

教育哲学についての一つの主張

—教育の機会均等の問題に連関して—

小島 軍 造

太平洋戦争敗戦を契機として、我々日本人の生活は本質的に建直しの必要に迫られてきた。就中、教育の仕事は、生活全体の建直しの枢要な基盤をなすものだけに、慎重な考慮と検討とを必要とすることはいうまでもない。それにも拘らず、現在の日本では、教育についての原理的な考え方が、大いに欠除しているといえる。しかし、こうした原理的哲学的思索の欠除は、果して現代だけの特異現象であろうか。徳川三百年の封建時代を脱皮し、西欧的自由主義、文化主義の考え方をとり入れ、文運とみに栄えたかのように思われた明治、大正、昭和の時代は、教育についての原理的思索も果して盛んであつたであろうか。

成程、そこにあつては明治新政を迎え、福沢諭吉の「学問のすすめ」によって代表されるような、自由主義的民主主義の教育哲学が起り、日本における近代的人間形成の原理の順調な出発を見たかの如くであった。しかし遺憾乍ら、そこで、新しい日本人形成の原理が国民の中から自覺的に生れでて、それが一つの新しい教育哲学として結実する以前に、「教育勅語」が上から国民に与えられて了つたのである。ここに教育の世界における実践の自律性は失われて全くの他律性が支配することとなつた。教育勅語は明治二三年（一八九〇）に発布され、爾来昭和二十年（一九四五）太平洋戦争終了までの五五年間、我々日本国民の思想生活を極めて大幅に支配したものであり、教育の現場はもとより、各般の国民生活に決定的な影響を与えていた。従つて、この期間の日本の教育関係者は、自ら教育について哲学して、独自の教育的世界觀を打ち建てる勞を避け、只管、与えられた教育勅語の解釈と普及にこれ努めた観がある。即ち、

「かつての教育は上から与えられた『教育勅語』を淵源として皇国民の育成を志していた。教育勅語には多くの価値ある実践的徳目が説かれていたが、その本質は肇国以来の永き伝統に基く皇室中心の特殊の國家主義を根幹とするものであつて、之に則る教育は臣民道の實現を目指していた。従つてその基調は、主權在民の基本人權を規定する新憲法の普遍人類的理念とはおのずから類を異にすると言わねばならない。」¹のであり、而も、在來の為政者は「教育勅語を絶対化し之を國民教育の唯一の原理として祭り上げ、事実上之に對する凡ての批判を封鎖してしまつた。ここにおいて日本の國民教育の基本原理は學問的に批判檢討さるべき理念ではなくて、恰もヨーロッパ中世の教會のドグマの如く言わば宗教的に信奉隨順さるべき權威となつてしまつたのである。」²ここに

日本における教育哲学不振の最も有力な原因がある。

勿論、その間、一般哲学界においては、「西田哲学」「田辺哲学」などといわれるような、いはば哲学全盛時代を現出せしめており、極めて活潑で自由な思索が見られるが、こと教育哲学になると、少数の例外者を除いては、欧米思想の直訳的移入のみが盛んであった。³そして、例外的少数者による独自の教育哲学も、教育の現場への影響は微々たるものであったし、欧米教育思想の移入にあたっては公式的には国家主義的人間形成に役立つ部分のみが不均等に採用されたといえよう。これらの点を見ても、如何に教育の世界への、国家主義的統制が強かったかがうかがわれると共に、実に、国家主義的統制はまず、教育統制にはじまるという軽視できないことながら気付くのである。ここに、国家支配と国民教育の現場との緊密水ももらさない上下関係を見脱すことは出来ない。⁴

このようにして、明治以来の日本の教育は日本を短期間に所謂一等国にしようとする明白な目的意識の下に統制され、一途に国家権力によって、支配されていた。そして、その指導理念は教育勅語の中に昇華していたのである。従って、制度的には中央集権、内容的には劃一主義がその特徴であった。即ち、そこにあつては、よき個人としての市民を育成するというよりは、国家発展のために役立つ国民を養成するという点に重点がおかれた。いいかえれば、客観的理性的なものに基づいて行動するよき世界市民を形成するよりも先ず、天皇の忠良なる臣民を錬成することが当時の教育の主目的であった。⁴

このような国家主義的人間像においては、国民の生活は、神に対する、又は自己の内なる客観的理性的なもの

に対する責任を枢軸として営まれるのでなく、自己の外なる国家権力への畏怖及びそれへの服従において成立している。国民は自己内心の良心よりも、常に外的国家権力を意識し、その限りにおいて、その公的生活は、「本物」というよりも、むしろ「よそゆき」の観を呈し、「ふだん着」は別に心の奥深くしまっておくという様な、いわば、二重生活を送るようになった。そして、多くの人々において、しまいには「ふだん着」は、いつのまにかどこかに置き忘れて了ったという様な生活が続いた。しかし、為政者にとっては実は、「よそゆき」を「ほんもの」にし、それに日常性をもたせなければ、所謂一億総躍起というような実力を期待することは出来ない。そのためには、国家権力のなかに何らか客観的理性の如きものを忍び込ませなければならなかった。または、国家は何らか神的なものに基ずくと考えるのでなければ、国民の生活は単に外的に強制された生活であり、一億一心となって立上る力など湧き起らない。ここにおいて、天皇は、家長的性格をもつと共に、神として国民に君臨する必要があった。国民にとっては、父であり、神である天皇に対する忠誠が、その生活の中軸となった。このように、国民の自発的忠誠心をかり立て、所謂「滅私奉公」の実をあげさせる為に、最も利用された哲学は、現実的なものと理性的なものを同一視しようとする一元論的なヘーゲル哲学であったことは周知の通りである。

