

教育運動と教育科学

——教育の構造的把握についての方法論的検討(序説)——

京都大学大学院 江 阪 正 己

I 問題の所在

60年代半ば、「実体ではなくて、ある種の用語例、ある種の一連のアイデア原則、またはある一連の関心および研究方向をさししめずにすぎない¹⁾」として提起されていた生涯教育論は、『新全国総合開発計画』(69年5月閣議決定)、『新経済社会発展計画』(70年5月閣議決定)のインパクトのもとに、71年の社教審・中教審答申に導入された。そこでは、「近年いわゆる生涯教育論の立場から、教育体系を総合的に再検討する動きがあるのは、今日および今後の社会において人間が直面する人間形成上の重要な問題に対応して、いつ、どこに、どんな教育の機会を用意すべきかを考えようとするものである。これまでの教育は、家庭教育、学校教育、社会教育に区分されてきたが、ともすればそれが年令層による教育対象の区分であると誤解され、人間形成に対して相互補完的な役割をもつことが明らかにされているとはいえない。そのような役割分担を本質的に究明し、教育体系の総合的再編成²⁾が進められることの必要性を宣言していた。そして72年に入って、「70年代の社会緊張の問題点とその対策試案」(経済同友会)および「新しい産業社会における人間形成—長期的観点からみた教育のあり方」(日本経済調査協議会)は、中教審答申の「能力主義管理」の観点からだけの具体的改革構想を批判し、生涯教育の立場からの一層の具体化として、社会環境の変化とそれに対する教育の対応を、「情報システムの創出」「新しいコミュニティの形成」→「生活様式・意識・価値観」の操作的形成→「家庭・学校・コミュニティ」の教育力の回復・再編というシステム(化)方策として対策案を提起した³⁾。

この生涯教育論をめぐる政策動向は、2つの問題を提起していると考えられる。

波多野完治氏は、「『生涯教育』概念の矮少化と拡散化

とがだんだんひどくなっていくのをぼう然と見ているよりほかはなかった⁴⁾」と述べているが、問題は、小川利夫氏も指摘するように「そのようなものとしての教育を誰がどのようににとらえるか、その実現の可能性と現実性をどうとらえるか⁵⁾」ということに生涯教育論の自覚化の根拠が存しなければならず、教育主体論、教育権論、教育要求論、総じて運動過程を抜きにした「制度としての生涯教育」論が、国家の教育計画構想に現実的に対応しうるかということである。

第二に、諸岡和房氏が、「殊に義務教育のような場合には、教師自身が自律的な計画者であるよりは、むしろ、国家的水準での集合意志が、それらの営為の背後に『計画者』として存在している⁶⁾」として、「教育の構造」論を展開していることにかかわる問題である。すでに、「地域開発政策」が「自然環境のもつ潜在的教育性」をも破壊しているという実態が、現在の「国家的水準での集合意志」=「計画者」という理論と実践を告発しているという事実認識の問題性だけでなく、いわゆる「小さなシステム」と「大きなシステム」の統一的把握の方法論上の問題も存在する。小川利夫氏が鋭く指摘している「家庭の破壊、学校教育の不十分さ、社会の非教育的な機能云々という、それらの『科学的』な認識は、結局は未来社会への橋渡しとしての社会教育あるいは生涯教育(学習)の『かがやかしい使命観』のなかへ解消してしまう程度のもの⁷⁾」という問題性は、計画・政策の社会的形成力、操作概念のもつ大衆操作性というそれ自体「関係の営為」の質をも規定し、「大きなシステム」のイデオロギー的支柱となるものを明確に対象化しえているかどうかということにおいても確かめられなければならない。更に言えば、国民と教師自身が、各レベルで自律的な計画者たりうるのかどうかという条件と現実性・可能性の認識の問題でもある⁸⁾。宮原誠一氏は教

1) ボール・ラングラン『生涯教育入門』波多野完治訳、全日本社会教育連合会1971年

2) 中教審答申『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』文部省1971年

3) 森田俊男「教育—情報・コミュニティの統制」(季刊『国民教育』№12)に詳しい

4) 波多野完治『生涯教育論』、小学館1972年

5) 小川利夫「生涯教育論の現代的性格」(『社会教育と国民の学習権』、勁草書房1973年)

6) 諸岡和房「生涯教育構想を具体化するための方策」(『日本の社会教育第16集生涯教育の研究』東洋館出版社1972年)

