

「教育実践」の歴史性——戦後教育の転換に焦点をあてて

小 国 喜 弘

はじめに

本稿は、今年度の日本教育史演習を開講するための準備作業として、「教育実践」を歴史的に捉える上でどのような視点で1970年代を検討すべきかについていくつかの論点を提示することを目的としている。ゼミの課題としては、1970年代における教育実践をどう描くかを協働的に検討することにある。

その1970年代は学校教育において様々な問題が噴出した時代として知られる。子どもの自殺、非行、校内暴力、落ちこぼれ、高校中退、等々。そしてこの時代は様々な学校批判、教師批判が本格的に展開され始めた時代でもあった。一般市民による批判の矛先が教育政策に対してというよりも、むしろ学校や個々の教師たちに直接向けられるようになったのである。また教師自身による教師批判、日教組批判が盛んに展開されるようになるのもこの時期だった。

同時に1970年代には、教育における新たな動きが始まっていた。1960年代末の学生闘争は、生徒・学生たちが自らの権利を主張し、自主ゼミという形で生徒・学生たちが主体的に学ぶ仕組みを作り出そうとしていたし、一部の教師たちは子どもと教師とが人間と人間として学び合う関係を公教育制度の中に取り戻そうとするための闘いを展開していた。新たな「教育実践」を模索する動きは、この時期、様々な局面において生まれてきたように思われる。

翻って考えてみるに、当該時期は日本史上だけでなく世界史上においても大きな転換期だったことが知られている。1968年のパリ学生運動をはじめとする社会運動は、従来の国民国家の中で正当化されてきた既存の価値を疑うとともに民族差・性差など様々な差異に基づく新たなアイデンティティを模索し始めることになった¹⁾。さらに1970年代末葉には、イギリスにおけるサッチャー政権、アメリカにおけるレーガン政権などが成立し、新自由主義が政治の主導権を握り始める。総体としていえば、人権意識

の覚醒こそが新自由主義浸透の基盤を準備したことをハーヴェイらが論じているが²⁾、果たして学校教育においてもそのような関係を読み取り得るのだろうか。またもし総体としてそのような関係を認め得るとして、新自由主義への抵抗の可能性は教育実践の歴史の中にどのように再発見することができるだろうか。

このような課題意識を持って一年間のゼミを展開するにあたり、改めて私は、稲垣忠彦の発言を引用してみたい。奇しくも歴史の転換期にあたる1970年に稲垣忠彦は「教育史学とは何か—教育史学と教育学との関連において」において次のように記している。

現実のアクチュアルな問題に対して、「専攻は教育史だから」といって避ける傾向が私自身の場合にもあるし、また現在の研究者養成システムは、ともすれば教育史研究を閉鎖的領域にとじこめてしまう性格を持っている³⁾。

稲垣は、東京大学で教育方法学講座を担当し、退官後は滋賀大学に赴任、さらに2012年に死去するまで信濃教育研究所長として勤務した人物である。生涯を教師教育に捧げた彼が吐露した正直な言葉に、70年代の教育研究の難しさを垣間見ることができだろう。そして、その後の教育史学の歩みにおいて、我々は果たして教育史学において稲垣が提起したようなアクチュアルな課題に正面から向き合おうとし続けてきただろうかと考え、個々の研究者の意欲的な取り組みはあるものの、総体としてみれば、教育史研究の閉塞化が進行してきたことは認めねばならぬ現状があるだろう。例えば戦後の教育史研究を俯瞰する中で橋本伸也は、「おそらく日本の戦後教育学主流派の一つの特徴は、『教育実践』を旗印に教員組合運動や多様な教育運動と密接に結びつきつつ、教育と学校を発達への助成という内在的目的に導かれた自己完結的領域として描くことを通じて、

政治介入や経済的利害への従属を阻止するという、多分に政治的な戦略を意図的に選択してきた」と総括した上で⁴⁾、1980年以降は時代の「変化に敏感に対応することに失敗し、既存の枠組みを踏襲しつつ微細な個別研究の量産を継続して閉塞感を漂わせることとなった」と指弾する⁵⁾。

そのような状況を踏まえて本稿で問題提起してみたいのは、1970年代は、マクロな政治状況と、学校・教室内での「教育実践」が分断して捉えられるようになった時代であること、そしてそのことを前提にした上で、「教育実践」の背後に含まれるミクロな政治をマクロな政治といかにつなぎ直すか、同時に、政治的な問題と見なされてきた出来事の背後にいかにして教育的営為を再発見するのかという課題が存在するという、の二点である。

すなわち、本稿で詳しく論じるように、そもそも「教育実践」という用語は、学校教育場面における国家権力への抵抗運動として戦後になって用いられてきた用語であり、それが1970年代以降、学校における日常的な教育的営為を指す言葉として脱政治化されて用いられるようになった。研究の閉塞と個別研究の量産という問題は、まさにそのような、「教育実践」に対する眼差しの変容のなかで起こったものであるといえるだろう。ただし急いで付け加えるならば、そのことは、1970年代以降、学校場面が権力的に中立な空間となったことを意味する訳ではない。「終わりに」で言及するように、教師や生徒の体制「参加」が進行する中で、教師同士・生徒同士が支配的権力を分有して相互監視的な機能を強め合い、学校空間の閉塞性を生み出す中で保守性を強めていったように思われる。

故に以下では、「教育実践」という語が使われるようになった1950年代に倣って、教師と生徒による、なんらかの権力に対する抵抗という志向性を持ったものを教育実践と改めて定義し直すことを提起したいと思う。我々は、学校空間において、いかなる権力の編み直しが必要なのかを視野に入れつつ、1970年代の教育実践史研究に取り組んでみたい。

そこでまず第一節と第二節において「教育実践」という概念の変容を戦後史の中にたどり直す作業から始めたい。「教育実践」が指示する意味内容は、年代とともに大きく変化しているが、そのことが明らかにされてこなかったためである。第一・二節を踏まえて、第三節では、新たな教育実践を希求する動

