

現代教育とユニテイの問題

——教師の態度に關する若干の省察——

小 西 保

目 次

- 一、序 論
- 二、新教育の完成に關する諸問題
- 三、敗戦後の特殊事情から提起される諸問題
- 四、新教育の再検討に關する問題
- 五、國際情勢またはイデオロギーに關する問題
- 六、ユニテイへの要求と民主社會
- 七、ユニテイの問題と一般教育

一、序 論

今日わが國において、國及び教師が當面する教育問題を展望すると、その廣汎多義で、深刻な様相に心ある人は、誰しも改めて事柄の重大性を認識し、一大努力の必要を痛感するであらう。

これらの問題の多くは、政府と國民と教師が互いに相提携し、最善の努力を拂つてはじめて成就し、解決し得る性質のものである。今、これらの問題を展望することはいくらか主題をはなれるきらいがあるかも知れない。然し全體を展望することは、ここに取上げる問題をその適當な位置において考えるためにも、全然無意義ではなく、また日常、ともすれば忘れがちな教育上の緊要事をたえず意識につないでおくためにも必

要なことである。

問題はおよそ周知のことばかりであろう。然し道を歩いて荊に遭遇する者が思わず叫びをあげずに居れないように、教育の道をすすむ者としては、至るところで行き當る教育現實の切實さに、事態の再認識を叫ばずに居れないわけである。若しこのような生の衝動がなかつたならば、この小論の題名は「一般教育とユニティの問題」とする方がふさわしかったかも知れない。然し上述の理由で、一から三までは主として、存在する問題の展望に費し、四は現實問題の展望から、ユニティ問題への橋渡しを試み、五以下において一般教育とユニティの問題を考察した。この最後の問題がむしろこの小論の焦點であつたが、時日に迫られ、初期の具體的問題にまで入るを得なかつた。このため編輯者にも多大の御迷惑をおかけしたことをお詫びして置きたいと思う。尙以下に引用した諸資料に關しては、文部省關係各課、京都市教育委員會、京都大學鱒坂先生、畏友京都家庭裁判所菊谷判事、兵庫縣教育委員會關原多惠子さん、京都市、中村正義氏、石川よし子氏等多くの方の御好意を得たことを記して、厚く感謝の意を表する。

最後に次章以下の教育問題の展望においては、これをその發生過程といつた面から整理分類して見た。

二、新教育の完成に關する諸問題

終戦後行われた一大教育改革は、一面では異常な熱意を以て、また他面では一種の命令的要因によつて遂行されたために着々進行したとはいへ、何分その改革が根本的なものであつた上、敗戦下の困難な經濟條件も加つて今日なお完成の段階に至つていないことは、誰の眼にも明らかなことであろう。従つてこれを完成するというのが今日の重要課題である。この課題は制度、組織、管理、施設といつた方面だけでなく、教育思想及びそれに基づく教育方法面にまで及んでいる。例えば六三制の頂點にある新制大學の管理方式、大學院の設置問題、教育委員會制の問題、新設諸學校の施設の完備等の諸問題から經驗カリキュラムに基づく學習指導の問題等きわめて廣範圍にわたつている。就中、上は大學より下は小學校に至るまで、校舍及び施設の現状は、今日の教育理想とのへだたりが餘りにも大きい。戦禍を免がれたわが京都市においてさえも、講堂や屋内體操場を持たない中學校や、兒童圖書の皆無に近い小學校が相當數に上つている。理科教育に必要な實驗設備等に至つては、一般に貧弱そのものである。左に二三の統計を掲げてみよう。

兵庫縣における學校施設の狀況
(但し公立學校のみ)

摘要		學 校		
		高學學校	中學校	小學校
イ	校 數	52	349	635
ロ	二部教授を行つている學校	0	10	419
ハ	不正常教室を使用する學級	2	783	2130
ニ	講堂または屋内體操場なき學校	10(本校) 21(分校)	228 (分校を含む)	181 (分校を含む)
ホ	實驗室を持たない學校	4	138	157

(昭和二十七年九月の照會による)

(第三表)

不正常授業の狀況

區 分	中學校	小學校
二部教授を行つている學級	16	0
講堂または屋内運動場の間切教室	0	5
教室以外の一般校舎の假充當教室	9	16
臨時假校舎の教室	119	0
1人宛教室の使用面積が0.35坪以下のもの	22	43
同上不正常授業解消のために新に要する教室	150	64

(京都市教育委員會資料による)

尙京都市における中學校56校のうち講堂及び屋内體操場を持たないものが19校に及んでいる。

(第一表)

京都市に於ける現狀 昭和二十七年五月一日現在

右表の中、(ニ)の項については、この種の調査がすべて校舎の種類等によらず、児童生徒數に應ずる法定坪數を基準としてなされるため、數字が出ていないが、兵庫縣の調査はこの數も出ている上、高等學校についても若干知り得るので参考までに掲げてみる。

以上によつて知られるように、今日わが國學校施設の現狀は決して滿

(註) (イ)の數字は建築基準法第十條により使用禁止さるべきもの、括弧内の數字はそれと同等以上のものを示す。

(イ)の壓縮學級とは定員以上の児童生徒を收容せるもの。

全國、高、中、小學校の施設狀況 (國立、公立)

摘要		學 校		
		高等學校	中學校	小學校
イ	校 數 (學 級 數)	2160	11673 (109351)	21417 (256682)
ロ	二部教授を行つている學級		808	8259
ハ	不正常教室を使用する學級		623	1626
ニ	講堂又は屋内體操場なきもの			
ホ	朽廢等により改築を要するもの	40421坪 (162282坪)	27099坪 (105682坪)	410867坪 (1367944坪)
ヘ	廊下、昇降口等を使用する學級		1068	1758
ト	假校舎を使用する學級		3057	2118
チ	壓縮學級		8843	23960

(第二表)

昭和二十七年五月一日現在 (文部省資料による)

これを全國について見ると、次の如くである。

足べき状態ではない。全體に對する比率の上から言えば、右表の數字はむしろ僅かだと言えるかも知れないが、これらは學校の具備すべき最低條件に達しないもの數であつて、第二表(㉑)の示すように、同程度のもの、または教育理想から見て、甚だしく不滿の感ぜられる學校は恐らく老大な數に上るであろう。そしてこれらの學校における學習上の困難や、兒童生徒並びに父兄の訴えを現實に知る者にとつては、決して拱手傍觀がゆるされないというのが眞實であろう。中、小學校などにおいては、圖書の充實や、實驗實習の設備などについて、P・T・Aが僅かながらもその補償的活動を行つているが、これとても部分的なものにすぎない上、公立學校として正常な在り方ということができず、従つて時には好ましくない派生的問題を惹起しているのである。殊に今日の經驗主義に立つ教育理論からすれば、上述の状態は著しく教育の進展を阻害するものとして到底看過し得ないところであろう。同じことは新制大學の大部分についても言い得ることであり、かくして教育財政の問題はまことに深刻であるといわねばならない。國家財政、地方財政の苦しさは十分想像がつくにしても、民族の將來を思えば、このような状態は何としても打開されねばならない。

教育財政については、以上のような施設面の外に教員給與の問題がある。これについて詳論することは避けるが、今日大學より小學校に至るまでの教員中、自己の給料のみによつて家族を養ひ、子女を高等教育にまで進ましめ得るものが、果して幾人あるかを考え、且、そのような状態が教育に及ぼす作用に思い及ぶ時、爲政者並びに一般の透徹した認識と深い考慮を要請せずには居られない。一體、わが國の教育は明治以後、これを政争の圏外に立たせるといふ理由によつて、教育法規は議會の議決を要する法律によらず、勅令によることとなつていた。この關係が教育財政に對する政治家の關心を稀薄にし、教育を附隨的地位に置いてきたといわれるのである。この關係の眞偽はとも角として、政治が民主主義に立脚し、教育が議會の問題となる今日においては、政治家の教育に對する熱意は、明治五年の學制制定當時以上のものがあつてよい筈である。現代の熱意がどの程度のものであるか、一般的印象としては、關心がなお申譯けの域に止まつて、實質に浸透するまでの配慮を缺くうらみが感ぜられるのは、果して誤認に基づくものであろうか。こゝで教育財政の運営にまで立入ることはさげねばならない。然し新日本の理想が眞實實現せらるべきものならば、前述のような現状は萬難を排して克服されねばならないし、また乏しい財政の下でそれを實行するためには、事柄の輕重緩急について十分合理的な思慮がめぐらされねばならない。これは最近のある事態について特に感じられたことである。

