

特集「人間と社会」

日本の教育改革 ～明治・昭和・平成に見る～

木村和夫

この資料は、平成16年度 市民大学「ト
ラム」豊橋創造大学短期大学部連携講座の
うち第1回（平成16年6月12日土14：00
～15：30）「日本の教育改革～明治・昭和・
平成に見る～」と題して講義を行った内容
の紹介である。

講義は、豊橋創造大学A21教室にて大型
液晶プロジェクタを使用して行い、その際
利用した教材（受講者にも配布）の一部を
掲載して、講義の概略をまとめたものであ
る。

I 日本の精神的風土

古く日本人を日本人として特徴づけてき
たバックグラウンド……それを精神的風土
と呼ぶならば、それは一体なんであろう
か？一つの私見をのべてみたい。

● ● ● | 綜芸種智院

828年空海が京都九条の藤原
三友の旧宅を貰い上げて建て
たわが国最初の普通教育機関

庶民の子弟に**仏教**と**儒教**を教授
空海の死後まもなく衰亡

9世紀初頭、僧・空海が京都にわが国最
初の普通教育機関と言われる「綜芸種智

院」を開き、庶民の子弟を対象として仏教
と儒教を伝授したと言われている。そのこ
とから見ても当時の庶民の生活の精神的な
糧となっていたものが仏教や儒教に依拠し
ていたものと考えられる。

庶民が仏教や儒教から何を教えられたか
というよりも、むしろ主体的に仏教や儒教
から学びとったものを骨となし、肉とな
し、そしてそれを日常生活の精神的な抛り
所として、モラル化していったというとら
え方をしたほうが妥当と思われる。

一体、当時の人々は仏教や儒教から具体
的にどんな精神を学びとって来たのであろ
うか？

● ● ● | 仏教や儒教から何を学びとったか

仏教・・・恩
儒教・・・義

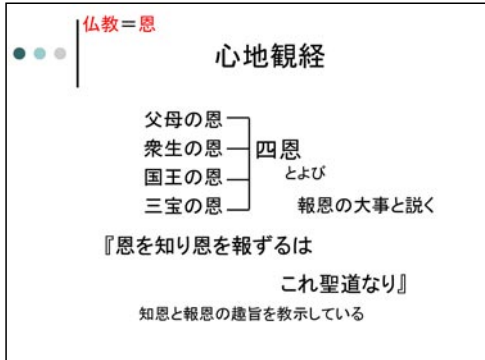
恩 = ①いつくしみ(慈しみ) ②めぐみ(恵み)

義 = ①れにかなった動作
②道 (a)人のなすべき正しい道
(b)君臣の間の正しい道徳
(c)公共のためまた正義のために
行動すること

新釈漢和辞典(明治院)ヨリ

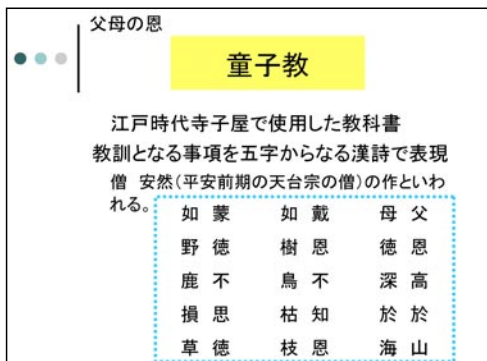
それは凝縮して言えば、慈しみの心・恵
みの心を基盤にした「恩」の精神構造を仏
教から学びとり、体の一部として骨肉化し
て来たと考えられる。同様にして中国春秋
の時代に論語で有名な孔子によってうち立
てられた儒教くそれは儒学として中国の代

表的な哲学・思想として近隣アジア諸国に伝播した.) から、人のなすべき正しい道、公共のためまた正義のために行動すると言う「義」の精神を日常の生活の中に培って来たと考えられる。



仏教の「恩」の世界について言えば、経典『心地観経』に、父母の恩を始めとする「四恩」と呼ぶ四つの恩を掲げ、それを報恩の大事と説き、「恩を知り、恩を報ずるは、これ聖道なり。」として知恩と報恩の趣旨を教示している。

