

高校教育における「共通性」とは何か ——全入主義から適格者主義への変容の検討

池 本 紗 良

Meaning of “Commonality” in High School Education: Examining the Transformation from the Principle of Universal Access to the Merit-Based Principle

Sara IKEMOTO

Abstract

This paper examines the concept of “commonality” in Japanese high school education by analyzing the changes in the high school policy as reflected in the educational administrative documents. The new high school system in Japan, established in 1947, was based on the Principle of Universal Access, which drew upon the Three Principles of High School Education: a single-school-district system, a coeducational system, and a comprehensive curriculum. According to these principles, “commonality” implied that all children, not just a privileged few, were expected to attend a local high school.

However, beginning in the 1950s, the Ministry of Education began preparing arguments to revise the Principle of Universal Access. The first argument was that it was not suitable for actual conditions. The Principle of Universal Access and the Three Principles of High School Education were seen as directives from the General Headquarters (GHQ), and it was determined that these should be revised once Japan regained its sovereignty. Instead, the Merit-Based Principle was introduced, emphasizing the meritocratic allocation of human resources. Under this principle, the practice of placing children in local high schools was considered as disregarding individual students’ freedom of choice, and was thus deemed unsuitable for the actual circumstances in Japan at that time.

Furthermore, the notion of “actual circumstances” was elaborated in a document titled *The Expected Image of the Human Being*, which served as an appendix to the Central Council for Education Report. This document emphasized “national character” and “spiritual climate,” aiming to cultivate Japanese citizens who would contribute to the growth of the nation state. At this point, “commonality” had become a concept signifying nationalistic school education. It no longer meant equal opportunity for all children to attend their local high schools.

1. 問題の所在

これまでの高校教育政策は、多様化路線を基調にして進められてきた（飯田 2007、荒牧ほか 2019）。2020 年代の中央教育審議会内でも、多様化政策の流れに位置づく「高校教育の特色化・魅力化」が方針に掲げられ、普通科改革・専門学科改革・総合学科新設が進められている（新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ 2020）。背景には、ほぼすべての青少年が進学するようになった高校が生徒の多様な実態にいかに対応するか、少子化による統廃合が進むなかで高校を地域社会のなかにいかに位置づけるか、そうした多様な状況下で高校教育段階としての「共通性」をいかに考えるか、という問題が挙げられている。いわば多様化政策は、各高校の存廃をかけた「特色化・魅力化」として推進されつつも、一方で「共通性」をいかに確保するかが論点になっているといえよう。

かといって高校教育の「共通性」は、新しい論点というわけではない。かつて戦後直後には、新たな時代を

象徴する後期中等教育として新制高校が構想されていた。その構想は、旧制中等教育学校のエリート主義的な性格を反省し、民主主義的な学校として存立させようというものだった。日本国憲法第26条や旧教育基本法第3条には、教育の機会を限られた特権層のみでなく、希望するすべての者に開放することが定められた。さらに1949年に文部省より出された『新制中学校・新制高等学校 望ましい運営の指針』（以下、『運営の指針』）には、「民主主義的な教育方針」を明文化する必要があると掲げられた。具体的には、「新制高等学校は、国家ができるだけ多くの青年を教育するためにこれを設けるのであって、選ばれた少数の者のためでないという信念に基づくものでなければならぬ」、「その教育は、その地域社会のすべての青年の必要を満たすように行われ、単にいわゆる知的優秀者の必要を満たすものであってはならない」こと、「中等学校が民主主義の道に適っているかどうかをみる基礎的な事項は、共通の信念と方針と目的と価値とを定めるのに、すべての関係者（校長・教師・生徒その他地域社会の人々）の協力をどの程度まで利用しているかということ」にあるという教育方針が挙げられた（文部省1949: 8-9）。「地域社会」に根差した新制高校が、男女問わずすべての青年に開かれ、民主主義的な教育がなされることで「共通性」が確保されると想定されていたのである。

しかしながら新制高校は、発足直後より、経済復興に役立つ人材を求める社会の側から、職業教育の振興のためにその教育を分化・類型化させるべきだという要求にさらされることになった（飯田1992）。そこから学科やコースを多様化させる方向へ傾き、1960年代に多様化政策が振興していった。

このように新制高校の理念が風化し、多様化政策へと結実していったことは既知の事実として議論されているものの、「共通性の確保」がいかに想定されていたのか、その想定が変化していったのかについてはあまり関心が及ばずにいた。「共通性」に再び焦点が当てられるようになった今日、戦後日本の新制高校の理念に「共通性」が確保されていたことを顧みることには一定の意義がある。どのような制度設計で「共通性」が確保されようとしていたのか、その制度が多様化政策へと変容を遂げるときにいかなる理由が掲げられたのかを検証することで、新制高校発足時に掲げられたすべての者に保障されるという意味での「共通性」を明らかにしていく。

2. 先行研究の検討

高校教育の多様化路線は、1950年代の学科の多様化を図る改革から始まり、1960年代には能力主義的な選抜システムと結びつきながら、経済発展に資する人材開発を目指すものとして敷かれてきた。この方向性について見直しが図られたのが1970年代後半の高校教育改革以降のことである（横井2009）。1970年代後半以降の改革は、1960年代までの多様化政策が学校間格差や序列などの弊害を生んだことを反省し、その弊害を緩和する対策として位置づけられる。飯田浩之（2007）は、この改革は「学校格差」そのものを縮小することを目指したわけではなく、「学校格差の弊害」を除去する策であったと指摘している。「学校格差」はあって当然とみなされ、その悪い部分だけをなくそうというのがこの策の本髄であった。

教育社会学研究も、こうした政策動向から影響を受け、高校の学校格差や序列に関心を向けてきた。格差を捉える視座として「トラッキング」概念が適用され、高校教育を対象とする主流な研究は「トラッキング研究」として展開していくこととなった。