きを、高校闘争など、これまでは政治の問題と見なされ、教育実践史研究の対象として見なされてこなかったような事例に焦点をあてて実験的に検討してみたい。

言い訳めくが、以下で提示するのは、あくまで今後検討を進めるべき課題集、現時点で抱く研究のアイデアに対する備忘録的なものに過ぎないことを予め断っておきたい。

第一節 国家への抵抗の拠点としての「教育実践」

(1) 「教育実践」の登場

「教育実践」という概念はいつ頃、学校教育に登場することになったのだろう。それについて、教育実践の通史を描いた初めての本格的な研究である海老原治善『現代日本教育実践史』では、その冒頭において「教育実践概念の登場」を次のように描いている。

「教育実践」とは何か。改めてこう問えば、人はみな教室での授業風景をまず思い浮べることであろう。ところで今日、広く日本の教師のなかに定着したこの「教育実践」というコトバは、果して戦前から一般的に使われてきたものだろうか、とふと考える。筆者の実感では、戦前というより、むしろ戦後、それも一九五〇年、朝鮮戦争後の教育の反動化に抗しつつ、本格的に展開されはじめた民間教育研究運動、日教組教育研究運動のなかから、教師の民主主義教育をめざす、主体的でかつ意欲にみちた教育活動を表明する概念として登場してきたように思われる。

それは、五一年三月刊の『山びこ学校』を皮切りとする実践記録のめざましい刊行のなかで、概念の内実が成熟していったといえる。五二年に入り、毛沢東の『実践論矛盾論』がわが国に紹介されるにおよんで、教育の分野でも理論的影響をうけることになる。とくに感性的認識から理性的認識へという考え方が、「教育実践」の理論化に示唆を与えていくことになる⁶⁾。

この海老原の発言において注目しておきたいことは、二点ある。まず第一に同時代を生きた者の感懐として彼が「教育実践」という語句が一般的に使用

されるようになったのが1950年代以降であり、そこには毛沢東の影響があったと回想している点、第二に教育実践を権力に対する対抗運動として把握しているという点にある。第一の点について、確かに「教育実践」という概念自体は、すでに1930年代に奈良女子高等師範学校附属小学校学習研究會の機関誌『学習研究』に登場しているが、国立情報学研究所のデータベースに採録されている限りでいえば『学習研究』誌以外では使用されていない。それ以外にも1930年代の生活綴方教育において「教育実践」という用語を使った例はあったようだが⁷⁾、必ずしも一般的でなかった。様々な教育記録、研究論文の中で「教育実践」という言葉が一般的に使われるようになったのは海老原の指摘にあるように戦後、それも教育における「逆コース」が意識されるようになる1950年以降のことであった。

(2) 社会改造のための教育—毛沢東思想の影響

ここで我々は改めて1950年代に「教育実践」という語句がどのように教育学の文脈に登場することになったのかを手短かに確認してみることにしよう。

すでによく知られているように、勝田守一・宗像誠也ら教育科学研究会の再建にあたった教育学者たちは、「教育実践」の事実を基盤として新たな「教育科学」を建設しようとしていた。例えば五十嵐は教育科学が対象とするのは「実践」、それも「学級や学校での教育実践」であると定義している。五十嵐は「教育実践のもつ矛盾」を科学的究明の対照に据えること、そのような実践の科学的認識を「教育の総体にたいする国民運動」の基盤に据えることを提起していた⁸⁾。勝田らの教育科学論が何が優れた実践なのかについて価値をア priori に設定している点については当時教育社会学の清水義弘によって批判され⁹⁾、勝田らと清水との論争についてはこれまでも研究されてきたが¹⁰⁾、ここで注目しておきたいのは、そこでは無着成恭『山びこ学校』が大きな影響をもって受容され、教育実践について次のようなイメージが形成されるようになったことである。第一に、「教育実践」とは子どもの日常的な生活実感に「封建遺制」や「抑圧」といった概念を与え、子どもに直接周囲の大人達に社会の民主化を働きかけさせようとする中で、教室を社会変革の拠点にしようとしたこと、第二に、教師はそのような子どもたちの「魂」に働きかける「技師」、工作者として位

置づけられていたこと、第三に教師が彼らの自意識に関わりなく支配的な権力機構の末端として位置してきたことに対して自己反省的でなくてはならないと捉えられた点にある。

話はやや横道にそれるが、今後の研究課題として付記しておきたいことは、これら一連の研究において見逃されてきたのは、先の五十嵐論文において、「教育実践のもつ矛盾」という鍵概念を毛沢東の矛盾論によって説明しているように¹¹⁾、当時の教育科学論が毛沢東の影響を濃厚に受けていたという事実である。

そもそも「教育実践」という用語が使われるようになった1950年代当時の出版状況を改めて概観してみるならば、1951年から52年にかけて毛沢東の『実践論』は複数の出版社からその翻訳が出されている。翻訳は、社会科学研究会編訳『実践論』（三一書房、1951年）、尾崎庄太郎編訳『実践論とその学習』（中国資料社、1951年）、尾崎庄太郎訳『実践論・矛盾論』（国民文庫社、1952年）、毛沢東選集刊行会編訳『毛沢東選集 第2巻』（三一書房、1952年）と4種類の出版がある。さらに中国での出版物も日本に多く紹介されたとみえ、国会図書館に所蔵されているだけでも、学習雑誌編集部編『学習毛沢東同志の“実践論”』（学習雑誌社、1951年）をはじめとして11点を確認し得る。さらに中国の教育状況も、小野忍・斎藤秋男『中国の近代教育』（河出書房、1948年）、斎藤秋男『新中国の教育建設』（新教育事業協会、1950年）、哀悼秋男・野原四郎『集団主義と国民教育』（国土社、1957年）、斎藤秋男『新教育共和国の先駆者たち』（青銅社、1951年）、斎藤秋男『新中国の人間教育』（金子書房、1952年）、民主日本協会『中共の教育政策と建党運動』（民主日本協会、1954年）をはじめとして、多数の出版物によって紹介されていた。付け加えれば、中山完治・斎藤秋男編『中国の子どもとその教師』（明治図書、1954年）によれば、東京大学教育学部でも中国教育研究会が結成され、若き日の坂元忠芳（後東京都立大学教授）・松崎巖（後東京大学教授）などが参加し、五月祭で中国教育に関する展示などを行っていたようだ¹²⁾。

