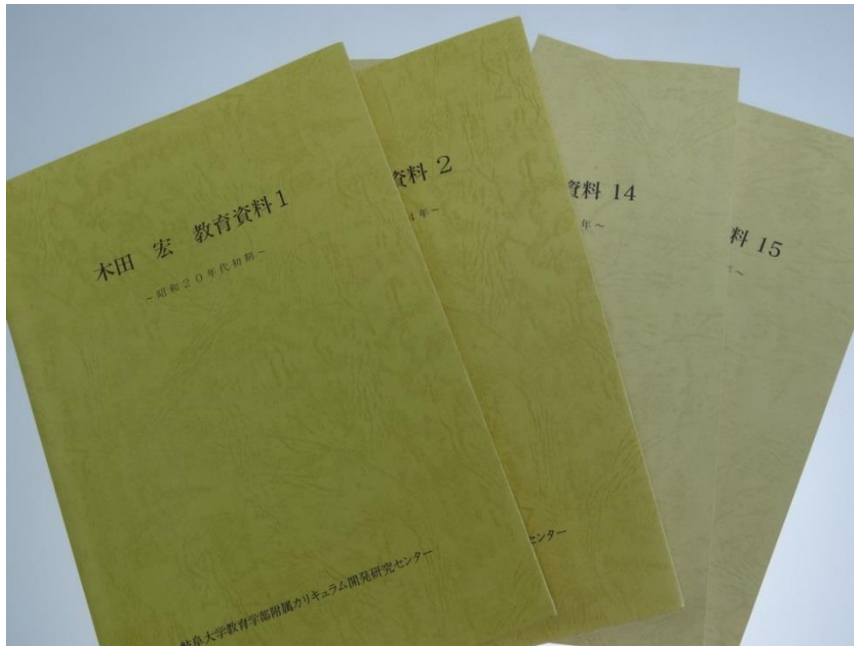


岐阜女子大学デジタルアーカイブ
「木田宏オーラルヒストリー」より

木田宏先生の証言より

戦後の教科書と教育の課題

～「教科書を教える」から「教科書で教える」（新教育と教科書制度）～



編集 後藤 忠彦（岐阜女子大学 学長）
生田 孝至（岐阜女子大学 図書館長）
松川 禮子（岐阜県教育委員会 教育長）

岐阜女子大学

木田宏先生の証言より

戦後の教科書と教育の課題

～「教科書を教える」から「教科書で教える」（新教育と教科書制度）～

編集 後藤 忠彦（岐阜女子大学 学長）

生田 孝至（岐阜女子大学 図書館長）

松川 禮子（岐阜県教育委員会 教育長）

集録 谷 里佐（岐阜女子大学）

興戸 律子（岐阜大学）

構成 大木 佐智子（岐阜女子大学）

岐阜女子大学

刊行にあたって

戦後の教科書の国定教科書から検定教科書への移行は、教育改革の大きな課題であった。木田宏先生は、昭和21年8月に復員され、昭和21年9月に文部省教科書局で検定教科書への移行を担当され、米国の司令部との交渉にあられた。木田宏オーラルヒストリーでは、司令部との交渉を中心に新しい教科書制度や戦後の教育の再建に尽力された様子を話されている。

これらの木田宏先生の資料は、岐阜大学・岐阜女子大学で集録されたオーラルヒストリーで収集・保存を進めてきた。とくに、岐阜女子大学には木田宏先生や御家族の方々のご協力により蔵書や各種資料を寄贈していただき、「木田文庫」として整理・保存をしている。

木田宏先生が尽力された教科書制度等は、約70年の年月を経て新しい展開が進もうとしている。とくに教材・教科書は紙のメディアだけでなく、多様なメディア利用の試行が始まり、また、教科書採択も、義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律（改正）により、新しい展開が進もうとしている。こうした状況下で、教育改革の原点から、現状を見直し、さらに発展を考えるため、今回、主として教科書関連を中心に本誌を刊行することにした。

主な資料としては、次のような図書、オーラルヒストリーを利用した。

① 木田宏オーラルヒストリーの教科書関連資料（抜粋）

岐阜大学（平成7年）、岐阜女子大学（平成16年）の木田宏先生のオーラルヒストリー

② 木田宏『新教育と教科書制度』実業教科書（昭和24年1月）

また、木田宏先生の教科書に関するオーラルヒストリーと関連する次の文献資料を用いた。

- ・安倍能成文部大臣の教育使節団に対する“あいさつ”（昭和21年3月）
- ・「カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書—」

文部省大臣官房調査統計課（昭和50年2月）（抜粋）

さらに、これらの原典資料を調べる際の便宜を図るため、

「1. 木田宏教育資料と教材（教科書含む）の課題」として要点を示し、

「2. 木田宏教育資料から見た教育の課題（抜粋）」として主に1.に関連した資料を上記の①、②より抜粋し、概要を示した。

教科書は今や、紙媒体の教材としてだけでなく、新しいメディアの利用へと進みだそうとしている。主要な教材としての教材構成、開発・製作、検定・認可、選定、採択、流通、さらに利用方法など多くの課題の解決が必要となってきた。

これらの課題の解決にあたって、本誌が、新しい教材・学習指導・カリキュラム・教科書の在り方を考える基礎資料として使われれば幸いである。

平成26年4月

後藤 忠彦 岐阜女子大学 学長

生田 孝至 岐阜女子大学 図書館長

松川 禮子 岐阜県教育委員会 教育長

目次

刊行にあたって

戦後の教科書と教育の課題

1. 木田宏教育資料と教材（教科書含む）の課題
2. 木田宏教育資料から見た教育の課題（抜粋）
～カリキュラム・教科書・教材等の課題～
3. 「終戦後の教育に関する課題」
4. 新教育と教科書制度（抜粋）
5. 昭和 20 年代初期における教育について
～憲法、民主主義、教科書制度～
6. 国立教育研究所時代より
7. カリキュラム開発の問題（抜粋）
8. 「歴代文部大臣式辞集」より 米国教育使節団に対して（あいさつ）

木田宏先生ご経歴等

木田文庫とオーラルヒストリー

1. 木田宏教育資料と教材（教科書含む）の課題

終戦後の教育改革の中で、木田宏先生は復員後昭和 21 年に文部省に入省され、国定教科書から検定教科書への教科書と教育委員会制度等を次のように担当された。

昭和 21 年 7 月	復員
昭和 21 年 8 月	文部省教科書局・・・新しい教科書制度へ(国定教科書から検定教科書，教科書の採択，学習指導要領) 「教科書発行に関する臨時措置法」(昭和 23 年 7 月)の制定に関与 木田宏(昭和 24 年)，新教育と教科書制度，実業教科書株式会社 木田宏・西村巖(昭和 22 年)，青少年用新憲法読本，教育新聞社 文部省(昭和 22 年)，あたらしい憲法のはなし，実業教科書株式会社 文部省，民主主義 上(昭和 23 年)，民主主義 下(昭和 24 年)，教育図書株式会社
昭和 24 年 3 月	千葉県教育委員会管理課長
昭和 25 年 5 月	管理財政課長
昭和 25 年 11 月	文部省調査普及局地方連絡課
昭和 27 年 8 月	初等中等教育局地方課
昭和 29 年 3 月	社会教育局視聴覚教育課長
昭和 30 年 9 月	初等中等教育局地方課長
	現在の教育委員会の制度の構成 木田宏(昭和 31 年 6 月)，地方教育行政の組織及び運営に関する法律，第一法規出版
昭和 35 年 1 月	文部省大臣官房総務課長

昭和 39 年 7 月 日本ユネスコ国内委員会事務局次長
このように木田宏先生は我が国の戦後の教育改革の中で教科書制度（国定から検定、教科書の発行、教育委員会等による教科書の選定など）と教育委員会制度の最も重要な改革を担当されている。

1) 木田宏先生の教科書関連の資料

木田宏先生は、戦後の教科書制度、教科書の構成、刊行、流通など戦後教育改革、とくに教科書担当者として教科書刊行等に携わら

れ、多くの資料があるが、その中で本誌では次のような資料を用いて戦後の教科書関連の木田宏教育資料を紹介する。

① 「教科書の発行に関する臨時措置法」

(昭和 23 年 7 月 10 日)

② 木田宏著“新教育と教科書制度”実業教科書株式会社 (昭和 24 年 1 月 20 日)

(教科書関係)

民主主義 上・下 (昭和 23 年 10 月)

青少年用新憲法読本 (教育新聞社、昭和 22 年 1 月)

③ 木田宏オーラルヒストリー

(昭和 21 年文部省教科書担当関係～)

“木田宏教育資料”に戦後の教育課題についてのオーラルヒストリー等

・岐阜女子大学でのオーラルヒストリー

(平成 16 年 6 月 27 日・28 日)

一部はオーラルヒストリーのデジタルアーカイブとして話の様子を映像で記録している。

・岐阜大学でのオーラルヒストリー

(平成 7 年 11 月 29 日～平成 10 年 1 月 31 日)

④ 木田宏先生と後藤の話(雑談)から

木田宏先生と後藤が、昭和 59 年～平成 17 年 3 月の間に、年に数回～十数回お会いし、いろいろなお話(雑談)の中から、関連のある情報を資料化した。

⑤ 木田宏教育資料：文庫

木田宏教育資料は、文部省入省（昭和 21 年）～平成 15 年迄の木田宏先生のオーラルヒストリーと論文・資料等を約 6,000 頁の資料集として刊行した。岐阜女子大学図書館の

木田文庫には、木田宏先生の蔵書・資料が保管されている。(図書約 1 万冊、各種資料数千件)

オーラルヒストリーでは、教科書の発行に関する臨時措置法の当時の事情(例えば戦後の紙不足、新学年が始まるまでに全児童・生徒に教科書を渡すための流通問題など多くの困難に対処するための方策など、現在では考えられない状況)に配慮した木田宏先生の話が記録されている。

木田宏先生が担当された、この法律①については、臨時措置についての話や、数十年の臨時に対する思い、また、我が国の教科書と他の国との比較、さらに教科書が対象とする学習者のレベルと教師の学習指導の観点など、多様な教材、学習指導に関する課題についての思いを話されている。

とくに、我が国の教科書が、上位、下位の学力の者に対する配慮の不足や、カリキュラム内容の充実等についてその問題点を指摘されている。

また②の“新教育と教科書制度”は、戦前の国定教科書から戦後の検定教科書、教科書選定、教科書の構成など、現在の教科書、教材を考えるのに役立つ貴重な資料である。

これらの木田宏教育資料は、カリキュラム・教材(教科書含)、学習指導についての戦後の教育改革から、現在の課題、今後の方向性について検討する資料を提供している。

2) 木田宏教育資料・文庫

木田宏先生の職歴、著書等(別表参考)から戦後の教科書制度、教育委員会制度に大きく関係されたことがわかる。とくに、教科書関係では、「教科書の発行に関する臨時措置法」の制定にも関係され、『新教育と教科書制度』(昭和 24 年)を木田宏先生が書かれている。

岐阜女子大学の学生は、木田宏先生宅を訪問して、著書の整理をお手伝いしている時、「この本は、君達ぐらいのときに書いたのだなあ。」と言われ、驚いていた。このように『新教育と教科書制度』や『あたらしい憲法のはなし』などは木田宏先生の若い時代(20 才代)の著書である。岐阜女子大学では、これらの数十年間の木田宏先生の著書、オーラルヒストリーが記録されている。そこで、木田宏教育資料には、戦後教育改革の初期から、その後の変遷・課題についての話があり、現在の各種教育課題についての貴重な文献資料および将来に向けての方向性も得られる。

とくに、木田宏先生は、「次の世代から現在」を考えられていた。

たとえば、国際的な学力テストの初期に我が国の各教科の平均点がトップまたは上位であった時代に、木田宏先生は実際の学校の授業を見られて我が国のような教育では将来他の国に追い越されるだろうと言われたことがある。現実に、二十数年後の現在、木田宏先生が指摘されたようになってきている。

そこで、教材(教科書含む)、学習指導等の教育実践関連の基礎研究にあたっては、木田宏先生の教育資料・オーラルヒストリー・文庫から関連情報を見出し、文献資料として有効に利用していただきたい。

3) 教材(教科書含む)、学習指導等の観点から木田宏教育資料(要点)

木田宏教育資料(オーラルヒストリー含む)・文庫を教材(教科書含む)・学習指導等をどのような観点での話、資料があるか調べるための参考として要点(観点)を次に示す。(木田宏先生のオーラルヒストリーなどの各種資料には内容について重なりがあり、収録の整理として完全ではないが、調べる便を考えて主な課題についての表を次に示す。

(A) 戦後の教育改革での関連資料等

	課題	関連資料（本誌のページ数）
(a)	<p>国定教科書から検定教科書 教科書の利用が「教科書を教える」から「教科書で教える」に変わる (教科書は教材の一つである。主たる教材)</p>	<p>新教育と教科書制度(昭和 24 年) (p6,17)</p>
(b)	<p>教科書の必要条件 「教材内容」、「児童生徒の発達」、「組織排列」、「表現」、「その他」：技術的な問題（字体、印刷等） (cf) 昭和 49 年の OECD「カリキュラム開発の課題」 国際会議の報告（昭和 50 年）の中のアトキン等のレポートと比較</p>	<p>新教育と教科書制度(昭和 24 年) (p18) OECD「カリキュラム開発の課題」 (文部省大臣官房調査統計課) (p84)</p>
(c)	<p>「新教育と教科書制度」 ・国定教科書から検定教科書への移行 ・戦後の教科書制度の役割</p>	<p>新教育と教科書制度(昭和 24 年) (p18,34,70)</p>
(d)	<p>教科書の発行に関する臨時措置法 ・当時の経済状況と紙の統制に対応 ・教科書の定義（小、中、高等学校用）…現在の課題</p>	<p>木田宏オーラルヒストリー (p8,14,30) 新教育と教科書制度</p>
(e)	<p>学習指導要領（Courses of studies）を司令部の指示で青木誠四郎先生（当時の課長）と木田先生が考えられ学習指導要領とした。（青木先生がコースーズ オブ スタディーズと複数で話している） 「学習指導要領は最低基準」新教育と教科書制度</p>	<p>木田宏オーラルヒストリー (p18,72) (p39)</p>
(f)	<p>カリキュラム開発センター等の必要性 教育課程など、自分の経験・他の人の話を聞いて思い付きで「ああだ、こうだ」と言って決めている。 国・県・市町村等でカリキュラム研究する施設が必要</p>	<p>木田宏オーラルヒストリー (p10,72,76)</p>
(g)	<p>教科の教材資料の収集の必要性 教材資料収集とカリキュラム、教科書、教育実践に提供できる保管管理が必要（国、県、市町村、大学等で整備すべき）</p>	<p>新教育と教科書制度の最終章 (p14,60)</p>
(h)	<p>教科書の採択 教科書は委員会が選定 (但し、現在は義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律（改正）により、教科書の採択が進められている。)</p>	<p>新教育と教科書制度(p40,52) 木田宏オーラルヒストリー(p76) 参考：義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律（改正） (p5,57)</p>
(i)	<p>あたらしい憲法のはなし、民主主義（上・下） ・戦後の日本改革の根本、執筆者に配慮 ・教科書等に初めて漫画を入れる</p>	<p>木田宏オーラルヒストリー(p22) 『新しい憲法のはなし』『民主主義上下』昭和 21 年に出版)</p>

	(米国との教育文化の違い)	
(j)	国語教育の重要性 国立国語研究所の設置(戦後、国語と教育委員会は大きな問題であった) 米国と日本の教育水準や役所が威張るのは、国語問題との意識 漢字、ローマ字、識字調査(米国と日本の比較等)	木田宏オーラルヒストリー (p21,25)
(k)	教科書の構成・利用 教科書は教材、教材の組織的排列(教材系統)、教科書の主たる教材、教授の用に供せられる、児童また生徒用図書	新教育と教科書制度 (p6,39,46)

(B) 戦後数十年後の教育実践・現状を見て

	課題	関連資料(本誌のページ数)
(a)	教科書の現状 単語を並べている教科書でよいのか! ～読んで面白い教科書を～	木田宏オーラルヒストリー (p74)
(b)	教科書は誰を対象に作られているか。 ～クラスの平均的な学習者を対象に～ 上位、下位の学習者に対応していない	木田宏オーラルヒストリー (p8,10)
(c)	教師は平均より少し下位の子どもを対象に授業をしている。 IEAで日本の成績を見ても(日本は世界一であるが、現状の教育では今後下位になる…20年以上前の発言)	木田宏オーラルヒストリー (p10,12,13,80)
(d)	海外の教科書等との違いについて 米国の教科書は厚くて、学習材	木田宏オーラルヒストリー (p8,9,74)
(e)	学習材として 日本の教科書は学習材としての機能が不足	木田宏オーラルヒストリー (p9,74)
(f)	なぜ、現在まで臨時措置法が数十年もあるのか。 この法律は、紙の統制がなくなれば必要なくなる (改正)新しく、次の時代に対応できるように	木田宏オーラルヒストリー (p5,9,71)

木田宏先生は、教育課程(学習指導要領)、教科書、新しいメディア教材等について、いろいろな思いがあり、後藤との雑談の中で話されていた。これらは、文書化されていなく、別誌に先生の思いを報告する。

2. 木田宏教育資料から見た教育の課題（抜粋）

～カリキュラム・教科書・教材等の課題～

1) 教科書・教材と個の学習指導の課題

戦後、教科書は国定教科書から検定教科書へ大きく変わり、学校、教師の観点からの採択が（一部）可能になった。（小、中学校では教育委員会等の組織・機関で採択されていて、高校では、学校別で採択させているのが現状である。）

教科書が学校、地域の特性を配慮し、学校に基礎をおいたカリキュラムの主要な教材であることは確かであり、このことは、戦後から今日まで変わっていないと考える。ただ、戦後は、教科書が主要な教材の一つとして紙メディアとなっている。

近年では社会の情報化にともない、文部科学省を始め、各分野でデジタル教科書の利用が課題になっている。その背景には、社会の情報化にともなう教育内容・学習指導法さらに教科書の経済性等も関係し、教育界・産業界では多様な観点からの検討が進んでいる。

これまでの教科書の課題の検討は、主として、学校・教師が中心的な役割としての教材論であり、一人ひとりを育成する資料（教材または学習材）の在り方としての教科書についての検討が欠けていると考えられる。

新しい情報化時代になり、マルチメディアとしての新しい教材環境の観点からの総合的な教材（教科書も含め）の検討をすべき時代になってきたと考える。学習者の多様化や一人ひとりを取りまく社会環境を考えたとき、新しい教材環境の構成が必要になってきている。

教科書の採択…検定・認可、採択（選定）

木田宏『新教育と教科書制度』等では、教育委員会が地域教育の責任を持つべき観点から教科書採択の責任ももたせるとしている。しかし、教科書の無償措置法では、共同採択

地区を設け、同一教科書の採択になっている。教科書のデジタル化と通信で、新しい検定・認可と採択の検討も必要となろう。

今後、進むべき課題の方向性を示す原点として木田資料を検討したい。

（1）「戦後の新しい教科書制度」について…
…（木田宏先生を偲ぶ会で配布されたデジタル・アーカイブであるオーラルヒストリー「木田宏教育資料」より）

木田宏『新教育と教科書制度』実業教科書株式会社、昭和24年1月（1949年）は、文部省の教科書局で新教科書制度への移行を担当された木田宏先生の著書である。この著書は先生が新教科書への移行を進められた教科書の担当者として、教科書の作成、発行（出版社）、紙の問題、各学校への配送の課題など大変な仕事をされ、その中で、どのように考えて、今後の教科書の新しい制度化を図ればよいかをまとめられたものである。

我が国の大変な教育改革の中で、教育内容として最も重要な教科書を国定教科書から検定教科書への移行に当られた担当者の著書は、戦後の教科書制度の原点と言える。このため教材としての教科書の在り方を考える最も基本的な文献であると考えられる。

（注）デジタル・アーカイブ「オーラルヒストリー木田宏教育資料」（谷里佐が中心になり、木田宏オーラルヒストリーと著作物等の記録制作）、岐阜女子大学は、木田宏先生のオーラルヒストリーは（戦後の）文部省教科書担当（昭和21年）から文部事務次官、国立教育研究所長の時代までの話を映像で記録し、それに関係のある戦後の著書等が記録されている。（記録されている著書：新教育と教科書制度、あたらしい憲法のはなし、民主主義上・下、青少年用新憲法読本など）

(2) 国定から検定への変革についての意義

木田宏『新教育と教科書制度』によると次のように説明されている。(昭和 24 年,1949 年)

教科書は一教材

「教科書は一教材として、授業計画遂行の具となるわけであつて、教科書によつて教育内容が決められるのではなくなるはずである。以前は教科書をいかに教えるかが問題であつたのであるが、今度は教科書でもつて、いかに所期の教育内容を教えるかということが教育の中心問題にならなければならない。教科書は目的ではなくて手段となる。したがつて教科書が全国一律に教育内容を決定するといつたこともなくなるであろう。これは教科書の意義の重大な変革であると言わなければならない。

以上は国定制度の廃止という面からみた新しい検定制度の意義であるが、新制度はかつて行われた検定制度との比較においても極めて重要な意義をもっている。」とされている。

「教科書を教える」から「教科書で教える」へ

教師中心から児童生徒中心へ切りかえられた新教育にあつては、教育は、教科書を教えるのではなく、教科書で教えるのであるから、教科書は学習を行うための一つの手段である。教科書は決して、学習の目的ではない。学習を行う手段としての教科書は、いわゆる教材の一種であつてこの意味において他の教材と何ら異るところはないのである。

それでは、他の教材と何らの差異もないかというのに、決してそうではない。教科書は教科課程の構成に應じて教材を組織排列したものである

教科書の必要条件

(教科書の必要条件として、次の5項目が示されている。一 教材内容、二 児童生徒の発達、三 組織排列、四 表現、五 その他)

第一 教科書の内容としての条件

- ①教材は現行の学習指導要領……編に示されてる教科課程に基いているか。
- ②教材は正確であり信頼できるか。
- ③教材は現代の進歩に應じているか。

第二 児童生徒の発達

- ①教材は児童生徒の心身の発達に適應しているか。
- ②児童生徒の生活・経験・興味に適應しているか。
- ③個人差に應ずる幅があるか。

第三 教材の組織排列

- ①教材の排列は適切であるか。
- ②他教科との関連がよく考えられているか。
- ③分量・区分が適切であるか。
- ④さし絵、写真、図表、地図などは適切に用意されているか。
- ⑤有効に使用できるように工夫されているか。
- ⑥地域の差に應ずる幅があるか。
- ⑦学校の設備の差に應ずる幅があるか。

第四 表現

- ①表現が適切であるか。
- ②漢字、かなづかい、ローマ字綴などが、適当であるか。

第五 その他

文字の大きさ、字体、字間、行間、製本、印刷、装填等の技術的な問題が考えられている。たゞこの点について、現在の検定基準は必ずしも十分とは言えない。いずれもつと詳細なものが発表されることであろう。

(3) 教科書の発行に関する臨時措置法

第一条 この法律は、現在の経済事情にかんがみ、教科書の需要供給の調整をはかり、発行を迅速確実にし、適正な価格を維持して、学校教育の目的達成を容易ならしめることを目的とする。

第二条 この法律において「教科書」とは、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及びこれらに準ずる学校において、教育課程の構成に応じて組織排列された教科の主たる教材として、教授の用に供せられる児童又は生徒用図書であつて、文部科学大臣の検定を経たもの又は文部科学省が著作の名義を有するものをいう。

2 この法律において「発行」とは、教科書を製造供給することをいい、「発行者」とは、発行を担当する者をいう。

第一条はこの法律の目的を示している。

発行制度の沿革で説明したごとく、これまでの検定規則には、検定制度の経験に基き、発行者に五カ年間の供給義務をうたつたのであるが、しかしながら、検定の本質は図書が教科用に適することを認めるにあるのであるから、その手続を決めた省令で発行者に供給の義務を課すことは、新憲法に照らして許されないことと言わなければならない。そこで新しい現行の検定規則は、何ら発行にまでわたつた定めを行っていないのであり、たて前として、検定を得た図書の発行は、いかような方法をとるのも自由だと考えられるのである。しかしながら現在の用紙事情、その他の経済事情にかんがみ、検定教科書の発行を各発行者の自由に委せるときは、一般図書のごとく、図書が都市に集中して、山村僻地では需要しても入手できないとか、地域によつて値段が異なる等、教育上不都合な現象の発生が予期される。他に参考教材の不足しているときではあり、自由に選んだ教科書が期待を

裏切らず確実に供給されることは、極めて重要であつて、教科書の検定が実施されたこの際、検定教科書、文部省著作教科書の両者について、需要供給を調整し、発行を迅速確実にして適正な価格を維持することは、極めて必要なことであると言わなければならない。第一条は、こうしたこの必要性を明示して、この法律の目的としたものである。

第二条においては、「教科書」の意義を規定している。

古くは他の法令に「教科書」という用法もあるが、最近ではすべて教科用図書というのが法令用語となつていて、教科書とは用いられないのであるが、この法律では「教科書」という語を用いてある。これは別に実質的な理由があることではない。学校教育法第二十一条第一項によると、教科用図書には、文部省著作のものと、文部大臣の検定又は認可を得たものがあることになつていのであるが、この法律では認可図書を対称としていないので、そのために教科書と使い分けられたものである。したがつてこの区別は恵ら形式的理由によるのであり、実質的には両者に殆ど差異がないといつてもいゝであらう。

第二條は教科書に関する実質的な定義を行つている。これまで、法令の中で教科書あるいは教科用図書についての実質的な規定をしたものはなく、何が教科書であり教科用図書であるかは、各人の判断による外なかつたのであるが、本法は初めてそれを規定した。

まず教科書の実質的要件として掲げられたものの第一は、

(イ)教科書は教材であるということである。

教科書が教材であるということは、それがこれまで一般の教材とは違つた、何か規範に近いものであると考えられてきた考え方に対して、教科書本来の性質を示したものである。

(ロ) 教材の組織排列されたものである。

教科書は教材が組織排列されたものでなければならぬ。したがってそれは、一枚の新聞とか、一つの図表とかいつた箇々の教材ではなくて、教材の複合されてでき上つたものである。しかも単なる教材の寄せ集めではなくて、一定の意義の下に組織され排列されたものでなければならぬ。だから新聞の切り抜きや写真等を無意味に寄せ集めたものであつては教科書とは言えない。

(ハ) 教科課程の構成に應じて組織排列されたものである。

こゝに言う教科課程とは、先に述べた教材系統の教科課程をいう。これは即ち各教科の各学年における教材系統であり、学習指導要領に示されたものである。しかしもとより学習指導要領に示された教材の排列が唯一の決定的なものではなく、その教材のとりあげかた、単元の構成等も著作者の編修方針によつて異つて構わない。たゞそれ自体がやはり一つの教材系統を示したものでなければ、教科書とは言ひ得ない。

(ニ) 教科の主たる教材であること。

教科の主たる教材とは、それが他の教材の副次的なものとして使用されるものではないことを意味している。いわゆる副読本とか実験帳のようなものはここに含まれない。

(ホ) 教授の用に供せられること。

教科書はそれが授業の媒介として使用されるものでなくてはならない。純粹に生徒の自学自習のためのものである参考書や問題集の如きは、こゝにいう教科書とは言えない。

(ヘ) 児童又は生徒用図書であること。

前各項の要件を充たすものであつても、いわゆる教師用書はこゝにいう教科書ではないのであり、この点で学習指導要領も教科書の

範ちゆうに入らない。

以上六項目が教科書の実質的規定と考えられるものであるが、先にも一言したごとく、臨時措置法が教科書とするものは、文部大臣の検定を経たものか、または文部省で著作したものであつて、いわゆる認可の教科用図書は含んでいないのである。また小学校、中学校、高等学校及びこれらに準ずる学校用として用いられるもののみが、教科書とされていることも、繰り返すまでもないであろう。

第二条の第二項は、発行及び発行者の意義を示している。

この法律は発行についてだけしか意義を述べていないが、一般に出版については出版法に用語の規定があるので、他の用語は、一般の例によるのである。

このように、この『新教育と教科書制度』によって、現在の教科書の基本的な構成が進みだした。しかし、この教科書の発行に関する臨時措置法の法律は現行法であり、過去のものではない。(平成 19 年に改正されたが、一部にすぎない)

2) 木田宏教育資料

～オーラルヒストリーより～

「教科書の発行に関する臨時措置法」

そこで、木田先生は、オーラルヒストリー等で、戦後の教科書の発行、流通等について次のような話をされている。

(1) 用紙の統制で教科書用の紙がない

ところがね、もう一つ、皆さんに当時の事情を解っていただきたいのは、用紙の統制があつてね、書きたい人が書くと云つたつて、書けないわけですよ。誰にその紙を渡すか政府が統制してましてね。教科書用の紙は文部省の別の担当者が持っているわけです。新聞

用紙と「こっちに紙よこせ」という喧嘩をしながらね、そういう状況の下で検定制度に切り換えていくということをしたわけです。

(2)教科書の発行に関する臨時措置法(1948年)・・・小・中・高校の教科書を規定

ですから、教科書の発行に関する臨時措置法という法律を、今日までなお残っておりますが、あれを書いた時には、用紙の統制と検定を、どういうふうにはめていくかを考えた。

一番紙を無駄にしないように検定教科書を出すのはどうすればいいのかというのが教科書の発行に関する臨時措置法という法律の発想なんです。これはおそらく物価統制だとか用紙の統制だとかいうのがなくなったら、要らなくなるはずだと思った。

(3)「臨時措置法」が50年後も「当分の間」・・・用紙の統制がなくなれば要らなくなる

「当分の間」と書いたのが、50年近い「当分の間」ということになってしましますが、最初の事情は、勝手にやったらいいと言うわけじゃないだろうと言うことだった。そして、司令部には全部OKもらわなければいけないからね。CIEの検定をとらないといけないのです。だから、自由に出版したらいいと言ったって、それは自由でなくて、それを文部省がやらされているわけです。

(4)戦時中と同じ全部中央集権・・・地方分権は言葉だけ

だから、結局、占領中にやったことは、地方分権だとかなんとかいう言葉だけはあっても、やってることは全部中央集権で、戦時中と同じことをやってきた。

それが国の施策としてはそういう統制時代だから仕方なしにずっと続いているわけですね。まあ、一面ではそのために切り換えができたと言うようなものでしょう。あれ、手放

しちゃったら、それはどうしようもない。教科書なんか届かない学校がいっぱい出来たと思いますね。

これで私も昭和25年頃に、県(千葉県)へ出る前に、「教科書の供給について特殊法人なんかをつくらないと、とても山の上まで教科書届かん」ということを思ったことがあります。(今、本の値段がバラバラでいいじゃないかという議論がありますけれどもね。)それは4月の初めにどんな僻地の学校にも教科書がいつてなきゃならん、その値段がね、ちぐはぐだというのはやっぱり具合悪いんですよ。初めて教科書の取り次ぎとか、いろんな本屋の流れを聞いてですね、それを追い込んでいくための方法が教科書の発行制度なんです。

そこを念頭におきながら、検定ということをや、それにどうやって乗っけていくか。だから、手順を立てて、少しずつ検定に切り換えていく。どうでもいいような教科書は適当にやってくれと、優先順位と言うのかな、軽重をつけて、国定から検定へという切り換えをすすめた。ですから、これは時間がかかると思います。いっぺんにはいきません。その後、木田先生は教科書について次のように発言されている。

(5)アメリカは、学習材として厚い教科書・・・我が国の教科書はこれでよいか

アメリカなんかの場合、学習材として教科書を用いるので、教科書は厚いんですけどね。

今の教科書は困ったものですね。いや、私も国立教育研究所長の時代にちょうど中国からクレームのあった進出、侵略の問題があって、教科書は最初に検定制度に直した時に関わったあとで、あとは全然知らないもんですからね。「何が出来とるんだ」と思って、初めてその時に教科書を読んだんです。そしたら、「これが教科書というものかな」と思った。

この本は、要するに、私が文部省を離れる時に検定教科書にだんだん変わっていくから、これからの教科書はこういうふうな考え方で扱って欲しいということになります。ということを経験関係のいろんな人に知ってもらわなければならないなと思って書いたんです。

・・・[以上 1995年(平成7年)11月29・30日の木田宏先生のオーラルヒストリーより]・・・

3) 教科書、教材の今後の課題

木田先生が、国立教育研究所所長時代、その後、教育実践に関心をもたれ、学校の授業も見られたりしていた。

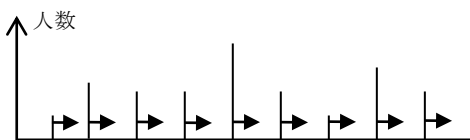
(1) だれのための教科書か！

木田宏先生は、その後、教科書や学習指導に対し、

「だれのための教科書か、指導も主として平均値近くの子どもを対象にしているか」と指摘され、終戦当時の紙が不足している時代の教科書の構成が今も続いている。このため、平均近くの集団を対象にした教材(教科書)であり、指導になっていないか心配だと言われていた。



(A)平均を中心に学力の分布を考えた教科書？



(B)一人ひとりの学力を考えた教科書にするには？

(2) 教科書の新しい機能

木田先生がかつて(授業を見られてた感想

として) 教師・教科書は、平均近くの子どもを中心に指導・構成しており、集団と個の関係を考えた学習指導ができる教材を提供・指導がどのようにすればできるか考えるべきだと言われていた。

(そこで、木田宏先生の指摘に少しでも対応できる研究が必要である。

教育のレベルの保証と個の教育は、教師は、毎日の教師の教育実践の中で苦勞している事項であり、決して、新しい事柄ではない。しかし、授業実践での教育環境が整備されていなく個と全体の学習指導にかかる教師の苦勞を少しでも補助するのが、新しい機能を持った教科書であるとも考えられる。)

(注)木田先生は文部省での最初に担当された教科書制度について、今後の課題について(後藤に)よく話されていた。とくに、小学校で授業を見られた後などは、お会いすると、子どもに聞いた話も楽しそうにされていた。(その中で、今の教科書は上位の子ども、下位の子どもに適していなく、どうにかしなければいけないね！先生が担当された「教科書の発行に関する臨時措置法」を改正しなければね。とよく話されていた。)

4) カリキュラムについて

～学習指導要領関連～

(1) 感想とイメージで教育課程審議会

～データを持たなく～

データなしで「ああだ、こうだ」の議論でいいのか

カリキュラムの研究が弱い、だから、やっぱり役所が強いんですね。教育課程審議会で全部済ませちゃう。そして、それじゃ、彼らは、どこまでデータを持ってるかと言ったら、データを持たずにいろいろと現場で聞いてきた、何と言うか、感想を集めて持ってらっしゃる。このような方が、指導主事だとか、教科の先生方とかいう人が、個別に持っているイメージで文部省の教育課程審議会で議論をし

て「ああだ、こうだ」と、言われるわけですね。これは、まあ、戦前からのお役所の一つの流れが残っているということかもしれません。

10年サイクルで学習指導要領を変える忙しさ

役所のほうで仕事を考えてますとね、要するに学習指導要領を変えて、教科書を変えて、いろいろ動かすのに10年1サイクルでしょ。その課程は相当忙しいんですよ、担当者のほうからすると。検定だってたくさんあって、あんなクレームが付くやつね、何と云うのか、誤植までいっぱい直しているわけでしょ。それを毎年毎年繰り返して、前へ仕事を進めますからね。そして、今度は「学習指導要領でこういうふうになりました」というPRをしていって、それで「教材は」って、本当に組織的に集めてるか、と云ったら何にもないわけ。

(2) カリキュラムの開発に材料が必要

それで、どうやって先生方にガイダンスをするかって、県のセンターだって見てごらんなさい。県のセンターだって教師に一生懸命インストラクトするセンターであって、材料を集めるセンターはどこにもないわけですよ。文部省のほうだって、委員を集めることはするけれども、材料を集めることをしてない。それで、本当は材料が欲しくなるんです。ところがね、その時にはないわな。「こういう材料ないか」って、それはある程度年季を入れてストックしとかんことにはないんですよ。

本格的にカリキュラムの研究へ

カリキュラムはね、戦後みんな忙しく忙しく日常でゴた返してるものですからね、その自分らがストックを積み出してきて考えるというのは、やっぱりこれから皆さんが声出してやってもらわなきゃできないんじゃない

ですか。そういう、何と云うか、習い性がついてるから、今後、本格的にカリキュラムの研究をやってくれるといいんですけどね。

中曽根さんの臨教審の時に、カリキュラムという問題を開発し、研究するのが教育研究所でなければならんということを書いて、何がしかのつながりが出来て、若干の予算がついているんです。しかし、研究と実際とがかみ合わないというのを国立教育研究所で感じましたね。

カリキュラムをもう少し落ち着いて研究を

カリキュラム研究をもう少し落ち着いて進めないと、本当に具合悪いですね。だから、小学校の教科書を6年間かけて直すぐらいに戦前のテンポになったら、あるいはできるのかもしれないね。「1年から6年までいっぺんに直せ」なんていうようなことをやってね、「どこが悪いか」と言ってやろうとしたって、それはちょっと無理かもしれないな。まあ、このストックができるだけ有効に使えるようになってくればね。

