

1950年代の勝田守一における教師の教育研究論の展開

—実践記録の位置づけに着目して—

久 島 裕 介

はじめに

本稿は、1950年代の勝田守一における教師の教育研究論の展開を、実践記録の位置づけに着目して明らかにすることを目的とする。

第二次世界大戦後の教育制度改革でカリキュラムの作成が教師の責任とされたことにより、教師の教育研究が広く行われるようになったことが知られている。1950年代に入ると、戦後初期のカリキュラム改造運動への批判が高まり、その勢いを失った一方で、無着成恭『山びこ学校』、寒川道夫『山芋』、国分一太郎『新しい綴方教育』が出版された1951年を画期として、生活綴方教育実践の検討と普及が教師の教育研究の中心的課題となった¹⁾。そこでは、教師が一人称で記述する物語的な実践記録が教育研究の主要な様式として定着しており、勝田守一や大田堯をはじめとする教育科学研究連絡協議会（以下「教科研」）の研究者らが、その執筆を支援した²⁾。以上のような教師の教育研究は1950年代を通じていかに展開したのか。本稿ではこの問いに迫るために、勝田守一における教師の教育研究論に着目する。

勝田守一（1908～69）は、戦後、公民教育刷新委員会世話人、教科書局社会科主任などを歴任した。1949年4月に文部省を依頼退職し学習院大学文政学部哲学科の専任教員となり、その後1951年4月に東京大学教育学部に赴任した。同時に、1952年3月の教科研設立に参加し、1951年11月に復刊された機関誌『教育』の編集長を1956年まで務めるなど、教科研において主導的な役割を果たした。

1950年代の教科研による教育科学運動が「すぐれた教育実践の一般化」を通じた教育科学の建設を目的としたことは知られている。先行研究は、教科研の立場を代表するものとして勝田の主張に着目し、その主張を二つの時期に区分して理解してきた³⁾。まず、1950年代前半には、教師と研究者による「共

同研究」を通じた一般化を追求したとされている。そこでは、「実践の社会的条件を調査し、分析すること」を通じて『『すぐれた』実践を一般化すること』が目指された⁴⁾。その後1954年2月に勝田は、「共同研究」のような「教育のまわりから教育にせまってゆくというやり方では、いつまでたっても教育の問題にゆきつかない」と自己批判し、「実践されているすぐれた教育のやり方そのもの」を分析する必要性を主張した⁵⁾。以降の教科研は、1954年7月と1956年11月の『教育』で実践記録の特集号を発行するなど、実践記録を重視するようになった。この時期の教科研の実践記録に関する主張を代表するものとして、勝田が1955年7月に『教育』誌上に発表した「実践記録をどう評価するか」（以下「どう評価するか」）が参照されてきた。「どう評価するか」において勝田は、「話し合いと経験の交流」による「典型化」と、教育実践を「なかまの共有の財産」とする「一般化」を提起したと藤田は整理している⁶⁾。以上のような理解は、勝田がいかにして「すぐれた教育実践を一般化」しようとしたのかについての理解としては妥当であるといえる。他方で、勝田が教師の教育研究をいかに構想していたかという視座からは、次の二点についてさらなる検討が必要であるように思われる。

第一は、勝田の議論におけるもうひとつの転換が示唆される点である。すなわち、1955年の「どう評価するか」で提起された「典型化」の意味内容が、1950年代後半に変容したことがうかがえるのである。この転換は、1959年の勝田による日教組の教育研究運動に関する議論から読みとることができる。勝田はまず、「個別の実践を典型化する形で、感性的に体得しようという試みが教研のある時期からなされてきた」と記述した⁷⁾。この「ある時期」とは、「どう評価するか」を発表した1955年ごろを指すと考えられる⁸⁾。続けて勝田は、このような営みは「抽象的・文字的理論に迂回」するのではなく、「実

感的な感動を通して、相互に理解し合う経験の交流」による「典型化」であったと述べて、その後「『経験主義』がのさばりはじめた」ことを指摘した⁹⁾。その上で、「典型化」を「実践の規則をさぐっていくという仕事」だと改めて説明した¹⁰⁾。このように勝田は1959年の時点で、1950年代半ばに提起した「典型化」を対象化し、新たな意味を付与していたのである。

第二は、実践記録の「文学性」についてである。勝田が「実践記録をどう評価するか」を発表した1950年代半ばは、「教育科学論争」が展開された時期であり、その中で実践記録の「文学性」がひとつの論点となっていた¹¹⁾。成田克矢は、「どう評価するか」において勝田が「記録は実践の記録であって文学ではない。文学であることにねうちがあるのではなく、実践の事実の記録であることにねうちがある」¹²⁾と論じたことをひとつの論拠として、教科研は「一定の科学性を実践記録の中に求めようとしている」と結論づけた¹³⁾。しかし、勝田が続けて、「けれどもその文学性は否定できないし、否定すべきでないと考える」¹⁴⁾と論じたことの意味は検討されていない。さらに勝田は1967年に、「私はかつて典型化ということをつたえたが（『実践記録をどう評価するか』参照）、その時には、むしろ教育学的研究を芸術的創造作業に近く考えていた」とさえ論じている¹⁵⁾。ここからは、勝田が「どう評価するか」を発表した時期に、実践記録の「文学性」にむしろ積極的な意味を見出していたことが示唆されよう。佐藤泉は、サークル運動が広範に展開された1950年代には、「資本制を前提」とし「脱政治化」された現在の「文学、文化」とは「本質的に異なる文学、文化」が存在していたと指摘した¹⁶⁾。このような背景を踏まえつつ、勝田の実践記録論を検討する必要があるだろう。

以上を踏まえ本稿は、1950年代の勝田における教師の教育研究論を、1950年代前半（第一期）、半ば（第二期）、後半（第三期）の三つの時期に区分し、特に「どう評価するか」が発表された第二期の教育研究論の独自性に着目しながら、それぞれの時期における教師の教育研究論の特徴を析出することを課題とする。このように勝田の議論を整理する本稿は、1950年代に全国各地で取り組まれた多様な教師の教育研究の営みを読み解くためのひとつの参照点となるだろう。したがって本論ではまず、「共同研究」が追究された第一期に、教師の教育研究がいか