7) 小川利夫 前掲論文

8) この問題への最も基本的な方法的前提は次のところにある。「資本主義的生産は、それによって大中心地に集積される都市人口がますます優勢になるにつれて、一方では社会の歴史的動力を集積するが、他方では人間と土地とのあいだの物質代謝も攪乱する。……しかし、同時にそれは、かの物質代謝の単に自然発生的に生じた状態を破壊することによって、再びそれを、社会的生産の規制的法則として、また人

基法第2条(教育の方針)のコンメンタールの中で、「人間の教育を、家庭・学校・社会を全体としてとらえることによって計画化し、構造化することは、現代の教育科学のもとめるところである。……教育の概念はますます拡大され、ますますゆたかになってきている⁹⁾」と指摘し、杉本判决は「このような教育的配慮が正しくなされるためには、児童・生徒の心身の発達、心理・社会環境との関連等について科学的な知識が不可欠であり、教育学はまさにこのような科学である¹⁰⁾」と指摘している。両者とも、いわば「小さなシステム」と「大きなシステム」の関連・構造化の課題を教師・教育科学の課題として展望している。すなわち、「自律的な計画」を教育科学の課題として設定しているといえるのである。教育科学は、「小さなシステム」と「大きなシステム」の統一的把握をどのように行えるのだろうか。

以上のような問題意識をもって、小論では教育科学論争と教育運動の概念の検討をおとして、教育の構造的把握の方法論的検討を行うのが目的である。¹¹⁾

Ⅱ 教育科学論争 — その性格と対象の構造的認識の問題 —

教育科学が、実践・運動過程を明確に対象化し、その構造的認識の重要性を、教育科学思想の諸系譜の中で明らかにしたのは、1950年代の教育科学論争であった。

教育科学論争の総体としての性格規定および論点の抽出については、すでに先行の論争整理にうかがい知ることができる。¹²⁾更に、角度を変えていえば、小松周吉氏も指摘するように、その整理自体に整理者の教育科学論が想定されている。この意味で先行整理の検討も課題とされなければならない。

清水義弘氏はすでに1957年に、「教科研」と「教史研」の教育科学論を検討した上で、次のような「受容・消化」=総括を行っている。「これまで見てきたように、教科研

の立場と教史研の立場とは、かなりちがう。一見しても、二つの立場は溶解しがたいように見える。たとえば、科学の動機を科学以前の実践に求めようとする教科研の立場と、科学の有効性を科学以降の実践において検討しようとする教史研の立場。実践的理論の重視と理論的実践の尊重のちがい。対象志向における教科研のつくられようとするものと自発性、おなじく教史研のつくられたものと組織。運動志向における実践的抵抗と理論的批判のちがい。方法選択におけるミクロスピックとマクロスピック(典型的には実践記録の方法と歴史的方法)の差異。さらに、そのイデオロギー的立場におけるプラグマチズムとマルクス主義のちがい……。しかし、まず、わたくしには、これらの対立はたんなる対立ではなく、相互に滲透しあい、たがいに補うべき弁証法的矛盾関係であるように思われる。まがいもなくそこにはPolarisationからRéciprocitéへの弁証法的契機と、ひいては現代社会学の理論的有効性の証言が含まれているのではない¹³⁾」。以上のような、「弁証法の弁証法化」(Dialectisation de la dialectique)的総括を行った上で「教育構造論と社会構造論の統一」の観点¹⁴⁾および「実践的志向のための社会技術ないしは社会運動の技術」を明らかにするという「固有の課題」をひきだしている。理論と実践の間隙を埋めるものとして課題とされた上の「技術」なるものは、当時、経験やカンから生まれるのではなく、「社会理論」と「実験的操作」との結合から構成されなければならないという展望を示したにすぎなかった。今日、「教育における社会」か「社会における教育」か、あるいは「教育構造論」か「社会構造論」か、その側面の重点のおき方になお緒論が見られるが、¹⁵⁾この清水氏の総括は、トータルなシステム論の思想的先鞭となるものであった。¹⁶⁾更に言えば、「社会」の実相が「経済的価値」の回路を通して主体化され、新たな様相で「社会理論」と「伝統的教育学」が、「実践的志向のための社会技術」—「実験的操作」の系の中で特定の地位を期待されるのである。そ

