

日本の学校の展開と義務教育

木村元 (青山学院大学特任教授・一橋大学名誉教授)

大きな社会変動のなかで義務教育の基盤が問い直されている。改めて公教育制度としての義務教育について、学校の展開のなかで歴史的な位置を押さえてみたい。

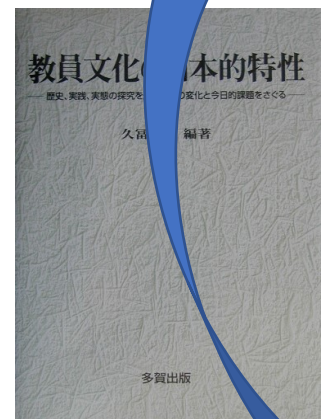
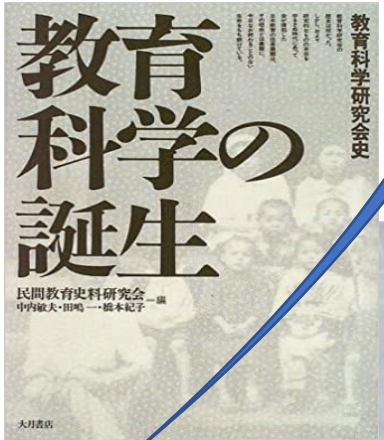
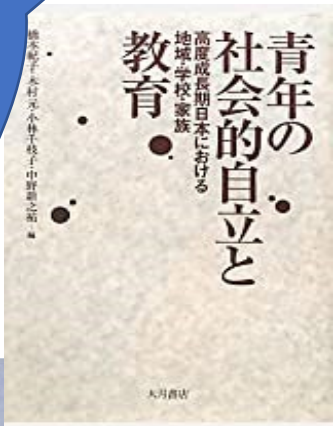
報告目次

導入：自己紹介

1. 現代の人間形成の段階と課題：文化伝達の人類史的展開のなかで
2. 日本における学校方式の制度化
3. 学校方式の制度を支える基盤：義務教育の形成
4. 義務教育の制度化：学校方式の制度を支える基盤
5. 戦後の学校体系と義務教育
6. 学校での履修システムをめぐる制度的枠組み
7. 義務教育（の場）の境界線の緩和と拡張
8. 就学（学校に行くこと）と義務教育：公教育の基盤を支えるしくみをどう考えるか

導入：自己紹介

- ・人びとの中で教育や学校はどの様にして受け止められていったのか
- ・そのうえで制度と実態の関係はどのようなものとして展開してきたか
- ・教育制度の社会史という枠組みを作って検討してきた



『叢書<産む・教える・育てる>』全5巻 (藤原書店 1990~95)

1. 現代の人間形成の段階と課題：文化伝達の人類史的展開のなかで

徒弟方式



中世ヨーロッパの習字学校。上の窓の裏面に「1428年に修道院長
ニコラスの命令で、総計約500冊の古文書がここに、100冊ずつの
冊子でまとめられた」と書かれている。窓の下に別の手で「英語文法
の男はエクワイラス、後継者、後継者……」と書かれている

ともに生きる空間
(大人の背中を見て) 育つ

学校方式

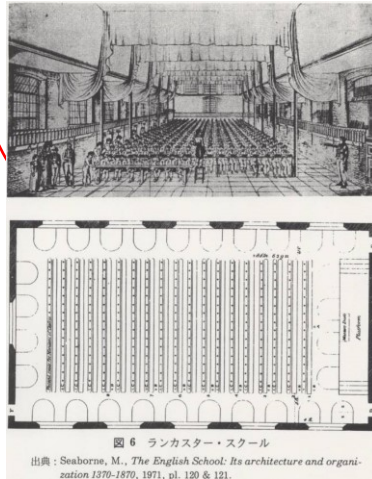


図 6 ランカスター・スクール

出典：Seaborn, M., *The English School: Its architecture and organization 1370-1870*, 1971, pl. 120 & 121.

