

戦後日本の学校論 (I)

——海後勝雄の学校論——

田 中 節 雄

Theories about School after the War in Japan (1)

—Kaigo Katsuo—

Setsuo TANAKA

はじめに

本稿は、戦後50年間の日本の学校論を整理する作業の一環として海後勝雄の学校論を取り上げて検討しようとするものである。

海後は戦後初期に教育学の世界で行われたさまざまな論争において、注目される論陣を張った著名な研究者の1人である¹⁾。しかしまた、一時期の華々しさの割にはその後顧みられることがほとんどなくなってしまった論者の1人でもある。

1970年代に教育の「再生産理論」が欧米で主張されるようになり、日本にも紹介され、それを巡っていろいろと議論がなされたが、日本では、戦前からマルクス主義の立場からの教育研究がなされていたこともあって、再生産論的な教育観・学校観に関してはそれなりの系譜が認められる。海後勝雄はそのような系譜の中に位置付けられる研究者である。私の判断では、海後は、マルクス主義の立場でもっとも深く教育と社会構造との関係の歴史的な探求をおこなっている。戦後初期のマルクス主義的學校論の代表として紹介し検討するに値する論者であると思う。

海後は代表的著作と言える『近代教育史』全3巻を初めとして幾つかの著作を著し、また海後も参加したコアカリキュラム連盟の機関紙『カリキュラム』等に多くの論文を載せている。本稿では彼の理論的な見解を最も整理した形で表現していると思われる『教育科学入門』を主たる素材としてその学校論をみていきたい²⁾。

一 当為としての教育論

『教育科学入門』は教育や学校に関する海後の議論をまとめた著作と言っている。本書の全体に一貫して貫かれている姿勢は教育という現実を社会科学的に分析しようとするものである。あくまでも現実の教育を成立させているメカニズムを解明することが本書の中心的な課題となっている。従って、教育はいかにあるべきか、という問題は主要な課題になっ

てはない。しかし、そのような本書の中でも、第1章においては、海後が「このような教育こそが望ましい」という議論がなされている。教育のあるべき姿（と海後が考えているもの）について説いている。いわば「存在としての教育」の分析・解明を課題としている本書であるが、そのなかで唯一「当為としての教育」について検討しているのが第1章なのである。

さて、海後の「当為としての教育」観はどのようなものだろうか。特徴の一つは、例えば次の記述によく表わされている。

自然と自分とのあいだがいわゆる未分化な状態にある子どもに、道具をあたえ、かれらを自然に立ち向かわせ、たたかわせることによって、自分自身を自然からとりもどし、独立した存在へとかえることができるのである。(17)

海後は道具を利用した対自然の生産労働というものを重視し、そこに人間の人間としての成長の契機があると考えている。人間の人間としての成長の契機として生産労働を重視している視点は「労働から切りはなされた知性や教養の自由をもつ人間は、頽廢的であり、抽象的な存在である」(21) という記述にも示されている。マルクス主義の立場に立っていると行ってよい。

だが、生産労働の人間にとっての意味を論じるに先立って、海後が具体的な何らかの労働過程を十分に分析するという作業をしているのかどうかは不明である。「労働だけあって、知性や教養を全く持たない人間、食べて産んで寝るだけの人間は動物的である」(21) という記述から推測する限り、海後は「労働」と「知性」「教養」とは別のものと考えている。「労働」や「食べて産んで寝る」行為を「知性や教養」と切り離して、「労働」それ自体のなかに「知性」や「教養」を読み取るという視点は見られない。同じように「生産」や「労働」を重視しながらマルクス主義とは互いに対立的な関係になることの多いプラグマティズムの立場に立ったデューイや梅根悟などとの違いがこのあたりにある。

さて、海後の教育観の第二の特徴は、ヒューマニティー（人間性）の実現をはかることに教育の目指すべき目標を置いているということである。

われわれの教育のはたらきは、生産的な活動をさせることを通じて全体としてのヒューマニティーの実現をはかることでなければならない。(20)