しかし、この企ては果して成功したであろうか。ある意味においては、成功したといえる。というのは、「よそゆき」が一応身につけて、その外には別に「ふだん着」を持たなくなってしまうたからである。成程始めは身にぴたりしない「よそゆき」であったものが教育によって適応せしめられ、ついには本物になってしまったからである。実に「教育」はこのような目的の為に動員される最初のものであり而も相当役立つものと考えられる。

た。所謂「国民精神総動員」はこのような教育の典型的なものであった。そして、その場合の理念的基礎をなしたものがいふまでもなく教育勅語であり、それにもとずいて、「国体の本義」とか「臣民の道」とかが次々に作られ、津々浦々にまで配布された。

しかし、こうした企ては、国民を本質的な意味で立派に形成するという目的から見れば失敗したといわなければならぬ。何故ならば、国家権力が強大であり、その発展が順調であった時は、至極、「しっかり」しているように見えた国民が、いったん国家権力の背景を失った場合の個人としては、たちまち、内面的の破たんを来し、人間としての脆弱性を遺憾なく露呈してしまつたからである。そこに一時的なりとも、国やぶれて道義なき状態を現出するに至つた。これというのも、国家権力を背景とした教育は、単に、その時々々の権力国家に、永遠的なものを賦与し、そこに強引に理性的根拠を見出そうとしたからである。それは丁度、予め埋めておいた宝を掘り出して見せるようなものであった。そこでは、存在する国家を理性的なものにまで高めようとするのではなく、現象的国家そのものを神聖視しようとした。それ故、国民に、個人として、また人間として、自主的に考え、自己の良心に従つて行動し、自らにおいて責任をとるといふ態度が教育されていなかった。教育勅語や、修身科が廃止されたために、国民の大部分が心のよりどころを失つたということがいわれるところに、日本における国民生活の特異性があるのであり、その国家との結びつきがいかに緊密であつたか、ということと共に、その「教育」が本当の人間形成をいかに等閑視していたかを示すのである。

そこでは国家的絶対主義の強圧の下に、教育の世界観的基礎を自由に討究する気運は全く影をひそめていた。

勿論、このような風潮に対して、キリスト者やヒューマニストの陣営からの反抗はあったとしても、教育の世界において、何等強力なものに成長することは出来なかった。そしてこのことは強大な中央集権的教育制度に基く、長い間の官尊民卑の風潮に培われ、殊に、従来教育の現場を支配した、事大主義、随順主義、乃至は「長いものには捲かれる」という卑屈な出世主義等によって一層の拍車をかけられた。

二

以上我々は、教育上の指導理念が如何に強力に国民の生活を左右するかを見てきた。それ故、理想的人間像の具体化の過程がある時代の教育の実態だといえる。従って、教育実践とは、理念を歴史的現実とし、理想を現実とする印刻のプロセスに外ならない。そして、この場合、私は、教育実践という言葉の中に単に、陶冶、教化、形成などの所謂「教える」ことだけでなく広く教育行財政をも含む教育に關係ある諸活動を包含させようと思う。何故なら、現今、論議の対象となっている社会科学習指導要領の改訂という教育行政上の処置や、所謂、教科書の「民編国管」などと取沙汰されている制度上の問題などすべて「教える」ことに直接深刻な影響を与える出来事だからである。それ故教育実践にとっての最も大切なものはその理念的根柢であるといわなければならない。具体的歴史はそれによって変貌を遂げるからである。基本的人権の尊重を主眼とする民主主義の世の中に兇悪な犯罪があつたとを絶たず、人命が極度に軽視されている現実を見るならば、人間の尊重という理念の具体化が如何に困難であり、また、こうした理念が未だ国民の間に、しみじみとは教育されていないことを知ると共に、特

にこの場合社会教育の貧困が痛感されるのである。

それにもかかわらず、我国の教育学界においては、実証的研究ははるかに哲学的研究を凌駕している。勿論実証的研究は必要であるが、若しもそれが実証的結果の適用の限界を超える場合は極めて危険である。早急な「演繹」は実証的研究そのものから結果するのではなく、研究者がそれ以前から抱懐する先入観の結果であることを忘れてはならない。科学的研究成果は、この先入観によって簡単に利用される。それ故、ある主張の真实性を確かめるためには、それが基く先入観（その人の価値観、世界観）の吟味が必要である。そしてその吟味をするものは、実証科学そのものではなくて、哲学でなければならぬ。現実には当時の所謂社会主義が大学の講壇を占領することに對する抗議に出發したものであることを念頭に置かなければならないが、経験科学と価値判断との厳密な分離を主張したのはマクス・ウェーバーであった。彼の有名な社会科学における没価値性論を前提として理解さるべき、「職業としての学問」⁵で彼が繰返して述べているものは、経験科学者が、専門の事柄^{サブ}に専念する代りに、何等か世界観的に着色されて、その世界観を教壇にまで持ちこむことに対する警告であった。

即ち、科学は事実の卒直な「認識」を目的とするものであって、それが何に役立つかということについては、その学問の内部からは決定できないと考えた。そして、この様な認識の結果を種々なる立場から利用することは出来ようが、それはその科学がとっている立場からのことではない。或る科学を意味するものは、その科学上の手段によってではなく、その学問を離れてもつ、人各々の世界観によってである。彼によれば、世界観をもつことは「知識」^{ワイスゼン}の問題ではなく「所有」^{ハベーン}の問題である。この場合、「知る」とは勿論、知性のこととして、「持つ」と

