

1950年代における勝田守一の学校論の構造と特質

杉浦 由香里

1. 1950年代学校づくり論研究の意義と課題

(1) 問題の所在

「学校づくり」とは教育運動にとってのスローガンとして用いられて来た用語であった。それが、今日では教育政策文書の随所に見受けられるようになっている。例えば、1996年7月の中央教育審議会答申では、「開かれた学校づくり」が提言されており、「学校づくり」は教育改革のスローガンとしても用いられるようになってきた。しかし、教育運動がめざす学校づくりと、教育改革において進められている〈学校づくり〉とを同一のものとしてみなすことはできない。久富善之は、新自由主義原理にもとづいた新たな管理方式を学校に導入し、学校の管理統制をよりいっそう強化する形で学校改革が、〈学校づくり〉のスローガンの下で進行していると指摘する¹⁾。

現在「学校づくり」という用語は、多義的に使用され、必ずしもかみあった議論がなされていない状況にある²⁾。久富は、2つの学校づくりが、学校制度において教育に関わる諸要素をなんらかのかたちで再組織することによって学校を活性化しようとする営みであるという点では共通しているとする³⁾。しかし、久富も指摘しているように、なんらかの学校改善を伴う取り組みをすべて「学校づくり」として包括するならば、両者を区別する視点を獲得することはできない。さらに、これまで教育運動が担ってきた学校づくりの積極的意義を見失うことにもなりかねない。この両者を区別し、教育運動が追求してきた学校づくりとはどのようなものであったかを明らかにすることが必要であろう。

そのためには、石井拓児が指摘するように、学校づくりを歴史的に形成されてきたものとしてとらえ、その歴史的社会的変遷に即して、その構造と特質を明らかにすることが必要であると考えられる。なぜなら、学校づくりは、時代の中で問われた課題にもとづいて形成されてきたものと考えられ、そこで確かめられてきた原則こそが、今日の学校のあり方を方向付ける鍵となると考えられるからである。学校づくりは、1950年代にその思想が形成されたとされ⁴⁾、その発生段階から、「父母・住民の学校参加」と「教育内容の自主決定」の二つが柱として構想されていたと指摘されている⁵⁾。以上の点から、課題として学校づくりの形成過程が次のような点で検討される必要があると考える。第1に、学校づくりが当時の時代背景のなかで何を課題として形成されてきたのか、第2に、「父母・住民の学校参加」と「教育内容の自主決定」がどのように構想されていたのか、という問題である。

(2) 課題と視点

本研究ノートでは、1950年代から60年代にかけて展開された勝田守一の学校論を検討する。なぜなら、50年代学校づくりの背景にある理論として、国民教育論があげられるからである。田沼朗は、

「国民のための、国民による、国民の学校」をつくろうとする運動、すなわち国民教育運動が学校づくりの嚆矢であり、その運動の中から学校づくりの思想が形成されたとする⁶⁾。当時国民教育論の中心的役割を果たした研究者が勝田守一であった。小川利夫は、勝田の学校論をつらぬく基本的発想は、国民教育の創造という課題のもとに教育の本質的なあり方を求めた点にあると指摘している⁷⁾。つまり、勝田の学校論は国民教育論と密接に結びついて構想されたものであったといえよう。

以上の点から、50年代学校づくりの形成過程を明らかにする一端として、勝田の学校論の特質を整理することは重要である。検討の視点は次の2点である。第1に、勝田が国民大衆の経験と要求に結びつくという課題を、学校制度の機構・運営の側面において具体的にどう構想したのか。つまり、教育基本法第10条をどのように解釈したのかという点が検討されなければならない。第2に、勝田は国民大衆のための教育を行う学校の任務をどのように規定しようとしたのか、である。

