

教 育 方 法 史 覚 書

——戦後初期の基本文書を中心に——

碓 井 岑 夫

A Note on the History of Teaching Method

Mineo USUI

I 研究課題と方法について

わが国の戦後教育改革に関する研究と資料の公刊が着実な歩みを示している。来年（1977年）4月には、戦後教育改革のシンボルともいえるべき「6・3」制教育が実施されてから30年めであり、近年の研究はその年月を経た重みと内容をそなえたものが多い。基本史料のほとんどは『終戦教育事務処理提要』、『近代日本教育制度史料』などにすでに収録されていたが、最近の研究はそれらの史料集の不十分さを明らかにしている。こうした研究には、仲新『日本現代教育史』（1969、第一法規）、五十嵐顕ほか編著『戦後教育の歴史』（1970、青木書店）、宮原誠一ほか編『資料日本現代教育史』全4巻（1974、三省堂）、伊ヶ崎暁生ほか編『戦後教育の原典』シリーズ、既刊3冊（1975 現代史出版会）、海後宗臣ほか編著『戦後日本の教育改革』全10巻（1976、東大出版会）などがあげられる。このほか関係者のドキュメントもいくつか公表されている。

これら最近の研究によって戦後教育改革の理念と制度の形成過程がようやく明らかになりつつあり、制度的な事実として戦後教育制度に慣れきっているわれわれに新たな注意を喚起していると思われる。その注意とは、戦後教育改革の過程で示された教育や政治をめぐる文化、社会諸状況、さまざまな抵抗と軋轢のなかから生み出された新しい教育理念の原点を今日の状況のもとで再検討するようにもとめていることである。後述するような史料の公開はそのことを鋭くせまっている。『戦後教育の原典シリーズ』を編集している伊ヶ崎暁生氏は基本文書の解説をつねに現代的意義を明確にすることで一貫させている。たとえば「1950年代からすすめられている教育の『逆コース』は、現在、ここ数年来の日本資本主義の危機的状況の深化とあいまって、いっそうその反動化がきわだってきている。このような状況に対して、『教育の危機』が現場の教師を中心とする国民のあらゆる階層から叫ばれ、一方では戦後の教育改革をあらためて見直そうとする機運が生まれてきている」¹⁾と述べて、戦後改革研究の必然性を指摘している。筆者もこのことに異論はないが、従来

* 1976年10月26日受理

1) 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎編『戦後教育の原典2 米国教育使節団報告書』解説 p. 21.

の戦後教育改革の研究が教育理念、制度、政策レベルの分析に力点が置かれ、それらが教師や国民にどのように受けとめられ、教育実態を形成していったのかという点が十分に解明されていないことに不十分さを覚えていた。敗戦とそれにとまなう占領下の特殊な状況のもとの、かつてわれわれが経験したことのないようなドラスチックな改革であったがゆえに、また教育改革がその理念、政策に先導されて制度改革が中心に行われたがゆえに、上述の研究動向の傾斜は必然的なものであったのだろう。

「もはや戦後ではない」という言葉さえもう過去のものとなりつつある。戦後教育民主化を象徴した憲法・教育基本法の理念の現代的な意義を明らかにすることが教育の内外から要請されている。不安と混迷で始まった「6・3」制教育ではあったが、今日では国民のなかに根をおろして、ゆるぎない位置をしめるにいたっている。しかし、制度としての「6・3」制は定着したが、それを支えていた教育民主化の理念は30年の歩みのなかで形骸化させられていった面も少なくない。こうした状況のなかで事実としての教育を支えていた国民の教育観念や関心を歴史的に明きらかにすることは重要な課題である。教育の民主改革の理念の成立過程や教育内容、方法の改革の実態を分析する研究も上記の研究課題のなかで位置づけられるべきだろう。これは従来から論議されてきたような憲法、教育基本法は占領軍の押しつけか、自主改革かの二者択一をもとめる発想とは同一ではない。むしろ、それを歴史的な事実を事実として発掘し、その史的な価値及び意味を明らかにしつつ、われわれ国民の教育思想生成の過程を追求する課題と方法とによってよい。

さて、小論は上述の課題意識と研究に支えられながら、戦後初期（1945年～1947年）の教育改革の基本的な方向を決定づけた諸文書を教育方法、内容の視点から分析することを課題とする。もちろん、教育改革は単なる学校制度や教育行政制度の改革にとどまらず、それらを支えた思想や理念の苦渋をともなった創出過程でもあり、さらに敗戦という冷厳な事実が国民を覚醒させた社会全体の改革の一部にすぎなかったことを忘れてはならない。自覚すると否にかかわらず歴史的な存在である国民が、これも自主的な選択であったか否かを問わずその歴史の形成に関与してきた事実になつて戦後史の一部を見ることになる。

諸文書の中心となるのは『米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会の報告書』である。その他、『新教育指針』、『米国教育使節団報告書』，“Education in Japan”（日本の教育）などの文書とのかかわりで、上記文書が報告した教育方法の改革に関する提言の位置を歴史的に明らかにしようとするものである。くり返すが、小論は戦後の教育改革を視野におさめつつ、上述の課題を追求するためのノオトの性格をもっている。

II 「禁止的」措置」と“Education in Japan”（日本の教育）、 日本側教育委員会『報告書』

本研究の基本史料となるべき諸文書の成立事情と位置づけを明らかにする前に、敗戦直後の教育をめぐる動向を小論の展開に必要な限りで概観しておこう。

一般に、戦後の教育改革は「四大指令で、いわゆる占領教育政策の『否定的措置』または『禁止的措置』の段階はおわり、1946年4月の米国教育使節団報告書をまわって、『積極的措置』の段階、つまり抜本的体系的な教育改革へと移行していくのである」²⁾と理解されている。教育政策史研究において上記の段階区分は意味をもっているが、いうまでもなくそれらはひとつの歴史的な流れのなかで、しかも日本を占領していた連合軍最高司令官の名のもとに出された一連の諸施策なのである。したがって、二段階は相互に関連し補完しあっている。

ポツダム宣言の受諾による無条件降伏にさいして文部省は8月15日付で「大詔ノ聖旨ヲ体シ奉リ国体護得ノ一念ニ徹シ教育ニ従事スル者ヲシテ克ク学徒ヲ薫化啓導シ其本分ヲ謬ナク格守セシムルト共ニ師弟一心任ノ重キニ堪ヘ祖孫一体道ノ遠キヲ忍ビテ教学ヲ荊棘ノ裡ニ再建シ国力ヲ焦土ノ上ニ復興シ以テ深遠ナル聖慮ニ応ヘ奉ラシメルコトヲ期スヘシ」³⁾と訓令を発している。多数の生命と財産を失った太平洋戦争の敗北は「我等ニ匪躬ノ誠足ラズ報国ノ力乏シクテ皇国教学ノ神髓ヲ発揚スルニ未ダシキモノ有リシニ由ル」としているところに当時の政府の状況認識が示されている。こうした国体護持の路線にたって8月28日付「時局ノ変転ニ併フ学校教育ニ関スル件」の文部次官通牒が出された。この通牒は学校教育の早期再開を求めたものであるが、教育内容について「教科用図書、教材等ノ取扱ニ付テハ8月14日渙発セラレタル詔書ノ御趣旨ヲ奉戴シテ其ノ取扱ニ付十分ナル注意ヲ払ヒ其ノ一部ノ授業ノ省略等適宜措置スルコト」⁴⁾と述べていることは注目する必要がある。敗戦から1カ月経って文部省が初めて公表した戦後の教育方針ともいうべき「新日本建設ノ教育方針」においても「今後ノ教育ハ益々国体ノ護持ニ努ムル」ことを基調に「軍国的思想及施策ヲ払拭シテ平和国家ノ建設ヲ目途トシテ」、国民の教養を深め、科学的思考力を養い、平和愛好の念を厚くすることを「新教育」の方針としている。この教育方針は教科書、教職員に対する措置、学徒に対する措置、科学教育、社会教育、文部省の機構改革にわたって言及しているが、上記の文部次官通牒の確認にとどまって、教育改革の方向を明確に打ち出したものではなかった⁵⁾。

2) 五十嵐顕・伊ヶ崎暁生編著『戦後教育の歴史』p. 47.

3) 宮原誠一・丸木政臣・伊ヶ崎暁生・藤岡貞彦編『資料日本現代教育史1』p. 21.

4) 『近代日本教育制度史料』第18巻 p. 489.