は何等か非知性的の出来事として理解されていることはいうまでもない。事実の陳述と事実の意味付けとは區別されなければならぬ。そして、意味や価値の問題はそれ自身、更めて研究さるべき哲学の問題である。処が現代は、科学者の世界観的、理念的主張が至極盛んであり、殊に教育の世界においては、本来の教育哲学の不振を科学者の哲学論が埋めあわせようとするかの如くである。そして一般には、それらの議論は「科学的」であるが故に信用できるといふ迷信が横行する。あたかも、「科学的」社会主義もそれが「主義」であるかぎり矢張り一つの世界観であることを忘れていくかのようである。曾ってナチスは、ドイツ民族存在の特異性を基礎付けるためにフナート・ウント・ポテン血と土という標語を盛んに用いたことがあった。それは勿論、自分の議論を出来る丈、具体的なものに立脚させることによって、科学的であることを誇るためであった。そして自然的なものこそ具体的なものであると考へ、それによって「抽象的」であることを免れ、自説の信びよう性を確立したかの如くに考へた。そこにあつては、血縁や地域の自然科学的、社会学的研究の客観性に依拠するかの如くよそおい、ひそかに自民族の優秀性という「評価」を忍び込ませ、遂には「二十世紀の神話」の提唱に終つたことなど周知の通りである。

これらの点から見ても、所謂逆コース的風潮が見られるという現代において真の意味の教育哲学の研究が盛んになることは急務であると思う。そして、所謂実証科学の越境の問題は存在の論理を以て存在の倫理をも尽しおおせようとの主張のあらわれであり、結局、倫理の問題を見失うほかないことを知らなければならぬ。既に例えば、ヘーゲル哲学においては、全ての存在は合理化され、全ては弁証法的発展の段階として一元論的に説明されることによって、存在の論理と倫理の區別は、解消されて了つたが、私は、矢張、存在の価値的把握即ち倫

理の問題においては、現象と理性とを峻別しようとするカント的「二元論」に従ってその嚴肅なる「理想主義」を忘れることは出来ない。

教育の領域にあつても、人間存在の論理と考えられる人間の心理学的、人類学的、社会学的把握は、それが人間における自然的なものに基づけば基づく程、人に納得を迫る強靱さをもち、無視することのできない重要性をもつことはいうまでもないが、それだけで直ちに、存在の論理を代行することは出来ない。勿論、存在の論理を全く無視して存在の論理は考えられないが、また、存在の論理だけで、その論理を尽すことも出来ない。ここに在るものと在るべきものとの本質連関が生れる。即ち、在るものの在り方について、在る可きような在り方が考えられる。

教育的実践においても、それが実践である限り、存在の論理を予想する。そして、教育実践における存在の論理を明かにするものは即ち教育哲学に外ならない。そして、在るべきものは、それ自身、未だ理念的である。道徳的価値の体系とか、教育的目的の世界とかはこの様なものである。人間はこの様な理念的なものに対して、「心の眼」をもつものであることは、近代の多くの価値哲学の論究するところである。即ち理念把握の作用としての価値感得の作用であり、所謂、道理の感覚である。存在の倫理的性格を嗅ぎわかる「心の嗅覚」と比喩的に呼ぶことによつて、その本来の敏感さを言いあらわすことも出来よう。存在の弁証法的發展そのものの中から、その倫理を読みとるといふのも、このような「感覚」によつて始めて可能であり、また、存在の論理が提供するもの即ち、理論的認識において把握された「具体的なもの」も、このような「感覚」の対象となることによつて

始めて評価される。それ故、民主的教育の実現という課題にしても、先ず要求されるのは民主主義の理念を正しく見てとるための「感覚」の鋭さである。民主主義の本質が正しく把握されていないところに、その正しい実践はあり得ない。価値が把握されて歴史的現実の方向が定まる。それ故、真の教育哲学は、教育的現実に対して批判的であると共に建設的でないならばならない。そしてその批判は建設を予想するものである限り、単なるヒステリックな絶叫であってはならず、建設は批判によって濾過されたものである限り、所謂「出たとこ勝負」であってはならない。

このように、教育実践の建設的意味を考へるとき、教育哲学は、心理学、社会学、或は、政治学、経済学等が提供する人間存在の構造についての知識を尊重しなければならない。例えば甲地から乙地へ行くのに途中に山があるという場合、それを越えてゆくか、迂回するか、トンネルをつくるか、又は爆破するか、等々色々の方法が考へられるが、何れの方法がよいかを決定するものは、その土地の状況の科学的判断と、人間側の実力の科学的測定である。しかし、それらのものが甲地から乙地に行こうとする目的や意志を生みだした訳ではない。意志を決定するものは把握された価値である。しかし決定された意志は、具体的な現実の中で働かなければならない。それ故、価値感覚の鋭敏さは決してその脆弱さを意味しない。即ち教育実践は存在との妥協ではないがまたそれの単なる否定でもない。存在の論理から遊離しないという意味においては肯定であるが、それだけで完了しないという意味では否定である。歴史的現実を見る心の温さは歴史的現実を建設する毅然たる態度と両立する。

