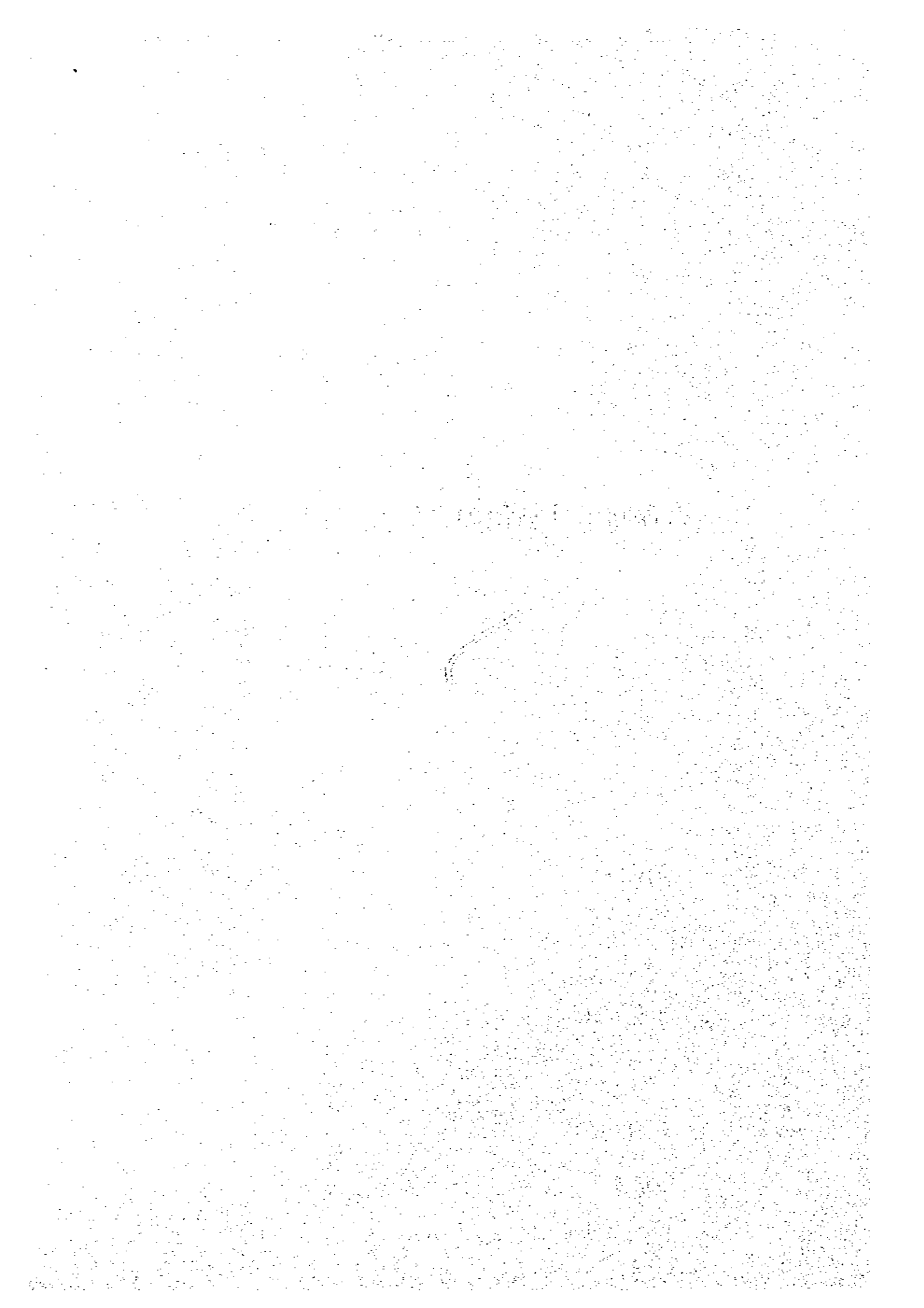


第3回：「戦後の復興/成長と教育」



Ⅲ. 戦後の復興／成長と教育

3回目になりまして、少くは生徒にもばらつきが出てきた様子ですけれども、お忙しいところを割いていただき熱心に聞いていただけることを本当に嬉しく思います。

今日のテーマは、高度経済成長を中心とした日本のいろいろな経済構造と教育との関わりを中心にお話をするということです。但し、私は今回の準備のため、いろいろと参考資料をひもといておりますと、明治から大正、1918年という一つの時代の区切りがあるわけです。いわゆる近代化を達成し、本格的に西欧列強と伍してやっていけるという、第一次大戦に勝利したということもあるのでしょうかけれども、そこらあたりまで一挙に近代化の過程を扱いました。しかし、その後、一飛びに戦後の経済成長の話にはいるには、あまりにも飛躍がありすぎるというふうに、何か良心の呵責のようなものを感じました。

幕末、明治から一挙に近代化の坂を上り詰めたわけですが、その後で太平洋戦争という悲惨な歴史を体験し、戦前の教育体制が、皮肉なことにそうした悲劇へ国民を導くことになったとさえ言われています。そこを抜きに、国の近代化と教育という問題を考えることは片手落ちではないかなと思いました。

途上国でもずいぶん政変があり、いろいろと内戦、あるいは対外的な戦争を含め、非常に不安定な状態で開発を進めているということを見ますと、やはり教育がどのような役割を果たすかということは、その国の、政情や、対外国との関係抜きには考えられない。言い換えると、安定した政情においてこそ、教育は順調に本来の機能を発揮するのだということを知らしめたのが太平洋戦争であったと思われまます。

もっとも経済学者からいわせれば、戦後の復興が非常に勢いで進むわけですが、それとても、こうした戦争に至る、まさに太平洋戦争に突入していった日本の近代化の過程の一つの代償といえますか、そういう悲惨な歴史について、われわれはきちっとした評価をしたうえでないと、戦後は語れない。そして教育協力というものは、ひとつ間違えば、大変なことになる、よくいわれる主権との関わりも含めてであります。教育の特性故に、もっとそれ以上の悲劇に至る要素を持ち得ることを実際に証明したのが、日本のこうした経験であると言えるでしょう。

戦後日本の教育協力が非常にヘジテイトされた原因には、大東亜共栄圏というものを想定しアジアを植民地化していった、いわゆる海外進出というよりも、侵略政策が教育の機能を最大限に発揮することによって進められようとしたと評される点にあるわけです。どうしても国民の価値観といえますか、そういったところのデリケートな問題が介在しているために、優れて、特に基礎初等教育、子供が伸びていくその時期に、どのように教育を通じて協力を進めるべきかという基本的な点で、非常に慎重論があることは事実です。

そうした背景の説明抜きに、一挙に高度成長期にすっ飛んでいくのは、やはりこの勉強会としては適當ではないと思いました。やはり戦時下の教育制度と、復興期のたどった歴

史をもう一度おさらいをしていく必要があるだろうと考え、きょうの講義は若干前段が長くなると思いますが辛抱して聴いていただきたいと思います。

(1) 質問に答えて

なお、その前に前回出された質問に答えたいと思います。一つは、教育の近代化により配置された人材が明治以降の産業基盤の成長の過程で順調に吸収されていったのだろうか。いわばサクセスストーリーから外れたものもいたのではないか。広い意味での近代化を支えた人材として分析する際には、この点を抜きには考えられないというところがご質問・指摘のポイントではなかったらと思います。

これは1918年、第一次大戦までは、いわゆる産業基盤そのものが産業革命という形で軽工業から重工業に至る（1901年には、八幡製鉄所が操業を開始）、一連の戦時景気等を含みつつも順調に成長した。

しかし、農村においては、余剰人口を抱えていたことは事実でありまして、慢性的にそういった人口が、特に女子労働を中心として、都会地に吸収されていった。もっといえば、好景気にならないときは、そうした潜在的失業者が農村人口のなかに滞留していたことは事実であります。経済学者にいわせると、労働力の問題が日本の近代化を妨げる要素になったことはない。つまりいってみれば、いつも労働力は余っていたという分析がなされておりまして、非常にマクロで見ますと、サクセスストーリーとはいきませんが、基本的には、産業革命を経る過程において徐々にそういった労働力が吸収されていった。初等レベルを終了した者は、義務教育レベル——この時期になりますともう六年制になっておりました——が、都会地あるいは周辺地の農業以外のそういった分野、特に製造業等の第二次産業に吸収されていったのです。ただ、処遇については、なかなか厳しかったといわれております。

例えば、原敬は米騒動の後に登場する政党内閣を組織した平民宰相ですが、日本の工業界の強い要請を受け、彼は高等小学校の延長計画をつくっているわけでありまして。つまり、一応重工業化を成し遂げた後、さらに非常なテコ入れをして、科学技術といえますか、そういった面を特に重視しまして、教育政策上技術の振興を図り、第一期の戦前における大きな節目を迎えました。特に高等教育レベルの整備が一挙にこの時期に進みました。私立の大学も、大正期だけで22校と、ずいぶん高等教育部門の整備が進みました。

ところが、1920年代に入りまして、これは、ウォール街の大恐慌等をはじめ、いわゆる金融恐慌が日本にも襲ってくるわけでありまして、工業部門ではその打撃が大きかったのですが、それに先だって、農村では、特に農産物——これは生糸の価格とかそういったことであつたようです——が、大暴落をする。それから、高等教育を受けた者も例外ではなく、「昭和枯れすすき」とか「大学は出たけれど」という映画が上映されるなど、総じて、高等教育の拡大後の不況とあって、二重のパンチを受けた。従って、高等教

育人口の供給過剰、需要の減退という状況が見られた。当時、東京大学の卒業者の就職率は30パーセント程度といわれ、空前の就職難になったわけであります。

なお、原敬内閣以後、高等教育は一挙にここへきて整備に入ったわけですが、途上国でも、よくいわれる学歴インフレ現象に似たようなことがこの時、既に日本でも生じております。通常いわれる学歴インフレというのは、途上国を中心として、特に高等教育卒業、ディプロマ、あるいはサーティフィケート、ディグリーを含めそうですが、欧米の知識や技能の取得証明として、比較的高い地位に就くためのパスポートというふうな図式での、過剰な高等教育ニーズが生じます。ところが、それを支えるだけの労働需要がないために、一種のディプロマ・インフレという現象があります。これは、例えば、バングラディッシュで大きな学生デモが、かつて生じましたが、やはり職よこせ、職場よこせというようなこともありましたように、労働と職業のアンバランスが生じますと、こうした現象が生じるということであるかと思えます。

前回、「女工哀史」等、いろいろ紹介しましたが、女子労働者の状況がさらにこの時期、非常に深刻であったということは、いろいろなところで記録されています。長時間深夜労働というものが常態化していたことが、「織工事情」あるいは「日本之下層社会」（横山源之助）に記述されています。非常な収奪といえますか搾取といえますか、ぎりぎりまでの酷使というか、そういう状態が見られ、特に若年労働力の疲弊は著しいものがあったということでもあります。これは、「女工哀史」のなかで細谷和喜蔵が書いていますけれども、非常な状態であったということですね。当時工場のトイレの羽目板なんかも、わざと下を開けて、しゃがんでゆっくり用も足せないというような所もあったと、人権を無視した非常な状態におかれていたようでございます。そして、これでもって、日本の産業界というのは、相当の資本の蓄積を図った。

なお、満足に教育を受けられないで途中退学等が多かった当時ですから、一部紡績工場の大きな所ですと、人買いの口実のように「学校教育も受けられる、また、いろいろお稽古事もさせてもらえる」というような交換条件が決って出されたようです。一部では補完的に義務教育を紡績工場で実施したということも記録されています。特に尋常科は強制入学を実施したということです。各社が織工に、改めて技術教育を施したり、あるいは、企業そのものが義務教育の補完的な役割を果たしていました。

これは、その後、学校という施設は持たないにせよ、八幡製鉄所が付属の学校を戦前に整備した例にありますように、企業内学校というものが登場する契機にもなっています。戦後も、職業訓練については、労働省の所管として整備されますが、あるものは、やはり企業が自立的に行うこういう訓練教育というものもあった、それが義務教育の段階まで食い込んでいたというのが当時の状況であります。

質問の2つ目は、理工系出身者の戦前の状況に関するものでした。つまり、学卒者の戦前の進路状況で理工系出身者が41パーセントという比率になっており、現在の数字が農学

系を含めても26.3パーセントと、比較的少ないのは何故かという質問でした。答えは、当時農業系分野が、この理工系分野のなかにカウントされていたということで、どうしても数字が膨れているということが言えます。質問1で触れたとおり、産業技術を支える技術開発、技術・能力を持った人たちを養成するために、圧倒的に理工系分野が整備されたと言えます。ただし、私学に対する措置が非常に弱くて、官立の大学等が整備されたために、国全体としては自ずと限界があった。この数字は、いかにも多いという感じがしたわけですが、数字的にいうと、農学あるいは医学、薬学分野も入っているようで、おそらく農学シェアが多いのではないかなと思います。

ただ、明治30年代では、一挙に、いわゆる中等教育レベルで専門学校が今でいう単科大学として整備され、高等工業学校が誕生したということです。こうしたことも数字を押し上げた理由ではなかろうかと推測されます。

(2) 戦時下の教育

それではきょうの本題に入りたいと思います。

どうしても、戦時下の教育ということに触れずに一挙に戦後に行くわけにはいかないという私の思いがありまして、先ず、このことについてお話しします。

①日中戦争と複線型教育体系

昭和13年頃から長い日中戦争に突入するわけでありまして、特徴的なこととしましては、いわゆる単線型の学校教育制度をずっと整備してきたわけですが、尋常小学校に加えて、青年学校令が昭和10年に出ています。これにより、世界に例を見ない非常に長期の義務教育制度を、一時的ではあったのですが、一貫した就学義務体制が実現しました。これは後に、国民学校令という形で全面的に改正されますが、基本的には、一貫教育によって、6歳から19歳までの13年間の変則的一貫就学義務体制が実現しています。

これはどういうものかといいますと、尋常小学校6年就学終了後、7年間、特にエリートコースと呼ばれた旧制中学校や師範学校とかいったところへ進学しないいわゆる実業学校分野を中心に単線型の一貫教育制度を導入しました。

昭和19年には、国民学校初等科卒業後の進路である、中学校、高等女学校、あるいは高等科、青年師範、師範というのは、従来通りで、実業学校というものは残っているのですが、いわゆる義務就学としては、学年進行で徐々に19歳までの青年学校のところ、特に男子は、このところへ統合していくという方法で実施されています。

ただ、内容は、今でいう社会教育に近いもので、青年学校の教員養成のための師範学校は、別につくられますが、どちらかというところむしろ職業及び実生活に必要な知識技能を授けることが中心でした。そして徐々に、戦局が進んで連れて、勤労働員につながる心身の鍛錬をやるという、非常に国家主義的な色彩を濃くし、そういう内容を中心とした教育内容

に徐々に変容していきます。勤労青少年の心身の鍛練のため、後にこれはもう男女ともということで、それぞれ青年学校で心身を鍛練する、特に男子には教練を、女性については、裁縫、家事等を中心に整備されていきます。

昭和10年に青年学校令が出され、整備されるということになります。その後、勅令により、昭和14年に義務制となり、小学校6年間と合わせて13年間という一貫就学義務体制となり、昭和16年には、先ほど申し上げた国民学校令によって、尋常小学校国民学校と改め、義務就学期間を今度は6年から8年にするとしています。つまり高等科2年というものを義務制にするという案が出て、かつは青年学校を今度は5年に短縮するという構想したのです。しかし、日華事変から太平洋戦争勃発により、遂に実現しなかったということでもあります。

