでもなく、古典古代と言われる時代のギリシャ語をさしている。古代ローマ帝国が崩壊してからは、ラテン語やギリシャ

語を話す人はいなくなったが、学術文化を学ぶための言語としては、西欧諸国にずっと後まで残った。そこで、このラテン語やギリシャ語——場合によってはこれにヘブライ語を加えたものを、古典語と呼んでいるわけである。

このような、とうの昔に話し言葉ではなくなった古典語を身につける学習は、西欧諸国の人びとにとっても、あまり楽ではない。イギリスでいえばグラマスクール、ドイツでいえばギムナジウムなどのようないわゆる古典的な中等学校に何年も通わなくては身につけることは難しい。西欧の人びとにとっては、元来は、そういう学習をし、さらに大学で学んだことを前提として形成されるのが「教養」である、というわけである。

「教養」という概念は、このようにして形成された。

誤解のないようにつけ加えると、今でもそうだというわけではない。しかし、ラテン語やギリシャ語ではなくとも古典に関する素養をもっていることが「教養」の前提である、とされていることに変わりはない。

筆者が本稿でとりあげるのは、このような意味での「教養」ではない。つまり、野田宣雄『ドイツ教養市民層の歴史』(1997年、講談社学術文庫)にみられるような思想的考察ではない。

(2) 近代日本における「教養」理解

他方日本では、このような西ヨーロッパの人びとと同じく、ラテン語やギリシャ語を学習するのは、例外的な人を別として、西欧の古代、中世を研究する人や哲学者など西ヨーロッパの古典を研究する人に限られている。それでは、日本人の大部分はラテン語やギリシャ語を学習する機会がないから「教養」を身につけることはできないのだろうか。

この点を筆者は以下のように理解している。

日本も明治以来、西欧諸国にならって近代的な学校制度を発達させたが、西欧諸国の教

育制度と大きく違っている点の一つは、特別に研究しようとする者を別として、一般の中等学校や大学では、ラテン語やギリシャ語のような西欧諸国にいう古典語の学習を要求しなかったことである(その詳細については、谷口琢男『日本中等教育改革史研究序説——実学主義中等教育の摂取と展開』1988年、第一法規、などを参照)。いわばその代わりに学習することを要求されたのは、近代のヨーロッパ語としての英語やドイツ語、フランス語であり、数学や自然科学であり、漢文であった。

それでは日本人には「教養」を形成する基礎的条件に欠けているのかといえば、そうではなかった。日本人にとっての古典語や古典はラテン語やギリシャ語ではなく、漢文すなわち漢字で書かれた文学、漢文に関する学習が「教養」形成の前提であると考えられた。また別の人びとは、日本人にとっての「教養」を形成する基礎的条件は近代のヨーロッパ語としての英語やドイツ語、フランス語であり、数学や自然科学であると考えてきた。

西欧人からは随分奇妙な考えに見えたかもしれないが、日本人にとっては、ラテン語やギリシャ語ではなく、近代のヨーロッパ語としての英語やドイツ語、フランス語あるいは、数学や自然科学、漢文を学ぶことのほうがずっと重要なことと考えられたわけである。

こうした学習をしたことを前提として、そこからにじみ出るように人格的に形成されるのが「教養」というものである、という考えは、少なくともひと頃までは極めて有力であった。日本で「教養」が問題とされる場合は、このような理解が前提とされている場合が多い。ただし、近代の自然科学や数学に造詣が深いことをもって教養があるとはいわないようである。

このような意味での教養については、筒井清忠『日本型「教養」の運命——歴史社会的考察』(1995年、岩波書店)に代表される

興味深い論考がある。筆者が本稿でとりあげるのは、以上にみたいわば伝統的な意味での「教養」ではない。

しかし「教養」をめぐる議論には、今日なおこの伝統的な理解が深く影を落としていることも否定できない。

(3) 戸坂潤の「教養」論

以上のような「教養」理解を戸坂潤が鋭く批判したことは、よく知られている。

戸坂潤は『思想と風俗』(1936年12月、三笠書房)における「教育と教養」「作家の教養の問題」の中で、日本における「教養」を論じている。(初出論文不明。以下の引用は『戸坂潤全集』第4巻、1966年、勁草書房刊、による。)

戸坂は、従来みられた教養概念のディレッタントイズムを批判し(343頁)、「教養は教育乃至学校教育の結果だ」というのは「通俗観念」だという(344頁)。しかし彼は他方で、「それ(心理的能力としての教養——引用者)には知識の基本的な訓練が、最も大切な条件であることを、声を大きくして主張しなければならぬ。」「知識の基本的訓練は教養にとって全く宿命的なものだ。だがそれにも拘らず之は教養の条件であって教養そのものではない。」(349頁)と述べて、「知識の基本的訓練」の重要性を強調している。

その上で、「新しい意味での教養」については、「健全な連想力」「新鮮な関心・興味」に注目し、「教養のあるなしやその程度は、持たれる関心の徴候によって、物の着眼点のありかによって診断できそうだ」(347頁)、「世間で使っている言葉を自分の言葉として使う場合、その言葉でどういう深度と広範囲とに於て使うかを見れば、その人間の教養の一端が判る」(347頁)という。