に論じられたかを検討する（1節）。続いて、第二期に提起された「典型化」論に着目しながら、この時期の教師の教育研究論を分析する（2節）。最後に、第三期に「典型化」がいかにより再定義されたかの分析を通じて、教師の教育研究論がいかにより転換したかを明らかにする（3節）。

1 節 「共同研究」論における教師の教育研究

(1) 二段階の「共同研究」論

勝田が起草者の一人に名を連ね、「教育科学運動」の「立場」と「信条」が示された「教育科学研究会綱領草案」（1951年11月）には、「教師と教育学者と各方面の学者専門家との広汎な共同研究体制がつくりだされなければならない」と記述された¹⁷⁾。そして、教科研の機関誌『教育』には、「実践記録、現地調査（実践の背景となっている地域の実態調査）のまとめ、一般化を意識した批判論稿などで構成」された「共同研究」が、1952、53年の2年間で13組掲載された¹⁸⁾。その最初の「共同研究」において、「共同研究」は「教育活動の意義やその方法を具体的な形で一般化し、一つのすぐれた教育的経験をわれわれの共通の所有とするであろう」[傍点原文ママ]と記されたように¹⁹⁾、教科研は「共同研究」を通じた「すぐれた実践の一般化」を目指した。勝田はこのような「共同研究」についていかなる構想を有し、そこに教師の教育研究をいかに位置づけていたのか。

勝田は、全国各地の教師の「社会科学研究の現状報告について、批評をせよ」という依頼を受けて、1952年3月に「社会科は発展する」という論稿を発表した²⁰⁾。勝田は「報告の大部分にかなりの希望を感じることができる。現場の先生たちは研究している」と述べた上で、「ここから研究が発出し、ここから日本の教育の立て直しが行わなければならない」と論じるなど²¹⁾、教師の教育研究に期待を示していた。

さらに、1952年8月の「平和と生産のための教育の具体的展開」という論稿で、勝田はこのような教師の教育研究から「出発」する「共同研究」の構想を論じた。まず勝田は、「平和教育」や「社会科」などの「研究主題」に即した「共同研究」の組み立て方を示した²²⁾。その上で、これらに共通する「共

同研究」のあり方を以下のように論じた。

まず、個人や学校の実践を発掘し、その実践にとりくむために、学校単位、あるいは地域の研究グループ単位で共同研究を進め、あるいはあらたに研究グループを構成し、両親の参加や地域の機能専門家の協力や、さらに、できれば、地方大学の専門研究者の参加をまっけて、共同研究をもりあげて行くことがのぞましい。²³⁾

ここで勝田は「共同研究」を、教師らの間で「話し合いをすすめる」「共同研究」と、そこに「専門研究者」などが参画する「共同研究」という二段階に区分している²⁴⁾。そして先述の「社会化は発展する」において勝田は、それぞれの「共同研究」の意義を次のように示した。前者は「経験を交流させ、問題の共通点を知り」、「有効な解決の方法を発見」するものであり、後者は「教育政策や教育哲学や心理学や社会学や経済や政治」を「専門」とする研究者が、「現場の経験を分析し、一般化し、これを共通の文化遺産へと蓄積する」ことにより、「教育」を「科学化」するものであるという²⁵⁾。

勝田は、これら二段階の「共同研究」の範型を、『教育』誌上に掲載された事例に求めた²⁶⁾。前者の範型として、山口県の教師、師井恒男による報告を挙げている²⁷⁾。後者の範型として、静岡県の教師と山田清人・勝田守一・大田堯とによる「共同研究」²⁸⁾、恵那綴方の会の教師らと勝田を含む経済学・社会学・教育学の領域の研究者らによる「共同研究」を挙げている²⁹⁾。

以上のように勝田は「共同研究」を、教師らによる経験の交流という一次的段階と、「専門研究者」などの参画による教師の実践報告の「社会科学的な」³⁰⁾分析という二次的段階に区別して構想していた。その一次的段階に位置づけられた教師の教育研究は、第一に、教師らによる経験の交流を通じたよりよい教育の追究として、第二に、研究者の分析対象としての実践報告の産出として意味づけられていた。

(2) 「共同研究」への反省

勝田は1954年2月に『教育』誌上に発表した「教育の理論についての反省」で、これまでの「共同研

究」について、「教育のまわりから教育にせまってゆくというやり方では、いつまでたっても教育の問題にゆきつかないか、[中略]すべて経済や政治の問題に帰着させてしまうという傾向が出てきた」と自己批判した³¹⁾。その上で、今後の展望として「私たちは、実践されているすぐれた教育のやり方そのものを通して、子どもと子どもをとりまく社会の矛盾やその本質的なしくみをとらえなくてはならない」³²⁾と主張した。このように勝田は、教育実践に対する外在的な分析にとどまる「共同研究」を自己批判し、教育実践そのものの内在的な研究の必要性を認識していたのである。

このような反省は、実践者から研究者への「教育の理論は貧しい」³³⁾ などという批判に対する応答として理解されてきた³⁴⁾。その一方で、勝田は当時の教師の教育研究に可能性を見出してもいた。例えば勝田は、1954年1月の「教育界の転機」という論稿において、「私たちが、最も期待するのは」、「現場の感覚に貫かれて、大地に足をつけながら、進められている研究運動である」と主張した³⁵⁾。そこでは「現場での実践的研究の積み重ねがいかにだいじなものかが認識されはじめて」おり、「草深い現場の教師の中に、都会の大学などには見られない生き生きとした新しい知識人が生れているのに目を見張る思いがある」と述べるなど、教師による「実践的研究」から重要な知見が産出されていると認識していた³⁶⁾。さらに、「こうした実践的研究に対して、教育研究家たちは、どういう寄与をすることができるだろうか。これもまた重要な課題の一つである。」と、研究者の役割を再考する必要性も示していた³⁷⁾。以上を踏まえて勝田は、「ともかく今年〔一九五四年〕は、いろいろな意味で、教育界の転機の年であろう」と結論づけた³⁸⁾。以上のように勝田は、1954年の時点で「共同研究」を反省すると同時に、教師の「実践的研究」に可能性を見出していたのである。

