

教育学部

高校教育の展開

佐々木 享著



54.6.4

376.84
5a

大月書店

目次

第一部 高校教育制度の諸問題

第一章 高校教育の原像といわゆる高校三原則……………四

一 三〇年めを迎えた高校教育……………四

二 高校教育の原像……………七

1 高校教育の目的と目標……………八

2 選択制……………三

3 中学—高校の一貫性……………五

4 通学区制……………一七

5 男女差別撤廃と男女共学……………三〇

6 定時制課程の創設……………三三

7 総合制……………三三

三 いわゆる高校三原則について……………三六

1 高校の統廃合といわゆる高校三原則……………三六

2	「高校三原則」の普及	三五
---	------------	----

第二章 高校教育の民主的性格と義務教育年限延長問題

	——背景と課題——	四〇
--	-----------	----

一	はじめに	四〇
二	義務教育年限延長問題の背景	四一
1	義務教育をめぐる争点	四一
2	義務教育年限延長問題の歴史的背景	四三
3	一九三〇年代の義務教育年限延長問題	四五
三	中等教育の一元化と大衆化	四六
1	高校教育の民主的性格	四六
2	高校教育民主化の課題	四五
四	高校教育義務化の展望をめぐって	四九
1	高校教育の民主化と義務化の展望	七九
2	就労制限——労働と教育の問題	八三
第三章	一二年制国民教育の可能性と現実性	八七
一	教課審の「新」一〇年制構想	八七
二	一〇年制構想の後退	九一

三	中教審答申と一二年制国民教育……………	九三
二	二部 高校教育課程と高校教育の性格	
四	四章 高校教育課程の性格の問題 ——一九五五年改訂における中等教育観の転換——	一〇一
一	中等教育観をめぐって……………	一〇一
二	五五年の学習指導要領改訂をめぐる諸見解……………	一〇六
三	高校教育課程政策の転換……………	一一六
1	高校教育課程実施状況調査について……………	一一七
2	教課審の中間報告について……………	一二〇
3	教課審のメンバー交替と方針転換……………	一二四
4	中間報告と公開論争……………	一二九
四	中等教育観の転換と受験体制……………	一三一
五	五章 高校教育の目的の二重性をめぐる問題……………	一三七
一	高校教育の目的実現の課題……………	一三七
二	高校教育の目的の二重性についての解釈の変化……………	一三九

三	高校教育の目的の二重性と教育課程	一四四
四	高校教育と勤労体験学習	一五五
第六章	一九七八年改訂の高校学習指導要領について	一六一
一	学習指導要領改訂の背景	一六一
二	高校教育の「能力主義」的多样化	一六九
三	「能力主義」の背景	一六八
四	民主的高校教育構築の課題	一七〇
第三部	高校教育と入試制度	
第七章	高校教育と大学入試制度	一七六
一	はじめに	一七六
二	高校―大学の接続関係と大学入試制度	一八〇
三	戦後大学入試制度史の時期区分の概要	一八五
四	戦後「初期」の大学入試制度の若干の特徴	一九三
五	コース制の導入と大学入試制度の改訂	二〇三

六	能力主義教育政策と大学入試制度	二四
七	能力主義教育政策の展開	三三
	第八章 高校入試制度改革の基本問題	三〇
一	はじめに	三〇
二	小―中―高の連続性	三三
三	中―高の接続関係の民主主義的性格	三四
四	中―高の接続関係の改訂	三四
五	接続関係の変化の背景	三四五
六	高校入試制度改革の展望の問題	三五
	あとがき	三五七

高校教育の展開

第一部 高校教育制度の諸問題

第一章 高校教育の原像といわゆる高校三原則

一 三〇年めを迎えた高校教育

高校教育は、今日では国民のほとんど全部が学ぶ教育機関になるうとしている。

一九七八年三月の高校進学率は九三・五%であった。進学率の面での男女差はほとんどなく、以前にはみられた進学率の地域格差も急速に縮まり、九〇%を割っているのは岩手（八九・三%）、沖繩（八六・一%）の二県に過ぎなくなった。高校教育が、国民のほとんど全部の学ぶ教育機関になりつつあること、換言すれば国民教育制度としての実質を具えつつあること、これがいまから三〇年前に発足した高校教育の歴史の最も重要な、積極的な意義をもつ到達点である。この事実には、高校教育を国民の誰もが学ぶ教育機関としてふさわしいものに充実させるといふ課題が対応している。

絶対主義的天皇制・軍国主義の強力な統制下におかれてきた戦前日本の教育制度は、青年期の教育を中

等教育と大衆教育等々に極めて差別的に分断していた。敗戦直後の、政治的にも経済的にも異常に困難な状況のもとで、戦前の教育にたいする厳しい反省の上に立って、教育制度を平和で民主主義的な国家社会の再建という展望のなかに位置づける大規模な教育改革が断行された。このなかで青年期の教育についても、中学校と高等学校という大衆的で単一な学校制度のもとで実施する方針が確定した。厳しい経済状態にもかかわらず、民族の未来を託す新しい中等教育制度としての新制中学校は広範な国民の支持のもとに、一斉に創設され、急速に普及した。同時に、教育の機会均等の理念のもとに、新制高等学校の普及という壮大な事業も着々と進行した。しかし、その出発点での高校の状況をみれば、一九五〇年の高校進学率は全国平均で四二・五％であった。この進学者のうちには一年制の別科への進学者約二万八〇〇〇名をふくんでおり、本科(全日制・定時制)に限ってみれば、一九五〇年の高校進学率の全国平均は三八・三％に過ぎなかった。地域格差も大きく、男女の間にも一〇％以上の差があった。

高校教育の出発点はこのようなものであったが、高校教育は国民大衆のものであるべきであり、経済事情が許す限り進学を希望する者の全員を受け入れることを理想とする、という発足当初の理念は広範な国民に一貫して支持され、この国民の支持はむしろ次第に強固なものとなっていくた。その結果として、三〇年の間に、高校進学率は三八％台から九〇％台に達し(今日では別科生の数は統計上は無視し得るほど僅かに過ぎない)、高校進学の面での男女格差も解消し、しかも進学者の大部分が卒業していること——換言すれば大部分の国民の就学年限が九年からいっきよに一二年に延びたこと——の積極的な意義は、改めて確認されるべきものとおもわれる。

いっぽう今日の高校教育の現実については、いずれの都道府県においても、全体としてみると進学を希望する中学生のほとんど全部が結果においては進学しているにもかかわらず、中学生は——小学校の頃か

ら——厳しい受験競争のもとにおかれ、それに対応して高校間や学科間に厳しい格差が作りだされてい
て、高校教育にさまざまな教育上の困難をもたらしていることが知られている。一方の極に、国立大学・
私立有名大学をめざした大学進学向き受験勉強にしのぎを削っている高校があり、他方の極に、国立大学
進学などは到底望めない、それどころか小・中学校でつけておくべき基礎学力もすっかりと身につけてい
ないといわれる高校生が集ってしまっている高校があり、その中間に、公立・私立の間で、普通科と職業
学科との間で、普通科同士のあいだで、「学力」をはじめさまざまな面で小刻みな段階的な「格差」がっ
くりだされている。こうした事実もまた、「高校教育三〇年の歴史のつくり出したひとつの帰結である。

注意すべきことは、右のような今日の高校進学問題や高校教育の現実がかかえている問題、その矛盾や
困難点は、いまから三〇年前に高校教育という新しい中等教育が構想され、実施され始めたときに予想し
得た必然的な結果ではなかったこと、これらの大部分は、三〇年の間に段階を追って変化してきた高校教
育に関する施策によってもたらされてきたと考えられること、である。このことは、高等学校制度の発足
前後から一九五〇年代前半までの時期——この時期を本書ではしばしば「初期」という——にとられてい
た高校教育に関する施策の多くがむしろ今日のような事態を回避するためのものであったことを想起して
みると、明らかとなる。これらの施策のうちで今日の状況に照らして極めて重要な意義をもつものには、
小学区制（都会地における総合選抜地域配分方式も同じ）を理想的形態とした通学区制の設定や、一定の
入念な指導（「ガイダンス」といわれた）を前提とした教科・科目の自由選択制やこれに対応した大学入
試制度などがふくまれる。

ところが教師をふくむ今日の大部分の人々にとっては、これらの施策とその精神は過去のものとなった
ようにみえる。歴史の経過からいえば、たしかに、たんなる過去のものに過ぎない。しかし、今日の高校

教育問題の困難点の多くは、これらの施策やその精神が事実上「知られざる過去」になっていることに關係しているようにおもわれる。高校教育の理念やそれに対応した「初期」の諸施策については前著『高校教育論』において比較的くわしく述べている。したがって、本書の紙幅の大部分は主として一九五〇年代半ば以降今日に至る施策の検討にあてられるが、本書においても、「初期」の高校教育に関する諸施策とその精神を「高校教育の原像」と題してかいつまんでまとめておきたい。

二 高校教育の原像

戦後の教育制度の全体を貫いている理念は、国民の教育を受ける権利の思想の確認とこれに対応する教育の機会均等理念、教育にたいする国家統制の排除と教育の地方自治原則、教育目的における平和と民主主義、基本的人権の尊重、などとまとめられるが、これらは憲法、教育基本法を中心とした法制度としても確認され保障されている。高校教育に関しては、中学校教育と合わせた単一の新しい中等教育として国民教育制度のなかに位置づけられていることが最も重要な特色となっていることができる*。

高校教育の学校制度という面からみた最も重要な理念が青年期教育の差別的分岐を撤廃する一元的性格と、教育の機会をすべての青年に開放する大衆的性格にあることについては、第二章第三節で述べるとおりである。戦後教育改革は、一元的性格と大衆的性格を与えることによって、高校教育を国民教育制度のなかに位置づけ、これを青年期の統一的な国民教育機関たらしめることを企図したのである(一)。こうした企図にそって高校教育を新しい中等教育として構築するためにとられた施策は多岐にわたるが、そのな

かでも、教科・科目の選択制、通学区制、全日制・定時制・通信制課程の実施、男女差別の撤廃や男女共学制、総合制などはとくに重要なものであった。これらの施策が相互に関連しあつて高校教育の原像ができてきたのであったのである。

* 高校教育に関する最初の包括的な解説書は大照完『新制高等学校の制度と教育』(一)一九四八年、筆者は当時、文部省学校教育局高等教育課勤務)であつたとおもわれる。同書第一章の構成は、発足直前の段階で当局者が描いていた高校教育の原像を示唆しているようにおもわれるので左に摘記しておく。

第一章 新制高等学校の性格

第一節 門戸開放の学校

一、教育の普及向上 二、学校体系一元化の意義と課題

第二節 機会均等の学校

一、勤労青年等のための教育 二、男女の差別撤廃

第三節 地元民の学校

一、中央集権の撤廃 二、教育行政権の地方委譲 三、地元民の意志に基づく教育行政 四、学校教育の郷

土化

第四節 青年後期の学校

一、知的傾向 二、感激的傾向 三、性的傾向 四、社会的傾向

1 高校教育の目的と目標

中等教育の困難のひとつは、その教育目的の動揺が激しいことであつた。たとえば、戦前の中学校――

中学校だけが正規の中等教育とみなされてきた——の教育目的は、つねに、「高等普通教育」ということばによって表現されてきた。「高等普通教育」ということばそれ自体は、字義どおりに普通教育のうち程度の高いものを指していると解されてきた。しかしいったんこのことばが現実の法令において中等学校の教育目的のなかに位置づけられると、字義とは異なる意義が与えられてきた。戦前において中学校の教育に関して詳細な研究をすすめていた数少ない教育学者のひとりであった阿部重孝は、一八九九年の中学校令改正以来、中学校の教育目的としての「高等普通教育」はその教育課程構成と関連させると上級学校進学準備教育を意味するに過ぎないこと、そしてそのことが戦前の中学校教育の最大の禍根であることを繰返し指摘していた(2)のであった。戦前の中学校がこのような教育目的をもっていたことは、中学校を大衆が学ぶ教育——小学校高等科など——と区別していた学校体系によっても裏づけられていた。

これにたいして戦後の高校は、中学校に続く唯一の学校であつてしかも広く国民大衆に門戸を開放しているという学校体系上の位置からみて、また、普通科と職業学科とをともに等しく高等学校の課程として位置づけている点からみても、上級学校進学準備の学校ではないとされた。(新制高校発足の際には、旧制中等学校在籍者をそのまま高校生に移行させるという措置がとられた。したがって旧制中学校は事実上そのまま高校普通科へ移行したわけであり、この点からみて、新制高校の普通科における転換は、新制高校における最も困難な問題のひとつであった。)このような趣旨をふくんで、学校教育法第四十一条は高校教育の目的を下記のよう定めている。

高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高等普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。

この条文の成立の由来やその意義の詳細については前著『高校教育論』の第三章に述べたので、ここで

はさしあたり、この規定のつぎのような特徴を指摘するとどめよう。その第一は、高校教育が中学校教育の基礎の上に行なわれるべきだとしていること、換言すれば、高校教育が「下から」構築されるべきこと、を規定していることである(4)。一見まったく当然のこのようにみられるが、戦前の学校体系では、「下から」直接に接続するのは大衆的教育機関であつて、中等学校はそれとは別系統の、上級学校進学準備という独自の教育目的をもつ教育機関とされていたのだから、この規定のもつ意義は重要なのである。後述するように、戦後初期の教育課程行政が中—高の一貫性に格別の配慮をしていたことも、この特徴に關連していたことができる。

高校教育が生徒の「心身の発達に應じて」行なわれるべきことを規定していることも、目的の第二の重要な特徴である。「心身の発達に應じて」という条文自体は小学校教育の目的(第十七条)、中学校教育の目的(第三十五条)にも見えているものであり、高校教育を心身の発達に應じて行なうことは右の第一の特徴からみてもまったく当然のことに過ぎないようにみられがちである。しかし、高校教育は、「下から」構築されている教育だといつても、上との關係でいえば大学にも接続しているの、學術の進歩にことさらに敏感な大学側から教育水準の向上という要求を受けがちな位置におかれているし、社會の要求の名のもとに職業に關する専門科目の水準の向上や細分化が要求されがちな位置にあるわけでもあるので、「心身の発達に應じて」という規定は予想以上に重要な意義をもっている。(七〇年改訂の高校学習指導要領については一部の教科目が過度のつめ込みになつていてという反省があり、七八年改訂に至つて内容の削減が行なわれた。七七年の小・中学校学習指導要領改訂についても同様の経過があつた。また七八年の高校学習指導要領改訂では、六〇年代以降の教育課程政策が専門教科目を細分し過ぎたとして、部分的にはあるがいわゆる多様化政策の軌道を修正する方向がしめされている。このような経過は、教育を

「心身の発達に応じて」行なうことを厳しく求めた教育改革の精神がしばしば軽視されがちであることをしめしているといつてよい。

第三の特徴は、高校教育は高等普通教育と専門教育とを併せ施すべきだとしていることである。戦前においては、青年期の教育を中等教育と大衆教育とに差別的に分断していただけでなく、中学校・高等女学校と実業学校との間もまた厳しく分断していたから、これらの系譜をひくことになる高等学校を単一の、一元的な学校制度とするために、高校教育は高等普通教育と専門教育を併せ施す教育だとしたことは、中等教育改革に決定的に重要な意義を与えた。このことを可能ならしめるために教育課程における選択制が採用されたことは次項に、また「併せ施す」という面での理念と施策が、普通科においては、今日なお高校教育の最も重要な課題のひとつとなっていることについては第五章に述べる。

なお学校教育法は、小学校、中学校、高等学校および幼稚園については、それぞれの目的を実現するために達成をめざすべき「目標」を規定している。従来、この条文の成立過程が明らかでなかったという事情もあって、「目標」規定には明確な意義づけが与えられている、とはいえない状況があり⁽⁵⁾、このため、近年では、一部に、目標規定の条文の内容、さらには目標規定の存在そのものに疑問を投げかけるものも現われている⁽⁶⁾。しかし、最近ではこの条文の成立過程も次第に明らかにされており⁽⁷⁾、いわゆる立法者意志に従えば、「目標」の各号は各教科に対応するものではなく⁽⁸⁾、「学校教育法では、教育の基礎的な内容を具体的に定めたり、その範囲や方向を定めるために、教育目的の具体的な現実の姿としての『目標』をはっきり確定することをとりあげて、これを達成するためにこどもの実情や社会の実情などに応じて適当な『教科』で教育内容を区分していくことは、監督庁にまかせることにしたのである。人したがって小学校の場合についていえば——引用者」児童の要求と社会の要求とをよくならみあわせて『心身の発

達に応じた初等普通教育」の具体的内容の、重要であつて欠くことのできない目標を法律ではっきり確定」することにあつた(9)ことが明らかとなつてゐる。こうした重要な意義を与えられている高校教育の「目標」(学校教育法第四十二条)についての研究(10)は、いまなお充分ではないようにおもわれるので、左に現行法の全文を掲げておく。

第四十二条 高等学校における教育については、前条の目的を実現するために、次の各号に掲げる目標の達成に努めなければならない。

- 一 中学校における教育の成果をさらに発展拡充させて、国家及び社会の有為な形成者として必要な資質を養ふこと。
- 二 社会において果さなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な技能に習熟させること。
- 三 社会について、広く深い理解と健全な批判力を養ひ、個性の確立に努めること。

2 選択制

高校の教科・科目を、課程の種類、学科の如何を問わず、すべての生徒に履修させるいわゆる絶対必修のものゝ選択性のもので構成するとしたことは、高校教育を一元的な単一の学校制度とするための不可欠の措置であつた(11)。

普通科と職業学科がともに等しく高校教育であるとされるのは、教育課程の面で、普通科は絶対必修の教科・科目のほかに普通教育の教科・科目を「選択」してゐるのにたいし、職業学科は絶対必修の教科・

科目のほかに職業に関する専門の教科・科目を「選択」している、と解されていることによる。この方式を一般に選択制と呼ぶことが少ないのは、設置される学科の種類を決めるに選択する主体が形式的には学校設置者となっているからである。学科の種類の設定・改廃に関する決定過程に地域住民の意志や専門家としての教職員団体の志向などを反映できるようにするならば、「選択制」の意味も少なくとも現在よりは柔軟に解されるようになるのではなからうか。現実には、学科の種類は学校設置者が決める——府県によつては審議会等の審議にかける手続を踏んでいるところがある——という形で存在し、高校に入学してからの高校生による選択の余地は極めて小さく——転科の自由が制約されている——、中学から高校に進学する際の学科の「選択」の問題すなわち中学生の進路選択の問題として現われている。本来進路選択の過程であるべき高校進学の過程が、近年においては「能力」による振り分け、選別の過程となっていることは周知のところであろう。

個々の高校、個別の学科における選択制の問題は、教育課程編成の大綱的基準としての学習指導要領が定める枠組のなかでの教科・科目の選択制の問題として現われる。一般に高校の「選択制」はこの意味でいわれることが多い。学習指導要領が、専門教育に関する学科（その大部分は職業教育に関する学科である）については、絶対必修の教科・科目のほかに、当該学科に関する専門教科・科目を三五単位以上（三〇単位以上としていた時期もあった）履修させることとしているので、職業学科における選択制は、普通科のそれに比較するとはじめから大きな制約を受けている。このため、選択制の特質は普通科のほうにはつきりと現われやすい。

この意味での選択制の態様は、学習指導要領の改訂のたびごとに少しずつ変化してきたといえるが、一九五五年改訂以前——「初期」——とそれ以後とに大きく区分できる。普通科についていえば、「初期」

には、絶対必修の教科・科目——(1)国語、一般社会、体育、(2)社会（一般社会を除く）、数学、理科のそれぞれ別の科目群において生徒の選択する各一科目——以外は、原則としてすべて生徒の選択にまかされていた。第七章で述べるように、この時期の大学入試の受験科目の選択は受験生にまかされていたので、大学受験が選択の内容を左右することは基本的にはなかったといつてよい。原則として各科目について履修すべき学年指定もなかったので、同じ科目を一年生と二年生あるいは二年生と三年生とが一緒に受講するような場合も多くあり、学年の意義も今日よりは薄かった。(このため、いくつかの科目の単位がとれないために同一学年に留年するということも原則としてはなかったし、学習指導の単位としての学級とは別に、生徒指導の基礎単位集団としてのホームルームの組織化は必然であった。)

一つの学校が開講し得る教科・科目の種類・数に一定の制約が伴うのは当然であったし、時間割編成、学習指導と生徒指導などの面で経験したことのない困難な課題も解決しなければならなかった。(この自由選択制の時期においても、大学進学へ向けて事実上のコース制を実施していた高校があったことについては、第四章で述べる。)社会、数学、理科など複数の科目のある教科について、「一般社会」を除く全部を高校生の選択にまかせることをめぐっては、高校教育が国民教育の一環として国民的共通教養の基礎をつちから任務をもっていることに照らして、疑問がないわけではなかった。しかし、一定の入念な指導のもとに、高校生の主体的な選択を最大限に保障しようとしていたことは、青年期の個性の開花をめざすという高校教育の理念に合致する方策であったといえることができるようにおもわれる。このため、教科・科目の自由選択制を高校教育の原則であるとする考え方があった。これについては第三節で述べる。

高校教育課程における自由選択制が、その問題点を解決しながら積極的に発展させるのではなく、大学進学を軸として学校側の準備したいくつかの教科・科目のセットを選択させるコース別選択制に変質させら

れてきた経過については第四章に、またこのコース制のなかに能力主義が導入される経過については第七章に述べるとおりである。

3 中学—高校の一貫性

戦後日本の学校制度は、周知のように、中学校の教育と高校の教育とを合わせて中等教育としている。たとえば、一九四九年に刊行された文部省学校教育局『新制中学校・新制高等学校 望ましい運営の指針』は、一貫して、中学校と高校を合わせて中等学校といっている。ところが学校としては、中学校が単一の学校であり、また中学校に直接に接続する学校が高校ただひとつであるところから（一九六一年以降、高等専門学校が創設されたため例外ができたが）、前述の「目的」にみられるように、中学校の教育と高校の教育との間には密接な、一貫した接続関係が要請されることになる。学校教育法第四十一条が、高校教育は「中学校における教育の基礎の上に」行なわれなければならないと規定していることも、この要請を示唆している。ところが、中学校については市町村が設置義務を負っている関係で大部分の中学校が市町村立であるのにたいし、公立高校の大部分は旧制中等学校以来の伝統や財政基盤の関係があつて都道府県立となつていふという行政管轄の違いのために、中—高の接続関係は、小—中の接続関係よりも分断されていくきらいがある。

* そこで文部省は、新制中学校が中等教育としての実をあげ得るようにするために、旧制中等学校の施設や教職員の一部を新制中学校に割くことが必要だとしていた¹²⁾。これは後述する高校統廃合の過程で実行されたが、行政管轄の違いなどを理由として府県側は必ずしも熱意をもつてこれにあつたとはいえず、これが統廃合のさ

いの占領軍担当官とのトラブルの原因になった例が少なくなかった。

中—高の接続関係を改善し、中学校の教育と高校の教育の一貫性をつくりだすための最善の手だてのひとつが、高等学校ごとに「通学区域を設定し、同一学区の生徒が同じ高校に通学する小学区制にあることは強調して述べるとおりである。しかしそれだけでなく、「初期」には、文部省が学習指導の面でも一貫性を強調していたことは注目されるべきであろう。たとえば、『学習指導要領』がいわば試行錯誤を重ねていた最初の数年の後、形式・内容ともほぼ整い、『一般編』と各『教科編』が出揃ったのは一九五一年（昭和二六年）改訂であつたが、この五一年版学習指導要領においては、『一般編』に小・中・高の全般にわたつて教育課程編成の一般的事項が述べられ、各『教科編』は各教科ごとに小学校用と中学校・高等学校用とが発行されたのである。（『中学校・高等学校 学習指導要領・国語科編（試案）・昭和二六年（一九五一）改訂版』というように。ただし、職業科のような中学校のみの教科、工業、農業、商業のような高校のみの教科については、『中学校学習指導要領・職業家庭科編』、『高等学校学習指導要領・工業科編』のような形式で刊行されたことはもちろんである。）教科ごとの学習指導要領を中学校と高校とを統一して編集・発行していたところにも、中—高の一貫性をめざしていた文部省の姿勢がうかがわれる。一九五五年改訂の高校学習指導要領は、『一般編』、各『教科編』とも高校独自のものとして編集・発行された。また六〇年改訂以後は、小、中、高ごとに改訂され、官報に告示されるに至る。こうして今日では、教科編については中・高の学習指導要領が統一的に記述されていたことなど知る人もなくなつたので、特記しておきたい。

4 通学区制

義務教育の学校においては通学区域が指定されていること——住民の側からいえば通学すべき学校が居住地によって決められていること、はよく知られている。これにたいして、戦前の中等学校、中等程度の諸学校には一九四〇年代まで通学区制というものがなかった——現在の高校についても事実上通学区制がないに等しい県がある——ため、中等学校に関しては、中等学校が不足しているために起る進学難と、特定の著名な中等学校に進学希望者が集中するために起る激甚な入試競争とがあつた。

戦後の公立高校に関しては、一九四八年に制定された旧教育委員会法が規定したように「高等学校の教育の普及及びその機会均等を図るため」に「数個の「通学区を設定しなければならぬ」とされるに至つた。通学区の設定に関しては地域内の高校の分布の不均衡の是正を必要とする場合もあつたので、通学区制の設定は四八年から四九年にかけて各都道府県ごとに実施された高校統廃合と同時に実施された⁽¹³⁾。普通科に関してその結果を一九五二年についてみれば、一校一学区のみのいわゆる小学区制を実施したのは二三道府県で、全都道府県のちょうど半数であつた⁽¹⁴⁾。そのほかは、一学区におおむね一ないし六校をふくむ小学区（東京は小学区）制を実施したのが一五都府県、小学区制と中学区制を併用した県が五、中学区と大学区を併用した県が一、大学区のみ県が二、であつた。

小学校、中学校と同様に一校ごとに通学区域が指定され、居住地によって進学する高校が決まる小学区制——高校が集中している都会地における総合選抜のもとでの合格者の居住地による配分方式も同じ——が理想型とされる。京都府では小学区制のことを地域制とよんでいるが、小学区制の特徴をよくしめして

いる。この年をピークに小学区制を実施する道府県は年ねん減る一方で、ついに六七年以降は京都府だけになってしまった。

ほかの施策についてもそうであるが、とりわけ、学区制をアメリカ占領軍の押しつけとみるのは正しくない。中等学校にも学区制を設けるべきだという議論は戦前からあり、いくつかの府県では一九四二年からすでに実施されていたからである(15)。とくに京都市内では、「総合考査制」の名のもとに、市内の中等学校合同で入試を実施し、合格者を居住地によつて至近の中等学校に配分する方式を一九四二年から実施しており(16)、戦後には高校の統廃合は行なわれたものの、総合選抜地域配分方式は基本的には戦中のものをそのまま継承したのである。東京都では、一九四二年に中学校と高等女学校についてそれぞれ別個に通学区域——今日でいう中学区——が設定され、一九四五年に一部改訂されて中学校・高等女学校の通学区域を等しく七学区とした。戦後の東京都の七通学区制は、戦時中に設定されたものをそのまま継承したものである。中等学校の入試に関して文部省が出した四一年の通牒でしめした学区制設定の趣旨は

- 1 生徒通学ノ利便ヲ図ルコト
- 2 校外指導其ノ他学校修練ノ強化ヲ容易ナラシムルコト
- 3 学校差ヲ少ナカラシムルコト
- 4 国民学校トノ連繫ヲ密ナラシムルコト
- 5 交通機関ノ雑踏緩和二資スルコト

とされており(17)、これに教育の機会均等の徹底という趣旨をくわえれば、戦後にそのまま継承されても何ら不思議はないものであったから、学区制を継承した府県があるのは当然であった。

しかし右にみたように、通学区制の態様は府県によつて区々にあつた。しかも、いったん実施しはじめ

た小学区制を、しっかりと定着するいとまもないうちに拡大してしまった県が多い(18)。通学の便利さ、学校格差の解消、男女共学制の強化、地域との結びつき強化、中一高の指導の一貫性強化への寄与など、国民教育としての高校教育を成立させる重要な基盤である学区制が、有名進学校の復活という企図のもとにつぎつぎに崩壊していったのである(19)。

大部分の人にとっての高校教育の施策に関する観念は、自分が受けてきた高校教育あるいは自分の居住地での高校について実施されている施策をとおして形成されている。東京をはじめとして一度も小学区制の経験のない都府県が半数を占め、いったんは実施されても定着するいとまもなかった県が多いことは、こうした事情にはくわしくてもよいはずの教師の間においてさえ、通学区のあり方についての統一的な意見形成を妨げる要因のひとつになっている。(愛知県のように、実質的には通学区制の意味をもたない大学区制が敷かれてから久しきにわたっている県では、少なからぬ教師のなかで通学区制というものの存在にたいする自覚が希薄になっている。)

高校の小学区制の実施形態は、小・中学校と必ずしも同じではなかった。小・中学校では、通学区が指定され、学校は区域内のすべての児童・生徒を受けられる。高校は、義務制となっていないため、またあらかじめ定員を定めている場合が多いため、進学希望者が定員を超えると入学者の選抜をせざるを得なくなる。こうした場合に、初期には、多少の定員オーバーならば父母の強い要求で希望者の全員を受け入れることが少なくなかった。また、各校(各通学区)の定員超過の度合いにばらつきがある場合も起る。競争率を均衡させる方策としては、京都市内のように合格者を決めてから通学区を多少変更させる方法や、小学区制時代の広島県のように出願者数がわかってから競争率が均衡するように通学区を定める方法がある。(このいずれの場合も、境界近辺の生徒は小学区制にもかかわらず、兄弟・姉妹が違う学校に進

学する場合が起る。これは小・中学校の通学区制とは異なる点である。居住人口が多く、高校も多い大都会では、固定学区を定めることが困難であったりする場合も起りうるが、京都市内での長年の経験がしめすように、中学区程度の学区域を定め、総定員の範囲の合格者を居住地ないし出身中学校に応じて配分するいわゆる総合選抜方式をとれば、結果は小学区制と同様となる。

小学区制には、通学の便、地域との連帯の強化、小—中—高の生徒指導上の接続関係の緊密化、自然な友人関係や生徒集団の形成、完全な男女共学などさまざまな利点が指摘されている。これに反対する論拠はさまざまである(20)が、結局のところは、自然な生徒集団では大学進学率が下がるという言い分に帰着するようにおもわれる。この点でも高校の教育力の強化が重要な課題となっているといえよう。

なお、高校の学区制は全日制—定時制の普通科についてだけではなく、京都府のように、職業学科についても同種の学科ごとに通学区域を指定することができる。これによれば、同種の学科間の格差を解消させることが可能となることはいうまでもない。

5 男女差別の撤廃と男女共学

後期中等教育を行なう学校を高等学校というただ一種の学校に単一化するについては種々の障害を克服しなければならなかった。男女差別撤廃の課題もそのひとつであった。今日では想像しにくいことかも知れないが、新制高校発足直前の状況をみると、女子のための学校——高等女学校や女子に門戸を開いていた実業学校——が少なかったし、父母の間にも女子への差別意識があつて女子の進学に必ずしも熱意をもつていたとはいえなかつたので、女子の進学率は男子に較べてひじょうに低かつた。また、入学資格(国

民学校初等科卒)や修業年限が同等であっても、高等女学校の教育内容の水準は中学校に較べて著しく低く定められていた。このため、女子の進学率をたかめること、教育水準の面での男女差別を撤廃することは、民主主義的な高校教育をつくりあげていくうえで極めて重要な課題のひとつであった(21)。

すべての課程、すべての学科について男女が同じ教室で学ぶ共学を認めるならば、教育水準の面での差別が撤廃されることはない。また、すべての高校が男女に門戸を開くならば、学校数の少ないことが女子の進学を抑制するというような事態も解消できる。こうして、高校教育において男女共学が推奨されたのは、戦後教育改革の最も強固な原理のひとつであった教育の機会均等を新しい中等教育である高校教育における男女差別の撤廃という面で貫徹するためであった。教育水準などの面で差別がなく、進学の機会がともに保障されているなら、地域の事情によっては別学もさしかえないとされたのもそのためであった。実際、関東以北の一部の県では、公立高校においても別学校の存在が認められたのはそのためである。しかし、男女共学にすることは、たんに男女差別を撤廃するという意義だけでなく、男女がともに学ぶことによって、互いに異性を深く理解し合うことができ、自然な交友関係をづくり出すことができるわけであるから、大多数の都道府県の公立学校については、長年の別学経験からくる一定のちゅうちよを乗り越えて、四八、四九年の高校統廃合の実施過程をとおして、課程、学科のすべてにわたって男女共学制を採用したのであった。

このほか、高校発足時には、女子の進学率は男子に較べて一〇%以上低い県が多かったから、女子の進学を推奨する目的で、家庭科、農村家庭科、生活科などのような女子が進学しやすいとおもわれる学科を意図的に多数創設した県も少なくなかった。

通学区区域が一学区一高校となれば、必然的に、男女共学も実現する。通学区制の設定は男女共学の推進

策でもあったわけである。ところが東京などのような中学区制のもとでは、戦前からの歴史をもつ高校については、旧制中学校（Ⅱ男子校）、旧制高等女学校（Ⅱ女子校）というイメージが、施設設備などの面での一定の物質的な根拠もあって残っている場合が多いので、たてまえのうえで男女共学を認めるという措置をとるだけでは現実には共学になりにくい。そのため、たとえばはじめから中学区制をとった東京都の公立高校は、学校ごとに男女別の定員を定めて共学を実質的に確保する措置がとられた。こういう措置をとらないままに小学区制から中学区制や大学区制に移行した県では、たてまえのうえでは共学制になっているにもかかわらず、実質的にはいづれかが極めて少数となったいわゆる男子校・女子校の別が生まれていることは周知のところであろう。

6 定時制の創設

教育の機会均等の原理を高校教育において最も具体的に表現した制度は、全日制課程のほかに、全日制と同等の教育を行なう定時制課程を創設したことである。（通信制の課程も創設されたが、通信制の課程だけで高校を卒業できるようになるのは、のちのことである。）

戦前においては、実業学校の一部に夜間課程が設けられていたが(22)、法令上は長い間中学校の夜間部は認められず、現実存在した中学校の夜間部（いわゆる夜間中学校）は法令上は各種学校に過ぎないものとされていた。中学校の夜間課程はようやく一九四三年の中等学校令により、「特別ノ必要アルトキ」に限り認められた(23)。（一九四二年には夜間中学校の数は一〇〇校に満たなかった。）

こうした経過をうけて、定時制課程は、各学科とも全面的に拡充された。高校の発足した一九四八年に

は、全日制課程のみの高校二三八二校にたいし、定時制課程のみの高校八三八校、全日制と定時制を併置したものの三五五校で、定時制課程をおく高校は独立校・併置校合わせて一一九三校に達していた。(ちなみに、定時制課程設置数のピークは一九五四年で、独立校一七二五校、併置校一七八三校、計三五〇八校であった。)通学に不便な農山村においては、いわゆる中心校の周囲にいくつかの分校を設けて進学の機会を拡充する措置が推奨された²⁴⁾。分校の数がピークに達したのは一九五一年で、一五〇八校であった²⁵⁾。こうして、以前であったら家庭の経済事情などのために進学をあきらめなければならなかった多数の男女青年が、高校教育を受けることができるようになったのである⁽²⁶⁾。

7 総合制

「選択制」の項で述べたように、高校では、普通科や各種の専門教育に関する学科を、制度上たがいに対等の学科として扱っている。そこで、一つの高校に普通科をふくむ複数の学科を併置することもできる。こうして、戦後初期に強く推奨され、また実施された多学科併置制は「総合制」と呼ばれてきた⁽²⁷⁾。

通学区制や男女差別の撤廃は、全国一律に、どの都道府県においても必ず実施しなければならないいわば高校教育に不可欠の制度であった。これにたいして総合制は、新しい中等教育である高校教育にふさわしい種々の利点をもっていたので強く推奨されていたが、通学区制などと違って、全国一律に必ず実施しなければならぬ制度ではなかった。

戦前においては、実業学校に複数の学科を併置することは認められていたが、中学校・高等女学校・実業学校はたがいに別種の学校とされていたので、これらを併置することは認められていなかった。三種の

学校を同格とし、複数学科の併置する総合制中等学校をも認めるべきだという改革案(28)や研究者の意見(29)は戦前にもみられたが、実現しなかった。こうした経過からみれば、総合制高校の存立を認め、つくり出すこと自体が学校制度改革として重要な意義をもつものであった。しかしこれは、四八年三月二七日付通達「新制高等学校実施について」が「新制高等学校の中の何割を総合制にするかは、全国的に定められることではなく、地方においてその地域の青年の要求を広く満たすよう、個々の場合について決定すべきである」と述べていたように(30)、すべての高校を総合制にすべきことを要請することを意味しなかった。(だからと言って、奥田真丈のように、通達がつづけて「総合新制高等学校の設置は長期にわたる計画をたててその実現を図るべきであるが、工夫次第では新年(1948)からその実現の可能な地方では、直ちにその計画の実施にとりかかることが必要である」と述べた部分を省略して紹介する(31)のは、当を得た紹介の仕方とはいえない。)

必要なことは、普通科と職業学科との学科間の差別を名実ともになくすこと、通学できる地域内に進学したい学科を設けるようにすることだったのであり、したがって文部省が、農村地域などで学級数の少ない各種の職業高校を揃えることができない(あるいはできて著しく不経済な)場合には、複数の学科を併置する総合制高校の設置を強くすすめたのは当然のことであった(32)。(現在でも全高校数の三割強が総合制高校であるが、これら総合制高校が農村地域に多いことは、こうした推奨策が合理的な根拠をもっていたことを示唆している。)この点での文部省の方針はほぼ一貫したものであった(33)。

四九年四月に刊行された『新制高等学校教科課程の解説』もほぼ同様であるが、ここではさらに、総合制高校を例として教科・科目の選択制の運用方法が説明されている。複数の学科を併置している高校では、運用如何にもよるが、一般的には選択し得る教科・科目の幅が広がることは当然であるし、異なる学科に

所属する生徒を集めてホームルームを編成し得るし、異なる進路に進もうとする若者がともに学び、ともに生徒会活動やクラブに参加するなどの面で交友関係を深めることができるというような優れた利点もある。

ところがこの『解説』には、「生徒は、普通課程・農業課程・農村家庭課程のうちどの課程をとってもよく、また共通必修の三十八単位以外はその教科をとってもよいのである」という記述がある(34)（ここではいう課程は、今日の学科を指している）。これによると、特段の説明はないのだが、論理的には、生徒は高校入学の際に所属する学科を決めていないことになる。(学校側からいえば、学科別定員を決めないで生徒を募集していることになる。)このような教育課程の運用方式は「オープン・カリキュラム」などとよばれ、一定の範囲では議論もあつたことが知られている(35)。しかし、当時文部省が出した通達や刊行物では、私の知る限り、この方式を推奨ないし紹介したものは右の『解説』以外には見当たらないので、この方式が文部省の一貫した指導方針であつたのかどうかについては疑問があるといわざるを得ない。

多いか少ないかを問わずに言えば、統廃合の過程で普通科と職業学科とを併置する公立高校はどの都道府県でも例外なしにつくられていくが(36)、私の知る限りではいわゆるオープン・カリキュラム方式を短期間にせよ実施したのは京都府だけであつたようにおもわれる(37)。こうした事情が、総合制をめぐる評価を複雑にしていることは否めないが、多学科を併置する学校でなければオープン・カリキュラムそのものが成立しないことは指摘しておく必要がある。

三 いわゆる高校三原則について

1 高校の統廃合といわゆる高校三原則

一九六〇年代から七〇年代半ば頃までの時期に、高校教職員組合運動の一部や民間教育研究運動の一部で、あるいはマスコミの一部、ときには学術的な論文などにおいて、小学区制、男女共学制、総合制の三つをとらえて「三原則」あるいは「高校三原則」というならわしが広まっていた。こうしたことば遣いは、最近急速に減少してきたようにおもわれる³⁸が、今日なお死語になったわけではない。しかし、教育界によくある例にもれず、「高校三原則」ということばも、広く慣用されてきたにもかかわらずその由来や意義が深く究明されることはまれであったようにおもわれる。小学区制、男女共学制、総合制のそれぞれ意義の概略は前述したので、ここでは、「高校三原則」なることばの成立の由来の概略を紹介しておく。

あらかじめこの問題についてのひとつの結論をいえば、小学区制は通学区制のなかの最も重要な、また高校を地域の学校たらしめるいわば理想的な方策として、男女共学制は中等教育における男女差別撤廃の最も重要ないわば理想的な方策として、総合制は機会均等の趣旨徹底と選択制運用の一形態として、それぞれ文部省の通達や刊行物をとおして説明され強く推奨された施策であったが、私の知る限り、文部省の通達や関連する刊行物のなかで、新制高校を発足させるに必要な多くの施策のなかから小学区制、男女共

学制、総合制の三つだけをとりにたてて推奨したことはなかった。したがって、「三原則」とか「高校三原則」などということばもみえない。これは、新しい高校を発足させるためには、前節で述べたような種々の施策を同時に実施していくことが必要だったからであって、のちに三原則とよばれるようになる三つの施策もそのなかにふくまれていたからであろう。

新制高等学校は四八年四月に一斉に発足したが、その実体は、大部分の都道府県では、当時存続していた中等学校の校舎、教師、生徒をそのまま引き継いだものであり、中学校が男子だけの普通科に、高等学校が女子だけの普通科に、実業学校が職業高校に、それぞれ看板を書き替えたものであった。もちろん大部分の県には通学区は設定されていなかった。こうした状況を抜本的に改革するために改組するためにおよそ四八年から四九年にかけて各県ごとに実施されたのがいわゆる高校の統廃合であった。都道府県により多少の軽重をふくみながら、統廃合にさいして尊重された施策のなかでもとくに重視されたのが小学区制、男女共学制、総合制などの施策だったのである。統廃合は都道府県ごとの判断で実施されたので、通学区制を小学区制にするかどうか、公立高校を一律に男女共学にするかどうか、広範に総合制を採用するかどうか、それらの実施過程などは、都道府県ごとに異なっていた。また後述するように、前年全国一斉に発足した新制中学校の校舎・校地の不足に悩んでいた地域が少なくなかったため、この統廃合には、新制高校の創出という目的のほかに、旧制中等学校の校舎を新制中学校に転用するという目的がふくまれていたことは留意すべきである(39)。

まず、戦後早くから「高校三原則」を口にしてきたことで知られている京都府についてみると、『京都府教育史・戦後編』につきのような文書が紹介されている(40)。

京都府公立高校整備概況

第一次

昭和二十三年四月義務制優先の方針のもとに、新制中学に独立校舎を与えるために、京都市内で十一校舎、郡部で二校舎を転用した。

〔中略〕

第二次

昭和二十三年六月頃から二部授業による校舎使用上の不合理および高等学校教育のあり方について批判と反省が加えられ、各方面の理解と協力を得て立案し、十月十五日を期して再編成を実施した。

○原則要領

- イ 男女共学制
- ロ 総合教科課程制
- ハ 通学区域制

ニ 以上に伴い、校長をふくむ全教職員の人事交流

ホ 整理後の余剰校舎等について、新制中学校その他への転用考慮

要は準義務制としての高校教育の機会均等化と組織の平均化とを計り、所在地域社会の実情への適応を旨指した。

〔後略〕

右の記述は、一九四八年一〇月に第二次の、いわば新学制にふさわしい高校への再編をめざした抜本的な統廃合を実施するにあたり、五つの原則が掲げられたことを示している。このうちはじめの三つがのちに「三原則」といわれるようになるものであるが、ここでは三つだけとりだして三原則と言ってはいない

こと、「総合制」ではなく「総合教科課程制」となっていること、「小学区制」ではなく「通学区域制」となっていること、高校教育が「準義務制」とされていること、などが注目される。もつとも、前節で述べたように、京都の公立中等学校はすでに四二年から通学区制（市内では総合選抜制）を実施していたから、この場合の通学区制は事実上小学区制と同義語だったのであろう。

また、あとの二つの原則は、統廃合自体には付随的なもののようにとられやすいが、第一次の統廃合がそうであったように義務制の新制中学校を順当に発足させるために旧制中等学校の校舎の一部を提供することは当時の至上の課題であったこと、旧来の伝統等々でくずれがちな小学区制を実質化して定着させるための不可欠の措置のひとつとして教職員の人事交流が「原則」とされていたこと、は注目に価することであった。

さて、原則要領のうちのはじめの三つをいつ頃から「三原則」と称するようになるのかは、必ずしもはつきりしない。たとえば、同書は第二次統廃合の方針が確定する過程をつぎのように記している(4)。

〔第一次統廃合で新制中学校へ転用した校舎については、やがて返還されるだろうという期待もあつたが——引用者〕情勢は必ずしもその意のごとく早期返還が期待できない見通しとなった。だとするとこのような〔二校ないし三校の生徒を一校舎に収容していたり、二部授業もあるというような——引用者〕不自然なままに放置しておくこともできない。そのうちに男女共学、総合制、地域制という新教育の線が関係者の間にだんだん強く考えられてきた。これがその後、京都の高校教育を特色づける、いわゆる三原則になったわけであるが、当時この変革をあえてするふみ切りをつけるには、当事者のなみなみならぬ勇氣と決断を要した。

この記述では「三原則」は後年いわれるようになったかのようにとれるが、別のところでは、「そこで、

これは内部からもちあがり、外部からも話があつて、いつそのこと、再編成をして、男女共学、綜合制、地域制の三原則を実施しては如何という声があちこちからあがつてきた」とされている(42)。また同書巻末の「新学制発足当時の関係者座談会」では片岡仁志(当時、府立第一高女校長、公立中等学校校長代表)がつぎのように述べている(43)。

「府立一女では三カ校(府一女、嵯峨女、府一中)の男女三千三百人ばかりが一所に同居することになったが女子二校は一緒に午前中授業にし、一中の男子は午後授業の二部制でやろうということにした。ケーズが文句をいわないかと心配しておつた。いろいろ情報が入つてきて、どうも軍政部は感づいてゐるらしい。そのうちマクレランがやってくるから、今度から綜合制、男女共学制、地域制をやらせるらしいということになって、どうせやられるなら、やらせられたという形はとるまい、校長会で自発的にやるといふ体制を造らうということで、校長会代表と組合代表と、五月頃から夏休みにかけて、男女共学、綜合制、地域制の三原則を何としてもやらなければなるまいということで、週一ぺんくらい委員会をやりました。」

ここには、いくつかの興味深い問題が語られているが、当面の「三原則」についていえば、文書などの改まった形で「三原則」といわれていたのではなく、いわば自然発生的に、男女共学制、綜合制、地域制の三つをまとめて三原則と呼ぶようになったらしいこと、したがって、「三原則」ということばはかなり早くに生まれていたらしいことがわかる。なお、文書では「通学区域制」とまとめられたのに、ここでは一貫して「地域制」となっていてそれが小学区制を意味していたらしいことも興味深い。

前節で述べたように、男女共学制、通学区制、綜合制はいずれも文部省自身が示した方針であつた。しかし、都道府県段階でこれを実施するについては、占領軍軍政部の担当官の指導と示唆が強い影響力をも

ったこと、したがって、担当官の意見の違いが統廃合の実施過程の違いにもなっていることは今日ではよく知られているところである。そしてこの京都の場合には、軍政部担当官の指導を受け身一方でとらえるのではなく、主体的に問題を処理しようとしたところに重要な特色があったといえよう。高校統廃合の過程で小学区制を実施し、これによって進学率の向上と希望者全入制を実現した高知県の例についても同様のことを指摘することができる。

高知県の高校統廃合は他府県よりやや遅れて実施されたが、実施前から自生的な中等教育改革の動きがあり、四九年五月に県教委事務局が決定した「高知県公立高等学校再編成要項」はつぎのようなものであった(44)。

一 目 標

1 進学促進

育英制度の拡充を期すると共に、広く門戸を開放して高等学校進学を促すをはかる。

2 通学区

本年度始めに設定した通学区を基礎として学校差を撤廃し、地域社会に立つ教育を実施する。

3 男女共学

憲法の精神に基づいて、教育における男女の機会均等を図るために全高等学校において実施する。

4 総合制

学校形態の多面化をはかり、選択の自由性を高めるとともに、社会人として相互の理解を深めるために総合高等学校を設ける。

5 教育費を合理的に運用する。

みられるように、ここでの高校再編成にあたっての目標は五つであって、その後の実施過程では、このうち、進学促進、通学区、男女共学に重点がおかれたこと、とりわけ、小学区制を基礎として希望者全員入学制が重視されたことはよく知られているとおりである。^{*}なおここでは省略したが、「再編成要項」は右の「目標」につづけて具体的な施策を示した「方針」のなかで、「普通科については各校ごとに学区制を適用することを原則とする」「定時および夜間の高等学校ならびに通信教育の強化をはかる」「再編成による余剰校舎は新制中学の充実にあてる」「教職員の再組織を断行する」ことなどを掲げている。

* 六二年に刊行された『高校生奮戦記』では、この四九年の「再編成要項」は、「学校差を撤廃し、ひろく門戸を開放して高等学校進学を促進することが中心点であった。そのために、男女共学・総合制・学区制・進学資金の充実が必要とされた」(傍点は引用者)と理解されている(46)。また、当時教育委員として渦中にあつた山原健二郎は七一年に刊行した『土佐の夜明け』のなかで、この再編成問題を中心とした公報公聴会では、「再編成の意義——全入につながる進学促進と、通学区の問題、男女共学、総合制の四つの原則が徹底的に討議され、……」(傍点は引用者)と書いている(46)。公的文書である「再編成要項」はもちろんのこと、当時の高知の関係者が通学区制、男女共学制、総合制にふれながらも、この三つだけをとりだして「三原則」と言っていないことは、決して偶然ではないようにおもわれるし、むしろ「四原則」ということがあつたことは興味深い。

その後、高知県教委が五六年一月に出した「県立高等学校実施規定(訓令第一号)」では、「教育課程の実施に当っては学習指導要領に準拠するが」①高校教育は、この段階における完成教育であること、②全入入学制および小学区制の堅持、③全日制定時制の同一水準、④男女共学制の維持、という「原則を尊重しなければならない」ことが明確にうたわれていたという(47)。(ここでの主題ではないのでたちらない

が、同じ年のうちに県教委はこの規定を改訂して上記の②を削除する挙に出て、全入制を否定しようとするに至る。統廃合にさいしての方針ではないから当然なのかもしれないが、総合制の原則がみられないこと、全日制定時制の同一水準の原則が掲げられていること、^{*}が注目される。

* 高知ではこの全定一元化が重視されていたことに着目した小川利夫は、「高校全入思想のいわば戦後的原型としての高知のそれには、今日一般にいわれている高校三原則、つまり『小学区制』『男女共学』および『総合制』のほかに、その基底的原則ともいうべき第四の『全定一本』（全定一元化）という原則が当初から自覚化されているのが注目される。しかし、これらの四原則の実現は、高知でも容易な問題でなかったのはいうまでもない」（傍点は原文）と書いている（48）。ここでいわれている「今日」は六〇年代末から七〇年代初頭のそれであること、右の記述は必ずしも高知県で「四原則」といわれていたことを意味するものでないこと、前掲の山原のいう「四原則」とはやや異なったニュアンスをふくんでいること、には留意する必要がある。したがって、粟津龍智が一九六二年に書いた論文において、やや無雑作に（と私にはおもわれるのだが）、「高校三原則」ということばが高知県でかなり早い時期から用いられていたかのように記述していること（49）は誤解を招き易いといわなくてはならない。後述するように、すでに六二年には「高校三原則」は人口に膾炙していたからである。（念のため）にえば、高知県の公立高校については、少なくとも結果からみる限り、総合制は僅かな例に限られたものではない（しかなかった）。

もう一つ例をあげよう。『島根県高等学校教育二十年史』によると、同県教委は四九年三月一六日の委員会において、「教育の機会均等、文化水準の向上、県産業の将来並びに本県財政等の各方面から検討して学校の整備充実を図る」ことを決めたが、「ここにいう高校教育の整備充実とは、一つの学区内にいるの学科課程をもつ高等学校を設置して、生徒の個性に応じた学科を選ぶことを可能にし、もって教育の機会均等を図り、学科課程間の差別感を解消し、地域社会学校としての総合制高等学校の理念を実現

する」ということであつたとされている。そして同県教委は、この方針をさらに具体化し、「イ 男女共学制の実施、ロ 綜合制の採用、ハ 学区制の採用、ニ 教育の機会均等化（教員の資質と学校設備の均等化）、ホ 現学校施設の完全利用 の高等学校整備充実五原則を確立して」これを実施に移したとされている(50)。その結果同県の場合には、小学区制、男女共学制、綜合制がかなり徹底したかたちで実施されたが、統廃合にさいして県教委が掲げたのは「三原則」ではなく「五原則」であつた。(右のイからニまでをとつて「四原則」と呼んでいたとする記述もある(51))。

以上は、統廃合当時の県教委などの公的な方針が判明したものであるが、これらにみる限り、「三原則」なるものが公的な方針になつたことはないと言えよう。他方、「三原則」なることは当時から言われていたかの如き記録もまた少なくないが(52)、これらの場合も公式にそういわれたわけでない可能性が強い。どう呼ばれていたかは別として、男女共学制、通学区制、綜合制それ自体は、およそ統廃合には必ずふくまれていたのである。これらは旧制中等学校のあり方とくらべると大変な変革とうつつたため、公式にはともかく、これらだけをとりえて「三原則」と言われた府県もあつたし、高知県のような「全定一元化」あるいは他の場合のような「選択制」など他の施策とあわせて「四原則」といった県もあつたが、とりたてて何原則というようないわれなかつた県も少なかつたとおもわれるのである。この点で、この統廃合の評価に関して述べた「新制高等学校の新しい原理・理念の指標であつた『総合制』『学区制』『男女共学』は発足直後からかなり徹底して実施された」という慎重なことばを選んだ表現(53)（傍点は引用者）は興味深い。

2 「高校三原則」の普及

繰返し述べたように、男女共学制、通学区制、総合制は、新制高校発足初期のいわゆる統廃合をおし、いずれの都道府県でも強弱の違いはあってもほぼ例外なしに実施されたものであった。一九五〇年代におけるこれらの推移をみると、男女共学制は、はじめから実施しなかつたごく一部の県を除くと、ほぼ完全に定着していった。三割強の高校で実施された総合制は、都会地などいわず機械的につくり出された併置制高校——たとえば東京や大阪で旧工業学校に普通科を併設したというような例や校舎が遠く離れた状態での名目的な統合校——は「分解」していったが、農村地域の多学科併置制高校はほぼ安定的に存在していた。また、通学区制にとつての五〇年代は、半数の道府県で実施されるようになったばかりの小学区制が急速に崩壊してゆく過程であつた。この時期には、「高校三原則」ということばは、京都などの一部を除くと、積極的な意味をこめて語られることは少なかつたようにおもわれる。(高知県では、「三原則」や「四原則」ではなく——そういう場合もあつたが、「全入制」が強調されていたようにおもわれる。)

五〇年代に、男女共学制、通学区制、総合制のそれぞれが、あるいはこれらを一括していう三原則が——そういうことばが使われていた場合のことだが——、高校教育関係者にどのように理解され意識されていたかはそれ自体興味ある問題であるが、ここでは少なくとも、つぎのことを指摘することは必要であろう。たとえば、当時の高等学校の教職員組合の通学区制にたいしてとつた態度をみると、京都、愛知や高知などのように早くから小学区制に賛成し、学区域拡大の動きに抵抗した組合はむしろ例外に属し、学

区域の拡大に賛成したり、学区域拡大の動きにたいして組織内の議論がわかれて組合としての態度を決めかねて明白な意志表示をしなかった組合が少なくなかったが、他方で、五〇年代の半ば以降になると、ほかならぬ文部省の方針が、男女共学制はともかくとして、通学区域を小さくすることや総合制の実をあげることには熱意をしめさなくなり、むしろ次第にこれに逆行する政策をとりはじめたのである。