こうして「良い感覚=良識という意味における常識は、教養の一つの内容だと云っていいだろう」(348頁)という。

筆者の関心事は教育との関係であるが、こ

の点について戸坂は、「何が教養を発育させるか。それは『教育』ではなくして、民衆に於ける啓蒙活動」だという(349頁)。

戸坂が提起した「新しい型に於ける教養」と「国民共通教養」あるいは「国民教養の最低基準」など近年の論者がいう「教養」との異同は、筆者には分明でない。

IV 戦前の「国民教養の最低必要基準」をめぐる議論

先にIで検討した近年の諸論者に共通していた論点のひとつは、「国民共通教養」論を戦後の高校教育の問題としてとらえていた点にあった。

そこでここでは、「国民共通教養」論は戦後に特有の問題なのかを検討してみる。

たとえば、佐藤学は『カリキュラムの批評』(1996年、世織書房)の中で、「戦後初期には『文化国家』と『民主主義』、高度成長期には『科学技術主義』と『産業主義』のイデオロギーが、『共通教養』の骨格を構成していたのだが、最近15年間、日本の教育は『ポストモダンの状況』に突入して『共通教養』を構成する主導の原理を喪失している。最近の学習指導要領を見ても、『国際化』『情報化』『新しい学力観』『基礎学力』以上の編成基準を認めることはできない」と述べている(287~288頁)。

佐藤は「国民共通教養」ではなく、たんに「共通教養」といつているのだが、それはとにかくとして、佐藤が戦後日本を取り上げて議論していることは特徴的である。戦前・旧学制のもとでは、小学校尋常科から上の学校体系が複雑に分岐していたから、学校教育との関連で国民共通教養を議論する制度的な枠組みはほとんどないに等しかったと考えられたとしても不思議はない。佐藤の議論は反面からそれを示唆しているように思われる。

しかし、戦前・旧学制のもとでも「国民共通教養」に関連した議論はまったくなかった

わけではない。「国民教養の最低必要量」あるいは「国民教養の最低必要基準」をめぐる議論がそれである。

たとえば、IIで紹介した諸論考と時期をほぼ同じくして刊行された民間教育史料研究会、中内敏夫・田嶋一・橋本紀子編『教育科学の誕生——教育科学研究会史』（1997年、大月書店）には「教育科学研究会の成立と教育内容——『国民教養の最低必要量』の決定をめざして」と題する一節が設定されている。その詳細は省略せざるを得ないけれども、たとえば中内敏夫はこの書物のなかで、「(戦前の)教科研は『国民教養の最低必要量』の計測と実践でのその計測化という特徴ある実践課題を提起した。」と述べ、さらに教科研のこの分野におけるいくつかの研究運動に注目している。そこで例示されているのは、家事教育研究と青年期教育論であり、教職教養である。そして中内はこの面での運動の掘り起こしと評価が遅れているとしている(8~14頁)。

民間教育史料研究会編の前掲書とほぼ時を同じくして、佐藤広美『総力戦体制と教育科学——戦前教育科学研究会における「教育改革」論の研究』（1997年、大月書店）が刊行された。これは、従来の教育学の書物には欠けていた視角から、戦前(戦中)から戦後にかけて活躍した研究者のしごとを厳密に、かつ歴史的に評価することを企図した力作である。それはとにかく、ここでも、宗像誠也「国民教養最低基準設定の基準」(『教育科学研究』第1巻第3号、1939年12月)がとりあげられている。これによれば宗像誠也は、学科課程は「生活の実質と結合」しなければならないとし、「社会生活において必要不可欠なる教養」によって編成されなければならない、としている。しかも、「国民の実際生活」ばかりでなく、「明日の国民生活」を展望する判断こそ大切としていたことが注目される(209頁)。なお宗像は、既存の資料とし

て壮丁教育調査に注目していることを付言しておく。

先の中内の指摘に関連して、ここではさらに、戦前教育科学研究会において最も重要な役割を果たしていた留岡清男がその『生活教育論』(1940年、西村書店、最近復刻されたはず)において、「今日の国家又は社会が必要とする、国民一人一人に付与すべき教養の最小限の指標は何であるかといふと、その一つは勤労者の、特に青年勤労者の労働力の再生産によくたへるところの健康の保持と増進とであり、他の一つは青年勤労者の生な労働力をそれぞれの生産部に適応して加工又は技術化することであると思ふ。(云々)」と述べている(92頁)ことだけを指摘しておく。精査していないが、この論文が上述の宗像論文を触発したのではないかと推測される。

ここで問題とされているのは、「国民教養」の「最低基準」であり、「国民的共通教養」ではない。しかし、ここで、宮原誠一が1966年にいていたのは「国民的共通教養」ではなく、「国民教養の最小基準」であり、「一人前の人間として共通に身につけるべき教養の最小必要基準」などであったことを想起することは無駄ではないだろう。この両者は通底しているように思われる。

こうしてみると、いずれにせよ、「国民的共通教養」なる議論を専ら戦後の新学制の基盤の上に成立したとだけ見るのは、不十分であるといえる。このことを、まず確認しておきたい。

