

# 1945年以後の教育諸科学の展開

今 井 康 雄

## まえがき

本稿はドイツ語で書かれた拙稿 “Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft nach 1945”, in: Haasch, Günther (Hg.): *Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Berlin: edition colloquium 2000, S. 399-409の「日本語版」である。拙稿を収録したこの*Bildung und Erziehung in Japan*は、日本の教育と教育思想の研究者で日本にも長く滞在して学習院大学などで教えたギュンター・ハーシュ氏 노력によって実現した、「日本教育事典」とでも呼べる充実した一書である。全体で460頁、1. 教育制度の歴史、2. 今日教育制度、3. 就学前教育、4. 一般教育学校、5. 障害児教育、6. 職業教育、7. 高等教育制度、8. 成人教育、9. 教育諸科学の展開、という構成で、これに日本における教育研究雑誌や教育研究機関の紹介、日独対照の用語集、索引が付されている。本稿は「9. 教育諸科学の展開」の第8節に当る。「見失われた公共性を求めて——戦後日本の教育学における議論」(『近代教育フォーラム』第5号、1996年、149-166頁)と重複する部分もあるが(特に4の部分)、ご容赦をいただければ幸いである。

## 1. 戦後教育学の第一期——戦後新教育とその批判(1945-1952)

日本で普通に使われる「戦後-教育学」という複合概念は、日本の教育学が第二次大戦での敗戦の後に新しく再出発したという自己理解を暗示している。過去との関係は戦前の新教育の民主的伝統に限られるのである。もちろん、この自己理解を保証してくれそうな根拠は様々に存在する。教育学における自民族中心主義的・軍国主義的な傾向はアメリカの占領権力のもとで断ち切られた。戦前期に支配的であっ

た観念論的なアプローチにかわって、今や経験的なアプローチが前面に出るようになった。教育勅語から解放されて、教育政策や教育目標自体が教育学研究の対象とされるようになった。しかし、最近になってこの自己理解には疑問が投げかけられている。社会史的な研究のなかで現れた新しいアプローチは、戦後の社会システムの主要なメルクマール——経済の官僚統制、企業の労使協調的経営、平準化への指向、等々——が、戦後改革よりはむしろ1930-40年代の全体主義的動員の時代に起源を持つ、というテーゼを主張している。このテーゼとの関連で、教育学の領域においても、戦時期と戦後期との連続性が指摘されている[山之内 1995]。

とは言え、敗戦後の日本の教育学が、新時代到来の気分と改革への期待に満たされていたことは事実である。制度的に拡張された教育活動の自由空間に依拠して、戦後-新教育の様々な試みが展開された。この戦後新教育の最も重要な理論的構想の一つとして、東京教育大学で教えた梅根悟の、コア・カリキュラム理論を挙げることができる[梅根 1949]。カリキュラムの中核部分(コア)——それは新しく導入された教科である「社会科」と大幅に重なるのだが——を形作るのは具体的な作業によって解かれるべき一連の生活近接的な課題であり、この課題が、子供にとって不可欠の社会的・情緒的・知的な能力の形成を可能にするものと考えられた。この中核部分を補完するものとして体系的・教科的な授業領域が置かれた。梅根はコア・カリキュラム連盟を創設し彼の理論の普及に努めた。コア・カリキュラムに関する梅根の理論は、しかし多方面から批判もされた。統計に表れた生徒の学力低下の責任が、戦後新教育——これまで効果を上げてきた訓練をそれがいないがしろにしたこと——に帰せられただけではない。戦後新教育はマルクス主義教育学からも激しい批判をあびた。

マルクス主義は、すでに戦前期においても、とり

わけ歴史や社会諸科学においては高い権威を得ていたが、その権威は、天皇制国家による抑圧の記憶によってますます強められることになった。教育学の領域においても、マルクス主義的な方向は、ベルリンの壁の崩壊とソヴィエト連邦の解体の前までは、支配的とは言わぬまでも重要な役割を果たしたのであった。マルクス主義教育学にとって、子供の直接的な生活経験に依拠しデュエイのプラグマティズムに影響されたコア・カリキュラム理論はあまりに体制順応的と受け取られた。コア・カリキュラム理論は階級闘争の現実を見逃し、この現実に関する体系的な知識の必要性を見逃している、体系的な知識によってはじめて生活近接的な問題の解決もまた可能になる、というのである[矢川 1950]。