5) 「新日本建設ノ教育方針」の成立事情は海後宗臣編『教育改革』p. 39～p. 46に詳しい。これによれば「教育について進んで新日本建設のための基本方針を指示しなければならないさしせまった事情があった。それは九月から新学期をはじめることとしたことによる。教師や生徒が学校に復帰して、学校での授業を何らの形で実践しなければならなくなっていたからである。」とその緊急性とそれゆえの方針の具体性の欠除を指摘している。また、その起草主体についても分析し、「もとより総司令部は戦後教育のあり方とその改革に深い関心をもっていたのであり、文部省による『新日本建設ノ基本方針』を全国に公示する際に、全く何のかかわりもなく黙認していたことは考えられない」と述べ、四大指令との共通性を指摘している。総司令部が初期から教育改革に重大な関心を示していたことは、同氏の米国教育使節団来日の経過の分析によっても一層明らかになっている。総司令部の重大な関心と文部省との連絡があったことは推測されるが、「基本方針」にいう「大詔奉体ト同時ニ従来ノ教育方針ニ検討ヲ加ヘ新事態ニ即応スル教育方針ノ確立ニツキ鋭意努力中デ近ク成案ヲ得ル見込デアル」という動向はなにを指すのであろうか。考えられるのは文部省内の公民教育についての調査活動（同書 p. 71）科学教育の振興などの自主改革の動きと、10月15日～16日に開催された文部省主催の新教育方針中央講習会における前田文相訓示と大村文部次官挨拶の内容であろう。両者に共通するのは教育改革の基本理念を平和国家、文化国家の建設と民主社会の実現と

このような微温的な改革の方針は総司令部の見通しと必ずしも一致するものではなく、また日本における教育改革の基本方針と具体策をえるためにアメリカから使節団を要請することになっていたもので、当面は戦時教育体制を除去することが急がれていたのである。総司令部は同年10月から12月において、いわゆる「四大指令」とよばれる戦時教育体制除去の施策を打ち出して日本政府にその実行を迫った。すなわち、10月22日に「日本教育制度ニ対スル管理政策ニ関スル件」で戦後処理の基本方策を出し、10月30日に「教員及教育関係官ノ調査、除外、認可ニ関スル件」、12月15日に「国家神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件」、12月31日に「修身、日本歴史及ビ地理停止ニ関スル件」と次々と「^{ネガティブメジャー}禁止的措置」指令を日本政府に出したのである。

各指令の全ての内容を述べる必要はないので、小論の分析に必要な限りで触れることにする。第1指令は管理政策の基本方針を示したものであるが、教育内容に関して「教育内容ハ左ノ政策ニ基キ精密ニ検討、改訂、管理セラルベキコト」のなかで「(1) 軍国主義及ビ極端ナル国家主義的イデオロギーノ普及ヲ禁止スルコト。軍事教育ノ学科及ビ教練ハ凡テ廃止スルコト」「(2) 議会政治、国際平和、個人ノ權威ノ思想及集会言論、信教ノ自由ノ如キ基本的人権ノ思想ニ合致スル諸概念ノ教授及実践ノ確立ヲ奨励スルコト」⁶⁾を指摘している。この教育内容及び「教授過程ニ於ケル技術的内容」に関する指令を受けて、第4指令ともいうべき「修身、日本歴史及ビ地理」の授業停止、教科書、及び教師用参考書の回収、それに代るべき代行計画案の作成をもとめる指令が出されたのである。総司令部民間情報教育部(The Civil Information and Education Section — 略称 CIE) が、これらの教科及び教科書類が「軍国主義的及ビ極端ナル国家主義的観念」の育成に大きな力を果たしていたと判断し、これらの弊害を除去しないかぎり戦時教育体制と観念に終止符をうつことができないと考えたのは当然のことであろう。

第4指令には3項の附則がつけられている。附則には「代行計画提出ニ関シテノ案」であり、そのなかで修身、日本史、地理に代るべき学習の目的を「社会、経済、政治ノ根本的ナル真相ヲ被教育者ノ世界及ビ生活ニ関連セシメツツ提示スルコト」とし、その方法を「是等真相ハ当司令部提供資料ニモ立脚シ教室内討論ニ依リ教ヘラルベキコト 出来得ル限り討論ハ時事問題ニ関連セシムルモノトス」⁷⁾(傍点—引用者)と示唆している。後述する『新教育指針』で新教育の方法として提示されている討議法(Discussion Method)が初めて公式文書で出てくる例であろう。このことは CIE 内の教育関係者の間で教育内容や方法の改革のイメージがある程度できていたことを推測させ

していることである。前者はその後、自主的な公民教育刷新委員会となり、公民教育の内容と方法にわたる答申(第1号, 1945年12月22日, 第2号, 1945年12月29日)を提出している。後者は「国体護持」を基本路線に新教育の精神を説いているにすぎない。「新事態ニ即応スル」動きが両者のどちらかと断定することはできないが、後者だとすると、「軍国主義の跋扈は、国民より正しく物を考ふる力を奪ひ、正しい政治思想の発展を窒息せしめ国民をして邪悪と戦ふ氣力と見識を失はしめたのであります」という発想は『新教育指針』ともつながるこの時期の文部省の中心的な考え方を表わしている。

6) 『近代日本人教育制度史料』第18巻, p. 502.

7) 同 前 p. 509.

る⁸⁾。

さて、本論の考察の対象となるべき諸文書の成立過程と内容を先行研究に導かれながら見てゆこう。

既に述べたように総司令部は占領政策の重要な一環として教育の全体的な改革を位置づけていく。1945年末までの禁止的措置の段階においても、その後の教育改革の展望を独自に構想しつつあったといえる。なぜなら CIE は米国教育使節団の来日以前に日本の教育に関する資料を収集し、使節団の検討課題の枠組みを構築し、使節団報告書に影響を与えているからである。

周知のように、1946年3月、連合軍最高司令官の要請によってアメリカ教育使節団が来日し、日本の教育に関する諸問題について分析、検討した結果を報告書としてまとめた。しかも、この報告書の内容を基礎に戦後の教育改革はすすめられたと理解されている⁹⁾。従来、この教育使節団の要請は同報告書「まえがき」の「本年1月はじめに、連合軍最高司令官は、日本の教育に関する諸問題について、総司令部ならびに日本の教育者達に、助言を与えかつ協議するために、20名余りの米国の教育家の一団を、約1カ月に亘って日本に派遣するように、陸軍省に要請した」の叙述から、1946年1月4日におこなわれたと考えられていた¹⁰⁾。ところが、海後宗臣氏の研究で「使節団派遣については、1945年9月より翌年1月に至るまでの使節団要請についての前史ともいべき事実¹¹⁾」が明らかになった。これによれば、「司令部は、教育使節団の派遣を1945年9月頃には決定し、これをアメリカ本国の国防省へ要請し、10月初めには、4つの特別委員会を設けて、この委員会にそれぞれの、先にあげた研究課題を担当させることなどまでも決定していた。これらはすべて人選までも含めて、総司令部内の各課と CIE が協議して決定していたものとみられる。したがって、アメリカ本国においては、使節団派遣の準備を11月頃から始めていたものと推定できる¹²⁾」という。4つの委員会とは、(1)日本における民主主義教育——この委員会は各教科の内容、視聴覚用具、学科課程、教科書、教師用指導書について研究し、その改革について提案する。(2)日本における教育の心理的側面——この委員会は教育方法と国語改革、教育方法の時期と先後関係、生徒の独創的批判的分析能力の発展、教師の新たな方向付けなどについて提案する。(3)日本の教育制度の行

8) 討議法という教育方法を彼らがイメージしていたことは次のエピソードからも推測できる。「当時の CIE にいた担当者、たとえばニューゼント中佐やオーマ小佐など“軍服を着た西部の新教育者”たちはジョン・デューイ(27年死亡)のプラグマチズム(実用主義哲学)を信奉する“プロGRESSIVズ”(新教育派)だった」(日本教育新聞編集局『戦後教育史への証言』p. 41)。

9) たとえば「アメリカ教育使節団報告書の教育改革の理念は総司令部によって全面的に支持された。アメリカ占領軍は、この教育改革の理念にもとづく改革の推進にあたって、当初は改革をしふる日本の支配層に指導的な力を示したのである」(『戦後教育の歴史』p. 61.)「この報告書は第二次大戦後のわが国の教育改革にとって極めて重大な意義をもつこととなった」(仲新『日本現代教育史』p. 135.)「戦後教育改革の発となったこの報告書」(『資料日本現代教育史1』p. 17)など。

10) 仲前掲書、伊ヶ崎前掲書は1月4日要請とし、五十嵐前掲書は1月1日としている。なお、「アメリカ教育使節団報告書」序文の日付は「国防省に代って国務省が使節団派遣に事務を担当した時点を明らかにしているものとみることができる」(海後前掲書 p. 91)とする見解がある。

11) 海後前掲書 p. 88.

12) 同 前 p. 89.

政上における再編——直ちに行なうかあるいは長期にわたる行政の改革、文部省の改造、地方分権の諸問題について勧告する。(4) 日本復興における高等教育——この委員会は高等教育における図書館、資料館、自然科学実験室、博物館などの利用について、学生と教官の自由について、社会科学の方向を改めることについて、地域及び国の生活に積極的に参加することについて、これらの諸問題について勧告するであろう、を指す。この委員会構成と検討課題はアメリカ教育使節団に協力する「日本教育家ノ委員会ニ関スル件」(1946年1月9日 GHQ 覚書)で使節団の研究課題として提示されたもの、および日本側教育委員会が編成した4つの特別分科会の内容とほとんど同じである。このことは、教育改革の見通しが GHQ 内部で早くから検討され、「禁止的措置」の段階と「積極的措置」の段階が強い連続性をもっていたことを示している。

総司令部は使節団を迎えるにあたり2つの重要な仕事をしている。1つは CIE による“Education in Japan”(日本の教育)の作成であり、もう1つは文部省に「使節団ニ協力スベキ日本教育家ノ委員会」の任命を指令したことである。

まず、“Education in Japan”の作成経過と内容を見よう。この文書は現在も未公表であるが、海後氏によればタイプ写真版、133頁、(本文91頁、附録41頁)の小冊子で「使節団来日にあたって CIE の教育課が特に日本の教育についての資料を提供する目的をもって編集し、1946年2月15日に印刷を完了していた」¹³⁾ものである。総司令部や CIE が日本の民主化のために教育改革を不可避としていたことはすでに述べたとおりであり、そのため教育改革の基本方針をアメリカの教育関係者の訪日によって措定しようとしていたのである。しかもその時期は従来考えられていた以上に早く、周到な準備がなされ、同文書は「日本教育の事実を記しているようであるが、使節団員のために勧告の内容をつくりだせるのに役立たせる意図をもってまとめているとみられる部分が少なくない」¹⁴⁾のである。これだけ重要な役割をもったこの文書が現在もなお未公表であるのは問題である。当時も『朝日新聞』(1946年3月13日)が「日本教育のハンドブック」の見出しで報道したにすぎない。新聞報道は同書が「日本における教育改革の大事業は開始されたばかりである。試験的な青

13) 同前 p. 100 「編集方針は1936年までの日本の教育制度の発展、戦時中の変容、戦後、総司令部の教育復興の方策と目的を明らかにし、それを実現するための占領軍当局と日本の文部省の協議等について記述している」。その内容は

第1部 (PART I) 日本の教育制度 (The Educational System of Japan)

1. 日本教育の歴史 (History of Japanese Education) 2. 教育制度の監督 (Supervision of the Educational System <1937>) 3. 学校制度 (The School System) 4. 教育財政 (Educational Finance) 5. 教員 (Teachers) 6. 学校における神道 (Shinto in the School) 7. 教科書 (Textbook) 8. 体育 (Physical Education) 9. 学校督学 (School Inspection) 10. 教育用具 (Special Education Media) 11. 女子教育 (Women's Education) 12. 成人教育 (Adult Education) 13. 私立学校 (Private School) 14. 公務員官位階 (Civil Service and Court Rank) 15. 教育改造運動 (Reform Movement)

第2部 連合軍の日本教育統轄

1. 最高司令部の構成 2. 文部省の構成 3. 文部省による自主改革 4. 基本的な教育政策 5. 基本政策の実施 6. 教育指令の受諾 7. 米国からの教育使節団

附録 1. 教育指令 2. 図表と統計

14) 同前 p. 101.

