

1930年から1954年における日本マルクス主義者の教育観の変遷

－ 階級闘争, 民主主義, そして民族の解放 －

慶應義塾大学 総合政策学部 総合政策学科 4年
小熊英二研究会 学籍番号 71300910 伊藤健太

目次

序論.....	3
本論.....	10
第一章 1930年代初頭の教育観 -階級闘争のための教育-	10
第一節 革命前夜という幻想と、歴史の必然性という教義	10
第二節 史的唯物論的な教育観 -社会の改革より教育の解放へ-	15
第三節 暴力革命論に立脚した教育 -階級闘争のための闘争経験-	18
第二章 1930年代中葉から敗戦まで -戦後教育観の萌芽-	22
第一節 敗北的な気運 -党の壊滅と転向の連続-	22
第二節 独自の教育観の確立 -戦後教育思想の萌芽-	26
第三章 昭和 20年代前半の教育観 -民主主義の確立に向けて-	36
第一節 民主化の不徹底さ -根強い封建的体質と、保守反動の動き-	36
第二節 民主主義の確立へ -主体性への渴望-	41
第四章 昭和 20年代後半の教育観 -平和の擁護と民族の独立-	48
第一節 アメリカの植民地的従属国 -反動の復活, 軍国主義への回帰-	48
第二節 平和の擁護、民族の独立 -日本民族の歴史的課題-	53
結論.....	57
おわりに.....	58
参考文献一覧.....	59

序論

研究の目的

本研究は、標題にもある通り、1930年から1954年における日本マルクス主義者の教育観の変遷を明らかにしようと試みたものである。

共産主義に傾倒した人々の教育思想や教育実践について扱った研究は、これまでもなされている。しかしそれらの研究は、戦前や戦後というそれぞれの仕切りの中において、共産主義者の教育思想や実践を分析したものであり、戦前と戦後を連続させるかたちで、彼ら/彼女らの教育観について語っているわけではない。

これら従来の研究に対して本稿では、日本におけるマルクス主義者の教育観を、戦前から戦後まで通時的に描くことを目的としている。具体的には、世界恐慌の翌年である1930年から、戦後復興が終わる1954年までを分析の射程とし、両時期に言論活動を行っていた5名のマルクス主義系教育家を対象に、彼らの教育観がどのような変遷を辿ったのかを明らかにする。

こうして戦前と戦後を接続して描写することで、日本におけるマルクス主義者の教育観がどのように変移していったのかを鳥瞰できるとともに、時代を通底する彼らの教育観の連続性をも浮き彫りにすることができると思う。

1945年8月15日を境に、日本社会は大きな変化を遂げることになった。この日を境界線として、戦前と戦後で時代状況が大きく変転したため、当然、教育思想や教育実践にも変化がもたらされたことが予想される。戦前と戦後、それぞれの時代状況のなかで、どういった教育観が抱かれていたのだろうか。また、戦前・戦後と一口に言っても、それぞれの時期において様々な出来事が生起しているため、両時代の内でも彼らの教育観が変化を遂げていったことは、想像に難くない。戦前・戦後という大枠だけでなく、それぞれの時代のなかにおける変遷をも明らかにしようというのが、本稿の1つの試みである。

これに加えて、戦前と戦後との連続性にも着目してみたい。敗戦をきっかけとして日本社会が大きく変わったことも事実であるが、戦前日本の延長線上に戦後日本の道程があると指摘する研究もある¹。本研究も同様に、戦前と戦後の断絶性や相違だけでなく、その連続性にも目を向けたい。果たして、戦後教育観の萌芽を、戦前期に求めることができるのだろうか。戦前に構築されたそれ

ぞれの教育思想は、その原型を保ちながら、戦後にまで引き継がれていたのだろうか。日本マルクス主義者の教育観という非常に限られた範囲ではあるが、この分野においても同じことが当てはまるのかどうかを明らかにしてみたい。

なお、ここで教育観という言葉について定義しておきたい。本稿では、教育観という言葉を用いて、教育によって何を達成しようとするのかという目的・理念や、何を子供たちに教えるのかという内容的側面、そしてどのようにして教えるのかという方法的側面を中心とする、幅の広い概念として使用する。

略説すると、戦前と戦後との連続性にも注意を払いつつ、1930年から1954年までの共産主義者の教育観がどのような変遷を辿ったのかを明らかにすることが、本研究の目的である。

先行研究

前述の通り、本稿のように日本マルクス主義者の教育観を、戦前から戦後にかけて通時的に論じた研究は、管見の限り見つけることができなかった。それゆえ、本稿に直接的に資するような先行研究は特に見当たらず、ほとんど自力で一次資料を渉猟することになった。

とは言え、この論文を執筆する準備段階において、大変助けになった先行研究も多い。

戦前のことを調べるにあたっては、黒滝チカラ編『日本教育運動史 2/昭和初期の教育運動』や柿沼肇『新興教育運動の研究』、そして立花隆『日本共産党の研究』を参照した。黒滝の著作では、当時の教員を取り巻く窮乏状態や、共産主義系の教育団体である新興教育研究所(新教)が設立されるまでの経緯、結成されてからの組織内部の動き、そして次々と弾圧されていく様子が語られている。柿沼もこれと同様に新教の結成から壊滅までを概説しつつ、マルクス主義に共感を覚えていた当時の教員たちがどのようにして権力に押し付けられた教育に抗っていたのか、その実践の記録を伝えている²。また、戦前の共産主義者たちを取り巻く様子については、立花の著作が多いに参考になった。この研究からは、当時の社会的な雰囲気や、取締当局がどのあたりから弾圧を強めるようになったのか、佐野・鍋山に始まる転向や日本共産党の壊滅が党員やシンパに及ぼした心理的影響などを知ることができた。

戦後教育界の動向については、大田堯『戦後日本教育史』や船山謙次『戦後日本教育論争史』、小熊英二『〈民主〉と〈愛国〉』、杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』などを参考にした。これら一連の著作によって、戦後の民間教育団体にはどういったものがあり、それらはどういった思想的傾向を取っていたのかや、戦後の新教育は基礎学力や科学的体系性を軽視しているといった批判がマルクス主義者や左派系教育学者から噴出したことなどが明らかにされている。

また、戦後初期の言論界の動向を知る上では、ジョン・ダワーの『増補版 敗北を抱きしめて 上』や、小熊の前掲書に依るところが大きかった。加えて、戦後の日本共産党がどのような情勢分析、戦略・戦術方針を打ち出していたのかや、党指導部内の勢力争いの様相については、小山弘健の『日本マルクス主義史』と『戦後日本共産党史』を参照した。

これらの研究で明らかにされた前提知識を踏まえた上で、研究対象とした 5 人の論作を丹念に追い、マルクス主義者の教育観の総体を描き出すことに努めた。

研究の射程と対象

本稿のテーマは、1930 年から 1954 年の 25 年間を射程とし、その間に日本マルクス主義者の教育観がどのような変遷を辿ったのかを明らかにすることである。

研究の射程をこの 25 年間に区切ったのには、いくつかの理由がある。まず、研究対象とする人物たちが、何らかの教育思想を提示し始めたのが、ちょうど 1930 年以降のことであった。それゆえ、区切りの良い 1930 年を最初期とした。

次に、1955 年以降を分析しなかった理由として、1 つにはサンプル数がこれ以上減少することを避けたかったことがある。後述するように、本稿では 5 人のマルクス主義者を研究対象としている。そして、1955 年以降に何らかの教育思想を見せていたのが、そのうちの 2 人しか確認できなかった。そのため、ただでさえ少ない研究対象をこれ以上減らすのを回避するために、1954 年を射程の最後期とした。

また、日本共産党の中央指導部が入れ替わり、戦術方針が 180 度転換したの

が、ちょうど 1955 年だった。これが 2 つめの理由である。日本共産党の内部では 1950 年から徳田ら所感派と、宮本ら国際派との対立抗争が続いていた。54 年までは所感派が主流派となっていたのだが、翌年には志賀や宮本ら国際派の指導分子が中央を掌握していた。こうした党指導部の転換に伴うかたちで、共産党の戦術方針も劇的な変化を遂げた。1950 年からの 5 年間、日本共産党は武装闘争路線を採用し、火炎ビンを用いた暴力行為などを行っていた。しかし、この極左冒険主義的な活動方針にたいする批判が次第に強まり、ようやく 1955 年になって従来の戦術に修正が加えられるようになった。

このように、党指導部においても、戦術方針においても、大きな転換があったのが 1955 年である。日本の共産主義者たちにとって、1955 年という年が分岐点になっているのではないかと予想し、これ以降の年代は研究の射程に含めないことにした。

次に、研究対象として選んだ 5 人の共産主義系教育家らについて紹介しよう。本稿で分析対象とするのは、矢川徳光、菅忠道、新島繁、田部久、池田種生の 5 名である。選定の基準は 2 つあり、1 つは戦前・戦後で一貫してマルクス主義に依拠していたということ、もう 1 つは戦前・戦後の両時期にわたって言論活動を行っていたということである。

たとえば、宮原誠一や山下徳治は、戦前においては新興教育研究所という共産主義系の文化団体に所属し、マルクス主義的な教育観を呈していた。しかし、戦後にもなるとこの思想的立場からは距離を取るようになっている。このように、戦前か戦後のどちらかだけ共産主義に依拠している人物は研究対象から外してある。

また、本稿ではマルクス主義者の教育観が戦前から戦後にわたってどう移り変わっていったのかを説明しようとするものである。従って、戦前に亡くなってしまった浅野研真や、戦後になってようやく執筆活動を始めた黒滝力のような人々も、研究対象には含めていない。

これら 2 つの基準に合致した人物として、先の 5 名を見つけることができた。そこで、本論に入る前に、この 5 名の教育家たちの生い立ちや経歴を概略に限り紹介しておくことにする。

戦後の代表的なソヴィエト教育学者である矢川徳光は、1900 年 11 月 26 日、長崎県長崎市に生を受けた。1926 年に京都帝大文学部英文科を卒業した後は、日大工学部予科教授として、ソヴィエトの教育理論・実践を広めることに尽力

していた。戦後においては、民間の教育理論指導者として、夥しい数の論文を発表し、その名を轟かせていた³。

次に、児童文学家として活動し、1957年には児童文学賞を受賞した菅忠道は、1909年4月18日に東京で生まれた。第五高等学校に在学している頃から文学活動に携わっており、東京大学教育学科に入学してからはセツルメント運動に参加し始めた。プロレタリア運動が退潮した昭和10年頃からは、児童文学への接近をより強め、以降、児童文学評論家としての評判を確立していく。そして戦後、1956年に刊行した『日本の児童文学』で児童文学賞を受賞するに至った⁴。

1901年11月3日、山口県で生まれた新島繁(本名は野上巖)は、1926年に東京帝国大学独文科を卒業した後、日本大学の予科教授となり、ドイツ語を教えていた。1929年にプロレタリア科学研究所、翌年には新興教育研究所に参加し、その思想的傾向が問題となって、1931年になると日大から追い出されてしまう。その後、1932年には唯物論研究会に参加し、ここの芸術部門で活動するも、1940年になるとついに検挙されることになる。戦後、1955年に神戸大学の講師として働き出し、1957年に同大学の教授となるも、同年12月19日に亡くなってしまう⁵。

1906年に沖縄県で生まれた田部久(本名は安室孫盛)は、同県の首里中学を卒業した。1924年に上京し、教員養成所を経て教職に就く。次第に労働運動や社会主義の影響を受けるようになり、1930年に新興教育研究所の設立に参加して中央委員になるも、1932年にははやくも検挙されてしまう。戦後になると、教員組合運動に携わるようになった⁶。

5人の中で最年長だった池田種生(本名は池田胤夫)は、1897年11月8日に兵庫県氷上郡で生まれた。17歳という若さで、兵庫県氷上郡沼貫第二小学校の先生を経験する。1915年、野口援太郎が校長をしていた姫路師範学校に入学し、1919年にここを卒業。自由主義者である野口の影響か、卒業後は城崎郡の日高山学校、同郡八代小学校などで自由教育を実践していた。しかし、後には教員組合である啓明会に入り、1930年に共産主義系団体である新興教育研究所に参加するなど、次第にその思想的立場を先鋭化させていった。戦争が終わった後は、週間教育新聞の編集、中央教育復興会議幹事、産業教育研究連盟顧問などを務めるようになる⁷。

以上、この5名の言説を軸に、戦前から戦後にわたって、マルクス主義者の教育観がどのような変遷を辿ったのかを明らかにする。

本論の構成

本論は、大きく分けて 4 つの章から構成されている。第一章と第二章で戦前を扱い、第三章と第四章で戦後を論じてある。

第一章では、1930 年代初頭、より具体的には 1930 年から 1932 年における教育観の特徴を説明する。この時期は、日本に社会主義革命が到来するということが、社会上層のあいだで広く信じられていた時期である。そして、それに呼応するかたちで、来るべき階級闘争のために、ストライキやデモを通して子供たちに闘争の経験を積ませておくことが教育の役割であると考えられていた。

第二章では、1930 年代中葉から敗戦までを対象とする。共産主義者が取締当局に追いつめられていった 1933 年頃になると、先のような闘争的な教育観は消滅し、彼ら共通の思想を看取できなくなる。しかしそれと引き換えに、この時期において明確に、各々独自の教育思想や問題意識が確立されるようになる。戦後では、この期間に形成されたそれぞれの独自の立場に立脚しつつ、時代状況や日本共産党の方針に規定されるかたちで、最大公約数的な教育観を呈するようになる。つまるところ、敗戦までの約 10 年間は、各自の個性的な教育観の形成期となり、ここで形作られた鑄型をもとにして、戦後の言説が生み出されていったのである。

第三章からは戦後を分析する。特にこの章では、終戦から 1950 年頃までの教育観を明らかにする。アメリカ占領軍の進駐を契機として日本に民主主義がもたらされるが、戦前から続く日本人の精神構造や、保守勢力の慣性が阻害要因となって、民主主義化が不徹底に終わっているという認識が提示される。ここから必然的に、民主主義の確立ということが彼ら共通の教育目標として掲げられるようになる。また、ここでもう 1 つ重要なのは、戦中に確立された各々の教育思想や問題意識の類型は固持されており、その延長線上に民主主義の確立が唱えられていたということである。

そして第四章では、朝鮮戦争が始まる 1950 年から戦後復興が終わる 1954 年までを論じる。1950 年を境にして、共産主義者たちはアメリカ占領軍に対する評価を 180 度転換させる。戦後 5 年間は占領軍を解放軍と規定する見方が広く浸透していたが、この年から、アメリカと日本との関係を宗主国-植民地的従属国というふうに捉えるようになった。アメリカは日本を冷戦に利用しようとしており、日本の反動政府もこの機会を利用して自らの勢力を回復し、軍国主義

を復活させようとしているというのが、この時期の共産主義者たち通有の情勢分析であった。こうした社会認識の上に立ち、教育家たちは民族の独立と平和の擁護といったことを、教育の目的として定めるようになる。

これらの章を通して、各時期における教育観がどのように移り変わっていったのかが明らかにされるとともに、戦後教育思想の萌芽がはやくも1930年代中頃に現れていたこと、戦中に確立された各々の教育思想や問題意識に則って、その延長線上に戦後の言説が展開されたことが証明されるだろう。

1 たとえば、野口悠紀雄の『1940年体制(増補版)』では、高度成長を牽引した戦後日本の金融・財政システムや官僚組織などの起源が戦時中に求められることを明らかにしている。また、小熊英二の『<民主>と<愛国>』でも、総力戦という発想の延長線上に民主主義が唱えられたことや、戦前と戦後で日本人の行動様式が連続していたことが指摘されている。

2 具体的には、教えなければいけない教科書の内容を素通りしたり、あるいは教科書の記述を逆用し、自分たちを取り巻く経済状態を批判的に捉えるよう子供たちに示唆を与えたりした。