間の十分な発展に適合する形態で、体系的に確立することを強制する」(『資本論』第一巻)

9) 『教育基本法—その意義と本質』、新評論1966年

10) 『教科書裁判』、法律時報増刊1970年

11) 小論では教育科学論争と教育運動の概念を検討の素材とするために、教育実践としての社会環境と人間形成の統一的方法論の試みの検討には至っていない。なお、社会環境と人間形成の統一的方法論としての教育実践の試みは、「生活教育」として多くの遺産がある。野原由利子「日本における『生活教育』概念の成立と展開」(『教育』1973年2月号)参照。

12) ①船山謙次『戦後日本教育論争史』第一章、東洋館出版社1958年。②小川太郎「教育科学論をめぐって」(小川他『戦後教育問題論争』1958年)、後に『教育科学研究入門』明治図書1965年に再録。③小松周吉「教育科学論争」(『現代教育科学』87, 89, 90号1965年)。④東京都立大学教育理論研究会「教育実践と教育科学」(『教育』1974年9月)。

13) 清水義弘「教育科学の現段階と教育社会学」(『日本教育の社会的基礎』国土社1957年)

14) 清水氏の「教育構造論と社会構造論の統一」という理論的課題は、註13)論文で初めて提起されたが、この観点は、「教育社会学の構造」(1954年)から展開され始めた教育体制論的な、氏のいわゆる「教育構造論」の、以降の手なoshi(『教育学研究入門』、『教育社会学辞典』、『教育社会学の基本問題』の所収論文)に、「価値前提」(value premises)的に生かされている。

15) たとえば、「コミュニティ・オーガニゼーション」のレベルでの馬場四郎等の見解がみられる。

16) この点は、池田秀男「教育社会学の視点と立場」(『教育社会学の基本問題』東洋館出版社1973年)に如実に指摘されている。

して、全体として、「教育計画の理論」に組みこまれるのである。¹⁷⁾

清水氏の総括にもかかわらず、教育科学論争は教育主体間の論争であった。それは、第一に、思想・イデオロギー・社会理論の局面での論争でなかったし、諸論点にわたる論争の帰着点をそこに収れんさせてはいなかった。第二に、教育科学論争は、清水氏のいう「対象志向における」、「運動志向における」、「イデオロギー的立場における」主体間の対立と相互浸透を即時的に現象していたのでなく当時の教育の現実関係との自覚的な結びつきの意識の中で論争過程は発展した。たとえば、理論と実践の関係をめぐる論争は、単に教育研究における抽象化の過程の問題（いわゆる「没価値性」「客観主義」といわれる問題は、このカテゴリーの問題である）として論点設定されていただけでなく、教育の現実における価値的立場からの関与が、教育科学における対象の設定のしかたとその認識のしかたにどのように関係するかという問題として論点設定されていた。¹⁸⁾この論点は、教育の科学的研究における没価値性の主張に対して、かえって主体の問題を自覚させざるをえなかったという論争経過を示したのである。以上の意味で、教育科学論争は教育主体間の論争であったと、まず言うるのである。

さて、教育科学論争はまた教育科学の対象の設定（限定）の問題を論点にしていた。たとえば、海後勝雄氏は、教育科学は「社会における人間の教育的関係」を対象とし、¹⁹⁾「現場実践の領域」を対象とする「教育技術の科学」と区別していたし、清水義弘氏は「その対象を教師の教育実践や民間教育運動だけに限定されるのは、余りにも狭きに失するのではないのか」と論点を提出していた。²⁰⁾

小松周吉氏は、誌上シンポジウム『科学としての教育学の構想』（1964年『別冊現代教育科学No.2』）に参加した後、1965年に「教育科学論争」を整理している。²¹⁾氏は、「教育学が科学としての独自性をもつための対象と方法は何かを主題とする論争に限定する」という視座設定にもとづき、論争の経過を、①「海後勝雄の提案『資本主義の発展と教育上の諸法則』（1954.5）をめぐっての『教育構造』

論争」、②「海後勝雄の著書『教育科学入門』（1955.6）に代表される教史研の教育科学論をきっかけとする教育科学論争」、③「別冊教育科学第2号のシンポジウムにおける『科学としての教育学の構想』（1964.6）に対する諸批判」の三つに整理している。氏によれば、①→②→③における対象認識の深化の過程は、「上部構造としての教育」→「公教育の現在」→「歴史的範疇としての学校教育」と整理され、整理の基準は、「構造概念」と「作用概念」の処理、すなわち「一つのエデュケーション」として両者を統一し、体系化しうるかというところにあった。