このような文部省の動きの顕著な例としては、一九五六年に強行採決のあげくに成立した地教法（地方教育行政の組織及び運営に関する法律）の高校の通学区制を規定した第五十条が、旧教育委員会法における同様の条文から「数個の」ということを削除して一県一学区を認めるに至ったこと、一九五五年の高校学習指導要領改訂が全面的にコース制を採用したために、総合制を積極的にかず方策としての自由選択制が崩壊しはじめたこと、などがあげられる。（なお、学区域を拡げる場合、学校ごとに男女別定員を定めなければ男女共学制がくずれはじめることは前述したとおりである。）

* 選抜された者だけを教育していた旧制中等学校の教師たちのほとんど全部が新制高校の教師になったのであるから、上級学校への進学率を誇りにしてきた教師たちが学校格差の解消をめざし高校を地域の学校たらしめようとする小学区制に反対する態度をとったことは、何ら不思議なことではなかった。占領軍の支配下におかれていた時期にはこれが表面化しなかっただけだという例は少なくない。しかし高校教師のエリート意識をなやませていた出身階層や経済基盤——たとえば戦前は、教師に要求される学歴、これと関連した給与体系が初等学校教育のそれとは著しく異なっていた——が戦後いっきよに掘り崩されると、中等教育制度の民主化とそれへの国民の支持、民主主義的な労働組合運動の急速な発展(54)とあいまって、高校教師の意識や高校教職員組合運動の高校入試制度や学区制にたいする態度も次第に変わっていく。このような例のひとつとして、初期の高校入試が高校側の主導権を認めていなかったことを不満とした北海道高教組が高校長協会とともに「選抜権」を求めて執行停止をふくむ訴訟を起こした事実(55)を指摘することができる。北海道高教組もまた、急速に成長し、今日では、

崩壊させられた学区制を民主的に改革する闘争の先頭に立っていることはよく知られている(56)。後年に編纂される組合史などではこうした過去の「事実」が曖昧にされている場合が少なくない。

六〇年代に入ると、高校教職員組合運動のなかでは、京都のみならず各方面で「三原則」ということが高校教育に積極的な意味をもつことばとして用いられるようになる。ここでは、それまで小学区制や総合制を経験したこともなく、知ってもいなかった人達までが教職員組合運動などとおして「高校三原則」ということばを知るようになったり、小学区制や総合制のことを知るようになっていく経過を検討するのだが、その前に、一九六〇年、六一年頃には、日教組の教育研究活動のなかにおいても、「高校三原則」ということばはまだ(?)ひろく用いられてはいなかったことを確認しておく必要があるようにおもわれる。

たとえば、日教組の一〇年間にわたる教育研究活動を総覧するためにまとめられた『教研活動の一〇年』(一九六一年四月刊)には、管見の限りでは「高校三原則」ということばはない。ここにみられるのは「高校四原則」である。このまとめによると、全国教研集会の場では、第二次集会(高知・一九五三年)、第三次集会(静岡・一九五四年)でも総合制高校、小学区制、男女共学制は討論されたとされているが、第五次集会(松山・一九五六年一月)ではおりからの高校学習指導要領の改訂に関連して「高等学校・教育課程」という特別委員会が設定され、従来の研究成果をふまえて、「高等学校の四原則」というものが確認された、とされている(57)。それは、総合高校制、小学区制、男女共学制、単位自由選択制であったという。ところがこの記述はじゅうぶん正確ではないようにおもわれる。第五次集会のまとめでは、「種々討議の結果、まずわれわれが、これから各地域各学校で実際の教育課程の作成に当たったり、当局と交渉したりするに当って堅持すべき共通の教育課程作成上の基本精神として、東京の提案を中心として次

のように確認された」として、次の五項が掲げられているからである(58)。

- 1 小学区制堅持の方針に立つこと
- 2 男女共学をくずさないこと
- 3 課程間(全一定、普一職)に格差を生ぜしめないこと
- 4 総合制高校を崩壊させないものたること
- 5 人事に不当な影響を与えないこと

これによれば、集会で「確認」されたのは、前述の「四原則」ではなかったといわなくてはならない。もとより研究会における「確認」は組織としての方針を確認する意味をもたないが、教育課程編成問題などについては比較的に研究心の強い人が参加する傾向があるといわれる教育研究全国集会などの討論が、三原則とか四原則というような方向ですすんでいたわけではないことは認められるであろう。これはその後の教育研究全国集会においても同様であった(59)。こうした経過をうけた第九次全国集会(千葉・一九六〇年一月)の教育課程分科会のまとめには、つぎのように記されている(60)。

「これまでの高校教育課程の小分科会では、いわゆる高校教育の三原則——総合制・小学区制・男女共学制(これに自由選択制を加えて四原則とよぶ場合もある)——の崩壊を、個々別々にひき放して問題にし、これらを相互に関連させて考察する態度が欠けていた。したがって高知・京都のように、これらの原則を現在でも堅持し、その崩壊を喰い止めるため苦闘している地域から、実践の成果を学びとるうとする積極的な研究態度が十分に伸びなかった。大多数の府県では原則の一部または全部がすでに七八年も前から放棄されている。これに対していつどのような職場の状況下において原則が切りくずされていったか、その過程を明確に分析すべきであると批判されてきた。」

ここでは、教育研究会では、京都・高知などを除くと、男女共学制・小学区制・総合制等を、三つ（あるいは四つ）の原則として相互に結びついたらまとまったものとして語られることはむしろ少なかったこと、これらが崩壊していった現実をまえにして、これを回復すべき「原則」として確認しようとする姿勢が出はじめていることがしめされている。

こうした状況下におかれてきた「高校三原則」ということばに、高校教育民主化をめざす運動上の「原則」であるかのような位置づけを与えるに至った直接の契機としては、いくつかの事実を指摘することができるようにおもわれる。

そのひとつは、高校学習指導要領の一九六〇年改訂に関連して日教組と日高教（日本高等学校教職員組合）が共同で編集・刊行した『高校新教育課程の批判』（一九六〇年一月）という冊子である。実費頒布したが高校教育に関する研究物がひじょうに少なかった時期なので、広範な組合員に歓迎されたといわれる。これは、研究者の協力を得て編集されたといわれ、当時の状況を、「日本の高校教育研究は、現在もそうなのですが、実に貧困な状態にあります。そして、小・中学校に比較しますと、現場のレベルでも、また研究者のレベルにしましても、非常に研究の水準が低く、研究そのものも広範囲に行なわれていないし、非常な立ち遅れが見られます」と率直に述べている(6)。ここでは、「高校三原則」はつぎのように扱われている。

「新制高校の発足当初は、総合制、男女共学、小学区制というのが一般に高校の三原則といわれ、また、(一八ページ、傍点は引用者)

「新制高校発足の精神といわれる高校教育の三原則、(1)小学区制、(2)男女共学制、(3)総合制を守る運動が、その後、高校の民主的体系を維持する基本の活動として続けられました、十分なる自覚がな

った時期においては、それを崩されていくことになったのであります。」(三〇ページ、傍点は引用者)

「しかし、教研における多くの発表にみられたように、すぐれた現場での実践も数多くありました。そして高校三原則を守るたたかいを進め、さらには単位の自由選択性を加えて四原則としようとの活動も進められておりますし、小・中・高一貫した民主教育のあり方は何かを、それこそ、小・中・高一貫した研究体制の中で追求している教師も、年々増加しております。」(二八ページ)

こうしたいわば客観的ともいふべき叙述は、つぎのように、おりから全国的な規模で起こりつつあった高校希望者全員入学運動と結びつけられて、日教組や日高教の運動上の原則であるかのように自覚化されていく。

「上からの三原則の否認という危機のなかで、いまひとつ自由選択制という原則が加えられ、守るべきものとして意識されていきました。」(四三ページ)

「教研活動は四原則とそれを回復するたたかいが、ばらばらではなく、相互に関連させねばならぬこと、新たに確認され定立された全入制(後期中等教育をすべての国民に!)の原則に結びつけられて、より具体的・実践的な原則に深められるべきことを確めるまでにすすんでいきます。」(四四ページ)

ここでは、相互に関連させねばならぬ「四原則」とされていたりして、「三原則」と「四原則」とはいまだに統一されていない観があるが、この『高校新教育課程の批判』の編集に参加したメンバーで構成された日教組の中等教育研究委員会がまとめた『後期中等教育問題の視点』第二号(一九六二年一月)に至ると、もはや「高校四原則」ということばはなく、「いわゆる高校三原則についての掘り下げは、割合に少ない」としながらも、「高校三原則」に一本化されている^②。

今日知られているところでは、「三原則」に一本化し、これを教職員組合の運動上の課題であるかのよ

うにしてひろめる結果をもたらしたものは、六〇年代初頭の高校全員入学運動であったようにおもわれる。たとえば、一九六一年八月に日教組・日高教が開催した「高校教育を守る研究集会」では、高校全員入学運動の本質と意識が過ぎのようによにまとめられたとされている⁽⁶³⁾。

「全入運動の背景にあるものとしては、①教育改革の不充分さと教育の反動化 ②勤評闘争の発展 ③進学希望者の増加と技術革新、の三つがあげられる。全入運動は貧しいゆえに学力・能力を開発されないでいる子どもをすくいあげていく運動であり、テスト学力・テスト授業だけで子どもを評価する能力観ときびしく対決する。この立場から全入運動の軸を、①教育環境・条件の整備 ②人間像にかかわる教育内容の吟味 ③高校三原則の確立、におき、尼崎城内高校の全入実現、和歌山や兵庫で解放同盟や全国自由労組の人たちの力で全入運動がすすめられている事実⁽⁶⁴⁾に学ぼう。全入実現へのせまり方としては、学級・学校増を中心におくもの、高校三原則実現のたたかい、教育課程自主編成からすすめるもの、高校再編成反対のとりくみ、高校入試制度の改善・廃止要求など、多様なものがあるが、こうした多様性を統一的にとらえて運動の発展をはかり、とくに教師の姿勢・教育観・人間観にかかわる問題を重視しなければならぬ。」(傍点は引用者)

私の知る限り、ほぼこの時期以後、「四原則」ということばは滅多に用いられなくなり、また次第に「高校三原則」ということばが教職員組合運動などの分野においてあたかも自明の原則であるかのようにひろまっていくなる。

* 本文で述べた経過からもある程度推察されるように、他の「原則」の場合と同様、当時なお「選択制」に関する掘り下げた研究はほとんどなかった。したがってまた、私の知る限りでは、一定の研究なり討論なりの結果として「選択制の原則」なるものが消えていったわけではないようにおもわれる。その意味において、「選択制」

の意義と実際については今日なお重要な研究課題として残されているといふべきであろう(64)。

このような経過をみれば、京都などごく限られた一部を除くと、教職員組合運動のなかでも「原則」の一つ一つが充分掘り下げて議論されてきたわけではなかったし、まして「高校三原則」という用語は定着しているとはいえなかったとおもわれるのであるが、このような状態にあった「原則」の一つ一つを掘り下げ、三つの原則を運動のなかに一定の重要な「原則」として位置づけるうえで重要な契機となったのは、ある意味では皮肉なことに、文部省による高校全員入学運動にたいする批判ではなかったかとおもわれる。戦後初期には高校教育を国民に広く開放するという積極的な方針をもっていた文部省は、五〇年代末から六〇年代初頭にかけて一転して高校進学率抑制策をとるようになるが、その一環として、希望者の高校全員入学制の実現をめざす高校全員入学問題全国協議会が発足した六二年四月に、文部省初等中等教育局は『高等学校急増対策と「高校全入運動」の可否』と題するパンフレットを作成し、広く関係方面に配布した。このパンフレットは、当時の高校全員入学運動を批判することをねらいとしていたが、そのなかで「高校三原則」は「日教組独特の用語」であるときめつける挙に出た。日教組独特の用語であるか否かは本稿で述べてきたところで明らかであるが、小川利夫は、このパンフレットに反論するかたちで、小学区制、男女共学制、総合制がほかならぬ文部省自身が提起し、普及させようとしてきた施策であることを詳細に吟味した(65)。こうして、研究者による高校三原則の一つ一つに関する掘り下げた労作が初めて生まれた。この論文が一貫して「い、わ、ゆ、る、『高校三原則』」と述べているように(傍点は引用者)、「高校三原則」ということば自体が問題なのではなく、小学区制、男女共学制、総合制の意義や相互関連を追及し、必要な施策を実施していくことが重要であるようにおもわれるのであるが、こうした意義をふくめて、これ以後、高校全員入学運動がひろまるなかで、少なくとも運動を主導する人びとはさして抵抗もなく「高

「高校三原則」ということを言うようになってきたようにおもわれるのである。なお、右の小川論文は、補筆拡充されて全入全協編『戦後民主主義教育の思想と運動』（一九七一年、青木書店、二〇四ページ以下）に収められ、容易にみることができるといえる。

六〇年代以降になると、かつて「高校三原則」などということばが知られていなかった地域はもちろん、一時期は小学区制に強硬に（あるいは無言で）反対していた高校の教職員組合までが抵抗なく「高校三原則」を口にしたり運動方針のなかに掲げるようになっていくが、こうした結果をもたらした事情は別に吟味していくに価する問題である。

* 伊ヶ崎暁生は、「一九六〇年代の『多様化』政策のなかで、高校全入運動が改めて提起し、今日も高校民主化の意義ある原則として確認されている三原則」といつている(6)。

(1) 高校教育の中等教育としての一元性、大衆性について早くから注目し、その特質を解明してきたのは木下春雄であった。木下春雄「戦後高校教育総括の視点」、国民教育研究所編『戦後日本国民の自己形成』一九六七年、四〇—四四ページ。

(2) 大照完『新制高等学校の制度と教育』旺文社、一九四八年。

(3) 阿部重孝『学校教育論』教育研究会、一九三〇年、七九—八〇ページ、同『教育改革論』岩波書店、一九三七—三二二ページ（明治図書版、二二一—二二二ページ）、など。

(4) 角田一郎『高等学校教科課程の理論と実際』興文社、一九四八年、四—五ページ。

(5) たとえば平原春好は、「本法の草案段階では、はじめ各教科名が列挙されていたが、途中で本条のような目標規定に変わった。より原則的な規定をとる意向がこのような変化をもたらしたものと推察される。」「これらは、——中略——、一応、小学校の各教科と対応しているように思われる。」「しかし、厳密にいえば、右のように対応して取扱われるべきものではない。このことは立案過程（前述）からしてむしろ当然であり、「各号の目標は相互

に関連しあつて存在しているのが実際であり、各教科における取扱も特定のものに限定することはできないからである」とのべている。有倉達吉編「新版・教育法」『基本法コンメンタール』第三三三号、日本評論社、一九七二年九月、一二九ページ。

- (6) 星野安三郎・山住正己・尾山宏監修『口語教育法』自由国民社、一九七四年、九五、一三三、一四一、二一五ページ（執筆者は山住）、牧征名・平原春好編『教育法入門』学陽書房、一九七五年、八六ページ、及び注(2)。
- (7) 拙稿「学校教育法の成立過程と『目標』規定成立の意義について」、日本教育学会第三七回大会発表資料。
- (8) 坂元彦太郎『教育の断層』学習文庫、一九五三年、二二四ページ。
- (9) 前掲書、二二一ページ。
- (10) 初期の高校教育の「目標」についての理解については、大照完、前掲書、四三一―四四ページ、が最もくわしい。
- (11) 拙著『高校教育論』大月書店、一九七六年、一七六ページ以下。同「高校教育における選択制と生徒の学習権——大学入試制度との関連で」日本教育法学会第九回総会発表資料 一九七九年四月一日。
- (12) 文部省学校教育局『新制中学校・新制高等学校 望ましい運営の指針』教育問題調査所、一九四九年、五ページ。
- (13) 文部省初等中等教育局中等教育課『公立高等学校統廃合実施状況調査報告』昭和二四年九月一日現在。
- (14) 文部省『昭和二七年公立高等学校入学者選抜実施状況および学区制に関する調査報告』一九五二年七月。
- (15) 戦前の学区制については、森川恭敏「戦時下における中等学校学区制導入の意義」『甲子園短期大学紀要』第二号、一九七〇年二月、を参照。
- (16) 田村義雄「京都府の実施した中等学校入学考査法——学区制を加味した綜合考査」『文部時報』第七八二号、一九四三年一月。
- (17) 「中等学校入学者選抜ニ関スル件」(昭和一六年一月二〇日)『近代日本教育制度史料』第六卷、講談社、一九六七年、四九九―五〇〇ページ。

- (18) 一九五六年に、全県四三の小学区制を事実上通学区制をなくしたに等しい二大学区に拡張した事例につき、本山政雄「高校大学区制と生徒・親・教師への影響」『教育』一九五七年五月号、仲新・秋元照夫・本山政雄・成田克矢・伊藤敏行「産業社会と学校制度の関連と矛盾——高等学校制度を中心とする問題」『名古屋大学教育学部紀要』第四巻第一分冊、一九五八年、を参照。
- (19) 阪本忠一「高等学校通学区区域制度変動過程の考察」、日本教育社会学会編『教育社会学研究』第二七集、東洋館出版社、一九七二年。
- (20) 近年の各都道府県における高校入試制度改革をめぐる論議の最大の争点は、通学区制のあり方に尽きているとあって過言ではなく、したがって学区制に関する文献も少なくない。ここでは、主として北海道の通学区制を素材として問題点を本格的に掘り下げた文献を紹介しておく。浦野東洋一「高等学校入学者選抜制度についての考察」同上誌「『北海道経済』一九七四年二月号。同「北海道における公立高等学校入学者選抜制度についての考察」同上誌一九七五年四月号、七月号、八月号。なお、『教育と医学』一九七八年九月号が「コミュニティと学区制」という興味深い特集をしている。また近年のいわゆる総合選抜については、関西教育行政学会編『教育行政研究』第五号、一九七六年、掲載の特集論文がくわしい。
- (21) 橋本紀子「高校における男女共学問題——教育基本法第五条男女共学の成立過程を中心に」『教育』一九七五年六月号（のちに、平原春好編『教育基本法文献選集4・義務教育・男女共学』学陽書房、一九七八年、に収録）。なお、男女共学一般についてもそうだが、高校における男女共学問題に関する研究論文は意外に少ないことを指摘しておく。
- (22) 文部省実業学務局編『夜間実業教育』、全国夜間実業学校聯合会、一九三五年（のち、文部省実業学務局編『実業教育五十年史統篇』実業教育五十年記念会、一九三六年、に収録）。
- (23) 曾我部久・佐藤和韓鶴『新制中等学校の教育』宝文館、一九四三年、九六一—〇七ページ。
- (24) 学発五三四号（二二・一二・二七）「新制高等学校実地準備に関する件」通達はつきのように述べている。「定時制の課程の生徒には、その境遇から考えて、あまり遠い学校へ毎日通うことのできない者が多い。これらの生徒

に対しては、定時制の課程をおく新制高等学校が、近隣の町村にその分校を設けて、進学の便宜を与える必要がある。」『近代日本教育制度史料』第二三卷、三四八ページ。

(25) 分校の実態については、たとえば藤原治『ある高校教師の戦後史』岩波新書、一九七四年、一三二—一三五ページを参照。

(26) 定時制課程の諸問題については、尾形利男・長田三男『夜間中学・定時制高校の研究』校倉書房、一九六七年を参照。

(27) 総合制の実態については、拙著『高校教育論』の第四章参照。

(28) たとえば、石川進吉『総合国策と教育改革案』清水書院、一九六二年、六九三ページ、などをみよ。

(29) 梅根悟「中等教育機関の跛行性に就いて」『教育学研究』第八卷第三号、一九三九年六月。

(30) 「新制高等学校の実施について」(二三・三・二七)『近代日本教育制度史料』第二三卷、三九四—三九五ページ。

(31) 奥田真丈「発足当時の高校やいわゆるコース制について」、佐藤三郎他『シンポジウム・高校教育の義務化』明治図書、一九七六年、八六ページ。

(32) 文部省学校教育局『新学校制度実施準備の案内』一九四七年二月、一三一—一四四ページ。

(33) 学発五三四号(二二・一二・二七)「新制高等学校実施準備に関する件」(『近代日本教育制度史料』第二三卷、三二八—三三一ページ)、文部省学校教育局『新制中学校・新制高等学校 望ましい運営の指針』教育問題調査所、一九四九年四月、八五ページ、など。

(34) 文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』教育問題調査所、一九四九年四月、一一三—一一四ページ。

(35) 京都府立桃山高等学校『綜合制下の産業教育について』(プリント)一九五三年、九ページ。

(36) 注(13)を参照。これを都道府県別に整理したものが、日本高等学校教職員組合編『学力問題と高校教育』民衆社、一九七五年、一三一—一三九ページに掲載した表である。

(37) 『京都府産業教育七十周年記念誌』一九五九年、二四八、三八一ページ。

- (38) 『講座・日本の教育』全一巻、新日本出版社、一九七五—七六年、を例にとってみると、私の見た限りでは、とりたてて高校教育を扱っている第六巻「青年の教育」の執筆者には、以前には「高校三原則」を論じていた人がふくまれているが、この巻には「高校三原則」ということばは一回しか使われていない(二〇五ページ)。
- (39) その結果、京都、奈良、和歌山の各府県のように、旧制中等学校の四分の一以上を新制中学校に転用した例も現われた。前掲注(13)及び日本高等学校教職員組合編前掲書、一三七ページ参照。
- (40) 京都府教育研究所編『京都府教育史・戦後編』一九五六年、一三五—一三六ページ。
- (41) 同上書、一三九—一四〇ページ。
- (42) 同上書、一四三—一四四ページ。
- (43) 同上書、六〇三—六〇四ページ。
- (44) 粟津龍智編『高校全員入学制』新評論、一九六〇年、七四—七六ページ。
- (45) 杉本恒雄・山本修『高校生奮戦記——高知の高校生』三一書房、一九六二年、二四—二五ページ。
- (46) 山原健二郎『土佐の夜明け』民衆社、一九七一年、一〇八—一〇九ページ。
- (47) 高校全入制調査団「全入制と高校教育の課題」『教育評論』一九六〇年三月号、一一〇—一一一ページ。なお、県教委と県高教組との折衝の段階での実施規定案については、日本教職員組合編『日本の教育』第五集、国土社、一九五六年、五七三—五七四ページ参照。
- (48) 高校全員入学問題全国協議会編集・小川利夫・伊ヶ崎暁生著『戦後民主主義教育の思想と運動』青木書店、一九七一年、二〇—二一ページ。
- (49) 粟津龍智「高校全入制の意義」『教育学研究』第二九卷第四号、一九六二年二月。
- (50) 島根県高等学校長協会編『島根県高等学校教育二十年史』一九六八年、一〇六—一〇七ページ。
- (51) 日本教職員組合編『日本の教育』第七集、国土社、一九五八年、五九八—五九九ページ。
- (52) たとえば、徳島県教育委員会編『徳島県公立高校の歩み』一九七二年、一五八—一五九ページ。石川県高等学校長協会編『石川県高校教育十年史』一九五九年、九七—九八ページ、など。

- (53) 山内太郎編『学校制度——戦後日本の教育改革5』東京大学出版会、一九七二年、三四九ページ（この部分の筆者は今野喜清）。
- (54) 橋本三郎「高校教師と生活指導」、木下春雄・竹内常一編『講座・高校生活指導』第一巻、明治図書、一九七二年。
- (55) 北海道高等学校教職員組合『北海道高教組の二十五年』一九七三年、五五―五九ページ。
- (56) 児玉健次「高校入試改革と高校教職員運動の前進」『教育』一九七八年九月増刊号。
- (57) 日本教職員組合編『教研活動の一〇年』一九六一年、三一―七ページ。（この項の執筆は、大槻健、馬場四郎）
- (58) 同上編『日本の教育』第五集、国土社、一九五六年、五七七―七ページ。
- (59) 同上編『日本の教育』第六集、国土社、一九五七年、六八―八―六九五ページ。同上編『日本の教育』第七集、国土社、一九五八年、五九七―五九九ページ。同上編『日本の教育』第八集、下巻、国土社、一九五九年、一五六―一六六ページ。
- (60) 同上編『日本の教育』第九集、日本教職員組合、一九六一年、四一―〇ページ。
- (61) 日本教職員組合・日本高等学校教職員組合編『高校新教育課程の批判』一九六〇年、二七―ページ。
- (62) 日本教職員組合編『後期中等教育問題の視点』第二号、一九六二年一月、所収の「高校全入と三原則」を参照。
- (63) 高校全員入学問題全国協議会編集、前掲書、一一八―ページ。
- (64) たとえば、日本高等学校教職員組合編、前掲書、一四一―一四二、一五四―ページ参照。
- (65) 小川利夫「文部省はなぜ全入運動に反対するか——文部省『全入運動』批判の批判——」『教育評論』一九六二年二月号。
- (66) 高校全員入学問題全国協議会編集、前掲書、二六―ページ。

第二章 高校教育の民主的性格と義務教育年限延長問題

——背景と課題——

一 はじめに

一九七五年三月の中学卒業生の高校進学率は、全国平均で九一・九％に達したといわれる。同じ年、高校を卒業した者で大学・短大へ進学した者は四五万三〇〇〇人に達し、その進学率は三四・二％となった。一九六五年の高校進学率は七〇・六％であったから、この一〇年間に高校進学率はじつに二一・三％も伸びたことになる。進学率が重要な意味をもつ指標となる理由のひとつは、今日のわが国では、西欧資本主義国の場合とは異なつて、進学した者の大部分がその学校を卒業するからである。文部省の統計には高校の「卒業率」は計算されていないので、卒業者の数を全日制の場合には三年前の、定時制の場合には四年前の入学者数と対比してこれをかりに「卒業率」と名付けてみると、全日制の卒業率は年々九五％を超えてお

り、定時制のそれはほぼ七〇%に達し、近年では、全体として、入学した者の九〇%以上の者が高校を卒業していると考えられる。同様の計算方法によれば大学の卒業率も九〇%を超えていると推測される。このことは、わが国では、高校や大学への進学率という指標によってそのまま近い将来の国民のそれぞれの年齢階層の学歴構成を推測し得ることを意味している。(ふつう、「進学率」は「現役からの進学率」をいめし、浪人からの進学者をふくめると、同一年齢者中の進学者の割合は通常いわれている進学率より高くなるので、大学への進学率をいう場合にはとくに注意しなければならない。)

このような進学率の高さ、急激な伸長の意味するところは一樣ではないし、進学率が高くなることと併行して高校教育にふくまれていくさまざまな問題が顕在化している事実は覆うべくもないが、今日のところ義務制ではない高校に圧倒的多数の青年男女が学んでおり、しかもなおこの進学要求がとろえを見せていない事実にしめされている国民の根強い教育要求は、客観的にみて、教育制度に関して抜本的な改革を迫っているとみることができるようにもわれる。

教育問題についての広範な国民の関心の高まりにたいして、政府・自民党も一定の対応策をしめしている。一九七一年六月の中央教育審議会の答申「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的施策について」にしめされた施策はその代表的なものである。この答申は、今日の教育問題のもっとも重要な部分を構成している学校教育のほぼ全面にわたって改革の課題を包括的にしめした今日もっとも注目すべき文書のひとつであるが、ここではこの「中教審答申」を批判検討することを課題とはしない。「中教審答申」批判を企図した文献はすでに少なくないからである。

本章では、今日の教育問題のなかではもっとも広範な国民の関心をよんでいる高校教育問題に関連して、高校教育義務化を展望する義務教育年限延長問題をとりあげて若干の問題を検討してみたい。

高校教育義務化の問題は、「中教審答申」が、一九八〇年の高校進学率は九六％を超えると推計しながら、またこの答申をみずから「明治以来の第三の教育改革」などと称しているにもかかわらず、検討を回避した問題である。^{*}他方、小・中・高校の教育内容のあり方を検討している教育課程審議会が七五年一月に発表した「教育課程の基準の改善に関する基本方向について（中間まとめ）」は、高校が「国民教育機関としての性格を強めることに注目し」、各教科の内容については小・中・高校の教育を「一貫的にみる」ことを強調し、「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容」を「ほぼ一〇年間」に共通に履修させるべきだとして、明らかに義務教育九年制の枠を超える問題を提起した。もちろんこの「中間まとめ」は、教育課程問題の根幹にある教育課程の国家基準性については少しも改善する企図をしめさず、また当面の問題の焦点である高校教育については差別的なコース制・選択制を強化しようとしている点で、従来からの能力主義的ないわゆる多様化の路線の継承・強化をはかっている。義務教育年限延長問題に言及していないこと、いわゆる高校教育の差別的な多様化を示唆していること、などは、七五年一月二日に自由民主党文教部会が発表した「高校教育制度及び教育内容に関する改革案（中間まとめ）」も同断である。それにもかかわらず、基礎教育一〇年制を口にしはじめたことは、義務教育年限延長問題が現実的な課題となっていることを暗黙のうちに示唆しているといわなければならない。

^{*} 佐藤三郎が「高等学校義務化への展望」という文章のなかで、七一年の中教審答申は「高校はおろか、後期中等教育機関の義務化ということには全然触れていない」と述べた（「」ことにつき（傍点は原文、奥田真文審議官（のち横浜国大教授）は、中教審の中間報告が、「(1)義務教育を現在の就学前教育段階に及ぼすことの必要性と可能性について検討すること、(2)能力・適性・進路に応じて今後ますます多様化することが予想される後期中等教育については、弾力的な方式の採用も考慮しながらその義務化の可能性について検討すること、(3)義務教育の不

就学者や長期欠席者が現在なお存在し、それらの發生に地域差のあること、義務教育の不就学者に特殊教育の対象となりうる者がかなり含まれていることなどをかえりみ、義務教育の徹底について検討すること」としていること、さらに最終答申が、つぎのように述べていることをあげる。

「教育の機会均等をいっそう徹底するため、就学前教育および後期中等教育の段階まで義務教育の年限を拡張すべきだとの意見がある。本審議会としては、国民に就学の義務を課することは、その教育の目標とするものが全国民の教育として必須のものであり、すべての者に例外なくその履修を求めめる必要がある、その実施によって就学上、財政上その他の点に重大な支障が生じない場合に限るべきであると考えた。したがって、就学前教育については、将来、その普及と内容の充実および基本構想Ⅰの1による先導的試行の成果を見定めたいうえで、これを義務教育とする必要性和可能性を検討すべきであるが、後期中等教育の段階は、一律の就学の義務を課するよりも、さまざまな教育の機会を確保するとともに、その就学のための諸条件を整備することによって、その趣旨の実現をはかるのが先決であると考える。なお、これまで特別な事情によって義務教育を修了できなかった者に対しては、特例的な措置によってその履修を奨励すべきである。」

そして奥田は佐藤教授がこれを読み落としているというのだが(2)、答申が義務化問題(あるいは義務教育年限延長問題)を回避したことに変わりはない。

教育の制度という点からいえば、高校教育の義務化あるいはそれを展望する義務教育年限延長の問題は、教育内容の基準設定に国家の全面的介入を容認するかそれとも教育行政の主たる任務を教育条件整備に限定するかといういわゆる教育権問題とともに、現代の教育改革のもっとも重要な課題のひとつであり、今日の教育問題のすべてに深く波及する、避けておろすことが許されない課題となつていてと考えられる。

あとでくわしく検討することになるが、ここでいう義務教育の問題には、制度としては、就学義務のほかに学校設置義務、就学保障義務の問題がふくまれる。先頃、日教組中央が委嘱した教育制度検討委員会

の報告も、かなり広範な教育問題を検討し、少なからずたいんな改革構想をしめたのに、義務教育年限延長問題にはついに触れるところがなかった。高校進学希望者の全員入学制と高校設置の義務化を積極的に提起し、また就学保障義務に關しても、「権利として無償・普通の高校教育を国・自治体の責任として就学保障義務によつて実施すべき歴史的段階にある」と言及しているが、ついに就学義務年限の延長にはふれていない。問題が多面的であるために解明する時間的余裕がなかったのかも知れないが、就学義務年限の延長については検討すべき課題としてすら提起していなかったのである。問題は複雑でかつ困難な問題も少なくないが、革新統一戦線の結成から民主連合政府の樹立に至る展望をもつことが現実的な課題となりうる今日、遠くない日の具体的な課題とならざるを得ない性質をふくんでいる義務教育年限延長問題——高校教育義務化の問題の検討を避けることは許されない時期にさしかかっているようにおもわれる。

ここでは、高校教育の義務化を展望する義務年限の延長が近い将来の課題となつていふことに關連する教育制度上の若干の問題を検討してみようとおもう。いかえれば、高校教育の義務化が現実的課題になつていふことの論証そのものを企図するものではないが、念のために義務年限延長問題の土台となる現実的認識についての私見を要約しておけばつぎのとおりである。

(1) 現代社会の生産力の水準の高さとますます急テンポですすむその進歩は、すべての勤勞人民の知的・肉体的および人格的な水準の向上を要請している。

(2) 今日までの青年期の教育に關する研究と諸外国の幾多の経験は、ほぼ一八歳くらいまで知的・肉体的および人格的な面での教育・訓練を受けることをとおして、すべての青年が一人前の市民として成長することが知られている。

(3) 教育を受けることは国民の権利でありそれが基本的人権の構成部分であるという理念に立脚するな

らば、義務教育を九年にとどめておかなければならない合理的な理由は存在しない。

(4) 義務教育年限延長の実現を妨げると考えられる理由のひとつに、国・地方公共団体の財政負担と勤労人民の経済的負担がある。たち入ってみれば多くの問題があるが、今日の国・地方財政の大きさがその負担に耐えないとはいえないし——経済状態の極めて困難であった敗戦直後の一九四七年から全国一斉に新制中学校をスタートさせたことを考えてみると、今日の財力が高校義務化の展望を不可能ならしめる程小さなものとは到底いえないし、制度上まだ義務化されていない高校に現に九〇%を超える子どもたちが進学している事実は、むしろ義務化の展望を明るいものとしている。

高校教育の義務化あるいはそれを展望する施策の現実化が妨げられているのは、基本的には、この点に關する国民的な合意の成立を妨げる幾多の要因が存在するからである。ここでは、このような観点から、主として、今日の高校教育という学校制度がふくんでいる若干の問題を検討しようとおもう。

ここで議論のなかで起こりうる無用な混乱を避けるために、若干のことわりを前おきしておきたい。

そのひとつは、今日の高校教育に関しては早急に解決すべき問題があまりに多いために、ここ数年というごく短期の見通しのなかで改善できるような「改革」の課題と、革新統一戦線の成立——アメリカ帝国主義に従属し独占資本の利益を代弁する自民党という今日の保守党政権の崩壊——民主連合政府の樹立というような、いくらからでも長期的な展望のなかで実現されることになるであろう義務教育年限延長のような「改革」の課題が、しばしば、混同され、並列に論じられやすい状況があることである。この種の混同の典型のひとつは教育制度検討委員会の提起した「地域総合高校」構想のなかにもみられるようにおもわれる*。高校増設、希望者の高校全員入学制、あるいは通学区制の縮小をふくめた高校入試制度の「改革」

ないし原則的な廃止は、一見困難にみえても——その困難は政府・自民党がつくりだしているのだが、基本的には現行法制度の枠のなかで充分解決しうる「改革」の課題であつて、前者に属する問題である。これらの問題にくらべると、義務教育年限延長問題は、明らかにいくらかでも長期的な見通しをふくむ問題であるだけでなく、同時に、たんに解決に時間がかかるというだけでなく、民主主義的な勢力の国政のうえでの一定の確実な前進が要請されてくるであろう問題をふくんでいるという点で、当面の諸課題の一定の「改革」を前提としながらも、当面の諸課題とは違ったレベルの、相対的に独自の問題として位置づける必要がある、と考えられる。ここでは、主としてこの独自性に着目して、議論のための一つのたたき台を提供してみたいと考える。

* とはいつても、教育制度検討委員会の提唱した「地域総合高校」構想の主要な欠陥が長期短期のみとおしを混同している点にある、というわけではない。同構想の主要なそして致命的な欠陥は、むしろ現状認識の不正確な点にある(3)。

ところで、高校教育の義務化を展望した義務教育年限の延長という改革構想に問題提起は一種の重大な学制改革論であつて、この種の議論をすすめるためには多面的で正確な現状認識が不可欠なのに、残念ながらこの点に関する理論と実践の面での研究の蓄積は正直のところ甚だしく不足している、といわなければならない。近年、中等教育を国民教育という観点からとらえなおす研究は着実にすすみつつあるといつてよいが、それにもかかわらず、ここでは、筆者の知見が限定されていることにもよるが、なお少なからぬ問題に関して仮説の域を出ない私見を前提とした議論をすすめざるを得ない。

二 義務教育年限延長問題の背景

1 義務教育をめぐる争点

戦後日本における義務教育をめぐる主要な争点は、国民の教育権保障の問題と義務教育年限延長問題につきるといつても過言ではないようにおもわれる。とくに国民の教育権保障の問題は今日なおもっとも重要な争点であり、義務教育年限延長問題もこのなかにふくめて、もしくはそこから導きだされる一つの帰結の問題として理解することができる。

第二次大戦前のわが国の義務教育においては、就学義務は兵役、納税義務とならぶ臣民の三大義務のひとつであり、天皇制国家にたいする義務と観念され、教育制度もそれを具体化するために整備されていたと特徴づけることができる*。そこには、教育を受けることは、国民の権利であるとする近代の教育思想の介在する余地はまったく認められていなかった。このような制度のもとでは、教師は臣民の義務を実現するための天皇制国家の下級の官吏の一種として位置づけられていたし、教育の内容や方法もまた国家権力による厳しい統制のもとにおかれており、教師の教育の自由はまったく認められていなかった。一言にしていえば、義務教育の制度は、天皇制・国家に忠実な労働者や農民、兵士を育成する装置として発達させられてきたのであった。

* 「天皇制学校教育の第一の特質は、初等教育に適用されていた義務制が、軍隊における徴兵制と同じように、地域住民に課された賦役であるという性格を、最後まで維持しつづけたことである。(4)」

しかし、国の施策としての義務教育が右のようなものであったとしても、労働者・農民大衆のあいだに生まれた教育を国民の権利であるとする思想を根こそぎ根絶することはできなかったし、教育の自由を要求する教師大衆の民主主義的な要求を弾圧しつくすことはついにできなかった。日本資本主義の発展に伴う国民大衆の進学要求の強まりは国民の教育への要求のもっとも端的な表現であったし、苛酷な弾圧のもとで闘いぬかれた教育労働組合の運動がつねに教育の自由の確立を要求していた歴史的な事実を覆いかくすことはできない(5)。

第二次大戦後、国内の民主主義的な運動と要求の高まりと国際的な反ファシズム勢力の支援にささえられて日本国憲法が制定されるに至って、教育を受ける国民の権利ははじめて法典のうえにおいても確認され(日本国憲法第二十六条等)、教育制度のうえでの義務教育(観)にも一大転換がおこった。

義務教育は、国家にたいする義務ではなく、子どもの発達を保障するための、国民の教育権を保障するための、子どもにたいする親の義務と自覚され、教育行政はこのような権利を保障するための条件整備の義務をおうものと理解されるようになったのである(6)。しかしこのような理解は、国の教育行政全般に貫徹しているわけではなく、むしろ、初等・普通教育に関しては国民の教育水準を一定に維持するために教育内容を規制することは国家権力の権限であるとするいわゆる国家教育権の理論が今日の教育行政の根幹に据えられている。これに関してわれわれは、国民の教育権を保障するために国は教育条件整備には責任をおわなければならないが、教育内容に関しては大綱的な基準を設定するにとどめ、教育の場に自由の空気を助長するを通して、国民の教育水準の維持向上をはかることこそが教育行政の責務であると主

張している。この争点は、家永教授の提起した教科書訴訟や学力テスト裁判のような司法手続を通して一定の結着を争う問題となつてはいるだけでなく、教育行政の民主化をめぐるもつとも基本的な争点となつてゐる(7)。

義務教育の年限を何年とするかの問題は、基本的には国民の教育権保障の問題であるから、その争点は右に指摘した問題にふくまれることになる。第二次大戦前の問題については次項でふれるが、戦後の問題についていえば、はやくも一九四六年中に教育刷新委員会が六・三・三・四の学校体系を決め、九年間の義務制を建議したことにより、根本方針は定められたとみてよい。これ以後は、教刷委が一九四七年四月一日より施行することを主張したのにならして、主として財政上の理由から政府側内部に実施を延期しようとする動きがあつたが、国民の要求を背景とする教刷委の断固たる態度におされ、既定方針どおり一九四七年四月から教育基本法・学校教育法が施行され、義務教育年限は一九四七年度より年次を追つて実施に移され、一九四九年度には完成をみたのであつた(8)。

後におこなう検討との関係で、九年制義務教育が実施に移される一九四七年前後の時期にみられた義務教育年限に関する二つの議論に注目しておきたい。

その一つは教刷委の審議過程にみられた意見で、六・三の九年间義務制に意見が固まつたのちにも、旧青年学校では本科五年(一九歳まで)が男子に義務化されてきたこととの関係で、一八歳までの定時制義務学を實施すべきだという意見が第二特別委員会を中心に根強く存在したこと、義務制は一五歳で終わらされるべきでなく、一八歳から二〇歳をもって国民教育の完成を考へるべきだとするようない意見のあつたことである。これらのうち、前者の問題については「男女一八歳未満の者は一カ年一定時間の普通教育を受けるものとする」という項目が第一六回総会の採決に付され一七対一六で可決されたが、文部省

の新学制実施要綱作成の過程で削除された(9)。

その二は新学制発足後に現われた義務教育年限短縮論、具体的には義務制六・二制論である。いわゆるドッジラインの強行にもなつて一九四九年度予算から新制中学校の校舎建築予算が全額削除されたのがいわば第一の危機で、参議院、教刷委のあいづく六・三制義務制の断固実施決議や日教組の要求などにみられた全国的な支援のもとで、補正予算に計上されることをおして切りぬけられた。義務教育年限短縮論は一九五一年に再び現われ、このたびはたんに財政上の理由からだけでなく年少労働力を確保しようとする動機や新学制を占領軍の押しつけと解する反発などをふくむものであつたとされるが、この危機も圧倒的な支持のもとに切りぬけられたのであつた(10)。

この後、九年制の義務教育は確固とした教育制度として国民のあいだに定着し、今日知られている限りでは、義務教育年限の短縮に関する有力な議論は行なわれていない。他方、高校進学率の確実な上昇はむしろ義務教育年限延長の可能性を成熟させつつあるかにみえる。高校進学希望者全員入学の声は近年一だんと強まっているが、それにもかかわらず、確固とした義務教育年限延長の声が提起されてこないことは高校教育の現実の示唆する問題が複雑で解決困難にみえることが深く関係しているようにおもわれる。この問題は第二節で検討してみたい。

2 義務教育年限延長問題の歴史的背景

はじめに、義務教育年限の歴史を素描してみよう。

わが国の義務教育制度は、周知のように一八七二年(明治五年)の学制にはじまる。義務就学年限につ

いてみれば明治初期には幾多の動揺をまぬかれず、絶対主義的天皇制の教育制度の骨格を定めたとされる一八八六年（明治十九年）の小学校令においても、学齡児童を尋常小学校四年の課程をおえるまで就学させる義務を課したが、土地の状況によって三カ年以内の小学簡易科への就学をもってこれに代用することが認められていた。一八九〇年（明治二十三年）の改正で小学簡易科は廃止されたが、義務就学年限はなお尋常小学校の三カ年または四カ年とされたのであった。

義務就学年限が四カ年に統一されたのは、日本資本主義が急速に産業革命を経、明らかに近代的労働者階級が誕生したとされる時期である一九〇〇年（明治三十三年）の小学校令改正によってであった〔1〕。学制發布以来二八年めであった。ついで七年後の一九〇七年（明治四〇年）の改正で義務就学年限は六年とされた。学制以来わずか三五年め、日本資本主義が日露戦争を経て早くも独占資本主義の時代に入るといふ時である。

これ以後の義務教育年限延長は、容易に実現しなかった。第一次世界大戦を経て独占資本主義体制が確立したとされる一九二〇年代には既に義務教育年限延長問題が政治上の問題となりはじめ、一九三〇年代には教育改革論の主要なテーマの一つとなっていたが、義務教育年限が八カ年とされたのはようやく一九四一年（昭和一六年）の国民学校令においてであった。義務教育が六カ年とされてからじつに三四年めのことである。しかし、一九四四年に実施予定とされたこの義務教育年限の延長は、同年の国民学校令等戦時特例によって実施が延期された。

一九四七年には、教育理念の根本的変革を基礎とした教育改革が実施されて六・三・三・四学校体系が実現し、義務教育年限は九カ年となった。これより前、法制面では、戦時特例の廃止された一九四六年に形式的には義務教育の年限は八カ年となっていたが、敗戦直後の混乱期で関係者をふくめて自覚的にうけ

とめられてはいなかった(12)。したがってわが国の義務教育年限は、実質的には、一九〇七年より四〇年を経て、いつきよに六カ年から九カ年に延長されたとみてよい。

もつとも右はもつぱら全日制就学義務のみをさすものであり、右とは別に、一九三九年の青年学校令の改正により、一四歳から一九歳までの中学校実業学校その他の学校に学んでいる以外のすべての男子に青年学校に学ぶことが義務づけられた。ただし青年学校はおおむね各学年とも年間二一〇時間以上の授業を行なうもので昼間全日制たるを要しなかったから、前記の初等教育の義務制と等しく並べて議論するわけにはいかない問題をふくんでいる。青年学校への男子の就学義務は戦時特例によつても停止ないし短縮されることがなかった。このため、義務教育を六・三制の九年間とすることが男子青年学校生については義務年限の短縮となることに関連して、全日制にすまない者について高校定時制への就学義務化が教刷委で検討されたことはさきにみたとおりである。

ところで右の歴史的素描において義務教育年限とか義務就学年限という用語を用いたが、正確にはこのような用語は一九四一年の国民学校令以後に用いられるべきもので、それ以前の義務制にこの用語を用いるのは必ずしも正確ではない。

がならい、義務就学を定める方式には年齢主義と課程主義と呼ばれる方式があり(年齢主義のほかは年数主義を別個にたてる場合もあるが)、国民学校令および現行の学校教育法は年齢主義を採用している。学校教育法が保護者にたいして「満六歳に達した日の翌日以後における最初の学年から」「満一五歳に達した日の属する学年の終りまで」子どもを就学させることを義務づけているのは年齢主義にそつていることをしめす。就学の始期と終期が定まればおのずと年数は定まるから、この場合年数主義といつてもまち

がいではなく、また教育基本法第四条が義務教育を九年と定めていることだけをとりだしてみればわが国の現行義務教育は年教主義ともいえるわけであるが、学校教育法と合わせて考えるならば年齢主義と呼ぶべきであろう。特徴をはっきりさせるために誤解をおそれずやや極端ないい方をすれば、年齢主義の義務教育は原則として何を学ばせるか学んでいるかを問わずに何歳まで学ばせるかを義務づける方式である。

国民学校令以前の義務づけの方式はこれとは異なっていた。たとえば戦前もつとも長く実施されていた一九〇七年の小学校令（第三十二条）では、「満六歳ニ達シタル翌月ヨリ満十四歳ニ至ル八箇年ヲ以テ学齡」と定め「学齡兒童ノ学齡ニ達シタル月以後ニ於ケル最初ノ学年ノ始ヲ以テ就学ノ始期トシ尋常小学校ノ教科ヲ修了シタルトキヲ以テ就学ノ終期トス」とされていた。同令によれば尋常小学校の修業年限は六カ年であつたから通常は六歳から一二歳まで就学すればよいが、一二歳で尋常小学校の課程を終了しない場合にはなお続けて就学しなければならなかつた。むろん無制限に義務が課されるわけではなく学齡の終期つまり最大限満一四歳まで就学させればよかつたのである。逆に、まれにせよ六カ年の課程を五カ年で終わることもあつた。つまり課程主義は年齢ではなく定められた課程を修了させること自体に主眼があつたと解されるのである。さきにしめした義務就学年限は、したがって、正常に進級する大多数の子どもの就学年限なのである。

梅根悟は、年齢主義は典型的にはイギリスにおいて、若年者に就学年齡の制限を設けてその年齢までの就学を保障するという目的から發達したもので、課程主義はたとえば教義問答書を暗誦できるようにするというような兒童に共通に一定の素養を身につけさせることを要求した絶対主義ドイツに發達したものであるから、子どもを守るといふ立場を基本とする年教主義（あるいは年齢主義）を守り育てるべきだとしている(13)。歴史的な経過の説明としては理解できるようにしても、年齢主義がほかならぬ戦時体制下に実現

をみた経過からみても右の主張はじゅうぶん説得的だとはいいがたい。梅根の指摘するような理由をふくんで、国際的な趨勢が課程主義から年齢主義へ移行する傾向にある(14)ことは認められるが、いわゆる後期中等教育の義務化が現実の課題となってくると、後述のように後期中等教育には何らかの選択教科目の履修が問題となることに関連して年齢主義が必然的な傾向であることに着目することも重要ではないかと考えられる。

なおついでにいえば、青年学校への男子の就学義務が、兵役までの訓練という観点から生まれたものであったことを指摘しておくことも必要であろう。

3 一九三〇年代の義務教育年限延長問題

わが国の義務教育年限延長問題の歴史をひもといてみると、一九三〇年代に一つの転機があったことがわかる。八年制の義務制を採用した国民学校令が公布施行されたのは一九四一年のことであるが、教育審議会がこれを決めたのはこれより前、国家総動員法の成立をみたのと同じ一九三八年のことであった。

一九三〇年代には、義務教育年限の延長問題をふくむ一連の教育改革論が官民のかなり広い範囲で議論され、そのあるものは実施に移された。これらのうち、ここでの主題に関連するものとしては、まず三〇年代前半のものとして、義務教育後の青年にたいする大衆的な教育訓練を行なってきた実業補習教育と青年訓練所とを統一した一九三五年の青年学校令の公布がとくに注目される。三〇年代後半になると、教育改革をめぐる議論の大部分は、一九三七年一月から四一年一〇月に至る教育審議会の審議に付されたがそのうち初等教育の改革と義務教育年限延長問題は義務教育を八カ年とするなどの大改正をふくんだ国民

学校令（一九四一年）として、また中等程度の諸学校（中学校・高等女学校・実業学校）の改革はこれらを同格の中等学校として形式的に「一元化」した中等学校令（一九四三年）として、教員養成制度改革は師範学校を専門学校と同格の学校へ昇格させる師範教育令の大改正（一九四三年）としてそれぞれ実施に移された。また、教育審議会に諮問するまえにすでに政府の方針の決定していた男子にたいする青年学校義務化の構想も、教育審議会の審議を経て一九三九年の青年学校令改正等をおして実施に移された。これらの施策は相互に密接に関連しあいながら、全体として、戦時体制下の、つまり国家独占資本主義の新たな段階における教育制度として構築されたものであった。

右の諸改革の全部を検討する必要もないので、これらを、①義務教育年限延長問題、②中等教育の一元化問題、という二つの観点で整理しておきたい。

もともと、一九三〇年代の教育改革の課題は、義務教育年限の延長と中等教育の一元化とがそれぞれ別個の問題として提起されていたわけではない。当時尋常小学校六カ年の義務就学はるか以前にほぼ一〇〇％近く実現をみており、国民の教育要求はつぎの、つまり尋常小学校から上の段階の教育への進学要求として着実に発展しつつあったが、それは、中学校・高等女学校・いわゆる中等程度の実業学校（工業学校・農業学校・商業学校等）の中等教育諸学校への進学熱の激化と高等小学校への進学率の急テンポの上昇として現われていた。尋常小学校卒業者の上級学校及び高等小学校への進学率が一九三一年にすでに八〇・六％に達していた事実はこの間の事情を雄弁に物語っており、当時社会問題となっていた中等学校入学試験の競争激化の問題が、要するに中等学校（中学校・高等女学校）の収容力が絶対的に不足するところから招来された事態であることは明らかであった。すなわち、当時の尋常小学校から正系の中等教育機関である中学校・高等女学校への進学率（進学希望者は数倍になっていたから収容率としてとらえた方が

正確かもしれない)はわずか一〇数%に過ぎなかったのである。

このような事態の進行するなかで、民主主義的な研究者たちは、問題をたんに義務教育年限延長という改革課題として提起するのではなく、高等小学校↓青年学校と中等教育諸学校とに分裂されていた青年期の教育を統一することを当面の改革のもっとも重要な課題として提起したのであった。このような改革は周知のように、一九四七年まで実現しなかった。

当時、政府は、高等小学校↓青年学校と伝統的に上級学校への正系の教育機関とみなされてきた中等教育との統一という課題にはまったく手をつけようとしなかった。そしてこの方針は一九三〇年の青年学校令によっていわば確定したものとなったから、残された改革の課題は義務教育年限の延長問題と、これは相対的に独立した問題としての中等教育諸学校の一元化の問題とに分裂させられた。政策は分裂していったとはいえ、義務年限延長問題は、たんに一九三〇年代に進学率が六〇%台にあった高等小学校の義務化の問題としてではなく、これに中等程度の諸学校への進学者を合わせて八〇%台に達していた青年期の、いっそう正確に言えば青年前期の義務化の問題として現われていた。その意味でいえば、教育審議会が二カ年の義務年限の延長を決める少し前、一九三五年の尋常小学校からの上級学校および高等小学校への進学率が八六・二%に達していたことは注目されてよい。(ついでにいえば、当時、高等小学校に進んだ者が二学年を修了する者は八〇%をこえていた。中退者のなかには中等学校への進学者がふくまれるから、入学者の九〇%ちかくが八カ年の教育を受けるようになっていたとみられる。)この数値は、一九七三年の高校進学率と一致しているのである。

義務教育年限の延長をもたらした諸要因は、基本的には、生産力の発展、日本資本主義の発展のなかで着実に伸びてきた国民の教育要求の増大に求めることができよう。そして、それは政府のたんなる止むを

得ない譲歩ではなく、生産力の発展に対して労働者に一定の素養と体力を必要としていた独占資本の要求に合致するものであり、強健な兵士を必要としていた軍部の要求とも合致するものであった。まとめていえば、それは国家独占資本主義の教育政策の一環なのであった。

また、義務年限延長に伴う就学保障の措置のうちでもっとも重要なものは就労制限である。わが国では一九一六年に施行された工場法によって義務教育年限に対応する一二歳未満の子どもの雇用が禁止されていたが、のち、一九二三年の工業労働者最低年齢法によって、(一二歳以上の者で尋常小学校の教科を修了した者を除き)一四歳未満の者の使用が禁止された。戦後の労働基準法のようにすべての雇用労働の原則的な全面禁止でないところに問題があった(一四歳までの全面的な就労禁止でなかったことが、それまで、尋常小学校卒業者の進学をある高さにおさえていた、とみることもできる。)から、一四歳までの義務就学に関する就労制限の面からの法制的準備も必要であつたが、これも義務教育年限延長同様、戦前には実現しなかつた。

教育審議會は、義務教育年限の延長問題とは相對的に別個の問題として、中等教育の改革を審議し一定の結論に達した。この審議経過とその結論に関しては別に研究もあり(15)、私の意見も別の機会にのべたので(16)、ここではのちの議論に關係する問題だけを指摘しておくたい。

中等教育改革に関して教育審議會の到達した結論はそのまま一九四三年の中等学校令に盛り込まれた。それによれば、中等学校は「皇国ノ道ニ則リテ」「国民ノ鍊成」をするのを目的とするという点でまさしくファシズムの時期の教育政策を具現しようとするものであつたが、学校制度という点に着目してみると、それまでそれぞれ別種の学校とみなされていた中学校・高等女学校および中等程度の実業学校をと、ともに中等学校として位置づけたことが注目される。この点に関して中等学校令に注目すれば、中等学校は「高

