

戦後教育学の歴史社会学へ向けて

大 内 裕 和

1 戦後教育という問題系

戦後教育学の歴史社会的考察を行うにあたっては、なぜ現在そのことを論じる必要があるのか、という問いにこたえることから始める必要があるだろう。戦後50余年がたった今日、「学級崩壊」「学力崩壊」といったいささか扇情的な表現に象徴されるように、様々な教育問題の噴出という状況は多くの人々の目に明らかとなっている。「戦後教育の行き詰まり」といった言説が日常的に流通している状況にある。

このような状況に対して、しかし現在の教育学及び教育研究が有益なアプローチを行い得ているかというとはなはだ心もとない。現実の対応能力を疑われるばかりでなく、もはや人々に切実な関心や強い期待を抱かれなくなっているというのが現状であるだろう。

なぜそのようになってしまったのか、ということを考える際にまず念頭に置かれなければならないのが、戦後教育学という教育研究を強固に規定している枠組みの存在である。この枠組みは現在においても大きな影響力をもっているといってよい¹⁾それは教育学の成立過程に一つの大きな要因があるといえるだろう。日本において教育学という学問分野は、戦時期における教育の根底的な否定を唱える戦後民主主義のなかで構築され、その頃以来のいくつかの前提が、現在の教育研究においても強いコンセンサスを得ているからである²⁾

1) これについては(堀尾 1994)を始め、近年の研究でも多くの実例がある。

戦後教育学という枠組みはいくつかの前提を共有している。それは戦時期教育の否定・批判とそれに基づく〈近代〉教育への高い評価である。これは戦後の歴史研究にも共通して見られる前提ではあるが、それらは戦時期を天皇制ファシズムの徹底された抑圧的・非民主的な時代として捉えてきたといえる。軍国主義に基づく超国家主義によって民主主義は否定され、民衆の主体性は抑圧された悲惨な社会として戦時期は表象されてきた。戦時期とは民主主義や個人の自由といった〈近代〉的価値を否定された時代として了解されてきたのである。そのような了解は戦後改革、そしてそれによって成立した戦後民主主義教育に高い価値を付与することになる。教育基本法や教育制度改革が極めて肯定的なものとして位置づけられることとなった。個人の自由な発達を認める教育理念や教師の教育を行う自由、すべての国民にとって開かれた教育制度は、教育における〈近代〉の実現形態であると戦時期とは極めて対照的なものとして受け止められてきた。ここに戦後を戦前・戦時期と断絶したものとして捉える〈断絶史観〉の成立を支える基盤が見られるのであり、その歴史の見方は現在でも広く受け入れられている。特に考慮されなければならないのは、こうした戦前・戦時期／戦後という対比と前近代／近代という対比が、重ねあわせられてきたという戦後教育学の状況である。こうした戦後教育学の現在でも存続する枠組みは、〈近代〉教育の展開自体が生み出している現在の教育状況を捉えることを困難にしていると筆者は考えている。本稿は、こうした戦後教育学の枠組みが戦時期教育の認識のあり方に規定されていること、そしてそのことがいかなる問題性をもっているかを明らかにし、今後の教育研究の方向性を模索することとしたい。

戦後教育史の代表的な研究としては以下のものが挙げられる。大田堯『戦後日本教育史』（1978年）、海後宗臣『戦後日本の教育改革』全10巻（1969-1976

2) 教育学の大学における講座自体は戦前からいくつか存在したものの、本格的な学部として成立したのは戦後においてである。戦後各都道府県に設立された国立大学における教育学部の設置をみても、戦後最も急速に制度化された学問だといえる。

年), 国立教育研究所『日本近代教育百年史』第6巻(1974年), 五十嵐顕・伊ヶ崎暁生編『戦後教育の歴史』(1970年)が主要な研究であるといつてよいだろう。これらに共通しているのは, いずれもが1970年代の研究であり, 戦後20年以上たって戦後教育を振り返って叙述するという形態をとっている³⁾。これらの研究が戦後教育史の定型的な語りを形作ったといえるだろう。

これらの研究は様々な多様性をもってはいるが, いくつかの前提を共通していることがわかる。一つは, 戦時期と戦後の断絶性が強調されていることである。それは戦時期の教育勅語体制から戦後の民主化への転換として捉えられている。戦後教育改革には当然高い評価がなされている。二つ目は, 1950年代からの教育状況を「逆コース」, 「反動化」として把握しているということである。この時期は戦後教育理念の衰退として特徴づけられることとなる。それらに対して戦後教育を擁護しようとする運動についても言及されていることが多い。三つ目は, 1960年代の国家・経済界による能力主義教育政策の捉え方である。この政策は教育の資本主義経済への従属をもたらすものとして評価されている。そして国家の経済要求を押し付ける文部省と, それに対して教育の自律性を擁護しようとする日教組の対立という歴史記述の枠組みが成立することとなる。ここで戦後教育史を席捲した「国家の教育 vs 国民の教育」という対抗図式が確立したといつて良いだろう。

こうした戦後教育史の主立った研究のスタートとなった戦後近代教育史の代表的研究として, 「教育史研究会」が編集した海後勝雄・広岡亮蔵編『近代教育史』(1951-1956)を挙げるができる。この研究においてはマルクス主義(スターリン主義)の史的唯物論とリベラリズムの市民社会論の折衷が行われ, 「絶対主義権力」への批判と「市民社会の教育」の理想化が行われている。現在の研究水準からすれば, その素朴さと単純さを批判することはたやすいが, この