もともとトラッキング概念は、開放的なシステムであるように見えながら、生徒たちの進路を制約している実態を暴露する概念として導入された。荻谷剛彦（1995）は、個人の能力の差異を際立たせまいとする日本的な平等主義観が、学力の階層差や個人の学習意欲に影響を及ぼす文化資本の差を隠蔽し、実際に現存する不平等を不問にしてきたことを解き明かした。社会階層や家庭背景によって進路選択が制約されることを暴いたトラッキング研究は、しだいにその概念を、生徒の意欲・志向性など内面的・主観的な意識と結びつけて発展していった（荒川2001、荒牧2002）。さらにジェンダー・トラック（中西1998）やローカル・トラック（吉川2001）という概念も派生した。その結果、進路の制約を暴く手段的概念であった「トラッキング」は、それがあること自体を見つけ出す目的的概念になっていった（飯田2007）。

以上のトラッキング研究は、1970年代後半以降の高校教育政策があったがゆえに発展を遂げたといえる。これらの研究は、学校間格差や序列に、生徒の主観的な意識や個人的背景がいかに関わっているかを解明する

ことが第一義であったがゆえに、高校教育政策そのものを問い直すような視点は稀薄であった。戦後直後の新制高校が1960年代の能力主義政策によって大きく変容を遂げ、多様化政策になったという結果を知った地点から、「トラッキング」を見出す議論がなされていたといえる。

そうした議論においては、新制高校で目指された理念は、「能力差別」否定論に過ぎず、結果として実現した平等は画一的な標準化だという評価が下されることになる。たとえば荻谷は、日本の公教育は「等しい教育施設を画一的に保障する」というロジックによって整えられてきたとし、そうした日本特有のロジックを「標準法の世界」の発想だったと述べる（荻谷 2009: 117）。「標準法の世界」とは、1958年に制定された義務教育標準法と改訂学習指導要領⁽¹⁾を礎に形成されていった教育の世界を指す。それは「あくまでも財政的に負担可能な数としてークラスあたりの生徒数を算出する」（荻谷 2009: 128）発想であり、「標準性を高め、系統的な学習へと向か」（荻谷 2009: 54）わせた。学校に通う生徒の数や状況をもとに必要な教育環境を整えていくのではなく、限られた財源や既存の教育環境をもとに教育条件を「逆算」していくのがその特徴であったという。そしてこの「標準法の世界」は、高校教育の拡張期である1960年代に急速に浸透していった。いわば戦後日本の平等は、個々人の差異を際立たせず教育資源を均質化する「面の平等」となったというのが荻谷の主張である（荻谷 2009: 249-50）。

以上の指摘は、新制高校で想定された「共通性」が、「標準法の世界」や「面の平等」という画一化・標準化に変質したことを示唆している。こうした評価が教育社会学研究において共有されたからこそ、トラッキング研究では「多様化」を基調とする論が発展し、「共通性」は俎上に載せられず、後景に退いてきた。

ここで改めて問うべきは、新制高校で理念化された「共通性」が、画一化・標準化になったのはいったいどのような論理によってか、という点である。本稿では、新制高校発足時の理念と構想を「共通性」という観点から吟味し（第3節）、それがいかなる論理のもとで「多様化」政策へと変わっていったのかを分析する（第4節）。以上の分析を通して、「共通性」がいかに画一化・標準化として語られるようになったのかを考察する（第5節）。

3. 新制高校の理念と構想

1950年の高校進学率は42.5%（文部科学省 2023）であり、中学校卒業後、高校に進学する者のほうが稀であった。そうした時代において日本国憲法や旧教育基本法で謳われた「教育の機会均等」は、新しい時代の到来を象徴する理念であり、それまで受けることのみならずなかった教育への憧れを叶える保障でもあった。

だからこそ新制高校発足前に、文部省は『新学校制度実施準備の案内』（以下、『準備の案内』）を出し、「高等学校は、希望する者全部を収容するに足るように将来拡充していくべき」で、「希望者全部の入学できることが理想であるから、都道府県及び市町村等は高等学校の設置に対して努力してほしい」との通達を出した（文部省 1947a: 14）。この時点で明確に「希望者全部の入学できることが理想」という全入主義の理念が示され、入学者選抜を原則として実施しない方針が定められた。『運営の指針』には、「選抜をしなければならない場合も、これはそれ自体として望ましいことでなく、やむをえない害悪であって、経済が復興して新制高等学校で学びたい者に適当な施設を用意することができるようになれば、直ちになくすべきものであると考えなければならない」と記された（文部省 1949: 113）。戦後直後の困窮のなか、新制高校が希望者全員に用意しきれなかった場合にのみ限って選抜が許されたのである。

かつ選抜方法も、高校側が行うのではなく、「新制中学校から送られた、生徒についての記録全体によって選抜すべき」と考えられていた。その理屈は、生徒の成長と発達を評価するためには、「ずいぶん長い期間、

(1) 高等教育の学習指導要領の改訂は1960年のことであった。なおこの荻谷（2009）の議論は、主に義務教育までの資源配分を検証しているが、議論のなかで義務教育までは「共通性」を重視してきた分、一挙に「差異化」に向かうのが高校段階だと言及している。「標準法の世界」に染まっていく1960年代は、高校の拡張期にも重なり、「高校に進学するか否かではなく、学力を基準にどのランク・タイプの高校に進学するか」に多数の中学校卒業生が関わるようになる時代——まさに大衆教育社会が形成されていく時代だった」（荻谷 2009: 260-1）と述べる。ただしこの議論のなかで高校教育の検証は直接にはなされていない。

すなわち新制中学校在学中の三年間全体が必要」であって、「新制高等学校がただの一日で、新制中学校が三年間に生徒に関して発見したと同じほどのことを発見しようというのはできない」というものだった（文部省 1949: 116）。選抜は中学校までの到達度を測る目的で行うべきで、受験者間で優劣をつけるものではなかったことがうかがえる。

この全入主義的な「教育の機会均等」を支える制度が、①総合制、②小学区制、③男女共学制の「高校三原則」であった。ただ「高校三原則」という用語は、文部省通達や刊行物のなかで正式には使われてはいない（佐々木 1979）。新制高校発足時、学校の統廃合が進められたが、その際に指針とされた諸施策のうちの3つに過ぎず、後の高校全員入学運動（以下、全入運動）において、重要な「原則」として位置づけられるようになった。

