

戦後教育言説における啓蒙主義化のプロセス

—— 1950年代における言説の変容——

山村 和世

本稿は、1950年代の戦後教育言説を対象に、その啓蒙主義化のプロセスの一端を明らかにする。具体的に検証されるのは、「教師—子ども」関係に関する言説と、「知識」をめぐる理論的言説である。前者は、「子どもの潜在的可能性」にたえず配慮する実践を価値づけ、子どものなかに「人間的な可能性」というそれ自体否定しようのない普遍的価値を見出した。また後者は、基礎的な知識学習を理論づけようという関心から、「知識」は人類史の遺産として、「真理性」を帯びるとの主張をおこなった。これらの議論は、教育理論の発展であると自己理解され、結果的に、自己完結的な教育的価値をとнаえる啓蒙主義的言説を導くものだったと考えられる。また、こうした変容の背後には、教育的営為を理論的に語ることの原理的な困難性が介在していた。

1 本稿の意義と目的

本稿は、戦後日本の教育言説における「啓蒙主義」化のプロセスを、1950年代を中心に検証しようと試みるものである。今日、戦後教育がこのように省みられるべき理由には、大きく二つのポイントが挙げられる。

第一に、1970年代後半以降、近代教育に内在する諸問題についての関心が増してきた。これら「近代教育批判」の研究潮流は、そこで自明に善なるものとされている様々な了解を根底から疑うことで、教育の別様な可能性を志向する¹。戦後教育の歴史的営みも、当然、そうした問い直しの対象とされることになる。

第二に、戦後教育の歴史像を支えてきたスキームが失効した。戦後教育史像はこれまで、「文部省 vs 日教組」「教育政策 vs 教育運動」といった運動論的前提に立ち、記述されてきた。だが、そうした枠組みは、すでに現実を適切に反

映したものとは言えない。それにともなって、戦後教育史像の再定位が必要とされるにいたっている。

この二つのポイントは、互いに不可分に結びついたものでもある。なぜなら、運動論的な戦後教育史像は、「教育政策」に対抗すべき「教育運動」において、抵抗の論理としての教育的価値が存在することを疑わないからである。近代教育批判の論者が明らかにしているように、近代教育は、「人間的な自然」や「人間の本性」に根ざす啓蒙的価値を所与の前提とし、自らの言説を展開してきた²。それと同型の語りだが、戦後教育言説のなかにも見出されるわけである。

たとえば、教育学者の今井康雄は、戦後教育学の枠組みを完成させた堀尾輝久の教育理論が、「発達の保障」の追究という課題設定の裏側で、現実にたいする批判力を失わせたことを指摘している（今井 2004a :47-70）。一般に、

啓蒙的な超越的価値にもとづく近代教育言説には、現実の教育問題が適切に反省されにくいという傾向がある。そこでは、あらゆる教育問題が「教育的価値の不徹底」や「新たな教育的価値の模索」などの反省の回路に回収され、現実への実践的な処方箋が見出されにくくなるからである。今井が批判する戦後教育学の構造には、このような近代教育の病理が明らかに見てとれるといえよう³。

したがって、戦後教育の歴史像は、その前提をもう一度検討しなおすところから省察されねばならない。では、それはどのような視点によって記述可能となるのだろうか。もちろんこれには様々な回答が可能であるが、さしあたって本稿が着目してみたいのは、戦後日本の教育言説における以下のような特異性である。

すでに別の場所で論じたことがあるが、戦後の教育言説をたどることによって気づかされるのは、次のような歴史的特徴である⁴。すなわち、少なくとも1950年代前半までの教育言説では、近代教育批判が指摘するような啓蒙主義的特徴は、全面的に見られるわけではない。周知のとおり、GHQの主導で進められた戦後教育改革は、多くの新しい試みを含むものだった。しかし、そこでもっとも意識されていたことは、社会的現実に対応した教育像の模索であり、超越的な教育的価値を称揚する近代教育一般の語りは、それほど強調されるにはいっていなかったのである。

このような歴史的視点は、本稿にとって重要な意味をもつだろう。なぜなら、この視点によってこそ、戦後教育言説には、「近代教育批判」の知見をふまえた、新たな分析的記述の可能性が生じるからである。すなわち、民主主義社会の建設を目的とした当初の教育言説は、社会的現実との対応という意味で、「機能主義」的な

傾向性を帯びていた。だが、それは次第に、自明に善なる教育的価値をとる「啓蒙主義」的な語りへと変容していった。では、そこには現実にどのような言説的変容が見られたのか、また、それはどのような条件によって導かれたのか——このような分析的視点が導かれるからである。

このような問題設定は、戦後教育史像の再定位という課題において、示唆的な意義をもつ。戦後教育言説が述べたような変容プロセスをたどったのだとすれば、そこには、教育言説が近代に由来する啓蒙主義に陥っていく場合の一般的条件を見出しうるだろう。このことは、近代教育一般の語りに帰着しない教育の構想へと向けて、一定の手がかりとなる知見を含んでいる⁵。またそれは、運動論的な戦後教育史像を相対化する視座を提供する試みでもある。本稿は、このようにして、戦後教育史像の新たな断面を提示することをめざすのである。

以上をふまえ、具体的には次のことを試みていきたい。本稿は、戦後教育言説の「啓蒙主義」化の一側面として、「子どもの潜在的可能性」をめぐる言説、および「知識の真理性」をめぐる言説に注目する⁶。これは戦後教育言説の変容プロセスにおいて、きわめて重要な位置を占める言説だったと考えられる。それはどのような意味において重要であり、また述べたような啓蒙主義化は、どのようにして導かれたのか。本稿は、この歴史的検証をつうじて、戦後教育言説における「啓蒙主義」化の意味を考察することを目的としたい。なお、本稿の構成は次のとおりである。第2章では、1950年代前半までの教育言説の特徴を素描する。第3章で「子どもの潜在的可能性」、第4章で「知識の真理性」の各言説を扱い、第5章で本稿の結論を提示する。

2 1950年代前半までの戦後教育言説の状況

2-1 戦後新教育の課題意識

——1949年までの戦後教育言説

「啓蒙主義」的教育言説を検討する準備として、1950年代前半までの戦後教育言説の歴史的状况を確認するところからはじめよう。まずは、1949年までの教育界の動向について整理しておきたい。

周知のとおり、戦後教育改革は、アメリカ教育使節団の報告書にもとづき、教育刷新委員会によって進められた。これは旧来の戦前教育が抱えていた問題を一掃し、新理想にエネルギーを傾注していくための絶好の機会だと見なされた。戦後当初の教育改革は、こうした盛り上がりのなかで、現実への働きかけや介入を積極的に試みていたといえる。

とりわけ、戦後新教育の花形として注目を浴びていたのが社会科だった。戦前「修身」の道徳的内容を刷新する新たな教育理念を明瞭に示す教科として、社会科は広い関心を集めていた。