写真は作られたが前途にはポツダム命令を完遂せねばならぬ慎重かつ苦難な道程が横たわっている。それは容易なことではないだろうと述べている」ことを紹介し、さらに「教育部（CIE—引用者注）の使節は日本教育制度を利用して、社会における自己意識と気品を取りもどすに必要なと思われる標準に従い、日本人の思想・生活行為の基礎的な型を与えるために改革を行うにある」¹⁵⁾と述べている。この文書は英文133頁の小冊子ではあるが、その内容は日本教育の歴史、学校行財政、教育内容、社会教育、教育改造運動など教育の全分野にわたる歴史的叙述から連合軍の教育統轄におよぶもので、さらに使節団『報告書』と内容上の共通性を多分にもつことを考えあわせるとその重要性が理解される。

つぎに、使節団に協力すべき日本教育家委員会の構成と「まぼろしの文書」¹⁶⁾といわれる日本側教育委員会の報告書¹⁷⁾について考察しよう。

総司令部は1946年1月9日付で「日本教育家ノ委員会ニ関スル件」の覚書を発して、米国使節団の研究課題とそれに協力すべき日本教育家の委員会を編成するように文部省に命じた。同覚書が指摘した研究課題¹⁸⁾と前年秋にCIE内部で構想した4特別委員会の類似については既に述べた通りである。

委員は上記の「諸問題ノ研究ニ使節団ヲ援助シ得ル資格ヲ有スベキコトヲ特ニ留意シテ」選ばれ、「(1) 教授及ビ教育行政ノ分野ト (2) 夫々異リタル程度ト種類ノ各教育機関ヲ代表ス」ることが求められた。

15) 『朝日新聞』(昭和21年3月13日)は「連合軍最高司令部11日発表によれば連合軍最高司令部民間情報教育部ではかねてアメリカ教育使節団の日本教育研究に資するため日本教育制度のハンドブックを準備した」と述べている。すでにアメリカ教育使節団は来日し、会議活動や調査活動を始めていた時期で、しかも本論で見たように作成されてからほぼ1カ月が経過しているので、ハンドブックの存在が公表されたのであろう。「日本教育制度のハンドブック」といっているが、その内容は歴史、制度から改革の問題点にまでおよんでいることは重要である。また、『朝日新聞』(3月18日)は「新教育勅語漢発か」の見出しで「連合軍司令部で作成したハンドブック『日本の教育』の中には教育勅語の内容が高度の儒教的道徳を含む」と内容の一部を紹介しているが、『アメリカ教育使節団報告書』が教育勅語について直接に言及していないことを考えあわせると、使節団内部でどのような議論がおこなわれたのか興味深い。

16) 伊ヶ崎前掲書は「機密の文書」(p. 33)とよんでいる。

17) 委員会の正式名称は総司令部覚代によって「日本教育家ノ委員会」であるが、報告書名は「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会の報告書」とよばれている(前掲注(1) p. 143, (3) p. 33 参照)。なお、同報告書は最近になって宮原誠一ほか編『資料日本現代教育史1』および伊ヶ崎暁生ほか編『戦後教育の原典2』に全文収録され研究上非常に便利になったが、宮原本は「6, 国語国字に関する意見」が全文脱落しているので注意。

18) 研究課題は次の通りである。

- A 「日本ニ於ケル民主主義教育」学科目, 学科課程, 教科書, 教師用参考書ニ映画ラジオ等ニヨル(視覚聴覚的)補助教育等ニ関スル献策ヲ目的トスル研究
- B 「日本ノ再教育ノ心理的部面」教育方法論, 言語ノ改革, 時宜モ失セズ且優先的ニ実施セラルベキ教育刷新, 学生生徒ノ創意ト批判的分析ノ発展並ニ教員ノ再教育ニ関スル献策ヲ目的トスル研究
- C 「日本教育制度ノ行政的再編成」即時且広範囲ニ互ル行政的刷新, 文部省ノ再編成並ニ地方分権ノ問題ニ関スル献策ヲ目的トスル研究
- D 「日本復興ニ於ケル高等教育」図書館, 記録保管所, 学術研究書, 博物館等ノ高等教育ニ於ケル利用, 学生生徒並ニ教職員ノ自由, 社会科学ノ再出発並ニ社会生活国家生活ニ対スル一層活発ナル参与等ニ関スル献策ヲ目的トスル研究

2月7日日本教育家の委員会の文部省内事務局¹⁹⁾が発足した。委員会は「文部省において人選し、司令部の承認をえたもの」²⁰⁾で29名が選ばれた。最初の委員の若干名が交替し、最終的には次の29名が選ばれた。()内は当時の職。

山極武則(東京都西田国民学校長), 有賀三二(東京都小平青年学校長), 沢登哲一(東京都立第五中学校長), 塩野直道(金沢高等師範学校長), 矢野貫城(明治学院専門学校長), 天野貞祐(第一高等学校長), 河井道(恵泉女子専門学校長), 星野あい(津田塾専門学校長), 上野直昭(東京美術学校長), 小宮豊隆(東京音楽学校長), 高木八尺(東京帝大教授), 柿沼晃作(東京帝大教授), 戸田貞三(東京帝大教授), 務台理作(東京文理科大学長), 南原繁(東京帝大総長), 鳥養利三郎(京都帝大総長), 小林澄兄(慶応義塾大学教授), 河原俊作(枢密顧問官), 安藤正次(元台北帝大総長), 柳宗悦(日本民芸館長), 小崎道雄(キリスト教牧師), 長谷川万治郎(評論家), 林癸未夫(早稲田大学総長代理), 城戸幡太郎(教育研修所教育研究主任), 熊本捨治(東京第一師範学校長), 倉橋惣三(東京女子高等師範学校教授), 大島正徳(在外邦人子弟教育協会理事), 落合太郎(京都帝大文学部長), 佐野利器(東京帝大名誉教授)

当時の『朝日新聞』によれば「教育民主化の線に沿って検討を加うべき基本的諸問題」として,

1. 教育理念の確立 1. 法令の整備断行 1. 教権の確立 1. 教育の機会均等化 1. 科学の振興をあげている²¹⁾。これは、同委員会の正式な研究課題ではないが、日本側の問題関心の所在を表わしているよう。

委員会は2月18日に第1回委員会を開いて使節団を迎えるべく協議をし、2月23日の第2回委員会で使節団の研究課題に即し、て4つの分科会に委員を配属した²²⁾。委員長南原繁、副委員長河原

19) 「文部省事務局」委員は、教育使節団事務局長 文部次官 山崎圭輔, 連絡部 参事官 中根秀雄, 業務部長 学校教育局長 田中耕太郎, のほか業務部次長, 参与8人で構成された。(『朝日新聞』昭和21年2月8日号)なお、同委員会が設置される以前に、文部省内に「教育制度刷新委員会」が設置されていたようである。(『戦後教育史への証言』p. 33)。

20) 海後前掲書 p. 86.

21) 浪本勝年編『第一次アメリカ教育使節団をめぐって——『朝日新聞』(縮刷版)より——』p. 122~p. 124. 一般に『アメリカ教育使節団報告書』とよばれているが、正式には『連合国最高司令官に提出された日本派遣アメリカ合衆国教育使節団報告書』(Report of the United States Education Mission to Japan submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers)である。

22) 各分科の所属委員は次の通りである。

第1分科会(日本における民主主義教育)

(主査)務台理作, (副主査)沢登哲一, (委員)有賀三二, 河井道, 佐野利器, 塩野直道, 山極武利, 柳宗悦, (兼務)熊本, 倉橋, 鳥養

第2分科会(日本の再教育の心理的側面)

(主査)安藤正次, (副主査)城戸幡太郎, (委員)長谷川才次郎, 山崎道雄, 小林澄兄, 倉橋惣三, 落合太郎, 上野直昭, (兼務)有賀, 小宮, 佐野, 沢登, 大島, 山極, 柳

第3分科会(日本の教育制度の行政的再編成)

(主査)河原俊作, (副主査)矢野貫城, (委員)天野貞祐, 熊本捨治, 大島正徳, (兼務)有賀, 星野, 林, 河井, 落合, 沢登, 塩野, 高木, 山極

第4分科会(日本の復興における高等教育)

(主査)小宮豊隆, (副主査)戸田貞三, (委員)林癸未夫, 星野あい, 柿沼晃作, 高木八尺, 鳥養利三郎, (兼務)天野, 城戸, 小林, 山崎, 務台, 上野, 矢野