3 日外アソシエーツ株式会社『20世紀日本人名事典 そ〜わ』2004年、日外アソシエーツ株式会社, 2568頁

4 日外アソシエーツ株式会社『20世紀日本人名事典 あ〜せ』2004年、日外アソシエーツ株式会社, 801頁

5 日外アソシエーツ株式会社『20世紀日本人名事典 そ〜わ』2004年、日外アソシエーツ株式会社, 1886頁

6 日外アソシエーツ株式会社『20世紀日本人名事典 そ〜わ』2004年、日外アソシエーツ株式会社, 1595頁

7 日外アソシエーツ株式会社『20世紀日本人名事典 あ〜せ』2004年、日外アソシエーツ株式会社, 159頁

本論

第一章 1930年代初頭の教育観 -階級闘争のための教育-

この章では、1930年から1932年までの教育観を対象に記述する。1930年代初頭という時期は、マルクス主義者がもっとも画一的な教育観を見せた時期である。簡単に言うとそれは、ストライキやデモなどを子供たちに経験させることで、来るべき階級闘争に備えさせておくという教育観であり、その背後には革命間近という幻想が強く作用していた。

以下、第一節では教育観の背景となっていた社会認識、時代感覚について説明する。そして、第二節と第三節に分けて、彼らの抱いていた教育観について論じることにする。

第一節 革命前夜という幻想と、歴史の必然性という教義

教育界はどう動いたか？

見よ！資本主義の第三期に入って深刻な世界恐慌と不景気の襲来！そのあおりを喰って教員給の減俸、寄附強要だ。教育界自体もまどらかな夢をむさぼってはられない。どうして動かずにいられよう！⁸

これは、1932年7月に発行された池田種生の『動きゆく社会と教育の展望』にある一節である。ここで言われている資本主義の第三期という言葉は、1928年に開催されたコミンテルン第6回大会で採用されたものであり、資本主義が崩壊に向かい下降線を辿る時期を意味している⁹。つまり、池田はここで、資本主義の崩壊が間近であるという認識を示しているのである。

こうした時代認識は、池田1人に限られるものではなかった。当時、共産主義系団体の新興教育研究所で中央委員を務めていた田部久も、「階級闘争が先鋭化し(中略)全世界の資本主義国が××(=革命)の中に或はその前夜にある」(括弧内引用者)¹⁰というふうに、ブルジョア階級とプロレタリア階級の対決が近いこ

とを、そして、プロレタリア階級が勝利し社会主義革命が達成されることを予期していたのである。

また、少し遡るが、浜口雄幸内閣が行った産業合理化については、それは「最後のあがきに狂奔する資本家」の苦境を象徴するものであり、階級闘争の先鋭化を示すものだとする論調も看取される¹¹。そして、「1931年の闘争カレンダーは今将にめくられんとしている」、「弾×(=圧)を蹴って、闘争の1931年の為に今こそ立ち上がらねばならないのだ」(括弧内引用者)¹²と、ここでも階級闘争が間近に迫っているという実感を見て取ることができる。

こうした情勢判断を後押ししたと考えられるのが、第二次日本共産党の綱領である¹³。戦前に公表されたテーゼのうち主要なものは、「日本問題にかんする決議(27年テーゼ)」と「日本における情勢と日本共産党の任務にかんするテーゼ(32年テーゼ)」の2つである。

27年テーゼで日本の情勢について分析しているところを引用すると、

かくて日本においては、ブルジョア民主主義革命の客観的前提条件(国家権力の構造における封建的残存物、土地問題の深刻さ)も、またその社会主義革命への強行的転化の客観的前提条件(資本の集積およびコンツェルン化の高度の水準、国家とトラストとの緊密なる融合、国家資本主義制度に比較的近づいていること、ブルジョアジーと封建的大土地所有者との連合およびブロック)も、ともにそなわっている¹⁴。

というように、「日本の経済状態は直接に革命を提起している」ことが断定されている。ただ、このテーゼでは、「日本のプロレタリアートも農民も、なんら革命的伝統や闘争の経験を有していない」として、労働者階級に属する人々のあいだにはまだ、階級闘争の必要性や、プロレタリア階級としての自覚が浸透していないという判断を下していた¹⁵。

それが32年テーゼになると、「社会主義のための物質的諸前提が存在して」¹⁶いる、つまり経済状態における革命の条件が存在しているのみならず、労働者や農民など、革命を遂行する主体側の条件も整いつつあることが示される。ストライキの際に警官との激しい衝突が増加している状態を指して「運動が革命的戦闘的傾向を取りつつある」ことや、「農民と地主とのあいだにおける革命的衝突の数が、いたる処にかつ急速に増加しつつある」ことなどを述べ、「プロレ

タリートの経済闘争と地主にたいする農民の闘争とはますます激化しつつある」様子が列挙されている¹⁷。

総じて言えば、27年テーゼも32年テーゼも、国内や世界の情勢を見回した上で、日本にもうすぐ革命が到来するという判断を下していたのである。党のこうした情勢分析が、池田ら教育家の社会認識を下支えしていたことが考えられる。

また、それ以上にここで注目しておくべきなのは、近い将来日本に革命が訪れるという感覚は、共産主義者だけが抱いていたわけではないという事実である。社会上層に位置していた知識人層に広く共有されていただけでなく、取締当局の人たちですら、革命前夜という今から見れば誤った認識に囚われていた¹⁸。

当時の知識人層について言えば、『歴史の必然性』という重宝な言葉があって、日本にはかならず共産主義政権が樹立されるので、この必然を信じない者は頑冥の徒である¹⁹と嘲笑され、軽蔑される環境にあった。ほとんどの高校生の中で「プロレタリアの勝利と、資本主義の没落」が自明の理と信じられており、左翼学生が「数年後の革命の勝利を確信して、意気揚々としていた」のに対し、『反動』学生が悄然として、孤立感を味わっているという様子が、とある旧制高校の日常として描かれている²⁰。

また、共産主義者でもなく、学生運動の経験もない享樂家のエピソードも紹介されている。新婚したばかりのこの人は、将来に備えて貯金をするよう両親に忠告されるが、それに対して「あと十年もしたら、日本は共産主義になるんだから、ばからしくて、貯金なんかできるものか」と言って退けた²¹。

さらに、こうした思想的風潮をもっとも敏感に感じ取り、恐れていたのが、取締当局だったと言える。

昭和初年の左翼運動が退潮して、日本が中国との戦争に踏みこんだばかりのころ、教員であった私は、再教育のための講習会というものに出席させられた。そこにはいろんな人の講演が予定されていたが、中に、「最近(そのころ)の左翼運動の概況」というような題のものもあった。講師は警視庁の思想取締りの課長か部長で、その方のベテランであったことをおぼえている。

「昭和〇年(はっきりした年を記憶していない)のある日、労農党の委員長大山郁夫が本所公会堂で三千の労働者を集めて、演説したことがある。

そのとき自分は取締りの係官として臨場していたが、場を埋めた観衆は、大山の一句ごとに拍手し歓声をあげて、さしもの大公会堂も揺ぐかと思われた。自分は背筋に水をかけられたように、ぶるぶると身慄いをして、このままこの状態を放置すれば、日本は亡びると思った。自分が左翼勢力を根こそぎ刈り取らねばならぬと決心したのはこのときからである。」

背の低い、頭の禿げ上がった、冷たい目をした男だったが、思い出しても興奮を禁じ得ないという風に、蒼白の顔をこわばらせながら話した²²。

この引用からも分かるとおり、共産主義運動を取り締まる側の人間が、革命の到来に対してもっとも強い切迫感を持っていたのではないだろうか。

日本は革命の前夜に差し掛かっており、資本主義の没落と社会主義、共産主義の到来は、歴史が辿る必然的な進路であるという認識は、当時のエリート層に広く共有されたものだったと言えよう。こうした知的階層における風潮と、絶大な権威を誇っていた党の公式見解とに歩調を合わせるかたちで、教育家たちも、革命の到来とそれに伴う資本主義の崩壊を信じていたのである。

⁸ 新興教育復刻版刊行委員会編『新興教育基本文献集成 4 動きゆく社会と教育の展望』1980年、白石書店、86頁

⁹ 最初の危機が第一期で、相対的な安定期を第二期と呼んだ。

¹⁰ 田部久「国際児童週間について」『新興教育』1932年4月号、10頁

¹¹ 御崎陸平「一年間の少年運動情勢の概観」『新興教育』1930年12月号、37頁
なお、御崎陸平は菅忠道のペンネームである。

¹² 御崎、前掲、40頁

¹³ 戦前に発表された第二次日本共産党の綱領は、27年テーゼと31年テーゼ、そして32年テーゼの3つがある。ただ、31年テーゼはすぐに修正され、32年テーゼに取って代えられたため、小稿では分析の対象にしなかった。このいきさつを、コミンテルン内部の勢力争いに関連付けて詳細に記述したものとして、立花隆『日本共産党の研究(二)』1983年、講談社(16-26頁)がある。

¹⁴ 日本共産党中央委員会『日本共産党綱領集』1962年、日本共産党中央委員会出版部、17頁

¹⁵ 日本共産党中央委員会、前掲、17-18頁

-
- 16 日本共産党中央委員会, 前掲, 51 頁
 - 17 日本共産党中央委員会, 前掲, 52-53 頁
 - 18 ここら辺の事情は、雑誌『自由』で連載された、杉森久英の「連載 昭和史見たまま」に詳しい。以下、この連載記事の引用をもとに、革命前夜という社会的雰囲気について叙述していく。
 - 19 杉森久英「連載 昭和史見たまま(第二回)」『自由』1973年3月号, 237 頁
 - 20 杉森, 前掲, 238-239 頁
 - 21 杉森, 前掲, 237 頁
 - 22 杉森, 前掲, 240-241 頁

第二節 史的唯物論的な教育観 -社会の改革より教育の解放へ-

こうした社会認識や時代感覚にもとづいて、当時のマルクス主義者たちは、どのような教育観を持っていたのだろうか。

結論を先取りして言うと、実のところ、なんら具体的なことは考えていなかったというのが、この時期の特徴である。1930年代初頭の言説を分析してみると、教育制度や教科課程、現場における実践方法などについては、ほとんど触れていないことが分かる。

理由の一つとしてはもちろん、文部省を頂点とした教育の中央集権的束縛というものが挙げられるだろう。ただここでは、そうした外的な要因ではなく、当時のマルクス主義者たち自身の思考様式といった内的な要因に着目して論述を進めていきたい。

この時期における彼ら通有の思考を端的に表現しているのが、「社会の改革より教育の解放へ」というスローガンである²³。社会を変革することなしには、自分たちが望む教育を実現させられないという発想があったからこそ、この時期に教育のカリキュラムや制度、実践方法について論じることをしなかったのではないかと考えられる。

当事者たち自身が明言しているわけではないが、おそらくこの考え方は、史的唯物論に着想を得たものだと推察される。マルクス主義の理論の一つである史的唯物論では、生産諸関係の総体である下部構造が、法律や政治、社会的意識といった上部構造を一方的に規定するというふうに考える²⁴。この理論が、彼らの当時の発想を規定していたことを、いくつかの文章から観察することができる。

戦後、ソヴィエト教育学の代表的な論者としておびただしい数の論作を記した矢川徳光も、当時はこうした発想形態をしていたようだ。

1930年に書いた論文のなかで彼は、教師の役割として、「ブルジョア・イデオロギーの破壊の方へと児童を導き、同僚教員を指導する」ことを挙げている。この破壊は「絶対的に必要であり、それはとりもなおさず「このイデオロギーを産み出す母胎の破壊」へと、児童や同僚教員を導くことであった。ブルジョア・イデオロギーを産み出す母胎、つまりブルジョア階級を打倒してはじめて、「新しき教育建設の基礎」が据えられるというのが、当時の矢川が考えていたことである²⁵。

生産諸関係や上部構造、下部構造といった用語を使っているわけではないが、資本主義体制を変革することによってのみ、自分たちの理想とする教育が可能になるというような、史的唯物論的な発想をここに見て取ることができる。

また、「社会の改革より教育の解放へ」という先のスローガンを打ち出した池田の著作を見ると、こうした思考形態をより詳しく知ることができる。

まず彼は、「常に教育者の胸を往来する問題」として、「教育によって農村社会をよくすることは出来ないか」といった問いを提起する。池田いわく、これについては二通りの答え方がある。

一つは、「教育による社会改造」という考え方で、良い教育を施すことによって、社会を改善していくことができるという立場である。教育の意義や役割を重視したい教員はこうした立場を取るものであるが、池田はそうした発想を持つ人々に対して、「その非現実的な、認識不足の言に対しては軽蔑したくもある」と吐いて捨てる。「教育によって人心を改め社会が漸進的に改変して行く。故に我々はよき教育をなさなくてはならぬというのは、精神的観念的な新教育などのよく口にする所」であり、それは「余りにも思い上がった教育万能論」で、「真の教育の発展阻害せしめるもの」であるというふうに、強い口調で喝破している。

こうした「改良主義者」の答え方に対して池田が用意した解答は、「社会改造なくして教育の改造はあり得ない」という立場である。「真実の教育は、そうした一切の気休めやギマン(=改良主義者の立場)を超克した彼方—真実に光り輝く新興の世界にある」(括弧内引用者)ものであり、「新興勢力の為の教育、それへ到達する政治的行動によって、ほんとうに解放された教育が建設」される。「学校内にとじこもって、不自由な自由教育の夢を見ていることよりも、どうして社会全体がよくなり、教育の完全な開放となるかを企図することの方がより重大で、より真実である」というのが、池田の見解であった²⁶。

要するに、池田も矢川と同様、社会を変革して初めて、自分たちの理想とする教育を実現できるというふうに考えていたのである。

「プロレタリアの教育はプロレタリア社会によってのみ実現する」²⁷。こうした発想形態が共有されていたからこそ、教育の制度や教科編成など、個々の具体的な事柄について論じることがなかったのではないか。史的唯物論的な発想に立脚した教育観というのが、当時の彼らに見られる特徴の一つである。

23 新興教育復刻版刊行委員会編『新興教育基本文献集成 4 動きゆく社会と教育の展望』1980年, 白石書店, 57頁

24 「人間は、その生活の社会的生産において、一定の、必然的な、かれらの意志から孤立した諸関係を、つまりかれらの物質的生産諸力の一定の発展段階に対応する生産諸関係を、とりむすぶ。この生産諸関係の総体は社会の経済的機構を形づくっており、これが現実の土台となって、そのうえに、法律、政治的上部構造がそびえたち、また、一定の社会的意識諸形態は、この現実の土台に対応している。」(武田隆夫他訳『経済学批判』1956年, 岩波書店, 13頁)

25 鈴木次郎「ソヴェート教育労働者の生活」『新興教育』1930年12月号, 7頁
なお、鈴木次郎は矢川徳光のペンネームである。

26 新興教育復刻版刊行委員会編, 前掲, 50-57頁

27 野上荘吉「ブルジョアは何故『学制改革』をするか」『新興教育』1932年3月号, 17頁

なお、野上荘吉は池田種生と同一人物である。

第三節 暴力革命論に立脚した教育 –階級闘争のための闘争経験–

では、教育に何ら意義を見出していなかったのかと言えば、決してそうではない。もう1つ、30年代初頭の彼らに共通して見られたのが、来るべき階級闘争に子どもを参加させるべく、闘争の経験を積ませておくことが教育の意義であるという教育観である。

後に児童文学者として、文化・芸術方面で活躍した菅忠道も、30年代初頭のこの時期には、文学者らしくない主張を展開している。

少年も積極的に大衆運動へ参加せねばならぬ。俺達の少年団は単なる文化団体ではない。俺達の教育は単なる概念的な文字の羅列からは生まれて来ない。身を以て体験する闘争の中からこそ、正しい教育は生まれるのだ²⁸。

文学者の菅でさえ、本当の教育は「概念的な文字の羅列から」生まれてくるものではなく、「身を以て体験する闘争の中からこそ」生まれてくるものだと言っているのである。

この時期には、色々な闘争や運動に参加させることで、子どもたちに「プロレタリアの精神を持たせ、資本主義と勇敢に闘い得る立派な闘士」へと訓練しておくことが、教育の役割として意図されていた²⁹。その闘争や運動として想定されていたのは、具体的には、ストライキやデモであった。