V戦後における「国民的共通教養」をめぐる議論の枠組

国民的共通教養ないし類似の概念はすでに戦前にみられたことを先にみた。

ここでは、次に、戦後におけるこの種の議論が行なわれてきた枠組みを検討してみる。

①戦後新学制の最も重要な特徴のひとつは、義務教育年限を9年に延長して、中学校教育

を義務化したことである。

この点で考えると、中学校の教育が課しているのは「国民的共通教養（の基礎）」ではないのか、中学校を卒業するだけでは国民的共通教養を獲得することはできないのか、それとも国民的共通教養の基礎に過ぎないのか、などの議論がなくてはならない（はずである）。

しかし公的文書たとえば1947年の『学習指導要領 一般編（試案）』には、これに関連した記述は全く見当たらない。『学習指導要領 一般編（試案）昭和26（1951）改訂版』も全く同様で、せいぜい「中学校は、義務教育終了の時期にあたっている。国民一般の社会生活に必要な教育が行なわれる段階である」（13頁）とあるくらいのもので、他に「国民的共通教養」の問題を推測させるような文言は見当たらない。これは、後に見るように、同じ『学習指導要領 一般編（試案）』が高校の部分で共通必修科目を「青年に必要とされる最低限度の教養」を確保するための措置と位置づけているのとは、極めて対照的であるといわなくてはならない。

②文部省学校教育局編『新しい中学校の手引き』（1949年2月）には、「国民に共通不可欠な基礎的教育」（28頁）というやや踏み込んだ記述が見られるが、これは「普通教育」に関する説明であって「中等普通教育」の説明ではないように私には思われる。

③旧学制のもとでは、13歳以上の少年少女の進路は以下のように数種に差別的に分岐しており、そこで学ぶことも互いに著しく異なっていた。このことを考えると、新制中学校の教育課程の大部分が共通必修科目で構成されたことは、驚くべき変化であった。しかし、中学校の教育課程の共通性もつ意義を深めた議論は、筆者の視野が狭いためか、ほとんど知られていないように思われる。

④周知のように、教育基本法第八条の第一項は「良識ある公民たるに必要な政治的教養

学校の種別	教育の目的
(a) 国民学校高等科(1941年までは小学校高等科)	(初等普通教育)
(b) 青年学校普通科及び同本科第1学年	(初等普通教育の継続教育)
(c) 中学校第1～3学年	(男子ニ須用ナ高等普通教育)
(d) 高等女学校第1～3学年	(女子ニ須用ナ高等普通教育)
(e) 実業学校第1～3学年	(実業教育)
(f) 上記の(c)～(e)には夜間課程があった。	

は、教育上これを尊重しなければならない」と規定している。ここから、「国民共通教養」に関連する議論は、「政治的教養」を含むものであるべきことが要請される。

また「国民共通教養」の内実に立ちいるとすれば、教育基本法第九条に掲げられた宗教教育にも言及しなくてはならない。

しかし、今回はこれらの点に深く立ちいる準備がないことをお断わりしておく。

⑤（筆者は勤め先で短期大学の教職課程の科目を担当しているので）改めて中学校の最近の教科書を見ると、随分難しいことを学ばせているように思われるし、これが確実に身に着くならよいのだがと、つくづく思うことがしばしばである。（実際、大卒者を対象とする就職試験（問題集）の水準は、中卒程度だと言われている。）

もちろん、1976年10月の教育課程審議会の「中間まとめ」も、またその最終答申も、高等学校第2学年以上については選択制の拡大を強調していた。このことを付け加えておくことは、必要である。

中学校の教育課程における国民的共通教養の問題は、それが追求されたことがあるのかどうかさえ、筆者は知らない。（ここでも筆者は、戦後日本の教育学における中学校教育研究の欠如を嘆かざるを得ない。）

この点での議論がなかったはずはないと考えられる。

高校入学者選抜のために実施される統一的な学力検査は、公立高校の場合には大量に受験していた（また県によってはある時期まで、中学校卒業予定者全員に受験させていた）から、これはそれぞれの時期の中学生にみられる国民的共通教養のある側面を測定していた意味をもっていたと考えられる。しかし、この種の角度からの研究を筆者は寡聞にして知らない。厳密な学力調査もあるのではないか。また、1960年代初頭に教育界の一大争点となった一斉学力調査の結果は、どう分析されたのか。最近の高校入学者選抜のための学力検査の結果をどうみるのか。いずれも、国民的共通教養の問題を議論するについては、知りたい問題の一つである。

⑥体制側では、中学校教育をどう性格づけてきたのか。筆者の気づいたほんの一例をあげると、1976年10月の教育課程審議会（会長高村象平）の「中間まとめ」は、「中学校教育においては国民として必要な基礎的な能力を養う」としていた。この文言は、最終答申では消えてしまった。しかしいずれにせよ、この答申とそれに基づく学習指導要領は、中学校はもちろん高等学校第1学年までの共通課程を強調していたことで、戦後日本の教育史では注目されたが、その後この種の論点を深めた議論を筆者は知らない。

今日の「国民共通教養」に関連する議論は、こういう脆弱な基礎の上で行なわれているわけである。

VI 高等学校の教育課程に関連した「国民共通教養」論の系譜

(1) 文部省の著作物等の検討

①文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』（1949年4月、教育問題調査所）には、「新制高等学校では、新制高等学校の段階としての国民全般に必要な共通の基礎的教養を養わなければならない。それには——中略——これが、国語・社会・体育・理科・