復興後のいわゆるGHQの占領下における義務教育の年限をどうするかという議論のなかで、この8年制が、当時の有力な案として再浮上しております。現在は6・3という9年制ですが、戦前・中には義務就学8年というものが我が国の教育界で現実的なものとなりつつあったという点をふまえて、終戦直後の教育改革で、初等教育を8年間とする案が検討されたのです。

②戦時体制と教育

しかし、戦局が段々進むに連れて、就学年限が、今度は逆に中等学校は5年を4年、高等学校は3年を2年、大学は3年と徐々に就学年限が短縮されていっております。これは、戦時体制下における勤労働員、あるいは学徒動員等が昭和13年の国家総動員法により実施され、その後、昭和16年以後戦局がいよいよ深刻になるにつれて、学校教育そのものを変容させて行きます。学校の“教育的玉碎”というふうな当時の記録も残っていますが、学校は工場になり、軍隊の駐屯地となったのです。

文部省が昭和29年に編纂した「学制80年史」に当時の情況が如実に語られています。「学生服の労務者」「学徒勤労令と中等学校の付設課程」「動員下の学徒」というあたりは非常に切々たる思いで書かれています。

同史の「戦時教育令の公布」というところには、昭和20年の戦局がいよいよ苛烈となり、3月、東京をはじめB29の焼夷爆撃を受け、被害は甚大であったとの記述があり、政府は閣議で「決戦教育措置」を制定し、国民学校初等科を除き、「学校における授業は昭和20年4月1日から翌年3月31日に至る間、原則としてこれを停止する」と決定しています。要するに、義務教育全体において、戦時体制下を敷いたということで、学校が独立して教育活動を行うことをここでギブアップしているわけですね。ただ、学童疎開もあり、いろいろなそれぞれの生産の場あるいは動員学徒ですと、工場において、パートタイムの自学自習をしたということですが、そういった非常事態になっていったということです。

こうした学校動員下では、労働自体そのものが学習の単位として認可されまして、形式

上の卒業資格を得られることになった。

学徒動員下において亡くなった動員学徒が悲惨な状態であったということもここに書いてあります。特に原爆投下によって、多くの動員学徒が亡くなったり、あるいは、学徒出陣の特攻隊でなくなった人は4,000名といわれていますが、貴重な人材が昭和19年、20年にかけて一挙に消失していったという、こういう悲惨な経験を日本はしたということです。

動員比率は、昭和20年3月現在で、男女を合わせまして――これは中等学校レベル以上、学徒動員の場合は、いわゆる尋常高等小学校国民学校終了後ということになりますが――、69.2パーセントという数字です。女性は70.6パーセント、男子は68.3パーセントであります。そして年々動員率が高まっていったということでもあります。

なお、戦前の教育財政における国の役割について、一つ大きな特質に触れておきたいと思います。それは、義務教育費をどうするかということが、ずっと明治期以降問題になっていたのですが、意外といえますか、日本の国は戦時下直前まで、比較的国の措置が順調に講じられたのです。一つの証拠として、教員給与費はかなりの部分国がみるというふう

に徐々に改善されていったということです。現在でもそうなのですが、市町村立小学校、義務教育小学校の先生の給与で実際に支出された額の2分の1は文部省が国庫補助しており、あとの半分については、いわゆる交付税で措置をしています。その原則は、戦前に確立されたということです。給与費の負担は、特に市町村の非常な財政圧迫になりまして、基本的に給与費は、都道府県が負担する。そして給与水準の全国的な適正化を図るとともに、国庫負担を定額制から定率制に改めたということでもあります。中央、地方の税制改正を併せて行い、これは戦後、ドッジ・プラン、シャープ・プランというのができてきますが、当初のシャープ・プランが行いました財政平衡交付金制度は戦前の地方財政調整制度として先取りされていた。もう戦前にこの制度は日本に実現をみていたというところでもあります。

途上国における教員給与費は、教育費全体の8割を占めるということですが、当時、日本でも、同率、ほぼそれに見合う負担になっていたわけでもあります。ただその負担区分を市町村から、国に移してきちっとみると同時に、税制制度をきちっと整えたことで財源を安定させ、日本の義務教育制度の根幹を支える教員に対する給与費の安定的な確保を可能ならしめた。この点で画期的な意義を持つということでもあります。

途上国は、税制制度が整備されないと安定的な財源が確保できない。いわゆる西洋型のこうしたシステムは入れても、システム導入を図りつつ、同時に、権力的にきちっと取り立てるといふ体制が、裏付け措置がきちっと整わない限りは、やはりむずかしい。このことが日本の経験からわかるのではなからうかと思ます。

(3) GHQ占領下の教育改革

昭和20年8月15日、日本は無条件降服をし、GHQによる政治占領が始まるわけであり

ます。そして、矢継ぎ早に、いろいろな占領下における措置が講じられます。財閥解体とか、農地解放とか、いろいろ出てくるわけですが、教育分野では、一番大きかったのは、総司令部、これはマッカーサーが総司令部のヘッドであります。民間情報教育局が夏、秋から一挙にいろいろな指令を出しまして、日本教育制度に対する、特に管理政策分野について3つの大きな指令を出したということになります。

①改革のための教育指令

これは、日本の経験からみて、革命が起こったときとか、あるいはこうした植民地体制あるいは政治占領という状態、占領下における状態でなければ、つまり緩やかな状態では、教育改革はできないとも言われます。

おまけに日本の経験もそうですが現在、橋本総理が6つの改革のなかに、21世紀に向けて新しい教育改革をやるのだとおっしゃっていますがなかなか大変でしょう。戦後いくつかの教育改革の節目がありましたけれども、極めていろいろな諸改革のなかで、教育改革は、いつも後塵を拝するといえますか、なかなかドラステイックな改革は緩やかな状態ではむずかしい。その実証的な例として、こうした政治占領による教育改革がいかにドラステイックに進められ得るかということを経験的に物語っているわけです。われわれが途上国に対する教育協力を考える際に、そうした経験をヒントにできるのかどうか、一つのテーマではないかなと私は思っております。いろいろ技術援助等をやりつつも、その実施段階等におけるいろいろな難しさのなかでの、非常に高度な改革のための諸環境をつくっていくということになりますと、これはなかなか大変な事業ではないかということです。

いずれにせよ、こうした政治占領のなかで非常に思い切った改革が為されていくわけですが、まず教育内容の改革については、軍国主義及び極端な国家主義思想は禁止した。これとても、反戦活動をした日本人はたくさんいたわけでありまして、必ずしもいきなり押しつけられた思想ではないのですね。むしろ公職追放と同時に権利回復という扱いになった人もいました。特に学校の先生方のなかには、非常なパーシブがあり、職業軍人とか、単なる国家主義の主張者等を教職者から追放するというのを非常にドラステイックに進めた反面、自由主義的な、あるいは反軍的言動、行動をやったために解職されていた教師の現場復帰も実際にやられています。

従って、これはまったく外から導入されたということではなくして、日本が戦争を行いつつもその中で、沸々と培っていた、これも大正デモクラシー以後そうなのでしょうが、リベラリズムもあったわけであり、中には反戦活動をした人もいたわけでありまして。そういう人たちの力をここで一挙に浮上させたということが占領軍の知恵といえますか、そういうことではなからうかと思えます。両方が呼応したというのが正しいのかもしれない。

次には、軍国主義的ないし極端な国家主義思想を自重する教科目、修身、日本史、地理

が停止されます。そういった教科目、及び教科書、指導書の削除「教養のある平和的かつ責任を重んじる」、公務員の養成のための新しい教科書、教材の策定、これはいわゆる社会科という形で実現するわけですが、このように大きな指令が三つ矢継ぎ早に出されました。

米国陸軍省にマッカーサー元帥が派遣要請をしまして、昭和21年3月に米国教育使節団というのが訪日しています。この時期は、まだGHQによる複数占領になっていたわけですが、教育制度については、圧倒的にアメリカのいわばこの使節団が日本の戦後の大きな教育改革のテコ入れをしたのです。

これは、森有礼が初代文部大臣に就任する前の明治初期に自由主義思想を特徴とする米国からの思想の影響を受けて明治期の改革が始まったことと奇しくも一致するわけです。

そして、非常に短期間で改革の提言を終えているのですね。これは、もちろん日本側、受け入れ側が全面的に協力をもちろんしたわけで、各層、各界からのいろいろな人たちと、ほとんど徹夜に至るほどのヒアリング作業をしているようです。何んとわずか20日で、戦後の教育改革の要諦をまとめ上げるという超人的な仕事というほかはなく、おまけにこの間3日間は、京都・奈良を観光したという記録もあって、どうしてこんなものを書けたのか不思議ですけど、事実はそのようなことなのです（笑）。

そこには、いくつか重要な改革の骨格（哲学）が書かれています。最初も申しあげましたが3つの指令を受ける形で書かれており、教育課程の改訂、地方分権化、それと、やはり口語体の徹底による民主化の促進が唱えられています。国語の改革、今では国語審議会が文化庁に設けられていますが、いわゆる国語政策も非常に重要視されたのです。当用漢字、教育漢字の大改革をこの時期にやろうということになったわけです。いわゆる文語体、あるいは文章が漢文調で書かれていた公用文書も全部口語体に書き換えるという改革です。

②義務・無償・男女共学制

それから、男女共学によるところの無月謝制、9年の義務教育。戦中には8年間の国民学校措置という構想があったと申しあげましたが、結果的には、さらに1年延長で、非常に貧しい国家において3年間を延長した9年の一貫義務教育制度が設けられました。初等・中等教育行政の地方分権化は当然ですが、高等学校への希望者全員入学許可というのがこの時に打ち出されて、実現はみななかったもののその後の高等学校の入試等に関する議論の火種を、この時に残したわけがあります。

特に高等学校については、希望者全員を入学させる。これはいわゆるアメリカのハイスクールの発想であったようですが、町村単位で各々地区に1校づくり、それを総合制とする、普通科、家政科、職業科併設によるところの総合制、そして男女共学というところのいわゆる高校三原則がこのときに目指されたわけです。そして、私学の自主性の確保ということは当然であります。内容的にいいますと、詰め込みの是正とか、いろいろ書いて

ありますが、いわゆる忠孝精神の再考と、非常にリベラル的な発想と同時に、こうした誤った国家主義的なパタナリズムの是正ということが至上問題でありました。

それと、教師と教育行政官——これは今でいう教育長等を指しますけれども——専門職としての免許制を提言しています。これは確か昭和30年までであったのですが、教育長になるためには免許が必要だということになり、学校の先生と同様、専門的な養成教育を受けることとなります。東京大学と京都大学の教育学部に免許発行のための学部が整備されたのです。しかし、これは途中で廃止になります。教員の養成は大学の増設により、国民への開放という動き、開放型教員養成制度が開始されました。

その後昭和25年にもこの報告書を受けまして、第二次教育使節団がまいります。基本的には、この線をフォローアップするという形でできておりますので、内容的にみますと、この第一次教育使節団をもって、基本的な方向と理解すればいいのではないかなと思います。

③教育刷新委員会と行政改革

その後、教育刷新委員会というものが、この報告書のアクションプランをつくるということで、内閣直属で整備されています。昭和27年まで、精力的な審議が継続され、現在の中央教育審議会に引き継がれています。まず天皇による勅令主義から、国民総意による、つまり教育制度の立法化が実現しました。すべて勅令によってなされ、議会の同意なしに一方的に天皇が国民に命ずるという戦前・戦中の教育体制を根本的に改め、特に教育勅語の廃止、あるいは天皇の人間宣言というようなことも出てきます。そしてこのことが、教育基本法という形で、昭和22年に根本的な教育理念が立法化されたということです。

また、青年学校、旧制高等学校及び実業専門学校の廃止により、いわゆる単線型教育体系として6・3・3制度が確立し、総合大学、単科大学両方による開放型教員養成制度が導入されています。

特に、戦前の師範学校制度が温情主義と権威主義が合体した、より閉塞的環境での教員養成を特徴としたわけですが、これを一挙に開放型にしようということです。そのために総合大学で免許が出されるようになりました。一般教養を重視し、戦前の天皇イデオロギ一体制の、補完的教化体制を打破するために、いわゆる欧米型の考え方を導入し、特にアメリカ型の総合大学をモデルに、理念的に教員の頭の切り替え、新しい体質をつくっていかうということになった訳です。

次が、教育行政システムの改革ですね。中央集権型の徹底した天皇制教育体制が、ここにおいて打破されまして、一般地方行政から独立した組織として公選制の教育委員会、民意を問うという形での直接投票によって教育委員を選任する方法を採用した。通常5名ですが、これが市町村及び都道府県に設置する。現在は、これは任命制教育委員会制度になっていますが、当時は公選制で、これもアメリカの伝統的な考え方を基本的には導入しよ

うとしたということでもあります。昭和31年に公選制は廃止されています。また、中央では、文部大臣の諮問機関として、中央教育委員会を設置するということも主唱されましたが、これは実現はしませんでした。

教育財源の独自性確保のための国の補助と国税措置は、戦前からそのまま引き継がれる形で手当をされております。ただ、直ちにうまくいかず、アメリカの占領下にあったことで、ドッジ・プラン（昭和24年）により、六三制の新制学校の整備と、一連の教育予算が全面カットというふうな深刻な状態に一時になるわけです。しかし、教育財源独自性確保のため国の補助と国税措置でもって手当をするという考え方が数年後に復活し、現在も引き続き踏襲されています。

④教育基本法制

4番目には、新教育体系の制度的整備です。昭和22年の教育基本法、それから学校教育法により、江戸期よりの学校教育の二重体系が改革される。これは、戦前にありました義務教育までは単線型でその後は、複線型体系を基本とするもので、これは江戸期のいわゆる藩校、寺子屋組といいますが、いわゆる士族、武士階級を中心としたものと、一般庶民のための学校、それがその後も、戦前においては、小学校卒業の、いわゆる帝国大学組と、青年学校組というふうな大きく2つのストリーム、いわゆるエリート・ストリームと庶民ストリームとに分けられた二重の体制になっていたものを、完全な単線型の体系にもっていった。そして、民主化の需要にマッチさせ、社会の是正を図るべく、家の廃止とか、女子の地位の向上のために、男女共学が立法化されたことも画期的なことでもあります。

学習指導の科学的技術的性格を評価したり、その専門的役割が強調される一方で、文部省の権限は制限されまして、専ら指導・助言的立場に立つということになった訳です。

⑤教育施設の復興・整備

5つ目には、教育施設の復興・整備です。焼土と化した当時、それは想像に絶する荒廃たる状態でありました。一番問題となったのは、やはり六三制の定着ということで、特に新制中学校の整備とか、大学の膨大な整備を必要としたのです。公立学校では、小学校が被災を受けた面積は6割、7割程度もあった。やはり小学校の被災が多かったということでもあります。私立学校もこういうことではありますが、ここに一番の戦災復興として、多額の子算を要したということです。おまけにこの時、昭和20年、21年は大きな台風が日本を襲っておりまして、泣き面に蜂というふうな状態であったといえます。あるいは福井地震が起こるとか、そういった天災も重なって非常な不幸にあった時期でした。

文教施設整備に関する予算の調べによると、昭和21年から27年まで、非常に突出しておりますのは、やはり公立の小学校の整備が巨額の子算を占めているということで、昭和25年～26年ぐらいになりますと、併せて国立のいろいろな文教施設の整備が本格化し、非常

に苦勞しながら一挙にこの予算が伸びていった。しかも昭和24年にはドッジプランで全額カットというふうなこともあって、このあたりがなかなか財政投資も占領下でありますので、思うに任せなかったということが良く分ります。