氏に従って具体的に言えば、「教育構造」論争は、教育を社会構成体の上部構造に位置づけることに、海後勝雄に対する批判者の間では一致した。しかし、なお、「上部構造としての教育」の内実是不明であり、その「構造」的認識（「構造概念」）の確定と、「教育構造」論争の論理の内実でもあった教育認識に関わる教育作用（「作用概念」）との体系化の課題は残されるところなのである。

ところで「教育構造」論争が、論理の帰着点として上構一下構論に収れんしていったが、論理の内実がまさに教育認識—教育をどのように認識するか—にあり、その質が、上構一下構論に投影していたことは否めない事実である。²²⁾この点で、小川太郎氏はすでに1953年に、「教育は権力との関係、権力と対立する社会的勢力との関係において認識するだけでなく、民衆の生活および生活の中の要求との関係においても認識しなければならない。権力と生活と教育との関係を、具体的に人間の形成されてゆく過程に働く形成力として、構造的にとらえることが、教育の現象の認識のためにも、また具体的な教育の実践の方途を見出すためにも必要である²³⁾」と述べていた。教育の認識における権力と生活の契機はいわば類の本質と現代日本社会の矛盾の結節点としての論点（＝矛盾の発展の現段階の理論的課題への反映）であり、ここにみられる教育現象の構造的認識は、矛盾の構造の社会的レベルでの把握である。深化されるべきは、矛盾の発展の諸相とそれを先制的に反映する論点の設定であった。

しかし、ともかく、小松周吉氏は先の基準に基き、②の

17) 清水義弘「教育計画の思想」（『教育叢書4教育計画』第一法規1968年）を参照

18) 教育科学論争の、理論と実践の関係をめぐる問題を論点設定する場合、「没価値性」「客観主義」という研究法の問題に限定することは論争を矮小化するものであろう。この点で「（戦前の）『教育科学研究会』が組織され、そこで学者と教師との同一資格に立った結合が企てられ、理論と実践との統一が試みられるようになったときに、はじめて教育科学についての論争らしいものがはじまったといえる」という小川太郎の指摘（『教育科学研究入門』）はきわめて教訓的である。

19) 海後勝雄『教育科学入門—社会科学としての教育学—』、東洋館出版社1955年

20) 清水義弘 前掲論文

21) 小松周吉 前掲論文 以下引用文はことわりのない限り同論文からのもの

22) 『教育史研究』第2号（1954年7月）特集「教育構造論—海後理論の解剖—」の各論文を参照。

23) 小川太郎「日本教育の構造」（『思想』1953年10月）

論争への論点の移行を次のように整理している。「教育科学論争における問題の焦点は、社会現象としての教育と実践としての教育の両者を対象としての一つのエデュケーションが成立するか否かの点にあった」。「公教育の現在」という対象設定も、「いまや教育の実践を対象とする教育科学だけでは、『教育の現代化』をもって『公教育の現在』を全面的に変革する論理を究明しえないことは明らかである。

『公教育の現在』はその独自の論理性を究明さるべく教育学者の前に立ちあらわれているのである」。そして、「学校論は、このような現実の要請にこたえて、『公教育の現在』を対象とする一つの科学であらうとするのである。」

「歴史的範疇としての学校教育」にあつてはじめて、教育科学は一つの科学たり得、公教育の現在を全面的に変革する論理の究明を行えるというのである。この行論の中で、教育政策・教育運動と教育実践は厳密な検討をへずに、アナログ的に、「構造概念」と「作用概念」にカテゴライズされ、同時に「歴史的範疇としての学校教育」において教育作用は、「上部構造としての教育現象の抽象化された、しかもその中枢的な要素である²⁴⁾」として処理され、「学校教育を範疇として検出し、それがどのような組織と機構によって教育作用をいとなんでいるかを法則的に把握すること」が、「科学としての教育学」の主要な任務であるとされるのである。ちなみに小松氏の「学校論の課題」を示せば次の様なものである。①「上部構造としての教育現象の法則性の研究。これにはいわゆる教育の社会基底に関する研究が含まれる」、②「近代公教育（学校教育）の構造分析。範疇としての学校教育を検出し、その構成要素である教育行政、子どもの発達、教育作用（教科指導と生活指導）、学校保健などを抽象化して、その論理と法則性を研究する」、③「学校の管理経営過程の研究。近代公教育の支配的な機関である学校を持田氏のいわゆる『教育労働の組織過程』として研究する。ここでは……各種教職の本務の分析と標準化および管理経営の秩序の問題がその主要な研究内容となる」、④「学校教育の現状分析。②、③の研究の総合として、現代学校教育の構造的矛盾を明らかにし、その変革のすじみちを究明する。教育政策論や教育運動論はこの分野に含まれる」、⑤「学校以外の組織、機関による教育の研究。とくに学校教育との補充・矛盾関係を明らかにしつつそれらの本質を究明する²⁵⁾」。