三、敗戦後の特殊事情から提起される諸問題

敗戦は國民に理想と自己信賴の念を喪失せしめたのみでなく、無数の家屋と學校を灰燼に歸せしめ、多數の孤兒、戰災者、引揚家族、戰爭未亡人を作り出した。ここから所謂青空教室、寄合世帯、浮浪兒、不就學者、少學犯罪、街路婦等が生れ、それらが教育分野に幾多の問題を投げかけている。この中、學校の焼失、自然老朽による校舎、教育施設の復舊整備の問題は(1)に述べたところと重複するので省略するとして、その他の問題も實に切實深刻な様相を呈している。憲法第二十五條は國民の健康にして文化的な生活の權利、及び社會福祉、社會保障に關する國の努力をうたい、憲法第二十六條及び教育基本法第三條は教育の機會均等を保障しているのみでなく、幼兒及び青少年に關しては、母子保護法、少年保護法、兒童福祉法、兒童憲章等幾多の文化的立法がなされている。然しこれらの立派な法律が百あつても實態が伴わなければ何の役にも立たない。無論、これらの法律に實際的に裏付けをする何等の努力も拂われていないとは言えない。母子寮や、少年保護施設の設置擴充、育英

(第四表) 兒童就學に要する經費

摘要	六年	五年	四年	三年	二年	一年
教科書	498圓	466圓	442圓	542圓	466圓	133圓
學用品	624圓	624圓	480圓	480圓	480圓	480圓
給食費	2400圓	2400圓	2400圓	2400圓	2400圓	2400圓
育友會費	480圓	480圓	480圓	480圓	480圓	480圓
合計	3997圓	3970圓	3802圓	3902圓	3876圓	3493圓
月平均	332圓	331圓	317圓	325圓	323圓	291圓

(京都市に於ける一小學校の例)

〔註〕(1) 學用品費はノ

ート、鉛筆、筆墨等の費用を含まない。

(2) 一年の教科書の中一國語及び算數は無償となつてゐる。

(3) この表には臨時の費用は含まれていない。

資金制度、少年不良化防止對策、授業料の減免制等それぞれ相當の努力はなされている。然し、それらは現在において決して満足なものとは言えない。そして、この満足なものでないということは決して問題が小さいということを意味しない。

今、假りに教育の機會均等の問題をとりに上げてみよう。この理念の徹底的實現を期するならば、教育はすべて無償でなければならぬ。唯、能力によつて教育の期間や分量に差異があるのみである。ところが今日、義務教育においてさえも、相當の費用を要する。殊に初めて小學校に入學する際や、進級、進學の場合の費用は一般家庭にとつても相當の重荷である。ある母親は來年子供を小學校に入れねばならないが、費用は一體どれ程であろうかと一年も前から心配している。今、これらの特別な費用を除いて、一人の兒童が年間學校に届けねばならぬ費用がある都會地の小學校について見ると、上表の如くである。

無論右の數字は一例にすぎないが、實際には、註(3)にあるように、種々な臨時の費用も豫想されるので、これらを加算すると、何處の小學校でも、最低同程度の支出を必要とするであろう。それにもかかわらず、文部省統計にあらわれた小學校の就學率が九九%以上の高率を示しているのは、兩親の教育に對する熱意や、生活保護法が義務教育に適用されている關係などがあつて力あることと思われる。然し不就學者數が低率とはいへ、三萬をこえるという事實は、決して現狀に満足することが許されないことを物語つているのみでなく、同じ義務教育でも、中學校になると、貧困を原因とする不就學者の數が飛躍的に増大している。これらの關係を表示すると、上表の如くである。即ち、第六表不就學の原因の中、貧困によるものを見ると、小學校では一七九二人にすぎないのに對し、中學校では一二九八人となつて、數の上では小學校の七・三倍、全體に對する率からいへば十五倍近くとなつて、不就學原因中の最大を占めてゐる。

兒童生徒就學狀況 (昭和26年度)

		兒童生徒數	就學者數	不就學者數	就學率	不就學率
小學校	男	5759387	5742561	16826	99.71%	0.29%
	女	5611952	5597068	14884	99.73%	0.27%
	合計	11371339	11339629	31710	99.72%	0.28%
中學校	男	2568780	2556340	12440	99.51%	0.49%
	女	2496533	2482148	14385	99.42%	0.58%
	合計	5065313	5038488	26825	99.47%	0.53%

(文部省資料により作製)

不就學の原因

摘要	學校	病弱	發育不全	貧困	教護院少年	居所不明	その他
小學校		10969	11841	1792	495	1291	5322
中學校		3017	980	12989	471	1025	8972

(文部省資料により作製)

〔註〕 不就學者數には一ヶ月以上の長缺を含む

考慮に入れても、なお右の如き推定がなされ得るであろうと思ふ。私自身、直接目撃して、全く残念に思つた事例も二三に止まらない。ある母親は夫の遺兒の教育に唯一の希望をつなぎ、永年辛苦にたえてきながら、ついに力つきて高等學校卒業間際の長女及びその弟を退學させねばな

校、夜間大學等があり、育英資金や授業料減免の制度もあるがこれらを念したり、中途退學を餘儀なくしたりする生徒の數は、義務教育における如く明瞭でない。然し前記の關係から推測しても、またその他の狀況から判斷しても、高等學校以上においては優秀な才能を持ちながら、經濟的條件のために進學を斷念したり、中途退學を餘儀なくしたりする生徒の數ははるかに多いと見て差支えないであろう。無論、定時制高等學校、夜間大學等があり、育英資金や授業料減免の制度もあるがこれらを

らなかつた。このような事例が少くないということは、日本社会事業協會編「生活保護百問百答」などを見ても知られるところである。(註、高等學校以上の教育には生活保護法は適用されていない。) 經濟條件によつて、向學の志望を斷念すること自體、教育の機會均等の原則に反するものであるが、經濟的貧困の原因が兩親の戰災、引揚、傷害、死亡等の客觀的事態や、その社會的寄與に不釣合な薄給にあるという場合、これを目前にして痛恨を禁じ得ないのは當然であらう。昔は貧困は怠惰の結果であつたかも知れない、然し現在はそのやうではなく、國家活動の必然的結果であることを考え、國家なり、自治體なり、その他純粹な立場に立つものならば、どのような團體でも、貧困子弟の教育を保證する手段を擴大強化されんことを切望しないわけにはゆかない。文化社會の理想はかくしてこそ、はじめて達せられるであらう。

(第七表)

少年犯罪(刑法犯)年次別比較 (國警本部調)

年次	全刑法犯中20歳未満者の検挙人員	20歳未満者の全刑法犯(20歳以上を含む)の比率	昭和11年を100とした20歳未満者の検挙指數
昭和11年	46550	10%	100
12年	46046	11	99
13年	48933	12	105
14年	48367	14	104
15年	53048	15	114
16年	52079	16	113
17年	66588	22	141
18年	61366	18	131
19年	75314	24	162
20年	54787	23	118
21年	111790	25	240
22年	104829	23	225
23年	124836	23	268
24年	131916	23	283
25年	158426	26	340
26年	166483	27	360

次に少年不良化の問題、道德教育の問題がある。少年不良化の實態は少年犯罪件數を一つのバロメーターとして推知されるのが普通であるが、少年犯罪のうち特に道德に關連の深いものは刑法犯である。今、國警本部調によつて昭和十一年以降昭和二十六年までの狀況を見ると次表の如く逐年増加の傾向を辿つてゐる。

そしてこれらの犯罪の内容は大體、殺人、強盜、放火、強姦、粗暴、窃盜、詐欺、瀆職、横領、賭博、墮胎、わいせつ、その他であり終戰の翌年即ち昭和二十一年頃より急激に増加している。またその増加の速度が二十才以上の成年の犯罪に比較してはるかに大であることは全刑法犯中に占める少年犯罪の比率が示して居り、少年期の感化性の如

何に大きいかを示している。これらに關して詳細な吟味を加えることは差し控えねばならないがともかくその増加の傾向には注目すべきものがあり、昭和十一年に比較して、昭和二十六年は三・六倍となつてゐる(上表参照)。このような少年犯罪の激増が一般青少年の道德意識の低下を

示すものとすれば、道徳教育の問題はたしかに現下の重要問題であり、學校における修身科の復活や社會科の取扱いが論議せられるのも一應理由のあることである。然しながら。これら問題を解決するためには、是非ともその原因を知らねばならない、ある一人の子供が盗みをした。

