

教育行政における中等教育観

— 戦後の学制改革期 —

大西 信行

1. はじめに

中等教育は、こんにちのわが国では、中学校、高等学校の教育を呼称している。小学校教育＝初等教育、大学教育＝高等教育というように、学校段階に対応して用いられるのが一般的であり、中等教育は、その第2段階の教育を意味するものである。そして、それは「高等の学問 (higher learning) に次ぐ程度 (secondary) といういみでの」エリート形成を意図した⁽¹⁾ 高等教育の予備的・準備的教育ではなく、初等教育に連続して庶民に開放された第2段階の教育として位置づけられている。とりわけ、前期段階の中学校が「並行する他のいっさいの学校種別を認め」ず「すべての生徒に原則として共通のカリキュラムを提供し、コース分化を認めない」単一性であることについては、「世界の教育改革の動向を先取りしたもの」と評されている。また、後期段階の高等学校についても、袋小路⁽²⁾の存在しないいわゆる単線型の学校体系となっており、その先進性が認められているのである。

このように中等教育は、学校制度上、単に体系的に優れているだけにどどまるものではない。中学校の義務就学率の高さはもちろんのこと、高等学校への進学率も90%を遙かに越える昨今の状況からすれば、実態的にも中等教育が第2段階の教育として、社会的に位置づいているといえよう。

しかし、学校体系上での先進性が指摘され現実的に就学率が高いにもかかわらず、他方で、この段階の教育については、様々な問題が取り

上げられてきた。中学生・高校生の低学力の問題、高校受験時の内申書と偏差値による選別的進学指導と高校生の学習意欲の喪失、普通高校と職業高校あるいは普通高校間の学校格差などである。このような問題は、教育政策として人的能力開発が前面に押し出され、いわゆる高校の多様化政策が進められる中でいっそう深刻化してきたといわれよう。教育政策の展開との関連で論じられてきた。実際、1960年代は中央教育審議会、経済審議会が技術革新と社会経済の発展に対応した人的能力開発を政策課題として、全面的に展開された時期でもあった。

こうした教育政策の展開において、⁽⁴⁾ 学校制度上では新たに高等専門学校(1962年)が発足したわけであるが、これを契機に、いわゆる6・3・3・4の学校体系の見通しと再編を含む学制改革論がさまざまに展開されるようになる。⁽⁵⁾ 戦後の学校制度の20年の経験を踏まえ、学校段階区分や学校系統の検討など、多くは単線型学校制度を一応是認した上で、その効果的・効率的なあり方が追求された。そして、周知のように、「教育改革のための基本的施策(中教審答申、1971年)を見るのである。とりわけ、初等・中等教育の改革の基本構想では、戦後の学制改革が、「占領下という特殊な事情のもとに取り急いで行なわれた」として、現状に適合した学校制度(いわゆる先導的試行と称する多様な学校体系)を構想したことは、まだ、記憶に新しいところである。

⁽⁶⁾ このように、戦後のわが国の学校制度、なかでも単線化された中等教育段階については、「先進的」といわれながら、あるいはそれゆえに、論議のたえないところである。本稿は、以上の

ような状況を分析するに当たり、「中等教育」が教育政策レベルでどのように考えられてきたかを対象として検討する。

2. 学制改革における中等教育構想

(1) 学制改革の成立過程

学校教育法の規定に見られるように、戦後の学制改革は、中等教育制度の民主的開放を特色としている。すなわち、中等教育機関として3年制の中学校と高等学校を設け、中学校は小学校教育のすべての修了者に、均等に用意された単一の課程を置く義務教育の機関として位置づけられ、さらに、高等学校も高等普通教育および専門教育を施す機関として、いずれも学校体系の上で同格に位置づけられた。このことは、戦前において学制改革の課題とされていた義務教育年限延長、学校制度上の男女差別の撤廃、高等小学校の廃止、中学校・高等女学校・実業学校・青年学校の統廃合などの懸案を一挙に解決する、まさに先進的な英断であり、ドラスティックな改革を意味するものである。

