

1930年代における「教育政策」についての認識と運動（その1）*

岡 本 洋 三

Education Movements and their Cognition on “Educational policy” in the 1930s

Hiromi OKAMOTO

は じ め に

教育政策とは何か、それをいかにとらえるかは、教育政策研究の根本問題である。とりわけ私たちが教育についての要求を自覚しその実現を求めるとき、教育政策についての認識の確立を迫られる。教育政策についての宗像誠也氏の著名な定義は、1945年以前の明治憲法と教育勅語体制下における教育政策の事実とそれに対する氏自身をも含んだ日本人民の実践を基礎として生みだされたものであったし¹⁾、海老原治善²⁾、伊ヶ崎暁生³⁾氏らの教育政策の概念についての論究も戦後の日本人民の教育運動の実践をふまえた理論的総括の表現であり、また実践の発展に寄与すべき理論的仮説であったといえるであろう。小論も、今日の教育政策にたいする私たちの国民教育運動を正しく豊かに発展させるための運動における教育政策認識の深化をめざす基礎的作業として、戦前・戦中における教育政策との厳しい実践的対決のなかで形成され、またその実践を指導した「教育政策についての認識」の性質・内容を明らかにしようとするものである。研究の対象を1930年代の教育政策と教育運動、主として「教育科学研究会」の運動においたのは、後に本論のなかで具体的に述べるように、この時期の政策と運動は今日の政策と運動にとって直接の前史であり、そこに今日私たちが直面している問題のほとんどが既に姿をあらわしており、私たちが今日の実践において生かすべき遺産を豊かにふくんでいるからである。（なお、本稿では紙数の関係から教育科学研究会の運動の前史の時期の問題に限定せざるを得なかったことをおことわりする。）

1) 宗像誠也『教育と教育政策』（1961）岩波書店「教育政策の定義について」を参照。

2) 海老原治善『現代日本教育政策史』（1965）三一書房。

3) 伊ヶ崎暁生『国民の教育権と教育政策』（1972）青木書店 p. 17 以下参照。

1. 昭和戦前期における教育政策をめぐる問題状況

1. 教育政策と教育運動の概観

1927（昭和2）年の金融恐慌に端を発する日本資本主義の構造的矛盾の爆発は、29年の世界大恐

* 1974年10月28日受理

慌の波及によって一層その危機の拡大・深化を促進し、やがて深刻な様相を呈してきた農業恐慌は天皇制権力の社会的基盤である農村の寄生地主制を激しく揺り動かした。労働者・農民の生活を守る闘いは急速に拡大・激化し、階級闘争は新たな高揚の時期をむかえていた。この深刻な政治的・経済的危機にたいして、支配階級は、「産業合理化」政策によって中小資本の整理・犠牲を強行しながら資本の集中・独占資本の強化をはかり、労働者の大量首切り・賃下げ・労働強化を強行し、独占資本主義体制の再編・強化をはかった。それとともに、この政治的破局を戦争とファシズムによって乗り切ろうとし、中国への軍事侵略を開始し、労働者・農民を先頭とする日本人民の階級的・民主主義的諸運動への凶暴な弾圧政策を一層強めていった。

このような事態は教育においても同様であった。むしろ教育が政治・経済・社会・文化などに支えられそれらに規定されるということからその矛盾・困難は一層深刻であった。親たちの生活の危機は子どもたちの教育を支える経済的条件を失なわせたにとどまらず子どもの生存自体を脅やかした。欠席・中途退学・欠食児童・人身売買…。教師もまた俸給支払の遅滞・不払・強制寄附・首切りに生活を脅やかされていた。教育・学習の基盤や条件が崩壊に直面していただけない。学校教育の内容、その教育の目的と教育によって子どもたちの身につけさせようとしている観念・考え方・知識・技能は、子どもたちの生活の事実から著しく遊離し、やがてそのなかで生活を闘わなければならない実社会の現実のたいして無力であるばかりでなく、本質的に敵対的であった。こうして教育の危機もまた構造的であり全領域にわたる根本的な性質を示していた。したがってこの教育の危機にたいして、教育活動の領域においてとりくむばかりでなく、社会の政治的・経済的諸矛盾と不可分に結びついている社会問題として教育問題をとらえその解決にとりくむことが要請されていたのである。

このような教育の問題状況にたいして権力の教育政策はなんらの積極的な具体的な解決策をもちあわせていなかった。天皇制教学思想にもとづく政策は、激化する社会的諸矛盾から目をそらさせる「思想善導」、教員・学生の思想的覚醒と自主的運動を抑圧する「思想取締り」、そして「教化総動員」の政策といった観念的な思想統制政策に終始した。そして28年10月の「学生課」の新設、翌年その「学生部」への拡充、34年さらに「思想局」への昇格・強化、そして37年の「教学局」へという、文部行政機構における警察的思想弾圧機構の急速な肥大化とその中枢的位置の占拠という推移にあきらかなように、この政策は教育のファシズム化を推進するものであった。

これにたいして「郷土教育」「生活つづり方」などの教育実践運動や教育労働者組合の運動またこれと理論的にも組織的にも結びついて展開された「新興教育」運動などが多様に闘われた。それらはそれぞれに世界観的立場を異にしその実践の領域・方法も異なっていたが、とにかくそれらが教育の現実の根差しつつ教育の矛盾に実践的に立ちむかおうとするかぎり、運動自体として取り組んだかどうかは別として多かれ少なかれ問題の政策的解決を展望せざるを得なかったのである。

この「教育と政治」の現実のたいする実践的対応は、その教育政策が教育とそれが不可分に組み込まれている社会的現実からはなはだしく遊離した観念的イデオロギー的な不毛性を特徴として

いることを問題とせざるをえないという点において、それぞれの立場において「教育と社会」にたいする「科学的」接近を模索し、そのうえに自らの運動の方向、「教育改革」の展望や構想をききあげようとしていた。たとえば、郷土教育の運動において「現代の日本、それは都会と農村とを問わず極度の行き詰りに瀕しております。内に経済生活の逼迫や教育政策の固定化に悩み、外に世界文化の落凋を顧みるとき、我々国民は将に思想的に生活的に、一大方向転換を画さねばならぬ重大な時期に際会しています。然らば…我が国の現在と将来とを見通すべき革新的自覚を振起する学問的並に教育的方法は何であるか」（『郷土』1930.11 創刊の言葉）が問われ「科学的郷土教育論」「郷土科学」にそれを見いだそうとした。生活つづり方の運動においても「北方的環境に根底をおき「方法上の観念的な概論や空論を棄てて具象的な現実の中に正路を開拓する」（『北方教育』1930.2創刊号巻頭言）ことを目指し「明らかな事実として…文化的に置き去りをくっている地域…封建の鉄のごとき圧制がそのまま現在の生産様式に、そしてその意識状態に規制を生々しく存続している…この『生活台』に正しく姿勢する」（『教育・北日本』宣言1935.1）ことをその実践の根底にすえた。これらの運動においてそこで目指された「科学」や「政策の把握」そして運動の「方向」にふくまれていた問題についてはここではとりあげない。ただ「教育政策」「教育の科学的認識」（それはまた教育の社会的基礎と教育の社会的機能＝本質の究明を予想し、教育における地域・生活への着目を必至なものとしている）が当時の教育運動の実践的課題であったことを確認したいのである。

教育労働者組合の運動、それと不可分に結びついて展開された「新興教育」の運動は、これにたいしてもっとも自覚的に真正面からとりくんだ運動であった。「資本主義的生産方法の自己矛盾、ブルジョア経済組織の非合理性、ブルジョア政治機構の非社会性、ブルジョア文化の非科学性を、事実において暴露した」情勢に「新社会の建設」の「歴史的必然」をつかみ、「教育が将来の社会を建設すべき未来の成員の養成をその本来の任務とする限り、明日の教育は新興階級のための、またそれ自体の新興教育以外には存しない。かくして社会の歴史的発展の新しき可能性としての教育は、それ自らの自覚において国際的プロレタリア科学の鎖の一環としての新興教育の科学的建設を翹望している」として、「社会生活に対して政治が支配的である限り、教育の目指す人間的解放は、政治的自由の獲得なしには、幻想以外の何物でもあり得ない」、この課題にたいする「組織には組織を以てする教育者の政治的实践の現実形態は××的教育労働者の団結に依る教育労働者組合運動」であり、「『新興教育研究所』に依って果さるべき当面の階級的任務は、反動的ブルジョア教育の克明なる批判とその実践的排撃であり、他方、新興教育の科学的建設とその宣伝である」と宣言した。（「新興教育研究所創立宣言」1930.8）教育労働者組合はその「行動綱領」（1930.11）において教育を政治・経済との関係において正しくとらえて政策にたいする批判と要求を具体的に明示した。

この運動においては、たとえば研究所の場合「一切の進歩的教育科学者を網羅」するはずであったが、それは当時において「ブルジョア的及び社会民主主義諸党に属せざる、一切の反資本主義的・反軍国主義的・反宗教的・教育科学者」を結集することを意味し、それは事実上「マルクス主義教

育科学者」とその同伴者に限定することに他ならなかった¹⁾。こうしてこの運動において教育科学はまずマルクス主義の科学として社会的に確立され、教育政策にたいする科学的・実践的究明が運動に担われて展開されることになった。

- 1) 「新興教育研究所の目的任務について」『新興教育』1931年3月号 p. 65-66.