これについて調べてみると、この子供の母親は教養のある婦人であるが、戦争によつて夫を失つたために、ある官廳に勤めて三人の子供を學校に出している。然しいたずら盛りの子供を持つ貧乏な寡婦は何處でも歓迎されないの、一家は離れ屋や貸間を求めて轉々住居を移らねばならぬ。子供たちは學校から歸つても、母親の歸宅までは庇護してくれる者もなく、他人の間で淋しい時間を持てあまして間に悪友に誘われて、ついに盗みをおぼえたという如き経緯がわかる。子供は被害者である。そしてこのようなことは今日ではもう日常的なことにさえなつてゐる。然しこの事例では、子供の背後になおよき母親があつた。

少年犯罪の原因のもつと大きい部分を占めるものは、親の無知、無理解、であり、成人社會の惡徳や犯罪である。このような事例は數限りもなく存在するが、ここに憎むべき成人の行爲の一二を指摘すれば、惡質商人や仲介人の中には、子供たちを使喚して盗品を安價に手に入れようとしたり、金詰りにつけこんで、農家の子女を賣買し淫行を強要しようとする者があつたり、また所謂戰後派の家出少女を歡言を以て誘ひ、賣春行爲をさせて利を得ようとする者など、様々な鬼畜にひとしい行爲をする人種が存在してゐることである。離婚が容易になつた結果新たな愛人が家庭に入りこんで、先妻の子供を虐待し、夫がこれを黙過しているというような事實もある。然しこれらは尙嚴重な所罰によつて防ぎ得るかも知れない。防ぎがたいのは親の無知や、客觀的條件に胚胎するものである。ある未亡人會長の談話によると、子供を持つてゐる未亡人が生活のために、夜の十時からアルバイトに出かけて行くことを、今の状態では防ぎようがないという。生活保護法の適用を受けていても、そのみではやつて行けないというのである。然しこれでは家庭

生活扶助費基準額算出表

年齢	0歳—2歳	2—5	5—9	9—13	13—14	14—25	25—60	60歳以上
性別	五三〇圓	男 女	男 女	男 女	男 女	男 女	男 女	男 女
金額	五三〇圓	一〇六五圓	一〇二五圓	一三五五圓	一三一五圓	一四八〇圓	一四四〇圓	一九〇五圓
						一七五五圓	一七五五圓	一五二五圓
							一六三〇圓	一三六〇圓
								一四七〇圓
								一二七〇圓

〔註〕 以上の金額を基準として、病氣、妊婦、乳幼兒、教育扶助の要否等によつて若干金額が加算される。但し、複雑故省略する。

庭における道徳教育などは到底望むべくもない。そこで一體生活保護法ほどの程度の保證をなすものか、また母子世帯等において保護を受けているものはどの位に上るかを試みに京都市について見ると次の如くである。

被保護母子世帯數 昭和二十七年四月、京都市民政局調から。

	母子世帯	準母子世帯	合計	備考
世帯數	三一五三	五六一	三七一四	上の數字は養老更生等の施設入所者を含まない
全女子世帯數に對する比率	四二、四%	七、六%	五〇%	

〔註〕 母子世帯：長子が一八歳未満の寡婦世帯及び祖母と一八未満の孫のみの世帯

準母子世帯：長子一八歳—二〇歳未満なるも病氣または身體障害の者

觀的條件はこの外にも幾多數えられることであらう。然し今は問題の所在と性質を知るに止めなければならぬ。少年不良化の原因をなす客觀的條件は以上に述べたところから察せられるように、その淵源するところが深く且つ複雑である。學校教育がこれに對してどの程度の治療能力を持つか、教育的敗北主義に立たない限りは、學校は自らの力を信じて、少年の品位及び道義の向上に全力を盡すべきはいうまでもない。然し、それにも拘らず、少年犯罪や道德意識の低下を招いている客觀的條件の除去は、ついには適正な政治と、國民全體の覺醒にまつ以外に道はない。ルソー及びフイヒテは墮落した成人社會にのぞみを絶つて、個人的に、或は集團的に子供たちを既存の社會から隔離しようと考えた。然しこの二人は人間は本來的に社會内存在であることを、眞實の意味では見落しているてはなからうか。子供たちは現存の社會の内部で育てられる必要があるであらう。その時、政治の教育化、各種社會保障制度の強力な推進が缺くことのできぬ要請となつてくる。眞實、國民の道德と福祉に責任を感じる教育は、上述のような好ましくない條件の除去と、望ましい制度施設の設置が、自己の能力の限界を超えている時、政治に對してこれを要求する權利と義務を持つことは當然といわねばならない。また政治そのものも、このようなヒューマニズムに徹底してこそ、眞に民主政治となるに相異なる。ペスタロッチは次のように言つてゐる。

人とは何ものであるか、何をか彼は必要とし、何ものが彼を向上せしめ、また何ものが彼を低下せしめ、何ものが彼を強め、何ものが彼の力を奪うのであるか、これらのことこそは、民衆の牧者に必要なことであると共に、最もいやしき小屋に住む人にも必要なことである。

——ベスタロッチ—隱者の夕暮—賀島政雄譯——

四、新教育の再検討に關する問題

進行中の教育改革は、國民の内部的要求としてよりも、占領軍による占領政策の一環として、半ば他動的に推進されてきたために、講和による主權の回復とともに、この新教育に對する反省が起きている。もつともこの教育改革に對するアメリカ側の勸告は、戰勝國が戰敗國に對して行つたものとしては大體に於て公明なものであつたのと、今一つはわが國の教育界が外來思想の接受に馴れていたということ及び新教育がわが國にとつて全然新しいものではなかつたという事情も役立つたのであろう。この新教育に對する反省は新教育に對するきわ立つたアンチテーゼとか、レジスタンスとかいうことではなく、むしろ部分的、修正的であるように思われる。然しそれにしても新教育を眞に主體的な立場から再検討することは重要な課題である。昭和二十一年にわが國を訪れた米國教育使節團のミッションレポートに次のような一節があつたことを人々は記憶するにちがいない。

教育は眞空の中では行われぬし、また民衆の文化的過去との關係をすつかり斷ち切つてしまふということも考えられない。今日のような重大な時機に於てさえ、何らかのつながりがなければならぬ。新しい計畫に力を與えるような人道上の觀念、理想として、どういふものが保存の價值があるかを知るために、彼等の文化的傳統を分析することが、日本の教育活動にたゞさわる人々に課せられた仕事でなければならぬ。ここに日本人はその忠誠心と愛國心を合法的に振作する根據を見つけてゐるであらう。

この一節において、われわれは教育使節團が日本に與えた理解と友情の一端を知ることができ、また、そこに言われたことの眞實を讀みとることができようと思う。「文化的過去とのつながり」といわれたことが何を意味するか明確ではないが、諸種の事情を綜合して判斷すれば、おそらく cultural pattern とか、國民性とかいふような、何らか全體的な意味が志向されているのであろう。そのことは、このミッション、レポートについて文部省から出された「新教育指針」が裏書さしているように思われる。即ち、新教育指針を見ると、その第一章の最後に「研究協議題目」として五つの項目が擧げられている。そしてその中の最後の三項目は次のような題目となつてゐるのである。

三、日本の敗戰の原因を、思想的、社會的、政治的、經濟的、並びに教育的見地からさらに立入つて研究しよう。

四、日本の國民性の短所が、これまでの教育において、どんな姿であらわれていたかを反省し話し合はう。

五、日本の國民性の中にはどんな長所があるかを研究し、それを教育において、いかに實現すべきかを協議しよう。(傍眞筆者)

このように、占領が開始されたばかりの昭和二十一年において、既にミッシン・レポート及び文部省新教育指針は、日本がその文化的傳統とのつながりにおいて、新しい教育的進路を主體的に見出すべきことを示唆しているのである。ジャーナリズムの煽動的文書においては、傳統的な一切のものを排撃せよという如きことが言われるかも知れない。然し現實において、そのようなことが不可能であるばかりでなく、眞に科學的な態度ということもできない。眞實、科學的態度に立つことを希求するものは、前掲ミッシン・レポート及び新教育指針に示された方向を支持するに相違ない。一般國民感情もまたそのような教育の在り方を暗々裡に期待しているということは、各種P・T・Aの會合等に出席した人なら、ほぼ肯定するであらう。學者の中には、こうした國民感情を輕蔑する風潮もないではないが、これは私のとらないところである。なぜなら民衆の意識に結合することなしには如何なる偉大な政治も、個性に富んだ確固たる教育も生れないであらうから。従つて、このような教育を實現するためには、先ず一方でイデオロギーの色眼鏡や、學者の獨善的速断を排し、眞に自由で、善意にみちた立場から國民感情や、過去の文化的諸要素を冷靜に分析すると共に、他方では、人類の將來の運命に關するすぐれたパースペクシオンを把持し、この兩極の綜合の上に、豫じめ教育の在り方に對する具體的な下繪が描かれねばならないであらう。從來とても、日本人の思考形式や、行動類型に關する研究がなされなかつたとは言えないが、然しまだ、それらの研究が日本の教育現實に何ものかを加えたということを聞かないし、また何よりもその分析研究に用いられる評價の基準が既成の物尺を出ていないのではなからうか。民主主義、人權、自由等の諸理念は普遍的眞理であらう。然しながら、教育のような具體的實踐の場においては、これらの普遍的眞理が、歴史的、場所的に具象化されねばならない。なぜなら、このような過程を通じてのみ、評價の基準は眞に主體的、具體的であることができるであらうからである。デューイーはその著「經驗と教育」の中で、「あれでなければこれ」(either-or philosophy)^(註二)という態度を排しているが、「アメリカでなければソヴェト」という如き態度も同様に排さるべきであり、若しそうでないならば、それこそ流行語の植民地教育に止まり、眞に創造的で、文化寄與的な教育であることが難しいであらう。會つてフィヒテが知識を、(1)哲學的、(2)哲學的歴史的、(3)歴史的の三者に分け、社會を益するような知識はこの三者の合一の上になる學識(Gelehrsamkeit)^(註三)と呼ばれるべきものであり、そのためには、哲學によつて光被された眼を周圍に向けて、同時代の人達を觀察しなければならぬとしたことや、デ