ところで、学校教育法の諸規定に結実される学制改革の論議の過程は、米国教育使節団報告書の公表を境として、おおまかに時期区分される。この報告書以前の時期における学制改革の取り組みは、各政党、文部省、民間団体それぞれのレベルでなされるが、旧制度への批判が不十分であったり、制度改革の具体的構想に欠けていたりであった。もっともそこには、「義務教育年限延長」、「女子教育の振興」、「青年教育の振興」など、「きわめて素朴なかたちではあってもやはり学制改革への問題意識が潜在していた」⁽⁷⁾のであり、複線的な差別体系とその性格を批判するなかで、学校制度の統一化——それは取りも直さず中等教育段階における諸学校の統合化——を志向していたのである。ただ、それらはいずれも学制改革案としてのみにとどまり、実現に向けての政策として結節されなかった。この点で、報告書以前の時期は、学制改革の模索期と位置づけられるのである。

これに対し報告書以後の時期は、学制改革実

現に向けての政策化過程と捉えられるが、このような質的転換をもたらした点で、報告書の戦後教育改革に対する影響力は多大である。「実質的には教育使節団報告書の勧告が占領軍によって採択された時、日本の教育政策はすでに決定した」ともいわれている。実際、学校体系の⁽⁸⁾勧告内容を見ても、それはほぼ妥当している。教育の機会均等の理念を基調としたその勧告内容は、すなわち、6ヶ年の小学校の上に3年制の下級中等学校の創設を提唱し、①義務・無償制、②個人的要求に応じつつも基本的には同一カリキュラム、③人格の向上と市民的資質と団体生活とに重点を置く主要目的、④職業に対する模索的機会の導入、⑤男女共学、を原則としていた。さらに、それに続く3年制上級中学校は、①希望者全入の無償制、②男女共学、③家事、農業、商業および工業教育の課程と大学準備になるアカデミックな課程を含む、④前記③を大体において統合的に構成する、を原則としていた。

以上のような中等教育学校の諸原則が、学校教育法の中学校、高等学校の規定として投影されている点は、いうまでもないことである。だが、使節団勧告と学校教育法がストレートに結びつくわけではない。この両者の間には、周知のように、使節団に協力すべき日本側教育家委員会を改組・拡充された教育刷新委員会（以下では、教刷委）が介在しているのであり、その建議を受けて立法化が画られたのであってみれば、学制改革の政策形成過程として、教刷委の審議は、極めて重要な意味を持っていると考えられる。もとより、使節団勧告に触発されて設置された審議機関であることから、教刷委の審議は初めから一定の制約下に置かれていたともいえるが、日本の教育状況を踏まえ、その上で改革構想を提示した点で、それは旧学制の批判・継承を伴っていたと見ることができる。以下では、教刷委の審議の中で、中学校と高等学校の構想がどう形成されたのか、それらの創出構想に焦点を当てて、検討していくことにする。

(2) 教育刷新委員会の中学校構想

こんにちのわが国の中学校教育は、高校教育と並んで中等教育と観念され、その前期段階に位置づけられている。確かに、それは学校体系を制度上、初等教育、中等教育の3段階で捉える見方からすれば、中学校教育は中等教育に位置づけられるものであろう。校舎等の物的環境面でも、教員・生徒の人的構成面でも、1つの独立した学校組織体を形成していることはいうまでもなく、さらに、小学校と比較して中学校は、青年期の者を教育対象としていること、教授組織として教科担任制が採られていることなどを特色としている。そして、このような特色が、ある程度高等学校と共通することから、中学校を中等教育機関と見做しているが、そもそも中学校の創出過程では、どのような意味で中等教育と考えられたのであろうか。

例えば、学制改革期に創出された中学校の一般的性格として、新たに延長された義務教育を行なう学校なのか、統合された新しい中等教育段階の学校なのか、との問いがある。もとより、中学校の一般的性格を、このように義務教育、中等教育のタームで2分類するのは、概念レベルが相異することから、無理な点も含んでいるが、ただ、中学校創出の発想の論理を見ていく場合の1つの手懸りを与えてくれる。