2節 「典型化」論における教師の教育研究

(1) 「実践記録をどう評価するか」の構造

1950年代半ばに教師の「実践的研究」に可能性を見出していた勝田が、その意義を最も詳細に論じたのが、1955年7月に発表した「どう評価するか」であった。その背景には、実践記録に関する清水義弘

による批判³⁹⁾と、教科研福島県連絡協議会による批判⁴⁰⁾があった。「どう評価するか」は、これらの批判を念頭におきつつ、応答としてではなく、五十嵐顕・大田堯・大槻健・勝田守一による討論を、勝田が「実践記録の評価という一般的な観点」によってまとめた⁴¹⁾。したがって、「どう評価するか」は当時の実践記録についての教科研の主張、とりわけ勝田の主張を代表する論文として位置づけられる。そこで本節では、「どう評価するか」を、当時の勝田の他の論稿と重ね合わせながら分析することを通じて、第二期の勝田における教師の教育研究論の特徴を析出する。

まず「どう評価するか」の構成から、勝田における教育研究論の構造を整理する。「どう評価するか」は三節構成であった。第一節で勝田は、「すぐれた実践を一般化する」という教科研の目標を改めて示しながら、「共同研究」への反省を記述するなど、これまでの教育科学運動の展開を確認した⁴²⁾。そして第二節、第三節において実践記録論が展開されるのであるが、ここで着目したいのはそれぞれの議論の対象の相違である。第二節で勝田は、その冒頭で「私たちは、実践記録は、教師の綴方だと考えている」という有名な一文を記すなど、主として教師が実践記録を「書くこと」について論じた⁴³⁾。そして「サークル」などにおける「話し合い」を通じた教師による実践記録の記述が、実践の「典型化」であると主張したのである⁴⁴⁾。他方、第三節で勝田は、その冒頭で「『研究者』が実践記録にとりくむとき〔中略〕実践記録を評価するということの意味を明確にしなければ、評価の任務が定まらない」と述べるなど、主として研究者などによる実践記録の「批判と評価」について論じた⁴⁵⁾。そこで改めて「すぐれた実践を一般化する」という「教科研の任務」を確認した上で、「一般化」とは「なかまの共有の財産になること」であると主張したのである⁴⁶⁾。以上より、勝田は教師による実践記録の記述を「典型化」として、そして研究者の参画による実践記録の批評を「一般化」として区別していたと考えられる。

以上の区別は、前節で明らかにした、教師らによる「共同研究」と、「専門研究者」などの参画による「共同研究」の区別と重なる。勝田は「どう評価するか」においてその区別を引き継ぎつつ、それぞれに新たな意味を付与していたのだと言えるだろう。それでは、勝田は「典型化」としての教師によ

る実践記録の記述にいかなる意義を見出していたのか。そして、「典型化」と「一般化」をどのような関係において把握していたのか。

(2) 「典型化」としての実践記録の記述

ここでは、「どう評価するか」の第二節の記述を中心に、勝田が「典型化」としての教師による実践記録の記述にいかなる意義を見出していたのかを検討する。その際、勝田が「実践記録は、教師の綴方だ」と論じたことを踏まえ、勝田の生活綴方論も参照する。議論を先取りすれば、勝田は第一に、事物の認識の仕方に関して「文学（芸術）」と「科学」という二分法的理解を有しており、第二に、教師による実践記録の記述を「文学（芸術）」的な営みとして位置づけ、そして第三に、そのような実践記録の記述には、教師が「実践の事実」から見出した「主体的」な「真実」の表現という意義があると考えていた。

勝田はこれらの主張を、「典型」や「形象」という概念を用いて展開していた。したがってここではまず、1950年代初頭にソヴィエトで提起され、1950年代前半の日本において盛んに論じられた「典型」論を踏まえておく。1952年10月に開催されたソヴィエト共産党第19回大会の全同盟共産党中央委員会の報告において、委員会書記のマレンコフがソヴィエトの文学と芸術について論じ、「リアリズム芸術が一般人のけだかい精神と、その性格の典型的にすぐれた特徴をあらわし、解明し、人々が手本としてまねるにふさわしいいきいきとしたその芸術的形象を創造することができるし、またしなければならない」と、「典型」と「形象」に言及した⁴⁷⁾。さらに「典型性はその社会的、歴史的現象の本質に合致するもの」であると述べるなど、「典型」は「現象の本質」を示すものだと主張した⁴⁸⁾。

以降、このようなソヴィエトの文学・芸術論、とりわけ「典型」論は、1950年代前半の『新日本文学』や『人民文学』などの文学雑誌において盛んに紹介された。特に野間宏は「典型」論に関する論稿を多数発表した⁴⁹⁾。成田龍一は、野間が示した「『典型』の提示を通じての『魂の問題』の解決——内面の変革」という主張が、1950年代前半の『新日本文学』や『人民文学』における議論の「ひとつの到達点であった」と評価している⁵⁰⁾。なお、野間は1954年12月に発行された『教育』の「教師の文学特集号」の

選者を務めるなど教科研とも関わりがあった。ここでは、野間が1955年5月から9月にかけて『新日本文学』で連載した「典型について」と題する論稿から、当時において「典型」論がいかに理解されていたのかを確認しよう。野間は、先述のマレンコフの報告以降、「典型」論が深められているとし、その代表的な論者としてニコラエヴァーを挙げ、その議論に依拠して以下のように論じた。