3) これらの作品が1970年代に書かれたということも注目される事実である。筆者としてはこの時期に戦後教育システムが完成期を迎えたことにその一因があると考えているが, そのことの検討は今後の課題としたい。

研究がその後の教育史研究に与えた影響ははかりしれない。特に19世紀の絶対主義権力をモデルとする「国家権力」の認識は、戦後教育研究におけるリベリズム認識を大きく規定してきたといえるだろう。

特にその点において重要となるのが、資本主義批判をその要とするマルクス主義とリベリズムの市民社会論とをなぜ折衷することが可能であったのかという問題である⁴⁾。ここにはそれなりの学問的・政治的状況があったと見ることができる。学問的には、講座派マルクス主義が日本における封建遺制にファシズムの要因を見つめるという枠組みが、戦前絶対主義的天皇制から戦後市民社会へという図式を生み出したことが挙げられる。この点の認識についてはリベリズムの市民社会論も概ね共有していたのであり、両者の連携はそれほど困難なことではなかった。政治的には1950年代の「逆コース」の影響力が大きい。教育政策の「ナショナル」な修正は、その内実はともかく戦後教育理念を否定的に評価し、前近代的な戦前回帰の方向性として顕在化した。ここに戦前回帰する行政と戦後民主主義を擁護する国民・教師という対立が生まれたのである。この「逆コース」という政治情勢は、文部省と対抗する日教組側の運動を支える方向へとリベラル派からマルクス主義者までの多くの教育学者を向かわせた(今井 1996)。この運動をきっかけに教育学においては国民教育論が成立し、また戦後教育理念を擁護する運動として国民教育運動が展開されることとなる。

ここでの「国民」は、マルクス主義者の用いていた「階級」や「人民」、または戦後独立までの過程で頻繁に使用された「民族」に取って代わる概念として戦後教育学のキーワードとなった。「国民」はある時には国家=資本と対決するマルクス主義者の用いる主体のカテゴリーとして、そしてまたある時は国家=文部省の官僚統制政策からの自由・自律を求める主体のカテゴリーとして、その文脈に応じて意味をずらしながら、多用されることとなった。戦後教育学に

4) このことは、戦後教育学ばかりでなく、市民社会派も含めた日本の戦後思想史における最重要課題の一つであるといつてよい。丸山眞男の戦後思想における影響力の大きさも両者の連携を可能とした点にあると筆者は考えている。

における「国民」とは、マルクス主義とリベラリズムとの折衷をしめすカテゴリーとして捉えることができる⁵⁾

この「国民」カテゴリーを用い、また戦後教育史・教育研究を支えた教育理論の代表的な著作として、堀尾輝久『現代教育の思想と構造』(1971年)を挙げることができる。博士論文の提出は1961年であるが、その後刊行され、教育研究者を含め数多くの読者を獲得した。国民の教育権の理論的基礎づけを行ったこの研究は、ヨーロッパ近代教育の理念(自由・人権)を規範化しているという点で、日本の戦後近代主義の潮流に位置しているといえる。ここでは私事の組織化として公教育が捉えられ、国家の公共性に対して、子どもの学習権に基づく国民教育の公共性を対置するという枠組みが採用されている。『現代教育の思想と構造』は「戦後教育学」の理念的枠組みの設定を行った研究である。家永教科書裁判においてもその見解が生かされるなど、現実の教育運動も含めてその影響力ははかりしれない。しかしこの研究自体が、その戦時/戦後認識においても〈近代〉認識においても、現在問い直されなければならないと思われる。

2 戦後教育学を支える戦時期認識とその転換

1章でも述べたように〈戦後〉というカテゴリーと認識は、〈戦時期〉との対比で構築されている。〈戦後〉教育学を問い直すためには、まずその前提となっている〈戦時期〉認識を遡上にのせなければならない。

戦後教育学の理念的枠組みを設定したといえる堀尾輝久は、その後『日本の教育』(1994)という著作を刊行している。これは堀尾が東京大学退官時の特別講義をまとめたものであるが、この著作を読むと戦後教育学の典型的な戦時期/戦後認識を見ることが出来る。彼は次のように述べている。

5) この「国民」カテゴリーのある種融通無碍さが、戦後においてその対象となる裾野を広げることにも貢献したことは間違いない。戦後における「国民」カテゴリーを検討する作業は極めて重要であるといえる。

「私は、日本の現代という場合に、1945年を歴史区分にして考えたいと思っています。明治維新に始まる近代日本の教育は、1945年の敗戦を一つの転機にして大きく変わってきます。戦前の帝国憲法・教育勅語体制は、1945年を一つの起点にして大きく転換する。新憲法ができ、教育基本法がつくられます。現在の日本の教育は、憲法・教育基本法体制というふうにとりあえず呼ぶことができるのです。」(堀尾 1994:5)

ここでは戦前を帝国憲法・教育勅語体制、戦後を憲法・教育基本法体制として把握する戦後教育学の典型的な捉え方があらわれている。1945年を歴史区分として捉えている点から、堀尾が戦時期と戦後の断絶性を強調していることがわかる。堀尾においては前述した『現代教育の思想と構造』でも同様の認識を示しており、彼は一貫して戦時期と戦後の断絶論を唱えているのである。ここでその全体的な評価を行う余裕はないが、いくつかのポイントを挙げれば、そこには憲法を含めた法体系のみによって歴史を捉えるという把握の狭さや社会構造認識の欠如、また戦時期と対比して戦後を理想化している点で、規範的価値を歴史解釈に持ち込んでいるという問題性があるということを指摘することができるだろう。