こうした彼らの持論を具体的に示す例として、大島製鋼争議団のピオニール³⁰を紹介したい。これは、1930年8月に発生した大島製鋼の争議で労働者側が負け、全員が解雇されたことを契機に、その子供たちによって結成されたピオニールである³¹。この少年団が同年9月に実施したデモの過程から、闘争の経験を積ませることが教育であるという彼らの思想を掴みやすくなる³²。

デモ当日の朝、子供たちは校舎で労働歌を歌いながら、デモを指導してくれる大人が来るのを待っている。子供と大人の全員が揃ったところで、いよいよ出発へと向かう。女子がみんなで作った赤い少年団旗を先頭に掲げ、子供たちは腕を組み、四列に並んで資本家の事務所へと行進する。

当然、まだ体力のない子供たちなので、一時間もしたところで次第に元気がなくなっていく。そこで指導者たちが、「お父さんやお母さんがどんな苦しい思

をして闘っているかを思えば、この位の事は何でもない」、「俺達大島少年団は日本で初ての労働者の少年団だぞ。そして俺達のやる事は日本国中の労働者の子供の手本にならなくてはならないんだ」といった調子で、子供たちに檄を飛ばす³³。これに元気付けられた子供たちは、再び腕を組み、列をなして、赤い団旗を先頭に行進していく。

途中、音楽堂で一息入れる。「赤い童話」を大人に読み聞かせてもらったあとは労働歌の練習で、「ピオニールは聲高らかに歌う」。お昼ご飯が済むと、今度は「バリケード競争」をする。これは、「旗を守るためのバリケードを築き、そしてそのバリケードを突破する競争」である。大人の指揮のもとに両陣営は奮闘し、こうやって「プロレタリア少年の団結や闘争心の訓練」を積んでいく。

そしていよいよ、資本家の事務所へデモをしに向かう。しかしながらここで、当局の人間が現れ、ピオニールの指導者を次々に捕えていく。指導者が女性 1 人だけになったところで、「仕方なくピオニールは恨を呑んで引上げた」。

以上が、大島製鋼争議団ピオニールが行ったデモの一連の経過である。結局、資本家の元までたどり着くことはできなかったが、田部はこのデモについて、「大島少年団はこのピクニックに今迄経験しなかった多くの事を学び、今後プロレタリア少年も資本家に対する闘争ばかりでなく官×(=憲)との闘争を勇敢にやらなければならぬ事をはっきりと教えられた」(括弧内引用者)と総括している³⁴。

また、学校に対する闘争の一形態としては、同盟休校があった。これは、「義教費全額国庫負担、校舎の増設完全な設備、授業料全廃、昼飯を喰わせろ！学用品を支給しろ！」³⁵などの要求を掲げ、これが実現されるまで児童たちが集まって裏山などに立て籠るといふ、ある種の籠城戦法である。

こうしたストライキやデモへと児童を誘導する上で、田部は生活指導のあり方に着目している。彼によれば、従来行われている反動教員の生活指導では、「教室の整理をやかましく、厳しく児童に強制し、毎日毎日の大掃除を敢行せしめ、楽書を厳禁し、白い壁に手を触れる事を禁じ」、「花瓶にきれいな花を挿さしめ、美しい西洋の風景の写真を飾らしめ」、「その整理された環境(ブタ箱)の中でバイブルを教える」ことに主眼が置かれており、こうした生活指導は「ブルジョア教育を有効に実行するために、プロレタリア児童の生活から起る不平、不満、要求」を抑えつける以外の何物でもなかった。

こうした反動的な生活指導に対して、田部が掲げた「プロレタリア的生活指

導」では、「プロレタリア児童に彼等の生活を正しく認識させ、彼等の不平、不満、要求を組織し統一して行く」ことが目標とされ、最終的には「彼等をプロレタリア階級闘争にまで参加」させることを狙っていた³⁶。

児童に自分たちの恵まれない境遇の原因がどこにあるのかを正確に認識させ、彼ら/彼女らの不平や不満を駆り立てていくことで、プロレタリアとしての意識を醸成し、ストライキやデモなどへ誘導する。そうして「将来へのよき教訓」を与え、「共同動作尊重の美風」を醸し出し、「共同闘争の経験」を積ませることで、来るべき階級闘争に備えておくことが、「立派なプロレタリア教育」として考えられていた³⁷。

こうした教育観を支えていたものとしてはまず、革命間近という時代認識があった。近々訪れる階級闘争のために、児童に「共同闘争の経験」を積ませておくというのは、革命が間近に迫っているというリアリティが感じられていたからこそ成り立ったものだろう。革命情勢が先鋭化しているという感覚がなければ、眼前に迫った革命のために闘争の経験を積ませるという発想は出てくるものではない。実際、革命前夜という社会認識が消え去った戦後においては、こうした階級闘争に直接資するような教育を叫ぶ声は無くなっている。

もう一つ、このような教育観を裏付けていたものとして指摘できるのは、暴力革命論である。現在の日本共産党は平和革命路線を取っているが、戦前と敗戦後の一時期には、暴力革命路線を取っていた。

平和革命論と暴力革命論では、政権奪取に至るまでの方法が異なる。前者では、あくまで議会のなかで勢力を拡大し、政権を奪い取ることが目指されている。一方、後者の暴力革命論では、議会において議席を獲得することにそれほど大きな意味は与えられず、議会の外で武装蜂起をすることによって、暴力的手段を用いることによって、権力を握ることが想定されている。

マルクスやレーニンの正統な解釈では、後者の暴力革命が自明視されている。たとえば、『共産党宣言』の第四章には、「共産主義者は、これまでのいっさいの社会秩序を強力的に転覆することによってのみ自己の目的が達成されることを公然と宣言する」とあり、武力や暴力を用いた革命の方式を説いている³⁸。また、レーニンの『国家と革命』でも、「プロレタリア国家のブルジョア国家との交替は、暴力革命なしには不可能である」という一文が掲げられている³⁹。

戦後のように、平和的に権力を掌握することが目指されていれば、暴力的な活動や武装蜂起のための訓練を積ませておこうとする発想は生まれてこない。

武力や暴力を用いた闘争によって政権を転覆し権力を篡奪するという革命の方式が頭にあったからこそ、階級闘争に備えて日常闘争の経験を子どもたちに積みませるといふ教育観が醸成されたのだと言えよう。

革命前夜の幻想と、暴力革命論という教義が作用した結果生まれた、革命に向けた闘争訓練を与えるという教育思想。これが、当時の彼らに共通して見られるもう一つの教育観であった。

しかし、こうした唯物史観的で、暴力革命論的な教育観は、早くも1933年になると霧散してしまう。次章では、論調が著しく変わる1933年から終戦までの時期を射程に論述を進める。この約10年間は、統一的な教育観が見られなくなると同時に、底流として戦後にまで脈々と続いていく各人独自の思想的立場が確立されていく時期である。

28 御崎陸平「一年間の少年運動情勢の概観」『新興教育』1930年12月号, 38頁

29 田部久「国際児童週間について」『新興教育』1932年4月号, 10頁

30 いわゆるボーイスカウトの一種で、ソ連で誕生した少年団のことである。

31 ピオニール結成に至るまでの経緯が、柳瀬一「大島製鋼争議団の少年組織」(『新興教育』1930年10月号, 65-69頁, 柳瀬一は菅忠道のペンネーム)で一通り説明されている。

32 以下、田部久「大島労農少年団の闘争記」(『新興教育』1930年11月号, 52-60頁)をもとに、叙述を進めていく。

33 田部, 前掲, 54頁

34 田部, 前掲, 57頁

35 御崎, 前掲, 38頁

36 田部久「綴方に於ける生活指導の問題」『新興教育』1931年2月号, 22-23頁

37 横山芳夫「ピオニール組織についての一提案」『新興教育』1930年10月号, 48頁

なお、横山芳夫は田部久のペンネームである。

38 大内兵衛・向坂逸郎訳, カール・マルクス著『共産党宣言』1951年, 岩波書店, 97頁

39 宇高基輔訳, レーニン著『国家と革命』1957年, 岩波書店, 37頁

第二章 1930年代中葉から敗戦まで -戦後教育観の萌芽-

前章の終わりで述べたように、1933年になると、先のような教育観は管見の限り見られなくなる。その理由としては、取締当局の強化されてゆく弾圧と、それと並行しての雪崩のような転向や第二次日本共産党の壊滅によって醸成された敗北的な気運、そして知的空間における共産主義思想の衰退などが考えられる。

この章ではまず、教育観の転換を促したと考えられる、これらの事情について概説する。その上で、統一的な教育観が喪失した後、矢川たち教育家がどのような言説を展開していったのかを叙述する。

実を言うと、戦後における各々の個性的な教育思想や問題意識は、この時期に起源をもっていた。彼らはそれぞれ、1933年から1945年のあいだに自分独自の思想を確立しており、戦後の言説は各々が自身の思考様式に立脚しつつ、最大公約数的な教育目標を定めるようになる。この章ではその、各自の個性的な教育思想や問題意識について説明することにする。

第一節 敗北的な気運 -党の壊滅と転向の連続-

1930年代中頃に起こった出来事を羅列すると、当局による弾圧や取締の強化、度重なる転向、第二次日本共産党の実質的な壊滅、エリート文化におけるマルクス主義の後退などを列挙することができる。こうした諸々の出来事が絡み合うかたちで、戦前日本における共産主義が退潮していくことになる。

多数の聞き取り調査と官憲側の資料を駆使して戦前共産党について調べ上げた立花隆の力作『日本共産党の研究』によると、当局側は1933年に入ってから、それまで以上に徹底的で広範囲にわたる弾圧を行うようになった。具体的な数字で言うと、「三三年には一万四千人、三四年には四千人が逮捕」されるほどであり、34年の上半期までには党の中心的分子がほとんど検挙される有様だったという⁴⁰。

ちょうど同じ頃から、当局による徹底的な追求が、日本共産党だけでなく、その下部組織として働いていた教育や文化方面の団体にも向けられた。たとえ

ば、文化系団体の一つであった新興教育同盟準備会⁴¹や、これと表裏一体の関係をなす非合法組織の日本教育労働者組合は、1933年頃から徹底的に弾圧され、実質的な壊滅状態に追い込まれている⁴²。

こうした度重なる弾圧が、共産主義運動を進めていた人々に与えた心理的影響を示すエピソードを、後年の論文で池田が紹介している。長くなるが、これを下に引用しよう。

また、この運動によって多数の犠牲者を出し、教職の地位を追われたことは、抗争のあるところ当然であると、中央の人たちは考えていたし、その覚悟をもって運動を進めたのであるが、そのためにまたじゅうぶん覚悟もしていないし、固い信念にまで到達していない間に、突如として警察につれていかれ、生活の途をたたれた気の毒な人たちも少なくなかった。とくに、おくれた地方での教師たちが、村の人からは、道であっても顔をそむけられ、生きる途もとだえて途方にくれている悲惨な事実を数多く見たり聞いたりして、私は表面でははげましながらも、胸の痛む思いをしたことは何回もあったが、自分自身も、その火の粉の下にあったので、どうすることもできなかった。

富山県のHという人は、綴方から入ってきた人であったが、東京へ講習にきた時、私のところを訪ねられ、私も千葉春雄といっしょに綴方の講演に富山県へ行ったことがある。そして間もなく新興教育富山支部を結成したとの通知をうけた。教労の方は私にはわからなかったが、それはたちまちばれて検挙され、起訴となって未決に収監となったことが獄中からの便りでわかった。その時はじめて知ったのであるが、彼は他家へ養子縁組していたのであった。ところが、そのために離縁されて妻子との間もひきさかれたとのことであった。私はこの便りをうけとった時、もう運動はやめようかと思うほどのショックを受けた。私へのうらみごとはかいてなかったが、後悔の気持はありありとよまれたし、言外に自分がせめられているようで、せつなかつたのを、いまでも忘れることはできない。

私は獄中であることを考慮しながら、はげましやら慰めの言葉を心をこめて書き送ったつもりであるが、先方では、それどころではなく、むしろ空々しい感じをもたれたのか、それとも手に入らなかったのか、再

度の手紙を出したが返事はこなかった(傍点引用者)⁴³。

次第に強化されていく弾圧によって、直接的に心理的圧迫感を感じることも当然あったと予想される。しかしそれに加えて、このエピソードからも分かるように、自分たちが運動に巻き込んだ人々のその後の境遇を知って、それまで行ってきた活動に対し、否応無しに疑問を抱かされるケースもあったのだろう。

こうした当局による弾圧と並行して、当時のマルクス主義者たちに動揺を与えたのが、佐野・鍋山に始まる転向である。

1933年の6月、共産党の二大巨頭であった佐野学と鍋山貞親が「共同被告同志に告ぐる書」という標題の転向声明書を出し、このことが各紙に報道されたのは、同月10日のことであった。「共産黨員と、共産党にシンパシーを持つ人々に与えた佐野・鍋山の転向の衝撃の大きさには想像を絶するものが」⁴⁴あり、間もなく文学の方面においても、名だたる黨員やシンパ⁴⁵が転向を表明し、1934年にもなると、数々のプロレタリア文化系団体が解体を宣言するようになる⁴⁶。

実際、佐野と鍋山の転向声明が、無産階級運動を瓦解させた大きなきっかけだったと言える。後年の論文において新島は、1928年の3・15事件や、以降の連続的な弾圧が運動を衰退させつつも、「共産党巨頭らの『獄中転向声明』をほぼ転機として、次第に(運動が)衰退して行った」(括弧内引用者)ことを述懐している⁴⁷。

そしてついに、第二次共産党が壊滅する。形式的には、1935年3月に最後の中央委員である袴田里見が逮捕されたところで党壊滅となるが、実質的には、機関紙『赤旗』を発刊できなくなった1934年中頃に組織は崩壊する⁴⁸。

また、こうした事情と歩調を合わせるかたちで、言論の世界においてもマルクス主義が衰微していったことを押さえておきたい。昭和の初頭から6、7年あたりまでは、新聞や雑誌の上でマルクス主義が隆盛を誇り、旧制高校においてもある程度はマルクス主義系の雑誌が読まれていた。しかし、昭和10年頃にもなると、言論空間においてマルクス主義的な風潮は急激に弱まっていき、旧制高校という文化空間においても左翼系の雑誌は読まれなくなる。どうやら、1930年代中頃が、知的空間における思潮の転換期だったようだ⁴⁹。

当局による強化された弾圧や取締、党の二大トップに始まる転向、党組織の壊滅、そしてエリート文化におけるマルクス主義の退潮、こうした様々な事情

が絡み合っていたのが、1930年代中葉という時期であった。そして、革命前夜という幻想や、階級闘争のための闘争訓練という教育観は、こうした一連の出来事のなかで消滅していったのである。

40 立花隆『日本共産党の研究(三)』1983年、講談社、133頁

41 前身は新興教育研究所。

42 柿沼肇『新興教育運動の研究』1981年、ミネルヴァ書房、127頁

池田種生「プロレタリア教育の足跡(IV)」『教師の友』1959年1・2月号、114頁

43 池田種生「プロレタリア教育の足跡(VI)」『教師の友』1959年4・5月号、115頁

44 立花、前掲書、337頁

45 河上肇、秋田雨雀、片岡鉄兵、細田民樹、江口渙、加藤貞子などが挙げられる。

46 立花、前掲書、341頁

47 新島繁「社会教育とデモクラシー」『社会教育』1950年7月号、8頁

48 立花、前掲書、157頁

49 杉森久英「連載 昭和史見たまま(第四回)」『自由』1973年7月号、191頁

杉森久英「連載 昭和史見たまま(第三回)」1973年5月号、201頁

筒井清忠『日本型「教養」の運命』2009年、岩波書店、61-68頁

第二節 独自の教育観の確立 -戦後教育思想の萌芽-

この章の冒頭でも述べたように、戦後におけるそれぞれの論者の独自思想は、この期間に萌芽を持っている。ただ、一つ断っておかねばならないのは、これは必ずしも全員に妥当しているわけではないということだ。

