

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

る際に、そこでいわれる教育学的観点とはどのようなものであり、それがどのような方法上の有効性をもつのかということが問われよう。我々は、この問いに完全な回答を準備していないが、小川太郎の次のような見解は、それを考える上で重要であると考えられる。

小川は、「教育作用の構造を陶冶と訓育の二側面と教科指導と生活指導の二領域という基本概念」で把握し、その「教育に反映する社会体制の矛盾、教育構造を貫徹する階級的対立は、教育を実生活から遊離させようとするものと、教育を実生活と結合しようとするものとの矛盾対立のあらわれ」⁽⁸⁾とみなし、この教育と実生活の結合の原理で社会の教育実践の展開をとらえようとしていた。

小川は、教育実践を教科指導、生活指導及びその両者の関係として領域を設定し、そこにおける教育の本質的作用を陶冶と訓育の二側面として、そして、その両者が相互に浸透しあって統一的人格を形式するととらえ、その評価規準を「教育と実生活の結合」においていたが、これは戦後の教育実践を教育学的に格闘する上で1つの有力な方法となっていると考える。

ここから残された課題は、「教育と実生活の結合」という原理自体の検討である。この原理の検討に、今日の「地域と教育」というテーマは何を提起するのか、戦後の教育科学論争はその原理の把握についてどのような到達点にあるのか、そのことを教育実践研究の方法論の問題としても検討してゆくことが必要である。

(村山士郎)

注)

- (1) 五十嵐頭・伊ヶ崎暁生編著『戦後教育の歴史』青木書店、1970年、p. 335
- (2) 同上、p. 335
- (3) 同上、p. 335
- (4) 海老原治善『民主教育実践史』三省堂新書、1968年、p. 206
- (5) 勝田守一著作集、第6巻『人間の科学としての教育学』国土社、1973年、p. 491～492
- (6) 同上、p. 492
- (7) 勝田は、同論文において、教育実践の研究方法を考える上で、教育実践の記録がもっている限界を考えてみるのが重要であると2つの指摘をしているが参考になる。(同上、p. 492—493)
- (8) 小川太郎『教育科学研究入門』明治図書、1965年、p. 114—115

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——

はじめに——教育学論に対する問題意識

1. 五十嵐提起の受け取り

五十嵐頭は、『戦後教育の歴史』の結章で、『教授や学習の教育実践』の追究の不十分さをあえて指摘した⁽¹⁾。そこには方法上の問題があると考えられる。第一に、教育実践の内在的な法則を分析する方法であり、第二に、その教育実践を基礎とする教育学論の問題である。

これは後の五十嵐論文での反省からもいえる。一つは教育実践に貫く価値観点立場的方法的意義についての反省であり⁽²⁾、一つは教育実践と社会科学という実践との関連についての新たな展開である⁽³⁾。前者は教育にたいする国家の関係に対して「権力じたいにも一定の価値観の立場への承認」をもとめる教育実践と国民教育運動の創造に力点があり、後者はこれを含みつつも更に広く民主的な「教育文化」を創造する実践を具体的に把握しようとしている。ここに、教育学の対象と方法についての問題提起がある。

2. 教育学の対象と方法をめぐる問題状況

1970年代のなかばを迎えた今日、国政レベルで教育問題が重大な争点になっており、教育学の方法をめぐっても深刻な対立がある。

第一に、政府・独占資本の「生涯教育論」がある。これは学校教育の家庭教育・社会教育への平準化、学校教育の地位低下、および全体として教育の内在的変質過程を通じてのその社会的機能の転換をめざす。いわゆる「国家教育権」確立の方向である。

第二に、この方向に反対しつつ、国民教育を創造する運動の側でも意見の違いがある。1960年代の教育科学研究の運動総括と70年代への展望に関する問題提起をめぐる紙上討論⁽⁴⁾は代表的なものである。そこでは、教科論を中軸にした「科学と教育の結合」という学校教育中心主義とでもいうべき主張に対して、「実生活と教育の結合」を基礎にする教育の全体構造の把握が中心課題ではないかとされた。

戦後30年の経験と教訓は、今日の政府の政策が、政治、経済、文化・道徳の上に危機的状況を作り出し、それが教育をも深く規定しており、この状況を打開しないかぎり、再び過去の誤ちを繰返えさざるをえないことをおしえている。日本の教育の将来の進路に関わる現在の重大な状況は、教育の全体的把握が争点になっていることを示している。

3. 「教育科学論争」の意義

ここで、1950年代の「教育科学論争」⁽⁵⁾を手がかりにして、教育学の対象と方法の問題について考える意義を述べなければならない。

第一に、論争は教育学の対象と方法の問題でたまたか