イルタイが普遍妥當的教育學は具體的教育問題を解決し得ないとしたことはこれらの人々が今日餘りかえりみられないにしても、事柄の眞實性は過去數年間私たちの身を以て體驗したところであろう。何れにしても新教育におけるアメリカ方式の反省ということは、上述の諸點にまで遡つて研究さるべきであり、その限りこの課題はわが國の教育にとつて中樞的地位を占める重要な問題といわねばならない。そしてその解明は一に今後に俟たねばならないのである。

五、國際關係またはイデオロギー的側面からの問題

新日本は民主憲法を制定し、文化國家を建設することを立前としてスタートした。

その限り、國の進路は明確のように思えるが、事實はなかなかさうではない。國際關係の緊張と、イデオロギーの對立とがからみ合つて、人類は歴史上曾つてなかつたほど不安な状態に置かれている。その特徴は一口にいえば分裂である。

第二次世界戦争の結果は、世界の平和を確立するに至らず、新に東西陳營の尖鋭な對立を招き、ドイツ及び朝鮮はその犠牲となつて民族の悲劇を露呈している。この兩國の悲劇は直接外力によつて引裂かれたことに起因しているが、たとえ直接且公然の外力が加えられないまでも、現在の相關的、力動的な世界關係は、國際間の、またはイデオロギーの對立を各國内に反映しがちである。この過程は對立する陳營にとつては、直ちに自己勢力の消長を意味する故、互いに自己のよつて立つ世界觀の世界的浸透を目指す戦略となつて、意識的、無意識的に、他の諸國の民衆にはたらきかけてくる。それは必然的な過程というよりも、現に私たちの體驗的事實であつて、現代諸國家の内部には大なり小なり、この餘波による對立や争鬭が社會不安を醸成している。従つて、この世界的規模にたらなる深刻な對立の悲劇こそ、近代文明における唯物的科學主義の到りつくべき必然の歸結であるとして、その超克の道を探究しようとする悲願も起きてくる。かくして、このような情勢の下においては、民主主義はその言葉だけでは必ずしも明確な進路を指示しないのみでなく、人々をして不斷に分裂の恐怖の前に立たしめている。民主主義は二つに分裂し、この分裂を根幹として、更に多くの分裂を生み出そうとしているかに見える。

このような關係はわが國の内部にも、アメリカカソヴェトか、資本主義か共產主義か、自由か統制か、革命か非革命か等の意識を呼び起し、またこの意識をめぐつて、このような問い方自體が誤つてゐるので、何らか他の問い方が可能なのではないか。そしてその時には、別の進路を

指し示す他の答えが可能なのであるか等の問いをも發生せしめている。いずれにしても、國民の運命に關心を持つほどの人は、大なり小なりこのような課題の前に立つて解答を迫られている姿こそ、わが國現代のパノラマといえるであろう。

そこでこの點について少しく考えてみるに、およそ資本主義、乃至は經濟的自由主義の矛盾は最早理論ではなく、深刻なわれわれの體驗的事實である。従つてその反立としての共產主義が強く人々の關心を惹くのも當然といわねばならないし、むしろ何故にその方向にすすまないかという疑問さえも生ずるであろう。然るに國民の大多數は共產主義を毛嫌いしているのである。これは何故であるか。私はこの問題ほど現代日本の政治や教育にとつて重要な問題はあるまいと思う。或る人はこれに對して、國際關係や國民の無知という如きことを理由として擧げるであろう。然し私はこれらは正しい答ではないと思う。私はその根本的な理由は次の點にあるものと見るものである。即ち、この派の人々は人間を經濟的人間として見るの餘り、感情的人間を見落しているところにある。たとえて言えば、人は時に豚となつて満足するよりも、ソクラテスとなることを望むものである。手鍋下げて貧しい戀人に走るものである。情死する男女は相手のためには生命を捨てて悔いない。人間の憧憬や愛や團らんは經濟的條件を超えて人を動かすものである。従つて「人はパンのみにて生くるものにあらず」ということには、依然として深い眞理が藏されていると見なければならぬ。日本の如き歴史的民族にあつては、そこに動かし難い國民感情というものが動いている。然るに。共產陣營の人達はこの點に盲目なのである。英國の諺に「下手な仕立屋は流行を口にする」というのがあつたと記憶する。すべてよき仕立屋は、人の個性や好みに應じて衣服を作り、よき料理人は人の嗜好に應じて調理する。そこで言ひ得ることは、今や民衆の福祉を保障することのできなかつた資本主義の衣は何かか處理されねばならないが、然し新しい衣服は國民の嗜好に合つたものでなければならぬということである。然るに共產陣營の人達はこの點については何ら顧慮するところなく、いわば身丈に合わない借物の衣服をもつてきて、「これがお前の衣服だ」と無理矢理に着せようとしているのである。人間の感情生活に盲目であるということは確かにこの派の人々の特徴のようである。それを裏付ける具體的な場面が、ある青年劇作家の手によつて巧みに描寫されている。それを引用できれば、この理解に好都合だが、餘りに長くなるし、紹介する自由も今持たないので、残念ながら割愛する外ない。然し少しくこの派の人達の行動を注意して觀察した人々には直ちに首肯される點であらう。そして、こうした點が今日、共產主義が國民一般から毛嫌いされる主要な理由と考えられるのである。

然しながら、それにも拘らず、共產主義は、今日わが國の學界、教育界においては少なからぬ魅力となり、侮りがたい勢力を形成しつつある。

大學學生の全國的組織である「全學連」は共產主義の陣營に屬し、一本の指令を以て全國大學の學生を動員し得る體制の擴大に努めて居り、また各大學の學生自治會は戦後の傾向として多くは教授乃至教師から、實際上獨立し、學校外部からの動員に應じ易い體制を形づくつて居る。かくして教育の中核であるべき人間教育は屢々學校の手をはなれ、全學連の指令による實際活動がこれに代位する現象が見られるのである。のみならず、一方においては教授や學者の中からこの陣營に身を投じ、若くはその同情者に轉向する人々も増大していると認められる點があり、また教師の全國的組織である日教組なども、この陣營によつて動員される可能性なしとしない。

このようにして多數國民の感覺と、全體ではないが一部の學者、學生たちの感覺の間には、根本において異質的な或るものが存在しているように直感されるのである。それは單に政治的な面だけでなく、生活の多様な面についても同様である。およそ科學的知識を學び知性の訓練を経たものは、ものの判斷において、大衆の水準を抜くべきは當然であるが、ここに異質的というのはそうした判斷の基礎にある情感的な面についてである。

