

# GHQ 占領下における教育制度改革の現代的意義

—『米国教育使節団報告書』の教育制度史的研究—

坂本 保富<sup>1</sup>

## はじめに

わが国における近代学校教育の歴史的な展開は、明治5年(1872)の「学制」(西洋近代の学校制度をモデルとしたわが国最初の学校教育全般に関する総合的な法律)の頒布に始まる。この「学制」が、日本における東アジア型の近世教育から西洋型の近代教育への一大転換点となったものである。だが、実施当初は、学制の描く理想(制度)と現実(実態)との乖離が極めて大きく、国民皆学を基礎とする近代学校教育制度が定着するまでには様々な問題が生起し、幾度となく当時の教育実態に即した制度改革を余儀なくされた。その結果、日清・日露の両戦争を経て明治末期には、義務教育(六年制の尋常小学校)の就学率は9割を超え(「明治43年文部省就学実態調査」)、基本的には日本の教育実態に適応できる制度にモデファイされた西洋型の学校教育制度が、日本社会に定着し学校が子供の日常生活の中に組み込まれていった時期である。

だが、その後も第1次世界大戦(大正3-7年、1914-1918年)、大正デモクラシー時代(1910年代-1920年代の大正年間)、そして第2次世界大戦(1939-1945年、その太平洋における局面が1941-1945年の太平洋戦争)と、相次ぐ戦争と共に進展した時代にあって、戦前日本の学校教育は、子供の自由や個性を尊重する民本主義(democracy)の教育から滅私奉公の精神をもって国家の戦争遂行を支える忠良な臣民(subject、天皇の下における国民、臣下)を育成する国家主義の戦時教育へと変貌していった。

だが、太平洋戦争はポツダム宣言の受託による無条件降伏で終結。日本は、連合国最高司令官(General Headquarters, the Supreme Commander for the Allied Powers : GHQ/SCAP。以下、GHQと略)の占領下におかれ、教育制度をはじめ国家の根幹に関わる全面的な制度の改革が遂行され、軍国主義・日本から民主主義・日本へと生まれ変わろうとした。特に学校教育制度に関しては、アメリカ本国から来日した教育調査団がまとめた『米国教育使節団報告書』の問題指摘に沿って、軍国主義体制を除去し民主主義体制への法制的転換を図る抜本的な教育改革が断行されたのである。

たしかに、明治維新期の「学制」実施による日本教育の近代化は、アジアの後進地域の国々にとっては初めての試みであり、実に画期的な出来事ではあった。だが、21世紀の今、現代日本の学校教育の制度的な現状との歴史的な相関性からみれば、昭和の敗戦直後にGHQ占領統治下で断行された、軍国主義から民主主義へのコペルニクスの転換とも呼ぶうる革新的な教育改革の方が、明治維新時における西洋型近代化の改革よりも、はるかにドラステック(drastic)な制度転換であったとみられる。

---

<sup>1</sup> 平成国際大学教授

しかも、たとえ GHQ 占領下における他律的な戦後の教育改革よってもたらされた様々な教育制度であったとしても、それらは現代日本の教育を支える制度的な原点であり、誕生以来 70 年の時間的経過を経てもなお、両者の間には制度的な連続性が認められるのである。

とは言っても、民主主義を標榜する GHQ 支配下の教育改革で誕生した日本のアメリカ型民主主義を基調とする学校教育は、戦後 70 年を経た 21 世紀の現在では、日本の子供たちの心身両面での実態の変容によって、制度的な矛盾や弊害が露呈され、様々な問題が惹起されている。例えば、身近な問題としてはイジメや不登校の問題。あるいは、日本の教育の将来を展望をした場合の長期的な問題としては、グローバル化（国家を単位とする地球社会における国境のボーダレス化による世界の一体化・一元化）に適応した教育制度、あるいは IT 化（情報化社会、**Information Technology**：パソコンなどの電子器機を活用した高速情報通信技術化が国境を超え地球的規模で交信可能な情報化社会）に付随する人間疎外の教育的な問題、さらには世界に冠たる長寿高齢化社会の中での子供の成長過程のリズムやテンポの変化に起因する教育問題（例えば思春期の早期化と問題行動の低年化、青年の幼児化と青年期の長期化）に対応すべくして求められる教育制度改革の問題、そして青少年が自身の将来像を素描できず人生に対するネガティブな生き方の顕著化が招来する問題（子供たちの心身の健全な発達を阻害あるいは破壊する反自然的・非人間的な現実に関わる教育の問題）、さらには少子高齢化社会の中での子供のコミュニケーション能力の低下や人間理解の浅薄さの問題（他者との人間的な切磋琢磨の希薄化やゲーム器機と向き合う孤独な世界での人間形成の歪みや人格の偏りの問題、また、それによってもたらされる表現力が欠乏し他人との対話が不得手な子供たち、あるいは相手の立場での人間理解が苦手な自己中心の子供たちの問題）、等々、現代日本の子供たちの人間形成に関わる深刻な問題状況を解決すべき抜本的な教育制度改革の課題はつきず、真に実効性のある改革とその現実的な有意性が問われている。

本稿では、上述のような現代日本の学校教育が直面する子供の間疎外状況がもたらす様々な問題を、学校教育の在り方の本質的な意味や視座から把握し、それらを解決するための制度的な改革方途の探究を志向している。具体的には、現代学校教育の思想的基盤であり制度的原点ともなった、戦後の GHQ 占領下で日本の教育改革の基本指針として生まれた『米国教育使節団報告書』に注目し、その強い影響下で成立した戦後日本の民主主義教育の象徴的法令である「教育基本法」の成立経緯とその内容を、六・三制義務教育制度、六・三・三・四制学校教育制度、男女共学制度、教科書検定制、教育委員会制度、学習指導要領の誕生、教科書検定制、等々の具体的な制度を視野に入れながら、『米国教育使節団報告書』の成立当初における教育的な意味や役割を読み直し、改めて今後の制度改革を進める際の比較基準（**comparison criterion**）として措定することの有意性を吟味し、そこから現代の学校教育の制度的な諸問題を検証し改革していく必要があるのではないかと。

そのためには、今や古典と化して忘れられかけた『米国教育使節団報告書』を、70 年近くも前の教育改革時の意味と役割を再吟味する作業を通して読み直し、現代学校教育の課題解決に対する有効性を検証すること。そのことが、本稿に課せられた最も重要な研究課題である。換言すれば、戦後教育を生み出した改革の原点に立ち戻って、現代教育の制度的な問題を吟味し、さらなる改革の方向性や有効性を探究すること、それが本稿に課せら

れた研究課題である。

## (一) 敗戦直後における日本人の復興精神とGHQの対日教育政策

### 戦後復興の精神的源泉は「教育勅語」

敗戦前日の昭和20年(1945)8月14日に御前会議(天皇臨席の下で重要な国家政策を審議・決定する会議)が開催された。この会議において、日本の無条件降伏(「ポツダム宣言」; Potsdam Declaration)、正確には「日本の降伏のための定義および規約」; Proclamation Defining Terms for Japanese Surrender) - 「全日本軍の無条件降伏」等を求めた全13カ条の宣言書の受託が決定された。これを受けて、翌15日には昭和天皇の「朕は帝国政府をして米英支蘇四国に対し其の共同宣言を受諾する旨通告せしめたり」という「終戦の詔書」の放送がなされた。この「玉音放送」によって、日本国民の全てが、日本の無条件降伏をもって長く厳しい戦争が終結したことを知るわけである。

だが、この敗戦の日に、戦時教育の最高責任者であった鈴木貫太郎内閣(枢密院議長の鈴木貫太郎が第42代内閣総理大臣に任命され、1945年4月7日から同年8月17日の4ヶ月余りの短命内閣)の文部大臣であった太田耕造(1889-1981)は、文部省訓令(「終戦ニ関スル件」)を発令して国体護持を強調し、なおも「教育勅語」を基本とする天皇制教育体制によって戦後教育の再建を徹底させようとした。この「終戦ニ関スル件」は、天皇の「終戦の詔書」を受けて、全国の府県知事や学校長に対して発せられた重要な文部省通達であるが、それには次のように説かれていたのである。

各位ハ此ノ大詔ノ聖旨ヲ体シ奉リ、国体護持ノ一念ニ徹シ、教育ニ従事スル者ヲシテ  
克ク学徒ヲ薫化啓導シ、其ノ本分ヲ謬ナク恪守セシムルト共ニ、師弟一心任ノ重キニ堪  
へ、祖孫一体道ノ遠キヲ忍ヒテ教学ヲ荆棘ノ裡ニ再建シ、国力ヲ焦土ノ上ニ復興シ、  
以テ深遠ナル聖慮聖慮ニ応ヘ奉ランコトヲ期スヘシ(句読点は筆者、以下同様)

(日本教育新聞社編『戦後教育史への証言』日本教育新聞社、1972)

短命に終わった鈴木内閣の後に成立した東久邇宮内閣の文部大臣には、学者文化人である前田多門(1884-1961)が迎えられた。彼もまた、終戦から3日後の8月18日の文部大臣就任演説では、「教育の大本は勿論教育勅語をはじめ戦争終結の際に賜った詔書を具体化していく以外にあり得ない」(昭和20年8月19日付けの朝日新聞)と述べていたのである。

文部大臣の地位にあった太田や前田が、「教育勅語」を戦後復興の精神的根拠と考えていたことは、当時としてみれば決して異常なことではなく、むしろ圧倒的多数の日本国民が、明治以来、日本人の精神的支柱であった「教育勅語」の精神をもって敗戦からの復興をなしとげなければならないと思うのは当然のこと、と信じてられていたのである。

さらに、終戦の翌年の昭和21年(1946)2月21日に開催された地方教学課長会議で、文部省の学校教育局長・田中耕太郎(1890-1974、東京帝国大学法学部長から転出)は「教育勅語は我が国の醇風美俗と世界人類の道義的な核心に合致する」(『文部時報』第827号)

と「教育勅語」を擁護する理論を展開し、それを支持する文部大臣・安倍能成(1883-1966、第一高等学校長・貴族院議員より転出)もまた、同年2月25日の地方長官会議において「私も亦、教育勅語をば依然として国民の日常道徳の規範と仰ぐに変わらない」(文部大臣官房総務課編『歴代文部大臣式辞集』)と発言していた。だが、こうした相次ぐ文部省首脳の「教育勅語」擁護論に対して、当時の新聞紙上では賛否をめぐって活発な論議が展開されたのである。

### GHQ内にCIE(民間情報教育局)を設置し占領初期教育政策を展開

「教育勅語」の精神による日本復興の是非が論議される最中、終戦から2週間後の8月28日には、連合軍最高司令官総司令部(General Headquarters, GHQ)が横浜に設置され(9月17日に東京移転)、さらにその2日後には連合軍最高司令官のマッカーサー元帥(Douglas MacArthur, 1880-1964)が厚木基地に到着する。これによってGHQの対日占領政策が始動する。が、当初の日本教育に関する政策は、「ポツダム宣言」に定められた二大方針(日本の非軍国主義化と民主主義化)の内の非軍国主義化、すなわち戦時教育体制の解体と戦時教育色の徹底的な排除であった。

実は、GHQは、日本の軍国主義教育体制を一掃した後、自由や平等、個人の生命や人権を至上価値とするアメリカ型民主主義思想を基本とする理想的な学校教育制度を日本に樹立することを企図していたのである。まさにGHQ側の日本教育の改革は、スクラップ・アンド・ビルド(scrap and build)で進められたのである。実際に連合軍側(イギリス軍人やオーストラリア軍人も含む)の中心となって戦後日本の教育改革を指導し推進したのは、もちろんアメリカ合衆国政府であった。そのアメリカは、何と太平洋戦争の開始直後から、日本の敗戦を想定して対日占領教育政策の具体的検討をはじめていたのである。特に日本の劣勢が確実になった1943年以降は、日本教育に関する本格的な調査・分析活動に着手し、終戦後における対日占領政策の全体構想の中で極めて重要な意味をもつ占領教育政策の具体的な策定作業を進めていたのである。

そして、終戦前年(1944)の段階において、例えば国務省の部局間および地域委員会(CAC)と戦後計画委員会(PWC)によって作成された戦後日本の教育改革案「日本・軍政下の教育制度(Japan: The Education System under Military Government)」に示されたような、日本の非軍国主義化と民主主義化を基本方針とした教育改革のための種々の具体案が作成されるまでに、作業は進展していたのである。したがって、占領後の対日教育政策の基本構想とそのため具体的な施策化は、すでに戦時中にかかなり明確に検討され準備されていたといえる。

だが、実際にそれら諸施策を占領下の日本において実施し、戦後日本の教育改革を主導したのは、何と云っても連合軍最高司令官総司令部(GHQ)の特別参謀部(Special Staff Section)の中の一つの部局(民間情報教育局、The Civil Information and Education Section)、いわゆる「CIE」であった。

CIEは、最初は1945年9月にマッカーサー元帥によってアメリカ太平洋陸軍総司令部(AFPAF)の中に創設されたが、同年10月に連合軍最高司令官総司令部(GHQ)に移行された。対日占領教育政策の監督権限を与えられたCIEは、局長のダイク大佐(Dyke Kenneth Reed, 1897-1980)の下に改革の担当分野に応じた各種の課が配置された。

教育を担当する教育・宗教課 (Education and Religion Section) は、当初、課長のヘンダーソン陸軍少佐 (H. G. Henderson) ほか 2 名であったが、その後まもなく、教育課の独立に伴いスタッフも大幅に増員された。特に本国から教育使節団を迎える準備作業が本格化する直前の 1946 年 1 月には、ニューゼント課長 (D. R. Nugent) 以下 29 名という大陣容となっていた。それら教育課のスタッフの大部分は、戦時の身分は軍籍であったが、来日以前の民間人としての前職は、大学・高校の教員、教育長など教育行政の専門家であり、それ故に彼らは純粹に教育的見地から日本の占領教育政策を担う人たちであったといえる。

CIE 教育課の役割は、戦後日本の教育改革構想の具体的実施に際しての政策の立案と遂行とにあった。特に占領直後における緊要な任務は、終戦に至るまでの日本の軍国主義的・超国家主義的な教育政策の禁止措置に関する諸政策の立案・実行に重点がおかれていた。そのための基本方針と具体的な施策については、前述のごとく、すでに終戦前に準備されていたが、CIE の任務遂行に当って最も基本とすべき正式文書は「ポツダム宣言 (Potsdam Declaration)」(1945 年 7 月) と「降伏後ニ於ケル米国ノ初期ノ対日方針 (United States Initial Post-Surrender Policy for Japan)」(同年 9 月) であったことは言うまでもない。