それでは、社会科には、どのような特徴が見られたのだろうか。ここで重要なのは、社会科が、社会的現実と結びついた教科として構想されていたことである⁷。社会科策定関係者によると、社会科は、社会生活のなかで必須の基本事項を、有機的に連関させる教科として整えられた。それはまず、敗戦直後の荒廃する社会的現実に働きかけるものでなければならず、また同時に、新たな社会秩序建設に貢献するものでなければなかったのである。すなわち社会科は、「意識的・合理的・計画的」な観察能力・遂行能力を生徒に身につけさせるため、個人の自由な主体性と、それを前提とした連帯性を涵養することをめざしていた。たとえば、社会科の問

題解決型学習は戦後新教育の基調をなすものであったが、当時の社会状況においてはそのような試みこそが、社会を具体的に再編・再建していく実効的なプランと映っていたのである。

このように、戦後新教育の取り組みは、まったく新たな試みとして、さまざまに試行錯誤されていた⁸。とはいえ、戦後新教育はその新奇さゆえに、すぐさま大きな困難に直面することになった。戦後新教育の実践にたいする批判の声は、はやくも1949年頃から聞かれるようになってくる⁹。その背景には、戦後新教育の実践が、教育技術・教育内容的に拭いがたい曖昧さを含んでいたことがあった。

たとえば社会科は、子どもの置かれた社会状況に基づいて創意工夫することを教師に要求し、指導法などについても教師の自由な裁量を積極的に認めていた。だが、これは逆に、教師の当惑を深める方向に働いたといえる。教育学者の宗像誠也は、1952年の時点で、「日本の大部分の教師にとって、社会科はむずかしい科目でした」、「何より日本の教師自身が社会を客観的・科学的に見るということに慣れていなかった」、「それは無理のないはなしで、今まで教師がそうしてはいけなさとされていた」、「まさにそのことを子供にさせようというのだからむずかしい」と語っている（宗像1952→1968:110）。

同じ困難は、戦後新教育の理念の具体化をめざした地域カリキュラム運動においても、早くから気づかれていた。地域カリキュラム運動は、地域の実態に即した教育計画を練り上げることを試み、社会的現実との接点を志向した戦後新教育の目標を純粋に追求する実践であった。しかし、地域との連携においてカリキュラムを考案しようというこの試みは、地域の協力がうまく得られず、安易な模倣に終わることも多かつ

た。地域カリキュラム運動は、こうしてほどなく挫折に追いやられることになったのである¹⁰。

このように、戦後新教育にたいする懐疑は、1949年頃から大きく表面化するようになっていた。教育内容面での批判は、とりわけ戦後新教育における系統性の欠如へと向けられた。同時に、旧来の知識学習の見直しや、歴史教育の復権などといった修正案が模索されるようになる。戦後新教育の見直しは、それが基礎学力の低下を招いているという懸念を背景に、教育界において主要な論調をなしていったのである。

2-2 戦後教育改革理念の実質化

それでは、その後の戦後教育言説は、どのような特徴を帯びるにいたったのだろうか。じつは1950年前後から、戦後教育の課題意識には、微妙な変化が見られるようになる。というのも、この時期からは、社会的現実によって教育目的・教育内容を規定しようとする戦後教育改革の出発点を前提としつつ、「それがどのようにすれば可能となるのか」という「手段性」をめぐる課題が設定されることになったからである。

もちろん、その「手段性の吟味」が、知識学習の見直しという方向性をとるのか、戦後新教育の可能性のさらなる発掘という方向性をとるのかは、論者により異なっていた¹¹。しかし少なくとも「手段性の吟味」という教育的課題の設定は、1949年以降、教育言説の特色を分析するうえで見落とせないポイントとなっていく。以下、教育外在的要因、教育内在的要因の順に、この点を整理していこう。

まず、これらの課題設定の教育外在的要因として重要だったのは、「逆コース」とよばれた政治的状况である¹²。冷戦体制が進展するなか、当時の教育界では、保守勢力にたいする反発が強まっていた。革新勢力は、保守勢力が戦後教

育改革の理念を形骸化させていると考え、それへの対抗を図ることを何よりの課題と認識していた。「手段性の吟味」によって教育的成果を着実にあげていくという課題は、このような政治情勢とも相まって、切実な課題として自覚されていたといえる。

さらに1950年代に入っすぐの時期には、こうした教育的課題が十分に実現可能であると感ぜられる教育内在的要因も存在していた。次に見るとおり、「手段性の吟味」という課題設定の背後には、1951年の『山びこ学校』の出版、教育科学研究会（以下、教科研）の再結成という重要な諸契機が介在していたのである。

周知のとおり、ベストセラーとして社会的注目を浴びた『山びこ学校』の実践は、戦後新教育の理念を継承し、その方法論的脆弱性を「生活綴方教育」という面から乗り越えようとする試みであった¹³。社会的現実を作文によって認識させ、集団的な討議にかけるという教育方法は、身近な社会的不合理の対処を通じて、新しい道徳性を育成することをめざすものだった。それは戦後教育改革理念の確かな到達点と評価された。

また『山びこ学校』の成功に後押しされるかたちで、同じ1951年には、教科研が再組織された。教科研は、教育現場の抱える課題を集約し、教育学者などが協力して科学的解決をあたえる場として構想された。そこでは日教組活動を教育研究の面から支えることも大きな目的とされ、教科研は各民間教育運動団体とも連携しつつ、大規模な展開をはかったのである。こうした教育運動の組織化は、戦後新教育の方法論的不備を乗り越え、着実な教育的成果を生んでいくための十分な立脚点と見なされた。

1950年代前半までの教育言説の状況は、さしあたって以上のように概観できるだろう。そ

のうえで本稿が主張したいのは、ある時期以降、教科研を中心とする教育言説の内部から、戦後教育改革の理念の実質を変容させる言説があらわれるという事実である。すでに述べたとおり、それは「子どもの潜在的可能性」をめぐる諸言説、「知識の真理性」をめぐる諸言説であった。次章以降では、その中身について検証していきたい。

なお、以降の叙述にあたっては、当時の教育科学学会がもっていた影響力をふまえ、その機関紙である雑誌『教育』を中心に分析を進めていくこととしたい¹⁴。教科研は、各民間教育研究団体と広範な連携を結んでおり、日教組活動とのリンクを意識する運動体でもあった。したがって教育界の大きな動きは、教科研の言説から把握できると考えられる。

3 「子どもの潜在的可能性」の理論的定位

3-1 「教師の指導性」をめぐる理論的問題

本章では、「子どもの潜在的可能性」という言説が生じるにいたったプロセスを検証する。ここで注目したいのは、1956年4月号『教育』に掲載された論文『『山びこ学校』以後の学級経営の発展』である。この論文は、大田堯（東大助教授）、宮坂哲文（東大助教授）、城丸章夫（千葉大助教授）の三名による共同研究を、城丸章夫が中心となってまとめたものだった。以下で見るとおり、この論文では、教科研結成以後の教育実践の理論的発展が位置づけられている。同時にそれは、戦後教育言説の重大な転換点を含むものだったと考えられる。