注目しておきたいのは、1951年12月に出版された斎藤秋男『新教育共和国の先駆者たち』の解説を国分一郎が執筆し、次のように述べている点である。

このように、他国の編者たちが紹介してきえ、

目に見え、心にひびくような教育の記録を、われわれのところでも、たくさん世に出すべきだということです。

よいしごとは、これを多くの人に知らせなければなりません。知らせて、これを、一般教師大衆の共有財産としなければなりません。また教育研究者たちの生きた研究材料にも供さなければなりません。そこから、科学的な教育学をうちたてるようにしなければなりません¹³⁾。

国分一太郎の発言は、1951年の教育科学研究会における復刊第一号において、教育科学研究会の役割として実践記録の収集とそれに基づく教育科学の樹立を宣言したことと重ねて捉える必要があるだろう。1950年代初頭において進歩派の教育学者・教師たちにとって、「教育実践」は、中国の人民を革命の主体として啓蒙するような反権力性を担うことが重要だった¹⁴⁾。当時の教育科学論は、教師を「魂の技師」と見なした上で、子どもの主体形成の基盤として教師自身の自己反省を重視しているが、確かな影響関係は不明であるものの、教師の自己反省は中国の教師のエピソードのなかでもしばしば登場していた¹⁵⁾。1950年代初頭の「教育実践」論が毛沢東思想からいかなる影響を受け、そしてそれによって当時の「教育実践」論がいかなる新たな可能性を切り開き得たのか、いかなる問題を抱え込むことになったのかは、今後究明されるべき課題であろう。

第二節 教育実践概念の再編成

(1) 1950年代半ばの転換

「教育実践」の反権力的性格の把握は1955年前後に変化している。先に引用した海老原によれば、勤評闘争の中で自らの活動が父母の教育要求に答えるものであったかの「自己反省」を迫られる中で1960年代において「教育内容への権力支配に抗し、より民主的で科学的な教育内容の創造をめざす教育研究運動が発展する」ことになったと整理している¹⁶⁾。ただし雑誌『教育』など当時の教育雑誌を見ていくなれば、その変化はもう少し早い時期に訪れているようだ。例えば大槻健は「教育実践の検討」において、実践記録の出版ブームが1951年と55・56年に起きていることを指摘した上で、1951年頃には占領政策の転換の中で「平和や独立のためのとくべつの教育理

論があるのだ、という思いこみ(過信)」があったのに対し、1955年頃には次のような「きびしい反省」が生まれたと述べている。

結局は、六十万の教師が、教室にかかえているひとりひとりの子どもを、正しい全面的な人間形成へ導いてゆくしごとの実践と、そのための理論を、確実に日本の教育のなかへ定着化してゆくしのでない限り、それをとびこえて、平和と独立のためのとくべつな実践や理論がのっけからうち出せるものではないのだ、ということがあきらかにされてきたのです。教材の研究、教科の研究が、大切にされはじめたのも、この頃からです¹⁷⁾。

大槻はここで1955年頃に「正しい全面的な人間形成へ導いてゆくしごと」「教材の研究、教科の研究」を重視する方向に「六十万の教師」が転換し始めたと述べる¹⁸⁾。そのような転換の象徴的出来事として、1956年から57年にかけて共産党系の雑誌『教師の友』で行われた遠山啓と矢川徳光の論争があることはすでに知られている。遠山は、「戦後教育運動の反省」という一文において、「進歩的教師」が『『教育による社会改造主義』とでもいべき一つの姿勢』をもつことを指摘し、もっと「社会の持続」に目を向けるべきだと問題提起を行った¹⁹⁾。中内敏夫らによれば、遠山の問題提起はそもそも「一民間団体のニュースにのった内輪向けのものであった」が、これを「旧民教協系の人びとが抱えていた一般むけの雑誌『教師の友』が転載し、しかも運動方向をめぐる論争をおこすための素材に供したので、反響はにわかに大きくなった²⁰⁾。論争自体は論点が拡散し必ずしも深まりを見せなかったが、この論争を転機として、教育内容の科学化・体系化による教育課程の自主編成が1950年代後半以降の民間教育団体の活動方針の基調をなすこととなったのである。

付け加えれば、進歩派教師たちの運動方針転換の背景には、1955年の六全協による革命路線の挫折の直接、間接の影響があると推測しえるが、日本共産党の政策転換が教育運動にいかなる影響を与えたのかについての正面からの議論は中内らの著作も含め注意深く避けられてきた²¹⁾。従来の教育史は、国家や産業界の施策が教育政策を媒介としていかに学校教育に影響を与えてきたのかを検討してきたが、同時

に、野党である日本共産党や社会党の時代の政策がいかに教員組合や民間教育団体を媒介として教育現場に影響を与えることになったのかをも検討することは今後の課題であり²²⁾、文部省対日教組という55年体制における野合と背馳の関係を明らかにすることが必要であろう。それは、今日における極めて閉塞的な学校空間の背後にある管理体制が1960年代に浸透した構造を描き出す上で重要な視座となるだろう。

(2) 新しい検討課題としての55年体制

55年体制は、教育の文脈では文部省対日教組として図式化して捉えることができる。ここで問題提起しておきたいのは、教育内容の科学化・系統化による教育課程の自主編成という、反文部省の立場を標榜していた教師たちの取り組みが、何を教えるべきかという教育内容において深い対立を見せることになった点である。特に1967年以降、梅根悟を委員長として結成された、日教組内部における教育制度検討委員会は、民間教育運動の成果を集大成しようとする壮大なものであり、そこにおいて何が達成されていたのかという点も、実は教育史において十分に検討されていない今後の研究課題である。