若し我々日本人がこの困難な時代に安易な気持で、民主主義を受けとっているならば、現実の歴史は時々刻々

に逆転の一途を辿るであろう。そして単なる教育方法や技術の熟練だけではそれを喰いとめることは出来ない。ホトトギスはウグイスの巢に自分の卵を生み、それをウグイスに孵化させる。ところがホトトギスの卵の方がウグイスの卵より早く孵化するので、ホトトギスの雛はウグイスの親に養われ乍ら、ウグイスの卵を巢外に押しだして了うという。まことに鬼子といわなければならない。孵化の技術は卵そのもの(理念、価値)の性質を変化させることは出来ない。正しい理念把握を前提としない技術は、このように、屢々目的に反することがあるのを忘れてはならない。従って「民主化は法律制度改革の問題であるよりも、各自の厳しい精神的革新の課題でなければならぬ。」と同時に、法律制度の革新を結果しない精神的革新は、単なる主観的「力み返り」や「空転からり」に終る。例えば、現代の議会政治における非民主的な慣行に絶望して、「ばかばかしいから選挙の場合は棄権する」と公言する人があるとしたら、その人は如何にして日本を民主化しようとするのであろうか。民主化という意図に反してその人の実践は議会政治の否定の方向に向いている。議会政治が否定される場合、そこに現れてくるものは全体主義的ファッショ的政治傾向であることが果して見通されているであろうか。現在の議会政治の実態を批評するときには、一応民主主義という理念をその標識としているに違いないが、その実践となるとその逆転を結果するような方向に向いている。相当の所謂「文化人」の中にもこうした放言をする人が多い現実を見るとき、日本の民主主義は如何にも根が浅いことが痛感される。このような場合、その人の頭の中にある「民主主義」は「歴史的現実」との連絡が絶たれている単なる「理念」であるといわなければならない。民主主義が真に「生活の原理」であるとしたら、それは、単に頭の中だけの理念に終ってはならない。この意味で始めて、民

民主主義を實現する場合の現実社会の条件の研究が重要となる。所謂「精神的革新」はこれらをも含む強靱なものでなければならぬ。それ故私はずぎに日本の民主主義は教育の場面でいかに生かされてきたかを、機会均等という一角から検討して、今後の教育哲学はどのようになければならぬかを考えて見たい。

三

民主主義の社会にあつては、教育は万人に開放されているべきである。徳川時代のように、士農工商の社会的階層の差別が、はっきりして、身分の差によって、受ける教育の程度と種類とが著しくちがうというのでは、人間を彼が偶然置かれてゐる社会階級によって區別するものであつて、平等の原理が無視されてゐるといふなければならぬ。敢て徳川時代にまで溯及しないでも、太平洋戦争までの明治、大正、昭和の日本の社会にあつても、教育の機会均等の原則はまだうちたてられていた訳ではなく、あの所謂、二重学校系統組織として知られてゐる制度が支配してゐた。即ち、

A、小学校初等科——小学校高等科——青年学校
B、中^学校——高等^学校——大学
(高等^学女^学校)——専門^学校

この二つの系列に別れてゐたのであり、社会的身分や経済的地位の如何によつて、国民はこの何れかの系統を選ぶ外なかつたのである、そして、殊にA系列を選ぶ者は、それ以上大学への進学の路が開けていた訳ではなく、所謂、袋小路的学校組織をなしてゐた。このように二系列間に何等有機的連絡をもたなかつたことが、この

制度を極めて、封建的なものにした点であり、「中等教育をすべてのものに」という教育の機会均等の原則から甚だ遠いものにした。尙B系列を選ぶ者にとっても、女子は、高等女学校以上は、男子に比して甚だしく制限のある待遇をうけた。即ち、公立の高等学校から大学へというコースは女子に対しては閉ざされていたのであり、わずかに限られた公私立の専門学校に進むことが出来た程度である。

「このように勤労青年大衆のための学校が正規の中等教育機関と分離されて発達してきた当然の結果、我国の学校制度は初等教育六カ年の全国民に共通に公開された課程をおえた後は、特権階級の子弟は中学校を根幹とする正規の中等教育機関に進学し、勤労大衆の子弟は高等小学校よりこれに連絡する青年学校と云う勤労青年大衆のための学校にすすむ、典型的な二重学校系統組織の学校体制を、中等教育の段階において確立してしまったのである。」⁷それ故、米国教育使節団報告書にはこの点、「その制度は大衆と少数の特権階級に対して別々の型の教育を用意して」と批評されることとなった。

このように戦前の制度では、教育の機会が国民大衆の総てに対して、均等に開放されていたのではないが、しかしこの制度の不当をならし、教育の機会の均等でなければならぬことの力強い主張が国民の中から盛り上ってきたかという点と遺憾ながら事情はそうではなかった。中島氏は上掲の論文において次のように述べている。

「二重学校系統組織の学校体制を民主主義的教育思想に基く教育の機会均等の原則からこれを一本建の単一学校系統組織に改造しようという、いわゆる統一学校運動の理念に基く改造の叫びは全くきかぬであったのである。

このような民主主義的見解に基く二重学校体制改造の叫びは明治期、大正期においては勿論、昭和初期において

さえ殆ど現れず、常に中等教育の段階における二重学校体制を肯定しての学校制度改革論が行われていたのである。⁸」そして昭和十二年頃に至って、極く少数の進歩的人々からこうした体制に対する批判が聞かれるようになったが、その時はすでに、我が国が軍事的国家体制に突入しようとしていた時期であったから、一般から支持も得られずに、むしろ終戦に近づくに従って益々強化の一途を辿ったのである。⁹ これらを見るにつけ、教育制度の民主化の為に、国民が従来とも、必死の力をそそいでいたとはいえない。こうした点にも我が国現在の民主的体制の脆弱性が指摘される。

成程、敗戦までの我が国学校制度にあっては、義務教育六年間については大体、教育の機会均等が保たれていたが、それ以後については、所謂、既述のような二元的教育制度が均等な機会を大幅に阻んでいた。敗戦後始めて六・三・三・四の一元的制度に改められ、教育の機会均等をもたらすための基礎的体制が整えられた。とりわけ、義務教育を六年から九年にしたことは「機会均等の観点からは一大躍進がみられ、かつては中等教育の門に近ずけなかった小学校の卒業生の七五%に『中学校』の教育を文字通り開放したわけである。¹⁰」

