

コア・カリキュラムにおける戦前との連続性の再検討

—戦前・戦後の連続性，および戦時下に関する諸研究を手がかりに—

教育学コース 金馬 国晴

A Research of the Continuation of the Core-Curriculum from Prewar Period:
tracing the studies of the continuation between the prewar and postwar periods and in the wartime

Kuniharu KIMMA

In the early postwar period of Japan, the Core-Curriculum was criticized as the one which was severed from the prewar period and which did not inherit anything, or as the one which maintained the continued system. But, as a matter of fact, the Core-Curriculum succeeded the inheritance of the Taisho period liberal education from the prewar period by way of the curriculum of the National Schools or other schools in the wartime.

Since the 1970s a wide range of the studies has been done on continued nature of the Core-Curriculum between the prewar and postwar periods and during the wartime. In this paper, I will try to re-evaluate the continuation of the Core-Curriculum through the prewar and inter-war periods based on their outcomes and issues raised.

目 次

1. 戦後新教育におけるコア・カリキュラムとその「新しさ」
 2. コア・カリキュラムと批判者が共有する「生活」概念
 3. 「システム」をめぐる国家対国民。「生活世界」の抵抗線
 4. 心性が織り成す「生活世界」。「全体史」へ向けて
 5. 戦時下における「生活型」の「錬成」とその転生
 6. 戦争責任論 —「民主主義」の「生活」による捉えなおし
 7. コア・カリキュラムの「連続性」を再検討するための視点
- おわりに

1. 戦後新教育におけるコア・カリキュラムとその「新しさ」

戦後新教育は、常に多くの批判にさらされてきた。そのうちでも、とくに多くの批判を受けて来たのは、1948年から1953年ごろまで、日本の教育界を席卷したコア・カリキュラムである。その思想と実践、運動では、学校カリキュラムの中核(コア)に社会科を据え

て、各教科の知識・技能をそれと関連づけながら教授するという、総合的な生活中心のカリキュラム構成がめざされていた。コアとしては、ごっこ遊び、調査、討論、表現、劇化、発表、あるいは学級会、行事といった諸活動とその指導とが想定されたのであった。

これは、文部省が1947年度版学習指導要領(試案)で提案し生活・経験の導入を各教科ごとに試みた生活単元学習を再構成したものであり、社会科から出発した地域教育計画の発展形態でもあった。コア・カリキュラムとは、それら2つを乗り越えようとした試みである。そのカリキュラムは、両者のメリットをともに引き継ぐかたちで、さらに学校カリキュラム全体の構造転換をめざした点では、今日的にも再評価に値する。

では、これらの戦後新教育の「新しさ」はどこに見出されたのか。まず、生活単元学習、地域教育計画という2つの系譜においては、戦前の画一的な教育思想と教育方法に代わって、児童の経験中心の、または地域社会の課題中心の新しい単元構成が試みられていた。しかし、その試みがあまりに徹底していたために、戦後新教育は戦前の「遺産」というべきものをふまえずにデューイらのアメリカ進歩主義教育学を無批判に受容したといった批判を招く事態となったのである。

しかし、戦前の「遺産」といわれるものは、戦後の各系譜とその課題にとって重要だと判断されて、そう呼

ばれてきたものである¹⁾。「連続説」については同様の根強い課題意識が込められている。まず断絶説が優勢であった中で、その一面性を批判するかたちで、数々の「連続説」が唱えられてきたのである。そこで、断絶説と連続説に関しては、各研究者がいかなる課題意識との関係で、断絶面あるいは連続面を重視しようとしたのか(以下、〈連続／断絶〉問題と呼ぶ)を読み取るべきであろう(羽田1997、大石1974など)²⁾。

そうだとすれば、戦後新教育のうちでも、生活単元学習とも地域教育計画とも異なるコア・カリキュラムにおける「新しさ」は、近年の連続説における新たな蓄積をふまえて、その戦前からの「連続性」を再検討する作業を行って、初めて明らかとなるものなのである。

そもそも、コア・カリキュラム連盟(1948-1953、以下、コア連)は、かつての大正新教育以来の多くの実践校を加盟校とした団体であり、明らかに戦前との連続性があった³⁾。しかし、戦前においては、大正新教育が教育界の主流となっていなかったために、戦後に至って、新教育をあえて「新しい」と称して打ち出さざるを得なかったのである。

2. コア・カリキュラムと批判者が共有する「生活」概念

では、コア・カリキュラムの「新しさ」の内実、すなわちその戦前・戦後の〈連続／断絶〉を再検討する手がかりは、どこに見出されるべきものなのか。それは「生活」概念であり、「生活」中心の学習・教育・活動という発想であると考えられる。実は、この発想こそ、当時盛んに批判され、またその後の先行研究でも紹介されてきたものなのである。

この発想は、コア・カリキュラム論者たちの共通の師である篠原助市の論に由来する。

コア・カリキュラムとは、篠原の『批判的教育学の問題』(1922)等で展開されていた「教育即生活」論や「生活準備主義」批判を継承した論なのである。すなわち、そこには、二元論、とくに児童生活と大人の生活との分離、学校生活と地域・社会生活との分離、または教科と現実生活との分離といった数々の対立構図を批判して、それらの対立項を、「生活」という連続的に発展する過程のうちに統一するとの展望があったのである。

ただし、そうした発想を共有しながらも、コア・カリキュラムの実践と思想そのものはじつに多彩であった。一言で批判し尽くせるようなものではなかったはずである。コア・カリキュラムを一括りにして批判してきた論理じたいを問い直すべきときが来ている。

