

『就実教育実践研究』第9巻 抜刷
就実教育実践研究センター 2016年3月31日 発行

戦後の『学習指導要領』改訂が公立義務教育学校に
与えた影響の検討
— 教育課程と学歴意識が生徒指導とキャリア教育に
与えた課題の検討 —

Japanese Curriculum of Compulsory Education after WW II.

高 木 亮

戦後の『学習指導要領』改訂が公立義務教育学校に 与えた影響の検討

— 教育課程と学歴意識が生徒指導とキャリア教育に 与えた課題の検討 —

高木亮 (初等教育学科)

Japanese Curriculum of Compulsory Education after WW II .

Ryou TAKAGI (Department of Elementary Education)

要旨

本稿は戦後の日本の教師の職務であり学校教育の実態や使命がどのように変遷したかを検討する。特に進学率などが大きく上昇しつつ、生徒指導上の問題が登場する直前である昭和40年代～50年代に注目し議論を行うこととした。特に『学習指導要領』改訂と学歴および“学校歴”観が生徒指導をはじめとした学校や教師のありように影響を与えたのではないかとの仮説提示を試みる。その上でこれらの課題にキャリア教育が持つ可能性を論じた。

キーワード

戦後教育史, 学習指導要領, 学歴と学校歴, 生徒指導問題, キャリア教育

1. はじめに

北神・高木(2007)は終戦から高度経済成長までの学校観と教師の変化を概観し、その上で教師の多忙と多忙感の変遷を説明しようと試みている。そこでは、学校教育全体が量的拡張の時代から少しずつ質的拡張が期待されるという社会的期待の変化と葛藤を整理している。しかし、この論点では教育課程や学歴などの問題について十分な検討をしきれなかった。そこで本稿ではこれらの課題と昭和50年代中盤の生徒指導問題が生じた前史を議論し学校観や教職、さらに現在注目されている児童生徒のキャリア教育の課題を整理したい。

2. 昭和40年代までの学習観と教育課程

(1) 学習観と学歴観が“牧歌的”であった時代の学校の教育課程

教育課程(教育活動の計画)について終戦から高度経済成長の終焉期までの期間について注目して概観していこう。教科書や授業は当然明治期より存在したものの、今のような『学習指導要領』をミニマムスタンダードとした体系的な枠組みはこのころはまだ未形成

であった。例えば、昭和26年改訂の『学習指導要領』では授業時間数は無く、パーセント表示で授業数の幅を例示していた。さらにこのころは教科以外の授業時間は体験活動を重視した時代にもかかわらず明示がなされていない。また、昭和36年の『学習指導要領』改訂で道徳が登場するが、ここでも体験活動（特別活動や学校行事）とともに時間数は示されておらず、領域における時間数が整備されるのは昭和52年改訂の『学習指導要領』を待たねばならない。ちょうど『学習指導要領』の法的位置づけが確認された昭和51年の旭川学力調査事件最高裁判所判決と時期的に重なるように、学校で行われている授業時間が初めて『学習指導要領』に包括されるようになったのである。昭和24年の『学習指導要領（試案）』の登場と昭和31年の教育委員会法廃止・地方教育行政法制定以降、現在の校長の教育課程編成権（学校教育法）や教育委員会の教育課程に関する管理・監督権（地方教育行政法）が法令上も実質化するには20年の時間がかかったこととなる。また、現場の教師の抵抗や紛争の後に旭川学力調査事件等の判例が確定するまではさらに10年の期間を要したこととなる。

おおむね、昭和20年代は“小・中学校教師の絶対的不足の時代”，昭和30年代は“教師配置数の量的な不足の若干の解消がなされ教育内容自体の改善可能性が生じた時代”と指摘されている（若井, 1989）。昭和20～30年代は教師にとって着実に労働条件や学校の職場環境整備がなされたが、一方で現在と比べこのような状況は児童生徒や保護者、地域住民との葛藤はあまり顕在化せず、“牧歌的時代”であった（広田, 1999）。教育課程についても古野（1975）は教師の「教育権の独立」を強調し、“法令はその教師の教育への権利と自由を侵害をしない範囲での基準整備をする必要性”があるとするなど教師は自由があるような理解がなされた。このような国の教育課程の体系的基準自体を否定する論調は今としては違和感があるが“牧歌的時代”が成立した条件を探索することが本稿の目的の一つである。

ところで、昭和20年代にはまだ施設未整備による教育活動のための付加的、もしくは教育活動外の職務を教師は多く担っていた。この時期はデューイのプラグマティズム教育観やコア・カリキュラム論などからくる体験学習の重要性の強調から地域に展開した学習指導や教育活動が多かったこともその一因となった。その他にもプールや図書館の未整備による授業の準備や引率に関わる活動など相当な時間が費やされたようである⁽¹⁾（門脇, 2004）。学校外での職務としては保護者や地域住民の「民主化」なども教師の担う課題とされたため「青年学級の活動」をはじめ農業や生活に関わる学習グループへの指導的参加も多かったようである⁽²⁾（国分, 1956）。このあたりは多忙ではありながらも、何か楽しい現代の感覚からすれば極めて“牧歌的”な印象を見出すこともできよう。先に触れたような「雑務」とはこのような現在のイメージと大きく異なる地域での福祉の不十分さの穴埋めや社会貢献、さらに児童生徒の体験学習がそのまま地域住民の育成に直結すると感じられるような“牧歌的”な雰囲気から構成されていることがわかる。

昭和20年代は教師本来の職務としては「有用な知識」など授業を通して伝えることとさ

れ、「ものの見方」などの価値観の問題、「民主主義的な姿勢」をもった自発的な児童生徒の姿勢を育てることが当時この中身として示されている（国分，1956）。当時は授業の内容やその方法論は教科書が明確な使用義務を意識することなく存在する程度で、教育課程についても大枠の時間数以外に基準などもほとんどなく、今から見れば自由度が非常に大きい。現在の感覚でいえば「何をしていたのか？」また「何をしたらいいのか？」不安になるほどの“牧歌的”自由度の高さである。『学習指導要領』の法的拘束力や教科書の検定導入とからみ政治的な葛藤が顕在化するのには、この後の昭和30年代に入って後である（西村，1972）。また、こういった葛藤や給与などの改善などの要求・不満から当時の教師が組合活動にかなりの労力を割いていたことも伺える（国分，1956；秋山，1965c）。どれが中核的職務でどれが周辺の職務か語らないが、当時の「雑務排除論」などはそれぞれの教師が職務の「中核」と「周辺」を自由に定義することが許されるような雰囲気があったのかもしれない。