特別な空間・教える
育てることの計画化

AIインパクトの下での

最適化された学習方式

個別化した学習
最適化された環境の組織化 = 育つ

2. 日本における学校方式の制度化

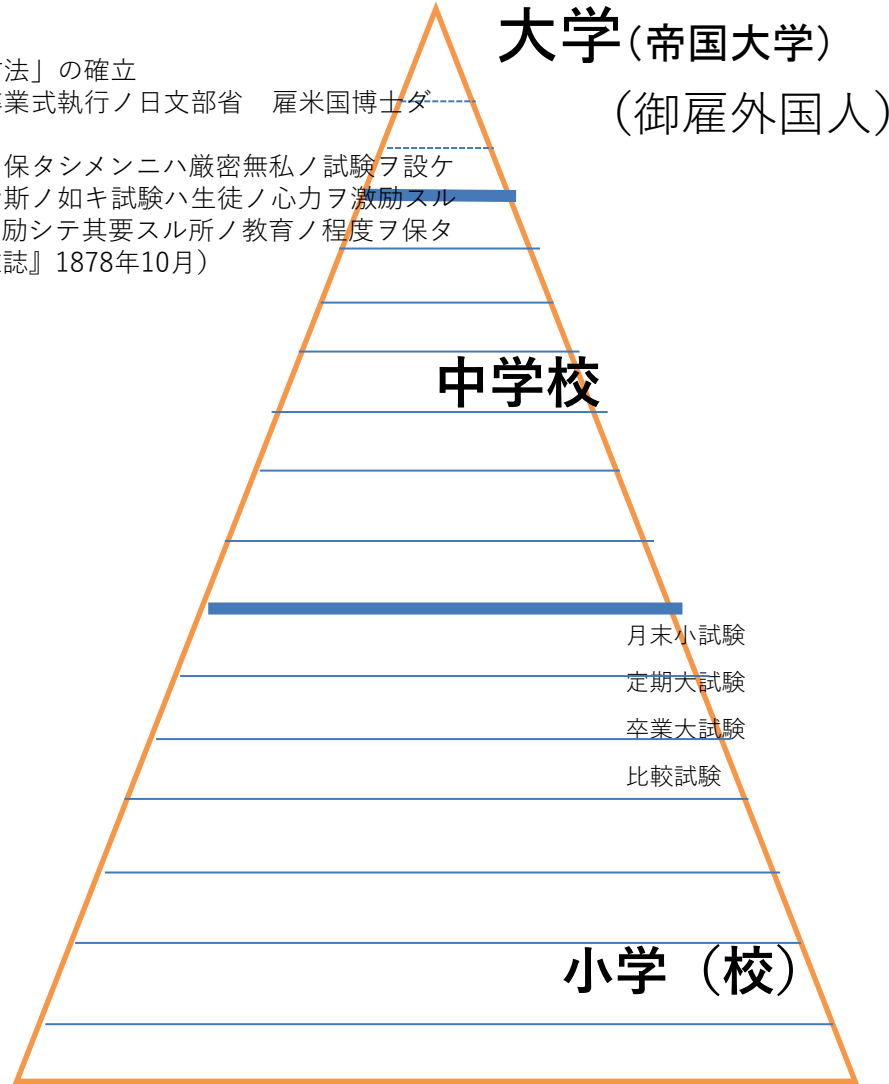
(1) 出発：等級 (grade) システムに基づく学校体系

試験を軸としたシステム

「試験、昇級、及第法及権利授与ノ方法」の確立

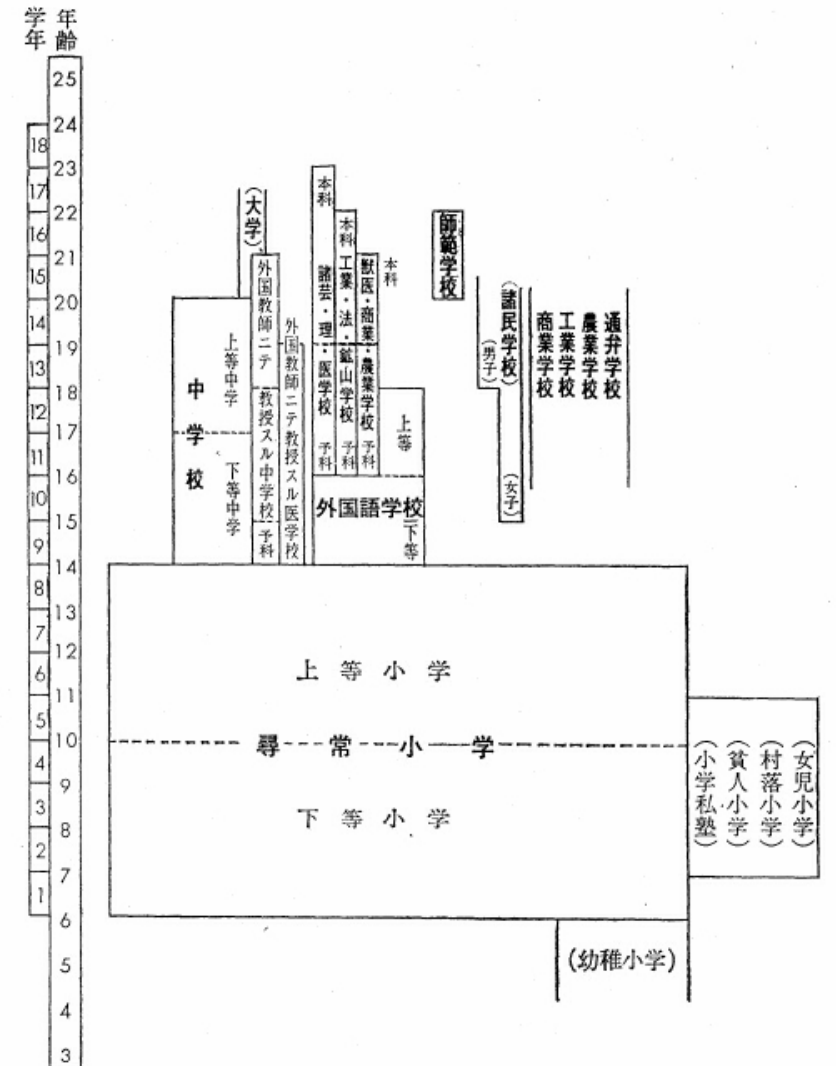
「明治十年十二月東京大学三学部生徒卒業式執行ノ日文部省 雇米国博士ダ
ビッドモルレー氏演説」(D. Murry)

