

戦後教育システムの批判的検討

——戦前の遺産の何を放棄したか——

秦 明夫

戦後教育システムの批判的検討

——戦前の遺産の何を放棄したか——

秦 明夫

はじめに

戦後の日本は社会のあらゆる分野で大きな変革を経験した。教育の世界も例外ではなく、戦前の複線型あるいはエリート選抜型の学校制度は否定され「六・三制」と呼ばれる単線型の新しい学校制度が導入された。この改革によって初等教育から高等教育までの各段階の学校は小学校、中学校、高等学校、大学の4種に整理された。いわゆる袋小路型の学校として存在していた中等教育段階の各種の実業学校、高等教育段階の各種の専門学校や師範学校などはそれぞれ高校や大学となり、新しい学校制度のなかに取り込まれていった。この学校体系の変革は我が国の教育史上最大のものである。したがって、戦後の教育改革とは国民の多くにとっては「六・三制」のことだと理解されている。学校制度の変革は戦後の教育改革のなかでもっとも大きく中心的な意味を持つものであったからそのような理解が生まれても不思議ではない。

今日、教育改革はわが国だけでなく世界的な潮流となっている。わが国において今日まで続いている教育改革の論議は、1967年に文部大臣が中央教育審議会へ「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な施策について」諮問したことに始まる。これは、戦後の新学制発足後20年を経て、制度的にも内容的にも多くの問題点が指摘されている状況を受けてなされたもので、4年にわたる審議の後、1971年（昭和46年）に答申している。（これがいわゆる46答申である。）それ以来、首相直属の臨時教育審議会、教育改革国民会議と教育改革を論議する場が継続的に設定されてきた。中教審は46答申の審議にあたって、これを明治の教育近代化、第二次大戦後の学制改革に次ぐ「第三の教育改革」と自ら位置付けたが、この言葉はその後の教育改革においてもよく使われてきた。しかし、何を改革の対象として想定してきたか、問題意識は次第に移動してきた。

中教審の審議のテーマが「今後における学校教育」となっているように、この当時の関心は六・三制のもとでの学校の評価に焦点があったようであり、学校段階の区切りと接続、学校の種類等などが議論の焦点となった。このとき、学校を論ずることが即教育を論ずることになると考えられていた。

教育改革の時代には政府の審議会だけでなく、マスコミを含めた多方面で教育が論じられる。中教審の46答申から6年後の昭和52年(1977年)毎日新聞社が企画し出版した全8巻の『教育を追う』シリーズは冒頭で「今日の(教育)荒廃のすべてが六三制の結果であるとは思わないが、問題を考えるに当たって、六三制に代表される戦後教育の評価、その功罪を問うところから始めることが大事だろう。」と述べている。^(註1)

ところが、最近出版されたNHKのプロジェクト「日本の宿題」で教育を取り上げたときのテーマは『学校の役割は終わったのか』である。もっとも、内容をみれば「教育問題を学校という教育現場に絞り込んだ視点から徹底的に検証・議論し、新しい学校のあり方について模索していく。」とあり、学校に焦点をおくことには変わりはない。しかし、学校の「あり方」を問う問題意識には「従来の」学校の役割は終わったのではないかという認識がある。^(註2)

いずれにしても戦後発足した学校制度を前提として、その功罪、あり方を問うという観点にたっていることでは共通している。

しかし、戦後の教育で改革されたものは学校制度だけではない。学校を含む教育の全体構造を「教育システム」と考えれば、戦前から戦後にかけての教育改革はこのシステムの全体の変化として認識すべきである。その上で、戦後の教育システムの全体について、その半世紀の歴史を評価すること、これが今日求められていることである。ところが、学校制度という主要システムの変化が巨大なものであったため、その他のサブシステムの変化はあまり注目されることはなかった。そのことが戦後の教育改革の全体構造を見えにくくしてきた一因ではないかと考える。

本稿はこのサブシステムの変化に着目し、初等教育段階の教育を主な対象として、新しい観点から戦後の教育改革の意味を再検討しようとするものである。では、主要システム、サブシステムとは何なのか。これらの区別は近代的な学校制度の成立とともに始まる。いうまでもなく、制度的な教育は近代学校の成立によって始めて可能となった。学校制度は多くの諸

制度と共に近代が産み出したものであり、近代思想を背景にしたいくつかの世界観を含蓄している。^(註3) 学校制度は学齢、学年、学級、教員資格、教育課程、教科書等の様々な制度を周辺に配置した複合的なシステムである。その中核にある学校が子ども達の教育・学習の場となる。しかし、逆に子ども達の教育・学習の場はどこかを考えたとき、それは学校に限定されない。学校は中核ではあっても全てではない。学校教育の「外側」にも家庭などが教育・学習の場として存在する。それが「正規」の教育の方法として認められている場合、学校教育に対するサブシステムとなる。

学校教育の制度は人々に対し受容を迫る極めて強い制度的な力を持っているところに特徴がある。義務教育制はその典型である。ここで問題にしたいのは中核となる学校制度が教育課程の全てを独占しているかどうかということである。アメリカやイギリスなど多くの国では、学校への就学のほかにホームスクール（親が教師役を務めて家庭で教育する）による教育が公認されている。これらの国では学校は教育を独占しているのではない。つまり、学校という主要システムと共にホームスクールというサブシステムが存在し、このサブシステムを選択する自由が保証されている。ホームスクールが「学校に行かない選択」と言われるのは、この意味でその特徴をよく示している。^(註4) ホームスクールなど学校以外の学習の場をサブシステムとして認めることはわが国の教育システムのなかではでは困難だと思われてきた。わが国教育の特色は学校制度が全国的によく整備されていることにある。人々の関心は学校には向けられても、それ以外の場で学校教育と同じような教育を行う場（ホームスクールなど）について、その必要性を問うことは今まではあまりなかった。わが国の「教育」の歴史も「学校」を中心に、あるいは学校に限定されて述べられることが多い。

学校を主要システムとして位置付け、その上でサブシステムの有無を問うという観点からわが国の教育史を教育のシステム史として見直してみたい。そうすることで、今まで見えてこなかった教育の全体構造を認識することができるのではないか。