数学の五教科が全体に共通の必修教科とされなければならない理由である。」という記述がある（46頁）。そして、そのために新制高等学校教科課程がもつべき事項を縷々説明している。ここでのキータームは、「国民全般に必要な共通の基礎的教養」である。

②新学制発足同時に、高等学校学校教育がめざすべき事項を丁寧に解説していたこの『新制高等学校教科課程の解説』という文書の筆者は、残念ながら目下のところ不明である。ただしこの文書の成立経過については、角田一郎『高等学校教科課程の理論と実際』（1948年12月、興文社）に詳しい。

角田自身はこの書物において、高等学校の目的を説明する中で、「新しい普通教育は、民主社会の一員となるために必要な知識技能態度の啓培であり、働く一般人の日常生活に必要な不可欠で万人共通のものでなければならない」と述べている（5頁）。

③角田一郎の著書が刊行される少し前に、大照完『新制高等学校の制度と教育』（1948年4月、旺文社）と大田周夫他著『新制高等学校の教育』（1948年6月、尚学社）が刊行されている。しかしこの両著には、「国民共通教養」ということばはもちろん、その種の発想すら窺われない。

こうした経過からみると、「国民共通の基礎的教養」ということばや発想は、1949年4月に刊行された前述の文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』に始まったと推測される。

④1951年に改訂された『高等学校学習指導要領』が上述のことに関連して次のように述べているのは、前述の『新制高等学校教科課程の解説』の思想の延長線上で書かれていたことを推測させる。

すなわち『学習指導要領一般編（試案）昭和26年（1951）改訂版』には、「青年に共通に必要なとされる最低限度の教養を確保するために、国語（甲）9単位、一般社会5単位、

保健体育9単位、計22単位、および一般社会以外の社会の1科目5単位、数学の1科目5単位、理科の1科目5単位、計15単位をそれぞれ選択して、両者を合わせて38単位を学校種別や普通課程、職業課程の別を問わず、すべての生徒は必ず履修しなければならぬ」と述べてられた(42頁)。

ここでのキーワードは、「青年に共通に必要なとされる最低限度の教養」であり、このことば使いは、今日の「国民共通教養」よりも、むしろ戦前の「教養の最低必要量」の概念に近かったといえるのではなかろうか。

⑤その後の『高等学校学習指導要領』には「国民的共通教養の形成をめざす」と解されるような記述は見られなくなったように思われる。

また今回は、各種の審議会の答申など政府関係の文書を精査する余裕はなかった。

⑥一つだけ、前回すなわち1987年12月の教育課程審議会の答申が「教育課程の基準の改善のねらい」の一つに「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること」を掲げていたことには、注目しておきたい。私のみた限りでは、『教育』1998年2月号の梅原利夫「カリキュラム改革のゆくえ——教課審『中間まとめ』の分析」がこの文言に注目している。

(2) 民間側の著作等に見られた「国民共通教養」をめぐる議論の検討

①戦後早くに刊行された『教育大学講座 高等学校教育』(1950年、金子書房)において、「高等学校のカリキュラム」を論じた石三次郎は、必修制の教科に関して「前略——これら五つの教科、即ち国語、社会、数学、理科、体育は何れも人間の共通基本的な教養として必須欠くべからざるものである」と書いている(174頁)。石はまた、この書物の別のところで14頁にわたって「高等学校生徒と教養」について論じている(119頁以下)。ここでは、「国民共通教養」を論じているわけ

ではないけれども、当時における「教養」問題への関心の高さを示唆しているように思われる。

②『教育学研究』第21巻第1号(1954年2月)に掲載された日本教育学会「高等学校教育課程改訂についての意見」には、次のように「教養」という概念が用いられている。

「二、高等学校は将来義務教育化し、すべての青少年を収容して国民としての一般教養と職業的教養を与えるものとすべきである。

従って(1)その共通必修課程は決して大学進学のための基礎教養という観点から考えるべきではなく、人間として、国民としての基礎教養、将来の職業の如何にかかわらず共通に必要な教養という立場から考えるべきである。(2)共通必修課程の幅はできるだけ小さくし、選択の幅を大きくすることが望ましい。

——中略——

三、『必修課程』の方式について——共通必修の外に社会、数学、理科の各科目中から一科目(五単位)を選択必修させるという現行の大教科選択必修制は妥当ではない。このようなアカデミックな諸科目中の内の何か一科目を選んで修めることが国民的教養として共通に必須であるとは考えられない。——中略——

四、大学入試科目と科目 [ママ] と大学進学者『要履修科目』について

——前略——従って全生徒に国家基準として課する必修課程は大学進学の見地からではなく、一般民衆の人的教養・民主主義国家における国民的教養の立場から定められるべきである。——後略——(71頁)

ここには、「国民としての基礎教養」「将来の職業の如何にかかわらず共通に必要な教養」「国民的教養」「一般民衆の人的教養・民主主義国家における国民的教養」「職業的教養」などのことばが混在している。しかしいずれにしても、高等学校の教育課程の基準の問題として議論されていることは、注目さ

れる。

なおこの文書をまとめた「高等学校教育課程に関する専門委員会」の委員長は梅根悟であり、委員に宮原誠一の名はない。この文書には、1951年の『高等学校学習指導要領』の文言が影響していた可能性がある。