「大学校ノ教育ヲシテ高尚ノ程度ヲ保タシメンニハ厳密無私ノ試験ヲ設ケ
以テ其生徒ノ学業ヲ試ルニ如クモノナシスノ如キ試験ハ生徒ノ心力ヲ激励スル
ヲ以テ生徒ニ利アルノミナラズ教授ヲ奨励シテ其要スル所ノ教育ノ程度ヲ保タ
シムルヲ以テ教授ニ利アリ」(『教育雑誌』1878年10月)



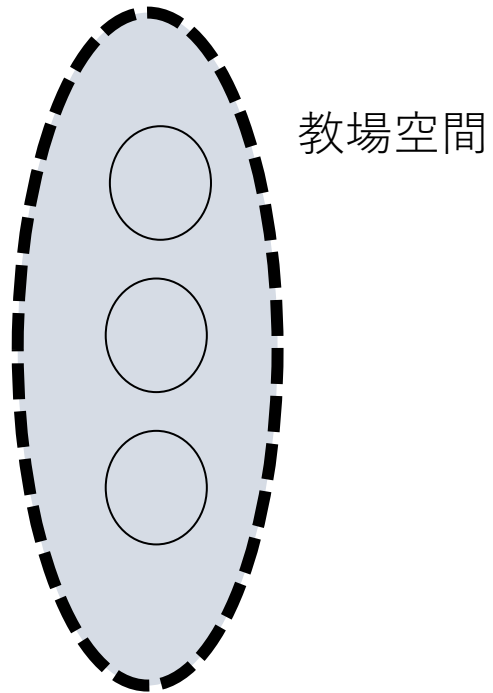
第1図 明治6年

(学制による制度)

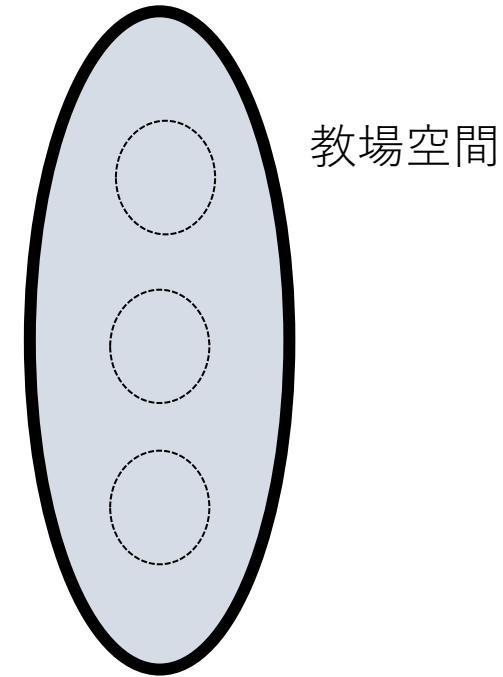


(2) 等級から学級 (Class)へ

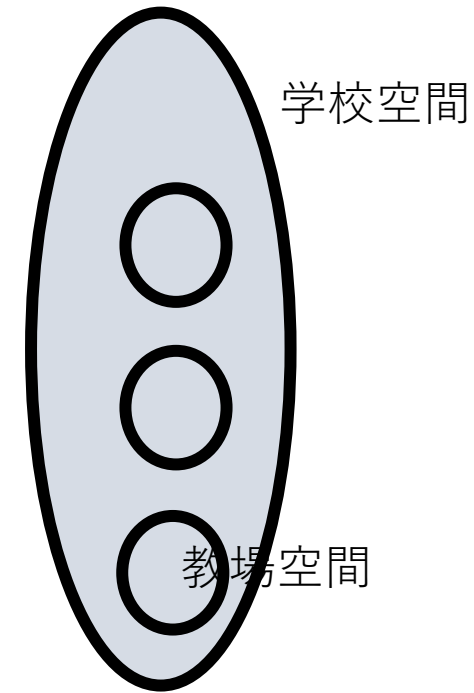
等級制→



単級制→



多級学校制



小試験、定期試験、卒業試験、比較試験・・・

c f 「及第」基準

各科の定期試験得点 + 小試験全回合計得点/度数 $\times 1/2$ が60
点満点中24点以上、かつ全科平均が36点以上

小学校の学科及其程度実施方法 1886年10月8日制定

学級編制等ニ関スル規則 1891年

一人ノ本科正教員ノ一教室ニ於テ同時ニ教授スベキ一団ノ児童ヲ指シタルモノニシテ、従前ノ一年級二年級等ノ等級ヲ云フニアラズ、故ニ其一学級ハ一学年ノ児童ヲ以テ編制スルコトアルベク又ハ数学年ノ児童ヲ以テ編制スルコトアルベク又ハ学年ノ児童ヲ合セテ編制スルコトモアルベシ



