

## 5 戦後教育改革の虚像と実像

土持ゲリー法一

### 戦後の教育改革における日本の主体性

土持 今日とは六・三制教育の誕生という歴史的なできごとを中心にお話しをし、後半でその展望についてふれたいと思います。たいへん遠大なテーマを短時間でカバーできるとは思いませんが、これまで研究してきたことの一端をお話しして、ご意見をいただければと思っております。

占領とは何かという一連の研究を振り返ってみて、歴史研究では史料との出会い、人との出会いがたいへん重要だなということを、つくづく感じています。特に後でご説明しますが、当時教育使節団の第三分科会におりましたワナメーカー女史が残したワナメーカー文書は、私の研究に欠かせない資料ですが、その発掘は偶然ともいうべき出来事でした。そのなかに、実は教育改革に関する重要な資料が残っていました。その資料を中心に、戦後教育をもう一度見直してみようと考えま

した。日本においては、戦後教育改革の「押しつけ論」がありますが、この点をアメリカ側の資料に基づいて見てみたわけです。私の研究は、日本側の資料が十分でないので、どうしてもアメリカ側の資料に偏っている点は避けられないのです。

私の仮説は、「ポツダム宣言」に基づいて、日本側にもっと主体性があつたのではないだろうか」ということです。特に六・三制を通して日本側の主体性がどのようなものであつたのが、私の問題関心でした。

ご承知のように「ポツダム宣言」はたいへん概略的なもので、日本側が「ポツダム宣言」に盛り込まれている内容をいちはやく読み取って、主体的に行動を始めたのではないかといったところから、この日本側の主体性というものを見るように努めました。

そういう視点から見ますと、これまでの研究では案外軽視されていた部分、たとえば安倍能成文部大臣の挨拶、あるいは日本側教育家委員長南原繁氏などの役割が、もっと重要になると思います。特に安倍文部大臣の教育使節団を迎えての挨拶は、教育使節団に大きな影響を与えたと、当時の教育使節団の団員で現在スタンフォード大学の名誉教授のヒルガード先生は話しています。それは「安倍文部大臣の挨拶は戦後史に残る威厳あるものであつた。そこには敗戦国日本の卑屈な態度は微塵もなく、卓越した内容であつた。日本の敗北と戦争の原因は、日本の教育の欠陥と一般日本人の教育水準の低さにあることを素直に認め、米国に対しても、勝者が必ずしも正しく、敗者が必ずしも誤っているとの態度をとらないように要請するとともに、米国における教育を一方的に押しつ

けることのないように警鐘を鳴らしている」といった内容のもので、その堂々とした意見、挨拶が非常に印象的だったということでした。

### 六・三・三制の導入の経緯

日本における教育制度の研究を考える場合は、占領下における、あるいは占領軍による民主化とはいったい何だったのかということ、問題をしなければいけないと考えています。占領という上から下への民主化と、本来下からの草の根的なものである民主化というものに根本的な矛盾がなかっただろうか。占領下において真の民主化が徹底できただろうかという疑問が生じます。日本がそういうなかで戦後教育改革を行ったという点を、慎重に考え直さなければいけないと思います。

これについて、私が特に関心があつたのはドイツとの比較です。同じアメリカの占領下におかれたドイツと比較して、ドイツ政府がアメリカ教育使節団の強制を排し、あくまでも伝統ある自国の学校制度を維持したのに対して、日本の教育関係者はアメリカの圧迫に屈して六・三・三制を採用したということがよく言われてきました。しかし本当に日本側は主体性や、自主性がなかったのだろうか、私はたいへん疑問でした。そこで、ドイツとの比較から、この六・三・三制ということを重視しました。

ワナメーカー文書をワシントン大学の公文書館で発掘したときに、二五ページ余りにわたる草案

の資料のなかから、実は戦後の学校制度を六・五制にするという勧告の草案が出てきました。私もまさか六・五制が考えられていたとは想像もしていませんでしたので、非常に驚き、教育使節団の事務長格であったボールス先生やワナメーカー女史に直接話を伺いました。そこでの話を総合すると教育制度というようなハードウェア的なものは日本が決めるのであって、教育使節団はその制度に基づく内容、カリキュラムを教育者として勧告する立場にあったようで、制度よりも教育内容にたいへん関心を持っていた、ということでした。