先述したように、コア・カリキュラムは、一方では戦前と「断絶」したのものとして批判され、他方で戦前から「連続」した「遺制」として批判されてきた。いずれにせよ、戦前の「遺産」とすべきものを継承していないというだけで批判を受けてきたのである。

批判者が引き継ぐべきとした「遺産」とは、生活綴方の実践・思想、雑誌『生活学校』、および教育科学の諸系譜、とくに教科研(教育科学研究会)のそれであった。これらに関わるかぎりでは、戦前・戦後の「連続性」が探索されていった。他方で、批判者が否定的に評価したいいわゆる「遺制」とは、じつは大正新教育の多くの系譜なのであった。

例えば、「断絶説」の代表といえる堀尾輝久の研究では、国家と教育の基本的な関係の転換を含む社会＝教育構造の転換、すなわち戦前教育の反省と戦後教育改革、とりわけそれらが明文化された日本国憲法、教育基本法の革新的な意義が強調されている⁴⁾。戦後の新教育に関しては、デューイの読まれ方の皮相性とその経験主義の問題性が指摘されている(堀尾1994:191)。他方で戦前の系譜にさかのぼり、教科研と生活綴方、くわえて新教育のうちでも芸術教育運動のみを高く評価するのである(堀尾1987: 423-)。

コア・カリキュラムは、実は戦後初期においても、すでに戦前以来の「遺制」を含んだ系譜とみなされ、手厳しい批判を受けていた。端的なのは、以下のような批判である。

「皮肉な言い方だが、終戦までの日本の教育は修身(国民科)をコアとするコア・カリキュラムであり、それは『よい子』、つまり忠良な臣民としての実践を中心とする経験カリキュラムであり、生活中心の教育であった。だから学校行事や勤労作業が尊重され、皇国の使命というソシアル・ニード(社会的必要)が絶対視されたのである。……なるほど何処かでやったような気がするわけである。」(城丸1950: 22)

『新教育への批判』(1950)を上梓した矢川徳光も、この指摘を引用して、同様に、コア・カリキュラムとドイツのファシズム、あるいはアメリカ帝国主義との思想的類似性を指摘した。こうした批判は、コア・カリキュラムが継承した大正新教育の思想と実践に、戦時下教育に加担した例が含まれていたことに関連する。たしかに、大正新教育以来の学校と教師のなかには、総力戦体制と天皇制ファシズム教育とに取り込まれたものも目立っている。しかし、戦争責任を一方の系譜にのみ押しつけるような批判は、後述するように

いかにも一面的である。思想を実体的に捉えて、いずれかを貴重な「遺産」とし、他方を否定すべき「遺制」とするような二元論は、今日的には成り立たないといわざるをえない。

以上のような先行研究と当時の批判を踏まえたうえで、本稿では、コア・カリキュラムの系譜でも、その批判者である生活綴方、雑誌『生活学校』、教科研の系譜でも、ともに用いられてきた「生活」という概念に注目したい。両系譜が共有しながらも異なった意味で使われていた「生活」概念について、横断的に概観し、それぞれの使われ方に着目して、それぞれが「生活」概念をいかに異なる意味として使い分けたのか、いいかえれば、その概念のうちにかなる「境界線」を引いて、異なる意味づけを行なったかを明らかにするのである。これこそが、戦前と戦後、遺産と遺制との二元論的な区別を相対化した上で、コア・カリキュラムの連続性を内在的に再評価するための方法論であるといえる。

今後、コア・カリキュラムをその批判者の諸系譜とともに研究する際には、どちらが戦前(・戦時下)の遺産または遺制を戦後においても継承しているかといった視点をとらないようにしたい。両系譜が共通して使ってきた「生活」のような概念の意味や機能の異なりと重なるのうちにこそ、探究すべき問題が立ち現われてくるからである。

本稿では、以上のような視点から、戦後教育の戦前からの〈連続／断絶〉問題に関わる研究と、その関心を含んだ「戦時下」教育を手がかりとして、コア・カリキュラムにみられる戦前との「連続性」を再検討してみたい。それらの研究についてはすでにいくつかのレビューが試みられてきたが(木村1997, 佐藤1997, 大内2000ほか)、新教育の系譜に着目しての分析は、初めてのものとなる。その目的を果たすために、発表された順序とは逆に、新しい研究から古い研究へとさかのぼるという順番で検討を進めたい。

その際、一つの仮説として、ハーバマスの『コミュニケーション的行為の理論』(原著は1981)を援用してみたい。すなわち、コア・カリキュラムとその批判者たちが、またそれらについての諸研究が、「生活世界」と「システム」との関係をいかに認識していたかに注目したいのである。

3. 「システム」をめぐる国家対国民。「生活世界」の抵抗線

戦前(戦時下)と戦後との「連続性」は、まず「システム

社会」に着目した場合に確認することができる。社会学者・山之内靖とその門下のいわゆる「ネオ連続説」が参考になる。しかし、それは教育科学の系譜のみを対象としており、コア・カリキュラムなどの新教育については全く言及されていない。とはいえ、コア・カリキュラムもまた、「システム」の戦前(戦時下)・戦後の連続面を基本的には共有し、さらにはその先の問題をも問うことができる研究対象であると考えられる。

山之内らの共同研究『総力戦体制と現代化』(1995)では、戦時下の総力戦体制と福祉国家とが一貫した体制として捉えられている。日本のいわゆる「戦後民主主義」も、総力戦体制による社会の編成替えを引き継いだ同型の体制であるとされている。

