

書評

高橋史朗著『戦後教育改革半世紀―世界をリードする日本へ』

貝塚 茂樹（武蔵野大学教授）

本書の表題である「戦後教育改革半世紀」とは、著者である高橋氏自身の「自分史」としての戦後教育史と言える。そのため本書は、「占領政策」「感性教育」「臨時教育審議会」「家庭教育（親学）」、近年の「日本型ウェルビーイング教育」などの、著者が取り組んできた研究課題と活動に関する論文が、時系列的に構成されている。

本書の目次は以下の通りである。

- 第一章 戦後史の検証を決意した理由
- 第二章 占領文書二四〇万ページ研究に臨んだ米国留学
- 第三章 臨教審・民間教育臨調が目指した教育基本法改正
- 第四章 教科書誤報事件と歴史認識問題
- 第五章 いじめ・不登校を克服する感性教育
- 第六章 師範塾と親学の提唱―主体変容の教育改革
- 第七章 世界をリードする日本へ

私事で恐縮であるが、私は著者の占領教育史研究に強く触発され、占領教育史研究を志した。大学院博士課程に在籍した折には、著者がセンター長を務められた明星大学戦後教育史研究センターに嘱託として勤務させて頂いた。本書の巻末の「高橋史朗の歩み」（年表）を見ると、臨時教育審議会の専門委員を終えられ、研究テーマも占領史研究から徐々に感性教育への関心を深められた時期である。また、著者が全国各地の特色ある教育機関への「全国行脚」を精力的にされていた時期とも重なる。著者の比較的身近なところにいた私にとって、著者の「歩み」は私にとっても実感的なものである。

言うまでもなく、著者の占領教育史研究の成果から多くを学んだ。

例えば、占領軍の教育課（CIE）が共産主義者を利用し、特に羽仁五郎らを積極的に登用することで日教組を結成したという事実。また、教育基本法と教育勅語の関係についての指摘は、当時の通説を否定する画期的なものであり、教育基本法が戦後教育の中でいかにイデオロギー対立の政治的な争点になってきたかを指摘している。この点を著者は次のように述べている（68頁）。

教育勅語と補完併存関係にあった教育基本法の立法者意思がGHQ民政局の口頭指令によって歪められ、日教組系学者はこの立法者意思を厳しく批判した。昭和三十年代に入ると、教育基本法「擁護」の側に一変したが、「教育基本法制定三十周年」を迎えて、教育基本法を再び批判する論調に変わり、教育基本法の部分改正及び全面改正論が日教組の機関誌『教育評論』に掲載されるに至った。

また、中曽根内閣のもとに設置された臨時教育審議会に最年少で参加した経験をもとに、香山健一と文部省の対立や当時大きな論争となった「自由化論」についての次のような指摘は、歴史的な資料としても重要である(63～64頁)。

「自由」とは「^{みづか}自らに^よ由る」すなわち、「自分が自分の主人公になる」ということであり、自己発見、自己尊重、自己実現、自己教育へと導く教育の原点を踏まえる必要があることを強調した。

このように本質的な教育論として「自由」の意味を明確化し、自己肯定感を育み、身を修める「修身」によって「自律」を通して「自立」へと導くことを「教育の自由化」論の基盤とする必要がある。

しかし、「教育の自由化」をめぐる、「学校選択の自由」や「学校設立の自由」などを提案した「世界を考える京都座会」の表面的な制度改革論が先行したために、第三部会や文部省から「教育の自由化」は危険視され逆風にさらされた。

実は戦後教育史研究者にとって、著者の以上のような指摘は、現在では一般的に共有された事実である。ところが、こうした研究成果が現在の教育学界にどの程度受け入れられているかは甚だ疑問である。私を含めて、その事実を戦後教育史研究者は厳しく反省する必要がある。

さて、戦後教育を考える上で、本書の指摘が改めて重要な意味を持つことは間違いないが、本書には具体的にご教示頂きたいところもある。例えば、第四章の教科書をめぐる歴史についてである。1982(昭和57)年の「教科書誤報事件」の歴史的経緯の説明は的確であり、特に著者と朝日新聞との直接の「対決」はスリリングでさえあった。