科学と芸術は人間が事物の本質を認識する二つの形式であるが、科学が判断と推論によって事物の本質を概念をもってとらえるのに対して、芸術は典型的な形象を創造することによって事物の本質を描きだすのである。⁵¹⁾

このように野間は、「科学」と「芸術」はともに「事物の本質」を認識する形式であるが、「科学」は「判断と推論」、「芸術」は「典型的な形象」の創造という相異なる方法によるのだと主張した。また両者の相違について、科学の「論理的思惟」の過程では「具体的なものから抽象的なものへとすすむ」のに対し、芸術の「形象的思惟」の過程における「現象の本質を認識し、一般化すること」は「感性的具体的な特質や細部をえらびだすこととみつせつ不可分」とも論じている⁵²⁾。このように1950年代前半の「典型」論では、「科学」と「芸術」は事物の「本質」を認識する異なる二つの方法であり、芸術は「典型的な形象」の創造によって「本質」を認識すると理解されていたのである。

同時期の勝田の議論からは、以上のような「典型」論の影響が看取される。まず、勝田は、事物の認識の仕方に関して「文学（芸術）」と「科学」という二分法的理解を有していた。例えば1954年の「教育の理論についての反省」において、勝田は以下のように論じている。

学問的な理論は、それを一般的なことばで語るのである。芸術家が自然や人間生活の真実を形象を通じて表現するように、学者は一般的な概念を通して真実を表現する。⁵³⁾

ここでは野間と同様に、「学者」は「概念」によって「真実」を、「芸術家」は「形象」を通じて「真実」を表現すると論じられている。ただし、マレンコフ

や野間が「本質」という概念を用いたのに対し、勝田が「真実」という概念を用いていることは注意しておきたい。また、1955年に発表した生活綴方についての論稿でも同様の理解を示していた。

最後に一つだけ付け加えて起きたい。それは、生活作文の指導の方法のもっている芸術性（文学性）についてである。これを考えるためには、芸術的な認識と科学的認識の問題につきまなくてはならない。これは他日を期して考えたいと思う。ただ、日本の教師たちが生活作文の方法に引きつけられていく理由の一つに、そのもつ形象性や芸術性があることをあげても必ずしもあやまりではないと思う。⁵⁴⁾

ここでも「芸術的な認識と科学的認識の問題」という記述から、勝田がこれらを二分法的に理解していたことが読み取れる。さらに「生活作文」が「芸術性（文学性）」を有しているという記述は、「どう評価するか」における「実践記録は教師の綴方だ」という勝田の主張を踏まえると示唆的である。

以上を踏まえて「どう評価するか」の記述へと立ち戻り、勝田における実践記録の位置づけを検討しよう。勝田は、「記録は実践の記録であって文学ではない。文学であることにねうちがあるのではなく、実践の事実の記録であることにねうちがある」と述べた上で⁵⁵⁾、以下のように論じている。

生活綴方的方法は、やはり文学的である。それは、実践記録でもいえるだろう。実践記録は、主体的感性的な認識を理論的に抽象化するのではなく、形象化することを通じて真実を語ろうとするからである。そして形象化による真実の表現は、理論が抽象性と非現実におちいるのをくいとめる。⁵⁶⁾

この記述において、先述した芸術の「形象的思惟」と科学の「論理的思惟」についての野間の議論との重なりが指摘できよう。そして、「理論的」な「抽象化」と対置させる形で、「実践記録」は「主体的感性的な認識」を「形象化」するのだと主張していることから、勝田は実践記録を「文学（芸術）」的な営みとして位置づけていたのだと考えられる。

他方で、マレンコフや野間が、芸術や科学の認識

の対象を事物の「本質」と論じたのに対し、勝田は一貫してそれを「真実」と論じていた。そこにはいかなる含意があったのか。この点について、勝田の生活綴方論を手がかりに検討したい。勝田は、1955年の「現代教育における作文」という論稿で、生活綴方教育において教師は「子どもが真実をとらえ、真実をかくように指導する」と論じるなど、生活綴方は「真実」を認識し表現するものだとして主張していた⁵⁷⁾。さらに勝田は1956年の「社会科の反省」という論稿で「作文教育と社会科指導との関係」を論じる中で、「真実」について論及している。勝田は、戦前の綴方教師、佐々木昂の綴方論が、「客観的な真実に対して、主体的な真実という表現」を用いたことに着目しつつ⁵⁸⁾、「作文教育の本道が『主体的真実』の把握と表現の力をきたえていくという認識の教育である」と主張した⁵⁹⁾。そして「主体的真実」の内実について以下のように論じた。

主体的真実といわれたものの、ぎりぎりのなかみはなんであろうか。私は別の機会に佐々木昂氏の「生活綴方とリアリズム」の問題については、とりくんでみたいと考えている〔中略〕。

それは、いってみれば、抽象的な・理性的な認識をほんとうに生き生きと、自分の中からの要求と一つのものとしてとらえるということを行いあらわしている。これは、そういう意味では、芸術的感性的な認識と根源を一つにしているということもできよう。⁶⁰⁾

このように勝田は、生活綴方における「主体的真実」の認識とは、「抽象的な・理性的な認識」と、「自分の中からの要求」との統一的な認識であると考えていたのである。そして勝田は佐々木の綴方論を「別の機会」に検討することを期していたが、管見の限り、以降勝田はそれを追究することはなかった。

このような勝田の「真実」に関する議論を踏まえて「どう評価するか」に目を向けてみよう。勝田は実践記録の「主観性」への批判に対して「記録は、主体的ではあっても、主観的であるべきではないと考える」と論じ、また「実践記録は、主体的感性的な認識を「形象化することを通じて真実を語ろうとする」と論じていた⁶¹⁾。そして、このような「形

象性は、必然的に典型へと結晶する」と主張したのである⁶²⁾。以上のように勝田は、教師が「実践の事実」から見出した「主体的」な「真実」が表現される点に、「典型化」としての実践記録の意義があると考えていたのである。