カリキュラムの基礎資料の収集と研究

それともう一つ、私がやったのは入試問題の分析なんです。これがちょっと途中で、出版の事情で続かなかった。しかし、入試の出題というのが実際の教育内容にかなりの影響を及ぼしているわけですから、入試問題等のトレースをやって、そして、これが教育内容と学習指導要領との間でどういうことになっているかという研究はぜひ欲しいなと思います。

(3) 学習指導要領一般編（試案）

～誰が“学習指導要領”という言葉考えたか～

司令部と折衝しながら教科課程、教科目という形で、ぱあっと割りつけるのではなくて、何と云いますか、教科を指導していくときの手順とか、いろんなことをやわらかく言おう

ということから青木さんが「Courses of studies」というものを（司令部から）持って帰って、君、何てこれを訳したらいいかねというご相談を受けた。「Courses of studies」（複数）と言っていた。やっぱり「学習指導要領」とこういうふうに名前をつけたらどうでしょうねと申し上げて、2人の合作で法令集に残った言葉です。

教科書全体としての課題は、これを教科科目というのではなくて、学習指導要領という形で、もう少しやわらかにしると。教科科目で、科目だけ並べて、かたいことを言うなどというふうな雰囲気の時代でしたから、新しく調査課長になってこられた青木誠四郎さん（これは心理学の先生ですね）が、一生懸命になって「学習指導要領一般編（試案）」を作られた。「試案」というのは、最後の段階で青木さんが、これでいいかどうか、みんなに使ってもらって、いつでもいろんところを変えるようにした方がいいなあという気持ちで「試案」という言葉をお加えになったわけです。

（４）学習指導要領の国家基準性 ～学習指導要領は最低基準～

学習指導要領を文部大臣が作ると文部省にもいろいろなタイプの人が出て（『学習指導要領 一般編（試案）昭和二十二年度』 文部省1947）、これを振りかざすという発想に役人がいるわけです。

学習指導要領を最初つくったときは、これは先生方の指導の参考資料なんだから、これで強要するものではありませんという基本線は持っていたわけで、それでわざわざ青木誠四郎さんは「一般編 試案」と書いたわけなんです。これはあくまでも一つの試みにすぎないんで、本当は各学校でそれぞれおやりになったらいいんですよという気持ちがあった。

ところが、これは文部省だけが悪いんじゃないんだけれども、今のように、学力が低い

じゃないとか、それから県別に調査を全国でとりますと、低いとかなんとかというふうなことを言い出すもんだから、学力の水準というものは市町村で勝手に決めて勝手にやればいいものを、何か全部文部省が言うとおりにするとか、国の水準でやらなきゃならんという気風にそっちはなっとなる。

（５）カリキュラム開発センター

学習指導要領を書くのは文部省です。そして、あとは組織的な研究の金はない、こう来ますと、カリキュラムの研究というのはいないです。これは考えてみると、各教育学部がやってくださってるはずだと。だから、研究所が頑張らなくてもいいのかも知れないなあ、と思ったわけです。韓国の教育研究所なんかへ行きますと、ここが一番充実してます。そして、教科書のガイダンスというようなものを一番にやっていますね。

ところが、日本はそのカリキュラムについては、学習指導要領があって、教科書の検定があって、出版社が参考書を書いているというだけの話です。だから、各教育学部というのはどういうふうになっているのかと疑問に思いながら、そこは日本のシステムとしてカリキュラムはどうなってるのか。

カリキュラムについて

総じて日本はその後カリキュラムの研究は弱いです。というのは、教育研究所がカリキュラム研究を本当にやってない。本来は他の国で言ったら、教育研究所というのはカリキュラム研究所なんです。

だから、これはどうしてそんなことになるかということ、やっぱり役所が強いんですね。教育課程審議会ですべて済ませちゃう。

（６）日本の学力 教育到達度評価学会（IEA）

IEA という組織があって、各国の教育到達

度というものを比較研究している。日本は前回、算数・理科をやってくれて、日本の成績は非常にいい。それが、やっぱり各国のその共同研究の刺激にもなるし、是非第2回をやりたいんだと言う。

平均を中心に

～日本の教師は平均より少し下を狙って指導していないか～

IEAの調査結果から日本教育は「どうして日本は下のクラスがないか」って、こう言うわけですね。要するに、オランダは、成績が上の方は日本よりも多いのです。大体200取ると。そして、平均は日本が高い、世界一だとかって言ってますけど、日本の世界一っていうのは、要するに点数の低い下のクラスがないということなんです。それで、向こうは、すぐ、専門家だから、こういうのを見て気が付きますね。

そこで、「ミスター木田。日本ではどういう教育をしてるのか」と、こう言うわけです。「いや、日本の先生は、学級の中で、子供のこの平均点のちょっと下を狙ってものを言ってる」と、こう言ったのです。そしたら、向こうの指導主事が喜んで、「あっ、そうか。やっぱりそうか。オランダはどの先生も上げっけりむいてるのだ」って、(笑)「だから、こういう数値になる」って、こう言われる。(笑)これは僕は忘れられないですよ。とにかく、日本のは、数学の集計が世界一だとか何とかって言ったって駄目ですよ。それは、上がないんだから。下がないんだ。(笑)それで、平均のところへばっとうなってるって。これはもう大変シンボリックな日本の教育ですね。

パソコンの教育利用

それで、僕は「あっ」と思い返したのは、筑波(大)の木村さんを訪ねて、筑波になんとか学校っていう公立の学校ですけど、小学校で、コンピュータ教育を早くやってるとこ

ろがあって、そこへ訪ねていった時に、子供たちが一生懸命教室でコンピュータで、いろいろと勉強をしている。担当の案内して下さった先生に、「大体どの子供もこうやってコンピュータに触るのが好きですか」って聞いたんですよ。「いや、そんなことはありません」
「じゃあ、どういう人がコンピュータに取り組んで一生懸命やってくれますか」って小学校5年か6年の先生に聞きましたら、「それは成績のいい子供と成績の悪い子供です。そして平均ぐらいの子供は、コンピュータのこの学習よりは、直接私の声の方を好む」って言うことがはっきりした。

「それはどうしてかと自分も考えたことがあるのですが、自分は子供たちにいろいろと指導をする時に、平均のちょっと下を狙って、ものを言っています。そうすると、平均のクラスの方は、コンピュータでいちいち機械的な答とか指導とかをもらうよりは、先生の生声の方がいいに決まってる。ところが、それでやると、できる子供とできない子供はみんな除け者になっちゃう。できる子供は、私のそういう生の説明なんかまどろっこしくて、コンピュータでさっささと走っていきますね。それから、できない子供は追いつくのに一生懸命になって自分でコンピュータをやってますよ。」と、こういう話でしたね。私は、それが非常に印象深い話しでしたね。

どうして日本の自動車は強いのか

米国の学生から「どうして日本の自動車は強いのか」って言う。(笑)これはもういきなり言われても困る。

それはね、日本もアメリカも、10人寄れば10人の足した力は10だ。そんなに違わない。ただ、日本とアメリカがどこが違うかって言ったら、仕事をする時には、その1+1とか0.9+1.1+っていうふうにならないのでね。10人がいたら、これ全部掛け算になる。そうすると、アメリカは日本よりもできる人は余計

いると、1.3 の人間もいると。しかし 0.7 の人間もいる。そういうばらつきのある人間を 10 人こう掛け合わせたら、1 にならない。日本は大体 1 だから、みんなそれ掛けていくと 1 になる。そこで日本の方が少し強いんだと、こう言ったのです。そしたら、ふんってわかったような顔をした。日本は 1 を 1.2 にする努力を教育でしないとしない。それが、それぞれの国の教育課題だと思うって話をしたら、みんな得心してね。

(7) 教材資料等の収集の必要性

木田宏先生は『新教育と教科書制度』昭和 24 年に次のように教科書や教育実践で使う教材資料の収集の必要性が説明されている。

教科書についても、直接の編修を次第に止めて検定中心への行政へと変わりつつある。文部省のこうした機能の動きに照して、教材の資料蒐集と、教材の研究に今後の努力を注ぐのではないかと思われるし、又、そうでなくてはならないと思われるのである。文部省を訪ねれば、世界の民謡、童話が集められていて、適應する学年別にも整理され、それらを教科書にとり入れるについての相談に應じてくれるようになれば、どんなに教科書の編修が発達進歩するであろう。統計表、図表、写真などが各方面にわたって準備されていれば、どんなに便利であり参考になるであろう。こうした教材資料の蒐集は、なかなか一個人の力では困難である。文部省をはじめいろいろの教育研究機関がこれを行えば、一般の教科書編集に大いに役立つであろう。

このような資料の蒐集とともに、児童生徒の心理的社会的実態を研究し、社会の要請をも合せ考えて、教材の採り上げ方、組織排列について、研究を進めていくことも、学習指導法の研究を進めるこ

とも、皆教科書の編修にとつて極めて大切であつて、國その他の團體がこうした研究を進め指導を與えることによつて、一般の教科書編集者は多大の便宜を得るであろう。教科書の検定制度は、こうした編修の基礎方面に力を注ぐことによつて、制度の眞の発達が期し得られると言ふべきである。

昭和 22～24 年当時の教育改革の大変な時期に木田宏先生が『新教育と教科書制度』の最終章に、教材収集の必要性とその利用に関して、現在にも通じる課題を示されている。

(これは、木田先生は単に教科書編集として当時の国定教科書から検定教科書への移行時に書かれているが、その後の各地域でのカリキュラムの研究上でも素材・教材の必要性があると話されていた。たとえば、県・市町村の教育委員会、教育センター、教育研究所等では、学習指導要領等の紹介、インストラクターでなく、カリキュラム、地域の教材・素材の収集、学習指導の方法研究などが教育実践に役立つだろうと雑談の中でも言われていた。木田宏先生が 20 才代に書かれた『新教育と教科書制度』の最終章の課題である。

また、各県の大学の教育学部も同様で、学習指導要領の解説や学問紹介所として県に存在する教育学部でなく、地域のカリキュラム、素材・教材・学習指導などを準備しておき、教師・学校の教育実践に役立つ必要がある。このように木田宏先生の考えは、20 才代から変わらなかった。国立教育研究所に教育情報研究センターを設置されたのもその考え方の一つであった。)

(文責 後藤忠彦)

お断り

本誌はオーラルヒストリーで多様な話をされているため、調べる便を考えて、木田宏先生の話の聞いて重要だと思われる文書に下線を引いた。

3. 「終戦後の教育に関する課題」

歴代文部大臣式辞集

実は私自身が役所に入って、『歴代文部大臣式辞集』というのをつくったのはですね、昭和 35 年なんです。私が官房の総務課長になりましたときにね、その文部省の公文書というのはどういうふうに保存されてあるかというふうにチェックしてみたらね、大臣の式辞なんていうのは 1 年廃棄なんです。そして会計の文書は永久保存とかね、20 年とかね、こんなばかな話はあるかと、そういう官庁文書の扱いですよ。今はどうなっているか知りませんが。

だから、それは先生が歴史を語ろうとされるときには、その材料が一番先に消えている。それは後でつないでいらっしゃるんだろうけども。やっぱりそのときそのときの為政者の思想というか、考え方とか、呼びかけ、そういうものは非常に歴史をつくっていく上に大事なのであってです。それは保存 1 年だという。ばかなことない。

すぐ私は、そのときに歴代の大臣の挨拶を、全部といってもしんどいですがね、有り金を少し都合してつくるのにこれを出したんです。幸いに、後々出したいと思ったのは、安倍さんのこれ(米国教育使節団に対する「あいさつ」)が残しておきたかったから。でまあ、その前後、天野貞佑先生のものも考えなきゃいかんということで、天野先生のは第 2 次教育使節団を迎えるときの挨拶だ。それはまあ大臣それぞれいろんなところで挨拶をしておられるから全部集めるわけにはいきませんわ。それだけのエネルギーもないわけですから。天野先生に怒られましてね。「君はおれのこれを入れとらん」とか、

天野先生には教わった方ですから。「わしだってこういうことをしゃべったはずだ」とおっしゃるんで、それがね探すのが容易ではなかったわけですよ。それほど文書の扱いが、ある意味ではずさんだったと思います。日本の教育、いろんなところを通じて歴史の重みというものを少しみんな考えてくれるといいなあと思うんですけども。そういう意味で、私が帰ってきて担当になったときに、歴代の大臣の式辞集をつくれというので、大臣ごとにつくるわけにいかんのですが、代表的なものをサンプルとしてとって、でつくったもんです。

文部省

で、もう一つ、文部省との縁ということをお話しておかなきゃいけません。私は帰ってきて、父親が早くに亡くなっておりましたから、留守は、母親が妹や弟を抱えて福山(広島県)にいたんですね。福山で焼け出されてというか、自分の家が焼けたわけじゃないけれども、大家さんの家が焼けちゃって、押し出されて、田舎へ行っておりました。帰ってきてもどこにおるかかわらんもんですから、探して、福山のもとの周辺で、たばこ屋さんがたまたま知っていたことがあったんで、それに様子を聞いて、木田さんの家族はこの奥の方へ入っておられますと。

そんなことで、就職をしていなかったもんですから、家族に迷惑もかけたし、早くどこかへ勤めたいなあという気分を持っておりました。実は文部省の学校教育局長に日高第四郎という人の名前があるんですね。おやと思ったんです。これは私が毎月学生

木田宏先生を偲んで～「木田宏オーラルヒストリー」～
(平成 16 年 6 月 27 日・28 日実施(岐阜女子大学))より

課へ行って、月謝をもらっていた人です。京都大学の学生主事をしていたんですね。ははあなるほど戦争に負けるというと、こういうことが起こるのかと思ったけれども、まあ間違いなくそうなら、生きとったと言わないかなあとと思って、文部省へとことこと行きましたね、「帰ってきました」と挨拶をしました。

そこで、「どこか決まったか」と。「いえいえ、今探してます」と言ったら、それじゃあ文部省へ来いというので、当時、稲田(清助)さんが人事課長をしておられまして、人事課長に会って、それで文部省とのつながりができたんです。

これはね、意図的にこしらえたわけじゃないし、人生というのは本当にどこかで神様が糸をつないでくださっていて、そのようにいくんだなあ。すべてまあキリスト流に言えば、おぼしめしで生きているということかもしれませんけど。ははあというので、ちょうど丸1年たった(昭和)21年の9月に文部省に入ったわけです。それまでにいろいろ経験をさせていただいて、かなりの人生勉強になったなあということを感じて役所仕事をするようになった。

この間ね、私は、この話はあっちでもこっちでもするもんですから、実は国語研究所で、これ(資料②)を用意してもらったんです。その国語研究所というのがまた安倍先生に関係があるもんですからね。それで国語研究所にさようならという最後のご挨拶をしますときに、安倍先生のこれだけは大事にしてくださいって言ったんです。そうしたら、どこで了解をとったらいかなあとかかって、著作権をさすがに心配してしましてね、それで市販本の中に、あれは何ていう題

だったかなあ、その本は、ちょっとまだ私の書庫の書棚の中に残っていますけれども、これは公に、その意味ではなっている本です。

それは文部省の文部大臣式辞集です。『歴代文部大臣式辞集』、昭和35年か36年かに出した。それやっぱり読みますとね、戦後のずうっと流れが出てくるんですよ。それぞれの大臣が担当されたときの問題というのは、それを読むのが一番早いなあとは思いますがね。

ずうっとCIE(The Civil Information and Education Section 民間情報教育局)の次席を長いことやっておられて、戦後、オア(Mark T Orr)さんにつないだもんですから、教育者の人たちがみんなオアさんを追っかけていましたのですけれども、その人が言っておりました。この安倍さんの挨拶を聞いて、アメリカ側はとても喜んだと。それは安倍先生が、かなり心血を注いでつくられたものだと思うんですけれども、ちょうど通訳をした女性の方が、何ておっしゃったかなあ、まだご存命ですけどね、90(歳)ちょっと回っておられるのかなあ。もう会場へ着くまで筆を入れておられた。その方の名前もどこかに書いてあるはず、いや、ここにはないんですが、帰って探せば、この人だったなんていうものを、すっと口をついては出てきません。しかし、文部省の歴史の中では、やっぱり大事な人なんですよ。戦後の、その教育改革に絡んで通訳をしてらした。いわゆる通訳じゃないですからね。

いやそれはやっぱり、私は月明かりで読んで感激しましたねえ。さすがに立派な先生がきちっとしたことを言っとられるなあと思って。

(堀 先生,これ本題に進む前に,挨拶を安倍文部大臣がされて,相手のテーブルの方はどんな感じだったんでしょうね。)

それはもう大喝采です。その大喝采だったというのは,オアさんという人に,私は30年も後のことですが,聞きました。

(梶山 やはり,アメリカの本国でもできない理想的なことを,実験(ラボラトリー)として日本でやってくれては困るというふうにおっしゃったのも,ここでしたかね。)

そうかもしれませんねえ。それで,そのマーク・T・オアというのがCIEの次長をやっている,この人が比較的長く次長をやっていたんですね。その人に私はアメリカのフロリダで,大学へ訪ねて行っているいろいろと話をしました。安倍さんがアメリカへ帰ってきた私(オア氏)を追っかけてきて,挨拶をしたいということがあって,安倍さんと会ってみたら,そして何を言うんだと思ったら,あなたが日本で大事な話をしているときに,わしは眠ってしまったよと,申しわけなかったと謝りにきたと。それだけで帰ったんだと。おもしろい人やなあって言っていましたよ。

安倍さんというのは,日高とのつながりがありますね,汽笛一斉の汽車の歌を歌うのが大変ご自慢なんですわ。全部覚えている。

お酒が入るとご機嫌よくなりましてね。

(有 菌 実は日本教育新聞社の創刊が戦後(昭和)21年の5月なんですね,5月1日。その「創刊号に寄せて」というのが安倍先生の文章なんです。その柱は,教育の立国を目指すということが書かれているんです。その裏側にあったんだなあっていうのが,今,改めて感じたわけですけどね。)

国定教科書から検定教科書へ

それでは,次に文部省へ入りましてから。それで,どういうわけで私は教科書局に配当になったのかわかりません。当時の変遷表を,これは出る前に文部省からもらってきたんですが,戦後は敗戦のごたごたで役所の組織も,始終いろいろ変わってんですがね。昭和20年の文部省は,大臣官房から始まりましてね,学校教育局,社会教育局,科学教育局,体育局,教科書局という6局構成なんです。教科書というの一番順序からいくとしんがりに置かれていますね。だからそこへ入れということだったんだなあと思ったんですが,教科書局の庶務課というところへとりあえず配属になりました。

私にはとりたててこれという用事はないんですけども,そのときに教科書局がいわれておった教科書局というわけじゃないんですけども,要するに国定教科書で中央集権的な教育をやるのはやめろと。これは日本の教育が,19世紀的な中央集権の体制を持っているというのは改めなければならないというのが,これは教育使節団の第1次勧告の冒頭に強調して書いてあることです。この教育使節団の報告書は,(昭和)21年の3月31日に出ているわけですね。ですから,もちろん私が文部省へ奉職する前にもう報告書は出ているわけなので。それで,そこに一番強調して書いてありますことは,高度に中央集権化された19世紀のタイプの教育行政は改めるようにというのが基本姿勢です。なるほどそれは,19世紀の型というとフランスですね。フランスは徹底した中央集権体制をとっておりますから,日本も明治以降,ドイツやフランスのまねをしたんで,アメリカとは違うということば

わかっていた。それはそういう雰囲気で文部省が持っていた課題は、国定教科書を検定教科書へ直すということ。それが教科書局の基本的な課題であったと思います。

新教育と教科書制度

そしてその後、制度の改革をやるときに検定制度というのは、これまでも何回か実施してきたわけで、いつも国定だったわけではない。特に明治37年か38年に国定制度をとるまでは検定制度であったし、外国の教科書をそのまま使っていたということもあったわけですから、その間の経過を踏まえて仕事をしなければならんというふうに考えまして、自分で資料を整理し、書き始めたのが『新教育と教科書制度』、実業教科書出版(1949)から出した本です。これは昭和23年か24年に出ておるんじゃないかと思いますが。自分がこの仕事を担当するようになったもんですから、日本の明治以降の教科書の流れということだけは踏まえておきたいというので、当時の専任者、専任者といってもみんな寄せ集めで集まってきた人ですが、課長さんにですね、いろいろとお尋ねをして書いた本です。『新教育と教科書制度』というのは、その後、歴代教科書課でテキストにして使ってくれていたようですから、案外いろんなところで残っているかもしれませんね。

(高口 参加しておりました。)

いや、まあ後藤先生に追いかけてもらって、それがこれ(オーラルヒストリー)の発端になっておるわけですから、私としてはどうしても、かなりまじめに一生懸命になって書いたつもりです。

学習指導要領一般編(試案)

そして、そこへ教科書全体としての課題は、学習指導要領という、これを教科科目というのではなくて、学習指導要領という形で、もう少しやわらかにしろと。教科科目で、ぱっぱっぱっと科目だけ並べて、かたいことを言うなというような雰囲気の時代でしたから、新しく調査課長になってこられた青木誠四郎さんが、これは心理学の先生ですね、一生懸命になって「学習指導要領一般編(試案)」「試案」というのは、最後の段階で青木さんが、これでいいかどうか、みんなに使ってもらって、いつでもいろんなところを変えるようにした方がいいなあという気持ちで「試案」という言葉をお加えになったわけです。司令部と折衝しながら教科課程、教科目という形で、ぱあつと割りつけるのではなくて、学習指導要領という形で、この「学習指導要領」という言葉は青木さんと私の合作なんですから、何と申しますか、教科を指導していくときの手順とか、いろんなことをやわらかく言おうということから「Courses of studies」というものをつくる。で、青木さんがそれを持って帰って、君、何てこれを訳したらいいかねというご相談を受けて、「Courses of studies」といったら、やっぱり「学習指導の要領」というふうに名前をつけたらどうでしょうねと申し上げて、2人の合作で法令集に残った言葉です。それまでは「教科科目」ということで呼んでいたと思います。このときに、そうだなあ、こういう青木誠四郎先生の個人の資料として残っているものがあれば、一番たくさん持っておられますわなあ。

表向きは、それでカリキュラムのことをやられたのは、後で山口大学の教育学部長

になられた、どなただったかなあ、坂元(彦太郎)さんではなかったかなあ。いや私も直接でないもんだから、ちょっといろんなことがぼけてしまうんですけども、それぞれの担当者の一般的な雰囲気を申しますと、それぞれ対応する CIE の専門家がおって、それと個人的に話をしながら書いたり、進めたりするということをやっていました。だから青木誠四郎先生の対応は誰だったかというのは、私はちょっと自信を持って、ハークネス(Kenneth M Harkness)だと申し上げるわけにもいかんのですけれども、ハークネスといういやらしい相手がいたということだけは頭に残っています。大分、これはみんなが汗かいたようですから。その担当者との話で教科をこういうふうにする、カリキュラムをこういうふうにするということで進めてきたんですが、その教科書をとにかく使えないわけですから、あれを早く新しい教科書にみんなして科目ごとに切りかえなきゃいけない。そのときに、地理や歴史じゃなくて社会科だという、そういうつかまえ方ですね。要するに、地理や歴史でやるから記憶になるんで、もう少し社会問題として事柄のつながりを教えればいじやないかというのが社会科というものをやれという趣旨だったと思います。

あたらしい憲法のはなし／民主主義上・下

そんな話は、その横で私は、人ごとっていうほどではないけれども、私の担当じゃないもんですから、うつろに聞いとったわけですが、そこへ仕事が降りかかってきたのが『あたらしい憲法のはなし』(文部省 1947)、『民主主義』上・下(文部省 1948-1949)という参考書の編集ですね。これは教科書副読

本のようなものとしてつくれという指示がおこってきたわけです。問題は、基本的には国定教科書から検定教科書へ変えるという基本線があつて、そしてこのことでも文部省の局長は、依然として国定を維持しようというような、けしからん態度を持つとるといううわさが飛んできたりするんですが、それは早く検定にしろと、わしらに仕事をさせろという民間の教科書会社がね、いろいろと告げ口をするわけですよ。あの局長はかたいことを言ってどうのこうのとか、そういう話があるもんですから、わざわざわざわざ動かしはありましたけども、多分、教科別の担当者は、それはそれなりにちゃんとまとまった、これだけのことをこう言おう、これだけのことをこう言おうというふうな発想がありますから、そう難しいことではなかったんじゃないかなというふうに思います。

国定から検定へとといっても、中等学校の教科書は、ほぼ検定だったんですね。

そうですか。

私が教科書で一番、ああとと思いますことはですね、数学です。やっぱり算数の話を横耳に聞いていて、そしてなぜ日本では小学校から鶴亀算のような難しいことを教えないといかんか、鶴亀算のような難しいことを理屈で教え込もうとするからいかんというような話で、それは中学の3年まで落とせと。義務教育の6年の間にやるなという話ですね。これは現実にそうして、あと独立を回復してから、昭和31年の学習指導要領でもとへ戻したと思いますけれども、今まで教えたものを、ずっと引き延ばす方はまだいいんですけどね、教えずに延ばしていくのはまだいいんですが、今まで教え

てなかったのを、今度は数学の先生は独立を回復してから、あれじゃいかんと、もっと教育程度を高めなきゃいかんということで、また戻したんですね。この戻したときに、空白をどうやって埋めるかというのが、これがちょっとしんどい話でね、なるほど、教科書をいじるとこういうことが起こるなあというふうに感じましたが、その後、数学の教科書の程度は高くなったのか低くなったのかは知りませんが、ああいう順序の決まってかちとしたものをぼこっと動かすと、なかなか扱いが大変だなあということだけはわかりました。

それから、教科書については、一々英文に直して持っていくということがありましたから、翻訳官をスタッフにたえず持っていましたし、それから外務省からは深井(龍雄)さんという公使をやったような方に助言に来てもらってまして、そして難しい問題が起こるたびに、深井さんの助力をもらうというようなこともございました。

私もこういうふうな、どこまで本気に思ったかどうかは知りませんが、青木誠四郎先生から、司令部へ行って話をしている、文部省の局長なんかに対する不信感があって、ことごとに何か理屈をつけては教科書の検定制度というのを遅らそうという、国定の維持をしようという猜疑心でもってものを見てるんで、困ったもんだねえというお話がありました。これは一般的に言えば、それは乗り込んできて日本の教育制度を変えんというのに対して、日本がそんな無理して変えんでもええやないかという姿勢を、みんなの担当者が持っていることは当然ですから、一般的に、あんまり素直に変えるという顔をしたらんということはあると思う

んですけどね。

それにしてもね、今度は業者が絡むんですよね。早くおれの商売にしたいと、難しいことばかり言いやがってという、そういうことが起こるもんですから、僕もあるとき、深井さんに頼んでですね、ひとつ文句を言いに行くから、あんたがひとつ、かちっと通訳をしてやってくれんかと。ハークネスという男は、教科書全体の出版関係をやっていました。著作の中身の方は、それぞれ担当がおるわけです。ハークネスというのは、制度論だとか、出版・印刷ってなことをやっていて、それがごちゃごちゃ言うところのもんですから、深井さんと一緒に行きましてね、何だか、えらいサボっとるみたいなことを言うところが、どこがどうなんだと言って問い詰めたんですよ。そして、あなた方は、自分らがこうできるから、すぐ日本だってできると思っているかもしれないけれども、例えば、電話一本かけるのがですね、自由にならないんですよね、こちらでは。今は、もう考えられないことですけども、大阪へかけようと思うと一日仕事になっちゃう。それから、出張して出てこいといったってね、切符が買えないんですよね。そういうことを考えもしないでね、わしらがサボってるとは、一体どんなことかといって文句を言いに行った。若造ですからね、それは言いたい放題言ったつもりなんですけど、そこがアメリカは、今度は感心なところがあるなあと思ったのは、日本の役所では、若造が年上に、年次の上のほかの省の役所に嘸みつこうもんなら、またえらいもめちゃうんですけれどもね。案外すうっと聞くんですなあ。そして、わかった今度は君の話をちゃんとまともに聞くから、遠慮なく言えと言

う。次回から待遇が違うんですよ。僕はある意味で信用を得たんじゃなかったかなあと思っています。

国語研究所

そういう問題は、実は国語研究所をつくるというときにも一つ問題が起こりましてね。国語研究所というのは、これは教育使節団の報告書をご覧になると、第1章が総論、第2章が国語の改革なんです。これは、日本で教育水準がおかしくなったり、役所が威張ったりするのは、日本の国語問題に問題がある。だから国語の改革ということは、ぜひ緊急の課題としてやらなきゃいけないというのが先方の考えだったわけです。そこで国語研究所をつくれということまで、ちゃんと使節団の報告書に書いてある。そしてローマ字化する。

今、どうも最近見ると皮肉だなあとと思うんですが、もう日本の方から喜んでローマ字化するような論争が、国語論が起こっていますけれども、あれをねらって教育使節団の第1次報告というのは非常に強調してあります。読んでごらんになると改めてわかると思います。そこで、教科書の問題と同時に、国語をどうするかということと、当用漢字をつくって、要するに覚えなきゃならない漢字を減らすということですね、この字数を減らし、字画をわかりやすくするというのは大問題だった。ですから、文部省がつくった研究所では国語研究所が戦後一番早くできています。その国語研究所をつくるときから、またがたがたしましてね、亡くなられた斉藤さんという次官が国語の先生で入っておられたもんですから、国語改革の問題を担当して、どうしても CIE の国

語の担当のところへ行って国語研究所をつくる設置法の案文を持っていくとですね、うまくこれじゃあだめだだめだという答えしかはね返ってこない。それで私と斉藤さんと、ちょっと一遍これは乗り込んでやってみますかと。CIE をすっ飛ばしてね、GS - ガバメントセクションへ行ったんです。2人で出かけていきましてね、国語研究所をつくるという話に対して、CIE の言うとおりにしておるつもりなのに、GS でオーケーしてくれんと言うておるがどういうことだと聞きに行った。そうしたらね、GS の方が文部省と同じ意見、CIE にローマ字を担当している男がおって・・・ホール(Robert K Hall)でしたかな。それが、我を張つとるわけですね。だから、GS へ行って聞いてみたらね、「はっきり言ってみろよ」と。どこが本当にこれは悪いのかと言ったら、文部省が渋ったこと、そのとおりをガバメントセクションが言うてくれとるわけです。そこで、わかったよと、それはわしらも意見に同意するのにやぶさかでないからと言ったんで大騒動が起こっちゃったわけです。斉藤と木田と若造 2 人がね、とことこと勝手にガバメントセクションに行きやがって、CIE のわしらのメンツをつぶしたっていうわけです。けども、それは向こうの職員じゃないから怒ったってもしかたありませんわなあ、こっちはこっちだから。けども、ああいうのはもう顔も見たくもないから、寄こすなという騒ぎが起こりましてね、それで国語問題では、私は司令部との接触というのが切れちゃったわけです。官房の総務課長と国語課長の釘本さんだけが出てこいと。ですから、司令部を中にはさんでのいろんなやりとりというのはやっかいな点

もありますが、しかし、何ていいですかね、役所同士でやっているよりはいい面もありますね。案外その事柄について、すうっと「わかった。それでいこう」というような返事が来るのがあって、これが大蔵との予算の折衝なんていったら、理屈もへったくれない、だめだだめだなんていう議論が多いもんですからね。アメリカだけが難癖をつけとったというふうには私は必ずしも思わないんです。

あたらしい憲法のはなし・民主主義上下(昭和21年9月～)

そこで、そういう環境の中で、私自身が担当させられたのが『あたらしい憲法のはなし』、それから『民主主義』上・下という2つですね。この『あたらしい憲法のはなし』というのは、社会教育でみんなに、今度は憲法がこう変わりますという、選挙をやるから皆さん出てきてくださいというところにも使うもんですから、教科書という意味じゃなくて、参考書ということで広く一般の人にも読んでもらえるようなものをつくるという発想で進みました。だから、『あたらしい憲法のはなし』も、『民主主義』上・下も、憲法の話は選挙運動にも使えるというぐらいの気持ちで書いてもらった。それから『民主主義』の方は、これは戦後の日本改革の根本にわたることだから、本格的にちゃんと執筆者を動員して書きましょうということに動いたわけです。たまたまそのときに教科書局というのは、庶務課と第1編集課と第2編集課という3課だった。それにもう一つ調査課というのができておりましたが、このころは割に気軽に課をつくったりつぶしたりしていますから、教科書局

というのは、私が入ったころは庶務課、第1編集課、第2編集課と3課だったと思いますが、第1編集課というのは人文で、第2編集課というのが自然科学の関係の教科書をつくっておったと思います。

それが昭和21年の3月には調査課が加わっていて、そこへ青木誠四郎先生という人が入ってきたんですね。調査課というのが、その次の昭和21年12月4日には教材研究課ということに変わっています。この青木誠四郎先生というのが、戦後のカリキュラム改革の基本線をおつくりになったというふうに僕は思っているんです。坂元さんのおやじさん(坂元彦太郎)でしたかなあ、文部省から山口の教育学部長にお出になった……。

あの方が青少年教育課長をやっておられてある程度助言をしてくださったと思っています。

『あたらしい憲法のはなし』『民主主義』の執筆者

慶応(義塾大学)の浅井清先生に、もう全部お任せをしたような形で書いてもらいました。

ただ、次の『民主主義』と同じなんです、教科書に初めて漫画を入れることにしました。その『あたらしい憲法のはなし』の漫画は、手塚治虫だと思いました。国定教科書の場合には、執筆者の名前を全部表へ出さないことになっておるもんですから、日本側にはどなたが書いたということは残らないんですね。みんな消えてしまっております。

それから『民主主義』上・下は、横山フク(隆一)ちゃんと清水昆と手塚治虫の3人に手伝ってもらったと。これは『民主主義』

上・下というのは、かなりかっちりした中身のものですから、相当気合いを入れて執筆者を考え、いろんな方をお願いをして10何章ぐらいになったのでしょうか、全体が。これも、ちょっと調べようと思ったら、みんなこっちへ送っちゃったなあと思って。そうですね、上だけで11章ありますね。下が12～17章あります。これはかなりがっちりした内容のものにそれぞれなっておると思います。これをつくるために、ベルさんという、どこの大学の先生だか知りませんが、社会科の先生がやってきまして、ベルさんに対応でこれをつくりましたが、一番私が参ったのが宮沢俊義さんの担当部分です。鶴飼信成だとか土屋清とかまあそれぞれの、これは私、今思いつきでものを言いましたけれども、戦後の民主主義その他解説をされた、研究をされた研究者の方もアメリカへ行って、何章はだれが書いたとみんなちゃんとチェックしてありますから、ああやっぱりアメリカへ行った方が勉強ができるんだなと思っておりますが、そのときに、こういう人に頼んだかということは、みんなわかると思うんです。それで、最初は宮沢俊義さんに一番最初の書き出しのところをです。お願いしたんです。「民主主義の本質」という。それから第2章が「民主主義の発達」、第3章が「民主主義の諸制度」「選挙権」「多数決」「目ざめた有権者」「政治と国民」「社会生活における民主主義」と、こういう順番で並んでいまして、「民主主義の本質」は、この柱から申しますと、民主主義の根本精神、下から上への権威、民主主義の国民生活、自由と平等、民主主義の幅の広さと、こういうそれぞれの柱をベルさんと相談しながら、まあ、これでいいかと言いが

ら、今度はこっちで西村巖さんが調査課長で、英語の先生でしたこの人は。医科歯科(東京医科歯科大学)から有光(次郎)さんの通訳に連れてこられた人、調査課長で、青木さんの次の課長さんになっていただいて、この本のかじ取りをしてもらったんです。