而してこうした差異が如何にして生ずるかは、種々検討を要するにしても、根本的にはやはり人間が環境の所産であるということに歸着するであろう。（このことは、人はパンのみにて生くるものにあらずということと矛盾しない。主體と環境との關係を私は相互限定的と考へてゐる。）今日私達を取り巻く環境は無限に複雑であるため、或る一部の人たちは特殊な環境に身を置き、中には全く異邦的環境の中から自己の信條を獲得し、これをそのまま、現實社會に適用しようとする人を生ずるのである。その信條は日本の過去との連續がなく、現實社會から遊離してゐるのではあるが、事柄の目新しさや、それから受ける科學的印象や巧妙な宣傳等で青年を魅了することがある。また青年教師の中には學者を過信する人もあるであろう。無論その際現實社會の矛盾がそれを助けていることは言うまでもない。そして、こうしたことが、一部の學者、學生、教師等を多數の國民から隔絶させ、火炎びんを製造させたり竹槍を隠匿させたりすることになる。これらの人達は革命の戰士という自負を持つてゐるが、そもそも出發點において多數國民の意識と反撥し合つてゐるのであるから、これらの自負は結局夢想にすぎぬものとなり、結果においては徒らに社會的混亂を招き、國民を分裂に追いやるのみである。若し眞實社會改革を實現しようとするならば、何よりも先ず國民の意識から出發しなければならぬ。これを分裂せしめる方向は社會福祉を阻害するばかりである。而して國民から出發するということは、改革を文化的過去との連續に行うということである。そして、その時日本ははじめて文化創造的であり、世界に對して文化寄與的であるこ

とができると信ずるのである。柳田謙十郎氏は「マルクス主義の人間観」^(註五)において、人間が歴史的、社會的、個性的主體的存在であることを強調し、従つて一日として止まることなく、一瞬としてやむことなく、不斷に生長し、變化し、發展しつゞけるものであると説き、更にこれらの分化發展の底にはいつも自己同一的な統一が横つていと述べて共産主義實現の必要を主張してられるが、人間が歴史的個性的であるならば、氏の言われるように、共産主義の規格品をそのまま適用することは不合理であり、また分化發展の底に自己同一が横わつていゝのは、そのような分化發展が自己の内部からのものである時、はじめて意義を持つ言葉であろう。歴史的國民意識がそれを望まない時、これを外部から押しつけるのは、分化發展ではなく征服であり、凌辱である。國民は如何に生活條件の改善を望むにしても、かかる征服や凌辱による分裂を欲してはいず、何よりも民族の主體的統一を望んでいるというのが眞實であろう。

若し、このように言うことを以て歪曲という人があるなら、私は現在、琉球や奄美大島の人々が如何に日本歸屬を欲しているかという事實を指摘したいと思う。

かくして統一、乃至はユニティの問題は、現在のわが國の教育にとつても、また重要な問題といわねばならない。それ故、教育問題の展望をこの邊で打切り、次に、ユニティの問題を先ず初めに自由社會との關係において考察し、次いで一般教育との關係を主として考えて見たいと思ふ。

六、ユニティへの要求と民主社會

私達は今民主主義の大道を歩いてはいる。然し増大深化する國際間の對立と國內における自由主義經濟組織の矛盾とは、多數國民を困窮と不安にさらしていることも否定できない。殊に分裂への不安は、現にこの分裂を推し進めて革命を遂行しようとする勢力が、國際的對立の一方と結合することによつて、これを絶對化しないかという點において深刻である。然し、ひるがえつて考えてみると、このように對立や分裂を怖れるという事は、民主主義の本質に矛盾するものではなからうか。何故なら民主主義は思想、信仰の自由を認めるものであり、従つて對立や分裂の生ずるのは自明の理と考えられるからである。そして理論的にはたしかにそうである。その點からすれば、民主主義乃至自由主義は共産主義運動を容認しなければならない。然しながら自由主義は一たびこの運動を容認するや否や、自らを否定しなければならない。何となれば、共

産主義は思想の自由を容認するものではないからである。このことは一體何を物語るかと言えば、要するに自由主義、言換えれば、思想の自由ということには一定の限界があるということに外ならないであろう。これは自由主義の本質的歸結であるといえる。

ところで、もう少し實際的な場合について考えて見ると、人間は元來自由を欲する者であるから、宗教や思想や言論の自由が認められる自由社會というものは實に有難いものである。然し他方では人間は社會的動物であつて、自分一人で暮すものではないから、他人の思想や言論に無關心であることはできない。そしてできるならば、他人もまたその思想、信仰、言論において、自己と同一であつてほしいとの本然的な欲求に驅られる。従つて、たまたまそのような人を見出した時、言い知れぬ幸福感にひたるのであり、尙進んでは、自己の屬する社會の全員がこのようであるならばどれだけ合せかと考へるであらう。ところが反對に自分と多少思想感情を異にする人に出逢うと、餘り愉快な氣持にならない。然し多少のところは寛容を以て、相互に相手の立場を認め、その認め合うことを通じて、また自ら別種の快を味わうこともできよう。そしてこれが自由主義社會において、寛容の徳が重んぜられる所以であらう。またその際、各自の意見をたたかわしているうちに、何處かで共通な地盤が發見されたり、或は妥協點が見出されたりすると、相互に非常な喜びと、安心感を得るといふようなこともあるにちがいない。然るにたまたま、相互の隔りが餘りに大きく、且深刻であつて、容易に共通點も妥協點も見出せない。また寛容の徳を發揮しようにも、若し相手の立場を容認すれば、逆に自己の立場を殺さねばならぬというような場合に出逢うと、人は限りなき悲しみや、寂寥におそわれるのである。このような場合、更に自分の側は一人であつて、相手の側は多人數であるとか、社會自體が相手であるといつた場合には、人は全く絶望の淵に陥るであらう。哲學する青年が時に自殺するようなことのあるのも、このようなことと全く無關係とはいえない。最後に、相互の隔りが深刻で、且双方が多人數であるような場合には、社會的分裂が生じ、分裂の溝の深さに比例して、各種の争鬭が展開されるであらう。ところでこのような考察を通じて、われわれの知り得ることは、人は自由を欲すると同様にまた一致を欲するといふこと、並びにこの兩者、即ち自由と一致とが、ともに人間の幸福感の條件をなすものであるということである。深刻な社會的分裂が人間にとつて不幸と感ぜられることについては、かつて横光利一氏が小説「旅愁」の中でフランス社會の狀景を描いたことがあり、また近くは笠信太郎氏が「もの見方について」の中で可なり詳細にふれていらる。(註六) 後にも述べるようにアメリカの教育界においても、昨今最大の問題の一つは、教育理念の分裂混亂から如何にしてユニティを回復するかにかかつているようである。それは昨今の國際情勢に促がされて、アメリカが辿る好ましくない方向と速断する人があるかも知れないが、必ず

もしそうではなく、一九三〇年前後の社會狀況から、アメリカの教育理念が純然たる自由教育としてのプロGRESSIVISM スクールをはなれて、社會に責任を持つ教育としてのCOMMUNIST スクールに推移してきた時に、既に始つたと解さねばならぬ。それはとも角として、若し自由主義が人間の福祉の故に尊いのであるならば、やはり自由主義は無際限であり得るのではなく、それが何處かで一致を保持する限りにおいて尊いのであるといわなければならぬ。ここからして自由主義社會は、思想、言論の自由を認めながら、それらが何處かで調和し、一致する面、即ちユニティの存在を期待する社會であるといふことができるであらう。それは自由主義社會であるが故にそうなのであつて共產主義社會にあつては、思想は最初から一であり、(無論苛烈な血の肅正の結果であるが)教育は最初から黨派的であるから、かかる悩みは無意義であらう。かくして自由主義社會に於ては、ユニティの問題が何時かは脚光を浴びてくることが、むしろ必然的な過程と考えられる。

もつとも、ヘラクレイトスを待つまでもなく、矛盾、對立は生成の根源であり、進化發展の原動力であることも否定できない。それ故に、矛盾、對立のない社會は緊張のない社會であり、死せる社會であるといわねばならない。社會が生きた社會であり、生成發展する社會であるためには、やはり矛盾對立がなければならぬ。そのない桃源境のような社會は生氣にみちた社會といふことができない。それ故にある人は、日本のような社會においては、矛盾對立を徹底した方がよいとさえ論じている。過去において深刻な矛盾對立を経験しなかつたことが、日本文化の弱點となつていふのである。然し、この論者は單に、日本文化の性質ということに注目したまでであつて、世界の現實、並びに日本の置かれてゐる歴史的社會的状況に關して、透徹した認識を缺いてゐる。現代は世界の各部分が密接に關連してゐて、一局部の問題は、直ちに世界的力動關係の中にあみ込まれて行く。従つて國內の分裂が直ちに國際的分裂に連つて行く。乃至はその一環たる意味を持つてくることは必然的である。それは民族が全體として、何れかの側に入り込むのではなくして、分裂した双方が、國際的分裂の双方に入り込み、國內分裂をこれによつて絶對化し、最早どうにも救いようのないものとするのである。論者はいかに矛盾對立の必要を説くにしても、その眞意は決してかかる分裂を欲するものではあるまい。何故なら、論者の主張する動機は日本の文化的弱點(この見解の當否は別として)を克服するためであつたのであるから。このようにして、生活や文化の向上發展のために、矛盾對立を必要と考える場合にも、それは絶對的分裂を意味するのでなく、何らか新しいユニティの實現過程としてそれが求められているのである。そこでこのような矛盾對立を、デカルトの懷疑が方法的懷疑と呼ばれるのに做つて、假りに方法的矛盾對立と呼ぶとすれば、方法的矛盾對立の底には、依然として何らか共通の地盤、例えば同胞意識とか、ユニテ