また江戸時代に広く寺子屋で教科書として或いは児童用教訓書として使用されたという『童子教』〈平安前期、天台宗の僧・安然の作と言われる。〉や『実語教』〈弘法大師の作と伝えられる。〉などには「父ノ恩、山ヨリ高く、母ノ徳、海ヨリ深シ。恩ヲ戴キテ、恩ヲ知ラヌハ、樹ノ鳥、枝ヲ枯ラスガ如シ。」と言った表現で恩の精神を



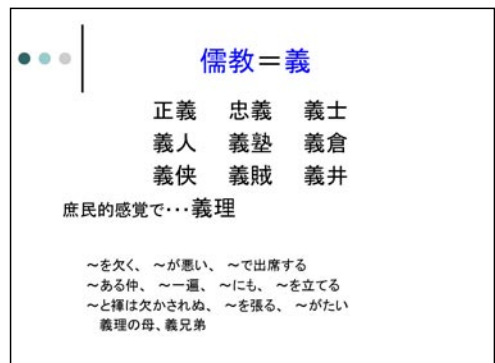
子供のうちから教化していったことを窺うことができる。

また仏教の因果観・無常観を基調として書かれたと言う『平家物語』には、「恩をしるを人とはいふぞ、恩をしらぬをちく生とこそいへ。」といった表現がある。

報恩の仏教的行事としての「お盆・彼岸詣で」は、現在にも生き続ける伝統的な祭事である。

「恩にきる・恩をうる・恩返し」と言った当時の庶民の日常語に見られるように、仏教的な恩のモラルが生活の中に溶け込んでいったと思われる。日本人を、日本人として特徴づける一つの精神的バックボーンとして形成され、それを代表する道徳的徳目ともなったと言える。

一方、儒教から民衆が学びとって生活化したものとして義の精神が上げられる。義は一般的には、物事の正当な筋道、人のなすべき正しい道、利害をすてて条理に従い公共のためまた正義のために行動すること、或いは礼にかなった動作をすると言った意味に理解されている。



「義は天下の制なり(礼記)」、「義は人の路なり(孟子)」、「義を見てせざるは、勇なきなり(論語)」、また「義を以て事を制す(書経)」と言った表現は儒教哲学の根幹をなす処と言える。こうした精神は、公平・

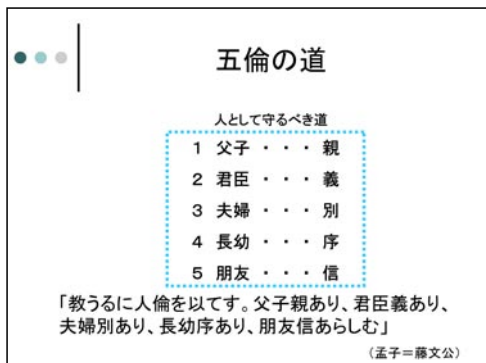
公正な社会を維持する正義として生活の中に取り込まれていった。

儒教（儒学）における義の精神は、当時の支配階級である武士層に、君臣の道、忠義の道として道徳的教義として教化されて来た。

一方庶民には、この義の理念の受けとめ方は、義理・人情の義理と言った独自の感覚で日常生活の中でのモラルとして教化、吸収されていったと言える。

義理について「広辞苑」は、①物事の正しい筋道。道理。②略 ③（儒教で説く）人のふみ行うべき正しい道。④特に江戸時代以後、人が他に対して、交際上の色々な関係から、いやでも務めなければならない行為や物事。体面。面目。情誼。「——人情」「——を欠く」「——が悪い」「——で出席する」といった解説をしている。義理ある仲、義理一遍、義理にも、義理と禪かかさね、義理を立てる、義理を張る、義理がたい……等々の言葉の存在は、まさに庶民の間に浸透し根づいた義の精神のモラル化と言える。

儒教では、「五倫の道」として、人として守るべき五つの道を説き、道徳的な徳目として、当時の日常生活の社会的秩序の根幹としていた。



いずれにしても、仏教や儒教の伝播は、

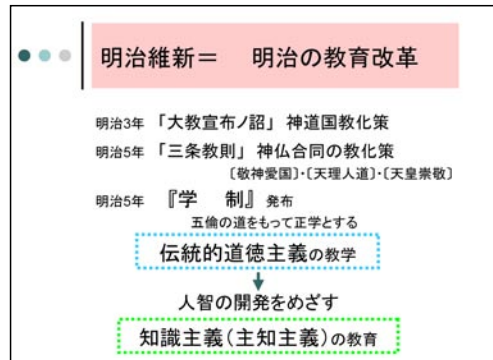
当時の日本人が彼らなりに、それを咀嚼し、精神生活に根強く定着化していったと言える。