この六・五制というのは、戦前の日本の学校制度で、これが六・三・三制に変わったというのはたいへん大きな意味があるのではないだろうかと思います。

しかし、六・五制を勧告したと言いましたが、厳密に言うところ六・五制を勧告したのではなく、当時六・五制に再編されたばかりの現状のままの制度を維持するという趣旨の勧告であるということでした。一九四六年二月に改正された六・五制のままで義務教育を九年に延長し、そして男女共学にする、というのが教育使節団の第三委員会の草案であったわけです。まさしくそこには六・三・三制という新しい制度の誕生はなかったわけです。

しかし、それではどうして六・五制から六・三・三制に変わったのか。実はこれはわずか一週間で変わってしまったのです。その劇的な出来事は、ストッダード団長と南原委員長の極秘会談で、南原委員長のストッダード団長への、「アメリカの制度を導入するように」という依頼によるものだったのです。実はこの会談は、事務長格であったボールス先生もご存じなかったことで、会議は

口頭で行われ記録として残るはずではなかったのです。しかし、ストッダードの秘書が秘かに速記したメモがストッダードに渡され、その後、ストッダードはそれを廃棄処分するように指示しています。この資料は本来ならば存在しないわけですが、ストッダード団長・南原委員長の極秘の議事録を、全然関係のないワナメーカーが、たぶん秘書からこっそりともらったのでしょう。そのまま持ち帰ったために保管されていたと思われます。

このような経緯で、南原委員長の意向を受けて、ストッダード団長が六・三・三制の内容に変えたというわけです。ただ、南原委員長の意向をそのまま受けて六・三・三制に変えたのでは決してありません。六・三・三制を勧告するに先立って、たぶん南原委員長からそういう示唆が出た後、ストッダード団長とポールス事務局長はマッカーサーに会っています。そしてマッカーサーに六・三・三制に対する財政的な裏付けに関する承認を得ています。

マッカーサーは、財政的なものは気にしないで、高い次元での教育改革をしてほしい。財政的なことは自分が責任を持つというような趣旨のことを話しており、ストッダード、ポールスが六・三・三制を報告書のなかで勧告するまでには、こうした一連の経緯があったということです。ですから六・三・三制に関しては財政的な裏付けから、教育使節団側はむしろ慎重であったようです。

なぜ日本側は六・三・三制を要請し、なぜ使節団はそれを受け入れたのかということですが、戦前の複線型という複雑な中等教育を改革するためには六・三・三制しかなかったというのが結論ではないだろうかと思えます。ポールス先生にお会いしたときに、使節団の本来の六・三・三制の主

張とは、児童生徒の生理的、心理的な区分によるものであって、そのことを報告書に盛り込むべきであったということを説明してくださったことをいまでも鮮明に記憶しています。

そして、なぜ使節団が六・三・三制を受け入れたかということですが、教育使節団は学校制度は日本が自ら取り組むべきもので、日本側が導入したいということなら、たとえどのような制度であろうと、その意向を受け入れたであらうし、しかも六・三・三制は当時アメリカでも特に中西部から西海岸を中心に普及していたわけですから、そういう教育制度を受け入れるのは当然のことだったのだと思います。

ところが、教育使節団の報告書と、日本側教育家委員会が提出した報告書の六・三・三制導入の部分には、非常に興味深い違いがあります。

教育使節団の報告書のなかには、六・三・三制はまさしく戦前の日本の複雑な中等教育を解消するためということが、その理由としてはつきりと述べられておりまして、日本側教育家委員会は本来教育使節団が勧告しなければいけないような、子どもの生理的、心理的な理由で六・三・三制が必要だと述べていて、立場がなにか逆転しているようです。

### 高等教育改革をめぐる論点

高等教育に関しては、教育使節団は六・三・三制を勧告したのであって、六・三・三・四制を勧

告していません。四年制大学はいつたいどこから出てきたのだろうかという点も、たいへん注目すべき問題ではないだろうかと思えます。もちろん教育刷新委員会の審議に基づいたわけですが、そこに至る経緯はいつたいどのようなものだったのだろうか。すなわち、教育刷新委員会の最終答申に至る経緯を考える必要があるのではないかと思えます。

