

〈書評〉

## 小国喜弘著『戦後教育史』

米田 俊彦

標記の著作が中央公論新社から中公新書として刊行された。戦後教育史研究の活性化を期待してきた筆者としては、ストレートに「戦後教育史」を名乗る本が出たことを喜んでいる。

奥付にはないが、表紙にはタイトルの下に「貧困・校内暴力・いじめから、不登校・発達障害問題まで」という副題が添えられている。「はじめに」の中で、この本の趣旨が次のように説明されている（v頁）。

本書では、このような学校教育における深刻な行き詰まりを念頭に置き、あらためて一九四七年に誕生した戦後教育がどのように展開してきたのか、さらにそれぞれの時代でどのような問題を抱えてきたのか、学校教育のいかなる可能性が閉ざされたままに展開してしまったのか、について描いていく。

「このような学校教育における深刻な行き詰まり」を示す事実として挙げられているのが、副題の様々な事象である。行き詰まりの原因や過程を、歴史をたどって解きほぐしていくということであろう。ただ、「行き詰まり」の内容やそれが始まった時期などの説明がなく、「終章 学校再生の分かれ道」では行き詰まりではなく「再生」という前向きの議論が展開されていて、結局「行き詰まり」というキーワードがあいまいなままになってしまった印象を受けるのは残念である。

戦後の教育は、国家（官僚）による国民の支配、統治の手段という性格が戦前よりは弱まり、逆に、教育委員会制度によって自治体ごとの独自性が強まり、あるいは全般的に教育が政治、経済、社会からの影響を受けて社会現象として展開される傾向が顕著になった。したがって、戦後教育史は、制度の説明をすればその骨格が提示できるわけではなく、時代の状況を反映している教育現象を的確に拾って叙述することによって描くことができる（描く必要がある）。といっても、これを必ず取り上げなければ戦後教育史にならないというものはほとんどないので、戦後教育史は多様なものになることが予想される。いろいろな戦後教育史があってよく、またそれが当然であるという目で、個々の戦後教育史研究の成果を見ていくことが必要であろう。

その点で言うと、子どもの目線で教育現象を説明しようとしている点、障害児教育に大きなウェイトを置いている点、そして高等教育にほとんど論及していない点が、本書の戦後教育史のスタイルと言える。

各章の要点は次のとおりである。

「第1章 敗戦後、学校はどう改革されたか」は「1 戦前期を引きずる文部省」「2 焼け跡の民主改革—アメリカ主導への抵抗」「3 六・三制—男女共学への批判と支持」から構成されている。教育基本法の制定や六・三制の意義などのほか、青空教室や男女共学についての生徒たちの意見を取り上げている。

「第2章 混乱の子どもたち—学校と人権」は「1 教育を受ける権利の成立」「2 激増する孤児・浮浪児、減らない身売り」「3 広島・長崎の子どもたち」から構成されている。教育を受ける権利や児童福祉、孤児・浮浪児や家出児、原爆を被爆した子どもなどを取り上げることによって、子どもが戦後まもない時期の、社会が混乱した状況の犠牲になったことを示し、子どもの人権保障が制度的に前進しつつも、現実の子どもの状況は変わっていないことを指摘している。

「第3章 教育の五五年体制—文部省対日教組」は「1 教員の組合活動—日本最大の組合へ」「2 政治運動規制と勤務評定闘争」「3 政治に目覚める子どもたち」から構成されている。日教組を主役に据えて、その活発な政治活動(闘争)を視野に入れて1950年代を叙述するスタイルは共感して読める。ただ、この章の「1」「2」の多くの部分(「文部省対日教組」を描いた部分)が50年代前半を叙述しているため、主題(自民党と社会党による「五五年体制」と副題(「文部省対日教組」との関連が読み取りにくい。

「第4章 財界の要求を反映する学校教育」は「1 産業重視の教育改革—学校に理科実験室を」「2 均質な労働力の要求—一九五八年学習指導要領改訂」「3 なぜ障害児は急増したのか」から構成されている。「1」は、理科実験室のことだけでなく、産業界からの要求とそれに基づく教育投資論、教育計画論、能力主義や1963年の経済審議会答申に基づく教育政策が取り上げられている。ここは章のテーマに対応しているが、「2」で5年前の58年学習指導要領に話が戻る。58年指導要領を、財界の要求を反映する学校教育と性格づけるかどうか、論点であろう。筆者は、文部省による教育に対する国家統制の復活(戦後改革と日教組に奪われた文部省の権威の回復作業)の始まりとみている。また「3」の障害児教育の問題は、学力の国家管理(操作)という点で「1」「2」とも関連している。