その共著のなかで、大内裕和(1995)が阿部重孝の学制改革論などを例として、戦前・戦時に制度化された教育の近代化が、戦後の民主化においても否定されることなく日本社会に浸透していき、戦後の教育・社会発展の基本的条件となったと論じている。いいかえれば、総力戦体制下にすでに、戦後の民主的改革が、近代化＝「合理化」を図り「システム統合」をめざすといった点において、先取りされていたとされるのである。

ただし、大内のいう教育とは、近代学校教育制度、あるいはその改革構想のみを指しており、そのかぎりで連続性が指摘されているにすぎない。たしかに、山之内らのようなシステム社会への注目とシステム統合のしたたかな貫徹についての冷徹な分析は注目すべきものである。しかし、木村元がいうように、「単にシステムに取り込まれる対象として」の主体(ミッシェル・フーコーのいう意味)に注目するだけでなく、「それと対峙し、それからずれようとしたり」、あるいは「ある場合にはそれと同型性をとりながらそうした関係をずらすことで社会を生きようとする人々の存在」を描き出すこともまた重要ではないか(木村1997:204)。すなわち、総力戦体制にであれ戦後体制にであれ、「制度を揺さぶる基盤(現実)」(同205)が少しも含まれていなかったかを検討すべきなのである。

ハーバマスの社会理論でいうならば、「生活世界」が「システム」に対して「抵抗線」を設定することができたか否かという問題である。山之内は「私的な生活世界もすでに政治システムの公共性と区別されえなくなっている」現代においては、ハーバマスの戦略は無意味だという(山之内1995:37, 1996)。たしかに、国民対国民という対立軸を重視してきた教育科学、あるいは国民教育の系譜のうちに、システム統合から逃れようとする人々や現実を見出す作業は、困難を極めるであろう。

そこで注目されるのが、大内らの研究ではふれられなかった大正新教育の系譜、さらにはコア・カリキュラムなどの一部の戦後新教育の系譜である。コア・カリキュラムのある部分の思想、実践は、教育科学や国民教育の系譜によって盛んに批判されたことからわかるように、制度としての「近代学校」の相対化をめざしていたし、「国民」ではなく「市民」や「生活者」を育てることを目標に据えていた(梅根1948。小玉2001: 210ほかも参照)。よって、コア・カリキュラムの系譜にこそ、システムからズレようとし、ズレることができた人々や現実が存在しえたという仮説を立てることができる。

とはいえ、コア・カリキュラムもまた、戦後民主主義の枠内にあった。しかも、一部においては、教育の近代化、合理化が目標とされていた。そこで新たに次のような問題を設定すべきであろう。すなわち、コア・カリキュラムのそれぞれの思想、実践は「システム統合」に親和的であったのか、批判的であったのか。後者であったケースについては、生活世界の側からのシステムに対する「抵抗線」となりえたか、という問題である。

4. 心性が織り成す「生活世界」。「全体史」へ向けて

そこで注目したいのが、システムではなく「生活世界」の側に焦点を据え換えようとした研究である。民間教育史料研究会(以下、民間研)とその代表の中内敏夫による「教育の社会史」研究である。この枠組みを採用した場合でも、戦前と戦後との「連続性」は明らかである。

叢書『産む、育てる、教える』(藤原書店)などでは、思想史を匿名者層である民衆の日常生活の方に目を向けた「心性史」へと転換させることと、個別史を「全体史」へと発展させることがめざされている。具体的には、アナル学派における人口動態誌の研究などを導入して、民衆の教育をめぐる「心性」(深層心理。いわば匿名者の教育思想)が、1945年を貫いて連続していたとして、あえて1920年代と1970年代での時期区分を試みる⁵⁾。中内のこの歴史観では、人々が国家(政策)の下に包摂された国民としてではなく、「民衆」としてとらえられ、その内面の「心性」が分析されている点が注目される。

戦時下に関しては、『教育科学の誕生』(1997)という巨大な共同労作がある。そこでは、日本における教育科学の存立(受容)基盤が、あくまで教育実践の課題解

決の相において捉えられようとしている。すなわち、抽象化された理論の移入やそのマクロな政治的意味づけではなく、その実践的な形態を通して、いわば理論と実践の往復という相に着目して、教育科学運動がもった性格が明らかにされようとしている(木村1997: 208)。

民間研と中内とによる諸研究が、国家や国民経済のような「システム社会」(山之内)ではなく、匿名者層の日常の「生活世界」の次元(社会・教育過程の深部)の方に観測点をおいていることは、「生活」中心のコア・カリキュラムを研究する際にも示唆的である。

しかし、中内は新教育一般については軽視、あるいは無視に近い態度をとっている。1910-30年代の「新教育」論の多くを西欧「新教育」論者の主張の「二番せんじ」と断言し、新教育のごく一部の系譜のみを自生的(バナキュラー)として評価するのである(中内1998a, 1998b: 87-)。堀尾と同様に、新教育の諸系譜を二元論的に峻別して、一方のみを詳しく分析している。輸入思想に対する一律ともいえる否定的な扱いには、「心性」なるものに国民性がありうるのか、という疑問を感じる。心性はどこに由来しても構わないであろう。中内の「自生」性へのこだわりには、けっきょく国家・国民に拘束されている点で、狭い発想に陥る危険性をはらんでいるといわざるを得ない。この発想をもってして、総力戦体制へのシステム統合に対して、果たして「抵抗線」を形成しうるのだろうか。

とはいえ、断絶説やネオ連続説と対比した場合、「国民」の内部に注目した点は興味深い。堀尾は東大の最終講義等において中内の時期区分に苦言を呈したが(堀尾1994: 25)、中内の研究は戦後改革の意義を否定したことにはなるまい。中内はあくまで自覚的には、国民国家という「システム」より前に、まずは国民同士の、いや匿名者と匿名者との心性が織りなす「生活世界」の次元に注目しようとしたのである⁶⁾。