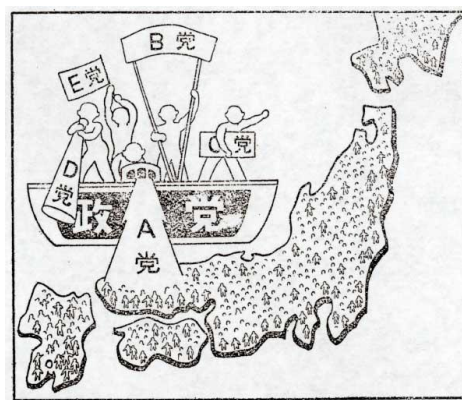
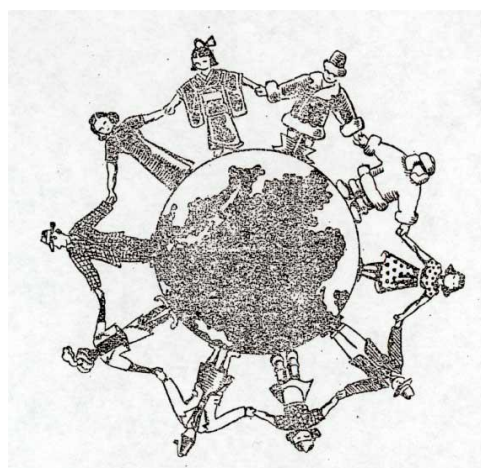
人を割り振っていくときに、この第1章の「民主主義の本質」は、宮沢俊義先生をお願いをしたわけです。そして私は、いろんな大先生がそれぞれの章をお書きになったやつをもらって、そして翻訳に回して、向こうと折衝をするという役なんですね。で参ったのは、宮沢さんのものなのです。これはね、こういう趣旨の本ですからと申し上げたのに、全然、中身がかたいんですよね。とても一般の読み物にならない。ところが何ていったって大先生ですからね。宮沢さんにこれ書き直してくれというわけにはいかないので、外すのに困っちゃったわけです。そして、尾高朝雄さんが、これはまた私の大好きな『国家構造論』(岩波書店1936)とかです。『実定法秩序論』(岩波書店1942)とかという、法律学の先生としては本当にすばらしいなあと思う本をお書きになった方が、京城(帝国大学)を離れて東大に来ておられた。そして、ひょっと見たらね、宮沢さんよりもちょっと先輩なんだなあ尾高さんの方が。これで助かったなあと思って、それで尾高さんのところへ行きましたね、実はかくかくしかじかだと、こうやって宮沢さんに書いてもらって、この第1章に一番困ると。宮沢さんのこれはね、ちょっとほかとバランスがとれないんだと、書き方が。そうしたら、尾高さんが、わかったおれが全部引き受けてやると。これは、その意味では尾高さんが全部通して書いたんです。ほかのところ

は直す部分はそんなにはないんですがね、第1章だけは、くしゃくしゃに直って、没で、尾高さんが全文書いたわけです。で、やっそこっちもねこれなら向こうへ持っていても恥をかかんなあというものになってこれができたんです。当時、東大の看板の大先生の本をポシャっとやっちゃったもんだから……。だけでも、ほかにどうしようもないんで、苦勞したんですが。そのことで、よかったと言われていたわけですよ。

漫画

そして、しかもそこへ書き込んだのがこの漫画なんです。何のことかわからない漫画もありますよ。だけでも、持っていったベルという男がね、君なあこれ筋としてはよく書いてもらったと。立派にできたけどね、やっぱり難しいやと。だから、中学や高校の子供に読ませるのには、アメリカの教科書ならば漫画があると、こう言うんです。漫画があるって。それどんなのだと言って見せてもらったわけです。そうしたら、本を持ってきて、いろいろとアメリカ式の漫画が書いてあるんですね。なるほど、私もちょっと考えましてね、いや、息抜きに少し漫画があっても悪くないなと思ったもんですから、それまで、恐らく教科書には漫画というものを書いたことはなかったんじゃないかと思うんですけれども、漫画を入れました。で、頼みに行ったんです。横山フクちゃんの家は鎌倉まで行きましたね、こういう本といたって、表題を見せて若干の文章を読んでもらうほかないんですけれども。清水昆は、新聞社に行ったかな、手塚治虫と。それで、漫画を書いてもらったんです。漫画書いてもらおうと、どうせ見せに行かないかん。

そうしたら、おもしろかったのは、「あれ、木田くん、これ完成しとるんかねこの絵は」と、こう言うわけですよ。それは、清水昆だって筆で、ぱぱぱっとう書いておもしろいけれども、これでもう終わつとるのかと言うから、そうだと言ったら、そうかねえと一生懸命になってベルさんがアメリカの教科書を見せてくれたわけです。そうすると、アメリカの教科書はみんな塗りつぶしてありますなあ、漫画も。線だけの漫画というのはないんだよね。ああ、やはり違うもんやなあと思いましたけれどもねえ。これをつくるときには、執筆者選びと漫画で苦勞しました。だけでも、出てからはこれが一番評判がいいですね。



(「木田先生を偲んで
—木田宏オーラルヒストリー—」DVDより)

青少年用新憲法読本

そのときに、私がもう一つ左の連中に使われたのが、『**青少年用 新憲法読本**』(西村巖, 木田宏著 東京新聞社 1947)というやつです。これは、いわゆる教科書屋さん、教科書局で、これですね、『青少年用 新憲法読本』という教育新聞社のものです。それは局の偉い人が頼まれて、憲法もできたことだから急いで売ろうとした出版屋の思惑に偉い人が乗って、「おい、書け」とこう下がってきたわけなんです。私の知らんときに憲法は出ておるわけですからね、その新聞記事も何にも当時のことを読んでないし、教科書局の近辺で探しても憲法の話なんていう材料がないんです。

そこで、その中に決定的なミスの一つやったんですが、特別国会というのは、総理の指名をやる国会のことを特別国会というんですが、憲法のどこを読んでもそれが出てこないわけですよ。だから、特別国会というのは困っちゃったなあと思って、特別な国会であると書いたんです。それは、もう恥ずかしくてしょうがないです。ところが、これだけを左の連中が使うんですよ。9条か何かですなあおそらく。それで、戦争放棄ということについて、かなり憲法の表現のと通りの真正直な言い方を、ちんぴらですからやらざるを得ないんですね。だからというわけじゃないんですけれども、文部省におった木田までがこんなことを書いておるじゃないかと。平和憲法というのは、こういうふうに大事なんだとあって、そこにだけ利用してくれるもんですからね、これはいつまでも参っています。

しかし、当時の雰囲気からしますと、戦争放棄ということ、当時の為政者が真剣に

なって考えて言ったことだなあというふうには思います。それは、安倍さんのその後のものの言い方の中にも、ちよくちよくとそれが出てきますし、それから私も今になって考えると、こういう技術のものすごく進んだときに下手な戦争なんかやろうものなら、原爆だっていたらずらで幾らでもできるわけですからね、ちょっと科学兵器が進み過ぎたなあと思っていますけれども。そのためにだけ私が書いた『青少年用 新憲法読本』というのは、左に使われています。日教組と対応したときに、これを持ってきてねいじめてくれましたよ。

日本の国語改革

教科書局におるときに、かかわったのはそういうことなんですが、国語という問題については、隣で国語課というのができていて、当用漢字ですね、これなんかは非常に早く制定されておりますから、日本の国語改革というものを、かなり漢字数を減らせということについて、960何字でしたかね、教育用常用漢字をつくって、あといろいろと字体を変えるとかということまでずうっと、これは年代を比べてみると、昭和21年ごろに相当仕事が進んでいると思います。でも、ローマ字の時間を200時間はそのころは使っていたと思います、1年間で。けれども、やっぱり日本人というのはローマ字にするわけにいかんし、英語にするわけにもいかんですわねえ。今、半ばまじめに文部省が取り組んでいるので、なんてつまらんことをしてと思ったりしていますけれども。しかし、本当に日本の国語・国字という問題を、教育の世界でもうちょっと真剣に考えなきゃいかなのかなあというふうに思いま

す。

私は不思議でしょうがないんです。聖徳太子の17条の憲法からして、あれ日本語ではないんですよ。ですから、当時の中央におられた人たちというのは、中国の言葉で用を足しておられたんだと思います。ですので、日本語を守ってきたのは女性群だと思うんですよ、紫式部だとか。日本語というのはある意味でこんな不思議な言葉はないなあと。すばらしい言葉というのもないし、漢字というのは、これは訓読みにしたりどうかして大変うまい使い方しているなあ。そのことがアメリカの人にはなかなかすぐのみ込めないと。どうしてこんな難しい字をつくって、一部の人間しかわからない言葉を使うから、日本というのは右に走っちゃうんだと、こういう発想ですよ。

そこで、国語研究所のことで言っておかなければいかんのは、アメリカさんが立派だなあと思うのは、日本語の識字力の調査をやりましょうということになったんです。ですから、この間亡くなられた先生なんかもそうですが、統計数理の所長をやっておられた林知己夫さんといったかな、日本の学者で一緒につくって、日本中で200ばかりのサンプルをとってですね、識字調査をやったんです。そのときに、アメリカの会社の職員まで駆り出して使って、日本の研究者も相当集められてね、いやあ、かなりのいいお手当をもらって、わしの月給よりはよかったよと言う先生が大分おられますけれども、200ばかりのサンプルを使って、ずうっと識字調査をやったんですね。そしてね、アメリカより、うんと識字率がいいんですよ。それでとうとう、そのワーワー言っていたやつが引っ込めちゃったわけです。

しかし、あれはやっぱり効きましたなあ。その後、識字調査というのは、一つもやってくれんなあと思って残念に思いますけどもね。アメリカさんの偉いところは、そういう現実に調査をして押えてみて、あっと思うと引っ込めるんですね。国語研究所というのは、本当は国語研究所ができる前にいい仕事をしていてね、できてからは何をやっただと、いつも僕は文句を言っていたんだけれども、できる前にもう仕事は済んじゃったような感じになっちゃったんです。国語研究所は昭和23年3月(設置)。

そして、そのときの研究所長というのはね、法律では人事院の総裁と同じ書き方になっているんです。絶対に権威者が座ってきちっとやって、文句を言わさないとというのが国語研究所設置法のつくり。それをつくるときに、GSまで行くというのも初めてだったんだけど。占領中のこととするとそんなことですかねえ。やっぱり国語の改革というのは、もう少し歴史としては今日の書体、その辺がどういふふうに動いてきたかということを押さえていただきたいなあと思います。できたら、やっぱり日本語をもう少し大事にしてもらいたいなあ。今は言葉が崩れているという感じですよ。

それはやっぱり、その意味では今はタイの専門家石井米雄さんがおられますなあ。外交官からタイ語を勉強されて、そしてタイの文化をおやりになって、文化功労者をお受けになった。しかし、少数民族の言葉というものをいかに大事にしなければならんかというお話をしておられますけども、日本は少数民族じゃないけれども、やっぱり言葉というものが文化の基本だということは少し考えて真剣にやってもらわんと、学

生さんの言葉も乱れてしまうし、くしゃくしゃになりますよね。この戦後の国語改革という問題は、司令部から加わった圧力よりもローマ字化の動き、そういうことに対してどういうふうに対応していったかということと、途中で日本はもう息切れしてほうりっ放しになったように、言葉の問題があり、コンピュータ任せという方向へ行っちゃっているわけだけれども、このところはちょっともう一遍仕切り直していただきたいなあというふうに思います。

米国教育使節団報告書(昭和21年3月31日)

第2次教育使節団報告書

あっち飛びこっち飛びして、ちょっと必ずしも順番どおりにはお話していないみたいですけども、それじゃあちょっと重複しますが、3番目(資料①)の教育使節団の報告書。これは、(昭和)21年の3月31日に発行されて、要するに確認して会議が終わって終了してはいますが、スタートが3月8日からですから、今ちょっと日本でこれだけ人を集めて議論をして、4週間足らずの間にこれだけのペーパーをまとめるということとはとってもできませんね。そして、間違いなく日本の特質をつかまえて高度に中央集権化された19世紀の型、要するにフランスのようなタイプの教育制度に変えなければ民主化できないというそういう思想で貫かれております。

しかし、注意していただきたいのは、実はこの第1次教育使節団の報告も、それから特に第2次の教育使節団の報告。昭和25年9月22日、天野大臣のときにこれは出た報告ですが、これでは日本の高等教育につい

て決定的なことは何一つ言ってないということなんです。特に第2次教育使節団の報告書は、高等教育のことは日本が勝手に決めたことよとこういう言い方になっておりますから、ここはやっぱちょっと注意をしておいてくださるといいと思いますね。

教育基本法 義務教育9年に

横から見ていますと、義務教育を9年にするという教育基本法が、これは昭和22年の3月31日ですから、教育使節団の報告が同じ時期ですか。1年前に出ているんですね。

そして、そのときに義務教育を9年にするということが決まったわけですが、この9年にするというのは、大臣の英語の能力が足らなかったための奇遇みたいな結果なんです。これは慶応(義塾大学)の塾長をやられた高橋(誠一郎)先生でしたかね。田中(耕太郎)大臣が(昭和)22年の1月31日にお辞めになったんですね。で、このときは、田中大臣のご感触からすれば、当然教育基本法でいう義務年限の9年というのはやらなきゃならん。せめて教育改革をするならばそこは決めとかなきゃいかんというお気持ちがあったと思うんです。私の岳父になる日高第四郎も大体そんな感じでおりました。

ところが、吉田(茂)総理が待ったをかけたわけですね。そして、この高橋誠一郎先生の直前、田中耕太郎先生は(昭和)21年の5月から22年の1月まで、ほんのわずかですが、このときに、考えてみりゃあわからんでもないわけですけども、戦後の日本の経済がどうなるかもわからんときに、義務教育の9年だけ決められて、それじゃあ国政にならんと思われたと思います。ですから、

吉田総理は田中耕太郎さんの辞表を取ったんです。辞めてくれて。突如そこで交代がおこって、高橋誠一郎先生が文部大臣にられた。

そして、挨拶回りをされるときに、高橋先生は、日本式に「どうぞよろしく」とやっちゃったんですね。それは、向こうの質問が何であるかはっきりしていないのに、通訳はそばで聞いていて、「義務教育は9年でやってくれますね」というときに、高橋さんが「どうぞよろしく」と、こうやっちゃったんです。それで、これ同じ通訳なんですよ、その安倍能成さんのあれを訳して連れていった人と同じ人。慌てましてねえ。せつかく田中さんが辞めさせられたのに、後任者がイエスとこう言ったんじゃあ話にならんことになって、帰って来て高橋大臣自体相当ご心配になったと思います。どうしようもないものですからねえ。吉田さんのところへ行ってね、いやあ実はこういうことで、自分はいえと言っちゃった。このことは劔木(享弘)さんのご本に非常におもしろく出ています。吉田総理は、せつかく田中さんの首を切って、義務教育9年というのはもうちょっと待ってもらわなきゃいかん。だけでも、文部省の関係者はCIEと接触をして、それはまあ日高の口を借りればですよ、占領を早く解けるかどうかという場合の大変大事なワンステップになると。こんなことをぐずぐずしていたらいつまでものさばっているんだから、片付けるものは早く片付けるという気持ちを田中大臣以下持っていたわけですね。だから今のような行き違いが起こったんですけれども。吉田総理が田中さんを理由もなく辞めさせて、辞表を取って、また一週間も経たんうちに高橋

誠一郎大臣の首切るわけにもいかんもんですから、義務教育が9年になった。このところは、劔木さんの自筆の回想録に非常に興味深く書いてあります。司令部との関係で、もう一言付け加えるとすれば、そういうことを申し上げておかなきゃなりません。

教育委員会の問題

それから、あと司令部との関係のことで言いますと、森戸辰男先生が文部大臣になる。(昭和)22年の6月1日から23年の10月15日までなんです。このときに第1次の米国教育使節団の報告書を実際にどう実施するかという課題として、教育委員会の問題が起こってきておるわけです。それで、森戸先生がお書きになった本の中で、教育委員会制度というのは、国家中心的な教育制度を廃止するということなんだから、日本の分断化政策である。ていのよい分断統治なんだと。だからこんなものは何とかして耐え忍んでいかなきゃいかんと延期することを考えられたわけですね。ですから、教育委員会制度は、(昭和)23年の10月5日に選挙が行われてスタートを切ったんですが、都道府県と指定都市だけは23年でスタートするのは仕方がないとして、ほかのものは25年まで延ばし、さらにそれは占領中延ばそうとかかったわけですね。ですから、(昭和)25年に教育委員の選挙をやって改選期を一度迎えますが、27年の選挙のときに1年延ばそうとかかった。それが、明日お話を申し上げる教育委員会制度になります。

(「戦後どのように教育委員会制度ができたか 木田宏先生(成立当時の文部省担当課長)の証言より」岐阜女子大学 参照)

しかし、このところはちょっと整理を

して申し上げないと明日私がちぐはぐになってしまうかもしれません。教育委員会というのは、日本のかつての中央集権を壊す制度なんで、地方分権制度とって、それはその民主化の最もらしい方法だということになっているけれども、明治以来成功してきた日本の教育制度を壊すためのものだから、なんとかして引き伸ばさなきゃいかんと。ですから、教育使節団の報告書が出ていますけれども、比較的早く問題が片付いたのは国語問題。片付いたというか、片付けちゃったわけですね。国語問題で、当用漢字で、教育用漢字で、ローマ字教育を少し入れてというので片付けたんですが、一番本質的に残ったのが教育委員会の問題だったわけですね。それを森戸辰男先生が大臣のときに、これだけは本当に身を挺してやめさせようとかかられた。日本に選挙というのはまだまだなじまないだめだというのでいかれたんですが、どうしても言うことを聞いてくれなかったから、(昭和)23年の教育委員会制度の発足に至ったという意味のことを森戸先生のお書きになったものにこれは出てまいります。ですから、そういう意味で、教育使節団の報告書に関して言えば、国語問題と教育委員会の問題というのが、大変私は大きな山だったなあと思っています。

大学の問題

それから、大学問題ですけれども、大学問題は、6・3・3・4というのを実は日本側がつくっちゃったという印象で関係者の方はおられます。それはなぜかという、専門学校を大学にするということに力があって、義務教育は9年にする。6・3を9年にして、あとの3年間は、当時の関係者の意識には

旧制高校のような感覚が高等学校という言葉に残っていたと思うんですけども、その上に専門学校をつくる。高等教育をよくするんだと。専門学校に大学という名前をつけるというところまではよかったと思います。しかし、専門学校を大学にして、旧制帝大を平の大学に格下げしてしまったというところが、戦後の教育制度の一番大きな欠陥だったんじゃないかなというふうになって思うんですが、そのことについては、第2次教育使節団の報告書をざらんにみますと、あれは日本側が勝手にやったことでアメリカの勧告でないというふうに書いています。はっきり。ですから、そうとすれば、これは天野貞祐先生や東北の人文の先生がおられたなあ、何とかという(東北帝国大学小宮豊隆氏か)。この新しい大学制度にしたら大学は専門学校になってしまって帝国大学というか本当の総合大学ではなくなるという心配をされた。その心配の方が日本の現実の中で生きてしまったという感じですね。

これもまた別途の議論になりますけれども、最近の大学改革がどういうことに展開していきますか、当時、天野先生など一部の人文の先生が、それじゃあ帝国大学がなくなって各種学校だけになるじゃないかという6・3制の改革が、今そういうことに近づいてきつつあるなあという印象を持っていますが、いずれにしても、米国教育使節団の報告書というのは、私は第1、第2ともかなり大きな本格的な論議を日本の教育制度に加えたものだと思いますから、歴史をお考えいただく上では、これはぜひ読み直して、どこから出発すればいいかということをお考え下さるといいんじゃないかとい

うふうに思います。

教科書の発行に関する臨時措置法（昭和23年7月10日）

教科書の発行に関する臨時措置法

それで、教科書の発行に関する臨時措置法という法律について、要するに教科書の出版についてお話を申し上げておきたいと思います。

この法律自体は、昭和23年の7月10日で、そして実際にこの法律で動かそうとしたのは、23年の暮れに、24年度から使う教科書をつくるために動かそうとしたわけです。なかなかそれは、検定制度に切り替えるというようなことなどうまくはいきませんでしたけれども、ここでベーシックな問題として皆さんに知っておいていただきたいのは、用紙の、紙ですね、紙の製作と配給ということに対する大変大きな統制があったということなんです。ですから、教科書用紙を確保する、学校のためにこれだけ紙が要るということは、昭和22～23年のときの大問題でございまして、教科書局の庶務課というのは、そのことを手配しとる課だったんですね。それで、教科書が窮屈で好きなだけ教科書をつくるというわけにはいかないんですから、どうやってその検定教科書をそれに合わせるかという、つなぎですね。それを何とか制度化しておこうというのが教科書の発行に関する臨時措置法という法律です。

ですから、これはこの表題にも書いてございますように、まさに私自身が担当した法律なんですけれども、そりゃこんな統制経済の窮屈な時代というのはいずれなくな

るから、2～3年のことよという意味で臨時措置法という名前をつけて出したんです。

その中身は、教科書というのは子供の数に応じて必要な部数が要りますと。そして、それをどの教科書会社に割るかというのは、発行してくれる教科書会社に割り付けるんです。注文の部数だけは確実に用紙を確保して供給してやらなきゃいけません。そして、4月1日には、どんな山の中の一軒家であっても、そこに教科書が届いてなきゃいかんというのが、私もその相手方のごへ行って説明した言いぐさなんですね。

それがなんと、こともあろうに臨時措置でなくて今日までまだこの法律が残っています。それは結局、発行部数をどうやって文部省がつかまえて、どれだけ出版社に刷らせるかということは、結局臨時措置でなかったものですから、最初のときは新聞紙との関係で、ほかの一般図書部との関係で競り合ってますね、どうしても教科書は4月1日にこれだけ発送し配給しておかなきゃならんということで書いたこの法律が、今日まで用紙の割り当てと、特に無償制度になったものですから、制度的にはかっちりルールへ乗っけて流すという格好になってしまって、ちょっと不思議に感じますが、臨時措置でなくなった臨時措置法が今日に残っているということなんです。

しかし、どうしてもこれを考えていただくときには、当時新聞から出版からみんな大変窮屈で思うとおりにならなかったという時代のことを一つは考えといていただきたいと思います。

それからもう一つは、ちょうど義務教育が9年になるというのは、この時期なんですね。実際に文部省とすれば、本当はやりた

いけども、やれるかなあと思っていた大臣交代という事件、その後いろんなことが起こりました。

特に、天野先生のときになって、天野先生は、義務教育というのは今と同じで地方が金を出しているんだから地方の財源でやればよろしい。天野先生のときに国の給与制度というのが一面では潰れたんです。それで、せめて1年生には教科書を国のご褒美として、お祝いとして子供たちに配ってやりたいと。それで、国語と算数だったと思いましたが、1年生の子供に教科書を配る、これは予算措置でいたしました。ですけども、これはまあ義務教育の学校という以上、もう少し大事にしなきゃいかん。国も力を入れなきゃいかんということで天野先生がとられた措置なんです。

それから、今さっき既に国語の問題、国字の改良問題、漢字数の制限、ローマ字のことを申し上げました。

義務教育化

そして、初等及び中等学校の教育行政は、できるだけ中央からの下げ渡しじゃなくて、地域の住民の生活の中からの学校として、その知恵と才覚を制度の上に映すようにという方向があらゆるところへ出てきておったわけです。

それは、教科書問題についてもそうでした、学校でいいと思う教科書を選べばいいじゃないかという発想で、文部省はひどいやつだけだめだと言っとけばいいだろうと。こういうふうな態度だったかと思えます。ですから、けがでスタートしたんですけれども、6・3制の9年の義務教育化という問題と、それから、高等学校という問題がどう

いうふうに收れんしていくかというのがその次の大きな課題として、義務教育9年の次に起こってきましたですね。

ちょうど、私が県で仕事をしておりましてのは、昭和24年からですから、その義務教育がスタートしたばかりのときで、お寺の本堂の端っこが教室というような中学校がいっぱいできました。とにかく、どうしてもつくらなきゃいかんということになったもんで、全体の準備が整然と整ってスタートしたのじゃございませんから、1学級1学年で3学級で1中学校というような学校がいっぱいできましたし、一番私が千葉県において困ったのは、昭和24年ですか、学校の先生が揃わないんですね。教室はできて子供が入ってもね。女学校へ行って一生懸命頭を下げて卒業生を学校へ入れるという今では考えられないようなことをやってきました。たまたま、昨日か一昨日か誰かと話したら、「学生で大学をまだ卒業していない間に中学校の先生にされてねえ」とかと言って、話しとるうちに私が頼みに行った学校に奉職してるって、あらあらって言ったんですけれども。そりゃ今といろんなことが違ってきますから、物が足りないし、学校が足りないし、先生が足りないしというところで、昭和の24～25年とこう戦後の教育の再現というのが起こってきたということを念頭に置いていただきたいと思えます。

今になってみれば、それはもう全く想像のつかない情勢の違いということですけども、なにしろ国の体制からがたがたしているときに、物がないうちに、そりゃ今考えても義務年限を5割ふやしますなんて言ったら大変ですよ。ですから、あらゆること

が大変な、そりゃまあ大騒ぎでみんなが結束をして、亡くなられた市町村長さんも自殺をされた人もたくさん出たような荒波をです超えてきたんだということを、この教科書問題の流れとともに思いますですね。

千葉県庁へ

それで、教科書の発行に関する臨時措置法というのはどういうことかといいますと、結局、検定制度というのとはもともとあったわけですから、どの社のどの本が何部必要なんで、それをどこどこに学年の始まるときまでに配らなきゃいけないかということ
をちゃんと文部省で把握して、そして必要な部数の紙を確保して、そしてそれを4月初めまでに学校に配りますというのが、言われてみれば当たり前のことなんです、その当たり前のことを実行するという意味でつくったのがこの臨時措置法でございました。

このときに、先ほどもちょっと話をしたんですが、どうしてそんなに手間がかかるんだとかいろんなことがですね、受話器を取り上げたらすぐ全国へ電話が通ずるような電話を持ってる相手(米国)から文句を言われて、こっちの方はそんなことじゃないんだと。電話をかけようと思ったって一日がかりだというような話をしたり、いろいろと占領当局に余計な知恵を借りて文部省を困らそうというようなのが出てきたりですね、ちょうど似たようなことが組合運動のときにまた起こったもんですから、どうも日本人の根性ももう少し立派にならんとスマートでないなあと思ったりいたしました、困難な時期をいろいろと乗り越えてきたわけです。

それで私は、昭和23年の暮れに千葉県庁の方へちょっと出かけることになりました。それはもう全く個人的なことが主だったので、元々親兄弟を福山の方へ残して自分だけで東京に来とったわけですから、当時のあれでは知人のご厄介になったんですけれども、生活ができないですね役所におったんでは。それで頼み込んで、どこか田舎へ、官舎のあるところへ出してくれと頼みまして、では一番近い、しかも文部省と若干縁のあった千葉県へ放り出してもらったわけです。

ちょうど6・3と高等学校の体制の改革のときでして、学校に対する市町村の意気込みといいますかね、これは肌で感じさせてもらいました。やっぱり長い間地域の中心の施設が学校だもんですからですね、学校をいじって中学校の統合をすとか、高等学校はどけ、とこういようなことはもう大騒動になりますね。私どものときは、人数が足りないからじゃないんで膨れるわけですからね。否応なしにつくっていかなくやいかんということと、それから、そのためには旧制の高等学校・中等学校を潰すとか変えとかというそっちの方が問題になりましたね。6・3制を軌道に乗せるというのもちょっとやっかいな話だったかなあというふうに思っておりますが、おかげで学校というものが市民生活、市町村の生活環境に非常に食い込んだ仕事だなあということは感じることができました。これが、教育委員会の問題とかいろんなことを考えるときにもやっぱり私の一つの栄養分になっている。観念じゃなくて、そこで学校と市民生活というものをどう理解しておけばいいかということを感じさせてくれたのが千葉へ

出ている間の体験だったと思います。学校を統廃合して潰したりするものですから、竹尾弉なんていう民主党だったと思うんですが、猛者に私は組合の回し者みたいに言われたことがありますね。「ああいう文部省のが県庁へ出入りしておるのはけしからん」とか言われましてね。大分注目をされたんですけれども。県の生活というのは、ある意味で非常に学校というものの地域におけるあり方ということを考える意味において、私は勉強になったなあというふうに思っております。それが県に出たからの仕事なんです、本当は教育委員会のところへ話がつながっていくわけなんです。

(平成16年6月27日、28日 岐阜女子大学にて 谷里佐)

4. 新教育と教科書制度 (抜粋)

(文部事務次官 木田宏著、実業教科書株式会社、昭和24年1月20日発行)

目次

緒論	1
第一章 教科書制度の変革	6
一 暫定措置	6
二 教科用図書委員会	13
第二章 国定教科書の沿革	21
第三章 教科書検定の新制度	29
一 新制度の意義	29
二 検定の意義	33
三 検定の手続	45
四 教科用図書検定基準	60
第四章 教科書の採択制度	78
一 採択制度の沿革	78
二 アメリカの制度	86
三 新採択制度—教育委員会と教科書の採 択—	99
四 教科書の認可制度	126
第五章 発行供給制度	132
一 発行供給制度の沿革	132
二 発行供給の諸問題	141
三 教科書の発行に関する臨時措置法 	150
教科書展示会	158
需要供給の調整	162
教科書の定價	175
結語	186

自序

文部省で教科書制度の改善に関する仕事に携わるようになってから、仕事の関係で、従来制度や、教科書の本質的な意義・機能について、いろいろと勉強する必要を感じた。

教科書は、教育内容の最も中心的な地位を占めるだろうとの素人論から、右のような必要をみたしてくれる文献や参考書は、容易に見出し得るであろうと思つていたところが、探してみると、関係のものが少ないので意外に思った。仕事の片手間に尋ねたのであるから、探し方も不十分だったのであろうが、教科書中心に纏められた適当な資料を見出すことができず、あちらこちらの資料から、少しずつ集めて来るより途がないことを知った。

與えられた日々の役所の仕事の合間に、そのような資料を探し集めることは、微力な自分にとって、なかなか容易なことではなく、勉強遅々として進まない間に、教科書制度改革の歩は進められていった。この改革は、六三制の実施とともに、戦後の教育刷新の一環をなすものである。

改革の措置として教科書の検定を広く一般に行うようになったことは、明治三十六年、小学校の主要教科について、教科書の國定制度が実施されたことと共に、教科書制度上の二大変革であるということができよう。既に昭和二十四年度から、広く検定教科書の使用が認められて、六十数点にのぼる新しい検定教科書が発行されようとしている。しかし、それだけでこの新制度はでき上つたものでは決してない。明治時代においても、三十六年に文部省編修が決定されてから、最近まで行われたような國定制度が確立するまでには、やはり数年を要している。國定制度のように制度の單純化をはかってもその状況であるから、検定制度へ逆にもどして、採択、発行供給といろいろの面がより複雑になつて来る新制度が、本当に確立され、円滑に実施されるまでには、少なくとも数年を要するものと思

われる。

今、検定の審査を開始するという新制度の第一石が投ぜられたに過ぎない。今後この一石を生かして、教育刷新の実を挙げうるか否かは、かかつて関係者一同の努力いかんにある。しかも、現実に即應し下から盛り上つて来る熱意に基づいた努力が行われるか否かにある。

この時、教科書制度の改善に僅かながらも関與している者として、粗雑ながらも纏めた材料を提供し、直接教育にたずさわつておられる教師を始め、教育行政に関係している人々、教科書の編修、発行などに努力しておられる人々に、さらには教育に関心を寄せられる父兄その他の方々に問題の所在を明らかにすることは、意義のあることゝ思い、卑才をかえりみずこの書をおくこととした。忙中をさいて取り纏めたもの故、盡さない点もあり、もとより一個人の見解であつて是正すべき点もあることとは思うが、大方の叱正を頂いて、ともどもに教育の刷新に寄與することができれば、筆者の喜びこれに過ぐるものはない。

なお巻末に教科書を中心として見た現行教育法令をかなり詳しく集録した。一般の方々に現行教育法令の輪廓は示しうと思われるし、教科書の編修発行に携わる人々や教科書行政に携わる方々の必要をも充たしうと思ふ。参考になれば幸である。

日頃、いろいろと指導を受けている近藤庶務課長から、本書のために序を頂き内容の詳細にわたつて御意見を頂いたことは、感謝に堪えない。又この書の発行に努力して頂いた実業教科書株式会社の水谷氏その他の方々にも、末筆ながら謝意を表したい。

昭和二十三年十一月七日

緒論 (p1~p5)

「教科書が足りない。」「教科書が遅れる。」
「街の書店にはあんなにも数多くの雑誌、單行本が出ているのに、なぜ教科書が出ないのか。」等々敗戦以來教科書の不足を訴える声が高く、文部大臣への要望の中でも、六三制実施のための費用の要請、資材の要求に次いで多くを占めたのは、教科書の不足を訴えるものであつた。最近では、教科書の検定について各方面の関心が高まつて來ている。こうした教科書に対する一般の関心は、現状に対する不満に起因するところが多いことは争えない事実である。現状が不満足なものであることは、まことに残念ではあるが、そのために國民一般の教科書に対する関心が高まつて來たことは、せめてもの喜びとするに足りることであると言えよう。

従來、教科書のみならず教育全般に対する國民一般の関心と理解とは決して十分とは言えなかつた。学校へ通わせておきさえすれば、子女に対する教育は行われているものと考え、親の務はそれで済むものと考えていた者が大多数であつたことは疑う余地のないところであろう。このような学校まかせの教育が行われて來たのは、一つには明治以來の爲政者がとつて來たやり方にもよるのであるが、他面また國民の教育に対する無関心が、然らしめたところと言わなければならない。

明治の先覚は、後進國である日本を列強に伍して世界の進運に遅れをとらないような近代國家にするための基礎として、教育に力を入れた。しかしそれは当時の先覚者の感じた必要に基づくものであつて、必ずしも國民自らが感じたわけではなかつた。明治初年における教育制度確立までの動きは、当時の爲政者と國民一般との教育に対する考を如実に示しそれを裏付けている。

明治五年いわゆる「学制」が施かれて、我國にもはじめて近代的な教育制度が樹立された。これは主として欧州の教育制度を参考としたものであつた。ところが、明治十二年そ

の学制に代つて、新たに、主としてアメリカ合衆國の教育制度を参考にした「教育令」が施行された。この教育令は、学制実施後の世運の進歩に應ずるとともに、幾分机上計画であつた学制をわが國の実情に適合させようとしたものであつて、当時全國を風靡していた自由民権の思想とも結びつき、学校の設置運営等に自由採量の余地を多くした。これが自由教育令と呼ばれるゆえんであつて、土地の事情による義務年限の短縮を認め、教員巡回の方法で学校設置にかえる便法などを認めたのである。

ところが、その結果、各地における小学校児童の就学率は減少し、又学校数も減少を示して、折角学制によつて整備されかけた教育制度を後退させることになつたのである。これは、地方住民の間に、自ら教育制度を充実しなければならぬという自覚が乏しく、命じられなければ行わないといった態度があつたからと言うの外はない。当時の埼玉縣令はこうした地方の状況を見て、「方今小學ノ設天下ニ周ク普通實用ノ學漸ク遠近ニ被ル而シテ一旦教育令ノ出ツルニ及ンテ數年經營ノ業將ニ地ニ墮ントス所謂千仞ノ功一簣ニ欠クモノナリ今ニシテ之ヲ救ハスンハ育材ノ道將ニ絶ヘントス」との上申を文部卿に行うに至つた。

その後教育令をめぐる、賛否両論がはげしく闘わされたが、結局右のような強制教育を主張する意見が強くなり、自由教育令は一年にして改正されることとなつた。その時の「教育令改正案ヲ上奏スルノ議」の中に「蓋シ普通教育ハ國民ノ品位ヲ上下スルノ力アリ苟モ國ヲシテ開明ニ民ヲシテ良且慧ナラシメントスルハ教育ノ普及ニアラサレハ不可ナリ而シテ政府之ヲ督勸セスシテ其普及ヲ望ム殆ント河清人埃ツヘカラサルカ如シ」という言葉がある。これをみても当時の爲政者と一般國民の教育に対する考え方を明瞭に窺うことができるであろう。当時の教育は、國民自らの要請として盛り上つて來たものではなく、國民にまかし得ずとして、爲政者が積極的に

整備拡充した強制教育であつたと言えるのである。それ以後わが國の教育は、この方針で進められて來た。

教育に対する爲政者及び國民のこのような考え方が、明治憲法の制定に方り、教育を國民がその制度、運営の立案に参加する法律事項とせず、恵ら政府が勅令で処理する事項としてしまつたのである。教育について國民は全く受動的な立場に立たされてしまつた。そして、國民もまたそれを怪まなかつたのである。学校教育における官学の優位・尊重も、同じ思想から生まれて來た現象の一つに過ぎない。教育に対するわが國民のこうした態度は、未開の新大陸に乗り込んで、將來の發展を教育に託し、子弟の教育を自己の死活問題と考へて自ら努力して來たアメリカ人の態度と比べて、全く對蹠的であると言わなければならないであらう。

新憲法は、教育に対する過去の考え方の根本的修正を求めている。新憲法の基調である民主主義は、まず教育について何よりも強調されなければならない。明治憲法の下にあつては、教育は國民の代表である議会の議を経ずに、恵ら政府の一存で行われた。これからは、國民自らが自己の子弟のための教育を、自らの手で行わなければならない。教育は、子女に対する両親の自然法的権利であり義務である。しかも國家再建の基礎となり、新しい日本實現のための原動力となりうるのは、教育をおいて外にはない。教育基本法は、教育の眞意義に目覚めた國民の決意をうたい、今後の教育の基調を示している。この教育基本法に則つて、すでに学校教育法は制定され、近くは教育委員会法が公布された。これは地方の教育をその地方の住民の責任において行おうとするものである。この際、教育に対する國民の関心がいかに高まつても、高まりすぎるといふことはありえないであらう。

わが國の教育全体が、新憲法の下にあつて、このように大きな轉換を行つているとき、その重要な一部である教科書もまた、いろいろ

改革すべき問題を含んでいることは言うまでもない。すでに教科書の内容は新教育の方向に沿つて大きく變化した。昭和二十四年度からは、檢定済教科書を廣く自由に使用できることになり、そうした新事態に対処して、教科書の発行供給を確保するため、教科書の発行に関する臨時措置法が公布された。教育委員会法は、各教育委員会に教科書採択の権限を與え、教科書の檢定が、近き將來都道府縣においても行えるようにしている。この時において、われわれの対処すべき教科書の諸問題は極めて多い。

