

- (15) 宮本憲一「地域開発と教育」(「教育」No. 311. 1974. 12) p. 7.
- (16) 藤岡貞彦「国民教育」1974, 臨時増刊p. 183.
- (17) 藤岡貞彦「住民自治と教育要求」(「地域住民と教育法の創造」日本教育法学会年報No. 4. 1975.) p. 103.
- (18) 教育制度検討委員会「日本の教育改革を求めて」(「教育評論」1974. 5. 6月合併号) p. 170.
- (19) 「環境権」の理解について, 次のものを参照してほしい。
藤岡貞彦「環境権と教育権」(国民教育23)「教育における住民自治」(前掲) 宮本憲一「日本の環境問題」「日本の公害」

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

1) 教育行政学の性格

教育行政学とはまず「教育行政」を対象とする学問と考えられる。その学の開拓者の一人である宗像誠也の『教育行政学序説』⁽¹⁾は教育行政研究の系譜を扱った書であったし、最近の日本教育行政学会のシンポジウムが「現代教育行政研究の課題と方法」⁽²⁾をテーマとしたのもこの立場からであったと考えられる。

しかし実際の教育行政学の発展はそれにつぎるものではなかった。教育行政学は狭義の教育行政にとどまらず、教育政策、運動さらには教育実践の組織化をもその研究対象とし、教育の組織学といった性格を備えて来たのである。そしてそれは日本の教育行政学がその出発点において意図したことであった。

つまり、狭義の教育行政を教育学の対象にすること自体が教育を政治や社会との関連性の中でとらえ得なかった戦前教育学への批判であったことは宗像の著『教育研究法』⁽³⁾の叙述からも明らかなのである。

教育を全体的に把握し、その社会的機能を組織化する能力を問い、実践する立場を教育学における教育行政学の立場とするならば、その学の主体は身らを教育行政学者と呼ぶとは限らない。五十嵐頭は「教育科学における実践の問題」⁽⁴⁾において固有の教育実践の中に対象を見、現実の公教育の中で組織能力を批判し、運動にその能力を期待した。また「戦後教育の上部構造的性質について」⁽⁵⁾において、科学・技術の教育にかかわってその内実を明かにしようと試みた。教育行政学はここに、その「形成的組織化の学」としての出発点を得たのであった。

2) 教育行政学における戦後日本教育史研究の意義と方法

教育行政学が教育の全体的把握を通じて、その社会的

機能を組織する学である以上、歴史的に存在する教育を全的に対象とする教育史学の研究に注意をはらって来たのは当然であった。マルクス経済学の諸命題の適用によって『近代教育史』⁽⁶⁾が編まれ、社会現象としての教育研究が提唱され、その立場からの戦後教育分析が試みられた際、それに有効な批判を加えたのは教育行政学の立場からであった。資本主義社会に固有な教育上の諸法則の究明が、所与の歴史的必然性の認識にとどまる限り、対象の独自性をあらわすものとしての教育の実践性は、科学成立の契機として扱われ得ないというのが、前記五十嵐の論文「教育科学における実践の問題」におけるその批判の主旨であった。

ここにおいて教育行政学は歴史的教育の全体把握を、特に変革の対象としての現代のそれを「教育史家」にまかせておけない立場に立った。教育行政学は身ら教育史を編まなければならない。五十嵐頭、伊ヶ崎暁生編『戦後教育の歴史』(1970年)⁽⁷⁾はその最初の試みだったのである。

この書の序章において五十嵐は、戦後日本教育分析の観点として「民主的主体を形成する」「歴史的的政治的課題と思想変革」「教育は勤労人民の事業」の三つをあげ、民主教育を組織し、実践する主体の形成の必然性の究明まで進むことによって、経済学的客観主義を克服しようとした。しかし、その本文はいわゆる運動論的発想に立った「政策・運動対抗図式」が抽かれ、政策=悪、運動=善という主観主義が客観主義に取って代ったにすぎない。五十嵐は結章において、当書の「教授や学習の教育実践の諸事実に深く入りこんでいない」⁽⁸⁾不十分さを反省し、その追求を「今後の課題」としているのである。

ではそのことを可能とする方法は上記三観点の発展によって生み出し得るであろうか。五十嵐は「民主的主体の形成は教育運動の場面のみを現定しているのではなく、日々の教育現実のなかで真に教育上の観点であると考える。いいかえれば、民主的主体の形成という観点は、まず教師の教授・指導の活動と子どもの学習において、この両者が主体性を発揮しているかどうかの観点である」⁽⁹⁾としているが、教育実践として現存する人間活動はこうしたいわば人間関係的、「政治的」側面につぎるものではない。

五十嵐自身「教育要求には、どのような社会にあっても、その社会の発達の基本的原因—たとえば生産力の発達—にしたがって、人間生活上要求されるものとして総括され表現されるものがあり、この意味で客観的な教育要求—個々の人々によってつねに意識されるとはかぎら