戦後の教育改革が戦前の遺産の何を継承し、何を継承しなかったのか。それを確かめるために、明治5年の学制における教育システムの構造分析から始める。

1 戦前の教育システムの構造

よく知られているように、戦後の教育のシステムは戦前の体制—制度・理念・原則—を否定した上に形成された。否定の対象となったのは、「教育勅語体制」と呼ばれる体制である。教育勅語は明治23年(1890年)に煥発され、以後天皇を中心とする信条体系への国民同化作用が進められてきたことは周知の通りである。学校教育はそのための有効な方法として位置付けられ教育内容、教師養成、学校行事等の全てにわたって、教育勅語の理念の浸透が図られた。この同化過程は明治30年代半ば(教科書国定化のころ)までには一応のサイクルが完了したと言われている。^(注5)

教育勅語を教育の基本理念・原則とする体制は戦後直ちに否定された。終戦の翌年、昭和21年10月文部省は事務次官通牒「勅語及び詔書等の取扱について」を発し、教育勅語をもってわが国教育の唯一の淵源とする考えを廃し、学校儀式でのその奉読をやめることを明らかにした。国会が衆参両院において教育勅語等の排除・失効確認の決議したのはその翌々年の昭和23年6月のことであった。

戦後との接点となる戦前の教育、特に初等教育の学校制度は教育勅語体制の完成形態とでもいうべき国民学校体制であった。ただし、制度として見たとき国民学校はそれまでの小学校制度をよりシンプルな構造を持つ制度に改革したものであり、戦後再び小学校に戻ったときにもその構造は引き継がれてきたということができる。新制中学校に比べたとき、新しい小学校の制度化については格別の論議もなかったようである。つまり、戦後否定されたのは国民学校の指導理念であって、制度としては国民学校初等科六年が「初等教育に関する論議を欠落させたまま」新制度の小学校に移行したということができる。^(注6)

国民学校は昭和16年(1941年)に、それまでの小学校に代わるものとして制度化された。戦後改革によって、国民学校は再び小学校となったが、それは明治5年の学制以来の伝統を受け継ぐ小学校に戻ったのか、単に名称が旧に復したに過ぎないのか。国民学校がシンプルな構造になったとき、わが国教育システムの伝統の何が切り捨てられたのではないのか。更に、戦後の小学校は、それが切り捨てたまま発足し現在に至っているのではないのか。そして、そこに戦後の学校制度の問題性が内在しているのではないのか。

この点を追求してみたい。

2 教育と学校の区別

小学私塾、村落小学等 —「均シク之ヲ小学校ト称ス」

わが国の近代教育の制度化は明治5年の学制に始まる。翌6年に4回にわたって追加された条項を加えると学制の規定は全213章に達する。この学制は明治12年の教育令によって廃止され、以後わが国の教育制度は勅令によって定められることとなる。学制に規定された諸制度のうち学制以後にも継承されたものに、家庭における教育を正規的教育課程として認めるという制度がある。この点に注目して歴史を追ってみたい。

学制は国の初等教育のシステムについて「○小学」という項をたて次の6種の小学校を規定している。「第21章 小学校ハ教育ノ初級ニシテ人民一般必ズ学バンズンバアルベカラザルトス之ヲ区分スレハ左ノ数種ヲ別ツベシ然リトモ均ク之ヲ小学ト称ス即チ尋常小学女兒小学村落小学貧民小学小学私塾幼稚小学ナリ」そして、第22章から25章にかけて、尋常小学を除く5つの小学についての定義規定を設けている。

小学私塾については第23章で「小学私塾ハ小学教科ノ免状アルモノ私宅ニ於テ教ルヲ称スヘシ」と規定し、小学校の免状を必要とはしているが「私宅」における教育を正規の小学として認めている。幼稚小学は小学に入る前の端緒を教えるものであり、今の幼稚園に当たる。また、女兒小学は尋常小学教科の外に女子の手芸を教えるものとされた。小学私塾と並んで村落小学と貧民小学を設けることとしている。村落小学は「僻遠ノ村落農民ノミアリテ教化素ヨリ開ケザルノ地ニ於テ其教則ヲ少シク省略シテ教ルモノナリ或ハ年已ニ成長スルモノモ其生業ノ暇来リテ学バシム是等ハ多ク夜間学校ナルベシ」（第25章）と規定されている。夜間のパートタイムの学校を構想しているのである。貧民小学は「貧民子弟ノ自活シ難キモノヲ入学セシメン為ニ設ク其費用ハ富者ノ寄進金ヲ以テス是專ラ仁恵ノ心ヨリ組立ルモノナリ依って仁恵学校トモ称スベシ」（第24章）とされている。このように学制の学校観は極めて多様かつ柔軟であり、用語の古めかしさを別にすれば、ここで提案されている諸制度は、今日でも魅力的な選択肢となり得るものである。国民のおかれた状況の認識の上に教育の場を複数提供し、可能な限り多くの人々が教育を受けることができるようシステム

を構想しているからである。これを、当時の社会の後進性やそれを反映する遅れた制度一過度的ものと見ることは、歴史認識として単線的に過ぎるものといわざるを得ない。

学制がこれらを「均シク之ヲ小学校ト称ス」としていることは今日興味深い。主要システムである尋常小学に対して、小学私塾など他の5つの小学をサブシステムの役を果たすものとして位置付けていることは、今日的な意味を持つものと考えられるからである。アメリカの教育法制のなかでホームスクールに私立学校の地位を与えている例が多い。また、村落小学は地域の実情に応じた制度として考えれば、コミュニティスクールの構想が現実味を帯びて語られるようになった今日、その先駆的なものとも考えることもできる。

学制の小学校観を今日改めて再認識することの意義は大きいと考える。それは単に教育改革に有用なアイデアがあるという制度論の次元を越えているからである。学制の学校観・教育観は明治初期の豊かな可能性の表出と見るべきである。夏目漱石は「こころ」のなかの人物に「明治の精神」に殉ずるという言葉を書かせている。漱石が多くの作品のなかでいわゆる明治の元勳を罵倒していることは有名であるが、一方では維新の志士のように文学に取り組みたいと書いている。明治の元勳と維新の志士はどこが相違しているのか。漱石の言う「明治の精神」とは、明治20年代において教育勅語体制と共に確立され整備されていく近代国家体制のなかで排除されていった多様な可能性を意味する。^(註7) 維新の志士たちが目指した多様な可能性の追求は、また漱石の目標でもあったのである。