新教育のプラグマティズム的な路線は、教育科学研究会によって代表される教育学のもう一つの潮流によっても批判された。東京帝国大学周辺の教育学者・心理学者を中心として1930年代に設立された教育科学研究会は、研究者と教師層の協力関係を作り上げ、教育学の科学化と実践的有意性とを同時に実現することをめざした。教授学のレベルでも、教育科学研究会のなかには教科的な知識の獲得と問題解決的な学習とを統合しようとする傾向が見られる。戦後期の教育科学研究会で指導的な役割を担った勝田守一は、社会科を単なる問題解決学習と同一視する見方も、体系的な社会科学の教授と同一視する見方も、ともに退け、科学的な知識と民主主義的な道徳の形成を結びつけるような道筋を求めた[勝田 1949]。この試みがその後彼を発達教育学へと導くことになる。

## 2. 展開の第二期 ― 教育政策の修正路線 対 国民教育運動 (1952-1961)

新教育をめぐる議論は「問題解決学習か系統学習か」という二者択一に帰着したが、この議論はその後の教育学の議論の焦点をなすことはなかった。これは、戦後改革のナショナルリストティックで中央集権的な修正の余波であった。この修正路線は、教育政策の自己抑制と分権化を旨とする戦後教育改革の路線を修正しようとした保守政党中心の政権によって推進された。修正路線は、とくに日本が主権を回復した1952年以降、保守陣営によって粘り強く推し進められた。この修正の過程で、戦後改革の時代には

問題解決学習に重点を置いていた文部省の学習指導要領も系統学習の方向へと変化した。これは文部省による教育活動の規制強化と密接に結びついていた。このためこの新しい路線に対しては、コア・カリキュラムの陣営だけでなくマルクス主義や教育科学研究会の陣営も批判的に対峙することになった。この規制強化路線によって、「問題解決学習か系統学習か」という二者択一についての議論も実践的な有意性を失っていったのであった。

教育政策のナショナルリストティックで中央集権的な修正路線は、修正路線に対する、主に教職員組合によって担われた抵抗運動を支えようとするような教育学の理論形成へと、リベラル派からマルクス主義派までの多くの教育学者を向かわせた。彼らは自分たちの理論を「国民教育論」と呼び、抵抗運動を「国民教育運動」と呼んだ[cf. 村田 1970]。問題は今や、誰が公教育を決定する権限をもつか、であった。国民か国家か ― これが、国民教育論が提示した二者択一であった。この二者択一は、不可避と考えられただけでなく、そこから他のあらゆる教育問題への解答が導き出されるべき唯一の二者択一であるとも考えられた。この二者択一は、しかし政権側の修正路線に対して明らかに不十分なものであった。保守党政権は、国民によって選出された議会における与党の過半数と形式的な合法性によって、修正路線の正統性を根拠づけることができたからである。国民教育論をこの理論的にナイーヴな状態から救い出したのは、堀尾輝久による教育学的公共性の理論構想であった[堀尾 1961]。堀尾によれば、国民教育論は、公共性の国家独占を国家から自由な教育学的公共性で置き換えるというその基本モチーフが「近代教育原則」に合致するものであるがゆえに、正当化可能なのである。この「近代教育原則」を、堀尾はコメニウス、ルソー、コンドルセ、ペスタロッチらに依拠して再構成した。堀尾によれば、ヨーロッパの近代教育学は学習への子供の権利を前提にしているが、ここでの学習は個人の内面形成と本質的に関わるものであるから教育は国家権力が介入を許されない「私事」として理解される。しかし、子供のこの学習への権利を一般的に保障するためには公教育が不可欠となる。公教育は従って「私事の組織化」として構想されるべきであり、住民が教師や父母とともに、国家の介入なしに教育に関わる問題について議論し決定するような、教育学的な公共性の上に