小松氏の「歴史的範疇としての学校教育」の「基本矛盾」認識は、学校教育をめぐる「社会化」と「私的もしくは国

家的（階級的）独占」の矛盾の指摘にとどまっている。そこでは、現在における矛盾の反映と未来に開かれた矛盾の発展の視座が用意されていない。「学校教育が上述の意味で公共的存在であり、国民生活を構成する重要な要素となっている以上、その管理経営権は国民の側に確保されていなければならないにもかかわらず²⁶⁾」という指摘は、現在を離れた過去・未来のパースペクティブの認識にすぎないのである。社会認識における体制論的観点は、現在の教育におよぶ中間・媒介項を省略させてはならないし、中間・媒介項の主體的整序の観点を失ってはならない。そしてその中には教育作用の整序という具体的課題も当然成立するだろうし、公共性の主張も限定された局面において成立するだろう。その意味で、一般的には民主主義の発展・実質化、住民生活の客観的、主體的变化を見失ってはならない。

それでは教育政策論や教育運動論は、どのようにして、学校教育の「変革のすじみち」の究明たりうるのだろうか。小松氏が教育実践・教育運動・教育政策の系の把握において主張する一つの眼目は、認識と実践の視点からの把握だけでなく、学校論的＝組織論的視点の重要性を指摘するところにあるのだろうか。氏の問題点は、教育実践と教育運動・政策が一つの科学として把握しきれるか否かの間、「作用概念」と「構造概念」を「どのように統一体系化するか」という間、さらに学校論が「社会科学としての教育科学」と「教育実践を対象とする教育科学」の関連と統一の問題の解決に一つの鍵を与えるものとしての意義を有するという指摘にある。

五十嵐順氏は、「教育をその実践というあり方において対象とする」方法論的意識は、「日本社会の教育の総体を教育科学の対象とするとき」にどのような意味をもつかを問うている。²⁷⁾「教育をその実践というあり方において対象とする」ということは、清水義弘氏が言うような、教育科学の対象を教育実践や民間教育運動に固定的に限定した上で「行政滲透」の論理を究明することではなく、「教育現実にたいする関心と教育に対する科学的認識とをならべて併列的に強調することではなく、教育現実にたいする実践的関心や教育現実の変革の実践が、その教育現実の科学的認識の成立にとって不可欠なほどの前提²⁸⁾」であることの自覚とその根拠の主體的把握を指すのである。そして、教育の総体の実体は、「固有の教育実践と、教育政策とこれに対立する批判的運動があり」、この総体に対する認識は、

24), 25), 26) 小松周吉「教育現象の上部構造分析が先決」（別冊『現代教育科学』№2 1964年）

27) 29) 30) 五十嵐順「教育科学における実践の問題」（『教育科学』国土社 1956年）

28) 五十嵐順「教育と教育科学との実践的関係」（『民主教育論』青木書店 1959年）

「固有の教育実践にたいする認識の成果とはことなつた形」でなされても、それは対象の固有の矛盾の発現の相異を示すだけのことである。教育の総体に対する科学的認識にとって重要なことは、第一に、「教育の総体（公教育）のもつ対立的矛盾は、教育固有の実践を豊富な視点で発展させる国民的規模での実践の立場で認識されることによって、いっそうあきらかになってくるのではないか。いわば、教育の総体にたいする国民運動が、これまでのべたような意味での教育実践の内容をともなって具体化されてくること²⁹⁾」そのことであり、第二に、「教育が解決を求める課題として現われれば現われるほど、他面においてそれは教育的問題の解決によって解決できないような問題でもあるというのが現実である。この状況のもとで、すなわち教育が教育的に解決できない敵対的矛盾に当面しているとき、教育が教育であるかぎり、教育的解決による実践分野を拡大することが教育にとって必要ともなっている³⁰⁾」そのことである。矛盾は問題として、構造は実践分野として、作用は内容として、主体的に把握され、現在に具体化される。このようにして、学校教育の「変革のすじみち」（教育計画論）は、はじめて教育科学の課題になりうるのである。³¹⁾

