

勝田守一の学校論 (1)

——社会過程としての教育——

田 中 節 雄

KATSUTA Shuichi's Arguments about School (1)

—Education as Social Processes—

TANAKA Setsuo

はじめに

戦後数年の間、文部省を初めとして日本中の教育関係者は「教育の民主化」の合言葉のもとに、制度改革に対応した教育実践を模索していた。デューイの影響を受けた経験主義教育や問題解決学習も導入され、多くの教師たちに刺激をあたえた。しかし、社会全体の「戦後改革」が一段落しその熱が冷めかけた1950年頃になると、教育の世界でも、経験主義的实践はすでに「這い回る経験主義」などと揶揄されるような状況になっていた。そして文部省は民主化よりも「国家の利益」に応じた教育のあり方を志向するようになった。

勝田守一はそのような時期に文部省の役人から東京大学の教師となり、教育の研究者として理論的実践的な問題に多くの発言をした人物である。その議論はやがて「国民教育論」と言われる教育思潮として、反文部省の立場の教育関係者に大きな影響力を及ぼした。

勝田の議論はすべて学校に関わっているとも言えるが、とりわけ「学校」という機関、制度に焦点を当てて論じた著作は次のようなものである。「学校論」(1952)、「日本の学校はどのような働きをしているか」(1957)、「学校の機能と役割」(1960)。これらはいずれも著作集第5巻に収められている¹⁾。

本稿では、これらの著作を素材にして勝田の学校論を整理し、若干の論評を加えてみようと思う。

1. 社会過程としての教育

勝田の学校論の特徴は、まず教育や学校というものを一つの社会過程として考察しようとする姿勢にある。教育を論じる際に、「一個の人間の精神的肉体的な成長過程」あるいは「一人の子ども（未熟な人格）が一人の人間（完成された人格）へと形成されていく過程」というように、あくまでも一人の人間に着目することは可能であるが、勝田の立場はそのようなものではない。勝田は社会過程としての教育に着目して、その社会過程の諸相に理

論的な考察を加えようとする²⁾。

教育を社会過程だという人々の意見は、今日ではだれも疑わなくなっている。学校は、一定の社会がその子どもたちをその社会の存続のために教育する機関である。そこで行われることは、教師の授業が中心であるが、結局、社会が個人をしてそういう仕事をさせているのである。(17)

こうして、結局は、学校は、個人の教師が、どんな考え方を主観的には持っていても全体としてその学校を公認している社会が、若い世代を自分に順応するように社会化(Socialiser——フランスの社会学者デュルケームのことば)する場所であり、その意味で教育は社会過程だといわれるのである。(25)

「学校は、一定の社会がその子どもたちをその社会の存続のために教育する機関である」という主張は19世紀フランスの社会学者デュルケームが、カントなどの哲学者の教育の定義を批判して、自らの定義として提起したものである。彼は、現実の社会のなかで実際に行われた教育がどのようなものであったかを歴史的に辿ったすえの結論として、このような教育認識に到達したのである。

後に見ていくように、既存の政治経済システムを前提としてその再生産の機能を教育の課題としたデュルケームとは違って、勝田の場合は、眼前の社会システムをそのまま再生産することに教育の最大の課題をみたわけではなかった。しかし、とりあえず、教育や学校というものを、個人の側からではなく、社会の側から眺め、社会の存続という機能を学校の目的としたという点では「社会学」的な発想から教育を見ていたということは言える。

「社会過程としての教育」という規定の意味するところをより具体的に記述している箇所を引用してみる。

教師は、全く自由であるわけではない。かれは、一定の人数の子どもを選択することなしに引き受けなければならない。かれは孔子のように、気に入らない弟子を破門することはできない。かれは国の定めた一定の教育基準に従わなければならない。……教師はいろいろな複雑な社会の過程を経てつくり出され採用された教科書を使用しなければならない。教師は、校長を中心とした学校の会議できめた方針にしたがわなければならない。……

その上、何より重要なことは、教師は一定の社会的に承認された資格を要求されている。教師が一定の社会的な過程の中で、形成されて来ているのである。……

こうして見ると教師の活動は、社会が教師という個人を通して子どもに働きかける一つの通路である。……教育は社会過程だという意味はこうしてみれば明らかである。(17)