したがってこの3つの制度の運用・普及の程度は、実際のところ地域それぞれで大きく異なっていた。たとえば京都府では、早くから「高校三原則」を掲げ、最後まで三原則を堅持した自治体として知られているが、その実態は時期に応じて変化しており、「高校三原則」にこだわらないような姿勢を示す時期もあったという（小山・菅井・山口編 2005）。また全入運動の先進県であった高知県では、「高校三原則」のほかに「全定一本」（全日制と定時制の一元化）が挙げられ、重点的に取り組まれていた（小川・伊ヶ崎 1971）が、教育委員会が公選制から任命制に変わったことを節目に次第に終息していった（栗津 1962）。各地での実態はさまざまであったが、ここでは個別のケースに言及するというよりも、中央教育行政で掲げられた「理念」とその変容に注目し、高校教育の「共通性」がいかに語られていたかを明らかにしていく。

まず①総合制とは、普通課程と職業課程を序列のない形で併置する制度である。新制高校は、「その地方の実情に合った教育施設として、その要望にこたえるためには、その学校に置かれる学科もこの趣旨に添うものでなければならない」ことを前提としていた（文部省 1947b: 4、以下、傍線引用者）。この総合制に関する言及のなかで、エリート主義的な旧制中等教育学校が反省され、「新制高等学校は階級的な差別をことごとく拭い去って資質があれば誰でも均しく一様に学修できるようにしなければならない」こと、「そして新制高等学校はその教育を通して旧弊な封建的思想を排除して、正しい民主的思想を樹立するように活動するべきである」ことが宣言された（文部省 1947b: 5-6）。一方で、戦後直後の窮乏のなかでは、設備や教員組織を十分に整えられず、「これ〔総合制〕を実現するには相当長い期間を要するものと思われるが、将来はこの線に沿うよう努力せられたい」（〔 〕内引用者）という留保もつけられた（文部省 1947b: 6）。

つぎに②小学区制とは、通学区域を小さく設定し、その地域に1校の公立高校を対応させる制度である。「地方自治体」に対して高校設置の努力が呼びかけられたのも、生徒が通学できる範囲に高校があることが条件になるからであった。また学費低減という点でも小学区制は「通学交通費を安くすることができる」方法（文部省 1949: 85）であり、希望者全員が高校進学できるための制度であった。

かつて戦前では、市区町村を渡って、男子なら旧制高校へ、女子なら高等女学校へと通わなければならなかった（図1左）。それが小学区制によって男女ともに地域の高校に通学することが見据えられたのである（図1右）。したがって③男女共学制も教育の機会均等という観点から重視された。1947年、新制高校実施前に出された『準備の案内』には、「男女共学については、教員の問題、財政の問題、設備の問題、あるいはまたその学校の所在する地方の意見等」があるから「必ずしも男女共学でなくてもよい」と注釈がつけられていた（文部省 1947a: 15）が、その2年後の『運営の指針』では改めて「どうしても男女共学にしなければいけないと強制されているわけではないが、公立の新制高等学校は共学にすることが望ましい」と打ち出された（文部省 1949: 7）。そしてどちらの通達でも、男女共学とは、同一学校に男子も女子も通うだけでなく、同一の教室内で日常生活を送り、お互いに人格として尊重し合うことにその意義があると強調されていた。

「高校三原則」のなかに「地方」への言及がたびたび出てくる点にも目を留めたい。というのも高校教育は、地域に根差し、開かれた教育空間であるはずと考えられていたからである。それは望ましい学習指導として「実験室法」が提唱されていたことからうかがえる。これは教室を「実験室」とみなして、どの教科においても「問題を認識し分析し、これに関するデータを集め、データの分析に基づいて、正しい解決に到達するという方法を学ぶことが必要」だという考えであり、そのためには生徒が「自由に教室に出入し教室内を動く」ことも厭