この視点は、私がコア・カリキュラムの連続性を研究する際にも有効な手がかりとなる⁷⁾。民主主義・民主教育の内実を、国家対国民、教育と社会の近代化=合理化といった側面ではなく、国民の内部、しかも「生活」あるいは「生活世界」という人々の深層心理(心性)の側から問い直すための足がかりとなるからである。

しかし、中内ら民間研は、コア・カリキュラム等の新教育のほとんどの系譜を対象から除外している。私は、戦前・戦時下から戦後にかけての「教育の全体史」を描き上げ、しかもシステムに対する生活世界からの「抵抗線」をも明らかにするためには、教育科学のみな

らず、コア・カリキュラムに関しても、同様に詳細な歴史研究が不可欠だと考える。

5. 戦時下における「生活型」の「錬成」とその転生

民間研のめざす「教育の全体史」の研究は、戦前と戦後をつなぐ「戦時下」という時代に限っては、すでに1980年代に試みられていたといえる。戦時下教育研究会(以下、戦時下研。代表寺崎昌男)の共同研究『総力戦体制と教育－皇国民「錬成」の理念と実践』(1987)である。これは、断絶説も後述する戦争責任研究をもともに批判して、戦時下教育の全体像を、戦後民主教育の立場から裁断するのではなく、「より歴史内在的な視点に立ち、かつ、政策、制度から、教育思想および教育実践の各レベルを貫いてこれらを構造的に明らかにすること」をめざした研究なのである。

副題にある「錬成(練成)」とは「錬磨育成」を意味し、1930年代に登場し1941年の国民学校の発足時には人間形成の全場面に普及した「軍事用語としての『動員』や政治用語としての『統合』と不可分の関係をもって機能しながら、なおかつ教育用語たる側面を失わない」(戦時下研1987: 3)文部省の用語であったという。⁸⁾

新教育との関係では、戦時下教育を内在的に検討したこの研究が、その最後で、戦後「新教育」への「転生」を研究する必要性を宣言している点が注目される。

「戦時下で「錬成」を問い続けた教育学者たちは再び動き始めた。「皇国ノ道」と「聖戦」という枠がはずされたとき、彼らの錬成論は戦後「新教育」をリードする理論として再生された。……「新教育」の輸入的性格への批判という事態等、日本の教育界が戦時下「錬成」体験をいかなる水準で総括しえているかを問う重要な時期が続くのである。このような「錬成」の後史ともいえるべき部分も含めて、一九三〇～五〇年代に至る一つの時代史が問われているといえよう。」(戦時下研1987: 350)

この研究では、「戦時下の『錬成』論は、大正期以来の一大教育思潮であった広い意味での『生活教育』論の系譜に新たな「遺産」を付け加えた」(同347)とされている。すなわち、この研究は、地域教育計画論、生活指導論の戦後への転生を示唆している点からしても、「新教育」すなわち「生活教育」の系譜に関する戦時下研究であると言ってよい。

しかも興味深いことに、「錬成」概念は「総力戦」の要請を直接的に受けて登場するが、他面で明治以来の教育

近代化過程で蓄積された諸矛盾の総決算という側面を含んでいる」(同4)という。明治維新から大正新教育、戦時下教育へとといった教育の「近代化」の一連の「連続性」を視野に入れた研究となっているのである。しかし、この戦時下研究を実際に戦後研究へと延長したような試みは、未だに現われていない。⁹⁾

その研究こそ私の課題としたいものだが、この戦時下研究には、コア・カリキュラムについて直接の言及もみられる。梅根悟の戦後のコア・カリキュラム運動が、その方式に注目して、一般国民向けの日常的スタイルの全生活を通じた「生活型錬成」の一つの転生形態として規定されている。それは中堅指導者向けの農民道場や修養団体での「道場型」とは異なるものとされる。例えば、「日本の近代化過程で生じた社会の総合的人間形成機能の分解状況と人間の全体性喪失への危機感に裏付けられて」(同347)、従来の教科を統合し、知行合一・心身一体を唱え、学校・家庭・地域を一貫した「錬成」をめざしたものとされているのである。

さらに分析を進めるためには、「システム」に対して「生活世界」がいかに「抵抗線」を設定することができるのか、という関心をもって、この研究を読み直すべきであろう。

「錬成」は、軍部や政治権力だけでなく、教師、父母、さらには子どもたちもまた、戦時下教育を出現させ、また支えたような国民の「自発的」強制装置(戦時下研1987: 20)であった。いわば錬成論は、個人(国民)の国家への、あるいは子どもの大人へのさまざまな経路を通じた包摂をめざしていたといえる(ちなみに、後述する佐藤広美の実証的な研究(1997)でいう「参加＝動員の論理」もまた、国民の国家への同様の包摂関係を論じようとしている)。つまり「錬成」とは、すべての国民の参加によってはじめて可能になるような国家総力戦という国民統合システム創出、その要請に対応した教育理念・教育方法であったのだ。

他方でこの研究では、先述したように、戦時下の「錬成」論とその実践を、近代化に伴う諸矛盾の解決を試みたものとして評価している。ただし、戦時下研は、総力戦体制下の教育を全面的に肯定しようとしたわけではない¹⁰⁾。歴史的な事実がもっている両義性を内在的に明らかにすることを目的としているのである。