CIE が設置され占領下日本での具体的な活動が開始される 1945 年 10 月までに、すでに日本の政府・文部省は、終戦と同時に戦時教育を自ら除去すべく一連の行政措置を講じ、自主的な教育改革に着手していた。しかしながら、そうした日本側の自主的な教育改革への努力を不徹底と捉えた CIE は、10 月初めの発足当初から日本の戦時教育を精力的に調査・分析する活動を展開し、何とその年の内に、下記のような「四大教育指令」(連合国軍最高指令部ヨリ終戦連絡中央事務局經由日本帝国政府ニ対スル覚書) を順次、作成し実施したのである。各指令とも戦時日本の軍国主義教育体制に関する極めて詳細かつ具体的な禁止事項や削除事項を列挙した厳しい内容となっている。その特徴的な内容の概略を示せば次のようなものであった。

- ・第一指令

10 月 22 日の「日本教育制度ニ対スル管理政策 (Administration of the Educational System of Japan)」

→軍事教育・軍事教練の廃止、軍国主義的教材の教科書からの削除 (墨塗教科書) などの指令。

- ・第二指令

10 月 30 日の「教員及教育関係官ノ調査、除外、認可ニ関スル件 (Investigation, Screening, and Certification of Teachers and Educational Officials)」

→軍国主義者・超国家主義者等の教育機関からの解職、文部省に教育職員適格審査機関の設置などの内容

- ・第三指令

12 月 15 日の「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督并ニ弘布ノ廃止ニ関スル件 (Abolition of Governmental Sponsorship, Support, Perpetuation, Control and Dissemination of State Shinto (Kokka Shinto, Jinja Shinto))」

→学校などの教育機関での神道の教育・行事の禁止、教科書における神道教義の削除、

神社参拝の禁止、学校での神棚など国家神道の除去、神話の禁止などの内容

・第四指令

12月31日の「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件 (*Suspention of courses in Morals (Shushin) Japanese History and Geography*)」

→修身・日本歴史・地理の3教科の授業停止とそれらの教科書・教師用参考書の回収

→戦後日本の民主主義教育から「修身」「日本歴史」「地理」の教科を排除すること。

以上のような内容のCIE作成になる「四大教育指令」は、日本を戦争へと導いた戦時下の軍国主義的・超国家主義的な教育体制を一掃しようとする徹底的な禁止的措置であった。特に第四指令では、修身・日本歴史・地理の授業停止と教科書回収という厳しい措置が取られた。が、修身・日本歴史の場合は理解できるが、何故に地理までもが授業停止となったかは判然としなかった。だが、それは戦時に入った昭和16年(1941)の教育改革で、明治以来の小学校(英: primary school)が国民学校(独: Volksschule)と名称変更となり教科編成や教科内容も戦時色に改革された際に、地理教育の目的が「我カ国土国勢及諸外国ノ状勢ニ付テ其ノ大要ヲ会得セシメ国土愛護ノ精神ヲ養ヒ東亜及世界ニ於ケル皇国ノ使命ヲ自覚セシムルモノトス」と、日本の海外侵略を正当化する軍国主義の教科に措定されていたからであった(鈴木英一著『日本占領と教育改革』、84頁を参照)。

厳しい内容の「四大教育指令」は、あくまでも非軍国主義化と民主主義化を基本方針とする対日占領教育政策の第1段階の措置に過ぎず、占領直後に着手すべき日本の戦時教育の緊急処理政策という意味をもつものであった。そうした禁止的措置なくしては、やがて来日する米国教育使節団の使命である民主主義を基本とする戦後日本の教育改革の実現は不可能なことであったからである。

以上のような戦時日本の戦争遂行に組み込まれた軍国主義的教育制度に対する禁止政策の初期段階を経て、本格的な戦後日本の教育改革が、米国教育使節団が来日後の調査結果を踏まえてまとめた「米国教育使節団報告書」の内容を待って、日本教育の民主化政策の具体的な構想と制度化という建設的な改革の段階に入っていくわけである。

## (二) 米国教育使節団の来日とGHQへの報告書の提出

### 使節団を補佐する日本教育家委員会の設置とその任務

GHQのCIE教育課は、1946年1月4日、本国政府に対して教育使節団の派遣を正式要請した。同時に、その直後の同月9日、総司令部(GHQ)を通じて日本政府に対し「日本教育家ノ委員会ニ関スル件」という指令を発し、「教育使節団ニ協力スベキ極メテ堪能ナル日本教育家ノ委員会」の設置を命じた。日本教育家委員会は、18名以上25名以下で構成され、その資格は「教授及び教育行政ノ各分野ト夫夫異ナリタル程度ト種類ノ各教育機関ヲ代表スベキコト」(『戦後日本教育史料集成』第一巻)とされた。

この指令を受けて、文部省は、同年2月2日、委員会を構成する29名の委員リストをCIE教育課に提出した。文部省提出の委員リストは、若干の委員の入れ替えが行われた後、同年2月7日、南原繁を委員長、河原春作を副委員長とする以下のような29名で構成さ

れるに至った。

天野貞祐（第一高等学校長）、熊木捨治（東京第一師範学校長）、有賀三二（東京都小平青年学校長）、倉橋惣三（東京女子高等師範学校教授）、安藤正次（元台北帝国大学総長）、小林澄兄（慶応義塾大学教授）、上野直昭（東京美術学校長）、小宮豊隆（東京音楽学校長）、大島正徳（在外邦人教育協会理事）、佐野利器（東京帝国大学名誉教授）、落合太郎（京都帝国大学文学部長）、沢登哲一（東京都立第五中学校長）、柿沼昊作（東京帝国大学教授）、塩野直道（金沢高等師範学校長）、河井道（恵泉女子農業専門学校長）、高木八尺（東京帝国大学教授）、河原春作（枢密顧問官）、戸田貞三（東京帝国大学教授）、小崎道雄（キリスト教牧師）、鳥養利三郎（京都帝国大学総長）、城戸幡太郎（教育研修所教育研究部主任）、南原繁（東京帝国大学総長）、長谷川万次郎（如是閑、評論家）、柳宗悦（日本民芸館長）、林癸未夫（早稲田大学総長代理）、矢野貫城（明治学院専門学校長）、星野あい（津田塾専門学校長）、山極武利（東京都西田国民学校長）、務台理作（東京文理科大学長）

（『戦後日本教育史料集成』第一巻）

日本の研究教育の世界を代表する著名な有識者たちを揃えた日本教育家委員会は、発足後、2月18日に第1回委員会を開き、辞令の授与と顔合せが行われた。続いて2月23日の第2回委員会では、CIE側の「指令」に従って、教育使節団の4委員会構成に対応した4分科会（①日本における民主主義教育、②日本の再教育のための心理的側面、③日本の教育制度の行政上における再組織、④日本復興における高等教育）が設けられ、委員の配分が行われた（『戦後日本教育史料集成』第一巻）。

また、この日はCIE教育課スタッフとの初顔合わせがなされた。その後、日本教育家委員会は、各分科会の役割分担に即して審議を進めるとともに、教育使節団の到着までは、CIE教育課の実情聴取や教育使節団来日の際の説明資料の作成作業などの協力活動を行うこととなったのである。

## 日本国憲法の制定と義務教育の規定

GHQの大胆な改革計画の下で、早くも敗戦の翌年の昭和21年（1941）11月3日には新憲法「日本国憲法」が公布され、翌1947年5月3日に施行された。その第26条には、国民の「教育を受ける権利」が次のように明文化されていたのである。

すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。

いかなる子供（児童・生徒）も教育（六・三制9年間の義務教育）を受ける「権利」を有し、保護者はその教育を子供に受けさせる「義務」を負うとし、義務教育に関して「教育を受ける権利」の主体と「教育を受けさせる義務」の主体を明確に成文化したのである。

このようなGHQ占領下に成立した民主主義思想を基本とする日本国憲法の規定を受けて、翌年の3月に成立した「教育基本法」（昭和22年、1947年3月公布）でも、第4条

の「義務教育」で、「国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う」と定めているのである。このような日本国憲法及び教育基本法における義務教育の規定は、戦後日本の教育改革においても民主主義思想を象徴する画期的な制度であった。

以来、70年が経過した今日でもなお、一般的に「義務教育」の「義務」の意味の理解には誤りがみられる。義務教育とは、「子供が学校へ行かなければならない義務」ではないのである。あくまでも子供は教育を受ける権利の主体者であり、その保護者こそがその権利を保証する義務を負う主体者なのである。したがって、子供は教育を受ける権利を行使するか否かの決定権（選択権）を有し、それ故に子供にとって義務教育（小中学校）を受ける権利は同時に受けない権利でもあるわけである。選挙権と同様に、権利とは、それを行使するか否かの選択が主権者自身に担保されているからである。

したがって、近年の過酷なイジメ問題に関わる不登校の問題では、親や教師は憲法に規定された義務教育の意味を誤解して、無理に子供を学校に行かせようとするのではなく、教育を受ける権利を行使するかしないか、どちらの選択が子供にとって安全かつ有益であるかの判断は、主権者である子供自身に担保されなければならない。このことを尊重して子供ファーストで選択の判断に有益な助言をすることが求められることになる。

また、学校を管理・運営する地方自治体や政府・文科省もまた、教育＝学校という明治以来の狭隘な学校中心主義の教育観を脱皮して、生涯学習に収斂する様々な学びの場所と機会を担保し、様々な形で子供の教育を受ける権利を保証しなければならない。それ故に、今や現実的な問題となっている教育を受ける権利の多様な在り方が拡大される方向性で教育改革が進められようとしている。

叙上のような新憲法の教育規定を受けて、日本教育家委員会を改編した教育刷新委員会は、昭和21年（1946）12月に、戦後日本の学校制度の骨格となる学校制度（六・三・三・四制）の新学制要項を決定し、さらに翌年の昭和22年（1947）3月には、「教育基本法」と「学校教育法」が同時に公布され、戦後日本における学校教育制度の基本構造とそれを支える法制的な根拠の確立が実現されたのである。

### 米国教育使節団の来日とその使命

ところで、マッカーサーは、GHQが推進すべき占領政策は、単に戦時教育を解体・排除することだけを目的としたのではなく、戦後の日本に民主主義教育の制度を確立することに最大の目的がある、と考えていた。それ故に彼は、GHQの軍人が日本の教育改革を担当するのではなく、真に教育の分かる理論と実践、あるいは行政の教育専門家たちに日本の教育改革を委ねるべく、アメリカ本国の国務長官に、早くも来日した翌月（昭和20年9月）には、対日教育使節団の派遣を要請したのである。マッカーサー率いるGHQにとって、日本における戦時教育体制の徹底した解体や排除は、戦後の日本に、矛盾に満ちたアメリカ本国の民主主義教育を超えた、より理想的な教育体制を確立するという夢の実現には不可欠な措置であった。

本国の国務省もマッカーサーの要請を受け入れ、対日アメリカ教育使節団（以下、「教育使節団」と略記）の派遣を認めたのである。国務省が、ジョージ・ストッダート（George D. Stoddard, 1897-1981, 心理学者、UNESCO 米国代表）を団長とする「教育使節団」の名簿「UNITED STATES EDUCATION MISSION TO JAPAN」を公表したの



は、1941年2月18日であった。

名簿の公表後における教育使節団の来日準備は実に機敏であった。彼らは、約半月後の3月5、6日には来日するのである。しかも、彼ら使節団は、すでに来日前に、本国やハワイで戦時下日本の教育制度や実態を分析する合宿研究を重ね、各種資料の分析を通して報告書作成の周到な準備を整えていたのである。それ故に、来日後は、国民学校・中学校・高等女学校・中学校・高等学校・青年学校・師範学校・専門学校・大学などの学校を校種別に視察したり、各学校の教育や教科書の問題点を分析しながら、精力的に調査活動を進めた。

実は、そのような来日後の彼らの精力的な学校現場視察や教科書・教授法・教員養成の実地見分などの調査活動は、来日前における日本教育に関する調査結果の確認作業および修正作業という意味を有していたのである。

### (三) 『米国教育使節団報告書』の内容とその歴史的妥当性

#### GHQへの『教育使節団報告書』の提出とGHQからの公表

来日から約1カ月後の3月30日の早朝、『教育使節団報告書』は完成する。その日の内に、団長以下がGHQのマーシャル参謀長に『米国教育使節団報告書』(REPORT OF UNITED STATES EDUCATION MISSION TO JAPAN)を手渡した。そして、翌31日には、団長以下がマッカーサー総司令官に面会、役目を終えるや否や、翌々日の4月1日にはボウルス一人を『教育使節団報告書』の実行の顧問役(後見役)として残し、慌ただしくアメリカに帰国し、調査団の活動は終了した。

それから約1週間後の4月7日、『教育使節団報告書』は、マッカーサー総司令官の「声明」を付して公表された。彼は、『教育使節団報告書』を「普遍性」に満ちた「民主主義的伝統における高き理想の文書」(It is a document of ideals high in the democratic tradition.)と高く評価し、「教育の方法と原理の全範囲」に及ぶ内容で、日本政府に「日本の教育制度を近代化」(modernizing the Japanese education system)を促すにたる有意義なものになるとの期待を込めて、次のように述べている。

日本の国民が世界平和の促進と基本的な人権尊重(the promotion of world peace and respect for the fundamental human rights)に専念する国際団体の一員となるためには是非とも必要な基本的な知識がある。日本国民の努力によって達成されるべき教育改革はかかる知識の完全な根底を与えるような学問の制度を日本にもたらずであろう。将来教育の機構はポツダム宣言にしたがって平和を希求する責任政府を樹立(establish a peacefully inclined and ressosibli govermennt)するために日本国民が努力して採用したあの同じ民主主義的形態を採るであろう。

(教科教育百年史編集委員会の坂本保富が編集担当した『原典対訳 米国教育使節団報告書』建帛社,1985。以下の引用では『原典対訳 米国教育使節団報告書』と略記)

そして『教育使節団報告書』の「教育の目的」のところには、次のような文章で、GHQ

や使節団員などのアメリカ人たちが、戦後日本に打ち立てようとした「民主主義」とその思想に基づく民主主義教育の理想の姿が、様々な文言で表現されていたのである。

- ・日本の教育の建て直しが行われる前に、民主政体における教育哲学の基礎が、ぜひとも明らかにされなくてはならぬ。
- ・民主政治下の生活のための教育制度は、個人の価値と尊厳を認めることがもとになるであろう。それは各人の能力と適性に従って、教育の機会を与えるように組織されるであろう。
- ・教育は個人を、社会の責任ある協力的成員たらしめるよう準備すべきである。「個人」という言葉は、子供にも大人にも、男にも女にも同様にあてはまることも了解されていなければならない。
- ・新日本建設に当って、個人は自らを労働者として、市民としてならびに人間として、発展せしめる知識を必要とするであろう
- ・教育ということは、いうまでもなく学校のみに限られたことではない。家庭、隣り組その他の社会的機構は、教育において果すべきそれぞれの役割を持つてゐる。(中略)学習者が教育の過程に能動的に参加するのでなければ、すなわち学習者が理解をもって学ぶのでなければ、教育は、試験が済み次第忘れられる事からの蓄積に過ぎなくなるのである。  
(『原典対訳 米国教育使節団報告書』)