したがって、戦前の教育システムをどう評価するかという問題は、学制から国民学校までを「戦前」としてひと括りにすることはできない。少なくとも、学制から小学校令までと国民学校以後とは分けて考えるべきである。明治30年代半ばに教育勅語体制への同化過程のサイクルが一応完成したと先に述べたが、この時期は学校システムのすべてがそこへ動員されていたわけではない。教育勅語体制の徹底を図るための国民学校の制度化のなかで、それまでの小学校令のもとでわずかに残された可能性が消滅したことを見なくてはならない。また、戦後その可能性が復活しなかったことにも目が向けなくてはならない。

ホームスクールやコミュニティスクールを考えると、われわれはアメリカなど諸外国の実践に先ず目を向け勝ちである。そのことは極めて重要

なことではあるが、それだけでなくわが国の伝統を振り返り先人達の残した財産を再認識することもまた大切ではないだろうか。戦後の大きな学校制度改革の影に隠れた「小学私塾」の伝統一家庭における教育の制度一の成立と廃止の歴史を明らかにしたい。そうすることが、現在の教育改革を進める上で有意義であると考ええる。

3 教育令の時代

一別ニ普通教育ヲ受クル途アルモノハ就学ト做スヘシ

明治12年学制を廃止して制定された「教育令」(明治12年9月29日太政官布告第40号)は第17条で「学校ニ入ラスト謂モ別ニ普通教育ヲ受クル途アルモノハ就学ト做スヘシ」と規定し、また第18条には「学校ヲ設置スル資力ニ乏シキ地方ニ於テハ教員巡回ノ方法ヲ設ケテ児童ヲ教授セシムルコトヲ得ヘシ」と規定している。学校に入らなくても別に普通教育を受ける途がある者は「就学」とみなそうというのは、今日不登校問題を考えるとき魅力的な考え方である。学校と教育とを区別して、教育をどこで受けるかに拘らず、教育を受けることを重視する思想がここに見られる。この思想は、その後の小学校令(明治23年10月 勅令215号)継承されている。同令第22条は「学齡児童ヲ保護スベキ者ハ其学齡児童ヲ市町村立小学校又ハ之ニ代用スル私立小学校ニ出席セシムベシ但シ家庭又ハ其他ニ於テ尋常小学校ノ教科ヲ修メシメントスルトキハ其市町村長ノ許可ヲ受クベシ」と定めている。市町村長の許可を要とした点が教育令とは異なるが、ここでも「学校の教科を修める」こと、つまり修学を重要視する考えに変わりはない。その後「代用小学校」の廃止に伴ってこの規定は改正され、公立小立学校以外の教育の場は「家庭又ハ其他」と表現され、国民学校令によって廃止されるまで存続したのである。

明治24年3月文部省の普通学務局は照会に対する回答のなかで「其他トハ市町村立小学校ニ代用セザル私立小学校へ就学セシムルノ外尚親族朋友ニ依頼シテ尋常小学校ノ教科ヲ修メシメントスル場合ヲモ包含」するとし、さらに「此他尋常小学校ノ教科ト同視スルコトヲ得ベキ教科ヲ修メシメントスル場合モ包含スル」と付言している。この時代は行政の立場からでさえ、教育の場をとらえる視点が幅広く、柔軟であることを示している。このような教育システムの見方が存在したのは、当時の小学校が「一つの

本質を想定した近代小学校像には収まらない」ものであったということがある。これらの多様な教育の場がその後の歴史が示すように次第に「統合」され、国民学校を経て現在の小学校に至ったのである。

その歴史をどうとらえるか。通常は、現在を基準にして、現在までの歴史を学校あるいは教育システムの発展過程として認識する。しかし、別の見方もある。それはこの歴史を「発展」としてではなく、それぞれの教育システムを「類型」としてとらえ、それらが「移行」していくと理解する立場である。^(註8)「類型」と「移行」という概念は、本来多様であるべき教育・学習システムの歴史をとらえる方法として貴重な提案であると考えられる。

現在の我が国の学校・教育システムは単一である。一種類の小学校だけがある。その背景には学校・教育システムの歴史は現行の学校制度が次第に性格を顕在化させ発展してきた歴史であると認識する歴史観がある。この歴史観のもとでは現在の小学校は「発展」してきた結果として存在することになる。そうなれば、現行制度は「自然」なものと感じられるので、子ども達がそれに合わせることを強制されていることに抵抗を感じない。このような全体の構造が親と子を苦しめることになる。もし、小学校にいろいろな型があれば、ここで合わなくても別のところで合えば問題ないということになる。しかし、一種類しかないわけだからここで合わなければ落伍者になる。^(註9)このような学校・教育システムのもとでは、不登校が発生するのは不可避であろう。

4 国民学校制度—教育の「学校化」の完成

国民学校は昭和10年代の緊迫した状況のなかで進められた教学刷新の動きの一環として昭和16年4月1日に誕生した。国民学校を語るとき、国民学校令第1条の「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的練成ヲ為ス以テ目的トス」という文言がよく引用される。たしかに、この目的規定は国民学校の特徴を端的に示している。しかし、本稿では、国民学校を目的や教育内容からではなく教育制度（システム）の観点から見てみたい。そうすることで、国民学校の成立には、明治以来の小学校におけるシステムとの断絶と戦後の学校システムへの継続の両面があることを明らかにしたい。

戦後の学校制度へ継続したものとは、それまでの小学校制度の合理化・近代化を図った側面である。具体的には、国民学校令第8条は「保護者ハ児童ノ満六歳ニ達シタル日ノ翌日以後ニ於ケル最初ノ学年ノ始ヨリ満14歳ニ達シタル日ノ属スル学年ノ終迄之ヲ国民学校ニ就学セシムルノ義務ヲ負フ」と規定し、従来の課程主義（尋常小学校の教科を修了したときに就学が終わる）を排し、年齢主義をとったことを明確にした。この考えは現在の学校教育法にも受け継がれている。第8条は更に、義務教育年限の延長を規定している。戦争の激化によって実現しなかったが、義務教育期間を6歳から14歳までの8年間としたことは、戦後9年間の義務教育の実施というかたちで継続した。また、学齢児童の就学を保障するため第12条で「学齢児童ヲ使用スル者ハ其ノ使用ニ依リテ児童ノ就学ヲ妨ゲルコトヲ得ズ」と規定しているのは、現在から見れば極めて不十分ではあっても、当時としては就学保障を一步進めたものであった。これらの改革は義務教育の機会を拡張するためのものである。戦後改革の基本理念の一つである教育の機会均等に近い考え方が国民学校制度においても重視されていたのである。ただし、国民学校の場合は、教育を受ける権利の拡大という要請に応えるのではなく、先にあげた国民学校の目的（皇国の道・国民練成）を達成するための手段として義務教育を最大限に活用するべく国家の立場からその普及浸透を図ったのである。