昭和30年代に入ると学校や教職の定義自体にも“牧歌的”な要素が変質し始めていたことも留意しておきたい。昭和20年代での『学習指導要領試案』公示と『学習指導要領』改訂による経験主義によるコア・カリキュラムから、昭和30年代の『学習指導要領』改訂による教科の系統・体系性の留意による学習内容の規格整理である。これは教育課程の管理・監督権の法的根拠となる地方教育行政法の成立（昭和31年）も一つの後押しとなっていると理解することができる。昭和20年代までのあまりにも自由で“牧歌的”ともいえる学習指導は、すでに戦前の感覚からしても“牧歌的”に過ぎると感じられる要素を有していたようで、例えば“這い回る経験主義”といった学歴と関わる学習効率面での批判は存在した。しかし、このような視点は昭和20年代ごろまでは進学率の突出して高い都市圏⁽³⁾で限定的に見られた程度であったようだ。この“牧歌性”の批判を当時の多くの学校や教師が意識しないでいられたことが“牧歌性”という風土の源であったように感じられる。昭和30年の時点では高校進学率50%、大学進学率10%未満の状況であるが、昭和45年には高校進学率80%、大学進学率30%となる。このような進学率急増は教育課程の“牧歌的”な自由度を許さない状況を顕在化させ、“牧歌性”は変質したといえよう⁽⁴⁾。

教科書検定制度や『学習指導要領』の指導内容に関する法的拘束力などは、昭和30年代より紛争化し、昭和50年代に確定審判例が出そろうまで議論と混乱を巻き起こすこととなる。しかし、昭和50年代には高校進学は9割を超え、大学進学も4割に達しつつある状況で進学は“当たり前”のものであるなど、20年の間に受験学力への関心は格段に高まった。その際に昭和20年代の“牧歌性”を振り返るような雰囲気は現実味のあるものではなかったろう。このあたりの混乱は社会的に学歴や学校歴が戦後強く意識される「平等感」に対して極めて敏感な問題であるのに対して、今に至るまでも十分な議論を避けるようにしてきた（吉川，2006）と反省をしたうえで、今後の検討が必要であろう。

昭和40年代ごろまで「生徒指導上の問題」は主に進学熱の急な高まりや集団就職をめぐる問題などの進路指導上の問題を指す場面の単語として登場する（伊上，1965；秋山1965a；

秋山, 1965b)。詳しい検討を今後要するが、このころは「生活指導」の議論は見られても、問題行動に関する対応という今でいう「生徒指導」の議論は見られず、「生徒指導」という表現が別の定義で使われている。これは昭和41年発行の『生徒指導の手引』が体験活動等の充実による児童生徒理解と生活・学びの充実を強調するという、現在でいうところの積極的生徒指導にあたる文脈を主として論じていることも証左といえる。北神・高木(2007)の議論では今日の意味で「生徒指導」が用いられるのは昭和50年代の戦後第三の少年非行のブームを契機としている。

(2) 専門職となった教師という職業

昭和30年代までの状況では、教師の専門職化という方針は今から見れば条件自体が整っていない状況での、授業や学習の質の向上を中核にすえていた。それでいて、『学習指導要領』の法的拘束力も明確化または明確な認知がなされておらず、授業観や学習観は個々の教師によって当然のように大きく異なった。1966年のユネスコ・ILO⁽⁵⁾の勧告による教師の専門職としての定義はこの教授方法論の強化という専門職性の方向性を強化する性格のものであったといえる。また、「一億総中流」意識を形づくった昭和40年代という高度経済成長後半では急激な進学率の増大とベビーブーム世代(1947~49年生まれ)が学齢期に達し進学していく上昇志向の強い時期でもあった。後に「団塊の世代」と呼ばれるこのベビーブーム世代は3学年に限って一学年の人数が250万人と極端に多く、彼らの卒業後の学校は相対的少子化で児童・生徒数あたりの教員配置数が自然と緩和された。また、私立学校や教育関連産業にとって“特需”となり、子育てから学校に至るまでのビジネスが成立するなど日本の子育て支援・教育・福祉自体の改善につながる礎となった。つまり、昭和40年代は教育の量的な拡充から質的な拡充に議論がシフトしていく時期を支える、学齢人口推移となった。高度経済成長期の社会や保護者の高学歴化へのニーズにも沿って(油布, 1998; 広田, 1999)、教師の専門職化はその受験学力ニーズを支える文脈を守っている上であれば、異論の余地がなかったであろう。

しかしながら、労働者としての教師側の主張がその後まったく無くなったわけでもない。また、聖職者としての教師への期待が現在も社会や政治家の間でも強く示されている。少し冷静になって考えれば理解できるが、“聖職性”や“労働者性”、“専門職性”というものは職業モデルのような類型性を説明するものではなく、類型性の参考となるべき職業特性・因子の名称である。そのため、いわゆる教職像が専門職という特性を強調した定義に変わったところで、この上記3つの職業特性は多少のウエイトの大小の違いこそあれ、いずれも求められ続けるものである。

(3) 教職員組合と教育行政

では、なぜ教師という職業は専門職という類型であるかのように一斉に理解されたのであろうか。このあたりは昭和40年代が教師の給与が大幅に改善されたことと関係が深い

(北神・高木, 2007)。そもそも、専門職論の高まりは1974年の日本教職員組合の教師を“労働者論”を全面に押し出し賃金などの待遇改善を訴えた「四・一スト」が、“聖職論”を背景にした建前で拒否する政府・文部省と対立し双方痛み分けの決着となったことが背景となっている。この際に教職員組合は教育活動を後回しにしてまでストライキを行う姿勢が世論から厳しい批判を受け、同時に社会的なインフラである学校の機能不全の背景は政治も行政にとっても頭の痛い問題であることが顕在化した。両者とも、その“落としどころ”として“労働者論”と“聖職論”の中間的な位置にある“専門職論”に落ち着いたわけで、これは政治的プロセスにすぎないとの指摘が当時からなされている(望月・矢倉, 1979)。