公教育は打ち立てられるべきなのである。堀尾にとってコンドルセはこうした公教育構想を代表する人物であった。

教育学の科学化への試みはメタ理論のレベルでも見ることができる。このことは、教育科学研究会、教育史研究会、教育社会学、にそれぞれ拠った理論家の間で行われた「教育科学論争」にとりわけ見て取ることができる。この論争は、マルクス主義的な社会科学としての教育学、という海後勝雄の構想をめぐって出来た。海後は広岡亮蔵とともに教育史研究会を組織して全3巻の『近代教育史』[海後／広岡 1952-54]を編集したが、この『近代教育史』はヨーロッパ、アメリカ、日本における近代教育の歴史的展開を、一貫してマルクス主義の観点から解釈するものであった。この歴史に指向したプロジェクトを基盤として、教育を一種の「上部構造」として捉える社会科学に教育学を作り替えることを海後は試みた[海後 1955]。教育科学研究会に拠った研究者たちは宗像誠也編のハンドブック『教育科学』[宗像1956]でこの構想を批判した。『教育科学』に収録された五十嵐頭の論文「教育科学における実践の問題」[五十嵐 1956]に従えば、海後の構想は教育学における理論・実践問題の特質を見逃しているということになる。海後の構想は教育の「客観的」法則を確定し、それを実践に適用しようとしているが、これとは逆に、教育においては実践が科学に対してその方向と方法を示すのであり、教育科学はそのようなものとしての実践から出発すべきなのである。

二つの研究会の間のこの論争を、当時新しく確立されつつあった教育社会学の代表的理論家・清水義弘は非生産的だとして批判した[清水 1957]。というのも、両者はともに各々のドグマ的あるいは実践的な先行決定に捕らわれてしまっており、科学性の規準である価値自由を充足させることができないのだから。教育科学は経験的な方法に立脚せねばならず、そのことによって初めて教育科学は実践的な有意性を獲得することもできるのである。—— この「教育科学論争」は、第三期に独自の教育科学が展開される際の、対立しつつも重なり合うメタ理論的基盤（マルクス主義／実践の優位／経験科学）を前もって描き出している。対象理論レベルにおいては、第三期の展開にとって指針となったのは堀尾の教育学の公共性の構想であった。第二期を締めくくり第

三期の開始を告げるものとして全18巻の『現代教育学』(岩波書店、1960-61年)を挙げることができる。すでに言及した堀尾の画期的な論文もそのなかで発表されたのであった。

### 3. 第三期 —— 独自の教育科学の展開 (1961-1979)

1960年ころには、戦後教育改革の修正路線をめぐる対立はほぼ国家統制の勝利へと決着しつつあった。同時に、1960年ころには「高度成長政策」と「奇跡の経済成長」が始まり、村落共同体と大家族を基盤にしていた日本社会の基本構造はその過程で根本的に変化することになる。整備された制度的・行政的基盤に立脚して、文部省は「高度成長政策」を支えると考えられた教育政策を推進していく。その頂点を飾るのが60年代の「マンパワー政策」である。学歴は、野心的な社会上昇のためだけでなく、雇用者として普通に生き延びるためにも、ますます重要で決定的なものとなっていく。次第にあらゆる社会階層の子弟が学歴競争に、したがってまた社会上昇に参加するようになる。高等学校や大学の入学試験に必要とされる教科の知識が、ますますその後の成功を約束するものとして現れるようになる。

教育学の制度的基盤は50年代に大いに拡張された。教育学の部分領域に対応する様々な学会が設立され、主な大学は教育学の学問的後継者を養成し学位を与えることのできる大学院を設置した。教育学は、日本社会のなかで確立されていく教育の現状を分析し、批判し、制御しようとする科学的研究の——方法的にはきわめて雑多な——集合体として自らを確立していった。以下ではそのアプローチのうちで重要と思われるものをいくつかを挙げてみよう。

#### 3.1 人間学的小および心理学的小のアプローチ

1961年に森昭の『教育人間学』[森 1961]が著された。この850頁をこえる大著は、科学的教育学内部に現れた新しいアプローチ——教育される側の存在から出発するというアプローチ——を示している。それは、その後主に京都大学で育てられていく教育学の人間学的伝統ともつながるものであった。もっとも、森は長く大阪大学で教え、その教育学部を彼の人間学の構想に従って再編したのであった。森は教育人間学を、教育学的に重要な事実や経験的研究

の成果を人間生成という視点から統合し、そのことによって教育諸科学を実践的教育学や教育哲学と結びつけるような、教育学の部分領域として構想した。哲学の人間学（とりわけハイデッガー、ヤスパース、シェラー、ゲーレン）から出発し、ドイツの教育人間学（ボルノウとデアボラフ）に一部依拠しつつ、森は人間生成の歴史的・社会学的・心理学的・生物学的条件に関する経験的な研究成果を探索し、それを人間生成の理論へと統合しようと試みた。