「第5章 高度経済成長下、悲鳴を上げる子どもたち」は「1 一億総中流の不幸」「2 進学率の急上昇と教師の使命感」「3 増加する逸脱行動—学校恐怖症と非行」から構成されている。「一億総中流」は、一般には1970年代の時代の特徴を説明する時に使われるが、本書では65年に刊行された見田宗介の『現代日本の精神構造』を参照しているので、高度経済成長期の時代を表現している言葉として使っているのであろう。「進学教育の過熱」「教師の墮落」「進学至上主義による差別」「荒れる学校、教師達の行動」といった、1970年代以降のいわゆる「教育の荒廃」の原因を作っていく事象が描かれている。なお、このあたりから、文献の引用や紹介によって叙述するスタイルが目立ってくる。

「第6章 一九七〇年前後の抵抗運動—教育の可能性」は「1 学習権を主張する子どもたち」「2 障害児教育の新たな展開」「3 広がる共生教育思想—能率重視への懐疑」から構成されている。「1」では高校紛争など、「2」では養護学校義務化反対あるいは普通学校への就学要求、「3」ではその前提となっていた共生教育思想を取り上げている。

「第7章 ウンコまで管理する時代」は「1 減量経営と職場内「いじめ」」「2 管理教育の進行—中教審答申「第三の教育改革」」「3 校内暴力・いじめの続発」から構成されている。ここは本書の副題に直接かかわる時期であり、教員による体罰などの管理教育も含めて、いわゆる教育の荒廃現象を描いている。

「第8章 政治主導の教育—新自由主義改革への道」は「1 臨時教育審議会の提起」「2 公教育のスリム化、個性重視、生涯学習」「3 子どもの権利条約の可能性と否定」から構成されている。ここでは、臨教審の審議や答申の概要とそれに基づく1990年代の教育改革の動向、そして子どもの権利条約の批

准と国内への若干の広がりを取り上げている。

「第9章 教師たちの苦悩—新自由主義改革の本格化」は「1 学級崩壊の頻発—イライラする子どもたち」「2 教育の規制緩和—週五日制から民営化構想まで」「3 迫られる国家への忠誠、増加する精神疾患」から構成されている。1990年代に登場した学級崩壊、バブル崩壊後の就職難、私的諮問機関である教育改革国民会議（2000年設置）、地方分権改革、義務教育費国庫負担制度の改革（総額裁量制化）、公立小中学校の通学区域の弾力化、学校運営協議会、学校週五日制、教育の市場化（私立学校選択者や塾通いの増加）などが取り上げられている。相次ぐ新自由主義的な「改革」は、2000年代前半の特徴を示すものであり、この章の叙述は的確なものと思われる。

「第10章 改革は子どもたちに何をもたらしたか」は「1 教育基本法改正の影響」「2 全国学テの導入—競争の過熱、弱者の排除」「3 規範重視—ヘースタンド、ゼロトレランス方式」「4 道徳の教科化、教科書検定の統制強化」から構成されている。教育基本法の全部改正とそれに連動する学校教育法の改正（副校長、主幹教諭等の職の設置）、教育職員免許法の改正（免許状更新制度）、全国学力学習状況調査の開始とゆとり教育の見直し、学力テストをめぐる過度の競争や不正行為、2014年地方教育行政法改正（教育長への権限集中、総合教育会議設置）、一部自治体での「スタンダード」の作成による授業の規格化、ゼロトレランスの原理の導入、少年法改正による厳罰主義、行政の家庭教育への介入、歴史教科書への検定強化などの事実を挙げ、最後に、これらの教育改革が「あるべき規範を定め、そこに子どもたちを適応させていこうとする教育だった」と総括している。

「第11章 特別支援教育の理念と現実」は「1 発達障害の急増—背景と薬物投与問題」「2 日本のインクルーシブ教育—深刻化する排除」「3 希望はどこに—大阪市立小学校の試み」から構成されている。2004年の発達障害者支援法や07年度に始まる特別支援教育制度においては、発達障害を脳機能障害とみなす医学モデルが採用され、社会モデル（障害があっても普通に生活できる社会に変える）では捉えられていないこと、日本は障害者権利条約を14年に批准したものの、インクルーシブ教育は、社会全体の変革ではなく「障害児」と「健常児」が共に学ぶことに限定して捉えられていること、日本では発達障害の治療において薬剤の投与に傾斜していること、日本語指導を必要とする外国につながる子どもが、障害がなくても特別支援学校に在学しているケースが多いこと、などを指摘し、最後に06年創設の大阪市立大空小学校のインクルーシブ教育を紹介している。