Ⅲ 教育運動の概念—環境論への可能性—

実践としての「教育政策とこれに対立する批判的運動」（「教育の総体にたいする国民運動」）は、その総体的性にふさわしくは、まず教育運動の概念として自覚されなければならない。そこでは、その実践性にふさわしく、概念定立の主体的論理は明確・真摯であり、それにみあってみずから教育主体として機能することを自覚するものであった。³²⁾そこでは、また、教育されつつ教育するという関係が、統一的に教育主体としてリアルに発現するのであり、

今日、教育学の基礎的カテゴリーの一つとして教育運動が設定される根拠もそこにあると考えられる。³³⁾

ところで、宮原誠一氏は1949年の段階で、「社会生活をつくりあげているあらゆる機能の中に教育が常に織り込まれていることを明らかにするような教育観を立てなければならない」、「これを正面から教育科学の問題」として「この未開拓の世界へ切り込む態度をとらなければならない」という、海後宗臣が指摘した課題³⁴⁾に対して、「教育の本質」において答えようとしていた。そこでは、「歴史的社会的現実とはかかわりなしに、新教育の目標だとか新しい人間像だとか説く教育学的論議」にみあった抽象的な「社会的基底」という教育の枠の設定ではなく、今日的意義をもった①環境の概念、②形成と教育の相互関係、③社会的機能としての教育と他の社会的機能との関係という枠を設定し、その上で教育を次のように規定していた。「教育は、他の基本的な諸機能のそれぞれの末端—最も実践的な末端でいとなまれるところの再分肢的な機能なのだ。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、これが教育というものにほかならない。教育とは政治の教育化、経済の教育化、文化の教育化のことであって、それ以外のなにものでもない」。ここでは、運動過程が直接に教育概念の形式をもって表現されているという1949年段階での実践的理論的制約性がみられるが、他方、宮原氏の「教育の本質」論に忠実であるかぎり、論理的には「必要化」と「人間化・主体化」の手続きをふむある主体的契機（教育主体）の媒介が想定されていることがうかがえる。また、その主体的契機は多層性をもったものとして観念せられ、そしてそれらの各層において必要化と人間化・主体化の過程がふまれ、層間においてもこの過程がふまれていることも観念

31) 小松周吉がいう「構造概念」と「作用概念」の二律背反は、「教育は勤労人民の事業」という観点と実体において統一されるのであり、教育学概念的には発達論において統一される。科学の実証的な意味で「すじみち論」が課題として提起された代表論文は、田中昌人「全面発達を保障する『障害児』教育の創造をめざす教育運動」（『教育学研究』第36巻1号 1969年3月）である。

32) 宗像誠也は、「社会科学（教育学もその一つ）においては、自己の価値観の立場を能う限り明確に意識することによって、却って全体としての科学の客観性が確保される。」それは「教育学者の市民的義務である」という見解をもって（1950年『教育研究法』）、1957年に清水義弘との論争を経て「権力側が支持するところの、始末をつける教育観にたいして、人間の尊厳を打ち立てる教育観を守り強めるためには、この教育観を支持する社会的な力を大きくしなければならぬ」という、教育的発想からの自覚的な主体的論理をへて、教育運動の概念が定立される。また

五十嵐顕は、「教育の機会均等」の原則の民主的性質とその試練を摘出した後に、「教育の機会均等と、国民教育の運動と実践」の関係への着目（「民主的性質と発展可能性」）を次のような論理でひきだしている。「（教基法成立の）20年後の今日の時点において、実は教基法に先だつ時点に身を置いての自己自身の教育認識の狭小を反省させられるのである。同時に、反民主的軍国主義教育体制の厚い壁を看破して、勤労大衆の運動において、国民の教育を把握しようとする観点の重要性を、歴史的教訓として痛感しないではいられない。」「教育の機会均等の民主教育原則としての思想性は、教育運動・教育実践と結びつくことによって、およそ民主主義思想の承認と形成、発展に必ずつきものであった大衆性を獲得し、理論や学説とはニュアンスを異にする、生活規律ともいえる性質をおびるのではないかとおもわれる。」