次に、従来の小学校と国民学校との断絶した側面を取り上げる。国民学校は学制以来数次にわたる教育令が一貫して認めてきた家庭において小学校の教科を修める制度を廃止した。これはわが国教育システムの歴史のなかで最も大きな変革である。また、この時期、国民学校令と同じに改正された私立学校令は学齢児童の入学させることを禁止している。私立小学校は制度としては存在しないこととなり、国民学校はすべて公立学校として設置することとなったのである。何故、私立小学校や家庭における学習を正規の教育システムとして認めないことにしたのか。その理由は上に述べた義務教育（国民学校）の普及浸透が図られたことと密接に関連している。皇国の道に則る国民の基礎的練成という国民学校の目的は国民学校以外ではできないと考えられていたからである。

国民学校の目的が上のように規定されたことは、個人を重んじた学制の理念からの転回を意味する。教育観が変わったのである。だからこそ、学制以来認められてきた家庭での修学や私立学校における教育一個人の選択

の自由を認める教育一が否定されたのである。

「学制」の有名な序文は「人々自ラ其身ヲ立テ其産ヲ治メ其業ヲ昌ニシテ以テ其生ヲ遂ルユエンノモノハ他ナシ身ヲ修メ智ヲ開キ才芸ヲ長ズルニヨルナリ而テ其身ヲ修メ智ヲ開キ才芸ヲ長ズルハ学ニアラザレバ能ハズ是レ学校ノ設ケアルユエンニシテ…」という文章で始まる。そして、学問は身を立てる財本ともいふべきものと強調し、これも有名な「邑ニ不学ノ戸ナク家ニ不学ノ人ナカラシメン事ヲ期ス」と説き、学問は士人以上のことと考えるのではなく、「一般ノ人民他事ヲ擲チ自ラ奮テ必ズ学ニ従事セシムベキ様心得ベキ事」と結んでいる。この前文に続く「右之通被仰出候条地方官ニ於テ…」という文章のなかで、文部省は学制の精神を「辺隅小民」に至るまで徹底するよう地方官に求めている。

学制には、学問は指導階級の人だけのものではなく、世の中で生きていくためには一人一人が身につけなくてはならないとする教育観が明確に示されている。学制草案提出に際しての伺文に「国家ノ以テ富強安康ナルユエンノモノ文明人ノ才芸大ニ進長スルモノニアルニヨラザルハナシ而シテ文明ノ以テ文明トスルユエンノモノ一般人民ノ文明ナルニヨレバナリ」とある。この考えの基礎には先進列強諸国の力の基盤は国民一人一人の間に教育が普及しているところにあるという認識がある。^(註10)

ところが、身を立てる財本という実学的な教育思想は国民学校の理念とは相容れないと思われていた。しかし、学制の理念は明治元年の五箇条のご誓文の一つ「智識ヲ世界ニ求メ大イニ皇基ヲ振起スベシ」に由来するから、当時学制を批判するにはある種の工夫が必要であった。そのため、「身を立てる財本」という教育観は欧化主義、機械主義の実学主義の強調であり、その結果「皇道主義は背面に退けられ我が国古来の仁義忠孝の道は軽んぜられるに至った」という論理が使われた。^(註11) 智識を世界に求めるのに急なあまり、それが皇基を振起するためのものであることの自覚が失われた。明治天皇もこのことを深く憂慮され、教育勅語の煥発となったという説明である。

このように見てくると、国民学校は制度の正統性の根拠を二重に教育勅語に求めていることが分かる。一つは制度の設置目的の正統化であり、もう一つは教育の学校(公立学校)独占の正統化である。後者は今日にまでつながる就学義務の問題である。

国民学校においては国民学校市町村立の原則が確立され、就学義務の履

行は原則として国民学校入学として行われる。この時期、国民学校で行われる義務教育について「特定の教育内容を履修せしむべき教育義務と義務を履行する為に就学せしむる就学義務」とを区分する考えがあった。小学校制度においては、先に見たように教育義務の内容は尋常小学校の教科の修了であり、その履行の方法としては市町村立尋常小学校または私立小学校への就学と家庭その他における教科の修了との二つの方法が許されていた。就学は唯一の方法ではなかったのである。

国民学校制度のもとでは、教育義務の履行の方法は就学のみとなった。この就学義務制の転換には「二つの注意すべき教育政策が現されている」と当時指摘されている。^(註12)一つは普通教育の概念の変化であり、もう一つは国民学校市町村立の原則の確立である。小学校制度のもとで家庭における修学を認めていたのは「普通教育の内容が主知主義の立場」で考えられていたためであろう。教科を主知主義的に考えれば「学校よりも家庭における家庭教師による教育の方が遥かに効果的」である。教授という点からだけ考えれば学校の「学級編成は全く便宜的なもの」に過ぎない。「学級編成の積極的教育的意義は存しない」。極端にいえば「個人教育が最も能率的であり、団体教育は非能率的である」とい得る。今、この文章を読むとかなり奇異に感じる人が多いのではないか。しかし、この論理は「今やかかる学校教育観は根本的に修正されなければならない」とつながって、次の主張を導くための前置きなのである。