「あとがき」において、本書が焦点を当てたこととして、①学校教育における子どもの人権保障がどのように変化したのかを描き出した、②戦後日本の産業政策や教育への提言などがどのように変化したのかを補助線として、戦後の学校教育の変遷を読み解こうとした、③「障害児」とされる子どもたちに焦点を当てた、④「未発の可能性」を描き出すことを媒介として、現代にもいくつもの選択肢があり得ること、ひいてはよりよい子どもたちの未来を学校教育を通して構築し得る可能性が存することを示唆しようとした、の4点を挙げている。現代に近い時期の叙述ほど、これらの焦点が明確になっているように読めた。とりわけ障害児教育を大きく位置づけており、しかもインクルーシブ教育の実現という観点から障害児教育の性質を捉えようとしているので、①の人権保障という焦点も連動して叙述に反映していたように思える。ただ、高等教育を扱っていないので、産業政策や「人材」育成の問題は十分に掘り下げられていないように感じられる。とりわけ高度経済成長期には大学が大衆化し、1990年代以降さらに進学率が急上昇しているので、

学校教育から社会への移行の主たる場面は高校から大学に移り、それに合わせて財界の関心も高卒者から大卒者に移行したと考えられる。やはり高等教育も含めて戦後教育史を論じた方が厚みが出たのではないかと思われる。

いくつか疑問が残る叙述がある。以下のとおりである。

(1) 教育基本法制定時の第十条をめぐる解釈

16 頁に次のように書かれている。

実のところ英文を見る限り、教育基本法第一〇条は、学校が一種の行政体として教育についての責任を地域住民全体に果たす義務を負っていると読める。それに対して日本語の教育基本法第一〇条は、国家の教育制度を論じたものであり、学校教育が総体として、国民全体に責任を持つことを規定していると読める。

この指摘は、使節団報告書の「教師や学校長や、地方教育課長などは、上位の教育関係官吏の支配や制御を受けないことが大切である。なお、あらゆる程度の学校の学校行政を直接受け持っている教育者は、その奉仕する民衆に対して責任を持つこともまた大切である」という日本語訳を前提にしている。その限りでは、教基法第十条第 1 項「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し責任を負って行わべきものである」のように「国民」を使っていることをもって、地方分権のように見せて中央集権を「忍び込ませ、さらに権利の主体を人々ではなく、国民へと限定した」（本書 16 頁）と指摘していることは、わからないわけでもない。

しかし、教基法第十条は、教基法制定時においては教育行政一般の原則を定めたものであったから、ここは「国民」と書いて、教育行政全般が国民に対する直接責任を原理とすることを示したものと理解すればよいのではないか。「people」は「国民」でもよい。

(2) 第 2 章の「1 教育を受ける権利の成立」の冒頭の次の 3 行

次の記述は、とても理解しにくい。

子どもの人権は戦前期でも大日本帝国憲法（以下、帝国憲法）によって保障されていた。帝国憲法は、帝国臣民への権利を保障していたので、国籍を保持する子どももまた、帝国臣民としての権利を保持していたからだ。

植民地の「日本人」の子どものことは棚上げにするとしても、「子どもの人権は戦前期でも大日本帝国憲法によって保障されていた」と言い切るこの意図も根拠も筆者の理解力を越えている。そもそも人権の保障は程度の問題で、不十分に保障される、あるいは十分に保障されないことはいくらでもあり得るが、保障されていたと断言できるものなのだろうか。また戦前の日本の場合、臣民の権利を保障していたといっても、法律によって制限可能とする保障であり、「保障されていた」と断定できるものでなかったことは共通に理解されているのではないか。

さらに、成人の権利が保障されていても子どもの権利が保障されるとは限らないから、国際人権規約があっても子どもの権利条約が必要になったのであり、そういった権利とその保障に関する基本的な前提を

まったく考慮していない書き方のように思える。

これに続く叙述のなかで、戦後の憲法が子どもを教育の権利主体として認めたことの意義が書かれている。であればなおさら、上記の3行をなぜ書かなければならなかったのか、理解することができない。

### (3) 1958年の勤務評定紛争が記述されていないこと

61頁から69頁までの第3章の「2 政治運動規制と勤務評定闘争」の記述のなかで、1958年の勤務評定紛争（日教組としては勤務評定闘争）が叙述されていない。56年から翌年にかけての愛媛県の勤務評定紛争を取り上げ、66頁で「勤務評定が行われたのは愛媛県だけではない。一九五七年に文部省は全国で教職員の勤務評定を行う方針を定めた。それに対して日教組は非常事態宣言を行い、勤務評定阻止の闘争を組んだ」と書いて、これ以上勤評に言及していない。58年の勤務評定紛争はここから始まる。