(3) 「日本の学校」の形成

- 共同体社会

学校（学級）の共同体

天皇制国家

学校

ムラ

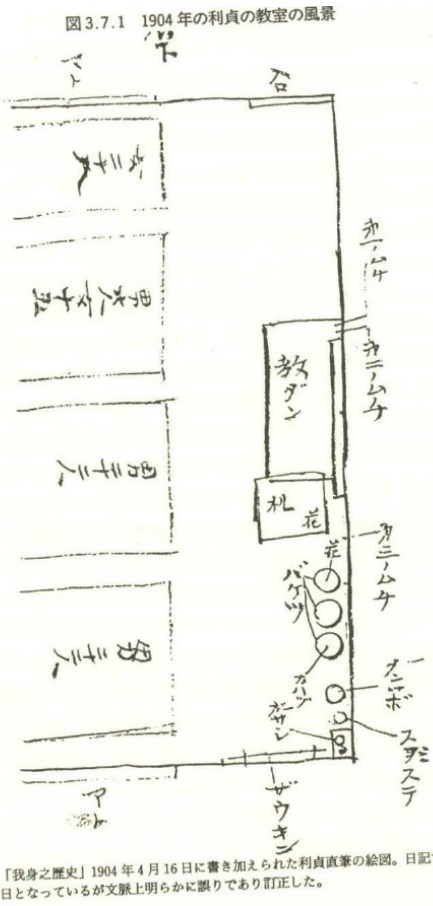
学級

家長

子

教師

生徒



ヴェンセスラウ・デ・モラエス
北方教師

註：「我身之歴史」1904年4月16日に書き加えられた利貞直筆の絵図。日記では3月16日となっているが文献上明らかに誤りであり訂正した。

4. 義務教育の制度化：学校方式の制度を支える基盤

義務教育：「国民が一定の教育を受けることを国家的に義務づけられている教育とその制度」

(平原春好・寺崎昌男編1982『教育小辞典』編)

- 日本における制度としての成立は論争的

義務教育は、就学義務と学校設置義務が前提.

1886年に学校種別ごとに小学校令、中学校令、師範学校令、帝国大学令からなる学校令（勅令）が定められ、小学校においては親の就学させる義務が示された.

1890年に改定された第二次小学校令では、市町村を設置者とする学校設置の義務が定められた.
のみならず実質的に機能しうる条件への視点

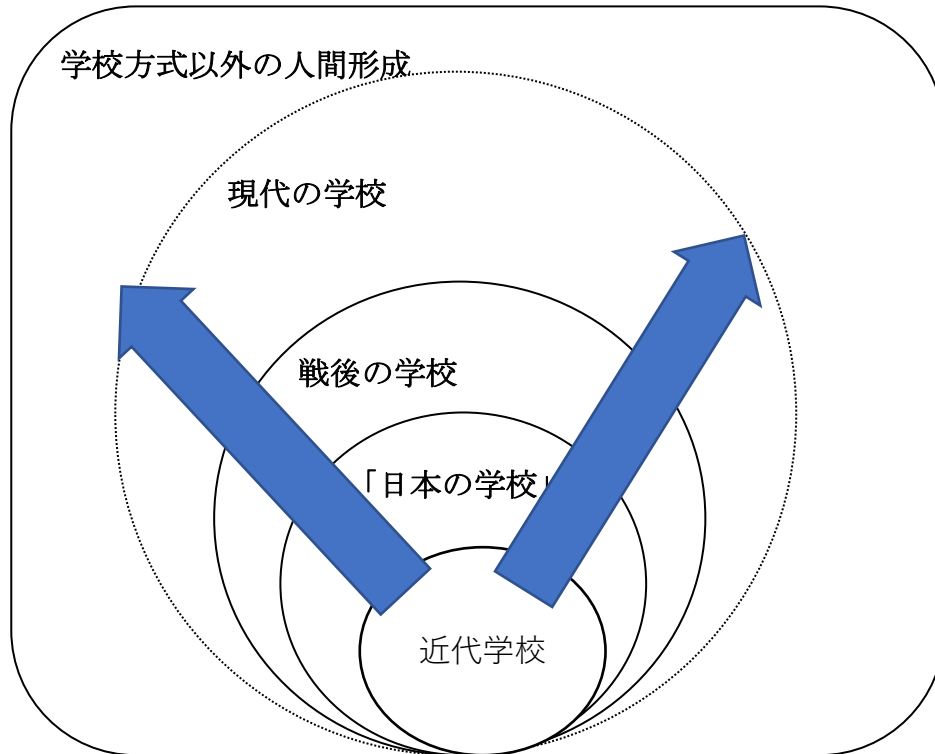
児童労働が子どもが学校に行くことを阻む障壁となっていた現実の中で、就学保障義務の要件を整えることで実質的な就学が保障されることを考えあわせると、義務教育の成立は1900年の第三次小学校令まで待たねばならない. (花井1990)

→日本の義務教育は、1900年に4年制として成立し、1908年には6年に延長された。

- 実質においては1930年代に定着
- 教育は権利として位置づけられていなかったもので、権利の対となる義務についても定められていなかったとされている。教育の義務は、超憲法的な義務であり、天皇の「仁恵」による「恩恵」として位置づけられていた (佐藤2004)

5. 戦後の学校体系と義務教育

(1) 日本の学校の4重構造把握のなかで



(2) 学校による教育の権利保障 就学義務を自明とするシステム

戦後学校・義務教育制度の枠組み：憲法—教育基本法—学校教育法

公教育の根幹としての義務教育

憲法26条「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。」

社会権の中での教育の位置づけ

第25条の「生存権」「国の社会的使命」と結びつけられて解釈（在野の憲法草案を準備した憲法研究会（高野岩三郎、森戸辰男ら）の成果）

9年間の普通教育の就学義務
教育基本法

「国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う。2国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料は、これを徴収しない。」教育基本法第4条（義務教育）