このように教育の機会均等の理念を、戦前、自力で具現することのなかった我々日本国民は、それを敗戦という大きな犠牲の代償として、始めて実現し得た。終戦後の新しい日本の教育の在り方を規定する教育基本法は、その第三条に「すべて国民は、等しく、その能力に應ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。」といっている。まことに堂々たる宣言といわなければならない。そしてこれが基く憲法はその第一四条に、「すべて国民

は、法の下に平等であつて、人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的又は社会的關係において、差別されない。」と規定し、同じく第二六条は「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、等しく教育をうける権利を有する。」と規定されている。そして、このような人間の、「法の下に平等」という思想は、同じ憲法が示している基本的人権についての条項を予想するものであることはいうまでもない。即ち憲法第十一条に「国民は、すべての基本的人権の享有を妨げられない。この憲法が国民に保障する基本的人権は侵すことの出来ない永久の権利として、現在及び将来の国民に与えられる。」従つて、「すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする。」(第十三条) ことになる。こうした基本的人権に関する諸規定は、古代以来、西洋において發達してきた、自然法的世界觀に基づくことは明らかである。そしてこの思想が哲学説としては先ず、ストア派において出現を見たことは周知の通りである。それ故ここに、ストア派の活躍したヘレニズムの時代には、如何なる「人間」がその教の対象になつていたかを顧みる必要がある。¹¹

ここにおける「人間」は、崩壊してゆく現実の都市国家ポリスと、新しく興つてきた現実の世界国家(マケドニア、ローマ)の何れにも祖国を見出し得ない大衆として特徴づけられる。彼等は今や、所謂、ボリス的動物として一定のノモス(慣習、制度)を背負う類型的なものではなく、より、一般的なもの即ち、自然的なものとして把握される必要があつた。例へば、世界国家たるローマは自らのうちに、諸々の慣習を持つ諸民族を含んでゐる。斯る時、その秩序の原理を特定のノモスに求めることは無意味である。ギリシヤ的の都市国家にあつては、秩序はす

でにノモスとして考えられていたが、ローマ帝国に於ては、秩序は単なる伝承のうちにはなく、先づ創り出されなければならぬ。そこに伝承的習慣とは対立する筈の自然が、ローマ思想によって尊重された所以がある。自然は人間が伝承の衣を脱ぎ捨てた時あとに残る素材的なものであるとしたら、一定の社会制度を止揚した時、あとに残る人間そのものが即ち、自然的人間に外ならない。

夫々の伝承を持つ数多の国を併せて出来たローマの如き世界国家には、この様な人間像が必要であった。ここでは人間は、都市国家的存在ではなく、普遍的自然性における存在であった。この様な自然は同時に理性と考えられ、それはまた、神的ロゴスと考えられたことは周知の事実である。人間は彼がギリシヤ人であれ、ペルシヤ人であれ、すべて普遍的ロゴス即ち理性を分有する限りに於て平等であると考えられた。そこで、ストアの倫理に於ては、「現在の国家社会の総ゆるノモスを人為的、非理性的として、此等への係りから人々の心を解放し、彼等を自然的、理性的なる世界の自由市民たらしめんとする。」(出、上掲書、三七七頁) 点に力が注がれた。人間は理性的動物である限り、このような国の市民であり、そこには一つの神的ロゴスが支配するので、種々なるノモスは、万人に一樣な自然即理性の前に影をひそめた。かくして人は、都市国家的動物より世界市民へと移行した。そうして世界市民の倫理は、国民の倫理ではなく、個人としての倫理であったことはいう迄もない。此処で、先ず人間であるさきに「臣民」として始めて「人間」となり得たあの強力な天皇制的社会から解放された我々日本人は、今や神の前に平等なる夫々の「個人」となったことと考え合わせる必要がある。

一方ほぼ時を同じくして、神の啓示に基く信仰としてのキリスト教的世界観に於て、神の似姿として創られた

人間の尊嚴の思想、及び神の前での平等の思想が力強く出現したことはない。そして単なる神的ロゴスの如きものではない真に生ける神への信仰は、現実のポリスの崩壊に直面して心の支柱を失いつつあった大衆にとつては此上ない再生の機会であった。それ故、キリスト教は冷かに普遍的理性を説くストア派よりもはるかに広汎深刻に、そしてはるかに永続的に当時のヨーロッパ人の心よりどころとなった。このことはその後、中世、近世、現代に亘って全世界に発展し来たキリスト教の歴史が明かに証明している。

このように、民主主義には、その根幹である基本的人権の理念を基礎づけるものとして、人間をその普遍性において把握する考え方が先行していなければならない。すでに指摘した日本に於ける民主主義の根の浅さはこれらの点にもとずく。特に憲法との関係において、恒藤恭氏は次の如くいう。「この度の憲法改正事業は、法理的には、日本国民の総意にもとずいて自発的に且つ自主的に達成されたものと思惟されるけれども、政治的考察の観点からすれば、世界平和の確保を目ざす連合諸国側の意志が、日本の国土の保障占領ならびに日本の政治の管理という国際政治的手段を媒介として、そのような革命過程に対してはたらきかけたという事実が重視されざるを得ない。」¹²そして、この憲法が明治の所謂欽定憲法の様天降りに与えられたものではなく、とにかく、国民の「総意にもとずいて」という形式をふくんで出来上ったものではあるが、「欧米の先進諸国の国民が専制君主の絶対主義的権力と抗争して民主的憲法をたたかい取ったのと違って、私たち日本国民は苦しい努力を重ねた上で新しい憲法をたたかいたわけではない」こと、従つて「私たち自身の基本的人権のもつ重大な意義について明瞭な自覚をもち、不断の努力によつてこれを保持して行くのでなければ、真に私たちの憲法となることは

できない。¹³」ことを警告している。このように、教育の機会均等の理念は、基本的人権尊重の理念に基くもので、それは日本人が、おのずからこれを考えだし、または闘いといったものではないという意味において、これを具体化し而も永続させるためには、不断の意識的努力を払わなければならない。