イ實現への確固たる意志とかいう如きものが存在していなければならぬ。若しかかる共通の地盤を缺いて居り、或はそれが稀薄である場合には、方法的矛盾對立ということは實際上意味をなさないであろう。何となれば、出發點において方法的と自覺されたことも、共通地盤の稀薄な民衆の間に傳播されるに従つて、次第にかかる自覺が失われ、やがて深刻な分裂の泥沼に陥るだろうからである。若し、民衆或は國民の意識が健康であつて、方法的對立に結合し易い外力を識別し、排除し得るのであるならば、方法的對立は歓迎されてよいであろう。然しながら、心身ともに衰弱した病人に極度の緊張や荒療治を加えることは避けねばならないように、一民族、一國民が大患をわずらつて自意識さえも明瞭を缺いていた状態から未だ十分に回復し切れないような時代には、何よりも、身心の統一を呼び戻すことが先決問題ではなからうか。かくしてある時代には比較的ユニテイへの方向が、そしてある時代には比較的矛盾對立への方向が志向されるべきであるという關係がほぼ理解されようと思ふ。現代の日本は無論前の場合に屬すること争う餘地もないであろうから、矛盾對立を尖鋭化する方向は、この點からして努めて回避されるべきであり、健全なユニテイへの方向こそ先ず以て希求されねばならないであろう。私はこのような要求が現に、無意識裡に國民の間にはたらきつゝ、あると見るものである。それは賢明なる國民の證左でないかとさえ考えられるのである。然しこのことは全體においてそうであるというのではなく、一部においては、前述の如くこのユニテイへの意識を完全に破壊し去つて、徹底的争闘の世界に持ち込もうとする勢力が存在している。そこには、かかるユニテイへの意識が常に支配階級の自己保存の便宜からのみ流布されるとする先入見がはたらいてるように思われる。然るに、ユニテイへの要求は、前述のように人間性の奥深き底からも發しているのである。一つの要求が果して支配階級の利益擁護の便宜に發するものか、それとも、人間性の奥深きに發するものかについては、明確に區別される必要がある。従つて、ここにいうユニテイへの要求は、支配階級への奉仕を意図するものでもなく、資本主義體制の經濟的矛盾を隠蔽しようとするものでもなく、はたまた排外的超國家主義を是認して、人類の普遍性や、民族の世界性を否定しようとするものでもない。若し、そのように受取る人があるなら、それこそ、「あれでなければこれ」の思考形式に従う人といわねばならない。ここで私の指摘したいと思うことは、革新の否定ではなくして、その前提條件として要請されるべき事柄なのである。(従つて、前提條件が異れば、革新の手段や方法が異つてくることが豫想される。)

ところで既述のように、アメリカの教育界においては、過去何年間かにわたつて、教育における共通の基準、共通の目的ということが重要な問題となつてきた。ハーバート・レポルトによると、かかることが問題となつてきた理由は多々あるにしても、主なるものは周知のように近代

學問の専門化によつて主として惹き起された目くらむばかりの知識量の増大、またそれに劣らず、程度や、職能や、種類において錯綜を極めながら擴大成長してきた學校組織、並びに絶えず複雑化して行く社會そのものにその原因があるとする。^(註九)即ち學校教育の背景をなす條件が異なるに従つて、その目標や方法に差異を生じ、かくして共通の訓練、共通の生活感情と言つたものが見失われてきた。この状態が人々を混亂に陥れている。アメリカでは、およそ一世紀前までは基督教が學校の全カリキュラムのみならず、學校生活全體に究極の意味と統一を與えてきたが、今日においては、宗教はもう公立學校は無論のこと、大抵の學校において權威を失つてゐる。従つて、教育に對する考え方はまちまちとなつて、互いに對立してゐる。このことは社會において共通の基準を維持することを困難ならしめるものであるが、更に今日の分化した社會構造は、この状態を一層押し進めるに役立つてゐる。若し人間が經驗の所産であるならば、分化した社會構造からは、それぞれ異つた見解や行動様式が發生することは必然的である。

それ故、宗教による共通の權威を失つた自由主義社會は、一致ということに關しては、恰もアキレスが龜を追うにも似てゐる。従つてハーバート・レポートも *Achilles' heel of Democracy* ⁽¹⁰⁾ というたとえを用いてゐるわけであるが、それにも拘らず、このレポートが *general education* を問題とした理由は、これによつてアメリカ社會のユニティを保持しようとする努力に外ならないと言つてよい。これらの點をかえり見ながら、ここに再言したいことは人は自由を欲すると共に、ユニティを欲するものであるということである。ハーバート・レポートの中にも次のような一節がある。

As American, we are necessarily both one and many, both a people following the same road to a joint future and a set of individuals following scattered roads as gifts and circumstances dictate. — Harvard Report. p. 79.

廣大な土地と資源を持ち、世界における最強國の自負を持つアメリカにおいても、このようにしてユニティを求めている。およそユニティは社會が單純な生活條件にある時には風俗習慣、傳統、文化の型等の中に自然に成立し、それが社會を支えるものとなつてゐる。然るに、社會構造が複雑化し、コミュニケーションの手段が擴大されると共に、多種多様な新要素が發生して、ユニティは意識的、自覺的に求められねばならなくなる。最近のアメリカにおいて、何故にユニティの問題が重要性を持つてきたかについては、既述のようにハーバート・レポートが指摘してゐる外、*General Education* の主張者達もほぼ同様な事由を擧げてゐるように思われる。然しこれらの事情の外に、若干の想像が許される

とすれば、アメリカは從來その名のように所謂合衆國であつて、多くの社會の聯合體であり、未だ眞實の意味では一つの社會、一つの國民ではなかつたのが、諸種の客觀的條件の變化に伴い今やそれが一つの社會であり、一つの國民であることが要請されつゝあると見ることはできないであろうか。そうであるとすれば日本の場合も多少異なる。日本の場合も過去の占領期間を通じて、戰勝國側の努力というよりも、この機會を利用して一部の人たちの運動が國民の結合關係を破壊する方向に働いたように見える。このことは排外的な超國家主義から自由主義への轉回の上に役立つたであろうが、その眞の目的は、自分達の政治的支配權を確立するところにあつたので（後述に見る如く）、その手段において選ぶところがなく、日本の過去及び國に關しては、過度の嫌惡感を植えつけ、言葉の使用においては、偶像を作り出して、國民としての共通意識を過度に分裂せしめてきたのである。こうした共通意識を引裂かれたところでは、同胞は互いに異邦人となり、敵となり、反對に異邦人は同胞となる奇現象を呈し、また現に呈しつゝあるのである。即ち日本の場合には、ユニティが二つに引裂かれつゝある。そこで、その點について少しく考えてみると、かかる活動を行う理由は主として、自由主義經濟の矛盾から人民を解放するにある。即ち人民の福祉のためである。然るに一步進んで考えて見ると、人民の福祉は人民の感情や、憧憬をはなれてはあり得ない。經濟條件の改善が人間の福祉に寄與することはいうまでもないが、然し、そのために、君の愛情を捨てよというならば、大抵の人はこれを拒絶するに相異なる。およそ他人の幸福を考えるならば第一に、その人の憧憬するところを考え、これに即應して第二にその物的條件を願ふべきであらう。従つて、この派の人達が國民の福祉のために自由主義、乃至資本主義經濟組織を打倒せんとするならば、その手段において、國民の感情生活に即するところがなければならぬのである。それが眞に民主主義といわなければならない。然るに、この派の人たちは、かつて、戰勝國さえも相當程度尊重したところの國民感情を全く無視するのみではなく、却つてこれを破壊しようとしている。これでは、その成功は覺えないのみではなく、その活動の動機は、國民の福祉よりも、獨裁政權の獲得にあると憶測しられても致し方があるまい。一九五二年の日本の總選舉においてこの派の人達がみじめな敗北を喫した理由を輕卒に判斷することはできないが、少くともその主要な原因の一つとして、以上のような事情が含まれているであらう。

それでは、國民感情というのとは一體どういふ性質のものかという點を次に考えて見ると、日本の言論界では一般に保守反動的なもの、懷古趣味的なものと簡單に考えられているようである。然し私はこれを民族的連續の感情と思う。何故ならこの感情を仔細に吟味して見ると、そこには一切の進歩を否定しようという要素も、一切の革新を拒否しようという要素も見られない。従つて單なる保守的感情ではなく、進歩も、革新

