

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

された戦後最初のもので、教育学の形成途上にあつて、教育学を社会科学の一環に位置づけ、新しい教育学の樹立への画期となった。第二に、論争の性格として、論者が個人的に教育科学論をたたかわせたに止まらず、教育史研究会、教科研、教育社会学会などの研究団体の立場をくぐらせつつおこなわれた。その意味で、各々の団体のその後の研究方法にも関わるものであった。第三に、論争の時期的背景には、戦後の日本社会の「反動的転期」が進行しており、理論が実践において試され、新たな理論的展開への契機を含んでいる。

論争の分析課題は、「教育を規定する社会諸関係の對象化のヴェールを見とおして」⁽⁶⁾、教育の全体構造を把握する方法である。

I 教育科学論にたいする立場

1. 教育学の對象をめぐって

對象が方法を規定するが故に、對象設定の仕方に方法的立場が貫れる。

教史研の海後勝雄は「社会現象としての教育」の客観的な法則研究が教育学の第一の任務であるとし、日本資本主義との関連で教育の矛盾を分析する必要があるとした。この矛盾は、教師の「日々の実践のうえでのカベとして」意識されるものであるが、その教育実践は教育学の對象ではない。それは教授＝学習過程に限定して、独自の方法で研究される教育技術学である。この二つが海後の教育学論の對象構造の基本である。

清水義弘は、「全体的社会的現象としての教育的事実の総体的認識」が教育社会学、彼の教育科学の任務であるとし⁽⁸⁾、後日、①教育体制の社会学、②教育慣行の社会学、③教育過程の社会学、④教育変動の社会学、がその体系構造であると提示した⁽⁹⁾。

この時期は、教育学が科学として成立するための對象の基礎的單位、教育が成立し得る根拠を明らかにすることが問題の核心であった。この意味で、五十嵐が教育学の對象として教育実践に着目したのは論争の総括的意義を持つものであったがゆえに先駆的であった。

五十嵐は、科学に対する実践の先行性を主張するとともに、教育の對象としての特殊性は実践の中に現われると指摘し、教育の本質を矛盾論でとらえ、矛盾が人格を持った人間の成長の原動力となる所以を教育学は追究するがゆえに、その矛盾が最も鋭く現われる教育実践を教育学の對象にせざるを得ないとする。そこで、日本教育の総体としての実践を公教育におき、現在の公教育の実体は、一方には国民の教育実践があり、他方には教育政策とこれに対立する批判的運動があるとして、教育学の研究對象を具体的に設定した⁽¹⁰⁾。

2. 「教育の特殊性」論について

教育学の對象設定に関して、「教育の特殊性」の把握が、教育の本質、教育学の性格を規定する重要なものであった。

海後は、教育学論とともに、教育構造論を示した。その特徴は、「土台における教育」と上部構造としての教育を区別し、「土台」にも、上部構造にも教育があるとしたことである。彼の教育の特殊性は、「生産力の再生産」ということに関係する。彼は「図形や数の処理とか、重力の法則」とか、「科学的知識や法則、技術等」の「いわば歴史的カテゴリーの適用外のもの、基本的・形式的なもの」を含むところに教育の特殊性をみる。海後はそこに超階級的・超歴史的概念としての教育の存立根拠をもとめる⁽¹¹⁾。

矢川徳光は、海後があげるような「要素」を教育が含むのはむしろ当然で、それが教育の特殊性ではないとする。海後の立場は「教育現象の理解に階級闘争史観を首尾一貫して適用することに反対」するがゆえに自ら生れる。教育の階級性は、教育の全面で現われるものであるから、これを自覚する人格の形成が重要である。従って、「教育の特殊性は、一定の徳性をそなえた人格を形成すること」にあると指摘した⁽¹²⁾。

この海後・矢川論争から、小川太郎は、そこで「残された問題は、変わるものと変わらないものをどう史的唯物論では位置づけるかである」とまとめて、後に、教育の矛盾構造を人格の形成と学力の形成において捉え、教育学の「永遠の概念」として設定した⁽¹³⁾。

3. 教育の科学と価値の問題

教育学が人間にかんする科学である限り、方法と価値の矛盾の統一体を研究對象にする。しかし、これを否定する論がある。ここでは清水の「没価値性」について検討しておく。

清水は、デュルケムを引き合いに出して、教育科学が科学たる要件として、①観察しうる現実の對象をもつこと、②これらの諸事実が固有な對象として同一のカテゴリーをもつこと、③かかる對象に対して没利的な、没価値的な態度でのぞむこと、の三つをあげる⁽¹⁴⁾。