さらに、勝田の学校論が、1950年代の学校づくり実践にどのような影響を与えたのかという問題がある。50年代「学校づくり」の先駆的事例の一つに島小学校の実践がある。その実践家である斎藤喜博と勝田守一の関連性が指摘されてきている⁸⁾。島小学校づくり実践の背景にある理論としても、勝田の教育理論は重要な意味をもったと思われる⁹⁾。この問題については、今後の課題の中で仮説的に取り上げる。

2. 勝田の学校論における教育基本法第10条理解とその限界

(1) 教育政策の転換と勝田の問題意識の形成

1951年のサンフランシスコ体制の確立は、「日本の教育の一つの曲り角」¹⁰⁾であったとされる。講和以後、日本の教育政策は転換しはじめ、教育の国家統制が再び強化されようとしていた。また50年代に入ると盛んに、戦後の新教育の欠陥が指摘されるようになる。勝田は新教育への父母や国民大衆の批判について、「下からの要求を育てないままに、外からの力による改革を上から強行したむりに対する素朴な不信頼が案外的確な形ででている」¹¹⁾のではないかと述べ、戦後の新教育が日本の現実の課題と結びついて行われて来なかった点を批判している¹²⁾。さらに勝田は新教育が「父兄の願いと一体結びついて来たのだろうか」¹³⁾という点を反省している。

そして、このような「日本の教育の危機」¹⁴⁾的状况が、勝田に国民教育の課題を意識させることになった¹⁵⁾。勝田は「国民自身の意志による国民のための教育を実現すること」¹⁶⁾を課題として提起し、国民教育の機関としての学校の任務を追求していくようになる。

(2) 学校を大衆的基盤にすえるための公的条件

勝田は、1952年に論文「学校論」、「学校の任務」を発表し、1953年からは「学校とは何か」を執筆しはじめするなど、学校論に精力的に取り組んでいる¹⁷⁾。ここでは1952年から1954年にかけて執筆された論稿を用いて、50年代前半の勝田の学校論の特質を整理しておく。

勝田は、学校は公的な性格をもち、公教育を行うところであるとし、「公教育は、その本来の意味

にしたがって、大衆的基盤にたたなくてはならない」とする¹⁸⁾。勝田は「学校論」の中で、「公」とは国民大衆という意味に解さなくてはならないとする¹⁹⁾。したがって、公立学校とは、すなわち国民大衆のための学校ということになる。

勝田は、「公的という性格が民主的かどうかということは非常に大きな問題である」²⁰⁾と述べ、学校の「公的」性格または「公共性」を問題にしていた。勝田は、「公共性」とは、「国民的」であることであって、「国家的」「中央政府的」とは異なるとして明確に区別する²¹⁾。さらに勝田は、現在の日本の学校を定める公的な条件を、1つに、「国会で作られた法律にもとづく『国民教育』の公的な機関であること」、2つに「地域の住民の要求を反映すべき教育委員会によって統制されているということ」にあると規定している。現実には学校への統制を執行するのは、教育委員会であるため、教育委員会が民主化されるかどうか、大衆のための学校の教育の自由を保障するか、これに圧力を加えるかの岐路になる、と勝田が指摘している点²²⁾に特に注目したい。

勝田は、教育基本法第10条は、教育の本質を時々の政府の権力的統制から守るために定められたとし²³⁾、教育委員会は、教育が国民の幸福や父母の委託によって行われ、国からの不当な支配にゆがめられないようにするためにつくられた制度であったと解する²⁴⁾。勝田は、「統制の権力をできるだけ国民大衆の側に近づける可能性をもつ」ものとして公選制教育委員会制度に期待を寄せていた²⁵⁾。

さらに、学校の実質的公共化のために、教育行政や学校管理の改革が必要であるとし、次の3点を課題としてあげている。それは、第1に教育の内容と方法が、真理と科学と人間の真実に立ち、子どもの幸福な成長のために国民大衆がより幸福になる将来と結んで組織され指導されなくてはならないこと、第2に学校運営が教育の本質にもとづいて組織化されること、第3に子どもの幸福の問題をはさんで親たちの信頼と協力のうえに、地域の社会と組織的に結合する必要があることである²⁶⁾。