まず、城丸らの研究が解明しようとしていた課題が何であったのかを確認しておこう。この研究は、生活綴方教育をはじめとする実践記録研究であり、『『山びこ学校』以後に達成された

成果は何であったかを、明らかにしようと試みた」ものであった（大田・宮坂・城丸『教育』4月号1956:37）。取りあげられた実践記録は、相川日出雄『新しい地歴教育』（1954年7月国土社刊）、土田茂範『村の一年生』（1955年7月新評論社刊）、小西健二郎『学級革命』（1955年9月牧書店刊）の三つである。これらは「一般によく読まれてい」た実践記録だったという。そしてここで城丸らが解決を試みていた課題は、実質的に「教師の指導性」をめぐる理論的課題であったと考えられる。

その背景について説明しておきたい。そもそも教科研のなかで、教師の指導性という問題は、それまで十分適切な解決があたえられていなかった。もちろん、それはきわめて重大な課題として認識されていたと考えられる。戦後新教育は、子どもの自主性を重んじ、教師の指導性に関する根本的な意識転換を要求していた。一方、戦後新教育が批判されると、知識学習の見直しが進み、これによって教師の指導的立場がふたたび注目されるようになっていた。こうした意味で、教師の指導性というテーマは、一貫して重要な課題でありつづけていたからである。

しかし、教師の指導性についての理論的位置づけは、つねに曖昧なままだったといえる。そこには、次のようなジレンマが関与していた。すなわち、単純に教師の指導性を強化していくだけでは、戦前の教育実践に回帰してしまう。かといって、子どもの自主性を大幅に容認すると、教育の進むべき方向を見失ってしまう。この両者の間で、理論は適切な距離を見出せないでいたのである。

そして1951年刊行の『山びこ学校』は、このような難点のある程度まで解消する実践として受けとめられたものだった。なぜなら、『山びこ学校』は、戦後新教育が理念とする子ども

の自発的な認識を確保しつつ、教師が学級に共通する問題を主体的に導く実践だったからである。つまり、『山びこ学校』の実践は、戦後新教育の理念を継承することと教師が指導的立場に立つことを両立させた実践として、高く評価されていたのである。

したがって、『山びこ学校』で実現された教師の指導性をどのように実践的に発展させ、理論的に解明していくかということが、『山びこ学校』以後のきわめて重要な課題となっていた。ただ、そこには難点も存在していたことに留意しておきたい。『山びこ学校』の実践には、教師である無着成恭のパーソナリティーが、よく反映されており、そのままでは一般化することが難しいと考えられていたからである。

たとえば、『教育』創刊号の『山びこ学校』特集では、「無着さんという個性、人間力、こういうものがあって、はじめて出来る教育で、ただ型を教わって出来るというものじゃない」という発言が見られる（本間他 1951：76、平田発言）。また、城丸らの論文でも、『山びこ学校』には、どこかしら教師の『芸』という感じがする。無着成恭という人間だから、それがそのまま通されているのだという感じがすることがある」と述べられていた（大田他 1956：39）。このように、『山びこ学校』の実践は、実践のレベルでは高い評価があたえられていたものの、教師の指導性について評価基準を提示するような理論的意義をもつものではなかったのである。城丸らが、教師の指導性に関する理論的課題に取り組むことになったのは、このような状況をふまえてのことであつたと考えられる。

3-2 「子どもの可能性」という説明

城丸らが主張していた内容を具体的に見てい

こう。ここで城丸らは、相川日出雄『新しい地歴教育』における実践のあり方をきびしく批判し、一方、小西健二郎『学級革命』、土田茂範『村の一年生』にたいして、「戦後の生活綴方の発展史上、ひとつのピーク」をなす実践というきわめて高い評価をあたえている（大田他 1956:40）。このような評価の違いは、どのような基準によって、生じてきたのだろうか。

まず、批判された相川日出雄『新しい地歴教育』の方から検討することにした。城丸らは、『新しい地歴教育』には、すばらしい子どもの活躍はあるが、それは、教師—子どもという縦の関係においてだけあるのではないかと指摘している（大田他 1956:38）。すなわち『新しい地歴教育』の実践においては、「教師は高い位置から子どもたちに自分の方へ近づいた答えを待っている」だけで、子どもが集団として問題を広げ、高めていく契機が見られないというのである（大田他 1956:38）。城丸らは、それは『山びこ学校』にもうかがえる「教師の強引さ、わがままさ」であるとして、次のような批判をおこなっている（大田他 1956:39）。

私たちは、教育における教師の主体性を主張してきた。しかし、それは、こんな強引な形の、しかも教師—子どもの縦の関係を、名人芸的に処理することにあるとは思われない。集団としての学級社会が学習しているのであるというこの点のきほくさ。これは「新しい地歴教育」が開拓しようとして、しきれなかった一番弱い部分ではなかったろうか（大田他 1956:39）。

一方、『学級革命』と『村の一年生』について、城丸らは、相川日出雄への批判をまじえつつ、次のような高い評価をあたえている。

生活綴方のなかでは、「概念くだき」は、極めて重要な操作である。相川氏においては、それは事実をみつめ、よく考えるという——ちょうど、その点からあまりはみ出していない。ところが、みつめさせ、考えさせるためには、自由にみつめ、考えることのできる人間が必要である。教室で自由に話せない子どもとは、実は自由に見、自由に考えることを奪われている子どもであることが多い。「学級革命」や「村の一年生」では、概念くだきが、知的・論理的形をとる前に、甚しく肉体的である。おしっこをしながら話合い、「先生の教えかたがうまかった」と、子どもに頭をなでてもらう、いわば、概念くだきの肉体化が、非常にみごとに行われている。(大田他 1956:39)

ここで注目すべきなのは、「教室で自由に話せない子どもとは、実は自由に見、自由に考えることを奪われている子どもであることが多い」という叙述である。つまり、『学級革命』・『村の一年生』の教育実践は、自己表現力や自己意識が曖昧なままの生徒らの潜在的な能力に注目し、それらに配慮を示している点で、『新しい地歴教育』の実践を上回ると評価されているのである。それは学級集団内での「概念くだき」という操作によって、可能となる。小西健二郎と土田茂範の実践はこのようにして、いわば「子どもの潜在的な可能性」を引き出すことに照準していると評価されているのである。

この点について、さらにくわしく検討しておこう。城丸らは、たとえば戦後新教育について、次のような問題点を指摘している。

戦後の進歩的な学級経営が、横の人間関係

を主張し、仲間の助けあいをおし進めてきたことは正しいが、それが機械的な自由競争の否定となったり、形式的な仲間作りとなりやすかったのは、知らず知らず、子どもの要求をおしつづけてきたということにあるであろう。(大田他 1956:40)