教育科学研究会のなかでも、同様のアプローチが別の形態で、つまり心理学とより密接に結びついた形で形成された。これを代表するのが勝田の『能力と発達と学習』[勝田 1962]である。人間能力の発達に関する心理学的知見を基盤として（主に参照されるのはピアジェとヴィゴツキーである）、勝田は、子供の学習を発達促進的に導くための基本条件を描き出す。彼は学習を同化と調節の創造的な過程と見ており、また言語的に定式化された科学的認識を伝達することの不可欠性を強調する。科学的認識の伝達によって初めて、教育は子供の発達を促進し、かつ子供の発達を民主的社会の形成と結びつけることができるのである。この構想によって勝田は、政治の介入——その典型例が文部省のあの修正路線であった——から教育を防衛することができるような、自律的な理論的基盤を教育学に与えようとした。

東京大学における勝田の後継者である堀尾は、勝田の構想を教育学の公共性についての彼の理論へと組み込み、70年代に一種の発達教育学を作り上げた[堀尾 1979]。堀尾は教育を人間の発達に不可欠の援助として理解した。そうした教育概念によって、堀尾は国家から自由な教育学の公共性という彼の要求を正当化しようと試みた。というのも、発達の法則を見いだすことによって、子供の権利が教育の過程のなかでいかに満たされるべきかも明らかになるはずなのだ。したがって発達の法則は、国家から自由な教育学の公共性に確固たる科学的基盤を提供するはずなのである。堀尾の発達教育学の構想は戦後教育学の支配的パラダイムとなっていた。

### 3.2 「学歴社会」の分析と批判

教育学の部分領域としての教育諸科学、たとえば教育史、教育行政学、教授学、比較教育学、社会教育学、等々のなかで、教育社会学はその実証主義的な自己理解と多くの経験的知見ゆえに特別の注目を

集めてきた。

50年代には、この新設の学問領域は、授業方法の効果であるとか青少年の意識であるとかといった、教育学的な有意性をもった様々な事態の、経験的ではあるが非体系的な調査研究に力を入れた。第三期になると、こうした調査研究をまとめ上げる二つの、互いに支え合う準拠枠が浮上した。パーソンズの構造機能主義と文部省のマンパワー政策である。構造機能主義の枠組みのなかで、経験的な調査研究の理論的な位置を定めることができるようになった。今や理論的な裏付けを得た経験的な調査研究の成果は、マンパワー政策の枠組みのなかで、教育政策という道筋を介して実践的な有意性を獲得することが期待された。

教育社会学の成果は、しかしこの二つの準拠枠の内部に尽きるものではない。教育社会学は次第にそれ固有の対象を発見するようになった。「学歴社会」がそれである。新堀通也を中心とする広島大学の研究グループが先駆的な研究を行った[新堀 1966、1969]。彼らは日本社会における学歴の位置や機能や帰結を経験的・批判的に分析しようと試みた。教育社会学の中核領域として構築された学歴社会論は教育社会学の領域をこえて一般的な関心と呼んだ。日本は学歴が極端に——現実的に、また想像上で——大きな役割を演じるような「学歴社会」である、というテーゼは、学校問題や教育問題についての公的な議論においてますます前提とされるようになった。

### 3.3 様々な教授学的モデルの展開

授業研究の領域でも、第三期にはいくつかの独自のアプローチを見ることができるが、これらは、戦後新教育が推し進めた問題解決学習、に対する批判を基盤にして展開された。

数学者の遠山啓は、すでに50年代から、数学の体系性を無視しバラバラにするものだとして問題解決学習を批判していた。彼の批判は数学教育協議会の結成へと結びつく。60年代には、遠山はこの数学教育協議会とともに、数学を体系的かつ創造的に学習することを可能にすべく教授学的なモデルを展開した。「水道方式」と呼ばれるものがそれであって、これは、計算の手続きを——水道が貯水池から次第に枝分かれするように——より一般的なものからより特殊なものへと体系化したものである[遠山／銀林 1960]。意図されたのは、計算の理解と遂行を大