等普通教育又ハ、実業教育」を施す学校たとして分裂の余地を残し、実際に第二条以下で「高等普通教育」を施すことは中学校（男子）・高等女学校（女子）の目的であるとされ、「実業教育」を施すことは実業学校の目的であるとされ、またこれに対応して中学校規程、高等女学校規程、実業学校規程が定められるなど、三種の学校は明確に「種別化」されていた。それにもかかわらず、実業学校が中等教育の一種として位置づけられたことの意義は軽くない。

がんらい西欧に発達した「中等教育」の概念と制度は、高等教育機関への進学準備課程を意味したのであって、初等教育のつきにある課程ではなかった。高等小学校や実業学校がそうであったように、教育年限がたとえ何年に延長されても、上級学校に接続しない教育は中等教育ではなかった。そして、わが国では、法規のうえでは、「高等普通教育」という用語の解釈は歴史的に少しづつ変わってきたとはいえ、この言葉はつねに右の意味での中等教育の目的規定のなかに用いられてきた。言葉の用いられ方においては、中等学校令は何ら変わらなかった。しかし、従来、中等程度の実業学校ではあっても上級学校への正系の教育機関でなく、したがってけつして中等教育とみなされることのないなかつた農業学校・工業学校・商業学校等の実業学校が中等教育を行なう中等学校の一つであるとされるに至つた意義は、まことに大きい。* 少しく大げさな言い方かもしれないが、中等教育の概念に歴史的な転換がおこなわれたということができる。

* 正確にいえば、一八八六年の中学校令第一条には「中学校ハ実業ニ就カント欲シ又ハ高等ノ学校ニ入ラント欲スルモノニ須要ナル教育ヲ為ス所トス」とあって、中学校に実業教育又は類似の課程がありうることを示唆していたが、現実にはその種の課程はほとんどなかったといつてよく、一八九九年の全面改正以後、中学校令には右の傍点部分の文言は消えたのである。

実業教育を施す学校も中等学校であるとされたことは、たんに中等教育が形式的に「一元化」されたと

いうにとどまらず、中等教育制度の大衆化と民主化への確実な一歩をすすめたといえるようにおもわれる。この課題は、のちにみるように、直接に新制高等学校に引き継がれ発展させられることとなった。

三 中等教育の一元化と大衆化

1 高校教育の民主的性格

一九三〇年代に議論された教育改革論の主要な課題は、基本的には戦後の教育改革において実現した。あるいは少なくとも実現する可能性の現実的な基礎は確立したとみてよいであろう。

まず、根幹となる理念の面からいえば、日本国憲法と教育基本法・学校教育法などの法制面から、教育を受けることは国民の権利として位置づけられたし、実際面においても、行政施策等に幾多の問題があるとはいえ、義務教育へのほぼ完全な就学の実現や高校進学率の向上にみられるように、教育を自らの権利とする自覚は国民のものとして確実に普及している。学校体系の面からみても、たんに多年の懸案であった義務教育年限の延長が実現しただけでなく、義務教育が、大衆的コースと上級学校への進学コースという分岐を完全に廃棄した統一的な中学校の制度として実現した⁽¹⁷⁾。就学保障の面で不十分な点はいまなお少なくないが、就学させる義務に対応した学校設置義務と義務教育年限内の就学禁止という施策はそ
ろっている。

中学校の教育がすべての子どもに一樣に開放されたことにより、そして中学校に差別的なコース制を導入しようとする何回かの試みがほぼ完全に失敗に終わったことにより、中等教育の前期の段階においては、明らかに事実において、中等教育の概念は変質させられたのである。かつて、中等教育はより上級の学校へ、正確には高等教育へすすむことを可能にする、そのための準備教育を意味し、したがって、同時にそれは圧倒的に多くの大衆が学ぶべきものとは別の教育であった。新制中学校は小学校から直接に接続する学校であるだけでなく、唯一の上級学校である高校にすすむには必ず通らなければならない学校であるから、その意味ではその教育には旧来の中等教育の役割が刻み込まれている。しかし、中学校の教育は、すべての子どもが受ける教育となったから、これは、中等教育がすべての子どもに開放されたともいえるが、中等教育とは大衆のための教育とは別種の教育であるという旧来の教育観は新制度の中学校には適合しないといわなければならない。新制中学校が成立したことによって、中等教育の概念は変質させられ、初等教育につづく、国民誰もが受ける第二段階の教育という意味をもっとも重要な内容としてふくむことになったわけである。新制中学校教育の成立は、その意味でも、新しい学校体系のもっとも重要な試金石であった。戦後四分の一世紀の新制中学校の経験は、この中等教育の前段階における中等教育の変質 \equiv 民主化が、いわゆる「学力」問題などの問題を顕在化させながらも、全体として国民のあいだにほぼ完全に定着したことをしめしている。新制中学校の義務教育化がこの変質 \equiv 民主化を実現したのだが、逆に、中等教育概念のこのような変質 \equiv 民主化をふくむことなしには義務教育が広範な国民に支持されて発展することもなかったのではなからうか。

新制中学校の成立・発展にみられるこのような中等教育概念の変質 \equiv 民主化の問題に着目するのは、今日、高校教育も同じく中等教育とよばれているのに、そこではどのような意味で民主化がなすとげられた

のか、が高校教育義務化という民主的改革の展望に関する試金石になるようにおもわれるからである。かに問題を単純化して、義務教育年限の延長問題が文字通りたんなる年限延長問題に限定することができらば、中学校につづく学校がどのような学校であるかは問題とならないことになるが、高校が中学校から接続する唯一の学校であるかぎり*、そしてもともと、義務教育年限の延長要求が、国民すべてに一定の学力と体力そして教養を身につけさせるという要求を基礎として生まれるものであるかぎり、高校教育をいかなる意味の教育とみるかは、当面の義務教育年限延長問題のもっとも重要な試金石となるようにおもわれるのである。

* 周知のように、一九六一年の学校教育法改正によって高等専門学校が成立した結果、今日では、中学校からすすみうる学校は高等学校だけではなくなっている。

新制高等学校の性格をどうみるかという問題は、それ自体大きな問題であるので詳論は第四章に譲ることとして、ここではまず、高校教育の民主的性格の問題を、大衆性と一元性という側面に限ってかいつまんで検討してみる。そこでは当然に、高校教育においては中等教育概念の変質¹¹民主化がどう理解されているのが問題となる。

新制度の高等学校は、中学校までの教育の基礎のうえに、中学校からすすむことのできる唯一の学校として構想され、創出された。その意味では、高校教育は発足の当初から大衆的性格と一元的性格をとものにそなえており、両者を切り離して考えることはできないが、叙述の便宜上、分けて考察してみよう。

まず一元的性格についていえば、高校が中学からすすみうる唯一の学校とされたことよって、一元的性格の根幹は定まったとみてよい。つまり、青年期の教育を中等学校と青年学校とに分裂させる政策は、高校という単一の学校の創出により、基本的には廃棄されたのである。

しかし、高校教育が理想的・制度的に青年期の教育を一元化したものであることに疑う余地はないものの、具体化の段階では幾多の困難が克服されなければならなかった。旧青年学校との関係については、高等学校設置基準によって高校に関する一定の要件が定められ、安あがりの大衆的教育機関であった青年学校がそのまま新制高校に移行することは認められなかった（このことから、逆に、高校教育を大衆的なものとするための施策の必要が生まれた）。ここから、一定の物質的条件を備えているとみられた旧制中等学校の大部分を基礎として新制高校が創出されることとなった。この場合に問題となるのは、旧制中等学校は、一九四三年の中等学校令によって形式的には一元化されていたが、実質的には、中等学校が中学校・高等女学校・実業学校という三種類の学校に種別化されていたことであった。

六・三・三・四制の学校体系の枠組みを定めた学校教育法では、高校教育の目的は、教刷委の建議のとおり、「高等普通教育及び専門教育を施す」ことにあるとされた。中等学校令における学校種別化の法令の文言上の基礎は目的規定中の「高等普通教育又ハ、実業教育」という点にあったから、新制高校は法規の上では、種別化を認める余地はなくなった。法規の上で認められなくなった種別化の問題を具体的措置とおして実質的にどう克服するかが、高校教育の一元化の主要な課題であった。

このような一元化を具体化するために種々の施策が講じられた。第一章二節の2でも述べたように、教育課程の面でいえば、専攻のいかんにかかわらずすべての生徒に国民共通の教養として求められる基礎的な教科・科目の一定量を共通必修とすることを根幹とし、その他の教科・科目を原則として生徒の自主的な選択にゆだねることとしたのもそれである(18)。こうして、旧制中等学校にみられた学校の種別化が廃され、教科・科目構成の特徴にしたがつて設けられる学科が旧来の学校種別にとってかわった。今日、普通高校とか職業高校という呼称があるが、これは普通科のみをおく高校・職業学科のみをおく高校の俗

称に過ぎず、高校にこのような種別があるわけではない。

教育課程の構成のうえで男女別の種別化が認められなかっただけでなく、公立高校の大部分に男女共学が実現したから、旧制の中学・高女のような種別化と差別もまた、ほぼ完全に解消された。

このような一元的性格を補強する意味あいと、希望する者が希望の学科へすすむことができるようにするという意味をふくんで、またのちに述べる高校教育を大衆化する具体的措置としての「通学区」を設けるために、文部省は、高校の発足当初（の数年間）、高等学校の大規模な統廃合を推奨し、この過程で普通科と職業学科を併置すること、より具体的にはできるだけ普通科に職業学科を併設することを推奨した。こうして創出された複数学科の高校は普通科または職業学科のみをおくいわゆる単科制の学校に対比して総合制高校と称されている（19）。

右に述べた高校教育を一元化するための措置には、実際には種々の困難が伴いそれは今日なお尾をひいているのだが、高校教育を大衆化するためにはいっそう重大な困難があった。

よく知られているように、文部省は、高校の発足前後からおよそ一九五〇年代前半くらいまでは、明確に、高校教育は大衆にひろく開放されるべきであり、「義務制でこそないが、国民全体の教育機関として、中学校卒業希望する者はすべて入学させること」を建前とすべきことを繰り返し強調しており、このために幾多の措置がとられた。

高校教育を大衆化するための措置には、前述の高校教育一元化のための一連の措置もふくまれるが、高校入学試験制度の改善、通学区制の設定、定時制課程の創設などは特に重要な意味をもつものであった。

まず入学試験制度についていえば、重要なことは、入学試験をどう実施するかという方法上の問題ではなく、いかなる場合に入学選抜を実施することが認められるかの問題であった。この点についての、高校

発足当初から暫くのあいだの文部省の方針はきわめて明確であった。四九年の『新制中学校・新制高等学校 望ましい運営の指針』は、「新制高等学校は、社会的経済的および知能的に恵まれたものからよりぬいた者のためにのみ存在するきわめて独善的な学校」ではなく、「その收容力の最大限まで、国家の全青年に奉仕すべきもの」であるから、選抜は「やむを得ない害悪であつて、経済が復興して新制高等学校で学びたい者に適当な施設を用意することができるようになれば、直ちになくすべきものである」と述べていた。そして、「希望者はすべて入学させること」が建前であつて、選抜がやむをえない害悪であるという見解は法規のうえでも確認されていた。すなわち、学校教育法施行規則第五十九条は、一九六三年に改悪されるまで、選抜は「入学志願者が、入学定員を超過した場合」にだけ行なわれることを明確にしていたのである（第八章参照）。

高校には、発足当初から全日制の課程のほか定時制の課程も設けられたが全・定間に教育上の差別は設けられなかつた。これにより、一九五〇年には定時制課程のみをおく学校一六七〇、全日制と定時制とを併置する学校は一二八〇、合わせて二九五〇校の高校に定時制課程がおかれ（同年の全日制高校は二六二二校）、四〇万人すなわち全高校生一九〇万人中約二一％の者が定時制課程に学んでいた。のち漸減してきたとはいへ、一九五〇年代前半には常に二〇％の高校生が定時制の課程に学んでいたのであつて、定時制課程の創設は、高校教育の大衆化という点できわめて重要な役割を果たしてきた。

しかしながら、高校教育を真に大衆化するための要となる措置は、おそらく通学区制の創設にあつたと考えられる。前述のように高校教育は原則的には無選抜とされたのであつたが、現実の問題として、新制高校の大多数が旧制中等学校を基礎として創出されたから、上級学校への進学率をはじめとする旧来の声望や物質的条件等によつて、特定の学校に志願者が集中することは避けられなかつた。これはすでに第二

次大戦前に経験ずみのことであり、入試地獄の緩和策の一つとして、一九四一年には文部省が学区制の創設を示唆し、はやくも四三年にはじつに三八都府県が一通学区に数個の中等学校をおく通学区制を採用するか、あるいはその方向で指導を強化していたのであった(20)。

一通学区に一公立高校といういわゆる小学区制ならば、小・中学校の通学区制と同様であり、機械的に中学から進学する高校が定まることになり、いわゆる学校間格差を解消することができる。しかし、旧制中等学校は、したがって新制高校は地域ごとに通学区域が均分するように設置されていたわけではなかったから、小さな通学区域を設定するためには、高校(学科といってもよい)の再配置が必要であった。通学制の趣旨は、旧教育委員会法により、「都道府県教育委員会は、高等学校の教育の普及と機会均等を図るため、教育委員会規則の定めるところにより、その所轄の地域を数個の学区に分ける」と明文をもってしめされた。文部省は、できるだけ小さな学区を設けるべきことを示唆していたから、およそ一九四八年夏からおそくも一九五一年までのあいだに、全都道府県にわたって、前述の総合制や男女共学制の創設と学区制の再編をめざす高等学校の大規模な統廃合が実施された。じつのところ、このわずか二、三年のあいだに実施された統廃合の全ぼうは今なお研究されていないのであるが、結果だけをしめせば、全都道府県に通学区制が採用され、一九五二年には、一校一学区の小学区制を採用した道府県数は二三、一学区に二ないし六の高校をおく中学区制を採用したところが一五、一学区に七校以上をおく大学区制二、小・中学区併用五、中・大学区併用五、となっていた(21)。

ピークとおもわれるこの年に、ちょうど半分の道府県がほぼ完全な小学区制を採用していたのである(京都市内のような、学区域は中学区制でも総合選抜地域配分は実質的には小学区制に等しい)。この年以後、学区を拡大する道府県が漸増することは周知のところである。

高校教育が原則的に無選抜を前提として出発したこと、一元的性格を与えられていることなどの点で、高校教育がひろく大衆の前に門戸を開放したという評価を下すことに疑問の余地はない。しかし、このことをもって、高校教育の中等教育としての性格が、新制中学校において中等教育の理念が変質し民主化されたといえると同じような意味で、同じような程度に変質し民主化されたといえるのであろうか。そういう切れないところに、高校教育民主化の課題が残されたといえるのではなからうか。

2 高校教育民主化の課題

中等教育としての高校教育が変質し民主化したかどうかの問題は、高校教育という中等教育とはどのような意味における中等教育なのかを問うことでもある。

くりかえしてきたように、戦前においては、中等教育は、つねに、上級学校へ進学するための教育を意味し、それ以外のものではなかった。一九四三年の中等学校令は実業学校を中等学校にふくみ込むことによつて、中等教育概念に変化のきざしをしめしたに過ぎなかった。この際、法令上の「高等普通教育」という用語がつねに中等教育の目的規定に採用されてきたことを想起することはむだではない。一九四三年の中等学校令では、「高等普通教育」は中学校と高等女学校の目的をしめす用語ではあつても、つまり上級学校へ進学するための学校の目的をしめすものではあつても、実業学校の目的ではなかったからである。これに對比してみると、今日の高校の目的は、法令上、「高等普通教育及び専門教育」を施すことにあるとされている。戦前戦後を通して同じ漢字でしめされる高等普通教育という用語の意味は、変わったのだろうか。あるいは変わったとすればどれだけ変わったのであろうか。

少なくとも戦後「高等普通教育」の字義を詳細に探求した研究は知られていないので、当面は、問題は施策と実態から高校教育の中等教育としての性格、あるいは「高等普通教育」の字義の変容 \equiv 民主化の様相を追究する以外に道はなさそうにおもわれる(第五章参照)。

今日知られているかぎり——その一部は前項でもしめしたが——新制高校の発足前後に決められた文部省の見解は、中等教育としての高校教育に一元化と大衆化を具現しようとするものであったから、高校教育の中等教育としての性格に変容 \equiv 民主化を企図するものであったと考えられる。つまり、高校教育を、上級学校進学のための教育と位置づけることをつとめて排除し、国民だれでもが受けるべき教育として位置づけようと企図したことが知られるのである。その意味では、「高等普通教育」の字義も変容させられたといつてよいであろう。

しかし、それにも拘らず、高校教育の中等教育としての性格が、新制中学校のそれにみられるほどに変容 \equiv 民主化させられたかといえば、残念ながらそうではなかったというべきであろう。その一例は学区制の不徹底さにもみられるようにおもわれる。

大規模な統廃合が実施されてもなおかつ、小学区制が貫徹せず、しかも小学区制が安定し得なかつた要因の一つは、基本的には財政的な裏付けをしなかつたなどの点で国の施策の不徹底さに求められるが、学区を小さくすることを指向しながらも、前項に引いた旧教育委員会法第五十四条の文言がそうであったように、必ずしも小学区制の完全実施を指向するものでなかつた点に求められるのではなからうか。

上級学校進学率をもっとも有力な指標としてつくりだされてきたいわゆる学校格差は歴史的に形成されたものであった。したがって、中等教育が上級学校への進学準備課程という意味をもつかぎり、学校格差をなくすことは、受験地獄解消の手だてとして大衆的に支持されうるものではあつても、高校教育の大衆

化という観点からも支持されるといふ課題にはなり得ないようにおもわれる。いくら何でも学区が大きければ、いかえれば一学区に二校以上の高校があつたら、高校が上級学校進学のための学校であるという性格をもっているかぎり、その進学率を有力な指標とするいわゆる格差が生ずるのはほとんど避け難い。逆に、やや乱暴ない方をすれば、たんに学校格差をなくすためというだけでなく、高校教育が上級学校進学のための教育ではなくすべての青年の受ける教育であるという方針を貫徹するための施策としては、小学区制の採用は不可欠だったのである。したがって、別ない方であえて図式化すれば、高校教育の一元化、大衆化の実現のためにあれこれの方針がしめされ困難ななかで具体的な施策がとられたが、高校教育の中等教育としての性格は、小学区制（中学区制下の総合選抜地域配分も同じ）が徹底しなかつた分だけ、民主化されなかつたといつてもよいのである。

それでは、高校教育民主化の方針が不徹底だったのは、文部省や行政当局の方針や施策が不徹底だったからなのであろうか。もちろん、基本的にはそうである。しかも当初において不徹底であつただけでなく、発足後いくばくもなく、当初に掲げた民主化の理念や施策を変更した責任は重大である。しかし、問題は必ずしも文部省や行政当局の方針の民主化方針の不徹底さだけにあるとは考えられないといふところに問題の複雑さがあるようにおもわれる。高校教育は国民だれでもが受けるべき完成教育である、という点でならばかなり多くの国民の合意が成立するのであるが、一歩すすんで、ほんらい高校教育は大学進学のために設けられた教育ではない、という点になると、じゅうぶんに広範な国民の合意が成立しにくい、という状況があることは否定できないからである（第四章を参照）。ありていにいえば、たとえば、右の点でじゅうぶん多数の高校教師大衆の合意が得にくいことは否定できないのである。

高校教育観に関する国民的な合意の方向は、明らかに二者択一なのではなく、高校教育は国民だれでも

が受けるべき教育であり、同時に、その教育を受ければ大学にすすむこともできるといふ教育であるとす
る点にあるようにおもわれるが、このような合意をつくりだすこと自体けつして容易なことではない。高
校教育に関する国民的な合意を妨げている要因は恐ろしく複雑で錯綜しているようにおもわれるが、その
根底に、日本資本主義が長年にわたってつくりだしてきたいわゆる学歴主義と、教育施策がつくりだして
きた結果の一つである広範な子どもたちの「学力」格差の問題があることは確かなようである。問題の根
幹の一つである高校の学区制に関しても本格的な研究がほとんどないらしいという教育学研究の驚くべき
たちおくれを加えることができるかもしれない。もちろん、学歴主義がなくなれば高校教育の民主
化はできないなどといっているわけではない。学歴主義をなくすためにたたかうことも重要であり、子ど
もたちのあいだに拡がっている「学力」格差をなくすためにたたかうことは今日の教育闘争の恐らくもつ
とも重要な課題であるが、これらを通して、高校教育像に関して国民的な合意をつくりだすこと、具体的
には通学区を少しでも小さくしていくことが高校教育民主化の課題であって、この課題達成の困難さが義
務教育年限延長問題のむつかしさに結びついていることを指摘しておきたい。

誤解を避けるために若干のことをつけ加えておきたい。

はじめに断わつたように、本稿はやや長期的な展望を企図しているので、本来ならば論じるべきかもしれ
ない当面の諸課題にはほとんどふれていない。高校教育像の一つの原型を、新制高校発足前後の時期に
求めたのもそのためであつて他意はない。現実には、高校入試制度の改悪、学区制の拡大、高専の成立、
教育課程の改悪とコース制の導入、能力主義教育政策の強化と普通科・職業科間の格差の増大、公立高校
の不足と私学の学費の増大、そして「学力」不足の子どもの増加など、歴代保守党の悪政がつくりだして

きた難題が山積している。これらの問題は、一つ一つには固有の問題があるにしても、全体としてはこの節で述べたような、当初に決められた一元化と大衆化の方向で、さらにいえば高校教育を全体として民主化するというたまたかのなかに位置づけられうるものと考えている。

またとくに断わらなかつたが、本節で述べた学区制の問題はいわゆる普通科のそれである。普通科の学区制をとりだしたのは、ここに今日の高校教育像をめぐる矛盾が集中していると考えたからである。

四 高校教育義務化の展望をめぐって

1 高校教育の民主化と義務化の展望

義務教育年限の延長という問題は、やや極端ないい方をすれば、課程主義でなく年齢主義に立つかぎり、かりにその年齢相当の学校が種別化されていてもさしつかえないことになる。現今の制度に即していえば、かりに一八歳までを義務化したとすれば、その義務教育は高校で受けてもよく高専で受けてもよいことになる。

義務教育年限延長の課題を高校教育民主化の課題と切り離すと、(今日の状況からみて、たとえば中学を四年制にして三年からの高校進学を認めるといふような、戦前タイプの学校体系は考えられない——国民的合意の成立する可能性が小さいようにおもわれるので)年齢主義に立脚するかぎり、かりに高校教育

が義務化されてもどの高校（学科）にすすむかについて今日みられるような差別的な選抜を残してしまう可能性がないとはいえないのである。したがって、年齢主義だから進学する学校は何でもよいというのはなく、むしろ逆に国民誰でもが高校教育は受けるべきだという課題についての、いいかえれば高校教育民主化に関するじゅうぶんな合意をつくりだすことが課題となってくる。このような合意が必ずしも成立していないところに、義務教育年限延長という問題を討議の俎上にのぼせにくくしている要因のあることは、前節にみたとおりである。その意味では、義務教育年限延長の課題は高校教育民主化の展望いかにかかっているとと言ってもよい。義務年限の延長は、公立高校に関するかぎり、たんにたてまえのうえで選抜を否定するだけでなく、学区制の徹底や私学助成の抜本的な改善などをおして現実にも選抜を行なわせないようなものであるべきだと考えるのである。

また、高校教育の民主化という点では、普通科のあいだにある学校格差をなくすことと同時に、今日の普通科と職業学科とのあいだにみられる格差をなくすことが重要な課題となるであろう。今日の高校の普通科と職業学科とのあいだにみられる格差ないし格差意識は、たんに近年のいわゆる多様化政策がもたらしたというような単純なものではなく、一面では第七章で述べるような大学入試の実際面における差別的な扱いや国民大衆が青年期の職業教育をどう意識しているかという問題をふくみながらも、全体としては日本資本主義がいわば構造的につくりだしてきたものである⁽²⁾。したがってこの格差解消のたたかいは、基本的には独占体本位の日本経済の民主的改革をめざすたかいと結びつかざるを得ないものである。総じて、高校教育民主化の課題は、当然のことながら、日本社会の民主化の課題と結びつかざるを得ない。

右の問題を教育の問題にかぎってとらえなおせば、「一八歳までの青年にどのような教育を与えるかという問題である。私見によれば、「高等普通教育及び専門教育を施す」という高校発足当初に掲げた理念は、

高校教育の義務化を展望するなかでは、恐らく、基本的には変更を要しないであろう。必要なことは、高等普通教育と専門教育とのそれぞれを、現代の青年にふさわしい教育として再生させること、その両者を併せ課す方策を探索することなのであるとおもわれる。この点では、技術や労働とまったく切り離されたいわゆる普通科目しか課していない今日の普通科のあり方の改善策が決定的に重要とならざるを得ないであろう。

高校教育義務化の問題に関連してつけ加えておかなくてはならない問題のひとつは、私が、単純に、高校進学率が高まって誰でもが受けるようになったからという量的側面にだけ注目して義務化問題を展望しているわけではないことである。一定の展望のなかで高校教育の義務化が課題となるのは、高校教育がすべての青年男女に現代社会を生きるにふさわしい知的・肉体的および人格的な発達をうながすもつとも重要なことでありと考えられるからなのであり、また、そこに広範な国民の合意が成立する可能性と必然性があるからなのであって、逆の面からいえば、高校教育の制度と内容がそのような意味で国民の期待と要求に応えるものに民主化されなければ、高校教育義務化の展望は開けないことになるといっても過言ではない。したがって、進学率が高くなれば大学についても全入制とか義務化が課題となるかといえようが、高等教育を国民共通に求められる教養を課すものととらえるような高等教育の意義の根本的変化がないかぎり、中等教育の義務教育年限の延長はあり得ても高等教育義務化の展望はあり得ないと考えている。

2 就労制限——労働と教育の問題

一般に、義務教育に関する施策としては、就学義務、学校設置義務のほか就学保障が重要であり、就学保障に関する措置のなかでは就労禁止ないし制限がとくに重要である。義務教育年限を延長しようとする場合も同様である。

就労制限の現状についていえば、現在、一五歳までの就学義務に対応して、一五歳以下の児童の雇用は事実上全面的に禁止されているので（労働基準法第五十六条）、就学義務を全日制の課程にかぎって延長するについては、この雇用禁止年限の改正措置が必要となる。また、一六歳以上の義務的な就学が定時制の課程（その大部分は夜間課程であり、ここでは行論の必要上、定時制の課程を夜間課程と解することとする）への就学でもよいということになれば、義務年限の延長に対応する就学保障の措置は必ずしも雇用禁止年齢の下限の引き上げを必要とせず、一六歳以上（一八歳未満）の者の雇用労働の制限、とくに労働時間の厳重な制限の措置でたりることとなる。したがって今日の義務教育年限延長問題では、一方では就学義務を全日制の課程に限定することなく定時制の課程について認めるかどうかが問題となると同時に、他方で、一六歳以上（一八歳まで）の雇用労働を全面的に禁止するかそれとも一定の条件の範囲内で認めるかどうかが問題とならざるを得ない。

この問題を考える基礎となる現状を一九七三年三月の卒業生についてみればつぎの如くである。

この年の中学卒業者は一五四万二九〇四名で、進学率は八九・四％であった。このうち全日制への進学者は高校一三一万五八七〇名、高専九四五九名、計一三二万五三二九名で、この進学率は八五・八％であ

った。これにたいし、この年の定時制課程への進学者は五万三六二八名、この進学率は三・五%であった。定時制課程への進学者のうち就職進学者つまり働きながら学ぶ者は四万七八三名、二・七%であった。高校進学率は年ねん上昇してきたが、そのなかで、定時制課程への進学者は、絶対数においても、比率においてもほぼ一貫して減少してきた。地域によっては定時制課程の分校が廃止されたために進学者が減っていること、就労時間などの関係で進学希望のはばまれた者もあるが、全体としてみれば全日制課程への進学がより強く望まれるようになった結果であるとみてよい。

高校教育義務化への展望を切り開くという観点からいえば、前項までにのべた高校教育民主化の課題とともに、今日なお少なからぬ青年が高校に進学していない事実に着目し、その進学を妨げている要因を解明するとともに進学率のいつその向上をはかるための施策の具体化が求められているといえるが、さらにすすんで高校教育への義務就学を制度化するためには、そこに学ぶ者の数が少ないとはいえず、今日なお高校教育の重要な一翼をになっている定時制課程のあり方と位置づけが就労制限の改正とともに問題とならざるを得ない。

問題を直截にいえば、雇用禁止年齢の下限の引き上げに独占資本が猛烈に反対するだろことは当然に予測される場所であるが、それにもまして、一六歳をこえる青年について、雇用労働を機械的に一律に全面的に禁止することが青年の発達という観点からみて正当な措置といえるかどうかといった重要な問題となるようにもわれるのである。この問題は、中等教育である高校教育の義務化を展望する場合、教育政策あるいは教育学上のもっとも重要な研究課題となっていると考えられるが、ここでは、問題の枠組みをしめすにとどめたい。

現行法制についていえば、一六ないし一八歳の青年（と女子）については、雇用は禁止されておらず、

若干の危険業務・重筋労働等への就労の禁止あるいは制限が行なわれているほか、深夜業の禁止とともに週四八時間という労働時間規制が実施されているだけである。この規制にはさまざまな例外規定があるだけでなく、週四八時間という規制もじゅうぶん厳格に実施されていないため、しばしば定時制課程への就学を困難にしていることは周知のところであろう。このことから、一九歳までの青年の（定時制課程の修業年限は四年なので）労働時間の大幅な短縮がもつとも重要な施策であるという主張は以前から存在していたが、勤労青少年福祉法の制定（一九七〇年）に際しても顧慮されることなく今日に至っている。

右のことから、定時制課程に学ぶ者の学習権の保障という観点を重視するならば、修学時間と就労時間とを合わせた労働時間の規制が必要となる。この種の規制方式は、かつて青年学校が男子に義務化された際にみられたものであった（一九三九年の「青年学校令ニ依リ就学セシメラルベキ者ノ就業時間ニ関スル法律」）。この場合は、就学義務が一九歳までなのに、一六歳未満の者にかぎり「義務課程タル一日ノ教授及訓練時間ハ之ヲ就業時間ト看做ス」という極めて不じゅうぶんなものであった。この種の規制方式は、戦後においては一二歳未満の児童の就労に関して採用されている。（すなわち、現行法では、特定の業務にかぎり行政官庁の許可を得て満一二歳以上の児童を雇用することが認められているが、この場合の労働時間は「修学時間を通算して、一日について七時間、一週間について四十二時間とする」とされているのがそれである。）

全般的な労働時間短縮が重要であることはもちろんであるが、定時制課程を廃止しなければならぬ合理的な理由は見出しにくいから、修学時間を労働時間にふくめて規制することが高校教育義務化の具体化のための重要な施策となると考えられる。

義務年限延長問題を考える際に一五歳をこえる青年について雇用労働を一律に全面的に禁止する合理的

理由がない。むしろ逆に、けつして遠くない将来に、生産労働に従事すること自体を青年の学習過程のなかに正当に位置づけるという課題が具体化するであろう。これまで、生産労働と教育を結合するという問題は、しばしば、もっぱらいわば抽象的な理論上の課題としてのみとらえられているくらいであった。いうまでもなく資本主義社会の現実がそうさせているのであるが、高校教育の義務化が問題となる時期には、より現実的・具体的な課題として追求されることになるのである。もとよりそれは、たんに高校教育固有の課題として提起されるにとどまることなく、公教育全体のもっとも重要な課題の一つとなってくるであろう。このことのためにも、われわれは高校教育の義務化に関する科学的な展望を切り開く必要に迫られている、といえるのではなからうか。

- (1) 佐藤三郎他『シンポジウム・高校教育の義務化』明治図書、一九七六年、四二ページ。
- (2) 同上書、九二ページ。
- (3) 詳細は拙著『高校教育論』の「第五章」地域総合高校構想“批判”を参照。
- (4) 五十嵐頭他編『講座・日本の教育・2』新日本出版社、一九七五年、三四一ページ。
- (5) たとえば、岡本洋三『教育労働運動史論』新樹出版、一九七三年、参照。
- (6) 鈴木英一『教育行政——戦後日本の教育改革・3』東京大学出版会、一九七〇年。
- (7) 教育権をめぐる文献はおびただしいものがある。ここでは堀尾輝久『現代教育の思想と構造』一九七一年、兼子仁『国民の教育権』一九七一年、をあげるにとどめよう。文献解説としては、宗像誠也編『教育基本法——改訂新版』新評論、一九七五年に納められた鈴木英一「教育基本法研究案内」がくわしい。教育権をめぐる争点の動向は一九七三年から毎年刊行されている『日本教育法学会年報』、有斐閣、に収録されている有倉教授の解説がくわしい。
- (8) 義務教育年限延長問題「新学制をめぐる審議経過、および実施後にみられた論議の詳細については、山内太郎

- 編『学校制度——戦後日本の教育改革5』東京大学出版会、一九七二年、参照。
- (9) 山内編、前掲書、二四五ページ。
- (10) 同上書、三〇三、三〇五ページ。
- (11) 花井信「明治三三年小学校令小考——義務教育確立に関する史的考察（I）」『静岡大学教育学部研究報告——人文・社会科学篇』第二四号、一九七三年。
- (12) 坂元彦太郎『教育の断層』学習文庫、一九五三年、三二五ページ。
- (13) 梅根悟『教育史学の探求』講談社、一九六六年、三五〇ページ。
- (14) 高木太郎『義務教育制度の研究』風間書房、一九七〇年、一九〇ページ。
- (15) 谷口琢男「戦時下の中等教育改革論」、細谷俊夫編『学校教育学の基本問題』評論社、一九七三年。太田政男、依田有弘「綜合制の歴史的背景——中等学校令の成立をめぐって」『青年期教育研究』第四号、一九七五年。
- (16) 拙著『高校教育論』の「第一章 日本資本主義の発展と中等教育」を参照。
- (17) 赤塚康雄『新制中学校成立史研究』明治図書、一九七八年。
- (18) 高校の教育課程については、拙著『高校教育論』の「第六章 高校の教育課程の構成について」を参照。
- (19) 同上書、「第四章 綜合制の原則をめぐって」参照。
- (20) 拙稿「高校入試制度改革の方向」『季刊教育法』第一四号、一九七四年、一二七ページ。
- (21) 文部省『昭和二十七年公立高等学校入学者選抜実施状況及び学区制に関する調査報告』一九五二年七月。
- (22) 拙稿「職業高校の当面している問題」『技術教育研究』第九号、一九七六年一月。

第三章 一二年制国民教育の可能性と現実性

一 教課審の「新」一〇年制構想

今次（一九七八年）の高校学習指導要領改訂は、「教育課程の基準」の改訂という手続きをとおして、国民教育制度のあり方そのものに重大な問題を投げかけているようにおもわれる。

改訂高校学習指導要領の基調が、必修教科、科目とその単位数の大幅な削減および教育課程の「弾力的」運用によって、学力の高い者には高い者なりに低い者には低い者なりに、どうぞご自由におやり下さいといういわば「墮落のすすめ」にある（一）とはつとに具眼の士の指摘するところである。文部省当局者は高校教育のイメージの転換をはかろうというのが今次改訂の一つの重要なポイントだと言っている（二）。私たちは、この高校学習指導要領が、戦後教育改革の創出した六・三・三の一二年制国民教育の行く手に何をしめそうとしているのかという問題に、重大な関心をもたざるを得ない。

まず問題の輪郭を経過を追って確認しておこう。

教課審は七五年一〇月一八日に発表した「教育課程の基準の改訂に関する基本方向について（中間まとめ）」において、「現在の高等学校が大部分の青少年を教育する国民教育機関としての性格を強めていることに注目し」「小学校・中学校及び高等学校の教育を一貫的にとらえ」、具体的には「おおむね、小学校及び中学校に加えて高等学校の低学年の段階までは、基礎的・基本的な内容を共通に履修させるようにし、また、高等学校の中学年及び高学年の段階においては、多様な内容を個人の能力・適性に応じて選択履修できるようにして、それぞれの教育課程の構成を行なうようにすべきである。その場合、共通に履修させるほぼ一〇年間の内容については、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容に精選を図る必要がある」と述べた。このうち、「高校が国民教育機関としての性格」を強めているという認識や、教育課程のうちで小・中・高の一貫性をもたせる必要があるという問題提起は、すでに七三年一月二三日の教課審への諮問に際して文部大臣が述べていたものである。したがって、教課審の「中間まとめ」が新たに提起した問題は、①「ほぼ一〇年間の内容」を「共通に履修させる」という部分と、②この構想を「高等学校の中学年及び高学年の段階においては、多様な個人の能力・適性に応じて選択できるようにする」という部分とをセットしたことにあつた。

ここでは「中間まとめ」の問題提起を検討するまえに、文部省が七三年の諮問の段階において、高校が青少年のほとんどすべての者を教育する国民教育としての性格をもつに至つたと認識していたことの意味を吟味しておかなくてはならない。

新制高校発足当初には、文部省自身が「現在の高等学校は義務制でこそないが、国民全体の教育機関として、中学校卒業業者で希望する者はすべて入学させることを立前とし」ていたことは周知のところであつ

た（一九五一年九月一日、文部省初中局長「公立高等学校入学者選抜について」）。この方針がそのまま継続していたのなら、七三年の諮問の際に文部省が高校はいまやすべての青少年の国民教育機関となったと認識していたことは異とするに足りない。しかし、実際はそうではなかった。文部省は、五〇年代後半から六〇年代前半にかけて希望者全員入学の方針を放棄し、法規上にも、高校は学力検査等の選抜を実施することを建前とする学校であるという変更を加えたからである（一九六三年の学校教育法施行規則第五十九条改正など）⁽³⁾。一九六〇年代初頭に高揚した高校全員入学運動にたいして文部省初中局長が、六二年四月に『高等学校急増対策と「高校全入運動」の可否』と題するパンフレットを配布してこの運動に反対の意向を表明したこと⁽⁴⁾、六〇年に閣議決定された国民所得倍増計画の策定過程において、経済企画庁事務当局が七〇年の高校進学率を八四・五％と推定したのにたいして文部省は六六％（これは六三年に達成された！）という低水準の数値をしめし、妥協の末に七二％という数値が採用されたこと（七〇年の進学率は八二・一％であった）などは、今日では周知の事実である⁽⁵⁾。当時の文部省は高校進学率を抑制する方針を採っていたのであり、六〇年改訂の高校学習指導要領は「個性に応ずる」教育課程でなく「能力に応ずる」⁽⁶⁾いわゆる「能力主義」の教育課程の基準を提出したことで知られているが、それは当時の高校進学率抑制策に対応するものでもあったわけである。

教課審に諮問が出された七三年の全国平均高校進学率は八九・四％に達していた。したがって高校が青少年のほとんどすべての者を教育する国民教育機関としての性格を強めているというこの段階での文部省の判断は、一面ではたんなる現状追認ともいえるわけであるが、事態の経過からいえば、積年の高校進学抑制政策がその限りではほぼ完全に破綻したことを認めた宣言でもあったとみなくてはならない。

こうして今次の高校学習指導要領改訂は、高校進学抑制策の破綻、すなわち、文部省としては歓迎しな

かつた高校教育のすべての青少年にたいする国民教育化という事態に対応するものとして提出されたわけであるが、過去二〇年余にわたって進行した事態は、進学率の急激な上昇だけではなかつた。いまでは京都を唯一の例外として学区制が拡大され、あるいは縮小する努力がなされなかつた結果——そのほか、公・私の格差、普・職の格差などをつけ加えなくてはならないが、結果としては中卒者で進学を希望する大部分の者が高校に進学しているにも拘わらず、日本中の子ども達は、一五歳の春に、「能力」の名でふるいわけられ、高校入試に苦しみ悩まされるという事態が、いちだんと深化したのである。この選抜体制の深刻化という問題については、今次の改訂は全く手をふれようとしないだけでなく、高校教育の国民教育化の名のもとに、これをいっそう強化しようとしていることが注目されるべきであろう。一言にしていえば、今次改訂は、高校教育を、青年期の個性を開花させる営みと位置づけるのではなく、「能力」「適性」等によって人生選択の道をコース分けする過程にしようとしているとみられるのである。

この点では、「学校を教師の主体性を尊重し、児童生徒の個性を生かす、ゆとりのある学校生活が、小・中・高を一貫する教育の考え方であることが、これで、明らかにになった」と、教課審答申や学習指導要領案発表の際の文部省の説明資料をおうむ返しにした大新聞の社説(7)の認識は不正確のそしりをまぬかれない。念のためにいえば、教課審答申の見出しには「個性や能力に応じた……」とあるが、本文は「個人の能力・適性等にに応じて……」となっており、そこに「個性」は存在しない。「個性を生かす」ということは高校学習指導要領案の新聞発表に際して文部省が配布した説明資料中の見出しにあったものであるが、その説明本文では「個人の能力・適性や興味・関心に応じて……」となっており、高校学習指導要領では「生徒の能力・適性・進路等」あるいは「生徒の能力・適性・進路・興味・関心等に応じて」となっているのであつて、ここにも「個性」はない。現行(七〇年改訂)の高校学習指導要領では「能力・

適性・進路等」となっているから、「興味・関心」が加えられたわけである。

生徒の「個性」尊重が高校学習指導要領中に認められたのは一九五五年版が最後であり、「個性」が学習指導要領中で死語になって既に久しく、今回は、人を愚弄するかの如く説明の見出しにだけ顔を出したに過ぎない。私たちは、本文中に存在せず、あるいは本文と異質の見出しのこぼれをうのみにするわけにはいかない。死語になった「個性」を、見出しという装いとしてではなく、内実において再生させることを課題としなくてはならない。

二 一〇年制構想の後退

「中間まとめ」が発表された際、教課審が近い将来における一〇年制義務教育の構想を示唆したものとする理解はジャーナリズムなどに少なくなかった。これよりまえ、六九年六月に発表された中教審のいわゆる中間報告「わが国の教育のあゆみと今後の課題」は「能力・適性・進路に応じて今後ますます多様化することが予想される後期中等教育については、弾力的な方式の採用も考慮しながらその義務化の可能性について検討すること」としていたが、七一年六月の最終答申（いわゆる中教審答申）では「後期中等教育の段階は、一律の就学の義務を課するよりも、さまざまな教育の機会を確保するとともに、その就学のための諸条件を整備することによって、その趣旨の実現をはかるのが先決である」とし、「さまざまな教育の機会」をもって義務化に替える線に後退したという経過があった。七四年に発表された教育制度検討委の改革構想は自治体への学校設置義務とすべての青年の就学保障を提言しており、高校義務化をめぐる

論議も少なくなかったから、一〇年制共通教育という提言がある種の新鮮味をもって受けとめられたのは理由のあることであつた。

ところが一年後の教課審の「審議のまとめ」(七六年一〇月六日)はこの点について、本審議会は義務教育年限の延長を考えたのではないとあっさり否定し、「ほとんどすべての者が高等学校教育を受けるといふ現実を前提として、専らその内容を中学校との関連を密接にし、高等学校の低学年において基礎的・基本的な内容を共通に履修させ、中学年及び高学年における多様な選択履修が効果的に行なわれるようにするといふ改善の方針に基づいて構想したものである」と述べている。

「中間まとめ」と「審議のまとめ」が言っていることは同じではない。前提とするところは同じでも「中間まとめ」が小・中・高の一貫性という観点から、高校の低学年までは共通履修にするのだとしているのにたいし、「審議のまとめ」は、むしろ高校の中・高学年の多様な選択履修を効果的にするために第一学年を共通課程にするのだといふ点を強調している。竹内常一が「審議のまとめ」は『中間まとめ』とはかなり異るといふか、後退した方向を出し、新しい中等教育の多様化という方向を示している」と指摘した(8)のは正鵠を射たものであつた。こうした経過を経た「最終答申」(七六年一月一八日)は、「小学校及び中学校についてはおおむね基礎的・基本的な内容を共通に履修させる段階として位置づけ、また高等学校については一般的には個人の能力・適性等に応じて選択履修を重視する段階として位置づけるのが適当である」とつけ加え、徹底した「能力主義」的な多様化の方針を採ることを疑問の余地なくしめした。この点について木下春雄は、高校一年までの共通課程といつても、「それによつて、かえつて二年以降の分化をひろげていき、高校教育としての全体の共通の基準をほとんど無意味なものにさせてしまう」と指摘しているが(9)、扇谷尚は、「国のレベルで考える国民としての minimum essentials の共通履修一

〇年と、個人の *maximum development* をめやす選択履修二年の二段階構成は、一二年一貫教育の崩壊になる」と言い切っているという(19)。

三 中教審答申と一二年制国民教育

さて以上のことを確認しながら、次に紹介する文章をみると、この文章が今次教課審の答申ならびに小・中・高の改訂学習指導要領に貫かれているものと酷似していることに気づく。

「(一)小学校から高等学校までの教育課程の一貫性をいっそう徹底するとともに、とくに小学校段階における基礎教育の徹底をはかるため、教育内容の精選と履修教科の再検討を行なうこと。また、中学校においては、前期中等教育の段階として基礎的、共通的なものをより深く修得させる教育課程を履修させながら、個人の特性の分化にじゅうぶん配慮して将来の進路を選択する準備段階としての観察・指導を徹底すること。

(二)生徒の能力・適性・希望などの多様な分化に応じ、高等学校の教育内容について適切な多様化を行なうこと。この場合、コースの多様化と同時に、個人の可能性の發揮と志望の変化に応じてコースの転換を容易にし、また、さまざまなコースからの進学の機会を確保すること。」

「高等学校では、生徒の能力・適性・希望などの幅広い多様性に応じて効果的に教育を行なうため……、とくに多数の者が履修する普通科では、学習の進行と志望の明確化に応じて多様なコースを選択履修させる方法を検討すべきである。……高等教育のがわでも、それらのコースや学科と接続してより高度の

教育を授ける機会を用意するとともに、入学者の選抜方法もそれにふさわしいものに改める必要がある。」

「(高校では)さまざまな能力・適性・関心に応じてじゅうぶん修得できるように多様なコースの中から、本人の能力・適性に応じたものを選択させるよう綿密な指導を行なうことが重要である。」

今次の教課審答申や学習指導要領と異なるところは中学に観察、指導の徹底を求めていることと、「能力・適性」につづけて「希望」が掲げられていることくらいのものである。この違いよりは、今次教課審答申は国大協が提唱したとされる共通一次テストと各大学学部の実施する二次テストという大学入試制度改革との関係にはふれていないのに、右の文章はこれとの関係をも的確に指摘していることが注目される。今次の小・中・高の学習指導要領の改訂、大学入試制度の改革は、その文面などにみる限り、いまから七年前に書かれた中教審答申のなかの右の文章がしめした路線をきめこまかく具体化し、その上を走ろうとしているとみても大過ないわけである。

中教審答申には、右のほか、筑波大学型の新構想大学のことや、小・中・高に強行された主任制のような職階制のこと、教員研修のための教育大学院の構想等が書かれており、それらは今後一〇年以内に順次実施されるべきものとされていた。それらの構想がゴリ押しで実施に移されつつあることは周知のところである。

中教審答申を発表するに際し、当事者がさかんに言ったことの一つは、この構想は、近代日本の「第三の教育改革」をめざしているということであつた。この言い方が不正確で誤りだということは発表当時から指摘されていた(1)ことなので、ここでは繰返さないが、当事者がこの構想を「改革」だと言っていた事実は重要である。私たちとしては、今次の教育課程改訂の企図するものが、七一年に中央教育審議会が提

出した「教育改革」構想のなかにふくまれていたものであったことを見逃すわけにはいかないからである。今次改訂が描き出そうとする小・中・高校像と、七年前に構想されたいわゆる中教審答申の路線との大きな違いは、中学における進路選択のための「観察・指導」の徹底が抜けていること、ここではふれないうる。学区制が拡大するなかで高校進学の際の選別機能は以前から「巧妙」なものになってはいたが、藤岡貞彦が指摘するように⁽¹²⁾、全国一斉学力テストの実施をとおして「偏差値信仰」が「現代日本社会に根をおろす」に至り、いまや選別機能はR・P・ドーアが感嘆するほどみごとにできあがっている⁽¹³⁾からである。そしてこの際重要なことは、ドーアがいうように、「日本の保守的な指導層は、表向きは現在の進学体制を慨嘆する人々に同調する姿勢を示しながら、内心では現状に満足している」⁽¹⁴⁾のだから、この体制がくずれるのでない限り、いまさら「観察・指導」の徹底をいう必要はないというわけである。

いまだでは選別が徹底していて、学力の低い生徒ばかり集まっている学校(学科)もあるのだから、第二・三年年のコースを多様にするために設けるはずの第一学年の共通課程の運用についても弾力性を設け、必修の教学Ⅰは時間を余分にかけてもよいし、嫌だというなら単位を減らしてもよいし、計算練習の「工業数理」のような専門の教科目におき替えてもよいし、定時制の場合には職場の仕事や「家事」を高校教育の単位として認定してもよい、という。専門学科の種類としては、演劇科、写真科、書道科、ホテル・観光科など現に各種学校で実施されているものを取り入れてよいとしているから、新聞が評したように「板前科」(各種学校では「調理科」)がつくられる可能性もある。そしてこうした専門学科の教科・科目の履修をもって、必修教科目の単位数の一部または全部に替えてもよいとされている。学習指導要領に例示されている工業・農業・商業等の学科の種類や科目の種類が減ったことをもって「多様化」政策の軌道修正

だとみる評価もあったが、それはこれらの学科限りのことで、全体の基調は多様化の修正どころか、ほとんど無制限の拡張が企図されているわけである。なお現行法制では、学校設置者は「高等学校設置基準」の定める施設設備等の条件を満たすことが要求されており、これが現存の各種学校（専門学校）を高校化するうえでの歯止め（障害？）になっている。この点で、文部省がすでに「高等学校設置基準」の抜本的改訂に取り組み始めているという情報には注目しなくてはなるまい(15)。

普通科については、各教科ごとに共通必修以外に多様の科目が並べられ、建前としては自由選択制とされている。教員数、教室数などが整備されなくては自由選択制を導入し得ないことは自明であり、実際、文部省の係官はコース選択制になると説明していると伝えられている。いかなるコースをつくるかは学校にまかせるとされている。進路・能力等に依拠してというのだから、進学・就職別、進学コース別、そして全般にわたる「能力別」コースとなるのが、進学コース別は、おそらく、国公立コース（文科・理科）・私学コース（文科・理科）というような単純なものではすまなくなるであろう。一九七九年度から国公立大学の入試制度が変わり、共通一次テストのほかに、大学・学部ごとに異なった科目による入試が課されるので、高校生は自主的に、履修する科目（あるいは重点的に学ぶ科目）を進もうとする大学・学部の課す試験科目に合わせざるを得なくなるからである。中教審答申は七年もまえに、高校のコースや学科を大学教育に合わせることでできるようになるからである。必要があると言っていたのであるから、経過を調べてみると、今次の大学入試改革は、国大協がイニシアティブをとったというよりも文部省の筋に乗せられたと判断せざるを得ないという大田堯の指摘(16)は重要である。

また能力別コース分けについては、「生徒の学習内容の習熟の程度などに応じて学級の編成に工夫を加えるなど適切な配慮をすること」という「弾力的」でない規定が重要である。一部の高校が「学力到達度

別」や「能力別」の学級編成を導入しているという既成事実の上によって、「能力別」のコース分けが企図されているとみなくてはならない。

このようにみてくると、「上も野ばなし、下も規制せず」という今次改訂の特徴は「文部省が高校教育について自信を喪失したことのあらわれであらう」という評価には⁽¹⁷⁾、納得できないものがあるといわなくてはならない。

七一年の中教審答申がしめした「改革」構想には、一律に義務教育年限を延長するか学校体系を変えろというような企図はふくまれていなかった。そこでは、義務教育年限の延長ではなく「さまざまな教育の機会の確保」と「その就学の諸条件を整備すること」が課題だとされ、学校体系の「改革」については、まず先導的試行をすすめるとされていた。後者については、すでに二八校で開発研究がすすめられているという⁽¹⁸⁾。中教審答申のいう「さまざまな教育の確保」という路線が、今次の学習指導要領改訂をおいて、高校教育のイメージの転換をはかり、統一的な高校教育像をほとんど無限に拡散させようとしているのであるが、これは、一二年制国民教育の理念を崩壊させる可能性をはらむものであるといわなくてはならない。

六・三・三の一二年制教育は、高校進学率が九〇%を越え、まさに一二年制国民教育の実をあげることが課題となっている今日に至って、六・三・三のかたちを残したまま内実が崩壊してしまうのであろうか。そうではあるまい。今次改訂を「墮落のすすめ」とみる高校教師たちがすすめられるままに墮落するとは考えられないからである。生徒たちが意欲を失われ、*Mitleiden* (とも悩む) という人間形成の基本を見失い、基礎学力が極度に低下してくるという状況のなかで、かつては教育実践の研究が極めて少ないといわれた⁽¹⁹⁾高校教育の世界でも、いまや、いたるところで、生徒の集団化と確固とした人格形成への懸念

な取り組みがはじめられ、基礎学力の回復と「わかる授業」をめざした実践がすすめられている。高校入試の「能力主義」的な選抜体制を改めようと父母と教師が全国いたるところで、手を結びはじめている。

この場合、北海道などの例²⁰⁾にみるように、一般には腰が重いとされていた高校教師が組織的に行動しはじめていること、私学の高校教育を国民教育制度のなかに明確に位置づける意味をふくんで私学への公費助成の実施と増額の運動が広範にすすめられていることは、特別に重要な意味をもっている。

高校教育像について一致した像が描かれていないことが各種のアンケートの分析などをおしてしばしば指摘されている。高校学習指導要領に限っても一九五五年改訂以来二〇余年にわたって統一な高校教育像の形成を妨げる政策がとられて来たことをおもえば当然のことである。こうしたなかで、統一な高校教育像の形成へ向けて、理論と実践の両面での探求がすすめられるようになった。とりわけ、大学側の専断で実施できるかの如くに意識され、統一的な高校教育像の形成にたいしてしばしば重大な障害となってきた大学入試制度についても、高校教師と大学教職員の組織的な共同で改善をはかろうという動きが現われている²¹⁾ことは重要である。

私たちは、共通課程を基礎とし、実生活への準備をふくんで個性を開花させるという高校教育課程の全体をおして、主権者としての青年の形成をめざすという六・三・三の一二年制国民教育の可能性が、いま本格的に問われているとおもうのである。

(1) 久田健吉『新指導要領案』をこう見る——高校教育へ「墮落のすすめ」『毎日新聞』一九七八年七月七日。

(2) 奥田真丈・小川利夫・竹内常一「高校指導要領座談会」『河北新報』一九七八年六月二三日付、での奥田審議官の発言。

(3) 本書の第八章を参照。

- (4) 高校全員入学問題全国協議会編集・小川利夫・伊ヶ崎曉生『戦後民主主義教育の思想と運動』青木書店、一九七一年、二〇四ページ以下を参照。
- (5) 清水義弘「戦後における教育政策と経済政策」仲新監修『日本近代教育史』講談社、一九七三年、四〇三ページ以下を参照。
- (6) 高校学習指導要領を「生徒の能力・適性……に応じて」編成すべきだとして「能力」の問題を提出したのは五九年七月二八日の教課審への諮問と、これに対する答申（六〇年三月三一日）とこれによって改訂された高校学習指導要領（六〇年一月一日告示）であったが、これより前、日経連が五七年一月二五日に発表した『科学技術教育振興に関する意見』のなかで中・高校の教育課程を「生徒各人の進路・特性・能力に応じて」分けるべきだとしていたことが注目される。
- (7) 『朝日新聞』一九七八年六月二三日「社説」。
- (8) 竹内常一「教育課程改訂方針の批判的検討」『日本の民間教育』一九七六年一月臨時増刊号、二二—二四ページ。
- (9) 木下春雄「高校教育課程『改善』のねらい」『教育評論』一九七七年一月・二月号、一三五ページ。
- (10) 宮谷憲・長谷彰夫・萩堂盛治「高校像と教育課程に関する調査研究」『高校教育展望』一九七六年一月号、一六—二二ページ。
- (11) 堀尾輝久「日本の教育はどこへいく」『教育』一九七一年八月臨時増刊号。
- (12) 藤岡貞彦「教育を人間の場に——教育の場に人間を——現代社会における人格発達の危機」『教育』一九七八年八月号、一一—二二ページ。
- (13) R・P・ドーア、松居弘道訳『学歴社会 新しい文明病』岩波書店、一九七八年、七〇ページ。
- (14) 同上書、七二ページ。
- (15) 『内外教育』昭和五一年四月三〇日号参照。なおこれまでもいくつかの県で、一九六〇年代のいわゆる高校生急増期に、「高等学校設置基準」の水準をはるかに下まわる「暫定基準」なるものを作成した例がある（現行法制