（「教育の機会均等」宗像編『教育基本法』新評論所収、1966年）

33) たとえば、城九章夫「民主闘争と国民教育運動」（『講座現代民主主義教育5』1969年）海老原治善「教育実践と教育学」（『教育学研究』第40巻第4号1972年）

34) 海後宗臣『教育の社会的基底』河出書房（1949）、海後宗臣自身、この課題に答えるに「実践者」という抽象的な教育目標をたてていた。

されていることが分る。この動的な論理は、自然発生的な「形成」をとおして主体と環境は関係するだけでなく、「形成」に対して「目的意識的に統禦する手続」としての「教育」を通して主体的に環境と関係しうることが示唆されるものである。

それでは、教育運動の概念は、宮原氏がいわば論理的に示唆した環境と教育の間の動的で複雑な過程をどのように反映させているだろうか。³⁵⁾教育運動の概念には次の三つの側面がある。

① 教育運動認識

この範疇で展開される論理は、直接的には「民間」、「国民」の概念を手がかりとして、その社会的性格および教育運動の定立の根拠がとわれる。そこでは、根本的には、社会関係、人間関係を規定する基礎との関係での「活動と事業の過程の性質」に応じて、概念の間の区別・矛盾が認識の問題として顕在化される。それは、カテゴリーとしての「国民教育論」、「教育科学論」等を媒介しながら、社会関係・人間関係を規定する基礎と具体的に「活動と事業の過程」にはねかえる。同時に、教育をどのような器量で把握しようかという教育認識の問題が不可分な関係で成立している。

以上のような、内的・本質的な問題を内包しつつ教育運動の実体的な原動力・起点が客観的・主体的統一のもとに感受され、当為と存在あるいは主観と客観の統一体として教育運動の概念（＝教育運動の原則）が展開される。

ところで、教育運動が実体的規模を拡大し社会的に現象する中で、教育運動総体の概念化の試みにおいて、存在と当為のあるいは教育運動の外延と内包の機械的分離の概念的な傾向も生まれる。他方、総体の発展の節々の認識と構造的連関の認識の試みがなされる。またここで、教育認識は教育固有の概念としての「形成・教育」から「発達・学

習・教育」へと分節化する方向を示し、教育と運動の統一と区別の認識の様相は豊かになる。

② 教育運動の原則

日教組教研の国民教育運動分科分の10年間の歩みを総括して森田俊男氏は次のように運動原則を整理している。

①《国民の教育要求をふまえて組織化していく》という観点、②《青少年・生徒・学生を国民主権の主体としてとらえ、その自主的集团的な力・学習意欲を正しくのばす》という観点、③《教師が変われば子どもも変わり、子どもが変われば父母・地域が変わる》という言葉に表現される国民の自己形成・変革の動的発展をとらえるという観点、④《職場闘争、教育実践と地域共闘の結合》という観点、⑤《未解放部落、アイヌ系国民、沖縄県民などの、内外独占資本と政府の、もっともきびしい抑圧に対決する解放のたたかいに学び《国民とはなにか》を問い、《民族の民主的形成・独立の課題を深く認識していく》という観点、⑥《アジア・アフリカ諸国人民の独立のたたかい、とくに在日朝鮮人の民主主義的民族教育の実践に学び、《国際連帯・友好の精神をたしかめあう》という観点。³⁶⁾

これらの原則は、勤評・教育課程反対闘争・学テ闘争、日米安保条約改定反対闘争・ベトナム人民支援闘争など、教育労働者を含めた労働者階級と勤労諸階層、知識人、青年、婦人などの結集し統一した力による、独立と民主主義・平和の闘争の中で培われてきたものである。そして、運動原則として表現されるこうした努力の過程で感受されてきた価値的なものが、教育固有の価値へと転化することを予想する「国民教育の創造」という概念をも生みだしてきたのである。