城丸らによれば、戦後新教育は、「子どもの要求」が教師によって正しく把握されなかったために、実質的な成果をあげることができなかったという。もちろん、ここでの「子どもの要求」とは、子どもによって明確に表現されるようなものではなく、あくまで、子ども自身にとっても無自覚であるような、潜在的な要求である。ところが、「子どもの自主性」にまかせる戦後新教育は、この「子どもの潜在的な可能性」に目を向けることなく、その結果、どこまでも無方向に流されていってしまうことになったと城丸らは述べる。

だが、『学級革命』や『村の一年生』の実践によって明らかにされたように、こうした子どもの潜在的な要求は、「概念くだき」によって十分に把握することが可能である。城丸らは、「概念くだきという操作は、本来、知的論理的な操作であると同時に、人間的な要求を噴き出させる操作なのである」と述べている(大田他 1956:40)。そして、このような潜在的な要求を見抜き、引き出そうとするならば、教育が無方向に流されるということはあるまい。というのも、教師はそこで、潜在的な「子どもの要求」をふまえつつ、「教師の側からの要求」という指導性を発揮していくことができるからである。以下の叙述にみられるように、教師の指導性に関する理論的な立脚点は、この点において定められることになる。

ここで、私たちは、過去の自由教育時代の子どもの要求の尊重や附属学校的子どものおしゃべりと、比較して考えてみるのが賢明である。自由教育もまた、子どもに何でもさせ、何でも言わせた。子どもたちが葬式ごっこをすれば、一日それをさせておいた。この要求の尊重には、教師の側からの要求がない。だから「流される」教育だと言われてきたのである。私たちは、新しい教育は子どもの要求を基盤として、これを促進する方向において教師もはっきりした要求を出すことであるとする。そのような要求と要求との結びつきが、恐らくは「指導」と呼ばれるものなのであろう。(大田他 1956:41)

もちろん、こうした「指導」は、「子どもの要求」をふまえずにおこなわれてはならない。城丸らが『新しい地歴教育』の相川日出雄の実践を批判したのは、それが潜在的な「子どもの要求」に照準していなかったからである。そうした実践は、戦前以来の知識学習へと退行することを意味しており、「教師の強引さ、わがままさ」を押し出したものでしかなかった。しかし、『学級革命』や『村の一年生』にみられるような「教師—子ども関係」を実現したならば、子どもの自主性をそこなわずに、教師の指導性を発揮することが可能となる。すなわち、「教師—子ども関係」は、学級集団内の「横の関係」において子どもに自主的に振る舞わせることを可能にし、また、子ども自身にも自覚されない「潜在的な要求」や「潜在的な可能性」に関しては、教師の指導性が発揮されるのである。

このような理論づけは、教師の指導性に関する理論的困難を、きわめて巧妙に解決するものだったと考えられる。戦後新教育を支持する立場においても、戦後新教育を批判する立場にお

いても、教師の指導性がどのように正当化され、位置づけられるかという問題は、非常に難しい課題だった。しかし、教育実践への理論的貢献をめざす教科研のプロジェクトにおいて、「子どもの潜在的な可能性を引き出す教師」というロジックは、論理的に整合性をあたえるものとして、高く評価されたといえる。つまりそれは、(1) 子どもの可能性を顕在化させるためには、子どもの自主性が必要であると主張し、一方で、(2) 教師は潜在的な子どもの要求にもとづき、指導的に関与すべきだと主張するのである。

3-3 理論的發展としての自己理解

これらの理論化作業が、教科研運動の成果の進展を示すものと見なされていたことも確認しておこう。たとえば大田堯は、1956年に発表した論文「戦後の教育実践を検討する」において、戦後の教育実践がさまざまな試行錯誤をたどりながら、最終的に次のような到達点にいたったと述べている。

ふり返ってみると、終戦後の教育実践は、多くの迂路をとっておきました。しかしたどりついたところは、子どもたちを自由にする——つまり集団の中で基本的欲求にめざめさせながら、教科、すなわち人類の蓄積したそれぞれの文化遺産の中にあるそれぞれのもつ固有の法則と価値とを子どもたちのものにさせていくということ、この当然すぎる要求が教育実践のめあてとして——また教師たちの民主的教育運動の目標として大っぴらに堂々と主張せられるようになってきたということです。(大田 1956:22)

大田の理解にしたがえば、先述の『新しい地歴教育』は、このような到達点に達する以前の

段階の取り組みであり、その意味での限界を備えたものだった。すなわち大田によれば、『村の一年生』や『学級革命』などの実践記録は、「すべての人間の中にある可能性への信頼」、「人間的な愛情をお互いとりもどそうとする強い願い」、「共同の労作へのかぎりない希望」を育てる実践として評価できるものであって、『『新しい地歴教育』の中で子どもの作文の占めた位置、つまり教師が附与したいと考える観念を、子どもの中に肉体化するためにみがきをかけるようなばあいのそれとは明らかにちがっ」たものだったのである（大田 1956:20-22）。

さらに大田は、これらの実践の進展が、あらゆる教育実践を評価するための「判断する基準」を提示するものでもあったとも述べている。

……この記録〔「村の一年生」〕の受けとられ方が、「山びこ学校」が出現したときにくらべて、大変ことなったものであるということとは注目してよいことだと思います。「山びこ学校」があらわれたとき、人びとは「かなわない」といい、「すばらしい」と感嘆しましたが、それは簡単に手のとどかぬといった気持をともなっていました。しかし「村の一年生」はもっともっと身近なものとしてわたくしたちの前にあります。……大きな運動の前進、実践の一般化にささえられて、わたくしたちがこれを判断する基準がそなわってきたこと、また実践そのものも自覚的に進められたことと考えてよいと思います。（大田 1956:22-23）（□ 内は引用者）

ここでの「判断する基準」が、すでに述べた「子どもの潜在的可能性」に基づくものであることは明らかだろう。すなわち、『村の一年生』や『学級革命』などの教育実践は、「子どもの潜在

的可能性」に照準することで、戦後新教育の理念性（＝子どもの自主性）を継承するとともに、教師の指導性（＝潜在的な可能性を顕在化させる）をも正当化するのである。

さらにここで強調されてよいのは、このとき見出された「子どもの潜在的可能性」の概念が、戦後教育言説にとって理論的転回をもたらす重大な契機であったという事実である。それは教育的営為の反省的基準として超越的な普遍的価値を持ち出した点において、それまでの戦後教育の語りとは決定的に異質な性質を帯びるものだった。つまり、ここで戦後教育言説の内部には、啓蒙主義的価値が定位されたと考えられるのである。しかしこの点については、次節でもう一つの論点を取り上げたのち、あらためて述べることにしよう。次章で見る「知識の真理性」の理論化プロセスにも、このような啓蒙主義化の特徴が見出されるからである。