これからの教科書制度はいかにあるべきであらうか。いかにしたら、より良き教科書の編修が行われうるようになるであらうか。教科書の檢定をいかにして適正に行なつたらいいか。教科書の供給をいかにして迅速にし、十分にするか。これらの諸問題はその関係者だけの問題ではなく、同時に、子女を教育する國民全体の関心事でなければならないであらう。

第三章 教科書検定の新制度 (p29～p45)

一 新制度の意

新制度は前にも述べたように、永い歴史を有った國定制度に終止符を打つたのであるが、それによつて、まず教育内容にこれまで加えられて来た劃一性を打破することができたわけである。國定制度の下にあつては、大体において一科目に一種類の教科書のみしかなく、教育内容はそれによつて全国的に統一され、農村の生徒にも都市向の教材を一律に教えたり、四月ともなれば、櫻が咲いても咲かないでも全国一斉に櫻の教材が取り上げられるという不都合もあつたが、それらは事実上無視されてきた。

國が教科書の編修に関與する限り、こうした劃一性は教育における中央集権の具として用いられやすいことは当然である。戦争以來、教育内容に軍國主義的教材が多く取り入れられたのも、教科書制度が中央集権的な劃一性を持つていたことに多くの便宜があつたとも言えるであろう。

新制度になつてからは、民間著作の教科書がどんどん発行されるわけであるから、劃一的な教材を取り込ませることは難しくなつて来る。國が中央集権的に教育内容を統制しようとすることもできなくなる。これは正に教育の地方分権化の有力な一翼をなすものであり、教育内容の統制を廃止する重要な第一歩である。

このように新制度が教科書の劃一性を打破することは、教師にそれだけ自主性が與えられることになる。すなわち一教科について幾種もの教科書が発行されるわけであるから、使用する者の側においては、当然選択権を持つことになり、教師に自主性が與えられる。教師は、地方の実状に應じた教科課程に照らし、児童生徒の個性特長をも考慮して、教科書を選択するわけである。これまでは、教師の方に選択の余地は殆どなく、自主的に批判比較するまでもなく、特定の教科書をあてがわれて来た。それが今度は嫌でも教師自ら比

較検討する責任を負わされたわけである。教師がみずからこうした機会を放棄するならばともかく、與えられた責任を遂行しようとする以上、そうした実践は又教師の自主性をより高めることになるであろう。

教科書の劃一性が打ち破られ、それによつて教育内容に対する教師の自主性が喚起されれば、おのずから教科書の意義も新たになつて来る。國定制度にあつては、教科書は主として文部省が著作し、國の著作ということによつて、過分の權威が加えられていた。その上、大体において一科目一教科書であつたため、教育内容そのものを、教科書が全国一律に規制するという結果になつた。又学校令の施行規則によつて、教授要目が定められ、各学校はそれに基づいて授業細目を決める建前になつていたが、教授要目を決めた文部省が教科書をそれに則つて編修したのであるから、各学校の授業細目は実際には教科書によつて規制され、教科書を如何に教えるかということが細目立案の中心になつていた。

ところが、新しい検定制度になつて、一教科に多数の教科書が発行されるということになれば、各学校は一應学習指導要領の基準によつてそれぞれの教科内容を決定し、授業細目を立てて、それに最も適合した教科書を選択するということになる。したがつて、教科書は一教材として、授業計画遂行の具となるわけであつて、教科書によつて教育内容が決められるのではなくは必ずである。以前は教科書をいかに教えるかが問題であつたのであるが、今度は教科書でもつて、いかに所期の教育内容を教えるかということが教育の中心問題にならなければならない。教科書は目的ではなくて手段となる。したがつて教科書が全国一律に教育内容を決定するといつたこともなくなるであろう。これは教科書の意義の重大な変革であると言わなければならない。

以上は國定制度の廃止という面から見た新しい検定制度の意義であるが、新制度はかつ

で行われた検定制度との比較においても極めて重要な意義をもっている。この点は、新制度を詳しく述べるときにも触れることではあるが、その一つは、検定を受け付ける教科書の範囲である。明治三十六年以前には、小学校、中学校、高等女学校、師範学校の教科書を含んでいたが、それ以降は、小学校の主要教科の教科書が検定の範囲外となり、國定制度と検定制度が併存することになった。そして一方には実業学校の教科書のように全然検定の範囲外のものがあり、これは各学校が自由に選択し地方長官の認可を受けて使用していた。もつともこれは、昭和七年に至つて普通学科目の教科書が、昭和十八年に至つて実業科目の教科書が検定を受くべきものとされた。

また昭和十六年からは、運用上検定教科書が一教科五種と限定され、昭和十九年からは一種と制限されたのであつて、一種検定となつては、もはや本質的に國定制度と考えるべきであることは、すでに説明した通りである。このように従前の検定制度はその範囲において限界があり、國定制度などと並び存したものであつた。これに対して今度の検定制度は、たてまゑとして、小学校・中学校・高等学校の全教科の教科書について行われ、國定制度を全然残さないという徹底したものなのであり、運用上数種類しか検定を認めないといった制限も付けられてないのである。(ただ現在のところ用紙事情の関係から、検定を受けける教科目に止むを得ぬ制限があるが、これは決して本質的な制約ではない。)

第二にこれまでの検定制度と比較して重要な特色は、その審査方法である。従来は文部省の役人が主となつて審査の事に当つたのであるが、今度は検定調査会といった諮問機関が実質的な審査を行い、文部省は実質的な審査に関与しないのである。これはまた、教科書の審査という教育内容に重要な影響をもつ仕事を、官僚の手から廣く教育経験者の手へ解放したものであつて、以前の検定制度に見

られないところである。これに関連して、審査に当つては後に述べるような客観的基準が設けられたことも見のがせない点である。

二 検定の意義

前節で新しい検定制度の意義として、新制度が教科書制度の沿革に照してどのような意義を持つものであるか、又、それが教育上教師に対して、あるいは教科書の意義に対して、どのような影響を與えたかを考察し、新制度が、教育全般の民主化という根本方針に沿つて、教科書制度を民主化するための中心となるものであるゆえんを説明したのであるが、それでは一体、教科書を検定するということは、いかなる意義を持つものであろうか。この教科書を検定するということの意義については、二つの観点から考える必要がある、一つは教科書の編修とか、採択にどういう効果を與えるかという検定制度としての立場であり、他は検定が教科書にどういう資格を與えるかという検定そのものの意義を見ようとする観点である。普通に検定の意義と言へば、後者をさすのであるが、一應制度としての検定がどのような効果を及すかという第一の問題から見て行くこととしよう。

第一に、検定は、それを行うことによつて、教科書の内容に一定の水準を維持することができる。新教育は教師の自主性を尊重し、児童生徒の個性を重んじて、教育が画一の弊に陥らないことを強調している。しかしながら國の教育である以上、それが一定の目標を持ち、一定の水準を達成し得るものでなければならぬことはもちろんである。学習指導要領が、地域社会の特性、学習者の身心の発達、個性の相違等を考慮するように指導しながら、なお最低基準を示して我が國の教育水準を維持しようとするのも、この故に外ならない。教科書の検定もこれと同じであつて、いろいろの著作者によつてそれぞれ準備せられた教材が、一方にその特性を發揮して教育の内容を豊かにするとともに、他方一定の内容程度

を維持して教育水準を保とうとする。こゝに検定の第一の意義があるわけである。

第二に、検定は、採択との関連においてみると、良書の推薦という意義をもつて来る。なるほど、教師は自から授業計画を立て、教材を選択して学習の指導に当る。したがってその指導に最も適切な教材は、誰にもまして教師自身がよりよく選択し得るわけである。教材の中心をなす教科書を選択にあつてもこの理には変りないであろう。しかしながら実際問題として、授業という大事な仕事を持つた教師が、誰も彼も、数十種に上る教科書の中から一番適切と思われるものを選択し得るだけの時間的余裕と能力とを持つていゝとは言えない。実際には弊害のないものを選ぶことさえ容易ではないであろう。したがって、教科書として適当であるという一應の審査を経たものの中から教師が選択できるようになれば、どれほど便利であるか分らない。検定はこの意味で、國が教師の為に行う第一次の採択であり、また良書の推薦であると言えるわけである。

第三に検定は、教科書の編修に一定の指針を與え、いゝ教科書を育成するという効果を持つていゝ。これは第一に述べたところからも当然に言えることである。すなわち、検定が教科書の一定水準を維持しようとするものである限り、教科書の編修者は、その水準以上の教科書を編修しようとするであろうから、検定を経なくても自由に教科書として使用できる自由制度におけるよりも、責任のあるより良い教科書が発行されることを期待することができるであらう。いわんや新制度におけるように、検定基準が決められるならば、なおさらよい教科書の出現に役立ち得るであらう。しかしこの点は注意しないと全く逆の効果をもたらすこともある。すなわち検定を通つた前例をまねて、殆ど類似のものばかり編修される傾向が生じ勝であるからである。従前の検定時代にもよくみられたことであるが、ただ検定をとりさえすれば、後は宣傳と賣込

みで普及をはかるといふ気持ちが出て來ると、内容の刷新あるいは進歩向上を工夫するよりも、安易な追隨に流れるという結果になるのである。これは切角の検定制度を台なしにするものである。今度のように、検定審査の客観的基準が準備されるならば（検定基準は決して、内容上細かく規正して、教科書の画一性をもたらすようなものではない。）著作者や発行者はその範囲内で自由に創意をこらすことができるわけであるから、合格した教科書のまねをしておけば安全だといふ考え方は相当薄くなり、他と競う創意工夫がみられるであらうが、いずれにしても、單なる類似の教科書ばかりになり易いといふことは、深く意を用いなければならない問題である。

次に検定が教科書にどういふ資格を與えるかという観点から検定の意義を考察しよう。言いかえると、このことは、結局、検定規則において、検定ということがいかに規定され、いかなる効果を持つかという問題になる。現行の新しい検定規則（昭和二十三年省令第四号）第一條は、検定の意義として、「その図書が教育基本法及び学校教育法の趣旨に合し、教科用に適することを認めるものとする。」と規定した。従つて教科用に適するということを証明するのが検定の意義なのである。そして検定は申請された図書に対して與えられる。検定を與えられた図書は、教科用に適する図書、すなわち教科用図書として、全國一定の学校、科目、学年で使用することができるという効果を持つに至るのである。従つて、この資格はその図書に附隨して、どこの学校でその教科書を使用するかには關係がない。この点で検定は認可とその意義効果を異にするのである。学校教育法では検定と認可とが併記して用いられているが（第二十一條）、認可はある学校がある図書を教科用として使用することに対する認可であつて、その学校に対してその図書が教科用として使用されることを認めるのである。認可が特定の学校に対し、教科用として使用することを認める行為

であるのに対して、検定は、図書が教科用として一般的に適切であることを認証する行為である。故に認可の場合は、使用を認可された学校では教科用図書としての使用が許されても、他の認可を得ない学校では、その同じ本を教科用図書として使用することができないということになる。すなわち、検定を得た教科書が、日本のどこの学校においても教科書として使用できると著るしく異なるのである。このような認可は、したがって教科用図書として、使用できるものがないとき、即ち文部省著作の教科書も、検定済になつた教科書もない場合に、その必要が生じて来るのである。例えば、外国語のうち、ドイツ語、フランス語などを教えるというとき、あるいはまた、私立の学校などで特殊の教科書を使用する場合などである。現在では、まだこの認可制度については規程がないが、近く整備されるはずである。

右に述べたところで、検定が、図書に対して、教科用に適するという資格を與えるものなのであることが明らかとなつたであらう。

では教科用に適するというのは、いかなる意味であらうか。教科用に適するという意義は、極めて明白であつて、それに何らの疑義をもさしはさむ余地はなさそうに思うのであるが、これまでの沿革をふりかえつてみると、教科用に適するという言葉は、必ずしも言葉通りには用いられていないのである。したがつて現行規則の教科用に適するという語についても、その意義を明らかにするためには、一應従來の用語をかえりみる必要があるのである。

明治十九年に始めて教科用図書検定條例が定められたときは、その第二條で「文部省ニ於テ検査ノ上教科用ニ適スト認ムルトキハ免許証ヲ下附シ之ヲ公告スヘシ」と定めて、検定が教科用に適することを認めるものとした。ところが、この定めは、明治二十年の教科用図書検定規則で「教科用図書ノ検定ハ止タ図書ノ教科用タルニ弊害ナキコトヲ証

明スルヲ旨トシ其教科上ノ優劣ヲ問ハサルモノトス」(第一條)と書き改められ、教科用に適するという積極的な意義から、教科用として弊害がないという消極的な意義に切りかえられたのである。

しかしながら明治二十五年には、この第一條を改正して、「教科用図書ノ検定ハ師範学校令中学校令小学校令乃教則ノ旨趣ニ合シ教利用ニ適スルモノヲ認定スルモノトス」と、もとの積極的な表現に戻し、この規則が昭和十八年まで続いたのである。そして昭和十八年に新たに制定された検定規則も、昭和二十三年制定の現行検定規則でも「教科用に適する」という用語を承けて用いている。

それならば、「教科用に適する」という意義は、文字通り積極的なものであつて、何の疑義も加える余地がなさそうに思われるのであるが、昭和八年に告示された「教科用図書ノ検定調査標準並ニ不検定図書」によると、「検定ハ其ノ図書ノ組織、程度、分量、記事ノ性質、誤謬ノ多少等ニ付大体ノ調査ヲ爲スモノトス」という標準が示されている。この標準で大体の調査を為すと示したものがどんな調査であるか明らかでないが、当時のある関係者が加えた説明によると、調査事項として次の四点をあげている。

- (一) 図書の内容をなす思想が教科用に供して弊害なきや否やを検査する。即ち該図書の内容が我邦の國體、諸法令等を輕侮し之を害する意を誘發するが如き虞なきや否や、又は國家社会の風教を破壊する憂なきや否やを調査する、
- (二) 図書の内容が科学的方面よりみて誤謬なきや否やを調査する。
- (三) 教科書の文字、印刷、表装、製本等に関し相当の品位を有し衛生上有害ならざるや否やを検査する。
- (四) 教科書の價格高價に過ぎざるや否やを調査する。

すなわち、右のような調査をすることが検定であり、調査に合格したものが、教科用に

適すると見なされたのである。したがって、この当時の「教科用に適する」とは、決して文字通りに積極的意義をもつて教科用に適当だとの効果を與えたものではなく、明治二十年に制定された当時の「教科用タルニ弊害ナキコトヲ証明スル」という消極的な効果しか與えなかつたと解さなければならぬと思う。

それでは、明治十九年の検定條例で「教科用に適ス」とうたつたのも、実際は制定の初めから消極的な意義しか與えてなかつたのであろうか。これは、その検定條例が実施された経緯から見て、そうでなかつたと判断されるのである。

検定制度にはその前身となる調査制度があつた。明治の初年文部省は自から教科書の編修を行うとともに、民間にもその編修発行を奨励したため、先にも述べたごとく、明治十一年には刊行された教科書は小学校のものだけで百七十四種に上るまでになつたが、一方、それらの中には著訳印行を濫りにするものが多く、教育上の弊害もまた少なくなかつたので、同十三年文部省は府縣に「學校教科書之儀ニ付テハ追テ示達スル儀可有之候得共國安ヲ妨害シ風俗ヲ紊乱スルカ如キ事項ヲ記載セル書籍ハ勿論、教育上弊害アル書籍ハ採用セサル様豫テ注意可致此旨爲心得相達候事」と令達して、小学校の教科書から調査を始めた。その結果、同十三年中に調査したものは百七十一種、その中採用を許されたもの百十五種、採用すべきでないもの五十六種であつた。その後中学校、師範学校の教科書についても調査を進め、採用を許す調査済教科書として、同十八年までに公示されたものは九百二十五種、それに文部省編修の三百種を加えると約千二百余种の教科書が認められていたわけである。

この調査制度は、初め文部省が任意に始めたものであり、後に、府縣が採用した小中学校教科書の届け出（十四年）、採用しようとする教科書の認可（十六年）を要するものとして、調査の助けとしたが、決して十分なもの

でなかつた。この不備を是正せんがために検定條例が設けられるに至つたのであつて、その経緯については文部卿の次の訓示がよく事情を説明している。

「文部省ハ明治十三年以來教科書ノ検査ニ着手シ時々其書目ヲ示シタルト雖モ從來ノ検査ハ教育上弊害ノ甚シキモノヲ除却スルニ止マリテ其書ノ適否ヲ精査セシニ非サレハ調査済教科書中不問ニ附シタル書籍ハ甚シキ弊害ナキヲ示シタルモノニシテ必スモ善良ノ書籍ノミニ非ス又目下緊急ナルモノヨリ着手セシヲ以テ先ツ小學校の教科書ヲ主トシ傍ラ中學校、師範學校ニ及ホセンノミ且ツ其検査法タル未タ世上出版スル所ノ教科書ヲ改良スルノ目的ヲ達スルニ至ラス」

「今後準備ノ整フニ從ヒ百般ノ學科ニ付教育上ノ適否如何ヲモ精査センカ爲ニ今既ニ教科書検定條例ヲ定メントス此條例発行スルニ至レハ凡教科書ハ公立私立ノ別ナク當省検定ノ章アルモノニ非サレハ採用セシメサルニ至ルヘシ」

右の二つの引用によつて明らかなように、調査制度は弊害除去を目的としたものであり、もつと積極的に教育上の適否を精査するため文部省は、検定制度を設けようとしたわけである。したがつて明治十九年の検定條例が「教科用に適ス」と規定したことは、單なる弊害除去だけでなく、積極的に良書を精選するという意味であつたことは疑えないところである。その検定條例が「図書検定ノ上特ニ教育ニ有益ナルモノト認ムルトキハ文部省ヨリ著（訳編）者ニ賞状ヲ與フルコトアルヘシ」の一條を持つたことは、適否を精査の上さらに特別優良なものに賞状を與えて、検定に良書推薦の意義と、良書育成の目的とを與えたことを裏書きするものであるといえよう。

ところが検定條例実施後七カ月、十九年の十二月には検定要旨として、「文部省において教科用図書の検定をするのは、その図書が教科用として弊害がないことを証明するだけで、教科用上の優劣を問うものではない。ただ國

体法令を軽侮する念を起させる恐のある書とか、風教を敗る憂のある書とか、事実の誤がある図書を排除するだけである。」との方針を宣明し、翌二十年検定條例を廃止して、先に述べた検定規則を公布したのである。

これは当初に企図した検定方針の大轉換であつて、検定の意義は調査制度の意義と同じものとなり、その趣旨は最近の検定規則に至るまで承けつがれたのである。何故このような消極的な意義に逆もどりしたかは、更に十分な研究を要する問題であるが、その理由の一つとしては、これまで、検定を得た図書が唯一の善良な書籍として強いてこれを採用しようとする傾向があつたからであると説明されている。しかし、このような傾向が現われてくることは検定制度にした以上むしろ当然であろう。たゞ当時は、選択の際には、検定済になつていなくても、使用の時までに検定を得ればよいとされていたのであるから、検定済ばかりを採用することは、文部省の本意でなかつたと言ふことができるかもしれない。また、検定済の数種類の教科書に需要が過度に集まると、当時の印刷能力ではまかないきれない事情もあつたのではないかと考えられる。更に教科用上の優劣を附けることが難しいという点も一つの有力な利用であつたであろう。賞状を與えるために優劣を考えて、良書を選定するということは、なかなか手間がかかるし、そうした意味で検定全般に臨んだとすれば、時間も手数も多くかゝるので、実際には適しないという点などが半年の経験で分つたから、僅かの間に再びもとの消極的な方針に變つたのであると思われる。

右のような経緯で、従來教科用に適することを認定する検定の意義は、弊害がないという最も消極的な意義に考えられて來たのである。では、現行の規則ではどんな意義を持っているであろうか。

現行の検定規則が第一條において「教科用に適することを認めるものとする。」と規定した検定の意義は、決して従前のように單なる

弊害除去という消極的な意義を示すものではない。後に述べる検定基準で、積極的に教科用図書として具備すべき条件をあげ、それに適うものを検定合格とするのであるから、本來の意味において教科用に適することを認定するという積極的な意義を持つものなのである。それでは現行の規則において「教科用に適する」ということをどの程度にまで見るかということは、検定基準がこれに答えるのである。

これまでは、検定ということを弊害除去というように消極的に考えて來た為に、此の度の検定基準に類するような基準は必要ではなく、文法上の許容事項とか、近視眼予防上の文字印刷の標準とか定價の標準といった形式的方面に重点が置かれた。新制度にあつても、もとよりそうした形式的方面を無視するものではない。すなわち「教科書ノ検定又ハ編纂ニ関シ文法上許容スベキ事項」(明治三十八年文部省告示第一五八号)、「近視眼予防上検定出願教科書ノ文字印刷ニ関スル標準」(明治三十一年文部省告示第六十一号)は、現在嚴密に適用する必要はないが、なお編修上参考になるであろうし、新たに形式的事項に関する基準の作成も考えられているとのことである。ただ、これらの点は新しい検定制度においては従たる問題であつて、教育の目的に適合しているか、児童生徒の心身の發達に適合しているか、教材の排列が学習指導上如何に有効適切に行われているかなどの内容に関する諸点を重視して審査するのが、新しい検定制度の一つの特質をなしているのである。検定基準が新しく設けられたのも一に右の見地からである。

検定はこのように積極的に「教科用に適することを認める」ものであるが、しかし、教科用に適する点における優劣を判定するものではない。この点は従前と全く同じである。それゆゑ、文部省はたゞ検定に合格した図書の名称等を発表するだけで、それに何らの評價を加えるものではないのである(検定規則

第十二條)。

以上検定の意義について、長い紙面を費したのであるが、それが積極的に教科用に適することを認めるものであるか、あるいは消極的に弊害除去を意味するものであるかを明らかにしておくことは、検定の審査について重要であることはもちろんであるが、検定の申請受理に関しても取扱い方が違って来ることは次節に述べるとおりである。

四 教科用図書検定基準 (p60～p77)

教科書の検定を行うに当つては、何らかの審査の基準がなくてはならないことはいうまでもないであろう。従前の検定にあつても、いろいろと基準が考えられていた。例えば、明治二十四年には「小学校修身教科用図書検定標準」が公示され、内容は教則大綱の要旨程度に適合すること、なるべく本邦人の事蹟をとること、文章が簡易で児童の読書力に相應じたものであることなどの七項目があげられている。又翌二十五年には、検定規則の第一條が改正され、「教科用図書ノ検定ハ師範教育令、中学校令、小学校令及ヒ教則ノ旨趣ニ合シ教科用ニ適スルコトヲ認定スルモノトス」と示して、学校令及び教則が審査の基準となることを明らかにした。

その後、「近視眼予防上検定出願教科用図書ノ文字印刷ニ関スル標準（明治三十一年告示第六十一号）、「教科書ノ検定又ハ編纂ニ関シ文法上許容スベキ事項」（明治三十八年告示第五十八号）、「師範学校、中学校、高等女学校、実業学校教科用図書定價標準」（昭和六年告示二百八十二号）、「教科用図書ノ検定調査標準並ニ不検定図書」（昭和八年告示二百十二号）等が一種の審査標準として示された。しかしこれらの標準は、弊害防止という立場のものが多かつた。昭和八年、検定調査標準と題して告示されたものも「師範学校、中学校、高等女学校、実業学校・小学校教科用図書ノ検定ハ其ノ図書ノ組織、程度、分量、記事ノ性質、誤謬ノ多少等ニ付大体ノ調査ヲ爲スモノトス」と規定したに過ぎないものであつて、それ以上立ち入つて、組織、程度、記事の性質などがいかにあるべきかの基準を示したものではなかつた。検定の基準が、このような程度のものであつたから、審査を行う関係官が、学校令や教則を念頭に置くとしても、その審査は主観的なものに傾き易い結果にならざるを得なかつたといえよう。学校令や教則は審査の基準にはなり得ても、それは検定審

査のために作られたものではないから、抽象的な目標を示すだけに止まり、教科書の具体的な基準に、そのままなりうるとは言えないであろう。基準がこのように、漠然としたものであり、審査を行う者の主観の入る余地が大きい結果、検定出願者の方では、最も具体的な基準として、既に検定済の教科書をとることになつた。検定教科書がどれもこれも皆似たり寄つたりのものとなつたのは、それに基づく当然の現象であつたともいうことができるのである。

これに対して、新しい検定制度は、前述のように検定の意義を高めるとともに、教科書としての必要な条件を「教科用図書検定基準」として示し、その基準の各項目にわたつて、検定の審査を行うことにしたのである。これは全く従前に例のないことであつて、審査を客観的に行うことができるようにした点で、新制度に輝かしい光彩を加えたものである。

「教科用図書検定基準」を作成するに当つては、つとにアメリカ合衆國で進められていた教科書の評價についての研究に負うところが多い。アメリカ合衆國においては、学校の管理にあたる人や教師の教育課程には、教科書や教材の評價についての科目が課せられている。それは教科書の採択ということが、非常に重要な問題と考えられているからである。合衆國では州、郡、学区における教科書採択の問題が、教科書制度の中心となつているが、この採択の面から教科書の標價ということが深く研究され、後に述べるような評價配点表等が準備されているのである。

ところで、教科書の評價は、同じく評價と言つても、採択使用という観点から評價する場合と使用に直接の関係なく、教科書としての適不適を判定する立場から評價する場合とは、その間に差異ができることは言うまでもないであらう。しかし、評價の各項目を立ててみれば、その大部分はいずれの立場に立つても考慮しなければならない点であることが分かるのである。そうして、これらの項目

は、教科書の編修に当たっても、また一の基準になりうるのである。この意味で、新しい検定制度が、教科用図書検定の審査基準を用いることは、ただ検定において適切であるだけでなく、編修や採択を行うにあたって、これを参考にすることによつて極めて大きい便宜が與えられると言わなければならないであろう。

新しい検定の審査は、このように教科用図書検定基準によつて行われる。しかし審査のより所とされるものは、決してそれだけではない。検定規則の第一條が示しているように、教育基本法や学校教育法の示した教育目的に沿つたものでなければならないことはもちろんであり、両法の「趣旨に合し」というのは更に、学校教育法施行規則や学習指導要領に具体化されたところをも含んでいると言わなければならない。昭和二十三年文部省告示第七号は、「小学校、中学校、高等学校の教科用図書の検定は、その図書の内容が学習指導要領に準拠しているかどうか……を調査するものとする。」としてこれを明示した。しかしまだ全教科にわたつて学習指導要領ができていないわけではないので、学習指導要領のない教科にあつては、現行の教科書を参酌することが便宜であるむねが附加されている。

そこで検定基準と、学習指導要領との関係が問題になるのであるが、学習指導要領は教科内容とその取扱いの基準を示したものであるから、教科内容に関しては、検定基準を補足するものである。ことに検定基準の指導目標や教材内容の項は、学習指導要領から要約したものなのであるから、その運用に当たっては、学習指導要領によつて、それを補い、誤りのないようにする必要がある。

検定基準は各教科毎に作成されているが、みな大体同じような構成をとつているので、ここでは共通的な主要項目について簡単に説明をしておこう。この検定基準は大きく分けて絶対条件と、必要条件との二つから成っている。絶対条件は、教科書としてどうしても

欠くことのできない条件であつて、これを欠けば教科書として絶対的に不適格となるものである。必要条件は、各教科の教科書にそれぞれ具備されていることを必要とする条件であるが、絶対条件のように絶対的なものではなく、それを一つでも欠けば不適格というほど強いものではない。

絶対条件としては、次の条件があげられている。一、わが國の教育の目的と一致しているか。二、立場は公正であるか。三、教科の指導目標と一致しているか。の三つがそれである。

教育はいかなる場合にも目的をもつた営みである。新教育の目的は、教育基本法に示され、学校教育の目的や目標は、学校教育法に示されている。したがつて新教育の用に使われる教科書は総てこれらの目的や目標に合致したものでなければならないことは言うまでもない。たとえば民族間の対立意識をあおつて、平和を破ろうとするような意図のあるものとか、自主独立の精神に欠けるようなものは、教科書として絶対に不適格であると言わなければならない。検定基準は、平和の精神、眞理と正義の尊重、個人の價値の尊重、勤労と責任の重視、自主的精神の養成などを教育の目的として例示しているが、これは教育基本法から主としてとり出した例示である。この外学校教育法のあげた諸目標も含まれることは当然であり、國際協調の精神や、親愛、協同の精神等も含まれていなければならないのである。

第二に、教育が政治的にも宗教的にも無色でなければならないことは同じく教育基本法に定められているところである。両者に無色であつてこそ、教育権の独立も強く主張されるのである。したがつて特定の政党や宗派を支持したり、反対したりするような内容のものは、教科書として不適格である。たゞ、私立の学校が特定の宗派の教科書を用いようとするとき、そうした教科書の検定を不合格にするか否かについては問題が残る。しかし、

教科用図書の検定は、特定の学校の教科書を検定するものでなく、一般の小、中、高等学校用の教科用図書として検定するものであるから、カソリック経営する学校の聖書教科書といったものの検定を申請するとしても検定としては不合格とせざるをえないであろう。むしろそういったものは、各学校において、使用の認可を個々に願出するべきである。この外職業科の検定基準は、職業的偏見のある教科書を不適格としているが、もとより当然であろう。

第三は、教科の指導目標と一致しているかどうかという点である。教育の目的は、実際には各教科がそれぞれ分担し協力してこれを達しようとするところに実現されるのである。そこで各教科は、全体の教育目的を達成するために、それぞれ担当の目標をもっている。したがって各教科の教科書は、全体としての教育の目的に合致することはもちろん、その教科の目標を達するように編修されたものでなくては、無意味である。この各教科の目標は、学校教育法に基き学習指導要領が具体的に示しているのである。

この教科の指導目標と一致しているかという条件の示し方には、各教科によつて、幾分の差違がある。即ち学習指導要領の指導目標をそのまま示したものと、それを要約して示したものとがあるのである。社会科は前の例であり、国語は後の例である。したがって審査する者はもとより、とくに編修する者は学習指導要領を十分参照する必要があるであろう。

必要条件は、一 教材内容、二 児童生徒の発達、三 組織排列、四 表現、五 その他に類別されている。

第一の「教材内容」については、次のような条件があげられている。

1 教材は現行の学習指導要領……編に示されている教科課程に基いているか。

ここにいう教科課程は、いわゆる教材構成の教科課程であつて、教科内容とも言われる。

教材の構成は、あながち一種に限定されたものではなく、いろいろな角度からいろいろの程度で組み立てられるのであるが、これを思い思いにやつたのでは、教育水準の維持さえできなくなるから学習指導要領は一定の基準を示しているのである。したがって教科書は、学習指導要領に示された現行の教科課程（教科内容）にもとづいて編修されなければならないのである。

この第一の条件の説明の仕方は、これまた各教科まちまちであつて、国語、算数のように全部学習指導要領にゆすつたものもあれば、一方理科のように、非常に詳しく述べたものもある。いずれもやはり学習指導要領をみるべきである。その際、学習指導要領の指導内容は、実際の経験に則して絶えず改訂されているということを注意していなければならない。

2 教材は正確であり信頼できるか。

この項目については、多く説明する必要はないであらう。数学や理科等にあつては、正確というのはとくに重要な要素であり、国語その他の教科書で原典から教材を移したようなときは、その原典が信頼できるものであることが必要である。原典は明示しておいた方がよい。

3 教材は現代の進歩に應じているか。

古い教科書であつても、立派なものであるかぎり永い生命を保つことはもちろんであるが、それは、一面、時代の進歩に應ずることのできる幅を持つているからである。現代の進歩に應ずることは、その意味で必ずしも皮相な社会情勢の轉變をのみを追うということではない。しかし教科によつては、そうした社会の動きを敏感にとり入れなければならないものもある。科学、技術の発展の水準を示し、当面の政治、経済、社会等の諸問題を取扱う社会科等においては、特に著しい。したがってこの項目は、各教科によつて、それぞれその内容程度を異にして考えられるべきであろう。

第二の「児童生徒の発達」は、児童、生徒の立場から教科書を評価しようとするものである。教科書は、社会の要求に応じ、教育の目的、教科の目標と一致しなければならないことはもちろんであるが、また児童生徒がそれによつて学習を進めるのであるから、児童生徒の発达到適合し、その要求に応じうるものでなければならないこともいうまでもない。第一の「教材内容」で挙げられた三項目は、どちらかと云えば、教育の目的、社会の要求に応ずるといふ立場からの条件であつて、それに対応して、第二に教材内容が児童生徒の要求に応ずることができるか否かという点が問題とされているのである。したがつて、第二は第一の中で取り扱われてもよいわけであるが、観点を明確に区分するため別に取り出されたと考えられる。この児童・生徒の立場は次の三点から考察されている。

1 教材は児童生徒の心身の発达到適應しているか。

児童生徒の学習は、その身心の発达到左右される。教材は身心の発达到適合したものでなければ、学習の効果をあげ得ない。そこで教科書の内容は、知能の発達、感情の発達、思想の発達、運動能力の発達、身体の発達などに適應していなくてはならないのである。

2 児童生徒の生活・経験・興味に適應しているか。

児童生徒の学習の基礎となるものは、その生活環境であり、経験である。そして、学習を推進さしていく力は興味である。児童生徒の生活環境を無視したり、経験を考慮しなかつたりすれば、学習は成り立たないし、興味を持たせることが少なければ、自学自習を有効に進ませることも容易ではない。教育基本法が教育方針として、实际生活に即するということを強調しているのに照しても、この條項は新教育における教科書として、最も注意すべき事柄である。

3 個人差に應ずる幅があるか。

児童生徒にはその発达到いろいろ個人差が

ある。1、2、であげた点も個人差を考慮しなければ、眞に具体的にはなつて來ないであろう。もとより教師の指導方法によつて、同一の教科書であつても、各人に適應したように取扱うことができるけれども、やはりその調整には一定の限度があるから、教科書自体がそうした幅を持つている必要があるのであつて、高学年に至るほどその必要が大きい。

右にあげた三点は、新教育のあり方として学習指導要領が特に強調しているところであつて、教科書を編修するに當つては、学習指導要領を参照し十分考慮しなければならない。

第三は教材の「組織排列」である。第一、第二において、教材内容を社会的観点及び児童生徒の立場という両面から考察したのであるが、第三ではそれらの教材がいかにか組織排列されているかという点を見ようとするのである。組織排列については、指導者である教師の立場からも、学習する児童生活の立場からも注意する必要がある。

1 教材の排列は適切であるか。

教科書は、雑多な教材がたゞ慢然と集められたものではない。教材が教科課程の構成に應じて組織排列されたものでなければ少なくとも適当な教科書とは言えない。したがつて、教材の排列は教材系統を明らかにしているようなものでなければならない。もとより教師は、教科書をその教材の配列どおりに使用する必要はないのであるけれども、その場合においても、教科書が持つている教材に系統がなければ、そのような使用にさえも不便であろう。

しかも実際には、教師の殆ど大部分が教材排列の順に應じて、学習を指導しているのであり、教科書の排列そのものが、現實の学習の進め方を左右しているといわざるを得ない以上、この排列は非常に大きな意義を持つて來るわけである。故に前後の関連、難易の排列が適切であるとか学習の發展に沿つていとか、教材の重点が考えられているとか、反覆の度合がよく按配されているとか、いろいろ

ろな観点に立つて考察されなければならないのである。

2 他教科との関連が良く考えられているか。

一つの教科の指導が他教科との関連を考えて行われなければならないことは言うまでもない。どの教科といえども、國語の指導を無視して学習を指導して行くことはできないであろう。その意味ではまた、各教科とも多かれ少なかれ、他の教科に関係をもたないものはない。したがって、教科書もそうした他教科との関連に考慮が拂われる必要があるわけである。しかしまた、各教科が一般的に関連し合うほかに、ある種の教科の間には特に密接な関係をはかつて取扱われなければならないものがある。ローマ字と國語、社会科と理科・家庭科・職業科などとの関係のごときは、その一例である。

3 分量・区分が適切であるか。

学校で行われる教科の指導時間には、一定の割当がある。したがって、教材の分量がこの指導時間とある程度の均合がとれていなくてはならない。また一定の時間に学ばれる分量は、児童生徒の発達段階に應じて差異があるから、分量の適切さは、学年に應じて異なつて来るはずである。さらにまた、各教科によつても異なつて来る。たとえば社会科等は比較的分量の多いのを可としている。

区分は、通例、章、節といった形をとるであろうが、それは内容と結びついたものであるから、内容のまとまり、難易度に相應すると共にそのまとまりは、論理的であり、区分間の連絡がとれていて、おのおの明らかな目標を持つていなくてはならない。

4 さし絵、写真、図表、地図などは適切に用意されているか。

さし絵、写真、図表等は、教科書にとつて不可欠といつてよいし、それらの意義や効果は極めて多方面にわたっている。すなわち、一方において児童生徒に興味を興えて学習意欲を刺激するのに役立ち、他方において、文