教育を社会的過程と見た勝田は、そのような観点から教育の主要な機能を次の3つに求める。すなわち①社会的統制、②職業的訓練、③文化的価値の内面化、の3つである³⁾。

これらの諸機能について勝田がどのように論じているのかを次に見ていきたい。

2. 教育の機能——その1：社会的統制

勝田は、教育を、デュルケームのように「社会の存続のための若い世代の社会化」と考えた。社会を存続させるとは、その社会を成り立たせている政治・経済・文化を再生産させることに他ならない。政治的再生産のためには「社会的統制」の機能が、経済的再生産のためには「職業的訓練」の機能が、そして文化的再生産のためには「文化的価値の内面化」の機能が、教育に課せられていると勝田は考えた。

「社会的統制」という言葉を聞けば、私たちはすぐに、民主主義国家である戦後日本の社会には相応しくないものという印象を抱きがちであるが、勝田によればそれは間違いである。勝田は、まず、まさに「反民主主義的な社会的統制」である「教化」について述べる。

教化を、ここでは、固定した権威にもとづく範型や規則にしたがって、個人の行動を統制的に形成しようとするはたらきかけと規定しよう。……

その特徴は何よりも外的な権威を背景にして、行動に固定化を要求することである。既成の徳目が型として押し付けられ、模範が利用される。既成の秩序に子どもを同化するためには、子どもの切実な欲求や意欲を罪悪視するか、そうでなくても信頼に値するとはみない。子どもや大衆はもともと利己的で、反社会的だとみなされる。……

典型的には、「教育勅語」のもとに行われた「国民教化」を思い起こすがよい。(136)

勝田はこのように教化の思想を定義した上で、そのような教化思想は排除すべきだと言う。

教化思想は、現代の学校ではしりぞけられなければならない。現代社会の学校であるかぎり、学校はその直面する課題を、負っているからである。ということは、学校が、国民の教育を受ける権利を守る制度として、国民のひとりひとりの幸福追求の能力の発達に責任を負っていることを意味しているからである。このことが教育における民主主義の重要な原則の一つであり、国民ということの意味がひとりひとりの国民の生活の現実や経験の外にある権威から由来するのではなく、まさにその現実や経験に普遍的な欲求に根差し、そこから汲み出されなければならないからである。(140)

「国民のひとりひとりの幸福追求の能力の発達に責任を負っている」という命題は勝田の学校観の中心的な思想を表明している。勝田によれば、国家が管理する公教育は一部の特権階級のためのものではなく、国民全てのものである。国民ひとりひとりが自らの幸福を追求するために必要な能力を発達させることこそが公教育の課題である。そのような公教育観からすると、「国民の生活の現実や経験の外にある権威から由来する教化」は民主主義社会の公教育においては排除されるべきものである。

しかし、「教化」が排除されるべきだからと言って「社会的統制」も排除するべきだということにはならない。勝田はその点についてこう書いている。

ところで、学校が教化をしりぞけるのは、そのまま社会的統制の機能を放棄すること

ではない。教化思想を正当化するものたちは、教育の社会的統制の機能を強調している。じつはそれは一つのすりかえである。教育はもともと社会的統制の機能の意識的な過程であることにはかわりはない。したがって学校もまたその機能を放棄することはできない。では教化という思想によらない社会的統制のはたらきはどのようなのだろうか。(140)

これは正しくかつ重要な問題提起である。固定した権威によって強制的に型にはめようとする「教化」を否定する立場をとることは必ずしも、難しくはない。しかし、教育は過去において「社会的統制」という機能を持ってきたし、また現にもっている。その現実を意味あるものとするならば、「教化も社会的統制も否定する」と言って終わりとするわけにはいかない。

「教化」を否定しながらも「社会的統制」を可能とするような理論的な筋道とはどのようなものか。現実を見据えつつ、しかも、過去の抑圧的な教育を越える道を模索しようとするれば、この困難な課題は避けられない。

