

戦後日本における解放教育思想の形成過程とその葛藤に関する研究：「解放の主体」形成に着目して

板山，勝樹

<https://hdl.handle.net/2324/7362179>

出版情報：Kyushu University, 2024, 博士（教育学）, 論文博士

バージョン：

権利関係：Public access to the fulltext file is restricted for unavoidable reason (3)



氏 名 : 板山 勝樹

論文名 : 戦後日本における解放教育思想の形成過程とその葛藤に関する研究
—「解放の主体」形成に着目して—

区 分 : 乙

論文内容の要旨

本研究の目的は、同和教育、解放教育の第一義的な教育目標が「解放の主体」形成へと収斂する一九四〇～七〇年代の思想形成過程で何故、「差別＝実態」論とその「実態」を変革する「解放の主体」形成が関係者によって「選択」されてきたのか、一九六〇年代中盤以降に何故、「解放の主体」形成の後景化等の思想的な葛藤が生み出されたのか、その歴史的理由を当該時期に展開された同和教育論、解放教育論を読み解くことによって解き明かすことである。

同和教育、解放教育は、小川太郎等によって「民主主義の原則に最もかなっている」として、いわば国民教育、民主主義教育を問い直す試金石として戦後教育学に位置づけられてきた。しかし、このような位置づけにおいては、試金石である所以である「解放の主体」形成という思想の成立、葛藤の過程は論じられてこなかった。また、従来の研究は、解放教育の原則や実践についての現代的「評価」を行う研究が主であった。それに対し、「解放の主体」形成を軸とする解放教育の諸概念や言説が辿る過程とその歴史的理由を、戦後の教育学研究と関わらせつつ明らかにすることにより、解放教育再考に貢献することが、本研究のオリジナリティである。

第一章では、一九四〇～六〇年代の解放教育思想において、「差別＝実態」論が「選択」された過程を論じた。教育実践者を中心とする同和教育の最大組織である全国同和教育研究協議会（以下、全同教）では、部落問題の起源に関する「観念／実態」、同和教育のあり方に関する「一般性／特殊性」、「教育実践／教育運動」という三争点をめぐる議論が展開された。一九五六～五八年に現れた融和教育批判論によって「観念」性批判が展開され、一九五九年の「反独占の同和教育」論の提起以降、一九六〇年代の前半期は「実態」、「一般性」、「教育運動」重視へと向かいつつあった。その後、「差別＝実態」論の象徴である「差別の現実から深く学ぶ」（一九六五年）という最大原則が提起、議論されるに従って、被差別部落（以下、部落）における「特殊性」を有する生活「実態」の低位性が認識され、上述した三争点において、「実態」、「特殊性」、「教育運動」という「三原理」が一つの枠組みとして「選択」された。そのことによって、「差別＝実態」論の「選択」へと至るとともに、「特殊性」を有する「実態」の変革をめざし、「教育運動」を進める「解放の主体」形成論が議論されることになった。

第二章では、一九五〇～六〇年代の教育学研究者、教育運動組織者による「解放の主体」形成論の展開とその精緻化について論じた。教育学研究者である小川太郎の生活綴方を基礎とする同和教育論は、「解放の主体」形成論の萌芽であった。小川の同和教育論、教育構造論では、「要求の組織化」を実現する「主体」形成が目標とされ、その達成をめざす生活指導の集団主義化、教科指導の科学化と両者の統合が、その方法とともに示された。こうした小川の議論を参照し、一九六九年に教育運動組織者である中村弘三が提起した「解放の学力」論では、「解放の主体」を実現する必須の

要素が「解放の自覚」、「集団主義」、「科学的・芸術的認識」として示され、思想的な精緻化が図られた。

第三章では、教育政策・行政担当者の思想、日本教職員組合の民主主義教育思想を議論の俎上へのせ、「解放の主体」形成の後景化等の思想的葛藤が生じるとともに、その葛藤等を超克する解放教育思想が確立した過程について論じた。一九六〇～七〇年代の解放教育においては、「解放の主体」形成論は一定の影響力を持っていた。しかし、同和対策審議会答申（一九六五年）等に基づく「格差是正」戦略の展開によって、部落の子どもの「低学力」の克服が重要課題・目標とされ、「解放の主体」形成との間に思想的な葛藤が生じ、その葛藤は、同和教育の制度化によって強化されていった。一方で、こうした葛藤に抗し、また、連帯すべき民主主義教育への「同志的批判」の意味を有する八つの「反差別の論理」（①部落解放運動との結合、②政治との結合、③集団主義、④生活・労働との結合、⑤自己の社会的立場の自覚、⑥公的・普遍的権利としての学習権（社会権的教育論）、⑦平和教育との結合、⑧民主主義教育との同一性と独自性）と、それを解放教育の基本条件（①・②）、原則（③・④・⑤）、性格（⑥・⑦）、本質（⑧）として整理した解放教育思想が一九七五年に確立した。

以上のように、全同教において「三原理」が一つの枠組みとして「選択」されたことに伴って、「差別＝実態」論が組織決定された。そして、「特殊性」を有する「実態」の変革をめざし、「教育運動」を進める「解放の主体」形成論が議論され始め、小川や中村の理論的貢献によって「解放の主体」形成を軸とする「解放の学力」論が提起された。しかし、同和対策審議会答申等が示した「格差是正」戦略によって「解放の主体」形成は、部落の子どもの「低学力」の克服との間に葛藤を生み、その葛藤は、同和教育の制度化によって強化された。こうした葛藤に抗し、また、連帯すべき民主主義教育への「同志的批判」の意味を有する八つの「反差別の論理」、それを整理した解放教育思想が確立した。

本研究は、これまで論じられてこなかった、「解放の主体」形成へと収斂する解放教育思想の変容過程とそれを巡る葛藤が生み出されてきた歴史的な理由を戦後教育および戦後教育学に位置づけつつ論じた点に意義を有するものである。