

# 戦後教育史研究の意義と方法

教育行政学研究室

## まえがき

序 戦後教育史研究の視角 ..... 五十嵐 頤

### I 課題論

- |                   |        |
|-------------------|--------|
| 1. 教育権論の今日的課題     | 太田 和 敬 |
| 2. 学力問題と教育内容編成の課題 | 臼井 嘉 一 |
| 3. 教師論の今日的課題      | 佐貫 浩   |
| 4. 地域教育運動研究の課題    | 境野 健 児 |

### II 方法論

- |                                  |        |
|----------------------------------|--------|
| 1. 教育行政学における戦後日本教育史研究の意義と方法      | 館 昭    |
| 2. 戦後教育分析の視点——政治と教育              | 神山 正 弘 |
| 3. 戦後教育実践研究の意義と視点                | 村山 士 郎 |
| 4. 「教育科学論争」とその到達点—教育学の対象と方法をめぐって | 細井 克 彦 |

## まえがき

「戦後教育研究の意義と方法」と題するこの小報告は、大学院学生と私との共同研究である「戦後日本の教育」にかんする問題意識を圧縮したものである。共同研究者はこの小報告にもらっている問題意識と方法上の仮説を検討しつつ、戦後日本の教育がどのような諸過程を含んだ複合体であるのかを確認するつもりである。

## 序

私が指導教官として責任をもっている大学院ゼミでは、1945年戦後の日本の教育を共同で研究し報告書にまとめた決定をした。

戦後日本の教育は、この言葉の中に問題となる事柄をふくんでいる。戦後とはいまでの時期か。この事じしんの究明も研究にぞくするのである。戦後日本の教育の経験は何であるか、それはじたい教育研究の対象である。戦後日本の教育を対象にすることは、教育学研究の方法論の意味をふくんでいると考えられる。戦後日本の教育はわれわれにとって眼前の事実であり経過である以上に、教育にたいする分析総合思考の演習場であるといつてよい。その社会的基底、それを律する社会的諸関係は戦前日本の教育とくらべて、カテゴリーの次元のちがいをも

つ。しかし、身近かの事実ほど研究することは困難である。

戦後日本の教育を共同研究にすえた事由は理論の次元だけではなく、研究するという行為に照応する、実践上の理由をふくんでいる。それはゼミ参加者が戦後教育の過程にいるという自覚である。戦後の教育は研究調査の対象であるけれども、そのことに先んじて、それは研究する当事者の研究生活の基盤である。それは教育研究者にたいする直接的な意味をもつ環境であって、研究者にむかって働きかけるものであり、また研究者が働きかける当のものである。戦後日本の教育はわれわれの研究活動の意味を確め試す主体性をもつものであり、「ロドス」の島ともいえるのである。

この点から日本の教育史にかんする業績についての一定の評価や批判を前提にしている。

文部省が著作権者となって三年前に「学制百年史」が刊行された。この著作はおそらく長年月の関係者の努力に依ったものであり、日本の戦後教育にたいする実践的関心が出発点となっているのである。ところで「学制百年史」は、それ以前に刊行された同じく文部省の「学制八十年史」や「学制九十年史」とくらべて戦後日本の教育の歴史的考察のうえで重要なちがいをもっている。百年史では戦前の記述から植民地の教育はまったく除外さ

れていることがそれである。もっとも植民地の教育という教育概念は、植民地教育政策を推進してきた主体、支配階級の教育史から意図的に排除される。しかし日本の教育の事実としては、「外地教育」として「学制80年史」および「学制90年史」に指摘されており、とくに「学制80年史」においては「外地教育の制度と方策」と題してやや詳しく叙述されていたのであった。朝鮮の教育についていえば、「朝鮮教育令」および「朝鮮教育令の改正」の事実が記載されており、後者については、「これによって、朝鮮人は内地人と教育の上においてまったく同一の機会を与えられることになったのであって、朝鮮教育上に一新時期を画するものであった」とかかれている。

この「一新時期」の教育的意義をいかに評価し価値づけるかについては疑問と議論があるはずである。ここで重要なことは、日本の教育政策の歴史的事実として叙述されていたということである。「学制百年史」はこの記事を抹殺してしまった。これはなんなくそうなってしまったものではなく、編集方針上の自覺的な行為であると考えられる。