たとえば、戦後において、菅や新島が主に文芸方面から教育について語っていたのに対して、池田はそうした特定の観点やジャンルを通して論じることがなかった⁵⁰。戦前について見ても、「児童問題と教育」という論文や、『学校学級教育設備の新経営』という共著を出しており、ここから特定の観点を読み取る事は困難である。また、日中戦争に突入した翌年の1938年になると、「教育日本の夜明けが来る。東洋平和建設という世界的使命を有する聖戦が金色の光の如く大陸を射抜いている」という一文で始まる戦争賛美の本を出版するようになっている⁵¹。

田部も同じく、戦前と戦後との連続性が見えない教育家である。戦前においては、雑誌『生活学校』で「国民教育と技術教育」という連載記事を書き⁵²、標題のとおり学校における産業教育について論じている。それが戦後になると、教育委員会法や教科書問題、児童の不良化などを扱うようになっており、技術教育については論じなくなっている。

このように、池田と田部については、戦前と戦後を貫く固定的な教育観を看取することはできない。とは言え、階級闘争のための教育という画一的な教育観からは離脱しており、ちょうどこの頃から自分の関心を引いた事柄を論じるようになっていく。

そして、研究対象にしている人物のうち、池田と田部以外は、戦後の萌芽を戦前に認めることができる。

戦後の教育論争を扱った研究を見ると、矢川は、戦後教育の花形である社会科や、コア・カリキュラムを痛烈に批判した人物として取り上げられている。ただ、彼の主著『新教育への批判』や、1950年に書かれた「コア・カリキュラム論の土台」という論文などを読めば、その批判の矛先は社会科やコア・カリキュラムよりもむしろ、その理論的基盤となっていたプラグマティズムや、この思想の教育実践形態であるプロジェクト・メソッドに向けられていたことが分かる。

矢川いわく、プラグマティズム思想の本質は、経験が主であるという発想に

基づき、理論や真理の価値を捨て去るところにある。「理論的真理の特殊的な価値を否定しようとする傾向を特色」としており、その代わりに「功利的な実用性を尊重する「俗物の卑俗な哲学」こそが、プラグマティズムの核心と見られていた⁵³。

梅根悟を筆頭とするコア・カリキュラム論者はこの思想に立脚し、日常生活が自ずと子供たちを教育していくと考えている。全生活過程が教育の機能を担うことになるため、教師はあくまで進行役へと成り下がり、基礎知識の教授は教師の兼業として脇に迫いやられるようになる⁵⁴。

プロジェクト・メソッドは教育のすべてを、生活的課題や実際の課題に従属させる。この方法の基礎をなすものはプラグマチズムである。プラグマチズムは利益主義であり、狭い経験主義である。(中略)すなわち、この方法は、体系的知識を軽視し、知識を最も暗黒な経験主義とすりかえて、しかも、そのことを最新式とよんでいることにある。この方法を多かれ少なかれ完全に採用しているところでは、一般教養的知識の義務的分量(ミニマム・エセンシャルズ)の習得、自然科学・歴史科学・方法論の科学の学習が極めて拙劣にしか行われていない⁵⁵。

しかし彼によれば、教師は指導者たるべきであり、基礎知識の教授は教師の兼業などではありえなかった。教育者に課せられた本質的な役割とは、世界観を確立させることであり、読書算はそれを獲得するための「基本的武器」として徹底的に訓練されねばならないものであった⁵⁶。

こうした矢川の教育思想を端的に、かつ象徴的に表しているのが、『新教育への批判』にある次の一節である。

社会生活の経験をいく十年間かさねてみても、ただそれだけでは、梅根氏の言うように、社会生活に対する批判力や理解力がえられるものではない。自然現象であつても、その現象の事実をいくらたびたび経験してみても、いくら種類を多く経験してみても、自然現象の理解や批判に到達することはできない。(中略)まして、社会現象においては、ただの経験知では、社会現象を天動説的にしか見ることはできない。というのは、心の問題としてしか、つまり主観的観念論的にしか、解することが

できない、ということである。社会現象の見かたにおいてコペルニクスの転回をするということは、唯物史観に立って社会生活を見るということである⁵⁷。

子どもに経験を積ませるだけではだめで、基礎学科の徹底的な指導を通して、彼ら/彼女らに一定の世界観を体得させることが、彼の教育観の要点をなしていた。それゆえ、基礎学科や体系的知識、理論的真理を軽く扱い、ただひたすら子どもたちに色々と経験させているだけのプロジェクト・メソッドは、彼にとって看過することのできない教育方法であった。そしてもちろん、その思想的基盤となっていたプラグマティズムも、理論を軽視し、実践を過重評価する点で、認めることのできない思想的立場であった。

そして実は、プラグマティズムやプロジェクト・メソッドに対するこのような主旨の論難は、すでに戦前においてなされていた。

彼は1933年の論文において、プロジェクト・メソッドによる教育の本質を3点挙げている⁵⁸。1つ目は、「基礎学科の系統的教授を労作に従属せしめ」る点にあり、2つ目は、「学科課程・教師・学級・学校等々を生活過程の中に解消せしめる点」にある。そして最後に、「実用価値を重視して、理論を後廻しにする点」にも、この教育方法の本質があるとされた。

人間は日常生活の中で色々と学んでいくものであり、生活過程すなわち教育であるという発想が、この教育哲学から生まれてくる。彼にとって、労働や作業を過重評価するあまり、理論や学科課程、基礎知識の価値を否定し、学校が本来担うべき機能を全生活過程の中に解消してしまうところに、この思想の誤謬があった⁵⁹。前述から明らかなように、こうした趣旨のプラグマティズム批判は、戦後に引き継がれていくことになる。

また、新島も同じく、戦後における思想的立場が、1930年代中盤あたりで確立している。戦前と戦後にわたって新島の教育観を観察してみると、文学や芸術によって人間性を解放・発展させることを一貫して望んでいたことが分かる。

戦前において彼は、「教育はより高い人間性の開発を目指して行わるべきだ」と明言している⁶⁰。そして、より高い次元へと開発されるべき人間性が、現段階でどのような水準に達しているかを、大衆小説や通俗的な芸術の流行から判定していた。すなわちそれは、卑屈で、屈從的で、退嬰的な人間性であった。こうした性質は、大衆が長い時間をかけて身につけてきた「思想・感情の一定の

システム」であり、遅れた大衆はこれに安住することを望んでいるというふう
に、新島は捉えていた⁶¹。

そして次に彼が言及したのは、そうした大衆が示す保守性、追随性が何に由
来しているのかといった問題だった。その解答として指摘されたのは、明治始
まって以来の国民教育だった。

一定の芸術が生れ得るためには一定の社会的雰囲気が必要であるとす
れば、今日までの此の国のブルジョア芸術が生まれるにつけては、この
やうな国民道徳教育の地盤から発した一定の社会的雰囲気が作用したこ
とは見逃せない。とりわけ此の国に特殊な、封建的色彩の濃厚な民衆的
娯楽や、それに類する封建的大衆芸術の数々・・・さういふものが今尚
ほ相当有力に残存しておる(傍点引用者)⁶²。

大衆はそれまでに受けてきた義務教育や社会教育を通して、「『心中に葛藤』
を起させない、という美的見解」⁶³を植えつけられている。近代国家の国民教育
は、大衆のうちにこうした封建的な人間性を形づくることを通して、近代ブル
ジョア文学・芸術のための「確固たるイデオロギー的地盤」を提供している。
そしてまた、支配者の側に立つこの種の文学や芸術によって、遅れた大衆は「ブ
ルジョアのイデオロギーを、再訓練し、再鍛錬して、その忠実なる奉仕者又は
奴僕」へと育て上げられる。この一連のサイクルの中で、大衆の人間性は発展
を阻害されているというのが、新島の認識であった⁶⁴。

しかしながら、その人間性をどう発展させれば良いのか、どうすれば遅れた
封建的な人間性をより高い次元へ持って行くことができるのかといった肝心の
問いについては、具体的な解答を持ち合わせていなかったようである。

ただ、「資本主義社会に至るまでの歴史は『人類の前史』であるのに対して、
世界に明け初めつつある『新しい人間』の社会以後は、人間が初めて自律的な
自由な人間として『新しい歴史』を創造する時代である。(中略)そこでは(中略)
『人類の前史』に於ける悪徳は概ね影を潜めるであろう」⁶⁵という言い回しや、
「必ずや『ソヴェート』形態に相応しい、プロレタリア独自の、独特の力をも
つ新芸術形式も亦やがて創造されることであろう」⁶⁶という口調から心意を察す
るに、人間性を高めるための具体的な方策は思い当たらないが、歴史の必然的
法則に沿って社会が進展した先にきっと実現されるだろうというのが、彼の存

意だったと推測できる。

ともかく、教育の基本的役割は人間性を解放することであり、当の人間性とはいうと、国民教育や通俗的な文学・芸術によって頹廢的な状態に押しとどめられているというのが、戦前における彼の教育観だった。そして、こうした教育観や認識は、戦後にも引き継がれていった。

新島は戦後の論文の中で、列車の中で見かけた2人連れのエピソードを紹介している。両方とも関西のとある百貨店の店員で、1人は四十代の課長らしい人物で、もう1人はその部下の若い店員であった。

さて、それから大分たって、長いおしゃべりもようやく話の種が尽きたと見え、二人で昼飯をすますと、課長級の方は手堤鞆のなかからおもむろに二、三冊の本や雑誌を取り出し自分では読みかけらしい「・・・一代女」といった題の、あるいは秘密出版でもありそうな一見してそれと判るエロ小説らしいものをひもときはじめ、他のものを若い方に貸し与えた。すると、それを手にした若い方が、「やっぱり汽車のなかでは、暇つぶしに、こういうものがあつた方がよいですなア」と、ニヤリとしながらお追従めいたことを言った⁶⁷。

また、同じ論文のなかで、駅の売店などで売られている雑誌や単行本には、いかがわしいものが多すぎると指摘した後で、

ある田舎の駅の待合室では、質素ながら身なりもキチンとした、いわば良家の子女といった感じの年頃の娘さんが、一たまたまその売店で売っていて、他に然るべきものがなかったからだろうとは思うが一例の「実話」何々といった類の新聞を膝の上にひろげて、端然とそれを眺めている奇異な場面を見受けたりもした⁶⁸。

といった回想も披露している。

これらの述懐で登場した雑誌や新聞に加え、マンガや演劇、映画、文学、感傷的かつ扇情的な歌謡曲などにも「頹廢的な大衆文化ないし娯楽が充満」していると、新島は嘆いていた⁶⁹。いわゆるカストリ雑誌に象徴されるような「頹廢的な『エロ・グロ文化』」が隆盛する温床として彼が考えていたのは、「遅れた

大衆の、未自覚な・事大主義的群衆心理的な・虚栄心」であり⁷⁰、さらに、こうした大衆の保守性を生み出すものとしては、従来行われてきた教育が元凶と見做されていた。

いわゆる大衆娯楽のもつ「阿片性」の根底には、従来の「教育」—即ち過去の支配階級のイデオロギーの念入りな組織的注入—による如上の「通俗性」がデンと頑張っている事実を認めざるを得ない⁷¹。

長いあいだ学校教育を通して植えつけられてきた通俗性や保守性といったものに対して、戦前の新島はそれを克服する具体的な解答を持ち合わせていなかった。しかし戦後になると、1つの明確な答えを見つけ出している。それは、大衆の自主的な文化活動であった。詳述は次章の第二節に譲るが、人民の手による下からの文化的な運動こそが、それまでの封建的な人間性を打ち破る手段として見出されるようになったのである⁷²。

このように、問題に対処する方策を見出したかどうかは別として、戦前と戦後にわたって新島の言説を眺めると、彼の一贯した問題認識や教育観が浮かび上がってくる。すなわち、大衆は国民教育によって封建的な精神性を植えつけられており、正しい文学や芸術によってそうした人間性を克服し、より高い段階へと発展させることが教育であるという思想であった。

最後に、児童文化運動の方面で活動していた、菅忠道の教育観や問題意識を見ていこう。扱っていた分野が類似しているだけあって、菅も新島と同じような自説を持っていた。

戦前における彼の論考を読んでもみると、2つの種類に大別することができる。1つは、児童の文化・芸術活動について扱った論述であり、もう1つは文学教育についてのそれである。

まず、菅は、児童の文化活動に独自の教育的意義を見出していた。この運動は、もっぱら大人が主導するものであってはならず、かといって完全に子ども任せにしてもいけない性質の運動だった。むしろ、大人による指導を受けつつ行われる「児童の自主的創造的活動の展開が児童文化運動の基礎」として考えられていた⁷³。そして彼は、子供たちの自主的な運営によって行われる文化運動に対して、教育的な意義を認めていたのである。

一般的に言えば児童芸術教育は児童の創造的活動を通して、謂わば労作教育としての意義を担いつつ、社会的活動を展開せしむるにある。即ちそれは児童生活指導の有機的構成部分たるものでなければならぬ(傍点引用者)⁷⁴。

子どもたち自身で試行錯誤して文化活動を行っていく。その協同的な過程こそが、生活指導としての教育的意義を果たしうるというのが、菅の持論の1つであった。

もう1つ、彼の教育観を構成していたのは、文学による教育という構想だった。『教育性』は、児童文学の本質的契機である」という一文で始まる論文において菅は、教育や文学について論じる際の注意点を挙げている。彼によれば、教育というものは、児童が生きるそれぞれの社会的現実を抜きにしては考えられるものではない。そして、教育性を包含する文学も同様に、児童の生きる社会と密接に関連付けられねばならないと考えられていた⁷⁵。

それゆえ、『赤い鳥』に代表される大正期の芸術教育運動のように、文学の教育性を、すべて子どもの内的な心理のうちに関連させ、社会の現実を無視するような考え方は、菅にとって受け容れ難いものだった。むしろ、「児童に対して現実的社会に於ける生き方を教えるという指導的役割が、児童文学の教育性の理解において」もっと強調されるべきだというのが彼の自説であった⁷⁶。

また、文学と教育の関係について彼が抱いていたもう1つの見解、ないし問題意識は、頹廢的な読み物が子供たちの精神に悪影響を与えているというものであった。『少年倶楽部』や『少女倶楽部』など「講談社的経営」によって生み出される「扇情的興味中心主義的な読み物」が氾濫していることは、子どもの成長にとって手放しでは喜べない状況である。本来ならば、「此の混沌たる社会に生を受け生長しつつある児童の、社会的文化的発育にとって真によき教師たる役割を果す雑誌があつて欲しい」⁷⁷。

しかし、彼はここで一定の譲歩を見せる。本当に望ましい雑誌を今すぐに創れというのは、困難である⁷⁸。しかも、世に出回っている少年少女雑誌を詳細に分析してみると、「社会的教化の役割に於て、架空的とも見える物語の中に織込まれた国際的、政治的、経済的諸問題の解説は、読者が子供であるだけに、生のままの材料に比し数段とアピールの度合は深く、一面に於ては『社会読本』等の及びもつかぬ効果を挙げている」⁷⁹と、肯定的な評価を下せる面もある。そ

れゆえ、今ある雑誌を最大限に活用することを考えるべきではないかというふうに批判を和らげた。

その際、大事になってくるのは、大人による指導であった。そもそも雑誌を読むこと自体、読書力の養成には極めて効果的であるが、「粗雑な乱読の習慣を養う」ことのないよう注意せねばならない。また、文章全体の大意を把握するだけでなく、そこに含まれている事件や思想などを具体的に取り上げるなどして、「しっかりした読書態度」を子供のうちに養っておくことが、大人の重要任務だと考えられていた⁸⁰。

以上が、1930年代中盤に確立された菅の問題意識や教育思想であった。略述すると、まず彼は、子供に悪影響を与え得る頽廢的な読み物が氾濫していることを問題視していた。そして一方で、児童の自主的な文化・芸術活動や文学作品に教育的意義を認め、大人の指導のもと、これら文学や芸術を通して子供たちに現実社会で生きる力を養っていくというのが、彼の教育観であった。そして、菅の思想を特徴付けるこの2つの点は、戦後にも引き継がれていた。

