

ない一が想定される。』⁽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表わすならば、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ではありえなかった。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

われ自身のものではなく、またわれわれが研究の結果主体的意欲をもって取り入れたものでもない。それはむしろ与えられた事実であった。それゆえに私はあえて教育行政の事実といって実践とはいわなかったのである⁽³⁾。」と述べていた。

このような「実践の欠如した事実」を教育行政の認識(理論)と実践として定着させるための研究は、特定の質(例えば「アメリカン・デモクラシー」の如き)を前提とした「量の研究」「能率の追求」ではありえなかった。それはまずもって「行政の教育へ及べるもの」とする旧来の教育行政とその思惟様式を批判克服し、教育と教育行政を全体として一つの国民の実践としてとらえ、そのために国民の教育の主体としての形成と教育による国民の形成——教育改革による教育の再建——を指導する研究でなければならなかった。

かくて教育行政を通じての教育の研究は、日本教育の全体構造を政治と教育との関係において分析することとなった。今日この観点は教育権論、公教育論をくぐり抜けて理論的にも豊かな内実をつくりあげてきている。それは体制側が政治と教育、国家と教育の積極的統一をおしだしているなかで理論強化が求められているものでもある。

政治と教育の研究は政治と教育の一方通行的分析にとどまらない。資本主義社会の国家制度としての教育が資本家階級の政治支配の道具となっており、それがまた教育の社会的機能の発揮を根底から妨げているという矛盾の政治性を、まさに当の国家変革のプロセスにおいて、すなわち人民の国家権力奪取の斗争において考察することである。

では政治と教育の問題は固有の教育行政と教育実践においてどのように研究されるだろうか。「教育行政のたちおくれ」という指摘の今ひとつの要因は行政の教育に及べるものという定義にあらわれていた教育学と教育行政学の分離、教育価値の国家権力による独占とその強制的体制への批判であった。

これに対するアンチ・テーゼは「教育のための行政」という理念、制度原理であった。この理念自体はそこにこめられた意図を十分に表現するものではなかったが、特定の教育の性格を指していたことは疑いない。

宗像は、アメリカにおける20世紀初頭から発展してきた教育行政の経営学的研究、教育の科学的研究への批判を課題とするメールマン(Moehlman, A. B.)の説に着目し「教育のための行政」を次のように説明していた。

「教育行政の機構がいかに膨大であろうとも、その装置がいかに壮大に見えようとも、その任務はあげて一人

一人の児童の成長のための条件をつくることにほかならないというのは、まことにはっきりと『教育』のための『行政』という考え方を示している。この定義においては権力的・強制的要素ははるかに背景に退き技術的側面が強く前面にあらわれて来ている⁽⁴⁾。」

宗像においてはこうした機能主義の見地は一つの理念であり、理想であって現実を説明する理論ではありえないとする認識はあったが、その理念自体の分析までには至らなかった。氏は他方で教育政策とは権力の支持する教育理念であり、教育行政とは権力の機関が教育政策を現実化することだと定義していた。そして前者の規範原理、理念から、後者を批判するという方法にたっていた。それは否定的な行政の現実の批判にはなりえても、それを克服してゆく課題、方向性を示すものではなかった。

問題は背景にしりぞいたかにみえる権力的強制的要素を、その技術的側面の分析を通してひきだし、明らかにすることにあつた。というのは権力的・強制的要素の後退は、教育行政が教育的価値と無関係になることではなく、まさに国家の民主主義の任務と教育の社会的任務に即して積極的または消極的に作用する事の規範的表現であったからである。

現実の問題としては、権力的・強制的要素の後退に照応して教育の民衆統制とその行政が拡大発展させられねばならなかったのである。だが戦後改革期の「行政の認識と事実」は自由主義的限界のうちにとどまった。その克服の課題は幾度の教育実践と教育運動のなかで追求されてきたといえるだろう。

藤岡貞彦はこれまでの教育政策・教育計画・教育運動などの研究が「ややもすれば、教育実践の外側にあるものとして、政治論・運動論・組織論一般に解消されがちではなかったか⁽⁵⁾」と疑念を表しつつ「教育実践に内在する教育価値が、必然にそれ自身を守り育てる教育要求の実現形式を求め、逆に教育要求が正しい水路を流れることこそが教育的価値そのもののあり方にふかくかかわっている⁽⁵⁾」と主張している。

ここには「教育のための行政」の内容的追求の見地が表明されている。教育実践における教育価値の追求はそれを守り確定するための「教育要求の実現形式」を要求するのであるが、それは今日教育運動のなかに発現される外はない。そのなかで「教育内容の編成組織論」としてまた「教育に於ける住民自治」の原理の追求として教育運動の政策・行政論に新たな視点が確立されつつある。それは「支配階級の政策・行政組織の能力を問題にする⁽⁶⁾(五十嵐頭)方法をも用意しているといえよう。

(神山正弘)

注

- (1) 宗像誠也, 教育学者著作集第一巻, p. 78.
- (2) 同上, 第三巻, p. 181参照
- (3) 同上, p. 148—p. 149.
- (4) 同上, p. 170.
- (5) 藤岡貞彦, 「教育要求の水路—地域教育計画論の再評価—」『教育』No. 295. (1973年, 11月号) p. 13.
- (6) 五十嵐顕, 伊ヶ崎暁生『戦後教育の歴史』序章, p. 27.