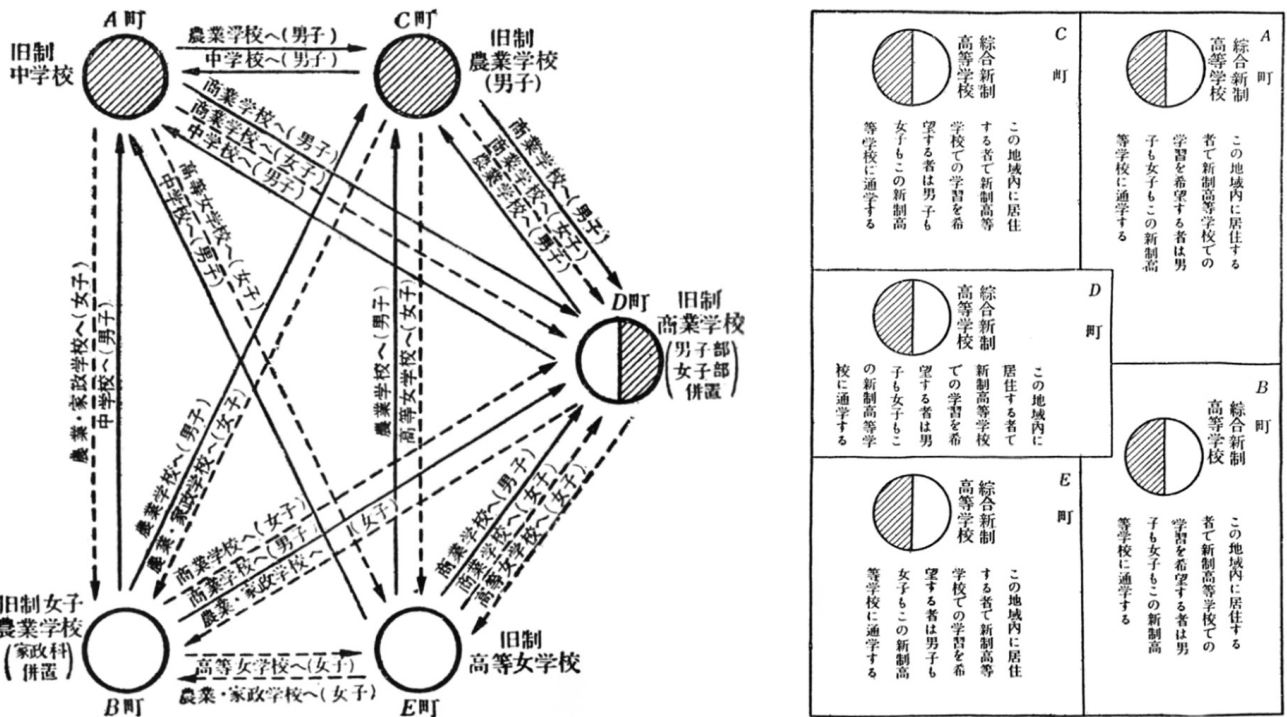


図1 1947年時点の通学状況（左）と構想された通学例示（右）（文部省 1947b: 8 より抜粋）

われない教授法だった（文部省 1949: 72-3）。そうした「実験室法」においては、生徒自身が科目を選びとれる選択科目制・単位制が合理的なカリキュラムであった。卒業単位は 85 単位と一律化されたが、必修科目 38 単位以外の 47 単位が選択科目として設けられ、高校側にその地域の実情に合った教育を提供できる裁量が委ねられた。

さらに生徒の「実験」のための場だけにとどまらず、「地域社会改善の実験室」になることも推奨された。『運営の指針』で例示されているのが、当時、大きな社会問題となっていた「闇取引の問題」である。「学校で完全な解決を見出すことのできる筈はない」と言いつつも、ポスターを用いて闇取引廃止の運動に参加したり、諷刺文や演劇で地域の人々に啓発したり、他の地方機関と協力したりすることができると考えられていた（文部省 1949: 22）。他にも、総合制課程において「農業実験室」が設置された高校では、「地域社会の農民に開放」し、「農民が自分たちの農機具を農業実習室へ修理のためにもってくるのもよいことである」とも挙げられた（文部省 1949: 23）。当時の社会において、学校施設は最新の技術機械を備えた地域社会の「大きい財産」であったため、できるだけ地域社会の役に立つように活用するのが望ましいと考えられたからである。学校の休暇中や夜間などに、利用しないのは「不経済」だとして、地域住民たちが積極的に活用することが奨励された。たとえば学校の野球場は野球をやりたい地域の人びとにも使わせて良いとされた（文部省 1949: 27）。

今日でも「地域に開かれた学校」という言葉が標榜されるが、それは地域の人びとが施設を使うというような字義通りの意味ではない。むしろ安全上の理由から、校門は堅く閉ざされており、高校に自由に出入りすることはできない。学校の運営がどうなっているかを高校側が一方的に公表するというのが「地域に開かれた学校」の意味することになっている。だが、当時の「地域に開かれた」というのは、生徒自身が自らの住まう地域の高校に通い、そこで地域の問題を「実験」とすると同時に、地域住民が施設を活用することを意味していた。

以上の新制高校の理念をつぶさにみると、「教育の機会均等」という新たな民主主義的思想に大きく依拠していたこと、すべての希望者に教育を保障する思想こそが、高校教育の「共通性」そのものであったことが理解できる。そしてこの理念が机上の空論にならないためには、「高校三原則」に基づく「地域」に根差した教育整備が欠かせなかった。むろん敗戦直後の困窮状態という地方の「実情」に照らすと、高校施設や教員を直ちに充当するのは「困難」だという認識もあった。しかしそれは、経済復興を遂げて整備されれば解消されていくものだった。だからこそ「理念」に向けて、「実情」を漸進させていくことが志向されていたのである。

ここには「実情」を「理念」に近づけるという発想が採られていたことがわかる。

4. 新制高校の理念の変容過程

しかしこうした発想は途絶え、むしろ「実情」に沿った「理念」を考えるべきだという批判がなされていく。第4節ではこの変容に注目し、いかなる論理で新制高校の理念が空洞化させられていったのか、そのとき「共通性」はどのように想定されるようになったのかを検証していく。

新制高校における全入主義の理念において入学者選抜は原則実施しないことが中枢にあったことを踏まえれば、入学者選抜の改正は変容の指標になるだろう。新制高校発足時から1960年代において、公立高等学校入学者選抜の改正は大きく4回あった。第一に1951年の文部省初等中等教育局長（以下、局長）通達である。1948年の局長通達で示された希望者全員入学を一部改め、「例外的に」選抜における学力検査の実施が認められた。その3年後には、学校教育法施行規則改正とともに局長通達が出され、「入学志願者が募集人員を超過し、入学者選抜のために学力検査の必要がある場合は、志願者に対しこれを行うことができる」こととなった（第二の改訂）。1950年代前半に、中学校側から高校側へ選抜権が移り、学力検査が「例外的に」認められる改正がなされていったといえる。

第三の改訂が1963年の局長通達である。ここで入学者選抜を全面実施する運びとなり、「高等学校教育を受けるに足る資質と能力を判定して行なう」という適格者主義が明言された。1960年代前半に、入学者選抜は「例外」ですらなくなり、中学校までの到達度を測る目的ではなく、高校が生徒を選ぶ目的で原則実施するものになった。

この改正に伴う実施方法の具体化が、第四の改訂、1966年局長通達にてなされた。この通達では生徒各々の適性や能力を測るという名目で、調査書重視の方向性が示された。1960年代後半から多様化政策が推進されるなかで、入学者選抜もそれに即した制度に整えられていったことがうかがえる。

以上の改正の動向をもとに（1）1950年代前半、（2）1960年代前半、（3）1960年代後半に区分し、いかなる論理でこの改正が進んだのか、全入主義的な教育機会均等を支える制度であった「高校三原則」がどう変わったのかをみることで、「共通性」の変容を辿っていく。

（1）1950年代前半の変質——「わが国の実情に即しない」

新制高校の理念が再検討される最初の契機となったのが、1951年のサンフランシスコ講和条約による主権回復であった。その年、内閣に政令改正諮問委員会が設けられ、「独立を機会にわが国の教育の実情に照らして再検討する」旨を掲げた「教育制度改革に関する答申」（1951.11.16）が出された。敗戦後の教育制度改革は「国情を異にする外国の諸制度を範とし、徒らに理想を追うに急で、わが国の実情に即しないと思われるものも少なかった」と評価され、新制高校の理念自体に疑義が呈されたのである。総合制と小学区制も、再検討の対象に含まれ、総合制は「分解」させて「普通課程学校又は職業課程学校の何れかに重点をおいてその内容の充実強化を図る」こと、小学区制は「原則として廃止する」ことが提起された。