生産労働と結んだ教育が、そのまま全体的人間を形成するというのではなくいわゆるホモ・ファールベルの教育は、全体的な自由な人間教育へと止揚されなければならないのである。(21)

「全体として発達した人間を生産」(20) とか「全ての人間的欲望を満足させるところの全面的に発達した人間を形成」(21) とかの表現もある。可能態としての「人間性」を想定し、その実現をはかるところに教育の課題を見出しているわけである。

そのヒューマニティーの内実を海後がどのように捉えているのか、それは明確ではない。

「ヒューマニティーの実現」という表現からは、人間の内部に潜在している多方面の〈素質的能力〉を指しているとも思える。その素質的能力の具体的な姿についてはほとんど語っていないが、その一部である「合理的認識」を非常に重視していることは次の記述から伺える。

教育の働きは、自然についての合理的な認識を拡大させることによって、子どもたちを自然による支配からつぎつぎに自由にしてやることである。あるいはイメージの世界と科学的認識の世界とを質的に分離してやることである、というほうがよりただし。 (18)

この文章を読む限りでは、先の「全体として発達した人間」となるための課題の中心に、海後は「合理的な認識」あるいは「科学的認識」の拡大を置いている。というよりも、「合理的な認識」の獲得こそが「全体として発達した人間」になることであり「ヒューマニティー」を実現したことになる、と海後は考えているように思える³⁾。

海後のこのような「当為としての教育論(学校論)」が「存在としての教育論」とどのように関連しているのかははっきりしない。「存在」を批判しその変革の方向性を定めるために「当為」を位置付けているような部分もあるし、「当為」が実現されてきた歴史として「存在」を捉え、結果として「当為」の議論が「存在」の歴史を追認する働きをしてしまっていると思える箇所もある。いずれにしても、海後自身は「当為としての教育論」と「存在としての教育論」を鋭く対比させ、そのことによって両者をより深く探求していく、という構えを持っていたわけではなかった。

二 存在としての教育論

次に、海後が現実の学校(教育)をどのように論じているかを見ていくのであるが、そのまゝに、彼の研究方法について簡単に見ておこう。海後自身、教育の科学的研究のための方法についてかなり自覚的であり、『教育科学入門』でもその問題に触れている。

海後は教育の科学的研究を「理論研究」と「現状分析」に分けたうえで、理論研究についてはこう言う。

理論は、ただ今日の時点での、現状の平面的な認識からだけでは生まれてこないし、ただ頭の中だけで哲学的な論理を考えめぐらしただけではその方向を決定することはできない。そこに必要な理論研究は、まず第一に、人間の教育の歴史的な発展を、社会との結びつきにおいて究明することである。この研究領域は、いいかえれば歴史科学としての教育科学なのである。……すなわち理論研究の重要な領域は、社会と教育についての歴史科学的な研究である。ことに、問題をどの方向に解決するかになると、歴史のうちに見出された法則を手がかりにし、これを適用しない限り、たんに思いつきの意見にとどまるおそれがあるのである。(33-34)

教育の科学を提唱したデュルケームを想起させるような記述である。海後は教育の法則

を発見することを教育の科学的研究の課題としているのであるが、そのためになされるべき作業として教育の歴史的発展をたどることを提唱している。何か抽象的な観念から出発して教育のあるべき像を描き、それから言わば演繹的に論を展開していくことによって、教育の具体的な問題を論じる方法を放棄して、あくまでも現実の中に、また、その時々々の現実の時間的集積としての歴史の中に、教育という社会現象の特質を探求しようと海後は考えている。

海後がもう一つ主張しているのは、教育の歴史的発展の研究は、教育を社会と関連づけることによってなされるべきであるということである。政治、経済、文化などの社会のさまざまな機能・活動・制度との関連のなかにおいて教育を観察してこそ、初めて、教育が現にそのように成立している論理が解明され、教育が変動していくメカニズムが明らかになるという認識である。