この“落としどころ”で教師や学校現場にとって重要であった点は、それまで聖職者としてある種の閉鎖的な定義を受けつつ現実には緩やかな職務の状況におかれ、外部からの要求が直接にはなされる機会が少なかった教職をめぐる社会的風土から(例えば、永井, 1957; 秋山, 1965C)、専門職という開放的な定義をなされたことで職務に対する要求が厳しく日常的に不満が顕在化しやすい社会的風土への変化が生じたことにあるといえよう(望月・矢倉, 1979)。あわせて、政治的“落としどころ”として特性としてではなく、典型的に専門職性が理解された。そのため、“労働者性”と“専門職性”が必ずしも理解されにくくなったような影響をその後に残してしまったのかもしれない。

なお、「四・一スト」の翌年から昭和50年代前半までの3次にわたる「人材確保法」に基づいた教職員給与改善計画により、「義務教育等特別手当」が新設・拡大された。昭和40年中ごろと比べ昭和50年代中ごろには教師の給与が3～5割近くまで大幅に改善された。このことが教師の給与面での不満であり、組合活動の動機づけ自体を低下させたと指摘されている(前川, 1997)。ここに終戦直後からの給与の低さからくる様々な多忙・多忙感の問題は昭和40年代以降に段階を追って一応の解決をしていくこととなる(北神・高木, 2007)。ところで、昭和30年代より教職員組合と教育行政の闘争は“勤評闘争”(昭和31～34年)や“学テ闘争”(昭和41年)など複数論点があるが、現代の視点で見ればこれらの闘争の大きな原動力は前川(1997)が指摘するように給与改善、次いで雇用安定性の改善にあった。そもそも組合の使命は給与を含めた待遇と雇用の維持であろう。現在と異なり定年の規定がない時代に公務員ではあっても実質的な退職の強要等は昭和30年代においては珍しくなかった(例えば、日本教職員組合, 1977; 河上, 2006)。

先述のように教師の労働負荷を規定する児童数あたりの教員配置はいわゆる第一次ベビーブーム世代⁽⁶⁾の各学校段階を卒業することで自然と定数改善がなされていく。21世紀の現在の少子化とも重なるが、数年で児童生徒数が低下するこの相対的な少子化の確定した時期に、政策として従来通りの教員数の雇用を維持すれば学級定数をはじめとした児童生徒あたりの教員数が高まるのは自明である。“教員数維持で学級定数等を下げる”か、“児童生徒数の低下にあわせて教員数を削減し学級定数等を一定にする”かの政策的選択肢が存在するが、この時点で当時の文部省も教職員組合も前者つまり、教員数維持と結果としての近い見通しでの学級定数減は同様の立場に立っている。“組合・文部省”対“大蔵省(現

財務省)”という構図はこの時期すでに成立したこととなる。より劇的な定数改善を求め、給与改善についても現実的な落としどころを踏まえた上で交渉を行う当時の教職員組合のしたたかさは伺えるが、大枠で教育行政と教職員組合の合理的な対立点は給与改善後はなくなっていく⁽⁷⁾。一方で後に述べるように、この時期以降の教職員組合の活動は“労働者性”や“専門職性”の追求というには説明がつかない「平和教育」や「憲法」、「歴史認識」、「学校の民主化」など今から見れば組合の使命というには不自然な活動に主軸を移していく。このような給与改善後の組合運動の方向性は結果として、組合闘争ないしその紛争が裁判に敗れ判例をはじめとした法令整備が組合からすれば自爆的に厳格化する以外は価値らしいものはなく、教職員組合自体の価値に傷跡を残しただけであるように現在からは見える。

ところでこのような不可解な教職員組合の活動が活発なころに海外ではユネスコ・ILOの議論などで専門職性の内実として障害者と移民に適応した「特別支援教育」や教師の多忙・健康が発展的に議論されていたようである（八木, 2005）。この時期に組合がもう少し本来の“労働者性”や“専門職性”の課題、具体的には教師の心理的な労働負荷やその原因として顕在化しつつあった児童生徒の障害や生徒指導問題に注目し、国民にも納得を得られやすい待遇や政策改善の説明などに費やしていたら、現在の教師のストレスや多忙・多忙感問題はもう少し違った落ち着いた状況ではなかったのかと筆者には悔やまれてならない。

(4) 授業・教育課程よりはじまる仕事の体系化

先に触れたように教師の専門職としての論議はユネスコILOの勧告以前の昭和30年代までにすでになされていた（例えば、宗像, 1954; 国分, 1956; 伊藤, 1963; 松崎, 1972; 西村, 1972などを参照）。そこでの論議は教師の専門性の追求は“授業を高い自由度をもとに高度化する”というものであり、当時の時点で“設備未整備などによる「雑務」の多さで十分遂行しきれない”のものであるとも認識されていた。ここで示されている専門職化とは現在それらを概観しても教育課程や教育方法に関する具体的内実の議論はあまり見られず、教師の主に授業における「教育権の独立性」の論点にばかりウエイトがあるように見える。

一例として当時の教師の立場と勤務に関わる論争である伊藤和衛と宗像誠也の学校の単層・重層構造論の論争をもとに検討してみよう。この論議の概要を教師の職務の観点から注目して見れば校長、教頭および教諭という担う職務の違いからなる「職階制」が成立するとする伊藤の重層構造論（例えば、伊藤, 1963）と、成立しないとする単層構造論（例えば、宗像, 1954）の論争である。教師の職務については宗像が伊藤の学校や教師にとって「非本質的な事務」を教師の職務から「切り捨てる」という「教育的見識が欠けている」（宗像, 1954）などとする職務観に若干の意見の違い以外は、いずれの立場も教師の職務の専門職性は基本的に教育課程の遂行と経営への参加のあり方を主題としている点では変りがないとされる（木岡, 2000）。その一方で教育課程の中身や、それらを高度化する方法論の議論は言及がない。