2 教育科学研究会の運動の歴史的位

本稿が主な対象とする「教育科学研究会」（以下「教科研」と略す）の運動は、その前史はこれらの運動と同時期に始まっているが、その正式の成立と活動はこれらの運動が権力の圧迫と弾圧によって変質しあるいは壊滅したあとをうけつぐ結果となっている。つまり教科研の運動の理論や思想の形成と展開には前史の時期の諸運動とは直接にはかかわりなく準備されている面とこれらの運動の経験・教訓を継承している面とがあるということである。また、この運動は戦争とファシズムの新しい段階における運動であったという点において新しい課題に直面していた。すなわち、33年の後期には教労・新教の運動は弾圧によって事実上壊滅し、34年10月には有名な陸軍省パンフレット『国防の本義とその強化の提唱』にみられるように、国策決定における軍部の主導性が明確になってくるし、この軍部ファシズムの進展を背景としそれに支えられて35年2月の「天皇機関説」攻撃、3月貴衆両院の国体明徴決議、4月文部省より各学校への国体明徴訓令、8月の政府の国体明徴声明と、思想統制・政治的思想弾圧は軍部の思想の優位、右翼民間団体と世論のファッション化、弾圧対象の階級的左翼思想から自由主義思想への質的变化などがあらわれていた。こうして37年5月に文部省は『国体の本義』を発表し、神秘主義的非合理主義的超国家主義的教育政策をいよいよ確固たるものにした。教科研の運動が直面していた状況は、基本的には戦争とファシズムの政策であるが、現象的にはきわめて対照的な政策動向である。すなわち『国防の本義』がしめした一見きわめて計画的・組織的・合理的な「広義国防」の思想と『国体の本義』の神懸りの無内容なそれである。前者にはともかく「現在の如き機構を以て、窮乏せる大衆を救済し、国民生活の向上を庶幾しつつ、非常時局打開に必要な各般の緊急施設を為し、皇国の前途を保障せんことは、至難事に属する」という現状認識と課題意識があり、これにたいして「国家の全機構を…財政に経済に、外交に政略に、将た国民教化に、根本的の樹て直しを断行し、…精神的、物質的潜勢を国防目的のため組織統制して、之を一元的に運営し、最大限の現勢たらしむる如く努力」する具体的な政策が提起されていた。これにたいして156ページの『国体の本義』は具体的な政策的提言を全く欠き「記紀」などによって国体明徴の狂信的な訓話を修飾したにすぎなかった。それはその無内容・無理論にもかかわらず、あるいはそれゆえに、教育内容・教育実践のファッション的統制に猛威を振ったのである。

このような時代状況の下で、それまでさまざまな形態と方法を取り思想的立場を異にして闘われてきた教育運動を、可能なかぎり統一しファシズムにたいして抵抗しようとした戦前最後の教育運動が教科研であった。教科研は、現場の教師・教育研究者ばかりでなく諸科学の研究者・文化人さらに行政官吏や政治家などをも含み、思想的にはマルクス主義者からかなり保守的なリベラリス

トまでも協同して、国民教育の改革にむかって運動をすすめるという「人民戦線的」な方向をかなり意識的に追求した。教科研はこれまでの運動のなかで次第に自覚的に問題とされるようになった教育にたいする科学的究明とその基礎のうえに教育政策をうちたてることを運動としての課題とした。現実の社会が教育に要求し期待しているものを科学的につかみとり、それを教育政策に結実させようとしたこの運動は、その政策にたいする運動の姿勢・発想においてきわめて「積極的」であった。このような点において、この運動の経験とその理論的達成は「実践の結果」としては批判的に評価されざるをえない「変質・転向・戦争協力」といった問題を含んでいるとはいえ、今日の教育政策と本質的な連続性をもつ「国家独占資本主義的教育政策」としての新しい質を現実化しようとしていた時期における民間教育運動の政策への積極的な取り組みの遺産として、今日の運動の前進に寄与するものが多大であると思われる。

以上の問題意識にたって、教科研の運動における「教育政策の認識」と「教育改革の構想」の問題点をさぐってみよう。そのことは、それらの「認識」なり「構想」を生みだした教科研の「教育科学」の科学性の質を問うことでありその理論の論理・方法を吟味することである。しかし、その検討なり吟味は「理論」それ自体をとりだして行なわれることによって客観主義的な「断罪」に終ることになりかねない。この運動の遺産から学ぶためには、その理論なり思想が生きて働いていた運動とのかかわりにおいて「運動の理論」として運動と理論との相互規定的関係においてとらえること、またその運動が実践的にたちむかった政治とのダイナミックスを無視してはならないであろう。このような観点においてこの問題を教科研の理論の形成史のなかでとらえてみたい。

本稿では教科研史を、前史（1930～37.5）成立・展開（37.5～40.7）変質・解散（40.7～41.4）の三期に時期区分¹⁾してとらえ、その一・二期を中心に課題への接近を試みた。

- 1) 教科研史の研究における時期区分は次のようである。明治図書刊『日本教育の遺産』（1957）の大田堯・稲垣忠彦論文では、前史を1933年1月の雑誌『教育』の発刊から37年5月の教科研の成立まで、前期を37年5月から39年8月の第一回教育科学研究協議会の開催まで、後期をそれ以降、解散までとしている。（雑誌『教育』創刊は33年4月であり、上記は誤っている）山田清人『教育科学運動史』（1968）国土社刊は、やはり三期に分けているが、二期のはじまりを39年6月の「教育科学研究協議会の開催計画発表」の時点に、三期のはじまりを40年8月の「第二回研究協議会開催」においている。これに対して本稿では前史をこれまでのとらえ方よりかなり時代をさかのぼってとらえてみたこと、第三期を運動の変質という点から運動の政治的・社会的条件にも着目し、第二次近衛内閣成立の政治的意味、それに国民の多くが（教科研のメンバーも）政治革新への期待をよせ幻想をもったこと、そのムード・社会意識状況が教科研の変質を容易にしたという点でとらえたこと、などの点から画期を若干変更した。

2. 教科研前史における「教育政策認識」の諸潮流

前史においては後に教科研に合流するに至るいくつかの潮流が生まれている。それは当時の教育政策と教育にたいする批判的な問題意識のあらわれであった。当時の政策の観念性・思想対策的発想の消極性にたいしては支配層の内部にも不満が生れていた。たとえば、28年12月、田中政友会内

閣にたいする経済審議会の「教育改善ニ関スル建議」、31年7月、第二次若槻民政党内閣のもとで民政党政務調査会が発表した教育改革案などは、従来からの治安政策的教化主義の政策思想を否定するものではないがそれとは発想を異にした政策であった。すなわち、資本主義的合理化の観点からする教育体系の整理・効率化による経済的合理化と、教育目的・内容の経済への適応をめざす実用主義・職業教育強化の方向である。それは基本的に、経済審議会（28.9設置）社会政策審議会（29.7設置）産業合理化審議会（29.11設置）臨時産業審議会（30.1設置）にみられる当時の危機にたいするブルジョア的な一連の社会経済的対応と共通した政策思想によるものと思われる。しかしこのような教育政策思想は未だ伝統的な天皇制教学思想にとってかわるほどの力はず、現実の政策として実施されるには至らなかったが、このような動きは文部省の中堅官僚の一部にも生まれていた（「教育政策研究会」）し、文部省とならんで（しかし実質においてはそれ以上に）教育に支配的力を行行使してきた内務官僚の一部からも生まれていた（日本青年館を拠点として大日本連合青年団を指導していた人々によってつくられた「教育研究会」）のである。

1. 「教育政策研究会」の教育政策論

この研究会は、文部省調査部内につくられた、いわゆる省内研究会であるが、それは政策の立案や行政実務の遂行を目的とする通常のものとはちがって、会員自身の問題関心と自由な研究を保障するものであった。会長は当時の実業学務局長木村正義¹⁾会員には宮島清、尾高豊作、赤坂静也、赤木進、村上俊亮、佐藤富治、関口隆克、剣木亨弘、因藤弥六、安原清太郎、飯田晃二らがいた。会の創立は昭和4年10月で、その趣意書は会の教育政策にたいする研究態度を次のようにのべた。「吾々は教育に関して予め或る特定の定義を主張するものではない。同時に又研究の結果或る定義に到達することを妨ぐるものではない。」このような立場から「歴史的現実的生活の全範囲を構成する凡ての社会事実を教育的立脚地より観察し、此の事実の組織並に事実相互の関係を科学的に研究し」「吾国の実情並に各地方の教養及び生活の程度様式に関する実地調査を尊重し、各方面に於ける国際関係を明確ならしめ、之を教育の分野に照映せしむることに努める」ことを目指した。彼らは、「公正なる教育政策」は「諸々の惰性的なる生活を打開して新興の勢力たらしめる為に払はれる凡ての努力…教育運動…に対して实际的効果を与ふる最善の方法たることを認める」ものであり、それは「教育制度の根本的刷新」に具体化されるべきものであった²⁾。木村は「教育制度刷新の急務」を「学校教育の行詰り…知識階級の失業…学生生徒の思想問題…立憲自治の運用前途暗澹…国民生活の無駄、不合理等…この嶮悪なる世相を救ひ、教育をして社会の実際に順応せしめ、社会の改善に寄与せしめ」するためには「最早従来如く学校令改正の姑息瀰縫手段にては駄目で…新時代に相応しき新教育制度を生」みだすことに認めた³⁾。では従来教育政策をいかなる点において批判したのであろうか。

「明治教育の社会史的検討」を行なった尾高は、「教育の使命は、社会生活を基調とする人間的要求が内から燃えて、始めてそこに、その真実なる教化力が創造せられる。国民各人の社会的環境を離れ、結社的団結を他所にし、単なる行政的機関に統制せられて、教育が行使せられるとき、その

教育制度は知らず識らず、而も必然的に一部の政権を拡張し、知識的題目標語を普及する機関と化し、あたかも人間の肉体的成長を害ひ、創造的発達を抑圧する傾向に転ずる。…社会生活を基調として要求せられる現代教育の根本問題は、実に政権に発動する教育制度と、社会生活の変遷との間に伏在する調和と矛盾との関係に胚胎する」という視角から明治教育の国家主義・政教主義・その教育行政における学校教育の閉鎖主義（「学校を社会の外に閉鎖し…当局は、龐大なる学校組織内に、整然たる規則と条令の下に学生生徒と先生とを統卒し、必然的に起り来るべき、社会環境と社会生活とに対する人間の一大矛盾に眼を閉ざした」）を鋭く折出し批判した。その結語において「学校を以て唯一の教育行政機関となし、…皇国の威信を宣揚せんとした明治政府の教育政策は…一つの制度的繁榮に世の子弟を従属させ、彼等自身の社会的成長を目的とせず、却って教育行政そのものの手段と見るといふ過ちを犯した」と断定している⁴⁾。