以上のような海後の教育科学の方法論に従ってなされた他の研究者との共同研究の成果が『近代教育史』全3巻である。

さて、では、以上のような方法で歴史を遡って社会と教育の実際の関係进行分析してきた結果、海後が把握した社会現象としての教育の特殊性とはどのようなものか。次にそれを見ていこう。

(1) 教育という社会現象の第一の特徴として海後が考えたのは、教育の具体的な内容や制度が歴史と共に変化するにも関わらず、〈教育〉という社会的な現象そのものは歴史を超えてどのような社会にも存在するということであつた。すなわち、教育という社会現象の超歴史性という特質である。

教育は……一般的性格として、将来における一人前の社会生活にたいする準備としての意味をもっている。あらたに生まれ育ってくる世代に対してその発達を助け、社会生活に必要な諸能力を与えなければならない。このはたらきは次々に伸びてくるジェネレーションに対して中絶することなしに行われる。……この作用は、その教育内容の歴史性とかイデオロギー性とかを抜きにして考えるなら、形式的な意味で教育現象のもつ永遠のカテゴリーといえる。(56-57)

教育の歴史を辿ってみると、実際に行われてきた教育が目標としてきたのは、子ども世代が将来その社会で一人前の大人として生活できるようにするための準備をさせることである。言い換えれば将来の社会生活に必要なさまざまな能力を形成することである。そしてこのような作用は、それが「教育」という名で呼ばれようと、あるいは他のいかなる名で呼ばれようと、あらゆる社会に普遍的に存在している作用である。

教育に関するこのような認識は、価値的な判断を別にした客観的な事実に関する認識であり、かつ、ほぼ正しい認識であると私は思う。

ただ、「教育とは、将来の社会生活に必要な諸能力を子どもの中に形成することである」という命題はあくまでも教育の事実の客観的な認識の出発点にすぎない。出発点としてはこれでよいが、教育の認識がより深まるとこれだけではすまなくなる。というよりもこのような命題はむしろ教育の認識を誤りに導くことにもなる。

問題は「社会生活に必要な諸能力」という言葉の内容である。人間が身に付けたなんらかの能力について、それが「社会生活に必要なか」どうかは客観的に決まっているわけではない。それを問題にする人の立場・価値観・イデオロギーによって、社会生活に必要なものが何であるとかんがえるか、は異なってくる。

特に、支配・差別・抑圧の構造を含めて既存の社会システムのあり方を受容する態度と、逆にそのようなシステムを批判し変革していこうとする態度および能力とは全く逆の態度・能力であるが、支配的な階級あるいは既存システム内で恵まれた地位を得ている階級は前者をより社会生活に必要なと考え、そのシステムを批判し変革しようとする態度や能力は決して「社会生活に必要な能力」とは見なさないだろう。しかし、逆に、被支配的な階級及びそのシステムの中で不利益を味わわされている階級にとっては、後者こそが社会生活に必要な態度であり能力である。それらの態度や能力の形成こそが教育の重要な課題ということになる。

実際の歴史において教育の事実を作ってきた主要な要因はその社会の支配的な階級の意思であったから、かれらが「社会生活に必要な」と考えた諸能力が教育の内容を決めてきた。しかし、それは既存の社会を批判し変革しようとする立場から見れば、「社会生活に必要な能力が十分には形成されてこなかった」ということになる。ということは、「歴史を辿ると、社会生活に必要な諸能力の形成が教育のはたらきであった」と言うとき、私たちは、自覚しないままに支配的な階級の立場に立って教育の事実を捉えているのだ。

もちろん、社会生活に必要な能力の内容のかなりの部分はその社会のすべてのメンバーが（ということは「支配的な階級」も「被支配的な階級」も）共通に「必要」と判断しているものだ。だから、教育に関する議論の出発点として「社会生活に必要な諸能力の形成」という認識は正しいと言える。だが今述べてきたようにそこには非常に重大な問題が潜んでいることも忘れるわけにはいかない。