このように、アメリカからの占領を脱すると同時に、総合制も小学区制もGHQに指示されて生まれた制度で、そうした借り物の制度は「わが国の実情」に沿わないと振り返られるようになっていった。このとき教育の機会均等や全入主義はまったく顧みられていなかった。より強調されたのは、産業界からの実用教育を求める要請や、第二次米教育使節団報告書による「教育投資論」「人的資源開発論」であった（小川・伊ヶ崎1971）。「わが国の実情」に沿わないという理由で、教育の機会均等や全入主義の「理念」が後景化し、従順な労働力の育成や競争の活性化が前景化していったと理解できる。

いっぽうで、文部省だけでなく日本教職員組合（以下、日教組）からも、戦後民主主義教育は、日本の教育条件には合わないという問題視がなされていた（荻谷2009：45）。ただし日教組が問題視した理由は、戦後目指された民主主義教育は、設備が整っているからこそ成り立つものだというもので、文部省が示した「国情」による理由とは異なることには留意が必要である。現に、日教組は教育環境の不整備に目を向け、その改善を訴える方向に向かっていった（日本教職員組合1956）。

なお 1952 年度の時点で、小学区制を敷いている自治体はまだ比較的多く、中学区制や大学区制をとる自治体の数を上回っていた（文部省 1952a）。その数は文部省の調査に応じた 33 都道府県中、小学区制は 17、小中学区併用が 8、中・大学区制が 8 であった（文部省 1952b）。総合制も浸透してはおり、普通科単独校や職業科単独校それぞれよりも学校数自体は多かった（文部省調査局統計課 1966）。このことから、文部省による「実情」に沿わないという判断は、地方自治体の「実情」というよりも、この制度がアメリカの借り物なので改めねばならないという「国情」に拠るものだったことが確認できる。

（2）1960 年代前半の変質——「特殊のイデオロギー」

小学区制の崩壊・総合制の解体が一挙に進んだのは、1960 年代初め、第 1 次ベビーブーマーの進学期を迎える時であった。この世代は、戦後直後の 1947 年から 49 年に生まれた世代であり、この 3 年間で生まれた子どもたちは延べ 700 万人を超えた。第 1 次ベビーブーマー進学期前の 1961 年の高校在籍者数は約 312 万人（進学率 62.3%）であったのに対し、第 1 次ベビーブーマー卒業期頃の 1965 年の在籍者数は約 507 万人（進学率 70.7%）となっていた。5 年間で在籍者が 180 万人以上増えたのである。

この高校在籍者の急増に備えて、文部省は対策を講ぜざるを得なくなった。1962 年には『高等学校急増対策と高校全入運動の可否』というパンフレットを各地の教育委員会宛に配布した。このパンフレットの企図は、「日教組の“高校全入運動”の内容を分析、批判しつつ、あわせて、高等学校教育の普及充実に関する考え方、あるいは当面する三年間の高等学校生徒急増対策について具体的に説明すること」（文部省 1962: 24）にあった。

まず「日教組の“高校全入運動”の内容を分析、批判」するパートにおいて、全入運動は「特殊のイデオロギーに立って政治的闘争に大衆を動員するためのスローガンの一つ」で「父兄の素朴な願いを政治的に利用する方便」にすぎず、「まともな運動でない」という痛烈な批判が展開された（文部省 1962: 25）。ここには「日教組」に対する拒絶感がうかがえる。本パンフレットを配布した当時の文部大臣は荒木萬壽夫であった。彼は日教組嫌いの政治家として有名で、日教組より会見の申し出があっても頑なに拒否し続けていた。日教組への拒絶感を一因に、全入主義は「素朴なそして機械的な教育の機会均等観」で、そもそも『『高校全入』の事態が現在のわが国にとって望ましいかどうかという実際の、具体的な判断もない」（文部省 1962: 25）と批判的に語られたのである。具体的に「素朴」で「機械的」とされたのは、「日本全国を機械的画一的に一高等学校一学区の区分ごとに仕切って、そこに男女共学制、総合制という同一規格の高等学校を設置して、そして入学を希望する者は全部入学させるという」「高校三原則」であった（文部省 1962: 26）。

それは「日教組独得の用語」だとして、戦後直後の新制高校の理念ではなかったと言明された。(1) 総合制は、戦後、占領軍によって推進されたもので、その後の実施の状況や、教育課程の運営、施設設備の面から考えると廃止させて、「一般的には単独制とすることが望ましい」とされた。同様に (2) 小学区制も廃止すべきで、「一般論としては中学区制が適当」と明言された。その理由として、「現在の高等学校の配置」は「もともと厳密な一校一学区の小学区制を予想したものでなかった」ために「無理を生じた」という点、加えて「生徒の学校選択の自由を制限する」という点が挙げられた。三原則のなかで唯一堅持されたのが (3) 男女共学制であった。ただし「教育基本法の示すように、男女共学は認めなければならない」が、「すべての学校が男女共学でなければならないものではない」という留保もつけられた（文部省 1962: 33）。

こうして「高校三原則」が否定され、全入主義的な機会均等観も別物にすり替えられていった。新制高校の基本方針とされた「機会均等」とは、「高等学校教育を受ける能力あるものをできるだけ多く入学させることを建て前」とするものだったと改められた。「知能、学力の程度が普通以下」の者や「学校教育不適應の性格行動をもつ者」は入学を制限してきたとし、「総合制、小学区制、男女共学制である高等学校に希望者を全員入学させるという考え方とは異質のものであった」（文部省 1962: 30）とされたのである。そもそも「高校三原則」に基づく全入主義ではなく、選抜に基づく適格者主義の理念が機会均等観の中核にあったとすり替えられたことがわかる。

この文脈のもと、1963 年局長通達が出され、志願者が定員を超過するか否かにかかわらず、「高等学校教育を受けるに足る資質と能力を判定して行なう」選抜が原則実施になった。通達とともに出された要項には、入