終戦から2年が経過した1947年において、彼は青少年の不良化といった問題を扱っていた。スリラー映画やセツパン映画、それらと同内容の小説雑誌など「タイハイ的なエロ・グロやスリルといったセンセーショナル」な文化が、「児童生活の荒廢に影響し、これを拡大再生産していく」ことに対する危機感を抱いていた⁸¹。

そして、子供たちが「絶望と享樂の交錯するタイハイ的文化に共感し、これが流行という現象を呈するようになる」状況を克服する手段として彼が唱えていたのが、子供たち自身の手で運営される文化活動であった⁸²。具体的には、学校における自由研究や、校外における地域の児童組織など、そうした「日常的な文化活動に立脚する児童組織」が「不良化防止ということにおいても効果のもっとも大きい運動である」というのが彼の自説であった⁸³。

また、他にも、文学教育における子供たちの討論が、低俗文学を克服する手法として唱えられていた。「多くの読書遍歴にでてくる立川文庫」や「漫画や催淚的少女小説」などをはじめとする低俗文学、子どもたちはこうした「本物ではないもの」に囲まれて暮している。そうしたものに対する免疫を付け、悪影響を被らないようにするためには、大人の指導のもと、子供たち同士の議論を通して、彼ら/彼女らのうちに批判的な眼を養っていかなければならない⁸⁴。

映画・小説・雑誌などを母体とした頽廢的な文化が子供に悪影響を及ぼして

いるという認識、そして児童の自主的な文化・芸術活動や文学教育を通して、そうした低俗な文化や頹廢的な雰囲気克服していくべきだという教育思想、これらの問題意識や教育観が、一貫して菅を特徴付けていた。後述で明らかになるように、民主主義の確立や愛国心の涵養といった教育理念は、この堅固な土台の上に添えられていたのである。

以上概説してきたように、1930年代中盤を、よりはっきり言えば1933年を境として、階級闘争のための教育という思想から彼らは離脱するようになる。また、単に離脱しただけではなく、何らかの理論や学説に基づいてより具体的に時論を展開し、かつ自分たち独自の思想的立場を構築するようになっている。

もちろん、年齢を重ねるにつれ、教育家たちが自らの思想を洗練し、教育に対する見解を精緻なものに仕立て上げていったということも考えられよう。しかし、1933年という明確な時期をもって、一様に教育観が転換したところを見ると、年齢による思想的成熟ということもさることながら、やはり前節で述べたような共産主義者を取り巻く退潮的な雰囲気が、どのようにかして影響していたのではないかと推察される⁸⁵。

ともかく彼らは、1930年代中盤になると、初頭における画一的な教育思想の殻を破り、自らの個性を確立していく。池田と田部という例外は存在するが、矢川と新島、菅の3人について言えば、1930年代中盤からの約10年のあいだに確立された教育観や問題意識を原型として、その延長線上に民主主義や民族独立といった理念を据え置くようになる。

戦後は、それぞれの論者が独自の路線に立ちつつも、当時の社会認識に規定されるかたちで、皆が共通の教育目標を提示するようになる。それは、30年代初頭のような荒々しい教育観ではなく、民主主義や平和、日本の独立を目標とする、穏やかな教育観であった。

⁵⁰ 戦後の彼は、教員組合や教育ジャーナリズム、職業教育について語っていて、特定の分野に傾斜している様子が見られない。

⁵¹ 池田種生『教育日本の信念』1938年、帝国教育新聞社、1頁

⁵² 『生活学校』の1937年11月号から1938年4月号にかけて、4回に分けて掲載されている。

⁵³ 矢川徳光「コア・カリキュラム論の土台」『あかるい教育』1950年3月号、15

頁

54 矢川, 前掲, 16-18 頁

55 矢川徳光『新教育への批判 反コア・カリキュラム論』1950年, 刀江書院, 262 頁

56 矢川, 前掲書, 338 頁

57 矢川, 前掲書, 241-242 頁

58 長崎操「ソヴェート同盟に於ける最近の教育論争」『新興教育 第七巻』1933年, 81 頁

なお、長崎操は矢川徳光のペンネームである。

59 長崎, 前掲, 76.80 頁

60 新島繁「教育とヒューマニズム」『生活学校』1937年8月号, 7 頁

61 新島繁「芸術学方法論についての一考察」『唯物論研究』1937年11月, 38.41 頁

62 新島繁「芸術学研究のための覚え書」『唯物論研究』1934年8月号, 53 頁

63 新島「芸術学方法論についての一考察」40 頁

64 新島「芸術学研究のための覚え書」52 頁

65 新島, 前掲, 88 頁

66 新島, 前掲, 90 頁

67 新島繁「読書についての雑感」『教育と社会』1948年9月号, 10 頁

68 新島, 前掲, 10 頁

69 新島繁「大衆娯楽論」『教育と社会』1949年5月号, 32.34 頁

70 新島, 前掲, 34 頁

71 新島, 前掲, 36 頁

72 新島, 前掲, 37 頁

73 柳瀬浩「学芸会・児童劇の活路のために」『生活学校』1936年2月号, 8 頁

74 柳瀬浩「キャンプ生活と児童芸術」『児童芸術研究』1935年5月号, 3 頁

75 柳瀬浩「児童文学の教育性(一)」『生活学校』1936年3月号, 14 頁

76 柳瀬浩「児童文学の教育性(二)」『生活学校』1936年4月号, 8-9 頁

77 柳瀬浩「少年少女雑誌論」『児童芸術研究』1935年11月号, 3.7 頁

78 柳瀬, 前掲, 3 頁

79 柳瀬, 前掲, 7 頁

80 柳瀬, 前掲, 8 頁

81 菅忠道「児童文化の再建」『教育と社会』1947年10月号, 38 頁

82 菅, 前掲, 38-39 頁

83 菅, 前掲, 39 頁

84 菅忠道「文学教育の構想」『6・3教室』1951年6月号, 32 頁

85 マルクス主義者にとっての敗北的な気運が、なぜ彼らの思想を精緻なものに高める上で作用したのか、その因果的な関係については何も確定的なことは言えないので、示唆に留めておきたい。この点については、今後、勉強していく上での課題としたい。

第三章 昭和 20 年代前半の教育観 -民主主義の確立に向けて-

この章から、戦後の教育観について話を進めていく⁸⁶。戦後の教育観を検討してみると、二つの時期に峻別することができる。一つは、終戦から 1950 年頃までの時期であり、ここでは民主主義の確立が教育の目標として掲げられている。もう一つの時期は 1950 年頃以降であり、ここでは「平和の擁護」と「民族の独立」が教育のスローガンとして叫ばれるようになる。

第三章ではまず、前者の時期を対象に叙述を進める。第一章と同じく、まずは研究対象とするマルクス主義者たちが当時の時代状況をどのように捉えていたのかを論じ、その上でそうした社会認識に基づいてどのような教育を模索したのかを説明することにする。

第一節 民主化の不徹底さ -根強い封建的体質と、保守反動の動き-

1950 年頃まで共有されていたのは、戦後の民主主義化が道半ばで終わっているという、民主化の不徹底さを憂う気持ちであった。

8 月 15 日を境として日本が民主主義への大きな一步を踏み出したことを認めるものの、「教育の民主化は、まだまだ満足できない状態にある」⁸⁷という論調や、「これから、教育の民主主義化に踏み出そうとしている日本、いな、その踏み出しをすでに誤っているかに見える日本の教育」⁸⁸というように、戦後から数年を経過しても日本に民主主義が根付いていない状況を指摘する声を看取することができる。

たとえば、1949 年の論文で矢川は、田舎で中学生が数千円で売られている実情や、「定員法にペテンを使って一流の学者を科学博物館その他から追い出す社会」の様子を見て、「わたしは今日の日本の社会は民主的社会であるとは考えることができない」と語っている⁸⁹。

このような民主化の阻害要因として槍玉にあげられたのが、日本人の封建的体質と、自己の権力を保持しようとする保守反動勢力の慣性であった。

戦後の早い時期には、「現実逃避主義、性的なくすぐり趣味、そしてひどい低俗趣味に満ち」、「セックス志向の娯楽読み物や、低俗な読み物の奔流」によっ

て支配されていたカストリ文化が流行していた⁹⁰。こうした「頹廢的な『エロ・グロ文化』」の流行に潜在しているものとして新島は、「遅れた大衆の、未自覚な・事大主義的群衆心理的な・虚栄心」を取り上げている⁹¹。

この「事大主義的」な傾向性に注目する論者は他にもいた。児童文学者の菅も、そのうちの一人である。戦前と戦後で政治機構はガラリと変わり、新たに民主主義という政治原理が導入されたものの、お上に従うという日本人の一般的な気質が変化していないことを指摘している。

・・・古い日本に支配的であった生活様式としての形式主義が、清算されつくさないところに、近代の名による新しい形式主義が移植され、あだ花が咲きみだれるといった有様になっている。事大主義そのものは動かぬままに、主人持ちの負い目の方向だけがかわっているというようなこともあるわけだ⁹²。

彼によれば、これは日本の教師にも見られる気質であった。「教育界の全体が民主主義的教育とは反対の方向に動いていた」こともあり、「日本の教員は民主主義的な教育の内容や方法については教養されていない」、「日本の教員の民主主義的教育者としての教養水準はきわめて低い」ことを指摘し、教員の民主化を押し進める手段として教員組合運動を推奨している⁹³。

学校現場に封建主義的な要素が残っていたことは、矢川も指摘しているところである。農村のとある小学校の校長室に「分を守れば、つねに、はずかしめられることなし」という額が飾られているのを見て、敗戦から五年が経過した今も、自分の境遇を甘んじて受け入れろという「封建制度の旗じるし」が掲げられていることに対して「暗いきもちにおとしこまれた」ことを述懐している⁹⁴。

さらに教育関係のジャーナリストであった池田も同様に、国民全体の問題として、「忠君愛国の四字が、民主主義の四字におきかえられただけで、流れるままに、の感がないでもない」と心情を漏らしていた⁹⁵。教育勅語が骨子となっていた戦前の教育に金縛りにされ、批判的に物を見たり考えたりする能力が国民には欠けていた。それが災いして、終戦後アメリカによって導入された民主主義にたいしても、「国民の大多数が、何だか今までと勝手が違う程度にしか考えていない状況を嘆いている⁹⁶。「君主」が「民主」に置き換わっただけで、国民全体に民主主義的な精神が浸透していないという悲観的な見方を、ここでも観

察することができる。

こうした日本人に深く浸透している封建的性質を利用して、保守反動勢力が勢いを盛り返し、日本の民主化を妨げているという認識も、彼らに共有されていた。

戦前において子供たちの主体的な活動に教育的意義を見出していた菅は、労働組合をはじめとする大衆の民主的な活動について触れた箇所、それを「敗戦を契機として飛躍的な段階に入った日本の民主主義革命を、下から徹底的に遂行する主体的条件」と規定している。こうした下から盛り上がる民主主義的な運動は、支配階級にとってみれば自分たちの没落を押し進めるものに他ならない。それゆえ保守勢力は「上からの改革によって、民主革命のなし崩しをはかろうとする」。だからこそ、教育の民主化を促進する組織的な力として教員組合を確立し、文部省に対抗していくことを菅は訴えていた⁹⁷。

また、新島がこれと同様の見解を文化運動の方面から示している。敗戦から数年が過ぎた当時の傾向として、政治や経済、文化の各方面で保守反動的な傾向が強くなっていることを警戒し、そうした勢力に押し切られないよう、文化運動においても「勤労大衆の組織を基盤とする広汎な人民勢力」を結集するよう呼びかけている⁹⁸。

他にも、1948年に施行される教育委員会法のうちに、そうした政権側の意図を読み取ろうとすることもあった。文部省はこの法案を指して「教育行政の『民主化』」だと言っているが、田部によればその実質は、人民が主体となるべき本来の民主主義と逆行するものであった。

教育にたいする人民による「意志決定」は現実には教育委員会の選任する「識見ある民間人」や校長(官僚、ボス)によって執行権がうばわれ、とくに地方教育委員会(都道府県教育委員会委員を選挙母体として選出し構成される)の委員によって選任された地方教育総長が「地域内の教育行政全般を司る」ことをみても、こういう機構は単に言葉だけの民主主義で、実質的には中央地方の議会から教育だけを引きぬくことによって教育をボスと官僚支配の教学制度におきかえようとする反民主的インボウであることはあきらかである(傍点引用者)⁹⁹。

本当の意味で教育行政の民主化を貫徹しようというのであれば、その地方や地

域に暮らす人々の手によって教育を管理・運営していくべきであり、政府の役人はただそこで決められたことを事務的に遂行する役目に留まらなければならない。人民のための教育は、「人民の意志によって、しかも人民の手で行われる」ことが望ましい。だからこそ、有識者や校長、教育委員会の委員たちで教育行政を独占することは、政府の「反民主的インボウ」だと言わざるを得ないというのが、田部の持論であった¹⁰⁰。

ちなみに、保守反動が日本の民主化を不徹底に終わらせているという教育家たちの社会認識は、日本共産党の情勢分析と軌を一にしたものであった。

党はアメリカによる占領が始まった初期の段階において、アメリカやイギリスら連合国による統治を歓迎し、「連合国軍隊の日本進駐によって日本に於ける民主主義革命の端緒が開かれた」ことを確認した¹⁰¹。しかしながら、はやくも同年 12 月の時点において、

・・・しかるに天皇制政府は依然としてその残骸を保持することに汲々として、連合国に対して面従腹背政策をとり、人民大衆の生活的要望に対しては何等自主的民主主義的政策を履行し得ない。のみならず却って大衆運動取締政策等において暴露したる如く、勤労大衆を依然として隷属させ、軍国主義の復活に備えんとしつつある。・・・

というように、反動勢力が日本の民主化を阻止せんとしているという内容が、行動綱領のなかに盛りこまれた。保守派に対するこうした見方は後々まで一貫して引き継がれている¹⁰²。菅ら教育家たちの認識は、党の公式見解と歩調を合わせたものだったと言えよう。

長い年月をかけて醸成された日本人の封建的な体質と、戦後の早い段階で息を吹き返してきた反動勢力、そしてこれらが作用した結果として招かれた不徹底な民主主義化。当時の社会的な雰囲気、彼らも感じ取っていたのだと言えよう。こうした社会的風潮に立脚して、昭和 20 年代前半の教育観が展開していく。

86 序論で述べたように、小稿で対象とする戦後の時期は、戦後復興が終わる1954年までとする。

87 菅忠道「リアリストの目」『明かるい学校』1947年6月号, 2頁

88 矢川徳光「『学校ソヴェト』にちなんで」『教育と社会』1949年7月号, 11頁

89 矢川徳光「明石プランの目標」『6・3教室』1949年12月号, 24頁

90 ジョン・ダワー『増補版 敗北を抱きしめて(上)』2004年, 岩波書店, 170頁

91 新島繁「大衆娯楽論」『教育と社会』1949年5月号, 34頁

92 菅忠道「文学教育の展開[一]」『教師の友』1951年1月号, 11頁

93 菅忠道「教育文化闘争のために(一)」『明かるい学校』1947年9月号, 34-35頁

94 矢川徳光「しかたがない、か?」『教師の友』1951年5月号, 6頁

95 池田種生「燈火を守るもの」『教育と社会』1948年8月号, 46頁

96 池田種生「教育ジャーナリズムは進歩したか」『教育社会』1948年9月号, 11頁

97 菅, 前掲, 34頁

98 新島繁「読書についての雑感」『教育と社会』1948年9月号, 12頁

99 北村孫盛「『教権の独立』と『地方分権』」『明かるい学校』1947年9月号, 32頁

100 北村, 前掲, 32-33頁

101 神山茂夫『日本共産党戦後重要資料集 第一巻』1971年, 三一書房, 58-59頁

この文章は1945年10月10日付の「人民に訴う」から引用した。この文書は、徳田球一や志賀義雄ら予防拘禁所にいた共産党員たちが書いた共同声明のようなものであった。