だが、海後は以上のような議論にまで踏み込んではいない。

(2) 次に、海後は、社会の他の現象からの教育の相対的な独立性を指摘している。

環境からうける自然の影響と区別される限りでの教育は、教育者の目的や意図という契機が加わっている。そこでは、影響そのものの内容は、つねに整理され、系統化された形で与えられる。いいかえれば、現実がなまのままで直接にあたえられるのではなくて、加工され、教材化されるということである。(57)

この特性から、社会現象としての教育のもつ相対的独立性がある。教育者の意図が介入し、系統的なものとして与えるのであるかぎり、教育内容と現実とのあいだに一定の屈折が行われる。……この間隙が存在するために、良い意味にもまた悪い意味でも、社会と教育とのあいだに矛盾がうまれる。たとえば、教育が社会から遊離してしまったり、社会の発展に対して逆行する役割をはたしはじめる。その反対に、社会の現状に対して教育がより進歩的な性格をもち、社会に対して創造的な、現状否定的なはたらきをなすことも可能になる。これらの現象は教育の相対的独立性にその原因をもっている。(58)

マルクス主義の立場で教育を論じる場合、教育が「上部構造」か否かがしばしば問題となる。後述のように、海後も上部構造としての教育のあり方について、すなわち、上部構造としての教育構造の「下部構造」に対する相対的自律性について論じているが、ここで問題にしている「相対的独立性」は「下部構造」に対する「上部構造」の独立性ではない。もっと広く教育以外のあらゆる社会現象に対する教育という現象の独立性のことである。それは、教育という行為の固有の特質によって必然的にもたらされる、と海後は考えている。

教育という現象のなかで子どもはさまざまな事物や活動に出会い、それらについて学習がなされるが、そのとき、そこで子どもたちが会おう事物や活動は、社会の中で実際に生きて動いている生の事物や活動ではない。それらの事物・活動は、教育者の目的や意図に従って生の現実が「加工」され「整理」され「系統化」され「教材化」されたものである。そこに教育内容と現実とのあいだの「屈折」が生じる。このような「加工」「教材化」による教育現象のなかの事物と生の事物との距離のことを海後は「相対的独立性」と呼んでいる。

このような教育現象の「相対的独立性」から教育と社会の間に矛盾が生じているとしているが、その矛盾を単純に「善」とも「悪」とも判定していないところに海後の洞察の深さがある。教育の相対的独立性から来る社会との矛盾は、ある場合は「社会の発展に逆行」するが、別の場合には「社会の現状に対してより進歩的」にもなる。そのどちらになるかは、一般的に決められるわけではない。他のさまざまな要因を考慮に入れて初めてその判断はなされなければならない。

海後のこのような認識は現在でも十分に示唆に富んでいる。

(3) 次に、「上部構造としての教育」に関する海後の議論を見てみよう。

1950年代日本のマルクス主義の陣営では、社会主義国ソ連の「教育を上部構造として捉える」という教育に関する基本的な認識がマルクス主義の教育論として一般化していた。海後は、マルクス主義者と称してはいなかったが、基本的な社会認識の方法はマルクス主義の立場に立っていた。当然のことながら、彼も、ソ連の教育研究者の議論を踏まえたくうえで「上部構造としての教育」について考察を加えている。

社会現象としての教育は、社会の土台にたいする上部構造としての一般的性格をそなえている。……教育はその諸見解から政策・制度・内容にいたるまでの全体として、土台である社会の物質的生活を反映する。それと同時に教育もまた、土台を維持し発展させることに積極的な役割を果たしている。(58-59)