いずれにせよ、この20年代、27年ぐらいまでは、つまりサンフランシスコ条約で日本が独立を回復するまでは、とにかく戦災復興に翻弄され、子供たちの状態も仮教室の他、青空教室は勿論のこと二部、三部制授業も通例になって、非常に厳しい状態であった。22年度の中学校生には319万人のうち159万人分の教室が当時、不足していた。約半分は学校がなかったということです。

昭和24年度に発足した大学についても大変な状態であります。戦地から帰ってきた引揚者、特に戦時下における学徒動員、学徒出陣で行った人たちの復学が認められておりまして、この当時は、無試験で入った人もいたようですね。

あと、職業関係の高等学校の実験実習施設の整備がまた大変なものでした。

以上が、一応戦後復興の時期がどういう状態であったかということをお話ししました。こういうときですから、われわれがいくつかにじっくりと吟味してみる歴史的な意義のある、現在において生かせる考え方が展開されたことに気が付く。終戦によりいわば国民の頭が真っ白になった時期に、国民は一体何を考え、どうしたのかということに関心がありますが、特に戦中においても、先ほどのようなりべラリズム一つにしてもそうすけれども、連綿として、日本国内には、戦後の復興に対する精神的準備といった芽が育っていた。国民自身が飢えたなかでも学校に駆けつけ、教科書はほしいとか、少しでも先生を頼って、もう一つの生きる道を見いだそうとする努力をしたという、いろいろな記録が残っておりますように、やはり学校教育に対する国民の思いには、戦前、戦中を通じて強く深いものがあつたのです。

さて、きょうの本題に入りたいと思います。

(4) 復興から高度経済成長への進展と教育の役割

きょうの本題は、「復興から高度経済成長の進展と教育の役割」です。

これは時期的にいいますと、大体昭和30年以降に当たります。その直前の昭和25～26年の朝鮮戦争により、いわゆる軍需景気という日本の経済復興に対するカンフル剂的役割をこの戦争が果たしたといわれます。この朝鮮戦争を大きな手掛かりとして、非常な好景気を呈することで皮肉なことですけれども、日本の戦後の国家予算と経済復興が進んだことは事実であります。

従って、昭和30年代といいますと、一連の日本の国家体制そのものが独立を果たし、かつは軍需景気に後ろ押しされ、戦前の水準に鉱工業生産指数を回復した時期でもあるといわれています。これは鉱工業生産指数の伸びを示したグラフを見ていただくとわかると思います。

従って、そういう背景を持った時期から、いよいよ昭和35年、池田内閣が誕生し所得倍増計画が出される。その時期から一挙に昭和45年までの10カ年計画が立てられ、いわゆる高度経済成長政策という経済の成長と教育が、いずれも計画的に実施される新たな考え方が打ち出される。そういった画期的な時期であると考えていいのではないかと思います。

①総合的教育計画

国家の経済計画、復興計画から成長計画へという、いわゆる経済の計画化が進展するなかで、教育そのものにも、計画的な考え方が導入され、いわゆる経済各分野のなかに、教育が取り込まれていく時期であったろうと考えていいと思います。

利用可能な諸資源を、ある目的または目標に到達するように処分するとした、いわゆる計画経済です。もちろん、これは当時、ソ連、中国もこういうことで、計画経済を進めておりましたし、全体として、世の中が計画性というものを非常に重視した。こういった時期の教育に対する考え方、その機能は、より計画的に発揮されなければならないという考え方になっていったということが、一つ大事な点だと思います。

従って、何故に計画的に発揮されなければならないかということと同時に、国家的な意義をなぜ持つのかという点ですが、一つには、国民の基本的な人権、福祉的要請の実現を求める、政治的な要請が入ってくるということ、あるいは国民経済の発展の見地からの人材養成という観点が強調された訳です。①経済的な要請、それから②技術の急速な進歩や社会生活の高度化に対応する国民の能力資源、③教養の向上といった文化的要請という3つの要素が合わさって、公共的意義を持ち、かつこれが計画的に実施される。

つまり、この3つの要素を併せ持ち、かつは個人と社会、中央・地方の全体としての整合性を持たせた長期的な「総合教育計画」として策定されるべきであるというのが、当時の思想になっていた。

明治政府、あるいは戦前の政府とは違った新たな国際的な動きのなかで、日本もこういう教育の計画を総合計画として打ち立てていくべきだという論調が、強くなっていったということでもあります。

しからは、どういう時代区分でもって、そういう考え方が具体化されていったかということ、少しく見ていきましょう。復興期については、先程述べましたのであまり多くを触れませんが、実は、一気に30年代に、こういう教育計画の考え方が出たのではなくて、萌芽的なものは既に昭和20年代に出始めていたのです。

②地域教育計画の導入

一つは、地域教育計画論が昭和20年代初期に唱えられます。そこで特徴的なものがあるいわゆるコミュニティスクールという構想です。これは、いま、技術協力でも、コミュニティの参画とかいろいろいっているのですが、概念的に、重なっているのかどうか、私たちも

わかりません。端的に言えば、コミュニテイスクール論というのは非常に当時、支持されたようで、教育使節団のなかにもそういった分野の専門の学者も混じっていました。要するに地域を単位とする自立的な一つの社会環境を想定し、そのなかで、教育がどういう役割を果たすかということ、住民自身が身近な生活の改善、一つの福祉的な考えでしょうけれども、それをベースに、自ら教育の骨格であるカリキュラムすらもつくろうとした。

当時、文部省は、現在の学習指導要領というものではなく、新教育の法的拘束力のない指導指針を出していました。それぞれ前々から持ったものも生かしつつ、むしろ地域にある先生方、有識者といいますか、それから、非常に戦後復興に燃えている時期でありますから、そういう人たちが自らの地域社会をどうしていくのだということを基本に、学校の教育課題を見据えて、自分たちで、いわば自作するというふうなところがあったのです。しかし、これは数年にして破綻しています。

この方法ではやはり学力低下が著しかったことが主な原因とされています。もっとも社会科という面白い新しい科目が導入されました。これには、かなり面白いいろいろな実践例が残っておりますが、あまりにも、課題学習的な様相が強かった。今でいうところの、基礎・基本に立った系統学習というもの、特に算数、理科などを想定していただいたらいいのですが、問題解決というようなところを重視しますと、例えばいきなり野外へ連れて行って、花の数を勘定させてみたり、どこにはどういう公共施設があるとか、鎮守の森にはどういう社がいくつあるとか、子供たちの地域社会に対する認識を高め、自分たちの生活空間を認識させて、そこから学習意欲を高めるのだという課題的な色彩のみを非常に強調した。ねらいはおもしろいのですけれども、肝心の“読み・書き・算”がうまくきっちり教えられなかったということ、中には“はい回る理科”と批判されるなど、これは数年で破綻してしまいます。尤も、当時の状況から察して、やむをえないものがあったのかなという気がします。

なお、途上国でよく出ます問題解決学習というのも、非常に聞こえがいいのですが、ちょっと大丈夫かなというふうなこともありますね。やはりきちっと基礎・基本を学習させるという、その後の系統学習というものが入ってこないとね。途上国に調査に行っていて、向こうの先生方がそういうおっしゃり方をするとき、個人的にちょっと要注意だなと思うのですが…。

何れにせよ、この頃は戦前の画一的な権力的教育思潮の反動が強く、教育計画という地域を単位にして自分たちとして、計画的に教育環境を整備していく、あるいは教育を実施していくのだという、自主自立の精神が強調された時期であります。

その後昭和25年に、国土総合開発法ができて、各県毎の典型的な総合開発計画をつくりましょうと。これは、いわば国土庁が現在やっております国土総合開発計画に、その後つながっていくものですが、府県教育計画も、一つの下位計画としてそのマスタープランの下で策定されることになります。

ただ、この当時は、やはり自営農家が増えたということで、いわゆる農地解放に伴うところの産業基盤、農業基盤を整備する議論が中心であり、例えば内陸型地場産業の振興とか、いってみれば、地域産業の振興に向けて、自分たちはどういう人材をつくっていくのだというふうな、足下から考え直そうというふうな、そういう要請を教育の課題とした。

ところで、文部省内にこの時期、昭和21年ですが、調査局というものがつくられまして、調査統計等を総合的にやるということになりました。しかし現実にはいろいろな教育復興のための具体的な、特に六三制の定着等の仕事に忙殺されまして、全体的な計画性を欠いたまま、矢継ぎ早やの改革だけが一人歩きせざるを得なかった。尤もそのなかで、「日本の成長と教育」という勤告のようなものを経済企画庁など与合作でつくっています。昭和31年11月5日に資料を出しております。

この資料には、いわゆる昭和35年、高度経済成長期等に入ります文教政策の基本となるデータが分析され、これは戦前からのものを含めて、いろいろな日本の経済成長と教育の役割について、特に経済学者、新しい計画経済学者等が入りまして、多方面にわたって分析をした貴重な資料ですので、また、お使いいただきたいと思います。日本の経験が、かなりコンパクトに、特に経済成長との絡みで、かなり計量化された形でサマライズされておりますので、おもしろい資料だと思います。

③高度経済成長期の基盤整備

さて、いよいよ技術革新に入っていくわけではありますが、昭和30年代における教育計画の特徴である労働力不足が予想され、ものすごい危機感があったのです。これは、やはり復興期を経まして、全体として、産業構造が高度化する、特に中堅エンジニア、技術者が構造的に不足するということが、この時期にわかってきたということです。

戦後の復興は、どちらかという、初等教育整備、新制中学校の不足に伴ういろいろな諸条件の整備、それから高等教育についても、大がかりな増設ということがあったので、何もかも手をつけねばならなかった。そして、とり分けこの時期、昭和30年代、高度成長期は、中等教育の完成と、特に後期中等教育の完成に主軸を換えた。

その根っこにあったのが、中等教育レベルから輩出されるであろう知識、技能、経験、そういったポテンシャルティをもったマンパワーを計画的に、しかも相当な勢いで養成しないと、大変なことになるという当時の経済計画の見通しが明らかにされた。つまり、科学技術教育の拡充振興と後期中等教育の完成と、この2つが至上命題になってきたということでもあります。

特に、産業基盤といっても、日本は資源を持ちませんので、やはり戦前、戦中あるいは戦後に蓄積されてきているマンパワーを国際的な経済競争に堪えて回復していくのに、必要とされる労働の質が、白ずと明らかにされてきたわけではありますが、この時期に一挙に、これを回復しなければならない。それに対応するには、やはり中等教育を何とかしなければ

ばいけない。特に、後期中等教育ですね。

従って、今ですと大学につなげる後期中等教育の在り方がいろいろ議論されますが、そうではなくして、この当時としては、完成教育としての中等教育において養成されるべき技能がレベル的には一番重視されました。もっともその後、理工系学部の増設ということがすぐ出てくるわけですが、そういう時代背景があった。

経済企画庁が昭和30年に設置されまして、ここを中核として、技術革新が唱えられ、高度、経済成長のなかで、日本経済の構造見通しというものをつくっていかなくてはならないわけですが、本格的な経済の計画化を総合的に進める必要があった。そして、教育を科学技術労働力の需給の問題と位置づけ、文部省も中央教育審議会で、特に科学技術者養成のための振興策をどうするかということで、科学技術者養成5カ年計画を策定しています。昭和32年当時、理工系学生の8000人の定員増加計画とか、いろいろ数字で示す計量的な視点で教育計画をつくる、その出発点に、この時期に立ち至ったということです。

昭和35年、政府はいよいよこういう基礎的なデータ等、基本計画を積み上げた形で遂に、閣議で「国民所得倍増計画」を決定します。また、同時に教育訓練小委員会を置き、10カ年計画を策定します。

国民所得が昭和31年から33年にかけて7兆9,926億円で、これが45年には、21兆に、こういう経済指標を立てまして、そのあと、32年の中央教育審議会の8000人増員云々という計量化した目標値、推定値が文部省において矢継ぎ早やに策定させられる。

その際にどういったところに関心を持ったかということ、やはり子供の進学に対する親の希望ということを知っているようですね。やはり学歴志向が戦前からずっと国民に残されておりましてこの点に留意しながら、どこらあたりまでの学歴か。将来どういう職を付けさせてやりたいかということ、階層別に分析しております。サラリーマン所帯等を見ますと、やはり大卒というのがこのあたりからも高いパーセンテージを占めておりまして、農家で、高卒、大卒が半々ぐらいです。

高校進学率、これは中等教育、特に後期中等教育の完成ということに非常に注目したわけでありまして。高校進学率は34年が56.8パーセント、あと中卒者見込みでは、昭和45年は72.0パーセント。これは、ものの見事に予想が外れています。ちなみにちょっと数字を言いますと、昭和40年が61.4パーセントの推定進学率が、これが実際には70.7パーセント。それから、昭和45年で72.0パーセントですが、これも82.1パーセントとなっております、ものの見事に推定値は外れています。

教育援助の際にも注意しなければいけないのですが、数字は操作されるということが十分あり得るということです。実は、日本ではここには出ていませんが、この高校進学率は、高校の増設計画が間に合わないということで、意識的に進学率を低く見積もった、抑制したといわれております。それと同時に、私立の高等学校に対する配慮がありまして、特に、公立では収容できない場合、私立をどんどんつくるという経営的センスが発揮されますか

ら、たくさんの子供がきてくれるならどんどん学校をつくりましょうということになります。

公費の場合は、税率の伸びとかいろいろあって抑制が働きますので、経営的な発想はあまりないのです。それで、もし公立をつくりすぎたときに、私学側からの非常な反発があるということが一つありましたし、逆に言えば、公費で措置しますと、計画的に行っていきますから、私学が採れる生徒を公立がとってしまうのではないかと、逆の見方もできるわけです。

いずれにせよ、当時、私立学校に対する政府の配慮がありまして、最終的には、経済企画庁は、昭和45年に86パーセントと、数字を出していたようですが、文部省のそうした配慮もあって、72パーセントに、抑制率と呼んでおりまして、ものの見事に外れたと言うよりは、実際には公費の支出を意識的に抑えるためにこのように数字を操作していたということになります。

それからあと、学歴構成の推計を25歳以上の人口で推定をしておりますね。初等、中等教育の在学生の推計値。これもさっき申し上げましたように進学率が変わったために、昭和45年の数字が360万人となっていますが、実際には、昭和45年では423万人ですね。それからちょっと前の昭和40年、ベビーブームの最盛期ですが430万人という高等学校生徒数。実際には506万人ということになっています。あと25歳以上の学歴推計値というのは、もう少し細かく書かれた分が出ています。あと就業者の学歴構成推計というものもあります。

日本の場合、いわゆる必要労働人口を測定する場合には、一応、学歴というものが、その技能資格、能力を測定する大きなメルクマールになっているということでありまして、これはその後も踏襲されております。文部省で学歴調査をやります。最近では、いわゆる学歴という基準、一つのメルクマールが段々怪しげになってきておりますが、やはり根強い要素として、マンパワーの確保を考える際の基準になっています。この当時は、学歴ばかりですね。最近のデータを出せばいいのですけれども、やはり技能労働者をどのように構成するかについて、学歴を基準として考えています。そういう意味において学卒人口の推計なり、あるいは学校教育の果たす役割は非常に大きかったということです。

しかし、昭和30年代の企業内訓練等の分野では、中等教育レベルを卒業した人は半数にも満たないわけですが、新規卒でも。従って、尋常高等小学校を戦前卒業した、あるいは戦中に国民学校を出た人たちが、見よう見真似で、そういった新たな技術革新に立ち向かったというのが実際であります。昭和30年代の企業の労働者の技能構成、学歴構成から見ますと、圧倒的多数が初等教育の卒業者であったということからみてもわかるように、日本の場合には、やはり企業の果たす技能教育の役割が大きいのではないかとということが十分うかがわれますね。