学者選抜の遂行上「通学区域内に数校の高等学校」を含むのが適正だという認識が示された。教育の機会均等を支えていたはずの小学区制が棄却され、「適正な機会」均等のための選抜を行なうための中・大学区制が推奨されていったのである。その結果、1960年代前半に大学区制が増加し、小学区制は減少していくこととなった（松本 1962）。

（3）1960年代後半の変質——「別記 期待される人間像」

同時期の 1963 年 6 月 24 日、荒木文部大臣より、「すべての青少年を対象として後期中等教育の拡充整備を図るべき段階に至っている」ために、①期待される人間像について、ならびに②後期中等教育のあり方について、検討するようにと中教審に向けて諮問がなされた。それから中教審は約 3 年間にわたって審議し、1966 年 10 月 31 日に答申「後期中等教育の拡充整備について」と別記「期待される人間像」を公表した。

中教審第 20 特別委員会で審議された②「後期中等教育の拡充整備について」答申では、「すべての青少年に後期中等教育を」と謳いながら、「将来において、18 歳までなんらかの教育機関に就学する義務を課することの可能性について検討する」ことが発表された。ここで重要な点は、「なんらかの教育機関」とあるように、高等学校以外の教育訓練機関も含めていた点である。この方針のもと、「教育の内容および形態は、各個人の適性・能力・進路・環境に適合するとともに、社会的要請を考慮して多様なものとする」という多様化政策が推進された。

さらに「入学者選抜制度の改善」という項目が設けられ、「高等学校における入学者の選抜制度は、中学校における観察指導の結果を尊重するとともに、それぞれの分野にふさわしい適性・能力等を有する者を弁別できるよう改善する必要がある」と提唱された。1963 年局長通達で明示された適格者主義が、「適性・能力」の「弁別」精度を高めるものとして正当化されたことがうかがえる。教育評論家の村松喬は、こうした多様化政策が「使い易い人間と、一部のエリートを育成して、産業界を再整理しようとする考え方」に基づく、「第一次産業革命直後の産業界の要求」から成る政策だと評した（『全入全協ニュース』1966.12.15）。

もう一つの検討課題とされた①「期待される人間像」は、「別記」として中教審第 19 特別委員会で審議された。諮問段階では先に挙げられていたはずの①「期待される人間像」が、②「後期中等教育の拡充整備について」の「別記」という形で位置づけられたのには理由があった。諮問段階では後期中等教育の理念ありきの人間像という位置づけだったが、審議段階では後期中等教育段階に限定される人間像なのか、それとも全年齢層を対象とする一般的な人間像なのか議論されたのである。第 20 特別委員会主査の平塚益徳自身は両委員会の議論がうまくかみ合っていないと考えており、「正直申しまして、中教審という性格からいって、国民全体にわたる心得みたいなことを出すことは、若干疑問はありますね」（平塚 1964: 132）と語った。一方の第 19 特別委員会主査の高坂正顕は「これは『期待される人間像』であって、『期待される青年像』ではない」（高坂 1966a: 189）と語り、『期待される人間像』の射程は後期中等教育に留まらないことをほのめかした。結局審議を終えても、後期中等教育の理念に限るのか／日本国民全体の人間像を描いたものなのか、結論を出せなかったため、「別記」という位置づけにされたのである。

「別記」にはなったものの、「第 1 部 当面する日本人の課題」には、人間像を検討する必要性が以下のように説明された。

戦後新しい理想が掲げられはしたものの、とかくそれは抽象論にとどまり、その理想実現のために配慮すべき具体的方策の検討はなおじゅうぶんではない。とくに敗戦の悲惨な事実、過去の日本および日本人のあり方がことごとく誤ったものであったかのような錯覚を起こさせ、日本の歴史および日本人の国民性は無視されがちであった。そのため新しい理想が掲げられはしても、それが定着すべき日本人の精神的風土のもつ意義はそれほど留意されていないし、日本民族が持ち続けてきた特色さえ無視されがちである。

戦後の「新しい理想」が「抽象論」であり、それが「日本の歴史および日本人の国民性」や「日本人の精神的風土のもつ意義」、「日本民族が持ち続けてきた特色」を無視したものだったからこそ人間像を検討するのだ

という。ほかにも「戦後の日本は民主主義国家として新しく出発した。しかし民主主義の概念に混乱があり、民主主義はなおじゅうぶんに日本人の精神的風土に根をおろしていない」との言及もあり、ここでも戦後直後の「民主主義」が根付かなかったという指摘がなされた。

そうした認識のうえで、「第2部 日本人にとくに期待されるもの」が「個人として」「家庭人として」「社会人として」「国民として」の4点からまとめられた。とくに最後に取り上げられた「国民として」に対しては、当時から、天皇敬愛の押し付けだ、教育勅語の焼き直しだ、など多くの批判が寄せられた（『読売新聞』1965.1.18 朝刊）。

たとえば大江健三郎（[1965] 2023: 59）は、中間草案を受けて「具体性のなさ、非論理にもとづく、あいまいさの霧のなかから、新憲法が保証している民主主義の権利を、なしくずしに修正し、縮小し、民主日本の基本的な感覚をにぶらせ、ねじまげようとする意図のみ露骨に浮かび上がってくる、怖るべき文書」だと批判した。「期待される人間像」は「なお十分に日本人の精神的風土に根をおろしていない」民主主義を樹立することを企図した文書であったが、大江はそれとは逆の結末になると見ていた。また堀尾輝久（1968: 256）も、「期待される人間像」は、「現代版、敬（忠）君＝愛国論」であり、「特定の内容の『愛国心』を国民に画一的に押しつけ、教育を国民精神の統合のために利用している」と指摘した。

このような各所からの諸批判に対して、主査・高坂は、「むろん、狭い国粋主義は何よりも危険である。しかし歴史を無視し、過去の歴史が存在しなかったかのように考えることは、新しい国家理想を定着さすべき精神的風土を失うこととなる危険がある」（高坂 1966b: 185-6）という見解を示した。ここで使われた「精神的風土」とは高坂の造語であり、「風土」というと気候や自然環境などを含んだものですが、それを人間の精神的条件とか、精神的ふんい気という意味に転用」（杉上ほか 1966: 224）したものだという。高坂は「精神的風土」を土台に、「狭い国粋主義」ではない「向上的愛国心」が望ましいと唱えた。「向上的愛国心」とは、「親が子供の生命の存在とその価値の増大を願うように、ある国民がその国家の持続とその価値の増大を願う心」（高坂 1966b: 187）のことであった。国民国家の持続・価値増大に役立つ人間の育成——後期中等教育もその一端を担う——が目指されたのである。