同時にここで問題提起しておきたいのは、文部省による教育政策との一定の共犯関係を構築していたのではないかとこの点である。

第一にそこではあくまでも生徒たちは啓蒙の対象とされていたように思われる。そもそも戦後当初は学習指導要領が「試案」として学校に供されていただけでなく、1949年に出された『新しい中学校の手引』では生徒は教師とともに教育計画を立てる主体として捉えられていた。それに対して1958年改訂以降の学習指導要領は法的拘束力を持つものとして性格を変え、同時に「各学校においては、教育基本法、学校教育法および同法施行規則、中学校学習指導要領、教育委員会規則等に示すところに従い、地域や学校の実態を考慮し、生徒の発達段階や経験に即応して、適切な教育課程を編成するものとする」として²³⁾、教育課程編成権は学校にのみ認められ、生徒は専ら教育の対象と見なされることとなった。実はそのような変化は、1967年から73年にかけて日教組が発行した『私たちの教育課程研究』に見られるように、進歩派教師たちの「教育実践」においても同様だった。1950年代前半に見られたような、子どもた

ちの生活認識の把握を出発点とし、彼らが社会の矛盾に気付くことを通してが直接教室の外に働きかけ、社会の民主化を率先すべきだという議論も、そのために教師自身が自らの権力性を自己反省すべきだという議論も、そこでは背景に退いていたかに見える。社会科などにおいて反権力的立場から教育内容が編成されていたとしても、あくまで子どもたちが選挙権を持つような大人になったときに役立ち得るものとして長期的スパンで捉えられることになったのである。

第二に、教育内容の科学化・系統化を目指すという、教育内容編成の方向性においても両者は共通していたかに見える。既に村田栄一は1980年代初頭に、「世界的に技術革新の時代」であり、「技術革新に見合う労働力をつくる」ことを目的として「教育の現代化」が進行する中で「日本の民間教育団体の中の現代化ということがどういう緊張関係を持ったのか。そのところがどうもあやしいのではないか」と述べている²⁴⁾。

文部省対日教組という対立の構造の下、確かに子どもに定着させるべき知識や規範という具体において鋭い対立を両者が抱えていたことは間違いない。ただし労働世界との接合という観点から見たとき、科学技術の進歩により労働者の熟練が解体されていく時代において、科学の体系的・系統的教授を目指す進歩派教師たちの運動が果たしてどれほど技術革新の時代の流れに対抗する論理を準備し得たのかを改めて検証してみる必要があるだろう²⁵⁾。

第三節 1970年前後における反権力的なるものの布置の転換

(1) 「教育実践」の脱政治化

1970年代前半、「教育実践」という言葉は必ずしも反権力的な用語としてではなく、日常的な用語として、日々の学校教育の営みに対して使われていくようになった。いわば、「教育実践」という概念の脱政治化がこの時期徐々に進行している。たとえば明治図書『現代教育科学』では1969年10月に「教育闘争と教育実践はどうかかわるか」が特集されている。そこでは教育実践においていかに教育闘争と連携し得るかが各論文において模索されていた。また、1960年代には、「教育実践」という用語を冠した論文を掲載しているのは、教育科学研究会の機関誌『教育』

と『月刊社会教育』のはほぼ二誌に限定されている。『月刊社会教育』は当時教科研の会員が多く執筆し、発行も雑誌『教育』と同じ国土社だった。

それに対して、稲垣忠彦は1973年に「教育実践と教育研究」を『教育学研究』で発表している。そのなかで稲垣は、「教育実践とは何か」との問いにおいて「きわめて日常的に用いられている」状況において「はたして共有のイメージをもちうるのかどうか、心もとなさを感じる」と述べる²⁶⁾。また1976年に発表された教育行政学研究室「戦後教育史研究の意義と課題」は、1970年代における民間教育運動の課題の変化を内在的に描き出そうとしたものであるが、執筆分担者の一人である村山士郎は、「教育実践という場合、それは民主的な教育実践のみをさすものではなく、支配的な教育政策にそった教育実践をもさしている」と定義しており、村山が論文内で引用する五十嵐顕や海老原治善よりも、より広い文脈で「教育実践」という用語を捉えようとしている²⁷⁾。このように1970年代には、次第に、文部省の指導内容に沿った取り組みに対しても「教育実践」という語句を使うようになり、様々な雑誌・研究紀要で「教育実践」という用語が使われていくようになった。

1970年代に「教育実践」という用語の使用をめぐる脱政治化が進行したのはなぜかについては改めて検討の必要があるが、その時代背景としてさしあたり指摘し得るのは、第一に前節で指摘したような、日教組を中心とした自主的な教育課程編成が、しばしば科学の系統化・体系化を重視するあまり、マクロな政治との接合について厳密に問おうとはしなかったことに加えて、社会党だけでなく共産党・総評が「革命」のみならず「階級」という言葉を避けて「労資」ではなく「労使」と呼び習わすようになっていくような、左派労働運動の退潮を指摘することができるだろう。例えば1970年の日本共産党第十一次大会の中央委員会報告では、文部省の教育政策を「真に自主的で科学的な思考力の不十分な国民を育成しようとするもの」と批判し、「わが党が学校教育にもとめるのは、今日においても将来においても、なによりもまず、基本的な事実、科学的認識の基本を正しく教えることにあります」と述べている²⁸⁾。文部省の教育政策と左派教育政策との違いは、ここでは科学的認識の徹底度の違いとして矮小化されている感すらあることがうかがえるだろう。

左派の退潮の下で、「教育実践」という用語自体の

脱政治化も進行したことを現段階の仮説としたい。そしてそれは同時に、「はじめに」で指摘したように、教育実践史の研究が現実へのアクチュアルな問題関心を失い、研究として閉塞化していく時代とパラレルでもあったはずだ。