も過去とのつながりにおいて見出したいという潜在的な意識であり、そこには明らかに獨立を回復した國民の主體的感情と、これに基づく國民的結合への意欲がコンプレックスとなつて存在している。それはちょうど病人が自意識を回復しはじめたのに似ている。それ故、私はこのような感情乃至は意識を意義深いものと認める。教育基本法の前文に、「個性豊かな文化の創造」という言葉が使用してある。この「個性豊かな文化」という言葉は、法律制定の際、個人的個性の外に民族的個性をも含むものとして使用されたときいている。然るに個性ゆたかな民族文化の創造ということは、眞實には、民族的連續や國民的結合の意識を母胎とすることなしには困難であろう。デューイは人間の成長發達の不可缺の要因として連續性の原理をあげているが、^(金一)この原理は民族の場合にも適用されるものであろう。かく考えるならば、國民多數の間に潜在的に動いてゐる意識は決して輕視さるべきものではなく、國民社會のユニテイの根源と考へらるべきであり、また事實さうであればこそ、これを引裂き、破壊しようとする力に對して、いわば本能的な嫌惡を感じ、これから自己を守ろうとしているのだと解せられる。これは意見ではなく事實の認識である。従つて、わが國におけるユニテイの問題は、民族連續の意識を外にしては考へられず、而してそのことは、民主社會の本質と矛盾するものでもなく、また一部においていわれるように、進歩を阻む單なる懷古趣味でもなく、むしろ眞實の進歩はここから出發すべきものと言つて過りはないであらう。

七、ユニテイの問題と一般教育

自由主義社會は自由と同時にユニテイへの要求を持つものであること、及び現代のわが國の社會も、その置かれた客觀的諸條件からユニテイの問題が重要な意義を持つこと、並びにこのユニテイの問題は民族的連續性の意識とに密接に結びついていること等について、概略の考察をしてきた。それで次にこのような觀點から一般教育の問題を若干考へてみたい。

然しその前に、ここで取上げる一般教育の範圍について一應ことわつて置かねばならない。

一般教育という言葉は現在では大學のカリキュラム中、専門教育に對するものとして普通使用され居り、ここでもそれを主として對象にしているのではあるが、然しそれだけに止めず、高等學校以下小學校に至るまでの教育並びに教育に影響する限り、マス・コミュニケーションをもその中に含めておこうと思う。それが含められる根據については今更説明する必要もないと思うけれども念のために一言すると、この一般

教育即ち、ゼネラル・エジュケーションは、その性質内容において、古代ギリシャに行われたリベラル・エジュケーションと大體似ている。然し多少ちがった所があるのは、リベラル・エジュケーションが奴隷階級に對する自由の教育として、一種の貴族教育であつたのに對し、ゼネラル・エジュケーションは、一個の勞働者をも紳士と認める民主社會の教育として、地位、職業、性別の如何を問はず、すべての人に與えられる人間教育であるということである。このような人間教育が一般教育であるならば、一般教育は大學の專有物ではなくて、下級學校の教育は殆どその全部が一般教育であるといつてよいわけである。學校教育法の示すところによれば、高等學校のみは一般教育の外に多少の専門教育が加えられているが、他は全部一般教育といつて差支えない。(學校教育法第十七、十八、三十五、三十六、四十一、四十二各條參照)

もつとも大學における一般教育と高等學校以下の一般教育とは若干異つた點がなければならぬ。この點については恩師細谷恒夫先生が雜誌「文化」で論じていられるのでここでは省略する。

そこで本題に戻る。一般教育はその理念がリベラル・エジュケーションにつらなるという歴史的な感覺からすれば、一個人の持つ諸能力の調和的發展とか、よくインテグレートされた教養人という如きことがその教育目標となるであろう。それも確かに一般教育の目標に相違ない。然し調和的な教養人ということはややもすればアトム的な人間像と結びつき易く、従つて一般教育が生れてきた社會的地盤乃至は背景という點から見ると、甚だ力弱く、物足りないものである。既に見たように、一般教育は近代の複雑錯綜した社會構造並びに、極度に細分化した知識や學問が人間を分離し、分裂せしめる主原因となつていのかんがみ、これを克服して、社會における共通の基準、乃至はユニティを確保しようという所から出てきたものである。従つて單なる whole man とか教養人とかいう概念のみでは包みきれない性格を持つてゐる。それはどこまでも社會的必要から生れてきたものである。それ故、逆の言い方をすれば、ユニティへの現實社會の要求に無縁であつたり、或いはこれを無視するということであるならば、一般教育は無意義であり、その目的を逸するものといわねばならない。

そこで私達の切實な問題は戦後わが國に實施されつゝある一般教育が、この趣旨の十分なる自覺の下に、本來の役割を果しつつあるかどうかということである。わが國の現状は、既に述べたようにいわば大患をわずらつた直後であるのみでなく、きびしい國際間の對立を反映して、深刻な分裂の危険を内包している。そこで一般教育が何らか社會のユニティを保證する役割を擔うものであるとすれば、一般教育はこの點について眞剣な考慮を要するものであり、その方向は分裂への方向ではなく、ユニティへの方向であることが、この教育の本質上絶對的な要件となる

わけである。然しひるがえつて考えてみると、如何なる人も自己の抱懐する原理や、思想が同時に社會共通の基準となるべきものと信じがちであるため、たとえユニティが志向される場合にも、それをどの方向に求めるかという點に關しては、個人的または派閥的な見解の相異を生ずるのである。現にアメリカにおいても、ひとしくユニティを求めながら、立場によつて、(一)、基督教的信仰を教育の基本に置こうとするもの、(二)、過去の偉大な書物 (Great Books) の中に永遠の眞理が発見されるとするもの、(三)、「人間の尊嚴」 (dignity of man) の概念こそ、これらに通ずるとなすもの、(註、ハーバート・レポートでは、この概念に加えて、今一つ人間相互の義務、mutual obligation of man, or duty to his fellow man ということをあげている。)(四)、永遠不變の眞理を斥け社會の變化を肯定すると共に、われわれの態度や知識を現實問題に即して、その都度決定し組織しようとするもの、(五)、實驗觀察によつて知識や行爲の價値を決定しようとする實證的精神の立場等 (以上註二二) が存在している。以上のうち、(一)から(三)までは何らかの點で、西歐の傳統につながりを持つものとするものであるが然し、ハーバート・レポートでは、(四)、(五)の立場も實はそれ自身西歐的傳統ではないかという疑問を投げかけている。それはとも角、以上のような諸見解が生れるのであれば、ユニティの實現ということも非常に困難である。その中の一つ、たとえば人間の尊嚴という概念を取上げてみても、そこにはアトム的個人に通じる面と、これと全く反對な福祉國家に通じる面の二つがあることはスタンレー氏も指摘しているところである。^(註二三) 若し專制國家、獨裁國家であるならば、力による統制がはたらく故にかかることは問題とならないであろう。この惱みは自由主義國家なるが故である。そこで、自由主義社會が何らかのユニティを求めようとするならば、結局多數の意志、多數の感情を出發點とし、個人乃至派閥の信條がたとえ、すぐれたものと考えられるにしても、これを多數の意志、多數の感情の地盤の上で具體化し、それとの連結がはからねばならないのである。そしてこの方向においてのみユニティが可能と考えられるのである。ユニティの問題は今日アメリカの教育界において supreme problem と考えられているようであるが、それはかかる方向においてのみ實現し得るものであろう。そしてかく見る時、私は最近アメリカに登場してきたソーシャル・リコンストラクショニズム (social reconstructionism) の立場こそ、全く新しいものとは言い得ないまでも十分に注目し得るものと思う。これについて詳細を述べる準備も餘裕もないことは残念ではあるが、今はスタンレー氏に従つて、およその輪廓を述べるとすれば、その要旨は次の如くである。

先ず第一にソーシャル・リコンストラクショニズムは、社會分析を以て教育の一部ではなく、全的な基礎であると考える。何故ならば社會はその生活條件によつて歴史的に規定され、それぞれの文化的特徴 (culture pattern) を持つのである。然し文化を構成している制度や觀念はこ