以上のことからわかるように、勝田は学校を国民大衆のものとする公的条件を公選制教育委員会に期待し、父母・地域の要求と結びつき、父母に信頼される教育をつくり上げて行くことを重視していた。しかし、1950年代半ばにおいて、教育の国家統制が一段と強化されると、それに対応して勝田の学校論の重心も移動していくことになる。

(3) 国民教育における自由主義的原則の再確認

教育政策の反動化がよりいっそう深刻化するなかで、1955年に勝田は「国民教育の課題」、「国民教育の十年」、「国民教育について」と相次いで国民教育論を発表する²⁷⁾。そこで勝田は教育における自由主義原則の意義を再確認しようと試みる。

1952年の文部省設置法改正による文部省の中央集権化の進行、旭丘中「偏向」問題や1954年の教育二法によって教育の自由が著しく抑圧されている状況を、勝田は問題視した。特に教育二法をめぐって、教育の中立性が、国家によって統制されようとしていることに強い危機感を抱いていた。勝田は、国家をして教育の中立性の保持者として国民教育を統制せしめんとする原理が再び受け入れられようとしている状況において、また「偏向」教育問題をめぐる国民教育の分裂に対して、国民

教育が再び国家的教育に墮する危険を指摘したのである。

勝田は、国民教育をめぐる危機的状況の中で、国民教育を守るとりで自由主義的原則の中に見いだす。勝田によれば、国民教育における自由主義的原則とは、「国家が国民教育に対してそれに必要な外的条件を整えることにはたずさわらるが、その教育の価値や内容に対しては禁欲的な自己抑制の態度をとるべきだということである」、したがって、「原則として、教育が政治的な権力の直接的干渉を不当に受けてはならないということ」が教育制度の前提となる²⁸⁾。すなわちそれは教育基本法第10条の「教育は不当な支配に服することなく」という規定を、国民教育における教育の自由を意味するものとして解するということである。このように勝田は、教育の国家統制への批判原理として、教育の自由という戦後教育改革の理念を、国民のための教育を守る条件としてとらえ直し、そのもとに国民教育の確立を目指したのである。

(4) 勝田の教育基本法第10条解釈とその限界

1956年の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」案の可決によって、公選制教育委員会が廃止され、任命制教育委員会へと移行したことは、当時の教育界に大きな衝撃を与えた。「教育を国民に身近なものにし、国家的規模の公教育を、できるだけ国民の具体的な願いに結びつたものにして行く可能性は、理論的には、地教委に期待できるのである」²⁹⁾としていた勝田にとって、これは重大な問題として捉えられていたにちがいない。

勝田は、教育が自律性を貫くために、「教育は組織されなければならない。その組織が公教育という名に本当に値するためには、現実の権力政治の中で、その自律性を保障する制度を要求する」と述べる³⁰⁾。勝田は、公教育を組織する制度的保障は、どのような形式であってもその制度だけで十分に行われるとはかぎらないということを前提にしつつも、制度が教育の中立性を志向して制定されているかどうかは、やはり重大な意味をもつとする³¹⁾。

勝田は、教育基本法第10条の「直接に」という明文を、国民教育の人民統制という観点からも検討している。そして教育基本法第10条の「直接に」を「教育はそういう廻り道をして政府という上からのパイプを通して、統制されないうで、住民や国民の公約的な要求にしたがうべきなのだということ」だと解する³²⁾。その際、勝田が念頭においていたのは、公選制教育委員会制度であった。勝田にとって、公選制教育委員会制度は、教育の人民統制をもっともよりよく保障する可能性をもつものとして捉えられていた。