ではこのような政策批判からどのような展望を生みだそうとしていたのか。赤木は「国際経済の合理化と教育政策の展開」において世界経済の連関と国際分業・国際平和・国際連帯の必然的動向を説き、このような時代の動向に沿った教育政策への転換を次のように主張した。「国家至上主義に閉ち籠る事は吾国をして第二の独逸たらしむるもの…流石に今日軍国主義を公然と唱導するものは居ない。然しながら国家至上主義はやがて帝国主義であり、武力主義への展開であり結局軍国主義と一致するのではあるまいか。…速にかかると時代錯誤的謬見をあらたむべきではないか。…故に…絶対的、排他的民族主義教育政策より国際主義教育政策への展開を主張せんとするもので…一步として国民をして国際社会の現実を知らしめなければならない。」⁵⁾ 宮島は「英国労働党の教育政策」を肯定的に紹介し、今後の政策の方向として「民主主義より社会主義へ」という歴史の流れをふまえて「中学教育の義務制」による「全社会の human resources の開発」、「教育的機会均等（学費免除・生計費補助）」などを提起した⁶⁾。赤坂は「少年労働者教育問題」において「一般的教養と特殊の知識技能とは一層緊密な関係を持たねばならない」という観点にたつて、各国の少年労働者の「保護」と「教育」（職業教育・徒弟教育）に関する法制を紹介し、その改革の方向を「人間的なる生活の最も重要な基礎たるべき職業教育を閑却せる国民教育、公民教育は直ちに脱化すべき殻である」と指摘した⁷⁾。佐藤は「産業合理化と教育問題」において、改良主義・労資協調・実学主義の立場からではあるが、現在の生産組織の協働性・組織性に着目し教育における「差別的評価」「競争」にたいする明確な批判を提示していた⁸⁾。

ここには明らかに当時の教育政策の過剰なイデオロギー性・治安対策的思想統制重点主義にたいする批判の立場があり、教育政策を国民の社会生活の要求から、社会発展の歴史的必然的方向に沿って定立しようという志向があった。そこで展開されている「科学的研究」は本質的にはブルジョアジーの合理主義的な教育政策観の理論的表明であったが、その政策論における社会的視野のひろがり、社会経済的要請の政策化の発想、実証的研究方法などは、積極的に評価しうるものを含んでいたといつてよからう。

- 1) 木村正義の略歴 大正4年内務省に入り地方官生活、大正8年5月文部省に入り新設の実業学務局の第一課長となる。同年9月ワシントンでの第一回国際労働会議に文部省派遣の政府随員として出席、ひきつづき欧米教育視察（大正9年8月まで）昭和4年7月新設の学生部長となる。同年10月実業学務局長となる（昭和7年2月まで）。昭和7年2月20日第18回総選挙で立憲政友会より出て代議士となる。昭和14年4月の分裂において中島知久平派に属し役員となる。昭和5年夏より教育研究会々員。昭和8年10月第二次教育研究会々員。昭和12年5月教育改革同志会々員。昭和13年3月青年学校義務制研究会々員。…教育政策研のメンバーで「教育研究会」にも参加するのは、木村の他は宮島清で、また宮島や赤坂らは教科研にも関心をはらっていた。宮島の『教育』に執筆した論文には次のようなものがある。「教育制度改革の根本方針」（昭9-1）「教育行政改革問題」（昭9-5）「現代産業における教育的欠陥」（昭9-10）「教育改造の指標と教育計画」（昭10-3）「青年学校の基礎工作と義務制」（昭11-7）「教育主体としての職能組合」（昭12-10）「青年学校義務制とその経営主体」（昭13-3）「教育行政と阿部教授」（昭14-7）
- 2) 「教育政策研究会趣意書」『教育政策研究 第一輯』（1930）隆文館 所収
- 3) 木村正義「教育制度刷新の急務」前出書 p. 4.
- 4) 尾高豊作「明治教育の社会史的検討」前出書 p. 103-104, p. 132.
- 5) 赤木 進「国際経済の合理化と教育政策の展開」前出書 p. 45.
- 6) 宮島 清「英国労働党の教育政策」前出書 p. 48-83.
- 7) 赤坂静也「少年労働者教育問題」前出書 p. 228.
- 8) 佐藤富治「産業合理化と教育問題」前出書 p. 143-145.

2. 「教育研究会」の教育改革論

1. 教育研究会の性格

さきの教育政策研究会が文部官僚の一グループであったのにたいし、この研究会は内務系統と学者の結合体であった。その出発は日本青年館で行なわれた大日本連合青年団の指導のための研究懇談会であった。日本青年館の初代理事長は近衛文磨、創立理事は内務省社会局長田子一民、文部省普通学務局長赤司鷹一郎、田沢義鋪、嘱託志賀直方、後藤隆之助であった。研究会のつくられた昭和5年の理事長は後藤文夫である。昭和5年以来の農村恐慌は青年団運動に農村問題と農村青年教育問題にたいする指導の確立を要請していたので、これに応じて後藤文夫、後藤隆之助、田沢義鋪らは思想対策の研究懇談会¹⁾と農村問題研究会²⁾を設けた。このような人的・組織的な背景と問題意識が「教育研究会」に連らなっているとみてよいであろう³⁾。たとえば、蠟山の農村行財政の改革案には、自治権の拡充と国家的統制の併立という考え方や、国民的最低限（教育・衛生・保健）の維持・確立という観念などがみられるが、それは教育研究会にもみられるものであった。

教育研究会は、その出発においては教育政策の検討・批判などを目的としていたわけではないが農村問題研究会の蠟山政道をはじめとする社会学者の影響もあったと思われるが、第一次の教育研究会以来、その理論的指導者として活躍した阿部重孝の教育政策・行政に関する識見と問題意識に導かれ「教育改革」問題に積極的にとりくんだ。1933（昭和8）年10月、後藤隆之助と蠟山政道が中心になり「昭和研究会」が組織されはじめ、教育研究会は事実上昭和研究会の一部として行なわれる。36年11月、昭和研究会は正式に設立の趣旨や幹事・委員を明らかにした。その趣意書は「最近、世界における日本の経済的、政治的位置は、その根底より一変した。にも拘はらず、右

に順応して進化するべき外交、国防、経済、社会、教育、行政等、各分野の制度並に政策は、依然として旧態のままに残れるもの多く、ために、到る所に矛盾、昏迷が…繰返されつつある。此の現状を脱却せんがためには、今や朝野の全知能と全経験とが動員せられねばならぬ。かかる朝野一体の総動員のためには、その礎石として広く官僚、軍部、実業界、学界、評論界等各方面の意志を充分に疏通せしめ、その経験と識見とを打って一丸とし、総合的協力を以て真の国策樹立に当るべき研究機関の設置を急務とする。之れ吾人が此度昭和研究会を設立せる所以である。」⁴⁾と述べている。この趣旨は教育研究会の活動精神と共通するものであり、むしろ教育研究会は昭和研究会の先行形態であるとみなされるのである。こうして教育研究会そしてその後の教育改革同志会の活動は、名目的には昭和研究会とは別個の団体であるが、その構成メンバーにおいても、その問題意識においても、その研究課題の位置づけにおいても、昭和研究会の活動と区別することができないほどの関係において展開されるのであった。⁵⁾

研究会は次にかかげるように教育制度・内容・行政についての具体的な改革構想を提示した。

作成年度	表 題	作成者	備 考 (◎全文掲載)
昭6. 5	教育制度改革案	教育研究会	◎石川「総合国策」 ⁶⁾ p. 702
昭9. 3	同 上 (第二次案)	同 上	「教育」6巻7号
昭12. 3	同 上 (第三次案) ⁷⁾	同 上	同 上
昭12. 6	教育制度改革案	教育改革同志会	◎「教育」5巻8号
昭12.12	教育内容の改革要領 (草案)	同上調査部	「昭和研究会」資 p. 24
昭13. 1	教育行政機構改革私案	同 上	同上 資 p. 27
昭13. 5	青年学校義務制案要綱	同 上	◎「教育」6巻7号 p. 21
昭13. 5	青年学校義務制財政案	同 上	「昭和研究会」資 p. 27
昭13. 8	青年学校教員に関する試案	同 上	同 上
昭13.10	大学制度改革要綱	同 上	同 上
昭13. ?	教科内容の改革要領 ⁸⁾	同 上	◎「教育」6巻9号 p. 38
昭13. ?	青年学校義務制案要領	同 上	「昭和研究会」資 p. 27
昭14.7.12	社会教育組織化問題研究会記録		同 上 資 p. 29

- 1) この研究懇談会のテーマとメンバーは次の通りである。テーマ：国体観の確立と国史教育、青年団と政治運動の実際、共産主義の目標、危険思想とは何か…メンバー：前記の人々の他、大島正徳、綿貫哲雄、小野武夫、青木誠四郎、前田多門、塩沢昌貞、池田 克。
- 2) この研究会のテーマとメンバーは次の通りである。テーマ：農村の金融、経営、人口、保健衛生、教育、行財政、農産物価格、村と共働、新農村の建設…メンバー：新渡戸稲造、那須 皓、蠟山政道、小野、戸田貞三、小平権一、東畑精一、渡辺庸一郎、東浦庄治、中沢弁次郎、牧野輝智 他。
- 3) 「教育研究会」としての最初のメンバーは、前記の後藤(文)、後藤(隆)、小野、大島、田沢、那須、の他、近衛文磨、阿部重孝、木村正義、吉野作造、赤井米吉、原田実、西村房太郎、鈴木達治、安岡正篤、井田磐楠、小泉郁子、大橋広子、の18人(昭和6年5月当時)昭和8年10月～9年3月の「第二次教育

研究会」は、阿部、大島、木村、後藤(隆)、田沢は継続し、これに新たに城戸幡太郎、宮島 清、蠟山政道、松井春生、佐々木秀一、菊池慎三、関口 泰が加わる。昭和12年5月、会を拡大し、会員88名の「教育改革同志会」として教育改革の研究と改革案の提示にとどまらずその実現への努力することを目指した。このころから留岡清男、宗像誠也、飯田晃三、細谷俊夫など教科研の有力メンバーや大塚惟精、暉峻義等、の名もみられる。なおこれらは次の文献による。

日本青年館時代については昭和同人会編『昭和研究会』(経済往来社) p. 9, 30-35.