義務教育の延長として中学校を捉える論拠の1つに、次のようなものがある。そもそも教刷委における学校制度に関する委員会は、「下級学校体系に関する事項」を第2特別委員会が、「上級学校体系に関する事項」を第5特別委員会がそれぞれ取り扱った事に端的に表われているように、義務教育か義務教育後かの2分法で構成されたのである。そして第2特別委員会では、使節団報告書や日本側委員会の提示した6・3制の学校体系を前提としながら、年限の問題はともかく、最初から中学校段階までを義務教育として一本化していくことが承認されていたのである。これには、その実現が戦争で延期されてはいたものの、国民学校令で義務教育が8年になっていたこと、初等教育6年の次の段階から差別体系を除去することが戦前からの潮流であったことなどが、その合意形成の背景と

なっていたと思われる。

ところで、中学校教育を単一制の義務教育、すなわち、旧制の中学校、高等女学校、実業学校、青年学校、高等小学校のいずれをも継承しない新たな性格をもった教育、といったことからする論理的な帰結は、逆にいずれにも共通する普通教育を、どのようなものとして構想するかにあった。教刷委における普通教育の捉え方や概念形成の道筋としては、1つには義務制との関係、2つには専門教育または職業教育との関係、という二様の方向性を持っていた。

普通教育を義務教育とセットにして捉える考え方は、基本的には国民教育の完成をどこに設定するかに関わっている。中学校教育をもって完成教育とするのか、あるいはさらに上級の学校教育によって国民教育が完成すると見るのか。また、これと関連して、学校体系を、小学校、中学校、高等学校、大学の4段階で構想するのか、それとも中学校——高等学校を1つの段階として3段階構想をとるのか、といった問題を含んでいる。

前者の問題から検討してみよう。中学校教育までを義務制とする根拠の1つが、当時審議中であった労働基準法案における満15歳までの雇用労働の禁止の条項に照応するものであったことは、よく知られている。そして、ここに立脚点を置く発想の論理は、中学校卒業後の進路の如何——就業か進学か——を問わず、いずれにも一応役立つ普通教育としての義務教育を行うことをもって、完成教育とする。これに対し、逆に完成教育から義務教育を捉える論理も存在した。すなわち、あらゆる国民が生活するに必要な教育（技術教育、職業教育を包括する）を普通教育と捉え、満18歳までの6・3・3の学校段階を通じて与えられるべきものとする見解⁽¹⁰⁾が、それである。この見解の場合、学校段階の3・3は1つの中等教育段階として、両者の一貫性や連続性が重視される。これまでのことを図式的に見れば、中学校教育＝義務教育→普通教育→完成教育の論理と中等教育＝完成教育→普通教育→義務教育の論理の対立を捉えられるが、教刷委ではこの論点が深められないまま、

したがって、学校体系の段階構想も十分自覚されずに、普通教育を義務教育とする論理——男女18歳未満の者は、1ヶ年一定時間の普通教育を受けるものとする（教刷委建議）——で、中等教育の機会を開放する方向が目指された。

ところで、これまで述べてきたところのキー概念は、普通教育であった。では、この概念を教刷委はどう形成していったのであろうか。中学校の教育内容や教育課程の構成は、教刷委の審議過程において主要な課題とはならなかったが、その一般的性格としての中学校教育の独自性は、勤労中心の教育に置かれたといわれる。もっともその主張は、労作主義や活動主義⁽¹¹⁾の影響を受けた考え方であったり、勤労尊重（愛好）の精神を説くものであったり、多様であった。それが、職業教育や技術教育の問題と関連して、実業学校の狭隘な教育を批判する中で、より基礎的な性格をもった普通教育の一環として捉え直されることになる。しかし、それが中等教育の特質としての普通教育であるのか、という点については不問に付されたままであった。