G H Q、C I & E（民間情報教育局）の教育課は、特に高等教育改革に関しては非常なジレンマに陥っていたということが言えるのではないかと思います。つまり日本側教育家委員会のメンバーは、大学の研究者、大学学長をはじめ、日本を代表する人たちで、六・三・三という義務教育、あるいは高等学校のところまでは非常にうまく進んでも、自分たちの大学の改革になるとどうだったのか、果たして高等教育の抜本的な改革まで踏み込めたかどうかという疑問が残るわけです。

高等教育改革がそれ以前の六・三・三制の改革と違うもう一つの点は、高等教育に関してはG H Qのほかの部局が深くかかわっていたということです。高等教育に関しては、E S S（経済科学局）、それから公衆衛生福祉局、天然自然局などが、それぞれ深くかかわっていました。たとえば公衆衛生福祉局というところが医学教育を扱っていた。特にE S Sは科学教育の分野においてたいへんな影響力を持っていたし、財政力も持っていたので、高等教育の科学教育に関しては経済科学局の意向が非常に強かったのではないだろうかと思えます。

教育刷新委員会としては高等教育改革を進めるにあたって、いろいろな交渉、手続きが必要だったでしょう。G H Qのなかにおいても、高等教育改革は、その前の六・三・三制よりも非常に困

難な立場に置かれていたのではないかと思います。

実は一九四七年、教育使節団が来日した翌年に、ESSは独自に米国学術顧問団の派遣を要請しています。この米国学術顧問団が、戦後の高等教育改革に果たした役割はたいへん大きく、重要な勧告を行いました。特に大学院について最初の大きな提言をしておりますし、もっと応用科学の分野を重視して、純粹基礎研究に偏重しないようにするべきだというような勧告をしています。今日の考えとは逆転しており、重要なポイントだと思います。

そして一九四七年の段階で短期大学という言葉が使われ、日本の経済状況からして、できるだけ短期に卒業できる短期大学の導入を考えてはどうかという勧告を出していることです。もちろんこの時点では高等教育の年限に関しては、六・三・三・四という形で決まっていたのですが、そのなかで特に科学分野における高等教育、大学院などの勧告がCI&Eとは別のところでも考えられていたのです。

アメリカ教育使節団の報告書、特に高等教育の勧告が大きな一つの要因となって、帝国大学が改編になったと言われています。報告書は直接に言及していませんが、その位置づけられています。しかし教育使節団の第四委員会、すなわち高等教育部門を担当した分科会の草案にはまったく逆のことが書かれていまして、帝国大学の高い教育水準を維持し、強化すべきことが勧告されており、どこでどう変わったのかたいへん興味あるところなのです。帝国大学が害になったというようなことは、教育使節団のインタビューのなかからは出てきませんし、帝国大学は立派な大学であるので、



維持、強化すべきものであるということなのですが、それがどういうわけか、帝国大学体制の改編につながってきているわけです。そこには日本側の働き、あるいはGHQのかわりがあったのではないかと見ると、今後、高等教育を考えていくうえで一つのきつかけになると思います。

もちろんGHQ、特に当時高等教育を担当していた人のなかには、帝国大学が戦争に加担して非常に責任が重いと、たいへん厳しく非難している担当官もいたので、GHQの意向もたいへん強かったと言えると思います。

もう一つ大事な問題は、高等教育のなかでの私立大学の役割を非常に重視し、教育使節団の草案の段階では、将来の日本の民主化を進めるうえで私立大学が重要であるという勧告をしたにもかかわらず、報告書では私立大学という名称が削除されて、単に大学となったという点も、改めて注目する必要があると思います。

師範学校制度の廃止も、戦後行われたわけですが、ここでも草案のなかでは、師範学校の廃止ということはどこにも出てきません。師範学校はむしろ継続して、それを再編成し、教員養成大学に上げるという示唆をしています。師範学校を廃止するという意向は、日本側教育家委員会から出たものです。