勝田は、小学校教師斉藤喜博の文章を引用しながら次のように書く。

ここには、学校の役割として、人類の文化的なもろもろの価値（科学・芸術）を媒介にして、子どもを社会的な個人に育てるという思想が、語られている。子どもたちは、現実的経験に則して、文化の再創造のいとなみのなかで、自己を変革する。それは、社会の中ですでに可能性として生まれはじめた新しい価値や理想によって、自己を社会化していくことにほかならない。子どもの自発性に支えられた集団性が、つねに開かれ、その中で、子どもたちがそれを緊張を通じて発展させていくものとして形成され、子どもたちは、それに参加するという仕方でも、自己を社会化していく。既成の固定した社会の型が外側から子どもを統制するのではない。開かれた社会的統制のこのような機能を、現代の学校は、歴史的な役割としてひきうけはじめている。(141)

ここで勝田は「開かれた社会的統制」という言い方をしている。その学校の活動がそのようなものとなるための要因として勝田がここに挙げているのは、①科学や芸術などの、人類の文化的なもろもろの価値を媒介にすること、すなわち「文化の再創造」と、②子供の自発性に支えられた集団に子どもが参加することによって自らを社会化していくこと、すなわち「自治的集団活動」、の2つである。

「開かれた社会的統制」という営みのなかでは、子どもは、人類が歴史の中で作り上げてきた文化的な価値と出会い、それを内面化するとともに、自らもそれらの価値の創造に参加していくことになる。それと同時に、子ども自身の自発性・主体性によって作られた集団に自ら参加することによってもまた、彼らは社会的な人間となっていくのである。

このような「社会化」はたしかに「既成の固定した社会の型が外側から子どもを統制する」のとは違った、しかし一つの「社会的な統制」のあり様であると言っていいだろう。そして、このような「開かれた社会的統制」の考え方は戦後日本の民主主義社会形成という課題に対する勝田の誠実な答えであると言える。

「文化の再創造」と「自治的集団活動」の2つを勝田は挙げているが、社会的統制という観点から見れば、より重要なのは後者の「自治的集団活動」であろう。「統治されている民

衆が、統治する権力者を自らの手で選び、かつ監視する」という民主主義の理念を国家統治の基本理念として宣言している日本社会において、そのような社会の一員として自らを「統制」しうのような成人になるために、子どもたちに何よりも必要な訓練は、学校の中で自らが集団（組織）を作りその集団を自らの力で統治するという訓練だろう。「科学や芸術の学習」を通してなされる「文化の再創造」はそのような訓練と関係があるにしても、その関係は間接的なものである。

しかし、残念ながら、学校を論じた文章でも他の論点に焦点を当てた文章でも、勝田の議論の関心は「文化の再創造」の方に強く傾斜しており、「自治的集団活動」という実践的行動的な活動への言及は非常に少ない。「自治的集団活動」という「開かれた社会的統制」の一つのあり方は、勝田の中で、さらには勝田の後を受け継いだ論者たちのなかで十分に展開されていない探求課題ではないかと思う。

3. 教育の機能——その2：職業的訓練

社会の存続を教育の基本的な目的であるとする立場からは、産業構造の存続のために不可欠な「職業的訓練」が教育の重要な機能となる。勝田もまた、職業的訓練を教育の主要な機能の一つとして位置付けている。

職業は、すべての人間の将来にまち受けている。社会で一人前になるのは、一定の職業について一本立ちになることを意味する。したがって、職業準備の訓練は、教育の過程で無視することのできない役割をになう。現在の小・中学校では、固有の職業準備教育は許されていない。しかし、将来子どもたちが現実の社会で一定の職業につくという視点のもとで、学校はあらゆる職業準備の教育の前提となり、基礎となる有用な知識と技能の訓練を期待されている。(144)

学校が社会機能をはたす制度であるかぎり、社会の生産様式や産業形態と関連する職業生活への配慮を欠くことはできない。それは、いわば必然的であると同時に現実的である。(161)