④マンパワーポリシー

この頃からいわゆるマンパワーポリシーというものが非常にポピュラーになってくる時

期で、教育分野における技術援助でいつも問題になりますいわゆるマンパワー論ですが、その原型が日本でもポピュラーになり出しました。

科学技術の急速な進展、産業構造の高度化、予想される労働力推移ということでみますと、やはり従前、教育計画を考える際には、経済問題と切り離して考えられていた傾向を正す。従って、人間能力の開発問題を経済成長との関連において積極的に取り上げるべしと、こういう論調に変わってきていることがわかります。

これを合理化したのが、このマンパワー論であります。いわゆるマクロ経済学でいうところの国民所得の伸び率とそれに貢献した労働力とをマクロ経済学で測定すると、どうしても数字が合わない。国民所得の増加率が物的資本、及び労働力の増加率を足し上げた数字を上回るという現象がどうしても出てきてしまう。つまり、他の何か拾いきれない要素を拾い上げないと合わないのだから、従来、それは技術進歩に当たると分析されていた。つまり、国民所得の増加率イコール物的資本及び労働力の増加率並びに技術進歩ということだったのだけれども、それでもなお拾いきれない。そこでいわゆる教育装備率という用語を専門家は使うそうですが、端的にいうと、良質の労働力をつくるために投入された教育の生産的価値というものをマクロ経済学としてカウントしないと、どうしても帳尻が合わないということのようです。

これは、先ほどの文部省調査局が作りしました資料のなかにも端的にその具体例を示しておりまして、日本の場合はどうだったかということ进行分析しています。これは、先ほどの資料の最初の表紙をめくった最初のページの第1表に「国民所得労働力物的資本教育資本の推移」というのがあります。ここに解説が出ておりますが、端的に言いますと、まず、国民所得の欄を見てみますと、明治38年の指数が100に対して、昭和35年が979になっています。横を見ますと、労働力が100に対して171、物的資本が100の指数に対して686、これは単純に足し上げるというわけではないのでしようけれども、どうも漏れている部分があるのでこれを差し引きますと、800いくらになって、100いくらが落ちてくる。これが、教育資本の100が2286にまで膨れ上がった教育資本の投入が、その何パーセントかが、この労働力プラス物的資本を足し上げた部分から落ちていながらなにかに貢献している。

日本の場合は、そういう計量経済学からすると、日本の場合、25パーセントが教育資本増加によるところの貢献度だと、こういうふうな結論（シュルツ博士：米国）になっているそうです。

ただし、現在、経企庁なり文部省が考えるときには、この論は採用しておりません。これは、一つの学説として考えられ、一つの説明的資料としてはおもしろいのですが、このことによって計量的に分析して、どれだけの高等学校、大学をつくらなければいけないかという考えは、現時点では採っておりません。

さて、所得倍増の理論的基盤については、具体的に日本としてはどういう、あるいは文教サイドでどういう基盤整備をしていったかということ、以下に述べておきます。

⑤教員不足対策と産業教育の振興

工業高校の増設、工業教員の養成、理科教育の実験実習設備の整備、研修並びに教材開発のため各都道府県に一方所設置する理科教育センター、更に、産業教育振興法とか、理科教育振興法により、計画的整備を行っていく。500億円の投入とかですね。あと、科学技術者養成の専科大学構想とか高等専門学校創設とか、様々に出てくるわけでありまして、所得倍増計画のなかでは、こういう具体的提言をずっとしております。

教員不足に対処するために、国立工業教員養成所の設置も大きな問題でした。これは、工業高校をつくるということで、先生が不足するので、3年間の就学年限で、高卒者を対象とした高校教員の促成栽培をやろうとした。北海道大学、東北大学、東京工業大学等、国立の9大学に付設されたものです。これは、10年間の時限立法で、現在はありませんけれども、工業教員養成所の卒業生が、工業課程の電気工学とか、機械工学、こういう工学分野の教員として養成された時期があります。

次は、技能連携制度です。これは、日本のいわゆる企業と学校との連携を一つの制度としてはじめて、つくった制度があります。はっきりいって定時制、通信制課程に在籍する生徒が当時、相当おりまして、働きながら学ぶ青年たちの負担を少なくするために、自分が就職しております企業で行った実業訓練そのものが履修単位として認められるという制度で、これは昭和36年につくられております。これも、いわば技能労働者、特に後期中等教育において確保していくための一つのアイデアとして、現在も実施されております。

それから、3番目には、中堅技術者の確保を図るため高等専門学校が創設されまして、昭和37年から本格的な学生募集に入っております。5年制で、中卒者を対象に職業教育を専門的に行う学校教育機関を整備いたしました。これは、イギリス等というポリテクニクに近いレベルでしょうけれども、現在では、非常に技術レベルが高くなってきております関係上、技術科学大学のほうへ編入学を認めるということで、さらには大学院進学もできるような青天井にしようという制度の改善が昭和51年に講じられております。

更に、政府はどのような教育投資をどれぐらいの規模で行ったかを示しておきます。数字がいろいろ並んでおりますが、産業教育振興法という法律がありまして、補助金、負担金について、27年に法制定がなされました。42年時点でありまして7.987倍、当時、高度経済成長を支えたいわば産業教育分野におけるもので、新設学科に経費を投入した。技術革新も日進月歩でありましたから、いろいろな学科をどんどんつくっていかねばいけないということで、学科整理を行った。それから農業関係、特に、これは農業の高度化といわれまして、いわゆる機械化、あるいは構造改善事業というものが進みかけようかという時代だと思いますが、自営者の養成の農業高等学校の拡充、それから中学校の産業教育設備や技術課程の整備を進めました。

これを見てもわかるとおり、この急速な経済成長を図るためには、相当の規模の財政力

が必要ですが、これらは自前でこれだけ投入できる経済成長というものが片方にあるからなしえた技だと思います。数字的には、膨大な伸びをしたということですね。僅か15年で、8倍にもなっている。

それから、大学における産業教育関連学部、特に統計学部の増設、又、私立大学に相当助成をしております。理工系学部がつくられていって、学生比率も昭和30年には15.3パーセントあったのが、昭和45年には、23.8パーセントにまでいった。

それから高等学校生徒数も、普通科が大体6割弱ですね。農業が若干減少していますが、工業は13.4パーセント。ただし、今では工業は減っていますね。事務系ではむしろ経営とか商業とかがポピュラーなようですがこれも数字に変動があります。

それから専修学校というのができている。これは、昭和51年、各種学校に似たような実務的で職業上、或は実生活に必要な能力の向上を図る、電気、建築、電気関連の技能教育を行うもので、明治における実業学校をモディファイしたような形だと思います。高等課程では、中卒、専門課程では高卒、学歴は問わない一般課程と、3つの学科課程があり、1年以上の授業、40人以上の生徒希望があればOKです。一応、都道府県知事が所管をしますけれども、公立はもちろん教育委員会ということになります。

新制度発足当時に293校あったのが58年に2850校で、今はもっと増えているのかもしれませんがね。学生数、生徒数も512,180、当時の3.9倍ということになっています。パッと生徒が増えるというのは、当時としては、非常によく考えられたというか、ヒット商品だという気はしますね。しかもここは最近、成人の方々の生涯学習のために入ってくる人が多いそうではありますが、再就職のための学校という新しいスタイルのもの。そして技術科学大学が創設されるということも、こうした国民のニーズに迅速に対応するものと言えるでしょう。

いずれにしても、単線型学校教育体系を戦後敷いたのですが、工業高等専門学校の設置により、これは崩れ、複線型を、またたどろうかということでした。

大体この時期に、やはり戦後の新たな教育の流れというものが、確立されていったということでもあります。

国民のマンパワーの基礎づくりというふうな戦後思想が出てまいりまして、いわゆる政策的スローガンと重ね合わせられた経済的要請というものが前面に立ったのです。これはしかし、教育学会とか、文部省のなかでも反発する向きがあって、その後は、この理論はオーソライズされた、ドミナントなものにはならなかったということでもあります。いわゆる経済政策の一環として教育をこれに奉仕させるということは、国民世論がなかなか支持しないというようなこともあって、採用されておられません。従って高度経済成長期に日本がとった新たな教育政策のポリシー政策の基本は、こういう教育の総合計画化というものであったということに止めておきます。

(5) ディスカッション

(萱島) 職業訓練の制度化というか、職業訓練も含めての人材育成の計画みたいなものが、統合的に考えられていたのか？ ただ、途上国はどこも教育調査に行くと、職業訓練も一応いつもT/Rに入れていくのですけれど、やはり実施機関、省庁も違うので、なかなか総合した形では捉えにくいのが実情です。かといって、日本のものも、結構縦割りで必ずしも一体化した形でいろいろ議論されているのかなというようにも思ったりして、もうそれは万国共通の実体なのかなと思ったりもするのですけれども、そのあたりは当時どういうふうに機能したのでしょうか。

(講師) 昭和35年所得倍増計画を出して、その閣議決定の文書のなかに、青少年の教育訓練の拡充、「今日、高校教育は国民の常識となりつつあるが中等教育を学校教育に限定することは適当ではない。高等学校定時制及び通信制を含む他、各種形態の職業訓練、各種学校、通信教育等の組織的教育訓練もその期間の長短を問わず、本来、中等教育の一環と見なすべきである。」ということで、絶対的に不足する技能労働者の確保、これは再訓練も含めてですが、そして、一体的に政府全体として対応すべきということになっていました。当時、労働省のほうも、高校進学率が50数パーセントの時代でしたから、働いている青少年もたくさんいたわけで、企業と連携して技能訓練をやったのですけれども、はっきりいって、大変な時代だった。ただ、文部省の場合は、いわゆる工業教員養成というものが遅ればせながらあったし、ものすごい増員計画を立ててやっているのですが、いわゆる職業技能訓練についてのそのへんのリソースというものはそんなに強く打ち出されない。むしろ企業努力というものが強調されて、企業者が主体となって、職業や技能訓練の施設をつくった。

尤も、大阪とか名古屋とか、ごく一部の、地域的に限られているのですが、通信制、定時制が非常に発達した県では、教育委員会と相当綿密に連絡を取っていた。例えば、学校の先生から技能訓練者を派遣したり、あるいは企業から訓練所に人を派遣したり、工業教育に力を入れた教育委員会の所管施設に連れてきて訓練するというので、人の回し方は、相当やったようです。しかし、これとても、都道府県単位の話であって、国全体のポリシーとして、上から動かしていくということにはならなかった。

紡績工場とか当時はまだすごかったですからね。名古屋もそうでしょ。雑貨業とか含めて。まだ集団就職が続いていた時代です。今はそういう現象はないので、どうなっているのかわからないですが。

(質問) いいのでしょうか。国と教育発展というのは、本当にものすごく結びついているというその強さといいますか、寺子屋のあたりは各町で、あるいは個人的に始めるとかそういう形なのですが、明治以降は、まさに国の力の入れ方と、教育の発展というのは切っても切れない。

そのなかで、財政的な問題は、やはり自治体でも教員給与とかありますので、やっぱり

国が出てきて初めて安定し、地位も上がってきたのかなというような気がしますね。明治以降は、国づくりということで、ものすごく主導権も十分に発揮できるような国の力というものがあつたのかもしれませんが、天皇制ということも含めて。あと、今度は戦争となると、よけいですわね。戦後になって、今回、お話のなかで文部省の力というのが非常に指導面に限られるというのか、管理権限が弱くなったというお話がありました。今のシステムのなかでは、財政ではなくて、内容的な意味で、例えば教科書に関する関わりとか、あるいは指導要領とかなんか文部省の指導官、なんていうのでしょうか、なんかそういう制度があつたりして随分強いように思えるのですが。

講師 これは、文部省設置法自体がそんなに大改正はされてないのですが、先ほど申し上げた教育基本法ができその後、昭和29年に、一つの大きな節目を迎えるのです。この年に教育三法が成立していますが、これは乱闘国会と呼ばれた歴史的な日本の一つのターニングポイントになった国会での出来事です。まず教育委員会法が廃止されますね。更に、任命制教育委員会制度になつたりして、かつ人事権も都道府県教育委員会が持つということで、広域人事制度ができる。それから、勤務評定という問題が出てくるということで、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」という新しい法律ができて、更に、「教育の政治的中立確保法」というのができてくる。それから「教育公務員特例法」という法律が成立し、教員のいわば一切の政治的活動を禁止していく。これは地方公務員である教員の政治活動の規制を国家公務員並にすると。

いわば、そういう立法措置を講じたのは、文部省だと。つまり、戦後の改革のなかで、管理体制を強化していく、一連の日本の大きな政治構造の変動があつた。憲法論議ももちろん出てきますし、自衛隊の問題も含めて。そういう一つのうねりのなかで文部省により教育の管理体制を強化する立法措置が講じられた。日教組との非常な対立が出てくるなかで、こうした一連の文部省の変節が盛んに論議されています。実際に文部省の権限はどうかという実像と、そういう大きな政治問題化したなかで語られる場合の文部省の権限構造との間には、私は個人的には、相当落差があると思います。一つの教育運動として特定の団体等から一連の文部省の取った措置に対して、非常な管理体制の強化であるとか、学習指導要領にも法的な規制の枠をはめるものであるとか、「家永教科書裁判」という大きな裁判訴訟が30年近くやられました。そこで争われた教育権の問題など、様々なイデオロギッシュな問題としてかたられると、文部省の姿は実体とは多少ニュアンスを異にしながら、援助や指導を行うことの是非をめぐる、様々に伝えられる部分がある。

でも、指導助言の官庁であることはもちろん変っていないのですが、そういう関連法を整備するなかで、勤務評定が行われ、全国学力テストが実施されるという具体的な施策の展開のなかで、行政主体としての、あるいは政治的な力関係として、やはり文部省の権限は強化されてきていると評されるのかもしれない。

ただし、高等学校の教科書などの検定制度は廃止するという線も今、出てきていますし、

教育委員会、都道府県教育委員会教育長は、文部大臣の承認がなければ任命できないという今の制度を廃止するというふうな、いわゆる地方分権化の動きとか、様々に出てきている背景には、一つの日本の政治構造が一連の冷戦構造の崩壊のなかで、いわばイデオロギッシュな国内の教育の現場における対立構造が段々と弱くなってきていることを反映しているようです。

だから、まさにその時代、時代によって、実際の文部省の権限とかそういったものについては、国民の眼に映る像も変化するのではないかなと思います。これは私の個人的見解であります。

組織機構的に見ますと、例えば、教科書をいちいち審査する教科書調査官が何人いるか、おそらく世の中の人には知らされていないのです。私も正確に何人ぐらいいるのか知りませんが、おそらく50名はおられるのではないかなと思いますね。そういうのは何でいつまでやっているのだと。これは、やはり自由教材化してしまうと、逆に非常にイデオロギッシュな教育が現場ではびこってしまうという過去のいろいろな経験もあって、どうしたって、ここは手放せないということになっている。

ただ、途上国へ行っていて思うのは、いかにもそうした中央政府の権限が弱いんですね。日本と比較した場合。というか、権限が弱いというよりも、その権限を行使する裏付けを持たないという、つまり見通しを持った権限を行使できないわけですね。財政も弱いし、要するにやるんだという“強い意志”というものが不足しているというふうなところでやっている。地方分権化の構造調整をWBやIMFの指導でなんとかやっているけれども、本当に教育というのは、それで果たして計画的に実施されるのかなあとの疑問を持ってしまう。