上記のごとく『教育使節団報告書』に記された文章とそこに込められた思想的意味を読み取るとき、改めて戦後日本の民主主義教育の法的根拠として機能してきた『教育使節団報告書』の真意、特に「序文」に記された教育の普遍的かつ本質的な意味や精神が如何なるものであったかを、戦後 70 年が経過し様々な制度改革が国家的観点から進められている今、改めて再認識させられる。

#### 日本教育制度の弊害と改革課題の指摘

ところで、『教育使節団報告書』の内容は、すでに終戦直後から講ぜられた日本政府の自主改革への努力、そして CIE によって実施された「四大教育指令」などによる軍国主義的・超国家主義的な日本教育に対する一連の禁止的措置の終了後に打ち立てられるべき、民主主義を基調とした戦後日本の教育再編成のための建設的な改革の思想的な前提あるいは基盤となっていた。

ストッダート団長を初めとする米国教育使節団一行 27 名。彼らは、本国アメリカの教育よりも理想的な民主主義の教育を新生日本に創出することを希求していたのである。そのためには、「報告書」に束縛されるのではなく、これを活かして日本人自身が、真に生徒のためになる教育制度を設け豊かな教育実践を展開することが不可欠であり、そのことを願って、次のような迫真の一文が記されていた。

われわれはあくまで、われわれが苦心して考え出して実行してきたことだけを、日本にすすめたいと思う。どれだけのことが禁じられているかということよりは、むしろどれだけのことが許されるかということを知るのが、当事者すべての責任である。

(『原典対訳 米国教育使節団報告書』)

上記の一文には、戦勝国であるアメリカの奢りは微塵も看取されず、まさに『教育使節団報告書』が、占領下にある日本の主体性を尊重した教育改革の実行を勧告する改革指針書であることが理解できる。したがって『教育使節団報告書』の内容は、「個々の人間の尊厳と価値」を強調する民主政治の基本精神に基づく教育理念に則って、日本人自身が新たな教育制度を樹立するに際して、従来の教育制度のもつ問題点の指摘とその克服を勧告する内容となっていたのである。そのような基本的なスタンスから日本の戦時教育の具体的な問題点の指摘とその改革案の提示が、日本の教育制度の全般に及んでいる『教育使節団報告書』において、中心となる「本論」の全体を構成している 6 つの章の具体的な項目について簡潔明瞭に論述されている。

まず最初の「第 1 章 日本の教育の目的および内容 (THE AIMS AND CONTENT OF JAPANESE EDUCATION)」では、「教育の目的」「カリキュラム」「教科書」「修身・倫理」「歴史及び地理」「保健体育と体育」「保健教育」「体育」「職業教育」「結論」の 10 項目について日本教育の問題点を指摘し、今後の教育改革の在るべき方向性を指摘している。

まず最初に日本の教育制度全般に関わる最も基本的な問題点として次の諸点を指摘している。

- ・日本の教育制度は、大衆と少数の特権階級とに対して別々な型の教育を用意し、高度に中央集権化された 19 世紀の型に基づいたものであること。
- ・日本の教育制度は、現実世界に適応するように生徒を準備することができず、学ぶ者の側の理解なしに教え込まれる「病気よりも始末が悪」い教育であること。
- ・狭い範囲から採用され、強固に仕組まれた官僚人に支配される教育制度であり、昇進機会、調査研究の機会を与えず、批判を寛容しない教育制度であること。
- ・日本の教育制度の本質的な特徴は官権主義にあること。

(『原典対訳 米国教育使節団報告書』)

上記のような戦前あるいは戦中の日本教育に関する根本的な問題点の指摘は、戦後 70 年を経た現在の日本の教育制度や実態に関しても、例えば「中央集権化」「学ぶ者の側の理解なしに教え込まれる病気よりも始末が悪い教育」「強固に仕組まれた官僚人に支配される教育制度」「官権主義」など、なおも妥当するような実に正鵠を射た指摘であったことを認めざるをえない。

そのような多くの本質的な問題を内在する日本の教育制度を、さらに「教育の目的 (The Aims of Education)」の観点から分析して、「民主政体における教育哲学の基礎」が不可欠であること、そして「民主政治下の生活のための教育制度」とは「個人の価値と尊厳」を認めるものであることであり、「各人の能力と適性に従って、教育の機会を与える組織」であること、などが求められなければならないと結論づけたのである。

叙上のような諸問題を有する日本の教育制度を改革するためには、具体的には「試験第一主義」「受験準備に支配されている教育制度」「異常な競争心を生み出す」教育制度、等々を改革しなければならないとする。まさにこれらの指摘は、戦時下教育の問題であるばかり

りではなく、その淵源は日本における明治の近代教育の発足時から醸成されたものであり、明治初期から現在に至る長期間に亘って認められる日本の教育実態であり続けた制度的弊害であると言わなければならない。

### 国家管理されたカリキュラム（教育課程）編成の問題性

教育目的の達成のためにどのようなカリキュラム（curriculum, 教育課程）を編成すべきかは重大な問題である。『教育使節団報告書』では、カリキュラム編成の基本は「生徒の興味から出発して、生徒にその意味がわかる内容によって、生徒の興味を拡大充実するもの」でなければならないという。この理論は、現代におけるカリキュラム編成の原理としても妥当性のある、教育の本質に根ざした児童・生徒を中心とするカリキュラム編成の理論であるといえる。

そのような学ぶ者（児童・生徒）を中心としたカリキュラム編成を可能とするためには、教育行政の監督官庁である文部省の役割は如何にあるべきか。命令や規制や管理ではなく、児童・生徒の教育に関わる教師などに対する「指導と刺激と激励の機能」（the functions of leadership, stimulation and encouragement）であり、それ故に「教育官吏」の増員は必要ではなく、学校現場の教育実践に関わる「熟練教師、実地教示者、研究者」こそが必要だと指摘する。

なお、現在も存在する「教師用参考書」（teacher' mnuals）—教科書に説明の仕方や教え方が「アカ字」で詳細に記入されている教師用教科書も、一般には「アカ本」と呼ばれている特殊な教師用指導書—にも言及している。同書が、あくまでも教師がよりよい授業を創造するために「指導と参考の性質」を有する授業準備の資料としてあるならば、存続する意味もあると消極的に認めている。しかし、この GHQ 占領下での教育改革で、国定教科書「を」忠実に教えることが教師の授業目的であった教科書中心主義（教科書注入主義）の教授法が改められ、教科書が「学校で教科を教える中心的な教材」と位置づけられ、教師は様々な関係教材を準備し、主要な教材である教科書「で」教える教育に改革されたはずである。

だが、筆者は、毎年、大学に入学してくる新入生に「アカ本を使用する先生の授業を受けたことがあるか否か」を調査すると、残念ながら、今日なお、授業準備を怠り、堂々と「アカ本」を教室で用い、教科書「を」教える教師が存在する事実が確認される。専門職としての教師の在るべき姿からすれば実に悲しむべき実態である。

### 国定教科書制度の問題性

使節団の教科書についての調査結果も厳しいものであった。「日本の教育に用いられている教科書は事実上文部省の独占」という状態にあり、義務教育である小学校の教書は「文部省において直接これを作成し規定」しており、また中等学校（旧制）の教科書は民間に「作成せしめて文部省の検定を受けさせる」という検定制度になっており、教科書の作成や選定に教師が関わらない制度は問題であると指摘している。

日本の教科書制度は、1902年（明治35年）12月に発覚した教科書疑獄事件（教科書採用をめぐる教科書会社と知事・文部省担当者・府県採択担当者・師範学校長・小学校長、等々との間の贈収賄事件）を契機に、翌年4月、「小学校令」が改正され、義務教育であ

る小学校の教科書は国家が作成する「国定教科書制度」となり（旧制中学校は検定制度）、翌年の明治 37 年（1904）から終戦時まで実施されてきた。国家は国定教科書を通じて望ましい国民形成をめざし、教師も教科書を忠実に教えることが教育と信じて国家目的の実現を担ってきたわけである。

だが『教育使節団報告書』では、そのような国家支配の教科書制度の問題の本質を指摘し、「教師は教科書の作成にも選定」にも関わるべきこと、また教科書の作成や出版に、民間の出版社が「一般競争」する原理を導入すべきであることを指摘している。

また、「米国教育使節団」が来日する前の終戦直後に、GHQ は日本の軍国主義教育を一掃するための禁止的措置として、「修身」「歴史」「地理」の授業停止命令を発令したので、当然、それら 3 教科に関わる教科書は、終戦の翌月初め（1945 年 9 月 1 日）からの授業再開に際しては使用禁止となった。

このような国定教科書を通して戦時教育を徹底するという不幸な教育の事実を踏まえて、「米国教育使節団」は、日本の小学校の修身や中等学校の倫理などの教科書を分析し、「日本の諸学校において教授されている修身の課程は、従順なる公民たらしめることを目的」としており、民主主義の「価値の多様性」「自由社会の文化的多様性」に基づくものではないと指摘したのである。民主主義の道徳とは、例えば、政治においては「スポーツマンシップ（競技者精神）」であり、教育にあつては「多数は少数を尊重し少数は多数の支配に従い、やがては少数をして多数たらしめるもの」と説いたのである。また男女の教育的な関係性についても、「男女全ての児童に、その自由の芽生えを保護するような規則を、学校で教えなくてはならぬ」と説き、男女差別のない道徳教育が民主主義教育の本質や意義であることを指摘している。

また、「修身」と同様に禁止的措置を受けた「歴史」「地理」も、日本の軍国主義教育では、「歴史は意識的に神話と混同」され、「地理は典型的な日本のカリキュラムの中で客観的学科としては、非常に軽い位地」におかれ、「国策」に沿って戦争教育を担わされてきたと指摘し、それ故に、授業停止・教科書回収という厳しい措置は当然のこととされた。

### 修身・国史・地理の授業停止と教科書回収

なお、GHQ は、禁止的措置を講じて授業停止と教科書回収を命じた「修身」「国史」「地理」の 3 教科の中で、修身を除く 2 教科に関しては、間もなく授業再開を許可した（地理が 1946 年 6 月 29 日、国史が同年 10 月 12 日に授業再開許可）。

しかし、「修身」、すなわち道徳教育に関しては、昭和 26 年 9 月にサンフランシスコ平和条約が調印され、翌年に条約発効となり日本の主権が回復して GHQ の日本占領が終了する最後の最後まで、GHQ は、道徳教育に関する独立した教科や教科書を認めなかった。1947 年（昭和 22 年）の六・三制新教育の開始時から、新たにアメリカの道徳教育をモデルとした「社会科（Social studies；市民的資質 Citizenship の育成）を中心として学校教育全体を通じて実施する全面主義の道徳教育になったわけである。

### 「教育勅語」に対する寛容性と国語に対する否定的態度

はたして、米国教育使節団が、日本の軍国主義教育の弊害や問題点をどのようにみていたか。この問題は実に興味深い。確かに「教育勅語」が学校教育に不適切であるとの指摘

と排除勧告は予想されたところであり、それ故に教育使節団の来日前における GHQ/CIE によって「教育勅語」を具体化した道徳教育の教科「修身」の授業停止及び教科書回収という禁止的措置がなされたのは当然のことではあった。

しかし、天皇制の存続という高度に政治的な重大問題との関連で、最終的には「教育勅語」は、学校教育からは排除されたが、日本社会における存在自体は否定されなかった。それ故に、後述するごとく、「教育勅語」は、日本国憲法の公布（1946年11月）、教育基本法・学校教育法の公布（1947年3月）、六・三制の無償制義務教育の実施（1947年4月）と、GHQ 占領下におけるアメリカ民主主義を基調とする教育改革が断行された後も、国民的支持を得て日本社会に存続し続けたのである。

そのような「教育勅語」の取り扱いに反して、意外だったのは、日本の国語国字に対する厳しい批判と改善要求であった。「国語の改革」は、何と全6章構成の『教育使節団報告書』の「1章」を占めていた。日本の教育改革に際して国語改革に関する GHQ/CIE 側の認識は極めて厳しかったのである。

その具体的な指摘内容をあげれば、「日本の国字は学習の恐るべき障害」「漢字の暗記が生徒に過重の負担」「小学校時代を通じて、生徒はただ国字の読み方と書き方を学ぶだけの仕事に、大部分の勉強時間をさかなくてはならない」「漢字の読み書きに過大の時間をかけて達成された成績には失望」「現代の問題や思想を取り扱った書物の意味をつかむことができない」「(中学生になっても) 相変わらず国字記号の修得というはてしない仕事に骨を折る」、等々の否定的な表現に端的に表れている。

### 漢字を全廃し日本後ローマ字化を推奨

それ故に『教育使節団報告書』では、日本における国字改革の必要性は、長い間の重大問題であったと述べている。たしかに国字改革の問題は、早くもペリーの浦賀来航後の幕末期に小林虎三郎（1828－1877、漢文主体の日本語の漢字仮名交じりに簡易化）や前島密（1835－1919、漢字を全廃しカタカナ表記化）などの国字改革論（国字の簡易化）が提示されてから、明治維新の近代学校教育の発足前後には、漢文を主体とする難解な国語国字に関する改革の論議が起こり、特に『明六雑誌』を舞台に福沢諭吉（1835－1901、漢字廃止を前提とした漢字制限論）、西周（1829－189、日本語ローマ字化論）、西村茂樹（1828－1902、日本語ローマ字化反対論）、清水卯三郎（1829－1910、平仮名専用の口語文論）などの論争が活発に展開されたのである（坂本保富著『米百俵の主人公 小林虎三郎－日本近代化と佐久間象山門人の軌跡－』の第3章を参照、学文社、2011年）。

当然のことながら、使節団一行も、叙上のような歴史的事実を情報収集し理解していたはずである。『教育使節団報告書』では、漢字を使用する日本語の問題性を指摘し、国語改革を担う国語委員会の役目を3点上げているが、その第2に「新聞、雑誌、書籍およびその他の文書を通じて、学校および一般社会ならびに国民生活にローマ字を採用するための計画を立てること」と、日本語ローマ字化が明記されていたのである。