さらにここで考慮されなければならないのは、この堀尾の研究によって構築された認識枠組みが、戦後における戦時期研究のあり方にも影響を与えているという点である。

戦後における戦時期の代表的研究としては以下のようなものが挙げられる。山中恒『御民ワレ』などの少国民シリーズ、長浜功による教育の戦争責任研究、佐藤広美『総力戦体制と教育科学』、民間教育史料研究会『教育科学の誕生』などである。

これらの研究の特徴を一つにまとめるのは難しいが、いくつかの特徴に分類することが可能である。一つは戦後的な視点からの戦争責任の〈告発〉を行うというスタイルである。これは山中恒や長浜功らの研究に典型的に見ることが

出来る。戦時期における天皇制・軍国主義による民衆に対する抑圧、さらには教師や教育学者の戦争協力の実態を明らかにし、その責任を追及するという方向性をもっている。批判は鋭いが、そこではそれを批判する戦後民主主義の前提は問われることがない。二つめは、戦時期における近代的な教育科学、教育科学者を取り上げ、その科学性を評価しつつも、それが国家認識の点で不徹底であることを問題にする研究である。これは佐藤広美の研究が典型的である。ここでは確かに、戦時期教育科学が部分的に〈近代〉的要素をもっていたという認識を示してはいる。しかしそれが天皇制に対して結局抵抗できなかったのは、その近代性・科学性の不足にあったと捉えている。天皇制や戦時期と教育における〈近代〉との二項対立が維持されているという点で、この研究は戦後教育学の枠組みを超えたものであるとはいえない。〈近代〉の徹底は必ず天皇制国家の批判へとつながるという前提なども、現在の研究水準からいえば極めて素朴と言わざるを得ない。三番目には戦時期の教育科学の抵抗性・教育実践における革新性を戦後につながる実践として評価するという研究である。これは民間教育資料研究会の研究などに典型的であるが、そうであるならばなぜその実践が戦時体制を支えていたのかということが問われなければならないだろう。研究の視点がミクロの教育実践に入り込み過ぎた結果、マクロな体制といかなる関係にあったのかという認識を欠いてしまったという弱点を抱え込んでいる。またこの研究には、戦時期の教育科学の戦争責任を曖昧にしまうという危険もある。

以上のような多様性をもっているが、いずれの研究も規範的な戦後〈近代〉の視点から戦時期を問題にするという視角は共有されている。戦後〈近代〉に対する内在的批判は十分に行われていないのである。断絶性を強調する戦時期研究はその「悲惨さ」や「逸脱性」に焦点を絞る余り、戦時期と戦後との関連性への考察を怠ってしまった。戦時期研究は戦後教育学の「神聖化」を生み出し、結果的にその問題化を妨げることに貢献してしまったといえるのではないだろうか。

このように戦後を戦時期と断絶したものとして把握してきた断絶史観は大きな問題を抱え込んでいるといえる。それは戦後を規範とする視点によって、戦時期の解釈を固定化し、また戦時期と戦後との関連を探るという課題を覆い隠してしまっている。しかし教育においてはまだ大きな潮流とはなっていないが⁶⁾、戦時期と戦後の連続性に着目する研究が近年様々な分野において登場している。

ここではその代表的な動向として1980年代後半以降登場した〈戦時動員体制〉論を紹介したい⁷⁾。その口火を切ったのは山之内靖の「戦時動員体制の比較史的考察」(1988年)という論文であるが、代表作としては筆者も執筆に参加した山之内靖／ヴィクター・コシュマン／成田龍一編『総力戦と現代化』(1995年)を挙げることが出来る。この社会科学、歴史学、哲学、教育学といった専門分野の枠を超えた共同研究によって、〈戦時動員体制〉論は一つのまとまった認識を示したといえるが、その研究の特徴は以下のようにまとめることが出来る。

一つ目は戦時期における社会の合理化・近代化の側面に着目し、戦時期の歴史の読み替えを行ったということである。これまで非合理的・前近代的なものとしてのみ捉えられがちであった戦時期像をこの研究は大きく転換することとなった。二つ目は、戦時期に社会の不可逆的な構造変動が起こり、それが戦後社会の基盤を作り上げたことを明らかにすることによって、戦時期と戦後の連続性を見出したということである。戦時期と戦後を憲法や支配イデオロギーのレベルにおける転換にのみ注目するのではなく、その間も連続していた社会構造、制度、運動、思想といった多様な側面に着目する。これまで断絶したと捉えられてきた歴史の読み替えが進められた。断絶史観が様々な連続性を隠蔽し

6) 筆者の研究はそのことに対する問題提起を行ったものである。(大内 1995 a), (大内 1995 b), (大内 1996)などを参照されたい。

7) 他にも多くの連続性論が存在するが、それらについてすべて言及することは出来ない。代表的なものとして例えばマルクス主義の立場から大内力『国家独占主義』(1970年)、また最近の動向として野口悠紀雄『1940年体制』(1995年)がある。野口の研究に対する批判は(山之内, 成田, 大内 1996)を参照。大内力の研究を含めた連続性論の比較検討は今後の課題としたい。