日本教育学会がこの文書をまとめる直接の契機となったのは、教育課程審議会の『高等学校学習指導要領』改訂のための審議である。この改訂の審議には、第一次（1953年4月）と第二次（1953年11月）の「中間報告」をまとめる段階では宮原誠一、勝田守一、相原茂、玉虫文一も加わっていた。その後、教育課程審議会はメンバーを一新して「中間報告」とは全く異なる答申をまとめ、これが1955年の『高等学校学習指導要領』となった。

この経過は公開論争になった。しかし「国民的教養」の問題としてとらえたのは上記の日本教育学会の文書だけで、多くは「人間形成の完成」ととらえるか、「この（高校教育の）段階の完成」ととらえるか、をめぐって議論された。この経過については、佐々木享『高校教育の展開』（1979年、大月書店）を参照。

③宮原誠一『青年期の教育』（1966年、岩波新書）には、先にみたように、「国民教養の最小限基準」とか「一人前の人間として共通に身につけるべき教養の最小必要基準」（171頁）あるいは、「これからの日本国民としてすべての青年が身につけるべき教養の最小限の基準」「国民的な教養の基礎」（173頁）などの表現が見られた。

④宮原の著書の少し後に刊行された日本教職員組合編『私たちの教育課程研究』（1967年、麦書房）には、「国民共通教養」ないしそれに類似することばは見当らない。強いてあげれば、「人間としての教養」という小見出しの部分に、「もし共通な人間として必要な一般的教養の基礎を欠くならば、人間となることの権利をうばわれる」云々という文章

があるだけである（43頁）。巻末に掲げられた「協力者」に宮原の名前はない。これは、宮原誠一の「国民共通教養」論が急速に広まったわけではないことを示唆している。

⑤私がたまたま手にした1969年12月19日づけの『赤旗』に「高校問題の解決と高校教育の民主的発展のために——日本共産党の主張と政策」という文書があり、そこには、「高校教育は国民として必要な教養をあたえる教育のいちおう完成する段階となっている」という文言が見られた。いわゆる高校紛争の時期の文書である。ここでの文言は、先に掲げた文部省の文書を基礎としているように思われるが定かではない。

⑥日教組の教育制度検討委員会の第一次報告（教育制度検討委員会・梅根悟編『日本の教育はどうあるべきか』1971年、勁草書房）、第二次報告（同編『日本の教育をどう改めるべきか』1972年、勁草書房）、第三次報告（同編『続日本の教育をどう改めるべきか』1973年、勁草書房）には、私が目を通した限りでは、この種の表現は見当らなかった。

⑦日教組が委嘱した中央教育課程検討委員会の報告（1976年）には、「国民的共通教養」ないしこれに類する表現は、枚挙にいとまがない程に非常に多い。

まず「総論」の冒頭において、「学校は」……「国民的教養を形成し、未来の主権者にふさわしい……」（10頁）、その「二 教育課程の原理」において、「国民にとって最小限に必要な教育を保障する教育課程の計画が……」（13頁）、「2 教養の内容と教育的働きかけ」の部分において、「国民の誰もが、将来の生活の基礎となる共通の教養」「国民に必要な共通の教養の基礎」「国民的教養の基礎」「国民が共通に必要な教養を土台にすえながら」「国民に共通に必要な教養の基礎」「共通に必要な基礎教養」（以上は16頁）、「分化する基礎教養」「国民的教養の基礎を身につける能力」（以上は17頁）、「三 教育課

程の構成」において、「国民的教養の共通の基礎」(21頁)、「国民の共通教養を重視する観点から」(22頁)、「四 高校義務化・五日制問題」において、「高校までの国民共通の教養の内容を検討し」(23頁)、などある。

「各論」すなわち各教科に関する記述にも若干の例がある。まず社会科において、「第四階梯は」「国民的教養の基礎が完成される階梯」(115頁)、「国民的教養の基礎の完成をめざす第四階梯において」(118頁)。「技術」において、「現代の国民に共通に求められる基礎的教養としてふさわしいような現代の技術学」(148頁)、「簿記会計の基本を国民共通の教養として位置づけ」(149頁)。

「特論 高校教育課程について」にはとくに多い。「国民的教養の水準を高めていく運動」「高校教育は国民的教養の基礎の完成という課題をになう」(296頁)、「国民的教養の基礎を完成させる高校教育」「すべての青年に必要な一般教養の獲得」「共通教養の幹からわかれる一般教育のいくつかの領域」(297頁)、「教養の個性化」「国民的教養の基礎をすべての青年が確実につかみ取り」(298頁)、「普通科が一般教養の国民的水準を高めることに積極的に寄与したこと」(305頁)、「共通教科は、教養の統一を保障する」(307頁)、「農業教育のあり方」の部分で「国民的教養としての農業教育」(312頁)、「水産教育のあり方」の部分で「国民的教養の基礎の完成の課題をになう高校教育における水産教育の意義」(318頁)、「商業教育の教育課程」の部分で「国民の共通教養の基礎の完成という観点から」(328頁)、など。