義務教育諸学校の種類と修業年限

学校教育法：「保護者は、子女を満6才から満12才まで小学校に、その修了後満15才まで中学校に就学させる義務を負う。」（学校教育法第22条、第39条）

義務教育諸学校の設置義務

「市町村は、必要な小学校、中学校を設置しなければならない。」（学校教育法第29条、第40条）

．．．（規定の構造は小学校令（32条）と同型）

就学義務システムの問い直しの動き

1990年代以降顕在化する戦後学校・義務教育の異議申し立て

cf「不就学」問題：

制度確立期において自明とされていた就学義務の問い直し

学校や学校の境界が不鮮明となり、学校をどう捉えるかが社会的な課題となっている。

(3) 戦後の学校の受容動向：戦後の教育人口動態

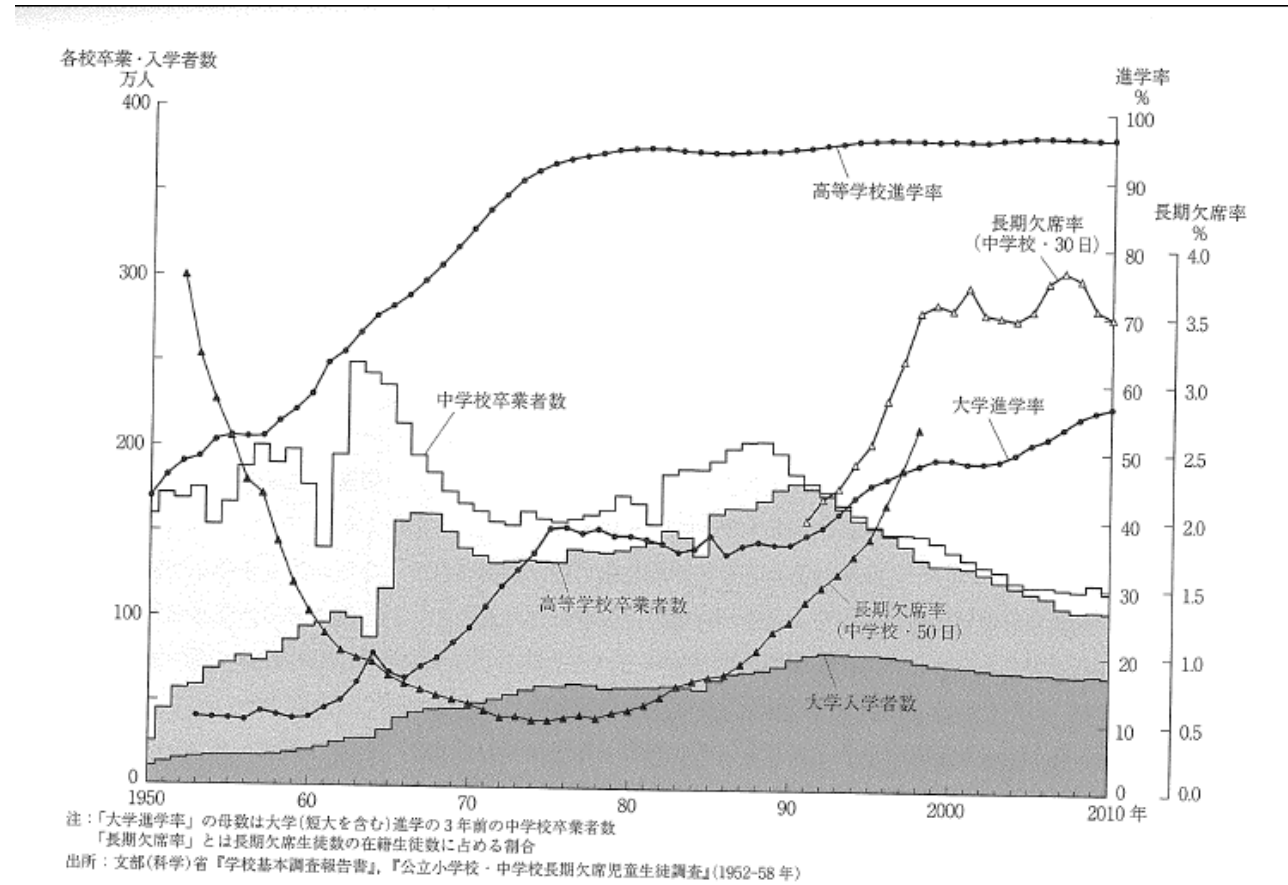


図1 戦後日本の進学動向および長期欠席率の推移

6：学校での履修システムをめぐる制度的枠組み

(1) 履修原理をめぐるカテゴリー：中教審の理解

文科省のHPの整理では以下の様に説明されている。

現行の日本の学校教育制度では、

・「現行の日本の学校教育制度では、所定の教育課程を一定年限の間に履修することでもって足りるとする**履修主義**（例：年間の標準授業時数等を踏まえた教育課程の編成・実施）、履修した内容に照らして一定の学習の実現状況が期待される**修得主義**（例：目標標準評価）、

進学・卒業要件として一定年限の在学を要する**年齢主義**（例：同一年齢の進級・進学）、進学・卒業要件として一定の課程の修了を要求する**課程主義**（例：制度としての原級留置）の考え方がそれぞれ取り入れられている。」