は都道府県にこのような権限を認めていないと解されている。またこれを手がかりとして、いっきよに各校の各種学校を高校に「昇格」させた県がある。

(16) 大田堯「青年期教育と大学入試問題——青年期教育制度の有機的一部としての入試制の創出を——」『国民教育』第三三号、一九七七年八月。

(17) 山住正己「高校学習指導要領改訂案の発表」『教育』一九七八年八月号、六一ページ。

(18) 諸沢正道「六・三・三制の問題点——高等学校、幼稚園について——」『ジュリスト増刊総合特集第一〇号』(教育)、一九七八年五月、一二八ページ。

(19) この際、一九六〇年にまとめられた日教組・日高教共編『高校教育課程批判』に、「日本の高校教育研究は、現在もそうなのですが、実に貧困な状態」で「小・中学校に比較しますと、現場的なレベルでも、また研究者のレベルにしましても、非常に研究の水準が低く、研究そのものも広範囲に行なわれていないし、非常に立ち遅れが見られます」とされていた(二一ページ)ことを想起してみたい。

(20) 児玉健次「高校入試改革と高校教職員運動の前進」『教育』一九七八年九月増刊号。

(21) たとえば、日本教職員組合編『日本の教育・第27集』一ツ橋書房、一九七八年、「国民のための大学づくり」分科会の報告を参照。

第二部

高校教育課程と高校教育の性格

第四章 高校教育課程の性格の問題

——一九五五年改訂における中等教育観の転換——

一 中等教育観をめぐって

今日、わが国の高校教育は中学校教育とともに中等教育であるとみなされている。したがって高校教育に関する問題や疑問は、それがどのような中等教育であるのか、という点に関して生まれているといつてよい。

問題をこのように立てると、私たちは出口のない迷路にはいり込んでしまっておそれがある。かつて大田堯は「わたくしたちの国の中等教育の最も大きな欠陥は、中等教育の独自の任務というものを維持しにくくということ」であると述べた(1)。たしかに、教育学上の多くの概念のうちでも、「中等教育」ほど時代によって異なる意義を与えられたものはあまりないのではないだろうか。ここでは、今日の高校教育問題

に接近する手がかりとして、中等教育という概念の歴史的変遷のほんの二、三の問題に注目してみることにしたい。

中等教育に関するきわめて特徴的なひとつのかんたんな定義を紹介しよう。それは、

「中等教育ということによつては、専ら大学への準備が考えられており、それに特に直接的な職業への関心の欠如により定義づけられる」

というのである。この定義によつて、どのような教育が想い浮かぶであろうか。ある人は、わが国の旧制度の中学校の教育がそうだったというであろう。ある人は、現在のある一部の高校の普通科にびつたりだともうであろう。これにももちろん反論があるろう。高校進学率はいまでは全国平均で九〇%をこえており、普通科の生徒はその六割をこえているから、普通科の全部が大学進学をめざしているわけではない、という反論にはたしかに一理がある。しかしながら、私は、実態において、今日の少なからぬ普通高校の教育が、右にあげるような中等教育観に支配されているという疑いを消すことはできない。

注意すべきは、もし、右の定義がいうように、大学への準備と直接的な職業への関心の欠如とが中等教育の特徴だということになれば、少なくとも、今日四〇%近くの生徒が学んでいる高校の職業学科の教育は中等教育ではないことになってしまうことである。右の定義は、フランスの中等教育の歴史を研究したデュルケームが二〇世紀の初頭にのべたものであるが、私のみるところ、戦前日本の中学校の少なからぬ部分、少なくとも旧制中学校の教育の動向を左右するほどの影響力をもった学校の教育は、デュルケームが述べたと同じような観念に支配され、リードされていたのである。そうであつてはいけないという意見があつて、実科中学校をつくるとか、旧制中学校にも実業科目を課す課程を設けるといふ試みがなされたことが知られているが、そういう異見が上から押しつけられたこと、そしてその押しつけが権力的なもの

でありえた時代でさえ成功したとはいえなかつたほどに、旧制中学校を支配した「中等教育」の観念は強固なものであつたといふことができる。その強固さは、一九四三年の中等学校令の教育体制になつてもなお、中等程度の実業学校（工業学校、商業学校、農学校等）を中等学校とみなすのはさしつかえないが（あるいは、やむを得ないが）、なお、中学校・高等女学校・中等程度の実業学校の三種は種別化されていなければならぬ、といわしめたほどのものであつた。

（デュルケームによる中等教育の特徴づけは、いうまでもなく、右の引用でおおい切れるものではなく、また西欧に発達した中等教育のすべてにそのままてはまるものではむろんない。ここではひとつの典型として引いているにすぎない。）

敗戦後、日本国憲法が制定され、教育基本法や学校教育法によつて新たな学校体系が構築された際、新制中学校と新制高等学校の教育とは、戦前と等しく「中等教育」と呼ばれてはいるが、その内実と性格は根本的に異なるにいたつた。少なくとも異なるべきものとして構築された。その理由の概略については前著でのべた（3）のでここでは繰り返さないが、あえてひと口にいえば、新制高校は、高等普通教育と専門教育とを併せほどこす完成教育を行なう学校として再編され創造された（はずな）のであつた。そして、たしかに戦後のごく初期にはそのために必要な行政上の施策も推奨され実施されたのであつた。しかしながら、学校制度の系譜からいへば、旧制の中等程度の実業学校はほぼ期待されたように新制高校に変質したし、男女の差が撤廃されたという意味では旧制高等女学校も変質したが、旧制中学校を支配していた前述のような中等教育観が新制高等学校のいわゆる普通科においてどれだけ変質したか、あえていへば民主化されたかは、問われなければならない問題であつた。

私は、誤解をおそれずやや大たんない方をすれば、今日における古い中等教育観の主要なない手は

いわゆる普通高校の教師であり、もう少し枠をひろげれば普通教科担当の教師であると考えており、また、日本資本主義の労働生活のなかに学歴主義が貫徹している以上は、その古い中等教育観が国民の一部から支持される理由があると考えている。

今日の「中等教育」観に右に述べたような古い中等教育観がふくまれていることは、中等教育観に分裂があることを意味する。『岩波・国語辞典・第二版』（一九七一年）にのっている「高等学校」の説明はその分裂のひとつのあかしであるようにおもわれる。そこにはつぎのように書かれている。

「中学校を卒業したものに高等普通教育または、専門教育を行なう学校。」（傍点は引用者）

周知のように、高等学校の目的を規定した学校教育法第四十一条には「高等普通教育及び、専門教育を施す」とあるのである。この辞典の編纂者は条文を読み間違えたのであろうか。おそらくそうではあるまい。この辞典の編纂者は、条文に書かれている文章よりも、今日の高校に何らの専門教育を施していない普通科が多数存在するという現象に注目し、旧制中学校と旧制実業学校とを区別した中等学校令の「高等普通教育又ハ実業教育ヲ施ス」という規定を想起したのではなかったであろうか。

今日の高校の職業学科は、例外なく普通教育と専門教育とをあわせ施しているから、この点に関する限り『辞典』の右の記述が間違いだであると指摘することは容易であるが、他方において、中等教育観が分裂していることを容認するかのような記述が流布したとしてもおかしくない現実があることもまた確かなことである。

もうひとつ別の例をひいてみよう。『広辞苑』（第二版、一九六九年）の「中等教育」の項には三つの説明が掲げられている。そのうちあとの二つは、「②現在のわが国では中学校と高等学校との教育。③旧制の中等学校（中学校・高等女学校・実業学校）の教育」というものである。学校体系のうえでは、一九四

三年以前には実業学校が中等学校とみなされたことはなかった、という事実を別とするならば、この二つに重要な問題はないようにおもわれる。①はつぎのとおりである。

「初等教育と高等教育の中間段階の教育。主として青少年を対象とする学校教育」

一見して何の問題も感じられないかのようなこの説明が、前掲のデュルケームの特徴づけ——大学への準備教育と職業への関心の欠如——と異なることに注目したい。古い中等教育観には、中等教育が初等教育の基礎の上に行なわれるという意味あいにはふくまれていなかったと、解されている。ここで西欧の中等教育史をみることは省略するが、わが国の今日の中等教育が初等教育の基礎の上に構築されることをたてまえとしていることは、歴史的にみてひじょうに進歩した、いわば民主的な特徴をもっていることを指摘することは必要である。

しかし、右の②と、「初等教育と高等教育の中間段階の教育」という説明と並べてみると、そこに違和感があることは否定できない。私見によれば——あとでくわしくみることになるのだが——高等学校の教育は完成教育とみなされており、したがってそれは「高等教育への中間段階の教育」とはいえなかったはずだからである(19)。また、この①では、デュルケームのもう一つの特徴づけ——職業への関心の欠如——との関係は必ずしも明らかではない。あえて推測をくわえれば、職業への直接の関心ということと高等教育への中間段階という位置づけとは両立しにくいようにおもわれるから、ここでは職業への直接の関心はやはり欠如する教育とみなされているようにおもわれる。とするならば、今日の高校の職業学科はここにいう中等教育からはみだした存在となってしまう。こうした疑問があるところから、『広辞苑』の「中間段階の教育」という規定は、結局のところ、古い中等教育観を引き継いでいる、と考えざるを得ない。

もうひとつ。『岩波小辞典・教育』(第二版、一九七三年)における「中等教育」は、『広辞苑』的説明

の生む疑問にこたえるかのような説明を与えているので紹介しておこう。(ちなみにいえば、初版には「中等教育」の項はなかった。)

「現在では、中等教育は初等教育学校の修了者が受ける教育であり、社会に出て職業につき労働することができたり、あるいは高等教育機関の教育を受けることができることを保障する、初等教育と高等教育の中間の教育を意味する。主として中等教育の学校でおこなわれる(現在の日本では中学校と高等学校)。(以下省略)」

専門研究者の手になるものであるから、事実在即しておおむね破綻がなく、さきのデュルケームの特徴づけとはまったく違ってよいほど異質の規定が与えられている。が、ここにも、「初等教育と高等教育の中間の教育」という規定が顔を出していることには注目しておきたい。高等教育機関への入学資格として中等教育をおえていることが要求されることと、中等教育を中間段階の教育とみることとは性質の異なる問題であるのに、この異同をみ誤るところから、前者と後者をイコールで結ぶ発想が生まれるのではないかと考えられる。混同される社会的基盤が存在することを否定するものではないが、この異同を解きほぐさなくては、今日の中等教育問題の本質に接近できないのではないかと考えるのである。

ここでは、これ以上中等教育問題の複雑な森のなかには入り込むのはいちおうとどまり、戦後高校史の一つの史実に注目することによって、文部省自身の施策が、いったんは自ら否定した古い中等教育観を高校の普通科に復活させて支持し、このことを通して高校教育をゆがめてきたという事実を明らかにしていきたいとおもう。

二 五五年の学習指導要領改訂をめぐる諸見解

ここでは、高等学校学習指導要領の一九五五年改訂（五五年一二月に刊行されたが、表紙に「昭和三一年度改訂版」と印刷されており、一九五六年度の第一学年から学年進行で実施されたので五六年改訂といわれることも多い）をひとつの素材として、今日の高校教育の中心的な問題のひとつである高校—大学の接続問題など、高校教育論の二、三の問題を検討してみる。

問題をこのように設定した理由のひとつは、七六年一月の教育科学研究会中間集会において私が「高校教育課程の構成」と題して報告した際（4）、報告の素材を主として初期の高校教育課程に限定したことに関連して藤岡貞彦から、「従来、検討されることの少なかった問題であるが、五五年高校教育課程に六六年多様化答申とならぶ戦後高校問題の大きなポイントがある」ようにおもわれるがどうかという質問が出されていたので（5）、これに答える必要を感じたからである。質問に際してしめされた藤岡自身の見解には、全面的には同意しかねる点も感じられたし、五五年改訂を、戦後日本の高校教育政策の歴史あるいは、もっと狭くとって高校教育課程の歴史の重要な転換点のひとつであったとする見解は少なくないので、その転換点といわれていることの意味を解明してみたい。

もうひとつの理由は、ごく最近においても、文部省の奥田真丈審議官（のち横浜国大教授）が、五六年からコース制が実施されるに至った経過について、後述する論点を一切省略して、もっぱら選択科目制の実施上の難点と当時の高校の実情だけから教課審の答申が出されたかのように述べている事実があ

り(6)、戦後高校教育史上に行なわれた重要な転換であるだけに、その経過の詳細と、そこでの主要な論点を明らかにすることは必要だと考えたからである。

あとでも述べるように、この五五年改訂の中心的な問題は高校—大学の接続問題であったと考えられる。その意味ではこの改訂の意義を解明することは、ここ数年來、大田堯が「大学を含む入学試験問題にたいする改革原理と改革構想」ととりくむべきだと繰り返し強調していること(7)に、間接的にはあるが、関連することになるとおもふ。

はじめに、これまで、五五年改訂がどのように評価されてきたかを紹介しよう。(年代順)

①「文部省は五二年一二月、教育課程審議会に諮問し、審議会は五四年八月まで熱心に審議を重ねた。

文部省はこれにもとづいて教育課程を全面的に整備し改正した。……かくして、教育にいつその計画性をもたせ、大学、教育との合目的連絡をも図つたのである。」(一九五六年九月、日高第四郎(8)、傍点は引用者)

日高は、戦後の教育改革期に文部省学校教育局長を勤めていたことで知られており、また一九五七(昭和二七)年度の教育課程審議会の会長として、学習指導要領の国家基準化に一役を買った。しかし、五五年の改訂時には教課審に入っておらず、直接には関係しなかつたとおもわれる。のちに述べるように右の記述には不正確な点がある。しかし、五五年改訂の特徴が高校教育を大学教育に連絡させた点にあることをもっとも直截にのべた点で重要な指摘である。

②「高等学校教育課程の改訂問題は具体的には一九五二(昭和二七)年文部省が教育課程審議会に対して『高等学校教育課程の改善について』という諮問を發したのにはじまる。審議会は翌年八月に第一次中間報告、同年一二月に第二次中間報告を行つてその大綱を示した。そして改訂作業は教材等調査

研究会の手による具体案の作成に移されたが一九五四（昭和二九）年七月にいちおう報告されたその試案は各教科まぢまぢの不統一なものであり、当局はその收拾に苦慮した。かくて一九五四年八月文部省は審議会の任期（二カ年）満了を理由に、委員の大部分を更新し、このあらたな教育課程審議会（委員長木下一雄）によって八月末から審議が開始されたが、今度はわずかに一カ月半で審議を完了し、一〇月一四日には答申を行った。

答申の構想のなかには、明らかに、(1)生徒の自主性を抑圧し、(2)男女別学の傾向を助長し、(3)上級生・下級生間の階級観念を助長し、(4)かつての一種・二種制の復活とそれにもなう生徒間の優越感・劣等感による反目対立の風を助長し、(5)大学入試準備専門のクラスを作ることによって入試競争を激化し、(6)小規模定時制分校や職業高校をいよいよ袋小路化し、(7)進学向きのコースに向つて志望者が殺到するため中学から高校への進学競争を激化するおそれがあり、(8)職業高校と普通高校との完全分離をもたらし、高校の複線化、さらに中学の複線化への跳躍台となるなど、六・三制民主教育を正しく育てるといふ点からみると懸念される点が多かつた。したがつて、高校教育課程研究協議会や日本教育学会などはその実施にはきわめて批判的であつたのであるが、文部当局は、答申を修正して、その実施を一九五五年の一月二七日にいたつて初中局長名で通達した。」

「このような日教組の反対にもかかわらず、改訂高校教育課程は実施された。そして、その結果、日教組が懸念したように、高校教育は実質上複線型への傾きをつよくし、高校教育は進学のための準備機関化し、ために小・中学校教育は重要な影響をうけた。とくに、コース制の実施にもなつて学区制の崩壊はいつそうすすめられ高校入試問題は一段とそのきびしさを加えた。」(一九五八年)。

これは、五五年改訂が実施に移されてようやく全日制課程が完成年度（五八年度）に達するという最中に執筆されているためであろうとおもわれるが、緊迫感に満ちている。また、「初期」の高校教育課程編成においては、一定の指導のもとに生徒の主体性を尊重した選択制が実施されたために学年の意義が後退していたのであるが、五五年改訂により高校においても学年が強い意味をもつようになったという指摘は、後掲の文献にはなく、この文献のみである。

それはともかく、細密な論証を省略してあるのでわかりにくい項目もあるが、ここでは全体として、五五年改訂の主要な問題点が「大学入試準備専門のクラス」、「進学向きのコース」の導入にあり、これが入試問題の激化、学校体系の実質的複雑化への引き金になっている、ととらえられていることは理解できるであろう。

改訂作業の経過説明も細かいが、しかし、教課審のメンバー交替を審議の行きづまりを理由として説明しているのは不正確である。

なおついでなのでここに記述されていないことをつけ加えておく。それは、これより以前、一九五一年に、高校（普通科）へのコース制導入の背景となっていた事情のひとつに、大学側にたいして入試の学力検査科目を大学側が指定することを認めようとする動きがあったのにたいし、日教組が大学入試における学科・科目指定制に反対する申し入れを行なっていたという事実である⁽¹⁰⁾。入試の学力検査科目が指定されるなら、高校側は進学希望者にそれを課さざるを得なくなり、そこから自由選択制が崩れるのは必然であったから、これは見逃せない問題であった。（詳細は本書第七章参照）

③「朝鮮戦争の開始（一九五〇年）を決定的な転回点とする、政治・社会の反動化のなかで、五一年には、『政令改正諮問委員会』答申は、もはや高校三原則の廃止、戦前の複雑体制への逆行をいうまで

にいたった。小学区制から中学区・大学区への切りかえが、各県でぼつぼつとはじまり、男女共学はくずれ、総合制の創意的・積極的運営は、施設・設備の貧困のもとで、しだいに困難さをまわしていった。旧名門校を頂点とする差別的なランキングが復活し、戦後の民主的改革はなしくずしにされていく形勢にあった。

一九五六（昭和三一）年に、三年ごしのはげしい対立をはらんだ論議のすえに、戦後改革の実質を
 になり新しい高校カリキュラムは根本的に変えられた。選択制の原理が廃止されてコース制がとつて
 変わり、共通必修教科の単位数に下限と上限の開きが大きくつづくわえられ、いわば受験適応と就職
 適応との差別的分化が教育課程の編成の基軸となった。共通必修科目の共同の履修を基盤として、国
 民的教養の拡充に資する、まさに国民的教育機関の性格は、こうして根本的な訂正をこうむるのであ
 る。こういう根本問題をはらむ以上、教育審議会における改訂の論議は、はげしい対立をさけられな
 かった。そして、文部省は最後的には審議の一時中断のあと、反対派の戦後民主教育の原則を守ろう
 とする委員をページして、あとはお座なりの審議で文部省ペースによりことをはこんだのである（お
 よそ『審議会』なるものは反動文教政策の「かくれみの」にひとしいといふべきものになり変わって
 いる。それがめだってきたのがこのあたりからである）。（一九六八年、木下春雄¹¹、傍点は引用者）

いわゆる高校教育多様化政策があいついで展開されている時期の文章である。あとで紹介する見解と軌
 を一にする点が多いので多くはふれないが、教育課程が受験適応型と就職適応型に分けられたとして
 ことは重要である。このほか、コース制の採用をもって「選択制の原理」の「廃止」とするのはややオ
 ーバーであるようにおもわれること、この改訂によって、高校の国民教育機関としての性格が訂正された
 していること、この訂正が審議会のメンバー交替によってなされたこと、などに注目しておきたい。

④「小・中学校の学習指導要領の改訂について」文部省が手がけたのは、高等学校教育課程の改訂であった。これは、一九五四年一〇月一四日以後三回にわたる教育課程審議会（木下一雄会長）の答申にもとづくもので、戦後高等学校の基本原則のひとつ、『総合制』を抜本的に変える『コース制』の採用が中心であった。ここに示された『コース制』の提案は、憲法・教育基本法に認められている教育の機会均等の理念の実現を阻害するものだとして、世論の激しい反対を受けたが、産業界の要請する後期中等教育の多様化をめざして、文部省はその実施を強行したのであった。……

これらは一見してあきらかなように、さきの政令改正諮問委員会の流れに位置づくものであったが、文部省は、これらの答申を全面的に受け入れ、『昭和三二年度から学年進行をもって改訂教育課程を実施する』ことにし、一九五五年一二月五日『高等学校学習指導要領 一般編』が刊行される。ここで、従来付されていた『試案』の二字が消え、学習指導要領の法的拘束力論議が本格的になされるようになる。（一九七〇年、三輪定宣・平原春好〔註〕）

さきに引用した木下がコース制を選択制に対置しているのに、ここではコース制は総合制に対置されている。そのためか、このコース制についての著者自身の評価ははっきりしないようにおもわれるが、この改正を後期中等教育の多様化あるいは政令改正諮問委の流れに位置づけていることが特徴的である。

⑤「高等学校学習指導要領の改訂については、すでに一九五二年に教育課程審議会に諮問され、同審議会は五四年一〇月改訂の方針を答申し、さらに五五年二月と六月に答申を行なっている。……」

「この改訂は、その内容において四七年以来の〔高校の〕教育課程の特色である選択教科制や単位の修正を目的とするものであり、統一、高等学校の原則の修正であった。一方、この改訂をめぐる、教育課程の法的根拠および学習指導要領の基準性について、重大な文部省見解の変更が行なわれ、教

育課程行政が根本的に転換されたのであった。……」

「コース制の導入は、政令改正諮問委員会による『教育制度改革に関する答申』で中学校もふくめて提示されており、財界からも強く要望されていた。一九五二年一〇月一六日の日経連による『新教育制度の再検討に関する要望』では、『もともと高等こうとう以上の学校においては、学生生徒の知識能力に応じ、それぞれ職業乃至産業方面の教育指導が行なわれ、学校卒業後はその習得した学識・技術・技能を通して職業人として社会国家の進歩に貢献すべき人物が育成されるべきである』とし、……日経連はさらに、五四年一二月二三日に『当面の教育制度に関する要望』を発表し、『小・中学における勤労尊重の気風育成、社会生活上必要とする訓練あるいは躰などの德育』を強調し、これを基底とする『高校、大学における専門教育の充実徹底』を図り、……高等学校教育課程の改訂は、このような一連の要請にこたえたものであった。』（一九七一年、稲垣忠彦¹³）

稲垣は五五年改訂の特質をコース制と基準性の問題に見出しているのであるが、ここでは基準性の問題については省略した。コース制の問題を政令改正諮問委の答申の流れに位置づけようとしている点はこの人々の見解と共通しているが、さらに日経連などの要望との関連を強調しているのがこの見解の一つの特色である。しかし、読めばわかるように、当時の日経連の要望によって職業教育の強化やその後の職業学科の多様化を説明することはできるが、普通科へのコース制導入を説得的に説明できないのは、明らかにこの見解の弱点である。

⑥ 「教育委員任命制を前に、文部省は昭和三一年度改訂として『高等学校学習指導要領 一般編』（一九五五年一二月五日）を発行した。……これら表面的な趣旨のなかには、さきの政令改正諮問委員会答申以来の高校再編成のねらいが貫かれておりこの改訂により、社会科から『一般社会』『時事問題』

が削除されたことをふくめ、高校教育内容は大きな質的転換を迫られることとなった。

その問題点は、第一に、従来の自由選択制がコース制に切りかえられ、普通科にも五つのコースが設定され、大学受験体制への拍車がかげられたことである。さらに、……〔中略〕

この改訂によって生じた影響は、当時も予測されたことであるが、学校格差を生じ、学区制の崩壊に拍車をかけ、総合制の分解、男女差の強調による男女別学などとなってあらわれた。

任命制教委法の成立と新教育委員会発足のちようど中間の一九五六年九月二七日、文部省は学校教育法施行規則の一部改正を中心に、高校入学者選択制度の方針を新学習指導要領の線に沿って変更した。ここで、従来、高校を準義務制として希望するものが誰でも入学できるとした戦後の高校教育観は、入試方法の変更によってくずされはじめた。(一九七一年、伊ヶ崎暁生¹⁴)、傍点は引用者)

この見解の、他の見解にみられない特色は、五五年改訂を大学受験体制との関連でみていること、ついで、任命制教委の発足および高校入試選抜方法の変更との関連でみていることである。とりわけ、入試方法の変更が高校教育観を変更したとする指摘は注目に値する。

⑦ さいごに、私への質問のなかにふくまれている藤岡貞彦の見解をみてみよう(5)。

「五四年一〇月以降三回(第一次、五四年一〇月一四日、第二次、五五年二月一日、第三次、五五年六月二七日)にわたる教課審の答申とそれにもとづく五六年の高校教育課程改訂は、戦後高校制度の基本原則をなす『総合制』を抜本的に変える『コース制』を採用し、戦後教育改革における高校創設の原像(理念)を根本から改変してしまった。従来、検討されることの少なかった問題であるが、

五六年高校教育課程改訂に六六年多様化答申とならぶ戦後高校教育問題の大きなポイントがあるのではないだろうか。これが佐々木さんへの質問である。五六年改訂はかの政令諮問委員会答申(五六年

一一月)に発するのであって、民間教育研究運動内部に論争を誘発した五八年小・中教育課程改訂も、それに先だつこの高校教育の変質との関連で再検討される必要があるのではないか。(傍点は引用者)

右の見解は、総合制をもって「戦後高校制度の原則」としている点をのぞくと、これまでみた他のいづれかの見解とほぼ同工異曲であるとみてよいであろう。ただ、五五年改訂は「戦後教育改革の原像(理念)を根本から改変」し「高校教育の変質」をもたらしたとさえいえるのに、「従来、検討されることの少なかつた」ことも確かであるようにおもわれるのでつぎに私見を述べたい。

三 高校教育課程政策の転換

五五年改訂にたいする右に引用した諸見解のなかで、教課審のメンバーが途中で変わったという事実に着目したものがあつたことにあらかじめ注目しておきたい。というのは、五五年改訂についてはその基本方針を提示した教課審の三つの答申に言及されることは多いが、五二年一二月に諮問を受けたときのメンバーによる教課審の中間報告(第一次 五三年四月九日、第二次 五三年一月一日)に言及されることはなほ少ないため、五五年改訂をめぐる争点があいまいにされているようにおもわれるからである。このことを明らかにするために、まずもう少し事実経過を追ってみよう。(ただし、とくに必要がない限り、さきに引用した他の見解がすでに指摘している事実にはふれない。また、五五年改訂の特質の一つが学習指導要領の基準性の強化にあることはたしかなことで、重要な論点であるに相違ないが、この点についてここでは触れないこととする。)

1 高校教育課程実施状況調査について

周知のように、戦後改革によって創設された学校制度を抜本的に改変しようとする企図をいち早く公然と表明したのは、五一年一月一六日に出席された政令改正諮問委員会の「教育制度の改革に関する答申」であり、そこでは、高等学校は「地方の実情に応じ、各校毎に、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に分ち、後者においては、専門的職業教育を行うものとする」とか「総合制高等学校はこれを分解し、普通課程学校又は職業課程学校の何れかにおいてその内容の充実を図ること。学区制は原則として廃止すること」という提言がふくまれていた。高校教育課程の改善問題が教育課程審議会に諮問されたのは翌五二年一月一九日であった。その直前の五二年一月一六日に日経連の「新教育制度の再検討に関する要望」が発表されていることをおもし合わせ、この三つを直接につなげて理解しようとする発想にはたしかに一般的な背景の説明としては一理はある。しかし、さきに指摘したように、少なくとも五二年の日経連の要望を高校学習指導要領の改訂に直接に結びつけることにはむりがある。

この時期の文部省内の公文書や教育課程審議会の議事録が公開されていないので断言することはできないが、五二年から五三年にかけての時期の教育課程審議会の高次教育課程をめぐる議論に直接的な影響をおよぼしたもののひとつは、文部省が諮問に先立って（五二年七月現在）実施した高校教育課程の実施状況調査の結果〔5〕ではなかったかとおもわれる。

周知のように、四八年に発足した高校の教育課程は、若干の必修教科科目をふくめて大幅な自由選択制という準則によって構成されることとされており、戦前の中等学校のような全国画一に実施される標準的

な教科課程表は存在しなかったから、一九五二年当時、全国の高等学校がいかなる教育課程を編成しているのかは調べてみなければ皆目わからなかった。そこで文部省は、その報告書の前がきに述べているように、教課審の審議にまに合わせるために急いで実態を調査したのである。

この調査項目は多岐にわたるが、文部省は、はじめから大学進学問題が高校の教育課程をゆがめている事実を危惧していたとみえ、大学進学志願者率の違いが教育課程にどう反映しているかをみることでできるように調査項目をつくっている。

文部省はほぼ同じ時期に総合制の動向(16)、学区制の動向(17)をも調査している。そして、これらの調査結果を参酌して、高校普通科の教育課程の実態について、つぎのようにその問題点を指摘していたのである(18)。

「上級学校に進んだものは約三〇％にすぎない」のに「選択教科履修状況が進学のために異常な様相を呈しているのが分る」(一二七ページ)

「進学のために生徒が関係のない教科を軽視し、現実の姿として必修・選択教科のあり方をゆがめた方向に導いている」(一二〇ページ)

「入試に備え、入試に関する普通教科を学校自体が必修の中に組み入れている」「実施校の割合でみると全体の五割が普通教科を必修としており、志願率の高い学校ほどその率が高くなっている」(一二〇ページ)

「しかも、一般社会から評価される学校の優劣が、有名大学への進学でなされる関係から、大都市の一部では、学校運営が進学者本位に行なわれ、進学者を除く七〇％の他の生徒には注意が払われていない事実が指摘できるのである」(一二二ページ)

「(こうして)高等学校が機会均等の趣旨に従って実施した総合制高校、学区制、共学定時制（きがくじょうじ）などの施策がこの進学によってその道をはばまれ、所によっては、教育課程の内容を破壊しているといってもよい所もあるくらいで、進学者対策は、重大な課題を投げている」(二三一ページ)

これが、教課審へ諮問した当時の文部省が高校の教育課程にたいする現実認識であった。さきに紹介した諸見解にはこの事実と言及したものがなかった。

この教育課程調査の実施された一九五二年前後の教育事情の概略は、すでに紹介した諸見解において言及されているが、念のために、つぎのような二、三の事実をつけ加えておくことは必要であろう。

まず、教育課程調査の実施された五二年七月という時期に注目してみると、この時高校に在籍していた三年生は、四七年四月に発足早々の新制中学校に入学した生徒たちである。つまりこの年はじめて、全高校生が新制中学を経たもので占められることになったのである。この事情は、高校が新制高校らしくなる条件ができたことをしめすかにみえるわけであるが、事実は必ずしもそうではなかった。

たとえば、右の教育課程調査のわずか一年前の五一年九月の通達において、文部省は、「当時(戦前のこと——引用者)の中等学校は、国民学校高等科や青年学校と異なり、選ばれた少数の者のための教育機関という性質をもっており、この立場に立つてよい生徒を選抜するのが入学者選抜の意義とされていた。これに対して現在の高等学校は義務教育制でこそないが、国民全体の教育機関として、中学校卒業者で希望する者はすべて入学させることを立前とし、学区制も法律にその基礎をもっているのである」と述べていたばかりであった(一九五一年九月一日文初中第六六〇号、文部省初中局長より各都道府県教育委員会、五大事教育委員会あて「公立高等学校入学者選抜について」、傍点は引用者)。希望者全入をたてまえとするこの通達が、五二年三月実施の高校入学者選抜に向けて出されていたことは想起されてよい。この

通達は、その一面において、当時なお、文部省が新制高校の理念を貫こうとしていたことをしめすと同時に、反面において、この種の通達を出して新制高校の理念を鮮明にしてこれを徹底させるための手だてで講ずる必要があった(19)ことを意味した。

というのは、この五二年の高校進学率は、全国平均でまだ四七・六% (男子五二・九%、女子四二・一%) に過ぎなかったから、高校は、旧制中等学校に比較すればいくらかは大衆的な学校になりつつあったが、地域によって事情が異なるにせよ、まだまだ、大衆的な学校というにはほど遠い状況にあったからである。その前の年まで、高校には旧制中等学校に入学して途中から新制高校生となった生徒たちがいたわけであるし、新制高校教育の重要なにない手である高校教師の圧倒的な部分が旧制中等学校の教師であったことを考えるならば、大学受験問題に頭を悩ませていた高校の多くが中等教育の古い觀念に支配されていたことは、決して不思議なことではなかった。五二年の高校教育課程調査の結果には、こうして、高校教育を上級学校への進学のための課程たらしめようとする古い中等教育觀が、文部省をしてある種の危機感を生じさせるほどに支配的傾向になっているという事実が反映していたのである。

新制高校の理念を貫徹するためのもつとも重要な施策のひとつである小学区制が、五二年度をピークとして次第に崩されはじめ、五五年改訂をまたずに、中学区制・大学区制に移行する県が現われはじめたことも、右の事情を裏づけている。

2 教課審の中間報告について

高等学校教育課程の改訂が諮問された一九五二年という時期は、戦後日本史のもつとも重要な転換点で

もあつた。朝鮮戦争を契機として独占資本は敗戦の痛手から急速に立ち直り、新たな蓄積の歩みをはじめていたし、サンフランシスコ条約や日米安保条約によつて日本はアメリカ帝国主義の世界支配体制のなかに組み込まれた。しかし、国際的には中華人民共和国が成立してたくましい歩みを始めていたし、国内的には、戦前と比較にならぬ民主主義が根づきはじめていた。

こうした時期における教育課程審議会の審議には、五年間の経験のなかで明らかにされた問題点も出されたであろうが、その内容は今日なお明らかでない。ただし、最初の中間報告（五三年四月九日）の内容からみて、少なくとも、さきに見たような、大学入試対策に従属した教育課程編成が高校教育をゆがめているという認識が強く働いていたであろうことをうかがうことはできる。意見の一致をみたといういわゆる第一次中間報告は、その冒頭に大学進学への準備教育化の非を衝いているからである。従来、この第一次中間報告はあまり知られていないようにおもわれるので、ほぼ全文を紹介しておこう。

- 1 高等学校教育は、大学進学の準備教育ではなく、人間形成の完成教育であることを確認する。
- 2 高等学校の普通課程と職業課程における共通必修の教科の種類および内容は、できるだけそろえる。
- 3 男生徒と女生徒による必修教科の区別は原則として考えない。
- 4 科目の選択制の精神のよい点は、今後できるだけ生かす。
- 5 社会・数学・理科の必修の内容を再検討して、これらの知的教養が偏しないようにする。
- 6 (前略)「各科目五単位、一年で完結」の現行の方針は必ずしも固守しない。しかし毎週わずかな時間に分割することは望ましくない。
- 7 卒業に必要な合計単位数は、現行どおり最低八五単位を目標とする。

教課審苦心の作とされるこの第一次中間報告の特徴は、こまかな問題を別とすれば、①高校教育が「大

学進学の準備教育ではなく、人間形成の完成教育であること」を強調していること、②「選択制の精神のよい点」を残しながら、普・職、男女に共通の学習を重視しようとしていること、③最低いづれか一科目の履修でも足りるとされた理科の履修方法に代表される、理科、社会、数学の履修方法に改善をくわえようとしていたこと、の三点に要約することができよう。後述するように、このうち、第一項が全体の基調としての重要な意味をもっていた。

五五年改訂が高校教育課程の性格を根本的に変えたという歴史的な意味からいって、この改訂の問題点を全面的に説明する必要があるが、ここでは、もっぱら紙幅の関係で、従来触れられることの少なかつた右の第一点に関してのみ検討することとしたい。

教課審は右の第一次中間報告をまとめたあと、さらに審議を続け、五三年一月一日に、共通必修の教科とその単位数などに関する第二次中間報告をまとめている。そのなかには、「高等学校の教育が知的な教養に偏しないように、具体的な仕事（実習）を主体として、勤労を重んじ、生活を科学的に処理していく能力を養うための新教科（家庭科の内容を含む）を必修として、課する必要を認める」という仮決定（傍点は引用者）がふくまれていた事実を指摘するにとどめたい。

この仮決定についていえば、新制高等学校が高等普通教育と専門教育とを併せ施すという目的(20)をもっている趣旨に鑑みて、同趣旨の提案が四八年の新制高等学校教科課程研究委員会で審議されたが決定をみるにいたらなかったという事情があつた(21)ことを想起する必要があるらう。

以上要するに、第一次（五三年四月）、第二次（五三年一月）の中間報告を出した当時の教育課程審議会は、新制高校発足当初に文部省自身が掲げ、かつ、少なくとも諮問した頃までは文部省自身が初志を貫こうとしていた新制高等学校の理念、新しい中等教育の理念を守り抜こうとしていたと考えることがで

わら。

念のためにつけ加えると、この二つの中間報告がまとめられた直後の五四年一月に日本教育学会は「高等学校教育課程改訂についての意見」を公表している(22)が——これについては稲垣もふれている(13)——、そこでは、

「一、現行の高等学校の特色である統一高等学校の原則はあくまでも守られるべきである。

(1) 高等学校の教育課程を単一の教育課程として示すこと、

(2) 従って男女を通じ、普通課程と職業課程とを通じて共通必修の課程は同一であるべきこと、
この二つの原則を堅持すべきである。

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的教養と職業的教養を与えるものとすべきである」と述べ、つづけて、

「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、将来の職業の如何を問わず共通に必要な教養という立場から考えるべきである」と述べている。つまり、日本教育学会の意見は、教課審の中間報告を、その基本的な点において支持し、いわば声援を送っていたわけである。

しかしながら、この「意見」が、「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」と述べていることは微妙であつて、中間報告の趣旨と一致しているか否かは速断を許さない点であるようにおもわれる。

なおまた、この時期に文部省は職業課程の教育課程の調査結果をまとめている(23)。これが審議に活用されたのかどうかは明らかでない。

3 教課審のメンバー交替と方針転換

重要なことは、右に紹介した見解が五五年の学習指導要領には反映されなかったことである。

高等学校の教育課程改善問題を審議していた教課審は、いったん任期切れとなり、一九五四年八月にはメンバーを一新して再発足した。中等教育分科会についていえば、二三人のメンバー（初等教育分科会との兼任四名、通信教育分科会との兼任三名をふくむ）のうち一五名が抜け、一三名が新たにくわわった。抜けた一五名のなかには、宮原誠一、勝田守一、相原茂、玉虫文一の諸教授がふくまれていた。木下春雄が「反対派の戦後民主教育の原則を守ろうとする委員をバージシ」というのは正当な評価であったといふべきであろう。

そして五四年八月二三日に審議をはじめた新メンバーによる教育課程審議会は、僅か、一か月半後の一月一四日には、さきの中間報告とはまったく異なる理念にたついわゆる一次答申を出した。審議会は引きつづき、五五年二月一日に第二次、同年六月二七日に第三次答申を出しているが、これらがほとんどそのまま五五年版の高等学校学習指導要領となつて結実したことは、さきに引用した諸家の指摘するところである。

いまここでは、三つの答申の細部にわたる余裕もないし、さしあたりはその必要もないので、五五年改訂の骨格ともいふべき改訂の趣旨をのべた第一次答申における特徴的な問題についてだけ述べる。

第一次答申は七項目にわたっているが、その冒頭につきのように述べている（この二項目は、文章もそのまま、五五年版の『高等学校学習指導要領 一般編』の「まえがき」にのっている）。

一 高等学校の教育は、この段階における完成教育であるという立場を基本とすること。

二 高等学校の教育課程は、各課程の特色を生かした教育を実現することを眼目として編成すること。

従来、五五年改訂に言及した多くの人が指摘してきたこの改訂の特徴は、差別的なコース制を採用したこと、大学受験体制を強化したこと（後者を見逃している人も少なくないが）、学習指導要領の国家基準としての拘束性を強化したこと、などであった。このうち、この高校学習指導要領の基準性・拘束性の強化の問題は、五八年の小・中学校学習指導要領の官報告示化による基準性の強化の前段階をなし、戦後の教育課程政策の歴史のもっとも重要な転換点となっていることがわかつている。また、基準性の問題を別にすれば、多くの人が指摘してきたことは、第一次答申の第二項以下に端的に表現されているコース制の採用とその強化であった。そして、このコース制の採用という事実にみられる政策転換の意味を重視する識者のなかに、これをもって一九六〇年代に開花するいわゆる多様化政策の出发点とみなそうとする見解があることは前節でみたとおりである。

私は、これらの諸家の見解にことさらに異を立てるものではないが、従来、第一次中間報告（五三年四月）の第一項と第一次答申（五四年一〇月）の第一項との違いの重要性に着目されることの少なかつたことに、注意を喚起したい。

両者を比較してただちにわかることは、第一次答申（それはそのまま学習指導要領の文言となった）には、「大学進学の準備教育ではなく」ということばが削除されていることである。第一節にみたようにその教育を高等教育への準備過程とみなすのか、それとも国民誰でもが受けるべき大衆的な、完成教育とみなすのかは中等教育の古い観念と新しい観念とを区別するもっとも重要な分岐点の一つであったとおもわれる。「大学進学の準備ではなく」とことさらに強調した第一次中間報告は、その意味で、新制高校発足

時から、少なくとも五一年九月の通達頃まで文部省自身が掲げてきた新制高校にかかわる新しい中等教育の理念を、少なからぬ高校の普通科が受験体制に傾斜しているという現実に抗しながら貫徹しようとしていたのである。逆に、メンバーを交替させた後、驚くべき短期間の審議によって、ことさらに「大学進学の準備教育ではなく」という句を削除した第一次答申は、少なからぬ高校の普通科が受験体制に傾斜しているという事実におもねりながら、あるいはそれを理由として、高校教育（の一部である普通科）を大学進学の準備課程として公認する挙にでたのである。第二節に紹介した諸家の見解のなかで、日高第四郎や日教組の見解がこの点を直截に読みとっていたことはすでにみたとおりである。

このような第一次答申の特徴は、「完成教育」ということばの扱い方にも現われていることに注目したい。すなわち、第一次中間報告が高等学校教育は「人間形成の完成教育である」としているのにたいし、第一次答申が「この段階における完成教育であるという立場を基本とする」としているのがそれである。一見すると両者ともに「完成教育」ということばを使っているので、似ているかにみえるが、二つの文言の間には決定的な相違がある。というのは、「完成教育」という概念をそれぞれの学校段階に固有な目的を完成させるという意味に解するのは、旧制度の中等教育の観念を擁護してきた人々のもっとも積極的な主張のひとつだったからである。たとえば、戦前、東京府立一中の校長でありいわば旧中等教育観の旗手とみられていた西村房太郎が一九三二年に、「抑も完成教育とは小学校でも中学校でも将又実業学校に於ても、其の学校特有の目的を達成し教育の価値を發揮することを云う」と述べている⁽²⁴⁾のはその一例である。ここに紹介した西村の見解が第一次答申とほとんど軌を一にしていることは明らかであって、あえていえば、第一次答申は同じ「完成教育」ということばを使いながらその実質において古い中等教育観の復活を企図していることを読みとることができるのである。

もとより、「完成教育」を西村のように、あるいは第一回答申のように観念することは是非をめぐっては以前から議論のあるところであるが、この際、戦前すでに阿部重孝が、戦前日本の中学校教育の根本的なレールを敷いた一八九九年の中学校令の目的規定に関して、中学校令がその目的として掲げている「高等普通教育は我国とは伝統を異にするヨーロッパの中等教育の目的とする所であつて、それは主として高等専門教育の準備として必要な一般的陶冶を意味した。随つて、それが完成教育だというのは、高等教育の予備教育が完成するの意味であつて、社会の実務に就くに必要な完成教育を意味するものではない」と明確に指摘していたこと(26)を想起することは必要であらう。

4 中間報告と公開論争

関係の議事録が公表されていないため、第一次中間報告において「人間形成の完成教育」ということがどういう意味でいわれたのか必ずしも明らかではないが、高校を大学進学の準備課程とすることを排除したうえで人間形成の完成教育としている点からみて、少なくとも第一回答申のような古い中等教育観に支えられた「完成教育」の観点ではなく、小・中・高校の教育の全体をとおして人間形成の完成を期するという企図をふくんでいたと推測することはできるであらう。つぎに紹介する公開論争はこのことを裏づけているようにおもわれる。

教課審が「中間報告」を公表した際に、教育界の各方面から多数の意見が表明されたといわれる。残念ながら私はその内容を承知しないが、『中等教育資料』誌一九五四年一月号が、中間報告が公表された段階で、研究者として海後宗臣、現場人として都立白鷗高校長小松直行の二人の意見とこれに対する教課審

中等教育分科会長石三次郎の意見を掲載していることが注目される。それぞれの意見は多岐にわたっているが、当然のように、主要な論点は「中間報告」の第一項の意義に集中している。

海後は、「中間報告」の第一項は「高校教育課程にとってきわめて重大なことで、この点についての明確な方策が立てられないと、いかなる改善の方針もその実績をあげることができない」としてこれを支持することを表明し、高校における大学進学準備課程化については「ここに教育課程改造の裏に隠された重大な問題点がある」ので、「ここを教育改善にあたってはまずつき破ってほしい」「問題はこのあまりにも根源的なところに含まれている」として、問題点を真正面からとらえ、同時に、「大学側が高校に対して科目を指定したりすることが強く現われると次第に高校が人間形成の場であるというような当然至極なことができなくなってしまう」という大学人としての自戒の意見をもつけ加えることを忘れてはいない(26)。

これに対して小松は、「いったい普通課程の高校で大部分が大学に進学するような学校で全く準備教育をしないで人間形成の完成教育をせよというつもりなのか、もしそうだとすればあまりに現実ばなれした空文ではないだろうか。」「『人間形成の完成教育』と抽象的にいつても、理想を追い、しかも行動は現実的で、自我意識強く、思想的に不安定で、虚栄を張りたい多様な変調期の青年層に対して、完成教育とはどんな内容と意義をもっているのか、もっと具体的に示してもらわなければ理解しにくい」と、不信の念をむき出しにしている(27)。

対立点は、一見して明白である。これらについての石の「回答」はつぎのとおりである。石は「中間報告」の第一項についていう(28)。

「これは高校教育の現状が進学のための準備教育に傾いているから、かかる現状を拘束し修正せんがために、これをことさら強調したかのごとき印象を与えているが、必ずしもそうではなく、高校教育の

本質を再確認したまでのことである。高校教育は下から盛りあげていった小中を通じての新教育の線と大学から下降してきた旧教育との接点で両者を同時に満たすためには完成教育と準備教育とを並立せしめ、二者を高校の性格としてうたえという議論も考えられないことはない。」

と「下から」の完成教育といわば「上から」の進学準備教育とをほんらいは対立するものにとらえ、高校教育については両者共存の可能性もあり得ないわけではないとしながら、ついで、

「しかし高等学校が大学の準備教育であつてよいなどというものなら、現状においてすら進学一点張りに傾き、英数国語の講習所の観を呈している高等学校などは得たり賢しと大びらに準備教育をやるであらうし、ひからびた線の細い青白いインテリのみ集りになるであらう。夢多い理想に燃えた青年期の教育機関として講習所式なものに転落してよいか。心身ともに健全な国家および社会の有為な形成者という高校教育の目標は準備教育で達成できるか。」

と語気鋭く高校教育を準備教育化する考え方を切り捨てている。そして、大学との関係についての海後の意見に賛成し、「いかに法令で完成教育ということをやつてみても、大学側が旧教育一点張りで試験科目を指定し、高度の学力を要求し、試験勉強に追いやる限りこの問題は永久に解決しない。むしろ大学側が高校の完成教育の意義をじゅうぶん理解し、その線に沿った出題をすれば、試験問題に自由選択を認め、高校時代喜んで履修した科目群を選んで受験できるようにするとか、強力な行政措置を講ずる必要があるであらう」と、あくまで完成教育の意義の貫徹を追求する姿勢を堅持するのであった。石のいう「完成教育」が「中間報告」のそれ、つまり進学準備教育とは区別された「人間形成の完成教育」であることはいうまでもない。

石の主張してやまない高校教育観が「答申」において具体的には五五年の高校学習指導要領においてき

っぱりと切り捨てられ、それぞれの課程（学科）が独自の教育目的を追求するといういわば古い「完成教育」におきかえられ、普通科に大学進学準備課程が導入されたのである。^{*}

* 右に紹介した論争における一方の論者が普通科、高校の校長であったことには留意しておく必要がある。たとえば『産業教育』誌に掲載された二人の職業高校長の「中間報告」にたいする意見は、小松校長とは異なっているからである。

このうち都立第五商業高校長石田壮吉は第二次中間報告の要点を、「(1)高等学校教育が人間形成の完成教育であるとの理解に立って、芸能二単位を必修としたこと。(2)文科系教科と理科系教科の均衡をとり、特に科学教育振興の趣旨から、共通必修領域における数学・理科にそれぞれ一・二単位を増加したこと。(3)もつとも、これは教科の知的内容が片寄ることをさけようとする目的も含まれている。(4)したがって、共通必修の単位数は、従来の三八単位から四三単位へと大幅に増加されたこと。(5)主に普通課程に対して、実習（仕事）を中心とする新教科を四単位だけ必修させようとする意図を明らかにしたこと」の四点にまとめ、「以上四点のうち、(1)や(2)にも多少の問題はあるが、こんどの改善案で一番論議の中心となると考えられるのは、(3)と(4)とである」とし、もっぱら(3)(4)について意見を述べている(29)。

また、都立世田ヶ谷工業高校長河島武四郎は、「工業課程として最も理想に近い教育課程は」「工業に関する専門的技能の習得に重点」をおくべきだが、「かといって、一般普通教科目を軽視する事は高等学校が人間形成の教育に其根本理念を置いている以上決して妥当ではない」から、「最低四年にせねばならぬ」として工業高校四年制論を主張しているが、それが不可能な現行体系のもとでは、

「まず、現行高等学校は義務教育の基礎の上に国家社会人として必要な一般的教養を身につけると共に、専門的技能に習熟せしめるといういわゆる人間形成の教育を目指している事は前述の通りであるが、また決して大学進学の準備課程ではないという考え方も結構である」

として、「中間報告」を肯定する立場から議論をすすめている(30)。

をねじ曲げたことにある。

やや図式化していえば、一九五五年改訂では、高校教育を国民教育の完成教育とみるのか、大学への準備課程あるいは中間段階の教育とみるのかが問われていたのだが、普通科に関しては後者の観点に立つコースを公認したということができる。そして、それゆえに、この改訂によって、高校入試をたてまえとしての希望者全入制のもとでの止むを得ない選抜ではなく、「学力」による選抜試験をすることに性格を変えることが正当化されたし、学区制を拡大することが正当化されることとなったと考えられるのである。

誤解の生じないように一言つけ加えるならば、高校教育を大学進学準備の課程として位置づけることと、いわゆる受験体制とは同じではない。区分を図式化していえば、「人間形成の完成教育」として位置づけられた高校のなかで、その理念を放棄して受験準備に専念することがいわゆる受験体制であって、だからこそ受験体制が問題となるのである。そうではなく、高校教育そのもの（高校教育のある課程、といっても同じ）を大学進学準備の課程として位置づけるならば、その教育が受験準備に専念することは正当化されるわけであるから、そこには、「受験体制」という非難がましい評価が生ずる基盤は原則として存在しないことになる。

大学受験準備に専念している普通科の教師たちがその教育が「受験体制」化していると非難されても痛痒を感じないのは、生徒たちの多くが大学進学を希望していることよって正当化されるからではなく、高校教育のなかに、大学進学準備に専念すべきコースを設けることが、教育課程の編成原理として正当化されていることに負っているといつてよい。五五年改訂はそういう道を開いたのである。

五五年改訂をめぐる教課審の答申の細部と、それによる学習指導要領の問題点にふれる余裕はない。

教課審は第二次答申（五五年二月一日）で普通科の五つのコースの教育課程をしめし、第三次答申（五

五年六月二七日)で職業関係の学科のコースの教育課程の例をしめした。これら答申を作成する過程もはや審議というようなものではなく、文部省の意向の追認に過ぎなかつた(3)ことは木下が指摘したとおりである。

かくて高校教育の教育課程は、学習指導要領の基準性の強化とあいまって、五六年度から普通科、職業学科の全般にわたってコースを採用することが強要されるにいたつた。その意味でいえば、五五年改訂が六〇年代に開花するいわゆる能力主義教育政策とその一環としての多様化路線の基礎を据えたこととみることができるのである。

ここでは、五五年改訂による各教科・科目の細部に立ち入る余裕はない。あえてひとつだけ加えれば、五五年改訂においては、コースによる科目のちがいは、主として、単位数あるいは内容の量のちがいで処理された。数学ⅡAと数学ⅡB、物理Aと物理B、あるいは世界史Aと世界史Bというように、たんなる進学・就職の別によって科目を区別するのではなく、「能力ある者」にはB科目を、それ以外の者にはA科目をとという科目そのものを別立てとする方式は、五年後の六〇年改訂から実施された。五八年の小・中学校学習指導要領の官報告示による国家基準化をあいだにはさんで、六〇年には高等学校学習指導要領も官報に告示されて国家基準としての拘束性を強めたことは周知のところである。コース制、科目の種別化、基準性の強化、能力主義教育政策、など反動的な施策はすべて、いつきよに展開されたのではなく、五五年改訂を起点として順を追って展開されたという事実には注目しておく必要がある。

さいごに、一九五二年に教課審に高校教育課程の改訂を諮問した当時の文部省には、普通科の教育課程が大学受験にいちじるしく傾斜しているという事実認識があり、それが高校教育をゆがめ、やがて破壊してしまうのではないかという危機感さえみられたと述べたが、その問題はどうかということに一言

しておきたい。第一次答申以後の急速な方向転換、とりわけ、高校教育は、大学進学の準備教育ではないという主張を放棄し、また人間形成の完成教育であるという見地を放棄し、これらにかえて大幅なコース制を採用するについては、前述の文部省自身の手による教育課程調査のほか、国立教育研究所の調査の結果を援用しながら、大部分の高校の普通科では自由選択ではなくコース制を採用しているという現実認識を、コース制を基準化することに援用したのである(2)。「存在するものは合理的である」といったのはヘーゲルであったとおもいますが、コース制を採用し大学受験準備に狂奔している学校が少なくないという現実が、第一次中間報告とは逆に、大学受験準備課程の公認とコース制の基準化を合理化する根拠とされたことは、教育課程の自主的・民主的編成の重要さを改めて確認させるにじゅうぶんである。

なお、社会一般に学歴主義があり、大学に公然たる格差がある以上、大学進学問題が激化するのを避け難いのではないかという言い分がありうるが、そのことが高校教育の理念をゆがめてもよい理由にはならないと考えていることを念のため書き添えておきたい。

- (1) 大田堯「中等教育の新しい役割について」『教育』一九七一年九月号、六四ページ。同『教育の探求』東京大学出版会、一九七三年、一八七ページ。
- (2) エミール・デュルケーム、小関藤一郎訳『フランス教育思想史』下、普遍社、一九六六年、二八一ページ。
- (3) 佐々木享『高校教育論』大月書店、一九七六年。
- (4) 拙稿「高校の教育課程の構成について」『教育』一九七六年三、四月号。のち、若干の補正をくわえて前掲『高校教育論』の第六章に収録した。
- (5) 藤岡貞彦「発題——第五回中間研究集会にて」『教育』一九七六年三月号、五二—五三ページ。
- (6) 奥田真丈「発足当時の高校やいわゆるコース制について」佐藤三郎他『シンポジウム・高校教育の義務化』明治図書、一九七六年、八六—九〇ページ。