(海後前掲書 p. 107 および仲前掲書 p. 141 を参照)

俊作のもとに、第1分科会（日本における民主主義教育）、第2分科会（日本の再教育の心理的側面）、第3分科会（日本の教育制度の行政的側面）、第4分科会（日本の復興における高等教育）の4分科であった。委員会は使節団来日以来その調査、討議活動に協力し、使節団の活動および報告書作成に貢献した。

アメリカ教育使節団が来日し、1カ月足らずの滞日後『アメリカ教育使節団報告書』を総司令部に提出したことはよく知られている。ところが、日本側教育委員会も意見をまとめて報告書としたが、「一部が米教育使節団に、一部が文部大臣を通して政府に提出された」²³⁾ものの公表されなかった。それゆえ、長年にわたって「まぼろしの文書」と呼ばれていたのである。その内容の検討は後述するが、この報告書はいつ頃作成され、いつ提出されたのであろうか。

作成、提出の時期については「2月中旬、検討の視点がすでに出されており、使節団来日以前に準備され、3月に入り使節団との会談中に、一部が使節団に、一部が文部省に提出されたものと思われる」²⁴⁾とするものが多いが、仲新氏は当時の『毎日新聞』記事から「3月25日以時報告書の作成に着手し、4月上旬に提出されたようである」²⁵⁾と推定している。これに関する海後宗臣氏の表現は微妙である。すなわち「この委員会は、使節団到着にあたって意見をまとめて報告書とし、これを使節団に提出して、審議の結果を文書によって示したのである」（傍点引用者）から、使節団訪日以前に基本的視点を準備し大筋の意見をまとめて使節団に報告書として提出し、それを審議して文書にしたのが「まぼろしの文書」と考えられ、そうすると当時の新聞報道とも時間的關係は合致する²⁶⁾。

日本教育家委員会の報告書は分科会、特別委員会で討議及びアメリカ側団員との意見交換の結果、6つの意見としてまとめられている。それは、1. 教育勅語に関する意見 2. 教権確立問題に関する意見 3. 学校体系に関する意見 4. 教員協会又は教育者連盟に関する意見 5. 教育方法問題に関する意見 6. 国語国学問題に関する意見である。この報告書の内容は、教権確立について文部省の権限を縮小して教育地方分権化をすすめる、学校体系について戦前の学制改革の遺産を継承した単一学校体系、教員養成制度の改革を提言し、教育方法について児童中心主義的な立場から教科書、教育課程の改革の必要性を説くなどの進歩性と、教育勅語については普遍的人間性の原理をも

23) 鈴木英一『教育行政』p. 165. 宮原前掲書も同じ見解をとっている。

24) 伊ヶ崎前掲書 p. 50.

25) 仲前掲書 p. 271.

26) 基本的には仲新氏の推定と一致する。『南日本新聞』（昭和21年4月3日）は「教育委員会の改革意見」の見出しで次のように報じている。「去る6日着京以来20余日に亘ってわが国教育の現状について全面的に調査を行った教育使節団は、去る30日マ司令部マーシャル参謀長に報告書を提出のうえ31日帰国の途についた（同日付で天候不順のため出発を延ばしたの記事あり——引用者）が、一行の滞在中その活動に協力して来た日本側教育委員会で報告書を提出するため既設の四部会のほかに去る二十五日以来 1) 新教育勅語渙発奏議 2) 学制改革 3) 国字改良 4) 教権確立 5) 教育行政機構改革の各問題毎に5特別委員会を設けて連日討論を重ねてきたが、このほど各部会、特別委員会ともにほぼ結論に到達したので、南原委員長の手もとで使節団と日本側委員との間に行はれた討論の議事録及び委員側の改革意見を報告書の形にまとめて数日中に安倍文相あて提出する予定である」として、改革の大意を「新教育勅語問題、学制改革、国字改正、教権確立と文政の地方分権」の項目で要約している。

りこんだ新しい教育勅語を奏請し、教員団体について自主的団体であることを承認しつつもその労働組合性を否定している点で進歩性限界をもつものであった。教育方法に関しては次々節で検討する。

それではなぜ報告書は公表されなかったのだろうか。この点について先行研究は慎重でほとんど触れていない²⁷⁾。日本側委員会の検討事項はその後この委員会が発展した教育刷新委員会の審議に実質的に引き継がれるのだが、未公表の理由はそのことと関連しているかも知れない。しかし、これはあくまでも推測なので未公表の確たる理由は現在のところ不明である。

III 『アメリカ教育使節団報告書』と『新教育指針』について

アメリカ教育使節団の要請と来日の経過は同報告書「まえがき」にも略述されており、前節でもふれたように先行研究も詳細に分析している。

ジョージ・D. ストッダード、ニューヨーク州教育長官（略歴—アイオア大学教育心理学教授、アイオア児童福祉研究所長、ニューヨーク州立大学長、イリノイ州立大学長²⁸⁾）を団長とする一行27名の使節団は1946年3月5日、7日の両日に来日した。27名のメンバーは教育学者、教育心理学者のほか、教育行政官、全米教育協会事務局長や労働団体の代表などそれぞれ各界の一流の教育専門家であった。使節団は来日以来、日本側教育家委員会のメンバーと会い、教育問題全般にわたって事情聴取、協議、意見交換を重ね、さらには各分科会毎に学校見学を行なった。この結果、使節団報告書が作成され、3月31日付けをもってストッダード団長よりマッカーサー総司令官に提出さ

27) 伊ヶ崎前掲書は論拠を示していないが「国民の眼から意識的に秘匿されてきた」(p. 21)としている。唯一未公表の理由を推定しているのが『戦後教育史への証言』で、それによると「意地の悪い推測をすれば、使節団やCIEのメンツから建議書をオクラにしたのではないだろうか。文部省に提出された建議のコピーは20余年という長い時間の重みに対し、文書庫の奥深く眠っているはずである」(p. 43)という。

28) 海後前掲書 p. 92~94, p. 98 参照。同書によれば4分科会に所属したメンバーの氏名と職業は次の通りである。分科会に所属せぬ団員及び団長はすべての分科会に関係した。

1. 教育行政一般分科会 <委員長>A. J. ストッダード(フィラデルフィア教育長), <委員>E. イビー(産業組織会議研究教育部長), W. E. ギブンス(全米教育協会事務局長), F. G. ホッホワルト(全米カソリック教育協会委員長), E. B. ノートン(アラバマ州教育局長), P. A. ワナメーカー(ワシントン州公立学校教育長)
2. 教員養成及び教授法分科会 <委員長>G. W. ディマー(中央ミズリー州立教育大学長), F. N. フリーマン(パークレイ・カリフォルニア大学教育学部長), <委員>H. ベンジャミン(連邦教育局国際課長), E. R. ヒルガード(スタンフォード大学心理学部長), W. C. トロウ(ミシガン大学教育心理学教授), E. B. ウッドワード(ジョージア州教育長)
3. 教育課程、教科書分科会 <委員長>I. L. キャンデル(コロンビア大学比較教育学教授), <委員>L. カルノフスキー(シカゴ大学、図書館学大学院副学部長), G. S. カウンツ(コロンビア大学教育学教授), Ch. S. マクロイ(アイオア大学体育学部教授), Ch. S. ジョンソン(フィスク大学社会学教授), T. V. スミス(シカゴ大学哲学教授)
4. 高等教育分科会 <委員長>W. コンプトン(ワシントン州立大学長), <委員>R. J. デフェラリー(カソリック大学事務局長), V. C. ギルブススリープ(バーナード大学学部長), M. M. ホートン(ウェスリー大学学長), D. H. スチーヴンス(ロックフェラー財団人文学部長)。所属のない団員とはG. T. ボールス(国務省東洋課長), P. スチュアート秘書長, J. アンドリュース連絡将校。総計27名のメンバーである。

れた。そして、4月7日付正式に公表された。この報告書作成にあたって、CIEの“Education in Japan”（日本の教育）が基礎資料を提供し貢献したこと、日本側教育委員会の報告書が同時並行的に作成されたことは既述の通りである。

この報告書は、「前がき」「序論」につづいて、第1章「日本教育の目的と内容」、第2章「国語の改革」、第3章「初等および中等段階における教育行政」、第4章「教授法および教師養成教育」、第5章「成人教育」、第6章「高等教育」²⁹⁾から構成されている。この報告書に示されている思想は、「全体的にみて『個人の価値と尊厳』の上に、人間を国家の手段としてではなく、それ自体目的とする人間観に立ち、子ども（生徒）と、その興味を中心に据え、一人ひとりへ可能性を発達させることを教育と考えるその思考は、人格の尊厳とその自己目的性を主張する近代的人間観につながり、『子どもの発見と子どもの権利』を中心とする近代教育の思想の系譜につながるものであることを示しているが、同時にそれは、20世紀の世界的な新教育運動に共通する児童観と教育観の提示であった。アメリカではそれを担ったものが、デューイとプログレッシブズの運動であったことはいうまでもない。このような歴史的系譜につながるこの報告書に示された諸原則を端的に表現すれば、それは第一に『教育の自由』の原則であり、第二に『教育の機会均等』の原則として集約できよう³⁰⁾と要約される。報告書で示された教育改革の理念及び提言の数々が教育刷新委員会（後に教育刷新議会）へ審議、建議を経て、具体的な教育改革として実現したことはよく知られている。提言の検討は教育方法に関する部分を中心に次節で行なう。

最後に、第4番目の史料『新教育指針』の作成経過を見よう。同書は現場教師に与えた影響力という点では『アメリカ教育使節団報告書』をこえるものである³¹⁾。

29) 訳語が統一されていないので原文を示しておく。Chapter I The Aims and Content of Japanese Education II Language Reform III Administration of Education at the Primary and Secondary Levels IV Teaching and the Education of Teachers V Adult Education VI Higher Education

30) 山住正己、堀尾輝久『教育理念』p. 229.