国民学校制度における教育改革は従来の小学校教育の「主知主義的誤謬と個人主義的誤謬の克服」にある。そしてその克服の工夫と努力を「国民学校における団体的訓練、儀式、学校行事等の重視」に端的に見ることができる。団体訓練の重視は当然の帰結として、家庭における個人教育を否定する。そして、この論者は皇国の道に則る皇運を扶翼し奉り得る次代の国民の練成は国民学校でなければならないという結論に到達したと述べている。論理に飛躍が見られるが、論者の言いたいのは「国民学校は、従来の所謂「学校」形態を超出して、国民練成の道場の性格を獲得」しなくてはならないということである。^(註13)国民学校が団体訓練を重視したことは、学校の内部組織を軍隊風に編成する傾向と相俟って全面的な軍国主義教育への途を進む動力となった。国民学校の日常生活のなかで「練成」の内容をどのように具体化するか、そのために唱えられたのが国民学校「道場」論である。学校ごとに学校経営案を作成するのは今も昔も変わりはない。

いが、この時代の例を静岡県のある国民学校について見てみる。「訓育体系」では「従来の学校は教授をする所であったが、今日では児童を日本的に鍛える道場」でなければならないと冒頭で述べている。続く「実践形態」では、◇朝礼、◇御製奉誦、◇神社参拝、◇学習訓練、◇集団運動、◇浄化作業が挙げられている。^(註14) 集団行動や行事が重視されていることがうかがえる。

国民学校は、上に引用したように従来の小学校教育の「克服」、さらには学校形態をも超える存在たることを目指していた。学校教育の目的のなかで今日でも団体訓練が重視されていて、それができないということがホームスクール批判の一つになっている。学校における集団行動の訓練の意義を否定するものではないが、団体訓練重視が国民学校に始まったことを忘れてはいけない。

文部省の官僚が当時執筆した国民学校制度の解説書は就学義務の観点から、この間の事情を次のように述べている。小学校令においては就学義務の履行には学校の入学以外に、市町村長の認可を受けて家庭その他における修学をも認めたが、国民学校令においては就学義務の履行は学校に入学させるの一途に限り、その他の方法による履行を認めない。それは「是れ学校入学を以て就学の最善の方法と認め、家庭其の他学校以外に於ては、心身の修練完きを期し難しと認むるに因る」からである。^(註15) 修学と就学という二つの用語が使われているが、この著者は小学校令では「就学」の方法として「学校への入学」と「家庭其の他学校以外での修学」とを認めていたから、就学と修学を区別することに意義があったが、国民学校令では学校への入学(就学)のみとなったので区別する意味は薄れたと述べている。

今日「就学」とは学校への入学(在籍)という意味で使われている。就学の「学」は学校を意味すると理解されているが、歴史的には「学」は学習の意味なのである。学制以来の「就学」観が国民学校によって変容したにも関わらず、戦後になっても変容した就学観が今日まで承継されてきたことになる。教育改革の論議の前提としてこの就学観の認識を改める必要があると考える。

5 国民学校制のもとでの私立学校

先に述べたように、国民学校はすべて公立学校として設置されることとなったため、私立の国民学校は制度上あり得ないことになった。しかし、従来私立小学校として存在してきた学校は、国民学校令第11条によって国民学校と同等以上の課程と認められれば実質的には存続することができた。ただし、これは制度として私立学校を国民学校と看做したのではない。保護者の就学義務の履行に関して、認定された課程を持つ私立小学校に在籍した期間を国民学校に就学したものと看做したのである。国民学校令施行規則（昭和16年3月文部省令）第74条は、第1項で「左ニ掲グル学校ノ課程ハ国民学校令第11条ニ規定スル課程トス」として、学習院初等科・中等科、女子学習院本科、陸軍幼年学校、各種の師範学校附属国民学校などを列記している。それ以外の学校は、同規則第75条に定める手続きによって、地方長官の認定を受けることが必要であった。このように学校制度としては国民学校のみでありながら、教育システムとしては国民学校及び国民学校と同程度の学校との二重構造ができたのである。そのため、この時代の私立学校は制度の外に位置したため、ある意味では自由な存在になったといえる。今の言葉でいうと「フリースクール」的な学校運営が可能となった。有名な『窓ぎわのトットちゃん』の「トモエ学園」について、著者の黒柳徹子は「それにしても、あの戦争中、こんな自由な小学校を、なぜ文部省や国が許したのか」今となっては分からないと書いている。推測すると、恐らくトモエ学園は国民学校同等課程と認定された学校ではなかったのか。多くの私立小学校は同等課程の学校に移行した際、名称を〇〇学園というように変更している。トモエ学園も同じように名称を変更したのであろう。また、慶応義塾の幼稚舎では明治30年以前には文部省の定めた学科表とは異なる独自の学科課程を編成し実施していたようである。明治30年以後も英語教育を行うなどの独自性は遺してきたが、昭和16年の国民学校制のもとでは、(伝説によれば) 幼稚舎の名称を変更するよう再三勧告を受けこれを拒否したところ、東京府の学務課の帳簿類に対する監査が厳しくなり、学籍簿や成績簿の様式、採点方法などを国民学校に準ずるよう変更した。また、英語科の授業は強制的に廃止され、従来低学年から行ってきた理科、歴史、地理等も国民学校の課程そのままとする

こととなった。フリースクールのような存在とはいっても相当な干渉を受けていたのである。しかし、慶応の幼稚舎は英語学習の希望者に対し1学級10名各学年30名に限定して継続したという。公立国民学校に比べると自由度はやや高かったのではないか。なお幼稚舎の修了証書の文言は次の通りである。「修了証書 右者慶応義塾幼稚舎ニ於テ国民学校初等科ト同程度ノ課程ヲ修了シタリヨッテ茲ニ修了証書ヲ授与ス」(註16) 当然のことながら、国民学校以上に皇民教育に熱心な私立学校も数多く存在していたであろう。しかし、なかには自由な雰囲気を保った学校もあったようである。特に明治時代にあつては教育勅語体制のもとでも、慶応義塾や学習院などでは国定修身教科書にはない近代的、個人主義的を教えていたといわれる。(註17) 戦前の私立学校については稿を改めて論じたい。

私立学校や家庭での「修学」が否定され国民学校への入学のみが「就学」の方法となったことは、教育システムのなかから私教育的な要素をほとんど完全に排除したことを意味する。このことは、「国民にみずからの選択によって広範な教育機会を保障しようとする近代的公教育の原則とはまさに正反対に、国民学校が国民の教育を一定の方向に統制し、国民教化の体制を強固なものにしようとする方策にほかならなかったということを明らかに物語っている。」(註18) 学校制度から排除されたとはいえ、教育システムの観点から見たとき、国民学校制のもとで私立学校の果たした役割・機能は無視できないものがある。