てきたことが明らかとなった。三点目は、戦後にいたるまで、戦時期の動員体制が継続しているという視点から、戦後社会秩序のあり方について批判的な再検討を行った。戦時期との関連を探ることで、戦後の社会秩序の様々な暴力性を明らかにすることが可能となった。戦後社会批判を戦後民主主義の否定による戦前回帰に陥らない形で行う方向性を開いたといえるだろう。

この研究の意義は、単に戦時期の研究の読み替えを行ったり、戦時期と戦後の連続性を発見したことに止まらない。それは戦後思想や戦後社会科学が前提としてきた戦時期認識を捉え返すことによって、これまで十分に問われることのなかった戦後〈近代〉を批判的に捉える枠組みを提出しようという極めて野心的な試みなのである⁸⁾。この動向は、これまでの戦後教育学の枠組みを大きく転換する可能性をはらんでいると思われる。

3 戦時期における教育科学の展開と戦時動員体制の形成

ここでは〈戦時動員体制〉という視点から戦時期と戦後の教育を再検討したい。そのことによって戦後教育学が抱え込んでしまった死角も明らかとなることだろう。

これまで戦時期研究の一つの焦点であり、また戦後の進歩的な国民教育運動を理論的にも支えてきた教育科学は、戦前から戦時期にかけて自らの学問の基礎を形成した。

そのスタートは第一次世界大戦であった。戦争によって急速な経済成長を果たした日本社会は、大規模な社会変動の時期を迎えていた。その変動は教育システムの変革を不可避な課題とした。臨時教育会議という内閣直属の諮問機関が設置され、教育システム変革の様々な案が提起された。特に中等教育と高等教育の大衆化がその重要なポイントであった。経済成長は中間層の急速な増大

8) この立場の研究は近年、大きな広がりを見せている。代表的なものとして、戦時期に戦後と連続する「女性の国民化」が行われたと捉える上野千鶴子『ナショナリズムとジェンダー』(1998年)がある。

をもたらし、教育要求の増大への対応と新たな労働需要創出のために中等教育以上の段階において、「エリートからマスへ」の転換へ向けた政策が行われたのである。

この臨時教育会議に参加したのが、後に教育科学の代表的な担い手となる阿部重孝である。阿部は、大学院退学後、文部省普通学務局による『時局に関する教育資料』という総力戦研究に参加⁹⁾し、ヨーロッパの統一学校運動やアメリカの中等教育への関心を強めていた。近代日本教育において最初の教育計画を行ったともいえる臨時教育会議への阿部の参加は、教育科学がその当所から計画的・政策的志向を強くもっていたことを意味する。

阿部らは1920年代に入ると教育科学の日本への導入をはかることとなる。心理学や社会学の手法が導入され、それらはそれまで観念論的・思弁的色彩の強かった教育学を変革することを意味していた。また教育科学は、方法として実証主義・科学主義を採用しており、教育学を〈近代〉的学問として整備させていく役割を果たした。また教育の権利（「国民の教育権」）や教育の機会均等といった戦後教育学の中心的理念といったものも、そこではすでに展開されていたのである¹⁰⁾

こうした教育の権利や機会均等の理念が抑圧されたというのが、これまでの教育史における通説的理解であるが、教育科学の運動とその制度化過程を検討するとそれとは異なった像が浮かび上がってくる。「15年戦争」と呼ばれ、日本社会が軍国主義へ向かった時代として捉えられている1930年代、実際には教育科学運動は大きな発展を遂げ、またその教育実践や教育政策は現実化していったのである。

講座『教育科学』（岩波書店）が1931年から刊行され、教育科学が研究者のなかで市民権を得ることとなり（教育科学の制度化）、そのパンフレット『教育』が1933年より雑誌『教育』（岩波書店）として1944年まで刊行される。雑誌『教

9) これについて詳しくは（大内 1997）を参照。

10) これについては（大内 1995 b）を参照。

育』の執筆者と読者を中心に教育科学研究会という研究・運動団体が1937年に成立し、科学主義・生活主義をスローガンに「国民」教育運動を展開するのである。

この「国民」教育運動は戦時期において（特に1930年代）弾圧され、沈静化することは全くなかった。むしろ教育科学運動は、戦時動員体制と結びつくことによって、制度化されていくこととなった。それについてはこれまでの筆者の研究で詳しく明らかにしてきたが、様々な教育制度改革が教育科学運動の主張する方向で行われていったのである。代表的な点を挙げると、義務教育の延長（国民学校）、中等教育の拡大・平準化の推進、教育財政制度の中央集権化・平準化、師範学校、工業専門学校、理工学部の量的拡大と地位向上などがある。いずれも総力戦における人的資源の量的・質的整備のために「国民」教育システムが充実していったプロセスと見る事が出来る。阿部の教育科学は総力戦のための教育計画として生かされていった。この教育計画の合理性は戦時動員体制と矛盾するものでは全くない。むしろこの教育計画の合理性は戦時期の動員を支えるものとして体制に適合的であったと見る事が出来る。戦時動員体制は、これまでの教育史研究が強調してきたような国民の主体性を否定したものではありません。それは教育による国民参加システムが整備されていることから明らかなように、〈戦争〉という国家目標に反しない限りにおいて、国民の自発性を存分に発揮させることを目指した体制であった。戦時動員体制において「国家＝全体」の要請に応え得る「主体＝国民」という関係が成立したのであり、それは天皇制イデオロギーの下、国民の私的利害を国家の公的利害へと一致させるシステムであったといえる。