（3）教育刷新委員会の高等学校構想

単一制義務教育という単純な制度に比べれば、それに続くべき高等学校への制度構想の道のりには、はるかに複雑な諸課題の克服が要求されたといえる。結果的には単線型制度に帰着するわけであるが、そこに至る過程において、旧制中等諸学校を統合する論理が何であったのか、また、教育年限、教育程度、教育内容をどう設定しようとしたのか、これらを検討することによって、中等教育制度としての高等学校がどう構想されるのか見ていくことにしよう。

教刷委における高等学校制度の問題は、青年学校の存廃から始められたといわれる。青年学校は、「中学校段階までの『単一系統化』を一般化することになった時点においては、学校制度上、『とり残されたもの』の教育」であったが、教刷委にとって、その軍国主義的性格を批判する一方、大衆的（男子のみではあったが義

務制）をどう継承していくかが問題なのであった。この問題についての議論の動向は、「乙種実業学校との結合、さらには青年学校と新制中学校との結合へと移行し、青年学校問題を前期中等学校の問題として捉えるような方向で推移した」といわれるが、大衆的性格の継承という面から見れば、勤労青少年教育をどう保障するかに関わり、とりわけ第2特別委員会が強調した、18歳未満の者への普通教育の義務制へと連なる点については、前項で述べてきたところである。

青年学校の批判、継承から演繹される高等学校のイメージが1つの極であるとなれば、その対極には旧制高等学校のそれが位置づく。もとより旧制高等学校の持っていた特権的性格——大学の予科的教育機能——については排除・否定されながらも、教刷委、とりわけ第5特別委員会は「リベラル・エデュケーションに重点を置く学校」の存続を考えていたことである。この両極の間に専門学校や中等諸学校が位置していたわけであるが、それらをどのようにして統合しようとしたのであろうか。教刷委の結論を先回りしていえば、「学校種別に関しては、機会均等の原則にもとづく学校差の排除という理由で、容易に一本化」されたことにある。しかし、その内実⁽¹⁴⁾はというと以下のものであった。

現在の程度の青年学校・中等学校の上級・専門学校の下の程度のところ、それから高等学校の最高まではいかないが、半ば以下のところ、そういうものが新しい制度の中学校に続くべき学校として考えられ、すべて一本の学校にしてしまう。そしてその学校の中側には色々の差があってもいいが、しかしそれは皆高等学校という。そこで3年制の高等学校を設ける。但しその高等学校の教科課程のいかに依っては4年制・5年制のものであってよい。

このように教育の機会均等の精神から、単線型中等教育制度としての高等学校の概要が示されはしたけれども、上記に見られるように、教育年限・教育程度、教育内容については、かなりの幅があったといえる。

3年ないし5年という幅をもった教育年限は、青年学校を高等学校に吸収する基盤となる側面をもっていたが、審議過程における5年制の主張は、むしろ旧制の専門学校・高等学校のイメージに近かった。つまり高等学校を旧制の中等学校の上級部分と旧制の専門学校・高等学校の下の部分で結合させたのでは、後者のはたしてきた社会的な役割が充分期待できないという認識がそこにあった。したがって教育年限を5年にすることにより、高等専門教育の機能の存続をはかろうとしたのである。しかし、3年制、5年制と別々の学校として制度化すれば、そこに2本建ての学校系統ができることから、教育年限に幅を持たせながらも、「3年制、4年制、5年制のいずれも大学進学について平等の権利を認め」（教刷委、第5特別委員会の中間報告）、3年制を原則としながらも、「4年制、5年制のものを設けても差支えないこと」（教刷委建議）とされた。この教育年限とも関連して、教刷委が描く高等学校の教育程度は、「およそ現在の高等専門学校（筆者注：旧制のそれを指す）の程度を基準とすること」（47年4月建議）であった。学校教育法46条の規定、「高等学校の修業年限は、三年とする。但し、特別の技能教育を施す場合（中略）その修業年限は、三年を超えるものとするができる」に見られるように、高等専門学校（旧制）程度というのは例外規定であり、教刷委の建議と立法者意志との間に、教育程度に対する見解の相違が胚胎していたことに注目しておかなければならない。