とりあえず、この文言から、「教育が上部構造である」という命題を海後が2つの意味で理解していることが分かる。すなわち、①教育は政策・制度・内容のすべてに互って社会の物質的生活を反映している、②教育は社会の物質的生活を維持発展させることに積極的な役割を果たしている、の2つである。

「物質的生活の反映」にせよ「物質的生活の維持発展」にせよ、それが具体的に何を意味しているのかが問題であるが、これらの点に関しては次のような記述がある。

生産力がさらに発展するにつれて、自然や道具についてのばらばらな知識技能の

教育から、客観的な法則や労働手段についての系統的な教育へと発展する。教育のための機関や施設が独立する。社会の歴史を推進するところの生産力の発展は、生産力主体としての人間の教育の発展と切りはなして考えることはできない。教育の重要性は、人間とその実践である人間労働とが、生産力の発展における決定的契機であるという事実由来している。(76)

海後がここで言っているのは、その社会のその時代の生産力の水準が必要とする知識技能のあり様とその時代の教育の内容や制度・機関のあり方を決めるということだ。自然や道具についてのばらばらな知識技能があればその社会の生産力水準が維持される、そのような時代には、そのような知識技能を子どもたちに身につけさせる教育が必要とされ、実施された。そして生産力が発展し「客観的な法則や労働手段についての系統的な知識技術」が社会の生産の担い手として必要となった時代には、そのような知識技術を身に付けさせる教育が要求され、実施された、と海後は論じている。

先に「教育が物質的生活を反映する」とか「物質的生活の維持発展の役割を果たす」などと表現されていた事態がより具体的に記述されている。すなわち、社会の発展の推進力である生産力はそれぞれの時代に一定の知識技術を必要とする。そのような生産力水準からの要求に従って教育はその内容や制度を作ってきた、というわけだ。

ここでは、生産力の発展はいわば独立変数となっている。それに対して教育の制度や内容は従属変数である。教育の制度や内容のあり方を左右するものは教育自体の論理ではなく、教育にとっては言わば外部にある〈生産力の水準〉という生産の世界の論理である。この生産の世界の論理が教育に対して示す要求に応じて教育はそのあり方を決めていく。教育の、このような生産の世界に対する従属的な関係を「教育が上部構造である」という命題は指している。

さて、上部構造としての教育について、海後は、生産力水準に対応した知識技術とは別の点も指摘している。

生産労働の組織が労働者のうちにその組織に適応した意識や行動の型を形成し、資本主義工場制のもとでは資本主義的な労働規律と管理機構がつくられることを述べた箇所、海後は次のように述べている。

これらの職場の規律についての教育は、職場においておこなわれるだけでなく、それぞれの特徴を反映した道徳教育として学校教育のなかにとりあげられる。たとえば、勤勉・従順・責任などが、個人的な徳性として教育の内容をなすが、それらは職場での集団の組織におけるレジームと無関係ではない。(77)

生産労働の組織は労働者に対して一定の規律を要請する。労働者は職を失わないためにはその規律に従わざるをえない。そのようにして職場の規律は維持されるが、生産労働の組織が要請する規律は、教育への要求となって国家に伝えられ、それはやがて国家の意思として教育政策に具体化され、教育の内容に反映される。そしてここで重要なのは、生産労働の組織が要求している規律は、「生産労働の組織が要求する規律」として教育のなかで学習されるのではなく、人間が一般に人間として身に付けるべき徳性（「個人的な徳性」）

として学習されるということだ。

生産力水準が要請する知識技術がその時代の教育内容となること。その時代（社会）に固有の生産労働の場＝職場の規律が、個人が身に付けるべき徳性としてやはり教育の内容に含まれること。以上の2点に続いて、海後は、さらに階級的な社会構造と教育との関連について、次のように述べている。教育が、物質的生活という土台の上に立つ上部構造であることの3つ目の意味である。