4 戦時動員体制(戦時期から戦後の連続性)期—1970年代前半まで

このような視点で戦時期の読み替えを行うと戦後教育史の枠組みも大きな捉え返しが可能となる。

教育勅語体制から教育基本法成立という形で戦時期と戦後の断絶性が強調さ

れるが、戦時期の国民学校の成立による義務教育の延長、青年学校の義務化(男子のみ)による中等教育の普遍化を目指す改革は、まさしく戦後の6・3・3の教育制度を先取りしており、¹¹⁾ 戦時期と戦後の連続性を見出すことが出来る。また師範学校や工業専門学校、理工学部への拡大は、戦後の教育学部と理工学部を中心とした国立大学のあり方へとつながっていった。また教育科学運動も「生活と科学」という戦時期のスローガンは戦後も継続し、大きな広がりを示した。戦時期と戦後の断絶性という前提は多くの点で問い直される必要がある。

また1950年代の「逆コース」論についても戦後教育と戦時期教育の連続性を意識すれば、その把握も大きな問題をはらんでいることは明確である。

これについては教育史研究者の羽田貴史が示唆深い指摘を行っている。

「「逆コース」論は、以前の教育改革プランと以後とでは質的差があり、以前の改革プランを正常な発展軌道と把握し、1950年以後の現実の改革とは異なった展開の可能性があったと見る歴史認識の産物である。……政策転換にもかかわらず、結果的にはレッドパージは失敗したのであり、制度的に定着したわけではなかった。通説は、一時的な政策的ふれと構造的転換とを区別せず、一律に論じてきた。」(羽田 1997: 220)

羽田の指摘するように、「逆コース」論は政策的転換(戦前回帰)への注目が過ぎる余り、それがもった実質的な影響力への冷静な検討が行われていない。¹²⁾ またこの1950年代に行われた教育整備が戦時期・戦後改革とどのようなつながりをもっているのかという視点も欠落している。総じてイデオロギー重視の把握であり、構造的な連続性を無視している。この時期行われた教育政策の中央集権化も戦前回帰というよりは、当時の経済的状况を考慮したうえで、戦時動

11) 実際に戦前の雑誌『教育』において6・3・3制度は提起されている。

12) むしろ政治的な保守化は1970年代後半以降顕著になったと見る方が妥当であると筆者は考える。

員体制をより良く機能させるための修正路線が選択されたと見なすことも出来るだろう。

また国家・経済界による能力主義教育政策についても、それが戦前・戦時期の国家による教育支配の復活と見る視点には疑問を呈することが可能である。この能力主義教育政策は戦後教育改革の否定というよりは、戦時期の人的資源政策の再来と見なすことの方が妥当である。実際、戦後の能力主義教育政策と戦時期の人的資源政策の連続性については、伊藤彰浩の研究によってすでに指摘されている¹³⁾

特に戦後教育史が依拠してきた教育（私的利害）が経済（公的利害）に従属するという能力主義教育政策についての把握は、大きな問題性をもっている。ここでは公的利害と私的利害の完全な分離が前提にされていると同時に、私的領域として扱われる教育が、公的利害から隔絶された聖域として捉えられているからである。

前述したように戦時動員体制は、国家＝公による要求と国民＝私の要求を一致させることを可能にした。戦後もそのシステムは基本的に変更はなかったと見る事が出来る。確かに政府によって大量の学校が設置され、そのことが進学者の増大に貢献したことは間違いない。しかしその進学率の増加をもう一方で間違いなく支えたのが、国民の年々高まる教育要求であった。戦後においては産業構造は転換し、農業をはじめとする第一次産業人口は急速に減少していった。近代化の進展による共同体の解体が人々の社会関係のあり方を大きく変えていった。そうした時代状況のなか、学歴ルートを通じた社会移動が自明な選択肢として人々の前に立ち現れてきたのである。人々の進学要求は急速に高まったのであり、彼らは学校を通じて第二次、そして第三次産業へと就職していった。急速な産業構造の転換が実現したのである。こうした変化を国家による私的利害の従属として捉えることには相当の無理がある。むしろ次のよう

13) これについては（伊藤 1999）を参照。

な今井康雄の指摘が人々のリアリティにかなっているだろう。

「現実化していったのはむしろ、できる限り高い学歴を獲得しようとする、教育システムへの私的な関心であった。」(今井 1996)

戦後においても戦時期の私的利害と公的利害の一致というシステムのありようは、その目的を「戦争」から「経済成長」へと変えつつ継続した。実際高校進学率は1960年の58%から急上昇し、1974年には90%を突破する。この時期になって戦時期に阿部重孝が主張した中等教育の普遍化は実質化したのであり、戦時期に始まった中等教育レベルでの国民教育運動はここに一つの完成を見たといえる。この視点からみれば戦時期から1970年代前半までを一つのまとまった時期(戦時動員体制期)として考えることが可能だろう。