高等学校の教育年限、教育程度に関する教刷委の幅のある合意形成、裏を返せば青年学校から高等学校（旧制）にいたる中等学校を取り込んで糾合しようとした妥協案、そこから一定の明確なイメージを得るのは困難ではある。しかし、教刷委は高等学校を「普通教育並びに専門教育を行う」と建議しているのであり、それらがどのような意味合いで形成されたかが問題なのである。普通教育の概念形成には、これまで述べてきたように、リベラル・エデュケーションの系と義務教育の系とがあった。そして、

前者が旧制高等学校の目的・機能からの「高等普通教育」であったのに対し、後者が青年学校の大衆的性格から生まれたものであり、その性格は異質なものを混在させていたといえる。

3. 中学校・高等学校の発足準備期における中等教育施策

47年4月から新制中学校制度を実施する旨の教刷委の建議（46年12月27日）の後も、敗戦後の疲弊した財政下において、その発足見通しには予断を許さないものがあつた。最大の難関は予算の問題であり、47年度実施予定の予算75億円が大蔵省の予算審議（47年1月7日）で全額削除された状況下において、事態は極めて流動的であつた。CIEによる圧力や教刷委の「六・三義務制実施断行に関する声明」をうけ、実施決定が2月26日の臨時閣議で行なわれたが、その時承認された6・3制実施の予算は、文部省関係約5億円、内務省関係約3億円の計8億円であつた。

このように教刷委の建議から47年4月の新学制発足までの期間は、極めて切迫した状態であつたが、一方、その実施準備に向けての行政施策も講じられていた。例えば、6・3制実施の閣議決定以前（2月17日）に、「新学校制度実施準備に関する件」が地方長官宛に通達され、別途に「新学校制度実施準備の案内」を付して、教育関係者のみならず一般の人々にも学制改革の理解と協力を求めている。この「案内」は、第1、新学制実施準備協議会の設置について、第2、昭和22年度における生徒の進学について、第3、学校制度改革（6・3・3制）、第4、新学校制度（6・3・3制）を実施するに当たり昭和22年度に現在制度の学校に対して採られるべき措置、の4項目と9つの表で構成され、中学校、高等学校の設立準備や旧学制との関係における経過移行の措置について具体案が例示されている。また、上記の第3は、事前研究の参考として、⁽¹⁶⁾中学校、高等学校の概要説明に当てられた部分で、教刷委の「学制に関すること」の建議事項の解説を主としているが、こ

ここで注目される点は、中学校・高等学校を中等教育として把握していることである。すなわち、この学制改革の意義を「現在の中等学校程度に該当するところに中学校、高等学校の2つを設け、青少年教育の刷新を行わんとするところ」に置き、次のように両者の関係を説いている。「すべての問題において中学校が小学校との関係を緊密にすることは必要であるが、また近接している他の中学校・高等学校との関係を密接にすることはより重要である。このことは、小学校と中学校とが両方とも義務教育であるため密接な関係を持たねばならない以上に、中学校と高等学校については、共に青年期の教育である点から一層連絡が重要視されるのである」と。教刷委で不鮮明であった中学校と高等学校を中等教育として位置づける視点がこの「案内」で提示されるが、では具体的にどのような施策が講じられたのか、以下では、教育課程の構成に焦点を当てて検討していくことにする。教育課程の構成が、中等教育の内実を形成するものである、と考えられるからである。

(1) 教育課程構成の準備過程

46年4月に教科課程改正準備委員会が文部省内で発足したが、もとよりこの委員会は、新学制の準備として設けられたわけではなく、「国民学校、中学校（旧制）の制度を前提とし、その教科課程について教育使節団の報告等を参照しつつ検討していくこと」にあった。教科課程の出発点が教育目的の検討に置かれたことが端的に物語るように、それは、戦前の教育に対する厳しい反省と批判の下に、世界平和の希求、文化的・道義的國家の建設などの視点から、学校の教育内容を新たに構想しようとするものであった。言い換れば、戦後の民主主義教育の模索という現実的な課題意識から導かれた教育内容行政の対応であった。