筆者は、1958年の勤務評定紛争は、教育史に限らず戦後史全体にとっての重大事件の一つと考えている。勤評は、戦後史の全体的な叙述に登場する教育史の唯一の事象とも言ってよい。日本民主党主導で55年に結成された自由民主党は、憲法改正と再軍備の実現のため、国会の3分の2の議席の獲得をめざした。そこに立ち上がったのが日教組であった。日教組（日政連）は全国の選挙区の社会党候補者の当選に貢献し、かつ、日教組出身の社会党議員を衆参両院に20人以上抱える政治勢力であった。だからこそ、自民党は58年に勤務評定を全国で実施させ、各都道府県教組のリーダー的存在であって校長層を一般教員から引き離し、日教組を弱体化させようとした。「平和」を旗印に結束力を高めてきた日教組は、自民党の狙いが憲法改正・再軍備であるゆえに、勤評の実施に激しく抵抗した。勤評はほとんどの都道府県で実施されたから、紛争の結果は日教組の敗北ではあったが、憲法改正・再軍備を防いだという点で言えば、日教組の勝利であった。戦後史を左右するこの大事件は、戦後教育史にとっても当然大事件であるが、本書では上記のとおり「政治運動規制と勤務評定闘争」という項目を立てておきながら、勤評の主要局面であった58年の紛争には触れていない。勤評に触れない戦後教育史を否定はしないが、項目を立てた以上は正面から叙述する必要があり、愛媛の事例だけを取り上げるのであれば、項目の表題を「政治運動規制と愛媛県の勤務評定闘争」にしておくべきだったのではないか。

### (4) 1958年学習指導要領と63年経済審答申の解釈

第4章の「1」で産業界の教育要求を説明して、その最後に、63年の経済審議会答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」を取り上げて「能力主義の徹底」という特徴を取り出し、次の「2」で58年学習指導要領に即して「均質な労働力の要求」が背景にあったことを指摘している。時間的に順序が逆であるだけでなく、同時に成立しにくい「均質な労働力」と「能力主義」（そのための「多様化」）を順接の関係で説明している。

この「能力主義の徹底」のところでの経済審答申について、独自の読み方を示している。本書の「能力主義の徹底」の最後には次のように書かれている（87頁）。

この答申でも、いかに経済発展に寄与するかという視点から教育の必要性が語られている。たとえば、人間らしい生活を可能にさせる「全人教育の充実」は、高度成長下の機械化に対応するためだった。なぜなら、機械化が進むと人々は単調な労働を強いられてストレスを抱えてしまう。そこで勞

働者は「人間の全能力のバランスの回復」を職場外で行う必要がある。そのために、学校では、あらかじめ「全人教育」をして全能力をバランスよく発達させたり、「余暇の活用」ができる趣味の育成が必要となるという論理だった。

たしかに経済審答申の「第1章 人的能力政策の必要性」の「2. 人的能力政策の背景」の「(二) 労働力需給の変化」の「(3) 技術革新の労働面に与える影響」に上記の趣旨のことが記載され、「全人教育」も使われている。しかしそこでは、その前提として「機械化されても管理的な仕事をする一部の作業員は、そこで行なわれている生産工程のメカニズムを理解し、さらにこれを改善していくほどの能力をもたねばならない。したがってこれらの人人はこれまで以上に系統的な科学知識を要しよう」と書かれている。すべての労働者ではなく、(管理者層を除く)労働者に対して、単純化した作業に耐えられるように、あらかじめ「人間の全能力のバランスの回復」ができるように学校教育で対策をとっておくべきだと言っている。58年の学習指導要領を「均質な労働力」を求めたものと解釈したと整合させようとしているためにこのような読み方をしているように思われるが、答申のテキストからはそういう論理は出てこない(以上の引用等は経済審議会編『経済発展における人的能力開発の課題と対策』大蔵省印刷局、1963年、7頁)。

答申の主旨は、その本体である「第2章 人的能力開発の課題」や「第3章 人的能力政策の基本方向」から読み取るべきである。例えば第3章の「2. 教育訓練の拡充と刷新」の「(一) 学校教育の拡充」の、「能力のある人は、たとえば高校1年から3年に進級するとか、高校2年からでも大学進学を可能にするとかの飛び級制が検討に値しよう。また能力がなければ入学しても進級や卒業をさせないということもそのひとつである」と書かれている。経済審答申を、「均質な労働力」の育成を求めたとされる58年学習指導要領の延長線上にあるものと解釈することはできない。