勝田が言うように、戦後の教育制度においては、またその制度を支えている教育の思想においては、小中学校段階では「固有の職業準備教育」は想定されていない。したがって、小中学校段階に焦点を当てて教育を論じようとする教育学者は「職業訓練」の問題意識が欠けていることが多いが、勝田はその点では「職業はすべての人間の将来をまち受けている」という正しい現実認識を踏まえて、職業準備教育をどう考えるかという問題を立てたのである。勝田の言うように、学校が職業生活へ配慮することは「必然的であると同時に現実的」なことだ。

では、勝田は職業準備教育のあるべき姿をどのように考えたのだろうか。まず、勝田は従来の職業訓練のあり方の問題点を次のように指摘している。

第一に職業訓練は、伝統的に、既成の職業に必要なだという視点だけで、有用な知識の

量や質を決める危険がともなう。……そこには狭い有用的技能を重視する考えが支配している。しかし、現代社会では職業の性質も種類も急速に変化するばかりでなく、その仕事の内容も科学や技術の進歩にしたがって、絶えず変化している。このような状況のもとで、狭い視野で固定した知識や技術をたたきこむという仕方では、技術の変化や新しい知識の必要に応じていくことができない。……

第二には、職業的・実用的な訓練が、雇用主の側からの要求だけにかたよりがちなことである。……安上がりで、実用的な教育という要求は、……合理的で自主的な判断力その他の能力を育てるよりも、直ちに間に合う程度の技能や知識をつめこむことで、子どもたちの成長の可能性を制限してしまう。人間としての全面的な発達を阻害しても就職に有利なように、学校もまた安易な道を選んで、子どもたちから本質的な学習の意欲を失わせる。

第三には、技術の進歩にとまって、企業の側、とくに大企業の側では、合理的な思考や行動の能力を、職業準備のためにも要求するようになったことは事実である。……しかし、そのことは、基本的に子どもたちの創造的能力の成長を期待することにはならない。むしろ、全面的な創造的能力や合理的精神の成長への不信が、教化と職業準備教育との結合をつよめるようにはたらく。かっこ付きの「道德教育」の振興にとまなうくらいかげは、それを暗示している。(144-145)

伝統的な職業準備教育に対する勝田の批判は次の3点にまとめられるだろう。

- ①狭い有用な技能の訓練に限定されている。これでは技術の変化や新しい知識に付いていけない。
- ②子どもの成長の可能性を制限し、全面的な発達を阻害する。
- ③教化と結びつきやすい。

では勝田が考える職業準備教育とはどのようなものなのだろうか。

成長して、自主的に自分の職業を適性に応じ関心にしたがって選択できるまで、社会がその教育を保障するのは、民主的な諸国の公教育の方向となりつつあるし、それを人々は疑わなくなったといつてよい。

そうだとすると、その年齢までは、じつは固定した職業の訓練をしないことが、十五、六歳の子どもの将来に多様な可能性を残すことを保障するという思想が大切になる。これが今の中学校の思想的な根底の一つである。(111)

伝統的な職業準備教育の問題を前述のように描いた勝田であれば、このような指摘はもつともである。職業準備教育は、どうしても将来（それも近い将来）その子どもが従事するであろう特定の具体的な職業を前提としてなされがちになる。そうなれば、その特定の職業に必要な特定の肉体的精神的諸能力だけが突出して訓練され鍛えられることになりやすい。「成長して、自主的に自分の適性と関心に応じて職業を選択できるようになるまで」は特定の職業に限定的に必要な能力を開発することは避けるべきだろう。

「固定した職業の訓練をしないことが15、6歳の子どもの将来に多様な可能性を残すことを保障する」という思想は、決して職業教育を軽視放棄する思想ではない。子ども

たちの人間的な諸能力や可能性を最大限生かしてやりたいという発想から導き出された、職業準備教育の理想を追求した思想に他ならない。「学校は、……いってみれば最大の人間的可能性を実現する連鎖の中へ職業的準備の教育を位置付けることが必要なのである」(146)。そして、1950年代小中学校の現場に非常に大きな影響を与えた「村を育てる学力」(東井義雄)、「未来を育てる学力」(斉藤喜博)などの言葉はまさにその「人間的可能性」を表現していると勝田は考えた。