公選制教育委員会廃止、任命制教育委員会への移行について、勝田は「『直接性』がうすくなっている」と指摘し、「いま必要なのは、支えとなっていく組織である」と述べ、教師集団の役割を重視したうえで、父母との結びつきを強めることの重要性を示唆する³³⁾。しかし、結局それは、任命制教委を民主化するための影響力をもつために組織的な要求を教師がつくりあげる必要性を主張するにとどまった。すなわち、勝田は国民的基盤に根ざし、国民大衆と結合する必要性を説きながらも、公選制教委によらない「直接に責任を負う」学校組織の在り方を構想しえなかったことがわかる³⁴⁾。

3. 勝田による国民教育としての学校の任務と役割の規定

(1) 新しい学校の任務

勝田は、学校は国民的統制の機関として、また既存の社会を維持・再生産する機関として形成され、今日においてもそのような機能を有しているということを前提にしつつ、学校を国民大衆のための学校とするための新しい任務を追求していく。ここでは、勝田が1960年の論文「学校の機能と役割」に至るまでに、国民大衆のための学校の機能をどう規定していたか整理する。

学校は社会を改造することができるかという問いは、勝田の学校論をつらぬく課題のひとつであった。勝田は、戦後教育改革による民主主義の原則が、形式的な規定に止まり、実質を伴わない現状を問題としていた。勝田は、民主的な教育とは、民主的な機構や運営に立つ教育ということにつきるのではなく、社会の民主化を目指す教育の働きを意味していると述べる³⁵⁾。そして実質的な民主主義は、「国民大衆がほんとうに組織された力を持ち、その経験と要求とを政治権力に反映させることによってしか到達されない」と主張する³⁶⁾。

現実の学校は、様々な勢力の利害から干渉や圧迫を受けており、子どもの教育もそれらの力によってゆがめられているという事実を前にして、その社会を変えることに関心と努力を払うことは当然であると勝田は言う³⁷⁾。しかし、学校だけで社会改造は行えない。学校は、第1に、一定の社会の性格や社会的な力関係に影響される。第2に、学校は人間形成という立場から、その社会の現状に止まらない教育目的を志向しなくてはならない。第3に、学校は、そういう社会の外にあって社会の改善とか改造をはかることはできない。それは、そういう社会の中に、子どもの幸福な成長を助ける力や要素を発見し、その力や要素と結びつくことによってはじめて現状の低い社会的要求をのりこえていくことができる、という点に留意しなければならないとする³⁸⁾。

では学校は社会改造にいかにして参加できるのかという点について、勝田は、社会を変える力を子ども自身の中に成長させるということによって、社会の改造に参加できると考えた。勝田は、学校の任務である社会への適応という側面を「現実を直視し、科学的認識にもとづいて、自己の生命の増大と幸福の追求を最大にして行くように、社会的条件を変えていくという意味に解さなくてはならない」³⁹⁾とする。勝田は、教育を「非政治的な政治である」と考えており、それは社会の改造をできるだけ同意と理解にもとづいてなし得られる可能性をつくり出すという意味で政治的であると考えていた⁴⁰⁾。

(2) 勝田の「創造的な社会統制」の構想

先行研究において1960年の論文「学校の機能と役割」は、勝田の学校論として中心的に取り上げられてきた⁴¹⁾。宮沢康人は、この論文において勝田が、従来のように学校を制度や管理の面からではなく、教育の内容的な機能の面からみていこうと試みている点に特色があるとする⁴²⁾。さらに金馬国晴は、60年に入り、勝田が学校を「社会的制度である限り社会的統制を受けながらも、その内部において『教育的価値』を実現させる場所として扱うようになっていく」と指摘している⁴³⁾。

ここで勝田は、学校の機能と役割として、第1に社会統制の機能、第2に職業的訓練の機能、第3に文化価値（教養）の内在化の機能の3つをあげている⁴⁴⁾。児美川孝一郎は、第1の社会統制の機能に着目し、「勝田にとっての問題は、学校の果たす社会的統制の機能が、支配層による『国民教化のための手段』として遂行されるのか、あるいは教育的価値の側に開かれた『創造的』な過程として遂行されるのかをめぐる鋭い対抗・緊張関係にあった」⁴⁵⁾と指摘している。