このことは、仏教から体得した恩の精神世界と、儒教から学びとった義の精神世界を二大支柱として、日本人の日本人たる精神的特徴として形成する役割を果たしたと評してよいではないか。

II 明治の教育改革

慶応3年、将軍徳川慶喜の大政奉還から、同年12月、明治天皇の王政復古宣言を経て同4年江戸幕府が倒壊した。明治新政府成立によって、日本は実質的に、封建制から、資本制に転換し近代日本の基礎固めをした。

無血革命と言ってもよい明治維新の大変革は、当然文教政策の上でも大きな変革をもたらすこととなった。



明治5年、新政府は「学制」を発布した。文明開化の名のもとに欧米列強の教育制度をモデルにし、旧弊を破き、近代的な教育制度を樹立することを施策の中心とした。

その目標は知識主義の原則に立って、教育の個人的利益は、即ち立身出世のためであるとし、かつ近代化した教育を国家富強の条件としたのである。

江戸末期まで長年続いた「五倫の道」をもって正学とした伝統的道德主義の教学から、人智の開発を目指す知識主義＝主知主義＝教育への一大転換であったと言える。

言い換えれば、寺子屋制度から近代の学校制度への転換とも言える。

「学制」に見られる基本的理念とともに、その制度面について見ると、全国を8大学区に分け学区毎に大学を一つ置き、更に中・小学区に細分し、一小学区毎に一校の小学校を設け、総数全国で53,760校とする数を掲げている。ちなみに平成15年5月1日現在の文部科学省の学校基本調査によると、全国の小学校数は23,633校である。この数字の対比から見ても、新政府の教育に対する意気込みを感じることが出来る。

いずれにしても「学制」の目指す所は、従来の身分的な教育制度を廃し、全国民の就学を目標として、実学思想に基づく、個人の立身出世の理念を表明したものである。

しかしこの制度は、過重な財政負担と教育内容の国民生活との乖離などあって、明治12年の教育令公布に伴ない廃止となった。

維新の改革で経済体制は封建制から資本制への大転換がなされ、併せて教育の分野では、仏教教学や、宗教かつ学問でもある儒教・儒学を中心とした、かつての道德教育中心の伝統的教学から、知識中心主義の教学へと転換した。

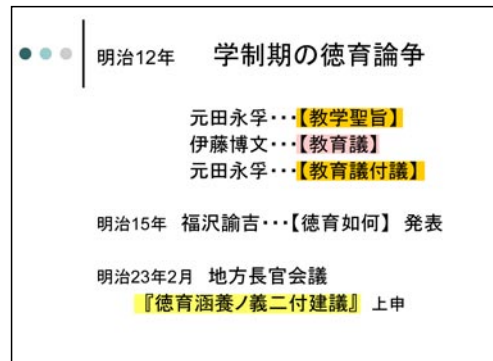
別の面から考察するなら、宗教と教育とが不離一体であった伝統的教学から、宗教と教育が、それぞれ分離独立した教育体制への転換でもあった。

宗教的情操を培った伝統的教学から、近

代の学校は、それとは別の知識主義教育に力点が置かれたとも言える。

明治10年代になると、旧守派とも言える儒学者や宗教家達から、新制度下の教育に対する批判が噴出した。

維新よる社会構造の大変革は、当然ながら国民の意識構造の変化となって現われた。ある者は、現在の人心の錯乱は新しい教育の必然の結果と批判し、又ある者は、学制施行後日が浅く、その精神がまだ充分徹底していない結果と弁護するなどは、ある意味で社会の構造変化に伴う必然的な現象であったかとも言える。



当時、明治天皇の侍講であった儒学者「元田永孚」は開明派官僚達によって進められる新しい教育に対する批判者の代表的人物であった。元田永孚は、明治天皇の側近として、儒学主義思想に基づく天皇中心の教育体制確立に尽力し、天皇制公教育の基本理念の形成に重要な役割を果たした人物であった。