第一次教育研究会の会員氏名は『教育』6巻7号(昭13-7) p. 21.

第二次教育研究会の会員氏名は『教育』6巻7号および『昭和研究会』p. 84.

教育改革同志会時代の会員氏名については『教育』6巻7号および『昭和研究会』p. 88, p. 39(資料)

4) 『昭和研究会』p. 81.

5) 『昭和研究会』p. 84, 86, 88, 93, 98, 100, の「酒井三郎メモ」は教育研究会の活動を昭和研究会の活動として記録している。また教育研究会のメンバーや後の教科研と昭和研究会との密接な関係については『昭和研究会』p. 179-202の城戸幡太郎・後藤隆之助・後藤文夫の座談会の発言にみることができる。(p. 181下, 182上, 183上, 187, 189上, 197上, 200上, など)。

6) 石川準吉『総合国策と教育改革案』(1962) 清水書院。

7) この案は『昭和研究会』資 p. 21によると1936年12月に試案がつくられているもようである。

8) 『昭和研究会』資 p. 27によれば作成時期は1938年10月31日である。

2. 教育改革論の観点と性格

これらの改革案は当時各方面からだされた改革論とくらべるならば、まずその視野の広さにおいて他の多くが学校系統・学制問題に局限されがちであったのに対して教育行政の改革や社会教育の問題に及び、その内容についてみれば戦後の教育改革を準備するような志向や理念を含んでいた。それは「教育を生得の権利とみる考方」にたつ教育の機会均等・生活との結合の重視・青年教育への着目・中等教育の義務化の構想である。すなわち、「教育改革の一大眼目は…重きを国民大衆の教育とその實際化に置き、その基礎の上に各専門的教育機構を樹立し、学校卒業に伴ふ各種の特権を廃すると共に、大いに社会教育を重視する事」「現下の急務は従来の教育機構とその内容を根本的に改革して、国家社会の現代並に将来の要求に適応せる實際教育を施すと共に、常に社会的要求の変化に敏速に適応し得るものたらしむること」であるとし、「一方に於ては豊富なる独創力と倦まざる研究心を涵養…他方に於ては各人各自の長所を最善に助長發揮せしめ」る「国民教育完成としての中等教育の普遍化」を目指した。¹⁾ また、12年の教育義務を主張し「現行小学校令第三十三条第三項の就学義務の免除及び猶予に関する規定は之を廃し、貧困者に対しては公費就学の制度を設くる事」「義務教育の徹底を図る為速かに児童労働に関する社会法規を制定する事」「盲啞教育其他の特殊教育の振興を図り且つ其の義務制を考慮する事」³⁾ など教育制度論としてはかなり評価しうる観点と内容をふくみ、当時においては「民主主義的」性格のものであった。これは「教科内容の改革」についてもいいうる。その「指導精神」は「国体の真精神を把握せしむると同時に、世界と共に人類文化の進展に務むるの精神を養う」が第一に掲げられ、以下「二、自然に親ましめ、体験を重んじ、心身強健にして気宇雄大なる国民を養成す。三、…創造研究の気風を作興す…。四、勤労の習慣を養ひ、技能の修練に留意し、生活能力の確保を期す。五、全部と個体との関係を正し、

共同生活，集団生活の適格者を養成す。」³⁾ となっているのであるが，ここでは「国体の真精神」は排外主義的独善的神秘主義的な国体観念としては意味づけられていないことが読みとりうるであろう。小学校の教育では「児童生活の教育的指導を目的とし，特に勤労教育の徹底，創造的精神の涵養及び社会生活の訓練に重きを置き，その心身の発達並にその生活の要求に応じて必要なる教材を選び，之を十分に理解せしむる」ことを基本とし，国語は「漢字の制限…を行ひ国語教育の能率を高め児童の知的生活の拡充を容易ならしむること」，「低学年の教科は，児童生活の養護を目的とし」「一教科の教授に囚はるることなく，児童自らの経験に訴へ観察及び発表の方法により」自由な構成を主張した。修身については「低学年…は教科書を用ゐず，その教材は児童の生活に直接関係あるものを選び，特に衛生思想の涵養に留意」し，高学年も「教科書による方法にては徹底し難く，実践躬行を本義とする教科であるから，児童の家庭生活並に社会生活に関して訓練の機会を作り，特に公共衛生に関する道德観念を強めることが必要であり，祝祭日その他の国民生活の行事と連関して国体観念の涵養に努む可きである。」としている。「地理教育は児童の生活領域を拡大する方法として教へ，児童に親しみある郷土の生活を中心として其の領域を経済的，政治的，文化的関係から漸次に拡大しつつ，郷土の国家的地位並に日本の国際的地位を自覚せしむべきであるが，それには郷土生活並に国民生活に関する歴史的認識を必要とするから地理教育は歴史教育と連関して行はる可きである。」⁴⁾ かなり詳しく引用したのであらためてこれに説明を加える必要はあるまい。当時の状況のもとで「国体観念」に言及してはいるが，そこで目指されている教育の内容・方法の「教育科学性」は基本的に健全な「市民的立場」に貫らぬかれているといえるであろう。

この制度改革案や内容改革要領がだされた1937～8（昭和12～13）年という時点が，35年の天皇機関説事件により自由主義的思想・言論が政治的・社会的に抑圧され，国体明徴の徹底が強大な社会的な統制力を思想・文化・教育に及ぼしていた時代，「国体観念，日本精神を根本として学問・教育刷新の方途を講」ずる教学刷新評議会が設置され「教育界・学界に於ける国体の本義に副はざるものの是正と排除に努める」方策が実施されてていた時代，37年3月には文部省は国民精神作興の観点で中学・師範・高校の教授要目を改定し，5月には「国体の本義」を配布し，7月には教学局が設置され，9月政府は国民精神総動員実施計画要綱を発表したという時点であることが注目されなければならない。またこれらの案が，たとえば「内容改革要領」についていえば，後藤文夫，田沢義鋪，後藤隆之助，大塚惟精，木村正義といった支配的権力層の有力な構成部分とみなされる人々と，阿部重孝，城戸幡太郎，大島正徳，児玉九十，佐野利器，宮島清などリベラルな教育学者，教育界のリーダーと，長谷川如是閑，三木清，関口泰，前田多門，などのリベラルな思想家，ジャーナリストと，東畑精一，高橋亀吉，蠟山政道などの社会学者といった政治的・思想的・専門領域的にさまざまな差異をもつ人々が「昭和12年5月より本年（13年）2月までの間に於て十数回に亙る研究の結果を集成」⁵⁾ したという点である。つまり当時の状況のもとで，教育研究会，その発展としての教育改革同志会が一方は昭和研究会に他方は教育科学研究会と関係しながらまとめあげていった教育改革構想の「積極的」な性格＝教育科学性に注目したのである。

- 1) これは昭和12年6月の「改革案」である。引用部分は「第一 教育改革の根本方針」より、『教育』5巻8号(1937.8) p. 218-219.
- 2) 同上, p. 221 これは「第三 教育制度改革案の要領 六 義務教育に関する事項」より
- 3) 『教育』6巻9号(1938.9) p. 38-39「教育内容の改革要領」の「教育内容の指導精神」
- 4) 同上, p. 39-41.
- 5) 同上, p. 38「例言」

3 教育政策論の特徴

教育研究会に集まった人々は教育政策をどのようにとらえていたのであろうか。研究会にはすでに述べたようにさまざまな考え方の人々が集まっていたのであるから、特定の人の考え方で代表させることはできないが、全体の動きを大きく方向づけていたものとして次の三つをとりだすことはできるであろう。一つはこの会の形成において組織化の中心になった後藤文夫、後藤隆之助、田沢義鋪らの問題認識であり、二つは改革論の作成に理論的にも实际的にも指導的な役割を果たした阿部重孝の教育政策観であり、三つには昭和研究会の動きにもっとも明らかにしめされる政治認識である。第一の人々は青年団運動の政治的指導者であり体制的危機の集中点として農村問題、農村青年問題に深い関心をもっていた。そしてこの矛盾の打開の途として教育を考えた。それは多分に伝統的な「教育で始末をつける」という発想を含んでいたが、農村厚生という経済的社会的計画の人的担い手として青年をとらえるかぎりもはや観念的な教化にのみ期待することはできなかった。こうして「学校教育を地域社会と結合する」「各段階の学校教育とくに中等教育を完成教育・職業教育としての性格を明確にする」「青年の教育の機会均等の制度的確立」などの課題が自覚されていくのである。¹⁾

このような問題認識は、阿部、城戸らの教育科学によって方向づけられ発展させられた。阿部は教育哲学的思弁を排し実証的方法により現実を分析し教育の実際問題の解決を図ることを教育研究の課題とした。それは「凡そ教育を研究して多少でも教育の実際に貢献しようというのならば、必ず制度化された教育の研究をおろそかにすることは出来ない…真に国民の教育を左右して来た教育は、単なる教育思想ではなくて、制度化された教育であった」²⁾ という考えである。こうして教育制度・学校体系と社会的現実との矛盾が、その教育機会の不平等・学校の特権による差別・教育費負担などにおいて明らかにされ、その解決のための改革案を構想するにとどまらず、より根本的な積極的な教育政策として教育が「社会の要求を満」すことを保証する条件として「例えば、中学校と実業中等学校との比率、各種実業学校相互間の比率は、職業上よりみたる人口の構成、将来とるべき産業政策等に照して、計画的に決定せられなければならない」³⁾ ことが強調される。教育政策は教育計画として具体化されなければならず、計画は教育事実についての実証的な裏付けをもたなければならない。この教育計画は当然に「統制主義」を予想する。それは「教育は国民の凡てが之を受ける権利があり、国家がこの児童の教育権を尊重し、之に対して国家自ら一定の義務を負うことに依って、所謂義務教育の効果は始めて全きを得る」⁴⁾ とみる「国民大衆の教育的必要を満す」