(3) 「典型化」と「一般化」の関係

ここまで、勝田が、教師による実践記録の記述をいかに意義づけていたのかを明らかにしてきた。ここでは、教師の教育研究に関わる範囲で、研究者を含む「なかま」による実践記録の批評を通じた「一般化」がいかなるものとして論じられていたのかを検討する。

勝田が事物の認識の仕方を「文学（芸術）」と「科学」という二分法で理解していたことは先述したが、勝田はそうように二分された認識は、後に統一されることが重要だと主張していた。例えば勝田は1955年に生活綴方について論じた「現代教育における作文」において、「芸術的な認識と科学的認識の問題」に言及した上で⁶³⁾、今後の課題を以下のように記述した。

しかし、ここに一つの残された問題がある。生活作文の指導が、一方では科学的認識の指導へと高まり、他方では芸術教育へと深まる二つの可能性を含んでいるということである。生活作文は、じつはこの二つの可能性を同時に含んでいるということに大きな意味をもつのではないだろうか。しかも、それは両者の初発の段階ではなく、二つの方向が分れたのちでも両者を結合させていくのが、この方法の重要な意味ではないだろうか。⁶⁴⁾

また、1956年の「社会科教育の反省」でも、「問題は、主体的真実と、客観的真実とが統一されなくてはならないといわれるところにある」と論じていた⁶⁵⁾。以上のように勝田は、生活綴方における「芸術的な認識」と「科学的認識」、あるいは「主体的真実」と「客観的真実」は、分化したのちに「統一」されることが重要だと主張していた。

同時期の勝田の教育研究論にも同様の見解が看取される。勝田は1954年の「教育の理論についての反省」において、「芸術家が自然や人間生活の真実を形象を通じて表現するように、学者は一般的な概念

を通して真実を表現する」という区別に言及した上で、「理論は、一方では一般的であるという意味で抽象的である。そして他方では、それはかえって、ある意味で個々の経験の真実よりはもっと豊かで具体的でなければならない」と論じている⁶⁶⁾。このように勝田は教育実践の「一般化」によって導出される理論は、「具体」性と「抽象」性とをともに含み込んだものでなければならないと主張していた。

そして、1955年の「どう評価するか」において勝田は、そのような「一般化」の方法に言及している。勝田は「一般化とはなにかの共有の財産にする」ことだと定義した上で、「一般化」とは「個々の実践や、いつ、どこで、だれにどうして、という事実の影」を刻みこみながら、「『こうすれば、親と手を結ぶことができる』という一般的なことば」を導出していくことなのだと論じた⁶⁷⁾。このような「一般化」において、一方で教師は実践記録への「形象化による真実の表現」によって「理論が抽象性と非現実におちいるのをくいとめる」⁶⁸⁾、他方で「教育研究者」の「職能」は「一般化の中で、偶然性と必然性を選り分けるのを助けることのできる理論的経験、あるいは経験の整理された蓄積をもつ」ことだと論じるなど⁶⁹⁾、教師に「芸術」的な役割を、研究者に「科学」的な役割を付与していた。以上のように勝田は、教師による「芸術」的な営みと、研究者による「科学」的な営みの統一によって「すぐれた教育実践を一般化する」ことを構想していたのである。

(4) 「すぐれた教育実践の一般化」の具体像

ここまで、勝田が第二期に「どう評価するか」で示した、「典型化」としての実践記録を通じた「すぐれた教育実践の一般化」の構想を明らかにしてきた。それでは、この時期の勝田は実際の実践記録をどのように評価したのか。勝田は、1954年7月に発行された『教育』の「教師の教育実践特集号」において、教科教育の部門の選者を務めたが、その選評の冒頭で「すぐれたものが多く見当らなかった」と述べていた⁷⁰⁾。また、特集号についての座談会でも、総評として「質のもっと高度のものが実際の実践記録としてはある」、「これが最高のものであるとか、非常に質が高いものであるとかいう評価はできません」と述べていた⁷¹⁾。このように勝田は特集号に収録された実践記録を必ずしも「すぐれたもの」ではなく、「質のもっと高度」な実践記録が他に存在す

るのだと認識していた。他方で勝田は、土田茂範の『村の一年生』（新評論社、1955年）や、小西健二郎の『学級革命』（牧書店、1955年）などの生活綴方教師による実践記録を高く評価していた⁷²⁾。

ここでは、1951年11月の「社会科の基本的なねらい」という論稿における『村の一年生』への評価に着目する。勝田はこの論稿において、当時懸案となっていた社会科の学習指導要領の改訂に際して、「基本的なねらいを、私たち自身が自分の生き方と結びつけて、はっきりさせる努力が必要だ」と問題提起をした上で⁷³⁾、『村の一年生』に以下のように言及した。

「子どもらが、自然にきめていったひとつの秩序。これは、みんな平等にしてほしいということのあらわれのように感じられる。子供といえども、——子どもだからこそ、肉体をとおして、平等を主張しているのかもしれない。」と「村の一年生」の土田茂範さんはいっています。毎日、子どもの要求にしたがっていると整列する先頭の顔ぶれが変わるという事実をみて、土田さんは、考えているのです。⁷⁴⁾

そして勝田は、このような「人間としての要求」を「土台としながら、もっと複雑な、社会の中で、人間が互に要求し合い、できるだけ公正な人間関係をつくり出していこうとする努力をする子どもたちを育てて行くのが社会科のねらいではないか」と結論づけた⁷⁵⁾。

こうした記述から、第二期における勝田の「すぐれた実践の一般化」の具体像は以下のように理解できる。まず、「整列する先頭の顔ぶれが変わるという事実」など、教育現場において日常的に子どもと生活している教師にこそ見出せる事実（「実践の事実」）と、教師がその「実践の事実」から捉え直した「平等」などの「抽象的な・理性的な認識」（「主体的な「真実」の認識」とを、教師が実践記録に表現することが「典型化」としての実践記録の記述であった。そして、実践記録に表現された「実践の事実」と「主体的な「真実」に根ざして、「社会科の基本的なねらい」などの一般的な概念を研究者が再定義することが、「すぐれた教育実践の一般化」であったのである。