最後のものに注目する。清水は、デュルケム理論の時代的制約を認めながらも否定的に扱っていない。彼は對象に対する価値判断を前提してはならないとする。それゆえに、教史研と教科研は「過剰なイデオロギー性」を批判され、価値判断の問題は主体的条件に委ねるべきであるとされた⁽¹⁵⁾。そこには二重の陥穽がある。第一は、自らの理論の「純粋性」を装うことであり、ひるがえって、第二に、教育と教育学の社会的機能に対しても「客

観的」であるかのように見せかけることである。しかし、この「客観性」は必然的に今日の社会の支配的な機能に結合するのであった。

II 教育科学と教育実践

1. 教育科学論における実践の位置づけ

教育実践を教育科学の成立の根拠とするか、あるいは、どう位置づけるかが論争の重要な内容であった。また、海後が「社会科学としての教育科学」を主張し、史的唯物論の概念を使って教育の分析を試みるとき、真に史的唯物論の立場にたつか否かは実践概念の把握如何にかかっていた。

海後の教育学論が、教育実践に属する研究を教育技術学の対象として教育科学から切離し、「社会科学」の方法とは違う「技術学」の方法によるとした時、そこには、教育における教授＝学習過程の問題は「経済という労働過程の問題、技術論の問題であるとする発想がある⁽¹⁶⁾。ここにはいくつかの難点がある。

第一に、労働過程一般と、労働過程と価値増殖過程の統一として成立する資本主義社会における労働過程の問題が混同されている。第二に、経済学で技術論を独自に研究する意義はある。しかし、教授＝学習過程を独自の研究対象とする意義と同じではない。持術は生産力の中核的存在として土台を構成しており、超階級的・超歴史的存在たり得るが、それとても生産関係、とくに所有関係から無関係ではあり得ない。教育は、第一義的には人間の発達の問題である。第三に、海後は、教授＝学習過程を教育科学の対象から外すことによって史的唯物論の適用外におき、その立場からの教育の全体的把握を自ら閉ざした。

清水も単純に教育実践を排撃するものではない。教育学は「実践の体系」であるとする。しかし、教育学の立場は「実践から理論をつくらうとする一つの契機」である。清水は、イデオロギー的形態としての教育実践が教育科学になるには明確な方法に裏づけられなければならないとし、教育社会学がその任務を負うというのである。すなわち、「教育の合理化」のための問題意識と教育実践・運動との「中間項」としての「問題の実証的客観的認識」がそれである⁽¹⁷⁾。ここには、実質的に教育実践を排撃する立場がある。

五十嵐は、「問題は教育という科学対象の特殊性が直ちに教育の実践であるということではなく、教育という対象の特殊性は実践の中であらわれてくるのではないかということである」とする⁽¹⁸⁾。この指摘は重要である。第一に、海後理論のように、教育科学から教育実践を切り離して、教育学の二元論的構造に陥らず、第二に、清

水理論のごとく教育の科学と価値の問題という二元論的立場から、教育科学は特定の価値を前提せずとしながら、客観的には今日の支配的な価値に結びつかないために。第三に、教育学という科学が成立するための最小の基礎的な概念として、その概念によって教育の全体的把握、教育学を成立せしめるがゆえに、すなわち、教育実践と教育科学との関係は、「教育科学の社会的機能にとって不可欠の問題であり、教育科学の内面的問題である。」⁽¹⁹⁾

2. 「教育の構造」との関わりで

論争の発端となったのは、海後の教育構造論であった。彼は、教育構造とは「一定の社会経済的構成における教育の位置と役割の究明である」とする。要するに、教育の社会構造論である。海後理論に対する批判は、小川が指摘するように⁽²⁰⁾、彼が「土台における教育」と上部構造としての教育を区別したこと、その上で、「土台における教育」の「任務と機能」に照応して上部構造としての教育が生れるとした点に向けられた。海後は、教育の中に「土台」が変わっても変わらない部分があるとし、教育を全体として上部構造であるとするのに反対した。これに対して、批判者の意見は、教育は上部構造であるという点で基本的に一致していた。ここで二つ方向にすすむはずであった。一つは、教育の内部矛盾の構造を分析する方向であり、一つは、上部構造そのものを分析することによって教育の全体構造を明らかにする方向である。しかし、小川は、海後理論が史的唯物論と教育という問題提起とみなし、そこにおける教育学の「永遠の概念」を設定して総括した。この小川まとめが、教育実践の内側から、その矛盾の構造にもとづいて教育学の概念として普遍的なものを設定した点は高く評価される。一方、海後理論を史的唯物論の立場とみなしている点は誤りであるが、海後が提起した問題を教授＝学習過程の教育実践に限定したことも総括の仕方としては不十分であった。海後の「社会現象としての教育」の問題はなお解決しないのである。