(質問) 戦後の教育の現状で、過密教室だ、それ三部授業だ、青空教室だと、途上国でいっぱい見られているような量的不足というのがあったのですけれども、質的なものはどうだったのか。その最たるものが教員だと思うのですけれども、教員もたぶん戦争に行ったりして、急に増やすには、あまり資格等は問わずに実力で受かるような急激なリクルートとかもしたのかなという気がするのですけれども、その教員養成はどうなっていたのかというのが一つの質問です

(講師) それは終戦直後の話でいいですね。

(質問) 確かに終戦直後の教育行政の状況というものは、途上国とさほど変わらない。量的にも質的にも良くなって、なおかつ予算がなかったという途上国とちょうど似ているという気がするのです。また、計画自体は、どこの途上国へ行っても、教育白書というかビューティフルなマスタープランがあって、それも日本のこの時代とたいして変わらないのかなという気がするのです。では日本が途上国と何が違うかということ、その計画が実際に実行されてうまくいった日本と、断然そこに大きな差がある。何故途上国では、その計画が実施できないのかというそこらへんの根本的なところをちょっと教えて下さい。

(講師) 2番目のものについては、正直いってわからないなあ(笑)。というか、まず計画そのものが本当に彼ら自身がつくっているのかということから始まるのだけれどね。計画というのは、やはり見通しをしながらつくられるものでなければならない。

つまり、先に2問目からいくけれども、ビューティフルであるという点。それ自身、本当にわれわれが援助を考える際に、どういったところからそういう計画が実際出てきて、どういう作業の過程で出ているのかまで知らないといけない。あるいはそういう計画を、見通しを立てるために、どういった様々な環境整備がそれに伴って必要となるかとか、そういったことも十分視野に入れた対応をしないと。だから、つくっていることそれ自体は事実だし、内容の理屈はわかるけれども、それがフィジビリティのあるものかどうかということにまで立ち入った幅広い分析の手法をわれわれはもって、あるいは時間をかけて、あるいはそういう信頼関係をつくるなかで、チェックしていくということが大切なのではないか。

これは、日本の場合いつもいわれることだけれども、計画をつくる際には、それに対して財政見通しがあり、片方で、それを着実に実行するという政府の強いリーダーシップがある。もう明治期以後、作り上げられてきた一つの歴史的伝統だといえればそれまでなのですが…。

1点目の教員不足については、一つの中学校でも、数学もやれば、体育もすごかったとか、特に7時間授業をやってみたりして、先生が、足りないということは事実で、臨免措置が圧倒的に、臨時免許措置で急場をしのいだ。それが後に、正式免許に切り替えるための通信教育制度が整えられたりなんかしたことは事実ですね。これは、もう相当引揚者のなかから優先的にリクルートしたということは記録にも残っています。

あと、二部制、三部制授業といって、中等教育生徒の教室が不足したということですが、延べでいえばそういうことだけれども、地域差が大きかったということも事実です。ただ、学童疎開等をしていた東京、大阪とか、特に東京が多かったのでしょうかね。そういったところの爆発的な、相当混乱を極めたということで、二部制、三部制といった授業すらも受けられない人はたくさんいたということも事実です。

(コメント) なんかいまの点に関してふと思ったのが、例えばアフリカで教育をこれからどういうふうにやっていくかということと、ボスニアヘルツェゴビナの教育をどう復興するのかというのでは、だいぶ見通しが違うのかなという気がするのです。ボスニアヘルツェゴビナにもミッションを送っていますが、そう長く続かないかと、援助が続かないと。ある程度やれば、もう元に戻って、結構皆さんおっしゃっていて、逆に短期的に、どっと社会が復興支援とかいっていた、やはりそういうなんか、日本も戦前までのポテンシャルで、もちろん施設の改善とかそういったものが少なくなったというのがあるでしょうけれど、なんかそれにもっと、目に見えない社会的な蓄積というのか、そういうものがなくなっていく、すぐになくならないようなものがなんかあるのかなというのが……。

(講師) 制度が残ったとよくいいますよね。人材と制度が残ったと。

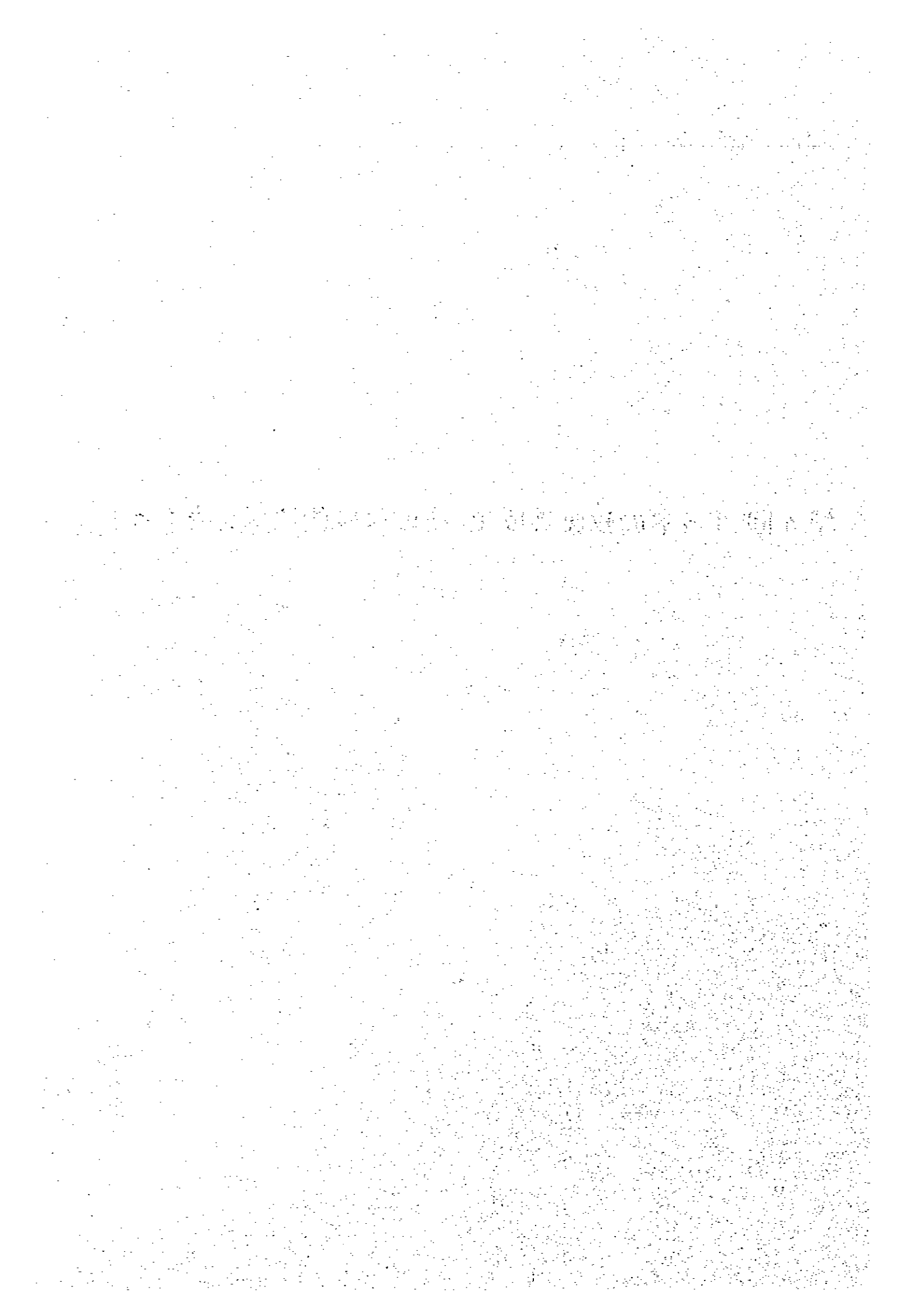
(コメント) 子供を学校に行かせるという意識とか、教育が必要だというのは、もう価値観だとか。それとあと、戦後の急激な経済復興によるような、朝鮮動乱とかも含めた財政力が急激に着いていったということはある。

(講師) 偶然性もあるのですね。

シャープ・ラインとかドッジ・ラインというので、逆に財政を締め付けられたような政策もあったのでしょうけれど、それと同時に、アメリカは莫大な財政支援を日本にしていた。その資金が財政として、教育費にもたぶん回っていると思いますけれど、それが昭和25年から30年前半ぐらいまで効いていて、継続的な財政的な支援が外から入ってくるというこの有利さを十分活かしたのですね。

～以上、第3回勉強会、9年2月5日より～

第4回:「日本の教員養成史/適正な技術移転を考える」



IV. 日本の教員養成史と技術移転

(1) 質問に答えて

前回質問のありました戦前の日本国の占領下等にあった国や地域における教育の歴史についてお話します。

少数民族のための簡易な初等教育機関、3年ないし4年制の修身、国語、算術、唱歌という実科を講義した。ただ、いずれも義務制を敷かなかったということです。これは財政負担の上から難しかったと考えてもいい、徐々に文化的同化を進めるということになった。

ここで注目すべきは、国語学校に師範部と語学部が置かれておりまして、いわゆる邦人の教員の養成を主旨とした国語学校が発足しましたが、これに中等教育レベルとして、師範部と語学部が置かれました。語学部は、男子の高等普通教育に該当するわけでした、国語学科と土語学科に分かれて、国語学科には現地台湾の人、そして、あとの土語科、これは現地語であります、台湾語だと思いますが、これに日本人を遊学させた。この方法によって一つの文化的融合を図ることとし、中等教育レベルでこれを実施したようです。

ところが、国語部と改めた国語学科はあまり評判がよくなって、といたしますか、のちに朝鮮と比較してみると顕著に異なることですが、日本人と同じレベル、水準の教育をしてほしい、差別をしてほしくないという、日本人並み教育運動のようなものが青年たちから起こっております。修業年限4年の公立中学校としてではなくて、これは独立していきます。国語学科は台湾公立中学校官制という制度になって独立をする。そして、現地人の男子高等普通教育機関、官吏養成機関として成立していく。中等レベルまで要望が高まった。これに日本が応えたということです。

邦人の高等普通教育機関は、これとは別に付設されており、語学部修業年限5年の尋常中学校も付設されて、さらに台湾総督府中学校に独立して行きました。

一方、女子については、中等レベルであります、高等普通教育機関は、現地人については国語学校付設の第3付属学校に入学した。付属学校はいくつかあったんですが、第3付属学校は年齢8歳以上の生徒が6年間、14歳までですね、初等教育を兼ねて教育した。そして、14歳以上の手芸科という実科科目が設置されて、のちに師範科、技芸科と伸びていきまして、やがて付属女学校になり、卒業生の過半数が学校の教員になったと記録されています。また、女学校では邦人に対して、日本人については台湾総督府高等女学校というものを新設して中等教育レベルの女子教育を実施した。これが1909年のことです。

さらに、1921年、これは第1次大戦が終わったあとですけれども、台湾教育令が改正されて、初等普通教育で、国語を解する現地人の共学を認め、以後は共学制に移行している。つまり、初等教育は別学なんです、国語を解する子どもは小学校でも共学を認めつつ、中等レベル以上につきましては日本人と台湾の人との共学を認めていくというふうになりました。いわゆる文化的融合をさらに徹底することができた。政情が安定してしたので可能であったということです。こういうことで無理のない漸進的な対応を当時の昭

和政府は行ったのです。

それで、邦人学校は国語を常用しない現地人などの児童を收容し、国語で授業をした。国語というのはもちろん日本の国語ですが、教科書は総督府編集のものということで、一貫した、徹底した日本人教育、日本教育をここでやっている。それから、完全共学制となり、日本国内に準じた教育内容になった。台湾語も一方では選択科目として中等レベル以降についてはこれを認めるということになります。

ただ、戦時下、昭和16年、太平洋戦争に突入すると、日本は国民学校令を制定し中学校令も改正しました。そして、完全に日本の法令が適用されるということになっていきます。

中国関東州ですが、日本は日露戦争の勝利によって、1905年に関東州と南満州鉄道についての権益を獲得し、ずいぶん日本人も現地に移住した。あるいは南満州鉄道という一つの大きな会社ことができました。ここで当然日本人の子弟教育が問題になったわけです。ここでも日露講和条約の適用下において清国政府から独立したかたちで教育を実施することが認められております。

この制度の枠組みは必ずしも明確ではないんですが、原則として別学制、日本語による日本の教育が主流であった。台湾と同じようなものですが、程度はかなり違ったんじゃないかと思います。ポリシーはやっぱり文化的融合を基調としたということですが、一方で、両国の言語、風俗、習慣の違いには配慮したことももちろんであり、一挙に共学ということではない。普通教育、高等普通教育および産業教育は別学制です。専門教育と大学教育においては共学制を採用し、「関東都督府令」で「公学堂」という学校を設置して、中国人子弟に初等教育を施し、日本の修身に似たような教科内容や、さらには状況に応じて、実科的な科目も履修させたということでもあります。

日本人には国内に準じた初等普通教育を実施した。ただ、この土地にも工業等の需要が高まってきているわりには、技術的な教育を受ける機会が現地の人たちにもなかったわけであり、日本が進出することを契機として旅順に「工科学堂」がつくられております。機械とか電気、採鉱、冶金工学とかが設置されています。これには現地労働者の養成という観点から、専門教育として中国人の入学も認めたということでもあります。

あと、旅順高等学堂には師範学科が付設されて中国人の教員養成をした。これは台湾と類似のケースです。

続きまして朝鮮ですが、これは1905年にいわゆる日韓協約により、戦時占領ではもちろんないんですが、顧問政治という型で日本から積極的にいわば教育制度等を輸入したのです。教育以外にも、今日風にいえば日本のノウハウが積極的に導入され経済的な面等での計画策定とか人材養成等について日本人が直に指導する、事実上、占領下に近いような政治が展開された。

このときに朝鮮総督府の設置がありまして、日本の学区制に沿った学校令も導入され、教育界の整備が図られたということです。ところが、朝鮮教育史に関する文献のなかには、

これは明らかに朝鮮の上層部によるところの、いわば日本帝国主義との完全な結託といえますか、そういうことによる非常な売国的対応であったという記述も見受けられます。かなり激しい調子で非難されています。当時、日本側は1905年には日露戦争に勝利しているわけですが、ほとんど戦時占領に近いかたちで日本は大陸進出を図っていく。こういう経緯で顧問政治というものが展開されたがゆえの批判ではなかろうか。

流れとしては、1910年に日韓が併合されまして、朝鮮教育令が出されるのですが、それは日本の政治占領が完全に終了したということで、朝鮮人と日本人の区別なく、完全に教育勅語体制の下での、いわゆる皇民教育というものをやっていく。思想、言語、風俗等、漸進主義により、少しずつ日本の皇民教育になっていった。

かたちとしては初等教育で、修身、国語を中心に朝鮮人向けの普通学校として4年制の学校をまず設けた。さらに朝鮮語というのが中に入っております。もちろん教授言語は日本語でやっているわけですが、朝鮮語も正規の科目として入れております。これがいわゆる漸進主義の一つの表れと思われれます。そして高等普通学校が4年制で、あと専門学校という形で、いわゆる高等教育レベルまで一貫した教育制度が一挙にここへ来て導入が図られたということでもあります。

朝鮮総督府にはお医者の方をつくる医学講習所もあり、それから、総督府の中央試験所には付設工業伝習所がありました。ただ、朝鮮教育史の文献によると、ひと握りの上層部といえますか、裕福な階層を中心とする朝鮮人子弟を収容するということであって、圧倒的多数の農民とか貧民層についてはこういった権限は受けなかったというふうに評されているものもあります。

その後、共学を徹底することにより文化統治の色合いを濃くした。1921年に、台湾と同じ時期ですが、共学方針を明確に打ち出した。改正朝鮮教育令により朝鮮人で日本語を解する者は、日本児童を収容する小学校への入学を認めるというふうになっていきます。そして、朝鮮語は選択科目で教える。