しかし、歴史記述に徹しては、生活世界からの「抵抗線」の所在は見えてこない。例えば、梅根らの「生活型錬成」は、明治以来の教育が直面してきたいかなる矛盾を解決しようとし、戦時下から戦後に至って、その矛盾とその解決法のうちの何を継承しまた忘却した

のか、といった思想史的な考察も必要となる。具体的にいえば、コア・カリキュラムの源流に見られる個人(国民)の国家への自発的参加=動員という「システム統合」の論理が、戦後に至って「生活(世界)」に定位しなおすことによって、いかに活かされ、または捨てられていったのかという研究である。それこそが、コア・カリキュラムの連続性を再検討することとなるだろう。

6. 戦争責任論—「民主主義」の「生活」による捉えなおし

以上でみたように、新教育も、それを批判した教育科学なども、戦前と戦後をまたにかけて「連続的」に存在した。1970年代以降に現れたいわゆる戦争責任研究は、新教育か教育科学にかかわらず、あらゆる教育学者たち、教師たちの戦時下における言動を告発してきた¹¹⁾。長浜功の『教育の戦争責任』(1979)ほか、安川寿之輔『15年戦争と教育』(1986)、山中恒『ボクラ少国民』(1975)シリーズなどである。これらはあくまで戦時下についての研究にとどまる。しかし、戦後において民主主義教育を担った人々の戦時下の言動を事実として明らかにしたことは、その民主主義の質を問うためにも必要なことではあった。今や、新教育を戦前からの「遺制」として断罪し、他方の教育科学などを戦前から戦後へと引き継がれた「遺産」としてもっぱら再評価するような二元論的な対立構図を設定することを不可能としたのである。

佐藤広美『総力戦体制と教育科学』(1997)はさらに本格的な研究である。しかし、検討の対象は教科研の系譜にとどまっており、新教育の系譜には検討が及んでいない。

私はこれらの研究のように戦争責任を追及する意図はもっていない。すなわち遺制というべき連続面が無視されてきた経過を批判したり、その否定的な意味を暴露したりすることを目指していない。むしろ両論における「民主主義」の内実が、先述したような視点を踏まえて問われるべきなのである。ただし、民主的か否かを基準として思想を腑分けするような作業はおそらく生産的ではない。

やはり、コア・カリキュラムもその批判者たちも共に「生活」概念をキーワードとしていた点に注目したいのである。彼らが教育を通じていかなる「生活」を「民主主義」的にしようとしたか、いかにすれば彼らの「民主主義」観は「生活世界」から「抵抗線」を形成することに寄与しえたかを検討したいのである。この研究は、教育関係者たちがこぞって戦争に参加せざるをえなかった

論理を明らかにすることにもつながるであろう。

7. コア・カリキュラムの「連続性」を再検討するための視点

以上のように、断絶説、民間研などの先行研究では、戦後のコア・カリキュラムへの戦前の大正新教育からの「連続性」は、無視されるか、否定的に価値づけられてきたのである。それは、大正新教育の一部の遺産が、戦時下の国民学校のうちに取り込まれた事実があったからでもある。しかし、ネオ連続説、戦時下研の視点をもってすれば、戦前からの連続性を必ずしも否定的に捉える必要はない。

以上を踏まえて、「断絶説」における新教育研究において、コア・カリキュラムにおける戦前の大正新教育、戦時下の総力戦・ファシズム教育からの連続面がいかに評価されていたのかを明らかにし、我々の考察をさらに一歩進めてみたい。

「断絶説」について改めて整理すれば、3つの系譜が挙げられる。すなわち、幾度かとりあげた(1)コア・カリキュラムなどの戦後新教育を批判して教育科学研究会(以下、教科研)などに集い、「教育科学」を標榜してきた教育学者たち、および(2)コア・カリキュラム論を自己批判して教育史研究会(以下、教史研)などに集まり「社会科学としての教育学」を標榜した教育学者たちであり、(3)以上のような運動とは相対的に独立し、しかし彼らと似たような関心のもとで、歴史を実証的な科学として研究してきた教育史家たちである。民間研、戦時下研の研究者たちは(3)に属するといえよう。

彼らはともに、戦後の憲法・教育基本法体制については戦前との「断絶性」を見て取るが、教育勅語の復活をめざす勢力については「遺制」としての連続性を見出している。

大正新教育については、以上の分類でいう(1)の系譜、教史研にくわわった中野光が『大正新教育の研究』(1968)を上梓するまでは、「遺制」と同等の評価を受けてきた。ここで、戦時下から戦後にかけての新教育の連続性に関わる彼の論から、今後の研究課題を具体的なかたちで導くことにしたい。

教史研による『近代教育史』(Ⅱ/Ⅲ)では、大正新教育がファシズム教育へと変質していく過程について言及がなされている(海老原1954a: 388-91; 1956b, 258-80)が、その後の中野光の研究の方が詳細である。教育審議会(1937年設置)において、篠原助市らの調査結果に

もとづいて、木下竹次(奈良女高師附小主事)らの合科学習などに学んだ「合科教授」が提案された。しかし、賛否両論が続出したというのである(中野1997: 357-359, 1990: 6-7, 2000: 235-240)。けっきょくその答申(1938年)に、合科教授が「総合教授」に変質させられたかたちで採り入れられた。その後、教育界には「答申にふくまれている可能性を生かし、発展させることが課題だ」という論調が目立つようになる。戦後に活躍する梅根悟も「低学年合科教育の実施を、日本の教師たちが学校全体のカリキュラムそのものを問い直し、革新していく契機とすべきだ」と説いていた(中野1991: 296)という。こうして、かねてから自由教育を実践してきた各師範学校附属学校、私立学校、地域の中心的な公立学校だけでなく、戦時下の多くの国民学校にも(理念・思想としては軍国主義、天皇制教育を掲げさせられながらも)方法・技術としての新教育を、曲がりなりにも実践する余地が与えられたのである。この「総合教授」が果たして総力戦体制への「システム統合」を促すものとなったのか、あるいはそうした体制に対して「生活世界」の側から「抵抗線」を設定するものとなりえたのか、そのことがまず、今後の研究課題となるであろう。