ところで、本書には誤記や誤解を招きかねない表現が散見される。戦後教育史にかかわる不正確な知識が拡散することは望ましくない。誤記等が流布し、定着してしまうことが懸念される。

誤記かどうか、あるいは誤解を招くかどうかは、個人によって判断が分かれる可能性がある。あくまでも筆者が、修正が必要、あるいはできれば修正した方がよいと考える箇所とその内容を以下に挙げておく。

4頁4行目「「終戦に関する件」」→正式の呼称「太平洋戦争終結ニ際シ換発シ賜ヘル大詔ノ聖旨奉体方」を使った方がよい。

4頁13行目「八月一七日、文部省は国史編修院の設置を決めている」→「国史編修院官制」は勅令なので文部省が決めたわけではない。ちなみに、1943年10月に国史編修準備委員会官制、1944年12月に国史編修調査会官制が制定されていた。突然設置したわけではない。

5頁4～5行目「国史編修院は・・・一九四六年一月二五日閣議により廃止される」→国史編修院官制は1月31日に勅令第60号により廃止された。勅令は閣議で廃止できない。

6頁13～15行目「「科学の生活化、生活の科学化」は・・・一九四一年国民学校令の理念でもあった」→国民学校の理念をめぐる言説に科学重視が登場することはあったが、国民学校令に「科学」の語はまったく使われていない。

9頁2～3行目「GHQの民間情報教育局(CIE)は、「日本教育制度に対する管理指令」(一〇月

二二日)をはじめとする「四大指令」といわれる命令を年末までに次々と発し、・・・」➡指令を出したのはGHQで、10月22日の指令の表題は「日本教育制度ニ対スル管理政策」。

9頁15～16行目「〔日本教育家委員会には〕・・・田中耕太郎（文部省学校教育局長）・・・ら総勢二九名の・・・学者・文化人が参加した」➡田中は2月7日に委員に任命されたものの、辞任、交代したので、ここに名前を挙げない方がよい。

10頁14行目～11頁1行目「教育基本法の制定作業が憲法改正作業と同時並行で行われた」➡「同時並行」ではない。憲法制定作業は、45年中にスタート、GHQ草案を受け取ったのが46年2月13日、10月6日貴族院議決、11月3日公布。教育基本法は、46年9月から11月にかけて教育刷新委員会でその内容について審議が行われ、12月27日に内閣総理大臣に報告されたあと、法案化作業が進められた。教基法は、教育にかかわる憲法の規定を法律レベルで整備したものであるため、その意味でも「同時並行」ではない。

11頁10～14行目「教育の目的を「国民の育成」とすることは、実は戦前からの連続である。一九四一年の国民学校令でも、「国民の基礎的錬成を為すを以て目的とす」とし、国民の育成を学校教育の目的としていたからだ。ただし戦前の教育が「皇国の道に則り」天皇制の理念の教化を目指していたのに対して、戦後の教育は、平和・真理・正義・自主性といった民主主義の観念の教化を目指した。」➡国民学校令第一条の「皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」の前段と後段は一貫して「皇国民錬成」という理念を表現しているため、分離して別々に解釈するのはおかしい。また「民主主義の観念」は「教化」するものではない。

17頁8～9行目、12～14行目「男子は、中等学校・国民学校高等科など進学先が分かれる。」「女子の場合も、〔中略〕進学先は国民学校高等科・実業学校・高等女学校などへと分かれる。」➡中学校を中等学校と誤解しているのではないか。

20頁11～15行目「教育審議会では、小学校を国民学校として改組し、初等科六年・高等科二年の計八年を義務教育とすること、さらに保護者の貧困による就学義務の猶予や免除制度の廃止が答申された。この時点で義務教育年限八年への延長と、貧困児童の就学義務化という機会均等の徹底とが実現されようとしていた。／義務教育年限の八年延長は、戦争が激化して実現されなかったものの、〔後略〕」➡国民学校令で貧困を理由とする就学免除制度が廃止されたので、実施されなかった義務教育年限延長と並べて「されようとしていた」はおかしい。また植民地出身の子どもの強引に国民学校に就学させることを「機会均等の徹底」とするのもおかしい。