四

以上見てきたように、教育の機会均等を著しく促進させた制度上の施策は、義務教育の三年延長と、男女共学の全面的実施という基盤の上に立つ一元的学校系統組織の確立とである。義務教育制度の根本は、国民の基本的人権としての「教育を受ける権利」を国家が保障する点にある。また高等学校レベルでは、機会均等実現のための次の諸施策がとられた。即ち、単位制、学区制、定時制、通信教育等々。そして尙これらに洩れた者に対しては一般社会教育の面において、各種の努力が続けられている。昭和二八年の青年学級の法制化（青年学級振興法）などこの顕著な現われといえる。尙、基本法第三条第二項には「国及び地方公共団体は、能力あるにもかかわらず、経済的理由によって修学困難な者に対して、奨学の方法を講じなければならない。」とある。

日本育英会はこの趣旨を生かすための国家機関として、相当の働きをしていることは周知の通りである。「かくして新制高校からは、かつての中等学校（特に中学校）や高等専門学校（特に高等学校）に見られたような特権的色彩は払拭され青年大衆のための高等学校となったのである。」（皇、上掲書、一〇七頁）しかし、事態を仔細に考察するときは、いろいろな深刻な問題が伏在することを見出す。

義務教育レベルにおいては何と云っても未就学児童及び長期欠席児童の問題である。例えば、本年三月十六日附、「毎日」の夕刊は次の様に報じている。「文部省では十六日長期欠席の児童生徒数を次の様に発表した。これは二十八年四月から二十九年三月まで五十日以上欠席したもので小学校では十三万(一、一%)中学校では十五万八千(三、二%)にのぼっている。長欠児童の家庭、職業をみると小中学校とも自由労務者がいちばん多く、欠席児童生徒は家計の赤字を助けるため会社工場などに勤めるものが多くなっており殊に中学校でいちじるしい。長欠児童の家庭をみると父母ともに健在のものが小中学校とも六五%を占めているが、一方貧困家庭に出される教育扶助を受けていないものが小学校七七%、中学校八四%を占め教育費の国家負担について問題を投げている。」尙、同紙四月二日の「余録」に次のような無視出来ない記事もある。即ち、「教育問題はなやかに議論されている陰に、いつも忘れられている子供たちがいる。義務教育の就学率九九・七%、世界に誇る数字だといばっているが、目を盲聾児にうつすと半数も義務教育を受けていない。特殊学校は数が少ないので寄宿舎に入れねばならない。その舎費が親に出せない。後略。」

ここに児童生徒の親達の貧困の問題が起ってくる。そしてこの問題を行政的に救い得ないところに、その貧困さが指摘されなければならない。勿論「無い袖は振れない」の言葉の通り行政も結局国の富に左右はされるが、行政の貧困を一足飛びに財政の貧弱さに結び付けて言い訳することは、常に正しいとはいえない。尙、行政の段階で打つべき手はないかを吟味する必要がある。しかし、親達の貧困は子供が、学校という場面に現われてくる以前に既に子供を蝕み、用意された均等な機会を享受する「能力」に重いハンディキャップを付けてしまうの

である。貧困の問題を色々の面から真剣にとりあげた「貧困と人間」に次のような言葉があるのを注意しなければならぬ。

「成人した男・女が貧困のどん底でその肉体を蝕ばまれているのは、『人間』が崩壊していつているのである。しかし、生れた子供の肉体が十分に健やかな発育を遂げ得ず、十分な学習が出来ないで人並の成績を得られないということは、『人間』になれないということである。『人間』になるべき権利をもって生れてきていながら、ただ親たちが貧困であったということだけで、『人間』として育成される途を阻まれてしまうということになるのである。そのことは前者の痛ましさに比べて、更にもっと深刻な問題であるといっても良いだろう。」¹⁴

義務教育レベルの子供達に関しては以上のような根本的な問題が指摘されるが、高等学校レベルではどうだろうか。既に述べたような種々な施策と国民の不断の努力によって、ここに於ての教育の機会均等は、戦前とは比較にならない程の進歩を遂げたことは、誰でも異存なく認めるところであろう。従って次の様な言葉も一応うなずける訳である。即ち、

「高等学校は次第に整備されて来ており、全体的にみると中学校からの希望者の殆んどすべてを收容することが可能である。只地域的には学校設置が不均衡で全日制高等学校に入学出来ず、やむなく定時制高等学校に進学する生徒もおり、僻地関係では特に分校も不足である。この点学校の適正配置について検討の要がある。」¹⁵しかし、ここでも突き進んで詮索すれば次のようなことを指摘しないわけにはゆかない。即ち、これで見ると中学校からの希望者の殆んどすべてが、学校のより、好みさえしなければ、高校に收容されるというふうに考えられる。

しかし、この「希望者」というのは表面に表われた数でこの背後には、沢山のかくれた希望者があることを忘れてはならない。それは、入学願書となって、従って統計的数字として表面化する以前に、貧困という重石の為に、あえなく押し潰されて了った、いわば、潜在的希望者の多数である。決してそれは「能力」に応じた差別でないことはいうまでもない。この点、皇氏も次の如く云っている。