ちなみに、こうした見方は1945年12月1日に採択された第四回大会の行動綱領にも引き継がれている(「専制主義と軍国主義からの世界解放の軍隊としての連合軍の日本進駐によって、日本における民主主義的変革の端緒が開かれるに至った」神山, 前掲, 81頁)。

102 たとえば、1948年3月10日に日本共産党中央委員会の名で発表された「民主民族戦線結成提案の趣意書」でも同様に、保守反動勢力が民主革命の前進を阻害しているという見解が提示されている(神山, 前掲, 322頁)。

第二節 民主主義の確立へ -主体性への渴望-

前節で論じたように、敗戦後の五年間は、日本の民主主義化が不徹底に終わっているという認識が共有されていた。その裏返しとして、この時期における教育の目的には、民主主義の確立ということが謳われていた。後述するように、彼らマルクス主義者の言う「民主主義」は単なる制度上の言葉ではなく、主体性という意味も含む、その社会に暮らす人々の精神的なあり方の変革も要請する言葉であった。

大衆の遅れた封建性や、彼ら/彼女らを取り巻く頹廢的な気風を克服する手段として、文化や芸術を新島が位置づけていたことは、前章で見た通りである。戦後になると彼は、この基本路線に則って、その類型の上に「民主日本建設」という理念を備え付けた。

たとえば彼は、終戦後の社会の荒廢状態を示すものとして、「買出し、闇市、宝くじ、バクチ、すり、かっぱらい、窃盗、強盗、集団強盗、傷害、殺人、売春、性的犯罪、エロ映画、エロ文学」など、様々な要素を挙げている。こうした荒廢状態が日常に蔓延しているとなると、「子供たちにだけ別世界のような教育環境を与えようというのは、およそむずかしい話」であり、まずは社会を立て直すことが先決だと考えた¹⁰³。

こうした毒素が浸潤している社会を再建する手段として彼が訴えたのが、文学や芸術などを含む社会教育であった。その具体的事例として挙げられているのは、「職場の自立演劇等の芸術活動」や、「地方における『自由大学』式の啓発活動」、そして「労組の文化教育活動」である。こうした取り組みをはじめとして、戦後次々に結成されている民間の文化団体による文化活動を通して社会秩序の再建を果たし、もって平和的かつ文化的な「民主日本建設」を達成しようというのが彼の構想であった¹⁰⁴。

また、前章で引用したように、戦後の新島は「頹廢的な大衆文化ないし娯楽」が充満し、まともな読み物がないことを嘆いていた。しかも地方においては特に、戦前や戦中に出版された古雑誌がボロボロの状態で読まれていて、新しい雑誌がほとんど見当たらないような有様であった¹⁰⁵。

こうした「読書の貧困状態」に対する処方箋として彼が提示したのが、「正しい読書指導」である。具体的には、「さまざまな形の図書館運動、公民館による読書クラブの組織、勤労者組織の読書会の拡張、上級学生による下級学生(生徒、

児童等)の読書指導」など色々な形態があり、これらの指導を通して、読書が人間形成に多大な影響力を持っていること、人間の生涯に重要な意義を持っていることを大衆に理解させようと考えていた¹⁰⁶。

その際、彼が重要視していたのが、「勤労大衆の組織を基盤とする広汎な人民勢力の結集」であった。大衆組織を拡大していくことで、真面目な読書人や研究者たちをも取り込み、彼ら/彼女らの力によって「正しい読書指導」を実践していく。頹廢的で、暇つぶしや娯楽としてしか読まれない「講談社文化」的な出版物ではなく、哲学や歴史、文学、自然科学史や数学などを扱った教養味あふれる「岩波文化」的な書物こそが尊重されるべきであり、「勤労大衆の自主的な文化創造活動」を拡大することで、大衆にこういった類の書物を読むよう促していく。そうして頹廢的な文化を克服していった先に、「平和的民主国家としての新日本の文化」があるというのが、戦後における新島の教育観であった¹⁰⁷。

頹廢的な風潮という問題意識と、その解決方法としての文化・芸術活動。新島は、従来から見られるこの一連の思想の延長線上に、民主主義という新たな理念を付加したのである。

これと同様のことが、菅にも当てはまる。頹廢的な文化が子供たちを蝕んでいるという問題認識と、児童の自主的な文化活動によってそれを克服するという教育観が、彼の一貫した思想であった。そしてこの原型の上に、「民主主義的なものの創造」という目標が付け加えられたのである。

映画や小説をはじめとする「タイハイ的なエロ・グロやスリルといったセンセーショナルな」文化が流行し、子供たちの不良化を引き起こしているという問題認識、及び、それを防止する手段として「日常的な文化活動に立脚する児童組織」を彼が提起していたことは、前章で論じた通りである。その際、児童による自主的な文化運動の母体として考えられていたのは、学校の自由研究や地域の児童組織に加えて、「いたいけな戦争犠牲者としての児童を慰めるための子供会」であった。これらの運動が「児童自身の自主的な活動に基礎」をもつ限りにおいて、タイハイ的な文化を、ひいては青少年の不良化を防止することができると考えていた¹⁰⁸。

ところが、こうした児童組織の流行を利用して、「ボスの勢力の介入」が目立つようになっていた。「ヤミ・マーケットの顔役や、保守政党のボスが、資金や集会所、遊び場の斡旋に乗出して、自己の勢力を扶植しつつある」のである¹⁰⁹。こうした勢力の下にある子供会では、児童が希望すればどんな質の図書であっ

でも購入するなどしており、「ボスの勢力」が「子供会という組織的な活動を通じて、(児童を)反動的文化のとりこにするような事態が生まれ」つつあることを、菅は危惧していた(括弧内引用者)¹¹⁰。

彼にとって、本来の児童組織とは、こうした反動的な文化の温床となるものでは決してない。「児童文化運動は卑俗な反動的文化との闘争を通じて、真に民主主義的なものの創造を目指すものでなくてはならない」というのが、彼の主張であった。それも、単なる児童組織ではなく、「民主主義的な児童文化を育てあげるものは、自主的な運動だけ」だと考えていた¹¹¹。

頹廢的で扇情的、そして卑俗な反動文化を克服するためには、児童による自主的な文化運動を広めていかなければならないというのが、戦前と戦後を貫徹する菅の思想であった。そして、終戦後になると、この思想を基盤として、新たに「民主主義的なものの創造」が理念として掲げられたのである。

また、産業教育研究連盟の常任理事を務めていた池田は、技術教育の方面から民主主義の完成といった主旨のことを唱えていた¹¹²。当時の彼の教育観は、「学習と生産労働の結びついた総合技術教育こそが、民主教育の基底でなくてはならないし、それこそが働く者のための教育である」という一文に集約されている¹¹³。

学習の中に生産技術についての知識や理解を導入するのが総合技術教育の特徴であるが、そこで扱われるべき生産技術とは、家庭や農村に普及しているようなものではなくて、「もっと大きく社会的経済的に関係する」ような、「工業方面に存在する」生産技術であった。しかも、彼によれば、「技術は、(中略)人間の知能と感性とに由来し、精神的な生長に役立つもの」でなければならなかった。それゆえ、「日本のおくれた農村にある十八世紀以前の技術」について教えたり、「勤労愛好の精神を涵養すればよい」と考えたりすることは、池田にとって受け容れ難いものであった¹¹⁴。

むしろ、日本に「前近代的な生産技術が多い」原因を考えさせたり、「現実社会を動かしている生産関係や生産技術」について理解させたりすることが、生産技術教育の中核に据えられるべきだとされた。このような方向性において、生産技術と学習を密接に関連させた先に、「民主的な人間育成」が達成されるというのが池田の自説であった¹¹⁵。

当時、党が当面の目標として定めていたのも、民主主義革命であった。ここで一応確認しておきたいのは、戦前の一時期¹¹⁶を除いて日本共産党は二段階革

命論を基本線としていたということである。二段階革命論を採る場合、現状を封建的社会と規定し、当面の目標としてブルジョア民主主義革命の遂行を掲げ、それを達成した先に社会主義革命を見据える。

日本共産党はこの路線に立ち、「今日は民主主義革命の段階より社会主義革命の段階に入る過渡期」であるから、「党の基本的任務は、民主主義革命を完遂しつつ、社会主義革命への過渡的任務を遂行すること」であると規定していた¹¹⁷。つまり、民主主義革命の達成を当面の戦略的目標としていたのである。

ただ、注意しておきたいのは、党が掲げた民主主義化と、教育家たちが目指した民主主義の確立とは、その意味するところが若干異なっていたことである。

党が想定していた民主主義化の内実とは、「軍事的、警察的天皇制」や「地主的土地制度」など「半封建的機構と勢力の打破」であった¹¹⁸。言い換えれば、封建的な体制を払拭し、真に民主主義的な政治・社会機構へと変革することが、党が意図する民主主義革命の内容であった。

後の叙述で明らかになるように、教育家たちが考える民主主義化とは、政治・社会機構の変革というよりも、社会に生きる人々の精神構造の変革を意味していた。社会体制という外的側面か、精神構造という内的側面か、党と教育家たちの「民主主義」にはこうした相違点があったと言える。

ともかく、共産主義系の人々にとっては、民主主義の確立ということが当面の目標とされていたわけである。しかし、ここでは次の点に留意されたい。すなわち、彼ら教育家たちは、自分たちの唱える民主主義と、文部省など支配層が説く民主主義とを峻別していたのである。

新島は、教育と政治原理としてのデモクラシーとの関係を考察する際、この「デモクラシー」を二通りの意味に解釈した。一つは、ブルジョア民主主義と呼称されるデモクラシーである。この種のデモクラシーは「押し付け的、天降りの、育成的な感じ」が強く、政治権力を再び掌握しようとする国家独占資本によって奨励される民主主義として規定される。もう一つのデモクラシーとして新島は、プロレタリア民主主義と呼ばれるものを持ち出してくる。これは勤労大衆の立場に立つ民主主義で、「自主性・自発性・積極性をもった新しいデモクラシー」である。現段階では二重のデモクラシーが存在しているが、「やがて人類史の必然性に従って前向きの一義化」していくとして、前者のデモクラシーが減んでゆくことを予想している¹¹⁹。

当時、このように「民主主義」という言葉の語義を二通りに区別して考える

ことは、彼らのあいだでは一般的であった。その際、この二つの民主主義の分水嶺を成すものは、主体性であった¹²⁰。

たとえば菅は、文部省のコース・オブ・スタディを分析して、そこに示されている内容を「勤労者の生活信条に反したものであり、本質において非民主的」であるとしている。文部省は理想的な人間像として「耐乏生活に甘んじて勤労にいそしむような、要求することを知らぬ職業人」を掲げており、そうした人々からなる社会の相互依存関係を子どもたちに理解させようとしている。菅はこうした文部省の意図を指摘して、「自主的な労働組合運動によってのみ生活条件の改善をはかりうることを知った」人間として承服しかねると非難している¹²¹。

このような「本質において非民主的」な文部省型のデモクラシーに対して、菅はどのようなデモクラシーを本当の民主主義と考えていたのだろうか。彼にとってそれは、組合活動を通じて自分たちの要求を主張し、生活条件の改善を勝ち取ろうとする勤労大衆に象徴されるような民主主義であった。組織的な活動を通して、自分たちの力を発揮していこうとする「自覚した勤労者」たちこそが、「民主主義的な理想的人間像」として捉えられていたのである¹²²。

戦前においてすでに、ジョン・デューイに代表されるプラグマティズム思想を痛烈に批判していた矢川も、こうした批判的見地に立って、文部省主導の民主化を排撃している。プラグマティズムやプロジェクト・メソッドでは、世界観の確立やその武器となる基礎知識を学校から退け、現実社会の中で雑多な経験を子供たちに積ませるだけである。従って、この教育哲学や実践方法を土台とする社会科やコア・カリキュラムは、子供たちに現実を変革するための世界観や知識を与えず、ただ有為転変する社会の中で上手くやり過ごしていくことを教えるだけである、資本主義的で非民主主義的な現実の社会に子供たちを適応させるだけであるというのが、彼の批判の要旨である¹²³。

こうした資本主義社会に適合する教育哲学に対し、矢川が説いたのは、「変革と建設のための教育」であった。子供たちに体験学習を積ませると同時に、そうして蓄積されていった経験に方向付けを与えるために、弁証法的唯物論を教授する。この「社会発展の法則」「価値批判の原理」を武器として与えた上で、現実社会を直視し、これを批判的に観察する力を子どもたちのなかに養う。こうして社会的批判力を身につけることで、子どもたちが資本主義社会を変革していけるようにしようというのが、矢川の主たる教育観であった¹²⁴。

既述のとおり、敗戦からの約五年間は、民主主義化が中途半端に終わっていることをもどかしく思う感情が彼らに通有していた。ここから必然的に、教育が目指すべき到達地点は「真に民主主義的なもの」を確立させることであつた。ただ、ここで言われる民主主義とは、その社会に生きる人々が主体性を持ち、自主的な行動や活動を通して社会を改善していこうとするという限りでの民主主義であつた。

また、矢川と菅、新島の 3 人に関しては、この時期の教育観や問題意識が戦前から継続していることが詳らかにされた。民主主義という新たな言葉が採用されてはいるが、その主張の要点を見れば明快なように、彼らの思考形式は戦中に起源を求めることができるのである。

103 新島繁「学校教育と社会教育」『教育と社会』1947年11月号, 5頁

104 新島, 前掲, 6-7頁

105 新島繁「読書についての雑感」『教育と社会』1948年9月号, 9-11頁

106 新島, 前掲, 11頁

107 新島, 前掲, 12頁

108 菅忠道「児童文化の再建」『教育と社会』1947年10月号, 38-39頁

109 菅, 前掲, 39頁

110 菅, 前掲, 40頁

111 菅, 前掲, 40頁

112 引用した論文を精読してみても、池田の言う「民主教育」や「民主的な人間」が具体的にどういった内容を含んでいるのか、判然としないところがある。工業方面で発達している新たな生産技術について教える教育や、それを受けた人間のことを指していると推測されるが、それがどう「民主」と関係しているのかは読み取ることができなかつた。ただ、ここでは、生産技術教育の理念、あるいは目標として「民主的な人間」の育成が唱えられていたことを理解して頂ければ充分である。

113 池田種生「生産技術を高める教育について」『教育評論』1950年5月号, 41頁

114 池田, 前掲, 42頁

115 池田, 前掲, 42-43頁

116 いわゆる 31 年テーゼは、例外的に一段階革命論を採用していた。ただこれは、日本の共産党員たちが自主的に決定したのではなく、コミンテルン内部の勢力争いに左右されるかたちで、上から一方的に押し付けられたものであつた。

注 6 で触れたように、ここら辺の事情は、立花隆『日本共産党の研究(二)』(1983年、講談社)に詳しい。

117 神山茂夫『日本共産党戦後重要資料集 第一巻』1971年、三一書房、171頁

118 神山、前掲、170頁

119 新島繁「社会教育とデモクラシー」『社会教育』1950年7月号、6-11頁

120 ここで取り上げる人々自身が、主体性という言葉を使っていたわけではない。あくまで、彼らに共通する見解を象徴する一つの言葉として、主体性という言葉を引き合いに出したことを断っておく。

121 学習指導要領に「相互依存関係」と書かれている箇所を取り上げて、実社会に存在する人々のあいだの対立関係を文部省が覆い隠そうとしているという論調は、菅の他にも見られた。たとえば、矢川徳光も『新教育への批判』などで、同様の批判を展開している。

122 菅忠道「教育文化闘争のために(二)」『明かるい学校』1947年11月号、11-12頁

123 この種の批判は、矢川の論文の至るところで見られる。

矢川「明石プランの目標」『6・3教室』1949年12月号、25頁

矢川「コア・カリキュラム論の土台」『あかるい教育』1950年3月号、2-18頁

矢川『新教育への批判 反コア・カリキュラム論』1950年、刀江書院

矢川「しかたがない、か？」『教師の友』1951年5月号、7-10頁

124 矢川「コア・カリキュラム論の土台」9-13,18-21頁

矢川「しかたがない、か？」10-11頁

矢川『新教育への批判 反コア・カリキュラム論』205-215,330-338頁など

第四章 昭和 20 年代後半の教育観 -平和の擁護と民族の独立-

ついに、先の 5 年間に於いて、民主主義の確立という教育の目標が達成されることはなかった。それどころか、早くも新たな難題が社会の側から提起されることになる。

昭和 20 年代後半を象徴する言葉は、植民地的従属国、平和の擁護、民族の独立の 3 つである。この頃から、アメリカと日本の関係を宗主国-植民地として規定する見方が広まり、そこから派生する諸問題に対処しようとして、平和の擁護と民族の独立が、教育のスローガンとして叫ばれるようになる。