このようにいままで言われてきたことの多くは見直す必要があるのではないだろうかということ、特に高等教育のところでは出てくると思います。

## 学校制度をいかに運用していくか

ご承知のように、臨教審では戦後教育改革を見直して、いろいろな審議・答申がなされてきました。臨教審の答申の内容を見ると、教育使節団が一九四六年三月に勧告した報告書に非常に近い内容のものがたくさん含まれていることにお気づきになると思います。それは、戦後教育改革が十分になされなかったことを意味します。四〇余年の間、報告書のとおりには改革されてこなかったということです。

たとえば南山大学のハリー・レイ先生は、この問題をユニークに分析しています。占領が不徹底に終わったために、実は日本は高い学力水準を保つことができたのであって、もし占領が徹底していたらアメリカのように、落ちこぼれ、学力低下で悩んでいただろうという見方をしています。とにかく、戦後教育というものをもっと長い目で見ていく必要があるのではないか、ということをしてレイ氏は指摘していますが、まさしくそのとおりだと思います。

それから制度の面に関して言えることは、教育使節団の報告書すべてに共通することですが、制度の問題ではなく、制度をどのように運用していくか、どういう教育内容にするかということが問題であるという意見が全体的に多かったということです。

六・三制教育の将来的な展望に関しては、これまで申し上げたように、日本側が主体的に取り組んだ学校制度であって、慎重に扱わなければいけない問題ではないかと私は思っています。

ただ、先ほどもご紹介したように、ポールス氏が指摘した、日本の六・三・三制は、むしろ戦前の複雑な中等教育を解消するための六・三・三制であつてはならないのであつて、児童生徒の生理的、心理的な区分に応じた学校制度でなければいけないということを、もう一度認識する必要があると思います。その上で学校制度はおのずと変わる必要があるならば変わるであらうし、そうでなければそのまま継続するのではないかというのが、私の考えです。

最後にドイツとの比較を通して言えることは、占領改革というのは、被占領側がそれをどのよう

#### 戦前から戦後に受けつがれた発想

木田 何も経験のないところをよく探っているなあという感じがしますね。私は最初のフルブライトでアメリカへ行つて、各州をまわつてみて、アメリカは制度についてはあまり関心はないと思ひました。学校制度という感覚は日本的な感覚だと感じました。

戦後の教育改革へ至るためには、昭和一二年、一三年の文教審議会と教育審議会があり、義務年限を八年にして、中等学校令に中等教育をまとめ、師範教育を専門教育にしたという経緯があります。それと戦後のつながりをぜひ考えてほしいですね。

青年学校の義務制と師範学校の昇格、このときの審議会に、旧制高校廃止の議論が相当出ていま

す。この経緯をどう理解して、そして戦後の教育改革へつなげたかということを考えなければいけない。教育制度のようなものはつねに過去と関係しています。当時の成りゆきとしては、文部省内の専門家たちが、戦後教育改革というたい文句で、C I & Eの言うことを上手に使い、昭和二年からのプロセスのなかにあった、義務年限の延長ができなかった無念さを実現したのではないか。もう一つ非常に強く感じるのは、日本人というのは、明治の教育改革がそうでしたが、恐ろしく画一的機会均等主義、平等主義だということです。

小学校ができて、それからリダー養成の大学ができて、その間をつなぐものとしていろいろな中等教育ができ、中学校令、高等女学校令、実業学校令、師範学校令というふうに、一つずつ法令ができたわけです。小学校と高等教育との間が何本もあってはしょうがないということで、昭和の文教・教育審議会ですそれを中等学校令一本にし、昭和一六年から実施した。

ですからそのときに、すべて学校は非常に単純化した。これを敗戦のどきくさで、義務年限の延長ということで非常に形式的につなげた。学校の問題を子どもたちの発育とか能力とは関係なしに制度だけで議論した。しかしそれが日本的なメンタリティーです。

山岸 小学校令を中等学校令にまとめたときに、いわゆる戦後の新制中学、新制高校のかたちでまとめたのではなく、高等女学校や、青年学校などになったわけです。それをまとめたときの議論では、本当は、戦後の改革のようなことまでやりたかった。しかし、できなかった。その怨念が戦後の教育改革のときに出たということですか。