こうした紆余曲折を経ながらも、大正新教育は、戦後における教育の目標の転換、総合的教科としての社会科、教育課程編成における教師の自主性の尊重へと生かされることとなった(中野1997: 360)。地域教育計画をいち早く構想・実践し、さらにコア連に加盟して中心となったのは、まさしく大正新教育を「遺産」とした数々の新学校の後身であった。またコア連は、戦前から活躍してきた教育史家・教育学者をリーダーに据えていたが、例えば梅根悟は、自らの研究遍歴を1945年で区分せず、戦前と戦後とを一貫させている(梅根1966: 466)。第2章にみたように、城丸が実践家と同様、梅根、海後勝雄、倉沢剛らのコア連の論者の「戦前及び戦時中の活動は、戦後の理論的活動と基本的には一貫している」(1950: 22)と指摘したことは、たしかに正鵠をえていた。

戦時下からの連続性は、一般的には否定的な遺制とされる。しかし、戦時下の国民学校においては、大正新教育の遺産も実践されていたという事実注目するならば、全く同様の連続性を「遺産」としてとらえなおす余地も生じるのである。

けっきょく、あくまで戦後のコア・カリキュラムそのものに焦点を当てながら、その実践家と論者たちが、大正新教育と戦時下の国民学校などでの教育課程

を、戦前以来のどんな問題に「連続」させて捉えていたか、あるいはどんな問題が「断絶」させられ、代わって戦後に至って、どんな新しい問題に直面していったかといった「問題」に注目した研究が求められるのである。その際のキーワードは、やはり「生活」概念であり、人々の学校での「生活」と地域、社会での「生活」との関連においてしか、コア・カリキュラムなどの新教育の是非は問えないであろう。¹²⁾

以上をふまえた上で、堀尾輝久の論のある部分に注目してみたい。

戦前からの連続面に関わって、堀尾は「自由主義教育思想」とその大衆化による転換(終焉=分解と連続)を分析している。そこでは、中野の研究とは異なって、先述したように、児童中心主義の一部を切り出してきて一方を高く評価し、他方をファシズムに転化したものとして厳しく批判している。

堀尾が評価するのは芸術教育、生活綴方であり、「児童ひとりひとりの個性(生命)を大事にし、児童の生活に固有の意義を認める」点で真の「児童中心主義」(堀尾1987: 179-423)として呼べるという。それに対して、谷本富や大正新教育の新学校のリーダーにみられた新カント学派、文化哲学、経験主義的教育学を「似而非児童中心主義」(同177-390-)と呼んでいる。その峻別自体は問題であるが、分岐点を見出す論理の方は示唆深いのである。

前者の児童中心主義、すなわち『『新教育』の真の意義は、ワロンもいうように、『子どもの諸権利』の宣言にあり、それはなんらかの意味で大人への対立的契機をもつものであった。』(同179)それに対比して、「似而非」的な後者は次のように分析される。

「大正末期に社会の亀裂が拡がり、国家と個人の連続が現実において、否定されたとき、その段階においてもなお『両者の連続と調和の面を強調する児童中心主義』は実は児童中心の名において児童を疎外するものになってしまうのである。そして多くの人たちは、国家と個人が矛盾するこの段階においては、それゆえに国家社会あるいは文化(全体性)を強調することによって正面から児童中心主義を否定するようになる」(堀尾1987: 423-424)

すなわち、国家と個人との関係、あるいは大人と子どもとの関係を、対立的にみたか、連続的・調和的にみたかという基準をもって、児童中心主義を「真」なる系譜と「似而非」なる系譜に峻別しようとしていたのである。私は、諸思想を峻別する基準ではなく、「生活」概念の内実の違いを明らかにする方法として、この論

を引き取りたい。

おわりに

以上のようにみていくと、戦前(戦時下)と戦後との(連続/断絶)に関する研究の多くは、民主主義(民主教育)への志向性があるか否かという基準で、遺産か遺制かを判断していた(多くの断絶説、戦争責任論)。あるいは遺産か遺制かにかかわらず、戦時下における事実を明らかにしようとしてきた(ネオ連続説、戦時下研の錬成論)。しかし、これらの研究はすべて、民主主義の成立基盤を、国家と国民との関係、すなわち「システム」の次元に見出そうとしていた。他方で、民間研の心性史・全体史においては、人間どうしの関係、すなわち「生活世界」(あるいは「市民社会」)の次元に着目している。

いずれか一つの研究方法を採用した場合、コア・カリキュラムの戦前(戦時下)からの連続性を研究するのは困難である。それは本稿で見たように、コア・カリキュラムが、その批判者(教育科学、国民教育、生活綴方など)との関係において、戦前・戦時下から戦後への歴史を貫いて、「システム」か「生活世界」かという2つの社会像の間を揺れ動いてきたからだといえる。

例えば、大正の児童中心主義は、また戦後のコア・カリキュラムも、堀尾がいうように、国家と国民、あるいは大人と子ども(児童)との間を振り子のように揺れ動いてきた。それらの新教育は、たしかに戦時下には総力戦体制へとシステム統合されたが、戦後を迎えて、国民以前の大人と子どもとの関係を重視し、「生活世界」(あるいは「市民社会」)に定位するような実践と思想をまさに構築しかけていたと考えられる。