以上のように〈戦時動員体制〉論の認識を踏まえると戦後教育史の前提は大きく捉え直されることとなる。こうした視点から様々な歴史像の書き替えが可能となるだろう。しかし例えば前に取り上げた堀尾輝久『現代教育の思想と構造』の影響は、このような認識を困難としている。この研究は私事の組織化＝国民の公共性と国家の公共性を対置しているが、戦時動員体制は私的利害を国家的利害へと動員することを可能にしたシステムである。堀尾の議論は、この私的領域と公的領域との区別が戦時動員体制によって曖昧化したという現実を捉えることが出来ない。むしろ規範として両者の分離を強調するために、その認識を妨げる機能を果たしているといえる。さらに指摘しなければならないのが、1970年に家永教科書裁判の杉本判決において国民の教育権が認められ、この研究の影響力がそれ以後も長く継続することになったということである。政治的には教育研究にとって大きな勝利であったこの事件はしかし、1968年以降、〈近代〉の問い直しという世界大での知の地殻変動から日本における教育研究を遠ざける結果をも伴ってしまった¹⁴⁾

5 ポスト戦後教育（ポスト戦時動員体制）の始まり —1970年代後半以降

ここまで戦後教育学の問い直しという作業を行ってきたが、教育の現在を考える際には、もう一つの道具立てが必要であると考えられる。それは戦後として一つまとまりに認識されてきた期間に、重大な転換が起こっていたのではないかとこの視点である。このことは、戦時期と戦後を断絶したものとして捉えるこれまでの研究枠組みではほとんど捉えることが出来ない。しかし戦時期と戦後の連続性に着目することにより、戦後のなかの断絶を見出すことが可能となるのである。

それは1970年代後半以降の変化である。その背景は1970年代前半、戦後の世界経済を揺るがした二つの経済事件、オイル・ドルショックであり、それに伴って進展した経済のグローバル化の進展である。

このオイル・ドルショックは、戦後の資本主義ブームによって順調な成長を続けてきた先進各国に深刻な影響を与えた。それまでほぼ完全雇用を実現していたヨーロッパの福祉国家諸国は、いずれも失業率が高まり、財政赤字が拡大した。アメリカや日本においても状況は同様であり、高度成長は低成長へと転換した¹⁵⁾ 多国籍企業活動の活発化や金融の自由化による経済のグローバル化によって、どの国家においても国家単位の財政金融政策（ケインズ主義的福祉国家政策）が十分に機能しなくなってきたという状況が登場した。そのことは私的利害を国家レベルで調整する戦時動員体制＝戦後福祉国家の終焉を物語っ

14) これは教育研究に限った現象ではなく、1968年における知の地殻変動の意義をつかみ損ねていることが、日本における社会科学の現実対応能力を衰退させたことは間違い無い。裁判の勝利という形で、「国民の教育権」という〈近代〉礼賛が、現場も含めて影響力をその後も長く持ち続けた教育研究において、そのマイナスはことのほか大きい。

15) 日本経済は1970年代後半に他の先進諸国に先がけて、低成長から中成長へと軌道を変えることに成功したため、この時期を転換として捉える視点はヨーロッパ諸国やアメリカと比べて微弱な傾向があるが、基本的には同様の変化を経験したと筆者は考えている。その上で各国のこの時期の状況を比較検討する意義はとても大きいと思われる。

ていた。ここにおいて国家＝公と国民＝私の利害関係に大きな変化が起こったのである。それは当然教育制度のあり方にも変容をもたらした。

そのことを日本において明確に告げたのが1984年に設置された臨時教育審議会の登場であった。ここでの議論は多岐に渡るが、最も注目されたのが第一部会の香山健一による「自由化」論であった。これは戦後おそらく初めての、国家の側からの中央集権的官僚統制批判であった。香山は政府の審議会委員の立場で、それまでの文部省の画一的な教育政策を批判したのである。このことは戦後文部省による教育統制とそれに対して教育の自由を主張して批判・抵抗する日教組という戦後の教育における対立図式を根底から覆すものであった。このことは国家や体制の側の教育運動への妥協であるとか、プロパガンダであるということでは全くない。むしろこれは1970年代以降進行していた教育の私事化¹⁶⁾を軸に教育システムを再編しようという試みと理解出来る。私的利害と公的利害と一致させるのではなく、私的利害を優先した秩序を構築することが目指されているのである。そのことは財政赤字が広がるなか、教育の公的部門を縮小して財政負担を少なくし、その部分の民営化によって新たな市場を創出しようとする資本の要求にも沿った改革なのである。

この1970年代後半以降の変化は様々な形で広がっている。教育制度のレベルでは、自由化と市場化の進展である。大学設置基準の大綱化が実現し、高等教育のカリキュラムの自由化が進展した。また総合制の設置など高校教育の多様化が進んでいる。また6年一貫教育の導入という形で中等教育の複線化が目指されている。義務教育のレベルにおいても学校選択の自由化論が登場し、いくつかの地域では実現が決定した¹⁷⁾ また国立大学の独立行政法人化も実現の方向へと向かっている。

こうした一連の改革は平等化と平準化を進めた戦時動員体制とは明らかに方向を異にしている。私的な利害を様々な制度的枠組みによって調整し、「国民」

16) これについては(大内 1999)で検討した。

17) 1999年、東京都の品川区で小学校選択の自由化が決定された。

全員の参加を促進したシステムは大きな転換を迫られているのである。戦時動員体制における「国民」カテゴリーは、国民間の格差是正することによってその実質性を担保されてきた。しかし経済のグローバリゼーションに伴う福祉国家の解体と市場主義的リベラリズムの進展という1970年代後半の構造転換は、明らかにその方向を否定している¹⁸⁾。教育における私事化が公とのバランスを断ち切って進展し、その結果社会の階層化が拡大しているのが現状である。この階層化こそが、その埋め合わせとしてのナショナリズムを醸成し、また社会の安定性を解体しつつある。1990年代後半以降の教育状況はそのことを明確に示しているのである。