31) 『アメリカ教育使節団報告書』にふれて教育学者宗像誠也は「昭和21年3月、アメリカ教育使節団報告書をはじめ読んでときの感激を忘れ得ない。私は涙を落しながらむさぼり読み、そして日本の教育はこれで解放されたと感じた。戦時中、教育科学研究会の会員として、弾圧をしのんできたものの一人たる私としては、無理もなかったと思う。全篇をつらぬく高らかな自由の主張に胸をおどらせ、今や日本でこんなすばらしいことが考えられていていいのだ、と自分に言いきかせた」（東京大学教育学部教育行政学科編『アメリカ教育使節団報告書』）と書いている。現場教師であった金沢嘉市氏は「当時相前後して、占領軍から民主化のために新しい勧告が出されてきたが、その中でも深い印象として残っているのは、昭和21年3月に来日したアメリカ教育使節団の報告であった。そこには日本教育に新しい改革と民主主義教育への示唆があった」（『ある小学校長の回想』p. 55）と書き、同じく師井恒男氏も「毎日の授業を、具体的にはどのようにすすめていくのか——わたしのまえにあるのは、慣例のままの授業と渉外局関係の指令通達であって、具体的にどのように、どうするかは、自分自身によって創りだしていかなければならなかった。21年4月発表された『アメリカ第一次教育使節団報告書』は日本の教育に対する鋭い指摘として受けとった。『アメリカ人だけで書けるはずがない。日本の教育の実情を熟知していて、いままですら苦労してきただれか日本の教師か学者の進言があったのにちがいない』と考えたほど、わたくしたちは、戦前戦中の教育行政や教育界をふりかえって、その内容に同意するのだった。（『教師にとって愚直とはなにか』p. 114）と書いている。それに対して『新教育指針』は、昭和21年5月に文部省が新教育手引書として全国に配布し、教師や学校での自主的な研究、討議をよびかけており、普及した度合は前者は後者におよばない。

『新教育指針』は「文部省が独自に作成した民主的文書として最初のもの」³²⁾ (勝田守一)「日本国憲法, 教育基本法として展開する民主的教育価値がすでに明確に述べられている」³³⁾ (鈴木英一)と高く評価されている。勝田氏が「文部省が独自に作成した」といい, 鈴木氏が「民主的教育価値がすでに述べられている」のは一体なにを指すのであろうか。ここでは作成の経過を中心に見よう。

同書は, 4分冊計147頁, 附録25頁であるが, 発行は次のように別かれている。第1分冊 第1部前編 新日本建設の根本問題〔第1章より第3章まで〕昭和21年5月15日発行。第2分冊 第1部前編〔第4章より第6章まで〕昭和21年6月30日発行。附録 マッカーサー司令部発教育関係指令 昭和21年7月15日発行。第3分冊 第1部後編 新日本教育の重点〔第1章より第7章まで〕昭和21年11月15日発行。第4分冊 第2部新教育の方法 昭和22年2月15日発行。最も早いもので1946年5月15日発行となっているが, 実際には「その編集は昭和20年秋から企画されたようである」³⁴⁾。しかも, その執筆は「最初の草稿は, 文部省外の教育者, 教育学者に委嘱されたというが, その後文部省で書き改め, 内容表現をわかりやすく, CIEの教育課員の指導と示唆を受け修正されたといわれる。」³⁵⁾

このように, 発行こそ『アメリカ教育使節団報告書』よりも遅れているが, 編集方針が1945年秋

32) 宗像誠也編『教育基本法』p. 50. なお, 勝田は同文書の評価に関して「理論的に一貫性をもっているとはいえないし, 戦争責任論をなどに問題点もあるが」と注釈を加えている。

33) 鈴木前掲書 p. 146.

34) 仲前掲書 p. 127. 海後前掲書は「1945年12月19日, CIEは文部省に対し, 新教育推進のための教師への教育指導者を編集することを指示した」(p. 69)としている。

35) 海後宗臣「教育」, 矢内原忠編『戦後日本小史』下, p. 512. 執筆過程については『戦後教育史への証言』が次のエピソードを紹介している。「まるで子どもの読物みたいにアホらしいほど親切なのは, この原稿に目を通したCIEのバーナード少佐のせいだ。バ少佐は石山氏から原稿をもらおうと, すぐジープを飛ばして千葉や埼玉に出かけて行って学校に飛びこみ, 女の先生などをつかまえて原稿を読ませた。わからない箇所があると, そこに赤線を引き, すぐとって帰して石山氏に書き直させる。かんでふくめるような表現の『指針』になるはずである」(p. 45)。また, 稲垣前掲書は「注目すべきことは, このガイドブックは官製ではなく, 教師の創意をもって編纂されねばならぬというたてまえから, 『現在の最も大きな障害は何か, 何が一番知りたいか』などの意見をひろく全国の教師から求めていたことである」と述べている。

実際の執筆は, 同書「はしがき」に「はじめ省外の権威者をわずらはして草案を得たのであるが, マッカーサー司令部と相談の結果, その内容及表現を, できるだけ, やさしくわかりやすいものとするために, 省内で書きあらため, 本省の責任において出すことにした」と述べているが, 草案が大幅に書き改められたようである。執筆者は「だれだれであるかは必ずしも明確でないが, 石山脩平, 青本誠四郎, 武政太郎の諸氏が関係していたことは確実である(海後宗臣氏よりの聞き取りによる)」(稲垣前掲書 p. 145)とされているが, 『毎日新聞』(昭和21年2月5日)によれば, 「内容執筆者は, 現実の認識と国民性の反省(東大助教授海後宗臣), 人間性の尊重(東大教授金子武蔵), 宗教・哲学・科学の世界化(慶大教授松本正夫), 社会生活と自由(東大教授大河内一男), 民主主義の徹底(文部省学校教育局長田中耕太郎), 軍国主義及び極端なる国家主義の排除(同右), 平和的文化国家建設と教育者の使命(大河内一男)」、後篇については「個性尊重の教育(東京文理大教授武村太郎), 公民教育の振興(大河内一男), 女子教育の向上(伊福部淑子)となっており, 他に明星学園及び児玉中学で行っているディスカッション・システムの体験を収録している」と報道している。これは報道の時期から考えて文部省の責任で「全くかはった形で出された」(「まえがき」)『新教育指針』の草案となったものであろう。どの点がどのように書き変えられたかは不明であるが, 同書後編の「新教育の方法」に関する部分は2月段階ではいっていない。

からはじめられ、2月中旬に一応の完成を見たとすれば、その内容の検討にさいして、“Education in Japan”（日本の教育）と日本側教育委員会の『報告書』との関連性を重視しなければならない。1945年秋に準備されたと考えるのは『新教育指針』が「直接的には報告書（アメリカ教育使節団—引用者注）を基調としたというより、四つの教育指令に即した解説が行なわれている」³⁶⁾とする見解、同書の内容が1945年新教育講習会での文部次官あいさつと共通性をもっていることにもとづく。作成の時期は「昭和21年2月初旬には一応内容が完成していたようである」³⁷⁾と考えられ、当時の新聞にも「先生へのガイド・ブック」「新しい教授要目」³⁸⁾と呼ばれて同書が紹介されている。

同書の内容は以下の通りである。

第一部 前篇 新日本建設の根本問題 第1章 序論——日本の現状と国民の反省、第2章 軍国主義及び極端な国家主義の除去、第3章 人間性・人格・個性の尊重、第4章 科学的水準及び哲学的・宗教的教養の向上、第5章 民主主義のてっ底、第6章 結論——平和的文化国家の建設と教育者の使命、後篇 第1章 個性尊重の教育、第2章 公民教育の振興、第3章 女子教育の向上、第4章 科学的教養の普及、第5章 体力の増進、第6章 芸能文化の振興、第7章 勤労教育の革新

第二部 一新教育の方法— 第1章 はしがき—第二部のめあて、第2章 教材の選び方 附参考資料、第3章 教材の取扱い方、第4章 討議法について、附録1、討議法の実例 附録2、参考書籍。

附録 マッカーサー司令部発教育関係指令

このような内容が常用漢字1134字の制限内で、具体的な実例をまじえて、かんで含めるような表現で書かれている。同書は、教育に関する4大指令が「日本の新教育のありかたをきめる上に、きはめて大切なものである。本書の内容はこれらの指令と深い結びつきをもって記されている」（まえがき）とことわって、さらにその目的を「本省（文部省—引用者）は、ここに盛られている内容を、教育者におしつけようとするものではない。したがって教育者はこれを教科書としておぼえこむ必

36) 鈴木前掲書 p. 146.

37) 仲前掲書 p. 128.