日本語の国字改革に関して、『教育使節団報告書』が提示した改革案は3案、すなわち①漢字数の制限、②漢字を全廃し仮名文字を採用、③漢字も仮名も全廃してローマ字採用、であった。

そして結論的には、第③案の「日本語ローマ字化」が、「民主的公民としての資格と国際的理解の助長に適する」ものであると判断して、漢字を全廃してローマ字を採用することは「新しい書記法」であり、「国境を超えて知識や観念を伝達する上で偉大な寄与をなす」との理由をもって強く推奨したのである。

だが、以上のような『教育使節団報告書』の日本語ローマ字化の提案に対して、日本政府側は、国家の独立性の担保における国字表記の重要性に鑑みて、伝統的な日本語表記（漢字仮名交じり文体）の歴史的継続性を主張し、譲歩しなかったのである。

#### （四）『米国教育使節団報告書』の所産（１）－教育基本法の成立

##### 敗戦後も「教育勅語」は日本教育の根本精神

戦後の日本の教育改革を行うに際して、特に問題となったのは、戦後日本の新教育の根本的な教育理念をどうするか、ということであった。約 2 万語からなる膨大な『教育使節団報告書』の内容は、日本における公教育全体の抜本的な改革のための基本指針を詳細に示すものであった。この『教育使節団報告書』の勧告内容に沿って、占領下における日本の教育改革は推進されていくことになったのである。

ところで、『教育使節団報告書』は、戦時教育を支えた天皇制教育を厳しく批判し、「教育勅語」を学校教育から排除すべしと述べている。だが、意外にも「教育勅語」そのものを、日本社会から排除すべしとの勧告はなかった。それ故、前述のごとく、敗戦直後はもちろん、『教育使節団報告書』が出され、教育基本法や学校教育法が成立して六・三制新教育がスタートする昭和 22 年（1947）4 月の段階でも、「教育勅語」は厳然と日本社会に生きて存在し、日本の教育再建の基本指針と考える政治家や学者文化人、国民や教育関係者が多かったのである。

だが、『教育使節団報告書』が出された直後の昭和 21 年（1946）8 月には、米国教育使節団の調査活動に対応すべく設置されていた日本教育家委員会が拡大改組され、新たに内閣総理大臣の諮問機関として「教育刷新委員会」（委員長は安倍能成、副委員長は南原繁）が設置されるに至った。この刷新された教育刷新委員会は、『教育使節団報告書』の趣旨に基づいて教育改革を進めるべく、「内閣総理大臣の所轄とし、教育に関する重要事項の調査審議を行う」（「教育刷新委員会官制」第 1 条）ことを目的として設置されたものである。教育基本法や学校教育法など戦後日本の教育制度的な骨格の形成は、この教育刷新委員会によって GHQ『教育使節団報告書』の教育精神を踏襲して具体化すべく、論議してまとめた教育改革草案である「建議」に沿って制度化されていくことになった。

##### 「教育勅語」を断念し教育基本法の制定に

敗戦以来、前述のごとく歴代の文部大臣や文部省幹部たちは、なおも「教育勅語」の有効性を疑わず、戦後復興の精神的源泉であり、引き続き日本人教育の根本精神であると信じてきた。が、戦後日本人の「教育勅語」に対して抱く強固な信念は、GHQ 占領下での改革の進行と共に変化し、1946 年（昭和 21 年）1 月、幣原喜重郎首相の内閣改造で前田多門に替わって文部大臣に就任した安倍能成（1883-1966、哲学者、第一高等学校校長、

貴族院勅選議員)は、現存する「教育勅語」ではなく、新時代に即応した新たな「教育勅語」の発布をもって戦後教育の教育指針にせんと考え、その実現を模索した。しかし、同年5月、幣原内閣に替わって第1次吉田茂内閣が誕生すると、文部大臣は阿倍から田中耕太郎(890-1974)に替わった。これは、『教育使節団報告書』が公表された翌月のことであつた。

この時期における最大の改革課題は憲法改正(日本国憲法の制定)であり、そこにおける教育の根本規定と関わって「教育勅語」が国会で論議されたが、田中文相は「民主主義ノ時代ニナツタカラト云ツテ、教育勅語ガ意義ヲ失ツタトカ、或ハ廃止セラルベキモノダト云フヤウナ見解ハ、政府ノ採ラザル所」(『戦後日本教育史料集成』第1巻、三一書房刊、1982年、381頁)と勇氣ある答弁をし、この時点においても田中文相は「教育勅語」を擁護し、その道德の普遍性を信じてやまなかつたのである。

だが、田中は、その後の憲法制定の論争過程で、「教育勅語」そのものを護持することの困難性(新憲法草案との整合性から)を痛感し、苦渋の末に「教育法ノ根本的ノ構想」、いわゆる新たな教育基本法の制定もやむなしとするに至るのである。

また、米国教育使節団に協力すべき日本教育家委員会は、『教育使節団報告書』が公表された後の1946年(昭和21年)8月10日、今度はそれを実現するための内閣総理大臣直属の委員会として「教育刷新委員会」(委員長は阿倍能成)に再編成された。この委員会の第13回総会(同年11月29日)における「建議」がなされ、その「建議事項の一」で次のような「教育の理念及び教育基本法に関すること」が採択されたのである。

#### 第一回建議事項

教育教育の理念及び教育基本法に関すること

- 一 教育基本法を制定する必要があると認めたこと
- 二 教育理念は、おおよそ左記のようなものとして、教育基本法の中に、教育の目的、教育の方針として、とりいれること。
  - 1 教育の目的  
教育は、人間性の開発をめざし、民主的平和的な国家及び社会の形成者とし、真理と正義とを愛し、個人の尊厳をたつとび、勤労と協和とを重んずる、心身共に健康な国民の育成を期するにあること。
  - 2 教育の方針  
教育の目的は、あらゆる機会とあらゆる場とを通じて実現されなければならない。この目的を達成するためには、教育の自律性と学問の自由とを尊重し、現実との関連を考慮しつつ、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力とによって、文化の創造と発展とに貢献するように努めなければならないこと。
- 三 教育基本法には、この法律の制定の由来、趣旨を明らかにするため、前文を付することとし、その内容はおおむね左のようなものとする。こと。
  - 1 従来の教育が画一的で形式に流れた欠陥を明らかにすること。
  - 2 新憲法の改正に伴う民主的文化国家の建設が教育の力にまつことをのべ、新教育の方向を示すこと。
  - 3 この法律と憲法及び他の教育法令との関係を明らかにすること。



#### 4 教育刷新に対する国民の覚悟をのべること。

【参考：旧教育基本法（1947年3月31日公布）】

前文

我々は、さきに日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献しようとする決意を示した。この理想を実現は、根本において教育の力にまつべきでもある。

われわれは、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。

ここに、我々は、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。

四 教育基本法の各条項として、おおむね左の事項をとり入れ、新憲法の趣旨を敷えんとするとともに、これらの事項につき原則を明示すること。

- 1 教育の機会均等……………教育基本法「第三条」
- 2 義務教育……………教育基本法「第四条」
- 3 女子教育……………教育基本法「第五条（男女共学）」
- 4 社会教育……………教育基本法「第七条」
- 5 政治教育……………教育基本法「第八条」
- 6 宗教教育……………教育基本法「第九条」
- 7 学校の性格……………教育基本法「第六条」（学校教育1）
- 8 教員の身分……………教育基本法「第六条」（学校教育2）
- 9 教育行政……………教育基本法「第十条」

五 前項に示した教育基本法の各条項の内容については総会、各特別委員会の審議の結果をとり入れること。

六 文部省において、左の趣旨に則って、教育基本法案を作成されること

（片山清一編『資料・教育勅語』270—271頁）

上記の「教育刷新委員会」の第13回総会における「建議事項の一」の「教育の理念及び教育基本法に関すること」は、内容的にみて「教育基本法」（1947年3月31日公布）とほとんど変わりのないものとなっている。両者を比較した場合、下線部分は表現が異なるか、またはどちらか一方に欠落している文言であること、また下線の破線部分は同一表現であることを示している。

以上のような教育刷新委員会の「建議」を受けた文部省は、「教育基本法」の具体的な案文作成に着手した。案文作成の作業過程で、教育改革の基本精神となる『米国教育使節団報告書』で提案されていた内容の中の、例えば前文における「人間性の開発」を「人格の完成」に、「女子教育」を「男女共学」に変更し、さらに「学校の性格」と「教員の身分」とを一つの条文にして「学校教育」とするなどの部分的な修正を加え、教育基本法の最終案文をまとめたことが判明する。

この案文は、教育刷新委員会の第25回総会（昭和22年2月28日）で了承されたあと、翌3月4日には閣議決定され、最終的には第92回帝国議会の本会議（同年3月25日）で

可決された。これによって教育基本法は、六・三制義務教育がスタートする前日、すなわち昭和 22 年（1947）3 月 31 日に公布され、即日、施行されるに至ったのである。

教育基本法は、日本国憲法の第 26 条「すべての国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。すべての国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする」という教育に関する根本規定を踏まえて、国民の「教育を受ける権利」を実現するための制度と運営の基本原則を具体的に法文化したものである。それ故に、この教育基本法こそは、教育に関する諸法令の根本法であり、「教育勅語」に替わる戦後日本の民主主義教育を支える最大の法的根拠となるものであった。

### 平成における教育基本法の大改正

GHQ 占領下において『米国教育使節団報告書』の日本の教育制度の問題点の指摘と改革改善の勧告を踏まえて制定された教育基本法（1947 年 3 月公布、以下、「旧教育基本法」と表記）が、制定後 59 年を経た 2006 年（平成 18 年 12 月 15 日）、大幅に改正された（改正教育基本法を「新教育基本法」と表記）。すでに旧法の制定過程から日本側と GHQ（CIE）側には、日本の教育制度の根幹となる教育法の制定に関して見解や内容に不満や対立があったことは確かである。特に占領下にあった日本側の不満は、自国の教育基本法を制定するに際して、独立国家としての歴史的文化的な主体性を貫くことができず、アメリカ側の理想とする民主主義思想を根幹とする普遍的な理想主義の教育法となったことである。

GHQ 占領下の旧教育基本法は、その「前文」に象徴されるごとく、教育の普遍的価値を強調しているのに対して、新教育基本法では我が国独自の伝統文化の継承という特殊の価値の教育的重要性が説かれている点に特徴がある。普遍性と特殊性、個人と社会、日本と外国、歴史と創造、等々のバランスが取れた内容に改正されており、そこに独立国家としての日本の主体性が表現されていると評することもできる。

旧教育基本法は「前文と 11 ヶ条」で簡潔に構成されているが、改正された新教育基本法は「前文と 18 ヶ条」の構成で、しかも各条文が複数の条項で構成されている。したがって、新旧の教育基本法を比較した場合の第 1 の特徴は、改正における新教育基本法の条文が量的に 2 倍以上の大幅増加したことである。新設された条文や条項が非常に多くなったということである。

たしかに、59 年前に旧教育基本法が制定された時代と現代とでは、人間（日本人）の存在を取り巻く環境や状況も大きく変貌し、したがって求められる時代と共に生きる人間を育成する「教育」の性格や内容も変化せざるをえない。特に著しい変化は、「生涯学習」（第三条）の条文が新設されたことである。教育が学校と同義語のような学校万能主義の時代は終焉を迎え、絶えざる変化の中で人間は生きなければならず、それ故に変化に対応して自己を主体的に生きていくためには、学び続ける「生涯学習」が不可欠となるのである。今や教育＝学校という時代は過ぎ去り、人間の誕生から死に至る全存在の中に部分的な学校教育は組み込まれ、その目的や内容が意味づけされなければならなくなったのである。

さらに新教育基本法では、「幼児期の教育」（第十一条）や「家庭及び地域住民等の連携協力」（第十三条）という条文が新設された。それらの条文は、まさに少子高齢化が急速に進行している日本が直面している国家的重大課題に対応して教育の果たすべき重要性を意

図したものといえる。

以上のように日本の教育の根本法である教育基本法が、最初は「教育勅語」に代わるものとして『米国教育使節団報告書』によって説き示されたアメリカ民主主義の教育精神を基調として制定された。以来、約 60 年に亘り日本教育の民主化の羅針盤のごとくに機能し、日本教育の民主化に重要な役割を發揮してきた。確かに、同法の普遍性を基調とした日本教育のグローバル精神は、国家・民族の相違を超えて世界に通用する高邁な教育理想を宣揚するものではあった。だが、制定当初から指摘されていたように、日本が世界に発信すべき独自の歴史的文化的な特殊性は描かれておらず、いわば国家としての主体性を欠いた非現実的な美辞麗句に満ちた理想主義の教育指針であった、とみることもできるのである。

今なお世界は国家（nation）を単位とするナショナリズム（nationalism）が支配する政治・経済・軍事の状況下であり、国家間の利害の攻防の中で日本が生き残り、日本人が生きていくためには、どのような資質や能力を涵養する教育が求められるべきなのか。現代の世界状況を正しく把握し、その上で日本の教育の向かうべき方向性や在るべき姿を考えるべく、日本人による日本人のための教育の基本法を制定する時代的な必要性があったのかもしれない。それ故、2003 年（平成 15 年）3 月の中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」を受けて、質量共に大幅な改定が新教育基本法には求められたものと理解することができる。

具体的に旧教育基本法と新教育基本法の教育基本法を比較校合して、どのような条文や条項が新設されたかを確認することが、今回の改訂の必要性や意味を考えるために必要と思われる。それ故、次に新旧両方の教育基本法の比較一覧表を示しておく。

なお、新旧の比較に際して、そもそも旧教育基本法が、敗戦直後の GHQ 占領下における『米国教育使節団報告書』の勧告を忠実に踏襲して策定された法令であったことを踏まえ、その教育精神と内容の原点に返って両者を比較考察することも意味のあることと思われる。

#### 改正前後の教育基本法の比較（※下線部・太枠囲いは変更・新設の箇所）

改正前の教育基本法 (昭和22年3月法律第25号)	改正後の教育基本法 (平成18年12月法律第120号)
<p>序文</p> <p>われわれは、さきに日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献しようとする決意を示した。この理想を実現は、根本において教育の力にまつべきでもある。</p> <p>われわれは、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。</p>	<p>序文</p> <p>我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。</p> <p>我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、<u>公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた</u>人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推</p>

<p>ここに、我々は、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。</p>	<p>進する。 ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、<u>我が国の未来を切り拓く</u>教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。</p>
<p>第一条（教育の目的）教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっどび、勤労と責任を重んじ自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。</p>	<p><b>第一章 教育の目的及び理念</b> （教育の目的） 第一条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。</p>
<p>第二条（教育の方針）教育の目的は、あらゆる機会にあらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。</p>	<p>（教育の目標） 第二条 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>一 <u>幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。</u></li> <li>二 <u>個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。</u></li> <li>三 <u>正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。</u></li> <li>四 <u>生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。</u></li> <li>五 <u>伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。</u></li> </ul>
	<p>（生涯学習の理念） 第三条 国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することがき、その成果を適切に往かすことのできる社会の実現が図られなければならない。</p>