つまり、この時期の教師の専門職性は学習指導の充実を「専門職化」とし、個々の教師の授業等の内容や方法論の自由度にまかされるか、制度や職階で一定でも制限されるかという理解の違いである。教育課程は地方教育行政法成立後に教育委員会による教育課程の管理・監督権が提示され、一方で組合がそれに反発するなど今よりも数段熱気を帯びた論点であった。その論点が決着するのは昭和50年代である。学歴に関わる受験の重視やそれらと関わり顕れる生徒指導問題が留意される以前の昭和40年代以前の学校は伊藤・宗像論争のような議論に違和感の無いほど、授業と教育課程の工夫に自由度を持って注力できるもしくはそのように錯覚的に信じられている状況にあったのである。この文脈は昭和40年代から増加した学校事故・事件訴訟によって形づくられ（北神・高木, 2007）、後述する最も学習内容が多い『学習指導要領』の改訂と過熱する受験進学熱の高まり、さらにそれらと入り乱れて顕れる昭和50年代に増加する生徒指導諸問題により、今ではすでに忘れられてしまった“牧歌的”学校観・教職観であるように感じられる。教育課程の体系化が確立する以前で専門職化により“教育課程と経営と教授の工夫にのみ注力できる”と感じられたこの時期が教職の最後の“牧歌的”な時代であったといえるのかもしれない。

現在の視点から見れば、この時期の『学習指導要領』改訂が大きな山場を迎えたということもできる。昭和43年に小学校、44年に中学校、45年に高校と改訂がなされた『学習指導要領』をとりあげたい。これは西側全体のスピートニックショックとそれに基づいた理系教育の注目、さらにこれらを可能とする教育方法論とされた教育心理学者ブルームの「完全習得学習」の理論に基づいて設計がなされているといわれる（村田ら, 1978；駒林, 1979；三枝1987）。ぎりぎりまで教育内容が増大したこの時期の教育課程は「七五三問題」⁽⁸⁾といわれる落ちこぼれ問題を生み、これはそのまま1980年代の中学生・高校生を中心とした少年非行と生徒指導問題の一因ともなった。

この『学習指導要領』改訂の背景は高度経済成長の後半の学歴確保を目指した受験熱の高まりも一因といえよう。これは児童生徒や保護者の心の安定にリスクの高かった要素つまり学歴の行き過ぎた区別（差別に近いのかもしれない）や学校歴への過剰な依存といった要素を刺激⁽⁹⁾しはじめる。このような問題意識はこの『学習指導要領』改訂直後ともいえる昭和46年の『中央教育審議会答申』（いわゆる『四六答申』）にも見ることができる。現行教育改革を「第三の教育改革」と呼ぶが、初めて「第一の教育改革」と「第二の教育改革」の連続性の中で「第三の教育改革」として詰め込み教育批判と学習意欲や創造性の確保を担い得る学力観の見直しを初めて提示したのがこの『四六答申』である。社会的には昭和30年代前半の「60年安保闘争」および昭和40年代前半の「70年安保闘争」ですでに大学の大衆化とそれまでの過剰な受験熱の割には大学進学・卒業後が不明確で、「大学卒」の権威の喪失への不満が暴力につながった。この点は昭和50年代以降の中学校・高校における生徒指導問題の登場の重要な伏線とすることもできるし、大学紛争による直接的な影響で生じた高校紛争は一足早いこの時期に生じた高校生の生徒指導問題でもあった⁽¹⁰⁾。

2. 昭和50年代 一 生徒指導問題の成立一

(1) 世論の非難にさらされる教師の立場

昭和40年代に学校は学校事故・事件の安全管理的な性質から閉鎖性と管理を強化させる「囲い込み」体制を形作り始めていた（油布, 1998；北神・高木, 2007）。しかしながら、それが大きく強化され同時に社会からも批判を浴び社会問題にまでなったのは昭和50年代である。すなわち、「戦後第3のピーク」⁽¹¹⁾といわれた少年非行の増大と学校内では校内暴力の問題という、それまでは学校にとっての非日常的な危機管理的な性格の問題が学校の日常の問題として変化したことが原因である⁽¹²⁾。少年犯罪が長期的視点で激化したわけではなく、就学率と進学率の上昇が少年犯罪を“就学していない少年の犯した”から“生徒の犯した”問題にするとともに、学校組織や学校での様々な人間関係もそこに巻き込まれる形になった点が特徴である（北神・高木, 2007）。このような内容は保護者や地域も含めた社会の重大な関心となり、判例や新聞を通して厳しい責任を学校に求め始めていた世論を背景に、学校は管理強化を行い、そのこと自体が別の社会的批判を受けることとなる（油布, 1998）。

一方で、この時期は進学熱の過熱化による受験競争の問題と同時に核家族化やドーナツ化現象などにより保護者や地域の教育力の低下が顕著になったとされる時期でもある。もともと受験や学歴だけでなく出身校でステレオタイプに人が評価される学校歴への強い要望は戦前すでに形づくられていた（詳しくは竹内, 1991）。この時期は特に、4学年限定で1学年200万人を超える第2次ベビーブーム世代（1971～74年生まれ）が学齢期に達する相対的な“多子化”で「お受験」と言われるようにこの競争が特に激化する⁽¹³⁾。時代背景として、彼らの親世代がオイルショック（1973, 79年）による不況と学歴・学校歴に基づいた雇用調整を体験したこととともに、安定経済成長期からバブル景気にいたる所得増と投資ブームの一つに教育が期待されたこと、さらに4学年限定で高校受験・大学受験が狭き門となることが予測された時代であった。

1990年ごろには学校が一方では受験学力の確保を求められ、同時にこれら教育力低下による従来担ってもウェイトの小さかった「しつけ」に近い内容を「肩代わり」という受動的な職務の増大が多忙をもたらしたとする指摘もなされている（宗像ら, 1988; 秦, 1991）。これは教職において学習指導と同時に学校での特に生徒指導問題を中心とした生活指導の職務課題がこのころ必要となったことを示している。「七五三問題」つまり高校で七割、中学校で五割、小学校で三割の『学習指導要領』の内容についていくことのできない「落ちこぼれ」問題が生徒指導上の問題の源泉の一つであることは後の臨時教育審議会（1984年～1987年、詳しくは渡部, 2007）や、一部『四六答申』の時点でも指摘がなされている。

日本全体が量的拡大をがむしゃらに目指した高度経済成長の終焉はオイルショックにおくとされるが、教育においても教育課程や進学率などの量的拡大を目指すことに限界が生じたことが確認されたのが昭和50年代といえるのかもしれない。『学習指導要領』は“ゆと