字だけから生ずる重くるしさを軽減し、また文章のみで覆い得ないところを視覚に訴えて適切に表現し、児童生徒の理解を助ける。なにかんづく、教科書にふさわしい図解、掛図等の少い今日、そうしたさし絵等を教科書にとり入れることは、学習に非常な利便を興えるわけである。したがって、このようなさし絵の機能を考えて、さし絵の種類や数量や大きさが適切であるとか、本文の内容をどれほど補うているとか、鮮明であるか、紙面の印象をどれほど高めているか、学習への興味をどれほど刺戟し得るか等の問題が考えられて来るのである。

5 有効に使用できるように工夫されているか。

教科書は、それによつて学習する児童生徒にも、それによつて指導する教師にも、取扱い上便利なものでなければならない。前にあげたさし絵、図表等も、もとより有効に教科書を使用させるための一つの方法であるが、その他、研究問題や参考資料を興えて、学習の取り纏めや、展開に便宜を計つたり、はしがき・目次・索引・語彙表・脚注等を適切にして、学習や指導の便をはかるように工夫されていることが望ましい。そうした有効な教科書によつてこそ、学習の効果は、一層高められるからである。

6 地域の差に應ずる幅があるか。

教育が社会の要求に應ずる一つの目的活動であり、現実の社会の要求はそれぞれの地域社会において多少とも相異なるものであることを考えるとき、教科書はこうした地域社会の要求なり、環境なりの差に應ずる幅を持つたものであることが必要になる。もとより、その地域にとつて最も適切なものが使用できれば、それにこしたことはないけれども、教科書として廣く発行される以上、他の地域でもさしたる支障なく使用できるものであることが必要である。文部省で検定する教科書は、一般に全國で使えるものであることを認めるものが主であるから、その立てまえからして

も、各地域でそれぞれの特性に應じ得るものでなくてはならないわけである。

7 学校の設備の差に應ずる幅があるか。

前に述べたように、文部省で行う検定は主として全国を対象としたものである。設備や資材の十分な学校もあれば、甚だしく不足している学校もある。したがって、たとえば理科の指導などで、相当設備の整った学校を対象にし、生徒に高度の実験実習を要求するような教科書では、多くの戦災校などでは、まだ不便や不都合を來すことが少なくないであろう。学校の設備が区々であり、不備であることの多い現状を考えて、さし絵、図解等で補うとか、簡単な実験で理解できるように工夫する等の考慮が必要である。

第四には「表現」の問題である。表現についても、同じように社会的な立場と、学習者の立場とから、適不適を考えていかなければならない。社会的な要求から、標準語を使用することが望まれ、当用漢字、現代かなづかい等の使用が要求され、方言の多いものや下品な表現は、教科書には不相当とされる。児童生徒の立場から考えれば、その心身の発達に相應じた文章語彙等を用いることが何よりも肝要である。

社会科の教科書などに難解な言葉や新語などが多く出て來て、読むのに多くの労力を費すようでは適当でない。わかり易い平易な文章、生き生きした興味をそよめるような表現であることも大切である。こうした観点から、

1 表現が適切であるか。

2 漢字、かなづかい、ローマ字綴などが、適当であるか。

この二つの項目があげられている。1の表現の適切ということは、右に述べたように、いろいろの角度から考慮しなければならない。2については、検定基準にみるごとく、教科による取扱上の差異はない。使用する漢字は、小学校においては当用漢字別表の漢字（義務教育用漢字）を、それ以外は当用漢字表中の漢字を用いることを原則とし、漢字の用い方

も当用漢字音訓表によることになっている。固有名詞学術用語等において、この例によれないものは、初出の際にふりかなをつける。「かなづかい」は、現代口語文においては、「現代かなづかい」を用いる。原典からそのまま引用するときは以上の例によらなくてもよいことになっている。

第五に「その他」としては、文字の大きさ、字体、字間、行間、製本、印刷、装幀等の技術的な問題が考えられている。たゞこの点について、現在の検定基準は必ずしも十分とは言えない。いずれもつと詳細なものが発表されることであろう。

以上に説明したところは、各科の検定基準の共通的な事項であるが、もとよりこれは絶対的なものではなく、各教科の特質によつて、これらの条件に適宜加減がほどこされているのである。

この教科用図書検定基準は、すでに述べたように、教科書の採択にも編修にも非常に参考になる。しかしあくまでも、それは検定の基準であり、審査を行う者の審査項目を示して評價の拠りどころとなるものである。すなわち、審査の目のつけどころを明示して、一部分だけの審査による主観的評價を少くし、客観的な評價を期待しようとするために作られたものであることを明確に理解しなければならない。従つて、これは、決して、そのまゝ十全の意味において編修の基準になり得るものではないのである。各教科の基準の中には、比較的編修者の立場を多く考慮して規定されたものもあるが、そうでないものも少なくない。同一の項目についても、各教科によつて、相当規定の程度に差異があるのは、この故である。したがつてこの基準の発表は、編修者や採択者などの参考の為に行われたものであつて、編修者は、いうまでもなく学習指導要領と照し合せて、教科書の編修を行うようにしなくてはならない。又この検定基準を採択の際に用いようとするれば、右の項目の外に、著作者、発行者、発行時期等も考慮の中に入れ

なければならぬであろうし、採択時に定価も分かるようになれば、定価も重要項目たるを失わないであろう。

このように検定基準は、審査を行う者の審査事項を一般に公表したものであるが、それでは調査者は、この基準によつてどのようにして評価を行うのであろうか。

まず絶対条件については、各項目毎にそれぞれ合否の制定が附せられる。絶対条件の三項目について、一つでも否の判定があれば、他の条件を満すことの如何に拘らず、不合格とされる。

必要条件については、アメリカの評点表のように（九二頁参照）、各項目にそれぞれ点数が割り当てられていて（この点数は各教科によつて異なる。）、満点と合格点が示されており、不合格項目が三以内で、総合計点が所定の点数以上あれば合格とされるのである。

こうして、絶対的條件、必要条件ともに合格であれば、教科書として適切と評定される。この評定は前にも述べたように、四人あるいは、それ以上の教科用図書検定調査会所属の調査員の平均点で論ぜられるのである。

第四章 教科書の採択制度

三 新採択制度 (p99~p113)

—教育委員会と教科書の採択—

わが國の採択制度の沿革やアメリカの制度によつて、採択についてどのような点が問題となるか理解され得たであろう。採択に関する最も大きな問題は、まず第一に一律採択か個別採択かの問題である。この二つの採択方法にそれぞれ利害得失があることはアメリカ合衆國の例で説明した通りであり、これはわが國においても大体同様に当てはまりうるであろう。これまでわが國では、小学校の教科書については一律採択が、中学校の教科書については個別採択が行われたことは即ち第一節で述べたとおりである。第二には、採択機関の問題すなわち、採択の権限を誰が持つかという問題である。これまで大体として、小学校の教科書については地方長官が、中等学校の教科書については学校長が採択の権限を持っていた。今後は、後で述べるように教育委員会が中心となるであろうが、その外に、合衆國の一部で行われているような、採択のための委員会が別に作られることも考えられるであろう。第三の問題は、採択の方法に関する問題である。採択の爲に諮問する委員会を設けるとか、教師や父兄の意見を聞いて採択するような方法を考えると、採択のための基準を作るとか、何年ごとに採択するかというような問題が考えられる。

今度先に述べた検定制度が実施され、昭和二十四年度から教科書を選択使用するということになつたのであるから、採択については、過去をかえりみ他の國々の方法を参考にして、右に述べたような諸点について最も適当な制度を考えなければならない。その爲には、一方において社会の經濟狀況、教科書の発行情報をも考慮するとともに、他方において教育方針や教科書の意義を十分考慮する必要がある。教科書の発行情報に関しては後に詳しくふれるであろう。新しい教育の方針や教科書

の意義については即ち幾分か述べたところであるが、こゝでは、教科書の意義について、採択の立場からもう一度ふれておくこととしよう。

教師中心から児童生徒中心へ切りかえられた新教育にあつては、教育は、教科書を教えるのではなく、教科書で教えるのであるから、教科書は学習を行うための一つの手段である。教科書は決して、学習の目的ではない。学習を行う手段としての教科書は、いわゆる教材の一種であつてこの意味において他の教材と何ら異るところはないのである。

それでは、他の教材と何らの差異もないかというのに、決してそうではない。教科書は教科課程の構成に應じて教材を組織排列したものである。すなわち、算数四年の教科書は、算数四年の教科課程に應じて、それにふさわしい教材を系統的に排列したものでなければならぬ。この教材の排列の仕方は、決して一つに決つたものではない。単元の立て方によつても、いろいろと違つた系列が成り立ち得る。したがつて、教科書は、それぞれ違つた教材系統を持つてゐるのである。

教科書が教科課程の構成に應じて、このように教材を組織排列したものであることは、教科書がまたそれぞれ一つの教材系統の教科課程を示したものであると言わしめるゆえんである。教科書の採択者は、教科書のこの意義をはつきりとわきまえて、その採択を行わなければならない。学習指導要領は標準的な教科内容を、すなわち標準的な教材系統の教科課程を示しているのであるが、これに基いて教育委員会は、その区域の教科課程を定め、学校は自己の教科課程を定める。採択者は、この教科課程に照して、その系列に最も近い教材系統を持つた教科書を選択しなければならないのである。

このようにして選ばれた教科書によつて教育が行われ、学習が進められていく。しかし、学習指導は必ずしも教科書の教材排列順に行われる必要はない。教材の排列順と、それを

用いて指導する指導の順序とは必ずしも一致することを要しない。こゝに教師の自主性があり、教科書の教科書たる分もある。それを、特定の系列をもった一つの教科書だけが唯一絶対の教科書であり、その教科書の教材排列順に学習を指導しなければならないとしたところに、従來の教科書に対する絶対主義的な考え方の誤があつたのである。

しかしながら、そうは言つても、教師が教科書を自由に駆使するということは、なかなかたやすく行えることではない。多くの場合に、教師は使用する教科書の教材排列順に従つてそれをそのまま教え、更にその教科書によつて、教科課程をも逆に規定しようとする場合も少なくないであろう。これは決して教科書その本來の意義において用いることではなく、望ましいことでもない。しかしながらこれが現実であることは、目を覆うことのできない事実であり、それにはまた十分の理由もある。そしてそれは一面、教科書がそれだけ有用なものであり、便利なものであり、したがつてまた教育上非常に大きな力を持つてゐることを証拠だてるものなのである。それでは一体、どのような点に教科書の意義があるであろうか。

先ず、教科書が、教科課程の構成に應じて教材を組織排列したものであるということは、教師にとつて、時間と労力とを大いに軽減してくれる。もし学校で教科課程が編成されても、その個々の教材は、教師が自ら用意しなければならないとなつたら、それはとても容易なわざではない。各教師は皆教科書の著作者と同じように、他教科との関連、生徒の身心の発達などを考えて教材を選択し、組織排列しなければならないようになる。一般の教科書は数ヶ月ないし数年の努力をかけて編修し、改善されていくのであるから、教師自らが、授業の準備に與えられた僅かの時間でそれだけのことをするのはなかなか容易なことではないであろう。教科書を使用することによつて、このような教材の選択・組織排列の

ための時間と労力とを節約することができる。

第二に教科書は、児童生徒にとつても、自学自習の有効なてだてとなる。教科書がなければ、児童生徒は専ら教師の指導に頼るほかはなく、教師の指導によつて、自己の学習を進めるとすれば、自ら多くの参考書をあさり、資料を集めて、非常な苦勞を重ねなければ、教科書が準備しているような知識をうることができない。それに要する時間も決して僅かなものではない。大学や高專の学生ならば、このような努力をすることこそ眞の勉強とも言えるのであるが、小学校や中学校の児童生徒にこのような勉強を期待することは、無理であろう。どうしても彼等には教科書が必要であり、教科書を用いることによつてこそ、学習の道を自分自身でより効果的に進めることができる。また、教科書を使用すれば、それを反覆読み返して理論を正確に覚えたり、記憶を明たにして、眞の理解へ到達することが可能になる。

かく見て來れば、教科書が、どんなに大きな意義を持つてゐるかということがよく分るのである。それゆゑ、どんな教科書を使用するかということは、教師にとつても、児童生徒にとつても、その学習指導なり学習なりに、極めて大きな影響を及ぼすと言わなければならない。したがつて、教科書の採択については、眞に慎重な態度で臨まなければならないわけである。ことに、教科書の使用が教師にとつて非常な便益を與え、その故に先にもふれたごとく、教科書の上に立ち、教科書を超えて自由にそれを駆使するといつた努力を拂うことなく、安易に教科書に追従し、教科書そのものを教えることで足れりとする傾向を教師に與えること、及び、現実の問題として、教師の能力が一般的に不十分なため、そうした傾向が廣く行われているのが事実であることを認めなければならない現状においては、良い教科書を選択できるか否かは、実に重大な問題であることを知るであろう。

教科書の採択は眞に教育的な見地からあく

までも公正に行われなければならない。明治の事例が示したように、尊かるべき教科書の採択が金の力で左右されるようなことは断じて許さるべきではない。また教科書の採択が一部の意思のみで行われ、特定の立場、特定の傾向のみを押しつけようとする策動によって、教育内容が一面に偏し、一方的な色彩にいろどられることも許さるべきではない。教科書の採択においても、特定の政治的立場やイデオロギー的な偏見を排除して、教育の自主性、教育権の独立が打ち立てられなければならないのである。

それでは教科書は必ず採択使用しなければならないものであろうか。

学校教育法第二十一條は、「小学校においては、監督廳の検定若しくは認可を経た教科用図書又は監督廳において著作権を有する教科用図書を使用しなければならない。」と規定した。これは、第四十條によつて中学校にも準用されている。高等学校については同法大四十九條、同法施行規則第五十八條によつて「高等学校の教科用図書は、文部大臣の検定を経たもの又は文部大臣において著作権を有するものを使用しなければならない。」と規定した。この二つの規定を比べると、学校教育法第二十一條及び第四十條の趣旨は、小学校、中学校において、文部省検定済教科書が、又は文部省著作教科書を必ず使用しなければならないことを示したものであると解せられ、高等学校に関する施行規則の規定は、もし教科書を用いる時にはということを前提にしていると解せられるのである。もちろんこの点については、異説があり、小学校、中学校においても、必ずしも教科用図書の使用を強制するものではないと説く人もある。又、高等学校においても、どちらかの教科書がある以上、必ず使用しなければならないと見る意見もある。今までのところ、この点については、公式の見解は表明されていないようである。

学校教育法第二十一條の第二項は、「教科用図書以外の図書その他の教材で、有益適切な

ものはこれを使用することができる。」と定めている。有益適切なものの認定は、各学校長で行うものと考えられるが、教育委員会がそれを監督し、又委員会自らその認定を行うこともできるであろう。ただ現在ではその統の審査を得ていない教材を強制的に児童生徒に購入させたり、それがなければ学習ができないような授業を行つてはならないとの措置がとられているので、右の規定は事実上制限されている。高等学校については、同法施行規則第五十八條第二項で「前項に規定する教科用図書のない場合に使用すべき教科用図書は、校長がこれを定める。」と規定され、教科用図書であつても、それと同種のものが文部省検定済又は文部省著作として発行されていないときには、校長の自由選択で使用できることになつている。しかし、これについても、前に述べたと同様の理由で、現在は規定通りには行われてはいない。

それでは、このように重要な採択の問題について、新しい制度を樹立するために、どのような検討が行われ、どのような制度が実施されたであろうか。

前に述べた教科書制度改善協議会は、教科書制度の一環として、採択の問題を取り上げ、昭和二十二年九月に、同協議会が文部大臣へ提出した答申には、編修制度改善案、発行制度改善案、配給制度改善案と並んで教科書採択制度案が報告された。その案によると、教科書は、都道府縣ごとに採択したものの中から学校が決定することとされ、私立の学校にはその特殊性を認めて、都道府縣で採択したもの以外の教科書を使用する必要がある時には、学校が都道府縣知事の認可を受けるといふのであつた。そして明治の教科用図書審査委員会の轍を踏まないように、採択の機関として、小学校、中学校等の各級学校ごとの教科別専門委員を持つた委員会を設けることにし、採択の都度任命するとの案をとつた。委員会による採択が教育の実際に即するように、学校長、教員、父兄等を委員に選ぶとしたこ

とはもちろんである。又、その案では、都道府県の採択数を、各教科三種程度とし、一定の基準を用いて採択するとしたのである。

しかし、その後採択の問題は、余り中心的な問題とはならず、教科用図書委員会においては、昭和二十四年度から検定教科書を受付るための方策が中心に論議された。教科用図書委員会は、検定実施要綱として、検定手続、審査方法、審査に当る調査員の資格等を中心に建議するところがあつたが、その中で採択に関連して教科書展示会を開くべきことを要請した。

教科書の展示会は、見本節約のための措置である。従来検定教科書の発行者は、教科書を採用してもらうために、各学校に廣く教科書の見本を送付していたが、後にも述べるように現在の用紙事情は到底そうした多数の見本を作ることを許さないの、都道府県で教科書展示会を開き、実物は展示会で見て貰おうという趣旨なのである。

展示会の開催は、そこに集つて来る各学校の代表が各個に採択することを必要とするものではなく、又それを前提としたものでもなかつたのであるが、これによつて暗黙の中に採択は各学校毎に行うものと考えられ、誰がどの範囲の単位で採択すべきであるか等については、その是非について、余り論議が斗わされなかつた。これは昭和二十四年度から、検定教科書を使用するとの原則が決められたため、検定の実施要領を先ず確定する必要に迫られ、採択制度について十分な検討を行うことは時日が許さなかつたことが大きな原因となつている。

こうして、採択については、見本を並べ選択の便を與えるという教科書展示会の構想とそれをどのように運営するかという問題が中心になつて、採択制度の前述した諸問題についての十分な議論は行われることなく、各学校の個別採択へと動いていつた。

しかし、検定制度が実施されて、昭和二十四年度からは何種かの教科書の中からどれか

を選択使用しなければならなくなるのであるから、今後の方針として採択制度をいかにするかということを明確にしておく必要がある。教科書の発行に関する臨時措置法は、発行方法と展示会をとりあげただけで、採択そのものには全然ふれなかつたが、そのかわり、教育委員会法が新しく制定されるについて、教科書の採択という仕事が教育委員会の重要な仕事として一般的に規定されることになつた。教育委員会法の第四十九條は、教科内容及びその取扱に関することと並んで教科用図書の採択に関することを教育委員会の事務の一つとして掲げたのである。

今後の教科書の採択は、教育委員会法に規定せられたところによつて行われることになつた。教育委員会が何をすることであるかは、委員会法第四十九條以下に示されている。教育委員会は、学校の設置廃止や運営管理、教職員の任免、教育財政等、従来都道府県知事あるいは市町村長が持つていた権限をそつくりそのまゝ引継いだほか、文部大臣の持つていた権限についても大幅に移管を受けたのであつて、「教科内容及びその取扱に関すること」という教育の内容面に関する指導の権限と教科書の採択という権限などは地方にとつて新たに加わつた事務なのである。

教育委員会に教科書採択の権限が與えられたのは、「教科内容及びその取扱」に関する権限が與えられたことと相關連している。したがつて、教育委員会に採択の権限が與えられた意義を明らかにするためには、「教科内容及びその取扱」に関する権限の意義及び内容を明らかにしておく必要がある。

教育委員会が「教科内容及びその取扱に関する」事務を行うとは、一体どういうことを意味するのであろうか。すなわち、教科内容とは何であるか。それと教科課程との関係はどうなつてゐるか。更に教科内容の取扱とはどういうことであるか。このような諸点を明らかにするとき、教育委員会に採択の権限が與えられた意義も明らかになり、その権限の

行使のしかたもおのずから明瞭となるのである。
ろう。

まず教科内容とは何を意味するのであろうか。これを明らかにすることは、又、教科課程の意義を明らかにすることでもある。それでは教科課程とは何であるか。

従来教科課程という言葉は、教科の区分と各教科の学年に対する割当並びにそれへの時間配当を意味するものと考えられて来た。法令の中に取り入れられたときも、その意味であつて、第何学年に何と何の教科を課し、それに毎週の時間をいかに割当てるか、教科課程の問題とされていたのである。現在でも学校教育法施行規則第二十五條が「小学校の教科課程、教科内容及びその取扱いについては、学習指導要領の基準による。」と使用する教科課程の語は、この意味で用いられているのである。

しかし最近では教科課程という言葉が一般に広く使うようになって来た。この立場は、学習指導の内容とその組織とをさして、教科課程と呼んでいる。これは学習の総てを意味する迄に拡張されているのであつて、教科はもとより、教科の内容を構成する教材も、更にその教材を学ぶ学習活動をも含め、それらの組織、構成、計画などをすべて教科課程の問題としている。そうしてそれぞれを区別して、教科の教科課程、教材教科課程、経験教科課程と呼んでいる。この区分は大体において、先に引用した学校教育法第二十五條の教科課程、教科内容及びその取扱いに相当するのであつて、教育委員会の権限とされた「教科内容及びその取扱いに関する事」も、右と同様の意義を持つものと解せられるのである。すなわち教科内容に関する事は、教材教科課程に関する事であり、教科の教科課程にどのような教材を系統的に組織排列するかという問題なのである。

新教育においては、こうした教科課程の編成に当つて、社会的要求と学習を行う児童生徒の立場を考慮しなければならぬと強調さ

れる。この理論をあくまでも純粹に貫ぬいて行けば、例えば大阪のような商工業の盛な地域と越後のような農村とでは、教科の教科課程ですら異つて來たりする。すなわち、その社会環境から來る必要性に應じて、同じ数学でも、それが教科の構成上占める比重が異なり、何学年でどれほどの時間を割り当てるかということさえそれについて異つて來るであらう。しかしながら、そのような教科の教科課程は、理論的にはなるほど各地域の特性に應じて差異があるべきであつても、狭い日本の土地にあつて、實際上そう大した差異が生ずるとも言えない。したがつて、学習指導要領においては、時間配当に幾分の弾力性を持たして、教科の教科課程は全国一律に定められたのである。

けれども、教材教科課程となると、これを全国一律に決めることは実情にそぐわなくなる。そこで学習指導要領は、教材構成については一定の基準を指示して、地域の実情に應じて、これに適宜増減を加うべきことを示した。学習指導要領の基準に沿つて、実情に即した加減を加えるのは、もとより教育を行うものの仕事である。故に各学校がそれぞれ地域の特性を考慮し、学校の方針に則つてどのような教材系統をとるかを決めることは、教科課程編成の本旨に沿うものである。けれども、また、各教科の各学年における教材の組織構成は、同じ地域にあつて、そう異なるはずのものでもない。教材教科課程は地域毎に一定したからといつて、そう実際にそぐわないものではない。そこで、地方の教育をその地域の住民によつて行おうとする教育委員会が設けられるに際して、教材教科課程の決定を教育委員会が定めるように規定されたのである。

教育委員会は、その地域社会の要求を最もよく知る住民が、その地域の教育をその要求に即して行う使命を持つたものである。その教育委員会が、地域の教育を管理するものとして、教材教科課程を定めることは、誠に自

然であると言わなければならない。

このようにして定められた教科課程によって、どのような学習活動を行って行くかということは、直接児童生徒を教育する学校・教師が、計画を立て実施すべきものである。一定の教材系統に沿って、児童生徒に学習への興味を刺戟し、適切な教材を與え、かくして教育目標の達成に努める、これが教科内容の取扱いに外ならない。教育委員会が教科内容の取扱いに関する事務を行うとは、各学校で行われるこのような教科内容の取扱いに対して、指導監督を行うことなのである。

教育委員会が、このように教科内容の決定を行い、その取扱いを指導するのであるから、教科書を選ぶには最も適した地位に立っているわけである。教科書は先に述べたように、一つの教材系列を示したものであるから、教科内容を定めた教育委員会で教科書を採択すれば、教材教科課程に最も適合した教科書が選択できるからである。教育委員会に、教科内容及びその取扱いに関する権限と並んで教科書採択の権限が與えられたのは、右のような意義を持っている。

新しい採択制度にあつて、採択の機関は、かくして教育委員会と定められた。それでは、教科書の採択を行う教育委員会は、採択のためにどのような補助機関を持っているであろうか。そのような補助機関としては、先ず教育長がある（委員会法第四十一條）。教育長は一定の資格を有する者の中から四年の任期をもつて教育委員会が任免する。そして、委員会の指揮監督を受けて、教育委員会の処理する教育事務を掌るのがその職務である。教育委員会は、その事務を行うに当つて、教育長に対し、助言と推薦を求めることができるようになっているのであるが、実際問題として、教育長は教育事務の専門家として、すぐれた才能と識見を持っているのであるから、教科書の採択等に関する専門の事項については、教育委員会は教育長の助言と推薦を求めて行うことになるであろう。

【参考】義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律（改正）

義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律の一部を改正する法律案の概要趣旨：

義務教育諸学校の教科書の採択の制度の改善を図るため、共同採択地区における市町村教育委員会の協議の方法に関する規定の整備等を行う。

概要：

(1) 共同採択地区における市町村教育委員会の協議の方法に関する規定の整備(第 13 条、第 17 条関係)

共同採択地区内の市町村教育委員会は、規約を定めて採択地区協議会を設け、その協議の結果に基づいて種目ごとに同一の教科書を採択しなければならないものとする。

※採択地区協議会の組織・運営について政令で規定

(2) 採択地区の設定単位の変更(第 12 条関係)

都道府県教育委員会が設定する採択地区の設定単位を「市郡」から「市町村」に改める。

(3) 採択結果及び理由等の公表(第 15 条関係)

市町村教育委員会等が教科書を採択したときは、採択結果及び理由等を公表するよう努めるものとする。

(文部科学省

http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/02/28/1344707_01_1.pdf より転載)

第五章 発行供給制度

三 教科書の発行に関する臨時措置法 (p152～155)

……………(略)……………

第一條はこの法律の目的を示している。発行制度の沿革で説明したごとく、これまでの検定規則には、検定制度の経験に基き、発行者に五カ年間の供給義務をうたつたのであるが、しかしながら、検定の本質は図書が教科用に適することを認めるにあるのであるから、その手続を決めた省令で発行者に供給の義務を課すことは、新憲法に照らして許されないことと言わなければならない。そこで新しい現行の検定規則は、何ら発行にまでわたつた定めを行っていないのであり、たて前として、検定を得た図書の発行は、いかような方法をとるのも自由だと考えられるのである。しかしながら現在の用紙事情、その他の経済事情にかんがみ、検定教科書の発行を各発行者の自由に委せるときは、一般図書のごとく、図書が都市に集中して、山村僻地では需要しても入手できないとか、地域によつて値段が異なる等、教育上不都合な現象の発生が予期される。他に参考教材の不足しているときではあり、自由に選んだ教科書が期待を裏切らず確実に供給されることは、極めて重要であつて、教科書の検定が実施されたこの際、検定教科書、文部省著作教科書の両者について、需要供給を調整し、発行を迅速確実にして適正な価格を維持することは、極めて必要なことであると言わなければならない。第一條は、こうしたこの必要性を明示して、この法律の目的としたものである。

第二條においては、「教科書」の意義を規定している。

古くは他の法令に「教科書」という用法もあるが、最近ではすべて教科用図書というのが法令用語となつていて、教科書とは用いられないのであるが、この法律では「教科書」という語を用いてある。これは別に実質的な

理由があることではない。学校教育法第二十一條第一項によると、教科用図書には、文部省著作のものと、文部大臣の検定又は認可を得たものがあることになつていのであるが、この法律では認可図書を対称としていないので、そのために教科書と使い分けられたものである。したがつてこの区別は恵ら形式的理由によるのであり、実質的には両者に殆ど差異がないといつてもいゝであろう。

第二條は教科書に関する実質的な定義を行つている。これまで、法令の中で教科書あるいは教科用図書についての実質的な規定をしたものはなく、何が教科書であり教科用図書であるかは、各人の判断による外なかつたのであるが、本法は初めてそれを規定した。

まず教科書の実質的要件として掲げられたものの第一は、

(イ) 教科書は教材であるということである。教科書が教材であるということは、それがこれまで一般の教材とは違つた、何か規範に近いものであると考えられてきた考え方に対して、教科書本来の性質を示したものである。

(ロ) 教材の組織排列されたものである。教科書は教材が組織排列されたものでなければならぬ。したがつてそれは、一枚の新聞とか、一つの図表とかいつた箇々の教材ではなくて、教材の複合されてでき上つたものである。しかも単なる教材の寄せ集めではなくて、一定の意義の下に組織され排列されたものでなければならぬ。だから新聞の切り抜きや写真等を無意味に寄せ集めたものであつては教科書とは言えない。

(ハ) 教科課程の構成に應じて組織排列されたものである。こゝに言う教科課程とは、先に述べた教材系統の教科課程をいう。これは即ち各教科の各学年における教材系統であり、学習指導要領に示されたものである。しかしもとより学習指導要領に示された教材の排列が唯一の決定的なものではなく、その教材のとりあげかた、単元の構成等も著作者の

編修方針によつて異つて構わない。たゞそれ自体がやはり一つの教材系統を示したものでなければ、教科書とは言い得ない。

(二) 教科の主たる教材であること。教科の主たる教材とは、それが他の教材の副次的なものとして使用されるものではないことを意味している。いわゆる副読本とか実験帳のようなものはここに含まれない。

(ホ) 教授の用に供せられること。教科書はそれが授業の媒介として使用されるものでなくてはならない。純粹に生徒の自学自習のためのものである参考書や問題集の如きは、こゝにいう教科書とは言えない。

(ヘ) 児童又は生徒用図書であること。前各項の要件を充たすものであつても、いわゆる教師用書はここにいう教科書ではないのであり、この点で学習指導要領も教科書の範ちゆうに入らない。

以上六項目が教科書の実質的規定と考えられるものであるが、先にも一言したごとく、臨時措置法が教科書とするものは、文部大臣の検定を経たものか、または文部省で著作したものであつて、いわゆる認可の教科用図書は含んでいないのである。また小学校、中学校、高等学校及びこれらに準ずる学校用として用いられるもののみが、教科書とされていることも、繰り返すまでもないであろう。

第二條の第二項は、発行及び発行者の意義を示している。この法律は発行についてだけしか意義を述べていないが、一般に出版については出版法に用語の規定があるので、他の用語は、一般の例によるのである。

・・・・・・・・・・(略)・・・・・・・・・・

結語 (p186～p191)

これまでの所で、概略ではあるが、現在の教科書制度がどんなものであるか、いかに変わりつゝあるかについて説明した。今後の教科書は民間編修の教科書が中心となつていかななくてはならないことは、将来の方向として当然であろう。

文部省は、國定制度が廃止されて、教科書の世界にも自由競争が行われるようになったこの轉換期に方り、検定済教科書として民間著作の教科書が出た場合には、それと同種の教科書の編修は今後行わない旨を発表した。これは当局自身検定済教科書中心への移行を明示し、文部省著作教科書は、それまでの過渡的なつなぎであることを明らかにしたものである。

したがつて、今後何よりも中心をなす問題は、検定制度の助成であり、民間の教科書編修に対する助成でなければならない。検定制度の助成は、検定済教科書の発行に関して、金融や定價の面を考慮することもそれであると言える。しかしながらもつと本質的には、いゝ教科書を作るといふ編修の面での指導援助でなければならない。検定の審査をいゝ加減にして、多数の検定済教科書を出すことが検定制度の助成でないことは明らかである。しかし検定制度の実施が良い教科書の出現を期することにある以上、検定の審査を厳密に行うことだけで、検定制度を意義あらしめるというわけにもいかないであろう。検定制度の発達は、本当に良い本が、それぞれ著作者の創意工夫が盛られた教科書が、ぞくぞくと出るようにならなければ、その名に当らない。だから検定制度を意義あらしめるためには、審査を厳正に行うだけでなく、教科書の編修に指導と援助を加えるようにしなければならない。

教科書の編修には、数多くの蒐集とともに、その組織排列についていろいろ研究を積まなければならない。そのためには多数の人員と

多くの時間と費用とを加えなければならない。発行者や著作者はもとよりそうした研究に力を注がなければならないが、各発行者の能力には限界があるから、各個の努力だけでは教材の蒐集やその研究が十分に行われることは困難であろう。そこで國とかその他の団体で教科書編修のための研究機関を持つことが望まれるのである。

文部省は、教育委員会法等の施行に伴い、次第に監督から指導助言へとその機能を変つゝある。教科書についても、直接の編修を次第に止めて検定中心への行政へと変わりつゝある。文部省のこうした機能の動きに照して、教材の資料蒐集と、教材の研究に今後の努力を注ぐのではないかと思われるし、又、そうでなくてはならないと思われるのである。文部省を訪ねれば、世界の民謡、童話が集められていて、適應する学年別にも整理され、それらを教科書にとり入れるについての相談に應じてくれるようになれば、どんなに教科書の編修が発達進歩するであろう。統計表、図表、写真などが各方面にわたつて準備されていれば、どんなに便利であり参考になるであろう。こうした教材資料の蒐集は、なかなか一個人の力では困難である。文部省をはじめいろいろの教育研究機関がこれを行えば、一般の教科書編修に大いに役立つであろう。

このような資料の蒐集とともに、児童生徒の心理的社会的実態を研究し、社会の要請をも合せ考えて、教材の採り上げ方、組織排列について、研究を進めていくことも、学習指導法の研究を進めることも、皆教科書の編修にとつて極めて大切であつて、國その他の団体がこうした研究を進め指導を與えることによつて、一般の教科書編修者は多大の便宜を得るであろう。教科書の検定制度は、こうした編修の基礎方面に力を注ぐことによつて、制度の眞の発達が期し得られると言ふべきである。

このようにして、編修に多くの努力を注ぐようになれば、それだけ教科書の発行に費用

がかさばむことは当然であり、価格も高くつくが、これは義務教育無償の理想に逆行する。この矛盾を緩和するためには、教科書の使用者と費用の負担者とを切り離して、使用者だけでなく、国や公共団体で費用の一部または全部を負担することが考えられる。合衆国で行われている教科書無償制度は、この点で有益な参考となるであろう。現在義務教育無償の原則は、国立、公立の学校の授業料の範囲に限定されている。国家財政の現状からして、これ以上は実行できないとしても、義務教育無償の原則が掲げられる限り、教科書も生徒や父兄の負担に放置しておくべきではなく、事情の許す限りその負担を軽減させるようにしなければならない。校舎も教師も多くの施設も公共の費用で賄われているとき、教科書については、何らの考慮も拂われないという理由はあり得ないであろう。

教科書を生徒父兄の直接の負担から除く第一歩は、教科書を各個人で購入することなく、学校で購入することである。その費用はあるいは PTA などが補助してもいいであろう。そしてその教科書を二年以上にわたって使用するようになれば、紙の面においても非常な節約になる。ただ、現在のままの教科書では、到底二年三年と続けて使用できる程耐久力がない。そうするためには、もつと製本その他について堅固なものにする必要がある。

教科書を個人持から学校持にするということは、現在すでにその方向にある。小学校の理科の教科書は、厚い用紙を使って永く使用できるものとしたが、その代り十人に一冊の割で供給されている。十人に一冊では、どうしても個人の所有とするわけには行かないであろう。教科書が十人に一冊しか供給されないというのは、いかにそれが良質のものであつても、極めて不都合な事態であると言わなければならない。しかしこうした事例を契機として、各人に一冊ずつ教科書が渡る場合にも、その教科書を学校持にするというように押し廣めて行つたならば、いろいろの面で大

きな節約になるであろう。特に教科書を学校持にすることは、アメリカで廣く行われている教科書無償制度への有力な第一歩として大きな意義を持ちうるものである。

現在、学級文庫や学校図書館の設備が大いに推償され、多くの学校でその整備が行われている。この学級文庫に教科書を含めることは極めて容易なことではないであろうか。教科書を学級文庫に加えるようにすれば、それによつて逆にまた学級文庫の整備拡充も促進されるのではないであろうか。教科書の学校持から無償制度へ——こういう動きは、上から一律に與えられる指示によつてではなく、直接個々の学校が、あるいは教育委員会が、その父兄なり住民なりの意向を反映して、最も実情によく適合して行くごとく実施してこそ、本当に実のある運動となるはずである。アメリカの教科書無償制度は、フィラデルフィアの実例が、やがて合衆国の多くの州へと広まつていつたものである。いずれか一つの学校、いずれか一つの地域において、教科書の学校持、教科書の無償制度が行われ、それが、次第次第に全国へ風靡して行けば、これこそ本当に国民の手によつて国民の中から築き上げられた生きた制度となつて発展して行くであろう。これこそ眞の民主主義であり、民主的な教育制度ではないであろうか。各地に教育委員会が発足して、教育がその地域の人々の仕事とされた今、この目標の実現こそ、教育委員会の大きな課題ではないであろうか。

(終)

5. 昭和 20 年代初期における教育について ～憲法，民主主義，教科書制度等～

(平成 7 年 11 月 29 日・30 日実施／『木田宏教育資料』第 1 巻収録の抜粋)