この階級的な組織としての社会構造は、まず階級的な教育制度としてあらわれる。指揮的な機能と結ぶ高い教育と、物質的労働を担当する者のための教育とが制度的にも分裂することになる。さらに教育内容の点では、これらの社会的関係の永遠化を妨げる内容は注意深く排除され、さまざまなニュアンスをとまなうが、この関係を永続させるための意識の形成が大きい位置をしめる。(79-80)

海後によれば、教育は、社会全体の階級構造によってもそのあり方を制約され、特定の機能を与えられている。その機能とはその階級構造を再生産（永遠化）することである。教育は社会の階級構造（＝差別構造・支配服従構造）を再生産し固定化することに寄与しているのである。寄与は2つの点でなされている。一つは、「指揮的な機能」を担当する人々（すなわちエリート）のための高い教育を与える制度と、「物質的労働」を担当する人々（すなわち民衆）のための低い教育を与える制度が分離していることである。もう一つは、社会全体の階級関係を肯定する意識の形成が学校に期待され、実施されることである。

こうしてみると、海後は、教育のシステムがいかにか生産のシステムの論理によって規定され制約されているかを明らかにしていると同時に、階級社会という枠組みの中では、現実の教育は、教育のあるべき姿であると海後自身が考えている「人間性の全面的な発達」「ヒューマニティーの実現」にはとうていなりえないことをも論じていると言っている。

海後自身は『教育科学入門』の第1章で示した海後自身の「当為としての教育論」と関わらせた議論をここではしていない。両者の関連についての明示的な言及はない。しかし、読者としては、ここでの議論をそのように読むことは決して読み込みすぎではないと思う。そして、そのように読むことができるとすると、この海後の議論は1970年代にボールド／ギンティスが『資本主義国家アメリカの教育』⁴⁾の中で説いた主張とほとんど重なってくるのである。

(4) さて、ここまでは、教育を上部構造としてとらえることの妥当性を論じる海後の議論を見てきた。だが、海後の独自性は、実はこの先にこそある。基本的には教育を上部構造として捉えることを肯定したうえで、教育の深い認識にとってはそれだけでは不十分であることを海後は主張しているのだ。上部構造としての教育を巡っては、海後の主要な関心はむしろこちらの方にこそあると言っているかもしれない。

教育が上部構造であることを認めただけで海後はさらに次のように述べている。

教育現象を上部構造としてとらえることによって、教育についての科学的な認識がのこりなく可能であるかというところではない。上部構造としての把握は、大きく土台との関係と歴史的発展について分析する場合の方法もしくは法則であり、万能的な方法上の視点ではない。(59)

ソヴェトの教育学者たちの教育構造論争をみて第一に感ずる点は、教育という社会現象が上部構造に属するかどうかをきめることに終始しているかのようにみえることである。土台に入れるか上部構造に入れるかを決定することが、教育論争の目的であるかのようにもとれる。しかし、もともと教育構造論がとりあげられなければならない理由は、すでに述べたように、社会現象としての教育のもつ一般的法則や個々の特殊法則をあきらかにするためのものである。それらの現象は、社会の全体としての過程と関連するものである以上、その相互の矛盾までつかみだす必要がある。構造論はそのためのものであって、上部構造におさめるかどうか为主要な問題であるわけではないのである。(70)

海後の議論は非常に重要である。教育が上部構造に入るかどうかを考えるのは、そのこと自体になにか重要な意味があるからではない。教育という社会現象がどのようなメカニズムで成立したり変動したりしているのかを明らかにする、そのプロセスの一部として社会システム全体の中での教育の位置付けが問題になるのである。海後の表現を使えば「社会現象としての教育のもつ一般的法則や個々の特殊法則をあきらかにするため」にこそ、そして社会と教育の間の「相互の矛盾までつかみだす」ためにこそ、教育と社会との関係を把握する「構造論」はある。