とは言っても、わが国における私立学校は、高等教育特に専門学校の教育に特色があつた。明治36年から昭和18年にかけて、常にわが国の専門学校教育について、学校数で6割前後、学生数では7割前後を占めるといふ実績を残している。しかし、初等教育段階ではそのシェアは微々たるものであり、明治初期の公立学校が未整備の時代を除けば、学校数、在学者数とも0.2%前後に止まっていた。したがって、自由な教育が結果として存在したのは、例外的なものとして許されたものなのかも知れない。ただ、教育システムとして見た場合、少数ではあっても私立学校の経験は今日、再評価する価値のあるものと考えらる。

6 戦後改革

戦後の教育は、昭和22年3月公布の教育基本法が定める教育の理念及

び原則に基づいて制度化された。「教育基本法体制」と呼ばれるこの体制は同じ時期に制定された学校教育法によって六三制として具体化された。改革を進める主体であった文部省は、この改革の意味をどのように理解していたのか。

文部省の『学制百二十年史』はこの学校制度改革を徹底した民主化を志向した画期的なものであるとした上で、その改革の内容として次の3点を挙げている。第1は教育の機会均等を求めたこと、第2は学校制度体系の民主的単一化を実現したこと、第3は教育基本法で規定された義務教育9年制を小学校・中学校において実施することとしたことである。これらの3点を戦後教育改革の特色として挙げることに誰しも異論はないであろう。しかし、戦後改革から50年経過した今日、二つの点について注目する必要があると考える。一つは、文部省が教育の機会均等を戦後改革の第1に挙げていることである。学制史以外の出版物、例えば『わが国の教育』などを見ても、文部省は戦後一貫して教育の機会均等の原則を重視してきたことが分かる。教育政策の責任官庁が機会均等の原則を重視してきたことが現在どのような結果をもたらしているか。これが注目すべき第1点である。注意すべきもう一つとは、9年に延長された義務教育は「小学校と中学校」において実施するものと理解されていたことである。これはその当時だけではなく、また文部省だけの理解でもない。今日でも義務「教育」は「学校教育」とであると一般には認識されている。しかし、戦前のわが国では、前に述べたように教育と学校教育とは同じものではなかったのである。今日では忘れられているけれども、明治5年の学制以来わが国の教育システムは、義務教育を学校以外の場（家庭など）で修得（修学）することを正規なものとして制度的に認めてきた歴史を持っている。この制度は昭和16年（1941年）の国民学校令（教育勅語体制の完成形態）によって否定されるまでのおよそ70年の伝統を持っていた。ところが、「教育勅語体制」を否定した「教育基本法体制」のなかでもこの伝統は復活することにはなかった。

国民学校が単なる6年課程の義務教育学校ではなく、皇国の道に則するため、団体訓練を最重要視し、学校観を転換したものであることは先に述べた通りである。学制百二十年史ではさがりがなく義務教育を学校で実施すると記述し、その学校は小中学校としているが、ここにわが国の教育システムの歴史にとって大きな転回点がひそんでいるのである。戦後の新学制で

「新設」された中学校については、青年学校との関係など多くの問題もあり、議論があったが、前に述べたように小学校は国民学校の衣替えと理解されあまり注目されることはなかった。

7 戦後の教育体制

上に述べた家庭での修学と私立学校は、六三制を中核とする戦後の教育システムのなかで根本的に変容する。

家庭での修学を認める制度は国民学校制度の発足と共に否定されたままであり、新しいシステムにおいて復活することはなかった。六三制のもとで家庭における修学を認めることは教育の機会均等の原則に反すると思われるのであろうか。しかし、学校への就学が正規の教育も唯一の方法となり、しかもそれが強制されることについては教育改革が論議される際、何度も疑問が呈されてきた。中教審の46答申後の論議のなかでも、学校を拒否する自由を認めてほしい。あるいは、制度としての学校は国民が必要を感じて自由に選べるようにしてほしいという声は珍しいものではなかった。^(註19) この主張に対する反応は二通りである。一つは、これが論議された場における文部大臣の発言に代表される次の意見である。義務教育段階の子どもは未だ意思能力・権利能力あるいは人生経験から見て一人前扱いにはできない。「学校に行かせて日本国民として最低限度必要な基礎知識だけはきちんと学習しておいてもらう、それはその子どものためになるんだ」という判断で義務教育制度はスタートしている。私はこういう理解を受け継いでいる。」もう一つは同席していた文部省担当局長の次の意見である。義務教育を制度としてみたとき「15歳未満の子どもだから、制度として子どもも学校に行く義務があるということでなければ制度として成り立たない。」^(註20) 義務教育段階で学校に行かない自由を認めよという主張に対する反対意見は恐らく現在でもこの二つに集約されると思われる。

現在のところ、わが国では学校に行かない自由は認められていない。日本でもホームスクールを制度として実現することを目的とする団体や個人の動きは各地で活発になりつつあるが、教育改革のなかで具体性をもって論議されているのは、日本版コミュニティスクールの構想である。このような構想の背景には現在の学校が現実とズレてきているという認識があり、そこから学校の役割を変えるべきであるという主張が出てくる。^(註21) 学校

が将来とも極めて有効な教育資源であることを認めながら、どのような役割を学校に期待するかを考えようとする立場である。

アメリカのホームスクールの現状は、学校と対立する段階を越え学校と協調する段階に入っている。学校との協調・共存の具体的な方法は多様であるが、学校のホームスクールプログラムに参加しパートタイムの生徒として学校を利用する方法が多いようである。近年ではチャータースクールのプログラムを利用するホームスクーラーもある。^(註22) わが国でホームスクール制を導入する場合は、学校との共存型（アメリカの最近のタイプ）が現実的に抵抗が少ないのではないだろうか。

8 戦後の現実—就学義務制のもとで何が生じたか。

戦後の教育システムが学校（小学校6年，中学校3年の義務教育）への就学のみを認め、「家庭その他」を修学（学校の課程を修める）の場としては否定したことは繰り返し述べてきた。子ども達は、極めて限定された例外を除いて、学校へ就学することが強制されていた。（強制されたのは保護者であって子どもではないという法律論は承知しているが）では、現実はどうであったか。子ども達は全て学校に通って学習していたのであろうか。現実はそうではなく、かなりの問題をかかえていた。