木田　そういうことだと思えます。

特に昭和期に入って女子学生が帝大に行けないなどということはおかしいという議論は非常に強く出ていましたし、また旧制高校の特権的な制度が批判されています。ですから旧制高校が戦後どこかに飛んで消えてしまったというのはあたりまえなのです。戦時中からそういう議論になっているからです。少しさかのぼって対比をしてみようと、戦前と戦後の連続の相が出てくると思う。

土持　いまの木田先生のご指摘ですが、実はストッダード・南原会談で、南原氏が、「一〇年前にもこういうことが検討されたのだ。しかしそのときは時期が熟していなかったのだ。だからそのときだったら自分は反対したかもしれないが、いまはこれに反対する時期ではない」という趣旨のことを言っています。

山岸　経済的な面で、ストッダードとマッカーサーの会談があったとお話になっていましたね。しかしその後で、さはさりながら予算の権限は経済科学局に握られていて、財政難だったということは、マッカーサー会談はあまり意味を持たなかったのではないかと思うのですが。

土持　そういう意味ではおっしゃるとおりで、マッカーサーから承認を得たというのは、報告書のなかに六・三・三制を盛り込むという裏付けを取っただけだと思います。実際に動いていく段階では、これはC I & EとE S Sの戦いなんです。当時C I & Eの教育課におられたオア先生の証言によると、文部省と大蔵省が交渉するよりもC I & EとE S Sとの交渉ははるかに難しかったということなのです。C I & Eとしては六・三・三制を導入しなかった。そのためには財政上は問題

がないということをE S Sに説得しなければいけないということで、学校はつくらなくてもいい、六・三・三制のための特別な財源は要りませんと啖呵を切ってしまったわけです。

木田 お金の問題について文部省の関係の人たちが持っていた理解というのは、戦後の日本の再建にはいろいろと難しい問題がある、どこかで連合軍の基本線に協力しておかないと、ソ連の問題等さまざまな動きで危ないから、できるだけ無理して協力しましょうというものです。そして「お金は要りません、やったらできますよ」と青空教室へ突っ込んでしまったわけです。

永井 米ソ関係が悪くなったことが非常に影響していますね。

木田 明らかに国際環境が変わってしまったわけですね。

### アメリカの真意はどこに

喜多村 アメリカ人は、ほんとうにあのような善意で、民主主義が日本に根づけば日本は安全な国になると思っていたのか、あるいは何か大きな隠された意図があって、日本をなるべく弱体化させなければ危険だというような考えがあったのでしょうか。占領国が、ただ民主主義とか、立派なきれいなことを言って、民主的教育を広めれば日本は安全に、かつ自分のパートナーになるというふうに善意をもって考えたのか、資料によって調べることはできないのでしょうか？

土持 資料でというよりも、そういうことは常に言われています。たとえば六・三・三制は当時

アメリカで実験的に採用されており、日本に導入して成功したら、アメリカでも本格的に八・四制から六・三・三制に切り換えようと考えていたと言われたりしました。しかし、六・三・三制は新しいどころか古過ぎるぐらいアメリカでは浸透していた制度です。

資料がないときには、喜多村先生が言われたようなことも十分説得力があったと思います。日本人は自分たちが占領したときの尺度でしかものを見ず、きっとアメリカもそうするだろうという判断なのです。

しかし、実際当時のGHQのスタッフは若くて、学歴の面では文部省に対応できない。そのバランスを埋めるために教育使節団を呼んだのだというのがCI&Eで通訳をしていたドイ先生の意見だったのです。しかし重要な点は、当時の占領、特に初期の改革に携わった人はアメリカのニュー・デューラーと呼ばれる、非常に改革に燃えていた人たちであったということです。

高等教育に関しては、その制度の改革が報告書では言及されず、なぜ大学が一元化されたのか、そのあたりがまだはつきりしていません。報告書は、基本的にはアメリカでもできないような、たいへん高い次元の改革の勧告を行ったと私は思っています。特にそれはドイツとの比較ではつきりと出てきます。