3. 戦後教育実践研究の意義と視点

戦後教育史の研究において, 教育実践を1つの中心の対象にしなければならないということは異論のないことである。そのことを今日とりたてて強調しなければならない問題意識はどのようなものであろうか。今日の問題意識が成立する場面はかならずしも一義的なものではなく多様なアプローチが可能であろう。

我々の研究の発展段階から考えるならば, 五十嵐顕・伊ヶ崎暁生編著『戦後教育の歴史』において教育実践の叙述が欠如しているということを指摘することは容易であるがそれにとどまることはできない。「民主的主体の形成」を戦後教育を総括する上での1つの観点にすることを主張した五十嵐顕は, 「民主的主体の形成は, 教育運動の場面のみを規定しているのではなく, 日々の教育実践のなかで真に教育上の観点である」⁽¹⁾と述べている。それは観点上の有効性にもかかわらず, 「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」⁽²⁾と把握されるにとどまり, 戦後の教育実践を総括する方法にまで具体化されていないことが指摘されねばならない。

同書の本論執筆には, 戦後教育の歴史は教育政策の展開とそれに対応する教育運動の発展という構図においてその基本的把握が可能であるという方法意識が働いている。そして, それは教育史把握の一つの方法として有効性を失っていない。しかし, 教育政策と教育運動は, 共に, その教育上の真価を教育諸活動——教育実践——を通して発揮し, それが検証されるという性格をもち, 逆に「教育実践は, その本性からして, 政策的行政的状况から機械的に類推できない」⁽³⁾固有性をもっている。とすれば, 教育史把握の一方法としての「教育政策と教育運動」は教育実践の分析を不可欠のものとし, そのことによって方法上の発展をとげることができるといえよう。

海老原治善は『民主教育実践史』において, 「教育政

策との対応で教育実践を記述する方法」⁽⁴⁾を取っている。そこでは, 民主教育実践を教育運動の一環としてとらえられており, 教育運動はそれ自体教育実践を含んだものとして考えられている。こうした考には, 戦前・戦後の民主教育実践は, 運動として展開せざるをえなかったことからみれば, 教育運動をより実相においてとらえるものであった。したがって, 民主教育実践を教育運動の一環としてとらえ, それを教育政策との対応でみてゆくという海老原の方法は, 民主教育実践を戦後教育の全体構造に位置づけてゆく際, 今日継承しなければならない到達を示している。

ところで教育実践という場合, それは民主的な教育実践のみさすものではなく, 支配的な教育政策にそうた教育実践をもさしているのであり, それは何かある一定の価値的性格をいいあらわすものではなく, その中に, 対立, 矛盾を内含するものといえる。また, 教育運動としての民主教育実践も, 目的志向や方法においては同一なものではなく時として批判と論争を内含するものであり, しかもそれは多領域に及んでいる。今日, 教育実践という名で対象としなければならない領域は, 子どもと教師の教授=学習活動とその内容の創造に限定することはできず, いわゆる生活指導といわれる領域, 学校外の子どもの諸活動とその指導, そして成人の社会教育や自主教育活動にまで及んでいる。以上のように教育実践をとらえ, その戦後史的展開を分析しようとするならば, 教育実践を総体的にとらえ, 一般化してゆく観点が必要となる。

そのことを, 私々は教育実践分析における教育学的観点として考えてみたい。

教育実践の教育学的把握の必要性を教育学研究の立場から論究したものとして, 勝田守一「教育研究の課題」(1961年)をあげることができる。勝田は, 教育実践の1つの表現形態としての実践記録に注目し, そこでは, 第1に「あるがままの子どもたちの姿をとらえ(中略)その中で教師自身が変革される過程が典型的に意識化」されており, 第2に, 「教育活動の総合的な, というよりも未分化な統一がみられる」こと, 第3に「教師と子どもたちの内部の現実経験との結合に綿密な観察」⁽⁵⁾がなされていることを高く評価した。ここから, 勝田は「教育学研究は, このような実践および経験の一般化という目標」⁽⁶⁾をもって進められるべきと述べているが, これは, 教育実践の一般化のためには教育学的観点が必要であることを指摘していたと受けとめることができる⁽⁷⁾。

教育実践分析における教育学的観点の必要性を主張す