私は昭和 18 年まで京大の法学部におりまして、そして、学徒動員で引っ張りだされました。それで、赤道の南に行っておりまして、ジャワで本科のほうの士官の訓練を受けて、そして赴任先がシンガポールの第 3 船舶輸送司令部という、南方全域の船舶の輸送と、それから陸上交通隊と言っておりますけれども、陸上交通も全部含めた南方方面軍の輸送部隊の参謀部の端くれ将校をやったわけです。

そこで終戦になったものですから、幸いにシンガポールだったので怪我も何もなかったんです。その後、英軍がやってきた時に、シンガポールを明け渡しで追っ払われまして、南方にあるレンパンという島に入りました。ちょうど南方地域、マレーと、それからスマトラとジャワと、あの辺りにおった日本の軍人軍属、だいたい 7 万ほどおったようですが、それをレンパン島に受け入れて、そして内地に還送できるようになったら送り返すという仕事。その輸送の仕事が戦後、降りかかってきました。それで、戦後のほうが本当は忙しかったんです。戦時中はもう、ただ司令部でじっと電報だけ見ておったものですから、「ああ、また沈んだ。また沈められた」と。「どうもならんな」ということだったんですが、御馳走を食っておりましたところが、途端に今度は私のような若いのが二十二、三でしたかね。杖をつかないとちょっと歩けないぐらいまで、食べ物は足りなくなるし、えらい目にあいました。

それで、ちょうど 1 年かかって、だいたい送り返しの計画が八分どおり進んだところで、私も帰してもらったんです。宇品へ帰ってきました。もともと、出掛ける時が

広島部隊だったものですから、まあ、広島に残ってなくて良かったと思いました。船舶部隊の本部は宇品にあったのです。ですから、宇品から毎日のように定期的に通信がありまして、「えらいことになったらしいな」ということだけは様子がわかっておりました。

私自身は、学生の頃は司法官になるつもりで勉強しておりました。行政官とかなんとかというのはあんまり考えておりませんでした。それも申し上げておかないといけません、最初に独文を京都で 1 年やりました。ドイツの哲学だとか文学だとかというのに憧れて、独文に入ってみたら、成瀬無極という大先生の下に新入生二人でした。これは休むわけにもいかんし、この成瀬さんの出された課題というのがハウプトマンの戯曲なんです。スラングがいっぱいあってですね、並大抵の辞書を開いたって、スラング、わからないんですね。半年以上経って、すっかり私は音を上げてしまいました。どこまで行ったらどこへ行くんだか、まるっきり検討つかない。「これはどうにもならんな」と、文学が非常に難しいということがわかったものですから、ホールドアップしましてね。法律だったら条文が書いてあるから、1 条から何百条あっても読んだらおしまいだろうと思ってました。

それで、法律に代わったのです。法律に代わってやっているうちに「ああ、これはなかなか裁判官というのは面白いな」、そして「判決文を書くというのは面白いな」と思ったものですから、裁判官になるつもりで、一生懸命、裁判所の法廷を覗いておりました。そうしたら、民事の裁判というのは、これはまあ、法律の先生がいらっしや

いますが、民事の裁判というのは弁護士の馴れ合いみたいに見えるんですね。傍聴席に座っておっても何のことかわからないわけですよ。「それじゃ、次回。次回は何日にしますか」と裁判長が聞くと、弁護士が二人でチョコチョコッとやってね、「それじゃ、2カ月前の何日」なんて、そんな、傍聴に行ったわれわれはポカンとしてる。

それから、刑事はですね、悪いことをした者を裁くんだから正義かという、そう気持ちのいいものじゃないんですよ。本当は民事の非常に法律上の難しい際どいところをピシッとやるのが法の論理としては面白いのですけれども、それが裁判官はさっぱり意味がなくて、弁護士同士の馴れ合いだという感じになったものですから、「少々困ったな」と思ってる時に、学徒動員で引っ張られちゃったのです。ですから、「これは裁判官になるわけにもいかんな」と思ったのですが、幸いなことに18年に、まず行政官の試験は通っていたのです。そのあとで招集になったものですから。行政官の高文の資格だけは持っていました。

それで、先ほどのようなことでレンパン島で、「どうしたもんかいな」と思って考えてました時に、これは今でも忘れられないんですが、英軍から回ってきた日本の国内事情のちっちゃな新聞が回ってきたんです。それに教育使節団を迎えた安倍能成さんの歓迎の挨拶というのが全文載ってたわけです。それを読みましたら、これはすごいんですね。月明かりで、寝っ転がって、読んでまして、安倍先生というのは、それは(オイケン)の大きな訳書やなんかもお持ちですし、私どもも学生時代に若干「哲学系の独文やろうか」と思ってたものですから、それは知らない人じゃない。「おお、こういう人が文部大臣になったか」と思いながら読んでたら、あの教育使節団を迎える挨拶というのは、誠に堂々としている。私の今

の感じでは戦後、文部大臣の歴代挨拶の中でもうだんぜん光っている。あれだけの挨拶ができる人というのはありません。帰国して、いろいろと聞いてみましたらね、やっぱり安倍先生、その朝まで苦勞してご自分の意見をまとめられた。あの中は「なににも、勝ったからといって威張るな」ということが端的に書いてある。

それで、私はそれを読んで「こりゃ、学者というのは強いな」と思いました。自分がこういうことを信念を持って仕事をしてこられた人の物の見方というのは筋金が入っている。勝った国の教育使節団を迎えて、負けた国の文部大臣がこれだけ言いたいことを言うというのは「えらいもんやな」というふうに、大変感銘を受けました。これが文部省への道筋の大変大きな一つであったことは間違いない。しかし、帰って見たら、そんなことなんかどうにもならぬので、広島はもう何もありませんし。どうやって明日から食べたらいいんだろうかと追いつめられました。

たまたま、私はそういうことで学生のままだったから、高文取っても役所に勤めてなかったわけです。役所に勤めておれば、それはどこかで月給もらってて、帰ってきたら「帰ってきたか」ということになったと思いますが、途中だったものですから、そして裁判官というつもりでおるところでポンと切れたわけですからね。今更、司法試験というのも、「気が重いな」、で、「なんとか勤めんならん」と。私は母親が待っててくれた福山でなんとか食べることを考えなければと思いました。それにしても、世話になった人に「帰ってきました」という挨拶だけはせんらん。

京大の学生主事で私に奨学金をくれてたのが日高第四郎という人でね。フッと見たら、日高第四郎氏が文部省の局長になっているではありませんか。いやいや、これは

まあ、「天地が引っ繰り返るといふのはこういふことだな」と思いました。

それで、「帰ってきました」と会いに行つたのです。日高は「帰つたか。おう、それじゃ、頼んでやるから、おまえ、文部省へ来い」と、こう言ってくれました。

ですから、全くイレギュラーで偶然なんですよ。21年の8月に帰ってきて、9月から文部省の教科書局という所へとにかく「入っておれ」といふことで入りました。一人だけ東京へ出てきて、たまたま知つた家の、もう3畳の間の書生の部屋でしたが、そこでとにかく眠らしてもらつて文部省へ通つて、この教科書といふのが最初の仕事でした。その教科書局に私を採用してくれた時の秘書課長といふのが稲田さんといふ人です。教科書局長は有光さん、後に次官になられた人ですが。

稲田さんが「わかりました。それじゃ、来てもらいます」といふのをあとで電報でくださったわけですが、教科書局に入ってみましたらね、今の文部省はそんなことはありませんが、教科書局は図書監修官といふ立派な先生方がたくさんいらした。石山脩平とかね、石森さん、大島さん、物理の先生など大勢立派な先生がおられました。そして、法学士といふのは僕一人だったんです。法学士は要らないわけですよ。法律の教科書は書かないですから。それで、法学士といふのは要するに教科書局の庶務で、なんかあつたら仕事をするといふようなことではめ込まれておつたわけです。特に何を担当するといふようなことはなかつたわけですね。

当時の教科書局は、従来の国定の教科書は駄目になつたわけで、「早く次の教科書をつくれ」といふような時でした。第1編集課、第2編集課といふ二つの課がありまして、それぞれ人文系と理科系との教科書を総動員で書き直しておられたわけです。

そこへね、降つて湧いたのが「憲法の話」と「民主主義」といふ注文です。「民主主義といふのは何かといふようなことがわかるようにせんか」といふ話がポイと出てきたわけですね。それから、「新しい憲法が出来るから、これは憲法が出来た機会に国民的に理解を広めなきゃいかんから、その解説書を」といふことになつた。何もしないのは私だけなんですから。そこにこういふ、仕事がでてきた。そして、図書監修官でも何でもないところへ、「あいつ、法学士だからやらせろ」といふ話になつてきたわけです。皆さん、教科別には忙しいんだから、もつともなんですね。

それで、一方では社会科の成立過程 1)(片上宗二著『日本社会科成立史研究』)といふ、本にありますように、司令部に呼びつけられては、歴史とか地理とかといふ教科じゃないんだ、社会科といふ新しい教科を用意するんだとやつてるわけですよ。みんな忙しいので、今の二つの仕事が私に降りかかつてきた。それを受けたのが、調査課長をやつた青木誠四郎さんの部屋でした。児童心理、青年心理をやつてらした心理学の青木さんって方がいらつしゃいました。

その方が調査課長をやつておられて、それで、この方は司令部と出入りしながら比較的向こうの担当者ともコミュニケーションがよくできて、信頼を得て仕事しておられたんです。それから、西村さんといふ人は、有光さんが次官になられた時に、有光さんの学友といふことで、医科歯科の専門学校から英語の先生であつた西村さんを引張つてこられて、難しい話で司令部へ行く時には、私どもも英語がどうにもならんものですからね、助けて貰いました。深井さんといふ名前が出てくるのは、外務省から来られたわれわれよりもちょっと先輩の外交官なんです。英語のものすごくできる方でした。それで、多少、政策的な話の

時には一緒にくっついて行ってもらった。

それで、西村さんが『民主主義』という本をつくらんか」という話を取り次いできたわけですね。結局、私と深井さんしか使える人がいないというので、西村さんと深井さんと私と。それから青木さんは調査課長をやってらして、これはカリキュラム全体の流れということについて調査研究という立場で新しい教育課程の編成をずっとフォローしてらした。

私は何と言うか、教科書のサイドブックの編集だけをやった。もう一つは、**国定教科書を検定に切り換えるという仕事です。**これはまたこれで大変なことでしたね。今までみんな国定教科書で図書監修官が自分で執筆してらした。それを外に外注するというようなことに切り換えると言いますか、その切り換えの時のいろんなトラブルのこともあります、それももうあまり申し上げません。

文部省『青少年用新憲法讀本』昭和 22 年 1 月 15 日

それで、その途中で今度は憲法が出来るというので、アルバイトで青少年用の日本憲法を書かされましたよ 2)。

ここへね、偉い人の名前全部書いてありますね。出版社の PR ですだからね、これ書くのは私だけなんですよ。ところが、何にもないんですからね、ただ「書け」ということでね、こういう憲法が出来たんだというようなことです。まあ、それなりに私で全部子供向きに書いたつもりなんです、1カ所だけ、違っておましてね。それで、今まで「収録させてくれ」という話を断ってきたんです。

1カ所だけというのは、憲法の国会のところ特別会というのが、何のことかわからなかった。通常国会に対して特別国会というのが。特別だから、しょうがないから

「特別会」と書いたんですけどね。これは違う。本当は誰かに聞けば良かったんだけど、それは文部省の人に聞いたってわからないからね。それだから、それは外の法制局へでも行って聞けば一発でわかったはずなんですけれどもね。

ところが、それがどうしても、あの憲法の文章を読んでるだけじゃわからないんですよ。しょうがないからね、「特別国会というのは特別なことをやるんだ」と、これはもう、子供騙しで恥ずかしくてね。これを収録したいという人の目的は第 9 条なんです。第 9 条の解説をね、文部省のやつがこういうことを言っておったんじゃないかと使おうとする左のグループが再三声をかけてくるんですけどね。

9 条だとか天皇のところだとかというのは、全然問題ないんですけどね。特別国会だけは恥ずかしくてですね。それで、しかもね、「載せさせろ」と言うのはみんな左の連中だから駄目だと。そんなものに一緒に使われるのは嫌だというので、これだけ断ってきたんです。これはまあ、私の私物の本をそういう経緯でまとめ、もう一つ、浅井さんに新しい憲法の話を書いてもらいに行ったわけです。浅井清さんという方ですね。

浅井先生は慶応の先生でして、そして、アメリカから来た人事委員会制度の導入ということで引っ張りだされておられたんです。それで、西村さんがいろんな人に相談してみて、やっぱり「浅井さんに頼んだらどうだ」と言われたものですから、とにかく一人でトコトコと行って浅井先生にお会いして、「憲法の本、サイドブックで出したという CIE の考えなので、先生、一つ」ってお願いしたんです。その時は、まだこれ国のものですから、作者の名前が出ないんですよ。こういうものをお願いしてね、浅井さんが書いたとは言えないんです

よ。けども、まあ、浅井先生にお会いして、こういうものを書いていただいた。同時に、これと平行して民主主義の話が下りてきたんだと思います。4) (文部省『民主主義上・下』)

この民主主義の話はですね、片上さんの本の後ろのほうにアメリカ側の資料で、民主主義というのがどういうふうな経緯でつくられたかというのが記述されています。膨大なものが入っておりますが、この民主主義にはだいぶ苦労しました。

というのは、誰に執筆を頼むかということから問題です。私は、戦争に3年ほど行っていて、空白ですしね。帰ってきて、東京へ入ったばかり。西村さんがだいたい頭に描いてて、こういう人、こういう人、こういう人と、まあ、朝日の論説の土屋清さんのように経済の人や、名前はこれの中3)に全部入ってます。私はもう覚えてませんが、その当時は、仕事の上じゃ知ってますけれども、誰がこの章を担当したなんていうことは表にはいっさい出さないわけですから。仕事が終わったあとはみんな忘れてしまいました。

これは思い出が深い本なんです。最初に頼りにしたのは宮沢俊義さん。その外、いろんな立派な先生方に書いていただいた。出た原稿を集めて、もらってきて読むのは私なんです。そりゃ、ほかの人は読むわけにいかない。読むとね、大先生の原稿はどうにもならんわけですわ。分担して書いてもらうから。そういう時に、図書監修官なら自分でサーッと直すでしょうね。文部省の本だから、勝手にサーッと書き直すんだと思うけれども、若い私がこの大先生の原稿を預かってきたら、どうしようもないわけ。ただ、「これでは具合が悪い」ということだけはようわかるんですよ。

それはね、一般に皆さんののは難しく書きすぎる。特に宮沢さんののは。一番中心にし

た人のものに一番困ったんですよ。

偉い先生にはね、「直せ」と言えませんがな。それで、「さて困った」、「どうしたものかいな」となって西村さんに相談をして、西村さんがいろんな人に聞きに行って、宮沢さんの書いたものに筆入れられる人がいるかという感覚で探したんです。そして、出てきたのが尾高朝雄先生。私も学生時代に尾高先生の本は素晴らしい法哲学の本でね感銘を受けました。『実定法秩序論』とか『国家構造論』とかです。「ああ、素晴らしい人が京城におられた」ということだけは知っていたけれども、どこにおるか知らなかった。気がついてみたら、東大だということなんです。

私のほうの立場からすると基本的な問題はね、読み物にしてもらわないことにはね。学説を闘わせてもらっても困るということなんです。だから、そうかといってね、宮沢先生の書いたものをね、「これ、子供用に直してくれ」というわけにいかないんです。だから、もうお手上げになっちゃったんです。

ところが、そのいろんな意味でね、年格好とかいろんなキャリアから言って「尾高さんに、それじゃ頼め」ということになって、尾高さんにスイッチしたわけですね。そちらの学問的な喧嘩はどうであれ。もうちょっと通俗的に書いてもらわなければ、わかりやすく。そこで尾高さんにスイッチをした。尾高さんというのは誠に気さくな先生なものですからね、この本にも出てくるんですが、酒が好きでね、相手のベルというのも酒好きでね、そのベルの奥さんというのが、日本の婦人よりもしとやかなんです。亭主に尽くしましてね。「ああ、アメリカと言ったって、これはいろいろと、いろんな人がおるな」と知りました。それで、そのベルさんそこへわれわれも上がり込んでですよ、議論をして、御馳走になったり

したんですよ。

尾高さんはまたね、八方破れみたいなどころがあるんですね。実に洒脱でね、それでこう、意気投合しちゃったんです。だけど、なぜ、宮沢さんから尾高さんに変えたなんていう説明は向こうにはできませんよね。これはやっぱりわれわれの中で持ってなきゃ。だから、表には出せる話じゃない。それで、宮沢さんがどんなご不満であったかどうかも、それはちょっとわかりませんが、偉い人の書かれたものにはね、そういう難しさがあるわけですよ。もうちょっとわかるように、子供向きに書いてくださいという、「馬鹿にするな」なんて言われそうなのが大事になるものですからね。そういう意味では、尾高さんに全部筆入れてもらったんです、読みやすく。

それからもう一つね、ちょっと別の雑談みたいなことになるけど、それをいろいろ、翻訳をしては毎日、日参しているわけです。ここまでこうやって、出来た、出来たってね。そうすると、こっちの書いた人のほうが来てる向こうの担当官よりは学識がはるかに上なんです。

私の所に聞きに来た若い編集者が、「向こうからどんな注文がありましたか」って尋ねていましたが、「たいした注文はないよ」。それは「こっちの人のほうが偉いんだぜ」という話をして帰しました。

それでね、ベルさんというのもちょっと風変わりな人で、この間やってきたCIE教育課長のオアさんが「あれは呑み助でね」とかって言っていたけれども、まあ、人柄の面白い人でした。それで意気投合しちゃったから、ベルさんは喜んで「いいものが出来た」と上へ上げたんですね。ところが、その途中でね、「それでもな、木田君、アメリカだったらこういう理屈ばかり言うところには漫画が入るんだ」と、「一つ漫画を入れんかい」って話になって、これはもう

びっくり仰天しましてね。教科書に漫画なんていうのは、未だかつて考えたことがないわけです。それで、「いや。しかし、そうか」と。「これはいくら易しく書いても、理屈だけ書いてあるよりは少し読みやすくするように漫画を入れるか」と考えて賛成し、相談してですね、横山フクちゃんと清水昆さん、そこにちょっと

サインが入っておるでしょう。新聞の政治漫画を書いていた人。清水昆です。それからね、この漫画がね、これがちょっと名前が忘れち

やったんですよ。「そうだな。そんなこと言うんだったら、こっちも絵を入れてやるか」というのでね。イラストもね、これは手塚治虫かなんかの若いのに書かしたんじゃないかと思うんですけどね。文部省で出した出版物で初めて漫画を入れたんです。その意味でも、これ、ちょっと歴史的な事件だったんです。

それで、特に清水昆の漫画なんてのは、相手にね、「この漫画でいいか」と言って見せたらね、「うん、ちょっと面白いね」と、こう言って、「ところで、木田。これはこれでもう完了しとるのか」と、こう言うわけですよ。確かに、あのスーッスーッ、スーッスーッと墨でね、線だけで描いた絵がね、それは未完成じゃないかという。

アメリカの漫画はね、全部、そういえばね、「おい、ちゃんとかういうふうに、絵というものはこういうふうになつとるものだ」って、見せてくれるわけですね。だから、それは「いやいや。これはこれでもう完成品なんだ」と。そしたら、「はあ、そういうもんか」って。そういうやり取りがありましたね。

だから、まあ、そんなことで、この『民主主義』の「上」だけつくったところで、私は千葉県へ出たものですから、「下」のほうは最終的には望月さんという人に、望月

(哲太郎)という人にですね、一緒に仕事をしてもらって「あと頼むよ」って渡したんです。

ですから、これは教科書を扱ったことのないのがいきなり飛び込んで与えられた仕事で、まあまあ、なんとかこれなら読めるだろうと作業をしたものです。ところが、その教科書を読んで大江健三郎が「大変、民主的になった」と言って、どこかにこの本のことを書いてあるものですから、びっくりしましてね。

ええ。大江健三郎はね。それで、天皇制は民主的でないから、文化勲章をもらわんと、こういう発想になっているわけ。

文化勲章とは関係ないけれども、その大江健三郎が、『民主主義』という本に「大変、目から鱗が落ちるような思いをした」というのがこれの片山さんの本の中に書いてあったものですから、私はびっくりしましてね。これはえらいものをつくったなと思って。

かなり言葉遣いとかやり取りというのはあったと思いますけどね、記憶しておりませんわ。「もうちょっと、ここはこう」というようなことはあると思うけれども、まあ、出来たあと、マルキシズムだったかな、なんかの労働問題のところで赤旗を持っている漫画が入ってましたね。左の連中からクレームが付いた。「なんだ」って、「これ、民主主義って言ってるけれども」。

そうそう、これね。過激思想家、こうなっては困るという、組合がね。これは出たあと、クレームが付きまして。このへんのボルシェビキとかなんとかということ、これは、尾高先生がきちんと事柄を理解してらしたから、どういう表現にするとかなんとかというのはかなり尾高先生が用心をして、ここは筆を入れられたと思います。それを持っていっては、いちいち折衝するのは私でしたけれどもね。だけでも、片一方

では共産党がワァワァ言っとる時期ですし、文部省の出版物として出す以上は極端な表現を取るわけにいかんですから、表現は気をつけました。ボルシェビキというものはこういうものだというのは、尾高さんの非常に強い政治的な信念でこれは書かれています。それで、こういう絵を清水昆さんが描いたんですね、この絵を。そしたら、「なんだ、この野郎。共産党退治の本じゃないか」と、こう言って。それに対して「いやいや、これは『赤旗』じゃなくて『黒旗』だ」って言って。

朝鮮戦争は昭和25年。昭和25年から昭和26年末ぐらいまで。

【木田】 まあ、これについてはこんなことがありましてね。そのへんの細かいやり取りが『日本社会科成立史研究』に出てて、章別の執筆者もみんなこれに記録が入っているものですから、「ああ、文部省では一つも残してない記録がちゃんとワシントンのほうには行っておるな」と感心しました。仕事の仕方にもよるんですけども、彼らは一人で仕事をして、私と会ってこうやると、タイプを打ってますけれどもね。それで、ほとんど、ペーパーで上がるんですね。よっぽどのがない限りは、コミュニケーションというのをしない。

ところが、われわれのほうはペーパーなしですよ。全部、口頭でね、局長の所へ飛び込んだりなんかで「こういうことがありました」って、こう言う。仕事のやり方がまるっきり違いますのでね。言葉で言って、報告したらおしまいですから、あと何にも残らないわけですよ。それで、こういう違いが出てくるんですね。

ですから、私もちょっと目を通させてもらって、それほど変なペーパーになって残ってはないなというふうには思いましたけれども、やっぱり際どいところは向こうに言ってませんから、こっち側の事情の。

それはこっちの恥さらすようなことをね、人の前でできるだけ言わないようにする、ブレーキがありますから。まあ、こういう程度に残っているというんだったら、まあまあ悪くはないなと安心しておるところですけれどね。

やっぱりアメリカ人というのは、そこはおおらかなところがありますね。私もね、思い切って喧嘩したことがあるんです、そのハークネスという男とね。なにしろ、日本側の仕事が遅い、国定から検定に直すのにね。「もっと早く手順を立ててちゃんと会議をして、こういうことができるはずなのに、おまえの所の局長はさぼると」と、こういうわけですよ。それはね、一つはその国定から検定へ切り換える時には、出版社のグループが国定の時は小学校の国語はこの出版社とか、教科書会社が特定してあったわけですね。だから、それは文部省の国定教科書の出版社として仕事が固まってたわけです。今度、検定になるという時にはね、競争でワーッと出てきたわけです。そうすると、そういう連中が「早くやらんか」と言う。その告げ口が司令部へ行くわけです。

この告げ口というやつはね、これは本当に困ったものですね。だから、この間の中国でも韓国でもそうですよ。みんな告げ口を外へ向かってやります。ところが、司令部へ向かって自分の意に沿わんことに対して告げ口をするというのは非常に多いというのが、私も体験してわかった。で、その対応していたハークネスという男が、「だってね、じゃ、こうじゃないか」と、「こんなに時間の余裕を持って早くやれと言っているのにやらんやないか」と文句を言うわけです。それを青木誠四郎さんが、まあ、比較的これは文部省の役人じゃないということで、ハークネスといろんな会合の際に文部省のキャリアの局長や課長というのは

さぼっておると。青木誠四郎さんにそんなことを言う。青木さんが心配してね、「ハークネスがこんなことを言ってるんだけど」と、「文部省はさぼっておるんじゃないかと局長のことを悪く言っている」と言われるから、私もムカムカしましてね。

私が一生懸命やって、私が仕事をしとらんというだけの話で、できん話ですから。「この野郎」と思ってね、それから、腹を決めて、深井さんに頼んで、先輩に「今日は喧嘩に行くからね、きちんと言うから、あんた、きちんと日本語を直してくれ」と会いに行って、それで「今日はちょっと注文をつけにきたんだ」と、ハークネスに面と向かって「あんた、こういうことを言っておるそうだな」と切り出した。「何を根拠にしてさぼっておると言うか、言ってみろ」と言って、こう切り込んだわけです。そして「だって、何も進まんやないか」というようなことを言うからね、「それはね、電話一つかけるのにおまえさんの所は軍用電話ですぐ通じる。うちのほうはどうなってるか知るとるか」と言ったんだ。「役所から交換へ頼んで2時間、3時間待たされる。そして、人を集めると言ったって、そんな切符がすぐ手に入らんのだ」と。「そういう日本側の事情も知らずに、さぼっておるとは何事だ」と言って切り込んだんです。

そしたら、私のような若造が言ってもね、まあ、中年のおっさんだったけれども、きちんと対応してくれましたね。それから、えらい丁寧になってね、次からはお茶を出してくれるんです。ティーが出てくるんですよ。「ミスター・木田、おまえの言うことは、それじゃ信用する」と。「何でもあったら言ってきてくれ」と。僕はそのへんはね、「あ、なるほど」。これは日本だったら、ちょっと違う。「ああ、若造が生意気に」というふうな絡み方になるけれども。その男は、われわれ折衝してわかるけれども、あっち

こっち外地にいて、たいして程度のいい男ではないなという感じがするけれども、それでもそういうオープンネスというのは持っていますね。

僕はそこらへんが立派だなと思ったんだけど、国立教育研究所の日本教育史担当の佐藤秀夫さんに「一つワシントンへ行って、向こうの持っている資料をできるだけ引っ繰り返して見てらっしゃい」と長期に行って貰った。帰ってきて、彼が私に言った最初のことが「いやあ、なんて日本人というのは告げ口や投書やなんかをたくさん出すんでしょね」と言った。それが第一発の感想でした。向こうに全部残ってるんだ。日本だったら、そんな投書やなんか来たら、みんな捨てますよ。ところが、それがいっぱい残ってるんだね。「いやあ、日本人というのは困ったものですな。それ読んでも情けなくなる」と言うんです。佐藤秀夫氏の私に対する報告の第一発がそれだったんです。

やっぱり、私は日教組との喧嘩でも始終、それ感じてました。こっちへ文句言う前にジュネーブへ行ってILOでどうのこうのとか、自分たちが少し分が悪くなると人の勢力を借りてこようとするわけです。だから、教科書であることないことをこう言ったりなんかするというね。もう、今度のようなこともね、それは本当にこれは日本人の根性として、何と言うか情けないという感じがしますね。それはずっと占領中から同じです。

『新教育と教科書制度』

なんか大変な原典になっているらしいんですね。私は、教科書制度切り換えのことを一人で担当させられたものですから、一生懸命アメリカの制度だとか、いろんなところを勉強した。それから、CIEというのはたいしたもので、やっぱり、いろんなデ

ータを持ってきますね。行くと「おいおい、それだったら、これ読め」というのを貸してくれるわけですよ。ですから、アメリカは国定でなくて、それぞれが教科書をどのように作っているのかなと思って、わからないものですから、私なりに乏しい語学力で盛んにそれを読んで頭に入れたりなんかいたしました。

それで、検定を切り換えるという仕事をしたものですから、最初の検定の規則をつくった経緯と、その考え方というのは、明らかにしておかねばならないだろうというので、書いたものでございます。私よりも歴史の方はよくご存じでしょうが、教科書というのは明治初年に学制発布の時は大変だったわけですからね。そこにあるものをいろいろと持ってきて、適宜使って、どうやってそれを組織的に日本の国定教科書にするかということも考えた。けれども、国がつくるだけで間に合いませんから、外にあるものをいっぱい使ってきたという経緯があります。

そして、検定制度にしていいものを使っていくということから始まっていたが、それが明治二十何年かにかこう切り換えたというのは、要するに教科書売り込みの疑獄事件からですね。疑獄というのは、実は戦後も検定制度になったら早速起こりましたね。

その検定になってから、いろんな出版社の競争が始まって、教科書の競争で校長さんへの付け届けとか、いろんなもので疑獄事件が起こり、それで国会で問題になって「教科書はきちんとかいいうことじゃなくてやれるようにしろ」というので、国定に変わったんですね。それが戦争のタイミングとも合ってたのかもしれないけれども、明治37年でございますか、国定。

これが最初の本なんです5) (文部省『新教育と教科書制度』)。で、まあ、教科書制度の沿革というところでいろいろと過去の

ことを斜めに見て、いい加減なもんですわな。この暫定措置というのでこういうふうになっていったと。そこで、一つは、戦後、従来の教科書はストップということで始まって、それで社会科というものを起こして、地理とか歴史はやめということになった。そして、司令部が当初言ったことは、教科書は民間でみんな適宜つくればよろしいと。ただ、いろんな人が教科書をつくる時の参考にするために「コーシーズ・オブ・スタディーズ」というやつを作れと言った。文部省の仕事は、「コーシーズ・オブ・スタディーズ」をつくることで、それに従って、教科書は適宜、みんな心ある人が書けばよろしいと、こういう発想なんです。

ところがね、もう一つそこで、皆さんに当時の事情をちょっと含めていただかなきゃならんのは、用紙の統制があつてね、書きたい人が書くとつたつて、書けないわけですよ。誰にその紙を渡すかというのが、これは政府が統制してましてね。教科書用の紙は文部省の別の担当者が持っているわけです。新聞用紙と「こつちに紙よこせ」というを喧嘩しながらね、そういう状況の下で検定制度に切り換えていくということをしたわけです。

ですから、教科書の発行に関する臨時措置法という法律を、今日までなお残っておりますが、あれを書いた時には、用紙の統制と検定を、どういうふうにはめていくかを考えた。一番紙を無駄にしないように検定教科書を出すのはどうすればいいのかというのが教科書の発行に関する臨時措置法という法律の発想なんです。これはおそらく物価統制だとか用紙の統制だとかいうのがなくなったら、要らなくなるはずだと思つた。

「当分の間」と書いたのが、50年間に近い「当分の間」ということになっていますが、最初の事情は、勝手にやったらいいと

いうわけじゃないだろうということだった。そして、困つたことはね、文部省はともかく、司令部には全部 OK もらわなきゃいかんのですからね。CIE の検定を取らなきゃいかんのです。だから、自由に出版したらいいと言つたつて、それは自由じゃないのであつて、それを文部省がやらされているわけです。

だから、結局、占領中にやったことは、地方分権だとかなんとかという言葉だけはあつても、やってることは全部中央集権で、戦時中と同じことをやってきた。それが国の施策としてはそういう統制時代だから仕方なしにずっと続いているわけですね。まあ、一面ではそのために切り換えができたというようなものでしょう。あれ、手放しちゃつたら、それはどうしようもない。教科書なんか届かない学校がいっぱい出来たと思いますね。

これで私も昭和 25 年ぐらいの時に、県へ出る前かな、「教科書の供給について特殊法人かなんかつくらないと、とても山の上まで教科書届かん」ということを思ったことがあります。(今、本の値段がバラバラでいいじゃないかという議論がありますけれどもね。)それは4月の初めにどんな僻地の学校にも教科書がいつてなきゃならん、その値段がね、ちぐはぐだというのではやっぱり具合悪いんですよ。初めて教科書の取り次ぎとか、いろんな本屋の流れを聞いてですね、それを追い込んでいくための方法が教科書の発行制度なんです。

そこを念頭に起きながら、検定ということ、それにどうやって乗つけていくか。だから、手順を立てて、少しずつ検定に切り換えていく。どうでもいいような教科書、地図やなんかは適当にやってくれと、こういうような、やっぱり優先順位と言うのかな、軽重をつけて、国定から検定へという切り換えを進めた。ですから、これは時

間がかかると思います。いっぺんにはいきません。

それともう一つは、社会科というのが出てきて、教科の改定があった。(昭和 22 年から社会科が誕生した。)この経緯は今、上田薫さんという方がまだお元気ですから、学習指導要領の社会科編がどういう経緯だったかというのは上田さんがよくご存じだと思います。私がお手伝いをさせてもらったのは、総則だと言ったかな、学習指導要領、一般編だ。一般編と言う。その各教科を通じた総論みたいなもの、これを実際に書かれたのは青木誠四郎先生で、その時に青木先生からお話があって、「君、コースズ・オブ・スタディー、その一般編と教科別の編とそれぞれつくるようにということだったんだが、コースズ・オブ・スタディーって何て日本語にするかね」とご相談がありました。

今までは「教科課程」という用語でしたかね、「サブジェクト」は。

「教科」なんですね。で、「教科」で「教科課程」と。教えるということじゃないんだ、「学習のコースだ」と、こう言っているからね。だから、これは「教科課程」というわけにいかんな。なんとか直さんならん。それで、相手方の話を聞いてると、「コースズ」という複数なんです。「スタディーズ」という。「だから、それを日本語に訳して、なんか書いてくれよ」と言われた。そこで、いろいろとこねくってですね、それじゃ、まあ「学習を指導する要領」というのは、これは私の自作なんです。

それは、著作権はどこにも残りませんからね。国のことですから、法令に書いたらお終いですけれどもね。

ですから、「教育」というのじゃないんだということだけ頭に入れてね、今日の学習時代ですけれども、学習を指導するというあくまでも生徒のほう为主体である。これ

はだいぶね、青木先生から聞かされました。向こうとやってる間にね。おまえらの教育は教科があって、一定の内容を頭から詰め込むから頭がこう偏って固くなるんだ。もう少し自分で好きなことをやらしてね、ちょっと外れそうになったら、こっちへ来い、こっちへ来いと、こういうふうに指導する。新教育というのはそういうことだというのをね、青木先生からだいぶ聞かされました。ですから、ここへちょっとそれが書いてありますよ。それはもう、青木さんの司令部との折衝で。各教科は教科ごとの監修官がおりますから、それがつくっていったわけですね。

(梶山 いや、この最初のほうでしたか、「教科書を使うんじゃないで」「教科書で」になりますね。教材がこれは手段であって、目的じゃないんだと。

今、いろいろな研究者が教科書について書くとき必ずこの言葉が出てくるんですけども、先生の文章の中にそれが最初に出てきますね。だから、みんな木田先生の最初のそれを使って、大きな顔をしてるという感じがしますね。)

教科書の発行に関する臨時措置法って、今の用紙の割り当ての時から法律ですけどもね。「この法律において教科書とは小学校、中学校、高等学校およびこれらに準ずる学校において教科課程の構成に応じて組織、配列された教科の主たる教材として教授用に供せられる児童、または生徒用図書であって」という、この定義はね、その議論の中から出てきているわけです。これは私自身が担当者として書いた文章です。

この文章、この法令は向こうへも持っていきますけれども、その時の相談と言うか、「こういうことなんだよ」っておっしゃってくださったのは青木誠四郎先生です。「教科書というのは、君な、こういう位置づけのものらしいぜ」と、こういう。「あ、そうですか」って。従来は「教科用図書」って言ってたんです。

文部省でつくる時はね。教科用の本と図画、地図だとか掛け図とか、そういうものを全部含めて。ここで、教科書の発行に関する臨時措置法というふうにして、「教科書」というものを限定しちゃったんです。ですから、掛け図とかなんとかというのは外すと。

実際に私どもが必要だったのは、本が用紙統制の中でどうなるかということなんです。その掛け図のことなんて考えない。

それでこう、「なるほど大変だな」と思ったのは、戦前は「ハナ、ハト、マメ、マス」というね、いつから「サイタ、サイタ、サクラ」になったかという。教科書というのは、小学校の1年から直したら、2年目に2年、3年目に3年というふうには、6年間かかって教科書を直してたわけ。ところが、戦後はそんな悠長なことを言ってもらえないわけね。「はよ直せ」って、「急げ」と。だからね、急がせたわけですよ。

小学校1年でいっぺんに直そうって。昭和30年、27年かな、8年かな。昭和27年ぐらいから本格的に独立して教科書をやりましますけれども、その直し始めた時に、小学校6年間でいっぺんに直すという荒仕事をしたわけですね。中学校は息が切れるから、じゃ、2年目と。高等学校は今度は学年ごとというわけにいかんから、3カ年かかって高等学校は直すと。そうすると、実は学習指導要領というのはその前に直ってて、学習指導要領を見て教科書を書き直してもらって、それを1年がかりで検定をして、そして小学校と、こうなるわけですから、小学校の1年から6年まで全部検定するわけですからね、大変なんですよ。