これまでの章と同様に、以下ではまず、彼らが当時の時代状況をどのように見取っていたのかを概説し、その上で、どのような教育観が共通して抱かれていたのかを述べることにする。

第一節 アメリカの植民地的従属国 -反動の復活, 軍国主義への回帰-

1952 年に開催されたとある座談会で菅は、子どもたちを取り巻いている環境をどういう観点から考察していけばよいかということについて、次のように語っている。

一つは実質的に占領状態が続いているという政治情勢、この政治情勢のなかで、家庭、学校、社会を通して子どもたちの生活や考え方がどのように影響されているか、それが一つ。つぎにそういうような政治情勢に利用され、助長されている封建性というようなもの、日本の個人のなかにはまだ残っていた、そういうようなもの、これは一般的にそうなんだが、ことにそれを今日、いまいったような政治情勢が逆に利用して、助長しているというような、そういう封建性は、子どもたちの生活や考えかたに、どんなに影響しているか、それがもう一つの問題(傍点引用者)¹²⁵。

ここに紹介した言説で注目したいのは二点ある。一つは、「実質的に占領状態が続いているという政治情勢」という箇所、もう一つは「そのような政治情

勢に利用され、助長されている封建性というようなもの」という箇所である。この二点に、この時期の彼らが日本社会をどのように把握していたかが集約されている。すなわち、1950年代前半の彼らは、日本をアメリカの植民地的従属国として位置づけ、日本の反動勢力がアメリカを後ろ盾にして国民大衆を抑えつけているという図式を描いていたのである。

矢川ら教育家たちが日本を植民地的従属国として明確に規定し出したのは、講和条約が発効される1952年あたりからである。日本が独立を果たしたのちに、子どもを取り巻く問題として「植民地的従属国としての日本」を考えねばならないとする主張が見られたり¹²⁶、あるいは講和条約が発効される以前から、「被圧迫民族の境涯におとしめられている」日本の前途は「従属国としての茨の道」であると悲観的な見解を示したりする傾向が顕著になっていく¹²⁷。

たとえば矢川は、「民族問題と教育」のなかで、「被圧迫民族の境涯におとしめられ」た日本の惨めな境遇を、数頁を割いて説明している。「日本民族の母なる大地」や海原、大空がアメリカに差し押さえられているばかりでなく、日本政府は自力で予算を編成することすらできない。教育や文化方面に割り振られる予算はほんの数%で、これは「文化的自主権を失っていることの端的な証拠」である。さらに、アメリカの映画は「日本民族の精神に植民地的淫風を吹き入れ」、街に流れるアメリカの音楽は「歯のうくような頹廢的な植民地的旋律によって日本民族の耳を毒し、民族の子どもたちの精神の髓までも腐らせている」。こうしてざっと見ていただけでも、政治・経済・文化の各方面で日本がアメリカの支配を受けていることは明白であり、これに対して日本民族が一丸となって立ち向かわねばならないと読者を鼓舞している¹²⁸。

このように、日本をアメリカの従属国と規定する論調が、1950年代前半に湧き起こっていた。これと同時に、ただ単に日本のこうした境遇に注目するのではなく、日本国民を支配している2つの勢力にも痛烈な批判が向けられた。その2つの支配勢力とは、日本をアジア侵略の拠点として利用しようとするアメリカと、この大国の權威を後ろ盾にして自らの支配を復活させようと目論んでいる日本の反動勢力であった。

この二つの勢力のうち、日本の恵まれない境涯を産み出す元凶として、特にアメリカが排撃されていた。昔は基地と教育の関係について論じた文章のなかで、当時の日本を取り巻く問題が、アメリカ駐留軍と日本の反動勢力が国民と対立していることから生じるとしている。しかしながら、特に「外国軍の駐留

こそが今日あらゆる国民の不幸を生み出している根源」だとして、アメリカの方を問題の根本的な原因として見ていた¹²⁹。

菅と同様に矢川も、アメリカの政策的な意図が舞台裏にあって、日本で反動勢力が勢いを盛り返しているという認識を抱いていた。そうした支配勢力の狙いについて論じる上で彼が特に注目していたのが、1950年8月に来日した第二次米国使節団の報告書である。

1951年に書いた論文のなかで彼は、文部省が作成した「道徳教育手引書要綱」に「平和」という言葉が一回も登場しないことについて言及し、それを「文部省が『平和』を意に介しない」ことの表れであると問題視している。そして、こうした反動的な傾向の本源が、第二次アメリカ使節団の報告書にあると考えていた¹³⁰。

矢川が報告書のなかでとりわけ問題視していたのが、「極東において共産主義に対抗する最大の武器の一つは、日本の啓発された選民である」という一節である。彼はこの箇所を取り上げて、日本人を共産主義と戦うための「人間武器」として造り上げることがアメリカの狙いであると解釈した¹³¹。「日本を植民地にし、軍事基地にし、日本民族に新しい戦争のおさき棒をかつがせようとしている」¹³²アメリカこそが、当時の保守反動的な風潮の根因だと考えられていたのである。

そして、日本を冷戦に利用せんとするアメリカの助力を受けて、日本の反動勢力が国民を抑圧しているというふうには、国内の「買弁化勢力、売国奴的勢力」に対しても批判の矛先が向けられた¹³³。

問題は、「買弁化した勢力」が「ただたんに人民大衆を植民地的に搾取している」ことだけではなかった。「その搾取が基本的には、独占資本のもとにおいて、反平和的産業と反平和的土木事業とをとおして強化」されていること、つまりは平和が侵されていることこそが、問題として認識されていたのである¹³⁴。

1955年に当時の花形科目であった社会科が改訂されたのだが、これについても同様に、「新しい軍国主義的な教育反動の攻勢である」というふうには受け取られていた¹³⁵。吉田茂を筆頭とする自由党政府は、「日本の青少年を軍国主義的に教育し、自衛という名のもとでの侵略戦争の第一線にたつような人間」を育てることを意図しており、これを達成する方策の一つとして社会科の改訂が目指されているという解釈である¹³⁶。

また、自由党の文教談義において、地理と歴史、漢文を復活させようという

発言があったことを指して、『愛国心』をそなえた国軍をつくりあげるための教育」「ヤマト魂の教育」が復活されようとしていると、再び軍国主義路線に舞い戻るのではないかという警戒心も示されていた¹³⁷。

アジアに侵略戦争を仕掛けようとするアメリカと、そのアメリカを後ろ盾にして自らの勢力を復活させようとする国内の保守反動勢力。この二つの支配勢力によって日本民族が抑圧され、新たな侵略戦争に巻き込まれようとしているという情勢分析を、日本共産党も少し前から行っていた。

アメリカ占領軍にたいする党の評価が変わったのは、1950年1月、コミンフォルムの機関紙『恒久平和と人民民主主義のために』に掲載された「日本の情勢について」という論文がきっかけであった。この論文では、戦後日本がアメリカ帝国主義の支配下にあることや、アメリカ帝国主義が新たな侵略計画を策謀し軍国主義日本の復活と民主主義運動の抑圧を目論んでいること、日本の反動政府がアメリカによる植民地化計画を支持することで自らの政治勢力を拡張しようとしていることなどを指摘し、戦後5年間にわたる党の情勢分析や戦略・戦術を再考するよう促していた¹³⁸。

それを受けて日本共産党の中樞は、1950年2月6日付の『アカハタ』に、野坂参三による「私の自己批判」という論文を掲載するかたちで、それまでの党の方針が誤りに満ちていたことを認めた。「戦後直ちに世界が二つの陣営に分裂し始めた事実とその意義、ならびに、戦後の帝国主義に対する正しい分析」がなされていなかったこと、「占領下においても人民政権を樹立する可能性があることを認めたことは、(中略)占領軍に対する正しい理解をさまたげる結果になったことなどを反省している¹³⁹。少々婉曲的な表現ではあるが、アメリカ占領軍に対する評価が一転していることがここから読み取れる。

以降、共産党は次第に直接的な表現をもって、アメリカがアジアにおける侵略政策の拠点として日本を植民地支配しようとしていることや、日本の反動政府がこれを利用して自らの勢力を維持し、軍国主義の復活を目論んでいるといった主張を展開するようになる¹⁴⁰。

このように、日本をアメリカの植民地であると規定し、そこから派生するものとして「新しい軍国主義」の復活を問題視するというのが、1950年代前半におけるマルクス主義者たちの社会認識であった。当然、教育の目的も、この情勢認識に基づいて設定されることになる。

-
- 125 菅忠道,神崎清,周郷博「<座談会> 学校の内と外はバラバラである」『6・3教室』1952年7月号,19頁
- 126 菅忠道「自己批判の弁」『教育評論』1953年3月号,63頁
- 127 矢川徳光「民族問題と教育」『教師の友』1952年1月号,7頁,12頁
- 128 矢川,前掲,8-10頁
- 129 菅忠道「基地の子どもと日本の教育(一)」『教師の友』1953年5月号,15頁
- 130 矢川徳光「平和の教育・戦争の教育」『理論』1951年11月号,35頁
- 131 矢川徳光「日本の独立と教育」『改造』1951年9月号,42-45頁
- また、他の論文のなかでも、この一節を指して「日本の教育界に戦争のための教育をすすめたものにほかならない」と語っている(矢川徳光「平和教育の前進のために」『教師の友』1952年11月号,11頁)。
- 132 矢川徳光「教師の自己変革」『教師の友』1952年9月号,46頁
- 133 この節の冒頭で引用した座談会の他に、1953年の論文で、「駐留軍とこれに結びついた反動勢力が国民大衆と対立している」という認識を菅は示している(「基地の子どもと日本の教育(一)」『教師の友』1953年5月号,15頁)。彼が当時の支配勢力について論じている箇所を、管見の限りではこのくらいしか見つけられなかったため、後の論述は矢川の論文に頼ることにする。
- 134 矢川「民族問題と教育」1952年1月号,13頁
- 135 矢川徳光「共通の広場と社会科」『教師の友』1954年5月号,3頁
- 136 矢川徳光「社会科改訂にちなんで」『教師の友』1954年2月号,2-3頁
- 137 矢川徳光「近代日本の教育構造」『改造』1953年4月号,62-63頁
- 138 神山茂夫『日本共産党戦後重要資料集 第一巻』1971年,三一書房,352-353頁
- 139 神山,前掲,386-387頁
- 140 たとえば、1950年4月の十九中総で提出された「当来する革命における日本共産党の基本的任務について」(神山,前掲,414-433頁)や、1951年10月に採択された「日本共産党の当面の要求 -新しい綱領-」(神山,前掲,619-625頁)などから、そうした主張を看取できる。

第二節 平和の擁護、民族の独立 -日本民族の歴史的課題-

アメリカの冷戦政策に左右されるかたちで、この大国の権威を傘に着た日本の「買弁化勢力」が国民大衆を搾取しているというのが、1950年代前半の彼らに共通していた社会認識であった。日本を新たな戦争に利用しようとするアメリカに支配されているという事実から、植民地的従属国としての苦渋のみならず、「新しい軍国主義」という危機も生じつつあるというのが、彼らの認識の要点である。

さて、こうした情勢分析を踏まえた上で、昭和20年代後半の彼らは、教育の目的として何を掲げたのだろうか。

戦後の約5年間と同様に、具体的な教育実践や教科編成については、それぞれの論者で意見は異なっている。しかしながら、「日本民族の独立と世界平和の擁護とのための抵抗的教育」¹⁴¹という目標においては、彼らの意見は一致点を見せていた。

先に述べたようなアメリカの政策的意図について論じた文章のなかで矢川は、当時の教師たちに課せられるべき「歴史的倫理的課題」として、「民族の子供たちを守りぬく教師、政治的判断をあやまらない教師へと自己を変革すること」を挙げている。子どもは教師の「意図的計画的な教育」によって一定の方向へと育て上げられるべき存在であり、その到達地点には、「平和の擁護、民族の独立」がなければならないと言う。当時における教師の使命とはまさに、この「大衆の悲願」を成就することに一身を捧げることと考えられていたのである¹⁴²。

こうした「歴史的倫理的課題」を引き受けた教師たちによって、教育の対象である子どもたちのなかにも、平和と独立という歴史的課題意識を育むことが説かれていた。「日本民族の解放が歴史的・政治的な課題となってい」た当時、「日本教育の目的は日本民族のこのような歴史的・政治的な課題の解決と取り組むことのできる」よう、子どもたちを教育することとされていたのである¹⁴³。

また菅は、「新しい愛国心の発見」というお題で開催された座談会のなかで、教育の理念として「愛国」を唱えていた。生活綴方にしろ社会科にしろ、あるいは歴史や地理の授業にしろ、「愛国教育」が目標とされるべきだと考えていたのである¹⁴⁴。これらの教科に加えて、以前は「文学教育の構想は、まずなによりも、教育における人間性の回復として打ち立てられねばならない」¹⁴⁵と主張

していたが、この座談会では、「ただ人間性の回復のためといっているだけではだめで、われわれ日本民族の運命と対決するところに文学教育の中心問題がある」と、文学教育の目標を一段と高いところに設定し直している¹⁴⁶。教育の方法は様々でありうると認めた上で、教育の目標や理念としては「愛国」が掲げられねばならないというのが、菅の言わんとするところであった¹⁴⁷。

このように、アメリカによって植民地的立場に陥れられ、新たな戦争に利用されようとしているという認識から、平和の擁護や民族の独立、愛国といったことが教育の理念として設定されるようになった。そして、この節の冒頭でも述べたように、この目標を達成する手段は論者によって異なっていた。

たとえば児童文学者の菅は、これまでの叙述からも予想がつくように、文学を通して「日本民族の運命」に取り組むことを主張していた。1952年4月にウィーンで開催された「子どもを守る国際会議」で、軍国主義や排外主義、暴力などが子どもを取り巻いているという決議がなされたことを紹介した後に、「子どもの現実の生活にふれ、精神的文化的発達をゆがめているものを具体的に知れば知るほど、芸術教育や文化活動による克服を考えないわけにはいかなくなる」と告白している¹⁴⁸。

職業教育について論じることの多かった池田も、生産技術を高める教育の目標として、民主主義と同時に平和を掲げるようになる。

生産技術を高める教育は、平和的生産人の育成が前提でなくてはならない。平和的生産人とは、観念論で口先の平和を唱えている人間ではない。高度の科学技術を身につけ、それが生きた社会でどんな働きをしているかを知り、身を以て平和的生産のために働く人間として教育されることを意味している。そうした意味での生産技術を高める教育でなくてはならないのであるが、それは、教育が社会的生産に結びつき、科学技術と学習が結びついた形でのみ達成されるのである(傍点引用者)¹⁴⁹。

戦争の遂行に役立つ技術ではなく、「平和のための技術」をこそ指導すべきであり、それこそが「人民大衆の要求している」教育であるというのが、池田の見解であった¹⁵⁰。

そして、「平和の擁護」と「民族の独立」という教育の目標に向けて矢川が強調していたのが、国際理解・国際主義の深化と批判的精神の涵養であった。

教育の理念の一つに「民族の独立」を掲げているわけであるが、ここから生起する疑問として矢川は、「教育においてふたたび民族性を強調し愛国心を主張することは、反動にむかうものではなかろうか」と、一つ提起している。それを防ぐ術として彼が唱えたのが、「国際主義と結合する民族主義的教育、または愛国主義的教育」であった¹⁵¹。自民族中心的な愛国主義ではなく、「民主主義と自由とを確保しようとする」他民族との国際的な連帯の上に立つ愛国主義こそ「真の愛国主義」であり、この道の先に「民族の解放」と「世界平和の確保」があるというふうと考えていた¹⁵²。