- (7) 座談会「教育科学運動と地域教育運動」における大田氏の発言、『教育』一九七三年十一月臨時増刊号、二一〇―二一五ページ。また、大田堯、「私の改革構想・入試制度と教育課程」『季刊・教育法』第一七号、一九七五年一月、四一―〇ページなど。
- (8) 日高第四郎『民主教育の回顧と展開』学習研究社、一九六六年、六七―六八ページ。この部分の執筆は五六年九月とされている。
- (9) 日本教職員組合編『日教組十年史』一九五八年、六六―六七ページ。
- (10) 日教組の「大学入試問題に関する件」の「要望書」(一九五一年二月一日)の全文は、増田幸一・徳山正人・齋藤寛治郎『入学試験制度史研究』東洋館出版社、一九六一年、三一七ページに収録されている。
- (11) 木下春雄『多様化』の本質と高校教育課程改訂、国民教育研究所編『高校教育多様化と入試制の問題』労働旬報社、一九六八年、一七一―一八ページ。
- (12) 五十嵐顕・伊ヶ崎暁生編著『戦後教育の歴史』青木書店、一九七〇年、一九七―一九八ページ。この部分の分担は三輪・平原。
- (13) 肥田野直・稲垣忠彦編『教育課程・総論——戦後日本の教育改革』東京大学出版会、一九七一年、三〇六―三二二ページ。
- (14) 高校全員入学問題全国協議会編集、小川利夫・伊ヶ崎暁生著『戦後民主主義教育の思想と運動』青木書店、一九七一年、五三―五四ページ。引用部分の執筆は伊ヶ崎。
- (15) 文部省『高等学校普通課程教育課程実施状況調査報告書(昭和二十七年七月現在)』
- (16) 文部省『中等教育における諸制度の調査報告』一九五二年三月調べ。筆者未見。その要旨は後掲『わが国教育の現状』にみるこができる。
- (17) 文部省『昭和二十七年公立高等学校入学者選抜実施状況および学区制に関する調査報告』一九五二年九月。
- (18) 文部省『昭和二十八年 わが国教育の現状』一九五三年一月、一二七―一三一ページ。
- (19) 文部省自身が提示した新制高等学校に関する最初の教科課程構想においては、大学進学コースが容認されていた。

た。この構想が有効(?)であったのは一九四八年度だけで、四九年以降に関しては、かかるコース制は文部省自身により全面的に否定されていったという経過があった。拙著『高校教育論』の一六一—一六七ページ参照。

(20) 拙著『高校教育論』第三章「高校教育の目的について」を参照。

(21) 角田一郎『高等学校教科課程の理念と実際』興文社、一九四八年、一三一—一三五、一五三ページ。

(22) 『教育学研究』第二一卷第一号、一九五四年。

(23) 文部省『高等学校の職業に関する課程における専門科目履修状況調査結果報告書』一九五四年三月。

(24) 「中学校教育の問題シンポジウム」『岩波講座・教育科学』第一五冊、一九三二年、七二ページ。

(25) 阿部重孝「明治大正の中等教育」『教育』第二巻第九号、一九三四年九月、一四—一六ページ。明治図書版『教育改革論』二二—二二二ページ。

(26) 海後宗臣「高等学校教育課程改善第二次中間報告についての意見」『中等教育資料』第三巻第一号、一九五四年一月、四ページ。

(27) 小松直行「『高等学校教育課程改善について』第二次中間報告に対する私見」、同上誌同号、七ページ。

(28) 石三次郎「海後・小松両氏の『高等学校教育課程改善について』第二次中間報告に対する意見」を讀む」、同上誌同号、一〇—一一ページ。

(29) 石田壮吉「高等学校教育課程改善に関する『第二次中間報告』の問題点」『産業教育』一九五四年八月号、三四—三六ページ。

(30) 河島武四郎「工業課程の立場より見たる高等学校教育課程のありかたについて」『産業教育』同上号、三七—四四ページ。

(31) 三つの答申、前後して出された各通達、および、五五年改訂をめぐる文部省担当官による解説は、文部省『改訂高等学校の教育課程——中等教育資料・特別号』一九五五年一〇月、に収録されている。

(32) 杉江清「高等学校教育課程の改善について——いわゆるコース制の採用について」『中等教育資料』一九五五年二月号、前掲注(31)の二六九ページ。

第五章 高校教育の目的の二重性をめぐる問題

一 高校教育の目的実現の課題

この章では、多様な広がりと深さをもつ高校教育目的論のうちで、学校教育法第四十一条が簡潔に表現しているように(一)、**「高等普通教育及び専門教育を施すこと」**を目的としていることに関連した問題、いわゆる高校教育の目的の二重性の理念と現実に限って検討してみたい。

中等教育の目的の二重性という問題は教育学上の古くからの重要なテーマのひとつであった。従来この中等教育の目的の二重性については、たとえば戦前の一つの到達点であった一九四三年の中等学校令がそうであったように、法令上は**「高等普通教育」**と**「実業教育」**とを**「又ハ」**で結びつけるのがつねであった。高校教育の目的を、高等普通教育及び専門教育を施すことにおいたのは、繰返し述べてきたように、これにより、戦前、複雑に、正確に言えば差別的に分岐していた青年期の教育を単一の学校体系によって

統一することが企図されたからである。すなわち、高校を中学校からすすみうる唯一の学校とし、かつての高校において高等普通教育と専門教育との両者をあわせ施すことによつて、かつての中等程度の諸学校すなわち中学校・高等女学校・実業学校等の間にみられた差別的な分岐（種別化）を廃棄することが企図されたのである（2）。このことは、具体的には、高校の発足に先だつて制定された高等学校設置基準が、高校におかれる学科の種類を、「普通教育を主とする学科」と「専門教育を主とする学科」に大別していること、換言すれば、「普通教育だけの学科」とか「専門教育だけの学科」などの存在を認めていないことにしめされている。

これにより、かつて「中等教育」とみなされることのなかった旧制のいわゆる中等程度の実業学校の伝統を引き継いで創出されるであろう学校を、中学校や高等女学校の伝統を引き継いで創出される学校とまったく同一の性格の高等学校という中等教育機関として位置づけることが企図された。伝統的な中等教育観とは職業教育をふくまないことをむしろその重要な特質のひとつとしてきたのであり——実業学校を中等学校の一種とした一九四三年の中等学校令は戦前の唯一の例外であつたが、この場合でも、実業学校と中学校とは別種の学校とされていた——、ここには、革命的变化といつても過言ではないような中等教育観の転換があつた。それだけに、この高校教育の理念の実現をはかることは、全国一斉に新制中学校を発足させることとは異なつた意味で困難な課題であつた。その意味でいえば、等しく戦後改革で創出された学校でも、小学校、中学校、大学には引継ぐべきモデルなり準拠すべき手がかりがあつたが、新制高校にはそれがなかつたという指摘は正当である（3）。とりわけ「高校教育の根本的な問題は普通課程（一般教育）と職業課程（職業教育）との統一をいかに達成していくかにある。これは、ある意味では世界的な教育の課題だとわれわれは思う」という勝田守一の直截な指摘（4）は重要である。そして、今日に至るま

で、この課題が文教当局者や教育現場において、その重みにふさわしい程には自覚化されていないところに、今日の高校教育の困難が横たわっている。

二 高校教育の目的の二重性についての解釈の変化

高校教育は高等普通教育と専門教育とを併せ施すことを目的としているという課題意識が、はじめから文教当局者に自覚化されていなかったわけではない。

たとえば、学校教育法制定後に刊行された最初の解説書とおもわれる(5)内藤蒼三郎『学校教育法解説』が前記の点につき、「これは法文の示すように高等普通教育と専門教育は必ず両者を併せ施さなければならぬのであつて、一方のみを施す高等学校は認められないのである」と明言していたのがそれである(6)。しかもこの解説書は、進学指向の普通科が専門教育を忌避するであろうことを予測していたかのように、「従来の高等学校のように大学予科的な性格を持ち高等普通教育のみを施してきた特権的な高等学校を排除するということ」をその理由のひとつにあげていたことは興味深い。もちろん、すべての高校が高等普通教育と専門教育とを等分に施さなければならないというのではなく、「重点の置き方によって各学校毎の相違があつて差支えない」とされていたことはいうまでもない。

ついで一九五四年に刊行された天城勲による解説書はつぎのように述べている(7)。内藤の解説との間に微妙な違いがみられることに注意したい。すなわちここでは、「『高等普通教育及び専門教育』とあるが、立法当時の意図は(と、自らの課題としてではなく、よそごとのように述べられているのが特徴的である

——引用者)、高等普通教育と専門の教育の両者を必ず併せ施さなければならぬという趣旨であったようである。すなわち」と内藤の解説書から前掲部分を引用したのち、「従つて法文上及び、とあることと制定当時の意図から考へて、現行法上は高等学校は、高等普通教育と専門教育の両者を併せ施すことを目的としなければならぬことになるであらう」とつづけている。(傍点は原文のまま)

内藤の解説では、「及び」が必ずそうでなければならぬ趣旨の強行規定とされていたのであったから、天城の解説は後退したかにみえる。ここには当時の学習指導要領の影響や、当時の大部分の普通科が専門教育を実施していなかつたという事情の影響をみる事ができよう。天城の解説はつづけて、つぎのように述べていたのであった。

「高等学校設置基準によれば、高等学校の学科は、普通教育を主とする学科及び専門教育を主とする学科の二つに分かれる。この両者はそれぞれ主とす、といつていのであるから普通学科でも専門教育を行いうるし、又専門教育を主とする学科でも普通教育を行いうるようになってゐるわけである。」(傍点は原文のまま)

ここでは、法律の趣旨は強行規定と解されるのに、法律としては下位法(省令)である高等学校設置基準援用して右の趣旨が任意規定である(かの)ように解説されていることに注目しておきたい。

* 一九五二年度において、職業関係科目および「家庭一般」を履修していた普通科(当時は普通課程と呼ばれていた)の生徒数および普通科全生徒数にたいする比率は表1、表2のとおりであつた(8)。

これによると、男子の四分の一以上の生徒が職業関係科目を、また半数近くの女生徒が「家庭一般」を履修している。ただし、これを学校としての、必修・選択に区分した表3をみると、いずれの科目の場合も、大部分が選択制のもとでの履修であつたことがわかる。

前掲書から四年後の一九五八年に刊行された有倉遼吉・天城勲『教育関係法Ⅰ』（学校教育法の担当は天城）の第四十一条の解説においては、次のように述べられている(9)。

「ここに留意すべき特色は、高等学校は『高等普通教育及び専門教育』を施すことを目的とすることである。それは高等学校が、学制上は大学へつづく学校ではあるが(五十六条)、性格として決して大学予科的なものでないことと、そのことは同時に新学制が高等学校それ自身を完成教育、特に中等教育の完了を意味して社会との直接的な接触を期しているがためである。高等学校設置基準によれば、高等

表1 普通課程における職業関係科目の履習生徒数 (単位：人、%)

	第1学年			第2学年			第3学年		
	履習生徒数A	全生徒数B	A/B	履習生徒数A	全生徒数B	A/B	履習生徒数A	全生徒数B	A/B
農、工、商、水に関する各関係科目	27,738	171,420	16.1	54,002	162,777	27.6	22,383	145,972	15.3
家庭関係科目	84,347	157,765	53.4	102,905	150,180	68.5	110,042	130,536	84.3

〔注〕 1. 全生徒数のうち、農、工、商、水に関する各関係科目の欄は男子生徒数のみであり、家庭関係の科目の欄は各学年の女子生徒数のみである。

2. 学年別全生徒数は、高等学校全生徒の学年別生徒数の比例により算出したものである。

表2 普通課程における一般家庭履習生徒数 (単位：人、%)

	第1学年			第2学年			第3学年		
	履習生徒数A	全生徒数B	A/B	履習生徒数A	全生徒数B	A/B	履習生徒数A	全生徒数B	A/B
一般家庭	69,617	157,765	44.1	48,862	150,180	32.5	11,996	130,536	9.1

表3 必修、選択別、履習学校・生徒数および平均履習単位

	第1学年				第2学年				第3学年			
	必修 実数	平均履 修単位	選択 実数	平均履 修単位	必修 実数	平均履 修単位	選択 実数	平均履 修単位	必修 実数	平均履 修単位	選択 実数	平均履 修単位
農業関係科目	(12) 576	(3.0) 2.8	(108) 5,184	(2.6) 2.1	(13) 447	(2.6) 2.2	(129) 3,536	(2.9) 2.2	(8) 231	(2.3) 2.1	(136) 3,410	(3.1) 2.7
工業関係科目	(4) 42	(2.2) 2.1	(18) 609	(1.7) 1.8	(4) 225	(2.2) 2.0	(29) 1,046	(2.4) 2.1	(3) 47	(2.3) 2.1	(44) 881	(3.4) 2.8
商業関係科目	(48) 2,223	(2.8) 2.5	(383) 19,048	(2.4) 2.3	(65) 3,897	(2.9) 2.6	(854) 43,034	(2.7) 2.6	(56) 2,758	(2.8) 2.7	(1,248) 54,900	(2.8) 3.3
水産関係科目	--	--	(5) 56	(3.4) 3.2	--	--	(39) 1,817	(6.1) 6.3	--	--	(6) 136	(3.0) 2.5
小計(農、 工、商、水)	(64) 2,841	(2.8) 2.5	(474) 24,897	(2.5) 2.3	(82) 4,569	(2.9) 2.6	(1,051) 49,433	(2.7) 2.7	(67) 3,036	(3.2) 2.6	(1,434) 19,347	(2.9) 3.2
家庭関係科目	(207) 13,878	(6.0) 6.1	(975) 70,469	(5.8) 6.1	(210) 9,800	(4.5) 5.0	(1,980) 93,106	(5.0) 5.4	(209) 10,083	(4.3) 4.4	(2,911) 99,979	(4.3) 4.4

【注】 1. 実数欄において()の内は学校数、()の外は生徒数。

2. 平均履習単位欄における()の内は学校別にみた平均履習単位数、()の外は生徒の平均履習単位数。

学校の学科は普通教育を主とする学科と専門教育を主とする学科の二つに分れる。『主とする』のであるからいづれかに重点がおかれても必ず両者は併せ施されるわけである。なお、専門教育とは専門的知識及び技能を修得させる教育を意味するものである。〔傍点は原文のまま、白丸は引用者〕

ここに至って、天城のかつてのことばでいえば「制定当時の意図」をしめしていた内藤解説にみられた

趣旨は、たんに「及び」に傍点をつけて注意を喚起するにとどまり、それが「必ず両者を併せ施す」趣旨であることを下位法たる高校設置基準によって説明するところまで後退してしまったようにおもわれる。それでもなお、「及び」が高等普通教育と専門教育の両者を必ず併せ施す趣旨であることを明示していることは注目されてよい。

この後、一九六八年に刊行された今村武俊・別府哲『学校教育法解説（初等中等教育編）』（第一法規出版）は、書名は等しいが内容はいわば学校教育行政の諸問題をテーマ別に解説したもので、高校教育の目的には何らふれていない。

ついで一九七一年に天城勲編著『教育法規解説』（第一法規出版）が刊行された。逐条解釈の形式ではないが、いちおう、高等学校の目的・目標等も解説されている（一二九—一三〇ページ）。しかし高校教育が高等普通教育と専門教育とを併せ施すことを目的としているという点に関しては何らふれられていない。

学校教育法第四十一条は、制定以来今日に至るまで何らの修正もないのであるから、同条に表現された高校教育の理念に関する文教当局者の理解は後退の一途を辿ったとみてよいのではなからうか。

なお念のためにつけ加えれば、文教当局者でなく、専門的な研究者による学校教育法の逐条解説が行なわれたのは、一九七二年に刊行された『別冊法学セミナー』の「基本法コンメンタール・教育法」（有倉遼吉編）がはじめてではなかったかとおもわれる。このコンメンタールの第四十一条の当該部分の解釈は、前掲の内藤解説をほとんどそのまま引き継いだものであった（10）。

三 高校教育の目的の二重性と教育課程

いうまでもなく、個々の高校の教育課程編成は、学校教育法第四十一条（や高校教育の「目標」を規定した同四十二条）から直接に導き出されるものではない。教育課程が教育基本法や学校教育法に準拠しなければならぬのは当然であるにしても、直接に教育課程編成や教科書執筆の手がかりとされているのは学習指導要領である。すなわち、現実には、教育課程の基本的な枠組みは学習指導要領に準拠して編成されるので、ここでは、学習指導要領が普通科（普通教育を主とする学科）と専門学科（専門教育を主とする学科）において高等普通教育と専門教育とを併せ課すという課題をどう扱ってきたのかを検討しよう。

もちろん、この場合、高等普通教育とは何か、専門教育とは何かをめぐって議論があるところであるが、ここではさしあたり、つまり本稿での議論に限って、国語、社会、数学、理科、保健体育、外国語、芸術といういわゆる普通教育に関する教科・科目の教育を高等普通教育とみなし、工業、農業、水産、家庭、等の専門教育を主とする学科で課される専門教育に関する教科・科目の教育を専門教育とみなすこととする。^{*}

* 高校における「高等普通教育」「専門教育」とは何か、あるいはいかなるものとして構想すべきか、などの問題は、それ自身が本稿とは独立した研究として扱われるべき大きな課題である。ここでは、問題点の枠組みを少しめすにとどめる。

一 「普通教育」の「義務教育」との関係での問題性については、堀尾輝久『現代教育の思想と構造』（一九七一年）等において論究されてきたところである。高校における普通教育についても、子ども・青年の権利として

の教育という観点が重視されるべきであろう。

二 「高等普通教育」なるチーム自体は戦前からのもので、この用語をめぐる理念と実態は、戦前から甚だ議論の多い問題領域を形成していた。新学制上の高校教育の目的をしめすのに同じチームを用いることの意義については改めて問われるべきであろう。加えて、新制中学校の目的をしめすチームとして登場した「中等普通教育」との関係で、新しい「高等普通教育」とは何かが改めて問われている。

三 一九五一年に産業教育振興法が制定され、同法により「産業教育」なるものに定義が与えられた。これに関連して上原専禄は、「職業教育なるものを教育内容についても、教育目的についても特殊な教育作業であると措定することによって、戦後の新しい教育一般における職業教育の地位如何という問題、戦後特に強調されるに至った一般教育とこの職業教育との関連如何という問題、新たな職業教育の内容如何という問題、およそこのような問題を基本的な問題としてあらたに提起するに至った」と指摘した⁽¹¹⁾。産振法の実際上の主たる目的が高校職業教育への助成策であった点からみて、上原が指摘する観点すなわち、高等普通教育と専門教育の理念を相互関連のなかにとらえる観点は重要である。

四 一九五五年の高校学習指導要領の改訂にさいして、高校で課す普通教育とは何かを改めて問題となった。この点について梅根悟が「つぎのように指摘していたことは注目されるべきであろう⁽¹²⁾」。

「現在の高校教育課程は、一応必修課程を一般教養と解し、選択科目を職業教育（および個人的趣味教育）と考えている。しかしここで必修として課されている諸教科が果して前述のような国民的一般教養の名に値するものであるかどうか、はなはだ疑問である。実際には必修教科は大学の、しかも文・理学部に進む者を標準として、大学における高度の専門学術を学習する者のために必要な、諸科学へのサーヴェー・コースあるいはオリエンテーション・コース的性格のものである。アカデミックな専門科学の初歩的概念ふうの知識の若干を、しかもそのあれこれ教科目を選択履修することが果して、国民的一般教養といえるであろうか。

しかも文部省の高校教育課程の改正案はこの線を大幅に強化しようとしている。」

検討課題をこのように整理してみると、専門教育を主とする学科では、高校発足後今日に至るまで、量の軽重や内容に多少の問題はあったにしても、一貫して高等普通教育と専門教育とを併せ課してきたことがわかる。そこで、高等普通教育と専門教育とを併せ課するという理念は、いわゆる普通科で実現するようはかられてきたのかどうか、主要な問題となる。

学習指導要領作成の基本方針を審議する教育課程審議会の議事（録）や学習指導要領の作成過程が公開されていないので、公表された文書限りのことしか指摘できないが、それぞれの時期の学習指導要領における前述の問題の要点を調べてみよう。

①最初の高校学習指導要領は、一九四七年四月四日付の「新制高等学校の教科課程に関する件」通牒で出された。（この高校学習指導要領は結果的には、一九四八年度についてだけ実施された。）この高校学習指導要領の作成に着手したのは四六年四月といわれ、「高等学校教科課程といつても中女学校と実業学校の別をほうふつさせるもの」であった⁽¹³⁾。すなわちここでは、教科課程が「高等普通教育を主とする学校」と「実業を主とする学校」の学校種別（学科ないし当時の用語でいえば課程の種別でないことに注意）毎にしめされ、かつ前者については「大学進学の準備課程」と「職業人の準備課程」とがしめされていた。全体を通じて普通教育の教科・科目二五単位の絶対必修部分があったが、「大学進学の準備課程」では専門教育に関する教科・科目は何ひとつ学ばなくてもよいことになっていた。この学習指導要領が専門教育の教科目を何ひとつ学ばなくてもよいコース（Ⅱ進学コース）を認めていたこと、換言すれば、学校教育法の理念が無視されていたことについては注意を喚起しておきたい。

②前記の高校学習指導要領の改訂は、一九四八年四月から八月にかけて、新制高等学校教科課程研究委員会が審議された。同委員会における審議では、「学校教育法には、高等学校は高等普通教育及び専門教

「大学へ行くものにも職業的教養が必要である。すべての高等学校生徒に毎学年少なくとも六単位ぐらいは職業教科を必修とすべきである。社会科での職業についての学習だけでは不十分である」「職業教科の何単位かを、共通必修とすべきである」などの意見がだされたといわれる(14)。

こうした議論を経て同年八月二日に出された答申では、要綱案中のいわゆる絶対必修教科には専門教育に関する教科科目をふくんでいない(15)。しかし、答申がしめした普通課程(今日のことばでいえば普通科)の教科課程基準(案)には、「三単位以上の家庭に関する教科又は職業に関する教科を必修させること、但し、特別の事情ある場合はこれを省くことができる」とされた。「どの生徒も卒業後は遅かれ早かれ家庭を建設するのであるから、これに必要な基本的知識や態度は、たとい、⁽¹⁶⁾上級進学者といえども必要なものであり、また職業についての基本的な知識技能は現代生活をするもの全てに必要であるから、このような基準を定めたのであるが、設備や教員組織の関係でこれを直に実施し得ない学校もあると思われるので、但し書が附せられた」とされている(16)。この但し書によって、理念の実現が大きく妨げられたことは否定できない。

前記委員会の答申にもとづき、一九四八年一〇月一日に高校教科課程の改訂が通達され、四九年度から実施に移されたが、答申の趣旨は変わることにはなかった(17)。

なお、この学習指導要領の実施と前後して、通学区制、男女共学制、総合制が実施に移され、そのための大規模な高校統廃合が実施されたことは周知のところである。総合制化は、通学区制のように法律に基礎をもつものではなく、また男女共学制のように一律に強く勧奨されたわけでもなかったことに留意する必要がある(18)。

この四九年度から実施された一連の措置は、これによつてはじめて高校が新制高校としての条件を整へたといつても過言ではないような改革であつたから、文部省学校教育局は、前記の通達のほかに、『新制高等学校教科課程の解説』（一九四九年四月）を發行して、改訂の趣旨徹底につとめた。この解説では、「普通教育を主とする男女共学の学校であれば、表の国語から外国語に至る二十八教科（現在の「科目」にあたる。以下同様——引用者）と、合計十五単位程度の職業教科をおくがよい。普通教育を主とする男子だけの学校であれば、表の国語から外国語に至る二十八教科から家庭に関する教科を除いた二十二教科と、合計十五単位程度の職業教科をおくようにし、なければならぬ。普通教育を主とする女子の学校では、この表の国語から外国語に至る二十八教科と若干の職業教育とをおくようにするがよい」と述べられており（傍点は引用者）⁽¹⁹⁾、要するに全体としては勸奨規定にとどまつたことがわかる。「高等普通教育及び専門教育」を併せ施すという理念は、学習指導要領というより現実的な施策の場面では、勸奨措置以上にでることにはなかつたのである。

③ 一九五一年七月に『学習指導要領 一般編（試案）』が刊行された。これは同名の四七年版の改訂版であるが、前回は別にしめされていた高校の教育課程もこれに一括された。この改訂版については、四七年版と「基本的な考え方については変つていない」（同書「まえがき」）が、早急に作成された前回のものよりも「理論的な記述が整理され、体系化され」、「学校における教育課程構成の具体的手つづきを詳しく示し」、「学校、教師への手引きとしての性格を具体化したもの」といわれている⁽²⁰⁾。小・中学校の部分に關してはこのように評価できるかもしれないが、高等学校の部分に關する限りは、教育課程の構成に關する記述が整備されたにとどまり、その理念に關する記述を欠いているという点では四九年の『解説』の水準よりむしろ後退しているようにおもわれる。普通科において課す（べき）専門教育に關する教科目の

問題に何らふれるところがないのはその顕著な一例である。

④一九五五年一二月に『高等学校学習指導要領 一般編』が刊行され、五六年四月から実施に移された。この改訂は、学習指導要領の国家基準化、コース制の導入^①、これらの基底にある中等教育観の転換などで知られるが、普通科のすべての生徒に専門教育に関する教科目を課するという点では、一步の前進をしめしたようにおもわれる。

最初にこの改訂問題を審議していた教育課程審議会は、まず五三年四月九日の第一次中間報告において「1 高等学校は、大学進学^②の準備教育ではなく、人間形成の完成教育であることを確認する。2 高等学校の普通課程と職業課程における共通必修の教科の種類および内容は、できるだけそろえる。3 男生徒と女生徒による必修教科の区別は原則として考えない。4 科目の選択制の精神のよい点は、今後でもできるだけ生かす。(5—7省略)」という方針を確認し、ついで議論を重ねた末、五三年一月一日に、「高等学校の教育が知的な教養に遍しないように、具体的な仕事(実習)を主体として、勤労を重んじ、生活を科学的に処理していく能力を養うための新教科(家庭科の内容を含む)を必修として課する必要がある」という「仮決定」をふくむ第二次中間報告を提出した。

この二次にわたる中間報告は結局文部省の採用するところとならず、メンバーの大半が入れ替えられた教課審が提出した三次にわたる答申にもとづいて、コース制導入を軸とした『高等学校学習指導要領』が出されたことは第四章に述べたとおりである。このメンバー交替による方針転換に伴い、第一次・第二次中間報告は事実上廃棄され、したがって前記「仮決定」にいう新教科創設という斬新な構想も放棄されたが、これに代えて、第一次答申では改訂の方針のひとつに「全日制普通課程における芸術・家庭および職業に対する教育を充実すること」を掲げ、その具体策として、国語、数学、保健体育、社会、理科のいわ

ゆる絶対必修のほかに、全日制の普通課程においては、「芸術・家庭および職業に関する教科のうちから六単位」を必修とする方針が出されたのである。文部省はこの第一次答申を配布した五四年一月二十七日付の通達のなかで、「全日制の普通課程において芸術・家庭および職業に関する教科のうちから六単位を履修させることについては、教員や施設・設備の関係で即時実施の困難な学校もある。その場合は、さしあたり単位数を減するなど実情に即する取扱をすることができるとする」という緩和条項をつけた。この緩和条項をふくめて、答申が学習指導要領にそのまま採用されたが、緩和条項がつけられていたため、実態としては、大部分の高校では芸術教科を男女共通の必修教科とし、そのほかに女子に家庭科を課す学校が増加するにとどまったものとおもわれる。

⑤ 高等学校学習指導要領は、この後、一九六〇年（六三年度から実施）、一九七〇年（七三年度から実施）に改訂された。この両度の改訂は、生徒の能力、適性、進路によるコース制を強化したことで知られるが、ここでの問題に関していえば、芸術の必修化、女子に対する家庭科の事実上の必修化の二点を引き継いだにとどまった。

学習指導要領改訂のものになった六〇年三月三十一日の教課審答申では、「普通課程においても、生徒の能力、適性、進路に応じて職業に関する科目を履修しやすいように配慮すること」とあり、高等普通教育と専門教育とを併せ課すという理念は、コース制のわくのなかに押し込められてしまったのである。六三年に答申された経済審議会の「人的能力政策に関する答申」は、「全日制高校については、産業界の需要の変化と進学者の増加による供給側の条件の変化に即応した改善が必要である。普通課程においては基礎的で平易な一般向きのA類型の教育課程において、職業科目、とくに技術革新時代にふさわしい実践的教科の履修を促進する必要がある」と直截にのべたが、これは文部省の方針でもあったのである。

六〇年改訂のこの方針は、ほとんどそのまま七〇年改訂に引き継がれた。

⑥ 現実はどうなっているか。

文部省の調査によれば、七五年一二月現在、公立高校全日制で普通科をおいているのは二一五七校で、このうち職業に関する教科・科目を開設している学校は一四一九校（六五・八％）である⑦。学校として開設している場合も、すべての生徒に必修としているのか、就職コースにだけおかれているのか、選択科目としておかれているのか、などはこの調査ではわからない（表4を参照）。

開設している一教科ごとに一校として数えた延べ開設学校二二六五校（重複しているので実数は一四一九校）のうち、職業に関する教科目というには疑問もあり、また大部分が女子にだけ課しているとおもわれる家庭科の開設校は一二三一校であり、これを除いた開設校は延べ一〇三四校で、延べ数のまま計算しても四七・九％にすぎない。

開設している高校がむしろ予想以上に多いのは、それだけ就職コースをおく学校が多いからだと推測されるがどうであろうか。

⑦ いずれにしても、専門教育に関する教科目をまったく開設していない普通科は三四％にもものぼっており、これが進学指向の高校であることは間違いないところであろう。

戦後、高等学校普通科における教育課程の実施状況については、これまで数回の調査が実施されている。その詳細な分析は別の機会にゆずらざるを得ないが、前述した学習指導要領の趣旨からも推測されるように、普通科に専門教育（とくに職業教育）に関する教科・科目を課すという点については、本質的には従来から今日の事態と異なるところはなかったといつてよいであろう。

表4 公立高等学校普通科（全日制課程）における職業に関する
各教科・科目の履修状況
(1975年12月1日現在)

(1) 総括表

公立普通科 (全日制) 高等学校総数	開設学校 総数	開設率	職業学科 非併設校 数	開設非併 設校数	開設率	職業学科 併設校数	開設併設 学校数	開設率
2,157校	1,419校	65.8%	1,409校	860校	61.0%	748校	559校	74.7%

(2) 教科別開設学校数

	科目種類数	開設学校数 (実数)	学校総数に 対する比率	開設学校総数 に対する比率	開設科目数 (延数)	開設校1校当たり 平均開設科目数
農業	27	77校	3.6%	5.3%	209	2.7
工業	14	26	1.2	1.8	44	1.7
商業	32	929	43.1	64.0	2,445	2.6
水産	2	3	0.1	0.2	4	1.3
家庭	13	1,231	57.1	84.8	2,891	2.3
計	88	1,419 (実数)	65.8	—	5,593	3.9

(3) 教科別主な開設科目

教科	農業			工業			商業			水産	家庭				
	農業 一般	園芸	農業 経営	自動車 一般	電気 一般	機械 一般	測 量	簿記 会計 I	計算 実務	商業 一般	水産 一般	栽培 漁業	食 物 I	被 服 I	保 育
学校数	51校	35	20	12	7	5	5	782	564	530	3	1	1,092	961	495
教科別開設 学校数に 対する比率	66.2%	24.5%	26.0%	46.2%	22.6%	91.9%	21.9%	28.4%	26.0%	75.1%	100.0%	33.3%	88.7%	78.1%	140.2%

〔資料〕『産業教育』第26巻第7号，1976年6月臨時増刊，59～60ページ。なお原資料は文部省職業教育課調べ。

四 高校教育と勤労体験学習

こうした事態のもとで、一九七三年一月に小・中・高の教育課程の基準の改訂に関して諮問をうけた教育課程審議会（会長＝高村象平）が「勤労にかかわる体験的学習」を小・中・高にわたって課すという新たな問題を提起した。この教課審は第六章でも述べるようにいくつかの点で改革を提起したが、ここでは、「勤労にかかわる体験的学習」についてのみ述べる。

話題登場の順序を辿ってみると(23)、教科審が七五年一〇月六日に発表した『教育課程の基準の改善に関する基本方向について(中間まとめ)』が、「高等学校段階においては、勤労にかかわる体験的学習の機会を拡充すべきであるという意見がある」と述べ、具体的には、「職業教育を主とする学科以外の学科において、勤労にかかわる体験的学習の機会を拡充する必要があるが、その趣旨に即した内容をもつ教科・科目を新たに設けることの適否や選択的に履修できる職業に関する各教科の科目の在り方等について検討する」という問題を提起したことがひとつの重要な契機になったとみられる。(傍点は引用者)「体験的学習」ということば自体は、これより前、職業教育の改善に関する委員会が七四年一月に発表した「審議経過報告」のなかで、「実験実習などの体験的学習」として用いられていた。

この後、職業教育改善委が七六年五月に公表した『高等学校における職業教育の改善について』という最終報告(24)は、「勤労にかかわる体験的学習」をその提言の五つの柱の一つとして大々的にとりあげ、小・中・高全体の問題に拡張することを提唱した。教課審の「中間まとめ」がいくつかの点で重大な改革

を提言したことにたいして、各界は賛否さまざまな反応をしめしたが、勤労体験学習については、職業教育改善委が最も敏感にかつ積極的に問題を受けとめたわけである。

こうした経過をうけた教課審は、最終答申に先立って七六年一〇月六日に発表した「審議のまとめ」では、「勤労にかかわる体験的な学習については、生産や生活等にかかわる教育的な配慮をした実際の・体験的な諸活動を通して、仕事の楽しさや完成の喜びなどを体得させるとともに、勤労観や職業観の育成にも資することを主なねらいとして、できる限りすべての生徒にその機会が与えられるよう拡充を図る必要がある」とした。しかし具体的には、「特定の教科を設けてすべての生徒に履修させることは将来の課題として研究することとし、今回の改善においては学校の教育活動全体を通じてこの学習の趣旨を実現するよう、主として各教科以外の教育活動における計画の中での履修によることや職業に関する教科・科目のうちこの学習のねらいにふさわしい科目の選択履修によることが適当である」と「後退(?)」した⁽²⁵⁾。ところが一九七六年一月一八日の最終答申では、前記の「審議のまとめ」のうち「特定の教科を設けてすべての生徒に履修させることは将来の課題として研究すること」という問題提起の部分を削除してしまった。いっそう「後退」してしまつたのである。

この経過のなかで注目される点を、本稿の課題に即して、二、三指摘しておきたい。

第一に、審議会の議事(録)が公表されていないので詳細は不明であるが、知られている限りでは、「勤労にかかわる体験的学習」という教課審の問題提起が高校教育の目的の実現というより基本的な課題を自覚してなされたものなのかどうかはあいまいにされている、という点が注目されねばならないであろう。というのは高校の教育課程の改訂という作業は、ほんらい、高校教育の目的の理念と実態を吟味する絶好の機会であつた筈だからである。

第二に、教課審の「中間まとめ」は、「勤労にかかわる体験的学習」を高校の普通科の課題として（ある意味では限定して）提起したのであったが、これを高校のみならず小・中・高校の教育全体の問題に拡張したために、問題の焦点があいまいになってしまったことは否定できない。近年の教育界の実情に照らして、勤労の問題を教育全体の問題として位置づけることは重要な課題のひとつであるにちがいないが、これを小・中・高の全体の課題とすることによって高校の普通科のもつ特別に重要な問題点があいまいにされてはならないようにおもうのである。

第三に、教課審答申が、教科外活動と並べて「職業に関する教科・科目のうちこの学習のねらいにふさわしい科目の選択履修によること」をあげていることに一言しなければならぬ。必修ではないたんなる選択履修という方法ならば、これまでも可能であったし現に行なわれているものである。普通科において職業に関する教科目を選択履修させるといふ措置にとどめられていることが今日の事態を生み出したといふ事実は、改めて指摘されねばならない。

こうして、今次改訂で注目すべき問題提起の一つとみられた「勤労にかかわる体験的学習」は、中学校・高校においてはすでに六九年と七〇年の改訂で特別活動に新設された「勤労・生産的行事」を拡充し、小学校には改めてこの種の活動を教科外の活動として新設するにとどまった。この点については、今日の政府の与党である自由民主党文教部会が七五年一二月に発表した『高等学校制度および教育内容に関する改革案（中間まとめ）』が「校地内の清掃、教室の掃除をはじめ、奉仕活動、実習作業等を生徒みずから行わしめることなどにより、汗を流すことや勤労の喜びを味わせること——これらは、青少年教育の主眼であることを銘記して教科の内外においてその指導に当ること」としている事実が想起される。ここでは

「教科の外」とされているが、文脈からみて同党の提言が教科外に傾斜していることは明らかであったというべきであろう。ところで、教課審の「中間まとめ」が「勤労にかかわる体験的学習の機会を拡充する」という課題を、教科の新設をふくむ教科教育の問題として提起していたことは、上記とは少しく異なつた角度から検討すべき問題をもふくんでいるようにおもわれる。教科の新設という問題に限っていえば、一九五三年一月の教課審の「仮決定」のほか、一九六〇年三月の教課審答申が「中学校における『技術・家庭』と関連して、高等学校における技術教育の充実についても今後検討されたい」という「付帯意見」を提出していたのであるから、今回はじめて問題が出されたわけではない。とりわけ五三年の「仮決定」はもちろん、六〇年の「付帯意見」も中学校の「技術・家庭」（一九五八年以前は「職業・家庭」）が必修教科であることから推して、新設教科は必修であることを推測させるものであったことが注目されたのであるが、今次答申がこの点をあいまいにしたことは、結局、選択教科ないし教科外活動へ「後退」させることになつたものとおもわれる。

がんらい、「勤労にかかわる体験的学習」ないし同様の趣旨に基づいた必修教科を高校に新設すべきだという意見は、必ずしも高校教育目的論との関係で出されたとはいへない難い面があることも注目されねばならない。問題が普通科の「教科」として新設すべきだという形で提起されている理由の一つには、中学校に「技術科」が必修とされているのに、高校とくに普通科には直接これに接続する教科が欠けているからである。近年、高校（普通科）にこの種の教科を新設すべきだという意見は、日教組が委嘱した教育制度検討委員会の報告(26)など(27)(28)、あいついでいることが知られているが、この場合は、教科、教科外のどちらでもよいというものではなく、明らかに「教科」として新設すべきことが主張されているのである。この点では現職の高校長には、教科外活動でという指向の強いことが注目される。すなわち、教課審の

表5 高校長のアンケート調査結果 (単位：%)

調査項目	「勤労にかかわる体験的学習の機会を拡充する」ことについて、次のどれに賛成ですか。		
	1. 独立教科を設ける	2. 教科外活動で行なう	3. その他
都府県会長	7.1	76.2	16.7
公立普通	14.9	68.1	17.0
私立普通	15.2	60.6	24.2
農工業業	52.2	15.2	32.6
工商業業	41.3	26.1	32.6
商水産業	19.6	36.9	43.5
家庭産産	26.7	33.3	40.0
看護産産	24.4	46.3	29.3
看護産産	25.8	51.6	22.6
定通	38.1	19.0	42.9

〔資料〕『高校教育展望』1976年8月号、116ページ。

「中間まとめ」発表をうけて、全国高等学校長協会が七六年三月に行なった会員へのアンケート調査によると(29)、「勤労にかかわる体験的学習の機会を拡充する」ことについて、「独立教科を設ける」ことに賛成したものは、公立普通高校長で一四・九%、私立普通高校長で一五・九%、とくに受験型指向の強い、いわゆる名門校の校長が多いと思われる都道府県高校長会長では僅か七・一%に過ぎないのにたいし、「教科外活動で行なう」ことに賛成しているものは公立普通高校長六八・一%、私立普通高校長六〇・六%、会長七六・二%にのぼったとされている。このような教科外活動指向の圧力が教課審に強い影響を与えたであろうことは想像にたかくない(表5を参照)。

教科とするか、教科外とするかという点についていえば、このさい「勤労にかかわる体験的学習」ということはこそ使わなかったが、一九三一年に、旧制中学校に公民科とともに「園芸、工作、其ノ他ノ作業ヲ課シ勤勞ヲ尚ビ之ヲ愛好スルノ習慣ヲ養ヒ且日常生活上有用ナル知能ヲ与フルコト」を目的として「作業科」が必修科として新設されたことを想起することは必要であろう。この作業科は、一九四三年の中等学

校令によつて廃され、作業科の内容のうち「工作」は芸能科工作に、「園芸」はかなりの部分が理科生物にふくめられ、そして集団勤労作業はいわば教科外活動である「修練」に組み込まれたのであった³⁰⁾。「勤労にかかわる体験的学習」を教科教育としてではなく、教科外活動として位置づけるのであれば、六九年の学習指導要領の改訂で、中学校の特別活動のなかに設けられた「勤労・生産的行事」が何らの実績をあげていないことにみられるように、ごく例外的な場合を別とすれば、全く実効をあげ得ないか、さもなれば「作業科」より後退した「修練」がたどった精神主義へ転落するであろうことは想像するにたかくない。

①すべての高校（とくに普通科）に高等普通教育と専門教育を併せ課すことを実際化するためには、教員組織・施設設備等の条件を整えなければならないことはいうまでもないが³¹⁾、今日の状況は、条件整備問題もさることながら、その理念を欠きあるいは深められていないところにいつそう重要な問題があるようにおもわれる。

(1) 学校教育法第四十一条自体の問題については、拙著『高校教育論』（大月書店刊、一九七六年）の第三章「高校教育の目的について」を参照。

(2) 戦後日本の新しい中等教育観に関する問題のうち、およそ一九五〇年代初期までのそれについては、拙著『高校教育論』でもふれた。高校教育課程における中等教育観の最初の転換の画期は一九五三―五五年頃にあった。この点については、第四章を参照。

(3) 清水義弘『現代教育の課題——高校改革と大学改革』東京大学出版会、一九七七年、五八―五九ページ。

(4) 勝田守一「高等学校の現代的性格」『勝田守一著作集』第五巻、一九七二年、二二―二一ページ。

(5) 一九五四年に刊行された天城勲『学校教育法逐条解説』は、「本法の解説書としては、制定直後公にされた、内藤蒼三郎著『学校教育法解説』が唯一のものである」としている（一五九ページ）。なお一九四七年一〇月に藤

原喜代蔵『学校教育法要義』（自由書院）が刊行されているが、藤原は教育ジャーナリストである。

- (6) 内藤誉三郎『学校教育法解説』ひかり出版社、一九四七年、七三ページ。
- (7) 天城勲『学校教育法逐条解説』学陽書房、一九五四年、一五九ページ。
- (8) 文部省初中局職業教育課「高等学校普通課程における職業関係科目の履修状況について」『産業教育』一九五三年一月号。
- (9) 有倉遼吉・天城勲『教育関係法Ⅰ』日本評論新社、一九五八年、一六四ページ。
- (10) 有倉遼吉編『別冊法学セミナー・基本法コンメンタール・教育法』一九七二年一月、一五二ページ。四十一條の担当は神田修。
- (11) 上原専祿「職業教育の基本問題」『産業教育』一九五一年九月号。
- (12) 梅根悟「一般教養のカリキュラムを中心とする一提案」『教育学研究』第二三卷第一号、一九五六年三月、四七―四八ページ。（ただし執筆は、一九五五年の日本教育学会第一四回大会当時であろうとおもわれる。）
- (13) 角田一郎『高等学校教科課程の理論と実際』興文社、一九四八年、二二八ページ。
- (14) 同上書一三一、一三四―一三五ページ。
- (15) 同上書、一三八―一四〇ページ。
- (16) 同上書、一五三ページ。
- (17) この改正については、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委員会編『戦後日本国民の自己形成』一九六七年、を参照。
- (18) この点については、拙稿「総合制高校をめざして」『高校生活指導』第一七号、一九七三年九月、および『高校教育論』の「第四章総合制の原則をめぐって」を参照。
- (19) 文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』一九四九年、六六―六七ページ。同じページの別の箇所では、「職業関係の教科を殆どまたは全くおかないで普通教育に関する教科に重点をおく学校もあろう」とか「あるいは、相当数の普通教育に関する教科のほか、一つ以上の職業に関する教科を併せおく学校もあろう」とされている。

- る。
- (20) 肥田野進・稲垣忠彦『教育課程・総論——戦後日本の教育改革6』東京大学出版会、一九七一年、二五一ページ。
- (21) 同上書、三〇六一—三〇六二ページ、木下春雄「『多様化』の本質と高校教育課程改訂」国民教育研究所編『高校教育多様化と入試制の問題』労働旬報社、一九六八年、一七一—一八二ページ、五十嵐頭・伊ヶ崎暁生編著『戦後教育の歴史』青木書店、一九七〇年、一九七一—一九八二ページ、高校全員入学問題全国協議会編集、小川利夫・伊ヶ崎暁生著『戦後民主主義教育の思想と運動』青木書店、一九七一年、五三—五四ページなど。
- (22) 文部省初中局職業教育課調べ「公立高等学校普通科（全日制課程）における職業に関する各教科・科目の履修状況」『産業教育』第二二六巻第七号、一九七六年六月臨時増刊、五九—六〇ページ。
- (23) 拙稿『『道徳』と結びついた『勤労』体験の登場』『教育』一九七七年八月増刊号、一〇四—一〇八ページ。
- (24) 職業教育の改善に関する委員会の「中間まとめ」や最終報告等については、『産業教育』一九七六年六月臨時増刊号を参照。
- (25) 原正敏「勤労にかかわる体験的学習の問題点」『技術教育研究』第一一号、一九七七年一月、七二—八三ページ。
- (26) 教育制度検討委員会・梅根悟編『日本の教育改革を求めて』勁草書房、一九七四年、一三六—一四八ページ。
- (27) 中央教育課程検討委員会報告『教育課程改革試案』一ツ橋書房、一九七六年、一四七—一五一ページ。
- (28) 細谷俊夫「教育課程の改善に望む——教育課程審議会の中間まとめを読んで」『学校経営』第二〇巻第一三号、一九七五年二月号。なお、細谷俊夫『『産業教育九〇年』に寄せて』『産業教育』第二四巻第一二号、一九七四年一月、六ページも参照。
- (29) 全国高等学校長協会「教育課程に関する調査」『高校教育展望』一九七六年八月号、一一四—一一八ページ。
- (30) 原、前掲誌、七七ページ。
- (31) 拙稿「高校普通科で職業教育を課す場合の問題点」『技術と教育』第一一一号、一九七七年五月。

第六章 一九七八年改訂の高校学習指導要領について

一 学習指導要領改訂の背景

小・中学校の学習指導要領が七七年に改訂されたのに引き続き、七八年には高校学習指導要領が改訂された。この改訂に、教課審（教育課程審議会）は、一九七三年一月に諮問を受けてから七六年一二月に最終答申を出すまで、三年余の審議期間を費やしている。これは従来にない慎重な審議であったといわれる。しかし、その実態に立ち入ってみると——と言っても議事録は公表されていないので論議の詳細はわからないが、今次改訂のキャッチ・フレーズのひとつである、「ゆとりあるしかも充実した」学校生活、ということばも、高等学校が「青少年のほとんどすべての者を教育する国民教育機関としての性格を一層強めて」という認識も、ともに教課審独自のものではなく、既に諮問の際の文相あいさつの中にみられたものであった。こうしてみると、今回の改訂は異例の慎重審議を経た抜本的改訂だといわれるにもか

かわらず——のちにみるように、たしかに抜本的改訂をふくんでいることも確かなのだが、私たちとしては、改訂の基本方向が文部省によって敷かれた路線にあることを認めないわけにはいかない。

今回の小・中・高校の教育課程の基準の改訂について、文相が教課審に諮問した七三年秋といえば、前回改訂された小学校（六八年）・中学校（六九年）の学習指導要領はようやく完全実施に入ったばかりで、高等学校にいたっては、七〇年改訂の学習指導要領がようやく第一学年に実施されはじめたばかりであった。小・中学校についてはともかく、高校については実施の結果もみなうちに改訂する必要があるという異例の措置がとられたのである。また、教育課程の基準を小・中・高同時に改訂するという諮問の仕方、近年に例をみないものであった。こうした異例の措置をとる理由について、諮問理由や諮問に際しての文相あいさつなど文部省当局者の公式文書は何も示唆していない。しかし、私たちはこの諮問の背景に、つぎのような事情があったことを知ることができる。

諮問が出される二年ばかり前の一九七一年六月二日、全国教育研究所連盟は共同研究「義務教育改善に関する意見調査」の結果を発表し、「いまの教育のやり方で、どのくらいの子どもたちが内容を理解していると思うか」との質問にたいし、小学校教師の四九・二%、中学校教師の五〇・二%が「約半数の子ども」と答えたことを明らかにしていた。小・中学校の学習指導要領が「能力主義」的なつめ込み方式をとるようになったのは一九五八年改訂からであり、六八年の小学校、六九年の中学校学習指導要領はこの路線をいっそう強化したが、この段階でつめ込み路線の破綻は明らかになっていたのである(1)。

高校に関しては、諮問の前年、一九七二年一月一八日に、文部省が「中学校・高等学校における進路指導に関する調査結果」を発表したが、これによれば、別の学校、別な学科へ行った者は、普通科三七%、工業科四五%、商業科五七%、農業科五六%、家庭科五九%にも達していた。「社会的要請」と

「生徒の能力・適性に応じて」多様な学科にすすませる、という六〇年代に強引にすすめられた能力主義教育政策とその一環であるいわゆる後期中等教育多様化政策が破綻していることが明らかにされたのである。

また、一九六〇年代の初頭に高校全員入学運動が盛りあがった頃、文部省はこの運動に反対し、高校進学率抑制の政策をとっていた（第八章参照）が、この政策も、七三年三月の高校進学率が八九・四％に達するという事実の前に破綻していた。こうして文部省は、七〇年の高校学習指導要領改訂に際してはすでに高校進学抑制策が破綻したことを公認せざるをえなくなり、学力の低いまま進学してくる生徒のために、「やさしい科目」を新設したが、七三年一月にまとめられた「やさしい科目」の教科書の採用状況は、「数学一般」一・五％、「基礎理科」二・一％、「初級英語」一・五％、「英語会話」一・三％と、まったく文部省の期待に反する結果になっていることをしめしていた。

これらの事実にもまして重要なことは、一九七〇年七月一七日に、家永三郎教授が提起していた教科書検定訴訟にたいする一審判決（いわゆる「杉本判决」）が出され、この中で、文部省の主張する国家の教育権思想が否認され、国民の教育権と教師の教育の自由が確認されたことである。ことは裁判という司法手続のなかのでき事であり、一審判決であって教育行政は何らこれに影響されないという文部省の通達にかかわらず、国民の教育権と教育の自由の思想は、これを契機として急速に広がっていった。

こうしたなかで自民党政府は、一九六〇年代いづばい続けた「高度経済成長」政策をなおも続行しようとし、七〇年五月には「新経済社会発展計画」を閣議決定していた。その翌月には、日米安保条約は固定期限が切れ、自動延長に持ち込まれた。しかし、この「成長政策」は、七三年一〇月のいわゆる第四次中東戦争とこれに続いたいわゆる「石油ショック」によって、もはやそのままでは持続しえないことが明らか

かになつていた。今次改訂に関する教課審への諮問は、この石油ショックの最中になされたものであつた。右に略述した背景のなかで異例のかたちで諮問され、慎重な審議を経て出された教課審の答申とそれにもとづいて編成された小・中・高の学習指導要領が、「ゆとり」をつくるための「精選」ということで、かつてない教育内容の削減を実行していること、とりわけ高校の学習指導要領については教育課程の運用に関して弾力化が強調されている、などの特色をもっていることについて、これは、文部省が教育課程行政について自信を失つた証拠であるとする見解や、文部省がこれまでの教育行政の破綻を認めて教育課程行政の自由化へ向つて一歩踏みだしたものだとする見解が一部にみられるが、私としては、この種の見解には、にわかには同調しがたい。

たしかに、今次の改訂のなかには、一九六〇年代のつめ込み政策から一転した「精選」という特徴がみられるし、高校進学率抑制策とそれのみあうものとして出されていた高校の教育課程行政から一転して、高校の教育課程を、現代の圧倒的多数の青少年が高校に進学している事態にあわせようとしている特徴などを讀みとることができる。その意味では、今次改訂の特徴は決して単純なものではないが、私はむしろ、教課審答申の基調が、じつは諮問の段階に文部省から提起されていたものであつたことを重視すべきであると考え、諮問から答申、さらに小・中・高の改訂学習指導要領に貫かれていく基調が、諮問より二年前の七一年六月に中央教育審議会が出した答申「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的施策について」（いわゆる「中教審答申」(2)）と軌を一にしていることに注目すべきだとおもう。

この中教審答申は、一九七〇年前後に提出されていた右に略述した諸問題への対応策をある程度ふくんでおり、そのなかで「能力主義」の路線を貫徹しようとするものであつたからであり、第三章でみたように、何よりも、七六年一二月に出された教課審答申が七一年の中教審答申の基調にあまりにも酷似してい

るからである。

二 高校教育の「能力主義」的多様化

今回の高校学習指導要領の改訂では、小・中学校の学習指導要領の場合と同様、各教科ごとに大幅に内容が削減されている。たとえば、つめ込みの傾向が著しいとされている理科を現行との対比でみると、必修である「理科Ⅰ」は「基礎理科」にくらべて量的には四割減だとされ、物理は「理科Ⅰ」に移した項を除き、現行のⅠ・Ⅱを合わせた量の五割減、同様に化学は四割減、生物は四割減、地学も五割減とされる（数学も精選したとされるが、全体としてどれだけ削減されたか必ずしも明らかでないことは、今次改訂のひとつの問題点をしめすようにおもわれる）。

卒業に必要な総単位数も、八五単位から八〇単位に引き下げられた。

他方、勤労体験学習や道徳教育が強調され、小・中学校同様に、「君が代」を国歌としてうたうことが強要されている。

しかし、今回の高校学習指導要領の示した教育課程の構成上の最も重要な特徴のひとつは、共通必修科目を、現行の一二科目（女子一三科目）四七単位から七科目（女子八科目）三二単位に大幅に縮小し、しかも保健体育を例外としてその共通必修科目の大部分を第一学年に集中していることであろう。共通必修科目の内訳は、国語Ⅰ（４）、現代社会（４）、数学Ⅰ（４）、理科Ⅰ（４）、体育（７ないし９、ただし全日制普通科男子は１１）、保健（２）、芸術（２、ただし普通科は３）、家庭一般（４、女子のみ）である。

この共通必修科目縮小措置は、第二・三学年を徹底した選択制にする措置とセットになっている。生徒の個性の開花をめざして選択制の利点を生かすには、委曲をつくしたていねいなガイダンスと、教員教や教室数などの条件を整えなくてはならないが、これらが何ひとつ満たされないまま導入される選択制は、差別的な「能力別」コース制でしかあり得ない。実際、今回の学習指導要領は「学習習熟度別学級編成」の名によって、公然とした能力別コース制の導入を企図していることが注目される。

しかも、第一学年の共通必修科目は、すべての生徒に必ず課さなくてはならないというわけではない。できの悪い生徒ばかりの場合、4単位であるべき数学Ⅰを6単位とか8単位にしてもよいし、逆に数学の勉強はもう嫌だという場合には2単位に削減してもよく、工業関係の学科の場合ならば、その実態が計算練習になってしまっておそれのある「工業数理」という科目で「数学Ⅰ」に代替させてもよいとされている。もちろん「下」の方だけが「弾力化」されているわけではない。学力の「上」の方の生徒に向けては、