では、「固定した職業の訓練をしない」ような職業訓練とは具体的にはどのようなものになるのだろうか。勝田は次のように述べている。

ところで、このようにいわれる学力(「村を育てる学力」「未来を育てる学力」を指す——田中)を短いことばで規定するのは困難だけれども、それが自然科学や社会科学の正確な知識の所有とその知識を現実的課題の解決のために操作する能力とをさしていることはまちがいない。学校は、まず科学の基本を子どもの主体的な学習を通して、子どものものである場所になる。その上に、分化した専門的技術的学習が継続し、そこでも、技術教育そのものが、人間の成長の広い可能性を保障するような「教育的」意味を持たなければならない。(146)

ここでは、簡単にこれを解決することはできない。ただ職業訓練が一方では、狭い実用主義や徒弟教育から解放されるためには、現代の技術の科学的基礎の学習を前提しなければならないことだけは明らかである。しかし、他方では、教養が、労働を軽蔑し、知識を実践と切り離して、ごうまんな消費的性格やディレッタントイズムを育てるあやまちを克服するための配慮が必要なのである。労働と教養との統一を原則にしながら、科学の基本的知識の学習と生産技術に関する訓練とを統一する総合技術教育の精神がわたくしたちの社会でどのように実現しうるのか、学校は、この課題と真剣にとりくまなければならないという指摘に止めよう。(161)

勝田の主張の要点は次のようなものだ。

- ①狭い技能訓練に限定しないで可能な限り多様な能力を開発する。
- ②そのために自然科学や社会科学の基礎を学び、その後に分化した専門的技術的学習が継続する。
- ③科学の基本的知識の学習と生産技術に関する訓練を統一する総合技術教育の精神の実現が課題となる。

将来どのような職業に就くか決まっていない15、6歳の段階では子どもたちには「可能な限り多様な能力」の開発の機会を与えるという考え方は納得できる。

しかし、その具体的な姿は「自然科学や社会科学の正確な知識の所有とその知識を現実的課題の解決のために操作する能力」とか「現代の技術の科学的基礎の学習」とかと表現されるべきものだろうか。

「科学の知識の所有」「技術の科学的基礎の学習」などの語句から、私は、どうしても勝田の「肉体労働軽視」の思想を読み取ってしまう。勝田自身は、職業訓練の機能を重視していることから分かるように、これまでの「職業訓練と教養教育」の分離を不幸なもの

と考え、その分離の克服を強く唱えた。にも関わらず、やはり勝田も伝統的な「肉体労働軽視」の思想を脱しきれてはいなかったと私には思える。

自然科学や社会科学の学習や技術の科学的基礎の学習が問題だというわけではない。将来どのような職業に就くにせよ、大多数の子どもは、農民、職人、技能工、など「肉体労働」と言われる職業か、販売職員、事務職員など、少なくとも「頭脳労働」とは呼ばれないような職業に就く。そのような子どもたちにとって何よりも必要なことは、「狭い技能訓練」に限定はされないが、しかし、それなりに「肉体的な技能」を向上させるような学習ではないのか。しかも将来の多様な職業選択の可能性を考慮すれば、技能訓練においても可能な限り多様な「肉体的技能」の使用を経験することが重要な課題ではないのか。

また、仮に将来「頭脳労働」に従事することになる子どもにとっても、勝田がまさに言うように無知に基づいた「労働」への蔑視を育てないようにするためにも、小中学校の段階で労働、特に肉体的な技能を要する労働の経験を与えることが極めて重要な学校の課題となるのではないのか。

「村を育てる学力」を子どもたちの中に育むためには、その「村」の生活にとって何よりも大切な「農作業」や「漁業労働」などの労働を経験させることが不可欠ではないのか。そしてその経験の中で（あるいはその経験と平行して）、その農作業や漁業労働の技術的な理解や社会科学的な分析という学習がなされるべきだろう。「農作業」や「漁業労働」の実践的経験を伴わない科学技術の学習や社会科学の学習こそはまさに「村を捨てる」学力の形成に寄与するものでしかないのではないのか。