幅に容易にする、ということだけではない。水道方式は、数の概念のよりよい理解へと子供を導き、それによってまた現代数学の世界へと子供を導き入れるはずであった。

自然科学の領域では板倉聖宣が実験の演示を中心に置いた「仮説実験授業」の構想を展開した〔板倉 1971〕。実験をする前に、生徒たちは実験の結果——たとえば、水を入れて秤の上に置いたピーカーのなかに、糸につるした重りを入れたら秤の目盛はどうなるか——についてそれぞれ自分の予測を述べ、自分の仮説を根拠づけ、他の予測を反駁しようと試みる。議論の後に最終的な態度決定が集計される。そして実験によって真理が明らかにされる。結果について議論がされ、なぜそうなったかが明らかにされる。板倉はこの仮説実験授業の具体的モデルを数多く著した。

授業から出発した以上のような教授学的モデルとは別に、第三期にはS.F.スキナーの理論に起源をもつ「教授工学」が導入された。この「教授工学」はプログラム学習と「ティーチング・マシン」の構想に典型的に表現される。「教授工学」はまぶしいほどの科学性を持っており、文部省によって推進された「授業の現代化」とも結びついていた。それはしかし、教室に残された若干の機材をのぞいてはほとんど何の痕跡も授業に残すことはなかった。

マルクス主義教育学の実践形態として、「集団主義教育」を理解することができる〔小川 1967〕。それは東ドイツとソヴィエトの教育学に、とりわけマカレンコに大幅に依拠していた。集団作業と集団間の競争を中心に置く集団主義的な授業形態は広く普及した。ただしそれは、マルクス主義的な目標がそこでめざされているか否かとは無関係に普及した。この集団主義教育の普及が、しばしば話題となる日本人の同調主義的な集団意識とどの程度関係しているかは興味深い問題である。もっとも、集団主義教育は、その主唱者たちの自己意識に従えば、日本社会の封建主義的・同調主義的な構造を、自己管理的な集団の形成によって打ち破るはずだったのである。

#### 4. 1979年以後——戦後教育学の限界の打破

1979年、全8巻の『子どもの発達と教育』〔大田他 1979〕が刊行されたが、これは、教育科学研究会、とりわけ勝田と堀尾によって展開された発達教育学

の構想の総括であると同時に、「戦後教育学」全体の総括という意味を持っていた。発達教育学は、この時期までには日本の教育学の支配的パラダイムの位置を獲得していた。実際、教育の勝田－堀尾的概念——人間の発達の不可欠の保障としての教育——は驚くほどの好評を博した。それは今日に至るまで至る所に見ることができる。教師の教案から、教育学の教科書、さらには文部省の指導書に至るまで。

しかし、教育学内部の議論に視野を限るのではなく、この1979年ごろに教育学が置かれていた現実の状況を視野に入れるなら、発達教育学の一般的浸透がどれほど教育の現実とかけ離れたところで進行していたかは明らかである。1970年代後半から、新しい種類の教育問題が噴出したが、それらは、個人の発達の担い手たるその個人が、実際にはほとんど真剣に受け取られていないことを証言していた。教師に対する生徒の暴力行為がとくに中学校において頻発し世間の耳目を集めた。このいわゆる「校内暴力」は1980年ごろに最初のピークを迎えた。人びとはこの生徒の非行を集中的で詳細な生徒管理で防ごうとしたが、これは「管理教育」と呼ばれるようになった。管理教育は、80年代末になるとそれ自体が問題と感じられるようになった。それは生徒の攻撃性を単に抑圧して隠蔽し、一見見えないようにすることしかできない、ということを容認せざるをえなかったからである。抑圧された攻撃性は、たとえば——教育学の議論のなかではこのように解釈された——仲間の生徒に向うことになり、これが「いじめ」問題として知覚されることになった。たいていは「逸脱した」特徴を持った生徒が、心理的・身体的に仲間の生徒から残酷ないやがらせを受けるのである。何人かの生徒が、いじめを受けていたとする遺書を残して自殺した。「登校拒否」の数は持続的に増加し、もはや特異な生徒の例外的な場合としてそれを処理できないほどになった。文部省さえ、登校拒否の責任をまったく生徒個人に帰することはできず、学校もまたその要因となるということを認めざるをえなかった。