4 「知識の真理性」をめぐる理論化

4-1 「知識学習」の根拠不在

着実な教育的成果が待望されていた1950年代の教育界においては、基礎知識の理論的意義づけもまた重要な課題と見なされていた。これについても検討しておこう。

戦後新教育が批判されるなかで、基礎学力の低下が問題とされ、それが系統的な知識学習の見なおしをともなったことについては、第2章で簡単に触れたとおりである。しかし、このような基礎知識が、教授上いかなる正当な根拠をもつものであるかは、不透明なままに残されていた。大田堯によれば、『『平和と独立のための』『系統的』教材をあもう』という1950年代初頭の試みは、「すぐに大きな困難にぶつかり」、「実践の現場に対して具体的に実現され

るという点では成功し」なかったという（大田 1956:19）。

だが、もちろん、系統的な知識学習を理論的に正当化することは、基礎学力論者にとって発展させられるべき重要な知的課題だった。こうしたなかで、1955年度の教科研の研究活動方針は、「ひとつひとつの教材を子どもたち自身のものにしていく実践と研究を確実に深める」と定められ、それを引き継いだ1956年度には、「前年度の目標を、いっそう具体的な領域や課題にしぼる」という方針が示される。そうした研究方針を受け、1955年5月号の『教育』では、名古屋大学教科研が「国民のための教育科学論」を公表した¹⁵。ここで名古屋大学教科研は、以下のように、基礎知識の必要性について強調する。

「うちの子どもは、六年生になっても九九ができませんが、どうしたらよいものでしょうか？」という親たちの不安ははたして余計な心配でしょうか。それとも十分に根拠のあるものでしょうか。九九のできない子どもでは、大人になってから困ることは事実です。たしかに読み・書き・算——という基礎学力は、日常生活に必要であるとともに、人類文化の宝庫を開く“鍵”です。教師は自由な仲間を育てていくと同時に、このような“鍵”を子どもたちにあたえていくことが必要です。しかも、これらの基礎学力は、経験を通し機会に応じてというような、なまぬるい方法ではなしに、体系的に順序を追って、たしかに教えこまれねばなりません。（名古屋大学教科研 1955:62-63）

名古屋大学教科研はこのように述べたうえで、「いまこそ、どうしたら国民の生活をたか

めるための『基礎学力』をつけることができるかを、私たちは真剣に考えようではありませんか」、また、「このような、自然や社会についての学習内容と学習方法とを通じて、ものごとを正しく考え、勇気をもって行動し、自分や、みのまわりや、民族の問題を解決して、歴史を正しく発展させることができるような国民が作られることを、私たちは期待するのです」と主張している（名古屋大学教科研 1955:63-64）。

とはいうものの、ここでの主張は、基礎学力について研究する必要性を指摘するにとどまり、内容上の知見を含むものではなかった。すなわち、名古屋大学教科研は、「……教育実践家と学者との間の階段を取りはらって、学者が実践家から学び、実践家が学者から学ぶという理論と実践の統一の構えをつくるとともに、現在の組織にまつわる学閥や感情的な派閥主義などの私的な要素を洗いさって、共通の基盤を拡大する努力をしなければなりません」という教科研の出発点を確認するだけで、基礎学力の研究を今後の課題と位置づけたにすぎなかったのである（名古屋大学教科研 1955:64）。

4-2 「基礎知識」の真理化

それでは、基礎知識の理論的意義づけは、どのようなかたちで発展させられたのだろうか。おそらく、基礎知識をめぐる論調に大きな変化があらわれるのは、1957年前後の頃だと考えられる。たとえば、1957年3月号『教育』で名古屋大学教授であった小川太郎は、「教師の指導性について」という論文において、次のような見解を示している。

……教育という仕事を静かに考えてみると、人類が長い歴史の過程で積み上げてきた

遺産——さまざまな知識や技術や、ものの考え方・見方——を、子どもに正しく伝え、子どもの中に発展させることが大切なのだが、それは、教師が計画的に組織的に準備をし、子どもに学ぶべきものとしてははっきり示し、子どもにそれを学ぼうという要求をもたせるのでなければ、有効に達成されるものではない。そこには、伝えなければならず発展させねばならぬものがはっきりあり、それについて教師は確信をもたねばならない。その確信から、子どもに対する要求が強く出されなければならない。(小川 1957:21)

小川はここで、「いまは、さまざまな見解が対立しているときだから、確信をもつことの困難なことがあることは事実だが、子どもに教える大筋では決断のつくことが多いのである」と述べている(小川 1957:21)。すなわち小川は、教育内容や教育方法において、教師が明確に指導性を発揮していくべきだと主張するのである。しかし、ここには不明瞭な点が存在する。小川がこのように、教師の「確信」について強調することができたのはなぜだったのだろうか。教師が「伝えなければならず発展させねばならぬもの」として「確信」にいたる根拠は、どこに設定されていたのであろうか。

この点について理解するためには、1957年5月号に収録されている「国民のための教育学再論」という論文を参照しなくてはならない。この論文は、先述の名古屋大教科研(本山政雄、大橋精夫、成田克矢、深谷鍋作、森川恭巖、真野典雄)が、およそ二年ののち、ふたたび自らの見解をまとめたものである。彼らはここで、「われわれがその中で実践し研究している国民教育運動は、いくたの困難な条件や圧力にも容易に屈服することのないまでに力強く成長し、

年毎に一層のひろがりを見せている」との状況認識を示しつつ、次のように述べている(名古屋大学教科研 1957:15)。

……読・書・算を単に「人類文化の宝庫を開く鍵」として尊重し、あらゆる教科の基礎として評価するだけでは、いわゆる「文化主義」もしくは「教科主義」に陥る危険をもつであろう。そもそも、人類の積み上げた文化が人間を解放し、自由にする力をもつのはなぜであろうか。それは、そのものなかに客観的真理が蓄積されているからではないか。われわれは客観的真理にもとづいて行動し、実践するときのみ、真の自由をもつ。だとすれば、基礎学力を身につけるということには、客観的真理をとらえ、それによって人間が自己自身を解放しうるという意味がなくてはならない。(名古屋大学教科研 1957:23)

以上のような見解は、「読み・書き・算——という基礎学力は、……人類文化の宝庫を開く“鍵”です」としていた二年前の見解を修正し、発展させたものとして、語られたものだった。名古屋大学教科研は、「……われわれの教育観は、学校教育の最も初期の段階から、ことばと数の教育を重視すること、およびそのことばと数の教育は人類の文化的蓄積、とくに科学の成果に照応すべきことを主張する」と述べつつ、二年前の見解について、次のような評価を下している(名古屋大学教科研 1957:26)。