・「制度上は原級留置が想定されている。我が国においては現在、制度上は原級留置が想定されているものの、運用としては基本的に年齢主義が採られている」

・ [（参考）履修主義と修得主義、年齢主義と課程主義：文部科学省 \(mext.go.jp\)](https://www.mext.go.jp)

→**修得主義と履修主義との「二項対立」に陥らないよう適切に組み合わせる**

(2) カテゴリーの意味について
歴史的背景を持ったカテゴリーとしての「年齢主義」「課程主義」/「履修主義」「習得主義」

カテゴリーの意味について

事実のカテゴリー化は問題の状況の把握のために行われる。それ自体が目的ではなく手段的なものである。そのように考えると、その時期に課題とされた問題がどのように認識され、それを捉え出すためのカテゴリーであった点に立ち戻って考えることが大切であり、変更を加えるのであればその意図を押さえながら、なぜどのように作り直すのかを示す必要がある。

義務教育の「義務」完了の類型：「課程主義」「年齢主義」

梅根悟が1956年に発表した「義務教育制度の二つの型」にまで遡る。この論稿は、「軍国主義や超国家主義の教育」から、「戦後の平和を愛好する民主的な人間の育成」への転換を履修システムの原理の転換として位置づけたものであり、副題に「六・三制の歴史的意義について」が掲げられるように、6-3制の戦後の学校制度を擁護する立場から書かれたもの。

「課程主義」：教育課程の修得をもって義務完了とする場合

国家の要求するよき臣民の資質を修得するまで就学を強制しようとした、絶対主義国家における義務教育制度を起源。

「年数主義（年齢主義）」：教育課程の修得如何にかかわらず、一定の期間（または年齢期間）在学すれば義務完了とする場合

産業革命期における工場法の整備に伴い、人間の成長にとって重要な時期に、一定の期間、児童を過酷な労働から解放、保護することを「基本線」とし、あわせて読み書きなどの有益で基礎的な内容を教育しようとするところから生まれてきた。

教育課程の履修－修得に関わる概念：「履修主義」「習得主義」

- ・ 続有恒が提起した、一定の教育課程（学年、学校、義務教育期間など）の履修－修得に関わる概念として「履修主義」と「修得主義」の二つの立場。

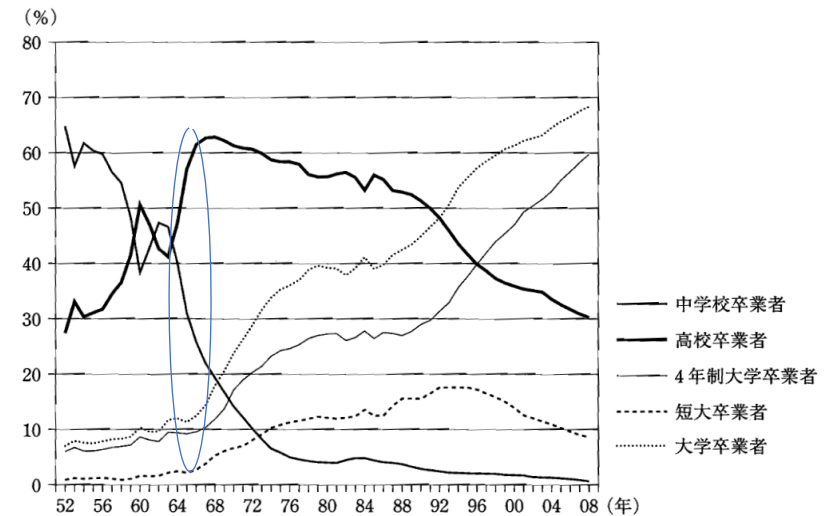
修得主義の出自

「教育の成果を吟味しつつ、指導の調整をはかるといふ活動のサイクルは、成立し難い」として教育評価が成立しない現状の教育課程のあり方を履修主義として批判

「履修主義」の教育：被教育者が所定の教育課程を一定期間履修すればよく、履修の成果は問われな
い（教育課程に規定された内容は教えられるが修得を期待されているわけではない）

「修得主義」の教育：所定の課程を履修したうえで、目標に照らして一定以上の履修成果
が求められる（この場合、被教育者の全員に教育課程の修得が期待されている）
→修得主義を実現するための目標準拠評価にふさわしく、履修者全員に修得が保障される編成になっているかどうか問われる必要。
履修主義と修得主義は対立概念なので、理論的には調和すればいいということにはならない。

図1 学校から職業社会への「出口」の推移



出所：文部（科学）省『学校基本調査報告書』各年データより作成。

7. 義務教育（の場）の境界線の緩和と拡張

（1）学校/就学義務の制度的境界線の拡張の動向

義務教育を学校の制度的枠組みを固く保つことで教育を受ける権利（学習の権利）を保障するシステムの調整という課題

中核の学校の境界線の拡大（ベクトル）

- 多様化への対応、それにともない公教育への教育産業の乗り入れ（2008年 和田中夜スペ、高校への予備校の特別講習）
- 福祉領域との交錯（生活困窮者自立支援法・学習支援）