結局、10年かからないと1サイクルにならない。で、大学の入試のところへ来るまでに10年かかるんですね。来年から、大学の入試の選択科目とかいろいろ変わるといえるのは、平成元年の高等学校のカリ

キュラム改定が今になってこう響いてくるわけです。ところが、それでやってますとね、それは教科書の中身が時代と合わなくなるということがいっぱい起こるんですよ。

ですから、毎年変えるんじゃない、文部省のほうもたまりませんから、物によって違うと思いますが、二、三年止め置き、で、正誤みたいなことで少しずつ数字が変わるとかいろいろなことは直してもいいというようなことでやってるんですよ。

高校はですね、何年に何をやらなきゃならんという縛りがありませんから、3カ年間のどこかで取ってるだろうからというので3カ年の枠を取るわけですね。

移行措置で一番まいったのはですね、算数なんです。占領中は向こうの連中が日本の鶴亀算なんていうのを見て、「こんな難しいことを小学校の5年、6年で教えとるからいかん」と言う。「これは外せ」と言う。それで、向こうの指導でつくった学習指導要領の算数編でつくった中味は、間延びしちゃったわけですね。

ところが、独立してね、数学の関係者は「あんなことではいかん」と、「数学を元へ戻せ」と言う。そうするとね、その小学校の五、六年でそういうことをポッとやるところまで詰めてこなきゃいかんでしょ。ところが、詰めてくるのはいいんでしょうけれどもね、1年ずつ直していけばいいんだけど、いっぺんにポッとやっていくと真ん中に抜ける人が出てきますわね。ですから、抜ける人に対して、中学の2年ぐらいのところまで補修教育というのと詰め込みで駆け足でやるというのと両方、えらいことをやったですよ、昭和30年代の初めは。そこへもってきて、「道徳を教えろ」とか何とかつつてね。「道徳は教科である」とかなんとか入ったものですから、組合と大喧嘩になってね、教育課程の説明会は組合と押し問答のような、関が原の陣取り合戦み

たいなものです。

(木下 当時、教科書の頁数というのは、これ、紙の配給から限定されてきますよね。すると、22年に学習指導要領の試案が出ますけれど、学習指導要領の内容は非常に多いんですよね。ああいう内容に沿った教科書の編集は紙の配給で制約をうけるのでは。学習指導要領は膨大な内容ですね。そのへんの矛盾というのはいろいろあったんですか。)

まあ、仕方ないんでしょうね。学習指導要領では「こういうことができたら」と、こう言って。教科書は全部書いているわけじゃないんですから、教科書はなんか参考になるところ。しかも、教科書は紙の制約があって「そんなにたくさん回せないよ」と言うんですから、頁数を限定したわけでしょう。

(木下 それで、そこから(頁数制限され)るんですけどね。高校あたりでは頁数が増えて、減らしたらどうかという意見もありましたけれど、教科書のスタイルというのは、教科書観というようなものがかかってきますね。アメリカなんかの場合、学習材として教科書を用いるので、教科書は厚いんですけどね。)

【木田】 今の教科書は困ったものですね。いや、私も教育研究所長の時代にちょうど中国からクレームのあった進出、侵略の問題があって、教科書は最初に検定制度に直した時に関わったあとで、あとは全然知らないもんですからね。「何が出来とるんだ」と思って、初めてその時に教科書を読んだんです。そしたら、「これが教科書というものかな」と思った。社会科は、あの何と言うか、小さい辞典を読まされるような感じでしたね。そして、所々大きな字でゴチが書いてありましたね。これは「最低賃金制」とかね、「日銀の金利政策」とかね。どうして、こんなことを言葉として教えんならん

のかと思うような記述。単語がいっぱいゴシックで書いてあるんですよ。あれは読み物じゃないですね、教科書というのが。

この間、歴史の関係でさんざん文句を言われてきたんですけどもね、ひどいと。そして、その教科書が入試との関係でひずむわけです。それはまあ、カリキュラムから何から教育内容はみんな入試との関係でひずんでるんです。どっちが原因か結果か。

私は、入学試験の出題が日本の教育内容を逆に大きく動かしていると思いますね。世界史を選択にしてみたり、必須にしてみたりね。入試の都合ですよ。初めから、まあ、山本達雄先生は、「木田さん、こういうことで世界史を選択にしているんですか」とかって怒られた。まあ、外へ出ておったから、私は現役じゃなかったわけですけどもね。「とてもじゃないけれどもね、進学校が世界史を勉強しないというのはどういうことですか」と怒られました。

この間、ふとこの「歴史」を見てみたらそうなんです。揺れてますよね。それは結局、入試との絡みで、みんな大学入試との絡みで揺れてるわけです。その科目が揺れるだけじゃないんですよね。入試によって教えている中身がみんな規制されている。それは私が教育研究所におった時に、数学や理科の国際比較をして一番強く感じたことなんです。日本の子供は足してみると合計点だけは確かに世界一で出てくるけれどもですね、文章題の数学はそれじゃ世界一かと言ったらそうじゃない。「幾何はどうだ?」、これはもう駄目。計算問題だけが世界一です。で、それが足してみたら一番総点にプラスになっている。「いったい、学習指導要領はこんなことを指導してるの?」と、こう、数学の専門家に聞いてみたら、「そんなことはありません。「どうしてこういう始末になるんだ?」と言ったら、「それは高校入試です」と言うんだ。

高校入試がいい出題というのは、計算問題で「できた」と思わせて、幾何の問題でバサッと、袈裟がけに点差を付けるというのが高校出題の一番いい問題だって、みんな指導主事なんかが言っております。聞いてごらん下さい。それに合わせて、みんな受験勉強して、塾に通ってますから、みんなそうなりますわ。いや、もう、情けなくなりますよね。

(木下 まあ、教科書検定で調査官が苦勞してるわけですね。学習指導要領の指針と合わせての検定というのはなかなか難しいのです。というのは、現在、学習指導要領は大綱的になってますから、教科書の編集の基本方針と学習指導要領の趣旨を照らし合わせ修正を求める。そんな大がかりなことになると非常に大変なのです。教科書は学習指導要領が変わっても、あまり変わらないんですよ。)

そうなんですよね。私もね、中国のクレームのあった時に、各社の社会科の教科書を全部読んでみました。腹が立ったものですからね、教科書の社長さん方が集まっている所へ行ってね、「あなた方はね、教科書会社の社長でこんな教科書を出していいと思うんですか」って、こう、問い詰めたんだ。そしたら、「いや。われわれが一生懸命になって気を遣ってるのは入試の出題がどうということかということです」と、こう言うんだ。そこでね、今度は入試のほうから聞くとね、「教科書に書いてあったことを出したんだ。」ということになる。それがね、相乗作用するんです。

だからね、何と云うか、歴史の先生に聞いてみたら、世界史が山川出版のやつが一番良くて、これは一番単語がたくさん入ってる。

だから、今度は出題する、出すほうの先生はね、その山川出版を見てれば一番出題の範囲が広がると。片一方のほうはそれ

に追っ掛けて一生懸命勉強してればいいというので、高校で一番良く売れているのは山川出版の「歴史」だ、「世界史」だと。嫌になるじゃないですか。

(木下 あれは大学入試と教科書と学習指導の三位一体関係がずれているんですね。そこへ学習指導要領の趣旨を盛り込むというのは大変なことですね。)

「歴史」は本当はみんなが読まないことになるし、それは学校が終わったら忘れてしまうということになりますよね。まあ、そうかといって、戦前から私なんかも歴史はそんなに面白いものじゃなかったね。

マルチメディア、漫画はやっぱり、あれはイメージがよく出るからでしょうね。

ええ。おそらく、一番、問題になったのはやっぱり社会科で、フェファナン女史というのがかなり有名ですね。山口大学におられた久村先生が一番当面の対応で苦勞をして、いろいろとああだこうだ、ああだこうだっていう、それは社会科というものの考え方というのがなかったわけですから、これをテキストにするとかいろんなことを考える時には、相手方と色々な向こうのものを見せられたり、ああだこうだという話はあったかもしれません。数学は今のように、あまり難し過ぎるといような、もうちょっと間延びしろと、こういうことしかなかったと思いますね。

(梶山 で、本の中に現在でも、むしろ読むべきだろうと思う原則が出てましてね。むしろ、自由に教科書をつくらせていくことが大事であるとか、教科書を選択する場合には、専門教員たちがそういう採択にむしろちゃんと出てきて、教育委員会の中に教育長と、それから教科書選択のための教員の専門的な機関をつくるべきだと。)

そういうことが書いてございませよ。ところが、その後、文部省がやっていることはそこまで行ってません。

教育委員会制度にも関係があるんですけども、教科書はこうやってかなり自由にいろんなものを使えるようになったら、市町村の教育委員会ごとに教科書を選ばせたら良からうというので、教科書の採択に関することというのを市町村の教育委員会の仕事に書いてあります。ところが、文部省はそれを実行しようとしませんよ。なんか妙な枠をはめてね、都道府県でなんとかかんとかって、県のほうにウエートを置いているわけなんです。その意味じゃ、ちょっとズレてるでしょ。

だって、法律はね、むしろ教育委員会法を見てもらったらね、「市町村の教育委員会が教科書は自分で決めなさい」って書いてあるんです。

もうあらゆる所に出てくる日本の行政のシステムです。それで、指導、助言とかって言ってね。本当は余計な指導をしないほうがいいんですよ。

(梶山 この中でも、一応は何種類かに県が絞って、更に具体的にその中から各学校が個別に選ぶようになっている。だから、一律採択と個別裁定、二つの原理をここに一緒になんとか合わせていくためには、絞った中から各学校が自由に選びなさいというふうに先生が書かれておられますでしょ。それすらも、まだ位置づけしてませんね。)

まだ行ってませんな。それはね、一つは教科書の無償制度というのが入っているということがありますよ。それは法律でこういうふうにして選んで、こういうふうにして無償で配りましょうと言うものだから、どうしてもその手続きが入ってくるんですね。

高等学校はそんなものないんですからね。高等学校はまさにこれでおやりくださってもいいわけです。しかし、今度はどうかという高等学校は学校ごとにやってるんじゃないですか。教育委員会すっ飛ばして。

要するに、まあ、これは教育委員会制度のほうのことになりますけれども、市町村の教育委員会というのがここまで育っているにも関わらず、未だに文部省と県の当局者の行政意識には市町村の教育委員会という存在がないんです。そして、文部省と県と学校と、こうつながっているんですよ。

(梶山 むしろ、この先生の本の結びのところですね。文部省としては検定のところを厳密にするんじゃないで、より基本的な教科書編集のための手助けをすること。資料編集、収集のためにいろいろ教科書の書き手が文部省へ行ったら、いろんな情報が引き出せるような機関にむしろ文部省がなるべきだと。あるいは、文部省でなくてもそんな機関をつくって、編集の基盤に力を入れるのが今後なんだというふうに言われているんですね。それで、このカリキュラム・センターがいろんな情報を今、盛んに集め、教材をつくってますでしょ。そういう意味でいくと、期せずしてあの昔に教科書だったら教材をどどんたくさん準備するシステム、機関をつくるべきだというふうに 24 年の 1 月に書いてあることがここで実践されつつあるんですね。)

カリキュラム研究

しかし、総じて日本はその後カリキュラムの研究は弱いです。というのは、教育研究所がカリキュラム研究を本当にやってない。本来はほかの国で言ったら、教育研究所というのはカリキュラム研究所なんです。

だから、これはどうしてそんなことになるかという、やっぱり役所が強いんですね。教育課程審議会ですべて済ませちゃう。そして、それじゃ、彼らはどこまでデータを持ってるかといったら、データを持たずにいろいろと現場で聞いてきた、何と云うか、感想を集めて持ってらっしゃる方が、

指導主事だとか、教科の先生方とかという人が個別に持っているイメージで文部省の教育課程審議会でも議論をして「ああだ、こうだ」と、言われるわけですね。これは、まあ、戦前からのお役所の一つの流れが残っているということかもしれません。

役所のほうで仕事を考えてますとね、要するに学習指導要領を変えて、教科書を変えて、いろいろ動かすのに10年1サイクルでしょ。その課程は相当忙しいんですよ、担当者のほうからすると。検定だってたくさんあって、あんなクレームが付くやつね、何と言うのか、誤植までいっぱい直しているわけでしょ。それを毎年毎年繰り返して、前へ仕事を進めてますからね。そして、今度は「学習指導要領でこういうふうになりました」というPRをしていって、それで「材料は」って、本当に集めるのはどこかで組織的に集めてるかといったら何にもないわけ。

それで、どうやって先生方にガイダンスをするかって、県のセンターだって見てごらんない。県のセンターだって教師に一生懸命インストラクトするセンターであって、材料を集めるセンターはどこにもないわけ。文部省のほうだって、委員を集めることはするけれども、材料を集めることをしてない。それで、本当は材料が欲しくなるんです、時々。ところがね、その時にはないわな。「こういう材料ないか」って、それはある程度年季を入れてストックとかんことにはないんですよ。

それが、実際困ったのは、たとえばね、1学級の学級の子供の数が40人で多過ぎるか少な過ぎるかということを考える材料がないんですよ。「少ないほうがいだろう」という議論でみんなやっとならだけ。だから、われわれのように1クラス75人で1学級をやったような戦時中のことを考えますとね、「何言っとんだよ」という

ような、適当に動かしとけばね、予算の範囲でこうやっとならば、役所の仕事はそういうことになっちゃうわけ。だから、とてもこっちのほうとはかみ合わない。

研究所へ行って、この点を考えて、「役所から注文が来るんだしたら、四、五年先の仕事を言ってくれないと研究者の研究にはならない」。「そうですか。委託を受けてやりましょう」と言っただけ、研究者は、二、三年かかっちゃうんですね。ところが、役所で仕事をしています時はね、二、三年かかるような注文は誰もしないんです。「おい、明日までにこれ持ってこい」、「どこかでそういう悪い事例があるかないか持ってこい」と、こう言うわけですからね。コンスタントに積み上げたデータなんていうのは、役所じゃ待っておれない。

カリキュラムセンター

私もカリキュラムというものをやる教育研究所にならなきゃ駄目だなということはだいぶ考えてまして、中曽根さんの臨教審の時にそれをやってもらおうとしました。教育研究所に勤めていまして、一番私が大事だと思ったのは教育史なんです。しかし、役所じゃ必要にしないんです。だから、放ったらかしなんです。役所からの注文は何も来ない。しかし、大学をずっと見わたしててね、日本の教育史というものを本当につくってもらうのは教育研究所でなきゃ駄目だなと思いました。日本の教育の歴史が明治でピシャーッと切れていると思える。読ませてもらって、江戸期の教育と明治以降の教育とはね、全然つながりがない。日本の教育というのは、日本のずっと長い明治以前と以後を通じた歴史というのがなきゃ嘘だな。なんとかそれをここでやらなければと思って、一生懸命、人を集めにかかったんだけど、残念ながら来てもらえなかった。

まあ、私どもは専門でない素人ですから、雑駁にこう、斜交いに読まなきゃいかんのですよ、いろんなデータをね。その時に、日本教育史は教育史であるけれどもね、どうも明治以降のものが新しくてね、それ以前はまた中江兆民の思想だとかなんとかという別の思想史になってて両者を通した、教育史にならないでしょ。日本の教育者で、歴史に出てくるような人というのはね、教育研究所で仕事をしてくださるのを見てたら、福沢諭吉ぐらいまでは出てくるんですよ。あとはね、出てこない。向こうは教育史になっているいろいろな教育学者がいますよね。これも困ったことだなと思ったけれども、そういう問題は役所は注文しないんです。役所が注文しないから、大学にもどこにもない。

もう一つはそのカリキュラム。カリキュラムはね、戦後みんな忙しく忙しく日常でゴッタ返してるものですからね、その自分らがストックを積み出してきて考えるというのは、やっぱりこれから皆さんが声出してやってもらわなきゃできないんじゃないですか。そういう、何と言うか、習い性がついてるから、まあ、せめて今の教育研究所長、菱村君あたりが本格的にカリキュラムをやってくれるといいんですけれどね。

中曽根さんの臨教審の時に、カリキュラムという問題を開発し、研究するのが教育研究所でなければならんということを言って、何がしかのつながりが出来て、若干の予算がついているんです。鈴木所長の時に少し強めてもらったんじゃないかなと思ってますけれどもね。しかし、研究と実際とがかみ合わないというのを教育研究所で感じましたね。

【木田】 あれ、本当に具合悪いですね。もう少し落ちついて。だから、小学校の教科書を6年かかって直すぐらいに戦前のテンポになったら、あるいはできるのもし

れませんね。「1年から6年までいっぺんに直せ」なんていうようなことをやってね、「どこが悪いか」と言ってやろうとしたって、それはちょっと無理かもしれないな。まあ、ここのストックができるだけ有効に使えるようになってくればね。

それともう一つ、私がやったのは入試問題の分析なんです。これがちょっと途中で出版屋さんが見損ねちゃって赤を出したものですから、続かなかったわけです。しかし、入試の出題というのが実際の教育内容にかなりの影響を及ぼしているわけですから、入試問題のトレースをやって、そして、これが教育内容と学習指導要領との間でどういうことになっているかという研究はぜひ欲しいなと思います。後藤先生がだいぶそういうデータをお入れになっているようだから、少し研究する基盤は出来つつあるんじゃないですか。

ですから、カリキュラム・センターというのが本当は出来て、カリキュラム・センターがカリキュラムと実際の学習と、若干の教育評価のようなどころまで含めてですね、やっていくということが必要じゃないかと思えますけれどもね。ところが、何て言うか、評価をやる時に文部省の悪い癖は学校をつかまえてるものですからね、全部、悉皆調査でいくんだよね。

もうちょっと、サンプルで上手に傾向を取るということをやればいいんですけれどもね。指定統計でガチッと子供の数をつかみ、先生の数をつかみ、学校の数をつかむでしょ。何かやる時にね、全部悉皆でつかもうとする悪い癖があるんですよ。だから、もうちょっと上手にサンプルを取って、スッスッと、政策的なデータを出していく。カリキュラムだって、それをサンプルで出していくという上手な方法があるといい。「いじめって」言ったら全部悉皆調査してね、全部で何個あるという。これは下手く

そだと思うけどね。

(参考資料)

- 1)片上宗二(1993):日本社会科成立史研究,
風間書房
- 2)西村巖, 木田宏(1947):青少年用新憲法
讀本, 教育新聞社
- 3)文部省(1947):あたらしい憲法のはなし,
実業教科書株式会社
- 4)文部省(1948):民主主義 上, 教育図書
株式会社
 文部省(1949):民主主義 下, 教育図書
株式会社
- 5)木田宏(1949):新教育と教科書制度, 実
業教科書株式会社

(平成7年11月29日、30日 岐阜大学に
て 興戸律子)

6. 国立教育研究所時代より

(平成 10 年 1 月 31 日実施／『木田宏教育資料』第 5 巻収録より抜粋)

教育到達度評価学会 (IEA)

教育研究所に就任してその年だったか翌年だったか、それも比較的早い話ですが、文部省を辞めてすぐドイツへ行く機会が、フンボルト財団のお蔭でありました。そして、向こうの切符で回ったものですから、飛行機でハンブルグへ着いたわけです。そしたら、ハンブルグのホテルにポスルスウエイトというハンブルグ大学の教授がやって来ました。これは文字通り比較教育の教授ですが、私はどういう名前でどういう人物であるかさっぱり知らなかったけれど、ホテルにいるということで、ミスター木田って言ってやってきてましてね。そして、実はかくかくしかじかって話をしてくれたのが、教育到達度評価学会 (IEA) という学会のことです。

平塚さんが、数学の国際比較では日本が一番だとか何とかって、それは威勢のいいことをおやりになって、その話は聞いてたのですが、それがどういうメカニズムでどうなってるかというのは何もまだ聞いていないうちに、そのハンブルグでつかまっちゃった。(笑) ポスルスウエイトから、IEA という組織があって、各国の教育到達度というものを比較研究している。日本は前回、算数・理科をやってくれて、日本の成績は非常にいい。それが、やっぱり各国のその共同研究の刺激にもなるし、是非第 2 回をやりたいたんと言う。

あとになって聞いてみると、その第 1 回は全部向こうの経費でやったわけです。そして、研究所から小島さんが 1 年間ストックホルム大学へ行って、この勉強をしてこられたわけです。そういう金も、みんな向こうの金でやってもらったんですね。試験

問題を作るとかいろんなことを分析するのも、容易じゃないですが、その IEA という組織で持ってるお金で代表を集めて、試験問題を作って、共通問題にして、各国へ持ち帰って、予備テストなどをそれぞれやってみて、それをまた持ち寄って、「いや、翻訳した時に、これはここが具合が悪い」とかっていう調整をして、そして本番を迎えるわけです。本番は、各国とも大体それぞれの国の予算でやってる。しかし、そこへ行くまでの準備は、これはみんなその学会ですよ、国際学会の金でやるということです。

そこで、私が行ったのは 54 年ですか、53 年の暮れだったかな。寒い頃だったから、53 年の暮れだったかも知れませんね。「ところで、木田さん、日本というのは金持ちの国になったから、今度はこの国際的な比較調査をやる時に、日本の金で手伝ってくれ」。かくかくの金がほしいと、こう言われたんですね。何も知らないのを、いきなり、(笑) ハンブルグのホテルで膝詰めで、「どうだ」と、こう言うわけですよ。私は困ってね。しかし、何もわからないけれども、今まで国際的にやって、日本は全部自国の調査以外は一文も金出さないで、所員が研究にするのも、ストックホルムの大学だとか、外国の大学の経費でそういうトレーニングをしてもらって、これではちょっと具合悪いと思った。日本は相当のところまで来たわけですからね。今度は日本でその金を持ってくれないかという話になった。

しょうがないから、私、何かわからないけどそこで引き受けましたよ。それじゃあ、わかったと。威勢のいい日本になったわけですから、こっちはあんまり、いやいやって言ったんじゃあ具合悪いと思って、わか

ったと。なんとか、努力してみようというので、帰っているんな話を聞きまして、そして、この金を集めるのに相当苦勞しました。

というのは、日本のあっちこっちにある財団は、今年何やるかっていう申請を受け付けるのです。しかし、あと 5,6 年かかって、少なくともこれだけの準備をしてね。5,6 年先には各国こういうことをやって、それを集めたら、また 2,3 年かかって報告書をまとめるというその金を出すというところはどこへ行ってもないですよ。しょうがないから、経団連へ行きました、この間亡くなられた花村仁八郎さんに助けてもらいました。そして、こういうことで、平塚さんの時には向こうの金でやったんだから、日本の国内は日本の予算で調査をするにしても、日本は世界一だったって言って、平塚先生はわあっとこう喜んだんだけど、今度はそうはいかないから、何とかして金集めるっていう努力をせんならんので頼みます、って言ってね。

いろいろ考えて、花村さんが、「そうだな。数学と理科か。やっぱり数学と理科に関係のある会社を回る他ない」というので、自動車と電機の会社を紹介され、約 12,3 社。その他若干ありましたけどね。「それ以外の所へ行っても、数学教育は関係ないと言われるから、君、それは自動車と電機ぐらいでどの程度集まるかやってみろ」って、こう言われた。で、2 カ年かかって、大体、電機と自動車で 5500 万円ほど集めたのです。この金集めについては、総括企画調整官の笹岡太一さんに大変な苦勞をかけました。

日本の自動車も強いですしね。電機もやりました。そのお金があったから、また、ある意味で、私はかなり外へ付き合いに出るということもできましたけれども、この国際 IEA の金で問題を共同に作るためには、

何人か専門家が行かないといけないのです。そして、ディスカッションをして作って持ち帰って、日本でテストをしてみて、また持ち寄る。そういう金は文部省から出ないです。しょうがない。集めた金で研究者が行くようになった。

今度は私の方からかなり金が出るものですから、私は向こうが大事にして呼んでくれるわけですよ。これまた、言葉が十分でないので辛いけれども。お蔭で、私もいろんな所へ行かせてもらいました。カナダのモントリオール、それからオーストラリアのキャンベラ、それからエンスケデって書いてあるのはオランダですが、こういう所へ、その役員会があるたびに行って、そして議論をして、そして総会をするわけですね。こっち側がある程度かなり基本的な金を出すから、学会の全体の本部はその頃、スウェーデンにあったでしょうか。トールステン・フセンという人や、ポスルスウエイトという人が旗を振って、各国の研究者がかなり協力しているのですが、そういう人たちと、お蔭で個人的には大変知遇を得ることになりました。最近でも、トールステン・フセンから、大学評価っていうペーパーが送られてきました。

トールステン・フセンなんていう人は、スウェーデンだけで大事にされてるのではなくて、国際的に大事にされてますね。相当な出来物だなあとというふうに、私などもお会いして思ってます。そうした資金の金主と頼られただけに、若干いろんなことを経験しました。

平均を中心にした教育

私が一番、その中で経験したのは、第 2 回の数学の比較調査の最終報告ができる前に、オランダのエンスケデという所で役員会の会合がありまして、調査の結果を持ち寄って、日本とオランダでどういうふうに、

オランダだけじゃないけれども、役員会の国々との間でどういうふうにとまとめていかどうかという議論をした時に出てきたペーパーです。

これは、大体サンプルが 220 クラス前後取ってると書いてありますね。それで、日本の平均は 30 点満点の 18 点というところにありますが、いちいち書いてあるのは、そのクラスの平均が 26 点の学校が 3 つあるという意味です。30 点満点の 26 点のクラスが 3 つある。21 点のクラスが 12 ある。しかし、その 21 点の 0、21 点の 1、1、1、1 と、こういうふうなことで数えて、こうクラスの数をやってるんですね。この表をオランダの視学官のような人と隣に座っててね。「ミスター木田」って言うのです。「どうして日本は下のクラスがないか」って、こう言うわけですね。要するに、オランダは、成績が上の方は日本よりも多いのです。大体 200 取ると。そして、平均は日本が高い、世界一だとかって言ってますけど、日本の世界一っていうのは、要するに点数の低い下のクラスがないということなんです。それで、向こうは、すぐ、専門家だから、こういうのを見て気が付きますね。

そこで、「ミスター木田。日本ではどういう教育してるのか」と、こう言うわけですね。それで、僕も「あっ」と思ったけれども、確かにこの数字見たら、そういうことがすぐ出てくる。それで、僕は「あっ」と思い返したのは、筑波の木村さんを訪ねて、筑波になんとか学校っていう公立の学校ですけど、小学校で、コンピュータ教育を早くやってるところがあって、そこへ訪ねていった時に、子供たちが一生懸命教室で 1 人に 1 台だったか、2 人に 1 台ぐらいあるコンピュータで、いろいろと勉強をしている。担当の案内してくださった先生に、「大体どの子供もこうやってコンピュータに触るのが好きですか」って聞いたんですよ。

そしたら、「いや、そんなことはありません」「じゃあ、どういう人がコンピュータに取り組んで一生懸命やってくれますか」って、小学校 5 年か 6 年の先生に聞きましたら、「それは成績のいい子供と成績の悪い子供です。そして、ちょうど平均ぐらいの子供は、コンピュータのこの学習よりは、直接私の声の方を好む」っていうことがはっきりした。「それはどうしてかと自分も考えたことがあるのですが、自分は子供たちにいろいろと指導をする時に、平均のちょっと下を狙ってものを言ってます。そうすると、平均のクラスの方は、コンピュータでいちいち機械的な答えとか指導とかをもらうよりは、先生の生の声の方がいいに決まってる。ところが、それでやると、できる子供とできない子供はみんな除け者になっちゃう。できる子供は、私のそういう生の説明なんかまどろっこしくて、コンピュータでさっさと走っていきますね。それから、できない子供は追いつくの一生懸命になって、自分でコンピュータをやってますよ」と、こういう話でした。私は、それが非常に印象深い話でしてね、頭に残っていたものだから、そうだ、そうかもしれないと思って、「いや、日本の先生は、学級の中で、子供のこの平均点のちょっと下を狙ってものを言ってる」と、こう言ったのです。そしたら、向こうの指導主事が喜んで、「あっ、そうか。やっぱりそうか。オランダはどの先生も上ばかり向いてるのだ」って。(笑)「だから、こういう数値になる」って、こう言われる。(笑)これは僕は忘れられないですよ。とにかく、日本の、数学の集計が世界一だとか何とかって言ったって駄目ですよ。それは、上がないんだから。下がないんだ。(笑) それで、平均のところへばっとなってるって。これはもう大変シンボリックな日本の教育ですね。

米国と日本の教育の違い

～学生の質問に答えて～

私は、教育中心に、戦後の教育政策というようなことで、特別講義の場を作ってもらったのですが、日本から来てるというので、経済の関係だったか、呼び出しが来ましてね。その中で、一生懸命になってしゃべったあと、質問。「どうして日本の自動車は強いか」って言う。(笑)これはもういきなり言われても困る。どうして日本の自動車はできが良くて、強いか。そして、日本のその自動車の強さにアメリカが打ち勝つためには何をすればいいかと。こういう質問ですね。これは質問の中で非常に印象に残ってるのですが。

私は、たまたま読んでいた本を思い出して、それはね、日本もアメリカも、10人寄れば10人の足した力は10だ。そんなに違わない。ただ、日本とアメリカがどこが違うかって言ったら、仕事をする時には、その1+1+とか0.9+1.1+っていうふうにならないのでね。10人がいたら、これ全部掛け算になる。そうすると、アメリカは日本よりもできる人は余計いると。1.3の人間もいると。しかし0.7の人間もいる。そういうばらつきのある人間を10人こう掛け合わせたら、1にならない。日本は大体1だから、みんなそれ掛けていくと1になる。そこで日本の方が少し強いんだと、こう言ったのです。そしたら、ふんってわかったような顔をしながら、困ったなあというんで、それじゃあどうすればいいかと。どうすればいいか。アメリカは、その1よりも低い0.7,0.8っていうのを大きくしろ。そうすると、おまえさんのところは1.2とか1.3とかっていうのがいるのだから、下が1になったら、日本よりは強くなるよと。日本はどうするかって言うから、そうなたら負けられないから、日本は1を1.2にす

る努力を教育でしないとならない。それが、それぞれの国の教育の課題だと思うって話をしたら、みんな得心してね。

(平成10年1月31日 岐阜大学にて 興戸律子)

7. カリキュラム開発の課題

カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書 昭和50年2月(1975年)

第2分科会報告

「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」

1. はじめに

これまでのカリキュラム開発の主要な問題点のひとつは、それが科学と社会の変化に応えるものではあるとしても、教育過程の現実に応じた組織的な評価にもとづくものではなかったことにある。

そこで、本分科会では、教育システム全体の柔軟な「学習性」と「安全性」の確保を前提条件として、現実の教授・学習過程に応じたカリキュラム開発の道を具体的に探ることを目指した。

性急に結論を出すことよりも、むしろ、問題点を意識化し、多様な可能性を発見することを旨とするの共通理解に立って討議が進められた。

本報告の作成に当っては、討議の内容をその進行に沿って忠実に再生するのではなく、そこで提出された主要なアイデアを整理し、論点を浮きぼりにすることを目標とした。

2. カリキュラム開発と教授・学習過程

カリキュラム開発において教授・学習過程がいかなる役割を果たすべきかということについては、いろいろな考え方がありうる。たとえば、カリキュラムの開発そのものは、現実の具体的な教授・学習過程の外部で行われ、教授・学習過程はただそのカリキュラムを具体化し、実現し、実施する場であるにすぎない、という考え方もありえよう。

しかし、スキルバック教授の報告(JISC 4)にもあるように、OECDでのカリキュラムの概念は、教育目標、教育内容、教材、教授・学習活動さらには、評価の仕方までを含んだ広い概念である。単に、学習指導要領や教科書を指すものではない。学習者に

与えられる学習経験の総体をカリキュラムと呼んでいるのである。いわゆる「顕在的カリキュラム(manifest curriculum)」と「潜在的カリキュラム(latent curriculum)」という概念も、以上のような広いカリキュラム概念によってはじめて包摂可能となるのである。そのような意味でのカリキュラムは、教授・学習過程の現実から離れては開発されえない。「学校に基礎をおくカリキュラム開発(school-based curriculum development)」という考え方も、カリキュラム概念の拡張に伴って必然的に生まれてきたといつてよいであろう。

以上のような文脈で考えると、教授・学習過程は、単に出来上がったカリキュラムを実施に移す場ではなく、カリキュラムがそこで形成され、開発され、評価され、修正されていく場だということになる。

そこで、われわれの分科会には、2つの課題が与えられたことになる。すなわち、第一の課題は、討論による集団思考を通じて、教授・学習過程にもとづくカリキュラム開発の過程と方法を少しでも具体的に明らかにしていくことである。

第二の課題は「評価」の問題である。注意すべきことは、ここでの「評価」とは、個人の学力などの評価、「個人の評価」ではなくて、「カリキュラムの評価」だということである。カリキュラムが教育の目標と現実とに適切であるためには、そのカリキュラムを実現している教授・学習活動を時々刻々評価し、その評価にもとづいてカリキュラムを改善していかなくてはならない。ある固定的なカリキュラムを長期にわたって実施し、その結果を総括的に評価して、そのカリキュラムの是非を判断する(summative evaluation)というのではなく、そのカリキュラムにもとづく教授・学習過程を常時モニターしながらカリキュラムを改善していかなくてはならない。いわゆる「形成的評価」(formative evaluation)の問題である。しかし、このような形成的評価の具体的な方法論はまだ十分に確立したもの

とはなっていないのが現状である。そこでカリキュラム開発における「形成的評価」のあり方をとくに問題としてとりあげ、これについて考えることが、分科会の第二の課題となったわけである。

3. カリキュラム開発における2つのアプローチ

以上の課題をめぐって討論をすすめる過程で、カリキュラムの開発において可能な、明らかに対比的な2つのアプローチが次第に浮かびあがってきた。

その一方のアプローチは、「工学的接近」と呼ばれる、教育工学的アプローチであり、他方は、黒沢明監督によって映画化され、世界的に知られた芥川竜之介の小説「羅生門」にちなんで「羅生門的接近」と呼ばれるアプローチである。

2つのアプローチについて、両者を対比させながら簡単に説明しよう。

まず、カリキュラム開発における一般的な戦略、手続きについて比較する。「工学的接近」の典型的な手続きは次のようになる。まず最初に、一般的目標が立てられる。これは要求評定(need assessment)により定式化されてくる。次にその一般的目標が、より具体的な特殊目標に分節化される。ついで、その特殊目標がいわゆる「行動的目標(behavioral objectives)」に定式化される。この「行動的目標」はテストなどで測定可能な形になっている。つぎに、これらの目標を実現するための教材が作製される。この教材を用いた教授学習活動が試みられる。そして、目標がどれだけ達成されたかを、さきの「行動的目標」に照らして、学習者たちの行動で評価し、それによってカリキュラムそのものを評価することになる。こうして、カリキュラム開発のためのフィードバック情報が教授・学習過程からとりだされることになるわけである。

これに対して、「羅生門的接近」の典型的な手続きはどうか。この接近でもやはり、まず一般的な目標を立てることから始まる。この点は「工学的接近」とかわりがない。しかし、次の段階でちがいが生じる。すなわち、「羅生門的接近」では、その一般的目

標を直ちに特殊目標に分節化することをしないで、それを実現するための教授・学習活動が試みられるのである。このことは、教授者、教師が、一般的目標を十分に理解した上で、「専門家としての教師」の経験と技術、技能を生かして、この目標の実現を計る「創造的な教授活動(creative teaching activities)」を行うことによって可能となる。教材の作製、あるいは、既存の教材の活用も、この活動の中に含まれている。そして次に、この教授活動によって学習者に何が引き起されたか、そのすべての結果が、できる限り多様な視点から、できる限り詳しく叙述される。この記述は、さきの一般的目標に関わる側面の記述に限定されない、という点が重要である。次に、その記述にもとづいて、一般的目標がどこまで実現されたかの判断が下され、カリキュラム開発へのフィードバックが行われる。「羅生門的接近」においては、カリキュラムは、以上のような「創造的な教授・学習活動」の集合の組織として開発されていくことになる。