勝田は、社会統制を教化としてとらえるのではなく、学校教育の過程を新しい価値や理想によって子どもが自己を社会化していくという「創造的な社会統制の過程」⁴⁶⁾として把握する。そして、「創造的な社会統制」には、教育内容の選択と組織のあり方が重要であるとする。さらに、勝田はそれを子どもの主体的学習を組織するという観点から考えられなくてはならないとする⁴⁷⁾。その上で、勝田は創造的社会統制と教養が子どもの学習を通して統合されると説く⁴⁸⁾。こうして勝田は教育の本質から学校の任務をとらえようとしていた。

特にここで注目したいのは、勝田が「創造的な社会統制」を、島小学校長の斎藤喜博の言説を用いて説明しようと試みている点である。勝田は斎藤の中に、「人類の文化的なもろもろの価値（科学・芸術）を媒介して、子どもを社会的な個人に育てるという思想」を見いだしている⁴⁹⁾。

勝田の学校論において、学校が実際社会の諸力に影響されつつも、その「方法空間」においては中立的存在として、教師の教育実践を中核とする実践的取り組みによって社会統制の過程を教育的価値へと開かれたものと創りかえることが可能な場として想定されていたとする児美川の指摘は重要である⁵⁰⁾。つまり、勝田は、授業や教育活動の中に、国民大衆のための教育を実質化する可能性を見いだしていったといえる。しかし、このように勝田が子どもの学習の質の問題を中核として、そこに働きかける教師の教育実践の問題に焦点を絞っていったことについて、児美川は否定的な見解を述べている⁵¹⁾。この勝田の問題意識の変遷をどうみるかについては、当時の社会的背景や斎藤の実践との関連性を検討する必要があると考える。この検討は今後の課題としたい。

4. まとめと今後の課題

(1) 勝田の学校論の特質

以上、50年代「学校づくり」論を検討する前段階として勝田守一の学校論の特質を整理した。勝田の学校論は、第1に、学校を国民による国民のための国民教育を行う機関として捉えており、国民大衆の生活と要求に結びつく必要性が一貫して主張されていた。第2に、50年代の教育政策の反動化に伴い、教育の国家統制が強化され公選制教育委員会制度が廃止されることによって、教育の人民統制という観点が弱まるにつれ、教育的価値の観点から学校の任務を規定し、教育実践の問題へと焦点を絞ることで教師の教育の自由を重視するものへと集約されていった。第3に、国民の要求を反映するものとして、公選制教育委員会制度だけでは不十分であることを認識しつつも、より「直接に責任を負う」ことのできる制度構想を見いだすことができず、それは教師の実践の問題、すなわち学校の任務を教育の本質から追求することへ向かった。つまり、公選制教委によらない制度

構想を見いだすことができなかつた点に勝田の教育基本法第10条解釈の限界があつたといえよう。国民大衆の生活と要求と結合する学校のあり方を模索した点に、勝田の学校論の意義があつたと思われる。

(2) 50年代学校論と学校づくり実践との関連性

今後、勝田の学校論でも一貫して主張されていた国民大衆との結合という点が、50年代の学校づくり実践の中ではどのように模索されていたか検討していくことが課題となると考えられる。勝田の学校論は「既存の学校の創りかえを展望し、学校（教育）が社会の進歩と改造に参加していく筋道を探究することを通じて、当時の『国民教育の創造』という課題にこたえていこうとした」という児美川による指摘⁵²⁾は、勝田の学校論と50年代の学校づくりとの関連性を検討する上で重要な示唆を与えるものと考えられる。さらに、小川利夫が、学校論における国民的発想という勝田と同様の見地から学校論を展開したとして斎藤喜博を取り上げていることも注目される⁵³⁾。