教育を社会構造全体のなかにおける上部構造と捉えることによって、教育の現実がその制度や内容のあらゆる面にわたって深く理解可能となることは確かだ。しかし、ちょうどマルクスが『経済学批判』の序文で社会の全体構造を説明するための比喻として「土台と上部構造」という言葉を使ったとき、彼がそれを「研究の導きの糸」とはっきり書いたように、「土台上部構造」論は、社会現象を分析する上での「結論」などではなく、社会現象のメカニズムを探求していく際の「指針」として理解し活用すべきものなのだ。

そう考えれば、教育についてより深く洞察する作業にとって、上部構造としての教育の把握は、重要で有益な作業プロセスであるのは確かであるが、と同時に、そこに留まっているわけにはいかない一つのステップでしかないということも銘記すべき重要なことだ。海後はそのことがよく分かっていたのだと思う。

海後は「教育の法則の蓋然性と相対的独立性」として次のように述べている。

一定の社会における教育思想とか教育政策は、物質的な社会生活の条件を、いちいち厳密に隙間なく反映するわけではない。一定の階級的性格も、直接に露骨な形で思想や政策に示されるとはかぎらない。社会発展の法則が教育の法則として特殊化して現れるとき、そこには屈折がある。また教育現象はすぐれて人間に関わる問題であるだけに、個人の果たす役割も相対的に大きい。これらの点から考えると、教育法則は、自然法則などに比較して、蓋然性をもっており、むしろそのことが教育の法則の特殊

性である。(64)

生産力や生産諸関係と教育との関係は、けっして機械的な結びつきをしめすものではない。生産力のそれぞれの発展が直ちに教育を規定するわけではないし、社会の階級関係の一つひとつの変化が現れると、それが直接に教育に反映するわけでもない。その場合にはたらく条件は複雑で、たとえばある時期をとってみると、ブルジョアジーが支配的階級としての実力を勝ち取ったのちも、引き続き古い教育が魅力を持ち続けるような現象もみとめられる。また国際的な競争という条件のもとで、進んだ技術教育を先取的に採用する場合もある。すなわち教育は、生産力や生産様式との関係において相対的な独自性をもっている。そのために教育は後者に対してあるていど独立して変化する（あるいは変化しない）現象を示すのである。(81)

それぞれの時代に社会の中に存在する教育思想や教育政策は社会の物質的生活を反映している。教育思想や教育政策を社会の物質的生活と切りはなして理解しようとするべきではない。しかし、教育思想や教育政策が社会の物質的生活と厳密に、機械の歯車同士のように隙間無く対応していると考えたら、それはまた誤りである。

生産力の発展にせよ、階級関係にせよ、あるいは生産様式にせよ、それらのものが教育を強く規定し制約していることは確かであるが、同時に両者の間には一定の間隙があり、ずれがあるということもまた重要な法則なのである。生産力や生産関係あるいは階級関係の変化が教育に反映するプロセスには他のさまざまな条件が介在している。「その条件は複雑で」と海後は簡単に記しているが、このあっさりした言葉の裏には膨大な歴史的事実の把握がある。

この「複雑」な条件がどのようなものであるのかを具体的に抽出し、それらを関連付けていくこと、それが教育研究の課題となる。

その条件の一つとして、上記引用文において海後は「教育における個人の役割」の大きさに言及している。マルクス主義の立場に立って社会現象を分析し理解しようとするとき、「個人の役割」は軽視されがちになる。個人の行動に関しては、いわば「構造的な必然性」がその構造の内部にいる諸「個人」に一定の行動を取らせる、というような説明の仕方がマルクス主義的説明方法では一般的だからだ。そのような一般的傾向を踏まえると、ここに示された海後の認識は、教育現象の社会科学的な法則の探求を求めているながら、公式的な理解に囚われない彼の柔軟性あるいは現実洞察力を示していると私には思われる。