<p>第三条（教育の機会均等）すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。</p> <p>2 国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学困難な者に対して、奨学の方法を講じなければならない。</p>	<p>（教育の機会均等）</p> <p>第四条 すべて国民は、ひとしく、その能力に応じた教育を受ける機会を与えられなければならない、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。</p> <p>2 国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない。</p> <p>3 国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学の措置を講じなければならない。</p> <p style="text-align: center;"><b>第二章 教育の実施に関する基本</b></p> <p>（義務教育）</p>
<p>第四条（義務教育）国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う。</p> <p>2 国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料は、これを徴収しない。</p>	<p>第五条 国民は、その保護する子に、別に法律で定めるところにより、普通教育を受けさせる義務を負う。</p> <p>2 義務教育として行われる普通教育は、各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする。</p>
<p>第五条（男女共学）男女は、互に敬重し、協力し合わなければならないものであって、教育上男女の共学は、認められなければならない。</p>	<p>3 国及び地方公共団体は、義務教育の機会を保障し、その水準を確保するため、適切な役割分担及び相互の協力の下、その実施に責任を負う。</p> <p>4 国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料を徴収しない。</p> <p>（学校教育）</p>
<p>第六条（学校教育）法律に定める学校は、公の性質をもつものであって、国又は地方公共団体の外、法律に定める法人のみが、これを設置することができる。</p> <p>法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。</p> <p>2 法律に定める学校の教員は、全体の奉仕</p>	<p>第六条 法律に定める学校は、公の性質を有するものであって、国、地方公共団体及び法律に定める法人のみが、これを設置することができる。</p> <p>2 前項の学校においては、教育の目標が達成されるよう、教育を受ける者の心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない。この場合において、教育を受ける者が、学校生活を営む上で必要な規律を重んずるとともに、自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視して行われなければならない。</p>

<p>者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。</p> <p>(※第九条として独立、詳細化)</p>	
<p>(大学)</p> <p>第七条 大学は、学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。</p> <p>2 大学については、自主性、自律性その他の大学における教育及び研究の特性が尊重されなければならない。</p>	
<p>(私立学校)</p> <p>第八条 私立学校の有する公の性質及び学校教育において果たす重要な役割にかんがみ、国及び地方公共団体は、その自主性を尊重しつつ、助成その他の適当な方法によって私立学校教育の振興に努めなければならない。</p>	
<p>(教員)</p> <p>第九条 法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。</p> <p>2 前項の教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない。</p>	
<p>(家庭教育)</p> <p>第十条 父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする。</p> <p>2 国及び地方公共団体は、家庭教育の自主性を尊重しつつ、保護者に対する学習の機会及び情報の提供その他の家庭教育を支援するために必要な施策を</p>	

	<p>講ずるよう努めなければならない。</p> <p>(幼児期の教育)</p> <p>第十一条 幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない。</p>
<p>第七条 (社会教育) 家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない。</p> <p>2 国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館等の施設の設置、学校の施設の利用その他適当な方法によって教育の目的の実現に努めなければならない。</p>	<p>(社会教育)</p> <p>第十二条 個人の要望や社会の要請にこたえ、社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない。</p> <p>2 国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館その他の社会教育施設の設置、学校の施設の利用、学習の機会及び情報の提供その他の適当な方法によって社会教育の振興に努めなければならない。</p>
	<p>(学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力)</p> <p>第十三条 学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力を努めるものとする。</p>
<p>第八条 (政治教育) 良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない。</p> <p>2 法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。</p>	<p>(政治教育)</p> <p>第十四条 良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない。</p> <p>2 法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない。</p>
<p>第九条 (宗教教育) 宗教に関する寛容の態度、宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない。</p> <p>2 国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。</p>	<p>(宗教教育)</p> <p>第十五条 宗教に関する寛容の態度、宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない。</p> <p>2 国及び地方公共団体が設置する学校は、特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない。</p>





## (五)『米国教育使節団報告書』の所産(2)－学校教育法の成立

### 学校教育法の成立による六・三制の9年間義務教育制度の誕生

学校教育法は、連合国軍の占領統治下において、日本国憲法の制定後の第92回帝国議会で教育基本法とともに制定された、学校教育全般に関わる法律。1947年(昭和22年)3月31日に公布され、翌4月1日から施行された。その内容もまたGHQ占領下における『教育使節団報告書』の勧告内容を踏まえた学校教育全般の制度規定が基本となっていた。

『教育使節団報告書』では、義務教育の修学年限を従来の「初等教育」だけの6年制では不足であるとして、さらに3年延長して9年制にする六・三制の9年間義務教育制度に改革する案が示された。すなわち、国民皆学で無償制の義務教育を、従来の6年制を延長して新たに3年制の「下級中等学校(lower secondary school)」を加え、9年制とすべきことを下記のように勧告したのである。

なお、明治5年の「学制」以来、初等教育の学校は「小学校(primary school)」と呼んできたが、戦時体制が強化される1941年(昭和16年)の制度改革による「国民学校令」(3月1日勅令第148号)では、初等教育(primary education)の学校はドイツの国民学校(Volksschule)に模して「国民学校」と改称され「皇国の道に則って初等普通教育を施し、国民の基礎的錬成を行う」ことが目的とされた。この国民学校の初等科は6年制の義務教育であったが、さらに同高等科(旧高等小学校、就業年限2年)も義務教育に組み込まれ、8年制義務教育となるはずであったが、財政上の問題で実現されることはなかった。

小学校の修業年限は6か年に定むべきであるとわれわれは信ずる。この6年間に、青少年は児童期を過ぎて青年期の初めに達する。6か年の小学校は、学校は全く無料にし、そして義務教育とすべきである。授業料は全然徴収してはならない。(中略)

小学校の次の3か年を、あらゆる男女生徒のために「下級中等学校」を創設して、基本的には同じ形のカリキュラムを全生徒に教えはするが、個人的な必要に応じて適当に修正できるようにすることをわれわれはすすめる。主要な目的は小学校の目的と同じようなもので、人格の向上と、公民資格と団体生活とに重点を置くべきである。この学校には、職業面を探究してみるような機会を取り入れるべきである。われわれは「下級中等学校」を3年間または満16歳まで義務教育にするようすすめる。この「下級中等学校」は無月謝にすべきである。小学校の場合と同じように、この水準においてもその有する原理は男女に通用できるものであるから、この学校は事情の許す限りなるべく早く男女共学にするのがよい。

このような『教育使節団報告書』の勧告は、同年(1946)11月3日に公布された日本国憲法に生かされ、その第26条に「国民の教育を受ける権利」「保護する子女に普通教育を受けさせる義務」「義務教育はこれを無償」と、義務教育の基本理念が明文化されたのである。

さらに、そうした義務教育の明文化の経緯が、翌年3月に公布された教育基本法第4条には、「国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う。2、国

又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料はこれを徴収しない」と明文化され、同時にまた、第3条では「教育の機会均等」を、第五条では「男女共学」など、民主主義の基本原則に基づく現代日本の学校教育を支える制度的規定が法文化されたのである。

以上のように『教育使節団報告書』が日本に勧告した義務教育3年延長の六・三制9年間の義務教育制度は、その後のGHQ支配下における「米国教育使節団」の『教育使節団報告書』に示された民主主義教育の思想と理念を基礎として制度化されたのである。

### 新制の高校・大学の誕生による六・三・三・四制の学校制度の誕生

上述のごとく、『教育使節団報告書』の勧告に従って、日本に小学校（primary school）6年と中学校（下級中等学校（lower secondary school））3年で構成される六・三制9年間の義務教育制度が誕生した。だが、『教育使節団報告書』では、「中等学校」は「下級中等学校」（lower secondary school）と「上級中等学校（upper secondary school）」で構成されるものとされ、その前半部分の3年間だけが義務教育に編入されたのである。

実は、この「初級中等学校」は、同じく三年制の「上級中等学校（upper secondary school）」と合わせて「中等教育」を構成するもので、その前半の三年制だけを小学校と組み合わせて、六・三制義務教育とし、以来、この学校制度が現在まで続いている。

それでは、分断された中等学校の後半部分である「上級中等学校」はどのように位置づけられたのか。それは、明治5年の学制以来、旧制高等学校を経て最高学府である大学にまで至る学校階梯に位置づけられた少数エリートが学ぶ中学校（旧制中学校、4年制）に相当するものであった。

だが、『教育使節団報告書』では、驚くべきことに現在の中学校に相当する「下級中等学校（lower secondary school）、3年制」の卒業後に「無月謝で希望者はだれでも入学できる」「上級中学校（upper secondary school）（男女共学の4年制）の開設を提案していたのである。「上級中学校」は現在の高等学校であるが、制度的にみれば小学校の初等教育に続く中等教育は中学校と高等学校とで構成されるので、両者を分離せず一体化することが望ましいと考えていたのである。今日の中高一貫教育、中等教育学校を意味する斬新な提案なされていたのであった。また、現在、政治の世界で、高等学校の授業料免除が殊更に斬新な教育政策として実現化されようとしているが、この高等学校の授業料の無償化も、『教育使節団報告書』では提案されていたのである。

希望者全員が入学できる無月謝で男女共学の学校（上級中等学校、いわゆる新制高等学校）は、下記のように、従来の専門学校や大学への入学準備になる学究的な教育課程はもちろん、さらに家事、農業、商業、工業、等々の各種職業教育を含む教育課程の学校として位置づけられたのである。

上級中等学校（upper secondary school）は、家事、農業、商業および工業教育の課程のみならず、なおまた専門学校および大学の入学準備になる学究的な課程も含むべきである。地方の狭少な地域では、これら全部の課程を一つの学校に集めるよう勧告する。

（中略）「上級中等学校」の課程を修了すれば、実力ある卒業生には、師範学校、専門学校および大学予科入学の資格を与えるべきである。

上記のような提案の上級中等学校は、従来の中学校（旧制、4年制）が改編された高等学校（新制の3年制、当初は4年制が想定されていた）となる。そして専門学校、師範学校、農業・工業・商業などの専門学校、旧制高等学校や帝国大学などの高等教育機関は、都道府県別に統合した新制の4年制大学に再編成される。以上のような『教育使節団報告書』の改革提案に沿った学校制度の改革によって、戦後日本の学校制度は六・三・三・四制となり、現在に至っているのである。

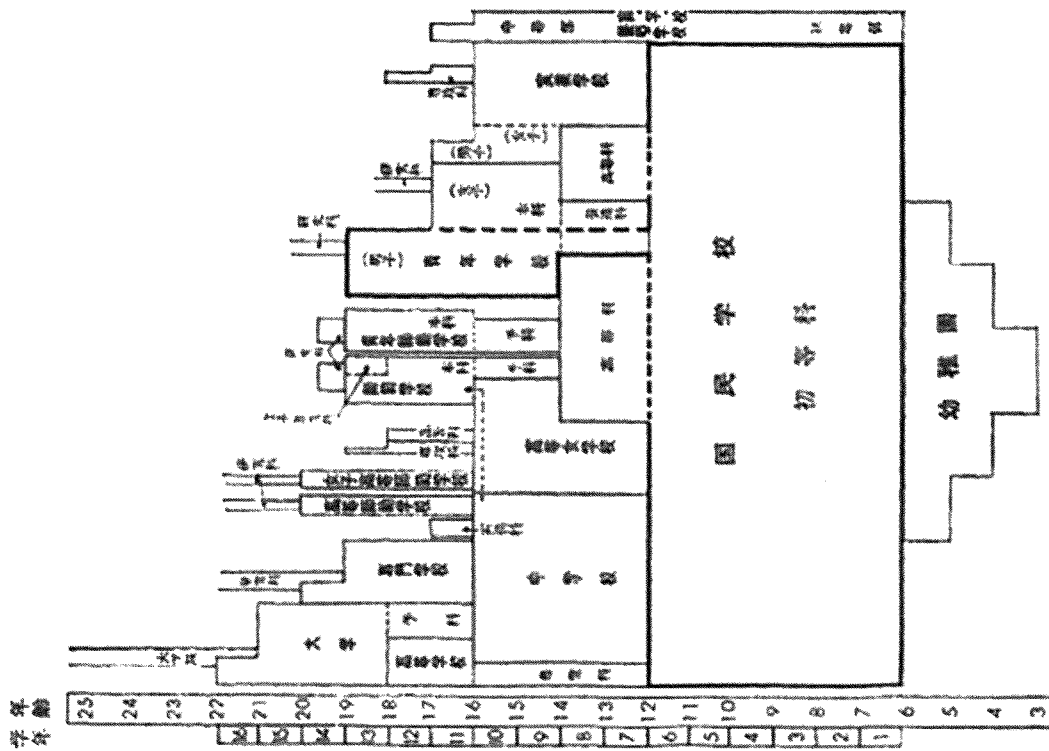
敗戦までの日本の学校制度は、義務教育である国民学校（小学校6年）を過ぎると、職業別あるいは男女別に分岐しており、中学校（旧制4年）、高等学校（旧制2年）の階梯に進学してくる学生のみが特権的地位を与えられた大学（旧制3年）にまで到達することができた。このようなドイツ発祥のエリート教育と職業教育が複雑に絡み合った学校制度を「複線型学校制度」（デュアルシステム、Dual system）というが、明治中期以来、ドイツをモデルに教育近代を推進してきた日本の教育制度は、昭和の終戦時まで複線型の学校制度であったのである（次頁の「学校系統図」を参照）。

このような閉鎖的な学校制度に対して、初等教育から中等、高等教育までの学校体系が、一本の梯子のように連続し、全ての国民が機会均等で、各自の能力に応じて最上位の階段（大学）にまで登ることのできる開放された学校体系を、「単線型学校制度」（ラダーシステム；ladders system）いう。GHQ 占領下で進められた日本の教育改革の核心は、実に六・三・三・四制の単純明快な「単線型学校制度」に改革された点にあった（次頁の学校系統図を参照）。

なお、留意すべき点は六・三制の義務教育は、昭和22年（1947）4月1日に発足するが、新制高等学校（旧制中学校）は1年遅れて翌年の昭和23年（1948）4月1日に、そして大学（旧制の高等学校を中心にして、医学・農学・工学・師範学校などを統合して設立した新制大学）の設立は、さらに1年遅れて昭和24年（1949）4月のスタートとなるのである。したがって、六・三・三・四という戦後日本の民主的な単線型学校制度は同時に発足したのではなく、昭和22年度から23年度、24年度と順次、3カ年をかけてスタートしたのである。