斎藤喜博による島小の学校づくりが、その初期において、社会改造を視野に含んで父母・大衆との結合を試みたことは重要である。50年代の学校づくり実践と勝田の学校論はその問題意識において重なる点が多い⁵⁴⁾。勝田の学校論と学校づくり実践との関連性を明らかにすることが、検討課題として残されている。

〔注〕

- 1) 久富善之「学校づくりの新しい段階」『教育』2005年7月号、国土社、6-7頁（以下、出版社略）。
- 2) 田沼 朗「学校づくり論の系譜と今日的課題（上）」『教育』1988年4月号、82頁。
- 3) 久富善之「教科研戦後史のなかの“学校づくり”」『教育』2002年9月号、19頁。
- 4) 前掲注2、83頁。
- 5) 石井拓児「戦後日本における学校づくり概念に関する歴史的考察」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第51巻第2号、2004年、61-63頁。
- 6) 前掲注2、83頁。
- 7) 小川利夫「学校論」小川利夫・柿沼 肇 編『戦後日本の教育理論 上』ミネルヴァ書房、1985年、134頁。
- 8) 廣川は、斎藤喜博と勝田守一の関係性に触れ、「斎藤・勝田両者の密接な関係は、両者の思考活動における、たがいの内的・有機的連関において把握されなければならない」と指摘している（廣川和市『斎藤喜博新考』信山社、2003年、10-11頁参照のこと）。
- 9) 斎藤は「教科研運動の方針や綱領はずいぶん強く私の中にはいつてきた。戦前の私の実践と戦後のそれとは意識や立場が違ってきた。それをもって島小へいった」と述べている（『斎藤喜博対談 教育と人間』国土社、1967年、12頁参照のこと）。当時教科研の再建に携わり、教科研運動の中核を担った研究者の一人が勝田守一であつたという点は重要であろう。

- 10) 勝田守一「国民教育の十年」『勝田守一著作集』第2巻、国土社、1972年、223頁（以下、『著作集』と記す）。初出は『教育』1955年11月号。
- 11) 勝田守一「戦後教育の反省」全国教育調査研究協会編『教育調査』1952年、2頁。
- 12) 勝田守一「講和後の教育」『著作集』第2巻、83頁。初出は『新しい教室』中等学校教科書、1951年5月号。
- 13) 勝田守一「今後の日本の教育のあり方」青森県教育委員会編『教育広報』1954年、5頁。
- 14) 勝田守一「教育に何を期待できるか」清水幾太郎編『岩波講座 教育』第1巻、岩波書店、1952年、289-290頁（以下、出版社略）。
- 15) 大田 堯「解説」『著作集』第2巻、548頁。
- 16) 勝田守一「独立日本の教育の方向」『著作集』第2巻、98頁。初出は『教育』1952年6月号。
- 17) 勝田守一「学校論」『学校論』要書房、1952年。勝田守一「学校の任務」宗像誠也編『岩波講座 教育』第4巻、1952年。勝田守一「学校とは何か」（未発表、岩波全書のために準備）1953年から1955年にかけて執筆。
- 18) 前掲注16、106頁。
- 19) 勝田守一「学校論」『著作集』第5巻、33頁。
- 20) 前掲注19、30頁。
- 21) 勝田守一「学校とは何か」『教育と教育学』岩波書店、1970年、333頁。
- 22) 勝田守一「学校の任務」宗像誠也編『岩波講座 教育』第4巻、1952年、171頁。
- 23) 勝田守一「国民の幸福のために教育を守ろう」『著作集』第2巻、393頁。初出は『教育を守るために』柏林書房、1954年。
- 24) 前掲注13、4頁。
- 25) 前掲注14、309頁。
- 26) 前掲注22、176-177頁。
- 27) 勝田守一「国民教育の課題」『思想』1955年8月号、岩波書店。勝田守一「国民教育について」『現代教師論』明治図書、1955年。勝田守一「国民教育の十年」『教育』1955年11月号。
- 28) 勝田守一「国民教育の課題」『著作集』第2巻、193-195頁。
- 29) 勝田守一「教育委員会制度の改正に望む」『著作集』第2巻、406頁。初出は『朝日新聞』1956年2月21日。
- 30) 勝田守一「教育の中立性と自律性」『著作集』第2巻、316-317頁。初出は日本教職員組合『教育評論』1960年臨時増刊号。
- 31) 前掲注30、317-318頁。
- 32) 勝田守一「地域社会の教育の責任者」『月刊社会教育』1958年7月号、国土社、41頁。
- 33) 前掲注32、41-42頁。
- 34) 勝田は、教科を組織する際の重要な諸条件のひとつとして、「子どもたちの現実生活を成り立たせている親たち（国民大衆）の生活の要求を、文化的な価値に結合し、組織しなおすこと」をあ