おわりに

本稿では、教育の上部構造としての性格に関する海後の議論に焦点を当てて、その論述を紹介し若干のコメントを加えてきた。戦後教育思想史の中では、敗戦後の10年ほどはアメリカの民主主義教育や経験主義教育あるいは地域教育計画の思想などが導入され、浸透していった時代としてよく知られているが、海後を初めとしたマルクス主義の教育観・学校観に関しては、その内容や意義に関して関心を寄せる人はほとんどいなくなっていると思える。そういうものがあつたことさえ徐々に忘れ去られようとしているかもしれない。

その意味でも海後の議論は紹介するに値すると思うが、その議論の認識の水準も現在の私たちが学ぶべき点を少なからず含んでいると私には思える。

海後はさらに、資本主義社会における学校教育に関するより具体的な議論を展開しているが、ここでは紙数の関係もあって触れることができなかつた。それらについては稿をあらためて紹介し検討したいと思っている。

最後に、社会構造と教育、両者の変革過程について述べた海後の文章を引用して稿を閉じたい。

一つの社会体制が危機に追い込まれたとき、学校教育の内部に促進的なものと停滞的なものとの対立、矛盾が現れる。学校教育が社会から相対的に独立しているために、多くの場合教育は合理的な内容を守ろうとする傾向がある。ナチスの教育でさえ、デマゴギーによってヴェールをかけられたが、合理的な知識を完全に閉め出すことはできなかつた。合理的・創造的な性格が学校教育のなかに残されているかぎり、それだけ教育は社会に対して促進的な役割を失わない。社会の危機が強まり、国家権力が反動的な教育を強制するとき、教育をめぐる闘争もまた激しくなる。

……

学校について、これらの矛盾がはげしくなっても、学校自体が単独で質的に転化すること、いわば学校が自分で革命することはない。社会が変わらなければ、学校は変わらない。(98-99)

注

- 1) 『戦後日本教育論争史』船山謙次、東洋館出版社、1958、及び『続 戦後日本教育論争史』船山謙次、東洋館出版社、1960を参照。
- 2) 以下の引用文末尾のカッコ内の数字は特に断らない限り『教育科学入門』の頁である。
- 3) 本稿は海後の人間観を検討するものではないが、学校観・教育観とも関連しているので、いくつかの問題点を指摘しておこう。まず、「自然を支配する」という思想の問題がある。自然と人間の関係は「人間が自然を支配する」という以前に「人間は自然の中で自然によって生かされている」という認識の方が根本的な認識となるべきだろう。次に、「科学的認識」「合理的な認識」の無条件的礼賛が見られる。近代科学のイデオロギー性への視線がほとんど欠落している。これは近代思想を超えようとしたマルクス自身の思想にも含まれているものであるが、その後のマルクス主義思想全体に共通する基本的な欠陥である。最後に、生産労働を重視すると言いながら、「労働」と[知性]を対立的に論じていることに示されているように、結局は「生産労働(肉体労働)」を軽視する傾向を持っている。
- 4) 邦訳の書名等は以下の通り。『アメリカ資本主義と学校教育』I, II, S. ボウルズ・H. ギンタス(宇沢弘文訳)、岩波書店、1986(I)、1987(II)

参考文献

1. 『近代教育史』I, 海後勝雄, 廣岡亮蔵編, 誠文堂新光社, 1952
2. 『近代教育史』II, 海後勝雄, 廣岡亮蔵編, 誠文堂新光社, 1954
3. 『近代教育史』III, 海後勝雄, 廣岡亮蔵編, 誠文堂新光社, 1956

田 中 節 雄

4. 『教育科学入門 社会科学としての教育学』海後勝雄，東洋館出版社，1956
5. 『戦後日本教育論争史』船山謙次，東洋館出版社，1958
6. 『続 戦後日本教育論争史』船山謙次，東洋館出版社，1960
7. 『戦後教育史への証言』日本教育新聞編集局，教育新聞社，1971
8. 『戦後日本の教育理論 上』小川利夫他編，ミネルヴァ書房，1985
9. 『戦後日本教育理論小史』海老原治善，国土社，1988