明治12年夏、元田は天皇の意向をうけて【教学聖旨】を起草し、新体制下の教育とそれに伴う社会的不安と人心の乱れを痛烈に批判した。

この聖旨に対して、同年9月当時内務卿であった「伊藤博文」は、ブレーンの「井上毅」と図って答議としての【教育議】を

上奏した。これは元田起草の聖旨に対する反駁書であった。

その内容は、指摘する社会不安と人心の乱れは、維新による社会状況の変動に伴う必然的結果であり、教育に速効を求めるべきでないことを説き、元田の主張する儒教主義的道德教育の復活に反論したものであった。

この伊藤博文の反駁書に対し、元田は重ねて【教育議附議】をしたため、6項目にわたって教育議を批判し、儒教主義的教育観を反復強調した。

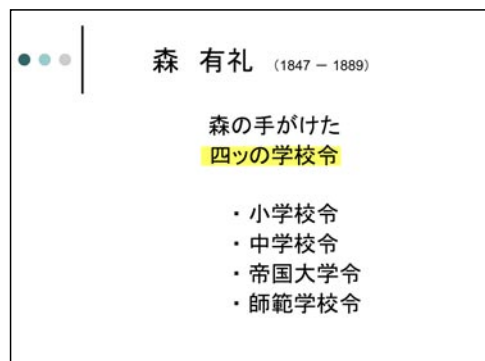
こうした一連の教育・徳育論争を契機に、時の文教政策は、開明主義の原則、即ち主知主義的教育政策を継続しながら、道德教育＝修身教育の振興を図っていった。

明治5年の学制下における小学校の教科の中で、伝統的教学の中心であった道德は、下等小学校の第6番目の科目に「修身」として位置づけたに過ぎなかった。しかし明治13年の教育令改正において「修身」を教科の筆頭に格上げした。その後も「修身」の授業時数を増やすなどの施策をとった。元田も、その後、勅撰修身書「幼学綱要」を著し、それを一般に頒布し、道德教育の儒教主義化に努力を傾けた。

こうした守旧派の動向に対し、開明派の知識人の中には反発する者もいた。中でも「福沢諭吉」は、明治15年時事新報において、時代錯誤的な儒教主義教育を批判し「徳育如何」を著し、世に問うた。

明治18年、第1次伊藤博文内閣が成立しドイツ国権主義の憲政を手本に、天皇制国家の体制化が進んだ。総理大臣伊藤博文は、初代内閣の文部大臣に同志「森 有礼」を任命し、国家主義的な国民教育制度の樹立を手がけさせた。森が着手した四つの学

校令（小学校令・中学校令・帝国大学令・師範学校令）は教育を国家目的に奉仕させる体制を構築するのに貢献をした。



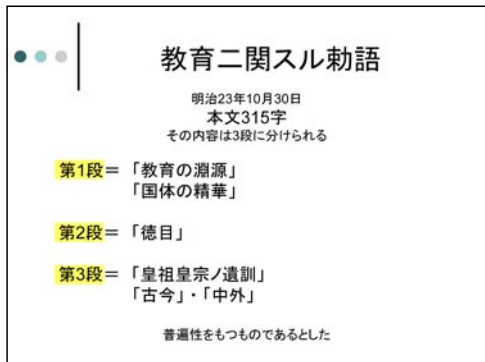
森有礼の構築した国家的教育制度の理念・内容を補填するものとして、【教育ニ関スル勅語】が制定されることとなった。

主権者である天皇の名において勅語が制定される背景の一つには、維新以後の教育の動きと人心の状況を見る中で、何らかの確固たる指針を示す必要があったものと思われる。

その直接的な誘因になったのが、明治23年地方長官会議において、各府県知事総代であった東京府知事名で『徳育涵養ノ義ニ付建議』として、文部大臣に提出したことである。

この建議の書き出しは、「普通教育ノ要ハ、主トシテ国民タルノ徳性ヲ涵養シ、普通ノ知識芸術ヲ修メシムルニ在リ。然ルニ現行ノ学制ニ依レバ、智育ヲ主トシテ専ラ芸術知識ノミヲ進ムルコトヲ勉メ、徳育ノ一点ニ於イテハ全ク欠クル所アルガ如シ。」に始まり、更に後半で「且師範学校ヨリ中小学校ニ至ルマデ其倫理修身ノ学科時間ヲ増シ、盛ニ徳育ヲ興スベシ。然ルトキハ、冀クハ今日猶狂瀾頽波ノ勢ヲ挽回シテ我国固有ノ元氣ヲ維持スルコトヲ得ベシ。……………」と論じ、昨今の人心の状況を報