「戦後、中等教育の年限の延長及び、就学率の上昇は、まことに目ざましいものがあり、正に世界の驚異であるが、尙五〇%——中学卒業生の約半数——が定時制を含めて、高校への進学を断念し、満一五歳を以って正規の学校教育を中止している事實は、日本民主化の見地からも、産業発展の立場からも重大関心事でなければならぬ。」(上掲書、一〇八頁)そして、これを数字的に示すと、中学卒業後、二〇歳までの年令に該当する青年は約八五〇万人で、全日制高校及び大学在学者は約二二〇万人(二六%)、残りの六三〇万人のうち、とにかくも教育的配慮の下にあるものは、定時制高校、各種学校、青年学級を合せて、二三〇万人である。従って、これらの何れにも属しない青年が四〇〇万人もの多数にのぼっている。実際、「誰が、どこで、彼等のために温い、誠意ある配慮をめぐらして呉れるであろうか。」(同、一二八頁)

義務教育を了えたものが、高等学校に進学するとしな一応、自由意志で決定しているかのようであるが、実際は上述のように、意志の自由な行使は経済的条件によって甚だしく制約されている。たとえ、法制的に、政治上の自由が存在する社会にあつても、経済的自由は必ずしも保証されていない。即ち近代的市民社会に於ては、「所有権は各人に対して平等に保護されているけれども、保護されるほどの財産のない者は、このよう

な『法の前の平等』を食べて生きて行くわけにはいかない。¹⁶」のである。そして、近代社会運動の歴史は、世界の人類が如何に政治の自由と共に経済の自由確保のために闘ってきたかを示している。教育の機会均等実現のための努力もこの点に集約されてきた訳である。

五

神の前に平等であり、夫々犯すことの出来ない基本的人権の所有者である人間も現実の社会においては以上のように不均等な境遇に苦しんでいる。ストア派の「個人」にはこのような苦しみは存在しなかった。人は皆、世界理性を分有する限りにおいて、夫々に尊厳である。しかし、尊厳であるべき「個人」が一度び、現実の社会において在る場合には、千差万別の待遇となる。従って、「社会において在る」ということはどういうことを考えて見る必要がある。

多くの学者が指摘するように、人間は本質的に世界内存在であり、世間に居る限りにおいて始めて、人間であるといえる。しかしこれは単に集団生活をしているということだけを意味しない。蟻や蜂も立派に集団生活をしている。殊に蜜蜂など視聴覚等の感覚も極めて発達していて色彩も見分けられるし、言葉さえも持っているという学者もある。¹⁷このように、相当発達した感覚と、秩序正しい生活の仕組とを持っているとしても、彼等はそれを「向う側」に置いて眺めること、即ち自身自身を客観化し対象化することは出来ない。それ故、自分の生活の仕組に対して「批評的」になることはなく、従って、改革や革命も、また進歩や発展もない。彼等は全く自然法

則のままに棲息するが、自身その法則を意識することは出来ない。処が人間は、自己の生活を対象として眺め、自己を支配する法則を発見する。いいかえれば、自己の存在についての自覚を持つことによって自分達の在り方に対しての「働きかけ」をする。この意味で、人間の生き方は自覚的計画的であるといえる。このように、人間は社会に置かれている者であるが、単に置かれ放しの者ではなく、その状況を意識してそれに対して働きかけるものである。このことは、人間における自覚的意志を予想して始めて可能である。そして自覚的意志を、シエラ1等と共に、¹⁸「精神」と呼ぶことも出来よう。人間は精神を持つことによって、始めて他の動物と区別される。

それ故、ある個人が自覚的意志以前にそこに置かれているような社会を比喻的に「に生れる社会」と呼ぶことも出来よう。例えば、ある人が生きる社会の歴史的伝統の断面をとって見た場合、それが政治的には天皇制の下にあって欽定憲法をもち、経済的には自由主義的資本主義が支配し、風土的にはモンズーン地帯に属し、文化的には東西文明の交流の唯中にあるとするならば、それが彼にとっての「に生れる社会」である。従って、こうした社会は、彼の自由なる意志にとっては、一応、時空的制約と考へられる。従って、個人の教育実践がまだ働き出さない以前の地域社会の実態などは、その人にとっては「に生れる社会」である。我々の背後に常に背負っている特定の歴史的環境や伝統などもこのようなものと考えられる。そしてこの世界は、主観的好悪に介らず否定することの出来ない事実として存在する。

人間はこのように、「に生れる社会」に生れていても、それによって一方的に制約されるだけに止まるものではない。我々はこの世界をも対象として向う側において眺めることが出来るので、次には、それを評価して何か

を企てる。ここに、意志の自発性による活動がはじまる。自覚的意志以前のいはば静止的な社会は、ここに、この意志を媒介として、動き出す。このように人間は、単に見るものでもなければ、単に働くものでもない。見て働くものである。或はおよそ人間の「働き」といわれうるためには、「見る」ことが含まれていると解すべきであろう。このように、「に生れる社会」は単に頭の中で抹消することの出来ない事実の世界である。ところがストアの賢人は、こうした世界は単に偶然的なもの、従って、善悪無記なものとして、頭の中だけで無視することによって、それを超越しようとした。従って、ここで考えられている個人は、具体的社会とは無関係に、自足自律になりうる者として、全くの抽象性において把握されるほかなかった。ストアに流れを汲む多くの理想主義は個人の完成を、個人がそこに置かれている社会とは無関係に考え、寧ろ非本質的なものとしてそれに背を向けるか、或は、人間が地上に生きている以上、ともかく堪え忍ばなければならぬ運命的のものと考え、傾向が強い。しかし、それは、独り自ら清くする所謂、孤高なる抽象的個人の倫理に了るほかない。民主主義の倫理は、隣人への配慮が結局、神の愛に対する人間の応答性（責任）として成立つと考える、コミュニティの意識に基づかなければならない。¹⁹

このように「に生れる社会」が否定することの出来ない事実の世界だからといって、人間は単にこれを傍観している者ではない。自覚的意志によってそれに働きかけ、それを出来るだけ「理想」に近づけるよう努力する。個人的な小規模なものとして、古くは、「青の洞門」の物語りが示すような出来事や、近くは協同や組織の偉力を示すものとしてのあの有名なテネシー谷の開発事業など、すべて上述のような人間の在り方の典型的な例証と