日々の「教育実践」と大きな政治との関係が見えにくくなる時代状況を対象化するにあたって、我々は、両者の関係を可視化するために、従来、政治の問題と捉えられてきた出来事背景に改めて教育（＝教え、教えられる関係）を読み取り、同時に、教育の問題と見なされてきたことの背後に、政治を読み取り直さなければならないだろう。そこで以下では、一つの試行実験として、政治問題と見なされてきた高校闘争を主に取り上げ、その背後にいかなる教育的問題が含まれていたのかを考えてみたい。

（2）権利主体としての子どもの登場

1970年代の特徴として、新たな教育実践への希求が子ども・生徒たちの間から登場していた。当該時期は、ベトナム反戦運動、沖縄復帰闘争、大学・高校学園闘争、公害など様々な住民運動、革新自治体の成立、これら一連の社会運動の盛り上がりの中で、様々な人権意識の覚醒が見られた時代である。従来の教育史叙述の中ではほとんど見逃されてきたが、1970年前後の学校教育においても、特に高校学園闘争における高校生たちの行動において、教育に対する権利を主張する子どもたちの鮮やかともいえる登場が記録されている。そこに共通するのは、人間性・主体性の回復の叫びであり、そのような叫びを背景にした、新たな教育実践への希求であった。

例えば読売新聞の記者たちが取材してまとめた中沢道明編『高校紛争の記録』によれば、バリケード封鎖をした高校生たちが多くの場合求めていたのは、教師との人間的な交流だったと記している。例えば、都立竹早高校の生徒会は、「生徒権宣言」という形で「人間らしい教育」への希求を表現した。

・・・我々は次のように考える。教師と生徒は人間として平等である。したがって我々の人間性は尊重され、その基本的人権を享有することができる。また、教師が真に生徒のための教育指導を行なうところこそ、教師の権威はおのずから生ずるのであり、誤った権威主義は否定されなければならない。そして何よりも、我々

は高校生として「個人の尊厳を重んじ真理と平和を希求する人間の育成を期する」(教育基本法) ような教育を受ける権利がある。・・・

- ①我々の一切の思想及び表現の自由、即ち言論、出版、掲示の自由は保障される。したがって従来の検閲制は廃止され、校内の出版、掲示は生徒が管理する。また、我々が会合をもつこと、およびサークルを作り活動することは自由である。ただし活動に関する責任は生徒が負う。
- ②我々は教師の体罰や納得のいかない処遇、威嚇に対しては、断固として抗議迫及する。
- ③授業の内容、教師の講義方針に関しては、話し合いにより相互の納得のいく授業を求めていく。
- ④生徒に関する諸規則は生徒が定め、生徒が管理する²⁹⁾。

生徒たちが求めたものは思想信条の自由、表現の自由などの自由権の行使だけではなかった。注目しておきたいことは、③にあるような「授業の内容、教師の講義方針」についても教師と合議を行うことが「基本的人権」の一部と見なされていた点である。ここに教育実践の新たな可能性の芽生えを見ることができらるだろう。竹早高校のような形で具体的な綱領を宣言し得た生徒会は必ずしも多くないが、当時の高校では自主ゼミという名称で、生徒の希望、あるいは教師との相談の下でテーマを決め、学習会を組織したところは少なくなかった。そもそも大学闘争においても、既存の大学教育への絶望と新たな教育の希求があり、それが「自主ゼミ」という形で模索されていた³⁰⁾。

また、1960年代から70年代にかけての最大の政治闘争の一つ三里塚闘争においてすらも、自然発生的に始まった勉強会がさらに発展し、その中で新たな教育を求めていた子ども達の姿を認めることができる。元小学校教師野本三吉は、公民館に作られようとしていた三里塚農民学校を見学した一コマを次のように記している。

二十名ほどいるが、小学五、六年から中学生がほとんど、柱によりかかって眺めている学生ふうの青年がいる。

ぼくは彼の横に腰をおろして話しはじめる。

彼は黒田君とって、横国大四年の学生だった。ぼくも横国大をでていたことから、すぐにうちとけて話がはじまる。

「いまね、彼ら集まって話してるでしょ。あれ<教師>を選んでいるんですよ。公立の学校じゃ、教師を選んだり、いやだなんていえないわけでしょ。でも彼ら、ぼくじゃあわないうって、堂々というんですよ。・・・³¹⁾」

野本は、「子どもが教師を選ぶ、そして教師が子どもを選ぶ、すでにその事実だけで、農民学校は新しい地点に来ている」とし、将来的には、「教師をも排除し、子どもたち同志の共同生活体をつくりだすだろう」こと、「親の保護のもとにおかれた子どもという存在が、自ら生産活動を展開し、その主役に躍りするとき、子どもは、はじめて自立しつつある大人という親との連帯をみつけだすのではあるまいか」との期待を寄せている³²⁾。

子ども自身が権利主体として立ち上がり、「人間らしい」教育を希求するという現象は、当時において全国いたるところで起きていた³³⁾。学ぶことが、よりよい社会を模索することであるとするならば、よりよい社会を選び取ろうとする政治闘争の中に学習行為が含まれることは極めて自然なことであろう。これらの事例においては、公教育制度に依拠する教師の権威に対して、子どもたちからの不信任状が突きつけられていたのであり、人間と人間との交流の中に教えと学びの関係を再構築したいという希求が子どもたちから発せられていたのである。

(3) 新たな教育実践の模索

前項で取り上げた事例は、例えば高校闘争であれば、高校生がバリケードを築き、意図的に外部の社会関係を遮断し、学校の内側にユートピア空間を作ろうとしたこと、そして公教育の内側に創り出した、閉鎖的空間において、人間味ある教師と生徒との交流を実現したいと希求したというものだった。そこでの「反権力」の意味あいは、国家や地方行政に対する抵抗であると同時に、既存の学校や教師に対する抵抗という意味合いも含んでいた。教師に対しては絶望と期待が交錯しており、バリケードの中での対話要求、自主ゼミの要求は、まさに教師たちへのかすかな信頼の糸をたぐりよせようとした高校生による、新たな教育実践への希求の表現でもあった。