戦後教育学は、この70年代後半以降の新しい教育問題を処理するために、何ら重要な貢献をなすことができなかった。戦後教育学はこれらの新しい教育問題に対処する用意ができていなかった。第三期に確立された戦後教育学は、大部分、教育の既存のシステムに依拠して成り立っていた。というのもそれ

は、この既存のシステムを経験的に分析し（教育社会学の場合）、あるいは既存のシステムを前提として実践モデルを構想する（教授学の場合）、というところに自らの課題を見ていたからである。教育学が既存のシステムに批判的に接していたような場合でも（集団主義教育や発達教育学の場合）、教育活動それ自体の正当性は決して疑われることはなかった。発達教育学の批判的な論証は、教育のシステムを政治や経済の介入から解放し、そのことによって権力から自由な教育学的公共性を実現することを目指していた。その教育学的公共性のなかでは、子供の発達の不可欠の前提としての教育の理念が実現されるはずなのである。ところが上述のような新しい教育問題が示したのは、子供の発達の保障の名のもとで行われる教育活動も抑圧的に作用することがありうる、ということであった。新しい教育問題と生産的に取り組むためには、「発達の保障」にさえ内在する権力構造を反省することが不可欠だったであろう。しかしこれは発達教育学の支配的パラダイムのなかではなされることがなかった。『子どもの発達と教育』は、同時に戦後教育学の構造的限界をも示しているのである。

戦後教育学の構造的限界は、最近では多くの教育学者によって気づかれるようになった。戦後教育学の枠組みを克服されるべき限界として認識させるに至ったいくつかのアプローチを、以下に挙げておきたい。

第一：とりわけフランスのアナール学派のなかで展開されてきた、心性史的・社会史的方法。この方法の導入によって、ヨーロッパ近代についての堀尾の図式的把握の不十分さが、より明確に認識されるようになった。このアプローチの代表者として中内敏夫を挙げることができる。彼はこの方法を、日本の教育学的伝統についての彼のアイデアに富んだ研究を基礎として、教育史の領域に取り入れた。彼は、彼が編集に参加した全5巻のハンドブック『産育と教育の社会史』[中内 1983-84]のなかで、教育学の視界を根本的に拡張し、そのことによって戦後教育学の限界を突破しようと試みた。さらに、心性史的・社会史的方法は「子供」という現象への学際的な関心を呼び起こした。それによって示されたのは、「子供」が、発達に関する教育学的概念の狭い限界を大幅に飛び越える存在だということであった。

第二：教育活動の内部に存在する権力構造を解明

しようとする理論的諸傾向。私はこのなかに——理論的な基礎の相違にはひとまず目をつぶって——ブルデュー、フーコー、それに、英米圏の批判的な指向をもった教育社会学を数え入れておきたい。これらのアプローチの影響が重要なのは、政治は教育とは本質的に異なる原理を示しているとする戦後教育学の前提を、それが根本的に疑問に付しているからである。とくに、「監視と処罰」に関するフーコーの研究と、そのなかで示された権力概念は、日本の教育学が新しい教育問題を分析し理解するための、適切な枠組みを提供しているように思われた。さらに、フーコーのラディカルな科学批判によって、次のような批判的問いを立てることが可能になった。つまり、発達心理学は規律・訓練的な権力の一環をなしているのではないかと。経験的に確定されるべき発達過程という概念そのものが、統制的で規律・訓練的な機能を持っているのではないかと。戦後教育学の発達を指向したアプローチや堀尾の理論は、常に発達心理学を出発点としてきた。それは発達を指向した教育学に確固たる経験的基盤を提供してきた。その発達心理学が、もはやそれほどの信頼をおけるものとは思われなくなったのである。

第三：ポストモダン論議。ドイツにおいてと同様日本においても、80年代以降、「ポストモダン」が知識人の中の流行語となり、多くの著作が翻訳され議論された。ポストモダンに関する日本の議論には、しかしある特殊な、注意深く検証すべき契機が入り込んでいる。「ポストモダン」の現象を、ヨーロッパ的・西洋の近代の克服と、日本的な、ないしはアジア的・東洋的な伝統の再認識を要請するものとして解釈しようとする傾向がそれである。この傾向については脇に置いておくとしても、ポストモダン論議によって、堀尾が再構成した「近代教育原則」が果して未来を約束するものであるか否か、疑わしくなってきたということが言える。