「学制百年史」が台湾や朝鮮などの教育をかりに叙述したとしても、おそらくそれは「植民地教育」というカテゴリーを避けたことは「学制80年史」のばあいと同じことであったろう。植民地教育政策を是認するか否認するか、その評価をいかにするかをいま問わないにしても、日本の教育にとっての歴史的重大事をなんらの説明なく無視している「学制百年史」の態度は、教育史の意識としての教育史叙述の問題であるばかりではなく、そのことじたい「学制百年史」の内容としても注目されるところである。

「学制百年史」の右の編集方針と記述の態度は、戦後教育のはあくにもそれ相当の関連的作用をおよぼすものと考える。「学制百年史」は、戦後の教育改革の章の冒頭でかいている。「昭和20年8月15日、敗戦を契機としての我が国の国政全般は連合国軍最高司令部の占領のもとにおかれることとなった。したがって、戦後のわが国の教育もこの占領というきびしい条件のもと、敗戦の荒廃のなかで大きな改革を迫られることとなった。そのため戦後の教育の教育改革のなかには懲戒的色彩をもつ措置やわが国の文化的風土に即しがたいものがあったことは否定することはできない…。」

この叙述は占領下の教育改革の性格についての評価をふくんでいる。そしてそのことは執筆主体の自由に属すると考えることができる。「学制」の変化を現象的事実にそくして叙述しているこの著書全般の中で、この評価の部分が目立っているが、事実の記述と事実の評価がか

さならざるをえない歴史の事実のあることは認められるところである。

しかし、朝鮮教育令をその改正の政策には、朝鮮人教育にとって、「きびしい条件のもと…大きい改革を迫られる」ということや、「懲戒的色彩をもつ措置」、また「わが国の文化的風土に即しかたいもの」といわれることはなかったか。要約していえば、占領政策のなかに懲戒的措置をしながらも「学制百年史」が、国家の植民地教育政策を教育史から脱落させることのなかには、昨日の民族自決権の侵害者がこんどは容易に民族自決権の被害者として甘んじるという危険な論理構造をふくんでいる。「学制百年史」が戦後教育改革を肯定する叙述をしながら、その肯定がいかなる否定の否定であるかの事の内的論理を失わしめている態度にたいして、われわれは疑問をもつてゐる。

1945年以後、日本の教育の進行は、その過程にたいする反省のないものではなかった。戦後日本の教育は、この教育の進行過程の性質や方向にたいする批判的検討をその主要な内容としつつ進行してきたのである。この点において実際の教育の進行との密接な内的関連の意識なしに教育学がおこなわれていた戦前の教育学状況と、戦後の教育・教育理論状況とは異っている。そういう教育にたいする理論的関心の意識形態じたい戦後の教育という上部構造に独自の構成単位をあたえているのである。『教育史研究』における久保義三氏の論文「戦後日本教育分析の成果とその検討」は、1956年の当時においてすでに、「戦後教育の反省」(『思想』1951年4月号)や、宗像誠也・持田栄一・五十嵐頤の共同論文「占領下の教育改革」(『日本資本主義講座』第2巻1953年)の文献をはじめとして7論文を批判検討していた(『教育史研究』第3号)。その外にも、教育改革にたいする評価の立場を異にしつつも、自覺的に教育改革を前提とした戦後教育の過程の性質にたいする検討は幾度となくおこなわれ、こんにちまでつづいていることができる。そのおもななものだけでも、1959—60年の青木講座『教育』4巻、1961年—2年の岩波講座『現代教育学』18巻、1969—70年の青木講座『現代民主主義教育』5巻、1968年の講談社刊行の『教育学講座』15巻、1969年の第1法規刊行の『教育講座』25巻をあげることができる。地方公共団体の教育研究当事者による戦後教育史の刊行はおびただしい。学制百年を記念して各地の学校では、それぞれの学校の歴史の概略史も数多く刊行されている。この間、海後宗臣氏によって戦前戦後の教育概説がかかれて(矢内原忠雄編『戦後日本小史』1958年にそれぞれ所収)、また同氏を中心としてぼうだいな「教育改革」の研究が続けら

れて今日に及んでいる。

これらの諸文献は戦後の新しい資本主義社会における支配的な教育上部構造としての資本主義的教育と、同じく資本主義社会の歴史的矛盾から生じてくる民主主義的教育への要求との、この二者の対立の現実と自覚が、教育事象のなかひとつの分野の事柄や事件としてでなく、教育の全分野をとうて不可避となっていることを反映している。