文部省は新教育制度発足以来、二つの大きな問題—不就学問題と長期欠席問題に悩まされてきたのである。この二つの問題の状況を文部省刊行の『わが国の教育の現状』（昭和28年度）は次のように述べている。不就学について、全国1,100万人の学齢児童と500万人の学齢生徒のうち、昭和27年10月1日現在、それぞれ31,334人、24,576人が「教育の恩典に浴さない」状態にある。これは病気等の理由による就学免除者、就学猶予者等を含んだ数字であり、これを除く「いわゆる不就学者」は小学校で6,216人、中学校では18,287人となっている。このうちの約6割は家計を助けるため等の経済的理由によるとされている。次に長期欠席者の問題を見てみる。長期欠席者は学校の指導要録に記載されていて「一応就学者となつてはいる」児童生徒である。昭和26年4月から10月31日の間（この間の出席すべき日数は約150日）に50日以上欠席した者を長期欠席者と定義して、文部省が行った統計調査によれば、長期欠席者の数は、小学校で92,275人、中学校で156,563人となっている。これは不就学者の

4.5 倍、であり、在籍者に対する割合を見ると、小学校で 0.81％、中学校で 3.23％となっている。

ここで、この当時の長期欠席者に対する文部省の問題意識と長期欠席の定義について注意する必要がある。長期欠席者の調査はその後も続けられ、昭和 41 年度からは学校基本調査の一環として毎年実施されている。その結果は「不登校者」の数と理解されており、発表時期になると新聞が年中行事のように取り上げて論評を加える慣行がある。長期欠席の問題が不登校問題として受け取られているのである。このことに留意して、当初における長期欠席の定義を見てみる。先に述べたように、昭和 26 年の文部省調査は、150 日のうち 50 日以上欠席した者を長期欠席者と定義している。このとき、文部省の担当者は「50 日で区切るのは個人個人によって差異もあり、疑問もあるが出席すべき日数の $\frac{3}{10}$ 以上の欠席が学力に相当の影響を及ぼすという見とおしのもとに便宜的にそうしたのである。」と述べている。当時の文部省の長期欠席に対する問題意識は「学力への影響」だったのであり、50 日という日数はたまたまその時期に実施された調査対象期間の $\frac{3}{10}$ という「便宜的」なものであった。その後、長期欠席から不登校へと問題が転移していく過程で便宜的な「50 日以上」が、いわば一人歩きをして「年間 50 日以上」（近年は 30 日以上）の統計もとられているが）となった。

現在の統計における不登校者数は、長期欠席のなかの「学校嫌い」（近年は「不登校」）を理由にして年間 30 日以上学校を欠席した児童生徒数を表している。「不登校」以外の理由としては「経済的理由」「病気」「その他」の 3 つがある。昭和 26 年ごろの長期欠席の主な理由は経済的理由（家計を助けるため働く等）であった。その後経済成長の時代を迎えると経済的理由による欠席者は減少し、したがって長期欠席者の総数も年々減少の傾向を示した。しかし、昭和 50 年前後を境に再び増加し始め現在に至っていることは統計の示す通りである。

「経済的理由」による欠席は今日実質的には 0 に近い。増加してきたのは「不登校」「病気」「その他」の理由による長期欠席である。ここでは理由別欠席の分析は省略するが、これらの 3 つを区別する必要はほとんどないと考える。小学校では「病気」による欠席が最も多いが、中学になると「病気」は減り、「不登校」「その他」が増える。学校の判断が異なるからである。同じようなケースでも学校によって違う理由に分類されことも多

いから経済的理由以外の理由を区分する実質的な意味はない。したがって、「不登校」を考える際には「長期欠席」の総数を対象とするのが適切であると考ええる。

わが国の不登校問題がアメリカ等の諸外国と異なり、「長期」という要因一しかも何故それが年間 50 日なのかは先に指摘したように「便宜的」なものが慣例化しただけである—を含んで論議されてきたのはこのような経緯があるからである。このことは「不登校」の統計を読む際留意しておく必要がある。

今日では、文部省も認めているように、不登校は誰にでも、またどの学校でも起こり得る現象であり、数%の児童生徒が長期間学校に来ていない状態が毎年生じている。この事実を率直に認識しその意味を考えれば、戦後の学校教育システムは現実には、どの時期をとって見ても全ての子ども達に教育を提供することは出来なかったということを認めざるを得ない。教育の学校独占を意図した六三制の歴史は、その意図が結局は実現せず、ある割合の子どもたちが常に学校の外にいるという状況の歴史でもある。長期欠席から今日の不登校につながる問題は戦後の学校教育システムの限界を示すものといえる。

では、不登校の子ども達のためにどのような政策がとられているか。文部省編の『我が国の文教施策』（平成 12 年度）には「文部省では今後とも、分かる授業を行い、子どもたちに達成感や自己実現を味わわせるとともに、スクールカウンセラーの配置などによる教育相談体制を充実するほか、不登校の子どもたちの学校復帰を支援する適応指導教室の整備などの施策を推進していく」とある。授業方法の改善、スクールカウンセラーの配置、適応指導教室の 3 つが具体的な対策として挙げられている。

長期欠席が問題となり始めた昭和 23 年に神戸市で「夜間中学校」が開設された。以来各地で長期欠席の子どもたちへ教育の場として夜間中学校が設けられてきた。新学制発足当初から現在に至るまで長期欠席の数はは小学校より中学校の方が多いが、対策も中学校から始まったようである。「わが国の教育」（昭和 28 年度）によれば、これらの長期欠席の中学校生徒に対する「暫定的な教育措置」として、「夜間中学校」が昭和 25 年ごろから京都市などでも開設され始めた。昭和 27 年 10 月京都市の 14 校、横浜市 10 校、神戸市 9 校（小学校 1 校を含む）、東京都 3 校の計 36 校で 1628 人の生徒が学んでいる。これらの学校は、週 6 日授業で午後 6 時か