3節 「典型化」論の転換

(1) 1956年における教研運動への反省

勝田は、自身が講師を務めた1956年3月の全国教研集会の直後に、教研集会における講師の役割を再考する必要があることを示した。1956年4月の「教研集会の反省」という論稿で勝田は、教研集会で「感動的な実践がかぞえきれないほど報告される」が、「それが感動のままで終る恐れは消えない」という懸念を示した⁷⁶⁾。そこで講師による「理論化」が要請されているとして、「これだけのことは、やろうとさえすれば、だれにでもできるものだ、という整理を、私たちがやっていけば、感動を感動のまま流してしまわない成果をつかむことができる」と論じた⁷⁷⁾。同様に1956年4月に『教育』誌上に発表した「つみ重ねとひろがりということ」においても、教研集会における「講師の仕事」を以下のように示した。

こういういくつかの条件があれば、こういう実践は、こういう効果をあげる、そしてそれはこういう理由によるというような整理である。つまりこういう条件のもとでは、これだけのことはできるということを明らかにすること⁷⁸⁾

さらに勝田は、1956年11月の『教育』編集長退任時の「五年たった——編集長の回想」で、「これこそ正しいという見極めのついた方向を拡げること、に、理論的根拠を提供したり、さらにそれを可能にする条件の、厳密な客観的研究に努力するのが教育研究者のつとめだろう」と研究者の役割を論じた⁷⁹⁾。以上のように勝田は、1956年の教研集会における講師の役割への反省を端緒に、研究者の役割を再考し、教師が行うべき教育実践の内実と、それを実践し得る条件とを整理することを重視するようになっていたのである。

このような反省は実践記録への評価にも反映されていた。勝田は、1956年11月に発行された『教育』の「教育実践特集号」で社会科の部門の選者を務め、応募された8篇から2篇を採択し、それを論評した⁸⁰⁾。その中で「二年生の社会科」という実践記録について、「ここには、とくにいわゆる実践記録の感動的なものはない」と指摘しつつ、「しかしその

かわりに、ここには確信と安定とが感じられる」と述べるなど、「感動的なものはない」ことを肯定的に受け止めた一方で、「低学年（二年）の社会科の指導の整理を示してくれている」ことを高く評価した⁸¹⁾。

(2) 「典型化」の再定義

教師が行うべき教育実践の内実と、それを実践し得る条件とを整理するという教育研究の構想は、1950年代末により明確に論じられるようになっている。例えば1958年の「教育の概念と教育学」という論稿で勝田は以下のように論じた。

教育学は、そのような実践に含まれる諸契機の研究を通じて、教育的価値の実質を明らかにし、その実現の過程における諸条件のあり方を通じて、実践の法則を追究するのを任務とするであろう。もちろん、実践の法則は、教育現象を成立させる政治経済・社会の諸条件の分析や心理学的研究によって見出される一般的な諸傾向の理論的把握に媒介される。⁸²⁾

ここにおいて「教育学」は、「諸条件のあり方」を通じた「実践の法則」の追究と「一般的な諸傾向の理論的把握」という二段階に区分されている。さらに勝田は、前者の「実践の法則性に関する知識」の追究に関して、「教師の実践記録、報告、経験的資料、さらに作業仮説に統制された実験的経験の報告など」の「指導過程の経験の蓄積」が、「研究の素材を提供する」と論じた⁸³⁾。このように勝田は、教育研究の「実践の法則」の追究における「素材」として、実践記録などの「経験の蓄積」を位置づけていた。

このような教育研究の構図に基づいて、勝田が教師の教育研究に論及したのが、1959年7月に『教育』誌上に発表した「教育研究における協力について」である。ここで勝田は「理論的一般化」と「実践の規則」を探究する「典型化」を「区別したい」と提起した⁸⁴⁾。まず「理論」とは「一定の現象を理解し、説明するために用いられる一般的なそして原則的な知識のこと」だと説明し、そのような「理論は、同程度の経験をどんなに寄せ集めてきても一般化しても得られない」と論じる⁸⁵⁾。そして、「子どもが学級で黙っていてものをいわぬときはどうしたら

よいか、その一般的な『理論』がほしいなどという」要求があるが、「それは理論ではなく、いわば、実践の一般的指針とか行動の規則とかいわれるものではないだろうか」として⁸⁶⁾、「実践家が求めているのは、典型に即した実践の規則である」と主張した⁸⁷⁾。

この「実践の規則」を、勝田は以下のように説明した。

実践の規則の認識の構造は、典型に即して判断するという点で、条件的な判断の形をとっているように思われる。つまり、一定の状況、一定の条件における求められる行動の典型に即して判断することである。たとえば、こういう条件にある一年生の子どもが、誤字をしないように指導するにはどうするか。どうするかという実践の規則は、これはいわゆる理論ではない。⁸⁸⁾

このように勝田は、「実践の規則」とは、ある「条件」において教師は「どうするか」を指し示すものであると規定したのである。

そして勝田は、教研運動における教師と研究者の協力によって「実践の規則」の探究に取り組むことを提案した。

私たちは、教研運動のその時々成果を、それぞれの領域においてまず実践の一般的規則を典型に即して抽出し整理することを通じて確めなければならない。〔中略〕たとえば、小学校の六年生の育てるべき歴史的意識をどう規定するか、その規定にしたがって、それを育てた実践には、どういう条件があったか、それらを、実践の中から、とり出して吟味していくことである。⁸⁹⁾

こうした「実践の規則」の析出において、「実践家」と「研究家」の「有効な協力場がつくられる」として、「実践家」の役割は「自己の実践の有効性の条件の分析をすすめ、それを自己の実感を支えとして、条件的判断の形にしてとらえる」ことだと主張した⁹⁰⁾。