り”という表現を基に内容（学習量であり教科書の厚み）の精選に舵を切るが、受験の激化や「落ちこぼれ」の急増を背景に生徒指導問題が生じ、教育も量的拡大から質的充実の必要性が認識されはじめたといえる。つまり、教育課程に学習とともに生活や将来の見通しへの配慮が必要になった時期といえよう。このことはそのまま、教師の多忙よりも多忙感つまり自分の教職観と環境の要求のすり合わせの中でバランスの良いアイデンティティをどのように築くかを初めて問いかけはじめたといえる。

(2) 昭和50年代の教師の職務の内容・範囲の変化

昭和20～30年代と比べ昭和40年代は保護者の要求が比較的表面化しやすいという社会風土の変化が起こった。しかし、学校と家庭と児童生徒という関係は学習内容の質の向上という同じ方向性を共有していた点はあまり変わらなかった。これは高度経済成長期を背景とした量的拡大という分かりやすい目標が教育であり、日本人の「幸せ」の定義が拡散も現実との乖離も目立たなかったこと（菊池, 2013）も原因の一つであろう。そのため、三者間の摩擦は日常的には見られることは少なかったようである。しかし、70年安保闘争が学歴と学校歴の信奉と反発という葛藤的な感覚が入り乱れる中で、受験までにイメージしていた将来像といざ大学に来てみての将来展望との落差に心理的荒れが生じたことが一因であると見ることもできる（Steinhoff, 1991）。この時点での学力観や学習到達の判断はそのままテストの点と受験合格状況さらに学校名をブランド的に理解してその学校名がメリトクラシーの評価のほとんどを占める状況であった。これが、昭和40年代の大学生、次いで昭和50年代中盤以降の中高生に大きな負荷になりつつあったようだ。

昭和50年代の生徒指導上の問題は学校・家庭・生徒の三者間の関係においても学習指導（ここは現在の「新学力観」とは異なり、かなり受験学力にウエイトを置いていたことを意識しておきたい）を優先するか生徒指導を優先するかといった葛藤と、どのようにそのバランスをとるかという難しい課題をもたらした。同時に家庭・地域を含めた社会の学校に対する期待と批判を日常的に増幅し、管理の強化の要望と閉鎖性や管理主義に対する疑惑という矛盾した感情を同時に与えた（油布, 1998）。なお、この不満をもって受け入れられた管理教育の中には生徒指導や校則だけでなく激化する受験やテスト、落ちこぼれ増加を当然視する教育課程にまで向けられている。あわせて、これは不満や葛藤をもたらしながらも教師と児童生徒、保護者の三者皆が欲した学歴や学校歴への欲求が生んだというジレンマがある。これは70年代安保闘争を起こした学生の多くが抱えていた。その後、少し遅れてそのジレンマから「落ちこぼれ」と扱われた立場の中高生が学生紛争や高校紛争の文化を受け継いで行った「異議申し立て」が80年代以降の生徒指導諸問題であったとも解釈できる。

教師の立場からしても生徒の荒れや生徒指導上の問題の急増は教師の教育権の自由度をどの程度とらえるかは別として、学習活動を優先的に重視することが前提となり成立していた従来の専門職論では対応できないものであった（酒井, 1998）。この時より増大していっ

たそれまでのある種“牧歌的”な教師の専門職論が解決できない問題と、“生徒の荒れ”，さらに家庭や地域の教育力の低下による“しつけ”の肩代わりなどからなる生徒指導上の困難な職務の増大は結局は“どのように折り合いをつけるか”という対応しか成立しない。21世紀になっての教育改革や新学力観という学力や学力評価の再定義で学習であり学校で身に付ける力をとらえ直すことで現在でも課題と考えつつける必要があろう。

(3) 昭和50年代の教師文化の混乱

先述したように専門職論の定着と給与改善以降の教職員組合などでの教師文化は現代の視点からみれば不可解な部分が多い。職業人としての教師の福利厚生や労働環境が以前より落ち着いた⁽¹⁴⁾一方で、これらと関わりのない政治的な争点に大きなエネルギーがかけられているからである。すでに昭和40年より始まっていた家永教科書訴訟や昭和45年に事件化した伝習館高校事件などにこの傾向を見ることができる⁽¹⁵⁾。いわゆる「70年安保闘争」の一部として生じていた高校紛争も、当時の運動主体である大学生だけでなく一部教師の“煽り”をみることもできる。家永教科書訴訟は教科書検定を、伝習館高校事件は教科書使用義務と『学習指導要領』の法的拘束性さらにそれらとのかかわりとしての「教師の教育権の自立性」を、高校紛争は学校や生徒の自治を建前としては論点としている。しかし、その事件化の文脈がいずれも教師の労働環境や当時の教育課題とのかかわりが薄い政治・思想的な趣旨に沿っている点が現在の視点では理解しづらく、この論点に建前を除いて応える先行研究はあまりない。いずれにせよ、これらの判決は『学習指導要領』や教科書を中心とした国と地方教育行政の教育課程に関する権限と責任の役割分担を確定し、相対的に教師の「教育権」の限定がなされたといえる。

筆者は聞き取りなどを通して、大学時代まで学生運動を行ってきた世代の教師に調査を行った。彼ら世代にとって組合参加はサークル的な結びつきを持つことによるアイデンティティの確認が目標であり、そのための結束の手段として思想や組合活動があったのではないかと論じた(高木, 2013)。昭和40年代までの状況であればこれらの若者特有の思想にひたる“牧歌的”余裕があったであろうが、受験学力の競争過熱と教育課程における「落ちこぼれ」問題、生徒指導上の問題などが多発する学校をめぐる環境とそれによる教師の勤務実態の困難が増大する中で、このような“牧歌”的な余地はなくなり、思想は現実と乖離していったのであろう。また、高校紛争の前半ではこれらを煽る立場にいた一部教師たちが、後半では「権力」の側として糾弾される立場に変わっていった皮肉な状況もよく見られた光景のようである(小林, 2013)。つまり、昭和50年代以前にすでに教師や学校は分りやすい青年期の反抗の客体として位置づけられたこととなる。立花隆による一連の学生新左翼団体の取材では昭和50年代以降の労働組合や市民団体への新左翼の浸透が指摘されているが、“学生運動の後遺症”が教師文化に波及した問題とみることも可能である。昭和50年代中盤(80年代)以降の生徒指導問題の台頭とともにクローズアップされる体罰問題はこの学生運動的な教師の対応方法であったとすることもできる⁽¹⁶⁾。そのように考えれ