この委員会では、「教育の目的」、「教育計画の大綱」の検討、成城学園等の教科課程の事情聴取などを経て、国民学校の教科課程の修正から着手され、以後47年1月にかけて教科課程案が作成された。「戦後教育資料」には、以下

の6つの教科課程案が保存されている、といわれる。

- (19)〔1〕小学校教科課程案
- 〔2〕小学校教科課程表
- 〔3〕国民学校教科課程（案）
- 〔4〕国民学校初等学科課程案，中学校6・3・3案による）学科課程案
- 〔5〕国民学校・中等学校教科課程（試案）
- 〔6〕新制中学校教科課程案・新制高等学校教科課程案

以上6つの教科課程案の名称変更の推移からだけでも察せられるように、前半の〔1〕～〔3〕と後半〔4〕～〔6〕とでは大きな相違が見られる。すなわち、前半の三案が旧制度を前提とした教科課程案であるのに対し、後半の三案は、新学制を想定したそれである。なお、〔4〕，〔5〕の案は、46年9月27日付のものであるが、この同じ日に教刷委では、すでに述べた5つの特別委員会が設置されている。つまり、この2つの案は、教刷委の審議とは関係なく、新学制を先取りして作成されたものである。

ところで、この〔4〕，〔5〕の案における中学校、中等学校とは、下級、上級それぞれ3年制の学校であり、この点において、それは教育使節団報告書の中等学校を想定した教科課程案といえる。なお、〔4〕の案が、教科目、教科を課する学年、教科書使用学年、の割り当て表であり、〔5〕の案が〔4〕の内容一覧表であるが、この構成は次の通りである。

下級中学校については、必修教科が国語科、習字科（1・2年のみ）、社会科、国史科（2・3年のみ）、数学科、音楽・美術科、体育科、家政科、理科の10教科、選択教科が習字科（3年のみ）、外国語科、実業科の3教科であった。一方、上級中学校の場合は、必修教科が国語科、社会科（1年のみ）、体育科の3教科だけで、習字科、漢文科、人文地理、東洋史、西洋史、時事問題、解析学、幾何学、音楽、図画、工作、外国語科、家政科、実業科、物理、化学、生物、地学が選択教科であった。ちなみに、以上のような必修教科、選択教科の科目構

成は、これ以降も基本的に変わらず、47年1月10日付の〔6〕の案では、各学年への教科の週当り時間配当が示され、47年4月の学習指導要領一般論（試案）にも、「教科別年間時間数」の表として受けつがれていく（但し、高等学校の場合、普通教育を主とする学校）。

（2）中学校の教育課程構成

さて、以上のような教科課程を小学校のそれと比較して明らかなのは、その構成が必修教科群と選択教科群に分れていることである。実にこの点が「中等教育を特徴づける1つのポイントである」といえるのであるが、さらに中学校と高等学校の教科課程を比較してみれば、必修教科と選択教科の比率は全く異なっている。中学校の場合、全授業時数に占める必修教科の割合がおよそ9割あることから、その教科課程が小学校との連続性をより強く示している、と指摘される。中学校教育のあり方を普通教育中心に考える方向性からすれば、それは当然の帰結といえるのであるが、ここでむしろ問題なのは、何故に選択教科が置かれ、また、その選択方法の原則や選択教科の選定基準が何だったかである。

青年期における個性や自立性の形成という発達課題や発達段階に相応して、生徒の主体的な判断によって学習内容を選択させることの一般的意義からする選択教科を置くことの必要性について、やぶさかではない。だが、何故選択教科が外国語、習字、職業、自由研究の4教科（47年版学習指導要領）でなければならなかったのか。さらに、外国語、自由研究が選択教科としてのみ位置づけられ、習字、職業が必修教科と重複していたのは、どのような理由によるのか。このような選択教科に関する選定基準については、ここで明らかにしえないが、中学校卒業後の進路を想定して設定されたのではないかと推察される。すなわち、高等学校進学者には外国語を、就職希望者には職業をというわけである。勿論この捉え方では、習字や自由研究の位置づけがあいまいになることは否定できない。しかし、少なくとも外国語と職業に関し