公教育の教師たちの中にも、このような子ども達の思いに応え、新たな教育実践を構築しようとする教師たちもいたことを付け加えておく必要がある。しかしそこでは、行政から処分されるだけでなく、職場や組合といった同僚から糾弾・排除される教師たちの姿があった。例えば東京都立葛西工業高校の高瀬勇ら数名の教師は、生徒たちの闘争が「葛西工高の教育を、ひいては現在の高校教育総体を根底的に批判し告発し、『現在の教育の誤りを正すこと』を思考する闘争」であり「真摯な問題提起でもあった」と捉え³⁴⁾、生徒たちの対話要求に応えようとしないう職員会議を批判してボイコットすることになった。生徒たちもまた授業をボイコットし、「生徒の、生徒による教育」としての「自主講座」運営へと発展していく。「日常」を回復しようとする学校では、東京都教育委員会による懲戒処分に先立って、組合分会で同僚教師による高瀬らの組合除名要求が可決された。生徒の主張に耳を傾けようとする高瀬らにとって、その目の前に立ちはだかかった存在は、行政である以前に行政の意を体した同僚集団だった点が興味深い。ここに、1970年代の教育実践の難しさを見ることができらるだろう。1950年代には、多くの教師にとって、国家や自治体自体が抵抗の対象であり、組合を中心として教師集団は結束すべき、信頼すべき存在だった。故に勤評闘争では、行政による組合の切り崩しが辛辣を極めた。それに対して1970年代の抵抗運動において、直接の敵は行政であると同時に目の前の教員集団として立ち現れるという場合が多かったのである³⁵⁾。

これらの取り組みを前提とするとき、我々にとって1970年代教育実践史研究の課題となるのは、以下の二点であろう。第一に、教育実践史研究の対象を、従来政治闘争や社会運動とみなされてきた領域にまで広げることが必要である。その際、これらの取り組みにおいて、公教育のいかなる側面が権力性を持つものとして批判の対象となり、そして従来の制度的枠をいかに超えようとしたのか、そしてそこでは何が新たに学ばれようとし、教師と生徒、生徒同士の関係はいかなるものとして再定義されようとしていたのかという点を、具体的に検証すること。第二に、人間性の喪失とその回復が少なくとも一部の教師と生徒たちにとっての人権要求として立ち現れる時代状況に入ったことを前提としたとき、従来の民間教育運動は、そのような実存的要求にどのように

対処しようとしていたのか、という点である。

(4) 「学習権」思想の深化

1970年代において、子ども達による実存の承認をも含めた人権意識の覚醒が、新たな教育実践の要望を生み出していたとしたならば、我々は1970年代における教育の思想として学習権に改めて注目しておく必要があるだろう。大田堯・堀尾輝久らによって提唱された学習権は、1970年の家永教科書訴訟裁判における杉本判決によって、広く認知されることとなった。当該時期には、住民運動の盛り上がりの中で、従来の学習権論が教育の民衆統制の側面を軽視していることを反省し、住民自治の中に公教育を位置づけようとする模索、さらにはカリキュラムにおける民衆統制の模索が始まり、学習権思想を住民運動の中で発展させようとする動きも始まっていた³⁶⁾。

そのような中で、子ども達が学校や教師に対して抗議の声をあげる行為を、学習権に依拠して理解しようとする主張もあらわれている。例えば神奈川県小学校教師だった村田栄一は、『無縁の前線へ』という著書において、先に取り上げた三里塚農民学校を事例として、生徒が教師を選び、教師が生徒を選ぶというような関係に注目している。村田によれば、三里塚での子ども達の取り組みは、「教育に対する『拒否権』を内包した教育権の主張」という点で「学習権の『生きた表現』」であった。さらに村田は、「全国での怠学・非行・登校拒否など『素朴な受教育拒否権の行使』を、「三里塚において、鮮明に表現されたような自覚的な受教育拒否権を内包する『教育を受ける権利』の主張に高められるときはじめて、教科書裁判判決の論理は現実的な担い手を見出すことになる」と書いている³⁷⁾。怠学、非行、登校拒否といった逸脱行動は、管理教育や競争主義といった学校における教育問題として理解されたり、子どもの心的病理として個人化されて理解される傾向があった。しかし1970年代以降の学校に対する子どもたちの様々な逸脱行動が、必ずしも自覚されていないとしても、「素朴な受教育拒否権の行使」と見なしえるのだとしたら、1970年代の教育実践には、新たな課題が浮かび上がることになるだろう。すなわち、子どもたちの逸脱行動を学習権の自覚的主張として高めていくことにより、個人的な問題や学校内部の教育問題に含まれるマイクロ・ポリティックスを対象化

することと、そのことをマクロ・ポリティックスとつなぎ直すことによって、文部省対日教組という対抗図式の中で展開されてきた教育政治の構造を批判的に再検討することが必要になってくるだろう。

終わりに—教育における「参加」の問い直し

本稿では、極めて粗々な議論になってしまったが、「教育実践」という用語が1950年代から60年代にかけて、国家に対する抵抗運動という意味合いにおいて使用されていたこと、それに対して70年代以降は、用語の意味が脱政治化されていくことを指摘した。そのなかで我々にとっての課題は、我々にとっての課題は、一見中立的・非政治的にみえる日々の学習の営みに潜むミクロなポリティックスをどのように再発見し、それをマクロなポリティックスと重ね合わせながら理解し直すのか、さらにそのような理解を基盤として教室においていかなる権力関係の編み直しが可能なのかという問題にあるように思われる。

最後に、1970年代という時代が、世界的に新自由主義への展開期にあたり、ハーヴェイが『新自由主義』において指摘したように、様々な人権の覚醒が新たな支配体制へと回収されていく時代なのだとしたら、我々は、教育における「参加」の問題を改めて問い直す必要があるだろう。

その意味において、本稿において度々引用してきた海老原治善の次のような発言は我々の思考を一步進める上で注目に値する。先の海老原は、前掲『現代日本教育実践史』を1975年に執筆しているが、結論において「教育実践の今日的課題」として次のように述べている。