ただ、この当時、1919年を思い起こされる方はおられると思います。3月1日、いわゆる「3・1事件」という、大暴動が起こっております。全市町村レベルの行政管理の9割以上のところで武装蜂起があった。武装といえますか、暴動が起こった。それをリードしたのが日本に留学していた朝鮮人であった。当時ロシア革命も起こっておりまして、そういった点で日本帝国主義に対する反旗というか、朝鮮独立宣言で数百万の方が蜂起された。学校も同盟休校が相次いだという記録もありまして、かなりシビアな状況になっている中で文化統治の徹底に日本が踏み切ったということでもあります。

当時、朝鮮の教科の中で地理とか歴史は禁止されまして、いわゆる民族教育的な色彩は弾圧を受けた。従来の朝鮮人普通学校での教授言語は日本語でした。

高等普通教育については中学校レベルですが、外国語を必修科目とした。修業年限を4年から5年に延長し、少しずついわゆる欧米スタイルでの充実も図っておりまして、いわ

ゆる上の部分については力のある現地の人を養成するという必要性ももちろんあったためです。経済進出等によるところの技術レベルの向上と活用、そういうこともあって、進歩的に行った高等普通教育以上については計画的な人材養成にも着手し始めた。

独立の師範学校は教員養成機関としております。京城の師範学校は修業年限7年ということですから、朝鮮人は日本人の教育とまったく同一の教育の機会を与えられた。ただ、さっきもいいましたように、それはごくひと握りの朝鮮人富裕層の子弟が中心であったろうという説明もあります。

一方現地の人たちを見ますと、いわゆる実業教育的な分野での簡易学校が整備されておりますが、併せて中等レベルの工業高校、農業補習校、工業補習校というものが、現地の朝鮮人子弟向けにつくられております。普通教育においては共学を図りつつも、多様なそういう能力を伸ばすという点では、これは日本も似たような傾向があったんですが、かなりの複線型の教育制度を導入して、補習校というかたちでニーズに適用しようという両面の対応をしたということがいえると思います。

戦時下は中国台湾国民学校令が完全に適用されるということでした、完全に戦時体制下においては、例外がなかったんですね。

(その他) それから、樺太とか南洋諸島も、ここにありますように、日本が領土を拡張する中で、現地での体制、実態に合わせた、今まで説明しましたようなことと似たような特徴を持つ教育制度を準備、整備していったということです。非常に規模が小さいので多くは省略しますが、樺太については、これは南樺太を千島・樺太交換条約によってロシアから割譲され領有した訳です。土着民もいたとはいえ、人口密度は非常に希薄であり、日本から移住する人がいたそうではありますが、豊原とか大泊という海岸域におそらく漁民等の薪炭補給基地とか、あと皮革ですが、そういったものの餌を目的に行く人たちの町があった。ほとんど学校らしき学校というのはいないんですけれども、移住する人たちの子弟教育ということもありまして、それを中心に学校が設置された。したがって現地の少数土着民の児童も公立の小学校に、戦時下では主として日本人向けの国民学校に通学した。高等女学校とか、付属の師範部といった高等教育をにらんだところまで教育制度が組まれたようではありますが、あまりニーズがなかったということです。

あと南洋諸島については、第1次大戦で戦勝したときにドイツから、これは国際連盟からのマリアナ、マーシャル、カロリン、南洋群島、委任統治をした。これはいわゆる島民学校とよく呼ばれてますけれども、元々ヨーロッパ型、とくにドイツのキリスト教宣教師によってつくられた小学校を日本型の、当時の国民学校型、国民教育型に変えようとした。全体としては簡易な補習的教育ということになっており、日本人子弟については日本と同じ体制が敷かれていました。

ただ、日本語教育は非常に熱心にやったそうであります。その後、太平洋戦争後もそうですが、インドシナ以南、いわゆる大東亜共栄圏の拡大と共に、その地域における日本語

教育は非常に熱心にやっておりました。

あまり突っ込んで分析をした文献もないんですけれども、教授言語の問題、それから学校のタイプを、とくに初等教育の方法でヨーロッパスタイルの植民地教育もいくつかのパターンがあるといわれています。インドネシアではどうであったか、とくにオランダ人子弟と現地の子弟との区別はどうしたのか、あるいはカンボジアでは、ベトナムではどうだったかということでいくつかの研究をされたものありますけれども、総じて日本は基本的には完全同化主義ということを目指しながら、少しずつ現地の実情に合わせて教育制度を導入したと記録されています。

(2) 国民皆学の推進と教員確保の国民的期待（創始期）

引き続きまして、今日は日本の教員の養成の歴史を、これはすでに第1回目、あるいは2回目あたりでアウトラインはご説明しておりますが、とくに戦前期において近代化との関連で教員の養成確保がどのように図られたのか、これをわれわれが教育援助、教育を考える、技術的な問題を今日は念頭に置きながら、もう一度おさらいをしたいと思います。

①近代化の初期条件

社会・経済の近代化という、日本が経験しました幕末以降、維新、大正、昭和期にかけての一連の社会、経済変動の中で、教育制度自体も近代化していったわけですが、とりわけ教員の養成確保の問題というところにポイントを当てて見ていきます。

最初の部分はおさらいです。これはすでにいままで勉強した中で理解されたと思いますが、日本の近代化の政治経済的な初期条件、あるいは先行条件というようなことでは、江戸時代までさかのぼるわけです。兵農分離、全国的な検地による統一的な統治制度により、武士という武力集団が完全に農民に対して支配者としての地位を築く。いわゆる絶対王制の根本である中央集権的要素を圧倒的多数の農民から武器を奪うことによって達成した。そういう要素が一つあったということです。

このような中央集権的な要素と、もう一つは大名による全国の分割支配、分権的支配により、同時に地方政府というものの基盤がつけられていたということです。加えて土地の永代売買禁止、分地制限とか身分制度。いわゆる半農奴化を果たしたということによって、完全な財政基盤でありますところの米生産等について、農民を土地にしばったということでもあります。

ここにありますように絶対王政と地方政府という、いわば幕藩体制の中に権力的なアンビバランスがあった。これはのち、明治政府の誕生は薩長土肥を中心とする軍事クーデターによるというふうにいわれていますけれども、そういう矛盾をはらむ体制ができて、いわゆる市民革命による近代化を、歴史的には日本は体験していないと評価されております。いってみればこういう変則的な近代化から生ずるであろう火種を明治政府は抱えていたと

ということです。

それと加えて商品経済が非常に発達したということでもあります。経済的先行条件は、当時の経済基盤としては、もちろん土地から上がる農作物等を中心とする第一次産業が中心だったんですが、工場制手工業とかマニュファクチャー、あるいは地方産業というものが芽生えつつ、余剰生産物の商品化を促したところにある。そこで途上国の現状をこれと比較した場合に、商品経済の発達の度合いはどうか、しかも自生的にこれが発達して来たかどうか、諸外国からの干渉なしに国内的に鎖国下において純粋培養されていたということが特徴です。そういう商品経済の発達が幕府の台所を支え、これが全国的な規模で発展したということが大きな特徴ですが、途上国には類するものがあるのか。

こういう近代化の政治経済的先行条件の有無。日本はきわめてヨーロッパ社会の近代化の過程と似通った自生的な、経済的な発展過程をたどっているということが特徴です。そこでわれわれの援助対象国がどういう状態におかれているか。こういう意味での先行条件についての分析は、教育の近代化の与件を考える際にも重要なファクターにもなるので、一言で言えば、植民地体制が先行したため、日本の経験とは相当異質な部分もあり教育の近代化も異なった見方が必要なのかもしれない。

それから、教育的な初期条件としては、これは既に勉強しましたが、日本語の特性があります。いわゆる容易な文法、それと漢字、仮名まじりの日本語の構造、広い層に教育を普及する場合の特徴なり、日本語の持つ文法的やさしさと、そういった表現方法の特徴が教育を発展させる文化的な要因になったと言われています。

それから高い教育達成動機ということですが、共通の価値観とか、客観的な基準に基づく評価、教育による実績評価の下で人生の目標が獲得・成就できるという教育に対する高い評価が、国民的レベルで成立していた。それと、藩校、寺子屋、私塾等広範囲に、これは民富化であります。そういう面での学校遺産があったと。

そのほか、こういったことで地域又身分を超えた、横断的な地域を超えた、身分階層ごとの政治経済的な統合があった。それから、上下の秩序の重視、精神的なコンセンサス、コンセンサスができた。あるいは個人志向に勝る集合体志向。いわゆる組織への帰属観が非常に強くなっていくんですが、これが近代化を達成していくときに非常に効率的な基盤となっている。その他に、間人主義があります。これは前に申し上げましたが、人を介して自分を規定する。いわゆるアイデンティファイするわけです。自分はアイとだけ表現しない。あるいはシャーマニズムからくるところの好奇心が非常に強い、ユダヤ人と日本人が世界でいちばん好奇心が強いという人もあるわけですが、ともかくいろいろなものを受け入れる下地を持っている。

維新政府を支え、その後、教育のリーダーとなるいろいろな層を形成したのが士族階級ですが、士族を形成する武士階級を根絶やしにする、いわゆる秩禄処分が大きな意味をもった。一方、近代官僚制の原初形態としての稟議制が、いわゆる幕閣の行政機構という形

で、文治政治の時代、江戸期からも芽生えていた。特定の為政者の独断を許さない行政機構という原初的な官僚機構が、幕閣機構というかたちで経験済みであった。いわゆる近代国家形成のための、そういった仕組みを既に経験していた。

それでは、教員の養成確保はこういった近代化の過程でどのように位置づけられ、又実際に取り組みられたのかをずっと見てみましょう。

②国民皆学の条件整備

一つは国民皆学の基本があったと思います。欧米に追いつくために文化的な向上精神が非常に強かったということ。やはり日本の経済基盤を近代化する過程におけるマンパワーの確保には、国民全体として学校教育に対する強い期待があったと思われます。維新政府には、欧米に劣らぬ社会的・文化的国家の建設が至上命題であったわけでありまして、教育がこれに不可欠という認識をしたのであります。

初等教育がこういう期待を担ったことで、義務制に伴う学校の整備と教員の確保は不可欠となった。学校の整備については、これはすでに勉強しましたが、2万4000～5000程度の寺子屋等があったわけですが、これがそっくり小学校に自生的に発達した。民間教育機構をそっくり引き継ぐかたちで、寺院であったり、民家であったりそういうものを転用するというかたちで、子どもたちの通学区域を想定したときの学校の認可の基盤としてできていた。それを新しく衣替えしていくということで、明治政府にはインフラの絶対的不足はなかった。

そして、基本的に市町村に学校の設置義務があり、これを構成する民衆の負担はたいへん厳しかった。とくに明治初期においては農民暴動にも発展するというので、初等教育の義務化推進にあたっては非常なりアクションがあった。明治10年代まではほとんど就学率が伸びなかったということが、端的にこれを物語っております。

ただ、ここにありますように、もともと下地としてある教育に対する期待とか、あるいは達成動機、そして、ほとんど45度に近い角度ぐらいの相当に高い角度で工業生産が伸びていくと、やがて民費負担も相対的に軽減されて行き徐々に就学率も伸びた。

しかし、教員の確保については、寺子屋教師というのは非常に品もなく、教授法も稚拙であったとの理由で当時非常に評判が悪くて、新たな教師を、つまり、近代的な教科を教授できるプロとしての教員を養成することを必要とした。

学制が明治5年に発布されますが、それに先立って、米国人スコットが、東京大学の前身であります大学南校の英語の先生をしていた時に、文部卿であります田中不二麻呂さんが彼をスカウトしまして、学制前からその真似ごとを始めさせたというのが実は師範学校の初めだったのです。このように完全に米国の師範学校方式を真似たかたちで、しかも英語で授業をし、付属の学校も設置されました。教員養成のための先生としてスコットさんがアメリカの師範学校のテキストなんかを取り寄せまして、デモンストレーション的な

学習をしたというのが始まりであります。

③師範学校制度

これを計画的に行うには、先ずその師範学校の先生をまず養成することが必要であったということで、東京に師範学校がつくられた。

それと、師範学校の生徒には学費が支給された。要するに奨学金がでるということです。一応学費は支給される。それから、宿屋も与えてもらえます。そして、卒業後には教職義務が課せられた。これらをいわゆる服務義務と呼んでいますが、何年間は必ず教壇に立たねばならないという、この三つの要素を特徴とする条件を設定することで計画的に教員の卵を養成したのである。

先ず、東京に師範学校ができて、八つの地方の師範学校をつくり、実際には七つしかできませんでしたが、師範学校を官立でつくった訳です。また、女子の師範学校を東京に設置します。これは東京師範学校に女子部として併設されて、のちに女子高等師範学校、今の御茶の水女子大学ですが、そういった女子師範制度も同時並行的に着手された。そして、各県には初等学校教員養成所、のちの師範学校を開設しまして、師範学校卒業生を教員として迎えた。

それから、府県出身者から優秀な教員を養成し、府県の指導的教員として教育の対応にあたらせることとした。選抜制度というものも当初はとっております。府県選抜生徒を東京師範学校に入学させる。優秀な生徒を地域から、しかも府県出身で、これは県知事等の抜擢を受けるわけで、非常に高名な、名をはせるということになって、非常に晴れがましい制度だったんでしょうけれども、そういうことで教員に対する周りの目も選抜制度を導入することによって高めたということもいわれております。こういうやり方でもって各府県の師範学校の指導的教員を選抜生徒というかたちで、東京師範学校で特訓をした。

あと、文部省が免許状制度を、中学校も同様であります。教員資格の国家基準をつくらせていたということでもあります。森有礼初代文部大臣が師範学校令をつくりまして、これによって基本的に日本の近代の教員養成制度は一応、骨格を見たというふうにいわれていますが、まず教員の徳性ということを重視した。前にも申し上げましたが、軍隊式の訓練を非常に重視して、精神教育もしている。いわゆる“師範タイズ”と呼ばれるものです。

それから、高等師範学校、これはのちの東京師範学校が高等師範学校になったわけですが、国がその卒業生を尋常師範学校長および教員に充てた。尋常師範学校というのは府県立の師範学校のことです。そして、この下にある県立の尋常師範学校の、府県費負担の卒業生は公立の小学校長に就任するといった具合に上から順にところてん式に下ろしていく。大本は東京師範学校で養成し、そして、その師範学校を出た先生が府県に戻って、そこで地元の教員を養成する。その先生方が教壇に立つという図式であります。女子部についてはさきほど申し上げました。

それから、メリットは、徴兵義務が当時は免除されております。給貸費という学費支給はもちろんありました。それから、生活費もみてもらえるということでのメリットがあった。農村の次男坊、三男坊が、いわば財産分けと称し跡取りでない人たちに学歴をつけさせた、その一つの方法として師範学校へ進学するということが比較的ポピュラーなものとして定着していく。その裏づけとなったのもこういったメリットにあるのではなかろうかと思えます。

それから、明治初期の県立の教員養成機関が、若干増えてきていますが、大きく分けまして、当初から単独に設置されたものと、府県内の代表的な小学校、中学校あるいは外国語学校に付設される付属型でつくられた二つのタイプがありました。ただ、ねらいとしてはおもしろいんですが、古い型の教養を持ちつつ、近代教科、あるいは授業法を習得させた。或は、皇国史観を一つの教室で教えつつ、隣の教室ではダーウインの進化論を教えるということをやつてのけた戦前の典型的なデュアルシステムがこの当時にできた。権威主義・温情主義・軍隊規律による国家主義、皇国主義、これを重視した徳性教育を並行的にやった。まずそれを基盤として、その上に近代的な教科を習得させた。