いえよう。人間は、伝統の中に生れ乍らも、それを基盤として時々刻々に新らしい社会を築き上げつつある。即ち、歴史形成の営みがこれである。そして、このように形成された社会を次の世代の者に、彼等の「に生れる社会」として遺贈する。ここに於て、根源的には神への応答性である人間の責任は、人間が自覚的意志を持つ限りにおいて、歴史的現実に対する責任として把握される。

教育実践が、歴史形成の営みにおいて極めて重要な部分を占めることはいう迄もない。敗戦の痛ましさにうちひしがれた現代の我々日本人は、出来るならば我々の「に生れる社会」を忘れ去ろうとする。それ故、建設されつつある民主主義も、伝統もなにもない空中にそびえ立つ楼閣であるかのような印象を与え易い。そして、ともすれば、その仕事は極めて困難なものであることを忘れる。ところが実際は、日本における民主主義の確立は、ピッシリ家のたて込んだ旧い街に区画整理を行うようなもので、数限りない抵抗を覚悟しなければならぬ。そして、その地盤も決して平坦明暢なものではなく、恰も噴火口のそれのように各種の抵抗がブツブツと地の底から盛り上って来ている。左右それぞれの全体主義的傾向などその最も強力なものであろう。若しも、民主主義に立つ者が、根源的な思索と、それに裏付けられた強靱な実践とをな**おざり**にするならば、益々増大するマス・コミユニケーションの手段を利用しての現実政治家の暗躍によって、大きな逆転をしないと誰が保証出来ようか。その時になって、鬼子を孵えしたウグイスの嘆きを繰り返しても遅すぎることになる。

さきに、我々は、教育の機会均等を論じて貧困の問題に直面したが、これは、人間が一人一人個人として尊厳であるから均等な機会が与えられなければならないことの主張である。云いかえれば人間の尊厳に相応しいよう

な生活のありかた——福祉——が、ここに要請される。勿論、「自己の自由を主張するために他人の自由を不法に侵害してはならない」²⁰ので、憲法にも、個人の自由は公共の福祉と矛盾してはならないことを規定している。だからといって、福祉のためならば、人間の自由が侵害されてもよいと考えるとしたら、それは明らかに本末の顛倒である。「自由か然らずんば死か」という言葉や「豚として満足するよりもソクラテスとして不満足の方がよい」という言葉等今更あげる必要はないと思う。福祉は、人間の尊厳のための手段ではあるがそれ自身目的ではない。目的それ自身として妥当するものは、カントと共に各人における人格であるといわなければならない。従って、福祉国家実現のための手段の選択に当たっても、人格の尊厳に相応わしいものという標識を忘れることは出来ない。それ故、「大衆の福祉のため」というスローガンを掲げさえすれば人間の自由の侵害が許されるかの如く考える全体主義的革命方式を選ぶか、或は各人の自由の承認と尊重の基礎の上に立つ合議制的民主主義的ゆき方を選ぶべきかは自から明らかであろう。

民主主義を単に理念として仰ぐだけでなくそれを実現するためには、先ず、主体的誠実性を堅持しなければならないが、それが単なる主観的「力み返り」に終わらないためには、存在の論理としての、人間の心理や社会構造についての知識と共に、政治、経済、法律等の問題に対する深い洞察と正しい理解とを持つことが必要である。それ故、教育哲学の目指すべき方向もこの辺に見出さなければならぬと思う。(一九五五・四・一〇)

註。

- 1、2、日高第四郎「教育改革への道」一九五四、洋々社、四三頁及び二八〇頁。

- 3、下程勇吉 「教育哲学」——「教育研究事典」一九五四、金子書房、四五四頁——四六一頁。
- 4、これらの点につき特に日高、上掲書、及び武田清子「臣民教育とキリスト教人間観」「思想」一九五四、一二、及び一九五五、一参照。
- 5、Max Weber, *Wissenschaft als Beruf*. München 1919 (*Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, 1922) 尾高邦雄訳「職業としての学問」岩波文庫。及び出口勇蔵訳同書、「世界大思想全集」21、一九五四、河出書房。
- 6、飯塚浩二「日本の精神的風土」一九五三、岩波書店、二一七頁。
- 7、中島太郎「我国における二重学校体制の発達」——「研究年報」I、一九五二、東北大学教育学部。九七頁。
- 8、9、上掲書、九七——八頁。
- 10、皇 晃之「勤労青年の教育制度をめぐる問題」——「研究年報」II、一九五三、東北大学教育学部。一〇三頁。
- 11、和辻哲郎「ポリス的人間の倫理学」一九四八、白晝書院。及び、出 隆、「ギリシアの哲学と政治」一九四八、岩波書店。参照。
- 12、13、恒藤 恭「新憲法と民主主義」一九四七、岩波書店。八五頁及び二〇四頁。
- 14、籠山 京「貧困と人間」一九五三、河出書房、一六九頁。
- 15、「わが国教育の現状」一九五三、文部省、一八頁。
- 16、尾高朝雄「自由論」一九五二、勁草書房、一四八頁。
- 17、カール・フォン・フリッシュ 亨 訳「蜜蜂の不思議」一九五三、法政大学出版局。
- 18、Max Scheler, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Darmstadt, 1928.
- 19、「責任」については、尚詳論しなければならないが、紙面の都合上割愛した。唯、エミール・ブルンナー博士の所説に教えられるところ多いことを付記するにとどめる。
- 20、今中次磨「教育と政治」——「教育哲学の課題」一九五四、東洋館出版社。二七五頁。