ことを課題とするものではあったが、しかしそれは「単に一定の教育を義務とするという丈ではなく、児童の福祉を保障する為に、一定年齢まで、その生活を国家が管理しようとする」⁵⁾ ことにほかならない。こうして、この政策論は、国民の教育要求を具体的には職業的能力においてとらえることによって教育政策を産業政策（資本の要求）に照応させることを帰結し、その計画立案と実施を国家に求めることによって教育の国家管理を、さらに児童の福祉に着目することによって児童の全生活の国家管理を展望することになる。

しかし問題は、国民の教育要求は果してこのようなものとしてとらえてよいか、この管理主体としての国家は国民教育の権利主体である国民の手ににぎられているものであるか、ということにある。この政策論の基底にある実証的統計的数量的研究方法は、これまでの教育哲学的抽象的思弁を排することによって、量的に把握しえないもの、教育理念・教育目的における人間形成における価値意識などを軽視あるいは視野の外にほおりだす結果となった。それは神懸りの観念的教育政策観を批判し、それに合理的科学的教育政策観を対置しようとしたのであるが、その反教育的本質そのものに合理的科学的教育観を対置するのではなく、むしろそれを批判の対象とすることを怠ったのである。国家の問題についてもそれは本質的に共通していた。国家と教育政策との本質的關係は究明されることなく、国家の政策と国民の要求との根本的な敵対關係は問題意識にのぼらなかった。そこでは計画論的発想の欠如が批判され、教育の事実に立脚せざる政策の観念性、政策と行政の非能率と現実遊離が摘出され、政策の「科学的実証的裏付け」と制度・機構の「行政技術的合理化」がはかられたのであった。しかし、「人間をよりよき又一層望ましき人間に育てあげること」⁶⁾ というデモクラチックな教育観の実現をめざしている教育改革案を現実化する国家権力の性質は全く考察されることなく、教育の軍国主義化・ファシズム化を推し進めている当の国家によってその合理的科学的教育政策の実施を期待していたのである。

このような考え方は多分に彼等の社会的地位・立場によるものであろう。つまり政策の立案や実施にたずさわる可能性をもち、あるいはそれに政治的な影響力を及ぼしうる地位にいることによって、彼等は国家・行政と国民との間に基本的な対立があることを自覚できなかったのであろう。それは本質的には支配階級内部の「合理主義」派の政策の調査・研究グループに他ならず、ある意味ではそのような性格のものであることを自覚してそこに政策を「合理的」なものに修正する可能性を見出したとも解される点がある。昭和研究会において指導的役割を演じた三木清が「ファシズムに対する最後の抵抗線」という位置づけをその活動に与えたこと、教育研究会をはじめ改革同志会や昭和研究会に参加した人々の主観的には誠実な改革への努力などはそれを裏書するものといえるように思われる。それはたとえば次のような解釈を許すものであろう。「軍事的要求から急速な生産力拡充＝重工業化を推進しつつあった日本に、高度の技術を駆使する計画的な行政を担う経営技術官僚（テクノクラート）が出現し、旧来の伝統的支配層に代って行政サンジカを形成しはじめた…多くの知識人は、合理主義的批判を非合理的皇道主義イデオロギーに投げつけるだけで満足したが、それは時代の真の底流を自覚しない知性の逃避であった。時代の底流はたんなる皇道主義的非

合理を許さぬ、乃至はたんにそれを強固な国民的統合に利用するだけの一種の合理主義を本来生み出すはずのものであったのだから、これを批判し、これを方向づけるためには、『社会的政治的実践は技術を離れることができない。文化はそのあらゆる方面において本質的に技術的である』という視点からの、テクノクラテックな変革的实践を可能にする思想が用意されなければならなかったのである。言葉をかえれば、たんなる理論的批判ではなく、政策立案能力をもった変革的实践、『力と徳、自然的なものと精神的なものとの総合を求める国家理性』を駆使しうる真の社会技術者（テクノクラート）による変革的实践が必要なのであった。⁷⁾ しかし教育研究会の活動は、おそらくは主観的にはこのような積極的な政治へのかかわり方を意図するものであったろうが、現実にはその実践を支える思想・理論は脆弱であったといわざるをえないのである。情勢の把握においても、自己の立脚点の自覚においても、そしてその理論の科学性においても。

- 1) この間の事情については『昭和同人』1960.11の「昭和研究会の歴史的役割(一) 平貞蔵・酒井三郎・蠟山政道・後藤隆之助・笠信太郎」(座談会) p. 19, 21, 27 また前出の『昭和研究会』の「新しい教育プラン 城戸幡太郎・後藤隆之助・後藤文夫」(座談会) p. 179, 187, 194 などによる。
- 2) 阿部重孝『欧米学校教育発達史』序 1930 目黒書店
- 3) 阿部重孝『教育改革論』1971 明治図書 p. 16 引用した論文は1936.3.23執筆の「学制改革——新内閣の政綱政策いかに具頭すべきか」
- 4) 阿部『教育改革論』p. 27 引用論文は1936.7.5執筆「義務教育年限延長の問題」
- 5) 阿部『教育改革論』p. 36 引用論文は1937.2.5執筆「国民大衆教育制度の確立」
- 6) 阿部『小さい教育学』1927 広文堂
- 7) 前出『昭和研究会』p. 170 荒川幾雄「文化部のなかの三木清」より

3. 「教育科学」における教育政策への接近

1. 「教育科学」の立場

これまでしばしば使ってきた「教育科学」とはなにかについてここで一応の「共通理解」を確めておこう。山田清人は『教育科学運動史』において教育科学の学問的特徴を、城戸幡太郎・阿部重孝・留岡清男という岩波講座『教育科学』の企画・編集の中心人物、そしてまた教育研究会や教育科学研究会の指導的中心であった人々の教育研究の課題意識と方法においてさぐり、次のようにまとめた。すなわち「教育研究の実証的方法」「問題領域の遠心性…社会的実践的な問題性」でありそれは「教育改革の基礎となるべき真理を求む」ること、さらに「教育を支え、あるいは阻害している社会的、経済的条件との関連において、教育問題は把握され…その発展は、教育運動化の方向をたどるべきで…その教育運動の性格は、それじしん政治活動（教育改革への政策化）とならねばならない」という展望をもつことである¹⁾。また、宗像誠也は、当時この「教育科学」によせた「最大公約数」としての「思い」と「主張」について次のようにまとめている。「当時の教育における教説に反対しなければならない…また当時の教育を支配していた権力に反対しなければならない…反教説とは、教育勅語の枠にしばられていた「教育学」を批判すること…それ故に新たに教育科

学の名を用いなければならなかった…そして科学たることを主張する以上、事実を事実として追求するというリアリズムの主張であるほかなかった。当時の状況のもとでは、科学の没価値性の主張も、教説に対しては抵抗であり、進歩の契機を含んでいた…教説の背後には権力があり、教説がまた権力を支えていた。反教説は反権力とならざるを得ないので、官僚制に反対する民間運動の展開が必要であった。そして運動は、人間を権力の道具とすることに反対する、ヒューマニズムの主張でもあった。²⁾」

この教育科学の立場からの研究実践の具体的な展開（それがやがてより運動的なものへと発展するのであるが）は、講座『教育科学』の月報として創刊された『教育』（1931年10月～1933年3月）これが講座刊行の終結後独立した月刊雑誌『教育』となる）を場として行なわれた。そこでとりあげられている問題のなかに、この教育科学の対象認識の性格をうかがうことができる。

年月	主なテーマ	教育時評・教育時報
6.10	学制改革案について(阿部, 日田権一)	学制改革問題(飯田晃三)
6.11	仮名遣改定問題(藤村作, 石黒魯平, 城戸)	国語国字問題(飯田)
6.12	郷土教育(吉田熊次, 尾高豊作, 伏見猛弥)	郷土教育(飯田)
7. 1	男女共学問題(野上俊夫, 西村伊作, 山下徳治, 中条百合子, 小泉郁子)	昭和七年を迎ふ・男女共学問題(飯田)
7. 2	入学試験問題(黒田照清, 大伴茂, 鈴木舜一)	政友会の教育政策・入学試験(飯田)
7. 3	行刑教育学(正木亮, 留岡, 松本金寿, 菊池俊諦, 小川恂蔵)	教育の機会均等・国家と教育(飯田)
7. 4	特殊教育(川本宇之介, 皇晃之, 草島時介, 梅津八三, 田中政太, 竹田俊雄) 科学としての教育学(山下徳治)	師範学校専攻科に就いて・入学難は果して存在するか(飯田)
7. 5	各政党の教育政策(安藤正純, 山根儀重, 安部磯雄, 麻生久)	教育界の情弊とその廓清(飯田)
7. 6	宗教教育論(下村寿一, 矢吹慶輝, 佐々木秀一, 倉橋惣三, 大村桂蔵, 菅田吉, 安部能成)	宗教教育(飯田)
7. 7	民族と教育(東郷実, 大沢章, 高木八尺, 友枝高彦, 安田徳太郎, 三枝茂智, 飯田)	独逸に於ける中等教員過剰の問題・世界新教育会議・世界連合教育会(飯田)
7. 8	農村教育(那須皓, 加藤精三, 留岡)	精神文化研究所と思想研究所(城戸) 小学校教員俸給未払寄附強要状況(飯田)
7. 9	芸術教育(松本亦太郎, 上阪雅之助, 岡田千代, 尾高, 土川五郎, 寺沢辰男, 三浦喜雄)	市町村立尋常小学校費臨時国庫補助法案(阿部) 大学専門学校収容学生半減案・学校卒業生就職状況(飯田)
7.10	貧困児童の教育(広瀬興, 飯田, 園原太郎, 佐藤幸治, 辻本延二, 生江孝之)	高校浪人問題(増田惟茂) 欠食児童問題, 社会教育による農村更生案
7.11	ファシズムと教育(五来欣造, 合田亀太郎, 林達夫, 加田哲二, 戸坂潤)	師範学校長会議・大東京市成る・奏任小学校長(佐々木秀一) イタリア教育・学校のファッション化(飯田)
7.12	小学児童の教科目に対する好悪(狩野広之, 高師広吉, 皇晃之)	神社参拝忌避問題(岡部弥太郎) 青年学校案・小学校長会答申(飯田)