ドイツへの教育使節団は、現実的な改革を勧告しています。ところが日本の場合、敗戦国の日本ではできそうにないような、たいへん高い理想の、高い次元の改革を教育使節団あるいはGHQの人たちも目指していた。その背後にはニュー・デューラー的な、アメリカ的な開拓精神というよ

うなものがあつたのではないかというふうに私は感じています。

永井 資料の面でも裏付けられると思います。

C I & E の I、インフォメーション、ここには行政の専門家がいました。ところが E、エデュケーションのほうは、日本に来る前に教育行政をやった人は非常に少なく、狭苦しい教育行政をやるべきではないと考えていたふしもあると思います。アメリカのなかで行われているものよりも、より理想主義的なものである場合が多かったと思います。

喜多村 たとえば府県に大学を委譲するという議論が実現していたら、いまの国立大学は全部県立大学になっていて、財政的な面からも、経営もたいへんなことになっていたのではないでしょう

永井 それに関しては、「インスティテュート・フォー・エデュケーション・リーダーシップ (IFEL)」というものがありません。IFEL は第一次、第二次の使節団の報告書を実際に実現するためにできたものです。主眼は、各都道府県(当時は府道府県)下に一つの国立大学をつくることで、それについて講習会をした。しかし講習会に来ていた三〇人くらいの大学の先生方で、その案に賛成した人はゼロ。日本の県はアメリカのステートより小さい。したがってアメリカが言うような州立大学のようなものはつくれませんということだったのです。そうしたら、イールズという人が「いまの日本の状態では人数も、財政力もたしかに不足でしょう。しかし日本はこれから伸びるのです。そのときにつくつたのでは遅い。だからいまつくつたほうがいい」という発言をし



した。私はよく覚えています。これは悪意とは思えない。

### 不徹底に終わった改革

山岸 私は、新しい制度への過渡期に教育を受けましたが、この六・三制教育になったために、教育が受けられたと思っています。戦後の教育の大衆化、平等化のおかげです。それはたいへんよかったのですが、その後、戦後の政策をそのまま続けていたらどういうことになったろうかと考えることがあります。結局進学ということだけで言うと、日本人は結果として見るならば学区を広げて、学校をある程度学力別順序で位置づけることによって、教育レベルを上げたのだと思います。あるいは下げなくて済んだのかもしれない。偏差値輪切りというのは非常に悪く言われるし、私も記事にはそう書きますが、しかしそうしなかったらどうなっていたのだろうか。

完全小学区制で、行く学校は高校卒業までは選択の余地がないということになれば、やはりとてもない状況になっていたと思います。偏差値輪切りの悪影響がものすごくあることは百も承知ですが、それはたぶん、文部省の施策ではなかったのだと思うのです。

永井 世の中の意識でしょうか。

山岸 偏差値による学力の位置づけを採用したのは、ローカルな行政と世の中の意識だったと思います。しかし文部省は、おそらくそれは好ましいことだと見ていたのではないでしょう。日本

はエリート教育というものをいまだに制度としては認めていない状況です。結局進学の競争によってしかエリートのものを出せない。国としての経営を考えればそれは仕方がないということなのかもしれません。

しかし考えてみると、それは国民の意識でもあり、逆に言えば民間の知恵のようなもので、戦後改革が、考えようによつては骨抜きにされたという面もあるように思う。そんなにほめられたことではないけれども、ほかに選択の余地はなかったのではないだろうか。それは、自然発生的なことであつて、政策ではない。日本人は戦後の改革を換骨奪胎という方法で、変えていつてしまったと思うのですが。

土持 私を理解するところは、やはり制度的にはとにかく六・三・三制で動いたということです。占領軍が最終的に希望していたのは、アメリカの進歩主義的な教育思想を徹底することでした。そこには個人を無視した画一的な教育でなく、個人の能力に応じた、教育の機会均等を進めたいという理念・理想があつたと思います。

それが結果的には、一九四七年ぐらいから冷戦構造のなかで変わつてきた。制度はそのまま継続されたが、教育内容の改革は不徹底に終わり、そのことが皮肉にも日本の教育を画一的にして、学力のレベルを上げたのではないのでしょうか。