4. 教育の機能——その3：文化的価値の内面化

勝田は社会の存続を基本的な目的とした学校の基本的な機能として3つ挙げているが、おそらくこの「文化的価値の内面化」こそが勝田がもっとも学校に期待したものではないかと思える。前項で「職業的訓練」に関する勝田の論を紹介したが、そこでもいわば「職業的訓練の文化的価値化」とでも言いたくなるような記述が示されていた。「社会的統制」を論じた際も「文化的価値の内面化」はその一要素とされていた。そうしたことを考えると、勝田の学校論・教育論の最も中心的な課題は「文化的価値の内面化」といってもいいのかもしれない。

勝田は、従来の教養教育を次のように批判する。

教養ということばは、現在の普通教育ではあまり人気がない。それには理由がある。戦後の日本の教育では、大学はしばらくおいて、かなりの程度に実用的思想が支配したからである。それには、教養の貴族主義にたいする批判がふくまれている。(147)

このように、従来の教養教育について「教養の貴族主義」との批判を支持した勝田は、しかし、だからといって教養の意味を否定することは誤りだと言う。

しかし、教養主義に対する批判から、教養の意味まで否定するのは、明らかにあやまりである。むしろ伝統的な教養思想への批判を通じて、私たちは、現在、新たな教養概

念を創造しなければならない段階に立っている。(147)

勝田が提起する教養教育のあり方とはどのようなものだろうか。勝田は教養概念について「客観的に存在する文化価値を内面化する過程およびその成果としての人間的豊かさをさす概念である」(148)と規定している。そして文化価値の内面化の重要性を次のように指摘する。

人間のこどもは、現代の文明社会の文化を自己の(ものとして)所有する能力を可能性としてもって生まれてくる。……

人間の子どものこの可能性は、しかし、人間文化との接触なしには、現実化しない。……かつては子どもや青年たちは労働を通じて、知識や技術やそれとともに生産に入り込む人間の関係を学習した。しかし、現在では一定の年齢に達するまで、子どもを社会的労働から解放し、しかもその労働の成果を学びとらせなければならないという関係が生み出されている。

いってみれば、現代の子どもたちは、数千年の人類文明の蓄積と発展の成果の基礎を、その年少の時代にこれを自分の内面にとり入れることによって、高度な関係の中で労働することのできる人間に成長するほかはないのである。(151)

勝田の主張は2つある。現代社会においては、①子どもは一定の年齢までは社会的労働から解放されるべきこと、②労働から解放された場の中で、子どもは、人間が蓄積してきた文化の基礎を学ばなければならないこと。

①については「職業的訓練」に関する勝田の議論と重なっている。②が、勝田が考える教養教育の内容である。

勝田は、このような「文化の内面化」としての教養の概念と、人間の全面発達の思想との関連性について次のように言う。

まず、教養概念は、有用性や実用性を狭い視野から解放する。職業準備のための技術訓練ではなく、知的活動を活発にしたり、論理的な思考力を養ったり、あるいは音楽などのように、人間的情感を豊かにする陶冶価値に注目される。このことは人間性を人類の蓄積してきた文化の価値によって、職業的技術訓練によって余儀なく偏る成長の仕方から、個人を救い出そうとする全面的な発達の思想と無縁ではない。そもそものはじめから教養の概念には、一般性あるいは普遍性の意味がふくまれていたのである。

それとともに、教養の価値は、分離した人間を相互に結びつけるという意味において普遍的である。一般教養という概念は、理論物理学者のランジュヴァンがいったように、人間が職業によって引き離されるのにたいして、人と人とを結びつけるものなのである。(149)

勝田によれば、「教養」の概念は「人間の全面的な成長」の思想と結びついたものである。「知的活動を活発にする」「論理的思考力を養う」「人間的情感を豊かにする」などの人間的成長の領域は「職業準備のための技術訓練」からはもたらされにくい。人間の全面的

発達成長を目指そうとすればまさに「教養教育」という教育活動が成立する必然性があるということだ。逆に言えば、教養が「直接に有用な職業技術という狭い目的から解放されている」ことは、それが個人の全面発達につながり、社会的には職業によって分断された人間関係の再結合を促す力があるからこそ意味がある。現実の教養がその逆の作用を行っていることが事実だとしても、個人の「全面的な発達」や社会の「分離の克服」のためには改めて本来の教養が追求されるべきだ、と勝田は考えた。そしてその役割を担うのが学校なのである。