上に挙げたような、主に海外の動向からの影響に帰せられるべき傾向とは別に、またそれにも影響を受けて、戦後教育学の理論的枠組みを克服しようとする独自の努力も見られる。原聡介は、以前から堀尾の理論の最も重要な対立者の一人であった。彼は、近代の教育学や「発達」の概念に批判的な距離をとりうるような近代教育学の理解を展開している[原 1992]。堀尾的な概念使用に対する対案を提出するために、「公共性」や「発達」の教育学的観念を歴

史的に再構成するという試みが見られる〔森田 1993、1994〕。

京都大学においてとりわけ保持されてきた教育人間学の伝統のなかでは、子供や青年だけでなく、老化や死をも含む全体としてのライフサイクルを、教育学的にテーマ化するような視点が生み出されている〔和田／山崎 1988〕。教育学的視点のこのような人間学的拡張は、必然的に「発達」の概念の再検討へと至らざるをえないであろう。

こうした新しいアプローチにもかかわらず、日本の教育学はなお戦後教育学の解体過程のなかにある。教育政策のレベルでは、臨時教育審議会とともに、教育の「私事化」を中心に据えるような新しい路線が浮上した。この臨教審路線にもとづいて、「個性化」あるいは「個性の重視」を今や文部省が学校教育の目標として要求している。戦後教育学の構想、とりわけ支配的な発達教育学の構想は、教育政策のこの新しい路線に取り込まれ、その正統化の基盤として利用されている。しかしながらこれは、教育政策のこの新しい路線が、戦後教育学と同じ限界を共有しているということを意味している。この限界を打破するような新たなパラダイムはまだ空所のままである。

## 文献

五十嵐頭「教育科学における実践の問題」宗像誠也編『教育科学』国土社、1956年、39-64頁。  
板倉聖宣『仮説実験授業への道』仮説社、1971年。  
梅根悟『コア・カリキュラム』光文社、1949年。  
大田堯他編『子どもの発達と教育』全8巻、岩波書店、1979年。  
小川太郎編『講座・集団主義教育』全3巻、明治図書出版、1967年。  
海後勝雄『教育科学入門』東洋館出版、1955年。  
海後勝雄／広岡亮蔵編『近代教育史』全3巻、誠文堂誠光社、1952-54年。  
勝田守一「社会科教育における科学性の問題——基本問題

の一つについて」『思想』1949年2月、11-24頁。  
勝田守一『能力と発達と学習——教育学入門 I』国土社、1962年。  
清水義弘「教育科学の現段階と教育社会学——教科研と教育史研の教育科学論を検討し教育社会学の現在の課題に及ぶ」清水義弘編『日本教育の社会的基底』国土社、1957年、9-65頁。  
新堀通也『学歴——実力主義をはばむもの』ダイヤモンド社、1966年。  
新堀通也編『学閥——この日本的なるもの』福村出版、1969年。  
遠山啓／銀林浩『水道方式による計算体系』明治図書、1960年。  
中内敏夫編『叢書・産育と教育の社会史』全5巻、1983-84年。  
原聡介「近代における教育可能性概念の展開を問う——ロック、コンディヤックからヘルバルトへの系譜をたどりながら」『近代教育フォーラム』第1号、1992年、1-16頁。  
堀尾輝久「公教育の思想」『現代教育学』第4巻、岩波書店、1961年、213-248頁。  
堀尾輝久「現代における子どもの発達と教育学の課題」『子どもの発達と教育』第1巻、岩波書店、1979年、285-331頁。  
村田栄一『戦後教育論——国民教育批判の思想と主体』社会評論社、1970年。  
宗像誠也編『教育科学』国土社、1956年。  
森昭『教育人間学』黎明書房、1961年。  
森田尚人「公教育の概念と歴史的構造——19世紀イングランドとアメリカにおける学校改革」『教育学年報』第2号、1993年、81-118頁。  
森田尚人「発達観の歴史的構成——遺伝・環境論争の歴史的機能」『教育学年報』第3号、1994年、101-138頁。  
矢川徳光『新教育への批判』刀江書院、1950年。  
山之内靖他『総力戦と現代化』柏書房、1995年。  
和田修二／山崎高哉編『人間の生涯と教育の課題』昭和堂、1988年。