告し政府にその対策を要望建議したものである。【教育ニ関スル勅語】は、この建議を契機として、最終的には、元田永孚の意見と修文を加え、国体の粹美を説き、それを教育の淵源とする井上毅の案が取り入れられ、天皇に上程された。そして、明治23年10月30日、勅語として発布されたのである。



教育勅語は、本文315字からなり、その内容は、第一段でわが国の「教育ノ淵源」としての国体の精華を説き、第二段で「父母ニ孝ニ 兄弟ニ友ニ 夫婦相和シ 朋友相信ジ……」と言った国民の実践すべき徳目が列挙されている。そして終わりの第三段は、前段で示した内容は皇祖皇宗の遺訓であって、このことは時代を超えて、かつ国の内外を通して普遍性を持つものであると説いている。

教育勅語の発布後、文部省は「小学校修身教科用図書検定標準」を定めたり、その後、修身を始め、国語・地歴など国体にかかわる教科書の著作権を掌握し、国定教科書の発行制度を確立した。

明治5年学制の施行以後、近代の学校制度が確立し、教育内容の面でも国家が国定教科書を通して、道徳の教師として君臨することとなった。儒学者元田永孚の目指した儒教主義の国教化はならなかったが、そ

れに代わって国家主義の国教化が進んでいったと言える。

教育の基本を示した教育勅語は、その後、明治・大正を通じ昭和の第二次世界大戦終了まで、日本の教育の根幹として、学校の現場に強く浸透していった。

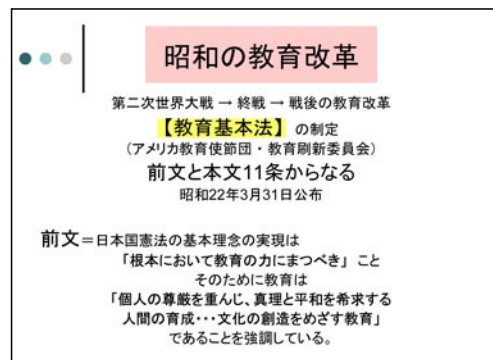
Ⅲ 昭和の教育改革

第二次世界大戦による日本の敗戦は、明治維新による教育改革に並ぶ教育の大改革を迎える契機となった。

帝国憲法に代わって、新しい日本国憲法のもとで衆・参両議院は、旧憲法下の教育勅語による教育体制に対し、「勅語の根本理念が主権在君並びに神話的国家観に基いている事実は、明らかに基本的人権を損い、且つ国際信義に対して疑点を残すものとなる。」として勅語の排除・失効に関する決議を行った。

占領下の日本に、連合国最高司令官の要請を受けてアメリカ教育使節団が派遣された。

その報告書は、自由主義・民主主義を基調とする、日本の民主的教育改革の方向と内容を示すものであった。教育の地方分権と住民参加、単線型の「六・三・三」制の学校体系、教育の機会均等と男女共学、成



人教育の重視等の理念は、「教育刷新委員会」の審議を経て昭和の教育改革として結実した。

これに基づいて『教育基本法』や『学校教育法』など、今日の教育法制の根幹をなす法律が制定された。六・三制の実施、社会科の新設、教育委員会制度の発足等、戦後の新教育の体制づくりが進められた。

明治・大正、そして昭和20年の第二次世界大戦終了までの教育を支配した【教育勅語】に代って、教育に関する根本法として、準憲法的性格を持たせた新しい【教育基本法】が成立した。

教育基本法の前文は、日本国憲法における民主主義および平和主義の理念の実現は教育の力にまつべきものであり、その教育は、また個人の人格性の尊重を前提として行われなければならないことをうたっている。その意味では教育宣言としての性格を持っているとも言える。