21頁4～8行目「いわゆる六・三・三制の考えは、東京帝国大学文学部教育学科教授だった阿部重孝の「学校系統改革の試案」のなかですでに表明されていた。阿部は〔中略〕中学校と実業学校の区別を廃止して一様に中学校とし、小学校六年・中学校三年を義務教育とする単線的な教育体系を構想していた。」➡阿部重孝の「学校系統改革の試案」では、フルタイムの中学校とは別にパートタイムの青年学校も存置して小学校6年に続く前期3年・後期3年の教育機関として構想していた。つまり単線系ではなく複線型の中等段階の教育制度の構想とみるべきであろう。

24頁14行目～25頁2行目「〔アンケート調査で六・三制の支持が多かった〕背景には、子どもたちの可能性の広がりがあった。学制改革の前年、一九四六年度の旧制中学進学者は全体のわずか二四%

であり、それが新制中学では義務教育として小学校卒業生全員が進学することになった。同時に、旧制中学などが新制高等学校へと改組されたため、高等学校の数が大幅に増え、これまでの旧制高校に行けなかった子どもたちが新制高校には通えることになった。」➡旧制中学校と新制中学校への進学率を単純に比較することにはほとんど意味がない。また、新制高校は増えたのではなく新たに創設されたのであり、旧制高校と新制高校を並べて比較して「増え」たとしているのであれば学校制度の正確な理解に基づいていない。

25 頁 11 ～ 13 行目「中等学校に進学できるのは男子のみ、女子の進学で可能だったのは高等女学校から女子専門学校であり、女子の進学を認めていた大学は、東北帝国大学・早稲田大学など公私立を合わせても一部に過ぎなかった。」➡「中等学校」は「中学校」のまちがひ。

28 頁 13 行目～ 29 頁 3 行目「高等女学校卒業生の上級学校進学率は文部省でも調査してなく、統計がなかった。〔以上永井徹のエピソードの引用〕〔以下本文〕この挿話は、女子の高等教育進学の特権がいかにも文部行政の下で軽視されていたのかを端的に物語る。」➡毎年度の『全国高等女学校実科高等女学校ニ関スル諸調査』に「更ニ学校ニ入リタルモノ」の人数が学校ごとに出ている（ただし女高師、女子専門学校、各種学校等の学校の種類に分けていない）。

32 頁 9 行目「教育学者の本田和子」➡本田和子氏が教育学者であることを本人が自称しているのであれば問題ないが、普通は「児童学者」ではないか。自称していないのであれば、一方的にレッテルを貼るような紹介は望ましくない。

33 頁 15 行目～ 34 頁 1 行目「〔憲法第二十六条第 1 項は〕「能力に応じて」との限定が付けられながらも、親の財力や身体的な障害にかかわらず、教育を受ける権利を「ひとしく」持つと教育の機会均等が明示された」➡「能力に応じて」は「限定」ではなく、積極的な意味が込められているのではないか。また、「機会均等」を明示したのは対応する教育基本法第三条であって、憲法第二十六条第 1 項の「権利」を「機会均等」に言い換える必要はない（「権利」の方が根源的な意味をもつ）。

37 頁 16 行目～ 38 頁 1 行目「在日中国・朝鮮人」➡植民地台湾出身者という意味であれば「在日台湾人」ではないか。

42 頁 14 行目「激増する孤児・浮浪児」➡「激増」の根拠が見当たらない。43～44 頁で紹介されている『児童福祉』には、「戦災孤児の方は、もはや出るだけの数が出てしま」った、「現に浮浪する者は減少の一途」、「家出児の方は〔中略〕やや誇張的に云えば、今後いくら出て来るものやわからない」とある。「激増」どころか横ばい、減少とある。家出して浮浪児になった者が多いということだろうが、それにしても「激増」は誇張ではないか。

44 頁 17 行目～ 46 頁 7 行目「ただし付け加えておく必要があるのは、〔中略〕当事者の子どもたちはむしろ浮浪児としての生活を謳歌していたかに見える点である。／靴磨き、新聞売り、煙草巻き、闇屋の使い走り、街頭売春婦の客引きなどに従事する彼らは、「成人の給料生活者の何倍かにおよぶ」収入を得、「外食券の闇買いして白米の上に車海老の天麩羅の載った天井をたべ、或は今日一般には得がたい、本もののチョコレート、チューインガムの類を間食」し、児童保護施設に収容されても繰り返して脱走する者もいた。」➡あまりにも極端で、特殊な例としか思われず、しかも単に紹介しているだけで、この事例を当時の状況に位置づける説明がない。この事例を紹介している意図がわからない。なお、出典とされる中山