竹内常一がこの中央教育課程検討委員会の報告を論評していることは、前述した。

ついでにいうと、かくの如くにことばの使い方が乱雑で、そこに統一性がなくなる理由の一つは、この種の文書には索引をつける習慣がないことに由来している。

⑧なお中央教育課程検討委員会の報告書で

「技術」を主として担当したのは、筆者である。「技術」の項に「現代の国民に共通に求められる基礎的教養としてふさわしいような現代の技術学」(148頁)、「簿記会計の基本を国民共通の教養として位置づけ」(149頁)などの記述がみられるのは、私のおぼろげな記憶では、木下の影響だったように思う。

⑨またこれも私のおぼろげな記憶によると、当時、高校の商業の教師たちには「商業一般」あるいは「簿記会計の基本を国民共通の教養として位置づけ」よう、という考え方があった。商教協の機関誌『国民のための商業教育』を調査すれば、わかるかも知れない。

たとえば1976年の日教組第25次日教高第22次教育研究全国集会の報告書は、技術・職業教育分科会の様子を、「数年前まで国民共通の教養としての商業教育といえば『商業一般』という考え方が強かったが、ここ二、三年の傾向として『簿記会計』の学習が重視されるようになった」と記している(日本教職員組合編『日本の教育 第25集』1976年、一つ橋書房、190頁)。ちなみにこの年のこの分科会には高校から36本の報告書が提出され、うち15本は商業関係であった。高校ごとに商業関係者が最も熱心な時期であった。

念のためにその数年前に刊行された全国商業教育研究協議会編『新しい商業教育の創造』(1972年、明治図書)を見ると、「この商業基礎科目はほとんど、国民的教養には必須であり」(143頁、筆者は竹田幸雄)、「国民的教養の水準と内容」(203頁、あとかぎの部分)などのことばが散見するが、掘り下げた議論は行なわれていない。

また1976年以前数年間の『日本の教育』で「技術・職業教育」分科会の様子を調べてみると、そこでの大きな話題は、長野高教組教育文化会議が提唱した『教科 総合技術』であり、国民共通教養論はなかったことがわかる。

⑩実は、先の中央教育課程検討委員会の報

告(1976年)は、一度議論されていた。すなわち『教育』第25巻第11号(1975年11月号)の「日本の教育課程を考える」という小特集は、この中間報告(『教育評論』1975年7月号)を祖上にのぼせていた。

多くの人が発言している中で、直接に「国民の共通教養(の基礎)」という問題に言及したのは、城戸幡太郎「選択制について」、志摩陽伍「教育課程の編成原理——教育内容論の視点から」、田中一「科学・技術と国民的教養」、宮沢康人「選択制と近代の個人主義と共通教養」、佐藤興文「基底としての労働過程」等である。この中で志摩は、「国民的教養という概念は、もともと学校から社会をとらえる発想というよりは、社会の側から学校をとらえる発想といえるだろう」と書いている(54頁)。

①こうして筆者が見た限られた材料によると、「国民的共通教養」論をややまとまった形で提起したのは日教組が委嘱した中央教育課程検討委員会の報告(1976年)であり、後に第二次の教育制度検討委員会の報告(1983年)がこれを継承し、多用したものと推測される。そして、これから急速に人口に膾炙したのではなかったかと推測される。

ところで、中央教育課程検討委員会の報告(1976年)において「国民的共通教養(の基礎)」なることばを多用した一人が、高校教育の部分の責任者を務めた故木下春雄であったことはほぼ間違いない。木下春雄は宮原誠一の教え子の一人でその影響を受けているのは確実だとみられるので、「国民的共通教養(の基礎)」なることばも、木下にしてみれば宮原理論を発展させたつもりだったかもしれない。ちなみに木下春雄は、日教組の第二次の教育制度検討委員会にも参加していた。

それ故、木下春雄がその署名論文で、「国民的共通教養(の基礎)」なることばを使用していたかどうかが問題となる。木下春雄には多数の著作がある。その多くは折々に求め

られて雑誌に書いたもので、教育課程を真正面から論じたものは少ない。それらを精査することはできなかった。しかしそれでも、若干の例をあげることはできる。

木下春雄「戦後高校教育総括の視点——戦後改革をめぐる高等学校の理念と現実」、国民教育研究所・社会と教育研究委員会編『戦後日本国民の自己形成』(1967年)は、高校教育発足の時期を対象として論じた労作であるけれども、そこには「国民的共通教養(の基礎)」というようなことばも発想も全くみられない。引用文献には初期の文部省の文書をかなり丁寧にフォローしているにもかかわらず、前掲の文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』は掲げられていないので、少なくともこの時期には木下はこの書物を見ていなかった可能性がある。

木下春雄『高校生問題』(1970年、国土社)には、「能力・適性に応じて分化する教育課程が、高校教育としての共通する最低必要な教養を確保しようとするかどうか」、1955年頃までの高校の教育課程には「ぎりぎりの最低必要教養をこめていく考え方があった」(201頁)などの表現がある。「高校教育としての」であり、「国民としての」ではないことが注目される。また同『高校教育改革の基本問題』(1973年、民衆社)にも、この種の表現はみられない。