1960年代以降、対米従属下復活した日本帝国主義の再起とともに、国家主義・能力主義の教育政策のなかで、日本の教育は今荒廃にひんしている。金力と権力による教育支配は、教育の腐爛状況をうみだしている。教育の機会均等は空洞化され、民衆を主とする民主教育から、金持を主とする富民教育に変質させられつつある。しかも中道政権の保守政治の登場は、労働者階級の体制「参加」による改良を迫ってきているだけに、新たな質をもつ教育労働運動とそのもとの「教育実践」のあり方がとわれてきてい

る³⁸⁾。

1960年代には、ME革命といわれた産業の機械化が進行し、熟練労働が解体されると同時に能力主義的管理が労働者間に進行することになった。労働組合運動はそのような風潮に対抗しつつも、次第に組合運動自体が一つの管理体系を構築することになり、運動が閉塞化したことが指摘されている³⁹⁾。そのような社会的風潮は、学校教育においても無縁ではなかったろう。学校教育においても、他の労働現場と同じように、二つの形で体制参加が進行することになったのではないだろうか。一つは、欠品ゼロ運動といわれるZD (Zero Defect) 運動などが教育委員会主催の研修を通して学校教育に導入される中で、教師たちの主体性を動員しての「管理」が進行していったこと⁴⁰⁾、もう一つは、管理の主体は文部省・教育委員会といった行政であると同時に、1960年代後半以降、教師の行動に強い影響力を持った日教組など教員組合も管理主体として登場するようになったという点である⁴¹⁾。

日本経営者団体連盟編『能力主義管理：その理論と実践』（日本経営者団体連盟弘報部、1969年）に見られるように、この時期に推奨された労務管理手法が労働者の生きがいの組織を目指していたのだとしたら、学校における教師や生徒たちの「体制『参加』」はどのような形で学校現場へと浸透し、そして果たして教師や生徒たちの「生きがい」の組織化にいかなる意味において成功し、そしていかなる意味において失敗したのだろうか。例えば教師たちの精神疾患・中途退職の増加や子どもたちの自殺・不登校・いじめといった学校問題は、このような「体制『参加』」型管理の浸透によって引き起こされた負の側面であり、同時に見方を変えれば無自覚的な抵抗運動であるとして理解することができるのだろうか。

その意味において、「体制『参加』」の技法が、教員集団や生徒集団のなかにどのように浸透することになったのかを、日本経済の構造変化やその中での企業の労務管理手法の変遷と関連させながら歴史的に理解すること、さらにそのような事態の中でいかなる権力関係の編み直しが教室内で、もしくは学校内で、あるいは学校外のコミュニティを巻き込む形で可能だったのかは今日の学校教育を考える上でも重要な検討課題となるだろう。

注

- 1) ウォーラーステイン『反システム運動』、大村書店、1992年、114-17頁。
- 2) デヴィッド・ハーヴェイ『新自由主義—その歴史的展開と現在』、作品社、2007年。
- 3) 稲垣忠彦「教育史学とは何か—教育史学と教育学との関連において」『日本の教育史学』、第13集、1970年、168頁。
- 4) 橋本伸也「近現代世界における国家・社会・教育」広田照幸・橋本伸也・岩下誠編『福祉国家と教育』、昭和堂、2013年、5頁。
- 5) 橋本伸也「歴史のなかの教育と社会」『歴史学研究』830号、2007年8月、1頁。
- 6) 海老原治善『現代日本教育実践史』、明治図書、1975年、25頁。
- 7) 坂元忠芳『子どもとともに生きる教育実践』、国土社、1980年、26頁。
- 8) 五十嵐顕『教育学における実践の問題』宗像誠也編『教育学』、国土社、1956年、39-64頁。
- 9) 例えば清水義弘『教育社会学の構造』、東洋館出版、1955年。
- 10) 村田栄一『戦後教育論-国民教育批判の思想と主体一』社会評論社、1970年、坂元忠芳『子どもとともに生きる教育実践』、国土社、1980年。久富善之『戦後日本教育社会学の批判的検討』労働旬報社1985年、井深雄二「わが国における1950年代の教育学論」（その1～その3）、『名古屋工業大学学報』第36巻～第38巻、1984～1986年。上畑良信「戦後の教育学論争と理論=実践問題」小笠原道雄編『教育学における理論=実践問題』学文社、1985年。小玉重夫「戦後教育理論における教育と社会の関係認識をめぐる相克の地平—教育の社会性」認識における国家論的位相への第一次的接近として—」東京大学教育学部『教育学部紀要』第29巻1989年。藤田英典「教育社会学研究の半世紀」『教育社会学研究』50、1992年。金馬 国晴「研究対象としての教育実践の位置づけをめぐる（編集企画：教育学論）：教育学論争（1950年代後半）とテューイの教育学論を手がかりに」東京大学教育学部教育学研究室『研究室紀要』第27巻、2001年。黒崎 勲「戦後教育学論争とデュルケム教育学説—同時代社=日日教育文庫刊『デュルケムと現代教育』/『多元化社会の公教育』の紹介」『教育学年報』10巻、2004年。
- 11) 五十嵐前掲論文49頁。
- 12) 学生たちは 斎藤秋男『教育共和国の先駆者たち』の一節を紙芝居にし、さらに大森の帰国者寮に中国からの帰国子女を訪ね、歌と一問一答をテープに収め、会場で再生している。中山完治・斎藤秋男編『中国の子どもとその教師』、明治図書、1954年、146頁。
- 13) 国分一太郎「解説 これに学びこれを生かすもの」斎藤秋男『教育共和国の先駆者たち』、青銅社、1951年、232頁。
- 14) 先の国分の解説を再び参照するならば、教育実践とは「貧困で苦難な現実を反省させて、古い社会を批判し、あたらしい社会をつくらなければならないと意欲させ、またその方法を教えていく型」「圧迫と偏見にしばられた不幸な境遇を知らせて、民族の自立と解放の必要と方法を自覚させていく型」「あたらしい社会的変革と建設の現実にみちびかれて、自覚と献身を奨励する型」などにおいて、「つぎつぎと文化的水準をたかめつつ、人間の意識を変革していくしごと」であり「愛国のしごと」であった（国分前掲論文226頁）。
- 15) たとえば、中国で教員経験を持つ高橋力は、「中国で教師を評価するとき—評価というのは変ですけど、『教師は魂のエンジニアだ』ということばがあります」とした上で、中国の学校教育では「教師同志の自己批判あるいは相互批判会があり、まず先生が教師としての言行を批判し合い、そうして生徒の中へもちこむのです」と紹介している（前掲『中国の子どもと教師』82-83頁）。
- 16) 海老原前掲書26頁。
- 17) 大槻健「実践記録の検討」『教育』1958年3月、20頁。
- 18) 大田堯は「教科教材への運動の力点の集中」と表現している。そしてその背景について大田は「あまりに『社会改造的』なものへの反省にもよることでもあります」と総括した（大田堯「戦後の教育実践を検討する」『教育』1956年11月、21頁）。
- 19) 遠山啓「シンポジウム戦後教育運動の反省 問題提起」『教師の友』1956年7月、30頁。
- 20) 中内敏夫・竹内常一・中野光・藤岡貞彦『日本教育の戦後史』、三省堂、1987年、234頁。
- 21) この点については、2013年度日本教育学会のシンポ「戦後教育学の遺産」においてパネリストとして報告している。また、すでに1970年代に村田栄一は日高六郎の議論に即して、この問題を指摘していた（村田栄一『無援の frontline』、社会評論社、1973年、322頁）。
- 22) 森田尚人「『季刊・教育学』とその時代」（『日本教育学会会紀要『教育学雑誌』49号、2014年）にも同様の指