しかし、教科書検定制度についての指摘はどうであろうか。例えば著者は、文部省が国定教科書に「固執」したのに対し、占領軍が日教組を「利用して」教科書検定制度を導入させたとしている(109頁)。また、検定制度の根拠を「社会通念として明らか」であるとする文部省の説明を疑問視している(116頁)。

たしかに、文部省が設置した「教科書改善協議会」は、当初、国定と検定の二本立てを提言したが、それは当時の用紙不足という事情を考慮したものであるというのが通説である。残念ながら、私はこの点についての明確な資料は持ち得ておらず、確たることは言えない。著者にご教示頂ければ幸いである。

一般的には、1903(明治36)年の国定教科書制度へ移行する前、日本は検定教科書であった。しかも、国定教科書制度は初等教育のみに適用されたもので、戦時下においても中等教育の教科書は検定が原則であったことを勘案すると、教科書検定が文部省のいう「社会通念として明らか」というのも、特に無理がないようにも見える。

また、教科書検定のあり方を批判する根拠として、昭和45(1970)年の杉本判決を取り上げることは果して適切であろうか。家永教科書裁判は、全部で第三次訴訟まであり、合わせて10の判決が出されているが、そのうち教科書検定を違憲としたものは第二次訴訟の地裁判決である。実際に杉本判決の内容は、4年後の高津判決や上級審である鈴木判決で否定された。もちろん、著者の意図することが杉本判決の妥当性ではなく、「教育に対する国家責任」の法的根拠の脆弱さの指摘にあるとしても、その根拠を杉本判決に求

めることはかえって誤解を招くのではないか。現在の教科書検定制度に様々な課題があるとしても、特に教科書誤報事件について問われるべきは日本の外交姿勢や政府の教育政策であり、教科書検定制度それ自体ではないのではないかと思える。

さらに、本書の第七章は、著者が精力的に研究を展開されている「日本社会に根差したウェルビーイング」について言及されている。「教育の目的の一つが、内発的動機付けによって行動できるようになることだということを、保護者も教員ももっと認識しなければならない。これはOECDが『学びの羅針盤』で求めたエージェンシー（能動性・主体性）の発揮ということにもなる」（248頁）という指摘をはじめ、私自身も著者の指摘に共感することは多い。なかでも、歴史教育についての次の指摘は重要である（252頁）。

「何ができるようになるのか」（思考力・判断力・表現力等）という目標論＝学力論を上位に置き、「何を学ぶのか」という教育内容論と「どのように学ぶのか」という教育方法論を、その目的実現の手段として位置づける「学力構造の転換」を図ったといえるが、歴史教育の本質論から見て問題がある。

「伝統文化の特色」「我が国の歴史に対する愛情」「国民としての自覚」という「歴史的分野の目標」がアクティブ・ラーニングや「多面的・多角的考察」の名の下に、軽視又は矮小化されてしまったのだ。本末転倒も甚だしい。

おそらく、以上のような指摘の延長線上に、著者が掲げる「日本社会に根差した」ということの意味が、今後さらに深化されていくに違いない。その展開は大いに楽しみである。もっとも筆者は触れていないが、私にはウェルビーイングの概念は決して新しいものではないと思う。なぜなら、教育基本法第一条の「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」という教育の目的や、第二条に掲げた具体的な目標は、ウェルビーイングの概念と重なる部分が多いからである。

例えば、第4期教育振興計画の掲げた16の教育目標のうち、「豊かな心の教育」では、「子供たちの豊かな情操や道徳心を培い、正義感、責任感、自他の生命の尊重、他者への思いやり、自己肯定感、人間関係を築く力、社会性などを、学校教育全体を通じて育み、子供の最善の利益の実現と主観的ウェルビーイングの向上を図るとともに人格完成の基幹及び民主的な国家・社会の持続的発展の基盤を育む」とされている。

これは、教育基本法の目的・目標だけでなく、道徳教育の目指す内容とも重なる。その意味で教育基本法は、いわばウェルビーイングを先取りしたものであり、教育基本法の理念と内容を実現することが、結局はウェルビーイングにつながるのではないだろうか。逆に言えば、ウェルビーイングの具体化が教育基本法であるとも言えなくはないか。この点についても、著者の意見を伺って見たいところである。

以上が本書に対する私なりの整理であるが、本書が戦後教育の「これまで」と「これから」を考える上で必読書であることは間違いない。是非、一読をお勧めしたい。

（明成社、2025年）