学校の周辺・周縁の活性化

- 適応指導教室（教育支援センター）個別学習が中心の教育支援センターは在籍校の籍を残したまま二重学籍の状態に通学
- 教育課程の柔軟性、様々な状況への対応、不登校特例校も
- 私立広域通信制高校（サポート校）
- 夜間中学

周辺の学校の活性化

- 外国にルーツをもつ子どもの学校
- 朝鮮学校
- インターナショナルスクール
- 自主夜間中学

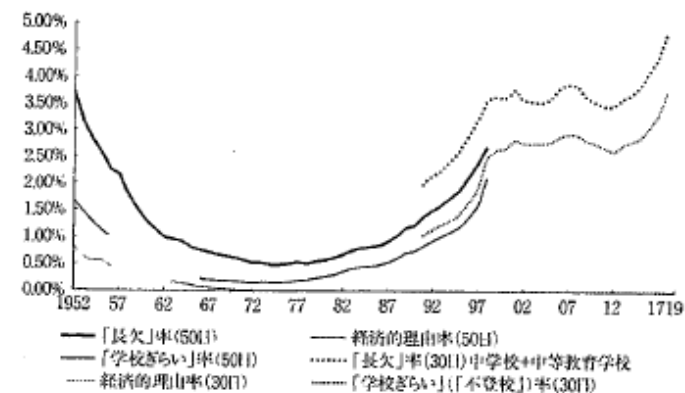


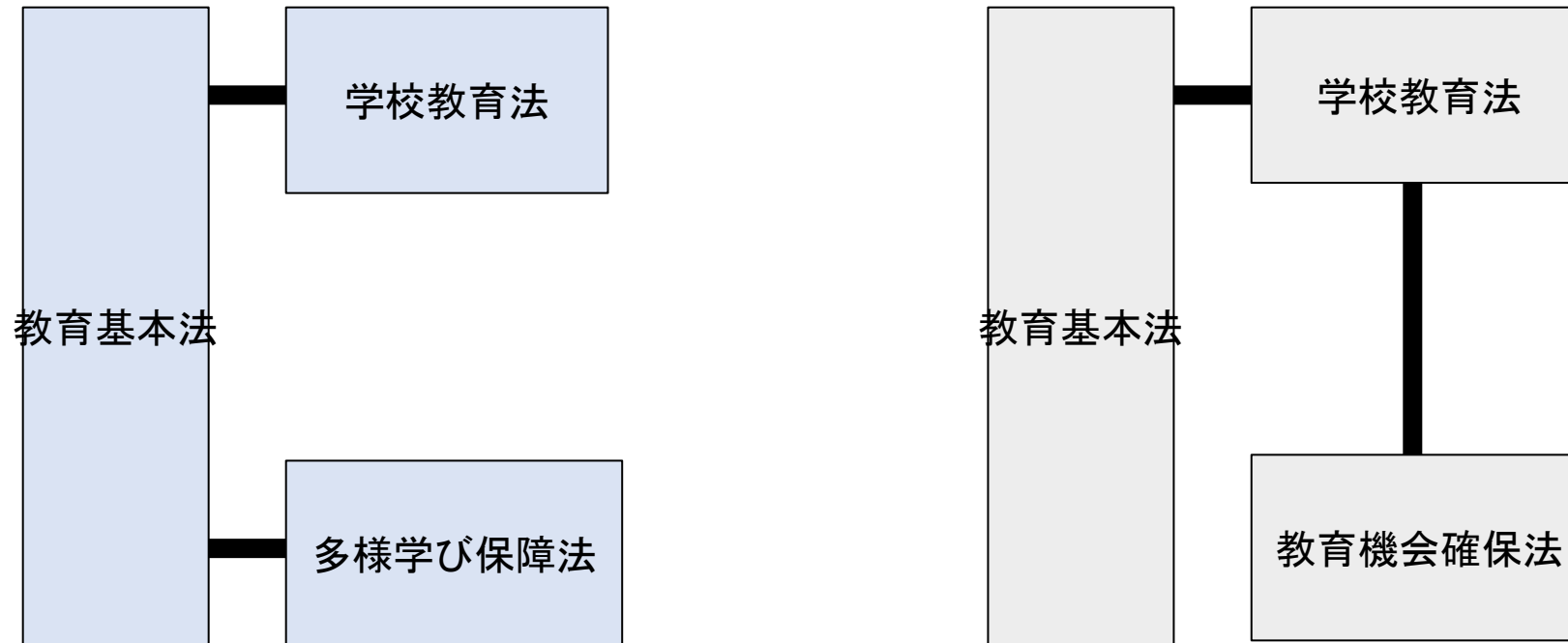
図 1-4 「長欠」生徒（中学校）の推移

出典：文部（科学）省『学校基本調査報告書』（各年度）、『公立小学校・中学校長期欠席児童生徒調査』（1952-58年）、『児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査』（2015年度以降）
・長期欠席率（「長欠」率）とは長期欠席生徒数の在籍生徒数に占める割合。
・「中学校」の生徒数の内訳については図 1-3 を参照。

(2) 義務教育の自明の枠組みの問い直し：就学義務の対象化

2010年代～ 教育義務と教育機会について

学校外の学びの制度化の動向義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律の公布について(2016.12)