摘がある。

- 23) 「第一章総則」『学習指導要領』、文部省、明治図書、1958年。<http://www.nier.go.jp/guideline/s33j/chap1.htm> 2014年3月21日閲覧。
- 24) 村田栄一『戦後教育の現在』、教育出版、1981年、17頁。
- 25) 村田栄一は、この点について次のように述べている。「そう簡単に近代化には乗れないんだと、もっと子ども自身の経験とか生活というものを大事にしなければいけない。だから系統性ということで科学的に正しいのだから頭から子どもに教えこんでいけばいいのだと割り切ってしまう言い方はおかしいではないか、というふうに組織として意思表示をしたのは、ほくの知っている限りでは郷土教育全協という組織ただ一つです」(村田前掲書17頁)。
- 26) 稲垣忠彦「教育実践と教育研究」『教育学研究』、第40巻第4号、1973年12月、68頁。
- 27) 村山士郎「戦後教育実践研究の意義と視点」『東京大学教育学部紀要』15、1976年、192頁(教育行政研究室「戦後教育史研究の意義と課題」の分担執筆)。
- 28) 日本共産党中央委員会出版局『教育政策と教育運動 日本共産党の主張』日本共産党中央委員会出版局、1975年、9頁。
- 29) 中沢道明編『高校紛争の記録』、学生社、1971年、78-80頁。
- 30) 例えば日本大学文理学部闘争委員会書記局『増補叛逆のバリケード日大闘争の記録』、三一書房、1969年。
- 31) 野本三吉「三里塚農民学校への期待」武藤啓司編『学校を告発する』、エール出版、1970年、196-197頁。
- 32) 野本前掲論文201・207頁。
- 33) 中沢道明ら前掲書によれば、「人間らしい教育」を求めたのは高校生に限らなかったようだ。この時期には、小学生すら、自らの権利を主張しての次のような出来事が起きていたことだろう。それは、東京都の台東区で、中学への進学を前に、六年生の父兄たちが大挙して指定校への進学を嫌い、他の中学への進学変更を申し出たという事件である。その理由は、指定校が生徒に坊主刈りを強制するので、それを嫌ったためであったという。その点について、先の著書では高校紛争との近さを

次のように読み取っている。

小学六年生は長髪を禁止する中学校に抵抗した。抵抗の形は、両親を通じて別の中学校にかわる、という消極的な姿をとっている。坊主頭にされてもいい、という子どももいるのだろう。全員が抵抗したわけではないようだ。とすれば、一律な規則が嫌われたことになる。高校生の場合は、それがもってはっきりしている。不用意にみれば、小学生と同じように「坊主頭はいやだ」「制帽着用はいやだ」とダダをこねているように、受けとれる。「たかが帽子。どうだっていいじゃないですか」といった主婦の感覚は、それにちかい。だが、最初は、美的感覚の問題だったとしても、高校生の場合は、紛争を通じて、いわば根源的な問いかけに深まる。

「生徒一人一人を規格化する規則に反対する」と(中沢前掲書20-21頁)。

- 34) 高瀬勇『工業高校 その闘いと教育の本質』三一新書、1970年、57頁。
- 35) 同様の事例として、伝習館救援会編『伝習館自立闘争宣言—国家と教育』、三一書房、1971年。鈴木晶子「十一年目のはじまり—『オール3 評価』前後』相川良子編『教育実践の記録5 教師として生きる』、筑摩書房、1981年。
- 36) 藤岡貞彦「教育における住民自治(地方自治と教育権<特集>)」『季刊教育法』16号、1975年6月。斎藤浩志「『地域に根ざす教育』と『国民の教育権』(地域に根ざす教育実践<特集>)」『教育』、1975年12月。
- 37) 村田栄一「70年代教育の問題点は何か」武藤啓司編『学校を告発する』、エール出版社、1980年、230頁。
- 38) 海老『現代日本教育実践史』、970頁。
- 39) 例えば菅孝行『戦後民主主義の決算書』、農文協、1985年。
- 40) 教師の立場からの告発として、高橋勉「不当な支配に服することなく」日本の教育1977編集委員会編『日本の教育1977』、現代書館、1977年。
- 41) 岡崎宏他「組合とかかわる私たち」日本の教育1976編集委員会編『日本の教育1976』、現代書館、1976年。