ては、先の指摘が妥当性を持つものと考えられる。実際、職業については、49年の教科課程改正の際に、「選択教科としての職業科及び家庭科は、生徒個々の希望に応じて専門的課程のようにされることが望ましい」とされ、就職予定者を対象とした位置づけが明確になってきた。

なお、この職業に関する教科の名称が、既に見てきたように、〔4〕〔5〕〔6〕の教科課程案で実業科であったのが、47年版学習指導要領で職業科に、さらに49年の文部省の2度の通達によって、「職業科及び家庭科」、「職業・家庭科」へと改称されたように、その教科としての性格も不安定であった。教刷委の審議で、中学校教育が勤労中心の教育であるべきであり、職業・技術教育を普通教育の一環として位置づける考え方は、47年版学習指導要領に反映されてはいるが、その位置づけに加えて職業指導の機能や職業準備教育の意味合いも含まれており、教科としての性格は多様であった。さらに、この職業科は、農業、工業、商業、水産、職業指導の領域で構成されたが、「各領域は一教科として統合されないまま寄せ集められたものであり、さらに、異質な『家庭』をその一分科として含むことによって、より混乱した性格をもつことになった」といわれている。

次に、選択教科を履習する際の選択方法の原則が、中学校と高等学校とで異なっていた点についてである。後述のように、選択教科の選択は、高等学校の場合には基本的に学習者個人の主体性に置かれたのに対し、中学校の場合には、「生徒の意志を尊重」しつつも、その「教育計画は、学校及び教師が、生徒の希望、社会の必要、学校の状況及び必修教科との関連を考慮の上作成」されたのである。

（3）高等学校の教育課程構成

高等学校の教育課程の準備は、すでに（1）で述べたように、教科課程改正委員会（準備委員会の後身）で検討され、作成の作業が進められていた。しかし、そこで作成された教科課程案は、普通教育を中心にした課程を想定して構成されたものであり、職業教育を主とする教科

課程は、実業教育振興中央会の実業学校教育内容刷新委員会において、職業コース毎の小委員会をつくり、専門的な立場で改訂作業が進められたとされる。こうした教科課程改正の別々の作業進行の結果は、⁽²⁵⁾「新制高等学校の教科課程に関する件」(47年4月)に持ち込まれることになる。すなわち、「高等普通教育を主とする高等学校の教科課程」と「実業を主とする高等学校の教科課程」とに見られる教科課程の構成である。教科課程のこのような2つの併存は、その作成作業が別々に進められたことの結果だけでなく、「高等学校は、普通教育並びに専門教育を行うものとする」(教刷委の建議)に対応するものでもあったのである。しかし、総合的な多岐課程の考え方(新学校制度実施準備の案内)や「高等普通教育及び専門教育を施す」(学校教育法)ことをうけてのものであれば、当然、両者の統合された教科課程であるべき、との見方も成り立つ。この点については、後で「総合制」と関わって論ずることにして、まずは2つの教科課程を比較して検討してみよう。

「普通教育を主とする課程」は、卒業後の進路を想定して、「大学進学準備課程と職業準備課程」の2種が設定され、国語、社会、体育の必修教科以外の教科が選択教科として構成され、後者の履習比率が極めて高いこと(必修教科28単位、選択教科57単位以上)を特色としている。ここに見られる教育課程の構成原則は、「国民の共通の教養として」の必修教科、「生徒のおおのの要求に合して適切な教育ができる」ための選択教科、それに進級や卒業の目安となる「生徒の修めた課程を計算する方法」としての単位制、にあった。一方、「実業を主とする課程」は、必修教科⁽²⁶⁾として、国語、社会、体育の普通教科に加え、実習と関係教科が大幅に含まれ、選択教科が軽微に位置づけられている。これは、職業人養成を主目的とし、卒業後の進路を就職にのみ想定することからくる1つの必然性を持っているものの、普通教育を主とする教育課程の構成原則がこの実業課程の場合には当てはまらないわけで、その不統一性は免