【昭和戦前の「複線型学校制度」(Dual system)】

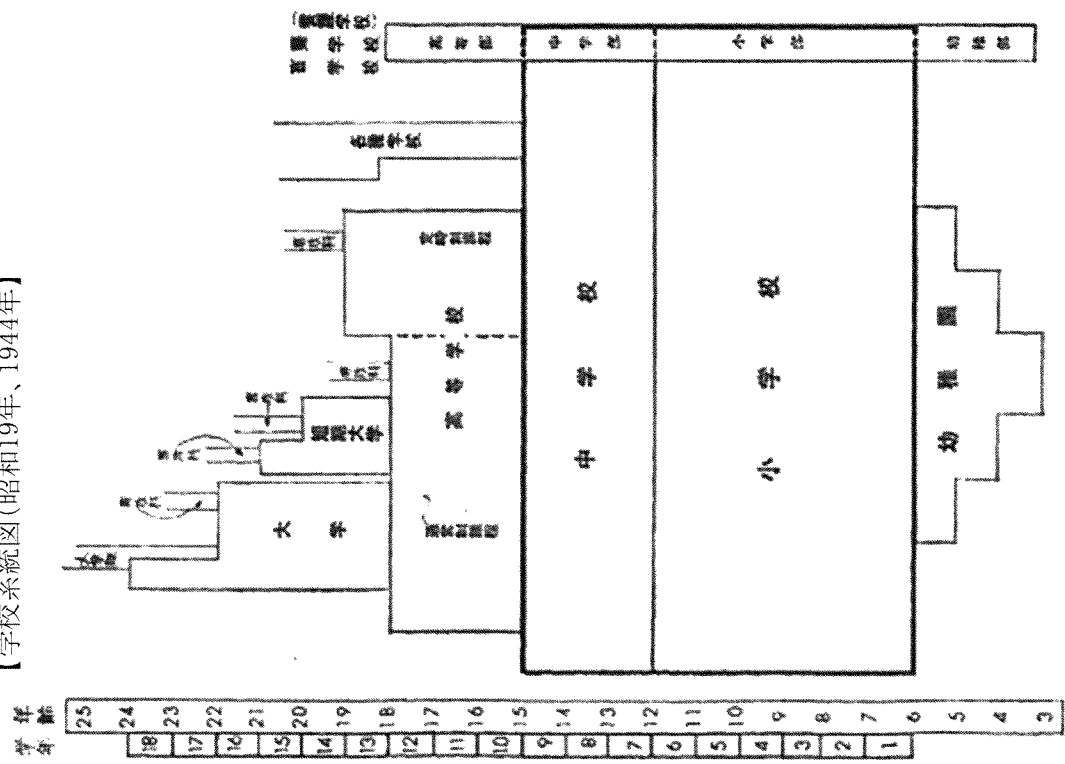
【学校系統図(昭和19年、1944年)】



文部省編『字制百年史 資料編』(1981年)

【戦後改革の「単線型学校制度」(ladders system)】

【学校系統図(昭和19年、1944年)】



文部省編『字制百年史 資料編』(1981年)

## 財政難による六・三制義務教育の実施と体罰禁止の規定

GHQは、『教育使節団報告書』が出されたあと、日本政府に対して六・三制義務教育の即時実施を要請する。だが、日本政府側は、敗戦後の窮迫した経済事情や予算不足から、六・三制義務教育の即時実施には極めて消極的であった。だが、教育刷新委員会は、「国家の再建に当たって教育民主化実現の緊迫切実なる必要」を強く主張し、六・三制義務教育を昭和22年度から実施すべきであることを、吉田茂内閣総理大臣に建議した。この建議を受けて、急ぎ学校教育法案が昭和22年3月7日に閣議決定され、帝国議会の審議を経て同月29日に成立する運びとなり、教育基本法と同時に3月31日に公布され、翌日の4月1日の六・三制義務教育の発足と同時に完全実施されるに至ったのである。

ところで、学校教育法の内容は、全体が9章（総則、小学校、中学校、高等学校、大学、特殊教育、幼稚園、雑則、罰則）からなり、各学校の目的や目標などを規定した具体的な条文は全108条を数える。特にその中で注目されるのは、「体罰の禁止」を規定した第11条（学生・生徒の懲戒）である。実は、「体罰禁止」という独立した法律や条文はないのである。それは学校の校長や教員が、生徒・学生に対して課すことのできる懲戒（罰をあたえること、処罰）の規定に含まれる事項（用語）であり、その条文の全文は次の通りである。

校長及び教員は、教育上必要があると認めるときは、文部大臣の定めるところにより、学生、生徒及び児童に懲戒を加えることができる。ただし、体罰を加えることはできない。

イギリスやアメリカ（州によって体罰規定が異なる）など欧米先進諸国では伝統的に体罰を容認する法的規定が多かったが、日本の学校における教員の児童生徒に対する体罰の問題は、明治12年（1879）に、学制を廃して新たに教育令を發布する際に、日本の教育法令では初めて体罰の禁止が条文として明記された。

- ・「教育令」（1879年）第46条；「学校ニ於テハ生徒ニ体罰ヲ加フヘカラス」
- ・「第二次小学校令」（1890年、勅令第215号）；第63条「小学校長及教員ハ児童ニ体罰ヲ加フルコトヲ得ス」
- ・第三次小学校令（1900年、勅令第344号）；第47条「小学校校長及び教員ハ教育上必要ト認メタルトキハ児童ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得但シ体罰ヲ加フルコトヲ得ス」
- ・国民学校令（1941年、勅令第148号）；第20条「国民学校職員ハ教育上必要アリト認ムルトキハ児童ニ懲戒ヲ加フルコトヲ得但シ体罰ヲ加フルコトヲ得ズ」

だが、教師になることを「教鞭を執る」と表現するように、教師は生徒に対して「愛の鞭」を振るう権利を暗黙に付与されているかのごとくに錯覚し、また保護者や社会も教師の体罰を教育熱心のあまりの行為として容認する風潮が絶えなかった。

終戦直後の『教育使節団報告書』を基にした教育の民主化により、戦後日本は民主主義社会に転換し、前述のごとき内容の学校教育法を制定し、そこにおいて体罰の禁止を規定

したのである。だが、教師の体罰問題は後を絶たず、極めて深刻な今日の問題となっている。

## （五）多難な新制中学校の発足

### 終戦直後の児童生徒の急増と教室不足

現代の日本では少子高齢化が進行し、児童・生徒数の減少で学校の統廃合が進められている。六・三制義務教育がスタートした1947年（昭和24年）4月以来、年々、児童・生徒数は激増し、校舎や教員の不足などで戦後の民主主義教育の危機的状況が続いたのである。特に新制の義務教育学校として成立した中学校の場合は、新制であるが故に独立した校舎も無く、多くが小学校に間借りして急場を凌ぐという変則状況が続いたのである。

例えば、終戦に至る昭和10年代における小学校児童の卒業後の進路は、就職して実社会に出る児童が20%、高等小学校（2年制）に進む児童が60%、そして高等学校や大学などのエリートコースに連続する中学校に進学する児童が20%、という状況にあった。したがって、戦前の旧制中学に進学できる子どもは少数であり、まさに地域のエリートであった。それ故、旧制中学校に進学できなかった多くの子どもたちや小学校の教師たちにとっては、昭和22年（1947）4月にスタートした六・三制9年間の義務教育制度によって、小学校を卒業した全ての子どもと一緒に学べる新制中学校が誕生したことは、実に朗報であった。

義務教育としての新制中学校が発足した昭和22年度の中学校生徒数は、319万人であった。翌年の23年度が479万人、24年度が519万人と、毎年、生徒数が急増し、ついに25年度は533万人にまで膨れあがった。さらに、「戦後ベビーブーム」の子どもたちが入学した昭和37年度には、未曾有の733万人という日本の歴史上、未曾有の数字を記録し、昭和戦後のピークを迎えたのである。

急激な生徒数の増加に対して、収容する中学校の教室の数が追いつかず、すでに発足当初の新制中学校においては、生徒159万人分もの教室が不足し、絶対的な教室不足に陥った。当時の新聞には、「物置の中の六・三制―はみ出す生徒三百万―」（昭和22年12月26日付の毎日新聞社説）と報じられたほどである。

新制中学校の多くは、小学校に併置されたが、それ故に施設・設備も小学校と共用しなければならず、教室不足のために廊下や昇降口、物置までもが教室として利用されなければならない状態であった。さらには、寺院や工場、旧兵舎や馬小屋などを仮校舎として発足したり、露天での青空教室も決して稀ではなかった。

多くの中学校では、それでもなお教室が足りず、二部授業や三部授業を余儀なくされた。このような劣悪な教育状況は、昭和20年代を通じて全国各地にみられ、新制中学校は発足直後から財政上の問題で幾度も存続の危機に瀕した。だが、国民の広い支持をえて何とか難局を乗り越え地域に定着していったのである。新制中学校が念願の独立した校地・校舎を有するようになるのは昭和30年代に入ってからのもので、特にその後半からの高度経済成長期において中学校の施設・設備の充実が急速にはかられていった。

また、六・三制の実施に伴う教員不足も深刻な問題であった。待遇の劣悪さによる義務

教育教員、特に小学校教員の慢性的な不足という問題は、戦前からの、いな日本に近代学校制度が発足した明治初期からの深刻な問題であった。とりわけ、戦後の新学制の実施時には深刻であった。昭和 22 年 4 月の文部省試算では、義務教育の教員が 4 万人も不足していた。それ故に、全国の都道府県では小・中学校の必要教員数が絶対的に不足し、無免許の人に認定講習を受講させて急場をしのぐという状況であった。

戦後、新たに設けられた新制中学校の教員の場合は、約半数に当たる 50.9%が従前の小学校教員の中から採用され、その他は青年学校教員が 23.2%、中等学校の教員が 5.9%、そして新規採用の教員が 19.6%に達した（昭和 24 年の文部省調査普及局『新制中学校実施の現状』）。その後も義務教育学校の教員不足という問題は解消されず、後の田中内閣による抜本的な待遇改善策、すなわち昭和 49 年（1974）3 月の「学校教員の水準維持向上のための義務教育学校の教育職員の人材確保に関する特別措置」（「教員人材確保法」）の成立を待たなければならなかったのである（昭和 46 年 6 月の中央教育審議会答申「教職への人材誘致の見地から優遇措置が必要」の実現）。

## （六）「教育勅語」の排除と戦後民主主義教育の問題

### 「教育勅語」による戦後復興の決意から「新教育勅語」の制定への転換

明治以来、日本の教育は、「教育勅語」の精神を基本とする修身教育（道徳教育）を展開し、日清戦争（1894-1895）、日露戦争（1904-1905）、第 1 次世界大戦（1914-1919）を経て、昭和戦前の第二次世界大戦（太平洋戦争、1940-1945）を経験することになり、最後は米軍による広島・長崎への原爆投下による無条件降伏という悲惨な敗戦を迎える。この太平洋戦争の敗戦をもって、日本は GHQ の占領下におかれ、戦時体制の徹底した排除と民主化が推進されるに至った。総力戦体制の下で戦争を支えた教育の分野も例外ではありえず、「教育勅語」を根本精神とする天皇制教育体制もまた終焉を迎えることとなった。

しかしながら、敗戦直後の日本社会においては、戦争に至る契機や敗戦の要因を「教育勅語」に求める為政者や文化人、教育関係者はほとんどなく、いささかも「教育勅語」に対する信頼は揺るいではいなかった。敗戦直後の新政府の文部大臣に抜擢された前田多門をはじめ、田中耕太郎や阿倍能成など当時の日本を代表する学者文化人や教育関係者たちは、「教育勅語」の精神をもって新生日本の再出発と敗戦からの復興を真剣に企図していたのである。

敗戦直後においては、「教育勅語」を軍国主義教育の精神的基盤として否定する日本人はほとんどいなかった。だが、GHQ は日本占領当初に「修身、日本歴史、地理停止」（1945 年 12 月 31 日）、「修身、国史、地理教科書ノ回収」などの戦時教育に密接した教科の教育を禁止した。その一方で、禁止的措置の後、日本に民主主義教育を基本とする教育改革を実施すべく、そのために不可欠な教育の専門家集団（「米国教育使節団」）の来日を本国に要請していたのである。

敗戦の翌年の正月元旦、教育使節団が来日する前の 1946 年 2 月 7 日、それに協力する日本教育家委員会が設置される。だが、この年の元旦には「天皇の人間宣言」（昭和天皇の詔書『新年ニ當リ誓ヲ新ニシテ國運ヲ開カント欲ス國民ハ朕ト心ヲ一ニシテ此ノ大業ヲ

成就センコトヲ庶幾フ』)がなされた。これによって天皇自身の言葉(勅語)として国民に下賜された「教育勅語」をそのまま戦後教育の指針として継続することは無理な状況となった。だが、「精神的混乱の中にある日本人に精神的指導を与えるためには、勅語によるのが一番効果的である」との考えから、今度は、GHQ/CIEでは新たな「教育勅語」の制定を模索したのである。その結果、阿倍能成文部大臣の理解と協力を得たCIE局長ダイク(Ken Reed Dyke,1897-1980)の新勅語論など、多数の「教育勅語」試案が準備された(鈴木英一著『日本占領と教育改革』の第四章「CIEの新教育勅語論」を参照)。

最も代表的な草案は、「京都勅語案」(The Proposed “Rescript”)であったが、(同案の起草者は当時の同志社大学教授の有賀鐵太郎教授といわれる。同試案の成立経緯や内容的な特徴について、鈴木英一は次のごとく論評している。

有賀の教育改革論は、天皇制擁護の立場に立ちつつ、天皇制とその教育の神話からの解放、「封建性」の打倒を目的として、真理への愛、自由な討論、建設的批判精神などの教育理念を提示し、科学的・歴史的精神、日本文化と世界的視野を重視するものであり、人事や機構を含めた全教育制度再編成についても言及されている。これらによって、教育の非軍国主義化と民主主義化を達成することを課題とした体系的、総合的な見解である。そこには、日本の自由主義的知識人の戦前のあり方に対する批判と反省がうかがわれる。

(鈴木英一著『日本占領と教育改革』第五章「京都の新教育勅語草案」、112-113頁)

このような新勅語草案の制定に向けた動きに刺激された米国教育使節団に協力する日本教育家委員会もまた新勅語草案の作成準備に着手し、また米国教育使節団に提出した日本側の報告書でも新教育勅語の渙発を要請していた。日本教育家委員会の意見書の内容は次のごとくである(鈴木英一著鈴木英一著『日本占領と教育改革』第六章「日本教育家委員会の新教育勅語草案」、128-130頁)。