- | | |
|-------------------------------|--|
| 8. 1 満州国教育への覚書(上村哲弥) | 大都市生活の欠陥に対する 小学校の一任務
(高橋穰) 校外生活指導に関する訓令(飯田) |
| 8. 2 労作教育(黒田照清, 三浦喜雄) | 現代社会と学校教育の使命(城戸) |
| 8. 3 教育と社会学(蔵内数太)夜間中学の問題(阿部清) | 小学校の赤化問題(城戸) |

ここには教育の現実問題に具体的教育科学的接近を試みることに於いてその教育政策の認識を豊かに発展させる契機があった。それはまた教育科学の「社会科学」としての自覚をうながすものであった。すなわち「教育学者によって設定された教育学の規範の如きものは幾らあっても、実際の教育にとっては何等の強制力を持ち得ないのであるが、国家によって規定された教育行政の規範は実際の教育を支配し、教育家の生活を左右しているものである。社会科学の問題は社会生活を規定する経済と法律にその問題解決の鍵があると同様に、教育科学の問題としても教育財政と教育行政とに教育機関を動かす力のあることを認めねばならぬ。…現代の教育者は現代の社会に於ける児童の生活及び教員の生活が如何に規定されているかを正しく認識することによって教育者としての自覚を得ねばならぬ」。³⁾「科学としての教育学は、社会的諸現象の法則的秩序を考察するために、現在をその諸要素に分析し、歴史的回顧において現在の状態を明確にし、更に未来における発展過程をも規定せんとする社会科学的真理に依存すべきである。」⁴⁾と

1) 山田清人『教育科学運動史』1968 国土社 p. 11-15.

2) 宗像誠也『教育科学』1965 国土社 まえがき p. 1.

3) 城戸幡太郎「独逸に於ける二三の『教育科学概論』について」『教育』1931.10 p. 53.

4) 山下徳治「科学としての教育学——教育学の根本的転向——」『教育』1932.4 p. 7-8.

2. 「教育科学」の教育現実の認識

こうして先にみたように教育の現実の困難をとりあげ、政策・行政の検討や提案を行なったが、その問題にたいする着目の鋭さは必ずしもその内容の分析・批判の科学性を伴うものではなかった。たとえば「昭和六年の我が教育界は実に多事であった。…緊縮政策に伴ふ学校・学級の整理・廃合、教員俸給の減額、或は教員の整理等、教育行政上の諸問題から、学制改革問題、学生思想問題…、かくの如く多くの解決すべき問題を残し、或は陰鬱なる空気におほはれた昭和六年の教育界」という現実をみながら、しかもなおこの現実をもたらししている「社会科学的真理」をつかみとる方向はつかまれているのである。さきの文章は「之等の諸問題は単に教育行政家によって解決され得べきものでなく、国民一般の研究し解決すべき問題である。」と正当な指摘をしながら、これにつづけて論じている「男女共学問題」においては、社会問題・教育問題の解決の担い手である国民の半分としての女性の問題として、その国民の問題解決能力の形成に責任をもつべき教育の問題として掘り下げることはしなかった。それは共学是否の両論を紹介しながら「特に男女共学にすべきであるとの充分なる理由を発見することが出来ない。」といい「考ふべき根本の問題は社会生活に於ける男女の職能である。…一般に女子が高等専門教育を受くる必要が尠く」という俗論の域をでないの

である¹⁾。

もちろん、講座『教育科学』やその月報『教育』の編集者・主な執筆者たちは共通の思想的あるいは理論的立場に立つことを標榜していたわけではないから、個々人の言説の差異をもってその理論なり思想なりを批判することは意味がない。ここではこれらの人々に共通している「教育科学」への志向のなかにどのような問題認識なり思考方法が生まれていたか、どんな芽があったかをみておきたいのである。そのような意味でもうすこし見ておこう。

1932年3月号の「時評」は「教育の機会均等」をとりあげ、それは「国民はその社会的地位及び経済上の理由によって教育上の機会を異にすべきでなく、その能力に応じて均しく教育の機会を与えられるべきであるとの意で、現今の国家に於ける教育政策上の一つの重要な根本要求である」といい、また「国家と教育との関係」について「各個人はそれ自身の内在的価値を有する…その価値を発揮することが人間存在の意義であり、目的である。而して各個人をその価値を充分に発揮し得るが如き形態に置くことは国家の権利であり、又義務である」とした。そこでは教育を個人の権利からとらえることから出発しながら、それを「能力主義的」ととらえ、「国家の権利」を安易に導入することによって「国家は来るべき世代の最高の保護者としてその教育の責任を担はねばならぬ」と国家の教育支配を積極的に肯定した。こうして「中等教育」はむしろ「学科目は大いに分化し、学校はその生徒の将来の職業及び彼等の生来の能力に従ってその性質を異に」すべきであり「中等教育を受けしむべき生徒は検査によって選抜すべきである。」という結論をひきだしている²⁾。それは結局は、教育制度を国家的必要を充す人材養成制度とみなし、能力開発にたいする社会的制約を行政技術的合理性の確立によって除去しようとする政策発想であるといえる。そしてこの発想をなりたさせているのは「国家」にたいする幻想であった。またそれは反面からいえば「個人」=人民の権利のきわめて形式的認識であったといえよう。

この点は城戸の諸論においてもみられるところである。「学校は国家の教育機関である。行政上学校は国家の統制下にあらねばならぬ」という書き出しにはじまる「現代の社会と学校教育の使命」と題する「時評」（1933.2）において、思想問題の解決を学校教育の任務とみなして教育統制の強化をすすめる教育政策を批判し、「現代の社会における凡ゆる思想は現代の社会生活において培養されている」、「思想問題の如きは学校生活に反映してはくるが、学校生活によって教育されてはいない」として、「大学は自由なる学術研究及び理論闘争の場所となすべきである」と正論を展開した。しかしこれは政策批判であると同時に次のような実践の提起でもあった。「大学を政治運動の圏内に導入しないで、自由な立場におくことが必要である。ただ大学の教授及び学生は大学における研究の自由と経済の独立のために社会に対して大学教育運動を喚起すべきである。これが彼等に許される教育のための政治運動である。³⁾」この城戸の論には大学・学問・思想に加えられている政治的抑圧・弾圧の性質・そのねらいについて、それがあたかも「政治運動」に対するものであって「政治運動の圏内」から離脱することによって、「大学を自由に理論闘争をなし得る場所」として確保できるかのような現実についての認識があった。しかしこれが国家権力とその政策にたいする楽

観論であったことは、この時評が書かれた時点においてすでに「自由主義思想弾圧」の出発点をなし、また「大学の自治と学問の自由」そのものに対する圧殺の動きの具体的なあらわれである「滝川事件」が準備されていたことと、その後の事態の進展において明らかであった。城戸は翌月(1933.3)の時評において「小学校の赤化問題」(1933.2の長野県の教労弾圧事件)をとりあげ、政府の思想対策(思想問題講習や小学教員の待遇改善など)を次のように批判した。「文部省の思想問題講習会などへ出席するやうな教員は赤化などする恐のない善良な教員である。また自分の待遇をよくされて満足するやうな教員は自己を犠牲にして社会運動に没頭するやうな人間ではない」と「資本主義国家の欺瞞政策である」所以を暴露した。しかしこの批判には教育のファッション化政策の真のねらいが「思想対策＝教員の赤化防止」という政策の現象形態のなかにかくされていることをみぬいていないという弱点がある。またこれに続けて運動に対する批判を次のように述べた。それは「教育者は一般使用人とはその社会的職能を異にしている。これを一般使用人組合に加入せしめようとしたり、また加入したりする処に、彼等の社会的無自覚がある。彼等は教育者として現代の日本社会に対して何をなすべきかを自覚せねばならぬ。」ここには教育労働運動がどのような歴史的・実践的経緯を経て生みだされたか、この運動が教育者をどのようにとらえ、運動の課題をどのように設定していたか、という運動の内実についての認識の誤りと欠如がある。それは当時のマス・コミ統制という条件はあるにしても、やはり城戸の状況認識の浅さ・甘さや政治についての観念的理解は指摘しなければならないであろう。城戸は「社会に関する正しき知識は社会生活そのもののうちに成長する。われわれは何を意識すべきかを教へる前に、如何に認識すべきかを教へられねばならぬ。…社会を実践的に自覚さしてゆくには事物を正しく認識せしむることが必要である。否、実践的方法によってのみ事実として社会は正しく認識される…教育者は自らの生活のうちに社会の変革を意識するのではなく、教へ子の生活のうちにそれを認識せねばならぬ。而して実現すべきものを実現さすために、教へ子に対する凡ゆる教育的環境障害を除去することに努力してやらねばならぬ。」とそれ自体としては正しい指摘をしているが、まさにこれらの事柄こそ「新興教育運動」「教育労働運動」が努力してきたことであり、その実践にたいして弾圧が加えられていたのである。城戸はその時評を「ピオニール組織の如きは教育者が勝手にやれる運動ではない。それは農民なり労働者なりの社会運動と協力してでなければやれぬ運動である。かかる社会運動を健全に発展せしめるためには、教育者は先づ教育の立場から彼等独自の教育運動を喚起して一切の宗派的独断から自由になり、単なる一般使用人としてではなく、教育運動者として合法的教員組合を組織し、新時代の教育に努力すべきである。⁴⁾」と結んだが、大正中期以降のそのような努力の試行錯誤を経て、合法的教員組合建設の現実可能性が権力によって絶対的にはばまれてきたという実践をふまえて、闘争が展開されていたことを考えると、この主張の「時代錯誤」の認識を批判しないわけにはいかないのである。

1) 飯田晃三「教育時評」『教育』1932.1 p. 52-56.