われわれの戦後教育の共同研究は右のような対立をふくんだ戦後教育の諸過程をいきなり研究対象として出発したのではなかった。われわれのゼミの活動が一面では教育研究のための学習でもあることを承知して、戦後の教育諸過程を理論に転化させた先行研究の検討から始められた。おもにそれは勝田守一、宗像誠也、小川太郎、矢川徳光の著作にむけられた。それにはひとつの理由があった。それは1951年に発足した教育史研究会の成果の承認と結びついたわれわれの批判と反省を中心とする理由であった。教育史研究会はその創刊のことばからも知ることができるよう、戦後教育の進行の土台をなす新たな資本主義社会の発達に照応した教育研究の観点を大胆に主張するものであった。そして日本の教育研究史上画期的といってよい成果をうみだした。それは資本主義社会の認識のために必須の社会科学的方法理論をふまえたものであり、ひとつの歴史的・社会のもつ広範多岐の教育社会現象をとおして教育を認識しようとするいくつかの分析視角を提起するものであった。前述の久保義三氏の論文はそういう教育史研究会の研究実績を背景とするものであった。

しかし、これは私じしんの意見であるが、教育史研究会の方法論には、社会構成体の経済的土台、および法律的政治的上部構造との関係における意識諸形態のひとつである教育という上部構造の位置づけは明瞭であったが、教育という上部構造じたいの分析視角はかならずしも明瞭でなかったとおもうのである。極端にいえば、法律的政治的上部構造をとりあつかうのと同じ仕方で、教育へのアプローチがなされていた。したがって、制度や政策に形態づけられた教育一このことも資本主義社会の教育現象の不可避の形であるが一は分析されるが、教育が人間相互の働きかけのなかであらわれる場面、つまり教育の成りたつ構成単位（要因）が現実の教育となる実践のもつ独自の性質や問題の究明は残された課題であった。このことは教育史研究会あるいはそのメンバーの人たちが教育の実践に無頓着無関心であったということではなく、ひとつの研究方法意識が一定の熱情をもって集中された功績にともなう反面の弱点であったと考える。

1960年を中心とした前後に、勝田守一が「教育学とは何か」、「教育学の方法」（いずれも未発表原稿）という論文において、「人間形成の諸法則が、教育学研究のばあいには、次元のちがう妥当性をもって成立しているのを、社会における個人の成長過程へのたらきかけの成果の中で統一的に把握し直すという課題を負っている」と書かれていることを考えていたことは、戦後教育の30年のほぼ半ばの時期のこととして、象徴的意味をもっている。同じ時期の勝田の諸論文から、勝田が教育の反動的動向に充分に自覺的であったことはあきらかであるが、同時にかれは教育学は何をするのかを問題にすることによって、そのごに歴然とあらわれ指摘されてくる教育の危機（「教育の荒廃」）の、教育としての意味をあきらかにすることに通じる理論的作業に従事していたと考えられる。1960年は戦後の教育政策のうえでひとつの画期点とされているのであるが、ほぼこの頃から専攻分野のちがいにもかかわらず先にあげた先行研究者たちが教育の教育としての価値、教育学の研究課題の独自性、要するに教育の本質をめぐる究明への関心が活発化したのである。矢川徳光氏の「マルクス主義教育学試論」（1969年）や氏の論文「心理学的認識と教育学的認識」（1972年4月『科学と思想』）はこの関心がなお今日のものであることを示している。一般にゼミに参加しているわれわれの研究では、教育と社会との関係における教育、いいかえれば教育が社会の諸機能のひとつとして、自立の系ではない側面において教育をとらえてきた。しかし教育が社会の諸他の機能とはことなって相対的独自にいとなむ教育自律の活動分野についての考察は充分ではなかった。このことは教育行政論において問題にされる内外区別論の論議にも反映されているとおもう。このことは今後検討されるべきであろう。

戦後の教育にたいするわれわれの関心は、資本主義社会のなかの教育の民主的発展という、教育的上部構造における事実に研究を集中することができると考えられるのである。民主主義的教育は資本主義社会に局限されるカテゴリーではない。それは第二次大戦後の新しい独立諸国や独立民族の教育の規定である。しかしそれわれの社会とわれわれの日本の教育ということにそくしていえば、民主主義教育は高度に発達した資本主義社会がとくに第一次世界大戦後たどってきた対外的対内的矛盾の激化のもとでは、明瞭な概念となっている。

おおまかであるが、民主主義的教育あるいは教育の民主的発展というとき、それは資本主義社会の支配的な教育である資本主義的な教育を別のことばでいいあらわしたものではない。実際にそくしていえば、われわれは戦