われわれは、二年前に、読・書・算の基礎学力を、「人類文化の宝庫を開く“鍵”」と規定した。それが「文化主義」「教科主義」におちいる危険をもつものであると……批判したのは、ことばと数の教育に対する右のよう

な把握が十分なされていなかったもので、ここでは「鍵」が「鍵」とどまって、人間の認識力そのものが、まさに人類の歴史、生産的労働を基礎とする社会的実践の長期にわたる積み重ねの中で発達せしめられてきた産物である、というつかみ方をすることができなかつたのである。(名古屋大学教科研 1957:27)

この叙述からうかがえるように、名古屋大学教科研は、基礎知識を人類の文化的遺産が結実したものとして理解し、それゆえに「客観的真理」を内在させたものであると主張していた。すなわち、基礎学力は、「人間を客観的真理に近づけ、こうして始めて人間たらしめるという意味で、まさしく基礎的なものであり、人間の尊さに……つらなるもの」だというのである(名古屋大学教科研 1957:24)。しかし、名古屋大学教科研によれば、このことはこれまでの教育理論のなかで十分に自覚されてはこなかったことだという。むしろ、「読・書・算を用具教科の地位にまでひきあげた『新教育』の考え方の根底には、一般に科学を『便宜な用具』と考えて、客観的真理を否認するプラグマティズムの哲学が横たわっていた」のである(名古屋大学教科研 1957:24)。

以上のように、名古屋大学教科研は、1957年の段階で「知識の真理性」とでもいうべきものを主張した。そして先述の小川太郎が、「伝えなければならず発展させねばならぬもの」について教師の「確信」を主張していた背景には、おそらく、こうした「知識の真理性」の認識があったと思われる。すなわち、知識に客観的真理が内在しているからこそ、教師は「確信」をもって指導性を発揮することができるのである。

さらに、「知識の真理性」については、千葉大学助教授であった城丸章夫も、次のように賛同している。「……しかしながら読書算は、立身出世の用具であるとともに、人間的成長の用具でもある。否読書算それ自身が、人間的成長を保証する。名古屋大学教科研が、読書算を『人間の認識力の基本』として尊重しなければならないと述べているのは、この意味である」(城丸 1957:10)。このように、「知識の真理性」という概念は、基礎知識をめぐる論議のなかで、理論的進展の成果として浸透していったのである。

そしてはや明らかなように、この「知識の真理性」という言説は、前章で論じた「子どもの潜在的可能性」の言説の出現と、パラレルな理論的意義を持つものだった¹⁶。この点については、最終章で結論を提示することにしよう。

5 結論

これまで見てきたように、戦後教育言説は1950年代半ばから「子どもの潜在的可能性」や「知識の真理性」といった概念を見出し、教育の普遍的価値を強調する言説構造を形成するようになったと考えられる¹⁷。

しかし、このような普遍的価値の称揚は、戦後教育改革の初期理念にとって大きな転回を含むものだったことをあらためて強調しておきたい。述べたように、初期のそれは、教育の内容やあるべき姿を、あくまで社会的現実のなかから導こうとする志向性を持っていた。たしかに、社会科に象徴される戦後新教育は、教育内容や教育実践の面で多くの課題を残していた。そして1950年代初頭の『山びこ学校』の実践や教育科学研究会の結成は、文部省の修正主義的路線に対抗し、戦後教育理念の可能性を追究した

試みであったと考えられる。とはいえ結局そこから導かれたのは、社会的現実とは無関連に妥当するような、教育の普遍的価値の主張だったのである。

本稿ではこのような戦後教育言説の転換を、社会的現実への志向性という観点に着目し、「機能主義」から「啓蒙主義」への変化として把握することにしたい。この概念的区分は、社会学者デュルケムの議論を参照することによって、一層明確に理解しうるものである。

デュルケムによれば、近代社会における教育は、当該社会の社会的機能を果たすべきものでなくてはならないという。つまり、「教育がわれわれの内部に実現すべき人間は、自然が作ったような人間ではなくて、社会がそうなることを欲するような型の人間」であり、「社会が欲する人間は社会の内部的調和が要求するような型の人間」だというのである（Durkheim 1922=1976:125）。しかし、このような教育観にたいして、近代の教育学者はまったく逆行する立場をとってきた。というのも、「カントにとってもミルにとっても、またヘルバルトにとってもスペンサーにとっても、教育とは人間種一般の生得的属性を各個人において実現し、しかもそれを可能なかぎり高度の完成の域にまでのぼすことを何よりもまず目的」とするものと想定されていたからである（Durkheim 1922=1976:115）。

ここでのデュルケムの主張は、上述の「機能主義」と「啓蒙主義」にほぼ対応している。「子どもの潜在的可能性」の言説は、「人間種一般の生得的属性」に照準するものであり、「知識の真理性」の言説は、社会の変化に応じた教育という視点を失わせる可能性をはらんでいた。もちろん、方法的基盤が不確かであった戦後新教育において、「機能主義」的教育が実現して

いたとまでは主張できないだろう。だが少なくともその志向性において、1950年代半ば頃の戦後教育言説は、「機能主義」から「啓蒙主義」への変容を経験したといえることができるのである¹⁸。

では、このような変容は、いかにして導かれたのだろうか。もはや詳論はできないが、おそらくそこでは、教育的営為を理論化することの原理的困難が大きなポイントになったと考えられる。すでに見たように1949年以降の教育運動は、教育的成果を生むための「手段性」の次元に関心をクローズアップさせていた。第2章で確認したとおり、教科研の組織化も、こうした課題意識にもとづいていた。ところが1954年、教科研の理論的主導者であった勝田守一は、次のような状況認識を示しているのである。勝田によれば、「教育の理論は貧しいという声、実践者たちのあいだから発せられてすでに久しい」（勝田1954→1972b:41）。つまり、「教育学者は、抽象的な論議や外国の研究に浮き身をやつしている、あるいは、現場の問題には答えられないし、現場の実践を指導することもできない——こういう批判はとくに『教科研』の実践者たちから強く出されている」というのである（勝田1954→1972b:41）。

このように、教科研のめざした理論と実践の連携という課題は、1950年代半ばにはその困難が明確に自覚され、危機感や焦燥感が抱かれるようになっていた。その背後には、教育実践の理論化がそもそも難しいという問題が関わっていたと思われる。教授行為を成功に導くマニュアルは、ほとんど成立しがたい¹⁹。たとえば、実践的教育学の整備を図ったヘルバルトは、教授法におけるこの側面を「教育的タクト」と概念化している。鈴木晶子によると、「教育的タクトは、生徒の成長の度合いを見極めつつ、そ

の性格に適切な形で教育上の配慮を可能にする教師の判断力であり、『教育術の最高の宝石』である」という（鈴木 1999:99）。つまり、教育実践とは美学的判断によって支えられる「教育術」であって、理論化にはなじまない特徴もっているのである。