38) 同前 p. 128 には『毎日新聞』昭和21年2月5日付で「文部省では新しい事態に即応した教育の基本方針を明示するとともに、併せて今般教科書の使用を禁止せられた修身、歴史、地理の教授方針をも指示したガイド・ブックを発行すべく石山教科書局第二編輯課長の元で立案中であったが、このほどマッカーサー司令部との折衝を終り原稿もまとまったので、2月中旬には印刷を終り全国の先生達の手元に届けられることになった。」という記事が紹介されている。『南日本新聞』昭和21年2月20日付でも、「全日本再教育報告書」の見出しで、CIE 局長ダイク代将が過去4カ月の占領下の教育政策について報告したなかで、「文部省は戦時の教義鼓吹の主体であった邪悪な参考解釈書を廃し、新しい教授要目を準備している。教科書の内容および教授方法については日本の教師は伝統的にこれらの要目に頼っているのである。新要目においては教師をして教育目的及び学校機能を再興させるよう基礎目標を設定し特定の学習について指示したものである。（中略）新要目は普通の国民学校教師にも判る口語体で書くはずである」と報じている。いずれの記事も『新教育指針』の名まえを出していないが、内容はそれに間違いないとみてよい。『毎日新聞』によれば「差当り150万部を印刷して全国の学校へ配布し、1校に3部から5部ずつ自由意志で購入するよう指示することになっている」（仲前掲書、p. 128）という。

要もなく、また生徒に教科書として教へる必要もない。むしろ教育者が、これを手がかりとして、自由に考へ、批判しつつ、自ら新教育の目あてを見出し、重点をとらへ、方法を工夫せられることを期待する」と述べている。

以上のように、4文書は1945年9月から翌46年3月までの約半年の間に作成され、しかも戦後教育改革の基本的方向を示した重要な役割を果たしており、それぞれが相互の関連をもちながら作成されていったと考えられる。作成過程の相互関連性は今日の研究においてもなお十分に解明されていないが、次節では教育方法に問題を限定しながら相互の関連を分析してゆこう。

IV 基本文書の教育方法観をめぐって

すでに述べたように、占領軍による1948年10月から12月にかけての教育に関する4指令は否定的、禁止的な措置であった。すなわち、従来の超国家主義的、軍国主義的な教育の停止と内容の除去を中心とする指令である。ところが、そうした困難な時期にもわが国の自主的な教育改革の動きが芽生えはじめていたのである。『日本カリキュラムの検討』によれば、「① 師範附小を中心とする新しい学習指導法の研究 ② 自発的学習の研究」があり、前者は「戦後直ちに即ち20年10月に開始されており」後者は「主として新潟県を中心として翌21年10月から始まっている」と述べ、これらの動きが「日本カリキュラム改造の歴史に注意されるべき最初の、そして大切な主流となっている」と位置づけている。さらに、その特徴を「(イ) 如何に教えるべきかを問題とする改造があった」「(ロ) 児童の自発的活動を重んじようとした」と性格づけている³⁹⁾。これら師範附属小の学習指導法の研究法はその歴史を大正期の教育改造運動にもとめることができ、奈良女高師附属小、明石女子師範附属小、私立成城小学校、自由学園など当時の教育改造運動の中心校が、戦後の教育改革においても早いスタートをきっているのである⁴⁰⁾。しかし、その改革の内容は上述のような特徴をもっており、それがまた改革を教育方法のレベルにとどめるという限界をもっていた。

また、教育実践に直接に結びつかない分野においても教育改革の動きが起っている。1945年11月20日付で文部省がまとめた「画一教育改革要綱」は、従来の日本の教育方法が「封建的形式主義、権威主義ノ惰性、残滓ト欧米諸国ニ対スル後進性ノ急遽ナル挽回ノ為」に「高度ナル国家的統制ト

39) 東大カリキュラム研究会『日本カリキュラムの検討』p. 54～55.

40) こうした教育改造の歴史については『アメリカ教育使節団報告書要解』の「教育方法」の項を執筆した梅根悟氏が「日本の進歩的な教育者たちが、あらゆる不利な条件のもとで、勇敢に新しい教育方法の開拓に努力してきたという事実は、これもまた世界的な関連において考えなければならないことであって、この点をまず報告書が指摘していることは、日本の新教育運動が決して終戦後に突如として、殊にアメリカの輸入品として降ってわいたものではなくて、案外過去の歴史をもっており、一面においてその復活あるいは発展であると考えられることを教えている」(p. 325)と書いている。さらに続けて、及川平治の動的教育論を中心にした新教育の研究と実践をとりあげ、「たとえば『学習とは自我の要求を満たさんがために、その要求を満たす仕方、すなわち活動系統を自から構成する過程なり』というように定義をし、子供は知識を容れるところの袋でも容れ物でもない、したがってこの活動を伝達するには、子供に活動させなくてはならないというようなことを、しばしばのべている」と、同報告書の趣旨と合致することを指摘している。

画一化」されていたことを確認し、教育方法に関して次のような提言をしている。

- (1) 「教科ニ関スル画一性ヲ破棄」する。
- (2) 「教授方法」の改革を行なう。「生徒ノ自発的学習並ニ自治訓練」を促すような方途を講ずる。
- (3) 略
- (4) 「教授要綱・要目」は「極度ニ簡素化」する。
- (5) 略
- (6) あらゆる教育過程で「個別指導ノ方途」を講ずる。「教育内容特ニ一斉教授ノ内容」を簡素単純にして「生活指導並ニ研究」のための時間と機会を豊富にする⁴¹⁾。

この提言は標題が示すように画一的な教育方法（教授法にとどまらない）批判であり、この動きは早くから出てきている。1945年10月15日～16日、東京で開催された新教育方針中央講習会で前田文相は「人を一様の型にはめる極度の画一主義は往々にして人の思考力推理力を奪ひ、その結果軍国主義の温床になりやすい……できるだけ画一主義を改め一定の教育方式の範囲に於て、各教育機関及び教師は、それぞれ自発的に工夫創意を施す余地を持ちうるように……」⁴²⁾と述べ、大村文部次官も同趣旨のあいさつをしている。新教育の受けとめ方が主として教育方法を中心とするものであったことが特徴的である。もちろん、公民教育や科学教育重視の立場からその内容を再検討する動きもないわけではなかったが、敗戦直後の「禁止的処置」の時期に、占領軍が軍国主義的教育の除去を主眼としていたのに対し、日本側はそれを教育方法のレベルで受けとめていたことに注目すべきである。つまり、敗戦後の日本の教育の方針を前者が教育制度、内容を軸にした処置を指令したのに対して、日本側は当初教育方法の改革を中心に受けとめているのである。この対応のコントラストが教育勅語の処理をめぐる問題、『アメリカ教育使節団報告書』、『新教育指針』の叙述内容を特徴づけることになるのである。

アメリカ教育使節団を迎えるにあたって、CIEが英文“Education in Japan”（日本の教育）を作成し、その内容が同使節団の『報告書』内容に大きな影響をおよぼしたことはすでに見たとおりである。では、“Education in Japan”は教育方法に関してどのように述べているのであろうか。全体の叙述形式がそうであるように、過去の日本教育のあり方を鋭く批判している。

因習的な日本の公立学校においては、教育方法は高度に画一化（standardized）されていた。合衆国ではどんな伝統的な学校でも多様性という特徴があるが、それが全く見出せないのである。教師たちは、教材の選択や編成を決める自由を許されていなかったといってよい。かれらはこれこれの期間に習得されるべき教材の概要を与えられた。そのとおりにやっているという報告を定期的に出すこと（periodic reports of compliance）もまたすべての教師が従うべきこととされた。

〔教育課程の画一性〕

41) 稲垣忠彦、肥田野直編『教育課程 総論』p. 66～68 参照。

42) 『近代日本教育制度史料』第19巻 p. 492。

内容教科 (The content course) では暗記して憶えること (rote learning) が強調され、教授法もそれにみあったものとされていた。このことは教育に対する日本の概念によって説明されうるであろう、もっとも上級学校への入学試験が生徒に事実的知識をつめ込むように教師たちに圧力をかけてはいたのだが。入学試験をうけても上級学校への入学を許可されるのはほんのわずかのものでしかない。その結果、上級学校への入学競争はたいへんきびしかった。教師が上手にやったかどうかはこうした試験にパスした生徒の数で測られることがしばしばであった。〔記憶中心主義〕

日本社会の封建的性格は師弟関係に反映されていた。習慣的に教師は権威があり生徒は文句なしに教師を信頼しこれに従うものとされた。そのかわり、教師たちは生徒の福祉に親のような関心を示した。戦争中、軍国主義者たちはこの関係を利用して、学校はしばしば小軍国 (small military installation) に類似せしめたのであった。〔師弟関係の前代性〕⁴³⁾

日本の教育を前近代性、封建性の視点からこの批判が展開されていることに注目しよう。教育課程の画一性や師弟関係などがこれらの視点から批判される場合、教育内容そのものやそこで形成される子どもの認識、行動能力よりも、教育の制度、方法が批判の対象となりやすい。こうした傾向は同文書が下敷きになったとされる『アメリカ教育使節団報告書』にも反映している⁴⁴⁾。また、同報告書は教育方法に関する提言を第4章「教授法と教師養成教育」を中心におこなっている。しかし、第4章の内容の中心は教員養成問題であり、「教授法」に関する叙述は少ない。むしろ、第1章「日本教育の目的と内容」の部分から教育内容批判と関連ずけて読みとる以外にない。

同報告書は「教授法および教師養成教育の改革は、全般的な教育の改造と同様な目的をもっている」と第4章冒頭に述べて、旧制度の支配のもとでは「教師たちは何を教えるべきか、またいかに教えるべきかを厳密に命ぜられていたのである。授業は全体的に見て、形式的で決まりきった型のものであった。指令された内容と型式から少しも外れないように、視学官たちは印刷された教授要旨が、厳重に守られているかどうかを見とどける義務を負わされていた」という。上述の“Education in Japan”と同趣旨の歴史認識であることは言うまでもない。

これらの批判が戦前の教育の一面を鋭くとらえていることは否定できないが、前近代性・封建性という批判視点が問題の本質をずらせ、教育内容に対する再吟味を含まない教育方法批判ともなっているのである。稲垣忠彦氏は“Education in Japan”が教育内容の項目を欠くのは日本側教育委員会の『報告書』と同一のスタイルであることを指摘している⁴⁵⁾。しかし、後の教育改革に実際の

43) 稲垣前掲書 p. 106~107. 注13) で見たように、同書には教育方法の項目はない。ここに重引したものは、第1部第5章「教師」のうち「C. 教授法」に関する部分がある。なお、ほぼ同じ個所が伊ヶ崎前掲書 p. 30 に引用されているが、訳文が若干異っている。

44) 海後前掲書は、“Education in Japan”が「日本の学校における教授法が一斉教授によって形式化していることを、とくに方法問題としてとりあげ、教授方法全般についての改革を要するものであると読みとれるように記している」(p. 101) と述べている。この段階で CIE 内部は、教育内容・理念と深く結びついた教育方法の問題を切り離れた形でとりあげようとしている。

45) 稲垣前掲書 p. 106.