- 2) 飯田晃三「教育時評」『教育』1932.3 p. 62-66.
- 3) 城戸幡太郎「教育時評」『教育』1933.2 p. 47-49.
- 4) 城戸幡太郎「教育時評」『教育』1933.3 p. 52-54.

3. ファシズム教育の批判

さて当時の日本の教育の問題状況と教育政策の性質について「ファシズム」の危険が意識されていたことは、1932年11月号の『教育』が「ファシズムと教育」の特集として編集されていることにも窺いうる。合田亀太郎は「伊太利に於けるファシスト教育」においてその教育の実情を具体的に暴露した。「侵略の思想が…子供がまだやと拾ひ読をして居る時分から注ぎ込まれて居る。…兵士となることは伊太利人の天職だと教科書は教へて居る。…^{ドウチエー}首長（ムッソリーニ）は何時も正しいと教へられて居る。…子供は其の良心に従って決定する様にとは決して要求されて居ない。自然に対する愛とか自然に対する興味とかいふものは決して奨励されてない。…軍国主義精神、憎悪と侵略の精神は中等学校から高等教育に迄及んで居る…その教育が彼等（引用者注：青年）を導いて戦争が自己表現の最上の形式の一つであることを信ずるに至ったのみならず、又彼等はその増加する人口の為に新領土獲得の唯一の手段は戦争であると思ふが故に彼等最上の野心は戦争である処の国民となる…伊太利の軍国主義の精神は未来の欧州戦争の原因となるでせう。」と。林達夫も「イタリア・ファシズムの教育政策」でその階級的・思想的特質を次のように指摘した。「ファシズムの独裁は…ブルジョアジーの独裁で…イデオロギー的には『協同体的国家』とか『職能別』代表とかの思想で粉飾されている。（それは）社会主義的及び民主主義的教理の全体の否定（である。）…ファシズムは何よりも勤労大衆、中でもプロレタリアートの解放運動を極度に憎悪し恐怖している。…そこでファシスト教育は労働者階級のうちに階級意識が芽生えぬやうに、その子弟を幼いときから彼等に都合のよい鑄型に入れて鍛へ上げる…『何人も自分の頭を以て考へる権利を有するといふが如き愚かな空想は、今晚から絶滅されなければならぬ。イタリアは唯一の頭を有する。ファシズムは唯一の脳髓を有する。それは「指導者」の頭であり、脳髓である。裏切者のすべての頭は、容赦なく切り捨てられなければならない。』…系統的な方法によって児童の判断力の源泉を枯渇せしめること—それが小学校改革に際してファシズムが絶えず念頭においた目標である、とファシスト学校について書いた一著述家が述べている。…かくてファシスト小学教育の目的は、認識の諸手段を児童に与へることも、その知的及び道徳的力を発達させることにも、またそれぞれの児童の示している素質に基いてその人間を形成することにもなくして、反対に一切の個性を没却し、一切の素質を抹殺して、幾つかの既成観念を児童の頭の中に叩き込み、思慮することなくして行動すること、すなわち憎悪し或は服従すること—ファシスト的行動はその二つに尽きる！—を仕込むことにある。…曾てファシスト教育理論家の一人ガプリエルリは、『ファシズムは一つの新しい教育理論である』と云った。そのわけは、ファシズムは『国家によって教育される人間』といふ新しい型の教育理想を完全に実践に移した革新的理論（だという）…だが…明らかなやうに…『国家によって教育される人間』とは事実においては『強力によって片輪にされる人間』のことであり、『支配階級

の完全な道具にされる人間』のことである。かかる片輪の道具＝人間を作る教育が若し『理想の教育』であるならば、人間の教育は警察犬や軍馬の『訓練』と少しも異るところがないであらう。かくてファシズム『新』教育理論とは、要するに人間の『教育』を動物の『訓練』に引き下げるところの理論もしくは非理論であるに外ならない。」と。加田哲二も「ナチスの文化及び教育観」を紹介・批判している。「ナチスの文化教育政策の本質は…現在社会の支配体制の封建的様相における強化の手段以外のなにものでもない。…その社会主義的主張の如き、外観的革命性も、その原理における資本性—私有財産の原理的承認、私的企業創意の尊重—によって、その社会主義的内容を否定している。」戸坂潤は、「ファシズムの『イデオロギー性』」において、これが小ブルジョアのイデオロギーだといわれながら「第一義的には…ブルジョアジーそのものの大利益しか代表していない」所以を明らかにし、またその特有の情緒的な浮動的なイデオロギー性・観念性の特徴を解明した。

これらのファシズムとその教育政策にたいする批判は、そのまま当時の日本の現実とその教育政策にたいする批判として妥当するものであり、またそれを意図したものであったことに疑いはないであろう。しかし、現実には、先にみた諸論にもみられるように、またその後の運動の実際においてもこの批判的見地は必らずしも十分に貫徹されえなかったのであった。それはどのような事情によるのであろうか。この問題への接近のために、運動の指導的な理論家・組織者であった留岡の問題認識の形成をみることにしよう。

4. 留岡清男の運動論的認識

留岡の理論のもっとも大きな特徴は、その「運動」的とらえ方・発想にあった。社会と教育あるいは政治・政策と教育という関係を客観的にあるいは分析的に解釈することで満足しなかった。彼はつねに目的意識的な変革の観点から、そしてその実践の担い手としての立場から主体的に問題に接近した。たとえば農村教育の問題点を次のように指摘している。「農村社会の社会的経済的事情がドシドシ分裂し破壊されてゆくのに、教育ひとりが依然として社会的経済的事情に没交渉な理念を追ってゆかうとする…即ち生活に即する教育をしようとして、却って生活から離れ、生活の批判を減殺する…教育の中に社会的経済的主体を取戻さうといふこと、これが今日教育に対してともかくもなさねばならぬ所のものである。教育の平面上に社会教育と成人教育を附加するといふ補足的意味に於てでなく、教育観そのものを根本的に更生せしめ、教育に地方的自主と社会的経済的主体とを確立せしめることが、今日の最も急務とする所である」。こうして留岡は当時活動していた運動を分析して「農村の自主と自制とが如何にして崩壊し失はれねばならなかったか…これに関する原因結果の法則と方法・手段とが科学的に認識されぬ限り、農村の自主と自制の強調は単なる慷慨に終り、回顧的復古運動に終るであらう。…一切の伝統と感情とからはなれた科学的変革の方向であり技術でなければならぬ。思想の相違と運動の分岐とは、この方向と技術とに關してははっきりと分たれるであらう。」かくて「社会的経済的機構から結論される所の階級的立場に固執して、その

上に実践的に闘争的教育を行はうとする」無産党の教育方針を「階級闘争に単なる方法論的地位にあるばかりでなしに、一つの完全な倫理的規範となり、原理となつてゐる。それは社会の歴史的発展の因果認識によって確固たる基礎をもつもの」と評価しこの方針のもとに行なわれている農民組合の教育運動を「有力なる農村教育運動を将来に約束するもの」とみた。「今や教育の急角の転換が予見され、教育の根本的変革が予見される。教育の偏知性と一般陶冶の空虚さが反省されたり、成人教育と社会教育との必要が叫ばれたりしても、それはどこまでも官僚的教育行政政策の範囲内のことであつて、社会のドン底から、また民衆の内面から動く教育的動向は、真の教育的主体を有せざるそれらのものを遠く置き去りにして…踏み越えて、ドンドン社会の最後の一角にまで押し迫つてゆかうとしてゐる。教育運動は今日殊に政治運動や経済運動と遊離しては到底所期の成果ををさめることが出来ぬ」というのがここでの結論であつた¹⁾。

留岡は教育変革の必要の根拠を社会に見出しただけでなく、社会的要求の主導性の問題を変革主体の問題としてとらえることによって、教育改革を単純に教育政策の問題に解消せず教育運動こそが基本的な力であることをつかんでいたのである。このことは彼が問題を「理論と実践との弁証法的関係」においてとらえ「出来事に内在する動因」に着目したからである。この観点から「教育の基礎を生活構造の実験に置く」ことを主張した。「今日の社会的欠陥も少年の不良性も詮じ詰めれば、共に喰ひ共に働くことの必然性が何処かで阻まれてゐるからに外ならぬ。この必然性の認識を甦生せしめるためにこそ、そこに生活形態の再構成を必要とし、生活構造の放胆なる実験を必要とする…学校は単なる社会の縮図ではない。社会の変革と少年の革新との放胆なる実験場でなければならぬ。」と。留岡はこのように問題を運動としてとらえたがそれは単純に政策論と対立するものとして運動論を展開したわけではない。それは社会事業について述べたことではあるが「社会並に教育の真の科学化は、社会的施設並に制度として具体化せねばならぬ」という点において政策・行政に積極的意義を認めていたのである。すなわち、運動の原理的第一義性を確認しながらも、「社会事業の国家的統制への前進」と「無産階級の内部から動き出す社会事業の自治化」との関係について「前者は今日ある程度の進展をみせてゐるが、後者は恐らくその萌芽をさへあらはに示してゐないかもしれぬ。私は今日前者にまだまだ果すべき余地の残されてゐるのを思ふのであるが何れはそれが後者によって圧倒されるであらうことを信じる²⁾」と。こうして留岡は教育政策の問題を教育制度の改革や教育行財政の批判に限定せず、また教育固有の領域を超えて社会それ自体を教育の基盤・教育の条件そして教育課題の源泉としてその視野にとりこみ、さらに教育形成の主体を社会的経済的主体としてとらえることによって教育運動の社会科学的把握への基礎をうちたてた。ここには教育政策と教育運動との理論的構造化という留岡の政策論の基本骨格とそれを教育論として基礎づけている「生活教育論」の構想がすでに準備されていることを見ることができるであろう。

留岡は教育政策への運動論的接近を理論的に準備し「階級闘争の戦線をはっきりと認識し、それを拡大して更に大きな戦線をなさねばならぬ」と覚悟していたとき、その運動を現実に担うことを期待された教育界の意識状況はどのようであつたか、これを概観して、これまでの教育政策の認識

がもっていた発展と実践化の可能性についての現実の制約を明らかにしておこう。

- 1) 留岡清男「本邦に施ける農村教育運動」『教育』1932.8 p. 17-22.
- 2) 留岡清男「我邦の感化事業」『教育』1932.3 p. 22-39.