しかし国民教育研究所編『高校職業教育の改革』(1975年、草土文化)の木下の執筆部分になると、「そうした農業教育改革を促進する、国民的に必要な教養としての農業教育が構想されてよいのではないだろうか」(19頁)、「それぞれの職業教育の中心的内容をしばらくあげ、国民的教養としての意味を追求していつてみたい」(20頁)のような例が見られるようになる。また国民教育研究所編『高校の選択制教育課程』(1980年、草土文化)の木下の執筆部分には、「国民的な最低限の教養としての教科内容の質が問われる」(37

頁)という表現もある。

木下春雄は、田代三良・木下春雄・竹内常一編『講座 現代の高校教育6 現代高校教育論』(1979年、草土文化)に「高校教育課程の原理と現代的課題」というやや長文の論考を書いている。私が見た限り、ここには「国民共通教養」というようなことばはなく、「国民共通教養のミニマム・エッセンシャルズ」である(257、263頁)。これは、詳しい説明はないけれども、戦前にいわれた「国民教養の最低基準」と実質的に同じものであったと思われる。これらの執筆時期は、先の中央教育課程検討委員会の報告(1976年)の執筆時期とほぼ重なっている。

なおこの巻には、五十嵐顕「国民の教養と青年教育の目的」が掲載されている。ここで教養論は重要な問題を提起しているが、上述の流れからは外れたいわば五十嵐独自のものであるように思われるので、別の機会に検討することとしたい。

⑫この少し後の1978年に、当時日教組の高校部副部長をしていた橋本三郎が書いた『新しい高校教育の創造』(国土社)には、「国民共通教養」というようなことばは、全く見られない。もとよりこれは個人の著作ではあるが、高校教職員組合の関係者の間での共通理解になっていたわけではないことを示唆している。

⑬日教組の第二次の教育制度検討委員会の報告(1983年)には、「選択科目については、共通教養を充実させるための」「国民的共通教養の基礎」(139頁)、「国民的共通教養の最低水準」(193頁)などという表現が、二ヶ所だけ見られた(第二次教育制度検討委員会・大田堯編『現代日本の教育改革——第二次教育制度検討委員会報告書』1983年、勁草書房)。(この報告には、精査すればもっとたくさん用例があるかも知れない)「国民的共通教養の基礎」と「国民的共通教養の最低水準」とが同じことをいっているのか否かは、

分明でない。

⑭『教育評論』1987年10月号に掲載された日本教職員組合・教育改革研究委員会の「日本の教育をどう改めるか——私たちの求める教育改革提言——第三次報告(案)」には、「新たな国民的教養が求められる」云々の記述が見える(46頁)。この委員会は執行部内に設置されたものらしく、構成メンバーも明らかでない。この記述は、上述した系譜からはやや外れているように推測される。

(3) 教育辞典、事典における扱い

言葉遣いが問題になる辞書、事典における「国民的共通教養」の扱いを調査してみた。

「国民的共通教養」なることばは、アカデミックな辞書、事典に採用される可能性は小さいとみて(偏見?)、調査しなかった。

国民教育研究所編『国民教育研究小事典』(1973年、草土文化)には、「国民的共通教養」なる見出しだけでなく、関連する事項もない。この時期には、いわゆる進歩的な仁氏の間でもあまり使われていなかったことを示唆している(ただし再版以降は未調査)。

青木一他編『現代教育学事典』(1988年、労働旬報社)には、「国民の基礎的教養」という見出し項目がある(執筆は志摩陽伍)。ギリシャのパイディアから説き始め、日本については大正の教養(主義)とそれに疑いを差し挟んだ戸坂潤の教養論に説き及び、ワロンの教養論で結ぶといういわばオーソドックスな解説である。換言すれば、教育課程の問題として解説してはいない。私の感想では、「国民の」という部分が生かされていない。

若干の感想

以上、ことば遣いに拘泥しながら調査した結果の概略からみると、いくつかの研究課題が見えてくる。

第1に、「国民共通教養」論は決して戦後に独自に生まれた発想ではなかったと見られるので、中内敏夫、佐藤広美らがすでに注目

している戦前からの発想やその研究をきちんと掘り起こすことである。最近の論者がこの点を軽視していることは腑に落ちない。

第2に、戦後に限っても、「国民的共通教養」論は太田政男がいうように宮原誠一『青年期の教育』に始まるとみるのは事実ではなく、筆者が調べた限りでもいわゆる官側の文書をふくむいくつかの流れがあるので、その異同を丁寧に腑分けして考える必要がある、ことにその一起源とみられる文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』（1949年4月）とその後の屈折（とくに戦後高校教育課程の歴史の転換点となった1955年の高校学習指導要領改訂）については丁寧に検討する必要がある、というのが一つの結論である。

そこでの論点の一つは、学校教育法第41条（高校教育の目的）にいう「高等普通教育」理解の問題であった、換言すれば、「国民的共通教養」論は「高等普通教育」理解との関連のもとに論じられてきた、と私には思われる（このことに言及した論者はほとんどなかった）。旧学制における「高等普通教育」に関して議論が多かったことは、よく知られている。他方、戦後日本の教育学は、新学制における「高等普通教育」とはなにかという問題を、ないがしろにしてきたきらいがある。