ない—が想定される。』⁽⁹⁾としているが、教育実践がそうした潜在としての要求を主体化したところに成り立つものである以上、教育実践は民主的主体の形成という観点で包括され得ない人間実践であると言わざるを得ない。今そのことを科学・技術—自然に対して人間を有力ならしめるところのもの—の主体を形成する観点と言いつわすならば、それと民主的主体との関係は以下のごとく言うことができよう。科学・技術の主体形成は、それが民主的主体の形成と背離する限り、常に教育価値からして批判と変革の対象であり続けるであろうし、民主的主体の形成が科学技術の主体を包摂し得ない限り、それはアナクロニズムとして歴史から消えざるを得ないであろう。

現代社会においては教育過程が他の社会過程から分立して存在しているが、本来それが人間活動総体の一面の強調である限り、その分立はなんらかの媒体の形成なしには起り得なかったのである。人間活動の高等化に伴うイデオロギーの発生、さらに科学・技術の成立が今日、初等から高等教育にわたる、他の社会過程から相対的に独立した教育過程を成立させた当のものなのである。現代の、特に戦後の教育行政は自己の教育の全体把握の水準においてではあるが、この教育の構造に注目し、それに対する政策・組織化を進めて来た。この現実を前にして、それに対して批判的立場に立つ教育行政研究が科学・技術の創造をその基軸にすえて来なかった事実は、奇妙と言う他ない。

ひるがえって、日本社会において、教育内容の原材料たる科学・技術さらにイデオロギーは、その教育内容たるにふさわしい水準に達しているだろうか。イデオロギーばかりでなく科学・技術は宗像の言うように「研ぎすまされたもの」⁽¹⁰⁾であったのであろうか。端的に言って、それらは輸入・加工されて来たにすぎず、創造されることは極めて稀であり、日本民族の将来へ向けての陶冶価値として全く不十分であると言わざるを得ない状態にある。

科学・技術の形成的組織化を、教育の社会的機能の組織化の一方の核とする観点、これを戦後日本教育史研究を教育行政学の立場から導く方法上の観点としなければならぬのである。(館 昭)

注)

- (1) 宗像誠也『教育行政学序説』(1954年、有斐閣)
- (2) 『日本教育行政学会年報1』(1975年、教育開発研究所) 169~180頁
- (3) 宗像誠也『教育研究法』(1950年、河出書房)
- (4) 五十嵐頭『民主教育論』(1959年、青木書店)

- (5) 『講座教育I』(1960年、青木書店)
- (6) 海後勝雄・広岡亮蔵編『近代教育史I, II, III』(1951, 4, 6年、誠文堂新光社)
- (7) 五十嵐頭、伊ヶ崎暁生編『戦後教育の歴史』(1970年、青木書店)
- (8) 同上, 335頁
- (9) 同上, 331~2頁
- (10) 宗像誠也『教育政策と教育運動』(『現代教育学3』, 1961年, 岩波書店) 209頁

2. 戦後教育分析の視点——政治と教育——

戦後の教育を総体として把握、分析しようとする際に、現代において社会と教育の結びつきを規制し、統轄している国家の問題は避けて通ることができない。それは戦後改革を起点とする現代日本の教育分析上も必須の観点である。

宗像誠也は戦争直後において教育政策・行政の研究に自覚的に着手したが、その研究方法は何か任意のものでありえなかった。一言でいえば、教育を破局にまで追いこみあらゆる教育的価値と対立するまでに発展した天皇制教育体制に対決の焦点を設定することであった。しかもそれは教育内容・方法のそれにとどまらず、それらを基本的に規定し、人間尊厳の教育価値、労働者農民による教育の運動を弾圧した体制の基本原則——国家による国民の教育——に鋭いメスを加えることであった。

五十嵐頭がつとに指摘するように、敗戦直後の教育について考えることは、教育を国家との関係において把握することを意味していた。それは何よりも戦前天皇制教育支配の特質に由来する。戦前教育における国家は教育を統制するばかりでなく、国民教育の教師として「教育の主体」であった。従ってこの国家と教育の反動的関係の変革なしには、教育目的・内容・方法の転換もありえなかった。教育基本法はこの趣旨を宣明しているといえよう。

そしてその変革は新たなる教育主体を国民におき、教育価値の創造、確立のプロセスを国民的、民主的につくりあげる教育制度、行政の民主化をおし進めることであった。

当時において宗像が「教育行政のたちおくれ」を指摘したのは、このような国家と教育の旧来の関係、それにもとづく行政観(「行政の教育に及べるもの⁽¹²⁾」)というような)の批判の意識のみならず、そのことの追求をにぶらせるようなアメリカ教育行政学への一定の批判意識が作用していた。

すなわち氏は「敗戦後の日本の教育行政のあり方は、アメリカの指導によって決定された。その根底にはアメリカでの経験と認識との蓄積があるのだが、それはわれ