さて、では勝田が言う本来の教養の学習は現代社会においては具体的にはどのような形をとるべきなのか。勝田の考える「文化的価値」とは、より具体的には何を意味しているのか。

実は、勝田自身、この問いに対して正面から答えを与えていない。せいぜい次のように述べているだけである。

先にのべたように、科学と技術は、その有用性によって、高い地位を占めるようになってきたが、それとともに、科学は単に実用のためでなく、人間に広い科学的な思考能力、合理的精神の基礎を育て、現代をきずきあげた新しい要素によって、子どもたちに、現代に生き、社会を進歩させる力を養う教養的（陶冶）価値を確保してきた。……

私たちは、……、科学が一般教養として占める地位をますます高く評価しなければならぬ。(155)

科学が現代社会の文化の中心的なものであることは勝田にとっては自明なことだったのかもしれない。また、「文化」と言えば、「学問」や「芸術」と同義語であり、それ以上に細かく内容を規定する必要はないと勝田は考えたのかもしれない。だから「文化的価値の内面化」といったとき、「そこで言われている文化的価値とはそもそも何か？」などという問いそのものが勝田には不要な問いだったのだろう。

しかし、「教養の貴族主義」を克服して新しい教養を構想しようとするならば、「文化的価値とは何か」とか「文化的価値とは〈学問〉や〈芸術〉のことである、と言ってはたしていいのだろうか」という問いこそがまず提起されるべき問いではなかったか。「学問」や「芸術」を「文化」と同値とするような文化観こそが批判的に検討されるべきだったと私には思われる。

職業に結びついた狭い実用から離れた「文化」（＝人間が生み出した多様な思考様式・行動様式）を学び身に着けることによって、人間のあらゆる面での発達を促し、その可能性の開花に寄与する。そのような働きかけが学校の役割であるという勝田の学校観にはほぼ共感できる。だからこそ、そのような人間の全面的な発達を促す活動を「科学の学習」のような人間の認知的活動（観照的活動）に限定することなく、「遊び」「労働」「対人関係」など、より多様な人間の活動のあり方を視野にいれてほしかった。

勝田の文化観は確かに「貴族的」なものではなかったかもしれないが、やはりヨーロッパ大陸の伝統的な文化観に近く、彼が「文化」と言うとき、その中に入るのは、「学問」や「芸術」など「世俗から離れたもの」「高尚なもの」だけだった。世俗の世界におけるあらゆる人間活動に関する「思考様式・行動様式」を文化と捉える英米社会的な文化観に立て

ば「文化」に数えられる「遊びの文化」「非行の文化」「労働の文化」「人間関係の文化」「ライフスタイルの文化」などは勝田にとって文化ではなかった。その意味では勝田の文化観は「非生活的」なものであったことは否定できないのではないだろうか。

注

- 1) 他にも、岩波全書のために執筆されたが未発表に終わった「学校とは何か」(1953-1955執筆)という著作があるが、これは勝田の死後、大田堯らによって編集刊行された『教育と教育学』(1970)に収められた。
- 2) 本稿では、引用文の末尾に付した数字はいずれも『勝田守一著作集 第5巻 学校論・大学論』(下記文献リスト05)の頁数である。なお、引用文中の点線部は省略箇所である。
- 3) 教育の主要な機能の中には数えていないが、勝田は現実の教育の働きとして「人間の社会的選抜」を挙げている。社会的選抜に関する勝田の議論については稿を改めて検討したい。

文 献

01. 『勝田守一著作集 第1巻 戦後教育と社会科』国土社, 1972
02. 『勝田守一著作集 第2巻 国民教育の課題』国土社, 1972
03. 『勝田守一著作集 第3巻 教育研究運動と教師』国土社, 1972
04. 『勝田守一著作集 第4巻 人間形成と教育』国土社, 1972
05. 『勝田守一著作集 第5巻 学校論・大学論』国土社, 1972
06. 『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, 1972
07. 『勝田守一著作集 第7巻 哲学論文・随想』国土社, 1972
08. 『教育と教育学』岩波書店, 1970

(人間関係学部 臨床心理学科)