5. 「教育国策」論の抬頭

1933~4（昭和8~9）年は時代の転換点にあたっていた。33年3月、日本は国際連盟を脱退し国際的に孤立し米英との対立を深めた。4月、日本製鉄会社法の公布にみられるように経済の国家統制が本格化した。9月、荒木陸相は「国策樹立の急務」を提唱し、10月には国防・外交・財政の調整のため総理・外務・大蔵・陸軍・海軍の五大臣を構成員とする会議「五相会議」が設定され権力集中が企図された。軍部の主導による「政策の総合性」と「長期的展望」の確立が「国策」の名によって目指され、これに批判的な言動・勢力は「軍民離間」を策する反軍的行動であると軍部によって威圧された（12月、陸海軍省声明）。これらは明らかに軍部ファシズムの顕著な進展を示すものであった。これにたいして階級闘争の戦線では、6月の佐野・鍋山の「転向」声明を機として大量転向の時代がはじまり階級闘争の力のバランスは戦争とファシズムの勢力の側に大きく傾いていく。これは教育・文化の面においても顕著にあらわれている。2月の長野教労の大弾圧にはじまる階級的な教育労働者の運動の圧殺、4月の滝川事件を契機とする大学の自治・学問の自由の公然たる否定、そして自由主義思想の弾圧の開始である。教育政策はその中で一層その思想取締りに狂奔した。

この時代の動向にたいして教育界はどのようにうけとめどう対処しようとしていたのか、これを当時の教育ジャーナリズムの代表的中央誌『教育時論』の論調に探ってみよう。『時論』が昭和8年から9年にかけてとりあげたテーマを整理分類してみるとおおよそ次の三つ、1) 日本教育の指導精神論 2) 教育制度改革論 3) 教育実践の展開方向論になる。その論調の方向を大づかみにいえば、3) については教育現場に対する政策的力点を「思想赤化の防止」という消極政策から「非常時の国民総動員」という積極政策へ転換・発展させようとする論、教育実践の思想・理論面においては「新教育・自由主義教育の再検討」の展開から「統制主義教育論」の主張である。この転換・発展の駆動力、その政策思想原理の模索が1)の論の課題であり、それは「明日を支配する社会思想」としてファシズムを導入し、それを思想原理として『教育国策』を確立しようとするものであった。そして2)の改革論はそのような教育国策の具体化をめざすとともに、このような時代の趨勢をうけとめ政治的指導力を発揮できぬ文部省の弱体・無能力にたいする批判を含んだ文部行政改革論として展開されていたのである。たとえば『教育時論』1933年新年号は「明日を支配する社会思想」「今後日本はどんを過程を辿って変化していくか」「日本教育指導精神の確立」の三本の柱で各界人士に執筆を求めたが、そこで展開されているのは「日本は今既に戦時経済の第一歩を踏み出してゐる」と「国家主義経済思想の拡大」の必然性の主張であり、「国家統制経済の樹立…満州国家の承認を第一歩とする東洋ブロックを完成」し「虐げられたる東洋を解放する」というファシズムの謳歌であり、その教育論への適用であった。佐々木秀一は「何処の国の教育だか得体の知れな

いものとなってゐる…内容の建直し」を主張し、国粹主義の方向に走り出そうとし、かつて自由教育の闘將と自認していた稲毛詛風は「人格的・文化的・創造的国家主義」と称して「創造教育は勿論、個人主義教育、地方（郷土）主義教育、社会主義教育、ファシズムの教育、国際主義の教育等の価値ある原理を包括活用する」という無思想ぶりであった。このような教育界の大勢にたいして、春山作樹のように「冷静に落着いて思考する態度を養って行くことが国民指導上大切」であり「憲法を厳守…暴力による政治は飽くまで否認すべき」であるとし、ファッシュ勢力・軍部が忠義の觀念をふりまわして脅迫している状況に対して「忠の觀念は改められなければならない」と批判したり、林毅陸（慶大総長）の「錦旗の御旗の名の下に憲法も議会政治も破壊して可なりとする…誤れる愛国精神に惑されて徒にファッシュ的傾向の流れに乗るが如きは慎むべき事」という良識あるリベラルな発言もないわけではなかったが、それも滔々たる全体主義的国家統制の動きや日本主義の潮流に押し流され、その流れを肯定するかたちで間接的に批判するという妥協を余儀なくされていた。たとえば野村芳兵衛は「今後の日本国民の国家統制を約束(し)従って日本教育の将来にとっても、充分なる指導原理となり得る」ものとして「日本国体と日本民族性に立脚した皇室中心の協同自治的国民統制としての日本国民精神」を認めながら、「我国の国民精神は、充分に世界精神を内在してゐる」といい排外的風潮に対して「世界文化の消化」を説き、狂燥な忠君愛国に対して「日本の忠は日本国家の集団統制原理であって、その本質は愛国即ち国民の協働自治統制を意味する」と解釈した。また「大和魂は、立派に飯を食ふ魂である。…それは決して経済を無視する精神ではない。…国民全体を厚生さすべきところの国家的公利の上に立った、経済的自覚を持った大和魂である」と主張した。しかしその論理は、天皇制ファシズムの教育統制を「合理主義的」に解釈し、それを批判したつもりでそれを結局は「合理化」することになりかねない危険をはらんでいたのである。ここにみられるように、教育界の「民間」のオピニオン・リーダーたちの方が、教育のファシズム体制の確立のために、「先進的」「積極的」な役割を果たそうとしていたのである。

教育ジャーナリズムのこのような大勢にたいして、教育政策研究会・教育研究会・教育改革同志会などの教育政策論が展開してきた「合理主義」と「教育科学」の立場からの「政策の科学化」と「運動論的観点」などが、どのような指導性を発揮しうるかが問われていた。後に教育科学研究会として組織されたその運動の理念を明確に確立するこの動きは、ようやく自らも教育ジャーナリズムの場においてその理論の実践的影響を教育界に及ぼし、教育改革の主体を組織すべく1933年4月、月刊誌『教育』を発刊することになる。

結 び

さて、ここまでの段階でこれまでの教育政策をめぐる「認識」の発展とその問題点を要約して、この教科研前史における「教育政策認識」についての小論のまとめとする。

- 1) 支配層の内部にも伝統的な天皇制教学の教育政策観にたいする批判が生れていた。それは教育政策研究会を生みだし、また教育研究会の有力な構成部分となっている。

- 2) 教政研の政策論は、本質的にはブルジョアジーの合理主義的な政策要求の理論的表明である。そこには当時の状況において積極的に評価しうるものが含まれているが、それは本質上、国家独占資本主義の「教育を資本の要求に従属させ再編成する」教育政策の方向を内包し、とくに戦時国家独占資本主義下においてファシズム教育政策の内容に転化する可能性をはらんでいた。それは理論的な面において、教育・政策の階級性を解明する視点の欠如、教育政策の政治主体とくに国家権力の問題—それは自らの政策構想の現実化の条件の自覚の問題でもある—についての問題意識の欠如としてあらわれている。この教政研の政策論はその社会的担い手である日本のブルジョアジーの軍部ファシズムへの屈服・迎合・野合によって、その積極的展開の可能性を失なった。
- 3) 教育研究会はその政策研究における諸分野の知的エリートの協同化という点で教育政策への多面的視角・方法の導入を実現した。教育を他の諸政策との関連においてとらえる「教育計画」論的発想が展開された。それは政策の「合理化」「科学化」のための行政学的理論を発展させるものであった。しかしそれは一種のテクノクラシーであり、教育政策を根本的に批判し、また自らの政策の正当性を積極的に論証すべき教育論的基礎を十分に確立していなかった。そしてそれは基本的に「市民的立場」に立ちながらも国家の政策と国民の要求との根本的な敵対関係が自覚されていなかったことによって、ファシズム教育政策の行政技術論に墮する危険をはらむことになる。
- 4) 「教育科学」派の人々は教育と社会との関連を重視し、教育政策についての具体的な批判を展開した。とくに留岡は唯物論的・弁証法的な観点にたって教育にたいして社会科学的な究明に努力した。教育政策の研究における階級的視点と実践的な問題把握は、政策への「運動論」的接近を生みだした。運動という観点は教育政策にたいする積極的な関与の主体の自覚という問題にとどまらず、教育そのものを国民の主体的事業としてとらえることにおいて「教育運動」を教育成立の不可欠のモメントとして意味づけることに他ならない。こうして教育政策と教育運動の理論の基礎がうちたてられた。これは教育政策についての科学的認識の貴重な前進であったが、同時にこの政策への実践的関与、運動的实践としての政策形成というシェーマは、この理論に大きな実践上の責任を課すものであった。
- 5) 以上にみてきた理論の動向は、従来の天皇制教学の観念的な教育政策と対立しながら教育政策を社会的要請と結合させ、「科学的合理的」に構成しようとするものであるが、それは客観的には国家独占資本主義の政策の総合化・Man Power Policy・行政技術的合理化等の政策発想と共通するものを含んでいた。そして1930年代はこの政策発想が軍部（統制派）・「革新」官僚によって担われ、「国策」の樹立の提唱として現実政治に登場してくることによって、運動的实践としての教育政策形成の努力はファシズム教育政策の実質化に転化する危険をはらむことになる。しかも運動の社会的支持力（政党・労農人民の運動・文化思想など）は四分五裂の状況であり、運動主体たるべき教育界の意識状況はむしろファシズムという「革新」に幻想をよせているありさまであった。
- 6) 「教育科学」の教育政策の認識と理論は、この極めて厳しい状況の下でその理論の科学性・実践性の正否を試めされることになる。

(1974.10.28)