茂『児童・青少年法講座 第四巻 児童保護』（1955年）の全ページを2回めくったがこの事例の記載を発見できなかった。引用した場合はページ数を注記してほしい。終戦直後の事例が出ているような本とは思えない。

50頁2～9行目「三十八歳の主婦、夫は四十一歳の漁夫、二十歳の長女を頭に七児があります。夫の収入は少なくかつ不安定で長女の日給は二百円ですが家へはほんのわずかしか入れられず、そのため売り食いするよりほかなく、いま住んでいる家と敷地だけ辛うじて残っています。長男は高校三年なのでぜひ卒業させてやりたい、次女もぜひ高校へ進ませたいのですが、米を買う金にさえ困っているの思うようになりません。借金が三十数万円あるので、この際五人の子供を一人十万円ずつに売れば借金もかえせ何とか暮して行けると思うのですが、どなたか子供を買いて下さる方はいませんか。まさか子どもを殺して死ぬわけにも参りませんので〔後略〕。（青森・みね）」⇒1954年の『読売新聞』の人生相談の記事の引用なので、このとおりに書いてあるとしても、あまりにも内容が不自然ではないか。夫が仕事をしており（漁師）長女も働いており、長男が高校に通い、次女も高校に進学させようとしている。子どもを高校に通わせながら下の子を5人も身売りすることは考えにくい。この話の内容を疑うべき。この事例をもって「ほかに選択肢がない厳しい貧困が背後にあることを想像させる」（50頁）と書いているが、そのように想像することは難しい。

60頁1～2行目「一九五〇年の参議院選挙では日教組は荒木正三郎・小笠原二三男をはじめ公認候補から合計三名の当選者を出した。」⇒1950年6月8日の『日教組教育新聞』によれば、同年の参議院選挙での政治団体日本教職員組合の候補者の当選は全国区4人・地方区4人合計8人。ちなみに、社会党の当選者が36人。

60頁4～5行目「日政連（日本教職員政治連盟）は公認五八名中三八名の当選者を出し、平和勢力の拡大発展のために、大きな成果をあげた。」⇒1953年5月1日の『日教組教育新聞』によれば、参院選挙では、日政連候補者の当選者は全国区1人・地方区4人の合計5人。この選挙での左右両社会党の合計当選者が28人しかいなかったため、日政連の38人はあり得ない。なお、1952年10月10日の『日教組教育新聞』によれば、同年10月の衆院選で日教組（日政連）候補者の59人中38人が当選した。上記はおそらくこの数字のことと推測される。ただし、この時の選挙では、日政連は組織外候補（ほとんど社会党左派）を広く公認しており、このうち組織内候補の当選者は7人。

60頁11行目「一九五五年七月の参議院選挙」⇒衆議院選挙。参議院選挙は、53年の次は56年。

60頁16行目「日教組は、一九五一年に結成していた政治団体日本教職員政治連盟に依拠し〔後略〕」⇒日教組と日政連は表裏一体なので「依拠」ではない。また54年に日本民主教育政治連盟に改称したことに言及がない。

62頁4～5行目「〔義務教育学校職員法案は〕事実上教師の政治活動を政府が禁止できるものだった」⇒同法案は教員を国家公務員とするものであったが、教員を国の機関に直属させるわけではなく、また1954年の教育公務員特例法の改正によって公立学校教員の政治的行為を国立学校教員と同様に制限しても、日教組の政治活動を押えることはできなかったことからすれば、「事実上」としてあるとはいえ、「教師の政治活動を政府が禁止できる」は誇張し過ぎではないか。

97頁3～4行目「民間会社による教科書の編集・出版は、四八年四月「教科用図書検定規則」の

告示以降である」⇒「教科用図書検定規則」は文部省令であるから、「告示」は正しくない。ここは「制定」がよい。

97 頁 8 行目「学習指導要領が一九五八年の改訂より法的拘束力を持つようになると、・・・」⇒旭川学力テスト事件に関する 1976 年の最高裁判決は単純に学習指導要領に法的拘束力があるとは判示していない。このままでは誤解を与えるのではないか。