ら8時半頃まで、国語、数学、社会等の教科の授業を行っていた。専任教員を配置していたのは3分の2足らずで、それも一人程度であった。文部省は「夜間中学校」をどう位置付けていたのか。前掲の「我が国の教育の現状」によると「現行学校教育法の趣旨からは正規に認めることは困難であるので、表面上、中学校の2部授業として実施されている。」と弾力的な記述となっている。ところが、昭和45年度の「我が国の教育水準」になると「不就学者対策の一つに地方自治体が事実上設置している中学校の夜間学級(いわゆる夜間中学)がある。」と他人事のような扱いになっている。しかも「夜間学級は学校制度上いろいろ問題があり、今後ともそのあり方についての検討が必要である。」と事務的な扱いになっている。

現在でも夜間中学校は存在しているが、70年代以降は外国籍(中国残留邦人の二世、三世など)の生徒が増加してきている。役割は変わってきているが、98年現在で8都府県に34校、3344人の生徒(約7割が外国籍)が学んでいる。^(註23)

夜間中学校が、戦後の新しい学校制度と共に誕生して、現在まで存続していることは、義務教育においても「正規」の学校だけでは無理があることを示している。この意味を認識するべきである。

おわりに

わが国教育の歴史を学校だけに焦点を合わせるのではなく、全体の構造(教育システム)を見るという立場から区分してみる。大別して次の三つの時期に分けることができる。

第1期：明治5年の「学制」から昭和16年の国民学校令までの70年弱の期間。この時期は公立小学校を主要なシステムとし、その外側に私立学校が(公立学校の代用として)あり、更にその外側に家庭での「修学」があるという三層構造をなしてきた。

第2期：昭和16年から昭和22年までの6年間(国民学校が存在していた機関)国民学校制のもとで、一番外側の家庭における「修学」は廃止された。認定を受けた私立学校は就学義務免除という方法によって実質的には存続していたから、形式的には単層構造ではあるが、実質的には二層構造となったわけである。

第3期：昭和22年以来今日までの55年間の6・3制の時期。戦後改革

による新教育制度のもとで、国民学校は再び小学校となり、新たに中学校が義務教育機関として発足した。私立学校は公立学校とともに公教育を構成することとなり、それ以外の要素は排除された。教育の学校化の完成であり、教育システムは単層構造となったのである。

戦後の小学校の目的は「初等普通教育を施すこと」(学校教育法 17 条)となり、国民学校の目的「皇国の道に則り」「初等普通教育を施し」「国民の基礎的練成を為す」のうち「皇国の道、国民の基礎的練成」という「教育勅語」体制・神学的な要素は削除された。「初等普通教育」というかつての小学校以来の共通要素は残され伝統的な小学校に戻ったかのように見えた。目的の変革だけを見ればたしかにそうである。しかし、目的ではなく教育システムの観点から見るとほとんど変わることなく国民学校制のシステムが継続したのではないか。

先に述べたように、戦後改革では中学校に論議が集中し小学校についてはあまり議論されなかったことは、このことを裏付けるものといえる。だから、小学校令時代の「別ニ普通教育ヲ受クル途アルモノハ就学ト見做スベシ」あるいは「家庭其他ニ於テ尋常小学校の教科ヲ修メシメントスル」(修学)というシステムは国民学校時代と同様に否定されたままであった。したがって、教育の学校化・単層構造化は二重の意味を持つ。一つは上に述べた学校の外側に存在していた教育システムを否定したこと、もう一つは、私立学校の公教育へ同化することで公私立学校が一元化したことである。

現在の教育システムは、ある意味では救いのないシステムとなっている。教育システムとしては学校以外に選択肢がないのだから、学校に合わない(学校不適応)子どもは居場所がないことになる。今日の不登校とは、学校に行かないと一学校という教育システムの外にでる—という意味ではない。不登校とは、我が国のあらゆる教育システムの外に出ることを意味する。

教育改革国民会議報告は「新しい時代に新しい学校づくりを」と題して、新しいタイプの学校(コミュニティ・スクール等)の設置、自由度の高い私立学校の設置の促進を訴えている。^(註24)

この意味を今日の問題に照らして改めて考えるべきではないか。コミュニティスクールやホームスクールの構想をわが国に適合したかたちで実現するためにも、わが国の教育システムの歴史を再評価する必要がある。本

稿はその試みのための序論である。

注

- (注 1) 「教育を追う」『①総討論』(77, 5 毎日新聞社)
- (注 2) 『学校の役割は終わったのか』(01, 8 NHK「日本の宿題プロジェクト」編 日本放送出版協会)
- (注 3) 山崎正和『近代の崩壊』(94, 10 PHP 研究所) p.120~123
- (注 4) 朝日新聞 (96, 12, 9)
- (注 5) 丸山真男『忠誠と反逆』(92, 6 筑摩書房) p.60
- (注 6) 「戦後日本の教育改革」第 5 巻『学校制度』(72, 9 東京大学出版会) p.187
- (注 7) 柄谷行人「漱石の多様性—ところをめぐって」『言葉と悲劇』(93, 7 講談社学術文庫) p56
- (注 8) 土方苑子「日本における近代学校」『学校像の模索』(現代の教育岩波書店) p126~p127
- (注 9) 同上 p126
- (注 10) 麻生誠『近代化と教育』(教育学大全集 3 83, 12 第一法規) p84
- (注 11) 安藤堯雄『国民学校経営論』(44, 5 教育科学社) p85
- (注 12) 船越源一『国民学校法規精義』(42, 東洋図書) p85
- (注 13) 安藤 前掲 p143
- (注 14) 長浜功『国民学校の研究』(85, 7 明石書店) p147 以下
- (注 15) 船越 前掲
- (注 16) 慶応義塾幼稚舎史 (65, 10 慶応義塾幼稚舎)
- (注 17) 明治大正文学史 (3) (00, 5 岩波現代文庫) p308
- (注 18) 「戦後日本の教育改革」(前掲) p169
- (注 19) 前掲 『教育を追う』
- (注 20) 同上 (当時の文部大臣 海部俊樹氏の発言)
- (注 21) 前掲 『学校の役割は終わったか』
- (注 22) 『ホームスクールの時代』(秦他訳 97, 9 有信堂) p23 以下
- (注 23) 読売新聞記事 (98, 2, 9)
- (注 24) 『教育改革国民会議報告』(01, 12, 22) p12~13