それに比して、教育科学、国民教育、生活綴方などは、大内らが明らかにしたように、生活世界(人間関係など)の「システム」(国家、科学、学校などが関わる)による近代化=合理化を志向する方向性を保っていたといえよう。戦前・戦後の新教育をめぐる諸論争は、このような「システム」と「生活世界」との関係認識の違いをめぐる争われたという仮説もたつだろう。

生活教育が生活世界に、教育科学などがシステム社会にそのまま帰属することになるわけでない。しかし、「生活」中心の教育は「生活世界」に定位しなおす可能性をもっている。人間を他の人間とコミュニケーションさせる教育は、自らの「生活世界」を自覚し、他者と「生活世界」を共有しあうような活動となるであろう。他方で、人間を社会化・国民化する教育は、彼を「システム

社会」に参加させる営みであるため、その枠内での「生活教育」は、システム統合の手段となりうる。例えば、コア・カリキュラムの系譜に属する思想、実践の一つ一つが、戦前、戦時下、戦後を通じて、「システム統合」でしかなかったか、あるいはシステムに対する「生活世界」の「抵抗線」となりえたかということが、今後の研究課題となるであろう。しかし、これまでみてきた先行研究は、コア・カリキュラムのうちに、「生活世界」からの抵抗線(ハーバマス)を見出すような視角はもちえなかった。それは、戦前対戦後、遺制対遺産、あるいは国家対国民、民主主義対非民主主義といった境界線を設定し、その上で、コア・カリキュラムなどの戦後新教育のほとんどを、大正新教育や戦時下教育との間に「連続性」があるとの理由で、否定的な方に追いやってきたからであろう。

最後に、もう一つの仮説を示しておきたい。まず「民主主義(教育)」を生活世界のレベルから捉えなおすことで、そこから逆に、システムレベルの諸問題(おそらく政治、経済上の問題)を再検討することが可能となるとの展望である。具体的にいえば、コア・カリキュラムは、戦前から、自由主義とファシズムとの間を揺れ動いてきたが、戦後に至って、「生活世界」(人間関係)の側から山之内らのような「システム」(総力戦体制)を問いなおすような可能性を秘めていたかどうかという問題である。

堀尾の研究を援用すれば、戦前・戦時下の新教育、戦後のコア・カリキュラムが主張してきた国民から国家へ、あるいは子どもから大人へといった「連続」(調和)の論理が、生活世界のシステム化を促したか、あるいは防いだかを吟味することとなる。この検討は、断絶説が志向し、ネオ連続説などが批判した「戦後民主主義」の内実を、「生活(世界)」の側から問いなおす作業にもつなげられるはずである。

(指導教官 汐見稔幸教授)

註

- 1) 戦前からの連続性を「遺産」として価値づけた研究としては、とくに小川太郎編、明治図書講座学校教育2『日本の教育遺産』(1957年)などが代表的である。なお、大正デモクラシーが戦後に連続した遺産であったとした説としては、近代日本思想史では、武田清子の『戦後デモクラシーの源流』(岩波書店、1995年)などが有名である。
- 2) 本稿では、戦前教育の価値ある遺産のみが部分的に継承されたとする主張については、同じ断絶論者でありかつ戦後教育改革の意義を高く評価している場合は、「連続説」としてではなく、「断絶説」の一種として捉え、最終節で扱いたい。こうし

た研究視角は、海後宗臣監修の講座『戦後日本の教育改革』(全10巻、1969-76年)のうちに典型的に見られる。すなわち、「戦後の教育改革はすべて占領政策によって押しつけられたものではなく、日本の近代教育の展開の中において進められてきた教育の実践を基礎としたものである」と捉え直そうとして、断絶面とされてきた事柄のうちに連続面を発見することを試みたのである。

- 3) 先行研究において盛んに例示されてきた港区立桜田小学校の社会科、あるいは川口プランは、戦後に出発したものであった。しかし、それらにも戦前からの連続性があったことが知られるようになった。また、それ以外にももっと経験が長く用意周到な研究校やプランはいくつも存在した。例えば、戦前の奈良女高師附属、戦後の奈良女子大学附属小学校における吉城プラン、また先行研究ではとり上げられてこなかった戦前の本所区立、戦後の墨田区立業平小学校の菊水プランなどは、今日的にも再評価に値するものである。
- 4) 戦後改革期の決意を忘れまいとする「復初の節」(丸山真男)こそが、堀尾の断絶説の問題関心であった。同様の経験と理念を共有する多くの戦争体験世代とかつての少国民とが、断絶説を主張してきたといえる。こうした人々にとっては、教育行政と法との関係、あるいは教育学者や教師の教育思想や教育運動への注目は、必然的であったといえる。私には、その関心を批判したり否定したりする意図はまったくない。
- 5) 尾崎ムゲンもまた、1880年、1910年、1970年といった時期区分をとっている(1993年日本教育学会シンポジウムでの報告など)。国民の教育や学校についての意識が変わったかどうかを基準に区分している点では、中内に似た視角だといえる。
- 6) 戦後民主主義批判、フーコー以来の権力論、あるいは公共性をめぐる論争の焦点もまた、国民(人々)内部の関係への注目にあるといえよう。例えば、今井康雄「失われた公共性を求めて」(『近代教育フォーラム』第5号、1996年)の堀尾批判などを参照。
- 7) とくに、中内が別の研究で注目している戦前の「生活教育論争」に注目したい(中内1985)。この論争のうちに、戦後新教育批判との連続性や様々な二元論への批判などを豊富に見出すことができるからである。ここに「生活教育」概念の成立に関する言及がある。一つが自由教育論であり、大正新教育を引き継ぎ、戦後のコア論に直接連なる系譜、二つ目が生活綴方、第三がプロレタリア教育とされている。
- 8) 「錬成」概念は、山之内靖らのネオ連続説と、次節にみる佐藤広美らによる研究(1997)とが、共通に取り組むべき研究対象であったともいえよう。
- 9) 1940～1942年段階で示された海後宗臣の形成・陶冶・教化という教育構造論や宮原誠一の教育＝社会の再分肢説が、錬成概念を手掛かりとして、戦後にそれぞれ地域教育計画論や生産教育論をリードする理論として再生された、と指摘されているにすぎない。
- 10) 寺崎が東京大学の教育哲学・教育史研究室で教育学説研究会を開いていたことが想起される。私はこの研究は、学説史を中軸としながらも、さらに中内のいうような「教育の全体史」へと発展しうる方法と規模をもっているものと考えている。
- 11) 戦後に活躍した第一世代の教育学者のほとんどは、なんらか