それゆえ、教育実践に理論化をほどこそうとの教科研プロジェクトは、ある意味で、最初から限界を抱えていたともいえるだろう。そして、ここで留意しておきたいのは次のことである。すなわち、本稿で検証してきた「子どもの潜在的可能性」や「知識の真理性」が、教育実践を「判断する基準」（大田堯）となる場合には、このような理論化の困難は、別のかたちで回避されることになる。なぜなら、超越的な啓蒙主義的価値は、個々の実践にたいし、あくまで美学的な判断のみを可能にする基準として働くからである。そこでは、問題点の所在とその解決法を具体的に示さないまま、反省的言説を繰り出すことが可能になる。超越的に価値づけられた反省的言説は、理論化をめぐる困難を棚上げにしたままに語られるようになるのである。

おそらく戦後教育言説には、教育的営為の理論化の困難に直面し、これらの啓蒙主義的構造を帰結した面があったと考えられる。本稿が検証してきた啓蒙主義化の言説のなかに、こうしたメカニズムを見てとることは容易であろう。啓蒙主義的教育言説の問題性については、「近代教育批判」の研究潮流がさまざまに明らかにしている。それらの問題性を帰結しない教育の語りは、以上の歴史的知見をふまえ、構想されなければならない。

注

¹ イリイチやアリエスらの影響を受け、日本では、

森重雄や田中智志などが、この問題について積極的に論じてきた。森（1999）、田中（1999）などを参照。

とはいえ、本稿は「近代教育批判」とまったく同一の立場に立つものではない。「近代教育批判」は、（1）教育言説の自己言及性、（2）教育的メッセージにともなうダブル・バインド性、などの解明において重要な貢献をなしてきた（矢野 1996）。しかし、そこに窺われる近代教育の脱構築的関心については、即座に受け入れることは難しい。「近代教育批判」は、たしかに近代教育に内在する否定的側面については明らかにしえたが、そのみでは決して、教育を積極的に構想していくことはできないという限界を持っている（今井 2004b:135-151）。

² 近代教育の特徴をめぐる思想的起源については、田中（2003）を参照のこと。

³ 今井と同様の問題意識に立ち、戦後教育言説の啓蒙主義の特徴を指摘したものとしては越智（2004）がある。また「総力戦体制」という問題視角から、戦後教育史像の書きかえをはかる大内（2000）も、同じ課題意識を共有している。しかしそれらは、分析的視点の提示にとどまっており、戦後教育史を具体的に記述するまでにはいたっていない。

⁴ これについては、近代教育に特有な「啓蒙主義」の概念と対比するかたちで「機能主義」という分析図式を設け、すでに山村（2005）で論じている。

⁵ このような問題関心にしたがう場合、「機能主義」的な教育の構想をどのように評価するかという問題が必然的に導かれることになる。もちろん、「機能主義」的教育が、そのまま理想の教育像を導くことができるのかは、きわめて微妙な問題を含んでいる。それはある面で、「総力戦体制」とも親和的な教育像を帰結しかねない危険を持っている。この問題については今後掘り下げていくこととしたい。なお、その可能性が追究される際には、おそらくデュルケム教育理論の再検討が不可避の作業となると考

えられる。

⁶ ちなみに本稿が中心的に扱う言説主体は、教育学者、および指導的な立場にあった教育関係者である。現場の教師の意味世界を解明することは、ここでの直接的な課題ではない。戦後教育改革は、「教育とはどのような営為であるべきか」という構想次元の課題を抱えて出発した。それゆえ、そうした水準で語られた言説に注目することで、戦後教育言説のありようの一端を俯瞰できるものと考えられる。

⁷ 山村（2005）を参照のこと。なお、この箇所の叙述は、勝田・重松（1947）に拠っている。社会科策定関係者の意図については、勝田（1972）を参照。

⁸ コア・カリキュラム連盟のように、社会科の理念を、教科全体の構造として構築しようとする教育研究もさかんだった。

⁹ たとえば教育評論家の国分一太郎は、1955年に次のように振り返っている。「……二十四年ごろからは、教師たちの間にも自主的教育確立の声があがってきた。無批判に受け入れられてきた新教育への反省、なかならずカリキュラムばかりや社会科学学習の地につかない点から発する欠陥が、おたがいの間での批判の対象となった……」（国分 1955）。

¹⁰ 地域カリキュラム運動を主導していた大田堯は、1983年、次のように反省している。「私は、本郷町における民衆の学校を含む教育計画というものにたいして、もし小説風の題目をつけるとすれば、これは私自身にたいしても酷なように思いますけれども、“砂上の楼閣”とでもいうほかない、そういう気持ちです。」（大田 1983:54-55）

¹¹ たとえばコア・カリキュラム連盟は、戦後新教育の方向性を独特のかたちで推し進める方針を取った。ちなみにここで、コア・カリキュラム運動においても、1949年がひとつの分水嶺となっていたことを指摘しておきたい。1973年刊行の座談会で、主導者の一人であった梅根悟は、次のような会話を交わしている。「梅根 一応ね。一応模索段階

にけりをつけたというわけでしょう。」「浜田 あれが二十四年でございましたか。」「梅根 そうでしょう。全体構造に関する理論的なものは一応できてきて、その上に海老原君なんかが提唱した日本社会の基本問題、それが出てくるわけ、それが二十六年頃から出てくる。内容のほうが出てくる。」（梅根 1973:325-326）

¹² たとえば1950年秋には、当時文部大臣であった天野貞祐が、「日の丸」掲揚と「君が代」斉唱について談話を通達し、修身科の復活・国民実践要綱の必要などにも言及している。これらの動向は、文部省の修正主義的路線を示すものとして警戒された。

¹³ 『山びこ学校』ブームの社会史的背景については、佐野（1992→2005）を参照。

¹⁴ 教科研の影響力の大きさが窺われる、1952年の国分一太郎の文章を引用しておこう。「……コア・カリキュラム連盟も、五〇年一月には、従来の思想的不明瞭さを克服して、『生産の高度化と経済自立』『前近代性の払拭による民主主義の確立』『平和愛好と国際協調』『窮乏よりの解放と生活水準の向上』（新潟集会決定）の教育目標をあきらかにし、……果して、一九五二年度の総会では、会員の総意によって、教科研との全面的な提携の必要を表明した。／『教師の友』を中心とする研究者・読者の広汎なグループは、すべてをあげて『教科研』の偉大な成長に参加協力し、また日教組の運動に支持を与えている。歴史教育者協議会は、新しい愛国心の培養を提唱して、これまた教科研および日教組の教研運動を支持している。一九五一年度において飛躍的成長をとげた『日本作文の会』は、機関誌『作文と教育』を出し、教科研運動の内容を充実させる地味で真実な現実での実践に全力をかたむけている。」（国分 1952:136）