これに対する教育研究の動向はどうだろうか。その多くは現状認識そのものに失敗していると言わざるを得ない。その一つ目は戦後教育が内在的に問われないことにあるといえるだろう。これまで述べたように戦後と戦時期とを対比させる戦後教育学の設定は、国家によって歪まされた教育という枠組みによって、教育領域を他の領域から切り離して聖域化する効果をもたらした。勝田守一から堀尾輝久まで貫かれている「教育の自律性」、「教育と政治」という枠組みは、政治によって神聖な教育の自由空間が歪まされるという理解を示している。このことはこれまで教育の内在的な批判を困難にすると同時に、1970年以降のいじめや不登校といった教育問題に対して、より心のこもった充実した教育（配慮・助言）を行うというアプローチを生み出し、更なる微細な管理を生み出すという悪循環をつくり出した。さらに1970年代以降の構造転換は、政治や経済的統制は後景に退き、教育それ自体が自ら秩序を作り出す状況となっている。「教育を歪ませる権力」ではなく「教育自体」が問題の中核へとせり上がってきているのである。教育自体を内在的に問う視点のない教育研究では現在の状況に対して全く対応することは不可能であるだろう。

二点目は、政策レベル・学校教育レベルともに見られる管理主義対自由主義

18) この階層格差の拡大については（橘木 1998）が貴重な分析をしている。

という二項対立図式である。これは文部省の教育政策と日教組の教育運動という政治的対立の存在にも支えられて、長い間戦後教育学の支配的パラダイムとなってきた。しかし実際には戦時動員体制において両者は利害を共有していた点をもっていたのであり、そのことがまずは再検討されなければならないだろう。さらに現在においてはこの二項対立は解体し、市場主義的リベラリズムこそが、教育政策の中心へと移動しつつある。国家管理に対して自由主義を主張するリベラリズムの枠組みでは、現在の教育の市場化に対する有効な批判を展開することが出来ない。むしろ短絡的な官僚制批判は現在の教育の市場化や私事化の促進要因となってしまうだろう。

三点目は、戦後教育学はむしろ現在の教育における支配的パラダイムになってしまっているという問題である。1979年に岩波書店から『子どもの発達と教育』という全9巻の講座が刊行された。ここに前述した堀尾輝久も参加しているが、この講座は戦後教育学の課題意識の推移を示している。ここでの課題は「政治」から「子ども」へと要約することが出来るだろう。子どもの発達がテーマ化され、堀尾自身の研究もその後教育権から発達教育学へとそのテーマを移していった。森田尚人は、この講座が、教育学が歴史的・構造的視点を急速に見失ったことを示しているという的確な批判をすでに行っている。さらに重大なのは、この発達教育学への転換は国民の教育権の枠組みを変化させるのではなく、国家の教育権対国民の教育権という枠組みを保存したまま、国民の教育権を担う主体の育成を人間の普遍的な発達という点から基礎づけるという作業であったということにある。つまり国民の教育権という普遍的な価値の担い手を、子どもから大人への発達を促す普遍的価値をもつ教育行為によって育成するという論法となっている。そこでは〈近代〉教育は、歴史的・構造的相対化を全く行われず、普遍的価値として信奉されてしまっている¹⁹⁾究極の近代イデオロギーがここに展開されていることがわかるだろう。近代への様々な懐疑が

19) フーコーやアリエスを持ち出すまでもなく、こうした〈近代〉教育の歴史的相対化抜きの賛美にはそれ自体大きな問題をもっている。

数多く提出されてきている現在、こうした議論が堂々と流通していることには驚きを禁じ得ない。

さらに問題なのはこうした議論が現在もっている政治的な意味である。実際これらの研究に代表される歴史的・構造的視点を欠いた発達教育学（子どもの学習権）の議論は、「発達・個性・心の教育」というスローガンで1980年代以降、文部省の政策から進歩的と呼ばれる教育実践に至るまでどこでも称揚されるものとなって広がっている。この一見ヒューマニスティックに見える主張は実際には、教育の私事化を進め、「個の自立」という形での「自己責任」を要請するポスト戦時動員体制のネオ・リベラリズムに極めて適合的なのである。教育の市場化は、公的な支えがなくても「自ら進んで」教育を受ける「主体」によってこそ推進される。現在進みつつある生涯学習社会とは一生「学習することを学習する」²⁰⁾主体を育成する社会なのである。発達教育学の議論を政府の側も採用することとなったのは、その内実が1970年代後半以降のネオ・リベラリズムの潮流を支えるものであるからに他ならない。この発達教育学の議論はその表面的な主張とは裏腹に、個人の能力の限りない開発（＝搾取）を理論的に正当化してしまう。こうした発達教育学理論の政治的位置を教育研究者の多くが認識出来ていないという深刻な事態が広がっているのである。

戦時動員体制を一方から支えた戦後教育学は、1970年代後半以降、システムの中枢を支えるイデオロギーへとその影響力を拡大し続けている。この状況に対して、教育研究は追いつくどころか、戦時動員体制とそれ以後の変化を捉え損ねている点で、どうやら2周後れのランナーというのが現状であるだろう。ポスト戦時動員体制期に入り、ネオ・リベラリズムという形で高次化する〈近代〉が様々な矛盾を拡大し続ける現在の教育と批判的に対峙するためには、戦後教育学の問い直しが急務の課題なのである。