ただ、当初は非常に速成的な再教育を中心とするものであり、県立の師範学校の状態は非常に粗末なものであったといわれています。これは士族等、いわゆる没落士族と呼ばれたような人たちの食いぶちとして、寺子屋、藩校にいた人たちのいわば再教育というかたちで実施されたところもあり、必ずしもきちっとした養成、つまり入学資格がきちっと決められたものではなくて、とりあえず周りにはいる士族層を中心とした師範を、再度教育してやったというのが現実の姿でした。

ただ、中学校の生徒1人あたり、これは一つの例として明治政府がどれほど教育に力を入れたかという参考として、補助した経費をみてみますと、中学校生徒1人あたり平均の2倍以上を学校の先生たちにはかけていたということです。

(3) 教員養成の構想の変容と制度改革

一挙に時代はとびますが、教員養成構想の変容と制度の改革は、第一次大戦をきっかけに、第一次産業革命を達成したあと、欧米列強と伍していける国力をつけたあたりから、非常に軍国主義的色彩を強めていくなかで進んだわけであります。

ただ、同時に中等学校が非常に普及してまいりまして、前期は初等教育を定着させるために一生懸命やったわけでありましたが、後期に入りますと、中等教育以上の教育普及およびそこにおけるマンパワー養成、それに戦時色がだんだんと強くなってきますので、国家主義的な色彩を帯びた精神教育。そういった新たな要素を抱えて教員養成の制度そのものが変容していく。

①第一次大戦以降の制度整備

まず第1次世界大戦による好況期がやって来ます。これに大正デモクラシーという動きも出てきて、教育思想的には第1期と異なり、日本が西洋リベラリズムの思想的影響の下で、今でいえばコミュニティ・エデュケーションというか、各地域が自主的にというか、自治的な色彩の教育の考え方を持ち始めます。教育思想でも、いわゆる赤い鳥運動とかいろいろの動きがでてきます。それから綴り方教育とか、そういう教育思想というものが芽生えてくる中で、非常に混沌としながら時代は推移していく。

また、高等教育機関の増設や中等教育の普及が進み、師範学校の地位も徐々に相対的な低下をした。片方でそういう教育普及がみられつつ、師範学校の関係者からは準高等教育、いわゆる専門学校レベルまで上げてもらいたいという運動も出ています。

それから、小学校教育の普及、充実に伴う中等教育の拡充の要求、その基盤としての小学校教育の質的改善への要求の増大。大正デモクラシー下での様々な新教育思想、更に好況、不況という経済的変動のもたらす地方財政への圧力といった、非常に不安定要因も抱えつつ、師範学校、とくに府県立師範学校の生徒をどうしていくかということが問題となった。新たにそれから中央の高等師範レベルをどう拡充していくかという新たな課題が、新たに浮上して行きます。

師範学校制度のそれまでの本科第1部は、高等小学校を入学資格としたわけですが、それともう一つは中等学校卒を入学資格、つまり中学校とか高等女学校を出た人が入ってくるという二つの入口があった。この後者のほうで師範学校の地位を向上させようということで、一般普通教育を修了した中等学校卒業者を入学資格とする第2部を優先する、重視するという方向に徐々に変わっていきます。

あるいは第1次選抜時の生徒の年齢が若すぎて、さっき“師範タイプ”といういい方をしましたけれども、最短距離でいきますと、年齢的に極端な場合、13才、14才ぐらいで師範に入るケースもあったわけです。

これは師範学校のレベルを教育援助の対象とするときに、入学年令や教員資格の年齢が若すぎるんじゃないかという議論もたまに出ますよね。小学校卒ぐらいの資格で簡易な1～2年の教師になる専門教育を受けていたわけですから。まだ人生においても若い時期に師範学校を修了するという日本にも似たようなシステムがあり、その不十分さから生じる悩みを持っていたわけであります。

もっとも途上国の場合は、小学校卒といっても年齢の範囲が違って、ずいぶん年格好の離れたものが同居するかたちで初等教育をやられていますから、必ずしも日本とは完全に一緒とはいえないでしょうが……。

いずれにしても年齢が若い時期にいきなりこういったコースに入れるということはおのずと限度がある。とくにさっきの徳性の涵養とか困難な課題を負っているわけですので、無理がある。偏屈な“師範かたぎ”を醸成してしまう。しかも、全寮制を敷いておりました

から、軍隊式の規律の下で、精神的にも必ずしもオープンではないとか、いろいろ批判があった。こういったことが反省され、中等学校卒の人たち、年齢もそこそこの人たちにのみ入学資格を認めるというふうになっていったということです。

その後、師範学校がこうした1部、2部制の区別を廃止し中卒程度を入学資格とする3年制を本科とし、高等小学校2年修了程度を入学資格とする予科を付設する。二つの系統の1部、2部制を廃止しながら、同時に、全体としてはやっぱり高等小学校2年修了程度を入学資格とする予科を残した。それは、一挙に改革することによる失敗を警戒したのかもしれないね。それと中等学校卒業生が必ずしも教員を志願するかどうかというあたりの見通しも、まだ必ずしもはっきりしていなかった。

②師範学校制度の確立

ただ、師範学校は、後々は高等教育レベルへ昇格させるということを見据え、高等教育機関で教員を養成する戦後改革につなげる初期の動きが見られた。実はこういう風に政府を突き上げた団体があるんです。帝国教育会、師範教育改造同盟とか、全国師範学校長協会とか、師範教育改善連盟がそれで、こうした団体が国民的組織として高等教育への昇格を政府に働きかけています。

このへんが途上国なんかですと、自立して教育というものをどう考えるかという国民的な、あるいはそういった職能集団といったリーダー的役割を果たすものが見当らない。途上国の教育省あたりには元学校の先生がいたりしているんですが、こういった国民運動的な組織というものが出てこない、全体として大きく国を挙げて教育制度を改革していくというふうにはいかない。単なるトレーニングというふうな次元で教員養成の問題を片付けていること自体が反省されるべきで、根本的なところに気づいてほしいところです。これは私の個人的なものですが……。

第1次大戦後の産業界の好況を反映して師範学校志願者は少なくなるんです。これは途上国もそうですけれども、逃げちゃうんですね。志願者の合格率は1/2以下。それでも競争率は2倍近くはあったんです。ただ、そのあとまた反転しまして、好況、不況が相次いで襲ってきましたから、5、6倍、とくに第2部の倍率は非常に高くなった。女子は4～5倍。

入学者の出身階層がどうだったかということは前に学習しましたのでおさらいですが、初期には秩禄処分をくらった士族階層、いわゆる武士階層、藩校、私塾、こういったところで食べていた人たちが教員に転職したわけです。その後、男子についてはいずれも農民出身者がやがて過半数を占める。ただ、これも明治30年代以降少し減少しまして、むしろ公務自由業、あるいは商家出身者へと移っていく。これは農家の絶対数として押されたというよりも、公務自由業、商家からの出身が増えたことによって相対的に農家出身者が減らざるをえなかったということのようでもあります。

このあたりでも、徐々に近代化を達成していく、いわゆる教育そのものの社会的バリューといえますか、そういったあたりでも非常にポピュラーなものになって、食いぶち探しという発想ではない、いわゆる教育を受けた親の子どもが学校に行くというふうに全体として社会的評価が高まっていっていることがうかがえる。そういうふうに分析している人もいます。

それから、女子の場合は1部は農家の子女が最も多く、公務自由業、商業の順であったが、2部では、公務自由業、商業は比較的中等学校への進出が増える中で2部に入ってくる。そういう傾向が見られるということです。また、次男、三男等の遺産分けとして学歴をつけさせる風潮もあったということは既に述べました。それから、卒業後の動向は比較的、歩留りがよくて長期にわたり同一県内の小学校教員として在職した。

しかし、これはいろいろいわれるわけです。さっきの“師範かたぎ”ではないですけれども、当時の文献をいろいろ見てみると、明治時代、教員は“羽織袴で銭ない者は学校教員か家相見”だと皮肉られたとか、大正時代には“髭を生やして洋服を着ていてもふところは寂しかろう”とか、ほかに行って働けないからして学校にでも行ってやろうとか、融通のきかないほんやり人間とか、あまりぱっとしないというイメージがあった。しかし、それなりにいろいろな聖職観と、武士は食わねどじゃないですけれども、そういう精神風土もあった。教育達成動機に対する国民的支持というものがあったということで、比較的長期にわたり小学校教員として止まっていったのです。

それから給費制です。さっき申しあげました三つの特徴がありましたけれども、学費を出してもらえるとところの重みが、徐々に国民生活が向上するにつれてなくなり、そうではなく自分の意思で、自費で行くという者が増えてきた。そうすると服務義務を逃れようとするのに対して、1年を指定期間として1年は最低学校で教員をしなさい、公費で行かれた人については、修学期間の1.5倍、8年以内で服務義務を課し、自費で行った人でも修学期間の2分の1の最低で1年というふうに事実上サービス義務期間が延長される。こういったあたりも、歩留りを多くする日本の教員養成制度の一つの知恵ではなかったろうか。

ただ、兵役については教壇に立つ期間から兵役の部分は免除される扱いが徐々に廃止されまして、結果的には服務義務の年限を延長されることになる。

以上を要約しますと、初等教育の教員養成はさっき申しあげたように、東京に置かれた高等師範学校で実施された。のちに明治30年には師範学校令が改正になって、広島高等師範が設置され、全国で二つできた。こういう上から徐々に先生の卵を養成し、そして、師範学校で府県レベルで先生を養成するというトップダウン方式をとった。それが給費制とかいろいろなことでもって、生活の安定を図る中で制度を確立していく。

それから、欧米ノウハウの積極的導入という特徴から申しますと、これはとくにスコットさんの例を出しましたように、学校で使われる教材とか教科書等も全部ヨーロッパのもの

のを翻訳したということでありませう。そして、欧米型の教授法をも導入することによって、従前の寺子屋とか藩校が持っていたような、いわゆる弟子対師の教育（師弟教育）というところを脱却して、近代的な教授法を導入していったということです。更に、士族階級の強力なリーダーシップが重要な意味を持ったということになっております。

次に、どういう指導層がいたか。これは途上国の援助を考えるとときにも、非常なリーダーシップを発揮する人がいるかいないかというのは、こういう組織の存否がかかっていると非常に重要な要素を占めるのではないかと思います。

4人挙げておきました。これはさっき冒頭で説明しました台湾の総督府が置かれたときの、台湾教育において貢献された、井沢修二という人、そして高嶺秀夫、それから滝澤菊太郎、嘉納治五郎がいます。これは教育史で有名な人ばかりです。このほかにもたくさんいるんですけども、とりあえず気づいたところで、簡単な略歴を書いておきました。

いずれも共通するものは何かというと、やはり強烈な情熱というか、リーダーシップ性というか、バイタリティー、それと外国で学んでいるということです。そして、ものすごい勉強家だったということが共通しています。芸術教育なんか力を入れたり、嘉納治五郎は特に講道館で有名ですね。これはスポーツ、体育特に柔道、そのへんの逸材がいるかいないかという点が大きくものを言う。

おそらく途上国でもそのような人はいるんでしょうが、頭脳流出のため余り母国にコントリビューションするということにはなっていないのではないかと。これは私の非常におおざっぱな見方でありませうけれども、こういうリーダーシップを確保するかどうかということが国の発展の成否を左右するという気がしてならないんです。では、そういう人がいなければもうだめなのかということなんですが、どうでしょうか。これは途上国政府の努力で何とでもなると思われますが、日本はリーダーを大切に、組織が非常にがんばったんだ、というところを何かのかたちで伝えるという機会はないのかなと思ってみたりもします。

次に、こういった師範学校を含めて、全体として日本の教育、近代化を支えた教育基盤を構築したということ。それと親たちの所得も徐々に伸びていく。全体としての産業化、近代化に支えられてGDPが伸長し、国民が徐々に富んでいくということ。これら財政と教育が良循環を以って共に近代化していくという、このプロセスを重視する必要があるのではないかと。

だから、教育のための一発ものの援助では効果がない。教育援助というのは構造的な近代化過程の中で、相当長期的に取り組むというところでないかと、何回援助しても無駄であり、非常に瑣末的といいますか、単なる外交的な一つの姿勢・ポーズといいますか、そういうことでしかないのではないかと考えてならない。

(4) 中等学校教員の養成

中等教員の養成に関しては、第1期がどちらかというところ初等教育中心で、いわゆる近代化を達成した西暦1900年、明治33年以後については、徐々にこういう中等教育の普及が、本格化するわけです。そこで、それに先立って徐々に中等学校教員も計画的に養成しようという、初等教育から中等教育へと国が進歩していく過程での師範教育の変遷を次に整理してみました。

高等師範学校の措置について若干補足します。西洋型の近代の科学を駆使してた科目学習を行っておりますし、同時に精神教育もきちっとやっております、例えば教育学、倫理学というような、教職教養的な学問を本格的に導入したのはこの時期なんです。教科教育法という、いわゆる教科専門科目も重視するということと併せて、教職教養的な共通科目としての教育学、倫理学というものがその後強化されていくということでもあります。

体操というのがあります。現在、教員免許を取るのには「体育」は必須科目になってたと思いますけれども、これを落とすと教員免許を取れない。

中等学校の教員を志願する人たちが入るために、入学制度は府県知事の推薦によってその中から選抜する制度もここに出てきております。試験生として3カ月以内の期間、仮入学させたそうです。知性品行等を審査して適当と認めた人は本入学を許可した。

なお服務義務として、卒業後に教壇に立つ義務年限は、当時の記録で男子は10年、女子は5年となっていたようであり、女子は結婚するとやめた。けれども、家族を持ちながら教員を続けた人はたくさんいるわけです。

それから、女子師範学科が女子高等師範学校として独立したのが明治23年です。これはまず御茶の水女子大学、そのあと奈良女子高等師範学校ができます。これは今の奈良女子大学のことですけれども、女子高等師範学校も二つつくられた。

師範学校の総本山たる、寄宿舍生活というものが非常に軍隊的分団組織によって学校生活を非常に厳しく律した。寄宿舍生活の模様を日記風に綴ったものがここにありますが、分団組織があり学生の将来の価値観を左右するほどの、すごい厳しい規律があったようです。入学すると直に寄宿舍に入り、まるで兵舎の教育を受けているのではと思われるようなことが、ずっと書かれてあります。

①師範学校での生活

それから、一卒業生の寄宿舍生活の思い出。これは神奈川県師範学校の例を、引用しておきました。非常に私生活のさまざまにわたって厳しく律せられた。しかも目上の者、目下の者といいますか、上下の秩序が非常に重視されているようでもあります。

それから、長野県師範学校の炊事部の献立表が手元にあるので紹介します。当時、寄宿舍の週間の献立表を見ますと、日曜日の夕食は、ハンシヨクとなっていたんですね。それまでは洋風、和風いろいろ出るんですが、日曜日になるとオムレツが、それ以外には、“お

楽しみ”。何が出るかお楽しみだ。

それから、高等師範学校の拡充がなされますが、これは明治35年のことです。法律そのものは明治30年に改正されているんですが、実際に設置されたのは35年、東京高等師範学校に次いで広島高等師範学校が二番目。その後中国、四国、九州、近畿地区をターゲット順に高等師範ができました。

②高等師範学校等の教育内容の変遷

養成の方針には、いわゆる「順良・親愛・威重」という徳性を重んずるとか、あるいはここにありますように、相当の学術的知識、技能、あるいは近代的教授法というものを明確に打ち出した。つまり、養成のための3要素ということで、この時期に明確に打ち出されました。