の形で戦争に加担していた。だが、戦争責任に関する自己批判は、何もコア・カリキュラムだけでなく、教育学の系譜でもまた自覚的に行われていないのである。佐藤広美(1997)が言うように、せいぜい宗像誠也の「自己批判」があるにすぎないし、それもきわめて不十分である。とくに検討すべきなのは、戦争責任(加害責任)の反省より先に、戦後新教育とファシズムとの連続面を批判すると同時に、教育学、国民教育などが提起された経過である。佐藤らは言及していないが、とりわけ教科の「綱領」はその端的な例である。

- 12) 森川輝紀『大正新教育と経済恐慌』(1997年、三元社)という本がある。先行研究を整理した上で、埼玉県にフィールドを絞り、近代教育における大衆化の可能性とその転形をたどっている。このように地域で区切った研究が求められるが他日に期したい。

引用・参考文献

- 梅根悟 1948『生活学校の理論』国立書院
 ——1966『教育史学の探究』講談社(文理大の「卒論」と教育大の最終講義など)
- 海老原治善 1954 教育史研究会『近代教育史』I, 誠文堂新光社
 ——1956 教育史研究会『近代教育史』II, 誠文堂新光社
- 大石嘉一郎 1974「戦後改革と日本資本主義の構造変化 —その連続説と断絶説—」, 東京大学社会科学研究所・戦後改革研究会『戦後改革1 課題と視角』東京大学出版会
- 大内裕和 1995「教育における戦前・戦時・戦後 —阿部重孝の思想と行動—」山之内靖, ヴィクター・コシュマン, 成田龍——編『総力戦と現代化』柏書房
 ——2000「戦後教育学再考 —戦時/戦後の区分を超えて—」, 教育思想史学会『近代教育フォーラム』第9号
- 木村元 1997「戦時期の教育史研究の動向と課題 —近年の教育学運動研究に注目して—」教育学年報6『教育史像の再構築』世織書房
- 小玉重夫 2001「総合学習の学校論的把握 —カリキュラム改革から学校改革へ—」, 竹内常一・高生研編『総合学習と学校づくり』青木書店
- 佐藤広美 1997『総力戦体制と教育学』大月書店
- 篠原助市 1922『批判的教育学の問題』宝文館
- 城丸章夫 1950「批判の重點」, 『あかるい教育』特集号第21号
 戦時下教育研究会(寺崎昌男代表)編 1987『総力戦体制と教育 —皇国民「錬成」の理念と実践—』東京大学出版会
- 中内敏夫 1985『生活教育論争史の研究』日本標準
 ——1997『改訂増補 新しい教育史 —制度史から社会史への試み—』新評論
 ——1998a「バナキュラーな〈教育〉論者たち」, 中内・関啓子・太田素子編『人間形成の全体史 —比較発達社会史への道—』大月書店
 ——1998b『教育思想史』岩波テキストブック
- 中野 光 1968『大正新教育の研究』黎明書房
 ——1990「1930年代における合科学習・総合教授」, 『立教大学教育学科研究年報 中野光教授退職記念号』第34号
 ——1991「戦前・戦中における低学年カリキュラムの改造問題—

- 1930～1940年代の合科・総合教育を中心として——, 教育方法学会編『学校文化の創造と教育技術の課題』
- 1997『教育方法史における総合学習』, 財団法人日本学術協力財団『「21世紀の教育内容」にふさわしいカリキュラムの提案』
- 2000『戦間期教育への史的接近』中野光教育研究著作選集3, EXP
- 長浜功 1979『教育の戦争責任』大原新生社
- 日本生活教育連盟編 1998『日本の生活教育50年』学文社
- ハーバマス, ユルゲン 1981『コミュニケーション的行為の理論』(下), 邦訳は丸山高司他訳, 未来社, 1987年
- 羽田貴史 1997『戦後教育史像の再構成』, 教育学年報6『教育史像の再構築』世織書房
- 堀尾輝久 1994『日本の教育』東大出版会
- 1987『天皇制国家と教育 近代日本教育思想史研究』青木書店
- 民間教育史料研究会(中内敏夫代表)編 1997『教育科学の誕生』大月書店
- 矢川徳光 1950『新教育への批判』刀江書房
- 安川寿之輔 1986『15年戦争と教育』新日本出版社
- 山中恒 1975『ボクラ少国民』シリーズ, 辺境社
- 山之内靖 1995『方法的序論』, 山之内他編『総力戦体制と現代化』柏書房
- 1996『システム社会の現代的位相』岩波書店