20) これについては (Melucci 1989) を参照。

参 考 文 献

- Bourdieu, P. and J. C. Passeron 1970 *La Reproduction*, Minit. = 1991 宮島喬訳『再生産』, 藤原書店。
- Bourdieu, P 1998 *Acts of Resistance*, The New Press.
- Foucault, M 1975 *Surveiller et Punir* = 1977 田村淑訳『監獄の誕生』, 新潮社。
- Green, A 1991 *The peculiarities of English education*, Education Limited, London.
- Green, A 1997 *Education, Globalization and The Nation State*, Macmillan.
- 原聡介 1999 「近代教育思想をどう読むか」原聡介ら『近代教育思想を読みなおす』, 新曜社。
- 羽田貴史 1997 「戦後教育史像の再構成」藤田英典ら『教育学年報6 教育史像の再構築』, 世織書房。
- 堀尾輝久 1992 『現代教育の思想と構造』, 岩波書店。
- 堀尾輝久 1994 『日本の教育』, 東京大学出版会。
- 五十嵐頭・伊ヶ崎暁生 1970 『戦後教育の歴史』, 青木書店。
- 今井康雄 1998 「現代学校の状況と論理」佐伯胖ら『岩波講座現代の教育2 学校像の模索』, 岩波書店。
- 今井康雄 1996 「見失われた公共性を求めて」教育思想史学会紀要『近代教育フォーラム5』, 教育思想史学会。
- 伊藤彰浩 1999 『戦間期日本の高等教育』, 玉川大学出版部。
- 海後勝雄／広岡亮蔵編 1951 『近代教育史 I 市民社会の成立過程と教育』, 誠文堂新光社。
- 海後勝雄／広岡亮蔵編 1954 『近代教育史 II 市民社会の成熟過程と教育』, 誠文堂新光社。
- 海後勝雄／広岡亮蔵編 1956 『近代教育史 III 市民社会の危機と教育』, 誠文堂新光社。
- 海後宗臣監修 1969-1976 『戦後日本の教育改革』全10巻, 東京大学出版会。
- 金子元久 1996 「方法としての「市場」」森田尚人ら『教育学年報5 教育と市場』, 世織書房。
- 金子勝 1999 『反経済学—市場主義的リベラリズムの限界—』, 新書館。
- 国立教育研究所編 1974 『日本近代教育百年史』第6巻, 国立教育研究所。
- Melucci, A 1989 *Nomads of the Present* Temple U. P = 1997 山之内靖他訳『現在に生きる遊牧民』, 岩波書店。
- 民間教育史料研究会編 1997 『教育科学の誕生』, 大月書店。
- 森田尚人 1992 「教育の概念と教育学の方法」森田尚人ら『教育学年報1 教育研究の現在』, 世織書房。
- 長浜功 1985 『国民学校の研究』, 明石書店。
- 中野敏男 1997 「戦時動員と戦後啓蒙—大塚=ヴェーバーの30年代からの軌跡—」『思想』「特集=1930年代の日本思想」No. 882, 岩波書店。
- 中野敏男 1999 「ボランティア動員型市民社会論の陥穽」『現代思想』「特集=市民とは誰か」vol 27-5, 青土社。

- 野口悠紀雄 1995 『1940年体制』, 東洋経済新報社。
- 大田堯 1978 『戦後日本教育史』, 岩波書店。
- 大田堯ほか 1979-1980 『講座 子どもの発達と教育』, 岩波書店。
- 大内裕和 1995 a 「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／成田龍一編 『総力戦と現代化』, 柏書房。
- 大内裕和 1995 b 「隠蔽された記憶—国民学校の〈近代〉—」 『現代思想』 「特集=戦争の記憶」 vol. 23-01, 青土社。
- 大内裕和 1996 「動員される差異—戦時期雑誌『教育』の郷土・女性・植民地—」 『現代思想』 「特集=教育の脱構築」 vol. 24-7, 青土社。
- 大内裕和 1997 『時局に関する教育資料』 解題, 柏書房。
- 大内裕和 1999 「「卓越性」の支配—「選択・責任・連帯の教育改革」批判—」 『現代思想』 「特集=大学改革」 vol. 27-7, 青土社。
- 大内力 1970 『国家独占資本主義』, 東京大学出版会。
- サスキア・サッセン 1999 『グローバリゼーションの時代』, 平凡社。
- 佐藤広美 1997 『総力戦体制と教育科学』, 大月書店。
- 佐藤学 1997 「教育史像の脱構築へ」 藤田英典ら 『教育学年報 6 教育史像の再構築』, 世織書房。
- 橘木俊詔 1998 『日本の経済格差』, 岩波書店。
- 堤清二／橋爪大三郎 1999 『選択・責任・連帯の教育改革』, 岩波書店。
- 山中恒 1975 『御民ワレ』, 辺境社。
- 山之内靖 1988 「戦時動員体制の比較史的考察」 『世界』 1988年4月号, 岩波書店。
- 山之内靖 1996 『システム社会の現代的位相』, 岩波書店。
- 山之内靖／成田龍一／大内裕和 1996 「総力戦・国民国家・システム社会」 『現代思想』 「特集=教育の脱構築」 vol. 24-7, 青土社。
- 山之内靖／ヴィクター・コシュマン／成田龍一編 1995 『総力戦と現代化』, 柏書房。
- 上野千鶴子 1998 『ナショナリズムとジェンダー』, 青土社。