¹⁵ 共同討論者は、小川太郎、大橋精夫、成田克矢、広岡亮蔵、小川利夫、杉山明男、中尾正三、深谷鍋作。論文執筆者は、大橋精夫、杉山明男、小川利夫、

深谷鍋作。

¹⁶ この二つの普遍的価値は、教師の実践において、たがいに結びつきうるものとして語られることもあった。子どもに自覚されていない「潜在的可能性」が、「人間的成長」へと向けられたものであるなら、このような「人間的成長を保証する」(城丸章夫)ものこそ、「読書算」に内在する「知識の真理性」にほかならなかったからである。たとえば小川太郎は、「……教師が子どもを人間として認めるということは、子どもの要求に追随するのではなく、人類の遺産を学びとり発展させる可能性をもった人間としての子どもが、その可能性を最大限に発展させるために学ぶべきことをはっきり示し、それを学ぶことを子どもにはっきり要求することでなければならない」と述べている(小川 1957:24)。ここに描かれているのは、「知識の真理性」を判断の基準としつつ、「子どもの潜在的可能性」に配慮する教師像である。

¹⁷ なお、「子どもの可能性」という言説は、高度経

済成長が進展した 1960 年代以降、受験競争の過熟化や政府の教育政策を背景に、いっそう活発に語られるようになっていく。そこでは「子どものあるべき現実」が歪んでいると考えられ、そこから救出すべきものとしての「子どもの可能性」が言及されることが多かった。

¹⁸ こうした啓蒙主義化の側面は、教育学の学問的構想をめぐる言説を通じても確認することができる。1950年代後半に入ると、勝田守一や宗像誠也は、「教育的価値」や「人間の尊さを打ち立てる」などの普遍的価値を称揚するようになった。これについては、別稿を期したい。

¹⁹ 「教える」主体と「学ぶ」主体から成り立つ教育実践の現場において、教育の成否は、圧倒的に「学ぶ」主体に委ねられている(広田 2002)。したがって教育技術とは、生徒の主観的選択に依存するものなのである。ここに、教育的営為を理論化する際の原理的困難が見出せると考えられる。

文献

Durkheim, Émile, 1922, *Éducation et sociologie* : Félix Alcan.(=佐々木公賢訳, 1976, 『教育と社会学』, 誠信書房.)

広田照幸, 2002, 「〈教える—学ぶ〉関係の現在」『近代教育フォーラム』No.11, 87-96.

本間甚八郎・平田与一郎・船山謙次・依田新・宗像誠也・岡津守彦・富田博之, 1951, 「座談会 山びこ学校の問題点」, 『教育』(国土社) 11月号 No.1.

今井康雄, 2004a, 「見失われた公共性を求めて——戦後教育学における議論」『メディアの教育学——「教育」の再定義のために』東京大学出版会, 47-70.

———, 2004b, 「教育学批判の系譜」『メディアの教育学——「教育」の再定義のために』東京大学出版会, 135-151.

勝田守一・重松鷹泰, 1947, 「社会科の構造」『教育』(社会社) 8月創刊号.

勝田守一, 1972a, 『勝田守一著作集第1巻 戦後教育と社会科』国土社.

———, 1954 → 1972b, 「教育の理論についての反省」『教育』(国土社) 2月号 No.29 『勝田守一著作集第3巻 教育研究と教師』国土社.

国分一太郎, 1952, 「戦後の教育運動」海後勝雄ほか『戦後教育の功罪』黎明書房.

———, 1955, 「生活綴方の十年」『教育』(国土社) 11月号 No.52.

- 森重雄, 1999, 「近代・人間・教育——社会学的人間論からの構図」田中智志編『〈教育〉の解説』世織書房.
- 宗像誠也, 1952 → 1968, 「日本の教育はどうあったか」(『日本人の創造』東洋書館), 佐藤忠男編『戦後日本思想体系 11 教育の思想』筑摩書房.
- 名古屋大学教科研, 1955, 「国民のための教育科学論」『教育』(国土社) 5月号 No.46.
- , 1957, 「国民のための教育科学再論」『教育』(国土社) 5月号 No.72.
- 小川太郎, 1957, 「教師の指導性について」『教育』(国土社) 3月号 No.70.
- 大田堯・宮坂哲文・城丸章夫, 1956, 「「山びこ学校」以後の学級経営の発展——「新しい地歴教育」「学級革命」「村の一年生」を中心として」『教育』(国土社) 4月号 No.58.
- 大田堯, 1956, 「戦後の教育実践を検討する(上)」『教育』(国土社) 8月号 No.62.
- , 1956, 「戦後の教育実践を検討する(下)」『教育』(国土社) 11月特大号 No.65.
- , 1983, 『教育とは何かを問いつづけて』岩波新書.
- 大内裕和, 2000, 「戦後教育学再考——戦時／戦後の区分を超えて」『近代教育フォーラム』No.9, 1-15.
- 越智康詞, 2004, 「教育とネオ・リベラリズム——戦後教育言説の「畏」からの脱出に向けて」田中智志編『教育の共生体へ——ボディ・エデュケーショナルの思想圏』東信堂.
- 佐野眞一, 1992 → 2005, 『遠い「山びこ」——無着成恭と教え子たちの四十年』、新潮文庫.
- 城丸章夫, 1957, 「基礎学力論」『教育』(国土社) 8月号 No.77.
- 鈴木晶子, 1999, 「ヘルベルトと近代」原聰介ほか編『近代教育思想を読みなおす』新曜社.
- 田中智志, 1999, 「教育の本態」田中智志編『〈教育〉の解説』世織書房.
- , 2003, 「自己言及する教育学」田中智志・森重雄編『〈近代教育〉の社会理論』勁草書房.
- 梅根悟(教育史研究会編), 1973, 『教育研究五十年の歩み』講談社.
- 山村和世, 2005, 「戦後教育言説における「機能主義」的側面——1945年～1949年を中心に」『現代社会理論研究』第15号, 110-122.
- 矢野智司, 1996, 『ソクラテスのダブル・バインド——意味生成の教育人間学』世織書房.

(やまむら わせい、東京大学大学院、wasei@ma.kitanet.ne.jp)

(査読者 相澤真一、新雅史)

The Process of Emerging “an Aspect of Enlightenment” in Educational Discourse of Postwar Japan

Focusing on Japanese Educational Discourse in 1950s

Yamamura, Wasei

This paper argues the process in which the educational discourse come to be seen as having “an aspect of enlightenment” , through analyzing the educational discourse in postwar Japan, especially that in 1950' s. In this paper, the discourse about “the relationship between teacher and pupil ” and “ the theory of knowledge” will be particular examined. The former emphasized that teaching act should be concerned about “the potentiality of children” . The latter insisted that knowledge itself had the real truth. Arguments of this kind were understood as pedagogical progress and educational discourse increasingly come to be observed as “discourse of enlightenment” . We think this change resulted from the fundamental difficulty in theorizing educational practice.