2012年オルタナティブな教育の場の公的な保障を求めるの実現を目指す

(3) 人間形成方式の基盤の人類史的展開のなかで

	徒弟方式（正統的周辺参加）	学校方式	学習方式（「教育」の学習化）
人間形成の目的・目標	共同体の一員の形成 （習慣・慣習に埋め込まれた世代交代のシステム）	個を価値とする共同体の一員の形成 （社会による成員すべてを対象とする教育の保障のシステム）	環境へのよりよい適合 （最適化された学習への対応を通じた社会への適合）
文化伝達と人間形成にかかわるコミュニケーションの型・性格	一対一の<形成formationと教化edification>の渾然とした融合 ・直接的な人間形成 ・生活の場を土台とした働きかけ（形成と教化の混淆）	一対多の<教える-学ぶ>関係 ・文字（記号）を前提とする文化財を媒介した人間形成 ・世界を認識するための窓としての教科を軸（知の再文脈化をもとに共通の知識とスキルの確保） ・教えることを軸とした標準化と個別化 ・生活の外の特別な時空間としての学校を中核	最適化された個別学習と分離された共同学習 ・テクノロジー・情報革命（人間や社会をAIと一体化）人間や社会の限界を超えた有用性の実現を目指して、子ども能力全般を対象とした働きかけ ・究極には何を教えるかは問われない ・学校という場の相対化
働きかけの特質（担い手/方法/養成する能力）	担い手：共同体の成員。慣習・慣行を溶け込ませた生活を共有することで成員（親方・家業の継承）となる。	担い手：特別な大人としての教師 標準化を媒介としたカリキュラムとペダゴジー	担い手：多様なファシリテーター カスタマイズされたカリキュラムとペダゴジー
養成する力量	実力の養成	学力の養成	コンピテンスの養成

8. 就学（学校に行くこと）と義務教育：公教育の基盤を支えるしくみをどう考えるか

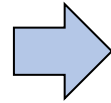
- ・ 人間形成方式の基盤の人類史的な変動期のなかの義務教育

- ・ 公教育：社会の成員全体がその社会を生きるための教育を保障する責任

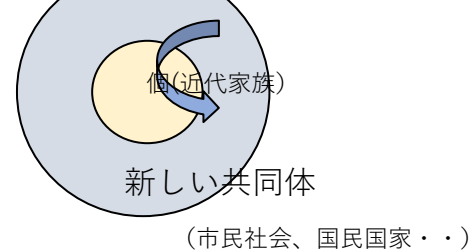
公教育としての義務教育の履修原理の基底にあるもの（個の教育要求に応えるだけでなく新しい社会を生きて支える力の養成を全体に保障する）：規範としての修得主義をどう捉えるか。

社会的不平等への対応：「それぞれ」の学習の最適化と「すべて」という規範の意味

近代以前の社会の人間形成の課題



近代社会の人間形成の課題



- ・ 就学義務の課題

教育のデジタル化と教育格差への対応：階層によるデジタルリテラシーの格差/中上流階層の子どもにおける公立学校からの離脱の促進

- ・ 関係づくりとしての学校の意味

社会を構成するための共通経験の重要性：同時に一方でさまざまな理由で学校にいけなかった人びとの排除となる。全人的な関係の即時的な強調は、そのままではさまざまな問題を生み出す。関係を導く指導の重要性。

- ・ 就学義務の柔軟対応と緊張感

就学的前提：対面空間が抑圧に感じる子どもへの対応としての有用性.こうした子どもの存在は学校空間自体のあり方の検討を促す指標でもある。公教育の担ってきた境界線の実践が孕む緊張感：夜間中学が提起するもの（「あってはならないがなくてはならない」（高野雅夫））

参考文献

- 木村元編（2012）『日本の学校受容』勁草書房
- 木村元（2015）『学校の戦後史』岩波書店
- 木村元編（2020）『境界線の学校史』東京大学出版会
- 木村元（2021, 12）「問われる公教育の基盤」『教職研究』
- 木村元（2022, 1）「公教育の責任をめぐって」『教職研修』
- Kimura.H（2007）Status, virtue and duty: A historical perspective on the occupational culture of teachers in Japan
Pedagogy, Culture and Society 15-2
- 木村元・小玉重夫・船橋一男（2019）『改訂版 教育学をつかむ』有斐閣
- 梅根悟（1956）「義務教育制度の二つの型：六三制の歴史的意義について」『教育史研究』2
- 続有恒（1967）『教育評価』第一法規
- 天野郁夫（2007）『増補試験の社会史』東京大学出版会
- 江口怜（2022）『戦後日本の夜間中学: 周縁の義務教育史』東京大学出版会
- 久富善之編（2003）『教育文化の日本的特性』多賀書店
- ビースタ・G(2021)『教育にこだわるということ』東京大学出版会
- 佐藤秀夫（2004-5）『教育の文化史』阿吽社
- 山根俊喜（2002）「通知表・指導要領の課題」田中耕治編『新しい教育評価の理論と方法1』日本標準
- 佐藤学（2005）「義務教育」概念の歴史的位相：改革のレトリックを問い直す『教育学研究』72-4
- 花井信（1990）「日本義務教育制度成立試論」牧証名編『公教育制度の史的形成』梓出版社
- 大桃敏行/背戸博史編（2020）『日本型公教育の再検討』岩波書店
- 国立教育研究所（1973）『日本近代教育百年史』（学校教育3）