大学進学者向きの科目がずらりと並べられ、「多様なコース」が構成できるようになっている。大学進学者との関係でも「多様化」をすすめる必要があるという点に関しては、七年前の中教審答申は、今次の教課審答申や高校学習指導要領には記されていないことまでのべていたことが注目される。そこでは、「それらのコースや職業科から進学できる道を確認するため、高等教育のがわでも、それらのコースや学科と接続してより高度な教育を授ける機会を用意するとともに、入学者の選抜方法もそれにふさわしいものに改める必要がある」とされていた。その後の事態は、高校―大学の接続関係の改革が大学側の先行ですすめられていることをしめしている。すなわち、国公立大学の大学入試は一九七九年度から共通一次テストと各大学・学部の実施する二次テストから構成されることになったが、高校側は、大学進学希望者のためにこの共通一次テストと二次テストにあわせた多様な「コース制」を敷くことを余儀なくされているからで

ある。

「下」の方の「弾力化」にはほとんど何の歯止めもないという感がある。専門学科の種類としては、ホテル・観光科もよいし書道科もよいとされている。これでいけば、茶道科や華道科があつて悪い理由はない。専門学科の専門教科目の単位数は30単位を下らないようにするとされているが、これも5単位（商業は外国語で10単位）までは普通科目で代替できる。逆に、専門学科では専門科目をもって共通必修教科の一部または全部の履修に代替できるとされている。定時制および通信制の課程では、生徒の従事する職業（家事をふくむとされている）が専門の教科目と密接な関係があるときは、その実務をもって教科目の履修の一部に替えることができるとされている。

まことに、「上も（自由）に、下も（自由）に」という評言がびったりする構造になっているといわなければならないまい。

こうして高等学校は、「生徒の能力・適性・希望などの多様な分化に応じ」、「教育内容について適切な多様化を行うこと」、「とくに多数の者が履修する普通科では、学習の進捗と志望の明確化に応じて多様なコースを選択履修させる方法」を検討すべきであると述べた中教審答申の路線に沿って展開されることになる。ここでは、中教審答申と教課審答申に高校学習指導要領とのちがいは、「能力・適性・希望など」が「能力・適性・進路等」とか「能力・適性・進路・興味・関心等」となっている点だけである。

戦後改革が創出した「新しい」中等教育としての統一的な高校教育像が、「ゆとり」や「弾力化」の名において破壊されるおそれがあるという指摘には、理由があるといわなければならない。

三 「能力主義」の背景

改訂高校学習指導要領は、民主的な高校教育像の実現をめざしているのだろうか。「落ちこぼれ」や非行が増加し、無気力な生徒がふえ、生涯で最も生気があふれる時期にあるはずだといわれる高校生の人格がゆがめられているといわれるのだが、改訂学習指導要領は、こうした困難にたちむかおうとしている教師や父母を励ますようなものであるうか。そうではないようにおもわれる。

教課審が今次改訂に関して「中間まとめ」（一九七五年一〇月一八日）を発表した二ヵ月後の一二月、自由民主党文教部会は『高等学校制度および教育内容に関する改革案（中間まとめ）』を発表した。この案は、現在の高校の科目には内容の難しすぎるものがあるので程度を下げよとか、卒業に必要な単位数を八五単位より引下げよとか、「汗を流すことや勤労の喜びを味わせること」を重視せよとか、高校の最初の「一年間は観察・基礎充実にあて、あとの二年間は専門課程とする」などの例にみられるように、全体として教課審の審議の考え方を支持し、勇気づけるようなものとなっている。また実際、この改革案には、外国語科、調理科、ホテル科、医療福祉科などが考えられるという提案がふくまれており、これは学習指導要領にとり入れられた。「文部大臣は、学科及び教科に関する事項については、大綱的基準のみを定めることとし」て、あとは「設置者の裁量」にまかせよという提案も、職業に関する学科についてはほぼそのままとり入れられている。

全体として自民党の改革案は、教課審の審議の方向を勇気づけ、補い、教課審などの言いにくいことを

ずばつと言いついては、自由主義社会では、「個人に能力差・適性の差があるように、学校にもそれぞれの差が出てくることは当然のことである」と言つて公然と学校格差を容認し、また「現実の人間には差がある。よくできる子供とできない子供は、遺伝によつてある程度まではきまつている」とも言つている。

学校間・学科間にひどい格差がつくりだされている事実については、学習指導要領はもとより、教課審答申も何らふれていない。教課審は、それが必ずしも本来の任務とはいえないにせよ、教育課程の運用のためには「格差」の解消ないし縮小が必要だと提言することはできたはずである。しかし、教課審の仕方方針「学習指導要領は、今日の事態を公認し、むしろその事態に合わせて教育課程を編成すべきことを提唱している」とおもわれるのである。こうしてみると、教課審答申や学習指導要領に書かれていないことが、自民党の改革案のなかに書かれている、とみるのは決して不当とはいえないであろう。

能力の遺伝決定論と差別的格差の容認という思想を根底にして、今次の高校学習指導要領は、名目的には単線型の高校教育像を残しながら、実質的にはほとんど無制限に高校教育像を拡散させる可能性をはらんでいるようにおもわれる。

高校教育像が拡散するといつても、具体的には感受性のひとときわ敏感な青年期の生徒たちの多くは差別意識に日夜さいなまれ、「能力のある子供」はひたすら「受験学力」をつけることに追われることになるが、これをおおうものが、今次改訂でひたすら強調される「道徳教育の徹底であり、勤労体験学習の強調である」。

四 民主的・高校教育構築の課題

高校学習指導要領の「総則」の「第一款 教育課程編成の一般方針等」の冒頭の文章は、「学校においては、法令及びこの章以下に示すところに従い……」ということばで始まり、「生徒の能力・適性・進路等を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする」ということばで結ばれている。この書き出しは、現行（一九七〇年改訂）の高校学習指導要領とまったく同文である。

ここにいう「法令」が何をさすのかは、これを読んだだけではわからない。ところが、一九六〇年改訂の学習指導要領では、これに相当する部分は、「学校においては、教育基本法、学校教育法および学校教育法施行規則、高等学校通信教育規程、高等学校学習指導要領、教育委員会規則等に示すところに従い」となっていた。この六〇年版学習指導要領は、高校のそれとしては初めて官報に告示されたもので、いかにも「法的拘束性」を強調する学習指導要領にふさわしく、準拠すべき「法令」の名称が列挙されていたのである。それにしても、準拠すべき法令として教育基本法がまず第一にあげられていたことは注目されてよい。しかし、一九五五年版の書き出しはもっといいねいであった。

一九五五年版の『高校学習指導要領 一般編』は、第四章で述べたように、それまでつけられていた「試案」の文字を取り、戦後初めて高校教育課程に公然とコース制を導入したことなどで知られており、その意味では戦後高校教育に関する多様化政策のはしり(3)ともいえるものであるが、それにもかかわらず、次のような冒頭の書き出しには、戦後改革が創出した高校教育がめざす理念が明確に示めされていた。

そこでは、まず、

「高等学校の目的と目標は、教育基本法および学校教育法に定められたところによらなければならない」と記され、「法令」の名によって教育基本法や学校教育法を法律下の下位法と同列におくようなことはしていない。そしてこのことばにつづけて、教育基本法第一条「教育の目的」、学校教育法第四十一条「高校教育の目的」および同法第四十二条「高校教育の目標」の全文を掲げていた。高校教師がいつも『小六法』や『教育小六法』を傍に置いていたとは限らないから、これは親切な書き方であった。そしてこの項は次のことばで結ばれている。

「高等学校の教育課程は、この目的の実現と目標の達成を目ざし、中学校教育の基礎の上に、この段階における完成教育を施すという立場を基本とするものである。」

このため、高等学校の教育課程は、進んだ程度の一般教養をすべての生徒に共通に得させるようにするとともに、課程の別により、さまざまな変化と弾力性をもつようにして、生徒の個性や進路に応じ、それぞれに分化した学習をさせるように配慮して、編成され展開されなければならない。」

ここでいう「課程」は今日の「課程」と「学科」との両方をさしている。また第四章で述べたように「この段階における完成教育」などという点にも問題は少なくないのだが、ここではそれは問題ではない。以上の経過から、高校学習指導要領が、改訂のたびごとに教育基本法や学校教育法の精神から遠ざかってきたことを読みとることができるからである。また、今日「能力・適性・進路等」となっている部分が「個性や進路」となっていたことも注目されるべきであろう。「個性」ということばが、高校学習指導要領では一九五五年版をさいごに事実上死語になってしまっているからである。

右のように経過をたどってみると、高校学習指導要領が描く高校教育像は、改訂のたびに、教育基本法や学校教育法が創出しようとした民主的な高校教育像から遠ざかってきたことがわかる。そして今次改訂では、高校教育像をいつそうあいまいなものにし、六・三・三の学校体系を形だけのものとしてしまおうとしているのだから、私たちとしては、戦後改革が創出しようとした高校教育の原像を確かめてみることも必要である。

戦後改革——ここでは具体的には教育基本法と学校教育法——のつくり出した学校体系は、義務制、三年制の新制中学校とそれにつづく高等学校を創設し、これによって、中等教育の民主化という積年の課題の実現をめざした。単一の三年制・義務制中学校の創設と、それにつづく高校教育を大衆化し、一元化することによって「古い中等教育観」を払拭しようとしたのであった。

もちろん、高校の一元化を現実のものとすることは容易なことではなかったが、そこに導入されたものが、共通課程と選択制の組み合わせや単位制などの教育課程構成上の措置であった。つまり、高校教育課程の特色とその苦心は、差別を廃棄し高校教育の一元化を現実化するところにあったのである。この点で、今次の学習指導要領が教育課程構成の上に複雑な差別の導入を企図していることは、高校教育が単一の学校であるという制度を形骸化するおそれがあるといわなくてはならない。

文部省や教課審は、高校進学率が高くなって、生徒が「多様化」してきたから教育課程も「多様化」しなければならなくなつたかのようにいうが、これも、詭弁に類することだといわなくてはならない。なぜなら、高校教育はその初期に少数者の学校であることを予定していたのではなく、むしろ初めから、大多数の子弟が高校に進学すること、別のことばでいえば高校教育が大衆化することをその理想としてきたからである。文部省が一九四九年に、「新制高等学校は、その収容力の最大限度まで、国家の全青年に奉仕

すべきものである」、「選抜をしなければならぬ場合も、これはそれ自体として望ましいことでなく、やむを得ない害悪であつて、経済が復興して新制高等学校で学びたい者に適当な施設を用意することができるようになれば、直ちになくすべきものである」と述べた(4)のも、一九五一年に、「現在の高等学校は義務制でこそないが、国民全体の教育機関として、中学校卒業者で希望する者はすべて入学させることを立前」としていると、希望者全入の方針を明示していたことも(一九五一年九月一日、文初中第六六〇号「公立高等学校入学選抜について」、高校教育大衆化の原則が確固としたものであったことをしめしている。

また初期には、しばしば「約言すれば、新制高等学校は、個々の生徒を助けて、(一)個人的発達を最大限に遂げさせ、(二)社会的公民的資質を養い、(三)職業的または経済的能力を高めるという三つの目標をもっている(5)」とか、「要するに、新制高等学校の三つの主な目標は、(一)社会的公民的資質を向上させ、(二)職業的能力を発達させ、(三)青年を個人として、素質の許すかぎり発達させることにある(6)」と繰り返された。大学進学問題が無視されていたわけではなく、「この目標が達成されたならば、そのまま大学の入学準備になっている」のであつて、高校の教育課程が「第一に大学入学準備を目指して作られるということがあつてはならない」と述べられていた。

こうして、高校教育はその発足の当初から、単一の大衆的な学校という枠組みを基本としながら、そのなかで、個性の開花をめざす青年期の教育にふさわしい多様性をそなえることを重要な原則としてきたということができる。

高校教育は、この三〇年のあいだに量的に拡大しただけでなく、実践の面でも研究の面でも、また高校教師が各種の民主的な運動に積極的に参加するという面でも、大きな前進をしている。改訂学習指導要領

は一面では運用の「弾力化」も特色としてしているが、「運用の弾力化」をいwashめるに至ったこと自体も運用の前進面であると確認することも大切なことである。

さいごに、いわゆる勤労体験学習の登場について一言しておかなくてはならない。この登場の経過を述べた第五章の末尾でもふれたように、勤労体験学習をにわかには強調しだしたねらいは道徳的意味をふくんでいる。にもかかわらず、私たちは、これを機として、今日の小・中学校に学ぶ子どもたちや全日制高校に学ぶ青年たちが労働体験、労働の教育から全く切り離されているという現実が明るみに出されたことに注目しないわけにはいかない。学習指導要領のいう勤労体験学習については慎重な吟味を要するが、同時に私たちは、今日の子ども・青年に、優れて人間的な営みである労働体験を与え、労働の教育を施すという課題を追究しなければならぬ(7)。第二章でも述べたように、そういう議論を起こし、実践上の方策を探索し、これを教育改革のなかに位置づけることが切実に求められているようにおもわれるのである。

(1) 坂元忠芳は、この夏、新学習指導要領にもとづく教科書をみた恵那の教師たちが、口ぐちに、こんどの教科書はほんとうにたいへんだと顔色を変えて報告していた、と述べている。坂元忠芳『子どもたちの能力と学力』青木書店、一九七六年、四ページ。

(2) 一九七一年六月の中央教育審議会の答申全文とその批判については、『教育』一九七一年八月臨時増刊を参照。

(3) 小野征男「高校教育多様化政策批判の一視点」『教育』一九七八年九月臨時増刊号。

(4) 文部省学校教育局『新制中学校・新制高等学校 望ましい運営の指針』一九四九年四月、一一四ページ。

(5) 文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』一九四九年四月、四ページ。

(6) 右書、二ページ。

(7) 城丸章夫『勤労体験』の強調のねらい』『別冊・国民教育②——新学習指導要綱読本』一九七八年八月、を参照。

第三部

高校教育と入試制度

第七章 高校教育と大学入試制度

一 はじめに

ここでは、高校教育と大学入試制度との関係に關するいくつかの問題を檢討してみたい。もう少し詳しくいえば、高校教育と大学教育との接続關係のあり方を具体的に現わしている大学入試制度のいくつかの特徴と問題点を、主として高校教育との関連で明らかにしてみたいとおもう。

大学入試制度にたいする關心の高まりは、ある意味では社会問題という様相を呈している。いわゆる共通一次テストの採用をふくむ国公立大学の入試制度改革が実施される前後から、大学入試制度にたいする關心はとくに高くなつたようにおもわれる。ところが、こうしたなかで現われた大学入試制度に關する各種の論調や研究をみると、大学あるいは大学入試制度と高校教育との關係——そのあり方や現実——にふれたものが不思議なほど少ない。少なくとも私のみた限りでは殆どないようにおもわれる。殆ど誰も

が、大学入試が高校教育、いや高校をふくむ教育の全般をゆがめている事実¹に言及し、憂い、そして、大学入試が高校教育をゆがめてはいけないのだとは言っている。しかし、「大学入試が高校教育をゆがめない」とはどういうことなのかを、高校教育の制度の問題としてあるいは高校教育制度との関係でみた大学入試制度の問題として考察し論究したものは、まったく言つてよいほど見当らない。

大学入試制度を高校教育との関係でみようとする研究が少ないのであれば、大学入試制度問題はいわゆる大学問題のなかに位置づけられているのかといえは必ずしもそうではない。ゼロではないにしても、一般的には、大学問題が語られる際に、その問題のなかに大学入学者選抜問題がふくまれていることは極めてまれである。要するに、大学入試制度問題は、教育学研究上の課題としては、これまでのところ、確固とした位置が与えられていないとみなくてはならない。

こうした点からみて、今回、大学入試制度に関する限り、事実上何らの研究もないままに、国立大学の入試制度の改革が強行されたこと、改革が実施された今日なお、大学入試センターは共通一次テストの実施機関としてのみ機能しており研究部門の出発が遅れていることは、驚くべきことであり憂うべきことである。

こうした事情なので、大学入試制度に関して教育学上検討すべき問題は甚だ多岐にわたるが、ここでは、高校教育制度との関係という面に限定して考察をすめようとおもう。

* もちろんこれまでも、大学入試に関する研究がなかったわけではない。ただこれまでの研究(1)の大部分は、入学試験の制度についての研究ではなく、入学者選抜のための方法(学力試験、進学適性検査、内申書、あるいは推せん等)の有効性の吟味に関する研究であつて、これ以外のものとしては、近年に至つて、大学入学試験という社会現象を社会学的方法で分析する教育社会学的研究が僅かに目立つ程度である。これらの研究には、もち

ろんそれなりの意義は認められるが、とくに前者の場合、ことさらに入学者の選抜方法という点に着目するわけだから、その限りでいえば高校入試についても大学入試についても選抜方法という点では同じことがいえることになってしまふ弱点は不可避であつたようにおもわれる。

なお、本章の主題のひとつであり、したがつてしばしば言及するわが国の大学入試制度とは何かという問題に関して、教育法学的な観点からみた若干の特質をあらかじめ指摘しておく。

学校教育法では、第五十六条に大学入学資格を定めているほかには、大学入学に関する事項の定めはない。^{*}（高校、高専の場合には、第四十九条に、入学に必要な事項は、監督庁が、これを定める、と定められている。）法第五十九条に、「大学には、重要な事項を審議するため、教授会を置かなければならない」という規定があり、また学校教育法施行規則第六十七条は、「学生の入学、退学、転学、留学、休学、進学の課程の修了及び卒業は、教授会の議を経て、学長が、これを定める」と規定している。大学入試に関する事項が大学自治の名のもとにおかれる大学固有の機能の一部であると解される法的根拠はこれらの規定にあると解される。しかし、だからと言って法第五十六条の規定に拘束されるほかは大学が大学入試の実施方法については自由に定められるかと言えば必ずしもそうではなく、とくに後述するように学校体系上の高校教育の位置を左右するようなことは容認されていないなどの一定の制約がある。そこで文部省は毎年通達を出して、大学入試実施上の細目についてのいわば大綱的な基準をしめしている。本稿で大学入試制度という場合には、主として、この通達でしめされる大学入試の実施方法、および概ねこれに従って実施されている大学入試の実際の制度的側面をさしている。「制度」という場合の内容は、概ね前者をさすが、現実には通達にしめされた通りに実施されているとは限らない——たとえば、高校からの調査書は、通達では重要な位置を与えられているが、推せん入学制等を採用する少数の例外を除くと合否に与える影

響はひじょうに小さいこと、後述するように通達では推奨されても代替科目を出題する大学は極めて少数であること、私学では学力検査の科目数が少ないこと、など——ので、実際面も無視できないのである。

* 一九七九年度入試から実施されはじめた国立大学の共通第一次学力試験は、学校教育法に明文の法的根拠をもっていないと解される。(国立学校設置法第三章の四に「大学入試センター」に関する規定がある。) 国立大学の同意のもとに出発したと解されているようであるが、ここでは、法第五十九条(施行規則第六十七条)との関係では、問題を残しているようにおもわれることを指摘しておく。

また大学入試の実施方法は、たてまえとしては各大学学部が個々ばらばらに定めうる。しかし、国公立大学には、一般的にみて、社会的通念としての公平の原則の実現がより強く要請されるためか共通の方法が採用されていることが多い。これにたいし、大部分の私立大学では学力検査の教科・科目の一部を省略したり、学力検査の期日を大学ごとに変え、しかも同じ大学でも学部毎に別の期日に実施することが多く、また一部の大学では寄付金などを入学許可の要件のひとつにしたり、また附属高校をもつ私学では附属高校に一定の優先権を与えるなど、私学の入試には、国公立大学にくらべると例外的とみられるような方法が実施されている場合が少なくない。

大学入試の実施方法の多様性は大学入試制度問題に関する重要な領域を形成しているが、本稿ではさし当り除外していることをあらかじめ断っておく。^{*}

* 高校—大学の接続関係は、大学入試という実際面からみると、大学学部の社会的な存在形態から規定されてくる特質や、選抜方法の実際面から規定されてくる特質をそなえている。前者については、たとえば、大学・学部(あるいはその国・公・私立種別)の地域分布が都市集中型で不均等であること、東大・京大を頂点として大学・学部の間、あるいは国公立大学と私立大学との間に意識的につくり出されている財政基盤のちがいや伝統等々に由来するさまざまな格差があること、などが指摘されている。後者については、たとえば、入試期日が国

公立大学と大部分の私学とは重ならないようになってゐること、七八年度入試までは国立大学の入試期日が二期に分けられていたこと、などをふくめ国立大学と私立大学とでは入試の実態面でちがいがあつたこと、などが指摘されている。大学入試問題あるいは大学入試制度問題という場合には、学力検査のあり方など選抜方法の問題のほか、右のような諸問題をふくめて考えることがむしろ一般的である。しかし本稿は、とりたてて大学入試制度そのものを成り立たしめてゐる学校制度上の接続関係という視角から大学入試制度の特徴を分析することを企図してゐるので、他の問題の検討は別の機会に譲らなければならない。

二 高校—大学の接続関係と大学入試制度

大学入試制度に関する科学的な研究が盛んにならない理由のひとつは、大学入学者の選抜に関する事項は、大学の固有の機能の一部であるという伝統的な觀念が今日なお多くの人を支配してゐるところにあるようにおもわれる。現実には、たとえば大学入試の学力試験においては、学力検査科目、出題の範囲や難易の水準が高校教育課程——その大綱的な基準は高校学習指導要領とそれに準拠してゐる検定教科書——を逸脱することを許されていない事実にしめされるように、大学入試のすべてが大学に固有のものとして機能してゐるのではなく、また教育制度上そういうものとして存在することが容認されてゐるわけではない。にもかかわらず、たとえば、今回の国公立大学の大学入試制度改革が事実上、文部省と中教審の唱導、および結果としてこれに同調した国大協の意向のみによつてすすめられ、改革のはじめにおいても経過においても、また入試の実態面においても、高校側の意向を反映するみちが事実上とざされてゐたことは、今次改革の極めて重要な特徴のひとつであつたとみなくてはならない。そして、このような特徴が今

日なお必ずしも自覚化されていないところに、大学入試制度問題のむつかしさがある。

戦後日本の学校体系においては、高校と大学との関係——学校体系上の接続関係*は、一般に予測されているほど単純なものではない。高校教育の面からいえば、高校は、小↓中↓高と「下から」構築された大衆的な(3)、誰もが学ぶ国民教育制度の重要な構成部分として位置づけられており、実際にも近年においては高校進学率九三%という数字がしめす如く高校には圧倒的多数の国民の子弟が学んでいることには注目する必要がある。換言すれば、新制高校の学校体系上の位置は、形式的にも実質的にも旧制高等学校とは異なっており、大学進学準備課程ではないのである(4)。また、高校教育には学習の形態からみて全日制定時制、通信制の課程があり、専攻学科からみれば普通教育を主とする学科(以下、たんに普通科という)と専門教育を主とする学科(その大部分は職業教育を主とする学科であり、以下たんに職業学科という)の区別があるが、高校卒業という資格、したがって大学入学資格という面からみれば、各課程・各学科はいずれも互いに対等平等なものとして位置づけられていることに注目する必要がある。高校教育のこのような特質が大学との関係あるいは大学入試制度に複雑な問題を提起していることについては後述するが、近年の一部の者がそうみなしているように、学校体系上、全日制課程の普通科(あるいはその中の進学コース)だけが大学進学準備課程として位置づけられているのではないこと——進学希望者が多いか少ないかに関係なく、高校生の約四割が職業学科に学んでいる事実を無視することは、学校体系上認められないこと——は、この際強調しておく必要がある。

大学の側からみても、高校教育との関係は単純ではない。大学は、学校教育法上の位置づけからみても——たとえば小学校、中学校、高等学校のそれぞれの目的規定を大学のそれと対比してみればわかる——、また、学術・研究の中心であらねばならぬとする大学の社会的存在意義という一般に承認されてきた通念

からみても、中学校、高等学校とは違って、「下から」構築された教育機関ではないと理解されている。^{※*}しかし戦後の大学は、旧制大学予科のような独自の大学進学準備課程をもっていないし、また戦後の学制においては、旧制高等学校のような、法規上、同年齢層の青年を対象とする他の教育機関と区別されて大学進学を正統な進路としている学校も存在しない。また、大学への入学資格は事実上高校卒業者であることに限られており（学校教育法第五十六条の規定により他の学歴の者にも認められているが）、大学がその進学希望者にたいして高卒であること以外のことを進学の条件とすることは認められていない。大学入試制度に即していえば、大学・学部が自分のところへ進学を希望している者にたいして、高校において履修しておくことが望ましい教科・科目を表示することは認められるが（後述するように新制大学発足当初から認められていたのではない）、特定の教科・科目を履修していることを進学の条件とすることは認められていない。かりにそうすることを容認したとすると、当該学部・学科への進学準備課程を公認することになり、高校教育の単一性は形式的にも実質的にも崩壊してしまふからである。（この点からいえば、後述するように、一部の大学・学部が、理科、社会、数学などのような複数の科目が設けられている教科について、受験科目を指定していることには問題が多い。）このような戦後大学の特徴は、戦前の大学が予科を設けることができたこと、高等学校高等科卒業者だけを正規の学部進学コースとしていたこと——旧制大学は大学規程により、学力試験の順位でなく、高等学校卒業者に入学の優先順位を与えることが認められており、実際にそうしていた帝国大学などがあったこと——と対比してみると明瞭になる。

* 「接続関係」(articulation アーティキュレーション) ということは、わが国では必ずしも一般的に用いられてきたとはいえない。本稿では、本文のようにもっぱら学校体系上の接続関係を言うが、同じことをこれまででたんに……と……との「関連」あるいは「関係」と言ってきた場合が多い。まれには「連携」と言う例もみられ

る。しかし、一九六一年の学校教育法一部改正以後は、技能教育施設における教育訓練の一部を高校定時制・通信制課程の単位として認定する制度を「連携」（まれに「連係」）制度と称しており——これも一種の接続関係である——、これはこれなりに今日では既に定着している事情があることは考慮しなくてはならないようにおもわれる。

「接続関係」は、学校間のそれだけでなく、教科目や教授組織などの分野でも問題となる。同一学年での教科目の関係——いわゆる「連絡教授」は横の（あるいは水平的な）接続関係の一形態である——、同一教科の上下の学年の間での関係——縦の（あるいは垂直の）接続関係——などがそれである。本稿の課題との関連でいえば、高校の教科目と大学の一般教育の教科目との接続関係、大学内での一般教育と専門教育との接続関係などが問題となりうる。一般にこのような教科目や教授組織の接続関係が自覚化されにくいのは、わが国では教科目などが強力な国家統制下におかれていたことに密接に関係しているようにおもわれる。

なお、近年では、高校生—大学生の実態面からみた高校教育と大学教育との接続関係が一つの研究関心の的になっている(5)。

* 本文に述べたところから推察できることであるが、高校入試と大学入試とは、入学者を選抜するための措置という点だけは共通しているが、選抜のための試験の方法が異なるだけでなく、学校体系上の位置のちがいが、すなわち、中学—高校の接続関係と高校—大学の接続関係のちがいに対応して異なった特徴をもっている。別に詳述したように(6)、高校は小↓中↓高と「下から」構築された誰もが学ぶことを期待されている国民教育制度の一環として位置づけられているので、いわゆる原理論——学校体系上の位置——としては希望者全員入学制を原則とすべきものと考えられ、志願者が定員を超える場合にのみ、入学者の選抜を実施することが正当化される。これにたいして大学は、高校から接続する学校ではあっても、学術・研究の中心であるべきものと位置づけられているので、その限りで、その社会的責務を果たすために自らの大学・学部に入学者を選抜することが正当化される。大学入試が大学に固有の機能の一部として理解されているのはこのような意味においてである。

以上に略述したことからだけでも、戦後日本の高校教育と大学教育との関係は、一般に考えられているほどに単純なものではないことがわかる。とくに高校教育という観点からつけ加えると、高校にはかなり多様な学科の種別があり、また等しく普通科といつても、いわゆる絶対必修の教科・科目を除く他の部分は、個々の学校側が選択して学校として必修としていたり生徒の自主選択にまかせていたりする幅はあるにしても、高校教育という制度を全体としてみれば、高校の教育課程が単一のものではなく、極めて多様なものとして存在していることが注目されるべきである。したがって、大学には、学校制度としては、高校教育という単一な学校に学び、等しく高校卒業という資格をもつが、現実には多様な教育課程にしたがって学習してきた青年を入学者として迎えることを前提とすることが要請されているのである。わかりやすい例をとつていえば、工業高校の機械科に学んだ者は「生物」を履修していないことが多いのであるが、何かの契機から植物の勉強を試みてなくなつて理学部の生物学科とか農学部に進学を希望することはあり得ることであるし、高校卒業者である限りはそういう者の進学の道も塞がれてはならないとしているのが、現行の学校体系の特質なのである。右の例は少し極端かもしれないが、普通科の教育課程だけでもけつて一様ではないのだから、一般的には、あるいは制度上の原理としては、大学は多種多様な学習経歴をもつ青年を学生として迎えて教育することを要求されているのであり、大学入試制度もまたこうした学校体系上の要請に即応することが要請されている、とみるべきなのである。

近年になると、後述するように、普通科と職業学科との間や同じ普通科の高校間に明確な「格差」がつくりだされると同時に高校内のコース制が強化され、そのなかで、普通科のなかでもかなりの学力がなければ国公立大学や有名私大には合格しないという状況が常態化してきている。大学の側にはこれが強固な既成事実に映る。おそらくそのためであるが、今日の高校―大学の接続関係には右に述べたような問題

が本質的にふくまれており、大学入試制度はこれに対応することが求められていることを、意識的か無意識的かは必ずしもはっきりしないが、少なくとも事実問題としては、かなり乱暴に無視する大学が少なくない——とくにいわゆる有名な国立大学・学部の一部にこの傾向が著しい——といわなくてはならない。このためにかえて、今次の入試制度改革により、二次テストに各学部ごとに異なった受験科目を課すと、学部ごとに異なった科目を重点的に学習した新生を一括して受け入れる教養部が教育上困難な問題をかかえることになるのではないか、という意見が現われていると報じられている(7)。私はこのような意見の生まれた背景や経過の詳細を知らないし、この種の意見がどのような広がりをもっているのかも承知しないが、検討がいつそう深くすすめられて高校—大学の接続関係の問題として議論され解決されて欲しいものだとおもう。

三 戦後大学入試制度史の時期区分の概要

前項に略述したような高校—大学の接続関係の特質とそれに対応することが要請される大学入試制度の問題は、新学制発足後三〇余年の歴史のなかでこれまで議論されたことがなかったわけではなく、戦後の初期にはしきりに検討されており(8)、少なくとも大学入試制度のあり方を高校—大学の接続関係の問題としてとらえようとする自覚は、今日よりはるかに強かったようにおもわれる。

高校—大学の接続関係の問題がより広範な人々によって検討の俎上にのせられたのは一九五〇年代に入ってからのことであった。一九五五年に開かれた日本教育学会第一四回大会がシンポジウムのテーマの一

つに「高等学校と大学との教育的関連」をとりあげたこともその顕著な動向の一つであった(9)。このシンポジウムでは、テーマに即して「学校体系の問題」「高等学校教育の問題点」「大学教育の問題」が討論されている。これより前、一九五四年一二月に文部省調査局が『大学と高等学校との関連——進学を中心として』と題した当時の高校—大学の接続関係に関する実態調査報告をまとめていること、『文部時報』第九二九号(一九五五年一月号)が長崎憲之・石川智亮「進学を中心としての大学と高等学校との関連」についての考察」を掲載していることなども、高校—大学の接続関係が当時の教育界の関心事のひとつであったことを示唆している*。

一九五〇年代の前半から高校教育課程政策のあり方やそれに関連した高校—大学の接続関係のあり方が検討の俎上にのぼってきた背景には、戦後文教政策の転換という一般的な事情だけでなく、一九四七年四月に新制中学に進学した生徒たち、すなわち初めて新学制の中学を第一学年から学んだ生徒たちが五三年三月に高校全日制課程を卒業して五三年度の大学入試を受験するに至った——それ以前の受験生の主体は四七年以前に旧制中等学校に進学した者であった——ので、戦後の学制に相応する新しい大学入試、したがって新しい中等学校である高校と大学との接続関係のあり方が改めて問われていたという事情があったことも無視できないであろう。

* ついでに言えば、この五四年の調査報告以後、文教当局者の手になる高校—大学の接続関係に関する実態調査報告は、少なくとも私たちが利用し得るものとしては知られていない。文部省大学学術局大学課『大学入学試験に関する調査』一九五八年三月、はいくらか似た調査報告であるが、ここでは、高校—大学の接続関係の解明という観点は著しく希薄である。

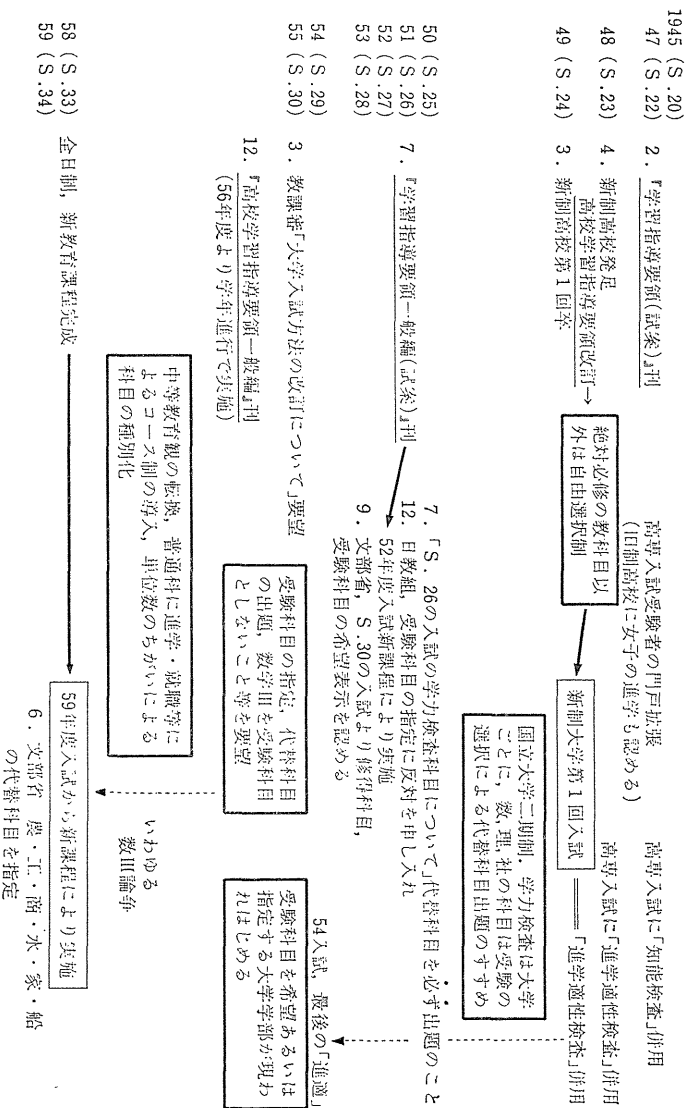
また文部省は一九七二年から毎年『大学入学者選抜実態調査』を公表しているが、これは名のとおりのものであって高校—大学の接続関係の調査ではない。こうして、今次の国公立大学の入試制度改革は、知られている限

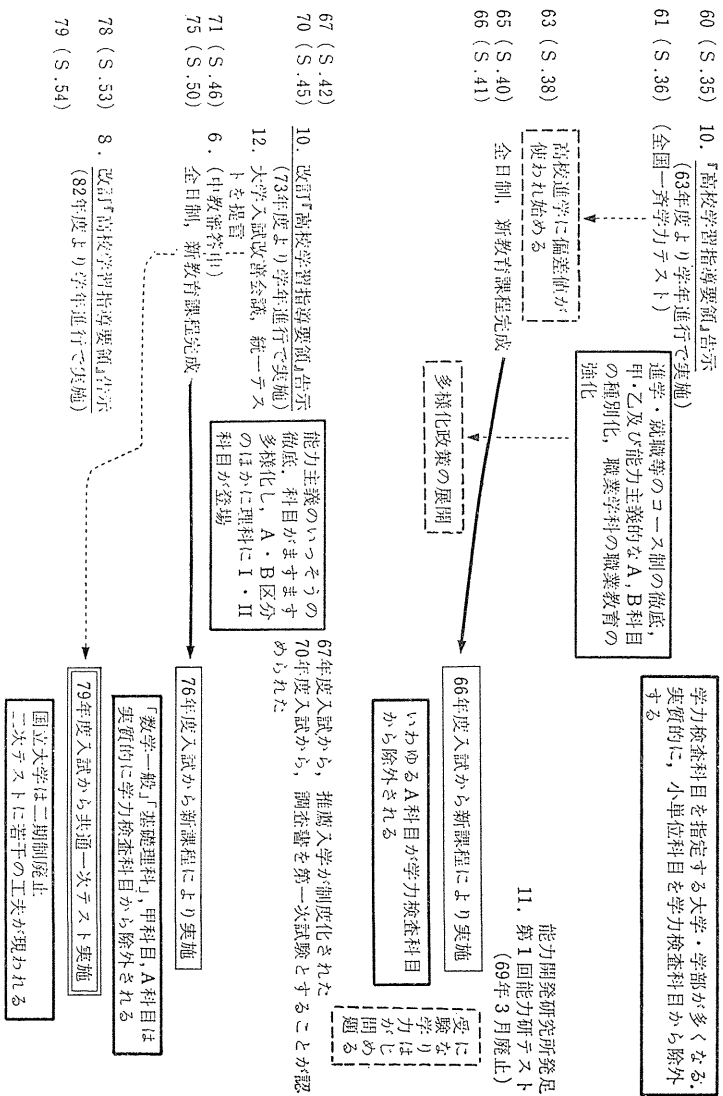
りでは、接続関係についての実態調査もないままに強行されたのである。

他方、すでに第四章に述べたように、一九五二年から五五年にかけて、戦後の高校教育課程政策の転換点を画したとみられる高校学習指導要領の改訂作業がすすめられていた。この審議過程での最も重要な問題点のひとつは、大学進学との関係での高校教育の位置づけをめぐるものであった(10)。一九五五年一月に改訂された高校学習指導要領(昭和三十一年度から実施されたので、一般には三一年版とか一九五六年改訂と称されているもの)は高校教育課程政策を大きく転換させたものであったが、それは同時に、高校—大学の接続関係を転換させるものでもあった。あらかじめ結論のひとつを言ってしまったことになるが、この時期は転換点であるだけに、接続関係がどのように転換せられたのかという問題点を鮮明に見出すことができる。そこで、ここでは、一九五五年の高校学習指導要領改訂と、ほぼこれに対応して転換した一九五五年度以降の大学入試制度*に焦点を合わせて、転換前後の接続関係の相違を解明してみようとおもう。

* 高校教師等の当事者には周知のことであるが、高校学習指導要領(の改訂年次)と大学入試制度(の改訂年次)との関係に一言しておく。前項に述べたように、大学入試とくにその学力検査問題は基本的には高校教育の学習指導要領が改訂されると、それが学年進行で実施される場合には実施の三年後から大学入試のあり方が変ることになる。しかし定時制課程——いうまでもなく、これも高校の正規の課程である——の場合は四年で新しい教育課程が完結するので、大学入試が全面的に改訂されるのは四年後でなくてはならない。五五年の高校学習指導要領改訂を例にとると、この改訂は五六年度の第一学年から学年進行で実施されたので、全日制課程は五八年度に完結した。したがって大学入試は五九年度入試から新教育課程に準拠して改訂されたが、五九年三月に定時制課程を卒業した者はなお旧教育課程で学んでいた者であるため、五九年度大学入試においてはなお旧教育課程を履修した者が受験するという事情にも配慮することが要請された。したがって大学入試が五五年改訂の高校学

図 1 高校学習指導要領と大学入試制度略年表





学習指導要領に対応して全面的に改訂されたのは六〇年度の入試からである。学習指導要領の改訂の内容が軽微なものなら問題はさほど深刻にならないが、高校の改訂は科目そのものが変わってしまうことが少なくないため、改訂年次も重要な問題となる。

なお、高校学習指導要領の五五年改訂とこれに対応した五九年度以降の大学入試が戦後の高校—大学の接続関係の歴史上の画期をなす重要な転換点であったと言うためには、少なくとも戦後の高校学習指導要領および大学入試制度の変遷の概略をしめしておかなくてはならない。このうち高校学習指導要領の変遷の概略は第五章でふれているので、ここでは戦後の大学入試制度の変遷の時期区分についての当面の分析に必要な限りでの試論(Ⅱ)の概略を掲げておく。この問題についての先行研究が見当たらず、また実態調査が充分でないために大学入試の実施態様の細目には明らかでない点が多いので、私見としても確定的なものでないことをあらかじめ断っておく。

大学入試制度を高校—大学の接続関係という観点から分析することを企図しているので、時期区分の主要な、ほぼ全時期に貫通する指標は高校学習指導要領改訂である——その改訂年次に照応する大学入試の改訂年次が数年ずれることは前述した。学習指導要領が主要な指標となるのは、わが国の大学入学者選抜方法においては、私立の医科・歯科大学など一部の例外を除くと、学力検査が圧倒的に重要な役割を果しており、学力検査のあり方が学習指導要領とそれに準拠して編集された検定教科書に規制されているからである。学習指導要領以外の時期区分の指標については、そのつど述べる。

まず、戦後の大学入試制度の歴史は、一九五九年度入試以後とそれ以前とに大きく二つに区分される。一九五八年度入試までは、ほぼ初期の高校学習指導要領——一九四七年に出された最初の高校学習指導要領と四八年改訂および五一年改訂——に対応したもので、「初期」と名づけてよいとおもう。「初期」の大

学入試制度の最も重要な特徴は、高校教育の教育課程が徹底した選択制の原理に立脚していることに対応していることである。

一九五九年度入試以降の大学入試は、高校学習指導要領の五五年改訂、六〇年改訂、七〇年改訂に対応するもので、その最も重要な特徴は、高校教育の教育課程がコース制の原理に立脚していることに対応していること——わかりやすい例をあげれば、主要な学力検査科目がもっぱら大学進学希望者向きに用意された科目であること——である。五九年度以降の時期の入試をかりに「現代」の入試と名づけておこう。

（国立公立大学のみについていえば、最初から採用されていた入試期日の二期制が一九七九年度入試から廃止され、また七九年度入試から共通一次テストが実施されるようになったので、これらを指標として七八年度入試までと、七九年度入試以降とに二大区分することができ。）

「現代」の大学入試制度は、それぞれの高校学習指導要領改訂に対応するものとして、①五九年度入試から六五年度入試まで、②六六年度入試から七五年度入試まで、③七六年度入試以降、に細区分することができる。当面の分析の観点からいえば、各科目の内容・水準等が変わっているだけで——この違いは実際には無視できない大きな影響を与えているから細区分されるのだが、制度の違いではない——、入試がコース制に立脚していること自体は何ら変わらない。

「初期」の大学入試制度は、学力検査のほかに進学適性検査が併用されていた五四年度入試までと、進学適性検査が廃止された（文部省は進適の廃止を指示したのではなく、実施するか否かは任意であるとしたのであったが、実施する大学は事実上なくなったのである）五五年度以降との二つの時期に細区分することができる。進学適性検査を受けることが進学希望者への絶対条件とされていたこと、その成績は合否への一定の影響力をもっていたことが、「初期」の細区分の指標として進適を採用する理由である。（関連

させる人がいるので一言するが、一九六三年から実施された能研テストは、合否に影響する制度として採用する大学が事実上なかったので、大学入試制度政策の歴史の時期区分の指標としては一定の意味をもちうるが、大学入試制度の歴史の時期区分の指標にはならないように思われる。なお、故意か偶然か必ずしも明らかでないが、五三年九月の通達により、五五年度入試から、大学が自分の学部・学科に進学しようとする受験生にたいして、高校において修得しておくことが望ましい科目、受験科目として選択することが望ましい科目を表示することが認められるようになった。これも「初期」を二つに区分する指標となり得よう。

新制大学最初の入試である四九年度入試（ごく一部の私大は四八年度から発足したが）から五四年度入試までを「初期」の「前期」、五五年度入試から五八年度入試までを「初期」の「後期」の入試とかりに呼んでおこう。

一九五一年にも高校学習指導要領が改訂されている。この改訂は学年進行ではなく一斉に全学年に適用された——当時の高校学習指導要領においては「選択制」の趣旨が強調され、またそれに対応するように各科目について履修すべき学年指定もなかった——ので、これに対応する大学入試は五二年度入試から改訂されている。しかしこの場合は学習指導要領の改訂自体が重要な変化をふくむものではなかったので、この改訂は時期区分して考える必要もないほどのものとおもわれる。こうしたことよりも、この「前期」は、とくに五二年度までは旧学制から新学制への過渡的性格をおびているので、*別個に検討すべき問題が少なくないが、当面の課題からみれば別の機会に譲ってさしつかえないであろう。

* 後述するように、旧制中等学校と旧制高等学校・専門学校との接続関係の改善は四七年度入試から始まっている。「初期」が四九年度入試から始まるとすれば、四七、四八年度入試が「過渡期」ということになる。

四 戦後「初期」の大学入試制度の若干の特徴

さておよそ以上のような素描を前提とすれば、「初期」の大学入試制度には、細部においては年次により多少の相違はあるが、「現代」の、とりわけその特質が鮮明となった高校学習指導要領の六〇年改訂に対応した六六年度以降の大学入試制度との対比において、主として高校教育との関連で、つぎのような幾つかの特徴を指摘することができる。

第一に、高校に設けられている教科目に、たとえば後の「英語A」「英語B」のような、進学希望者向き・就職希望者向きの種別が設けられていなかったことが指摘される。(したがって、大学側の出題科目が種別化されていなかったことはいまでもない。)これは、高校教育におけるいわゆる絶対必修の教科・科目とその単位数のあり方、普通科と職業学科における選択科目とその単位数の定め方など、教育課程構成上にさまざまな問題を投げかけるが、数年の経験からみても解決できない問題ではない。

第二に、右の特徴にも関連するが、たとえばある大学の理学部(たとえばその物理学科)に進学を希望するものは「物理」と「化学」とを受験せよというような、個々の大学・学部(ときには学科)が受験者にたいして受験科目を指定する自由は認められていなかったことが指摘される。数学、理科、社会のような複数の科目のある教科については、大学は原則としてそれぞれの全科目について出題し、どの科目で受験するかはまったく受験生の選択にまかせたのである。この方式が、当時の高校教育課程においてかなり徹底した自由選択制を実施していたという事情と対応しているものであった。(後述のように、この方式

は年次を追って段階的に改訂され、五五年度入試から、大学学部あるいは学科が高校において修得してきて欲しい科目、および受験して欲しい科目の希望を表示する自由が認められ、五九年度入試以降は、實際上、大学学部あるいは学科が受験すべき科目を指定する自由が認められるに至った。もちろん、これ以後、全部の大学がそうしたというわけではないが。

この方式は、高校および大学の双方に、種々の興味ある問題を投げかけける。

高校教育の側についていえば、高校生は、一定の指導のもとにその個性に応じて、学校側が準備した教科・科目群のなかから特定の教科・科目を選択して学習し、必要な単位を取得して高卒の資格、したがって大学受験資格を得る。高校生は大学受験に際しては、一定の指導のもとにおいてではあるが、自らが選択し学習した成果を基礎として、いわば自らの得意とする科目で受験することができるわけである。その意味でいえばこの方式は、青年期教育の個性化という新しい中等教育である高校教育の理念に照応している特徴をもっていることができる。

ところでこの方式は、大学にたいして、かつてほとんど経験したことのない問題を投げかける。原理論としても実態論としても、種々の異なった学習経歴をもつ青年を大学生として迎えることを前提として、その教育を実施することが要請されるという問題があり、また個々の大学学部にとっては出題上の負担もけつして軽くないという問題があるからである。まず、学習上の接続関係の問題としていえば、旧学制下においても、この種の経験がまったくなかったわけではない。一部の高等商業学校などが、そのカリキュラムの一部を中学校卒業者と商業学校卒業者とは変えていた例が知られているからである。新学制では、高校教育の教育課程が旧制中等学校とは比較にならないほど多様になっているのであるから、そこから学生を迎える大学がこの事態にどう対応しようとしたか、また柔軟な対応をするだけの教育上の諸条件が整

えられたのかは大い問題は問題となるところであるが、実態はほとんど解明されていないようにおもわれる。後に最も問題となる教科のひとつである理科を例にとつてみると、次のような事実が指摘されている。

一九五五年に改訂されるまでの高校の学習指導要領によれば、理科については、「物理」、「化学」、「生物」、「地学」の四科目が設けられていた(第一の特徴として指摘したように、物理、化学をさらに種別化しないし細分化するようなことはしていなかった)。この是非を一応別とすれば、このうちいずれか一科目(五単位)だけが必修とされていたのであるから、少なくとも理論的には「物理」も「化学」も履修せずに高校を卒業することはできなし、その学力で理学部の物理学や化学を専攻する学科に進学することはできたのである。また、「物理」や「化学」を履修していたとしても、自らの得意とする「生物」や「地学」で受験することができたことはいまでもない。実際、たとえば、東北大学理学部についてみると(12)、一九五二、五三、五四年度に入学した学生のうち、高校で「物理」を履修してきた学生は、それぞれの年度で九一・七%、九〇・四%、九一・八%であった。毎年一割弱の者が「物理」を履修せずに理学部に進学していたのである。一方、これらの年度の入試で二科目のひとつに「物理」を選んで受験して理学部に入学した者は、それぞれ六三・七%、五一・四%、五三・六%であった。「化学」「生物」「地学」については省略する。)このような状況についてはさきの『大学と高等学校との関連』(一九五四年)においてもいくつかの大学学部の事例について紹介されており、これ自体分析を要する問題をふくんでいるが、東北大学理学部では、これらの学生の一般教養科目および専門科目の物理、化学、生物、地学の学習成績が調べられている。それによると「一般教育にあつては、各学科とも(高校での——引用者)既修、未修とも類似のグラフを示している。成績の上で、既修、未修の差が著しくあらわれているとは思えない。専門教育にあつては、各学科により多少そのグラフの形を異にするのであるが、化学に於ては明らかに、未修者の

方が点の低いものが多いと考えられる」と報告されている。

この種のことは他の教科についても、すべての大学に共通にみられたと考えなくてはならないが、他方、個々の大学学部あるいは教養部がこうした事態に何らかの対応策をとったという事実は、これまでのところ、ほとんど知られていない*。しかし、高校と大学との間の、ある種の科目の学習上の連続ないし不連続の問題が、自覚的に受けとめられていなかったというわけではない。むしろ、この種の問題をふくむ高校—大学の接続関係のあり方は、五〇年代から六〇年代はじめにかけての時期においては、高校教育課程政策および大学入試制度問題の最も重要な焦点のひとつとなっていたのである。

* 戦後日本の大学の一般教育の理念や課題については、大学の理念、大学における専門教育との関係で論じられることは多かつたが、高校教育あるいは大学入試制度との関係で論じられることは比較的少かつたように思われる(13)。今日なお、説明すべき問題領域の一つを形成しているといえよう。

この方式は、大学の出題上の負担としても軽からぬ問題をなげかけており、またこの方式による学力検査問題は大学入試としての妥当性を問われることになり易いという問題点をもふくんでいることも留意されるべきだろう。高校教育の内容が多様で、受験科目とすべき科目が多いことは、多数の教官スタッフをもつ大規模な大学学部ならともかくとして、規模が小さく、したがってスタッフの少ない大学とくに単科大学では、旧制大学と異なって必ず一般教育科目や外国語担当の教官が揃っているとはいっても、多数の試験科目の検査問題のすべてを独力で準備することは必ずしも容易なことではない。負担が重いというだけでなく、高校教育の成果としての学力をみるための検査問題としては不適切だと指摘されるような出題もされかねない条件となるからである。こうしたいわば技術上の観点から、大学学部による受験科目の指定という措置が導き出されたり、共同出題ないし出題の外部への委託という発想が誘発される可能性は大

きい。実際、後年、東京芸術大学のような比較的小規模な大学が能研テストという外部機関の実施するテストを学力検査の一部として利用しようとした理由のひとつはこの点にあったし、国公立大学の共通一次テストが大学側のイニシアティブですすめられた理由のひとつもこの点にあったと考えられる。逆にいえば、戦後日本の大学は、大学入試の出題に関する限り、決して条件が整っているとはいえないなかで、長い間大きな負担を背負ってきたことが指摘されるべきであろう。

第三に、高校職業学科の卒業生にたいするいわゆる代替科目の出題が強く推奨されていたことも、「初期」の大学入試制度の特徴のひとつとして指摘されるべきである。この点について、新制大学の入試に関する最初の通達から、「農・工・商（経済）・水産・家政等に関する学部又は専門学校——「初期」にはまだ旧制専門学校が残っていた（引用者注）——では、その関係一科目とそれ以外の教科のいずれかをとる組み合わせ、選択解答し得る方法をとること」と指示されていたことが注目される。

しかし、当時この趣旨の徹底には、疑問があったといわれ⁽¹⁴⁾、同旨のことが一九五〇年三月の「昭和二六年度新制大学入学者選抜方法のうち学力検査実施教科科目について」の通達で繰り返されただけでなく、同年七月三日には重ねて通達が出されて、「農工商（経済）水産及び家政等に関する学部及び専門学校においては、社会・数学・理科の全部又は一部に独立した職業・家庭に関する科目を必ず併せて出題すること」が指示された（傍点は引用者）。これは、「職業高等学校の教育が大学教育と連なりかつ大学進学について機会が保障されるようにするため⁽¹⁵⁾」の措置であった。この措置が、職業学科の教育も普通科のそれと等しく中等教育として位置づけられているという高校教育の特質に照応するものであったことはいうまでもない。とくに前述した通達が「必ず」と強調していたことは、当時の文部省の高校教育課程についての次のような理解⁽¹⁶⁾と正確に対応するものであったといえることができる。

「これまで、中等学校の教育課程は、上級学校へ入学するための準備にあまり傾きすぎていた。(ここでいう「中等学校」は旧中学校、高女を意味して旧実業学校はふくまれないと解される。——引用者)新しい教育課程では、大学入学準備は、単に附随的なもので、すべての教科がそれに寄与するものでなければならぬ。どの教科でも、それが本来他の教科よりは大学入学準備として価値が多いということは証明することはできないし、少なくとも今までに証明されてはいないのであつて、新制高等学校の教育の教育課程が、第一に大学入試準備を目指して作られるということがあつてはならない。それは個々の青年が、個性的に、社会的・公民的に、そして職業的に最大の発達をとげることを目標とすべきものであつて、この目標が達成されたならば、そのまま大学の入学準備になつているのである。教育課程は、本来、個人の全体としての人間性の発達をめざすべきなのである。」

しかし、この措置がそれぞれの大学でどれだけ実施されたかなどの実情と問題点については、改めて検討する必要がある*。この措置はひろく実施されるには至らなかつたとおもわれるが、その事実のなかに、高一大学の接続関係の実態とそれについての大学関係者の理解の実情の一端が示唆されており、新学制の本質的特徴が要請する接続関係を入試制度に貫徹することのむつかしさがしめされているようにおもわれる。

* 一九四九年—一九五七年の大学入試における代替科目出題状況についての実態調査には接し得なかつた。時期は少し後になるが、一九五八年度の入試についての調査報告『大学入学試験に関する調査』では、つぎのようにいわれている(17)。

「国立大学は、農・工・商および教員養成学部ほとんど全部が代替科目を出題している。公立大学は、国立大学と同様農・工・商学部をもつ多くの大学が代替科目を出題しているが、その比率は、国立大学に比べて少ない。私立大学の場合は代替科目を設けている学部はほとんどないといつてよい程度である。」