③ 教育運動の構造

教育運動の原則が、歴史的教育的課題の成立とそれへの努力という関係の中で蓄積されてきた主体的な実践力の現

35) 教育運動の概念化を試みた論文には以下のものがある。

① 持田栄一「民間教育運動論」（宗像編『教育科学』1956年）
② 中内敏夫他「民間教育運動の社会的性格」（『教育社会学研究』第15集 1960年）
③ 宗像誠也「教育政策と教育運動」（『現代教育学』第三巻1961年）
④ 民教連「日本の教育と民間教育運動」（『教育評論』1961年10月）
⑤ 岡本洋三「帝国主義教育に対する批判的運動と思想」（『東大教育学部紀要第6巻』1963年）
⑥ 海老原治善『現代日本教育政策史』1965年
⑦ 坂元忠芳「教育運動の思想—下中弥三郎とその周辺」（『思想』1967年11月号）
⑧ 五十嵐顯「国民教育運動」（『日本の教育』第16集 1967年）、「民主教育の展望」（『民主教育の理論』下 1967年）
⑨ 土屋基規「戦前日本の民主主義教育運動とその思想」（『教育運動史研究』第12号 1969年）
⑩ 森田俊男「国民教育運動」（『日本の教育』第19集 1970年）
⑪ 矢川徳光『マルクス主義教育学試論』1971年
⑫ 大泉博他「障害者の教育権保障運動についての試論」（『障害者問題研究』第2号 1974年）
⑬ その他に、『日本の教育』第9—19集 杉尾敏明「統一戦線思想にたつ教育運動」（『国民のための教育科学』沙文社 1970年）
勝部尚行編『教育実践と教育行政』法律文化社所収論文 1972年
小出達夫「国民教育運動」（『教育科学の探求』明治図書 1973年）

なお、教育運動概念の、教育の現実関係にかかわる仕方の自己点検の立場での検討は、土屋論文に詳しい。

36) 森田俊男「国民教育運動」（『日本の教育』1970年）

段階を示すものであるならば、教育運動の構造的概念化は、蓄積された実践力が浸透すべき課題と範囲への方法論的立脚点の認識を示すものである。主体の問題は、このコンテキストからも意識されるのである。

宗像誠也氏は「教育運動の主体の問題」について次のようにのべている。教育運動の主体における教師の位置は中核的であり、「父母の教育要求を組織的に実現すること」、「教育よりもっと根底にある生活要求」を組織すること、「平和と民主主義を守る運動における教組と他の国民組織との共闘」のためにも教師が努力することを強調し、生活・教育・平和と民主主義のための努力も教育運動として承認している。宗像氏の教育運動概念の眼目は、単に実体的に教師運動＝教育運動というところにあるのではない。運動過程における教師の役割・意義は、「人間の尊厳」という国民的努力に合致する価値を広げ、それを支持する社会的力を強化するというに限らず、教育価値の一層の具体化の契機をリアルにとらえるということにある。たとえば、宗像氏は、教育的価値として明確にすべきものとして、「科学技術の先取り」、「世界観の歪みの是正」、「生活規律」の問題を提起し、「これらの着想が、どう具体化されうるかの検討」も課題であると提起しているのである。たしかに宗像氏の、教育運動概念の論理展開は、運動の概念化において、教育理念をめぐる権力と民間の社会的勢力

の抗争という認識から出発したが、氏の教育運動の論理は、教育運動の立脚点として「教育と教育政策」をかちえていた。したがって、教育的価値の明確化の課題として提起された、たとえば「科学技術の先取り」、「世界観の歪みの是正」、「生活規律」という検討課題は、運動の立脚点としての教育政策のカテゴリーからもなされうること十分に予想していたのであると考えられる。³⁷⁾そこでは、少なくとも教育運動の展開の必然的論理の静観で終始しているのではなく、現在の教育と教育運動が直面する結節点的課題をとりこみ、創造的に適用する立脚点が用意されていることは言えるのである。

以上の教育運動概念の三側面は、実体としての「教育の総体にたいする国民運動」の発展と自覚的に結びつく中で、民主諸運動の固有の領域での教育的価値の創造に自覚的に着目されるし、教育固有の領域からの民主諸運動への方法論的立脚点を明確にする。他方、総体としての教育運動の把握という立脚点は、リアルな客観的主体的情勢の把握への努力を通して、教育的価値の具体化の方策の一つとして、環境の計画化を課題とすることを要請される。これらの課題は、民主諸運動をその現実的基礎としていることにふさわしく、認識と検証、教育と自己教育の過程を内包していなければならないと考えられる。

37) 宗像誠也「教育政策と教育運動」(『現代教育学』第3巻)岩波書店 1961,『教育と教育政策』岩波新書 1961.