ば、学生運動と生徒指導上の問題は青年期の将来への不安と若い世代特有の暴力的な権威攻撃ということで地続きの問題であるといえるのかもしれない。

3. まとめと今後の課題

以上を踏まえた上で教師の職務と学校の変化を学歴・学校歴意識と生徒指導問題の側面から考えてみたい。

第一点目はメリトクラシーが変質したのではないかという点である。例えば高度経済成長期に数十人がかりで行っていた算盤の財務計算が安定経済成長期のころには電卓に替わり、現在では表計算ソフトに変わっている。大量に労働者を採用する以前に、大量に就職希望者を判別する指標としていた時代がかつては存在し、そのころは受験を通した学歴や極端な場合そのブランドである学校歴が効率的な判断の材料となった。しかし、社会全体でも労働集約性が薄まっていく中で労働者も就職希望者も以前のような大雑把な大量採用・大量雇用が成立しにくくなる時代の変化で評価だけが学歴や学校歴でなされることに違和感が蓄積したのではないだろうか。ここにテストだけで学校で身に付けた力を評価することが困難になり、ちょうど新学力観が示すような、より多角的な学力評価や学歴・メリトクラシーの要請されたプロセスを見ることができる。

第二点目は若者の荒れは将来の見通しを失うことが大きな原因となるのではないかという点である。高度経済成長が終わりを告げて、どこまでも経済成長と豊かさと量的拡大が続くわけではなく、地方から大都市圏への人口移動も様々なコストを個人に強いるものであることが分かった。同時に不景気による雇用調整や産業構造の変化による人事の合理化、能率化による負担はメリトクラシー自体がより厳しく就職希望者や働く人に現実の厳しさを感じさせることになった。そんな中で、単にある一時点のテストの点数だけでメリトクラシーの判定がなされることは不条理をより感じやすいものとしたであろう。その一点のために、「七五三」と言われるほど過酷な競争と詰め込みがなされ、さらに学校を卒業した後に学歴や学校歴で厳然と区別される世界が広がっているというのは当事者からすれば未来に希望をなくすきっかけに充分になり得るものといえる。その「七五三」を終えた後に期待を裏切られたと感じたことが引き金となった若者の荒れが学生運動であり、「七五三」の中で「落ちこぼれ」のレッテルを張られた中高生の反乱の形が80年代以降の生徒指導問題と理解できる。これは学校で学ぶことの人生における意義を十分に見えるものとしなければいけないことを示唆するものではないだろうか。さらに本稿では議論できなかった90年代の小学校低学年などの学級の荒れからなるいわゆる「学級崩壊」問題はこの問題意識が小学校にまで必要となったことを意味する。また、90年代後半に職場体験が学習意欲の確保や生徒指導問題の予防に多大な成果が報告されるようになったことは、このような働くことと学校で学ぶことの間を接続する効果があるゆえにであった。キャリアつまり働くことを中心に据えた人生の展望が子供にも、また働く大人にも必要で、そこには是非明るい希望を伴った視点が求められる。

第三点目は生徒指導問題が学校と教師の役割に加わったことで教師にとってアイデンティティが複雑になり、アイデンティティの拡散の危機が生じたのではないかということである。それまでは授業も含めて生活学校での教育を準拠するルールもあまりなく「牧歌的」に任された時代であったが、教育課程も評価も準拠すべき事柄が増加している。加えて、「学校の囲い込み」が起きかけた後に、従来になかった生徒指導上の問題が加わったことで教育に「中核」と「周辺」があるのではないかという感覚が生じたが、教師個人によりこの動機づけは多様なものであった。現在の視点からすれば多様な動機づけや専門性で日本の学校は支えられるものであると理解できるが、この中核と周辺の峻別を意識するアイデンティティの拡散と定着以前でまだ未分化の側面の多い教育課程や教職に関する基準の曖昧さはこれに充分応えることができなかった。適度な基準性と適度な教師の自立性・自由度とともに、現場で要請される様々な教育ニーズで個性を持った教師がどうかたえ、どう教育行政や学校経営が教育活動を充実させ支援するかという文脈で拘束や指導も含めた的確な環境整備を行うかの課題意識がこのころ生じたといえよう。“牧歌性”はもう戻らず、テレビドラマのような神話に頼らない、それでいて教師の多様なキャリアのアイデンティティを展開可能な議論が必要になろう。

【注釈】

- (1) このように学校の教育活動が地域に開けていたことに加え、地域住民もお祭りや様々な行事に学校施設を利用し、地域社会側からしても学校が開かれていた。現在の教育改革のキャッチフレーズの一つの「開かれた学校」は昭和40年代から平成10年代の限られた機関の「囲いこまれた学校」(油布, 1998)をもととの姿に戻そうとしているとも理解できる。しかし当時と異なり、高度経済成長を通して明確になった学校の公共機関としての安全管理の義務は充分考慮する必要があるだろう。
- (2) このころの青年運動の教師たちの牧歌的なまでの関わりは当時島根県の中学校英語の代用教員をしていた竹下登の評伝(岩瀬正哉『われ万死に値する』)にも描かれている。
- (3) 太平洋戦争直前の東京の名門公立小学校児童の回想に、担任に授業の力がなく旧制中学校受験に差し支えるため親が二度まで担任を変更させる運動を行うエピソードが描かれている(佐々淳行『戦時少年佐々淳行』)。
- (4) 新制高校および新制大学の進学率は文部科学省生涯学習政策局『文部科学統計要覧』における「就学及び進学率」として総務省統計局ホームページを参照した。
- (5) 古くは1930年代から国際的に「教師＝専門職」の合意形成が必要であることが示され、1966年までの議論のプロセスは詳細に八木(2005)がまとめている。八木(2005)によれば国際連合設立以前より存在したILOが比較的新しいユネスコを主導する重要なリーダーシップを発揮した点と、教師の専門的能力だけでなく経済的な保障や社会的権威のセットで提示された“専門職性”である点を強調している。つまり、専門職性は労働者性や聖職性にとって代わるものではなく、併有される価値観であったといえる。