また明治憲法下では、教育制度、教育内容は、法律でなく勅令や勅語に基づいて定めた、所謂勅令主義であった。しかし日本国憲法の下では、教育制度等は国民の意志に基づき法律に則って施行される、法律主義に転じたことになる。即ち教育勅語が、天皇の詔勅により皇国的道徳を臣民に示して、その遵守を教化しようとするのに対し

て、教育基本法は教育の根本理念を国民に示すのみならず公権力を持つ国に対して提示し、その遵守を求めている。このような変化は、勅令主義から法律主義への差異を示す最も特徴的なことと言える。

教育基本法第1条（教育の目的）は前文に示す教育の根本理念と不離一体のものとして、教育の目的を宣言したものである。戦前は教育勅語のもとで「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」と言った徳目を強調し、皇国主義天皇制教育が図られて、ついには軍国主義並びに極端な国家主義の教育が行われるに至った。

本法第1条（教育の目的）はこの反省に立って、「教育は、人格の完成を目指し、……」と冒頭に個人主義の原理を基本において教育の目的を定めた所に特色がある。

こうして出来た教育基本法を核に、学校の現場、特に小中高等学校においては、文部省の作成する「学習指導要領」によって、教育課程と内容が示され、教科書編集や教材作製等の指針としての基準的役割を果たしている。昭和22年に「学習指導要領・一般編（試案）」として刊行されたのを最初に、その後改訂が重ねられた。特に昭和33年の改訂から「文部省告示」として官報に掲載されるようになって、学習指導要領の法的拘束力が論議の焦点になった。いずれにしても「試案」から「告示」への転換は、教育内容への国家的基準性が文部省から強調されるようになったことは否定できない。

昭和33年の小中学校を中心とした学習指導要領の全面改訂は、「道徳」の特設を始め、「試案」から「告示」への転換などによって、戦後の教育課程の性格に重要な

● ● ●

教育基本法

第1条 （教育の目的）

教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、**真理と正義**を愛し、**個人の価値**をたつとび、**勤労と責任**を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。

転機をもたらした。戦前の「修身」教育の否定によって、戦後はそれに代わる教科はなく、道徳的指導は、「社会科」を中心とした、あらゆる教科の中で実施するとした全面主義的教育のスタイルをとっていた。33年改訂の「道徳」の特設は、その意味でも大きな転機であったと言える。

その後、教育課程審議会の答申を通し、ほぼ10年を周期に改訂が行われた。その間、「教育内容の高度化」＝（詰込み主義の教育・偏差値教育の助長として問題化）、「高校教育の多様化」＝（総合制・小学区制・男女共学と言った高校三原則の崩壊）、或いは習熟度別学級編成、「国旗・国歌の明示」、「ゆとり教育」＝（学校五日制の導入）等が示された。戦後の改革による日本の教育は、ほぼ60年がたとうとしている。現状を見る時、様々な教育問題を抱え、教育の根本法である教育基本法の改正論議が、各界各層から彷彿として提言されるようになった。

IV 平成の教育改革？

不登校、いじめ、校内暴力、学級崩壊、非行の低年齢化・凶悪化、学力低下、働かない、働けない若者の増加等々、深刻な諸問題が存在するのが現状である。

こうした現状認識にたって、戦後の教育を担ってきた教育基本法の見直し論議がここ数年急速に高まって来た。見直し論は、はやくからあったが、平成15年3月20日中央教育審議会が、「教育基本法改正」の答申を出すことによって、一層賛否の論議が高まっている。

昭和41年秋に発表された「期待される人間像」を主査として答申し、日本を愛し、

時代と対峙した、かの高坂正顕、当時東京学芸大学学長は、三男・高坂節三氏の著「昭和の宿命をみつめた眼」に、次のように記載されている。

【占領下に作られた教育基本法は「人格の完成」や「教育の機会均等」など世界共通の普遍的教育理念をうたっている。その限りにおいては非の打ちようがないのであるが、父が「蒸留水」と呼んだ如く、世界共通の普遍的なものであっても、日本人の立場、日本人のあり方については、一切コメントすることができず、……（以下略）】と著されている。

このことから見ても、教育基本法が「蒸留水」と呼ばれたり、日本人の立場、日本人のあり方の記載が欠け、無国籍であると言う評価・批判がなされてきた。

勿論、「期待される人間像」が発表される背景には、1950年代以降の警察予備隊から自衛隊の成立に至る前後から、折りにふれて、政府はくりかえし「愛国心」や「国家への忠誠心」などの必要性を強調し続けてきた。