1960年代後半に、「後期中等教育の拡充整備」と「期待される人間像」がセットで出されたことには一考の余地があるといえるだろう。この点に着目した全入運動は、「期待される人間像」が「別記」にされたのは、「“人間像”を最大に重視し、それにもとづいて“後期中等教育のあり方”が出されている」ことの表われであり、「この押しつけ徳目道德の教養が中心となっているからこそ“理念”という押しつけの形で答申が書きはじめられた」と主張した（『全入全協ニュース』1966.11.15）。「期待される人間像」をもって示された「理念」は、「民主主義」の樹立を謳いながらも、その本質は、国家経済に資する「人材開発計画」とそれを促す「押しつけ徳目道德」だと捉えられていた。高校教育の内容は、もはや地域社会のすべての人々が参加して決めていくのではなく、国民国家の持続・価値増大のために一方的に与えられるものになったのである。

高校教育の多様化政策は、国民国家の経済成長に寄与する人材育成として、「適性・能力」に応じて適材適所へと選別する傾向を帯びていた。そうして学科・コースが「多様化」するときに、高校教育としての「共通性」は「期待される人間像」に託されることになった⁽²⁾。だからこそ「多様化」を謳う「後期中等教育の拡充整備」と「共通性」を担保する「期待される人間像」が同時に諮問され、審議されたのだと解釈できる。

5. 結論——画一的な「共通性」に至った経緯とその社会的意味

戦後直後、新制高校は全入主義的な機会均等の理念を掲げて始動した。すべての希望者に開かれ、地域社会に根差した教育が展開されることを保障するこの理念によって「共通性」を確保することが想定されていた。これは戦後の窮乏上実現が難しいものではあったが、経済成長をなせば「実情」を理念に近づけられるだろう

(2) 高坂自身も、第19特別委員会主査を引き受けた際、社会の変動期にてさまざまな期待があるなかで、そこに「何か共通の面が見出されると思うし、少なくとも共通の方向を見出すことができる」という観点から、「日本人が日本人に対して期待する人間像」として引き出そうとしたと言及している（高坂 1966a: 74-5）。多様化に応じるなかで、「日本人」としての「共通の方向」を見出したのが「期待される人間像」だったのである。

と考えられていた。だが主権回復後、この理念はアメリカ産で「国情」に沿わないと再考にかけられていく。それでも各地域においては、地方の「実情」に合わせて小学区制・総合制・男女共学制が運用されていた。

それからおよそ10年後、1962年のパンフレットでは、全入主義や「高校三原則」への再考を促す理由として、これらの理念は日教組発出の「特定のイデオロギー」だという理由が付けられた。背景には第1次ベビーブーマーの進学によって高校進学者が急増するという事態が関わっていた。文部省はこの高校の圧倒的不足に直面し、適格者主義への転身を図ることで対応した。全入主義を棄却するために、日教組が作った「機械的な機会均等論」というレッテルを貼り付けたのである。

この適格者主義の方針のもと、生徒の適性・能力に応じた多様なコースを設けることを謳った多様化政策が進められた。しかし適格者主義は生徒急増対策として導入された側面が強く、急増分は既存の高校に無理やり押し込まれることとなった。結果、1クラスに55名以上が詰め込まれる「すし詰め学級」が生じた。教室いっぱい机が並べられ、机間には生徒たちの鞆が敷き詰められ、グループワークはおろか、教師が机間巡視すらできないほどだったという。もはや生徒が自由に教室内外を動き回る「実験室法」は到底不可能な環境になっていた。

「すし詰め学級」にしてもなお足りない場合は、科学実験室や音楽室などの特別教室が普通教室に転用された。そのため実験や実習を行う場が失われ、理科の授業は教師が実験をやってみせるだけの授業になりがちになっていた。「すし詰め高校にあるのは一方伝達式の授業だけ」で「それ以外のことはできない状況」だったという（『全入全協ニュース』1963.7.30 朝刊）。教室空間の制限によって、その地域に住まう生徒の要求に応じる民主主義的な教育からはかけ離れていったことが推察される。

なおかつ1960年度に施行された高等学校学習指導要領においては、選択科目制からコース制への変更が謳われた。学科・コースごとに科目が設定されているのが特徴である。つまりコース制への変更は、生徒自身が必要な科目を選ぶのではなく、パッケージ化された一連の科目をあるがままに受けることを意味していた。加えて既定の科目数を一定期間で効率よく消化するには、一斉教授の授業形態が適していた。それだけにいっそう生徒それぞれにあった教育が行われることは断念されていた。

このような状況を踏まえたとき、全入主義に向けられた「機械的な機会均等論」という批判を精査する必要がある。この批判は、地域に住まう子どもたちがその地域の高校に通うということは「能力」を無視した機会の不均等であるし、それは「実情に即しない」という論理によって成り立っていた。だが実のところ、全入主義だから「機械的」というわけではなかった。むしろ全入主義ではなくなり、適格者主義が導入された以降の高校教育のほうが「機械的な機会均等」観に馴染む性格——すし詰め学級、コース制、一斉教授——を帯びていった。

適格者主義は多様化政策の一環であったはずだが、教育自体は多様なものにはならなかった。なぜか。その理由を考えると、多様化政策と同時に『期待される人間像』が審議されたことの意味を押さえておく必要がある。『期待される人間像』は、当時の日本社会を「物質的欲望の増大だけがあって精神的理想の欠けた状態」と危惧し、その欠如を「精神的風土」や「日本人としての国民性」によって対応することを提起したものであった。「精神的風土」や「日本人としての国民性」という言葉を用いることで、具体的な制度——「高校三原則」や充実した施設設備等——を準備しなくても、抽象的なイメージによって「共通性」を確保したように見せかけられた。すなわち「精神的風土」や「国民性」は、具体的な中身はわからない「ふんい気」であり、「日本人」ならば共有しているだろうという曖昧模糊とした信念によって支えられる言葉であった。