後日本の教育において、教育の実践、教育の研究、国民地域住民の教育運動、国民の自己教育運動、教育の理論や思想において、資本社会の価値にかならずしも同化し同調しない過程の発展を指摘することができる。そしてそのことが教育が大衆の教育として普及されなければくるほど、資本主義社会の価値と対立の範囲をひろくし、対立をきびしいものにしてくるのである。したがってそれは同一社会のなかの反民主主義的な教育文化と自覚的に対立する文化として、教育的上部構造に重要な地位をしめるといえる。いうまでもなく、この教育の状況は戦前日本の教育のそれにはみられないことである。したがって、反教育的立場に対抗する教育的立場の吟味、前述したような1960年を中心とした教育の本質究明は、現代の教育のさまざまな分野において民主的教育文化の努力であらざるをえない事情も生じている。

戦後教育の諸過程、諸分野のいずれの研究においても、当面の研究対象を追求することは、その活動をつうじて「教育とは何か」という教育学の課題を随伴せざるをえない。このことはわれわれには教育研究におけるこんにちの特徴でないかとおもわれる。研究活動は参加者の自主的選択によって推進されるが、研究者および戦後の教育という研究テーマの社会的存在は、日本研究活動の方向に一定の制約を含蓄しているとおもう。そのことじたいをわれわれがどこまで深く的確に自覚にのせるか、このためにゼミを場とした討議がおこなわれてきた。この小報告はこのような意味での問題意識をいくつかの項目に分けて圧縮したものである。 (五十嵐頤)

## I 課題論

### 1. 教育権論の今日的課題

60年代に進展した「国民の教育権」論は、「杉本判決」をその成果として生み出した。しかし、それは、今新たな発展が求められている。50年代末から、60年代にかけて展開された教育権理論が、60年代教育運動を指導するものでありえたように、70年代の教育運動を指導する教育権理論が求められている。

こうした問題意識は、教育権論者の内外から出されている。藤岡貞彦は、「学校自治、教師の教育権」を主軸としてきたこれまでの教育権論は、住民運動及びその中の学習運動の中で形成された主権者意識に充分応えず、立ちおくれている、と指摘しつつ、その二つをつなぐ環として、「地域教育運動」を設定している。藤岡によれば、地域教育運動の教育権における位置付けが、70

年代教育運動の指導原理である。

しかし、我々は、60年代教育権論が、何故教師の教育権を軸として展開されたのかを確認しておく必要がある。

50年代、政府・文部省は、教育の統制を強めた。このことは、必然的に教師を萎縮させ、教育を荒廃させることが多くの人々に批判された。教育権論は、この教育の国家統制に対する批判理論として発生したものである。したがって、すぐれて法解釈の問題であった教育権論は、まさしく50年代からの教育学の中心的課題の一つとして把握されたのである。

公教育が公的学校を主な場としてなされる限り、教育の統制はなによりも教師の統制である。公教育における教育主体が究極的には教師であるからである。ここに、教師の教育権がまず確立されなければならない理由があった。更に、50年代において、住民・親の教育運動は未成長であった。したがって宗像において典型的なように、教育権への着目が、親の学校教育への関わり方に触発されたにもかかわらず、教師の教育権がその中心的位置を占めることになった。その到達点は、次の堀尾輝久の主張にみることができる。

「教育の本質こそ教育の自由を要請するものであり、教師の研究と教授の自由は、まさに教育ということがらの本質にその根柢をもつことが示されねばならない。」

国家統制の除却という課題から出発した教育権論は、「内外区別論」つまり、国家の教育事業の限定説（以下「限定説」）として体系化された。そしてそれは憲法・教育基本法の存在を前提しなければならない時点では、最も有力な理論となりうるものであった。

「内外区別論」を軸とする教育権理論は、理論的には60年代前半に完成した。そしてそれと密接に結びついた教育運動、実践家の認識の深まりが60年代を通じてなされたのである。そういう点で、60年代は「教育権の民衆的自覚」（藤岡貞彦）の時期だったといえよう。

しかし、この民衆的自覚の過程は、自らの教育権をも自覚するに至る必然性を内包していた。

牧柾名の「教育権における自由と平等（上・中）」は、この課題を教育権論者としての牧がひきうけようとしたものである。

牧が『教育権』を書いたとき、氏が国家介入の排除論者であったことは明らかである。氏は次のように書いていた。

「労働者階級が実現しようと努力してきたことは、『教育に対する…社会の干渉の性質を変えて、教育を支配階級の影響から解放する』（共産党宣言）ことであり、その努力を概念化したものが『教育権』である。」<sup>(5)</sup>