以上の対比をまとめると、第1表のようになる。

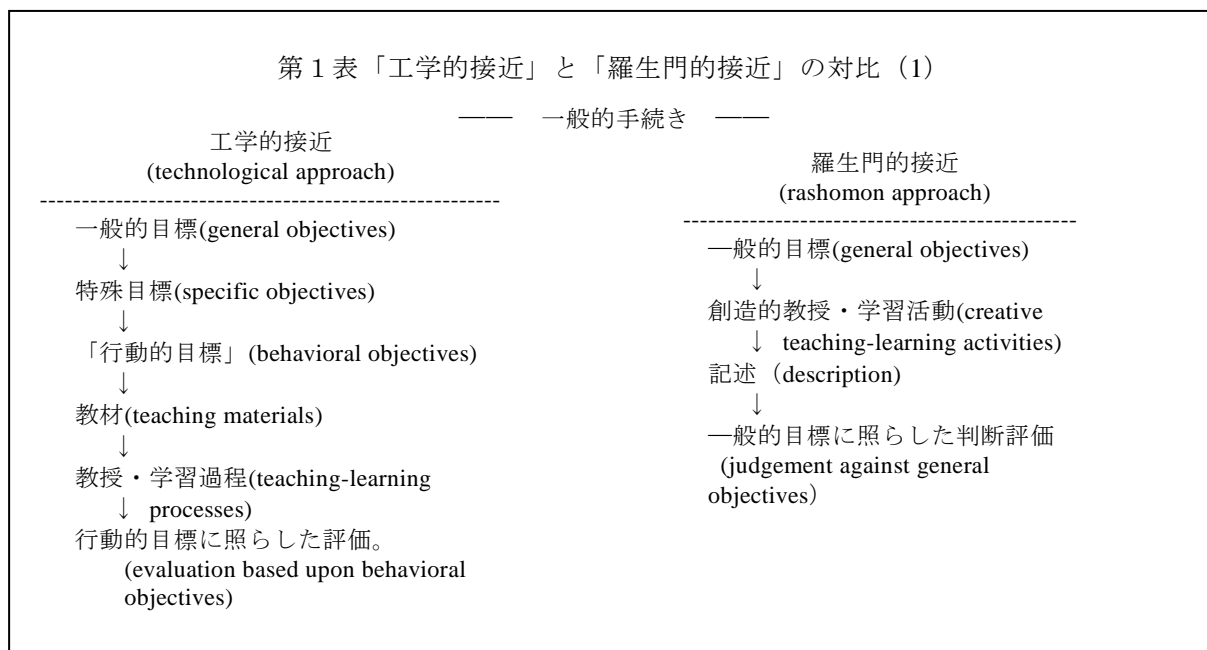
「工学的接近」は分析的、分子論的(atomistic)であり、「羅生門的接近」はゲシュタルト的、全体論的(wholistic)である、ともいえよう。

この両接近の対比は、実は、分科会の討論の過程で、カリキュラム開発のさまざまな側面との関連において、くり返し、くり返し現われてきた。このことを以下に見ていくことにしよう。

まず「評価」の側面における対比をみてみよう。

「工学的接近」においては、評価はあくまで行動的目標に照らしてなされる評価である。また、それは、「目標に準拠した評価(goal-reference evaluation)」である。「目標なくして評価なし」というわけである。カリキュラム開発が目標の実現に向けられているのであるから、これは当然だとも考えられよう。評価には客観性が要請される。また、多くの人々が一致することのできる評価の一般的な枠組が目ざされることになる。そこから、結果的には、心理測定的な評価、数量化された測定と評価が重んじられることになる。このような文脈の中で、カリキュラム評価においては、

第1表 「工学的接近」と「羅生門的接近」の対比 (1)



「標準準拠テスト(norm-referenced test)」と区別される「基準準拠テスト(criterion-referenced test)」が重要であることが指摘されるのである。

これに対して、「羅生門的接近」では、目標からは一旦離れた記述が重んじられる。「目標にとらわれない評価(goal-free evaluation)」がなされる。つまり、教授・学習活動の目標が何であったにせよ、その活動によって引き起こされるすべての事象(events)を観察し記述することが望ましいとされる。そのためには、教育評価の専門家による評価だけではなく、また、目標を知っている人による評価だけでなく、異なる視点をもつさまざまな人々、たとえば、教師、子ども、父母、芸術家、科学者、ジャーナリストなどの観察報告や評価を尊重すべきだとするのである。教授・学習過程の現実是非常に複雑で、内容が豊富であり、その効果は無数の側面をもつ。異なる立場にあり、視点を異にする人々は、互いに異なる側面を見ることができる。それぞれがカリキュラム開発にとって有用な評価情報を提供してくれる可能性をもっているのである。そこで、客観的で数量的な評価測定だけでなく、主観的で常識的な記述を重視すべきだ、ということになる。この考え方の根底には、評価者は、それがだれにせよ、一人の人間である。

したがって、その人間特有の偏り、バイアスがある、という考えがある。

「羅生門」という呼び名は、以上のような視点による認識の相対性を認める「相対主義」にちなんで米国イリノイ大学アトキン教授がつけたものである。小説「羅生門」では、1つの事件、1つの事実が、異なる立場、異なる視点に立つ人びとに、いかに異なって見えるかということが描かれている。そのことから、この名前が由来したわけである。

「羅生門的接近」が、認識の相対性を強調し、多様な視点からの評価を重視することの底には、カリキュラムの評価においては、意図された結果だけでなく、意図されていなかった効果、あるいは、気づかれさえもしていない効果、いわば副次的効果が、時には重大な教育的意義を持ちうる、という考えがある。これはまだ、限定された目標を達成するための効率だけを追求した「工学」が、意図しなかった効果としてのさまざまな「産業公害」を生んだという事実の苦い教訓に学ぼうという願いからも発している。教育において、「産業公害」の轍を踏んではならない、という主張である。

評価についての以上のようなちがいは、研究方法にも現われる。「工学的接近」の形成的評価が「標本抽出」された学習者の基準準拠テストによる評価を

第2表「工学的接近」と「羅生門的接近」の対比(2)

—— 評価と研究 ——

工学的接近	羅生門的接近
目標に準拠した評価 (goal-reference evaluation) 一般的な評価枠組 (general schema) 心理測定的テスト (psychometric tests) 標本抽出法(sampling method)	目標にとらわれない評価 (goal-free evaluation) さまざまな視点 (various perspectives) 常識的記述 (common sense description) 事例法 (case method)

採用するのに対し、「羅生門的接近」では、事例・個別研究法(case method)が重視され、個別の多面的な観察と評価が採用されることになる。

以上の対比をまとめると、第2表のようになる。

さて、両接近の対比は以上に留らず、さらに、目標についても、教材についても、「授業」、教授・学習過程についても現われてくる。

「目標」についていえば、「工学的接近」が、目標は行動的に表現されることが望ましいとし、「目標は特殊のあれ」とするのに対し、「羅生門的接近」は、目標はいわゆる「行動的目標」ではなく、「一般的のあれ」とする。これは、創造的教授・学習活動を可能にするために必要だからである。このことと関連して、「短期目標」と「長期目標」、「達成目標(achievement objective)」と「方向目標(orientation objective)」の対比についても討論がなされた。

「教材」については、「工学的接近」は、教育目標と教材の間には、ある最適な対応関係がある、と考える。ある目標を実現するための教材というものがあり、それを授業でこなせば目標が達成されると考える。つまり、ある教材を用いれば、ある学習経験がなされる。と考えるのである。これに対して「羅生門的接近」では、教材の価値や内容は、教授・学習の実践の中で発見・開発・評価されていくと考える。同じ教材でも、学習者の活動や経験はさまざまでありうる、とする。そこで、教材の質は、教授・学習過程の中で問われるべきである、と考える。子どもの活動をひき起すものとしての教材を求めて、教師は、ひとり人間として、教材の意味を実践の中で発見していく、そして、その過程を通して、教

師自身も豊かになっていく、とする。

「工学的接近」が教材のプールから適切な教材のサンプルを選び出すことが教師の仕事だと考え、目標に適した教材の「計画配置」を重視するのに対し、「羅生門的接近」は、教材と教師と子どもとの「出会い(encounter)」を重視し、教育の専門家としての教師による教科内容の専門的な扱い("professional treatment of subject matter")という考えを出してくる。

また、授業観、教授・学習過程観にも、両接近のちがいがみられる。

「工学的接近」は、教授・学習過程があらかじめ計画された、きめられたコースをたどることを重視するのに対し、「羅生門的接近」は教授・学習過程における即興的(impromptu)な働きかけ、活動を重視するのである。

以上のような対比からして「工学的接近」は、基本的には「教材」を重視し、教材の配列が教授・学習過程の質を規定すると考える。これに対し、「羅生門的接近」は「教師」を最も重視する。教師の専門的な能力、人格を重視する。こうして、教員養成教育、教師の現職教育を重視することになる。

ひとつのコメントとして、「工学的接近」は、職業教育に適しており、「羅生門的接近」は一般教育(general education)に適している、といえるのではないか、という考えも出された。

以上をまとめると、第3表のようになる。

第3表 「工学的接近」と「羅生門的接近」の対比 (3)

——目標、教材、教授・学習過程——

工学的接近		羅生門的接近	
目標	「行動的目標を」(behavioral objectives) 「特殊的であれ」(be specific!)	目標	「非行動的目標を」(non-behavioral objectives) 「一般的であれ」(be general!)
教材	教材のプールからサンプルし、計画的に配置せよ。 (sampling from material pool and "planned allocation")	教材	教授学習過程の中で教材の価値を発見せよ。 (discovering the value of materials in teaching-learning processes)
教授学習過程	既定のコースをたどる (predecided)	教授学習過程	即興を重視する。 (impromptu)
強調点	教材の精選、配列 (design of teaching materials)	強調点	教員養成 (teacher training、 in-service training)

以上2つの接近の概要を対比的に紹介した。分科会での討論においては、参加者はそれぞれ、さまざまな問題、側面について、多様な見解をもち、微妙な意見のちがいを示しており、極端な二派に分かれたというわけではなかった。

しかし、それぞれの問題について、意見は大体において半々に分かれ、そのおかげで、討論はたいへん活発に進められていった。

その中で、いくつかの共通理解が生み出されてきた。たとえば、従来「形成的評価」と呼ばれて考えられていたものが、実は、「形成的テスト(formative testing)」に限定されていたこと、これからは、カリキュラム評価の視野をもっと拡大し、真に「形成的評価」の名に値する評価の方法を確立していかなければならないこと、これが1つである。また、カリキュラム評価の有用性は、その情報の受け手(audience)がだれで、その情報を何のために用いるかによってきまってくる。したがって、固定的な1つの枠組からの評価情報だけでは不十分であり、多様な視点からの評価が必要であること、このこともまた共通理解となっていた。

「工学的接近」にせよ「羅生門的接近」にせよ、カリキュラムを現実の教授・学習過程に依りながら開発するのであり、この点に両者に共通の積極的意義がある。2つの立場は、現在、米国やスウェーデンでも問題になっているとの指摘があった。

従来、現実の教授・学習過程にもとづく形成的評価といえ、ば、「工学的接近」のみが考えられる傾向が強かった。われわれの分科会の討論の中で、従来の「工学的接近」とならんで「羅生門的接近」の可能性と現実性が明確化されたことはたいへん大きな収穫であったと考えられる。

2つの接近が、今後どう関係しながら、カリキュラム開発に貢献していくべきかということについても、種々の意見が提出された。両者は互いに独立しており相容れないとする考え、「工学」が「羅生門」を含むとする考え、あるいは、「羅生門」が「工学」を含むとする考えも出された。興味深い1つの考えとして、「工学的接近」と「羅生門的接近」はカリキュラム開発の時間の流れの中で、相互に交代して現われ、相互に補い合いながら貢献すべきであるとの考えが出され、参加者の共感を呼んだ。とはいえ、現在の段階では、両接近の安易な融合は避けるべきであって、むしろ、将来における真の統合への道を探りながら、両接近のそれぞれを強化し、その可能性を探っていくべきである、という共通理解に到達したのであった。

4. 日本におけるカリキュラム開発

次に、日本においては、カリキュラム開発に現実の教授・学習過程からいかなるフィードバックを提

出すべきであるか、またその方策はどうか、といった問題についても討論がなされた。

カリキュラムのレベルを大きく3つに分けて考えてみよう。すなわち「指導要領(Course of Study)」とこれを決定する文部省のレベル、「教科書」とこれを出版する出版社のレベル、そして「教授・学習過程」とこれをコントロールする教師のレベルである。日本の教育が社会と科学の新しい変化に即応していくためには、これら3つのレベルの間の相互交流を盛んにしていくべきである。そのためには、情報と人の2種類のフィードバックが、教授・学習過程のレベルから他の2レベルに対して与えられなければならない。

まず、情報のフィードバックとしては、教育情報センターを設けること、教授活動に関するデータベースを用意すること、などが示唆された。また「羅生門的接近」の立場から、教師がもっと創造的教授活動を行えるようにするために、「指導要領」の性格をより自由で柔軟なものにすることが望ましい、との意見も出された。

また、人事交流によるフィードバックも盛んにすべきであるとの指摘がなされた。すなわち、カリキュラム開発に直接に携わる人々は、現在の教授学習の実状には通じておらず、何年か以前の状態についての知識をもとに現在のカリキュラム開発を行わなければならないという問題が生ずる。一般的にいえば、教育システムにおける時間のおくれ(time lag)の問題の一例である、この時間のおくれを少なくするためには、人事交流をレベル相互間で活発にし、授業実践と直接の接触をもっている人々をカリキュラム開発過程に組み入れていくべきだ、との示唆が出された。また、「指導要領」が教授・学習過程に入っていくシステムそのものの分析と、その分析にもとづくシステム設計の重要性の問題も指摘された。

5. おわりに

米国のアトキン教授、スウェーデンのロブグレン氏を迎えたおかげか、第2分科会の討議は、多様な立場と背景をもつ参加者たちが意見は対立させなが

らも、たいへんなごやかな雰囲気のうちに進められることができた。国際セミナーの長所が十分に生かされた討議であったといえる。

その討議の中から生まれた「工学的接近」と「羅生門的接近」、この2つの対比は、日本において、学校、教師、子ども、教授・学習過程の現実にもとづいたカリキュラム開発を進める上で、大きな示唆を与えてくれたように思われる。

8. 米国教育使節団に対して（あいさつ）

昭和 21・3・8

文部大臣 安倍能成

淑女並に諸君

相互扶助の好意と熱情とに燃えて、遙々太平洋の波濤を越えて到着せられた所の、貴国教育界の最高水準を代表せられる諸権威に対して、ここに歓迎の辞を述べますことは、文部大臣たる私の最も光栄とし歓喜とする所であります。この稀有な幸福な機会を利用して、外交的、社会的儀礼の詞でなく、率直にして飾なき心からの詞を交換せんとする私の願は、又各位の諒とせられる所だと信じます。

我々の卓越せる尊敬すべき賓客が此度我国を訪問せられるに至ったのは、世界歴史的事件の摂理的結末の生んだ一つの出来事であります。この事件に於いて不幸にも我国は貴国を敵とし、そうして今や貴国と我が国の間は戦勝国と戦敗国との関係にあります。この関係は正直にいて少くとも我々自身にとって決して好ましい愉快な関係でないことはいふまでもありません。併しこれは我々の戦争の過誤より生じた必然の冷厳な結果でありまして、今更嘆いても及ばぬ事実であります。

その上他方から考へますれば、日本は貴国と此上ない望ましからぬ関係にあると共に又今までになく相接近して居るともいへます。戦争は人類の最も悲しむべき最も厭ふべき事件であると共に、戦争によって国民が一層相近づけられるといふ事実をも看過するわけには参りません。現に我々の国の敗戦の結果、未だ嘗て見ざる程多数の貴国人が我国に来られ、我々は到る処に彼等の姿を見、声を聞き、彼らの考へかたにも生きかたにも触れて居る上、我国の政治も経済も文化も教育も悉く貴国人の管理を受けることになって居ります。それが我々にとって名誉でないことは否定されませんとしても、貴国人との接触がこれによって益々頻繁になり愈々深刻になったことも亦拒むべからざ

る事実であります。現に我々の日々の物質的に精神的な生活は、貴国並に貴国人の影響を離れては考へ得られぬに至りました。さうして、今日かうして各位を迎へるに至ったのも、上述の多くの場合の一つであることは、いふまでもありません。

戦争の終わった時、日本人の或る者は貴国始め聯合國が非常な重圧を以て臨むであらうと考へました。日本には「勝てば官軍、負くればこれ賊」といふ諺があります。勝者の為す所は何事も善とされ、敗者のなす所は何事も皆主張され得ない。即ちこれは最も通俗な意味に於いて **Might is right** の主張であります。勝った聯合國に対して武力なき日本は唯屈服してその命ずる所に従ふ外ないといふ考へ方でありました。又他方戦争中軍国主義の圧迫を受けた自由主義者達は、聯合國を自分達の救世主の如くに考へ、自分達の春が俄かに来たかの如き錯覚に陥り、我国が降伏国なることを忘れて、我国の将来が聯合國の助力によって安易に開かれるかの如く考へました。

我国がこの戦争によって冒した過誤と罪惡とによって、自国と世界とに与へた不幸と犠牲とは、方に改宗者の如き心持を以てこれを悔ひ改めねばなりません。同時に降伏国たる我国の地位を神の与へた試練と考へて、これに堪え、これを凌ぎ、これに打ち勝ち、今日の禍を明日の福とせねばなりません。さうして貴国が戦勝国たるが故に正義と真理とを枉げることなきを信じ、その戦勝国たる重圧が——これは率直にいて我々は感ぜずには居られません——我国に於ける正義と真理との滲透を促進し、我国の社会に存する様々の不正や欠陥、国民の性格や習慣に捉はれる様々の弱点や悪弊を速かに力強く除去する一つの契機となり、又我々の降伏国たる地位の自覚が翻って我國民に謙遜

なる反省と徹底せる自己改善を促す拍車とならんことを念願するものであります。これを要するに我々は戦争によって与へられたる貴国及び貴国民との接触を、我々の努力によって、又貴国側の戦勝国として尚且与へ得べき好意によって、出来得るだけ善い有意味な接触たらしめんとするものであります。

各位の御察しの如く戦敗国たり戦敗国民たることは、苦しい試練であり、困難なる課題であります。同時に敢て失礼を申すれば、よき戦勝国たり戦勝国民たることも仲々困難であります。我々は戦敗国として卑屈ならざらんことを欲すると共に貴国が戦勝国として無用に驕傲ならざるを信ずるものであります。さうして各位の来朝が我々の上の願を充す最上の機会とならんことを切念するものであります。

この悲惨なる敗戦の後、我々は国民を俄かに教育に眼を注ぎ、我国今日の結果が教育の誤と欠陥とに基づき、又日本人としての教養の低きによるといふことを痛感し、今更の如く教育の重大性に気づける有様であります。併し教育が恒久的な困難な事業であるといふ自覚又この教育の重大性を実にする行動や施設に於いては、未だ十分でなく、徒らに不用意に学校を増設することを以て即ち教育の振興などと考へて居る傾もあります。

従来我国の教育には、教育そのものの不完全、不備、誤謬もありましたが、それよりも教育の置かるべき位置についての自覚が乏しく、それが一面からは教育の独立を害し、教育者をして良心と信念とを以てその仕事に従事せしむるを得ず、その時々国家政治の浅近な方便に用ひられるといふ弊を生みました。即ち本来政治を支配すべき教育が却って政治の奴隷となったことであります。又他面右の事情と関聯して、教育が政治や社会の現実生活と遊離しこれに滲透し、これを左右する強い力となり得なかつたことであります。この弊害より見て、アメリカの我国に要望する民主主義化は、教育と教育者との於いて方に最も本質的な正しい意味に

於いて実現されねばならないと信じます。

併し貴国の要望する日本国民生活の民主主義化は、今や非常なジャーナリズムの噪音を伴って全国を風靡するかに見えます。戦争中に重ねられた無理、自由の拘束の反動として国民は極端より極端に走り、思想界は動もすれば真空状態に陥るか若しくはアナーキーの危険に直面して居ります。これは戦争殊に大戦争の後、中にも敗戦国には免れ難い現象ではあります。この事も結局は正しい世界観に基づいた教育の手薄、人格の確立、個性の尊重の欠けたのによるのであって、我国教育の根本的欠陥がここに暴露されたことは否定し難き事実であります。併し日本国民をして普く真に自由の何たるかを覚らしめ、教育をして日本人を真理と平和の使徒たる道に進ましめるには、この敗戦は却て好き天与の機会であったともいへます。否我々は必ずこの機会を無駄にしてはなりません。

降伏後我々はこの意味での日本教育再建の為に日夜努力致して参りました。戦争による疲弊と恐るべき荒廃の事情の下に於いて、克服すべき障碍と解決すべき難問とは山積致して居ります。戦災学校の処理、戦時中に歪められた変態現象の復旧若しくは是正、其他当面の一時的問題以外我国に於いて最も欠けたる社会教育及びその設備たる図書館、博物館、劇場等の貧弱及びその運用の不完全の補強、民衆の知的道徳的啓発、健全なる娯楽の提供等なさるべきことは限りありません。さうして戦後の我国の社会生活、政治生活、経済生活の基調、従ってこれが根幹たるべき教育の基調が民主主義にあるべき所以は、それが単にアメリカによって強要されたるが故でなく、それが天地の公道に根ざし、人間性の本質に基づくからだと思ひます。

正しい民主主義が個人と社会との関聯の正しい自覚に基づくべきは勿論であって、個性の尊重と社会の協同、自由と責任、権利と義務とが離すべからざる関係にある筋合を十分に理

解しないことが、我国の民主主義運動を浅薄な根柢薄きものとし、社会的公民的徳の欠乏を来して居ることは否定出来ません。

この点に於いて我々は先進国たる貴国から学ぶ所の多かるべく、殊にその根本たる教育に於いてその然るを覚えるのであります。従来我国人は動もすれば貴国の皮相をまなび、単にジャズと映画とダラーとの国なるかに考へ、貴国文化の本質について多く知ることがありませんでした。これが我国の今日の不幸なる状態を来した重大なる原因の一つたりしことも又否認めない事実であります。

私は私の尊敬する友人なる前田君の後を受け大臣の職に就いてより僅かに二箇月足らずに過ぎませんが、幸に司令部に於ける貴国の教育部は我々に対して十分なる理解と同情とを持たれ、又始終率直なる忠言と親切なる努力を惜しまれず、我々はこれによって大いに激励され、これに対して衷心感謝の意を表してゐます。我々は各位の来朝が我々の已に有し来たかかかるよき関係の最も重要な一節を形造らんことを念願してやみません。

教育はあらゆる人間の深い生きた精神的文化の然るが如く、普遍的人間的なると同時に極めて個性的なものであります。詳しくいへば、理念に於いて普遍的たると共にその実現に於いては極めて個性的であります。これは人間の最も深き要求たる宗教に於いて最もよく現はれて居ることは各位の御承知の通りであり、人間の性格が普遍性と個別性の解きほごせない最も靈妙な結合たるに基づくのであります。

戦争中我国に於いては極端な国家主義、民族主義が勢力を得ましたが、本当をいへば、最もよき意味に於ける国際的といふことは最もよき意味に於ける国際的といふことと離しては考へられません。これを文化に就いて考へましても、最も独創的な文化は、常に外国文化の刺戟の最も旺盛な所に生れて居ることは各位の御周知のことです。この故に過激国家主義的な文化も教育も、本当の意味に於いて健全

な国民性を養成することはできません。普遍人間的な世界的な教養といふ理念を地盤としてこそ各人の個性も各国民の国民性も始めて健全に成長してゆくものと信じ、この意味に於いて私は今や根本的な方向転換を遂げんとする日本の教育の未来に、日本文化の独特なる開花に対して希望をよせて居るものであります。

之に関して各位の御顧慮を願ひたいのは、戦敗の結果日本が明治の初以来未だかつてない八方塞りの状態に置かれて居ることです。これは我々の過誤に対する一つの責罰として已むを得ざるものであり、我々の向後の平和的努力によって逐次打開されることを信じますが、併しこれが又各位の御助力によって一日も早く実現せられ、日本が自由に世界の書籍を読み、知識に接し、世界の事情を知り、世界を見、世界と交はることが出来、日本の教育がかくして常に世界から刺戟と啓発を受けんことを切に希求します、さうして我々は各位の来朝をも、上に述べた打開の顕著なる一着手たるを信じ、それが更に後に来るものを導き出す強い動力とならんことを念じます。

第二に希望したいことは、民主主義が個性の尊重と人間の平等とを両立せしめんとする如く、一国の文化や教育が国際性と同時に国民性を尊重しなければならぬことは明白なことであります。国民的迷信殊に極端な国家主義的政策に基づいて拵へられた虚構の歴史や神話の非学問的解釈の如きが排斥さるべきは勿論であります。国民の中に生きてゐる伝統の特異性は尊重せられねばなりません。この意味に於いてアメリカが、アメリカ的見地を以て簡単に日本に臨むことのなからんことを願います。

かかる態度で日本が朝鮮や支那に臨んだことが、日本の失敗であったことは各位の御承知のことです。アメリカは戦勝国として日本に対して言はば何事をもなし得る便宜を持って居られます。この位置がアメリカ的或は西洋的特殊性を簡単に日本に強制するに至らざらんことを期待するのは決して不遜な願では

ないと信じます。而もこれは失礼ですが戦勝国民が無意識的意識的に侵し易い過失でありまして、かくしては日本の地についての日本人を真底から動かす本当の教育も出来ず、又文化も成長しがたいと思ふのであります。又日本に来て居られるアメリカ人の中には若い理想主義者があって彼等はアメリカに於いても未だ実現せられない抽象的理想を、日本を実験場として性急に試みんとされる傾きもないではありません。日本人が虚心坦懐にアメリカの与へてくれる勧告を受け、在来の教育に思ひ切って改革を加えると共にその受容が日本人の良心と批判とを以てなされねばならないことは、各位の特に諒とせられる所でありませう。

第三に申し上げたいのは科学的研究の事であります。旧い日本の欠陥が科学にあり、近代日本の最も熱心に求めたのは西洋の科学であります。さうして日本の将来の平和的努力の中軸が科学的研究にあるべきはいふまでもありません。联合国が日本にとって不可能なる、又日本人の望まざる軍事的再起に対する配慮の為に、この日本人の平和的貢献に対する努力の過大に不当に制限せられざらんことは、文教当時者としての私の最も切実なる願であります。

前にも申す如く総て理念に於いて普遍的人間的なるものがその具体的実現に於いて、その民族的性格により、その歴史により、その伝統により、各々特殊なる姿を呈するは、当然の事実であります。されば、各位は滞在中我國民の特徴或は欠点を認識されます時に、その民主主義的教育が貴国に於けると全然同様には行はれ得ないことに気づかれることと存じます。茲に各位に希望したいのは、今日の日本の状態を以て、直に日本の本来の永久な姿と判断せられないこととであります。我々は日本人の現状に対しては各位に誇るどころか実に恥かしい思ひを致しますが、これは長い年月の無理な戦争の結果による窮乏と疲労とによるものでもあり、又戦争中強制的に協力の義務を課せられて而も戦敗の結果それに報いられる所なかった

民衆の権利要求が、過激に流れ、無秩序と混乱とを来して居るのも一面一時的には已むを得ざる自然的必然性でもあります。日本人の過去の文化が国際的でなかったのは、その性格にもよりますが、又国際的接触を受ける機会を恵まれなかったのにもよります。我々は明治の初年以來受容れた西洋文化を更に深く本質的に批判的に受容れることによって、日本文化の将来に於ける世界的国際的進出に対する希望を抛棄しないものであります。

我国が過去に犯した過誤に拘はらず我が教育界に於いて、戦時中と雖も十分力強くはなかったが尚良心的要素が維持せられて居り、その為に教育界の一部が他の全体主義的国家に比較して健全を保持して居た事実、この要素が日本教育の将来の再建に重大な役割を演ずるだらうといふことに就いても、各位の注意を喚起したいと思ひます。

我々は併し決して我々の文化や教育の特異性をその特異性自身の為に固執するものではありません。我々は広く眼を世界に開き、虚心坦懐に欠点を反省し、各位の忠言に傾聴し改むべきものは大胆に改めたいと決心して居ます。我々の眼に閉されていた欠点は、執はざる新来の客のフレッシュな感覚に依り、容易に的確に発見せられることの多々あることを信じます。我々は各位の智慧と経験とに依頼し、冷静な客観的態度を以て我が教育制度やその内容、その実行方法を検討し、永遠の使命を果たすと共に現実の要求を充すべき教育の実質上の改善の端緒を開くことに貢献したいと思ひます。

終りに我々の尊敬すべき賓客の比較的短い滞在が総ての物質的窮乏にも拘はらず我々の誠実なる善意といふ精神的贈り物に依って、出来るだけ快適なものとなり、各位のこの度の歴史的訪問が米日両国の永遠の精神的紐帯の復活と強化とに、更には世界の平和と人類の福祉とに貢献することを切望してやみません。

「歴代文部大臣式辞集」より

木田宏先生ご経歴

大正 11 年 3 月 22 日	広島県生まれ
昭和 18 年 12 月	陸軍応召
昭和 19 年 9 月	京都帝国大学卒業
昭和 21 年 7 月	復員
昭和 21 年 8 月	文部省教科書局・・・新しい教科書制度へ(国定教科書から検定教科書, 教科書の選定, 学習指導要領)
	「教科書発行に関する臨時措置法」(昭和 23 年 7 月)の制定に関与
	木田宏(昭和 24 年), 新教育と教科書制度, 実業教科書株式会社
	木田宏・西村巖(昭和 22 年), 青少年用新憲法読本, 教育新聞社
	文部省(昭和 22 年), あたらしい憲法のはなし, 実業教科書株式会社
	文部省, 民主主義 上(昭和 23 年), 民主主義 下(昭和 24 年), 教育図書株式会社
昭和 24 年 3 月	千葉県教育委員会管理課長
昭和 25 年 5 月	管理財政課長
昭和 25 年 11 月	文部省調査普及局地方連絡課
昭和 27 年 8 月	初等中等教育局地方課
昭和 29 年 3 月	社会教育局視聴覚教育課長
昭和 30 年 9 月	初等中等教育局地方課長
	現在の教育委員会の制度の構成
	木田宏(昭和 31 年 6 月), 地方教育行政の組織及び運営に関する法律, 第一法規出版
昭和 35 年 1 月	文部省大臣官房総務課長
昭和 39 年 7 月	日本ユネスコ国内委員会事務局次長
昭和 40 年 7 月	文部省大学学術局審議官
昭和 41 年 7 月	社会教育局長
昭和 44 年 1 月	体育局長
昭和 46 年 6 月	大学学術局長
昭和 49 年 6 月	学術国際局長
昭和 51 年 6 月	文部事務次官
昭和 53 年 7 月	国立教育研究所長
昭和 60 年 4 月	日本学術振興会理事長
昭和 62 年 10 月	(学)独協学園理事長(～平成 3 年 8 月)
平成 5 年 4 月	(財)第二国立劇場運営財団理事長
平成 7 年 4 月	(財)新国立劇場運営財団理事長
平成 11 年 7 月	(財)新国立劇場運営財団顧問
平成 17 年 6 月 27 日	永眠(享年 83 歳)

審議会等の委員・役員等

日本ユネスコ国内委員会委員, 海外移住審議会委員, 経済審議会臨時委員, 国民生活審議会臨時委員, 臨時教育審議会専門委員, 学術審議会委員

(財)松下視聴覚教育研究財団理事長, (財)ベルマーク教育助成財団理事長, (財)教育設備助成会理事長, (財)浩志会理事長, 日本教育情報学会会長, (財)日本臨床心理士資格認定協会会頭, 国立国語研究所評議員会長

木田宏先生主要著書リスト

(注)本リストは、木田先生ご本人が作成されたものです。

青少年用 新憲法讀本(木田宏・西村巖共著)	昭 22(1947)年 1 月	教育新聞社
新教育と教科書制度	昭 24(1949)年 1 月	実業教科書
逐条解説 地方教育行政の組織及び運営に関する法律	昭 31(1956)年 7 月	第一法規出版
学校の緊急事態 措置・責任(共著)	昭 29(1954)年	日本出版
緊急事態と責任 (木田宏 等)		
教育行政法	昭 32(1957)年 5 月	良書普及会
新版 教育行政法	昭 58(1983)年 8 月	
教育法規辞典(共編)(山内一夫, 木田宏, 安嶋弥)	昭 36(1961)年	学陽書房
学校管理(安達健二編)	昭 36(1961)年	学陽書房
教職員の人事管理		
学校事故の法律相談(監修)	昭 37(1962)年 6 月	学陽書房
(俵正市, 植木浩, 古村澄一, 七田基弘)		
旧教育委員会法の下における地方教育行政運営の沿革	昭 37(1962)年 6 月	学陽書房
文部省地方課		
教育計画(訳)(ユネスコ編)	昭 42(1967)年	第一法規出版
高等教育の拡大(IDE 教育資料第 40 集)	昭 43(1968)年 3 月	民主教育協会
これからの大学院(監訳)(E.ウオルターズ編)	昭 44(1969)年 9 月	東京大学出版会
世界の大学問題	昭 44(1969)年	東京大学出版会
知識産業(監訳)(F.マッハルプ著)(高橋達男, 木田宏)	昭 44(1969)年	産業能率短期大学出版部
文教の課題に向けて	昭 53(1978)年 2 月	第一法規出版
教育の国際化と行政施策	昭 53(1978)年 10 月	協同出版
講座: 教育行政 第 6 卷		
教育の国際化と教育行政		
教育の幻想(監訳)(F.マッハルプ著)	昭 54(1979)年 1 月	ぎょうせい
世界秩序 第三の試み(訳)(H.クリーブランド著)	昭 55(1980)年 7 月	サイマル出版会
戦後教育の展開と課題	昭 56(1981)年 7 月	教育開発研究所
教育行政(編著)(木田宏ほか)	昭 57(1982)年 4 月	有信堂高文社
日本とドイツの継続教育(共編)	昭 60(1985)年 9 月	愛育出版
日独シンポジウム報告書(木田宏, H.ベッカー)		
教育読本(共編)(木田宏, 市川昭午)	昭 61(1986)年 4 月	東洋経済新報社
証言 戦後の文教政策(監修)	昭 62(1987)年 8 月	第一法規出版
現代教育問題セミナー	昭 63(1988)年 10 月	第一法規出版
第 1 卷 教育理念(共編)(木田宏, 中島直忠)		
生涯学習時代と日本の教育	平成元(1989)年 11 月	第一法規出版
大学への期待	平成 3(1991)年 3 月	サイマル出版会
日本人の国際化にみる特質(共著)(祖父江孝男, 木田宏)	平成 3(1991)年 9 月	統計研究会
母性豊かに木田小枝子追悼集(編著)	平成 5(1993)年 7 月	新世書房
学習社会の大学	平成 7(1995)年 10 月	玉川大学出版部

木田文庫とオーラルヒストリー

岐阜女子大学図書館では、元文部事務次官故木田宏先生からご寄贈いただいた教育資料を整理し「木田文庫」として一般に公開しています。

木田先生は、昭和 21 年（1946）に文部省（現文部科学省）に入省され、以後生涯に渡って戦後の教育及び文部行政に携わってこられました。その間に、教科書及び教科書制度、教育委員会制度に関われ、多くの教育関係資料を残されました。これらは戦後の教育を考える上での基礎的かつ貴重な資料です。これらの資料は、木田先生及びご家族のご厚意により、平成 16 年（2004）岐阜女子大学に寄贈されました。岐阜女子大学ではこれらご寄贈いただきました 10,272 冊を「木田文庫」として整備しています。

「木田文庫」の整備にあたっては、“原型保存”、“原秩序尊重”に則り、木田先生のご自宅書庫の書棚ごとに番号を付与し、その番号ごとに収集、目録化、配架いたしました。これにより、木田先生が管理されていた書庫について、どのような内容でまとめ、分類されていたかを把握することができます。



オーラルヒストリー収録の様子（平成 16 年 6 月・岐阜女子大学）

「木田文庫」の整備に先立つこと 10 年あまり、木田教育資料の収集は岐阜大学において始められました。そして文献整理にあわせて、戦後の教科書制度や教育委員会制度について直接木田先生からお話を聞く会が開催されました。平成 7 年（1995）11 月のことです。この会は以後平成 10 年（1998）まで 5 回に渡って開催されました。その後平成 11 年（1999）からは場所を岐阜女子大学に移し、平成 16 年（2004）までオーラルヒストリーの記録を行いました。こうして記録された木田先生のオーラルヒストリーのうち岐阜大学で記録された部分は『木田宏教育資料』第 1 巻～第 5 巻に収録され、平成 16 年の部分は「木田宏オーラルヒストリー」デジタルアーカイブとしてまとめられた後、当時の文部省大臣官房と松下教育研究財団の依頼を受け、DVD の製作と提供を行いました。また、木田宏教育資料は教材として岐阜女子大学で利用するとともに、一部をインターネットで公開しています。

この冊子には、木田先生が残された貴重な教育関係資料の中から特に戦後の教科書及び教科書制度に関する記述を抜粋して掲載させていただきました。

岐阜女子大学大学院

文化創造学研究科長 三宅 茜巳

木田宏先生の証言より

戦後の教科書と教育の課題

～「教科書を教える」から「教科書で教える」（新教育と教科書制度）～

発行日 平成 26 年 5 月 18 日

編集 後藤忠彦（岐阜女子大学 学長）

生田孝至（岐阜女子大学 図書館長）

松川禮子（岐阜県教育委員会 教育長）

発行所 岐阜市明德町 10 番地 杉山ビル 4F （〒500-8813）

発行者 岐阜女子大学 大学院文化創造学研究科

研究科長 三宅茜巳

印刷所 （有）青山印刷 岐阜市霞町 2-14 TEL 058（251）4053