新制高校発足時に目指されていたような、地域に住まう青少年すべてが通える範囲に高校を新設し、教育設備や教員を充実させていく「高校三原則」の実現には費用がかかる。対して、入口に制限をかければ、既存の高校で間に合わせることができ、費用を抑えられる。国民国家が「期待される人間像」を示し、その軸で後期中等教育を「一定の高等学校教育を受けるに足る適格者を選んで、それに一定の内容を具備した教育を施す」とものと定めたのも、非常に理にかなっていた。系統だった教育内容と量を、適格者に一斉教授式に伝達するだけでよいからだ。こうして「共通性」は、「国民性」や「精神的風土」という言葉に顕著のように、国民国家によってあらかじめ定められ、それを学校教育によって担保されるものとなった。その結果、現実の人間が生

きる地域社会・職業社会などの社会の多層性は想定されなくなり、国民国家の水準からのみ高校教育が構想されたのである（cf. 岡本 2013）。そうした高校教育は、適格者主義の名の下に「一定の高等学校教育を受けるに足る適格者」ではない者——たとえば、在日外国人、障害者など——を排除した場になっていった。

地域に根差した具体的な制度がなくとも、「共通性」が国民国家の枠組み——「精神的風土」や「国民性」——で確保されると想定されたことで、「共通性」に関する議論は保留された。その結果、政策も教育社会学研究も、「多様化」の側面に目が向いていくこととなった。先行研究では、戦後日本がとった平等主義的な教育観が画一化・標準化されたものだったとみなされてきたが、本稿の検証からは画一化・標準化は、新制高校の理念そのものというよりも、国民国家の枠組みで「共通性」が確保されるようになったことに起因すると考えられるであろう。

〈参考文献〉

- 荒川（田中）葉，2001，「高校の個性化・多様化政策と生徒の進路意識の変容」『教育社会学研究』68: 167-84.
- 荒牧草平，2002，「現代高校生の学習意欲と進路希望の形成——出身改装と価値志向の効果に注目して」『教育社会学研究』71: 5-23.
- 荒牧草平・香川めい・内田康弘，2019，「高校教育研究の展開——学校格差構造から多様なリアリティへ」『教育社会学研究』105: 139-68.
- 新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ，2020，『新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議まとめ）——多様な生徒が社会とつながり、学ぶ意欲が育まれる魅力ある高等学校教育の実現に向けて』（2025年2月1日取得，https://www.mext.go.jp/content/20201117-mxt_koukou02-000011002_01.pdf）.
- 栗津竜智，1962，「高校全入制の意義」『教育学研究』29(4): 239-48.
- 平塚益徳，1964，「愛国心とヒューマニズム」『道徳教育』33: 132-3.
- 堀尾輝久，1968，「権力のイデオロギーと学習指導要領——『愛国心』問題を中心として」『教育』18(9): 5-16.
- 飯田浩之，1992，「第1章 新制高等学校の理念と実際」門脇厚司・飯田浩之編『高等学校の社会史——〈新制高校の予期せぬ帰結〉』東信堂，3-70.
- 飯田浩之，2007，「中等教育の格差に挑む——高等学校の学校格差をめぐって」『教育社会学研究』80: 41-60.
- 荻谷剛彦，1995，『大衆教育社会のゆくえ——学歴主義と平等神話の戦後史』中央公論新社.
- ，2009，『教育と平等——大衆教育社会はいかに生成したか』中央公論新社.
- 吉川徹，2001，『学歴社会のローカル・トラック——地方からの大学進学』世界思想社.
- 高坂正顕，1966a，『戦後道徳教育文献資料集 33 人間像の分裂とその回復、私見 期待される人間像（増補版）』筑摩書房.
- ，1966b，「私見『期待される人間像』」貝塚茂樹監修，2015，『第13巻「期待される人間像」論争』日本図書センター，173-94.
- 小山静子・菅井風展・山口和宏編，2005，『戦後公教育の成立——京都における中等教育』世織書房.
- 松本康，1992，「第2章 高等学校の量的拡大と質的变化」門脇厚司・飯田浩之編『高等学校の社会史——〈新制高校の予期せぬ帰結〉』東信堂，71-115.
- 文部科学省，2023，「学校基本調査年次統計」，（2024年4月14日取得，<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001021812&tclass2val=0>）.
- 文部省，1947a，『新学校制度実施準備の案内』.
- ，1947b，『新制高等学校実施の手引』.
- ，1949，『新制中学校・新制高等学校 望ましい運営の指針』.
- ，1952a，『中等教育における諸制度の調査報告』.
- ，1952b，『昭和27年度公立高等学校入学者選抜実施状況および学区制に関する調査報告』.
- ，1962，「高等学校生徒急増対策と高校全入運動の可否」『教育委員会月報』14(4): 24-40.
- 文部省調査局統計課，1966，『日本の教育統計』.
- 中西祐子，1998，『ジェンダー・トラック——青年期女性の進路形成と教育組織の社会学』東洋館出版社.
- 日本教職員組合，1956，『就職ならびに進学対策についての資料』.
- 大江健三郎，[1965] 2023，「『期待される人間像』を批判する」『新装版 大江健三郎同時代論集 3 想像力と状況』岩波書店，56-68.
- 小川利夫・伊ヶ崎曉生，1971，『戦後民主主義教育の思想と運動——高校全入運動の総括と課題』青木書店.
- 岡本智周，2013，『共生社会とナショナルヒストリー——歴史教科書の視点から』勁草書房.
- 佐々木享，1979，『高校教育の展開』大月書店.
- 杉上忠幸・矢谷芳雄・大内進・高坂正顕・西田亀久夫・松村謙・蜂須賀孝，1966，「座談会・人間形成の目標としての『期待される人間像』について」貝塚茂樹監修，2015，『第13巻「期待される人間像」論争』日本図書センター，204-55.
- 横井敏郎，2009，「高校教育改革政策の論理とその課題」『国立教育政策研究所紀要』138: 53-63.