また彼は、平和教育の内容として国際理解を深めることも主張していた。その際に注意すべきこととして、中国やソ連、北朝鮮など東側諸国にたいする公正な知識を与えるとともに、「民族解放運動や世界の平和運動について」理解させることを強調していた¹⁵³。教師にとって難しい仕事かも知れないが、「現場では子供たちが、現に、そういう教育による指導を教師に求めている」として、国際理解を促す教育を教師に要請している¹⁵⁴。

国際理解の他にもう一つ、教育の目標を達成する上で矢川が強調していたのが、歴史科学に立脚した批判的精神を育むことだった。

これについて、まずは教師が「価値観を根本的に変革し、歴史的現象の本質をみぬく力」を身につけるよう要請された¹⁵⁵。

わたしたちが、日本人の子供たちを守り、民族の独立をかちとり世界平和の確保をなしとげていくためには、わたしたちは現実を批判する鋭い眼をわがものとしなくてはならない。(中略)現実主義は現状とのわろがしこい妥協である。この現実主義をうちやぶるためには歴史科学に根をおろした社会批判の力が必要であり、価値観の確立が必要である¹⁵⁶。

その上で、子供たちにも同様に「社会の変革・発展の合則性にやがて目ざめるようになる歴史意識」を与え、平和と独立という日本民族の歴史的課題に立ち向かっていけるよう育てることを矢川は説いていた¹⁵⁷。

以上の論述からわかるように、各々の論者が推進する教育の実践的方法や、取り立てて強調している点は異なっている。しかしながら、最大公約数的に言えば、「平和の擁護」と「民族の独立」といったことが、教育の理念として掲げ

られていたことが、これまでの叙述から明らかになったであろう。

-
- 141 矢川徳光「日本の独立と教育」『改造』1951年9月号, 45頁
- 142 矢川徳光「教師の自己変革」『教師の友』1952年9月号, 47頁
- 143 矢川徳光「社会科改訂にちなんで」『教師の友』1954年2月号, 5-6頁
- 144 菅忠道他「新しい愛国心の発見 歴史学者をかこんで(座談会)」『6・3教室』1951年10月号, 11-12頁
- 145 菅忠道「文学教育の構想」『6・3教室』1951年6月号, 31頁
- 146 菅忠道他「新しい愛国心の発見 歴史学者をかこんで(座談会)」12頁
- 147 この時期においても菅は、文学教育に重点を置いていた。しかしながら、どのような文学教育を行うべきか、どのような児童文化運動を展開すべきかといったことについては、さほど論じなくなっている。これまで固持されていた彼個人の類型よりも、「愛国」というその理念が前面に押し出されるようになっていく。
- 148 菅忠道「第三部会の問題」『教育評論』1954年4月号, 38-39頁
- 149 池田種生「生産技術を高める教育について」『教育評論』1950年5月号, 40頁
- 150 池田種生「職業教育はどうあるべきか」『教師の友』1951年12月号, 26頁
- 151 矢川徳光「民族問題と教育」『教師の友』1952年1月号, 17頁
- 152 矢川, 前掲, 14.17頁
- 153 矢川徳光「平和教育の前進のために」『教師の友』1952年11月号, 4頁
- 154 矢川, 前掲, 11頁
- 155 矢川徳光「教師の自己変革」46頁
- 156 矢川, 前掲, 45頁
- 157 矢川「社会科改訂にちなんで」4.7.9頁

結論

本稿では、1930年から1954年までを4つの時期に区分し、日本におけるマルクス主義者の教育観がどのような変遷を辿ったのかを解明した。

まず、第一の時期となる1930年から1932年には、日本に革命が迫っているという時代感覚がエリート層に共有されていた。こうした社会認識に立脚し、迫り来る階級闘争のために、ストライキやデモを通して労働者階級としての意識や技術を子供たちに習得させておくことが教育の意義だと考えられていた。

こうした時代状況や教育観は、はやくも1933年頃になると消失する。この頃から敗戦までが、第二の時期にあたる。1930年代中葉とは、度重なる弾圧や、党员・シンパの転向、第二次日本共産党の壊滅といった、共産主義者にとって退潮的な時期であった。こうした雰囲気の中、革命が間近に迫っているという感覚や、階級闘争のための訓練という統一的な教育観は看取できなくなる。しかしそれと引き換えに、この時期から各論者が独自の教育思想を花開いていくようになる。戦後になると、この時点で確立された各自の問題意識や教育観を原型とし、これが底流として戦後に受け継がれていくようになる。戦後の教育理念は、この土台の上に据えられていたのである。

終戦から朝鮮戦争が始まる1950年頃までが、3つ目の期間にあたる。ここでは、戦中に形成された各々の独自思想に沿いつつ、共通の教育目標が掲げられていた。彼らが教育によって目指していたのは、主体性や自発性という精神構造の変革を要請する意味での、民主主義の確立ということであった。そして、こうした教育目的の裏には、日本人に根深い封建的性質と、これを利用して勢力を復活させようとする保守反動の動きによって、日本の民主主義化が妨げられているという社会認識があった。

1950年になると、日本共産党の情勢分析に変化が起こった。それまではアメリカ占領軍を解放軍と規定していたのが、この年になると、日本国民に対する支配者層の一角を成しているというふうに評価するようになった。冷戦という新たな戦争に日本を利用しようとするアメリカ帝国主義と、これを後ろ盾として自らの勢力を回復し、軍国主義を復活させようとしている日本の反動勢力が、日本民族を抑圧しているというのが、当時の共産主義者たちに共有されていた情勢判断であった。ここから、戦中に形成された独自思想に依りつつ、民族の独立と平和の擁護の2つが、教育の大きな目標として叫ばれるようになった。

おわりに

大学2年生の頃から小熊英二研究会にお世話になり、3年生の春学期から個人研究をスタートさせた。当初の問題意識は本稿とは別のところにあり、近年の教育言説について研究しようと考えていた。なぜ、ゆとり教育や戦後の社会科のように、子供に自主的な活動や経験を積ませようとする教育観と、科学の成果に基づいて、各教科の知識を体系的に教授しようとする教育観とが幾度となく衝突してきたのか、それが自分にとって大きな関心事となっていた。近代以来の一斉授業に対しては、それでは子供たちの個性や自主性が失われるという批判が継続的に加えられてきた。一方で、ゆとり教育のように、子供たちに様々な経験を積ませる教育が開始されると、それでは学力が低下してしまうといった主旨の批判が向けられる。こうした応酬が、明治末期以来、振り子のように繰り返され、一向に進展しなかったのが不思議でならなかった。

4年生の春学期までこうした問題意識に立脚し個人研究を進めていたが、次第に、残された時間からしても、自分の力量からしても、大風呂敷を広げているように感じられ、半ば仕方なく研究のテーマを変更することにした。結果的に、研究を進める過程で学んだことは多く、一応は卒業論文としての体裁を整えることもできたので、4年生の夏に決断した方針転換は間違っていなかったと思えるし、こうして1つの作品を書き上げられたこと自体を嬉しく思う。

しかし、そうは言っても、悔恨の念は尽きない。自分にもっと知識があれば、この論文もより質の高いものに仕上げることはできたのではないか。もっと早い段階で自分の限られた能力を自覚できていれば、このテーマでより沢山のことを調べることができたのではないか。あるいは、中学や高校からしっかり勉強しておけば、より意義のあるテーマを見つけて論文を執筆することもできたのではないか。後悔しても仕方がないことだが、こういった無意味な遺憾の念が、たしかに、腹の底に沈潜している。

今後、大学に通う機会も、論文を執筆する機会もないだろう。だが、自分の浅学を悔やみ、怠惰を反省し、卒業後も何らかのかたちで勉強を続けていこうと思う。この研究会で学んできたことを、無駄にしたいくはない。

最後に、小熊先生をはじめ、研究会の皆様、3年間お世話になりました。文献講読のディスカッションでは価値ある見解を提供できず、個人研究の報告では要点の掴みにくい資料をお配りしてしまい、申し訳ありませんでした。ですが、私にとってこの研究会は、非常に有意義な時間になっていました。大学の3年間をこのゼミで過ごせたことを、嬉しく思います。本当にありがとうございました。OB・OG会には呼んで下さい。

参考文献一覧

この論文を書き上げるにあたって参照した既存研究や一次資料は他にもあるが、以下には本文で引用、言及した著作や論文のみを列挙する。

序論

- 大田堯『戦後日本教育史』1978年、岩波書店
小熊英二『<民主>と<愛国>』2002年、新曜社
柿沼肇『新興教育運動の研究』1981年、ミネルヴァ書房
黒滝チカラ編『日本教育運動史 2/昭和初期の教育運動』1960年、三一書房
小山弘健『戦後日本共産党史:党内闘争の歴史』2008年、こぶし書房
小山弘健『日本マルクス主義史』1956年、青木書店
ジョン・ダワー『増補版 敗北を抱きしめて 上』2004年、岩波書店
杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』1998年、世界思想社
立花隆『日本共産党の研究』1983年、講談社
日外アソシエーツ株式会社『20世紀日本人名事典 あ～せ』2004年、日外アソシエーツ株式会社
日外アソシエーツ株式会社『20世紀日本人名事典 そ～わ』2004年、日外アソシエーツ株式会社
野口悠紀雄『1940年体制(増補版)』2010年、東洋経済新報社
船山謙次『戦後日本教育論争史』1958年、東洋館出版社

本論

第一章

- 宇野基輔訳、レーニン著『国家と革命』1957年、岩波書店
大内兵衛・向坂逸郎訳、カール・マルクス著『共産党宣言』1951年、岩波書店
御崎陸平「一年間の少年運動情勢の概観」『新興教育』1930年12月号
新興教育復刻版刊行委員会編『新興教育基本文献集成 4 動きゆく社会と教育の

展望』1980年,白石書店
杉森久英「連載 昭和史見たまま(第二回)」『自由』1973年3月号
鈴木次郎「ソヴェート教育労働者の生活」『新興教育』1930年12月号
武田隆夫・遠藤湘吉・大内力・加藤俊彦訳,カール・マルクス著『経済学批判』
1956年,岩波書店
立花隆『日本共産党の研究(二)』1983年,講談社
田部久「大島労農少年団の闘争記」『新興教育』1930年11月号
田部久「国際児童週間について」『新興教育』1932年4月号
田部久「綴方に於ける生活指導の問題」『新興教育』1931年2月号
日本共産党中央委員会『日本共産党綱領集』1962年,日本共産党中央委員会出版部
野上荘吉「ブルジョアは何故『学制改革』をするか」『新興教育』1932年3月号
柳瀬一「大島製鋼争議団の少年組織」『新興教育』1930年10月号
横山芳夫「ピオニール組織についての一提案」『新興教育』1930年10月号

第二章

池田種生・島津新治『学校学級教育設備の新経営』1936年,南光社
池田種生『教育日本の信念』1938年,帝国教育新聞社
池田種生「児童問題と教育」『帝国教育』1934年4月15日号
池田種生「プロレタリア教育の足跡(IV)」『教師の友』1959年1・2月号
池田種生「プロレタリア教育の足跡(VI)」『教師の友』1959年4・5月号
柿沼肇『新興教育運動の研究』1981年,ミネルヴァ書房
菅忠道「児童文化の再建」『教育と社会』1947年10月号
菅忠道「文学教育の構想」『6・3教室』1951年6月号
北村孫盛「国民教育と技術教育(一)~(四)」『生活学校』1937年11月号~1938年4月号
杉森久英「連載 昭和史見たまま(第三回)」『自由』1973年5月号
杉森久英「連載 昭和史見たまま(第四回)」『自由』1973年7月号
立花隆『日本共産党の研究(三)』1983年,講談社

筒井清忠『日本型「教養」の運命』2009年, 岩波書店
長崎操「ソヴェート同盟に於ける最近の教育論争」『新興教育 第七巻』1933年
新島繁「教育とヒューマニズム」『生活学校』1937年8月号
新島繁「芸術学研究のための覚え書」『唯物論研究』1934年8月号
新島繁「芸術学方法論についての一考察」『唯物論研究』1937年11月号
新島繁「最近に於ける芸術理論の検討」『唯物論研究』1936年3月号
新島繁「社会教育とデモクラシー」『社会教育』1950年7月号
新島繁「大衆娯楽論」『教育と社会』1949年5月号
新島繁「読書についての雑感」『教育と社会』1948年9月号
矢川徳光「コア・カリキュラム論の土台」『あかるい教育』1950年3月号
矢川徳光『新教育への批判 反コア・カリキュラム論』1950年, 刀江書房
柳瀬浩「学芸会・児童劇の活路のために」『生活学校』1936年2月号
柳瀬浩「キャンプ生活と児童芸術」『児童芸術研究』1935年5月号
柳瀬浩「児童文学の教育性(一)」『生活学校』1936年3月号
柳瀬浩「児童文学の教育性(二)」『生活学校』1936年4月号
柳瀬浩「少年少女雑誌論」『児童芸術研究』1935年11月号

第三章

池田種生「教育ジャーナリズムは進歩したか」『教育社会』1948年9月号
池田種生「生産技術を高める教育について」『教育評論』1950年5月号
池田種生「燈火を守るもの」『教育と社会』1948年8月号
神山茂夫『日本共産党戦後重要資料集 第一巻』1971年, 三一書房
北村孫盛「『教権の独立』と『地方分権』」『明かるい学校』1947年9月号
菅忠道「教育文化闘争のために(一)」『明かるい学校』1947年9月号
菅忠道「教育文化闘争のために(二)」『明かるい学校』1947年11月号
菅忠道「児童文化の再建」『教育と社会』1947年10月号
菅忠道「文学教育の展開[一]」『教師の友』1951年1月号
菅忠道「リアリストの目」『明かるい学校』1947年6月号
ジョン・ダワー『増補版 敗北を抱きしめて 上』2004年, 岩波書店
立花隆『日本共産党の研究(二)』1983年, 講談社

新島繁「学校教育と社会教育」『教育と社会』1947年11月号
新島繁「社会教育とデモクラシー」『社会教育』1950年7月号
新島繁「大衆娯楽論」『教育と社会』1949年5月号
新島繁「読書についての雑感」『教育と社会』1948年9月号
矢川徳光「明石プランの目標」『6・3教室』1949年12月号
矢川徳光「『学校ソヴェト』にちなんで」『教育と社会』1949年7月号
矢川徳光「コア・カリキュラム論の土台」『あかるい教育』1950年3月号
矢川徳光「しかたがない、か？」『教師の友』1951年5月号
矢川徳光『新教育への批判 反コア・カリキュラム論』1950年, 刀江書院

第四章

池田種生「職業教育はどうあるべきか」『教師の友』1951年12月号
池田種生「生産技術を高める教育について」『教育評論』1950年5月号
神山茂夫『日本共産党戦後重要資料集 第一巻』1971年, 三一書房
菅忠道他「新しい愛国心の発見 歴史学者をかこんで(座談会)」『6・3教室』1951年10月号
菅忠道「基地の子どもと日本の教育(一)」『教師の友』1953年5月号
菅忠道, 神崎清, 周郷博「<座談会> 学校の内と外はバラバラである」『6・3教室』1952年7月号
菅忠道「自己批判の弁」『教育評論』1953年3月号
菅忠道「第三部会の問題」『教育評論』1954年4月号
菅忠道「文学教育の構想」『6・3教室』1951年6月号
矢川徳光「教師の自己変革」『教師の友』1952年9月号
矢川徳光「共通の広場と社会科」『教師の友』1954年5月号
矢川徳光「近代日本の教育構造」『改造』1953年4月号
矢川徳光「社会科改訂にちなんで」『教師の友』1954年2月号
矢川徳光「日本の独立と教育」『改造』1951年9月号
矢川徳光「民族問題と教育」『教師の友』1952年1月号
矢川徳光「平和教育の前進のために」『教師の友』1952年11月号
矢川徳光「平和の教育・戦争の教育」『理論』1951年9月号