この概括には問題がある。同報告書の付表を調べてみると、旧制大学から新制大学となつた国立大学では、代

替科目を出題しているところがほとんどないこともその一例である。

ところで同報告は、この代替科目の問題についてつぎのように指摘している。

「まず代替科目で受験するものは入る者が少なく、受験者も年々減少している。次に代替科目の問題作成は非常に難しく、その問題が高校の指導要領を逸脱している難問が比較的多いといわれている。

従って代替科目で受験できる職業課程卒業者も代替科目で受験すると不利になるとも考えてか、また代替科目を設けない大学もあり、いくつかの大学を受験する場合融通がきかないと思つてか、代替科目で受験する者の数が減少している傾向にあるという。」

ほぼこれと同様なことを日高第四郎も指摘しているが(18)、日高が「職業課程出身の受験者のいない大学学部では問題作成に過重の負担がかかること」を「行きづまり」の第一の原因にあげていることが注目される。

個々の大学学部でみると、職業学科からの進学希望者が少ないことはたしかであろう。一例をあげると前掲調査の実施された一九五八年三月の高卒者七万余名のうち進学を希望した者は、一九万六七八名で、このうち普通科卒業者は一八万四五〇名(九一・七%)であった。これにたいして職業学科等の卒業者の進学希望者は、農業二三四八名、工業三九八六名、商業七二〇八名、水産七四名、家庭二二二名、その他四九〇名に過ぎなかつたとされている。この人数は学科を教科で区分したいわゆる大分類であり、工業などはさらに機械科、電気科等に細分される。同一学科からの進学希望者を全部合わせても決して多くはないのに、彼らが受験する大学学部は区区であるから、個々の大学学部からみれば、少数の受験生のために「過重の負担がかかる」と受けとられるのも理由がないわけではない。

しかし、いわばこれらの出題上の技術的な理由が代替科目を少なくしているのだとしたら、これはむしろ、出題が個々の大学学部によってなされることと高校―大学の接続関係との矛盾であるといふべきであるようにおもわれる。事態の推移は、こうした問題に手間をかけて工夫するなどきめ細かな配慮をするこ

とではなく、この矛盾を職業学科からの進学希望者を無視することで切り抜けるという方向にすすんだことをしめしている。

なお、ここでは慣例に従って私も「代替科目」と称しているが、この用語には、ほんらいそうであるべき科目にたいしてやむを得ず用いる代りの科目というニュアンスがふくまれるようにおもわれるので、職業学科の教科目も立派な高校教育のそれだという観点からすれば、適切な呼称とはいえないことも指摘しておきたい。

第四に、「初期」の大学入試制度の特徴としては、一九五四年度入試までではあったが、学力検査のほかに、進学適性検査が受験の必須要件として課されていたことを指摘することができる。学力検査がいわば検査教科目の学習の到達度を調べることを目的としているのにたいし、進学適性検査は、学んできた教科目に左右されない——したがって在籍していた学科の種類に左右されないような大学進学についての適性を把握することを目的としてきたと解される。進学適性検査は、国公立大学については、個別の大学学部が出题するのではなく、全国一斉に同一問題で実施するという実施方式の面でも従来の入試の方式と異なる特徴をもっていた。こうした趣旨と実施経過を分析した寺崎昌男は、「簡単にいえば、アチーブメント・テスト、学習到達度テストは個別大学にまかせる。しかし、個別大学の中における教育可能性、あるいは学習可能性、その推測はこちら（進学適性検査）で統一的にやる。」「そういう構造のもとに非常に重視されていた」のではないかと言ひ、さらに、「一部の通説と異なつて、以上のような意味合いで行なわれていた進適は、わりに評価できる改革であつたのではないか」と述べている¹⁹⁾。

このような意味をふくむ進学適性検査の「成績」が入学者選抜の方式としてはどのように活用されたのかはこれまでのところ充分明らかになつてはいない——一部の大学学部で予備試験、いわゆる足切りのた

めに活用したことは知られている——が、関係者の理解やこれを活用しようとする努力がなされなかったために、進学適性検査は、五四年度限りで事実上廃止されてしまった*。

* 寺崎は、進学適性検査が廃止された理由について三つの問題を指摘している。第一に、実施に当たった行政機関の事務負担が大きかったこと。第二に、問題を作成実施した側に予測性の自信がなかったこと。第三に、足切りに使った大学があり、進適の結果によって学力検査受験の機会をうばうことへの批判があったことがそれである。ただし、第二の理由については日本心理学会、応用心理学会でも認めていたところであるが、学習到達度以外の知能テストという形式そのものの持つ意味については高く評価して、早急な廃止に反対した事実は留意されるべきであろうとしている(20)。

進学適性検査に関する実施経過やその大学入学試験制度の一環としての意義などについては、なお今後の研究にまつべき点が多いが、この検査は、新制大学の入試から実施されるようになったのではなく、一九四七年度の(旧制)高等学校専門学校の入学試験から実施され始めたものである。(四七年度には「知能検査」と称され、四八年度から「進学適性検査」と称されるようになった。)この事実は、四七年度の入試から、(旧制)中等学校と(旧制)高等学校・専門学校との接続関係が改善され始めたことに関係しているとみなくてはならない。学校体系上の接続関係を理解するうえで好個の資料を提供しているので、つけ加えておく。

周知のように、一九四三年の中等学校令は、法規上はじめて中学校・高等女学校・中等程度の実業学校をたがいと同格の中等学校とした。しかし、これら三種の学校は依然として種別化されていたし、また、教育課程(たとえば同じ教科・科目の水準)のうえでも著しい差異が残されていた。他方、高等学校は、法規のうえからも、女子の入学を認めていなかった。中等学校とその上級学校との接続関係は、学校種別

ごとに異なっていたのである。

この事實は文教当局者にも敗戦後比較的早くに自覚されたとおもわれる。詳細に立ち入る余裕はないが、四六年には中学校と高等女学校との教育水準の差別を撤廃すべきことが指示され、また四七年度からは旧制高等学校への高等女学校・実業学校からの進学も認める措置がとられた。これらの措置によつてはじめて、学校体系上の位置（具体的には上級学校進学）という点に関して、中学校・高等女学校・中等程度の実業学校は中等学校として同格化されたのである。このため、（旧制）大学への正系の学校とされていた高等学校へは、はじめて、中学校とは学習経歴の異なる実業学校（と高等女学校）から受験する者が現われてくることになった。この点で、占領軍の担当官が四七年度の高等学校・専門学校の入学試験から進学適性検査を実施するよう勧告した際に、この年度から実業学校から高等学校への受験者があることに言及している（21）事實は重要な意味をもつていたと解される。すなわち、ここには、旧制中等学校と旧制高等学校・専門学校との間に設定された接続関係を、入学試験制度の面でも実質化するための措置を導入するという配慮があったように私にはおもわれる。

こうした事情は、新制高校―新制大学の関係においてはいつそう強く指摘できることであるが、残念なことに、おそらくは実業学校や高校職業学科からの進学希望者が常に少数派であるために、関係者に正確に理解されるに至らなかつたようにおもわれる。

五 コース制の導入と大学入試制度の改訂

前述のような「初期」の大学入試制度の特徴は、一九五〇年代半ば以降、高校学習指導要領の改訂と大
学側の学力検査科目への要求という両面から挾撃されるに至り、しつかりと定着するいとまもなく、急速
に変質させられてゆく。

* 前掲『大学と高等学校との関連』（一九五四年）には、大学側からみた問題点が、「大学側の一般教育運営上
みられる問題点」、「高等学校における履修科目選択に関する問題点」、「大学受験科目に対する大学側の希望表
示」としてまとめられており、大学側の要求を知ることができる。

なおこれより前、大学側に入試の学力検査科目指定の要望のあることを危惧した日教組は、五一年一月一日
付で、「科目指定は高等学校の根本的性格変更にも関係ある重要な問題でもありませんので、軽々しくこれを採用
する事なきよう」文部大臣に要望している(2)。同要望書が大学入試の科目指定制は「高校の教育課程を全く大
学の予備校化する傾向を惹起」することとしては、後年の事態からみて、正当な指摘であったということが
できよう。

一九五二年一二月の教育審議会への諮問に始まり、諮問されたときのメンバーによる「中間報告」とメ
ンバー交替後に出された第一次、第二次答申の間での基本方針の転換というような若干の曲折を経て、一
九五五年一二月に改訂された『高等学校学習指導要領 一般編』が刊行されるまでの経過とその意義につ
いては、主としてそこの「中等教育観」の転換に着目しながら、第四章においてやや立ち入って検討し
た。ここでは、主として、この学習指導要領改訂が大学入試制度（の改訂）にかかわっていたこと、この
改訂によって大学入試制度に重要な変化がもたらされるに至り、したがって以後の高校—大学の接続関係
に質的な変化がもたらされるに至った経過の概略を述べよう。

この高校学習指導要領改訂作業における最も重要な改訂点は、普通科の教育課程編成のなかにいくつか
の科目をセットで履修させるコース制を導入して、大学進学準備コースを公認し、推奨することにあつた。

別の機会に繰返し述べてきたように、伝統的には、上級学校に進学することのできる教育だけが他の教育と區別されて「中等教育」とみなされてきたのであった。これにたいして戦後日本の教育改革は、新しい中等教育制度の一環である高校に異なった意義を与えた。すなわち、高校は、小↓中↓高と「下から」構築された大衆的な教育、経済事情さえ許すなら希望する誰でもが学ぶことのできる教育、換言すれば国民教育の一環としたのであった。この点からみて、教育課程審議会が、第一次中間報告にみられた「高等学校教育は、大学進学の準備教育ではなく」という部分を否定（削除）して、大学進学準備コースを公認・推奨したことは重要な政策転換であった。進学準備課程を別種の学校として種別化することを企図したのではなかったにしても、普通科のなかに、進学準備課程といういわば古い中等教育観を復活させた措置であったといわなくてはならない。——実際には、この時期から急速に各県の小学区制が崩壊していくので、公然と大学進学準備をめざす高校が増加してくる。

この改訂の基本方針となった教課審の第一次答申（五四年一〇月一四日）は、「高等学校の普通課程と職業課程における共通必修の種類および内容は、できるだけそろえる」という第一次中間報告（五三年四月九日）とは反対に、「高等学校の教育課程は各課程の特色を生かした教育を実現することを眼目として編成すること」とした。とくに普通課程については、「上学年に進むにつれて生徒の進路・特性等に応じて分化した学習を行うようにすること」とし、その履修方法についても、「生徒が自由に科目を選択履修するたてまえを改め学校が定めるコースのいずれかを生徒が選択履修することをたてまえとする」ととして、自由選択制からコース選択制への抜本的な方針転換を明示した。そしてこれを具体化するたため、「各教科・科目の単位数は、各課程、各コースの必要に応じうるようこれを一種類のみとせず、これに幅をもたせること」とした。（ここでいう「各課程」は、今日のことばで言えば「各学科」に相当する。）

これとともに、普通教育に関する各教科のすべての科目には、科目ごとに、二種類の単位数あるいは幅のある単位数がしめされた。たとえば、物理、化学、生物、地学にはそれぞれ三単位と五単位の二種類の科目を設け、社会（新科目）、日本史、世界史、人文地理の各科目にはそれぞれ三ないし五単位という幅が設けられた。こうした措置のうえに、教課審の第二次答申（五五年二月一日）は、これらの科目の組合せでつくられる教育課程の編成例を全日制普通科に五コース、夜間定時制および昼間四日定時制普通科に三コース、他の昼間定時制普通科に二コースずつしめした。

教課審はさらに、五五年六月二十七日には各科の内容の大綱をしめした第三次答申を提出した。

文部省は高校教育課程の改訂を急いでいたので、これら三つの答申をそのつど全国に通達し、早くも五五年一二月にはこれら三つの通達を成文化した『高等学校学習指導要領 一般編 昭和三二年度改訂版』を刊行した。（各教科編もあいついで刊行された。）こうした経過を経て新教育課程は五六年度から学年進行で実施に移された。

ところで、右に略述したような高校学習指導要領改訂作業の経過、とくにこの改訂に際して、文部省が学習指導要領の国家基準としての性格の強化、高校へのコース制の導入を企図したことについて日本教育学会などから強い反対があったことなどは比較的よく知られているが²³⁾、この改訂が大学入試制度の改訂に連動していた事実は意外に知られていないようにおもわれる。

この点でまず注目されるのは、この教育課程審議会が、高校学習指導要領の改訂方針を審議しただけではなく、五五年三月二十九日に、「高等学校新教育課程の実施に伴う大学入学試験方法の改訂について」と題する「要望」を文相あててに提出し、大学入試の学力検査科目を高校のコース制に対応させて変更するよう要望したことである⁽²⁴⁾。

この「要望」が出されて間もなく、文部省は「昭和三十四年度以降の大学短期大学入学者選抜方法のうち学力検査実施教科について」（昭和三〇、一一二、六文大大第七一三号）という通達を出した。

改訂学習指導要領は五八年度には完全実施されたので（全日制課程の場合）、大学入試制度も、この学習指導要領、右の教課審の「要望」および「通達」にそって、一九五九年度入試から大きく改訂された。

（ただし、五九年度では、なお旧課程による受験にたいしても配慮されていたことはいうまでもない。）

教課審の右の「要望」は、この高校学習指導要領の改訂に伴う高校—大学の接続関係の変化について細部にわたって言及しているようにおもわれるので、ここでは、「要望」のうちの若干の特徴的事項を、「通達」や入試の実際および高校教育課程との関連を考慮しながら、やや立ち入って分析してみよう。

①「要望」は、「A 大学入学者選抜のための学力検査実施教科は、国語、社会、数学、理科、外国語の五教科とすることを原則とする」が、「B 特別の場合には五教科のうち一部の教科を除いて実施することができる」「C その場合も、国語、社会、外国語だけについて実施したり、数学、理科、外国語だけについて実施するというように、文科的教科の偏重や理科的教科の偏重にならないようにする」と述べている。「通達」の関係部分の文面もほぼ同趣旨であるが、Bの部分は「通達」では「ただし、これらの教科の全部について実施するか、或は一部の教科を選定して実施するかは大学の自由とするが」となっている。

国立大学の大部分が五教科の全部を実施していること、私立大学の大部分が「要望」や「通達」のこゝとばでいえば「文科的教科の偏重」や「理科的教科の偏重」になった検査科目を実施していること、は周知のところである。このような「偏重」が「大学の自由」の名のもとに公認されているわけであるが、これが一般化すれば、高校生の学習計画、高校教育課程構成の面に、国立大学系（さらに文系・理系・一般

に細分される)のほかに私学文系、私学理工系というコース制が成立することは、むしろ当然の帰結である。

②「要望」は、社会科について、「四科目とも出題し、その中から受験者をして一科目ないし三科目を選択解答させることを原則とする」とし、理科については「四科目とも出題し、その中から受験者をして一科目ないし二科目を選択解答させることを原則とする」と述べている。ただしこれについては、原則というこゝばを事実上無意味にしてしまうような重要な但し書きがつけられている。社会科について、「大学、学部、学科により、受験科目数または受験科目を指定することができる」とし、理科について、「大学、学部、学科により、受験科目数、受験科目またはその範囲程度を指定することができる」としているのがそれである。受験科目数の指定や受験科目を指定することが、当該学部、学科へ進学希望する高校生の学習計画、高校の教育課程編成を大きく拘束する結果を招くであろうことは多言を要しない。

五年年の通達は、この問題については何もふれていない。これは、ひとつには、すでに五三年九月二二日に出された「昭和三十年度以降の大学入学者選抜方法のうち学力検査の実施について」の通達で、大学にたいして、修得科目についての希望表示、および受験の時の選択科目についての希望表示が認められていたからではないかとおもわれる。この点について、たとえば六〇年七月の通達は次のように述べている。

(4)大学は、入学志願者に対し入学後専攻する学部、学科(これに準ずるものを含む)ごとに入学前に修得を必要と認める科目の表示をすることができる。

なお、必要な場合には単位数を加えて表示することができる。

(5)大学は、学力検査に際し高等学校における社会科、数学科、理科の三教科のうちそれぞれ受験者に科目を選択させる場合、前項の科目の中から選択することが好ましい旨を表示することができる。

(6)以上(4)(5)の希望表示は、入学試験期日の前々年一月末日までに決定の上公表するものとする。また以上の希望表示はいつたん決定した上は少なくとも数年間は変更しないようにする。(昭和二八年九月二二日付文大大第六九四号および昭和二九年二月一日付文大大第六九四号参照)

その後毎年出される通達においても、最近に至るまで、右の趣旨はほとんど変わっていない。通達に限り、高校における科目履修、および受験にさいしての科目選択について、大学が「希望」を表示することを認めるにとどまっていると解される。この点からみれば、教課審の「要望」が受験科目の「指定」を認めていることは、重要な問題を投げかけていることがわかる。受験科目(やその単位数)が指定されるならば、それが高校生の学習計画や高校の教育課程編成を強く拘束するであろうことは火を見るより明らかだといわなくてはならない。現実には、この「要望」が出されて後、「希望」表示の容認にとどまっていた「通達」の域を超えて、たとえば理系の学部において「物理」と「化学」の一方または両方を受験させるというように受験科目を指定する大学、学部が現われるようになった。

なお、社会、理科および後述の数学について、受験科目数を大学、学部の自由とし、また後述のように国語の範囲についても大学の裁量を認めるに至ったので、ここから、検査科目の構成がおのずと文科系、理科系に分かれるに至る。この構成が、高校の教育課程構成における文科系コース、理科系コースに対応するものであることは言うまでもない。

③「要望」は、右に関連して、社会と理科について、「二科目以上を受検科目とする場合は、同時に職業または家庭に関する科目を出題し、受験者をしていずれかの科目を選択解答させるものとする。ただしこの場合は、そのうち一科目は社会科の一科目を解答させることとする」(理科についてもほぼ同文)としている。五五年の「通達」にも同旨の文章がふくまれている。

ここには、高校の教育課程にコース制を採用すると言っても、少なくともたてまえの上では、職業学科と大学との接続関係の存在を無視できないことがしめされている。しかし現実には、検査科目が二科目以上でなければ、またその場合も代替科目が出題されなければ意味をなさないし、また受験科目が二つとも指定される場合にはまったくの空文になってしまうことはいうまでもない。「要望」や「通達」にはこの種のたてまえ論に過ぎない文章が少なくない。

④「要望」は、科目の単位数に幅がある場合、あるいは単位数に二種類ある場合には、単位数の小さいほうの科目から出題することを原則としている。たとえば、国語については「国語（甲）（九単位）から出題することを原則とする」とし、社会については「各科目の出題の範囲程度は、学習指導要領に示すところに従い、三単位の学習程度で解答できるものにとどめる」とし、理科については「各科目の出題の範囲程度は、学習指導要領に示す三単位の内容を基準とする」としているのがそれである。

ところがこれについても、「原則」や「基準」を事実上空文にしてしまう例外が設けられている。

国語については、「ただし、特別の学部、学科においては、国語（乙）、漢文の両科目について簡単な問題を出し、その中から一科目を選んで国語（甲）のほかに解答させることはさしつかえない」とされている。

社会については、「ただし文科系の大学、学部、学科においては五単位の程度で出題することができる。この場合、問題の一部に職業または家族に関する問題を出題し、受験者をして選択解答させることが望ましい」とされている。同様に理科についても、「ただし理科系の大学、学部、学科においては、五単位の内容で出題することができる。この場合、問題の一部に職業または家庭に関する問題を含めて出題し、受験者をして選択解答させることが望ましい」としている。

ところが、五五年の「通達」でも、それ以後の、たとえば新教育課程によって入試を実施する目前の五八年二月の「昭和三四年大学入学者選抜方法のうち学力検査実施教科について」の通達においても、教科によって単位数に幅があったり、単位数の異なる科目があることに注意を喚起する文言はまったく見当らないし、したがってまた、大きな単位数の科目で出題する場合には職業学科出身の者のためにその問題の一部にいわゆる代替問題をくわえるべきだとする文言もまったく見当らない。また管見の限りでは、各大学の入学試験要項においても、出題科目の単位数のことに言及したものは見当らなかつた（配慮した大学があるいは一部にはあつたかも知れないが、この点はなお今後の調査にまたなくてはならない）。

これらの事實は、教課審の「要望」がたんなるたてまえに過ぎないこと、各大学は、すべての場合に、教課審が特別な場合として認めていた大きい単位数の科目で出題するに至つたこと、すなわち、小さい単位数の科目は大学入試の検査科目ではあり得ないことを示唆している。このことは、高校教育課程にそくしていえば、複数の科目のある教科では、科目の種類が大学入試の検査科目とそうでないものとに種別化されるに至つたことを意味している。（六〇年改訂では、大学入試用の科目がB科目、そうでない科目がA科目となる。）したがって、たとえば五五年に改訂された『高校学習指導要領 理科編』が「三単位は職業に関する課程のためのもの、五単位は普通課程のためのものという規定ではない」としている（五ページ）のはその限りでは正しいが、大学進学希望者は五単位を履修しなくてはならないという趣旨をいそえなくては事態に正確に照応しているとはいえないのである。

⑤教課審の「要望」は、数学については次のように述べている。

A 数学Ⅰについて、九単位の範囲で出題することを原則とする。

B 特別の学部、学科においては、数学Ⅰのほか、数学Ⅱを受検科目に加えることができる。

C 数学Ⅱを受検科目に加える場合は、同時に職業または家庭に関する科目を出題し、受検者をしていずれかの科目を選択解答させるものとする。

D 数学Ⅲは学力検査実施科目としない。

右のうちにA、B、Cについては、以上の③④に述べたことをほとんどそのまま指摘することができる。しかし、Dは問題の多い要望であった。

右「要望」にみられるように、学習指導要領改訂の基本方針を審議した教育課程審議会や学習指導要領の原案作成に当たった教材等調査委員会は、数学Ⅲを大学入試の検査科目外であることを前提として審議をすすめてきたのであったが、五五年一二月の「通達」は確率及び統計を出題範囲から除くこととして数学Ⅲを検査科目に加えることを容認した。これについては、たとえば日本数学会等は数学Ⅲを正規の検査科目の一つとして認めるよう要望し、全国高等学校長協会はこれを除くよう要望するなど、いわゆる数Ⅲ論争がひきおこされた。結果だけをいえば、文部省は改めて五七年五月に「昭和三十四・三十五年度の大学入学者選抜試験における数学科の取扱について」という通達を出し、数学Ⅲを課す場合には、順列、組合せ、確率、統計を試験範囲から除くことを指示した。数学Ⅲだけについてはこうして一応の決着がつけられた。しかし問題は数学Ⅰにまで波及し、文部省は、五八年二月一二日には「昭和三十六年度以降の大学入学者選抜試験における数学科の取扱について」という通達を出し、数学の出題範囲を、(A)数学をとくに必要とする学部学科(「主として理科系学部学科」と注記されている)、(B)Aについて数学を必要とする学部学科(「主として文科系学部学科」)、(C)その他の学部学科の三つに区分してしめすに至った。ここでは、数学Ⅲの大学入試における取り扱いをめぐる論争とその帰結について立ち入って論評する余裕がないので、次の点だけを指摘しておく。

まず、この論争の経過は、高校の科目とくに普通教育に関する科目の位置づけが大学入試制度との関係で決まってくることをしめしている。数学Ⅲを創設した企図は必ずしも明らかでないが、これに限らず大
学入試の学力検査教科となっている国語、数学、理科、社会、外国語の五教科に属する科目に関しては、
たとえば入試に関係はないがいつそう深く学びたいと思う生徒に課すことを目的とするというような、高
校教育としての独自の観点だけで個々の科目の位置づけを決めることは、事実上できないことが明らかに
されたのである。^{*}進学希望者向き・就職希望者向きのコース分化を決めた教課審自体が程度が高くて大
学入試には関係がないという科目をつくろうとしたことは自己矛盾だということもできるが、こうした企
図が貫徹できなかったことは、高校の学校体系上の位置という点からみて、かなり重要な問題をふくんで
いるといわなくてはならない。

その後の経過は、たとえば高校学習指導要領の六〇年改訂の基礎となった教育課程審議会の答申が「大
学との関連」についても留意すべきだと公然と述べるようになった事実となって現われている。

第二に、右の一般的な問題と同時に、後に顕在化してくる数学に固有の問題の萌芽がここにみられるよ
うにおもわれる。後年の問題とは、全部ではないにしてもかなりの国公立大学（とくにその理工系学部）
が、「相対的に」という意味においてではあるが数学の入試に広範囲ないし高度な要求を出すようになる
ため、高校生の進路選択——国公立か私立か、文系か理系か——が、将来の展望とは無関係に、数学（と
くに数学ⅡBと数学Ⅲ）の成績を基軸として左右するようになってくる現象をさしている。その意味で、
数学Ⅲ論争は解決したのではなく、大学入試制度のあり方は高校教育あるいは青年の進路選択問題との関係
で研究されなければならないという好個の問題提起であったように私にはおもわれるのである。

* 逆に、大学側の要望あるいは大学入試制度だけが個々の科目の位置づけを決めてしまうということはできない。

ずつと後のことになるが、本来就職希望者向き——能力主義教育政策の観点からいえば「能力」の低い者向きに設定された「英語A」や「基礎理科」に関して、「英語B」や理科の他科目を選択せず、これらの科目しか履修してこなかった者が進学を志望する場合には、国立大学の共通一次テストはこれらの科目をも検査科目とせざるを得なくなったという経過は、この間の事情をしめしている。

⑥ 教課審の「要望」は、少なくともたてまえのうえでは、高校—大学の接続関係に格別の注意を払っていることは注目してよい。すなわち、いわゆる代替科目について、重ねて

A 農、工、商（経済）、水産、家政等に関する学部においては必ず上記により社会、数学、理科の科目またはその一部を職業または家政に関する科目またはその一部と代替して受検できるようにする。

B 上の方法については、それぞれ同系統のおもな学部ごとに、三教科のそれぞれに加えて出題する職業または家庭に関する科目の種類および範囲程度を全国的に統一するものとする。（傍点は引用者）という提言に加えて、

農、工、商（経済）、水産、家政等に関する大学、学部においては、できるかぎり同系統の職業課程出身者のための特別クラスを設置すること。

という接続関係の改善のための大学教育のあり方にたいする提言をも行なっているからである。大学進学希望者のそれぞれの系統別にコース制を設けよと主張し、大学は検査科目を指定してもよいと主張する同じ教課審が、ことさらに職業学科と大学との接続関係のあり方に言及する真意ははかりかねるものがある。しかしここには少なくとも、高校教育は職業学科をふくめて単一であるという性格からして解決されなければならぬ問題が提示されているという意味で注意を喚起しておきたい。

なお、代替科目の出題方式（とくに何の科目を課すか）は従来は個々の大学の選択にまかされていたと

解されるが、五九年六月二七日の通達で、六〇年度から実施される大学入試に関して、農業、工業、商業、水産、家庭、商船の各学科について、それぞれ、社会科における代替科目、数学科における代替科目、理科における代替科目が明示されるようになった。例を商業科にとってみると、社会科における代替科目としては「商業一般」、数学科における代替科目としては「商業簿記」、理科における代替科目としては「商品」がそれぞれ指定されている。どれくらい実施されたのか実情は明らかでないが、少なくとも施策の面ではきめこまかになってきたということはできる。

* しかし、このようなたてまえ論が、どの程度大学側に浸透していたのか、あるいは浸透させる努力が尽されたのかは、甚だ疑わしい。たとえば、大学基準協会の「大学への進学課程研究委員会報告」（一九五九年二月一六日）には、「高等教育はあくまでも高等普通教育であるという見地に立って、知識の偏りのないようにしてほしい」というくだりがある。ここでは、高等教育が「高等普通教育及び専門教育を施す」ことを目的としていることが、さらにいえば、高校には普通科と職業学科とがあることが、考慮から全く外されているようにおもわれるのである。

六 能力主義教育政策と大学入試制度

右に述べたような経過を経て、高校学習指導要領の改訂とともに、一九五九年度から（全面的には一九六〇年度から）は大学入試制度も抜本的に改訂され、したがって高校—大学の接続関係もまた大きく変化した。

この後、一九六〇年に再び高校学習指導要領が改訂され、これは六三年度から学年進行で実施されたので、全日制課程は六五年度に、定時制課程は六六年度に改訂教育課程が完成した。これに対応して、大学入試制度も六六年度から（全面的には六七年度から）改訂された。この高校学習指導要領の六〇年改訂の重要な特徴のひとつは、改訂の基本方針を審議した教育課程審議会の答申（六〇年三月三十一日）自体が述べているように、中等教育観やコース制の採用などの高校教育課程に関する基本的な考え方という点で、五五年改訂のそれを踏襲していることである*。したがって、科目の種類や構成、各科目の内容の範囲や水準という教育課程の実際面で多少の相違はあるにしても、六六年度以降の大学入試制度の特徴したがって高校と大学の接続関係の特徴もまた、基本的な点で五九年度以降のそれを踏襲しているとみることができ

* 六〇年に改訂された高校学習指導要領は、いくつかの点で、五五年改訂のそれとは違った重要な特徴をもっている。その一つは、六〇年改訂が学校教育法施行規則の一部改正による官報告示という手続をとって公布された事実にもられるように、学習指導要領の法的性格言い換えれば、教育現場にたいする国家基準としての拘束性が強められたことである。このような手続は、小・中学校学習指導要領については五八年改訂から採用されたものである。この手続面の変化は、教育課程行政が五〇年代末から六〇年代初頭にかけて大きく変化したことを示唆している。ただし、大学入試における学力検査は従前から学習指導要領およびこれに準拠して編集された検定教科書を主な素材として出題されていたので、大学側出題者の一定の見識がそこに介在するとはいえず、高校学習指導要領は大学受験に関する限り従来から教育現場にたいして一定の拘束性をもっていたとみなすことができる。もう一つの特徴は、六〇年改訂の高校学習指導要領がいわゆる能力主義に立脚していることで、この問題については本文でふれる。

ところで、大学入試制度との関係でみると、五五年の高校学習指導要領は、いくつかの科目について単

位数に幅を設けており、またいくつかの科目については異なる単位数をしめしているのであるが、大学入試の検査科目としてはこの違い（の意味）が表面に出ていないため、これらの科目に関しては高校―大学の接続関係が従来とは異なっていたことを事実上隠蔽する結果となっていた。これにたいして、六〇年の高校学習指導要領は、普通教育に関する教科のうちとくに大学入試の検査科目となりうるような科目については、二種の科目をたんなる単位数の異科目としてしめすのではなく、名称、目標、内容の範囲と水準、単位数のすべての点で異なる科目としてしめすようになった。社会科の「世界史A」（三単位）と「世界史B」（四単位）、数学の「数学ⅡA」（四単位）と「数学ⅡB」（五単位）、理科の「物理A」（三単位）と「物理B」（五単位）、外国語の「英語A」（九単位）と「英語B」（二五単位）などがそれである。また、国語の場合は「古典甲」（二単位）と「古典乙Ⅰ」（五単位）および「古典乙Ⅱ」（三単位）の区分が設けられた。このような学習指導要領に対応して実施された六六年度からの大学入試においては、「通達」により、これらA、Bの二種類ある科目については、すべていわゆるB科目のみが検査科目とされた。国語では、「古典乙Ⅰ」と「古典乙Ⅱ」が検査科目とされた。こうして、等しく高校の普通教育に関する科目でありながら、二種類の科目がある科目では、「古典甲」、「世界史A」、「地理A」、「数学ⅡA」、「応用数学」、「物理A」、「化学A」、「英語A」は大学入試の学力検査科目から完全に除外されるに至った。こうして、六〇年改訂とそれに対応する大学入試においては、五五年改訂の時期には隠蔽されていた「現代」の大学入試制度の重要な特徴のひとつが表面に出てきたということができる。

そこでここでは、まず、「初期」の特徴と対比しながら六〇年代以降の大学入試制度の特徴を概観し、ついで、それとの関係で六〇年代以降の高校教育の若干の特質をまとめてみよう。

①くり返しになるが、大学入試に課される教科のかなりの部分の科目が、実質的に「入試に出る科目」

と「入試に出ない科目」とに種別化されていることがまず注目される。これがもつ意味については後述する。

②右の前提のうえに、検査科目数および検査科目の一部または全部を（数学の場合には、さらにその範囲を）指定することが制度として認められているので、実際に多くの大学・学部が検査科目数や検査科目を指定するようになったことが注目される。

同時に一部教科の省略も認められているのに伴い、各大学の大学入試の検査科目構成は、まず教科数の多少で私大系と国公立大系に区分され、ついでそれぞれが科目数によって文科系と理科系に区分される。

この場合、文部省の通達が公認しているわけではないのに、現実には受験科目を指定する大学・学部が少なくないこと、逆に文部省の通達は推奨しているのに現実には代替科目を出題する大学・学部が少なくないこと、の高校教育に与える影響は決定的に重要となる。

③代替科目の出題については、A科目を履修した者がB科目を受ける場合の不利な点を補償する措置（前掲の「要望」にみられたような）は全くないこと、文部省の「通達」は、代替科目の出題方法についての方針は部分的にはきわめてこまかくしめしているが、実施する大学・学部が少ないので「たてまえ」にとどまっていること、などが指摘される。

④戦後初期に実施された進学適性検査と同様の趣旨のテストは実施されていない。一九六三年から始められた能力開発研究所のいわゆる能研テストには、学力検査のほかに適性検査もふくまれていた——したがってここには一定の研究の価値と可能性がふくまれていた——が、能研テストの全体としての趣旨が——齊学力検査の実施とその入試選抜への採用という点におかれていたため、多くの反対を受けて、六九年を最後に廃止されてしまった。

およそ以上の点だけからでも、第一に、高校の教育課程編成とくに普通科のそれは、大学入試の検査科目を軸として進学志望先別にコース別編成を余儀なくさせられるに至ったこと、第二に、専門教科目をふくむことから普通教育科目の大部分にA科目をとらざるを得ない職業学科は、大学入試の面で決定的に不利な位置に立つことになったこと、を指摘することができる。このような特質は、部分的には大学側の要求に始まったものもあるが、全体としてみれば大学入試制度が独自につくり出したものではなく、五五年改訂に始まる高校教育課程政策が企図したものであった。それが何を意味するかを簡潔に整理してみよう。

まず後者についていえば、職業学科が大学進学準備を主目的とした学科でないことはいうまでもない——普通科もまた大学進学準備を目的とした学科ではない——が、職業学科が高校教育として制度上、同格であることを実際化するためには大学入試の面で同格に扱われなくてはならない。個々の生徒の学力のでき不得きの問題でなく——それだけならば普通科にも指摘できる問題である——、教育課程の構成そのものが大学入試に決定的に不利だということになると、實際上、職業学科は同じ高校教育であるにも拘らず普通科と同格に位置づけられているとはいえなくなる。これは、制度としてみた高校—大学の接続関係が、職業学科と普通科とでは異なることを意味することになる。したがって、職業教育べつ視の風潮を改めるべきだという一部の声とは裏腹に、六〇年代に入って、中学校の進学指導や中学生の進路選択の面において、職業学科を普通科より一段低いものとみなす風潮が急速に広まった事実は、それ自体としてはむしろ政策の変化に正確に対応するものであったといえることができる。

第一の問題である普通科におけるコース制については、一定の指導のもとに生徒が主として自らの個性に基づいて希望し選択するものとして各種のコースが準備されるわけではないことに、注目する必要がある。「初期」の選択制とは違って、必ずしも、関心の深い問題をいっそう深く研究したり、得意な学科目

をいっそう深くあるいは広く勉強したりするためではないのである。五五年改訂以後のコースの意味は、まず高校を卒業したら就職を希望するのか進学を希望するのかによって大別され、進学を希望する場合には、志望する大学・学部が履修しておくことを希望し、あるいは（これが決定的なのだが）学力検査科目として課すとしている科目のふくみ方によってコースが種別化されることになるからである。コース選択は、生徒にとっては同時に進路選択たらざるを得ないが、教育課程構成の面からいえば、いわゆるB科目に代表される大学入試の学力検査科目によって類型が構成されることになる。

ここではこのようなコース制の意味を吟味するわけであるが、この場合、いわゆるB科目がコース分化の軸となっているという事実に鑑みて、六〇年改訂以後のコース制の意義はB科目の意義との関連で分析してみることが必要となる。

この点でまず注目されるのは、六〇年改訂の高校学習指導要領——そのもとになった教育課程審議会の答申にも同じことが書かれていた——が、高校の教育課程の編成をコース別とする趣旨について「生徒の能力、適性、進路等に応じて」編成すべきだと述べていることである（傍点は引用者）。五五年の高校学習指導要領は「生徒の個性や進路に応じ」となっていたのだから、「個性」が消えて「能力、適性」に代わったわけである。（ついでいえば、五八年の中学校学習指導要領が繰返し強調していたひとつは、生徒の「進路、特性等」への配慮であった。）生徒達を「能力」の名において差別的に分断するいわゆる能力主義教育政策は、一般に六〇年代以降の教育政策の最も重要な特質であるとされるが、それが最も端的に、最初に教育課程政策の面で行ったのが六〇年の高校学習指導要領であった。

そこでここでは、能力主義教育政策と高校教育課程および大学入試制度との関連について、さしあたりつぎのようなことを確認しておく。

一般に六〇年代の能力主義教育政策の特徴は「高度経済成長政策」として特徴づけられる六〇年代の一連の経済政策との関連でとらえられている(26)。経済審議会の「経済発展における人的能力開発の課題と対策」と題する答申(六三年一月一四日)は、一九六〇年の「国民所得倍增計画」を教育訓練政策の面で具体化することを企図したものであるが、この答申が「教育においても社会においても、能力主義を徹底する」ことを求めたこと、戦後教育の「画一化」を非難して「教育における能力主義徹底の一つの側面として、ハイタレント・マンパワーの養成」が必要であるとしたこと、などはその典型とされる。この考え方が、早くも六〇年の高校学習指導要領において、教育課程を「生徒の能力、適性、進路等に応じて」編成するという方針として具体化されたわけであるが、この点に関しては、これより前、一九五七年一二月二五日に発表された日経連(日本経営者団体連盟)の「科学技術教育振興に関する意見」が、「初等中等教育制度の単線型を改めて複線型とし、中・高等学校において、生徒各人の進路、特性、能力に応じ、普通課程(必要により、さらに人文系と理工系)と職業課程に分けて効果的な教育を実施すること」を求めている事実が、改めて注目に値しよう。普通科のコース制は経済界の要求する能力主義に従属するかたちで展開されてきたことが確認できるからである。

このようなコース分けの基軸となっているのがいわゆるA科目、B科目の種別化である。五五年改訂では「目標」は同じで単位数(したがって範囲と水準)の違いに過ぎなかったが、六〇年改訂では、目標、内容、範囲、水準等のすべての面で異なる科目とされている。教育研究の問題としては個々の科目に立ち入って検討することが必要であろうが、*高校教育課程のなかでの位置づけという当面の関心からみれば、むしろ文部省の係官の次のような説明の方が重要であろう(26)。

「Bの科目は、一種のアカデミックな構成になっているわけですから、それについて評価を厳重にし

ないでみると、どんな能力のものでも、Bの科目を受けたければ受けられるということになって、それは結局、進路に応じた社会的な区別が学校内に運び込まれることになるわけです。したがって、教科の評定という面で、やはり、A科目とB科目とでは少し差をつけないと、実質上変なことになってしまっているのではないだろうか。しかしながら、AとBとで評価を別にすれば、劣等感ということが問題になる。そこで考えなければならぬことは、やはりB科目の評価を厳重にして、それは自分にはできない科目であると、心からなっとくさせる方向にもっていかなければならないと思うのです。なんでもかんでもできてできなくても、大学にいきたいからB科目をやるんだというのではなく、能力に応じた教育を受けるんだという意識を、もう少し、生徒も父兄も持つようにならなければ、ほんとうの能力に応じた教育は確立できないのではないかと、わたくしは感じるのであります。」

少しよく読めば、「したがって」、「やはり」、「そこで」など前後関係を結ぶことばが論理的に意味をなしていないことはすぐわかることである。こうしたことはいわゆる能力主義の教育理論の特色のひとつだといってもよいが、^{*}ここでは、まず、学習指導要領が「能力、適性、進路等に応じて」というとき、コース分化の基準としての「能力」、「適性」、「進路」はそれぞれ同格のものではなく、「能力」に応じて区分することを優先すべきものとされていること、したがってコース分化の基軸としてのB科目はたんに希望する進路に応じて選ぶべきものではなく、「能力に応じて」選ぶべきものとされていること、そのためにはB科目の評価基準を厳重にすべきだとされていること、などの明らかにされていることが重要である。換言すれば、A科目、B科目の種別は、たんに大学入試の検査科目であるか否かの違いだけではなく、能力主義教育政策の重要なにない手とされているのである。

* A科目とB科目の違いを、「物理A」(三単位)と「物理B」(五単位)を例にとってみると、以下のようなこ

とが指摘できる(27)。「目標」についてみれば、「物理A」では「生活に関係の深い物理的な事象についての関心を深め、すすんでこれらを探求しようとする態度を養う」とされているが、「物理B」ではこのうち「生活に関係の深い」という部分を欠いている。逆に、「物理B」の「目標」には「物理的な事象に関する基本的な概念や原理・法則を系統的に理解させ……」とあるのに、「物理A」ではこのうち「系統的に」という部分を欠いている。この違いは、「化学A」(三単位)と「化学B」(四単位)とでも全く同様である。やや皮肉な言い方をすれば、大学に進学しない者、あるいは進学するにしても化学をさほど必要としない方面に進学しようとするものには、「生活に関係の深い」事象を非系統的に学ばせ、大学進学を希望するもの、とりわけ理系に進学しようとするものには、「生活に関係」があるかどうかに関係なく、「系統的に」学ばせる、というわけである。

** 堀尾輝久が指摘するように(28)、この同じ時期に経済審議会の長期計画策定に参画していた清水義弘は、「教育はそれ自身目的を有しない」と述べ、「教育の目的を規定するのは、現実の社会的諸力である」としている(29)。能力主義教育政策の論理がこのようなものだとするならば、その教育課程編成の教育(学)的論理が不明確になるのは必然であったとみるべきであろう。

このようなB科目、A科目の違いは、大学入試の学力検査科目の違いでもあるので、高校には、生徒の進学希望の有無という面から区別の実施がいわば強要されることにならざるを得ない。この意味では、能力主義教育政策は、大学入試制度の改訂を経ることによって高校教育の全体に貫徹する構造をもっているということができよう。

大学入試という面からいえば、学力検査科目にA、Bのうちの一方を強要されるというかたちで能力主義教育政策のなかに組み込まれているために、高校と大学とは能力主義教育政策——学力という面に着目すれば能力主義的な学力——をなかだちとして接続しているとみられるのである。

七 能力主義教育政策の展開

大学入試制度の改訂が高校学習指導要領の改訂とあいまって、能力主義教育政策の重要な一環として組み込まれていたことは前述のとおりである。ところで、この高校学習指導要領は高校の教育課題を「生徒の能力、適性、進路等に応じて」編成すべきだとしたが、これによって個々の高校が能力別、進路別のコース制を実施するようになったわけではない。というのは、高校教育課程の改訂に先立って、各県の高校の通学制が急速に再編ないし解体されたため、個々の高校内のコース分化より先きにいわゆる一流校、二流校、……の高校間格差の激化が急速に進行していたからである。

念のために確認すれば、高校教育を新しい中等教育の一環として実際化するための施策であった戦後初期の高校の統廃合がほぼ一段落した一九五二年には、全都道府県のちょうど半数にあたる二三道府県が小学区制を実施していた。小学区制（総合選抜制のもとでの地域配分も同じ、以下同様）のもとでは、小・中学校とほぼ同様に、同じ通学区域内の進学希望者が同一の高校に進学してくるから、どの高校にも、男女がほぼ同数集まることはもちろんのこと、個性の面でも進路の面でもあるいは中学校卒業まで身につけた学力の面でも、多種多様な生徒達が集っていたのである。高校学習指導要領の提唱するコース別編成は、たてまえとしてはこのような事情を前提とするものであった。

ところが高校教育の実態は、一九五二年においてさえも、二三都府県が小学区制あるいは大学区制を実施していたのであった。（この内訳は、中学区一五、小学区と中学区併用五、中学区と大学区併用一、大

学区のみ二、であった(30)。なおこれらの数字は、全日制普通科に関するもの——以下も同様——である。また、一九五二年度以前については、四九年の統廃合実施状況報告書以外には利用できる統計が見当らない。中学区制や大学区制のもとでは(ただし大学区といつても、四八年に制定された教育委員会法では全県下を一学区とすることは認められていなかった)、当時の高校のほとんど全部が旧制中等学校を前身としたものであったという事情もあつて、旧来の伝統や歴史、上級学校進学率、有名度、中学校であつたか高等女学校であつたか、等とそれによつて形成された住民の意識、等々によつて、「格差」解消のための一定の努力にもかかわらず、一流校、二流校……、あるいは男子校、女子校等の一定の種別化あるいは「格差」が生ずることは、實際上避けられなかつた。小学区制の実施は、教育の機会均等の実現とこうした「格差」ないし「格差意識」の解消をめざすものであつた。しかし多くの保守的な自治体は、一部に根強く残つていたこうした「格差意識」を積極的に利用して、小学区制の進展を阻止しただけでなく、いったんは実施しはじめた小学区制を、住民の間に定着するいとまもないうちに、つぎつぎに解体して中学区制あるいは大学区制へ移行したのであつた。その結果、小学区制を実施している道府県数は、早くも一九五五年には一二、一九六〇年には五と激減していた。もちろんこの小学区制の解体は、五六年の地教行政法の制定(旧教育委員会法の廃止)、六三年の高校入試制度の改訂などにみられるように(本書の第九章を参照)、文部省の方針としても推奨されていたのであつて、保守的な府県が文部省の方針に反して強行したのではなかつた。

かくて、六〇年に改訂された高校学習指導要領が実施されはじめた一九六三年の全国の通学区制の状況は、小学区制はもはや三道府県に過ぎず、中学区五、小学区と中学区併用一六、小学区と大学区併用一、小学区と中学区と大学区併用二、中学区と大学区併用一一、大学区のみ七、であり、全体として大学区を

ふくむ県は二一に達していた³⁾。小学区併用といっても、山間僻地や離島のような学区制をどう設定しようとも通学距離などの関係で実際問題として小学区制でしかあり得ないような地域もふくまれるから、小学区制の解体の実態はここにみられる数字以上にすすんでいるとみなくてはならない。小学区制の解体はその後なおすみ、全県下を小学区としているのは六七年以降京都だけとなる。

こうした経過のなかで、中学から高校に進学するプロセスで生徒を「学力」——能力主義教育政策の観点からいえば「能力」——によって各高校に振り分ける方式が急速に普及し定着していった。通学区内には複数の高校（とくに普通科）があり、いずれも通学可能な範囲にあれば（場合によっては、通常の手段では通学できないような大学区もあるが）、中学校としては何らかの指標を手がかりとして進学希望の生徒を不合格にならないように振り分けなくてはならぬ事態に追い込まれるわけであるが、ここに、一方では高校間の「格差」、他方では生徒の学力（「能力」）が最有力な指標として活用されることになる。事態はそのとおりにすすみ、普通科高校は、学力別に区分けされるようになっていった。

この傾向をいっきよに押しすすめたのが、一九六一年から実施された全国一斉学力テストであったとす藤岡貞彦の指摘³⁾は重要である。文部省の「昭和三十六年度全国中学校一せい学力調査実施要綱」は、学力調査の目的の一つに「中学校においては、自校の学習の到達度を全国的な水準との比較においてみることに、その長短を知り、生徒の学習の指導とその向上に役立たせる資料とすること」をふくんでいた。「これによって、戦後はじめて、中学校は自校の二・三年生の学力の水準が全国的にみてどの位置にあるかを行政的に知らされることとなった。そのため、県と県との間に、市町村間に、学校間に、学級間に、そして生徒間に、全国レベルでの学力の位置づけをめぐる関心が、そして事理必然に競争がうみ出された。」「ひとたびこの体制がつくりあげられれば事態は自動的に加速化する。」（傍点は藤岡のもの。）事

態はそのとおりにすすんだ。ただし一言、中学校の教師やテスト業者の最終的な関心は、県と県との間、市町村間、学校間、学級間での位置づけのいずれでもなく、高校の学区域内の中学生のなかでの個々の生徒の位置づけに向かつていったことをつけ加えるべきであろう。一斉学力テストの前後から、学区域一円——しばしば全県の中学校を対象としたいいわゆる業者テストが域内各中学校の協力を得て強力に実施されるようになったことはよく知られている。そして、私が調べた限りでは、テスト業者が、科目別、合計の最高点・最低点や、平均点、得点分布だけでなく、個々の生徒の成績の偏差値を提供しはじめた年次は、六三年から六五年の間に集中していたことを指摘できる。学区域内の高校相互間の入試成績の分布を調べてみた高校の教師たちが、従来はかなりみられた点数の重なりが急速に減少し、ハムを薄く切るように輪切りにされてきた、と言うようになったのはそれから間もなくであった。こうして能力主義教育政策は、テストと競争の日常化と点数（偏差値）による選別というかたちで急速に浸透していった。

こうしたなかで、個々の高校内での「能力」によるコース分化のまえに、各高校が「能力」別に分断されているのであって、大学入試制度との関係でいえば、個々の高校は、その前提のうえに、「進路、適性等」に応じて、また必要ならばそのなかで「能力」に依じてコース別編成をすすめるようになっていのが近年の状況なのである。学区制の全くない大学・学部の「格差」と「格差意識」とがこれを助長していることはいうまでもない。

- (1) これまでのわが国の大学入試制度に関する研究の状況については、関口隆克「大学入学者選抜制度と方法に関する諸問題」『レファレンス』第一七〇号、一九六五年三月、若松邦保・佐山孝治「大学入学者選抜制度に関する文献目録」同上誌同号、天野郁夫・新井郁男「高等教育に関する文献解題」日本社会教育学会編『教育社会学研究 26——高等教育の社会学』一九七一年、のうちの「大学入学者選抜」の項、増田幸一・徳山正人・斎藤寛治郎『入

学試験制度史研究』東洋館出版社、一九六一年、などを参照。

(2) 大田堯「青年期教育と大学入試問題——青年期教育制度の有機的一部としての入試制の創出を——」『国民教育』第三三号、一九七七年八月。

(3) 小一中の接続関係の特徴と問題点については、梅根悟『中等教育原理』第一版、誠文堂新光社、一九七三年、七八―八三ページ参照。

(4) 角田一郎『高等学校教科課程の理論と実際』興文社、一九四八年、四ページ、文部省教育局『新制高等学校教科課程の解説』教育問題調査所、一九四九年、二ページ。

(5) 岩橋文吉「高等学校教育と大学教育との接続の最適化に関する研究」、権藤与志夫「大学入学前後における教育・指導に関する調査研究——高校の学校格差による類型的ケース・スタディ(その二)」『九州大学教育学部紀要』第二一集、一九七五年、中島直忠・池田輝政・樋口嘉一・西睦夫・松永裕二「高等学校と大学の接続に関する大学の実態と意識」日本教育学会第三七回大会、一九七八年八月三〇日、など。

(6) 拙稿「戦後高等教育の理念と展開」木下春雄・竹内常一・田代三良編『講座・現代の高校教育』第六卷、草土文化、一九七九年、また、本書八章を参照。

(7) 日本教職員組合大学部「国民のための大学一九七七——日教組大学部教研第八回集会報告」一九七七年、三二―三三ページ。

(8) たとえば、城戸幡太郎「教育段階における高等学校の地位の研究」『北海道大学教育学部紀要』第二卷、一九五四年、二ページ。

(9) 「日本教育学会第一四回大会部会報告」『教育学研究』第二三卷第一号、一九五六年三月。

(10) 拙稿「高校教育課程の性格の問題——一九五六年改訂の一つの問題点」『教育』一九七七年三月号、四月号、同「高校普通科の教育課程における中等教育観に関する覚書」『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』第二三卷、一九七七年、以上を改稿して本書第四章に収録。

(11) 一九七八年一〇月二八日の教科研・青年の進路選択研究会例会で報告した「戦後日本の大学入試制度の変遷に

ついで——時期区分と各期の特徴概観」をもとにしている。

(12) 有井發巳雄「高校と大学の理科学科の選択について」『大学基準協会会報』第二二号、一九五四年一〇月、一八ページ。

(13) たとえば、新制大学発足の初期に大学の一般教育の理念と實際を最も詳細に検討した文献として知られる「大学に於ける一般教育——一般教育研究委員会中間報告」『大学基準協会資料』第六号、一九四九年七月、「大学に於ける一般教育——一般教育研究委員会報告」『大学基準協会資料』第一〇号、一九五一年九月、には高校—大学の接続関係についての記述は見えない。

(14) 増田他、前掲書、一〇二ページ。

(15) 村上智「わが国における入学者選抜制度の変遷とその特徴」『文部時報』第一〇九〇号、一九六八年五月、五〇ページ。

(16) 文部省学校教育局、前掲書、二ページ。

(17) 文部省大学学術局大学課『大学入学試験に関する調査』一九五八年、三六ページ。

(18) 日高第四郎「大学入学試験について」蠟山政道編『大学制度の再検討』福村出版、一九六二年、二七ページ。

(19) 寺崎昌男「戦後大学改革当時における大学と高等学校との関係」日本教育学会入試制度研究委員会『入学試験制度の教育的研究』第四集、一九七八年一〇月、一一四ページ。

(20) 寺崎、同上書、一一四—一一五ページ。

(21) エドミストン「日本に於ける上級学校入学者の選抜法」、増田他、前掲書、二九五ページ。

(22) 増田他、前掲書、三一七ページ。

(23) この間の事情については、肥田野直・稲垣忠彦編『教育課程・総編——日本の教育改革6』東京大学出版会、一九七一年、三〇六—三三三ページがくわしい。

(24) 「要望」の全文は、増田他、前掲書、三三四—三三五ページに収録されている。

(25) 大田堯編『戦後日本教育史』一九七八年、岩波書店、二九一—二九六ページ（この部分の執筆者は堀尾輝久）。

- (26) 安達健二『中等教育の基本問題』一九六三年、五五ページ。
- (27) 原正敏・佐々木享「科学・技術の発展と民主教育」『講座・現代民主主義教育』青木書店、一九七〇年、二八五ページ。
- (28) 大田堯編、前掲書、二九二ページ。
- (29) 清水義弘「経済成長と教育政策」『二〇年後の教育と経済』東洋館出版社、一九六一年、五九ページ。
- (30) 文部省『昭和二七年公立高等学校入学者選抜実施状況および学区制に関する調査報告』一九五二年九月。
- (31) 文部省初等中等教育局『公立高等学校入学者選抜実施状況に関する調査報告書・昭和三八年度』一九六三年一〇月。
- (32) 藤岡貞彦「教育を人間の場に 教育の場に人間を——教育における価値の転換——」『教育』一九七八年一月増刊号、一七ページ。

第八章 高校入試制度改革の基本問題

一 はじめに

公立高等学校入学者選抜制度を、ここでは高校入試制度という。この意味での高校入試制度は、高校をふくむ現代日本の学校制度の一環として位置づけられている。高校入試制度は、高校教育という学校制度それ自体ではないが、高校教育の性格やその学校体系における位置づけと不可分の、独自の目的と機能をもった制度である。

高校教育という学校制度は、日本資本主義の発展のひとつの産物であり、反映である(1)。今日の高校教育をどのように民主的に発展させるかという展望は、わが国の政治と社会をどのように民主的に発展させるかという課題とかく結びつけられている。この課題と切り離しては、高校教育に関するどのような展望も画餅に帰するおそれがある。また、高校教育には、国民諸階層の要求と運動が直接にあるいはさま

さまざまな屈折を経て反映するので、高校教育の制度に関する展望を一義的にみさだめることはむづかしいが、現実を深く科学的に分析するならば、幅広い国民的合意をもちとることのできる展望を切りひらくことは可能である。圧倒的多数の国民にいまや義務教育に準ずる教育制度と受けとられている高校教育を、制度としても準義務化し、さらには義務教育化する展望をきりひらくことも、今日では現実的な課題となっている。(第二章、第三章を参照)