100 頁 15 行目～101 頁 2 行目「特殊学級の対象者はより広く、情緒障害者、知的障害者、聴覚障害者、視覚障害者、言語障害者、肢体障害者、病児・健康障害者となる。」⇒特殊学級の対象者に関する学校教育法第七十五条第 1 項の規定は、1961 年に改正されるまでは「一 性格異常者／ニ 精神薄弱者／三 聾者及び難聴者／四 盲者及び弱視者／五 言語不自由者／六 その他の不具者／七 身体虚弱者」だったが、改正により、「一 精神薄弱者／ニ 肢体不自由者／三 身体虚弱者／四 弱視者／五 難聴者／六 その他心身に故障のある者で、特殊学級において教育を行なうことが適当なもの」となった。法律の区分によって行政が行われるのだから、これとはまったく異なる区分を示しても特殊学級の当時の歴史的状況を説明することはできないのではないか。なお、254 頁後 7～6 行には「特別支援学級の対象者は、知的障害者・肢体不自由者・身体虚弱者・弱視者・難聴者・その他で」とあり、法令に準拠した書き方になっている。

126 頁 12～14 行目「登校拒否にしても非行にしても、学校教育に対する異議申し立てと理解することは可能だった。個々の教師たちのなかに、彼らの声を積極的にくみ取ろうとする者がいたことは確かだ（たとえば『落第生教室』）。」⇒『落第生教室』について前後に何の説明もないのでわかりにくい。兵庫県の定時制の湊川高校で落第生を集めて取り組んだ例であるが、被差別部落や在日朝鮮人の子どもが多く含まれており、定時制ということも含めて状況の説明が必要であるし、この一例で登校拒否や非行の問題を一般化することには無理がある。

150 頁 16 行目～151 頁 2 行目「正規労働者のスリム化と非正規労働者の増加はこの時期にはじまる。派遣労働者・嘱託・試用者・下請工・パート・アルバイト・出向などの占める割合が一九七〇年代後半以降急速に高まっていく」⇒派遣労働者が 70 年代後半から増えていたのか、「下請工」は下請会社の社員であれば非正規労働者ではなく、また、出向社員は元あるいは先の会社の社員なので非正規労働者ではないのではないかと、など疑問が生じる。出典が書かれていれば調べられる。5 行先に「パートのおばさん」がたくさんいたという鎌田慧の記録が紹介されており、パート労働者が増えたのではないかと。

156 頁 8～12 行目「第二に、教師への研修義務が強化された。〔中略〕教師は行政が決めた研修を受けることが義務となり、研修によって望ましい仕事の進め方・考え方を具体的に規定されていくこととなった」⇒「義務が強化された」と「義務とな」ったでは意味が違う。また、研修が義務となって仕事の進め方や考え方が具体的に規定されていったというのは、かなり誇張した説明で、ここまで誇張するとほとんど事実ではない。

171 頁 1 行目「第 7 章 ウンコまで管理する時代」⇒生活の乱れが非行につながるの認識から、食事、睡眠、排泄等を記録させ、採点するという「管理教育」が行われたということから、このような章の表題になったようで、このような「生活点検」に批判的な毛利子来の 1985 年の文献の指摘が紹介されている。趣旨はわかるが、子どもの健康の維持、管理にとっての排便やその記録の重要性をふまえ、そのこと

の教育や指導の必要を訴えている専門家等もいるので、排便やその記録を揶揄するような表現は避けた方がよいのではないか。

173 頁 4 ～ 7 行目「〔臨時教育会議について〕首相直属の教育諮問機関の設置は、日中戦争が勃発した一九三七年に設置された「教育審議会」以来のことだった」➡戦後教育改革を担った教育刷新委員会・審議会も内閣総理大臣の所轄。

245 頁 11 ～ 12 行目「〔道徳は〕一九五八年に学習指導要領に位置づけられたが、「教科外活動」の枠組みに組み込まれ、・・・」➡「教科外活動」という枠組みはない。「道徳、特別教育活動および学校行事等」と書かないと正確に理解されない。

本書をきっかけに、できれば 2000 年前後までの「戦後教育史」が刊行され、蓄積されていくことを期待したい。戦後のさまざまな事象は、教育行政学、教育社会学、教育方法学など教育学の諸分野で研究が進められているが、その全体を総合して 1 つの流れを描くのは教育史研究の仕事であろう。

また、2000 年頃までの教育史ということであれば、「戦後教育史」という呼称も考えなければならない。教育領域には、いまだに「戦後」を引きずっている問題もあるが、だからといっていつまでも時代全体を「戦後」で表現してよいのかどうか、疑問が残る。戦後教育史研究の進展が遅いので、議論さえ深まっていない。「戦後」以外の適切なワードがあるのかどうか今すぐに思いつかないが、1945 年以降の 80 年近い年月の区分の仕方も議論が必要であろう。

本書を、「戦後教育史」の叙述の仕方にとどまらず、教育史研究のあり方にかかわる根本的な問題を投げかけている作品として受け止めたい。

(中央公論新社、2023 年 4 月、320 頁、940 円＋税)