な影響力をおよぼした点でいえば『アメリカ教育使節団報告書』の方を重視させねばならず、同報告書においても、一見各教科の内容にふれられているかに見えながら、内容と方法が相関的にかつ体系的に述べられていない点をこそ問題にしなければならないだろう。“禁止的措置”の時期において、占領軍が教育内容のレベルで、文部省が教育方法のレベルで問題の核心をとらえていた図式が、教育民主化のなかで新しい教育内容を構想せねばならない段階におよんで、両者ともに教育方法のレベルに中心が移行していった。それは、CIE 側にも新しい教育内容に関する明確な見直しが存在せず、各教科の内容編成の基本的視点を歴史的総括から導き出すか、児童の興味・個人差など一般原則の提示にとどまらざるをえなかった状況を反映していると考えられる。

戦後初期の教育内容・方法史において社会科教育が中核的な役割を果たしたことは一般に認められている。この構想が『アメリカ教育使節団報告書』の「公民教育の授業の実施提案」(第4章 教授法と教師養成教育)から生まれたこともよく知られている。同報告書は、民主的な教授法—生徒の個人差を認識し、個人の可能性の発達に力点をおく教育的立場にたって、民主主義的な行動や経験を通じて学習させる—の概念をより明確にするために、「その実例というのは、日本において修身、時には“公民”と言われているもので、合衆国において“社会研究”の一部になっているものである。それは、政治学、経済学、社会学、倫理学を含み、学習者の成熟度に適応させてある」例をあげている。社会科教育の成立過程をここで論ずる余裕はないが⁴⁶⁾、教授法の概念を明示するために「社会研究」の例があげられていることに注目すべきである。なぜなら、上述したように4基本文書に共通する教育内容論の不在ないし不十分さが教育方法論で代替されており、そうした特徴が戦後教育方法史の基本方向に影響をおよぼしていると考えられるからである。

教育内容論を欠いた教育方法論を中心とする改革の方向は、日本側教育委員会『報告書』および『新教育指針』において最も顕著に見られる。その分析に移ろう。

両文書の作成過程に見る文書の性格、読者の対象の違いなどは重要ではあるが、それでもなお教育方法に関する部分では両文書の相関関係が特に著しい。

まず、日本側教育委員会『報告書』は、「教育方法問題に関する意見」のなかで「今や我国教育全面の刷新が企図せられる時、教育制度、学校体系等と共に、教育の方面も亦全面検討を必要とす

46) 社会科の授業開始は1947年9月であるが、文部省が授業開始にあたって『学習指要要領』(一般篇)『同社会科編』I, II を刊行して、その内容を詳説せざるをえなかったところに当時の混乱の大きさがうかがえる。なお、社会科教育の民主的な取組みも各地で見られる。石橋勝治『戦前戦後を貫く民主教育実践の足跡』のなかで「教室の子どもたちはこのみじめな生活に悩まされ、話題といえばその毎日が食糧の買い出しや、インフレ、飢餓、失業の話であった。学校には弁当を持ってこれない子どもや、弁当箱におかゆや雑炊をつめてくるものや、さつまいもの弁当を持ってくる子どもも多かった。……子どもたちにこの社会の現実生活を直視させ、これを検討して事実をたいする正しい認識をもたせ、生き方を教え導くことこそが教師の役割である。修身や日本歴史の授業は停止された。そのかわりに、この社会の現実を内容とした『社会の学習』こそが必要であると考え、わたしはここに戦後はじめての『社会科教育』『民主主義的教育』を開始したのである。……後になってわが国にアメリカから社会科が輸入された。これはわたしの実施した時とは時期的にも異なったもっと後のことであり、内容的にも本質的にも異なるものである」(p. 307~308)と書いている。石橋の実践には、「社会科」教育の内容と方法との緊張があることを見落すわけにいかない。

るが、特に新日本の民主的国民性格のために、児童生徒の自主性と社会性と、そのために必要な自発的能動的性格を發展強化せしむべき方法の研究は最も急務である」(緒言)として、次のような内容の提言をおこなった。

1. 緒言
2. 教育方法刷新のための基底観念
 - (1) 教師の教育活動の主眼点の置きどころとしての児童と教材
 - (2) 教育活動の場としての学校観—単なる教育の場所か、教育機能の場か
 - (3) 教育方法の用具としての教科書観
3. よき教育方法実現のために
 - (1) 教師の就任前教育及就任後再教育における教育心理学の重視
 - (2) 学校経営における教育方法的諸施設の充実
 - (3) 学校外諸社会教育施設との連絡とその組織的活用の重要
 - (4) 児童の学習態度そのものを指導する諸方法の採用
4. 正しい教育法の実現に対する障碍の除去
 - (1) 学級児童数の過多
 - (2) 教科課程の画一
 - (3) 試験による成績順位及入学資格の徹廃
 - (4) 教育方法の用意なき教師の無資格
 - (5) 教師の過労問題

以上のように、民主的な教育方法の原理を示したものである。これと『アメリカ教育使節団報告書』の教育方法に関する部分とを比較すると、前者は教育方法を子どもへの教授活動を軸に学校観、教科書観の改革をふくめて幅広く展開しているのに対し、後者は叙述こそ少ないが「教師の自由」を軸にしている点で対照的である。教育改革の主体者である国民、とりわけ教師の自由こそが彼らをしばっていた戦前教育の桎梏から解放し、教授要目や画一的な一斉教授の呪縛から自由にすると考えられていた。日本側教育委員会『報告書』のように、教育方法全般にわたる課題をとりあげてこそいないが、アメリカ教育使節団の『報告書』は問題の本質を簡潔に指摘しているといえる。

『新教育指針』の第二部は、新教育の方法と副題が付けられ、そのねらいは「学校教育全般を通じて、民主主義を徹底するにはどうしたらよいか、そのためにはどんな教材を選んだらよいか、またその教材の取扱にはどんな方法がよいか、さういふところにめあてを^(ママ)おいて編修しなほした」(p. 111)と書かれている。この部分は全4分冊のうち最後に刊行されたものであるが、戦後教育の方向や内容が十分に明らかにされず、現場でも混乱が起っていた時期であったから、新教育の内容と方法に渴望していた多くの教師にとっては待望の書であった。その内容は、

第2部 新教育の方法

第1章 はしがき—第二部のめあて

第2章 教材の選び方

附, 参考資料

第3章 教材の取扱い方

第4章 討議法について

附録1. 討議法の実際

附録2. 参考書籍

となっている。この第2部は当時の学習指導の展開に大きな影響力をもち、具体的な教材や教育方法として時事問題の取扱いや自主的学習、協同学習などの展開のしかたや注意を述べ、討議法については特別の1章を設けて詳説している⁴⁷⁾。同文書は「はしがき」にも言うように民主主義を徹底するために学校教育はなにをどのように取組むべきかを示したものであるから、『アメリカ教育使節団報告書』で示唆された原理を日本の教育現実に照応させながら展開したものといえる。内容の面では次に述べるように日本側教育委員会『報告書』と共通性が多く、教育方法の具体的な内容に関しては日本側の自立性を十分に想像させるものである。

それではどのような点で両者は共通性を持つのであろうか。

第1は、教育方法の重要性を強調している点である。教育内容論の不十分さは既に指摘した通りであるが、それを補うかのように教育方法の革新を重要視している。すなわち、「教育の効果は、教材の取扱い方すなわち教授の方法によって、左右されるところが大きい。そして教授の方法を大きく方向づけるのは、児童に対する重点のおき方如何である」(『新教育指針』<以下①と略記> p. 122)「教育の効果は教育の方法によって初めて実現せられ、その方法は教育効果の重点の置き方によって異らねばならぬ」(日本側教育委員会『報告書』<以下②と略記> p. 151)と述べている。教育方法の革新はいかなる原理にもとづいて行なわれるべきか、が次の共通性となる。

第2は、子どもの個性や心理的な発達に着目して教育方法は展開されるべきことを強調する。「児童の個性を尊重し、これを十分にのばすことを、目あてにしたのであるから、重点を児童の生活活動においた方法が工夫せられねばならない」(① p. 122-123)、「児童の生活活動の教育に主眼点をおく場合には、教師の内心と方法的工夫は、強く児童に向けられ、又児童の教育心理的法則によって考慮せられ……」(② p. 150-151)という。

第3の共通点となるべき方法原則は生活中心学習である。「いままで日本の学校でよく見られた

47) 仲前掲書 p. 130 参照。同書は「この『新教育指針』は、後年しばしば問題とされるようになったといわゆる『戦後新教育』の展開に大きな役割をはたし、またその性格と内容がここには端的に示されている。その意味で『戦後の新教育』の功罪が論議される際には基本的な資料の1つとして重要な位置を占めている」(p. 131)と述べて、内容面での影響力の大きさを位置づけている。

また、稲垣忠彦氏も「第二部」の性格を「使節団報告書が『社会研究』を中心に提案した『生活学習』を、教育課程全般に広げたのは、さきの日本側教育委員会報告書とこの『新教育指針第二部』だったのではないかと思われる。つまり日本側教育委員会の報告書は『生活本意の学習』を唱えたが、これこそ『民主主義』を教育において実現する方途なのだという正当化の論理を提供したのが、この『指針』の『第二部』なのである」(『教育課程』p. 139)と位置づけている。