#### 「教育勅語」に関する意見

- 一、従来の教育勅語は天地の公道を示されしものとして決して謬りにはあらざるも、時勢の推移につれ国民今後の精神生活の指針たるに適せざるものあるにつき更めて平和主義による新日本の建設の根幹となるべき国民教育の新方針並びに国民の精神生活の新方向を明示したもふ如き詔書をたまはり度きこと
- 二、右詔書は学校にある児童生徒学生並びに教職員を対象とするものなるも、更に一般国民にも親しく御呼びかけたもふものであり度きこと
- 三、右詔書はその主調として
  - 一、人間性(個の完成と相互尊重、寛容協和のこころ、宗教的情操等々)
  - 一、自主的精神(自発創意的生活態度等々)
  - 一、合理的精神(批判性、思考性等々)
  - 一、社会生活(自由と責任、自活と遵法精神、社会的正義等々) J
  - 一、家族及隣保生活



一、国家生活、日本民族共同体

一、国際精神

一、平和と文化

等の諸精神を重んぜられたきこと

四、右詔書は如何なる順序にせよ徳目の列挙を避け度くまたこれを陛下より御命令になる如き御言葉は切に避けることにしていただき度く陛下御自ら先んじて国の将来を御憂懼せられ教育に対して絶大の御信頼を寄せたまふ御旨の十分滲み出たものをいただきました。

徳目にして従来の教育勅語は家の道徳より出立し、社会、国家の徳にいたる順序明白なるも、かかる徳目よりも更に根本に、人間そのものの本質を構成する普遍的道徳がある。三に挙げたるは大方この種の道徳であるが、これが従来の教育勅語に欠けてゐた。即ち国家と皇運とを最初の、そして最後の教育目的として、個人と人輝の価値を認めぬかのやうな趣があった、この点についての御修正を御示していただきたい。

また「爾臣民……スヘシ」といふ如き御命令に似た御言葉も是非に避けていただき度いと思ふ。

五、右詔書は極めて平明で人々に親しみ深い形を以って、若し出来るならば国語文体をもって御示し下さるを望む、全体として本年年頭の詔書の如き形式でいただき度い。

(鈴木英一著鈴木英一著『日本占領と教育改革』第六章  
「日本教育家委員会の新教育勅語草案」、128-130頁)

### 「新教育勅語」制定の断念と「教育基本法」制定への潮流

叙上のように、終戦直後の日本では「教育勅語」に対する忠誠と信頼は少しも揺るがず、逆に「教育勅語」を戦後復興の精神的支柱にしようとする日本人が圧倒的多数を占めた。しかし、終戦翌月の30日にはGHQ司令官のマッカーサー元帥が到着し、9月2日にはミズリー艦上で無条件降伏の文書調印式が行われ、9月11日には東条英機以下38名の戦犯容疑者の逮捕、そして27日には天皇のマッカーサー訪問となった。また、同年10月からはGHQによる「四大教育指令」が相次いで発令され、天皇制軍国主義教育を一掃する厳しい禁止的措置が講じられた。

そのような占領政策の展開の下で、同年の3月31日には「米国教育使節団報告書」が出され、学校教育における「教育勅語」や「御真影」の使用は「好戦的国家主義の目的」に奉仕するものであり、「民主主義的日本の学校教育に反するもの」との下記のごとき否定的判断が下されたのである。

日本の学校が、民主主義的な平和的な生活方法の進展に、十分な責任を取るものとするれば、学校は多少基本的な諸点を改革する必要があると我々は信ずる。我々が先づ第一に勧告することは、日本の諸学校に新しい哲学と新しい方法と新しい機構とを採り入れることである。このことは、人間の人格を至上の重要性を持つものと認め、国家をその目的達成の手段と認めるような方式に基いてなされるべきである。その方向に進む第一歩として、官公立学校において、政治上または宗教上の党派的な教授を廃止するのがよ

いと思う。

勅語勅諭を儀式に用いることと御真影に敬礼する習わしは、過去において生徒の思想感情を統制する力強い方法であって、好戦的国家主義の目的にかなっていた。このような慣例は停止されなくてはならぬ。かような手段の使用に係のある儀式は、人格の向上に不適當で、民主主義的日本の学校教育に反するものと我々は考へる。

(「第三章 初等及び中等学校の教育行政」)

こうした日本の戦時教育に対する禁止的措置が講じられる 1946 年初頭の時代状況の中で、新たな「教育勅語」の制定を目指した草案の作成が進んだのである。

だが、結局、GHQ や文部省に「新教育勅語」の草案や意見書は正式に提出されることはなかった。あくまでも GHQ/CIE は『教育使節団報告書』の指摘に沿って民主主義を基本とする日本の教育改革を推進したのである。同年（1946 年 11 月には「教育を受ける権利」を保証した新しい日本国憲法が公布され、同じ 11 月 29 日には教育刷新委員会が教育基本法の要綱を決定し、12 月 27 日にはその内容の骨格となる「建議」を発表した。時代は、超法規的な天皇の勅語体制（勅令主義）から議会決定による民主的な法令体制（法令主義）へと変動したのである。

実際に、日本人が「教育勅語」と決別するのは、六・三制実施の翌年、すなわち昭和 23 年（1948）になってからのことである。同年 3 月の衆議院本会議で「教育勅語の排除に関する決議」が、そして同日の参議院で「教育勅語の失効に関する確認の決議」がなされた。両院において賛否をめぐる激しい論議の末、「教育勅語」に関する次のような議決が可決されたのである。

#### 衆議院における「教育勅語」の排除決議（昭和 23 年 6 月 19 日）

衆議院に各派協働提案された「教育勅語等排除に関する決議」案の趣旨説明が、発議者代表の松本淳造議員によってなされ、決議された。

民主平和国家として世界史的建設途上にあるわが国の現実はその精神内容において未だ決定的な民主化を確認するを得ないのは遺憾である。これが徹底にもっとも緊要なことは教育基本法に則り教育の革新と振興とをはかることにある。しかるに既に過去の文書となっている教育勅語並びに陸軍軍人に賜(たま)賜わりたる勅諭その他の教育に関する諸詔勅が今日もなお国民道徳の指導原理としての性格を持続しているかの如く誤解されるのは従来の行政上の措置が不十分であったがためである。

思うにこれらの詔勅の根本理念が主権在君並びに神話的国体観に基いている事実は明らかに基本的人権を損い且つ国際信義に対して疑点を残すもととなる。よって憲法第九十八条の本旨にしたがいここに衆議院は院議を以ってこれらの詔勅を排除しその指導原理的性格を認めないことを宣言する。政府は直ちにこれらの詔勅の謄本を回収し排除の措置を完了すべきである。

右決議する。

(片山清一編『資料 教育勅語』279 頁)

## 参議院における「教育勅語」の失効決議（昭和 23 年 6 月 19 日）

参議院においても衆議院と同日に開かれた本会議において、前文部大臣の田中耕太郎議員（参議院文教委員会委員長）の次のような内容の「教育勅語等の失効確認に関する決議」案の提案理由が説明され可決された。

われらは、さきに日本国憲法の人類普遍の原理に則り、教育基本法を制定して、わが国家及びわが民族を中心とする教育の誤りを徹底的に払拭し真理と平和とを希求する人間を育成する民主主義的教育理念をおごそかに宣明した。その結果として、教育勅語は、軍人に賜わりたる勅諭、戊申詔書、青少年学徒に賜わりたる勅語その他の詔勅とともに、既に廃止せられその効力を失っている。しかし教育勅語等が、あるいは従来の如き効力を今日なお保有するかの疑いを懐く者あるをおもんばかり、われらはとくにそれらが既に効力を失っている事実を明確にするとともに、政府をして教育勅語その他の諸詔勅の謄本をもれなく回収せしめる。

われらはこゝに、教育の真の權威の確立と国民道徳の振興のために、全国民が一致して教育基本法の明示する新教育理念の普及徹底に努力を致すべきことを期する。

右決議する。

（片山清一編『資料 教育勅語』281頁）

上記のような「教育勅語」に関する国会決議を受けて、文部省は同年 6 月 25 日、次のような次官通達を発令し、全国の学校に下賜されていた「教育勅語」（謄本）の返還を指示した。この措置によって、学校現場から「教育勅語」は回収され、明治 23 年（1890）の渙発以来、半世紀を超えて日本人の精神形成に多大な影響を与え続けた「教育勅語」の歴史に幕を閉じることとなったのである。

### 「教育勅語」等の取扱いについて

「教育二閲スル勅語」その他の勅語、詔書の取扱いに関しては、昭和二十二年十月八日付発秘三号をもって通牒したが今般衆、参両院において別紙のような決議がなされたから、その趣旨徹底について遺憾のないよう万全を期せられたい。なお、本省から交付した「教育二閲スル勅語」等の謄本で管下学校等において保管由のものを貴職において取りまとめのうえ、左記様式による返還書を添え、至急本省へ返還方処置されたい。右以外の勅語、詔書についても前記決議の趣旨に則り適当な処置を講ぜられたい。

（片山清一編『資料 教育勅語』302頁）

### 「教育勅語」を排除・失効の決議をした当事者の後日談

「教育勅語」は、日本近代化の途上にあつた 1890 年（明治 23 年）10 月 30 日に渙発され、内外から高い評価を受けた。その後、戦争と平和の錯綜する時代推移の中で、「教育勅語」は、時代の要求に応じて解釈され教化され、昭和の終戦を迎えた（坂本富富著『日本人の生き方―「教育勅語」と日本の道徳思想―』を参照）。国会で排除・失効の決議がなされたとき、その当事者として関与した人々は、「教育勅語」なき後の、自由や平等、個性や人権を尊重する戦後日本の民主主義教育の実態を憂慮し、自らが葬った「教育勅語」の教

育精神の普遍性や有意性を再認識し、自省の念を込めて己の胸中を吐露している。

例えば文部大臣を経験して教育基本法の制定に関わった田中耕太郎（最高裁判所長官、国会の参議院で失効決議を行ったときの参議院文教委員長）は、後日、次のように述べている。

民主社会における教育—教育の意義と教育者の使命—

最高裁判所長官 田中 耕太郎

（昭 32・10・28、校長研究協議会講演要旨）

教育勅語は旧憲法時代の教育の基本的な目標を述べたものだ。しかし、これとて現在における教育の指針とならぬとは思えぬ。時代が変わったからといってすべてが悪いのではない。親に不孝をしても夫婦の仲が悪くてもいいということはない。終戦後、教育勅語は全部間違っているという人もあるが、とにかく教育勅語が正しいものをもっているとしたら、それはわれわれの本当の人間性に合致するものなのである。（略）

また天野貞祐（1884-1980、大正・昭和期の日本の哲学者、京都帝国大学名誉教授。第二次世界大戦後は第一高等学校校長・第3次吉田内閣の文部大臣等を歴任。また獨逸学協会学校を母体に獨協大学を設立し初代学長を務めた文化功労者）は、GHQ 占領下の『米国教育使節団報告書』の教育思想を具現化せんとした日本の教育改革でも重要な委員会の委員を務め、戦後教育の制度的基礎づくりに貢献した。日本におけるドイツ学研究所の碩学でリベラル派を代表する彼が、『教育勅語』なき後の道徳的混迷の時代状況を、次のごとく述べている。

教育勅語が（戦後、排除・失効となり、筆者注）一般に通用しなくなった結果、そこに示されている徳目までもすべて不妥当ではないかという疑問をもつ青少年も少なくない。例えば孝行などはもはや過去の遺徳であるような考えも行われがちであるから一般的規準を明示する仕事は当然文教の府の責務として考えてほしいというのである。

たしかに世間には旧道徳はすべてすたってしまった、そうして新道徳はまだ定まらない。だから国民は向う所を知らない、という声がある。のみならず道徳の変化ということ強く叫ぶ人達もいる。けれども少し考えてみれば、従来の道徳がすべて妥当性を失ったなどということのありえない道理は明白である。以前は正直が遺徳であったが今日は不正直が道徳だなどという道理はない。戦前は「夫婦相和シ」が道徳であったが戦後は「夫婦相和セス」が道徳だなどと、いうこともありえない。それどころではなく、知恵、勇気、節制、正義の如き徳はギリシアの昔から今日まで依然として徳である。東洋の五常についても同様である。（中略）その意味では道徳における変らない面と共に変る面も考えられるわけである。したがって今日の日本人にとって重要な徳目とその内容を明示することの必要も理解されうることだとわたくしは考えるようになったのである。

敗戦後の日本復興を最も担って活躍した総理大臣は吉田茂（1878-1967）である。彼は、

昭和 23 年（1948）5 月から昭和 28 年（1954）12 月まで、何と 5 年余りもの長期にわたって総理大臣を務めた戦後最大の人物政治家である。

その吉田は、敗戦後の日本復興時代の政治を担い、民主主義の政治制度を確立し、教育制度を含め様々な改革を推進した政治家である。だが吉田は、日本が戦後復興をなしとげ高度経済成長期に入った自分の晩年に、自らの回想録を書き遺した。その中で、彼は、戦後日本の民主主義を建前とする道徳教育の問題点と、戦前の「教育勅語」の再評価について、次のように率直に述べている。国会での「教育勅語」の排除儀式にも立ち会い、戦後日本における大きな時代転換の証言者であった吉田の発言としては、実に驚くべき勇氣ある発言内容である。

趣旨において結構である新教育制度も、これを実施して行く段になると、私が初めから懸念していた点は、解消するどころか、ますます感心できない傾向に進むように思われて来た。（中略）

教育の中身が充実しない。第一、教育の精神というか、信条というか、一本はっきりとした本筋が通っていないように思われる。なるほど、「教育基本法」という法律を作って、新しい教育の根本となることを、法律化して国民に示すことにはなった。だが、これは民主主義国の教育上の信条とすべき項目を、いわば常識的に並べて法律にしたまでのことである。（中略）

どうしても、私は、日本国民全体に通じる生きた教育信条というものを、はっきりと打ち出す必要があると、ますます思うようになった。戦争に負ける前には、そういうものとして、「教育勅語」が働いていた。「教育勅語」が一から十まで、今の教育信条として妥当するものとは、私といえども思わないが、さりとして、中外（日本の内外）に施して悖らず（背かない）、古今に通じて<sup>あやま</sup>謬らざる立派な精神も、それには示されており、また国民全体にいい影響を与えていた節もあったのである。すくなくとも「教育勅語」のあったほうが、生きた道標の何もないよりはまさっているとも思う。