れない。この問題をどう克服していくかが、「総合制」を構築していく有力な手立てであった。

高等学校の「総合制」の捉え方は、進学者と就業者のために「必要な課程を併置するいわゆる統合的なものを置く」や「多岐の課程を置く」(新制学校制度実施準備の案内)ことから、生徒の「いろいろな希望を満たしてやるためには、置くべき学科もいろいろな種類のものが必要になり、いわゆる総合的な学校となることが望まし」く、とりわけ「学校の少ない地方においては、……この行き方を勧奨する」(新制高等学校実施準備に関する件)へと展開した。また、「高等普通教育及び専門教育」の理解として、「生徒は常に個人的にも社会的にも必要な教養と職業とを系統的に修得できるようにすることにある」⁽²⁷⁾とした。しかし、このような「総合制」についての理念と教育課程構成の施策には溝があり、これが収斂されるのは、高等学校の発足以降のことである。

4. 小結

本稿は、戦後の学制改革期における中学校、高等学校の創出構想とその準備過程における行政施策に焦点を当て、ここに見られる中等教育観の性格や特質を明らかにしようとしてきた。

ここで概括するとすれば、それは、戦前の閉鎖的な中等教育制度から開放的なそれへと教育の機会均等理念と制度化を提示したが、その実質的構成要素である普通教育や専門教育の捉え方や理解において、必ずしも中等教育の特質を考慮にしてのものではなかった、ということである。

ところで、本稿は、中央政府レベルの審議や施策を対象としてきたが、中等教育が実質的に制度化されるのは、さまざまな社会的関係に規定されてであろう。とするならば、それぞれの地方で、中等教育がどう位置づけられ、また、学校の教育実践とどのような関係に取り結ばれていったかが問われなければならない。この点については、次号で展開することにした。

注

- (1) 碓井正久「中等教育の課題」『中等原理』，有斐閣，1980年，2頁
- (2) 松崎徹「中学校」『中学校・高等学校の歴史——学校の歴史3』，第一法規，1979年，192頁
- (3) 教育制度検討委員会編『日本の教育改革を求めて』，勁草書房，1974年，14—34頁
- (4) 中央教育審議会の答申は，「大学教育の改善について」（1963年）と「後期中等教育の拡充整備について」（1966年），「今後における学校教育の統合的な拡充整備のための基本的施策について」があり，経済審議会のものには，「所得倍増計画にともなう長期教育計画報告」（1960年）や「人的能力政策に関する答申」（1960年）がある。
- (5) 持田栄一「課題と展望——学制改革論の争点——」『学校制度，教育学叙6』第一法規，1967年
- (6) 文部省『教育改革のための基本的施策』1971年，16—29頁
- (7) 山内太郎編『学校制度，戦後日本の教育改革5』東京大学出版会，1972年，260頁
- (8) 前掲，23頁
- (9) 前掲，257頁
- (10) 教刷委における城戸幡太郎委員の見解
- (11) 前出，『学校制度』，260—261頁
- (12) 前掲，32—33頁
- (13) 前掲，335頁
- (14) 前掲，38頁
- (15) 同前
- (16) 『近代日本学校制度資料23巻』，講談社1957年，239—270頁
- (17) 同前
- (18) 肥田野直・稲垣忠彦編『教育課程総論，戦後日本の教育改革6』，1971年，169頁
- (19) 前掲，173頁
- (20) 前出，『学校制度』，313頁
- (21) 前掲，314頁
- (22) 前出，『教育制度資料』，278頁
- (23) 前出，『学校制度』，314—315頁
- (24) 前出，『教育制度資料』，277頁
- (25) 前出，『教育課程総論』，364頁
- (26) 「新制高等学校の教科課程に関する件」（1947年4月7日）
- (27) 前出，『教育制度資料』，333頁