げているが、この点について「これはまだこれだけでは不十分だが、討論を期待する」と述べている。つまり勝田は国民大衆の生活の要求を学校教育の中に位置づけられうるのか具体的な構想を欠いていたといえるのではないと思われる（勝田守一「学校の機能と教科づくり」『著作集』第4巻、242-243頁。初出は『教育』1960年12月号を参照のこと）。

- 35) 前掲注19、47-48頁。
- 36) 前掲注14、300頁。
- 37) 前掲注19、49頁。
- 38) 前掲注19、53-54頁。
- 39) 前掲注22、166頁。
- 40) 前掲注14、305頁。
- 41) 田沼 朗「学校論研究の50年」『教育』1995年10月号、110頁。前掲小川論文など。
- 42) 宮沢康人「解説」『著作集』第5巻、479頁。
- 43) 金馬国晴「勝田守一『教育的価値』論研究ノート 一形成過程と構成一」『研究室紀要』第23号、東京大学大学院教育学研究科教育学研究室、1997年6月、61頁。
- 44) 勝田守一「学校の機能と役割」『著作集』第5巻、134頁。
- 45) 児美川孝一郎「戦後学校論の到達点と課題」堀尾輝久・奥平康熙 編『講座学校 学校とはなにか』第1巻、柏書房、1995年、75頁。
- 46) 前掲注44、142頁。
- 47) 前掲注34、236-237頁。
- 48) 前掲注44、159-160頁。
- 49) 前掲注44、141頁。
- 50) 前掲注45、75頁。
- 51) 前掲注45、78頁。児美川は、勝田が「方法空間」を中立的な存在としてとらえているが、実際には支配体制にとっての「教育=方法空間」として常に存在し成立しているため、中立的な存在とみることとはできないとし、ここに勝田の学校論の限界があるとしている。
- 52) 前掲注45、72頁。
- 53) 前掲注7、135-136頁。
- 54) 勝田は、「親たちとの協力を通じて、地域の社会と組織的に結合する必要である。ほんとうの結合は、ひとりひとりの子どもの幸福をはさんで、親たちの希望が教師に反映し、教師の努力への信頼によって親たちが学校を支えて行くような仕方での結合である」と述べている（勝田守一「学校の任務」1952年を参照のこと）。斎藤も「教育を村全体のものとし、村全体で教育を考え、教育の後押しをし、学校教育もまた村全体の浮き沈みの中でいっしょに考えられ行われ、教育と村の立て直しが一つになるようにしなければならない。そして教育者は、村全体の人と教育実践を中心として結ばれ、教育実践を通して村全体の立て直しに参加して行かなければならない」（斎藤喜博「実践と説得による村人との接触」1953年を参照のこと）と述べている。

両者とも教育実践を通じて父母・地域と結合する必要性を述べている点にも共通の課題意識を見出すことができるのではないか。