- (6) ここでは一学年250万人超の出生であった1947～49年生まれを想定して“第一次ベビーブーム世代”を定義している。この世代は作家堺屋太一氏による命名の「団塊の世代」との別名もあるし、大学進学後に70年代安保に大きく関わったという意味で「全共闘世代」の中核部分を構成することも留意しておきたい。彼らは1953年～55年に小学校へ、59年～61年に中学校へ、62年～64年に高等学校へ、65年～67年に大学に進学していくこととなる。学校施設の充実や児童生徒あたりの教師配置数の改善はこの世代の卒業後による児童生徒数の自然減をもって果たされていった。また、彼らの3割の大学進学者の多くは70年安保闘争に大きく関わり、高度経済成長の終焉であるオイルショック以前に社会人となっている。つまり、彼らは日本が発展途上国であった時代に人格が形成された最後の世代である。
- (7) 同時期に労務管理の法廷闘争が不調であった幼稚園教諭や保育士においては公立において教職調整額のない給与水準にとどまる。また、全幼稚園教諭と保育士の8割を占める私立において極端に給与水準も雇用安定性も低い奇妙な労働市場が21世紀の現在にも続いており、これは組合闘争の欠如も一因と指摘できる（高木・川上, 2013）。“専門職性”という理想追求のために給与と教員配置、待遇の改善を果たしたこの時期までの教職員組合の大きな成果としてもう少し注目されてもいいのかもしれない。
- (8) バブル経済崩壊以降の不況において高卒就職者の7割、短大卒就職者の5割、四大卒就職者の3割が三年以内に離職するという文脈で同様の表現がなされるが、1980年前後には教科書を理解できない児童生徒が「高校で七割、中学で五割、小学校で三割」の意味で用いられている。しかし、管見の限り『四六答申』以降の1970年代末から教育課程審議会次いで中央教育審議会の教育課程部会議事録などにおいてさかんに「753教育問題」が指摘されていることが分る。
- (9) 70年安保闘争と同時期に多発した高校紛争は生徒の「学校の自治」を取り上げ、制服や校則だけでなく、「能力別クラス編成」や「理系クラス」、「試験制度全般」によって評価されることに不満の矛先を向けていることを踏まえておきたい（小林, 2012が詳しい）。一方で彼らはブランドとしての学校名で互いがある意味では差別的に区別し評価しあう学校歴のジレンマも抱えていた（産経新聞取材班, 2009）。
- (10) 例えば、石堂（1973）は昭和30年代半ばから昭和40年代半ばまでの教師の心理的・身体的疲労とその原因である教師の職務の勤務実態について多角的な調査と検討を行っている。その中で教師の疲労については授業と生活指導が小・中学校教師ともに大きなものであるが、ここでは「児童生徒の年齢が低いものほど授業などに手がかかる部分が多く職務実態の負担感と疲労ともに小学校教師の方が高い傾向」があるとしている。また、中学校教師の「生徒指導」に関する職務の負担は「進学や受験競争の対応や就職の問題」など進路指導上の課題として論議がなされている。これらは、今日の学校現場のいわゆる学校生活の危機管理的対応という今でいう「生徒指導」の言及がほとんど存在しない。昭和40年代の時点ではガイダンスと「積極的生徒指導」の

強調が昭和40年刊行の『生徒指導の手引』でなされている。これは、現在でいう“積極的生徒指導”の課題を重視しており、いわゆる危機管理的生徒指導に迫られる80～90年代のインパクトが積極的生徒指導を現場から忘れられ、21世紀になり再発見されたといえるのかもしれない。このあたりは石田（2005）が詳しい。

- (11) 柏熊ら（1979）によれば第一の少年犯罪のピークは終戦直後の混乱期、第二のピークは昭和39年ごろ、第三のピークは昭和49年からとしている。第一のピークは大戦と終戦による経済・社会的混乱とされ、第二のピークは高度経済成長による都市の人口集中や集団就職などと関わって年少少年犯罪が増加したことが原因とされる。なお、戦前にはそもそも少年犯罪の統計が存在せず戦前・戦後を比較しようがないこと、戦前の新聞の整理だけでかなりの頻度で凶悪・悪質な犯罪が頻繁に起きていたことも抑えておきたい（詳しくは管賀, 2007; 平山, 2009）。
- (12) この時期の非行の特徴は従来の「欠損家族」や「貧困家庭」ではなく「普通の家庭」の少年が犯す少年犯罪が急増している点と、集団的な犯罪の傾向が増加している点、年少少年の少年犯罪の7割が中学校または高校に在学中に犯されている点などが挙げられている（相熊ら, 1979）。つまり、戦後第3の少年犯罪のピークは中学校や高校での生徒指導の問題の急増と、都市部を中心とした「校内暴力」の急増をもたらしたといえる。なお、少年犯罪の検挙は少なくとも制度上は少年の保護を主眼としている。学校同様に警察、児童福祉などの社会システムの発展で少年保護が増えたことにより少年犯罪が件数として認知数として増加している部分もある。少なくとも放置され統計上存在しなかった頃よりは保護がなされる時代の到来は状況が有意義になったということを押さえておきたい。
- (13) この仕組みは、ベビーブームにより極端に1学年が多い場合、ベビーブーム世代から外れる兄弟姉妹と同等の学力では、同等のブランドの高校や大学の受験に合格しないことにより発生する。「田舎」というべき地方在住で育った筆者にとって教師も含めた多くの人が「日本で一番いい学校は東京大学、2番目にいい学校は○山大学（地元国立大学）、3番目にいい学校は△山高校（地元の町唯一の県立普通科進学校）」と話し、地元中小企業の採用基準がそれに準じるなどの雰囲気は重圧感のある記憶として残っている。このあたりの悲喜劇は1977年生まれの筆者より少し年上の世代の第2次ベビーブーム世代に過酷な現実として記憶に残っているが、このあたりについて議論は管見の限り少ない。
- (14) 望月・矢倉（1979）の紹介する昭和50年代前半の教育行政、教職員組合の勤務実態・職務意識調査と大阪教育文化センター（1996）の勤務実態・職務意識調査に関する調査を比較したところ、量的な勤務実態についてみれば授業時間数、勤務時間、年休等の消化率はほぼ変わらず、給与とクラスの平均生徒数はそれぞれ3割近く改善されている。
- (15) 家永訴訟に関する論点として教科書検定制度が真に「教育権利の自由を縛る」もの