方法ではいけない。つねに児童の生活に結びつけ、生活を通して、生活の中から体得させるようにすべきである」(① p. 115), 「……その環境的機會を具備するところに、学校の教育性が認められるのであり、そこでこそ児童が自己の生活活動で自己の生活活動を教育する教育方法が実現される」(② p. 151) といい、生活本位の学習を通じて民主主義の諸価値が認識と行動において獲得されるとする。

第4は、心理主義である。「児童の生活に即した取扱いをするには、児童の生活調査及び個性調査、常に注意ぶかき児童生活の観察とともに、教育心理学的原則を心得ていることが必要である」(① p. 124), 「教育心理学は教育の実際経験を基礎としてこそ研究を周到ならしめ得るものである性質から、就任後の教師再教育において、大に力を入れられるべきである」(② p. 152)。

第5は具体的な学習方法である。「教材の取扱い方— (1) 児童の生活と興味に即して取扱うこと、(2) 自主的学習、(3) 協同学習、(4) 直接指導より間接指導へ」(① p. 123-125), 「児童をして、自ら働き、自ら研究せしめると共に、児童相互の間に、よく語り、よく聴き、よく交渉し、よく協力し、よく助けられ、斯くして、自主的社会的、自発的能動的、性格の発展を養うのであり、そのために作業、殊に合同作業、グループによる共同学習、討論による相互研究、自治的集団活動等の教育方法が有効なることは言を俟たぬ」(② p. 153)。

第6に、こうした教育方法の改革を実現していくために学校観の転換とその条件整備について述べている。「ある一定量の知識を与へることに重きをおかれたいままでの教育では、教師の直接指導が重んぜられたため、学校や教室は、ただ教育を行ふ場所たるの役目しか與へられなかった。したがって黒板といくらかの教具があれば、学校以外の場所で行なっても、さしたる不都合は感じなかったのである。これに反し、児童の生活活動に重きをおき、児童の自主的・協同的学習が中心となってくると、学校は単なる教育の場所たるにとどまらないで、学校そのもので教育するといふことにはなかって来なければならない」(① p. 126), 「……学校が一つの社会であるやうに整備されなければならない。しかし現実の社会は複雑であり、また社会理想に反するやうな不純なものや、不正なものも存在してゐるのであるが、その単純化され純粹化された社会が、浮彫のやうに学校内に現出される必要がある。児童はかかる学校内で生活し学習する間に、有用な知識や能力や技術を身につけることができるのである。そこで環境を、かかる目的にそふやうに整備充実することが、大切な問題となってくる」(① p. 126-127), また「学校によって教育が行なわれるとする学校観にあっては学校はただ場所でなく、児童をして自己学習活動を、活発に豊富に又組織的に誘発せしめられ、充実せしめられるように施設せられた、それ自身教育方法でなければならぬのである」(② p. 151) 「児童図書館、標本、各教科の実験設備、幻燈、映画、ラジオ等を始めとして、教室工場化の諸施設、皆学校としての必須条件であり、更に、実社会に出づるに先立ちても、各専門の職業教育に進むに先立ちても、一応与えられるべき職業指導のための、各種職業活動の設備も必ず用意せらるべきである」(② p. 152) と述べている。

以上の考察から両文書が相互に深い連りをもち、かつ児童生活を中心とする生活学習をすすめよ

うとしていることが明らかになった。この発想は、わが国においても大正期の教育改造に遡及することができるが、アメリカのプロGRESSIVIZMの運動と理論にもとづくことは言うまでもない。占領下という特殊な状況下であったために教育改革の全般にわたってアメリカ側の影響下にあったことは否定できないが、教育方法に関しては日本側の意見が主体的に展開されている面が強い⁴⁸⁾。

V 結 び

戦後初期の教育改革を基本的に方向づけた4文書を教育方法・内容に視点を限定して検討を加えてきた。それぞれの文書はその作成過程や内容の分析ですでに述べた通り、作成した主体も意図も、さらにその読者の対象も異っていたので、文書の性格・内容は自から違ったものになっていた。なかには、今日もなお未公表である重要文書も含まれている。

このような性格・内容の違いをこえてもいくつの共通性を指摘することができ、それらをふまえて結論と今後の研究課題を素描してみよう。

第1は、戦後初期の日本側の教育改革への対応が教育方法主義ともよぶべき特徴をもっていたことである。とくに、戦前の日本教育の反省ないし批判において、軍国主義・超国家主義的教育内容の除去を意図しながら、それらが戦前教育を前近代的・封建的と認識することから一斉教授批判へとすりかえられ、せいぜい教材の一部に墨を塗る程度で教育内容への厳しい自己批判がなされなかったのである。このすりかえの論理にはもう一つの必然性がある。すなわち、戦前の教育内容は画一的ではあっても前近代的・封建的であったわけではなく、むしろ近代的な装いをこらした教化内容であったのである。そうした学校教育への批判を前近代性・封建性を視座に展開するかぎり、的を射たものとならずせいぜい一斉教授や画一的な教育方法を問題にするだけにとどまる。

当初、教育内容への徹底した批判と民主化を志向していたCIEも、国民学校が再開され授業が徐々に始まるという状況のなかで、批判にかわる教育内容の創造に十分な力量をもっていなかった。ので、「個性の尊重」「科学教育の重視」「公民教育の振興」などの基本的な視点を出示ただけで、教育内容編成に力を発揮することができなかった。第1指令で「民主的ナ概念ノ教授及実践」を示唆し、時事問題を題材にした「討議法」⁴⁹⁾を教授方法として指示したにすぎない。むしろ、教育方

48) この判断の参考となる次のドキュメントがある。「鰐坂二夫は21年、復員のあいさつを兼ねて、そのころ東京文理科大学の教授と文部省第一編集課長を兼任していた石山修平を文部省に訪れた。鰐坂は、日本のこれからの教育のあるべき姿を解説した文部省発行の『新教育指針』をたまたま手にしていた。これに気づいた石山は、……こうもらした。『その『新教育指針』にはいろいろ問題もあるだろう。しかし、みんなにこういつてくれたまえ。三分の一はアメリカ側に書けといわれたそのまま書き、三分の一は両方で話し合って書き、残りの三分の一は、私の考えで書いたと』」(吉村達二『教育山脈』p. 24~25)。

49) このことばが最近の教育学辞典から姿を消してから久しい。青木誠四郎ら編『教育科学辞典』によれば「社会化された学習活動の1形態でディスカッション・メソッドと呼ばれる。戦後アメリカ教育使節団の勧告によって、わが国にも大に行われるようになった。特に戦後当初にあっては、討議の時間というもの置いて、改まった態度で討議を行うことが多かった」という。この言葉の初出が第4指令の「独立思考ヲ助長スベキ討論法」にあることは既に指摘した。そして、「この討議法について総司令部の指示は、新しい教育の方法として討論形式の授業法を示唆することとなり、新教育方法の1つとして実践されることとなった。……この討議法は、後には総司令部の指令が学校において忠実に実践されているか

法に関しては基本的に日・米の考え方が一致したうえで、日本の学校現実を視野におさめた日本側教育委員会の『報告書』および『新教育指針』が独自にそれを展開している。教育内容論の不在という大きな欠陥をはらみつつも、教育方法について独自のすぐれた見解を示したことは注目してよいだろう。しかし、この発想がこの後展開される社会科教育の実践、カリキュラム改造運動に及ぼした影響は批判的に検討せねばならない。

第2は、教育方法問題に関する日本側の独自性である。『日本側教育委員会報告書』の内容は全般的に進歩的な内容を含みながら、限界もまたもっていた。ここでそれに論及する余裕はないが、教育方法に関する意見はアメリカ側委員の示唆を受けたと考えられる面をもちながら、その具体的内容において大正期教育改造運動の遺産を継承しつつ、児童中心主義的な生活教育の理論にもとづく独自の教育方法観を提起している。なるほど教育内容、教育課程論の欠除という大きなマイナス面をはらみながら、その後の1947年版『学習指導要領 一般編』（試案）や社会科の教育実践を導き出した潜在的な力量をもっていたのである。教育方法の改革の主体は日本側にあり、各地で多様な実践の試行錯誤がくりかえされていた時期でもあった。

このように教育方法主義に主導された時期から教育内容論議へと移行する時期は意外に早く、しかも現場からの研究と実践は支えられてやってくる。この解明は小論の課題ではないが、戦後初期の教育実践の事実を瞥見すればそのことはうなずける。なぜなら、教育現場で授業が軌道に乗りはじめるとどう教えるかと同時になにを教えるかが問題となり、この問題を放置して教育の民主化は前進しなかったのである。課題は必然的に、政策分析からそれらが教育現場でどのような受容され展開されたかという事実の発掘とそれにもとづく戦後教育史の再構成という研究に向わねばならない。それは教育という人間の営みの歴史として解明される必要があろう。

(1976.10.25記)

否かを判定する1つの指標としても用いられたため、たちまち全国に普及し、教室の授業風景を一変させるまでになった」（海後前掲書 p. 74）といわれる。鹿児島でも GHQ 教育部学校教育課長グリフィス大尉が鹿児島師範学校を視察して、ディスカッション・メソッドについて講演している。その要旨によれば「教師は討論法を実行するときは前以て充分に問題について研究しておくことが必要である。つぎに少数の意見を尊重するという点で単なる多数決はこの方法のとるところではない。しかし討議法だけが教育の価値ある方法ではない」（『南日本新聞』昭和21年3月5日）。しかし、『新教育指針』で討議法が強調されると、「占領軍司令部がオーソライズした形になったが、このことが逆に以後いささか浅薄な『討議法』の流行と、その形式化をもたらす結果になった」（稲垣前掲書 p. 79）面も否定できない。