当時の日本は、経済大国を目指すことが社会的な目標であったが、その一方で国民が日本人としてどのようにあるべきかについての共通認識や価値観が、憲法や教育基本法に明示されていなかった。そうした不備を補うような形で「期待される人間像」が答申されたとも言える。しかし「期待される人間像」は、当時の社会的風潮もあって、上からの押し付け人間像だと色々批判もあり、国民的コンセンサスを得るに至らず、先の、高坂節三教授・経済同友会幹事の「線香花火のように消えてしまった。」と言う結果となった。

教育基本法改正論議の高まりは、戦後教

育の反省を踏まえ、昨今の学校荒廃、家庭の教育力低下、相次ぐ非行の低年齢化、凶悪犯罪の増加による社会治安の低下等、一般的に日本人の規範意識・道徳心・自律心の欠如が指摘・問題視され、「日本人らしさ」を求める動きとして出てきた。

今回の中央教育審議会の、「教育基本法改正」答申（正式名称は《新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について》）の骨子は、冒頭に「教育の現状と課題」の中で上述と同様の問題点を指摘し「21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成」を目指し、新たな理念として、

- (1) 個人の自己実現と個性・能力、創造性の涵養。
- (2) 感性、自然や環境とのかかわりの重視。
- (3) 社会の形成に主体的に参画する「公共」の精神、道徳心、自律心の涵養。
- (4) 日本の伝統・文化の尊重、郷土や国を愛する心と国際社会の一員としての意識の涵養。
- (5) 生涯学習の理念。
- (6) 時代や社会の変化の対応。
- (7) 職業生活との関連の明確化。
- (8) 男女共同参画社会への寄与。

と言った事を掲げ、これを前文もしくは各

条文に規定するよう提案している。

特に、

- ◆学校の役割について、知・徳・体の調和のとれた教育を行うことなどを規定する。
- ◆教員が、研究と修養に励み、資質向上を図る必要性について規定する。
- ◆家庭は、子供の教育に第一義的責任があることを踏まえ、家庭教育の役割について規定する。
- ◆国家・社会の諸問題の解決に主体的にかかわる意識や態度を涵養することを規定する。
- ◆宗教に関する寛容の態度や知識、宗教の持つ意義を尊重することが重要であることを規定する。

と言った具体的な事項にまで踏み込んだ提言がなされているのが、今回答申の特徴と言える。

この答申が、平成15年3月20日に発表されると、数日後、各新聞社から賛否両論の社説や論説が出た。「教育基本法 答申生かし改正案の提出を急げ（Y社）」、「教育基本法改正 大筋で評価できる答申だ（S社）」、「混迷打破する教育基本法を（N社）」とそれぞれ答申を評価する社や、「教育基本法 改正は喫緊の課題ではない（M社）」、「教育基本法 改正論議は不毛だ（A社）」と批判する社など、国民的論議の対象となった。

この答申は、平成13年11月26日、文部科学大臣が、教育基本法の全面改正について、中央教育審議会に諮問したものに対する回答であった。

思えば教育基本法は、戦前の国家主義的な教育への反省から民主的で平和的な社会

●●●

平成の教育新法・・・？

平成15年3月20日
中央教育審議会
「教育基本法」の見直し 答申

骨子

- ・「公共」の精神、道徳心の涵養
- ・日本の伝統・文化の尊重
- ・郷土や国を愛する心
- ・宗教教育の重視

等々

の基礎を築く教育を志向して、昭和22年に制定され、戦後教育の理念的な柱となって来た。

平成12年末、時の首相の私的諮問機関であった「教育改革国民会議」が、最終報告書の中で、「教育基本法見直し」を提言したのを受けて、答申は「国家、社会の形成者として必要な資質の育成」を理念とする提言をしたものと言える。

もしこの方向で改正されるならば、戦後教育の大きな転換となり、まさに明治維新の教育改革、第二次世界大戦後の教育改革に次ぐ平成の教育改革となる可能性がある。

以上

2004年度市民大学トラム『豊橋市教育委員会連携講座』講義録

講義日 2004. 6. 12