これを解決する手がかりは、教育実践に科学としての対象を着目し、日本教育の実践の総体を公教育に設定した五十嵐にある。彼は「教育実践は、科学の対象であることによって、認識がたどるべき方法やその構造を前もって指示する」という。これは教育実践が対象概念として教育の構造を提示し、かつ、教育学の概念構成に関わる方法を前提するということである。海後によって骨抜きされた史的唯物論に魂を入れ、史的唯物論と教育という教育科学の成立根拠たるべき概念設定とその構成の可能性を切り開きうるものである。

さて、教育実践概念を検討する必要がある。教科研は

教育実践を重視する立場にある教科研の論者の教育実践概念のレベルは様々である。勝田守一、宗像誠也、宮原誠一は、直接間接に論争に参加した。教育学が特定の価値を前提してはならないとする清水の理論を批判しており、ともに方法的自覚と価値的志向の統一的形成を目指していた。そこには教育学が「人間の科学」であるという自覚があった。しかし、教育の本質観、ないし教育学の性格は、各々の立場、あるいは研究領域のちがいで異なっていた。

宮原は、人間の教育にとって第一義的な問題は「人間がどのような社会生活をいとなんでいるかにある」という観点から、形成と教育を概念的に区別し、教育の目的意識性を強調した。そして「政治の必要を、経済の必要を、あるいは文化の必要を、人間化し、主体化するための目的意識的な手続き」、これが教育であると、教育目的論的な側面からの「教育再分肢」説を展開した⁽²¹⁾。

また、宮原を批判的に摂取し自らの教育学を形成しようとした勝田は、教育実践における「教育的価値」を教育本質論的に析出した。「目的から相対的に独立した方法意識」、その「蓄積された方法的価値」を含んで成立する教育的価値がこれである。勝田は、「教育は、個人の学習と社会的統制の機能としての意識的・目的志向的な指導の統一的過程である」とし、その過程の教師の主體的経験として教育実践を捉えた⁽²²⁾。教育の内在的な法則を追求しようとしており、教育学の形成にとって重要な方法的意義がある。

宗像も、教育に現場があるとして、「教師と生徒の接触の機微—これが教育の本質である」とした。そして、教育の究極の任務は人間の尊さを打ち立てることであるとして、この目的にそう教育に役立つ教育研究の必要を主張した⁽²³⁾。この観点から、国家と教育の問題を重要な課題として設定した。

勝田、宗像、宮原は、教育実践の対象領域は限定的であるが、各々が教育科学における教育目的、ないし教育本質論を持とうとしており、教育学の独自の研究領域の設定を探究する立場にある。

まとめに代えて

「教育科学論争」の中心的意義は、教育科学と教育実践の関係、特に教育実践が教育学の対象と方法を提示する基礎概念たり得ることを明らかにしたことである。しかし、社会の上部構造そのものと教育の内部構造の関連分析は残された課題である。

この課題にせまる上で、その後の理論の発展に則して、とりわけ矢川徳光『マルクス主義教育学試論』などを検討に付することが重要である。 (細井克彦)

注)

- (1) 『戦後教育の歴史』(五十嵐、伊ヶ崎編著) p. 335
- (2) 『宗像誠也教育学著作集第2巻』の解説
- (3) 書評「国民教育研究所編『高校職業教育の改革』」(『国民教育』No. 24) p. 142
- (4) 『教育』1969年7. 8月号
- (5) 「教育科学論争」は、これまでに船山謙次、小川太郎、小松周吉などによって整理されているが、ここでもこれらを参考にしていく。
- (6) 五十嵐顕「戦後の教育改革と民主主義」(『文化評論』1975年10月)
- (7) 海後勝雄『教育科学入門』
- (8) 清水義弘「日本教育の社会的基底」
- (10) 五十嵐顕「教育科学における実践の問題」(『民主教育論』所収)
- (11) (7)と同じ
- (12) 矢川徳光「海後勝雄著『教育科学入門』について」(『教育史研究』1953年10月)
- (13) 小川太郎「教育科学論争」(『教育科学研究入門』所収)
- (14) (9)と同じ
- (15) (8)と同じ
- (16) 海後勝雄「矢川徳光氏の批判に答える」(『教育史研究』1956年2月)
- (17) (9)のp. 35
- (18) (10)のp. 17
- (19) 五十嵐顕「教育と教育科学の実践的關係」
- (20) (13)と同じ
- (21) 宮原誠一「教育の本質」(『教育と社会』金子書房所収)
- (22) 勝田守一「教育の概念と教育学」
- (23) 宗像誠也「人間の尊さを打ち立てるために」(著作集第2巻所収)