以上のように、勝田は「理論的一般化」と、「実践の規則」を探究する「典型化」とを区別し、後者

に教師と研究者との協力によって取り組むことを主張した。そこでは、ある「条件」において教師は「どうするか」を指し示す「実践の規則」の析出が目指されたのである。前節までの議論と重ねれば、1950年代の勝田は一貫して、教師と研究者との協力による教育研究を構想していたと言える。他方で、第二期には教師による「芸術」的な営みと研究者による「科学」的な営みの統一によって「すぐれた教育実践を一般化する」ことが構想されていたのに対し、第三期には、「理論的一般化」とは区別される「典型化」の段階に限って、教師と研究者が協力するものとされた。さらにその「典型化」の意味内容も、第二期には教師が「実践の事実」から見出した「主体的な「真実」の表現として意味づけられていたのに対し、第三期には「実践の規則」の析出へと再定義された。このように1950年代後半の勝田において、教師の教育研究の意味内容は、「真実」の探究から、「法則」や「規則」の析出へと転換したのである。

おわりに

本稿では1950年代の勝田における教師の教育研究論の展開を検討してきた。以下、本論で明らかにになったことを簡潔に示す。

第一期（1951～54年）において勝田は、「共同研究」を主張し、教師らによる経験の交流という一次的段階と、「専門研究者」などの参画による教師の実践報告の「社会科学的な」分析という二次的段階に区別して構想した。1954年ごろに勝田はこのような「共同研究」における研究者の役割を反省すると同時に、教師の「実践的研究」に可能性を見出していた。

第二期（1954～56年）の勝田における教師の教育研究は、「典型化」論として展開された。ここで勝田は、事物の認識の仕方に関する「文学（芸術）」と「科学」という二分法的理解に基づき、「典型化」としての教師の実践記録の記述を「文学（芸術）」的な営みとして位置づけた。勝田はこのような実践記録に、教育現場において日常的に子どもと生活している教師にこそ見出せる「実践の事実」と、その「実践の事実」から捉え直した「抽象的な・理性的な認識」すなわち「主体的な「真実」」とが表現されるという意義を見出していた。そして、そのよう

な「実践の事実」と「主体的」な「真実」に根ざして、研究者が一般的な概念を再定義することを「すぐれた教育実践の一般化」だと考えていたのである。

第三期（1956～）には、勝田の「典型化」論が転換していた。勝田は1956年に教育研究における研究者の役割を再考し、教師が行うべき教育実践の内実とそれを実践し得る条件の整理を重視するようになっていた。そして1950年代末には、「実践の規則」を探究する「典型化」と「理論的一般化」とを区別し、前者に限って教師と研究者とが協力することを主張した。ここにおいて「典型化」は、ある「条件」において教師は「どうするか」を指し示す「実践の規則」の析出へと再定義され、実践記録はそのような教育研究の「素材」として位置づけ直された。

以上のように本稿では、三つの時期に区分される勝田における教師の教育研究論の、それぞれの特徴を析出した。そのように区分することによって、第二期の勝田における教師の教育研究論が、当時の社会主義思潮や生活綴方教育論の影響を受けたものであったことを示すことができた。

佐藤学は、「実践の典型化」について、特に1960年代以降に「授業理論の一般化」を追求した斎藤喜博を「代表人物」として取り上げ、『「すぐれた実践」の技法』を「誰もが共有しうる技術として一般化」しようとした運動の問題点を指摘した⁹¹⁾。これを踏まえて今野日出晴は、『「経験」を性急に『科学』の言葉に翻訳しないで立ち止まってみる』こと、『「経験」から『科学』や『法則』へと飛躍しないような道筋』を模索することを提案した⁹²⁾。本稿が示したのは、佐藤が批判した1960年代以降の「典型化」とは異なる、教師が「実践の事実」から見出した「主体的」な「真実」の表現としての「典型化」が、1950年代半ばのきわめて短い期間に主張されていたことである。そこには、今野が見据えたような「道筋」が示唆されているのではないだろうか。

最後に、残された課題を示す。第一に、本稿で明らかにした教師の教育研究論の展開を背景に、実際にいかなる教師の教育研究が取り組まれたのかを分析することである。勝田は1950年代半ばに提起した「主体的」な「真実」の表現としての「典型化」を、その後追究することはなかった。しかしながら、当時の教師による「実践的研究」から勝田がそのような意義を見出していたこと、また教科研などの民間

教育団体の支援によりこの時期に夥しい数の教師の実践記録が発表されていたことに注目したい。そのような教師の教育研究そのものに注目することにより、勝田が可能性を見出しつつも追究しえなかった教師の教育研究の意義を析出することができるのではないだろうか。第二に、1950年代の教科研による教育科学運動の展開を再検討することである。本稿は、勝田における教師の教育研究論を主題としたため、例えば『教育』誌上に多数掲載された「共同研究」など、教科研が一貫して模索し続けた教師と研究者の協力のあり方に論及することができなかった。この点について、本稿で示唆された社会主義思潮の影響や、教育運動の動向を踏まえつつ検討することも今後の課題としたい。

注

- 1) 浅井幸子「教師の教育研究の歴史的位相」佐藤学編『岩波講座 教育 変革への展望 4 学びの専門家としての教師』岩波書店、2016年、48-49頁。
- 2) 同上、50頁。
- 3) 成田克矢「実践記録の科学性をめぐる」国民教育編集委員会『戦後教育問題論争』誠信書房、1958年、210-238頁。藤田和也「教育実践を理論化・一般化するといふ」教育科学研究会『講座 教育実践と教育学の再生 別巻戦後日本の教育と教育学』かもがわ出版、2014年、194-216頁。
- 4) 勝田守一「実践記録をどう評価するか」『勝田守一著作集 第3巻』（以下、『著作集3』などと略記する）国土社、1972年、83頁。
- 5) 勝田守一「教育の理論についての反省」『著作集3』国土社、1972年、45-47頁。
- 6) 前掲注3、藤田、208頁。
- 7) 勝田守一「教育研究における協力について」『著作集3』国土社、1972年、321頁。
- 8) 本論で詳述するように、勝田は「どう評価するか」で、実践記録の記述を「主体的感性的な認識」を「典型化」することであると説明していた（前掲注4、86頁）。
- 9) 前掲注7、322頁。
- 10) 同上、324頁。
- 11) 詳しくは、前掲注3、成田論文を参照。
- 12) 前掲注4、86頁。
- 13) 前掲注3、成田、219-220頁。
- 14) 前掲注4、86頁。