なのかについては森上・高木（2011）を参照されたい。教科書検定制度自体が事実確認や文法上の誤りに関する修正意見がほとんどを占めていること、またいわゆる右も左も教科書に関する争点の議論自体がビジネスとして成立しており、学校や教育の在り方に関する議論が薄い点を結論としてまとめている。

- (16) 高校紛争については議論した研究や書籍自体が少ない。少し古い書籍になるが、“高校紛争こそは教育改革の方向性の一つを示し、それ以後の中高生の荒れとは一線を画する”と議論する意見もある（柿沼ら, 1996）。ところで、後に映画監督となる押井守はその自伝『凡人として生きるということ』（幻冬舎新書）の中で、羽田闘争などに参加し高校紛争の当事者として大騒ぎをするエピソードが描かれている。自らを「学生運動という祭りに遅れてきた世代」と語り、「終わりのない学園祭前夜」の楽しさを後に劇場版『うる星やつら2』などで描く銜のない姿は学生運動や高校紛争、80年代以降の生徒指導問題の当事者である若者の本音であるように感じられる。

【引用文献】

- 秋山健二郎 1965a 「教師の学歴・派閥・階級」教師の会編『教師という名の職業』三一書房, pp.37-76.
- 秋山健二郎 1965b 「教師稼業の収支計算」教師の会編『教師という名の職業』三一書房, pp.77-124.
- 秋山健二郎 1965C 「職業人としての教師」教師の会編『教師という名の職業』三一書房, pp.195-234.
- 古野博明 1975 「教育課程編成の権限分配と指導助言」『北海道大學教育學部紀要』24, pp.43-69.
- 秦政春 1991 「教師のストレス『教育ストレス』に関する調査研究（1）」『福岡教育大学紀要』40-4, pp.79-146.
- 平山亜佐子 2009 『明治大正昭和 不良少女伝』河出書房新社
- 柿沼昌芳・永野恒雄・田久保清志 1996 『高校紛争』批評社
- 管賀江留郎 2007 『戦前の少年犯罪』築地書館
- 広田照幸 1999 『家族と学校の関係史渡辺秀樹編変容する家族と子ども』教育出版
- 伊上達郎 1965 「先生はカッコいい職業か」教師の会編『教師という名の職業』三一書房, pp.7-36
- 石田美清 2005 「学校における生徒指導と問題行動対策」『上越教育大学研究紀要』25-1, pp.255-269.
- 伊藤和衛 1963 『学校経営の近代化入門』明治図書
- 鎌田季好 1965 「へき地の教師たち」教師の会編『教師という名の職業』三一書房, pp.147-178.
- 門脇厚司 2004 『東京教員生活史研究』学文社

- 柏熊岬二・所一彦・能重真作・櫛山四郎・福島章・兼頭書市 1979「少年非行－七〇年代から八〇年代へ－」家庭裁判所現 代非行問題研究会編『日本の少年非行－80年代少年非行の展望－』大成出版社, pp.341-373.
- 河上婦志子 2006「ジェンダーでみる日教組の30年」『神奈川大学心理・教育研究論集』25, pp.5-22.
- 菊地史彦 2013『“幸福”の戦後史』トランスビュー
- 木岡一明 2000「学校選択・学校参加と学校経営の自律性」大塚学校経営研究会編『学校経営研究』25, pp.14-22.
- 北神正行・高木亮・田中宏二 2001「中学校教師の職務『必要』性・『不必要』性認識に関する研究」『岡山大学教育学部研究集録』115, pp.149-158.
- 小林哲夫 2012『高校紛争1969-1970』中公新書
- 国分一太郎 1956『教師－その仕事－』岩波新書
- 前川喜平 1997「教師の待遇改善」牧昌見編『教職大変な時代』, pp.140-148.
- 松浦善満 1998「疲弊する教師たち」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来』教育出版, pp.16-30.
- 松崎巖 1972「中学校」山内太郎編『学校制度－戦後日本の教育改革5－』東京大学出版会, pp.219-316.
- 森上敏夫・高木亮 2013「歴史教科書問題に関する一考察」『中国学園紀要』12, pp.175-182
- 望月宗明・矢倉久泰 1979『教師という職業』三一書房
- 宗像誠也 1954『教育行政学序説』有斐閣
- 宗像恒次・稲同文昭・高橋徹・川野雅資 1988『燃え尽き症候群－医師・看護婦・教師のメンタルヘルス－』多賀出版
- 日本教職員組合 1977『日教組30年史』
- 西村誠 1972『教育行政学序説』有斐閣
- 永井道雄編著 1957『教師－この現実－』三一書房
- 中野利子 1986『教師たちの悩み唄』筑摩書房
- 日本教職員組合 1976『教職員の意識調査』
- 大阪教育文化センター 1997『教師の多忙化とバーンアウト』京都法制出版
- 酒井朗 1998「指導の文化と教育改革のゆくえ」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来』教育出版, pp.115-136.
- Steinhoff.P, 著・木村由美子訳 1991『日本赤軍派－その社会学的問題』河出書房新社
- 高木亮 2013「教職キャリアにおけるソーシャルキャピタル」露口健司編『学校組織のソーシャルキャピタル』(オンライン公開)
- 竹内洋 1991『立身苦学出世－受験生の社会史－』講談社現代新書
- 上井長久 1977a「学校事故に関する裁判の動向と問題点－その損害賠償責任について－」

- 『学校事故研究会編学校事故全書②学校事故の事例と裁判』総合労働研究所, pp.127-143.
- 若井禰一 1989「資料」『解説新教育職員免許法と教員養成研修（教職研修別冊）』教育開発研究所, pp.238-245.
- 若井禰一 1997「消費者優位と子どもの権利要求」市川昭午編『学校管理職“大変な時代”』教育開発研究所, pp.25-37.
- 若井禰一 2000「レスポンシビリティとアカウンタビリティ」『月刊教職研修』2000年9月号, pp.138-141.
- 渡部蒔 2007『臨時教育審議会』学術出版
- 八木英二 2005「教師の人権と教職の役割変化」『部落問題研究』171, pp.40-97.
- 油布佐和子 1998「教師は何を期待されてきたか」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来』教育出版, pp.138-157.

【付記】

本研究は科学研究補助金基盤研究C24531041（代表者高木亮）「教師の心理・学校経営・教育行政に基づいた包括的な教師のメンタルヘルスの確保」の助成を受けた。