（吉田茂『回想十年』第 2 巻、中公文庫版）

一見すると、この吉田元首相の文章は、「教育勅語」の復活論として批判されかねない内容である。しかし、本音で読めば、政党や宗教などのイデオロギーを超えて、真摯に戦後日本人の生き方、道徳性を吟味しようとするとき、心して拝聴すべき内容のある改革当事者の迫真の道徳教育論ではないかと思われる。

おわりに

### 『教育使節団報告書』が生んだ戦後日本の学校制度の不適應現象

たしかに、現代日本の教育制度の淵源は明治 5 年（1872）頒布の「学制」にある。だが、現在と直結する制度的連続性からみれば、現代日本の教育制度は、明らかに昭和の敗戦時の GHQ 占領下における『教育使節団報告書』を基調とした教育改革によって誕生した教育制度の延長上にある。しかしながら、現代教育の原点ともいべき昭和戦後の教育改革

から、早くも 70 年の歳月が経過した。当時と現在の日本人の生活や教育をめぐる環境は一変し、改革時には予想だにしえなかったほどに大きく変容した。

蟹は甲羅に似せて穴を掘るという諺があるが、如何なる制度や法律も、時代の変化と共に変えられなければ有効性を失ってしまう。メリットよりもデメリットの方が顕著となるからである。窮屈な靴に足を合わせて履く苦痛に似て、適合しない制度や法律に人間が拘束されて生きなければならない時代は、あの昭和の敗戦を契機に過ぎ去ったはずである。

だが、今なお、学校が牢獄のように苦痛で、私が私らしく生きられない世界であるならば、将来の日本を担う子供たちが学ぶ学校を、子供たちの成長や発達に合った無理のない自由な学びの世界に改革しなければならない。なぜ学校が存在し教師が存在するのか。その理由は自明である。成長過程にある子供たちの学びを支援することにあるのである。イジメや不登校など、今、学校の主人公である子供たちが受難のときに、学校の制度を抜本的に変革し、子供たちの学びの世界を明朗快活にしなければならない。そこには、なおも現代における教育制度改革の必然性があり、改革によって教育の人間化を推進し、子供が子供らしさを発揮して楽しく学べる学校を構築する責務があるのではないか。

#### 教育基本法の改正は占領下成立時の教育精神からの乖離か

教育基本法は、公布以来 70 年近くが経過した 2006 年（平成 18 年）には、政府提出の改正法案が国会で可決され成立した。改正教育基本法の誕生である。終戦までの「教育勅語」に代わって民主主義思想を基調とする戦後日本の根本的な教育指針となった教育基本法は、自由や平等、個性や人権などの尊重、義務教育とその無償制、教育の機会均等や男女共学、政治教育や宗教教育、教科書制度や教育委員会制度、等々、まさに学ぶ者の権利を尊重し保証する民主主義の教育思想を具体的に制度化したものである。

同法は高邁な教育理想を掲げた「前文」と全 12 条の具体的条文から構成されているが、全文の内容と各条項に記された教育の具体的な内容は、日本という国家的枠組みを超えた普遍性を有し、まさに悲惨な第 2 次世界大戦の直後において、平和主義を掲げ、自由平等を基本とする時代を先取りしたグローバルな教育の基本法であったと評価することができる。

たしかに、誰が作っても、良いものは良い。だが、GHQ 占領下で作成された同法は、日本の教育基本法としての国家性や国民性、歴史性や文化性などの特殊性を捨象したものであり、国境や人種を超えた世界市民の普遍的な教育理想を具体化した内容であった。それ故に、軍事力や政治力を背景とし国家（nation）を単位とする地球上のナショナリズム（nationalism）が、民主主義（democracy）という仮面をかぶって横行する第 2 次大戦直後の同法成立の当初から、日本の歴代内閣において、度々、問題とされ、日本人の形成に主体的に寄与する教育の内容や表現に改正すべきことが志向されてきた（佐々木幸寿著『改正教育基本法』、日本教文社、2009 年、を参照）。

そうした歴史的経緯を踏まえて、GHQ 占領下で制定された旧教育基本法と、平和主義を掲げ世界の経済大国となった平成日本の新時代に抜本的に改正された新教育基本法とを比較すると、本文中に「新旧教育基本法の比較一覧表」（97-102 頁）を掲載したが、それを見ると、国家の教育基本法としての両者の内容の相違点（変更点）が具体的に理解できる。

まず相違点の第一は、記載された法文の分量の大幅な増加である。旧教育基本法は「前文」と全 11 カ条の構成であったが、改正された新教育基本法は「前文」と全 18 カ条の構成となり、条文で 7 カ条が新設増加された。新たに加えられた条文は次の 8 カ条である。

第 3 条（生涯学習の理念）、第 7 条（大学）、第 8 条（私立学校）、第 9 条（教員）、第 10 条（家庭教育）、第 11 条（幼児期の教育）、第 13 条（学校、家庭及び地域住民等の連携協力）、第 17 条（教育振興基本計画）

さらに条文を構成している条項をみると、新設増加が顕著である。例えば旧教育基本法第 2 条の「教育の方針」が、新教育基本法では「教育の目標」に改められ、しかもその内容が簡潔な一項目であったものが、下記のように基本となる「前文」と具体的な内容を盛り込んだ「5 つの条項」からなる長文の法文に改められている。

<p>第二条（教育の<u>方針</u>）教育の目的は、あらゆる機会にあらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、字間の自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない。</p>	<p>第二条（教育の<u>目標</u>）教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>一 <u>幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。</u></li> <li>二 <u>個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。</u></li> <li>三 <u>正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。</u></li> <li>四 <u>生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。</u></li> <li>五 <u>伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。</u></li> </ul>
--	---

このように条文の数だけでも 8 カ条も新設増加されたにもかかわらず、さらに多くの条文において、条文を構成する条項の数が新設増加されている。したがって、改正された新教育基本法の全体をみれば、それは旧教育基本法の内容を倍増し極めて長文化された法律に改正されたといえることができる。

さらに内容面でみれば、「前文」には「公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた」「伝統を継承」「我が国の未来を切り拓く」などの新たな文言が加えられ、戦後の経済発展による物質的な豊かさの中に埋没して忘れ去られた「公共の精神」「人間性」「創造性」

「伝統」「未来」など、人が人間として社会で生きていく上で必要不可欠な精神的価値（国民道徳）の教育的な重要性が強調されている。

旧教育基本法は、GHQ 占領下で軍国主義教育の制度の実態を一掃して、新たな民主主義思想に基づく教育精神を表現した理想の教育法であり、この教育根本法に基づいて戦後日本の教育制度は全面的に改革されたわけである。だが、占領下の当時から新憲法の制定をはじめ教育基本法の作成に関しては、日本人のための日本の法律を日本人が主体性をもって決められない状況を嘆き批判する声は、「教育勅語」を信奉する多くの国民（政治家や学者・文化人を含む）の間には根強く存在したのである。

しかしながら、占領下に来日した米国教育使節団の良識ある報告書『米国教育使節団報告書』の内容は、今日、読み返してみても、なおも教育の普遍的な本質やその制度的な在り方を表現したものと評価することができる。核兵器の保有の有無という軍事力の差で政治的発言力の強弱が決定される現代世界において、平和や人権、自由や平等など、人類社会における人間存在に関わる普遍的な価値を堂々と表明した『米国教育使節団報告書』とその教育精神を具体化した日本の「教育基本法」を、70年の歳月が経過した歴史的遺物として遺棄してしまうのは余りにも忍びないことではある。だが、人間世界の現実を無視して理想世界には生きられない。

以上、本稿では、太平洋戦争での敗戦による GHQ 占領下において否定され排除された戦時日本の軍国主義教育の内実、そして GHQ による様々な禁止措置の後に実施された『米国教育使節団報告書』に基づく民主主義を掲げた教育制度改革の経緯と内容とを吟味してきた。

GHQ 主導の教育改革で、日本の学校は学歴主義という明治以来の身分制度を原理とする戦前の複雑多岐な複線型学校制度(Dual school system)から、機会均等、男女平等、誰でもが最高学府の大学にまで進学できる民主的な単線型学校制度(ladders school system)に改革された。

以来70年、日本経済の驚異的な戦後復興と高度経済成長の時代的な教育要求に応じて、教育基本法に基づく学校教育制度は、様々な改革を求められてきた。代表的な学校制度改革を挙げれば次のようなものがある。

- ・1950年（昭和25年）4月施行：短期大学（Junior college）の設置  
当初は「当分の間」という暫定的制度（修業年限2年または3年）であったが恒久化。
- ・1961年（昭和36年）4月施行高等専門学校（College of Technolory）の設置  
5年制一貫教育の高等工業教育機関。略称「高専、中卒入学で短大卒と同等の学歴」
- ・飛び級入学制度：18歳未満の大学入学、大学早期卒業（3年次卒業）、大学院飛び級入学（大学3年次卒業生の入学）大学院（修士課程・博士課程）の早期修了、等々。
- ・1998年（平成10年）6月改正：中高一貫教育の「中等教育学校」の設置
- ・2006年（平成18年）12月：改正教育基本法の公布
- ・2015年（平成26年）6月：教育委員会に関する法律「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の一部改正が成立・公布
- ・2016年（平成27年）6月：学校教育法等一部改正の法律が公布
- ・2016年（平成28年）4月施行：小中一貫教育の「義務教育学校」の設置



- ・2020年（平成30年）4月実施：小学校で英語教育を必修化（グローバル化への対応）
- ・2020年（平成30年）4月：小学校で「特別の教科 道徳」を全面实施
- ・2021年（平成31年）4月：中学校で「特別の教科 道徳」を全面实施

子供を取り巻く時代や社会の環境変化に応じて、学びの制度、形態、方法などは、随時、改革改善されなければならない。現在に至る戦後70年の間にも様々な学校制度の改革が行われ、多様な学びの形態や方法が生まれた。その結果はどうであったか。日本国憲法第26条では、「能力に応じて」「教育を受ける権利」が規定されているが、少子高齢化社会が進行する現在では、高校はもちろん大学においても、利潤を追求する株式会社のごとくに採算制を重視する悪しき経営主義が教育主義を駆逐し、不採算の学校は廃校か他の学校法人に身売りをされる。定員割れした多くの大学や高校では、入学者の獲得に奔走し、能力や適性の如何を問わず入学させる。まさに「大学全入時代」を迎えたのである。

日本の義務教育はともかく、定員割れした日本の高校や大学の教育（教授・学習の内容）が、グローバル・スタンダードからみて奈辺にあるのか。実態を知れば知るほど驚愕し赤面する。百年の歴史的スパンから現代日本の学校教育をみるならば、最早、小手先の制度改革では救われないほどに重症な実態にあるのではないか。はたして日本の教育制度は、少子高齢化の進行に対応しているのであろうか。今、その存在意義が厳しく問われなければならない。

実態の変化に制度の改革が追いつかず、制度の改革がなされたときには新たな問題状況の実態が生じている。この繰り返しが教育の制度と実態との関係の歴史であった。少なくとも明治の近代教育が発足する「学制」の発布以来、入試制度をはじめとする大小無数の教育制度の改革がなされてきた。はたして学校制度の改革が、「改正」であるのか、それとも「改悪」であるのか。その判断は、歴史的な分析と評価を待たなければならない。

だが、戦争を知らない現代の日本人が心に銘記すべきことは、昭和20年の日本の敗戦に至る教育の制度と実態とである。そして、戦後のGHQ占領下で実施された教育制度の抜本的な改革で、旧制度がどのように変革され、戦後の新しい制度が生まれたのか。その経緯と内容とを知るべきである。

紛う方なく、戦後日本の民主主義教育の原点は、『米国教育使節団報告書』の教育精神を具体化した「教育基本法」にあった。このことは疑う余地がない。その教育基本法が、この度の平成の抜本的な改正で大きく生まれ変わった。はたして、新しい「教育基本法」が、これからの日本の子供たちにどのような教育を約束してくれるのか。新しい教育基本法の下での学校教育で、どのような日本人が育成されてくるのか。このことを、国民各位には、厳しく見守っていかなければならない国民的責務があるのではなかろうか。

（追記）今回の拙論では時間的余裕が全くなく、十分な時間をかけて思索した論文に仕上げることができなかった。特に「教育委員会制度の改革」など、重要な教育改革の経緯や内実を吟味できなかったことは残念である。今後の別稿において取り上げたい。

## 【引用参考文献】

- (1) 坂本保富著『人間存在と教育』（振学出版、2015年）
- (2) 教科教育百年史編集委員会編『教科教育百年史』 「正編」「資料編」（建帛社、1985年）「正編」は奥田真丈・生江義男他4名の編集、「資料編」は坂本保富・土井進編の編集。本稿における多くの史料引用は同書からである。
- (3) 国立教育研究所編『日本近代教育百年史』第2巻、1974年。
- (4) 文部省『学制百年史』帝国地方行政学会、1972年。
- (5) 教科教育百年史編集委員会編『教科教育百年史』の「正編」「資料編」とは別に、坂本保富編『原典対訳 米国教育使節団報告書』（建帛社、1985年）を出版。本稿における『米国教育使節団報告書』の「原文」「訳文」の引用は、全て同書に拠る。
- (6) 坂本保富論文〈『米国教育使節団報告書』－その成立経緯と内容および特徴－〉。本論文は、(5)掲載の坂本保富編『原典対訳 米国教育使節団報告書』所収で、同書の解説論文。
- (7) 文部省『学制百二十年史』（ぎょうせい、1992年）。
- (8) 『戦後日本教育史料集成』別巻「年表と統計・補遺」（三一書房、1984年）。
- (9) 鈴木博雄・坂本保富他編『荒川区教育史』「通史編」（東京都荒川区教育委員会発行、第一法規出版、1996年）。
- (10) 鈴木英一著『日本占領と教育改革』（勁草書房、1983年）。
- (11) 土持ゲーリー法一著『米国教育使節団の研究』（玉川大学出版部、1991年）。
- (12) 坂本保富著『日本教育史』（創価大学出版会、2003年）。
- (13) 坂本保富著『日本人の生き方－「教育勅語」と日本の道徳思想－』（振学出版、2015年）。
- (14) 坂本保富著『米百俵の主人公 小林虎三郎－日本近代化と佐久間象山門人の軌跡－』（学文社、2011年）。
- (15) 片山清一編『資料 教育勅語』（高陵社書店、1974年）
- (16) 久保義三著『天皇制と教育の史的展開 昭和教育史（下）』（三一書房、1994年）
- (17) 佐々木幸寿著『改正教育基本法』（日本教文社、2009年）
- (18) 太田 堯編著『戦後日本教育史』（岩波書店、1978年）
- (19) 斎藤正二他編『日本教育史』（学文社、1993年）
- (20) 東京大学社会科学研究所編『戦後改革』の第1巻「課題と視角」（東京大学出版会、1974年）