西洋型でいきますと、徳性というのはあまり必要ないと思いますが、これは日本的といえれば日本的なのかもしれません。ただし、後者の学術的知識、技能という点については相当高度なものでした。とくに高等師範学校は、当初師範学校の先生を養成するということが重要視したんですが、高等師範については徐々に中等学校の教員だけを養成することにだんだん変わっていくものです。このときには既に、府県立の師範学校、尋常師範学校の先生は養成しないという方向が打ち出されてきておりましたから、中等学校以上になりますと、そのレベルも相当高い。従って、学術的知識、技能、これは今の教員免許の教科に関する専門教養ですが、そこが重視されてきた。

それから、教科教育法であるところの教授法、これは心理学、学習心理学とか、発達心理学、あるいは評価方法、こういう西洋型の教員養成科目が設けられ、このことによって師範学校がいわゆる西洋型といえますか、近代化を目指していったといえる故だと思います。

更に教育科というものが新設されるんです。高等師範学校文科、理科。当時は1部、2部というのがあったんですが、それを廃止する。あるいは予科制を敷くということになっていましたけれども、これも廃止しまして、4年間一貫の文科と理科というふうになりました。さらに特科として教育科が新設された。これは現在の大学制度でいうところの教員養成系大学とは違った、総合大学における教育学部と似ています。そういった教育科というものが新設された。

それと中等学校教員の現職教育や、小学校教員で中学校とかに昇格を希望する人のために現職教育をする、あるいは県の視学官になる者のために、徐々に内容をレベルをアップしていき多様化も遂げていく。

師範教育における文科、理科の総合的科目として、さっきの教育科ともちょっと関連するんですが、とくに共通科目としての教育学、心理学、社会学等の履修の意義が強調されるようになったのもこの時期です。これがのちの東京文理科大学となり、そののち東京教

育大学（今の筑波大学）になるんですが、この時期に、師範学校そのものを専門学校レベル以上にしてほしいという、帝国教育会とかいろいろなところの陳情等が相次ぎまして、ついに研究科、専攻科という、いわば大学院レベルに等しい、本科修了後の2年制の特別科が置かれることになった。これがやがて文理科大学として、師範学校から初めて大学に昇格するというふうになっていきます。

師範教育については一般の尋常小学校、中学校、大学予科を卒業して、大学に入っていく単線型での、いわゆるエリート養成のための大学体系というものをずっと日本は維持してきたわけであり、師範学校との横つとびなんていうことは考えてみたこともなかったんです。結果的にはこういった一般普通教育そのものがレベルがアップする中で、師範教育の中にもこういった総合大学的な、1学部として独立しないと十分そのレベルに対応できない。そういった、いわば青天井にすることによって、師範教育を志願した人たちに、やる気さえあれば大学卒、いわゆる学士の称号がもらえるということによって彼らを引き上げる、一つの上昇のための刺激策だと思いますけれども、そういう方向に徐々にいった。

これは政府のほうから仕掛けたわけではなくて、自立的に徐々に師範学校の優秀な人が現場に出、政府の要職を占め、政界にも出るという中で、全体として国民としての師範学校に対する要求基準というのがだんだんと高くなっていった。やがてこういう文理科大学というかたちで、広島高等師範と広島文理科大学が併設されるという時期が昭和4年以降に出てくる。

それから、女子高等師範学校については男子師範に準じた内容の充実がされていきましたが、女子中等教育の量的拡大がそれを支え、東京について奈良女子高等師範学校が明治41年に創設された。

ただ、このときは、女子教員は知識よりも婦徳（貞淑・温良・従順・優美・高尚・質素・整頓等女子普通の本分を完うするにつき必要なる徳行）を重視した。併せて寄宿寮生活により、さらにこの点が強化されたということです。

当時、女子高等師範学校がどんなふうになっていたかということですが、奈良女子大学の60年史を見ますと、そこには淑女の起居の時間というのが書かれております。これは寄宿舎で、朝起きるのが普通ですと5時半。夏は5時、冬で6時。門限が5時半、就寝がだいたい22時です。消灯時間もこれに準じるんでしょうかね。黙学なんていうのもあります。黙って学ぶというのは一つの日本の伝統といわれましたけれども。

それから、大正前期の女子高等師範学校の教員数ですが、この時期は全体として伸び悩んではいますね。その後徐々に増えていきますが。女子師範学校についても、高等師範がこの時期、全国でだいたいつくられて、原型をつくったということです。

以上をまとめてみますと、徳性、とくに学術的知識、技能ということを常に重視して、それと教授法の三つの要素を総合的に備えた中等教員の資質。これが前提としてあり、初等教育レベルですと家父長的な、いわゆるパターナリズムですが、国家主義精神を国民的

資質として培わせる。尋常小学校を基本とする初等教育の上に、新たに科学的合理主義と実際の技術を重視する中等教育の理念といいますか、目的志向をかかげて師範学校が大きく拡充をみる。これが明治30年以降のことであったというのが、今ご説明したものです。広汎な中堅的国民的指導層ということで、政府レベルだけではなくて、府県レベル、あるいは民間エリート層を形成する中等教育の新たな使命を担って、エリートの子弟を育てるための師範学校の拡充というものが図られた。

ところで日本に対してよく中等レベルの教育協力案件が来ますが、中等学校の拡充というのは、その国の近代化の過程で、とくに初等教育とのからみにおいて、十分その足腰、つまり初等教育における内実を十分見極めた上でないといけない。単に言語や教育レベルの観点だけで、日本として比較的援助がしやすいのが中等教育というふうに判断してはいないかという疑問もあります。

教育援助のフィージビリティというか、あるいは合理性といいますか、それを考えるときには、初等教育の中身を十分見て、とくに中等教育に対して国民が何を期待して中等教育の充実をいうのかということところがはっきり見えていないと、何回やってもそれはあまり効果が上がらない。なのに自分たちの都合だけで協力をやってしまいはしないかなという、素朴な私の疑問不安を懐くのです。

もちろん、されどという部分があるので簡単にはいい切れませんが、中等教育レベルの教育を考える際には、日本の初等教育がどのようにして進歩し、それを教員養成がどう支えてきたか、また国民が何ゆえにそうしたかということも十分咀嚼した上で、途上国の中等教育レベルの援助を決定しないといけないなど個人的には思っております。

高等教育機関の一翼を担った師範学校の新たな展開があり、その後、師範教育行政というものを芽生えさせる、さっきのような近代的な教授学等、こういったところを重視すると新たな要素が出てくるわけです。専門的な視野からの教育を補強していく役割を師範学校は果たしていった。

ネパールに行ったときに思ったんですが、カトマンドゥに唯一の総合大学であるトリバン大学がありまして、教員養成の行政を担当しているのです。教育庁と棲み分けをしてやっているんですが、いわゆる大学というものが行政に関わるというのは、日本の近代化の過程で明治当初に最初に大学が設けられまして、そのあとに文部省ができたのと類似しており、原初的形態で残ったままのがネパールの実情です。ゆくゆくは国民的なそういう教育体系というものをつくっていくときには、大学の中に行政の機能そのものも押しとどめるということではいけない。、一步そこから成長して、やはり行政機構というのが自立して、地方で展開し、各地方自治体なり府県レベルで自生的に教員を育てていくという、そういったシステムをつくる方向にいかないと裾野が広がらないのではないかと。とくに初等教育においてはそうですね。そういう感じを持ちました。

師範教育行政の専門的補強というものは、まさに文部省という行政機構が確立するなか

で、これが師範学校を専門的な視野からサポートするという方法で師範学校支援体制が確立していく。途上国でもそういった体系にもっていければと思わずにはおれません。中央のリーダーシップとそれを専門的に補強する大学やあるいは師範学校が出てこない、機能が未分化のままでは、やや今後の発展性に不安を感じますね。

(5) その他の教員養成

①臨時教員養成制度

その他ということでは、臨時教員養成所があります。これも一つの大きなシステムです。これは応急的に設置されたんですが、明治30年代は非常に教員不足が顕在化した時期でありまして、臨時教員養成所というのは、帝国大学、あるいは、旧制高等学校に付設するかたちで設けられたんです。

大正、昭和初期の臨時教員養成所。これは33年間設置された東京女子高等師範学校内にあった第6臨時教員養成所。明治39年から昭和14年までですから33年間。いちばん短いもので北海道帝国大学の中の第16臨時教員養成所。これは3年間で廃止。いわゆる応急的対応ということで、2年制の中学校卒業程度の臨時教員を養成しました。

日本というのは、何か不足しますとこういった臨時施設をつくるのが得意なんです、必ず国立大学、あるいは私立大学という高等教育機関の中に併設するというかたちで、知識、技能という点での、いわゆるアカデミズムをたえず補えるかたちで教員を養成している。だから、トレーニングではない。2年制といっても、基本的な知識、技能をきちっと押さえ、アカデミックに教授方法というものも教える。そこをはずさないかたちで応急的対応をしたということが特徴だと思います。

それから、2番目が実業教員養成所。明治27年ですから、日清戦争のあとでつくられました。工業教員養成所とか、農業教員養成所。これもやっぱり帝国大学の中に付設されたのです。

それから3番目に、要するに教員の検定制というものをつくっている。これは直接養成するというかたちをとらないで試験を受ける。文部省が認定する検定試験で、現在でも教員免許を取得するのに検定試験というのがあります。これは非常に難しいんですが、すでに当時こういう制度が決められました。直接に養成しない、間接的に養成するという制度として教員検定制というものを導入していきます。いずれにせよ高等師範学校の数が少なくて、直接養成しては間に合わないということで、中等学校の教員養成資格はとくに検定によるものが多かったといわれています。

②教員資格の弾力化

次に、有資格教員総数に占める無試験検定出身者というものもあります。これがどれだけシェアを占めているかということですが、直接養成によって入る人と、ここにいう試験

検定を受けて資格をとる人と、無試験検定によって入る人と3種類あります。今ご説明しているのは試験検定による例ですけれども、中学校、明治38年ですと48.67%、高等女学校で34.6%となっています。ただ、数字的にいうと無試験検定というのが増えてくる。それから、足して100%にならないんですが、足りない分は直接養成で入っていく人たちです。

無試験検定というのは、さらに試験検定を受けなくても良い便利な採用方法をとった。検定制度の改正により、中等教員の不足を補うために特例として、無免許資格教員の検定を行った。便宜的に採用された指定校、のちの早稲田大学なんかがそうなんですけれども許可学校の制度というのがある。これがいつてみるところの指定学校制度、あるいは許可学校制度ですが、ここを出ますと、無試験ではあるんだけど、この課程を出たということで教員資格を得た。

ただし、とくに許可学校の資格取得者が多かったのですが、文部省が許可学校としての資格を与えるときに非常に厳格に審査したそうです。そのためには、免許状授与見込みの学科目、学期、校舎、教科書等目録、教授器械、教員履歴書等を提出して文部大臣の許可を受ける必要があった。いったんつくられちゃいますと比較的入学者は容易に免許を取れたんでしょうが、こういったことでもって不足を補った。あれこれやり方を工夫した。こういうことだと思います。

その他、実業に従事する勤労青少年のための学校がありました。これも日本的なところではないか。途上国でもこういうものはあると思われませんが、いわゆる尋常小学校を出たあと、実業学校に行くという人がいましたね。とくに定時制なんかはそうなんです、これをさらに補習しましょうということで、かなり高いレベルまで技能を教える、技能教育を中心とするところの実業補習学校というのができたんです。教員を養成しましょうということでした。

実業補習学校および青年学校。これはのちに統合され一本の青年学校になるんですけども、とくに昭和10年から15年については実に70万人も生徒が増えている。どんどん増えてきています。ただ、補習教員が非常に少なく、明治から大正14年あたりでは1校あたりの教員が0コマなんかとなっていて、複数校を兼務しているために先生の数が足りなくて少数点がついているんですが、学校自体は非常に普及を見たということです。

これは農村地域に特に普及を見まして、当時の青年団活動と非常に結びついたということです。途上国なんかでもどうでしょうね。青年団活動みたいのはあるのかどうか分かりませんが、農村が自治的に、当時、自治民育という難しいことをいったそうですが、要は自分たちでやりましょうということで、いわば、先生を連れてくるというぐらいの、こういう新たな実業集団が当時あった。

こういったことは極めて新たな動きで、大正期以後、教育のリベラリズム等の影響もあって、非常に学習熱が高まったということも日本の近代化の中で忘れてはならない、大き

な歴史的エポックといえるでしょう。いわば青年団活動というふうな、運動と自学自習運動というのがくつつくかたちで、国がこれを支持する形態がとられた。

これはのちに戦局が厳しくなるなかで、青年学校令が出て、青年学校に統合されて、そのうち13年の義務教育制というのを日本は経験するわけです。変則的でありましたけれども、小学校後満19歳まで、6歳から19歳の13年間義務教育が行われたというのはまず歴史的にないと思うんですが、この一つのからくりがこういうかたちで出てきたわけです。

政府としては産業構造の変化に伴う教育への社会・経済的要請に対しても柔軟に対応しましたよということが一つ、キーワードとしていえるのではないかな。

その際大事なことは、高等教育機関がこれを充足する。いわゆる受け皿として十分な支援を行ったということではなかろうかと思えます。ですから、開発途上国でもこういった応急的対応として、あるいはもっと現実にあった技能訓練、技能教育施設というものをきっちりと技術的にも責任を持ってフォローしなければならない。そのためには専門家集団を抱えている高等教育等々との連携が大切だと、日本の経験は物語っている。それがないと、技能訓練とか、職業訓練という別体系だけを独立して考えていると、かなりそのへんの基盤というもののとらまえ方に奥行きがない。日本の経験を一つヒントとして出すのなら、高等教育機関がこれをバックアップする体制を取らないといけないという点が大切ではないかな。

いずれにせよ、初等教育は寺子屋等の学校遺産を生かしたが、その他については、特にインフラ整備では教育ニーズの急速な上昇に日本もついていけなかったんです。そこでこういった柔軟な、便宜的な、かつ簡易な策をとった。

それから、免許資格の検定制度は教員不足を解消する方策として非常に重視しました。しかし、免許水準の低下を回避するための政府の施策が同時になされていたということですから。教員養成という点では高等教育機関がここでも受け皿となり、当時、専門学校や私立の大学の設置のニーズ、そういう内発的なニーズも巧みに利用するかたちで、そこに教員養成のいわば一翼を担わせた。

それと合わせて、大正リベラリズム等の影響のあった農村地域における勤労青少年を中心とする学習活動、学習運動というものを巧みに吸収するかたちで、簡易ではあるが、実業学校をつくり、かつはそれを補充する中等程度の技術を取得させる補習学校というものをつくった。これが一つの特徴ではないかなと思います。

戦時体制下という不幸な方向へ進んでいくところはあったんでしょうけれども、日本が西洋から、第1期においてはいろいろな教育ノウハウ、養成ノウハウを入れ、第2期は産業基盤の強化のなかで、圧倒的な中等レベル以降の教育ニーズの拡大というものを的確にとらえて、教員養成制度はそれを常にカバーするかたちで臨機応変な対応をしていった。そして、質的低下を絶対きたさないということを眼目としてやったということが、明治の近代化の過程における日本型教員養成制度ということになるでしょう。

要するに、教員の計画的な養成確保が可能となるには、まず志願者、しかも相当な能力をもった志願者が常に存在するということが必要です。それから、志願の動機を生じさせる、引きつける教職のメリットが存在しなくてはいけない。さらに教員となったのちに、人材を引き続き現職にとどめるという仕掛け、こういった三つのサイクルがうまくかみ合わないと、計画的養成確保というシステムは完結しないのではないかと思います。

～以上、第4回勉強会、9年2月12日より～