の生活に適應するための器具であり、道具である。それらは生活條件と緊密な關連を持つた複合體コンプレックスである。それ故に生活條件の變化すると共に、これらも必然的に變化することを免れない。然しながら人間はこのような變化に際しても、種々の希望や欲求を持つ存在である。この希望や欲求は大抵従來の文化の維持、または再興である。これらの希望や欲求は生活條件の變化を無視しては到底目的を達し得ない。けれども生活條件の變化によつて規定される限界内においては、その實現が可能である。それ故に多くの社會變化においては一方に新規なるものが見られると共に、他方に従來のものが存続するのである。これがソーシャル・リコンストラクショニズムの前提とする認識である。そこでソーシャル・リコンストラクショニズムは、この認識の上に立つて、一方に革新の必要を認めると共に、他方西歐文明の中核を維持しようとする。別言すれば變化と繼續の中間を行こうとするのである。然しそのためには、社會學と心理學を基礎とした社會分析を通じて、文化の再構成が行われなければならない。この仕事が社會的激動期においては、とり分け教育にとつて重要であり、その全的な基礎となるものであるとする。これがソーシャル・リコンストラクショニズムの立場であり、私達はここにおいてさきに挙げたミッション・レポートの一節を思い起すことができようと思う。然しながら、ソーシャル・リコンストラクショニズムは、このような過程を経て得られた設計圖をそのまま、生徒に押しつけようとするのではなく、新しい討議形式であるところのグループダイナミックス(註一四)を方法原理として生徒の側からこれを發見させようとするのである。

以上が簡單ながら大體においてソーシャル・リコンストラクショニズムの方向と見て大過はなからうと思う。そこでこれについて、少しく考へて見るに、ソーシャル・リコンストラクショニズムは社會における共通の基準乃至はユニティを内容に求めず、方法に見出そうとするものとして解してもよからう。それが豫期通りの成果を擧げ得るか否かは未知數であり、その立論には部分的に必ずしも賛同できない點があるにしても、根本的な人間觀において、その情意生活を重視した點、及びその文化觀において連續の原理を適用したと思われる點については全面的に一致することができる。

そこで再びわが國における一般教育の現状について見るに、第一に疑問と思われることは、一般教育について右に述べたような現社會的意味が十分に自覺されているかどうかという点、従つてソーシャル・リコンストラクショニズムが探究したような悩みが悩まれているかどうかという点である。一般教育における自然科學系列はとも角として、人文及び社會の系列は直ちに現社會の在り方と結びついているものである。も

つとも、わが國においては、憲法及び教育基本法が教育の方向を指示しているので、これに則ればよいといわれるかも知れないが、これらは必ずしも一義的に理解されるものではなく、この同一の憲法、同一の教育基本法の下において現實に相對立する見解が生じているのである。のみならずその對立は單なる方法的對立を超え、國際的對立と結合して深刻悲慘な民族分裂の危機を孕む對立なのである。それは社會革新の意欲に出るものではあるが、獨斷的で歴史的民族の生活と結合するところがないために、徒らに國民生活を混亂に陥れるばかりでなく、教育基本法に示された個性に富んだ民族文化を死滅させる怖れのあるものである。従つて一般教育は、憲法や教育基本法を以て足れりとすることなく、この現實に眼を注がなければならない。一般教育の志向するところは、馬車馬的人間の形成ではなく、國民多數の意志に立脚して、保守も革新も國民的結合において、過去と未來との連續において、即ち全き民主的過程において、その實現をはかろうとするような人間の育成なのである。

従つて一般教育の背後には常に「人間と人間との結合」への情熱がはたらき、その方向への志向が存在しなければならぬ。再び柳田謙十郎氏を引合いに出して恐縮ではあるが、氏は前掲「マルクス主義の人間觀」において、人間の實踐的原理は階級的自覺の立場からは、もはや「愛」や「和」ではなくて「憎惡」や「鬭争」という如き今までになかつた新しい原理となつてくる、という意味のことを述べていられるが、私はこのような考えが既に、初等、中等教育に浸潤しつゝあるのではないかと思う。そこに言われたことが、無論惡に對する憎惡、鬭争の意味であるにしてもそれらは人間性の内奥に培われた愛に媒介され、善惡の區別に對する知性に裏付けられたものでなければならぬ。このことを抜きにして、唯外部から指示されたものに對して憎惡し鬭争する人間を若し學校教育が作り上げるとすれば、これ程戰慄に値することはない。

人間が最初に教えられるべきことは、依然として愛や和であつて決して憎惡や鬭争ではない。それと共に人間が愛し和するものは尊重しなければならぬ。その地盤の上で改革も進歩もなされ得るものである。このように考えるならばアメリカにおけるソーシャル・リコンストラクションニズムの主張はわが國の一般教育にとつて多大の示唆を與えるものといわねばならない。日本という國が過去において多くの缺點や弱點を持つたであろうことを否定しようとは思わない。然し戦後はそれについての罵倒が恰も敵に對するが如くに過剰であり、時には不當と見做すべきことさえ少くなかつたのである。私はかかる状況がそれ自身、日本人の卑屈性を露呈したものではなかつたを訝がるものであるが、このような所感が最もよくあてはまるのは所謂日本のジャーナリズムである。新聞、雑誌、映畫、放送等の所謂マス・コミュニケーションは今日大衆に對して最も力強い一般教育の任を果しつゝある。従つてそれが傳える内容や用語は最も公平且客觀的でなければならぬわけであるが、事

實は右の如くであつて、必らずしも公平とは言ひ得なかつたのみでなく、重要な基本概念において二三の偶像に支配され、また自らそのような偶像を作り出しているところが現在も尙存在するではないかと疑うものである。フランシス・ベーコンのイドラ説は周知のことながら、現代のイドラが何であるかは餘り研究されていない。私はそれを研究したいと思ひ、またここでもそれに關する疑問を提示したい考へてあつたが、最早時間がないので、例示的に疑問の一部を披瀝すれば、たとえば「進歩」の概念の如きである。この概念は現在多くの人の思考や行爲を支配しつゝあるが、かかる概念は一定の世界觀に立脚してはじめてその内容が明らかとなるものである。従つて世界觀の異なるにつれて、その内容も異なるべきはずであるが、現代においては、その中特定の内容を持つたものが、恰も決定的なるもののように流布されている傾向がある。次に過去數年の間に日本のマス・コミュニケーションが作り出した偶像の一つは、恰かも日本の過去には將來人類文化に寄與すべき何物も存在しないかの如き意識である。然しこれも獨斷ではあるまいか。若しこれらが偶像であるとすれば、かかる偶像は一般教育から除かれねばならない。然るに現實においては、マス・コミュニケーションの偉力は、これの偶像とともに、今日學校教育をも動かしつつあるかに見えるのである。のみならず、これらの偶像中には、それを使用する人の氣付かぬ裡に、社會のユニティを破壊する方向にはたらいたと認められるものも相當に存在する。このような状態が過去の被占領期間中に特に多く、その影響が今尙存在するとすれば、今後の一般教育が如何なる點に注意すべきかが自ら明らかとなるであろう。尙言ひ残したことも多く、言葉の不足や拙劣さのために誤解を招くことがなかつたかを恐れるものであるが、然し、要するに一般教育は單に制度として與えられているからというだけでなく、その現代的意味が理解され、常に健全な社會的ユニティが根本において志向されるべきものと考へられるのである。

所期の「教師の態度に關する若干の省察」を最後の章に取上げたがそこまで及ばなかつた。従つて冒頭の副題は削るべきかとも考へたが、然しこの小論の目的とする所はむしろそこにあつたし、且以上によつてその方面の基礎的考察はほぼ果したかと思つたのでそのまゝ残すこととした。全體として杜撰なものになつたことをお詫びする。

【註一】 中央青少年問題協議會編 青少年の人權擁護と雇用促進

【註二】 John Dewey; Experience and Education. p. 1. 6. 8……

【註三】 Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten. (Fichte Werke. Erster Band. S. 255.)

- 「註四」 Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogischen Wissenschaft. (Kleine Pädagogischen Texte. Verlag Julius Belts. S. 25.)
- 「註五」 柳田謙十郎氏、マルクス主義の人間観 (理想、第二三四號)
- 「註六」 笠信太郎氏「もの見方について」の中フランメの項
- 「註七」 谷川徳光氏、ソヴェト教育學の展開
- 「註八」 スタンレー氏はハッチンズの説によつたとと思われるが社會的對立を communal Conflict と non communal Conflict と分類してゐる。
- 「註九」 General Education in a Free Society. (Report the Haward Committee. p. 5.)
- 「註一〇」 General Education in a Free Society. p. 39.
- 「註一一」 John. Dewey; Experience and Education, III Criteria of Experience
- 「註一二」 General Education in a Free Society. (Report of the Haward Committee)
- 「註一三」 京都アメリカンゼミナールにおけるスタンレー氏講義
- 「註一四」 Group dynamics については日本グループ、ダイナミックス學會編「グループ、ダイナミックスの研究」がでてゐる。