- 15) 勝田守一「研究集会というもの」『著作集3』国土社、1972年、200頁。
- 16) 佐藤泉「1950年第文化運動の思想：集団創造の詩学/政治学」『立命館法学』333・334号、2011年3月、712-716頁。
- 17) 「教育科学研究会綱領草案」『教育』1号、1951年11月、98-99頁。
- 18) 前掲注3、藤田、201頁。
- 19) 山田清人・勝田守一・大田堯「抑圧された部落社会——実践活動の一般化のための支柱」『教育』6号、1952年4月、65頁。
- 20) 「社会科は発展する——各地の報告を読んで」『著作集1』国土社、1972年、203頁。
- 21) 同上、205-206頁。
- 22) 勝田守一「平和と生産のための教育の具体的展開」『著作集3』国土社、1972年、224-230頁。
- 23) 同上、231頁。
- 24) 同上。
- 25) 前掲注20、207頁。
- 26) 前掲注22、231頁。
- 27) 師井恒男「平和のための教育計画」『教育』9号、1952年7月、24-39頁。
- 28) 「共同研究・部落のなかの子ども」『教育』6号、1952年4月、54-73頁。
- 29) 「共同研究・綴方教育がとりくむもの」『教育』10号、1952年8月、28-66頁。
- 30) 勝田守一「教育になにを期待できるか」『著作集2』国土社、1973年、166-167頁（初出は1952年）。
- 31) 前掲注5、45頁。
- 32) 同上、47頁。
- 33) 同上、41頁。
- 34) 前掲注3、藤田、203頁。
- 35) 勝田守一「教育界の転機」『著作集3』国土社、1972年、65頁。
- 36) 同上、66頁。
- 37) 同上。
- 38) 同上。
- 39) 清水義弘「教育社会学の構造」東洋館、1955年。
- 40) 教育科学研究会福島県連絡協議会「実践のあげしおをつくるために」『教育』、1955年4月、67-74頁。
- 41) 前掲注4、82頁。
- 42) 同上、84-85頁。
- 43) 同上、85頁。
- 44) 同上、87頁。
- 45) 同上、88頁。
- 46) 同上、88-89頁。
- 47) ソヴェト研究者協会訳『ソヴェト同盟共産党第十九回大会議事録』五月書房、1953年、184頁。
- 48) 同上。
- 49) 例えば、野間宏「新しい太陽を求めて（Ⅲ）（Ⅳ）」『文学の友』5巻3・4号、1954年3・4月。野間宏「「生きる」の誕生」『文学の友』5巻7号、1954年7月、32-36頁。野間宏「典型について」『新日本文学』10巻5～9号、1955年5～9月。
- 50) 成田龍一「「断層」の時代——一九五〇年代前半の歴史像への試み」『思想』980号、2005年12月、108頁。
- 51) 野間宏「典型について」『新日本文学』10巻7号、1955年7月、134頁。
- 52) 同上。なお、ここで野間が言及したしたニコラエヴァーの「文学の特殊性について」は、『マルクス・レーニン主義美学 上』（ソ同盟科学アカデミー編・ソヴェト研究者協会訳、青木書店、1956年、34-78頁）に収録されている。
- 53) 前掲注5、43頁。
- 54) 勝田守一「現代教育における作文」波多野完治ほか編『作文教育講座 第六巻 現代教育と作文』河出書房、15頁。
- 55) 前掲注4、86頁。
- 56) 同上。
- 57) 前掲注54、13頁。
- 58) 勝田守一「社会科教育の反省」『著作集1』国土社、1972年、380頁。
- 59) 同上、384、385頁。
- 60) 同上、381頁。
- 61) 前掲注4、86頁。
- 62) 同上、87頁。
- 63) 前掲注54、15頁。
- 64) 同上。
- 65) 前掲注58、385頁。
- 66) 前掲注5、43頁。
- 67) 前掲注4、89頁。
- 68) 同上、86頁。
- 69) 同上、90頁。
- 70) 勝田守一「選評」『教育』35号、1954年7月、101頁。
- 71) 勝田守一・五十嵐顕・大田堯・大槻健・宮坂哲文「教師の実践記録をめぐる（Ⅰ）」『教育』39号、1954年11月、73頁。
- 72) 勝田守一「たのまれがいのある教師」『著作集3』国土社、1972年、460頁（初出は1955年）。

- 73) 勝田守一「社会科の基本的なねらい」『教育手帖』55号、1955年11月、2頁。
- 74) 同上、4頁。
- 75) 同上、4、14頁。
- 76) 勝田守一「教研集会の反省」『著作集3』国土社、1972年、292頁。
- 77) 同上、292頁。
- 78) 勝田守一「つみ重ねとひろがりということ——松山教研全国集会の反省」『著作集3』国土社、1972年、300頁。
- 79) 勝田守一「五年たった——編集長の回想」『著作集3』国土社、1972年、103頁。
- 80) 勝田守一「選評」『教育』66号、1956年11月、123頁。
- 81) 同上。
- 82) 勝田守一「教育の概念と教育学」『著作集5』国土社、1973年、442頁。
- 83) 同上、443頁。
- 84) 前掲注7、322頁。
- 85) 同上、319-320頁。
- 86) 同上、320頁。
- 87) 同上、323頁。
- 88) 同上。
- 89) 同上、324頁。
- 90) 同上、325頁。
- 91) 佐藤学「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒弘昭『新装版 心理学と教育実践の間で』2013年、東京大学出版会、25-27頁。
- 92) 今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会、2008年、276頁。