山岸 いわゆる戦後民主教育と言われるけれども、教育内容を変えていったこと自体はよくわかるのです。それは文部省の政策でもあつたと思いますが、制度とかシステムということについては、

どういうふうに考えたらいいのですか。

土持 社会科を導入することで、教育を、地域住民レベルや個人レベルで考えるという理想を持っていたのではないでしょうか。その場合、今日のような、みんなの平均値が上がる高い学力は期待できないが、アメリカ的な、個々の力をのばす教育になる。いい面も悪い面も両方あると思います。

原芳男 「新教育」をずっと続けていたらどうなったかの例として、京都市が採用していた小学区制があります。これは新教育を延ばして実施したものと言えるかもしれませんが。これによって京都は、エリート校がなくなつて完全に平均化された。

小学区制による競争のない教育で平等化され、日本中でクオリティーがなくなつていたとしたら、どうなつていたでしょう。せめて輪切りでも偏差値があつたからいまの水準があると山岸さんがおっしゃるのは、そのとおりだと思います。

木田 先ほどお話しに出た南山大学のレイさんの分析——占領政策が不徹底であつたために逆に日本は特色を保持して高い学力水準を保つことができた——ということですが、レイさんが言う日本的とは、要するに日本の集団主義のことでしょう。それは民度のなかに入っている集団主義なのです。みんなで仲よく、ここまでという集団保障主義をずっとやってきたわけです。

永井 画一的平等主義、それから集団主義というものです。

木田 いま、公立学校がそれだめになつてきているわけです。かつての京都のようになりつつ

ある。

永井 これは教育の問題というより、社会意識の問題だと思います。しかし日本の専売とも言えないかもしれない。いま世界的に、画一的平等主義が跳梁していますから。

(一九九三年二月二日)

\* 以下は当日出席されませんでした上田薫氏のコメントです。

### 討議記録を読んでひとこと

戦後教育改革をめぐる根本的な問題点について、私は占領政策の不徹底が日本人の学力低下を救う結果になったとするハリー・レイ氏ならびに諸氏の見解に反対である。

点数獲得的競争を欠いた体制では学力が落ちるとするのは一方的な見かたで、そこで前提とされた学力観は、敗戦前にも通ずるステイタックな性格のものにすぎない。すなわち、人間をがんじがらめにする知識の立場、秩序の感覚からまだ抜け出ていないと言わねばならない。たしかにそういう見かたが教育界を支配するようになってしまったのは、人々の意識によるといえるであろうが、知と徳を分裂させ、学力を個性的なものと見ることできぬその通弊に、知識人すらが落ちこんでいなかったとはいえないのである。なるほど静的な学力の向上によって、日本人は戦後の世界をうまく泳ぎ渡り、高度の物的充足を享受しえたということができよう。しかしまさにその故にこそ、今日の深刻な行きづまりに直面して、打開の方途が立たぬということではないのか。いま切実に迫られているのは、人間に対する学問のありかたを変革することだと考える。

環境問題・人口問題はもちろんのこと、これまでいわばその存在を絶対化されていた国家・民族・宗教のそれぞれにおいていま根本的に露呈されている深い矛盾を、解決しえない、いや解決し

ようとさえしない学力観、秩序の意識というものを、われわれは長い冷戦の世界で生み育ててきてしまった。ベルリンの壁のことも、ソビエトの崩壊も、冷戦のもたらしたこの巨大なマイナスを、そのまま取り返すことはできない。ふり返って考えてみると、新教育にアメリカがもちこんできたものと、当時すでにいくらか違った視点が私たちにはあった。私はそれが、人類の危機の予測される来世紀への見通しにすくなくならず響くものをもつと考えるのだが、そのような少数派の立場は、日本の独立以後今日まで冷酷なまでに疎外されつづける運命にあったのである。画一的平等は具体的には成り立たぬというきびしい認識が、逆に自由放任をセーブする。私はある意味で昭和二〇年代と現在とは強い相似があると思うのだが、その自覚を深める方向に現在ことが動こうとしないのは、まことに遺憾だといわねばならぬ。