戦後日本の教育学における「高等普通教育」論の欠如は、文中に指摘した中学校教育研究の欠如、換言すれば「中等普通教育」論の欠如と軌を一にしているように思われる。

したがって第3に、竹内常一が指摘するように、その議論は普通教育とは何か、という課題に行き着かざるを得ない。

普通教育に関しては、ことに画一性と共通性との関係が問題となる。この点は、竹内常一が指摘するように、堀尾輝久『現代教育の思想と構造』（1971年、岩波書店、329頁）により深められてきた。重要な指摘なので、煩をいとわず掲げておく。

「普通教育は、すでにのべたように、それ

が義務教育の内容と考えられるところから、逆に、義務教育を普通教育と考える転倒をきたし、そこからまた、普通教育＝画一的内容の教育へと転用される傾向をもっている。しかし、すべての国民が共通に必要とする教育ということは、論理必然的に画一的教育を意味するものではない。憲法第二十六条、教育基本法第四条の普通教育の規定によって国民に共通に求められていることは、憲法や基本法の精神の体现者として、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間であり、正義を愛し、労働を重んずる、自主的かつ創造的精神の主体としての国民の育成という共通の目的をもった教育ということであり、したがって、共通とは、以上のような目標において共通な教育ということを第一義とするものであり、このことは、内容の共通性と画一性を意味しない。むしろ逆に、『真理と正義を愛し、自主的かつ創造的精神の主体』に育てあげるといふ共通の目標は、多様で創造的な教育を通してはじめて可能なのであり、これこそ真に民主的な文化（教養）の基礎にならなければならない。したがって、そこでの共通性は、各人が創造的で個性ゆたかな人格の持ち主であるという点における共通性にほかならない。それは、国民の思想や感情の一致のための画一教育とまさしく対立するものだといえる。そして教師自身が、真理と正義を愛し、自主的創造的精神の持ち主でなかったなら、そのような精神の主体に子どもを育てることが不可能であることも明らかであろう。」

ここに指摘された論点は、普通教育の教育課程の画一性を排除するものであり、いわゆる「国民共通教養」における「共通」概念にかかわる論点を教育課程の在り方の問題として深める必要があることを示唆している。筆者の理解では、それは、戦後初期の高校の学科課程の基準のように、共通必修教科をもって「国民共通教養」とするようなものではな

いように思われる。

なお、体制側の普通教育理解については、詳細は略すが、「日本国憲法への『普通教育』概念の導入とその意義」「辞典等における『普通教育』概念の検討」「戦後教育法等における『普通教育』概念をめぐる若干の諸問題」「明治初期における『普通教育』概念」など、武田晃二に一連の論考があることだけを取りあえずつけ加えておく。

第4に、前述のように、「国民的共通教養」論は日教組の中央教育課程検討委員会の報告書（1976年）に、やや乱雑のきらいがある程多用されていたことは明らかである。そしてこの部分を執筆したのは、木下春雄だったと推測される。

木下春雄がこの「国民的共通教養（の基礎）」という考え方に到達した契機は、残念ながら、いまの筆者には皆目わからない。

ここでは、「国民的共通教養」論は高校の教育課程、ことにそこにおける選択性に関連して述べられている場合が多かったことに注目するにとどめておきたい。

したがって第5に、「国民的共通教養」の問題は高校教育課程の構造の問題として、論点

を深めることが求められている。この点について努力した木下春雄のしごとをきちんと評価することも必要である。これは、選択制を論じたこともある私の反省の一つでもある。

第6に、戦前以来の教養論と戦後に高校教育の問題として論じられる教養論との関連を解明する必要もありそうだ、という感触が私にはある。

最後に、若干の論考を調べてみた感想を述べる。

「国民的共通教養」という通常の辞書にはないような言葉を使う人たちは、戦前の教科研運動を研究した中内敏夫ら、佐藤広美、竹内常一など僅かな者をのぞくと、仲間うちの者のことばを引用することはしても、論者が互いに批判検討している様子が見られない。このような議論のすすめ方は非生産的であることは否めない、という感想を強くもった。

付記 この文章は、1998年4月17日に日本高等学校教職員組合の高校教育研究委員会において、「『国民的共通教養』という用語の起源と系譜（スケルトン）」と題して行なった報告をいくつか拡充整理したものである。

（愛知大学短期大学部、技術教育研究会代表委員）

技教研編 新版『製図』テキスト

監修 原 正敏（東京大学名誉教授）
村井敬二（東京学芸大学名誉教授）

練習帳形式でA4版 本文29ページ
（付録）方眼紙、斜眼紙、製図用紙、計10枚

定価 学校頒布価 430円
一部頒布価 500円（〒240円）

さらに使いやすく、1992年春全面改訂。子ども
の立体感覚を育てる好書。各界から激賞

お申し込みは 技教研事務局へ

1. 「投影」学習では今日常用されている第三角法でとおしながらも図学をとり入れ、科学的、系統的に子ども達の空間的概念を育てながら、図面を正しくよみ、かけるよう配慮した。
2. 単に技術学的な製図学習に終始するのではなく、製図技能の定着をはかれるよう実習題材を豊富に用意した。
3. 限られた時間で授業が能率化するよう、横長A4版「練習帳形式」をとり、原則として左ページに解説、考察課題をおき、右ページに実習題材を設けた。
4. 製図用紙、方眼紙、斜眼紙をくみ込み、幅広く活用できる。各ページはミシン穴によりはぎとって提出できる。
5. 詳細な「解説書」も用意されている（採択校に数部送る。）