高校教育の性格やその学校体系における位置づけと不可分のものであるという意味では、高校入試制度改革の展望は高校教育改革の展望と結びつけられているが、入試制度という独自の目的と機能や位置づけに着目してみるならば、中学および高校教育の性格や位置づけと相互規定的な、改革の展望をもつことができる。

ここでは、右のような意味で、主として、高校入試制度の民主的改革にかかわる高校入試制度に固有の、若干の理論的な問題を解明することに課題を限定したい。

今日一般的に問題とされているいわゆる高校入試制度問題には、通学区制、男女共学制のほか、いわゆる内申書の成績と学力検査の成績との比重のおき方、学力検査の教科の数や種類など学力検査のあり方、推せんや面接の採用の可否、一部の学科におけるいわゆるくり入学、など入学者選抜の具体的な施策をめぐる諸問題がふくまれ、高校入試制度改革というときにはこれらの施策に関する改善策を問題とすることが多い。ここでは、このような高校入試に関する具体的な施策の問題にはならず、その施策の根底にあつて施策を成り立たしめる中学校教育と高校教育との接続関係の理念と実態に関してやや立ち入った検討を加え、高校入試制度改革に関する若干の理論的な基礎を明らかにしようとおもう。

二 小—中—高の連続性

高校入試制度の制度としての特質は、基本的には、中学校や高等学校の性格や学校体系における位置づけと同時に、中学校教育と高校教育との接続関係如何に規制されていると考えられる。その意味では、中学・高校の性格や学校体系における位置づけから議論をはじめべきかもしれないが、この点については平原春好のすぐれた論稿がある(2)(3)ので、ここでは、まず最初に中学校教育と高校教育との接続関係から検討しよう。

戦後改革に際して構想され創出された学校体系の特質は、教育基本法と学校教育法の条文に結実している。(いうまでもないことだが、いわゆる六・三・三制は、法的には、学校教育法によって創出されたのであり、でき上がった学校体系を学校教育法が追認したのではない。学校教育法には、まさにつくられようとする学校体系の特質と理念に関する理想が盛り込まれているのである。この理想の実現をめざした施策が実行されなければ、またその点で国民の合意がなければ、理想と実態とのずれが起こる。) 小—中—高の接続関係に着目してみると、中学校の教育は「小学校における教育の基礎の上に」施すことを目的とする(第三十五条)、高等学校の教育は「中学校における教育の基礎の上に」施すことを目的とする(第四十一条)。ここにみられるような、上級の学校の教育が直接に下級の学校の教育の基礎の上に行なわれるべきことを定める規定、あるいはこの規定にみられる学校間の直接的な接続関係は、戦前の教育法令にはほとんどみられず、この規定に定められた小—中および中—高の直接的な接続関係は、戦

後改革により創設された学校体系のもつとも重要な特質のひとつであり、いわゆる六・三・三制の民主主義的な性格をしめすものである。

この点に関して、文部省当局者の手になる解説書が学校教育法第四十一条の当該部分の解説において、つぎのように指摘していたことは注目に値しよう。

「高等学校の教育が中学校における教育を基礎とするものであること。従つて中学校と高等学校の教育は一貫した、連続的なものであることを要求する。中学校は小学校における教育を基礎とするものであるから（法三五）、彼此総合すれば小学校、中学校及び高等学校は、児童生徒の心身の發達に應じて、相互一貫した教育を実施することが要請されているわけである（4）」（傍点は引用者）

小・中・高校は、それぞれ「初等普通教育」、「中等普通教育」および「高等普通教育及び専門教育」というタームで表現される教育目的の実施をめざしながら、かつ、小・中・高の教育は連続的なものでなければならぬとするところに、今日の学校体系の特質がある、というのが右の解説の趣旨である。しかし、この場合、小・中・高の連続性は、連続性一般ではなく、また上からの連続性でもなく小↓中↓高という下からの連続性であるところに重要な特質がある。この点に関しては、一九四七年に定められ、四八年に限つて実施された高校の学習指導要領が「高等普通教育を主とする高等学校の教育課程」の一部に「大学進学の準備課程」をおいてよいことを規定したところから、高校（とくにいわゆる普通科）を「大学の予備門と考へる」「誤解が生じた」こと（5）、つまり大↓高の連続性が認められるかの如き誤解が生まれたこと、文部省当局者が一九四八年に入つて四九年度以降に実施されるべき教育課程においてこの「誤解」を払拭する努力を重ねたことは別の機会に述べた（6）が、かかる誤解が生じないよう、連続性が「下から上へ」の連続性であることを係官がつぎのように強調していたことは想起されるべきであらう（7）。

「新制度の高等学校は大学の、中学校は高等学校の、小学校は中学校の準備教育を施す機関ではなく、少年時代に与えるのが適当な教育を小学校で与え、青年時代に与えるのが適当な教育を高等学校で、できるだけ多くのものに与えるというように、一貫した体系で『下から上へ』積み上げてゆき、国民の教育を基盤から高めてゆくというデモクラティックな精神が前提とされていること。このことは、旧制高等学校が大学の準備教育を行う機関であるのと対比すると明瞭であらう。即ち新制高等学校教育は少数者のための教育ではなく、小中学校の義務教育と共に国民大衆のための教育である。」

戦後改革で創出された六・三・三の学校体系が小↓中↓高の連続性、一貫性を要請し、これが現代日本の学校体系の民主主義的性格をしめすものであることは右にみたとおりであるが、なお念のためにつけておれば、学校教育法の大学および高等専門学校の目的規定（第五十二条、第七十条の二）には、中学、高校の場合と異なつて、これらの教育が直接の下級の（すなわち大学の場合は高校、高専の場合は中学）教育の基礎の上に行なわれる旨の定めがない。これは、戦後日本の学校体系においては、中―高専、高―大の接続関係が小―中、中―高のそれとは異なるべきことを要請していると考えることができる。

三 中―高の接続関係の民主主義的性格

すでにみたように、戦後日本の学校体系は小↓中↓高の連続性を要請しているが、しかしこれは、厳密な意味での一二年制の一貫教育を行なう学校を理想としているわけではない。小学校、中学校、高等学校のそれぞれに、子ども・青年の発達段階に応じた固有の教育目的が設定され、その必要に応じて教育課程

が編成され、教育諸条件が整備されているのであって、相互間に連続性が要請されているといつても、三段階の学校に区分されているから、その連続性の性質、いかえれば接続関係のありようが問題となる。

ところで、戦後日本の学校体系における小―中の接続関係の特質について梅根悟が注目してきたことは知られているが(8)、中―高の接続関係に関しては、私の知る限り、これまでのところ、科学的な説明はあまり行なわれてこなかったようにおもわれる(9)(10)。

(ついでにいえば「接続関係」というタームは、梅根悟にしたがったものである。なお、日本共産党が一九七七年六月三〇日に発表した『国民の期待にこたえる教育改革への提言』のなかには、幼・小・中・高のつなぎを合理的にし、「幼年期から青年期におよぶ青少年の発達と学習を保障する見地……」あるいは「受験地獄をなくしてすべての希望者に高校教育を保障し、中学教育と高校教育のつなぎを合理的にして、……」という注目すべき提言がふくまれている(傍点は引用者)。前後の文脈からおして、ここにいう「つなぎ」は「接続関係」とほぼ同義であるようにおもわれる。)

中―高の接続関係をみるまえに、小―中の接続関係を一瞥しておこう。

戦後改革で創出された義務教育は、国民が教育を受ける権利を有することを大前提として、義務教育年限を九年間とするといういわゆる年教主義(教基法第四条)と、満六歳になった翌日の学年から満一二歳になった日の属する学年末まで小学校に在学させ、また小学校卒業者に満一五歳になった日の属する学年末まで中学校に在学させなければならぬ(学校教育法第二十二條、第三十九條)といういわゆる年齢主義ののちとして実施されている。(念のためにいえば、中学校を卒業させることを義務づけているわけではない。)保護者に就学義務を課すと同時に地方自治体に小・中学校の設置義務を課しているので、小学校卒業者は学区域の中学校に無条件に進学できる。公立中学校では入学者の選抜を行なうことが許されて

いないという意味では、小—中の接続関係は直接に接続しているといえるが、厳密に言えば小—中間に関門がないわけではない。

というのは、小学校は、児童の平素の成績を評価して各学年の課程の修了または卒業を認定しなければならぬとされ（学校教育法施行規則第二十七条）、小学校の全課程を修了したと認められたときに卒業証書が授与されることになっている（同規則第二十八条）ので、逆にいえば、小学校の全課程を修了しなければ小学校を卒業できないし、中学校に進学できない、と解されているからである。いかえれば、小学校卒業者は全員が無条件に中学校に進学できるという意味では小—中の接続関係は直接的であるが、この接続関係には小学校の課程の修了という要件が介在しているのである。小—中の接続関係におけるこの関門が一般に自覚化されていないのは、小学校の各学年の修了や卒業がある意味では形式化している部分があるからであろう（II）。

中—高の接続関係には複雑な問題がからんでいる。この点に関する文部省の見解が時期によって変わっているからである。

高校発足後、高校教育の性格を左右する高等学校の学習指導要領も、直接に高校入試制度のあり方を規定する学校教育法施行規則第五十九条も、また具体的な入学者選抜の実施方法を指示する通達も小刻みに改訂されている。それに応じて中—高の接続関係に関する理解も微妙に変化している。しかし、初期の、少なくとも一九五五年末に高等学校学習指導要領が改訂されるまでの、また時期をくり下げる下限としていえば、高校入試制度を規定している学校教育法施行規則第五十九条が一九六三年に抜本的に改訂されるまでの、中—高の接続関係に関する文部省の見解はほぼ一貫したものであった。それは、ひとくちに「希望者全員入学制」ということができるものであった。

一九六三年以降にも、高校の学習指導要領は改訂されたし、具体的な入試選抜の実施方法を指示する通達も改訂されている。選抜の実施方法という点についていえば、学力検査の科目が減少するなどの点に着目すれば、一九六三年以降のほうがむしろ多く変化しているように見える。しかし、そこにしめされている高校教育の性格という点に着目してみれば、七〇年改訂をあいだにはさんでいるにも拘わらず高校学習指導要領は六〇年改訂（六三年度より実施）以来その性格が大きく変わったとはいえないように考えられるし、学校教育法施行規則は六三年改訂以後には改訂されていないから、教育制度に表現されている中高の接続関係は、一九六三年を境にして大きく二分して考えることができる。

そこでまず、初期の、右の大きな区分でいえば一九六三年までの中—高の接続関係を検討してみよう。

（六三年にいたる経過のなかでの変化の検討は別の機会に譲り、ここでは必要がない限り言及しない。）

中—高の接続関係を考える場合、大前提となるのは、理念上——それぞれの学校の教育目的の上で、とていいかえてもよい——中・高が連続したものが否かだが、第一節で検討したように、現行制度においては連続しているものと解することに疑問の余地はない。そこで、具体的には、中—高の接続関係が小—中の接続関係に對比して如何なる特質をもつかが問題となる。小—中の連続性に介在するのは小学校を卒業しているかどうかだけであつた。この点で、中—高の連続性に関しても、初期においては、基本的には、中学校を卒業しているか否かだけが高校入学に必要な要件であつた事實は強調される必要がある。

すなわち、学校教育法第四十七条は、高校の入学資格を中学校の卒業者（またはこれに準ずる学力ありと認められた者）と規定しているが、高校入学に関し必要な事項は監督庁が定めるとした第四十九条を受けて、学校教育法施行規則はつぎのように規定されていたのである。

第五十九条 高等学校の入学は、校長がこれを許可する。

② 入学志願者が入学定員を超過した場合は、入学試験を行うことができる。(第二項「入学試験」は四八年一〇月に「入学者の選抜」と改訂された。)

いうまでもなく問題となるのは第二項であるが、これについては、「入学志願者数が入学定員を超過した場合には、入学者の選抜を行うことができる。本条の反対解釈として、入学志願者数が入学定員と同数又それに満たない場合に、優秀な生徒のみを入学させようとして入学者の選抜を行うことは許されないと解すべきであろう」という疑問の余地のない解釈が与えられていた(12)。いうまでもなく、この規定の趣旨はいわゆる希望者全員入学制である*。

* 「希望者全員入学制」という用語は、一九五一年九月一日付の文部省初中局長通達「公立高等学校入学者選抜について」において、「現在の高等学校は義務制でこそないが、国民全体の教育機関として、中学校卒業者で希望する者はすべて入学させることを立前とし、……」と述べられていることに由来し、ここにいう「立前」を指している。「全員入学制」ということは自体は、高知県の高校全員入学運動のなから生まれたとみられるが(13)、粟津は、「高校全入制とは、高校入学志願者全員入学制の略称である」としている(14)。

希望者全員入学制の場合、入学希望者が無条件に入学できるかどうかは、基本的には、中学校の卒業資格(またはこれと同等と認められる学力)を有していること(これは小一—中の場合と同様である)と、希望する高校に収容力があるかどうかで決まる。志願者数が収容力を超えている場合には、高校は義務制ではないので、止むを得ない措置として入学者の選抜が行なわれるが、新制高等学校は「その収容力の最大限まで、国家の全青年に奉仕すべきもの」という位置づけが与えられていたから、「選抜をしななければならない場合も、これはそれ自体として望ましいことでなく、やむをえない害悪」で、経済が復興すれば収容力の拡充によって克服されるべき課題であるという評価が与えられるものであった(文部省学校教育局

『新制中学校・新制高等学校 望ましい運営の指針』一九四九年四月、傍点は引用者)。これが、希望者全員入学制と呼ばれる中—高の接続関係の特徴である。

右にみたような中—高の接続関係の特徴は、中学校および高等学校の性格と学校体系における位置づけと正確に照応しているということが出来る。すなわち、中学校は前期の中等学校であると同時に義務教育を行なう学校であり、かつ小学校からすすむことのできる唯一の学校としてすべての国民に開かれている。他方、高等学校は、後期の中等学校として創出されたが、それは等しく「中等教育」であるとはいっても上級学校への進学準備の課程ではないという点や、専門教育（その大部分は職業教育である〔15〕）を施す学科をも正規の中等教育として位置づけられており、かつ、中学校からすすむことのできる唯一の学校でありしかも前節でみたように「下から」連続する大衆的な学校である。いかえれば、戦後改革によって創出された学校体系は、中学校と高等学校とを合わせて新しい中等教育とすることによって、歴史的な課題となっていた「青年期の教育」を統一的に実現することを企図したものとみることが出来るが、このような新しい学校制度にふさわしい新しい民主主義的な接続関係として、希望者全員入学制が採用されたとみてよいであろう。

なお、希望者全員入学制という中—高の接続関係のもつとも重要な特徴は、この接続関係が、すべての国民が教育を受ける権利をもっているという近代の人権思想にねざした現代社会の民主主義的な教育思想にねざし、その制度的保障をはかるうとするものである、という点である。その意味で、しばしば「教育の機会均等」ということばで語られるこの思想と接続関係との相互関係——たとえば、旧教育委員会法第五十四条、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第五十条が、「高等学校の教育の普及及びその機会均等をはかるため」に通学区をを設定する、としていることの教育学的意義——は、深く解明される必要

があるとおもわれる。

希望者全員入学制のもとで「やむをえない害悪」として行なわれた入学者の選抜制度の経過については別にのべるので、希望者全員入学制自体の問題点につき、一、二言及しておく。

すでにのべたように、希望者全員入学制のもとでは、高校進学に介在する関門は、進学希望者が中学校を卒業していることと、希望者を収容する定員枠が高校にあるかどうかの二つである。戦後の日本資本主義が発展するなかで、また、戦後の教育制度の民主主義的な性格が広範な国民に支持されたなどの結果、高校進学希望者が年ねん増大したのにたいし、高校側の収容力の増大がこれに追いつかず、しばしばあるいは慢性的に不足していた結果として、文字どおり希望者全員入学制を実現していた初期の高知県などはむしろ例外に属し、入学者の選抜は行なわれることのほうが常態となっていた。ここから、一部に、中—高の接続関係を合理的に解決するみちがあたかも選抜制度を改善するなかにあるかの如き観念が生まれた。歴代保守党政権のもとでの文教行政はこの観念を積極的に活用し高校入試制度問題として前面に押し出している。しかし同時に、問題の基本的な解決の方向を高校の収容力の増大、すなわち高校増設に求める運動が父母・教師・地域住民の運動として次第に発展していることは周知のところである。高校増設が、民主主義的な中—高の接続関係の実現をめざすものであることはいうまでもない。

ところで私は、同時に、中—高の接続関係は中学校の課程を卒業した者が進学できるとしている点に注目しないわけにはいかない。さきに小—中—高の接続関係のところでもふれたように、今日の義務教育制度は満九年間、一五歳までの就学を義務づけているのであって、中学校の課程の修了を義務づけているわけではない（満一五歳をこえて原級に留まった場合には、保護者の就学義務は延長されることにはならない、という行政解釈がある——初中局長回答昭二八・三・一二学委初二八参照）。学校教育法施行規則第五十五

条の準用規定によって、中学校は、生徒の平素の成績によって各学年の修了または卒業を認めるのであり、とくに、卒業証書は中学校の全課程を修了したと認められる者に授与される。その意味で、中学校の卒業はけっして形式的なものではない。形式的なものではないからこそ、高校進学要件とされ、中—高の接続関係のなかに位置づけられていると考えられるのである。

各学年の修了あるいは卒業の要件としての中学校の全課程の修了の認定が実質をそなえずに形式化すると、中学校を卒業していることが高校進学の見込要件とされている関係で、希望者全員入学制という現代の学校制度にそくした民主主義的な中—高の接続関係が足もとから掘り崩されるおそれがあることに注意を喚起しないわけにはいかない。教育課程の基準や教科書の検定などが不当な国家統制のもとにおかれ、学級あたりの生徒が異常に多いすしづめ学級になっているなど教育条件の整備が遅れ、いわゆる五段階相対評価が強要され、加えて現代資本主義のもとでの貧富の格差が勉学条件の格差をうみ出しているなどの悪条件が重なっているなかで、何をもちて厳密な意味での中学校卒業の要件とするかは必ずしも容易な問題ではない。いわゆる「落ちこぼれ」や「学習のおくれ」の増加、高校生の学力低下——その大部分は、高校に入ってからではなく、小・中学校の間に生じたものといわれている——人格のゆがみと非行の増大などが指摘されていることは、教師・父母・地域住民・行政が一体となって小・中学校の教育力の強化を求めているといえるが、それは、希望者全員入学という民主的な中—高の接続関係を文字どおりに現実のものとするためのもっとも重要な要件の一つであるといわなければならないであろう。

四 中—高の接続関係の改訂

一九六三年八月二三日に、中—高の接続関係を根本的に変えてしまふような学校教育法施行規則第五十九条の改正が公布・施行された。改正の特徴をひと口でいえば、中—高の接続関係を希望者全員入学制から選抜制へ変更するものであったから、それは、希望者全員入学制がもっていた民主主義的な性格に対比していえば「改悪」といわれてもやむをえない改訂であった。それ以前に、同第五十九条に小刻みの改訂が行なわれたし、高校入試の実施方法にも変更があったし、高校学習指導要領の改訂も行なわれたし、一九六一年には学校教育法が改正されて高等専門学校が成立したので、高校はすでに中学から進学しうる唯一の学校ではなくなっていた。その意味では中—高の接続関係にも小刻みな変更はあったといえるが、六三年の変更は、大きな画期となるものであった。

高知県を起点とした高校全入運動は、五〇年代末から急速に各地に広がりはじめ、一九六二年四月には高校全入全国協議会が結成され、この全入協が軸となつて「進学希望者を全員入学させるため、施設設備を大幅にふやす」ことなど目標とした運動が各地で展開されていった(16)。希望者全員入学の実現を要求する声が強まるなかで、一部では近い将来における高校教育の義務化さえ話題になつていたこの時期、六二年八月一七日に文部省は高校教育対策協議会(会長木下一雄)に高校教育の当面する諸問題に関する改善策を諮問したが、同協議会は同年十一月一三日に「高等学校入学選抜制度について」答申を出した(17)。答申の趣旨は、一、進路指導の徹底、二、「高等学校への入学者の選抜は生徒の中学校における学

習の到達度と高等学校教育を受けるに足る資質と能力を判定の上行なわれるべきである。この趣旨にもとづいて、法令上も関係規定を整備する必要がある」という希望者全員入学制の原則を選抜制の原則に変える勧告、三、学区制の改訂勧告、四、とくに必要な場合の入試における面接の採用の四点にわたったが、主眼が二項にあったことはいうまでもない。なお、同答申の第三項は、答申文だけを読むとむしろ都道府県教委が「その所轄の地域を数個の通学区に分ける」とした旧教育委員会法第五十四条の趣旨に近い印象を与えかねないが、文部省の担当官が解説したように、「端的に言えば中学区が適当であるが、地域によつては大学区の方が適切な場合もある」という(18)学区制拡大を勧告するところに趣旨があつたことは見逃せない。

右答申を受けて六三年八月二三日に、学校教育法施行規則第五十九条の一項、二項(前掲)はつぎのよりに改正された。

第五十九条 高等学校の入学は、第五十四条の三の規定により送付された調査書その他必要な書類、選抜のための学力検査(以下本条中「学力検査」という。)の成績等を資料として行なう入学者の選抜に基づいて、校長が、これを許可する。

②学力検査は、特別の事情のあるときは、これを行なわないことができる。

この省令改正と同日に、改めて「公立高等学校の入学者選抜について」という初中局長通達が出された。通達の上記した入試制度改革は多岐にわたるが、もっとも肝要な点は、右改正省令にみられるとおり、高校への入学志願者にたいしては、志願者数が定員を超過しているか否とにかかわらず、学力検査をふくむ選抜を行なわなければならないとしたことである。選抜を実施しなくてもよい「特別の事情」は、通達にはしめされていないが、担当官の解説によると、志願者数が定員に満たない場合ではなく、「中学校を併

置する高等学校に当該中学校の生徒が入学を志願する場合」、「通信制の課程の場合など」で、設置者である都道府県または市町村教委の決定によるとされている(19)。

この措置によって、中一高の接続関係には、特別の場合を除いて、たんに中学校の卒業資格だけではなく、「高等学校教育を受けるに足る資質と能力を判定」するための(右通達の文章)学力検査をふくむ選抜が加えられた。中学校を卒業していても、また高校に収容力があつても、それだけでは高校への入学は許可されない。浦野東洋一がいうように、この改訂は、「当時の高校全入運動に対する回答という意味をも担つて、義務教育ではない高校教育の水準の維持向上ということが強調され、入学志願者が定員より少ない場合でも、学力検査ぬきの高校入学はありえず、高校全入は『違法』とされることになつた」のである(20)。かくて、中一高の接続関係は、希望者全員入学制から選抜制へと大きく転換した。

この改訂の意義については、すでに木下春雄による分析がある(21)。この改訂は、学習指導要領の改訂によつてすでに広く行なわれてきた中学校および高校のコース制、各県で行なわれてきた学区制拡大の動きのたんなる「追認」ではなく、既成事実の公認であり、この点で「後進的な」県への徹底・画一化をはかる意味がある。「中・高一貫したコース制が、むすび目の入試制をめぐる諸操作に助けられて、『能力選別』を内面で強化しつつ、課程別・男女別さらに学校別の分化にまで具体化されてゆく。六・三・三の体系はすでに五年制高専によつてその一角を崩されたが、ここにみるような内面操作によつて、形はとどめていても内部からむしばまれてゆき、事実上の複線型差別体系が中・高を一貫して再編されつつある」というのである(傍点は原文)。「事実上の複線型差別体系」ということの意義については第七章で述べたところである。

五 接続関係の変化の背景

右にのべた接続関係の変化の意味については、もう少し立ち入って検討してみなくてはならない。

中一高の接続関係は、それ自体独自のものであるが、その特徴は、一面では、中学および高校の教育の性格や学校体系における位置づけから規制をうける。しかし他面では、中一高の接続関係の特徴（の変化）は、中学および高校の教育の性格や学校体系における位置づけに変化をもたらす、と考えられる。

新学制の発足に当たって構想され創出された希望者全員入学制と特徴づけられる中一高の接続関係は、前述のように新制中学や新制高校の性格や位置づけに照応するものであった。現実の中学校・高等学校の歩みがしめしたそれぞれの特質は、基本的には創設期の理想に沿うものであったし、だからこそ中学・高校とともに広範な国民に支持され発展してきたとみることができるといえる。しかしこの歩みのなかで、文教政策が創設期に掲げられた理想の実現をめざすという点でじゅうぶんでなく、それどころか、中学・高校の理念の実現をさまたげるような施策があいついでとられたところから、中学・高校の性格や位置づけの特質は、次第に、その接続関係に微妙な変化をもたらすほどに変化しはじめた。この点については、詳述する余裕がないし、本稿の主題でもないので簡略にせざるを得ないが、少なくとも以下のとくに重要なことだけは指摘しておくなくてはならない。

その第一は、創設されて以後の新制中学校がもつにいたった性格の問題である。平原が指摘するように、「新制中学校は、小学校と高等学校の中間に位置する学校として、あいまいなままに発足することになり、

その性格はむしろ発足後の実情に規定されながら形成されていった面が強い」のだが、財政等の施策が伴わなかった結果、「新制中学校を中等教育機関として位置づけるよりは、初等教育機関の延長として性格づける効果をもたらす傾向が強く」なり、「新制中学校の理念の実現をいちじるしく後退させる結果になった(22)」とである。

この変化を敏感に反映している一例は、学校教育法の中学校の目的規定(第三十五条)に、歴史上はじめて現われた「中等普通教育」というタームの解釈の変化にみることができる。天城勲が一九五四年に執筆した解説書では、中学校における中等普通教育の概念は「法令上だけでは必ずしも明らかでない」く、「教育的にもきわめてむずかしいものを包含している」と断定を避けていたの(23)、一九五八年に刊行された解説書では、「中学校の中等普通教育の内容は、教育的にはきわめて重要なしかも困難な問題を包蔵する」としながらも、「中学校の中等普通教育には義務教育の完成を意味する内容がある」という新たな断定的な解釈を与えているのがそれである(24)(傍点は引用者)。中学校の教育を義務教育の完成を意味するとする解釈は、それ自体としては何ら疑問がないかみえるが、中学校の教育を高校教育と一体となる中等教育の一環ととらえるみ方よりも、小学校の教育と一体としてとらえるみ方に傾斜している効果をもつことは否めない。じつさい、この解釈は、一九六三年改訂後の、中一高の新たな接続関係の説明として積極的に援用されることとなる(25)。なお、「完成」ということばは、必ずしも当然のものではなく、独特の意味をふくむものであることはのちにみるとおりである。

また、中学校の教育については、前述したように義務教育制度が年齢主義を採用している点に関してはほぼ実現をみているが、教育条件の不備などのために各学年の修了とか卒業の実質がじゅうぶん伴っていないという事態が生まれ、中等教育としての性格があいまいになってきたうらみがある。もとは一教室に

四〇人以上もつめるといふ条件整備の不じゅうぶんさからきているのに、生徒にはいろいろな「能力」があるのだから「能力」別の学習をすすめる必要があるといふ言ひ分を与えるきっかけにもなっている事実は見逃せない。

一九五五年の高校学習指導要領が高校教育にコース制を公然と採用したことに対応するかのようによ、中学校に進学・就職のコース制が推奨され、差別的なコース制という点での中・高一貫がはかられてきたことは、木下が指摘したとおりである。

第二に、高校教育は、中学校の場合以上に創設期の理念から遠ざかる実情があった。二、三の点だけ指摘すれば、まず、進学希望の増大にくらべて慢性的に収容力が不足したため、若干の例外を除いて、ほとんど常に選抜が実施されてきた実態面から、選抜制のうえに成り立つ公立高校という虚像が次第に実像であるかに扱われるようになったことが指摘されねばならない。

この場合、高校の収容力増大のテンポが進学希望者増大のそれに追いつかなかつたのは、財政事情が許さなかつたというような単純な理由ではなく、文教当局が意識的に高校進学抑制策をとっていた事実は指摘されねばならない。たとえば、全入運動の高揚期すなわち高校全員入学問題全国協議会が発足した同じ六二年四月に、文部省初中局は『高等学校急増対策と「高校全入運動」の可否』と題するパンフレットを作成し、ひろく関係方面に配布したが、ここで文部省は、高校を増設して希望者全員入学制の実現をめざす運動とその思想を全面的に批判する挙に出たのであつた(26)。

もちろん、六〇年代に予想された高校生急増期を文教当局もまったく無為に過したわけではなく、一定の対策を講じたが、その対策の基礎となつた高校進学率の推計値は、一九七〇年において七二・〇％といふものであつた。(念のためにいえば、全入全協の推計値は八二・〇％、実績は八二・一％であつた！)

この推計値がはじめてしめされたのは、多分、五九年一月に経済審議会から答申され六〇年一月に閣議決定された国民所得倍增計画に付された教育訓練小委員会報告であった(27)。(この数値は、六〇年一月に刊行された教育白書『進みゆく社会の青少年教育』(一二七—一二八ページ)等にそのまま現われた。)この推計値が技巧をこらして推計したのではなく、進学率の抑制をのぞんでいた文部省のいわば希望値と経済官僚の推計値との妥協の産物であったことがいまでは知られている。計画の審議に専門委員として参画した清水義弘が通りのように語っているからである(28)。

「経企庁事務当局は昭和四五年の進学率を八四・五%前後まで必ずいくだろうと推計したので。これに対する文部省の考え方は、そんなに高校生がふえては困るし、ふえるはずがないだろう。それでは何%ぐらいかと問えば、だいたい六六%ぐらいだろうというのです。当時、地域によってはいわゆる全入運動も起きていましたけれども、文部省は消極的な態度を示していたのです。」

結局、企画庁と文部省の調整の結果、四五年度の進学率は七二%ということになったのです。」
一九五九年頃すでに、一定の合理的根拠をもっていたであろう経済官庁の推計に反対するほど、文部省が高校教育を大衆的に発展させて民主的な接続関係の実現をはかる意欲を喪失していたとみられることは、注目してよいであろう。

また、小学区制は、希望者全員入学制実現への道程では不可欠の措置であり、発足時に構想された中高の接続関係を維持するための根幹となる措置であったが、これが、各県で年を追って崩壊していった事実の重要性は繰り返し指摘されねばならない。

第三に、高校教育自体にとつてもつとも重要であり、したがって中—高の接続関係にも大きな影響を与える高等学校学習指導要領が改訂され、高校教育の性格が変えられはじめていた事実を指摘しなくてはな

らない。この点については第四章にややくわしくふれたので、ここでは要点をしめすにとどめる。

一九五五年に高校学習指導要領が改訂された。これまで、この改訂の主要な意義をコース制の導入という点にあると理解するのが一般であったようにおもわれるが、私はむしろ、この改訂により、高校教育という中等教育の性格が変更された点が肝要であり、コース制の導入はむしろその系である、とみるのである。その要点をしめすと、初期の高校の性格を忠実に擁護しようとした教課審の中間報告が「高等学校教育は、大学進学の準備教育ではなく、人間形成の完成教育であることを確認する」としたのにたいし、メンバー交替後の教課審の答申は、これを「高等学校の教育は、この段階における完成教育である」という立場を基本とすること」と変更したのである（この文章は、そのまま学習指導要領に採用された）。高校教育は大学進学の準備教育ではないとする点に、したがってまた人間形成の完成教育であるとする点に、すでに大学進学準備のコース制を採用していた高校（長）側から激しい反発があったことは第四章で紹介したとおりである。答申が、大学進学の準備教育ではないという規定を削除し、「人間形成の完成教育」という規定を「この段階における完成教育」という規定に変えたことは、高校教育という中等教育を大学進学準備課程といういわば古い中等教育観に変えたことを意味した。接続関係という観点からいえば「人間形成の完成教育」という規定を切り捨てることによって中—高の接続関係の重要性を否定ないし軽視し、大学進学の準備課程ではないという規定を切り捨ててむしろ高—大の接続関係を重視するかの如き挙に出たのである。その意味で、五五年改訂により導入されたコース制は、進学向き・就職向きの差別的な扱いも問題となるが、各種の進学向きコースを導入することによってそれまで高校教育が具現しようとしてきた性格を変えようとするものであった。

なおこの改訂にさいして、「完成教育」という用語が、それ自体として意味をもつものでなく、それぞ

れの学校あるいはそれぞれの段階の教育目的を完成させる、という意味に変えられたことは注目しておく必要がある。

高校学習指導要領は六〇年にも改訂された。いわゆる「能力主義」の採用、学習指導要領の国家基準化などで知られるこの改訂は、その中等教育観に関しては、教課審答申が述べているように高等学校教育は「中等教育の完成段階」であるとするなど前回の改訂の「精神をいつそう徹底」したものであった。その「徹底」ぶりは、これまでになく、「大学との関連」にまで留意するというものであった。こうして、六三年の入試制度の抜本的な改訂に先立って、学習指導要領の改訂操作をとおして高校教育の性格、したがって中—高の接続関係も実質的に変更されていったのであった。文部省が、さきに言及したパンフレットのなかで、高校全入に反対するために持ち出したもつとも有力な論拠のひとつは「能力」問題であった。六〇年改訂の高校学習指導要領の教育課程構成上の特質は、それまでの「進路・適性に応じて」という規定に、「能力」に応じて教育課程を編成するという原理を加えたことにあり、これは六〇年代教育の基軸となったとみられる。

なお五五年改訂、六〇年改訂をとおして、高校教育の性格はいわゆる普通科、専門学科ともに変わったとみられるが、高校の中等教育としての性格を変更せしめるような直接の契機は、専門学科の方ではなく、大学進学準備課程化の指向の強かったいわゆる普通科にあったことは注目されるべきである(29)。この点で、高校普通科は、その創設以来、就職コースを設けているなどの例外を除くと、学校教育法第四十一条が要求している「高等普通教育及び専門教育」を施してこなかったし、そうするための行政上の努力が行なわれてこなかったことの意味は重要であるようにおもわれる。

第四に、六一年に学校教育法が改正されて五年制高等専門学校が創設されたことが、中—高の接続関係

に複雑な問題をつくりだしたことも指摘されねばならない。高専の数が少ないとはいえ、制度上、高校はもはや中学からすすみうる唯一の学校ではなくなつたからである。中学から高専にすすむ基礎的な要件は中学を卒業していることであり、選抜手続については学校教育法施行規則第五十九条第一項が準用されるので、高専へ入学するための手続等は高校入学と似ているが、高専の教育目的（学校教育法第七十条の二）は高校のそれと異なり、中―高専の連続性を要求していない。したがって、中―高の接続関係の実現を保障する根幹となる学区制は高専にはない。中―高専の接続関係は、制度としては中―高のそれとは異質のものとして創出されたのである。その意味では、高校の学区域が大きい場合に、中―高の接続関係が中―高専と同様であるかのようにみえる現実が問題となろう。

六 高校入試制度改革の展望の問題

高校入試制度は、新学制によつて創出された中学校や高校、そしてその接続関係の理念のもとで「やむをえない害悪」として出発した。中学も高校も、またその接続関係も、創設期に構想された骨格をがっちり残しながら、しかしその性格は次第に変化した。接続関係自体についていえば、一九六三年には画期的な変化があつた³⁰。この三〇年の歩みのなかで、創設期の「やむをえない害悪」として実施された時期にのみ出された高校入試に関する具体的な諸施策は、中学・高校の性格・位置づけや中―高の接続関係などそれを規制する諸条件の変化に応じて変わったものが少なくないが、六・三・三制が国民の支持と要求に支えられて基本的には不変であると同様に、いまにいたるもその骨格を残している。高校入試制度改革

の展望は、このような事実認識のなかから手がかりをつかむことができるようにおもわれる。

はじめの数年間の若干の動揺がみられた時期を経て、高校入試の施策は、適切な学区制の採用³¹⁾と、中学校での学習成績（いわゆる内申書）と選抜のための学力検査の二つの成績の組み合わせによる判定、を基本とするようになった。また、中一高の接続関係の特質からして、入学者の選抜は中学・高校の密接な協力のもとに行なうことが要請されている。接続関係やそれを規制する事情の変化に応じて、選抜の施策の主導権が高校に移っているかにみえるが、この点で、六三年改訂のさいの文部省の「公立高等学校の入学者選抜について」の通達が、「学力検査実施教科の決定および問題の作成にあたっては、中学校ならびに、高等学校関係者の相互の理解と協力に基づき、中学校教育の正常な発展を阻害しないよう特に注意」を喚起していることは、「協力」の範囲を狭く限定している致命的な欠陥をもつとはいえ、注目されるべきことである。

繰り返して述べてきたように、高校入試制度にはこの三〇年間に変わってきた点が少なくないが、重要なことは、入試制度の施策だけが変えられたのではなく、时期的には前後しながら、中学や高校の性格やその位置づけ、接続関係の変化と結局は一体のものであったという点である。この観点に立つならば、高校入試制度の問題をそれ自体の技術的な問題として論ずることは適切ではないし、そこから民主的な改革の展望を切りひらくことはできないというべきであろう。換言すれば、高校入試改革の課題は、一面においては固有の問題をふくむにしても、中学校教育および高校教育の充実と民主的発展の課題と不可欠なのである。この点で、高校入試制度の問題を高校教育の問題と結びつけて論ずることはあっても、中学校教育の問題と結びつけて論じられることが少ない事実には注意を喚起する必要があるようにおもわれる。

高校入試制度改革の課題が中学・高校の問題と不可分のものであることは、この課題が、教師のみなら

ず父母・地域住民および行政当局がちえと力を出しあって一体となつてとりくまなければなし遂げられないような課題であることを意味している。

もちろん私は、高校入試制度改革という独自の課題を追求することの意義を軽視するものではない。高校進学率の全国平均が九〇%を超えている今日でも、人口急増地域をはじめとして、いまなお多くの地域では高校増設が緊急な課題となっているが、これら地域をふくめて、父母・教師・地域住民の当面の高校入試制度改革への関心の焦点が常に高校増設と学区制の改善にあることは周知のところである。高校増設と学区制とが民主的な中高の接続関係のかなめであるところからして当然のことであるが、高校増設と学区制の改善要求がそれにとどまることなく、必然的に高校教育・中学校教育の充実・改善要求に発展せざるを得ないことは、今日、各地ですすめられている父母・地域住民の運動が事実をもつてしめしている。

- (1) くわしくは、拙著『高校教育論』大月書店、一九七六年刊の第一章「日本資本主義の発展と中等教育」を参照。
- (2) 平原春好「教育制度上における新制中学校の位置」『教育』一九七五年六月号。
- (3) 平原春好「日本の教育制度における高校の位置」『ジュリスト』第四四二号、一九七〇年一月一五日。
- (4) 天城勲『学校教育法逐条解説』学陽書房、一九五四年、一五八ページ。
- (5) 大田周夫「新制高等学校制度の概要とその教育目的」『新制高等学校の教育』尚学社、一九四八年、九ページ。
- (6) 『高校教育論』一六二—一六五ページ。
- (7) 角田一郎『高等学校教科課程の理論と実際』興文社、一九四八年、四ページ。
- (8) 梅根悟『中等教育原理』誠文堂新光社、初版一九六四年、私が見ているのは第七版（一九七三年）、七八—八三ページ。
- (9) 『文部時報』一九六三年一月号所収の藤村和男「中学校と高等学校間の問題」は、のちに述べるような、学

校教育法施行規則と高等学校学習指導要領が改訂された一九六三年以後における中—高の接続関係につき、いわば行政当局者としての解釈を論じたものである。この論文では、藤村は、「接続関係」とか「連係」ということばを用いず、もっぱら「中学校と高等学校間の問題」といつている。同誌の特集のタイトルの「各学校間の連係の問題」とか「学校間の連係からみた制度・内容上の諸問題」としたのはおそらく編集部なのであるが、この用語については第七章一節を参照。

(10) 増田幸一・徳山正人・斎藤寅治郎『入学試験制度史研究』（東洋館出版社、一九六一年）は、「学校系統のアーティキュレーション」という一節を設け（二四—三五ページ）、「入学試験は、原則として、初等教育、中等教育、高等教育という教育階梯における段階的転移に際して行なわれるものであるが、その点で、ある一つの段階とつぎの段階との連らく——すなわちアーティキュレーション articulation（接合）に関し重大な役割を荷なら」と述べているが、研究課題として指摘するにとどまっている。

(11) 現職の公立中学校長が、「もともと義務教育の世界は一定の年齢に達した子どもに就学を強制し、教育の機会均等と平等を基礎としているのであるから、特殊な事情で親権者の申し出がないかぎり、成績がどんなに悪いからといつても落第も退学もありえないわけで、……」と述べている例がある。（望月一宏『中学生 その日々』岩波新書、一九七七年、七ページ、傍点は引用者）。いうまでもなく、小・中の各学年の課程を修了しなければ進級できないこともありうるし、そうすべきだという意見もある。また、満一五歳以前の退学は認められていないが、途中で落第した結果として中学三年に達しないうちに満一五歳に達した者には保護者には就学させる義務が課されていないので、よし悪しは別として中途退学はありうるのである。

右校長のいだいたような観念が通念化している背景を分析してみる必要はあるが、たとえば、いわゆる五段階相対評価のシステムが、「課程の修了」という概念をあいまいにしている事実は見逃せない。

また、小学校卒業の要件と卒業の実態が乖離していることの矛盾については、梅根、前掲書を参照。

(12) 天城、前掲書、一八二ページ。

(13) 粟津龍智編『高校全員入学制』新評論、一九六〇年。

- (14) 粟津龍智「高校全入制の意義」『教育学研究』第二九卷第四号、一九六二年二月、一一一ページ。
- (15) 高等学校で行なわれる職業教育は、新しい中等教育としてその一環として実施されるもので、職業教育という点だけで説明できるものではない。この点については、拙著『高校教育論』の第七章「高校における職業教育」、および、拙稿「職業教育改革をめざす実践と到達点」『国民のための商業教育』第一六号、一九七七年四月、五一—一六ページを参照。
- (16) 一九六〇年代の高校全員入学運動については、高校全員入学問題全国協議会編集、小川利夫・伊ヶ崎暁生著『戦後民主主義教育の思想と運動——高校全入運動の総括と課題』青木書店、一九七一年、を参照。
- (17) 答申の全文は、『時事通信・内外教育版』第一四〇三号、一九六二年一月三〇日号に収録。
- (18) 渋谷敬三「高等学校入学者選抜制度の改正について」『中等教育資料』一九六三年一〇月号、一五—一六ページ。
- (19) 渋谷、前掲誌、一一二ページ。
- (20) 浦野東洋一「高等学校入学者選抜制度についての一考察」『北海道経済』一九七四年一二月号、三五—三六ページ。
- (21) 木下春雄「高校入試制改訂と中学・高校コース制の問題——『能力主義的人間像』実現の諸操作をめぐって」『教育』一九六四年二月号、一九—二七ページ。
- (22) 平原「教育制度上における新制中学校の位置」、前掲誌、四三、四四、四五—四六ページ。
- (23) 天城、前掲書、一四七—一四八ページ。
- (24) 有倉遼吉・天城勲『教育関係法Ⅰ』日本評論新社、一九五八年、一五五—一五六ページ、(学校教育法の担当は天城)。
- (25) 藤村、前掲誌、四六、四七—四八ページ。
- (26) このパンフレットとその批判については、小川利夫「全入運動に文部省はなぜ反対するか」『教育評論』一九六二年七月号、および、高校全員入学問題全国協議会編集の前掲書、二〇三—二〇三三—二〇三三—二〇三三ページ、参照。
- (27) 経済企画庁編『国民所得倍增計画』大蔵省印刷局、一九六一年、一四六—一四七ページ。
- (28) 清水義弘『現代教育の課題——高校改革と大学改革』東京大学出版会、一九七七年、七二—七三—七四ページ。初出は『高校教育展望』一九七六年五月号。いっそう詳しい事情は、仲新監修『日本近代教育史』講談社、一九七三年、

四〇二—四〇六ページに紹介されている。

(29) 一九六二年一〇月に開かれた全国高等学校校長協会普通部会第二二回総会は、「現在の高等学校は、義務教育ではなく、高等学校教育をうける能力のある適格者を入学させ、生徒の適性、能力、進路に応じて、一定の基準と、内容を具備した教育を施すことをたてまえとして」いるから、「希望者全員入学」の主張は納得できない、という声明を採択している。『中等教育資料』六二年一二月号、四六ページ参照。

(30) 六三年改訂後の中——高の接統関係に関する文教当局者の理解は、前掲、藤村論文に示めされている。

(31) 中等学校における通学区制は、すでに一九三〇年代にその構想がはぐくまれ、戦時中にその実現をみた。戦後はたんに入試の弊害排除のためという消極的なものではなく、中・高の民主的な接統関係の中核として、積極的な意義を与えられて登場したものであって、占領軍の一方的な押しつけとみるのは正しくなく、事実にも合致しない。この点の詳細については、森川恭藏「戦時下における中等学校学区制導入の意義」『甲子園短期大学紀要』第二号、一九七〇年、および、神田修「学校を選ぶ権利と学区制」『教育』一九七三年一月号を参照。

本書は、社会的存在としての現代の高校教育の若干の基本的な特徴を、高校教育の原像とその発展との関連においてとらえようとしたものであり、『高校教育論』（大月書店刊、一九七六年）の姉妹篇にあたる。もとよりその成否は読者の厳正な批判にまたなくてはならないが、執筆にさいして留意した若干のことを書きとめておきたい。

高校教育の普及と発展が急激であっただけに、近年の高校生の実情をふくむ高校教育に関する論文やエッセイは、一〇年前にくらべると驚くほど増大し、今日では、扱う問題を高校教育に限っている商業ベースの雑誌さえ発行されている。こうした状況のもとで、私が直面したのは、前著『高校教育論』の場合もそうであったが、研究と叙述の方法の問題であつた。この点での結論の一つを言えば、私は、今日の高校教育の主要な側面は戦後教育改革の歴史的 성격に照応した民主主義的性格にある、ととらえた。そして、発足時に与えられた高校教育のこの性格は、親たち、そこに学んだ青年たち、数十万の教師の教育実践、高校教育を育てあげようとする地域住民の力、教育行政、総じてこれら全体を貫いている国民の教育権思想によつて支えられ、発展してきたと理解したのである。このような理解は、たんなる主観的な判断ではなく歴史的な事実の問題である。したがって、この民主主義的な性格の意味内容を明らかにし、その矛盾と発展の様相を事実にくしくして解明することが、本書の主要な課題となつた。わが国の教育のすべてがそ

うであるように、高校教育もまた国の教育政策に大きな影響を受けてきた。したがって、影響の大きさにくらべて解明が著しく遅れている高校教育政策の分析については、相対的な意味において大きな努力を払わなければならなかった。

とりあげた問題領域にそくして言えば、最も困難を感じた領域の一つは大学入試制度と高校教育の関係の問題であった。その重要性は前著（二一七ページ以下）で既に気づいていたが、分析方法を考えあぐねていた問題であった。今回、未熟であってもこの問題についての論策を世に問おうという気持ちにさせたのは、入試制度問題の教育学的研究の重要性を主張され、自らもその研究の推進に従事されている大田堯先生の励ましであった。この場合も、他の問題領域と同様に、高校教育制度の民主主義的性格を基軸にした分析方法の探求を試みてみた。

書きおえて気にかけていることのひとつは、高校の職業教育に関する論稿を収録しなかったことである。念頭になかったのではなく、むしろ職業学科をふくむ高校教育をトータルにとらえ分析する観点と方法を探求することに紙幅を費した結果がこうなつたのであり、他日、具体的な分析を発表したいと考えている。

教育学研究の方法という問題に関して念頭に浮かぶのは、「日本の心理学と日本の教育学とをくらべて、日本の教育学の弱点は、あるいは日本の教育学というよりは日本の教育学者の弱点とといったほうが適切かも知れないが、学問研究の方法論に修練が足りないということではないか」という留岡清男のことばである（『国民の教育権を求めて』一八〇ページ）。私自身は心理学に不案内なので留岡のように言うことはできない。しかし、雑誌『教育』や『教育学辞典』の編集をとおして当代の第一線の研究者やその著作に接してきただけでなく、教育科学運動に参加するなかで教育の現実と運動をいわば肌で知ったうえで科学的な

教育学の重要性を認識していた留岡のことばだけに、迫真の重みがある。留岡は、控えめに、自分のいくらか知っている心理学と対比して発言しているが、私には、ほんとうは「日本の教育学(者)の弱点は方法論に修練が足りないことだ」とズバリと言いたかったのではないかとおもえてならない。この点での感想をおつけ加えておきたい。

戦前日本の教育と教育学は、絶対主義的天皇制のいわば全一的支配下におかれてきたから、科学的な教育学が成立し得る社会的基盤そのものが欠けていた。とりわけ、国家権力が唱導し支持する教育理念や政策を科学的な分析の対象とする自由が存在しなかったことは、方法論を修練する場が極度に制約されていたことを意味した。第二次大戦後は、基本的には、教育学もこのようなくびきから解放された。したがって、戦後僅か二、三〇年の時間経過しかないことをおもえば、戦後日本の科学的な教育学の発展は、教育権理論をはじめとして、ここでは例示はしないが、その内容においても方法論においてもまことにめざましいということが出来る。それにもかかわらず、今日の教育学は、教育の発展と教育政策が提供するさまざまな複雑な問題を分析するのにふさわしいだけ、方法論の修練を積んでいるとは言えない。前掲の留岡のことばが、ほかならぬ『教育研究法』という著書をもち、厳しい方法論的反省をふくんだ『教育行政学序説』(初版、増補版)という著書をもつ宗像誠也の追悼文集に寄せたものだけに、私たちにひとしお厳しい自覚をうながしているようにおもわれるのである。戦後においては、たんに問題が広範であるだけでなく、権力の支持する教育理念や教育政策あるいはそれを補強しようとする教育理論もまた、戦前のような没理論的な論理のおしつけに終始するのではなく———だけでなく、というべきか———、戦前とは比較にならない近代的な装備をもって私たちの前にあらわれているのであるから、方法論的修練にもいちだんと厳しさが求められているとおもうのである。

本書の場合についていえば、中等教育という対象領域に固有の特徴、その矛盾と発展の様相を解明するという方法論が求められたし、問題を歴史的に解明しようと企図したところから、歴史研究に固有の方法論的厳しさが求められた。前者についていえば、中等教育研究は日本の教育学研究において今日なお最も遅れた領域に属するから、未開の分野を切り拓くというある種の喜びとともに、方法論的に確められた先行研究には恵まれていない苦しみを味わわなくてはならなかった。この場合、『学校教育論』（一九三〇年）に収めた論稿や『教育思潮研究』に発表した「中学教育の進歩に関する研究」のような精緻な実証的研究を基礎として展開された阿部重孝（一八九〇—一九三九）の中等教育研究——その主要なものは『教育改革論』（一九三七年）に収められている——の成果と方法を継承発展させることが重要な課題であった。阿部は、戦前日本においては方法論に厳しかった数少ない教育研究者の一人として知られている。一般には阿部の主著は『欧米学校教育発達史』（一九三〇年）とされているのにたいして留岡が、そうではなく「中等教育の進歩に関する研究」をあげるべきだと書いていること（『教育』四巻一号、一九三六年）も、私を勇気づけた。もとより、阿部がこれらの研究に従事した時期の青年期教育の様相は今日のそれとは著しく異なっている。この中等教育の性格についての教育学的把握の方法の発展については、同じく阿部に学ぶところが多かったという海後宗臣の一連の論稿、とりわけ「中等学校制度の伝統と問題」（『国民教育の動向』一九四三年、所収）が示唆に富むものであった。本書の一二八ページにとりあげた海後の発言は、確固とした研究に裏うちされていることを知ることができる。本文でも注記したように、教育学固有の問題をとらえる梅根悟の方法に学ぶことも多かった。

歴史研究の方法という点では、戦後めざましく発展した歴史学の成果と方法に学ぶことが多かった。したがって、ここで特に記すこともないようにおもいますが、近年——なお、というべきか——、若い有為な研

究者の一部に、『近代教育史』（全三冊、一九五一、五四、五六年）の方法論を高く評価できるかのような発言がみられたことにひどく驚かされたことだけは記しておかなくてはならない。もちろん多人数の著作であるから、なかには学ぶに価する論稿がないわけではないことを否定するものではない。しかし、「教育史研究における科学的な態度とは『史料みずからに歴史を語らせるといふことではない。われわれが主体となってわれわれが歴史を構成する』ことであり、『その場合に、歴史を研究する主体そのものが歴史的社会的存在である以上、歴史研究における広い意味での政治的立場が前提となる』ことを自覚したことである。このことは裏がえしていえば、『極端な客観主義者の主張するような研究主体の特定の歴史社会的立場から抽象した研究は、現実には非科学的立場にくみしていることが多い』ということなのだ」としたことなどをもって、今日なおこのグループの方法論に積極的な意義が認められるなどという評価には、同意できない。『『近代教育史Ⅰ』の海後勝雄による《序説》からの引用。傍点は佐々木。』他に多少の積極面が認められたとしても、右のことばのように史料の扱いを軽視したのでは、歴史研究の立脚点は政治主義にあるなどということになりかねない。いっぽう宗像誠也の『教育行政学序説』（増補版、二九四―二九八ページ）にも海後をふくむこのグループの労作に意義を認めているとられかねない文章がある。しかし、よく読めば宗像が、歴史研究には致命的とも言うべき右の引用部分を、右の文章ほど粗雑に読み過ごしているようにはおもえない。それにしても、宗像は阿部重孝の愛弟子であり、教育学の方法的反省に意を用い、「価値感の問題と科学の客観性とのあいだの緊張関係」（伊ヶ崎暁生、『宗像誠也教育学著作集』第一巻の「解説」）をつきつめて考えようとしてきた数少ない研究者の一人であっただけに、宗像の『近代教育史』評価は、宗像が『教育研究法』において阿部重孝の「教育研究法」をもつぱら「研究技術の意味」の章において紹介し論じていることと同様、私にとっては不満であり克服すべき課題

であった。

第二章をのぞく本書のすべては、私が名古屋大学に転任してから執筆したものである。教育学のそれぞれの第一線で活躍しておられる先学・同僚から、教育学に固有のいくつかの事項につき直接に教示を仰ぐ機を得ただけでなく、その清新な学風に日常的に接する好遇に恵まれたことに感謝したいとおもう。

教育科学研究会、技術教育研究会などの民間教育研究運動や教職員組合の教育研究活動のなかで、高校の現場で活躍しておられる先生方と議論を重ねたことは、たんに知見を広めるうえで有効であっただけでなく、どこおりがちな重い筆をすすめるうえで、大きな励ましとなった。また、いちいちお名前をあげることはいらないが、多くの先学・友人に学ぶことが多かったことを感謝したい。

さいごに、本書の刊行を快く容れて下さった大月書店の方々にお礼を申し上げます。

(一九七九年四月)

さ さ き すすむ
佐々木 享

1932年 東京に生まれる
1956年 東京都立大学工学部卒業
専修大学経営学部助教授を経て
現在 名古屋大学教育学部助教授
現住所 名古屋市名東区猪高町大字上社字八郎40
著書 『技術科教育法』（共編著，学文社，1972年）
『技術教育と災害問題』（共著，国土社，1966年）
『高校教育論』（大月書店，1976年）

高校教育の展開

1979年5月23日第1刷発行

¥1600

著者◎ 佐々木 享

発行者 平 智 享

〒113 東京都文京区本郷2-11-9
発行所 株式会社 大月書店 印刷 太平印刷
製本 関山製本
電話(営業)813-4651(編集)814-2931 振替 東京3-16387

本書の内容の一部あるいは全部を無断で複写複製(コピー)することは、法律で認められた場合を除き、著作者および出版社の権利の侵害となりますので、その場合にはあらかじめ小社あて許諾を求めてください。