

戦後教育改革思想の研究

— I の 5 —

勝野尚行

- 序 戦後教育改革思想研究の現代的課題性 …… (各号論文巻頭で継続)
——南原繁の教育改革思想研究 (1)——
- 第 1 章 公民教育構想
- 第 1 節 公民教育構想の誕生
- 第 2 節 文部省指導部の戦後教育改革構想
- 第 3 節 公民教育構想の内容 (1)
——文部省『国民学校公民教師用書』の内容分析——
「参考」書としての文部省『公民教師用書』
戦前修身教育についての反省 公民教育の課題
…… (以上前号まで)
公民教育をする場所としての学校
- 第 4 節 公民教育構想の内容 (2)
——文部省『中等学校・青年学校公民教師用書』の内容分析——
戦前道徳教育についての批判 公民科教育の課題
公民教育と教科指導について
…… (以上本号)
- 第 2 章 文部省調査局『第 92 帝国議会に於ける予想質問答弁書「教育基本法案」
関係の部』『教育基本法説明資料』
- 第 3 章 教科書『民主主義』の思想
- 第 1 節 文部省『教育白書』の戦後教育課程行政史観
- 第 2 節 戦後初期『学習指導要領』の法的性格
文部省『新教育指針』 昭和 22 年版『学習指導要領』
昭和 26 年版『学習指導要領』
昭和 33 年版以降『学習指導要領』における法的性格転換
- 第 3 節 教科書検定制度の発足
- 第 4 節 教科書『民主主義』における文部省の教育思想・教育課程行政観

民主主義とは何か 民主主義と全体主義 民主主義と個人主義
独裁主義と管理主義 民主主義思想形成の課題性

第4章 南原繁の戦後教育改革思想

第5章 安倍能成の戦後教育改革思想

序 南原繁の教育改革思想研究 (1)

——戦後教育改革思想研究の現代的課題性——

去る1991年6月30日、三重大学教育学部で開催された、中部教育学会の第40周年記念大会シンポジウム「戦後の教育学と地域」において、私は提案者の一人として登壇するように依頼されたために、このテーマに関係させて、次のような研究報告をする計画を立てて、これに臨んだ。

現代日本における管理主義教育の問題

——戦後教育改革の思想にてらして——

序 主題理解と課題設定

I 現代日本における管理主義教育の問題

II 戦後教育改革思想の研究

III 戦後の教育学研究

当日はB4紙4枚の8ページに及ぶレジュメを準備して、会場で出席者に配布して、このシンポジウム「戦後の教育学と地域」に臨み、とくにこのうちのIIの「戦後教育改革思想の研究」の中では、戦後教育改革期における南原繁の教育改革指導の思想についての、若干詳細な研究報告を行った。南原繁の教育思想の研究成果の一部をまとめて発表したものとしては、本研究報告が最初のものとなる。

このレジュメの内容については、その重要部分を相当に補充したうえで、近く発刊される予定の「東海教育自治研究会」の機関誌『教育自治研究』（第4号、1991年9月）の巻頭論文「南原繁の戦後教育改革思想の研究」とし

て発表されることになる。

さて、これまで比較的のんびりと南原繁の教育改革思想・教育思想の研究に取り組んできていた私としても、中部教育学会シンポジウム「戦後の教育学と地域」での提案までも依頼されることになっては、またその研究報告を終えて後のシンポジウムでの討論の中で「1992年度も引き続いて研究報告を」と要望されるまでに至っては、そんなのんびりとこれに取り組んでいるわけにはいかなくなり、より本格的・集中的に、南原繁の教育改革思想・教育思想の研究に取り組み、その研究成果を順次に発表していかなくてはならないことになった。

わが「東海教育自治研究会」の中に組織されている「教育自治理論検討委員会」の月例会(1991・7・14)とか、同研究会主催の「サマー・セミナー」(1991・8・6-8)などでは、すでに主題「南原繁の戦後教育改革思想研究」の下に研究報告をするように依頼されているので、その期待にも精一杯応えなくてはならない。

そこでまず、ここでは本論集論文の序の主題を上記「南原繁の教育改革思想研究」のように設定して、「表面から本体へ」「部分から全体へ」「現象から本質へ」というような手法で順次に、この主題に少しずつ迫っていくことにしようと思う。

もちろんのこと、そうはいつでも、やはりいつまでも本論集連載論文の序で、この南原繁の戦後教育改革思想を扱うことはできないから、できるだけ早い機会に、かねてからの計画どおり、本論集連載論文の中に特別の章節を立てて、そこで集中的に「南原繁の戦後教育改革思想」の研究に取り組まなくてはならないと思っている。

南原繁の戦後教育改革思想研究の方法 (1)

(1) 南原繁の戦後教育改革思想の研究に取り組んでいくに際して、主た

る研究対象に据えられるべき文献は、いうまでもなく、岩波書店の手で1972年11月から翌73年8月までにかけて編集・出版された『南原繁著作集』全10巻である。その他のものとしては、同じく岩波書店出版の福田敏一編『南原繁書簡集』（1987年）がある。

そこで、本来ならば、ここではまず、その『南原繁著作集』全10巻各巻の主題（書名）および各巻末解説者を一覧表にして示しておく必要があるが、この一覧表については、別の機会に整理して示すことにする。また、各巻の内容的特徴についても素描しておく必要もあるが、この素描も別の機会に試みることにする。

(2) 問題になることの一つは、この『南原繁著作集』全10巻の中に、南原の著書・論文等がどの程度まで収録されているのかにある。

そこで、この『南原繁著作集』第1巻の359頁以下および同第10巻の419頁以下で整理して紹介されている南原繁「著作目録」「著作目録追補」によってみれば、この「著作目録」等の中で、南原の著書・論文等のすべてが「著書」「論文・翻訳・紹介」「演述・講演・対話」「時論・随想・序文」の4種類に分類して列記されているけれども、意外に多数の南原の著書・論文等が『南原繁著作集』全10巻の中に収録されているということが知られる。例えば、南原の著書24点のうち、この『南原繁著作集』全10巻に収録されていない著書は、次の7点に過ぎない。

『日本とアメリカ』朝日新聞社、1950年

『人間と政治』岩波新書、1953年

『ソ連と中国』中央公論社、1955年

『南原繁対話、民族と教育』東京大学出版会、1966年

『若き世代への証言』図書月販、1968年

『母』中央公論社、1949年

『ふるさと』東京大学出版会、1958年

僅かに以上の7点に過ぎない。しかも、この著書7点に収録されている論

文のうちには、すでに『南原繁著作集』全 10 巻内に収録されている論文も多数ある。また、その他の「論文・翻訳・紹介」「演述・講演・対話」「時論・随想・序文」の 3 種類についてみれば、そのほとんどが『南原繁著作集』全 10 巻に収録されているとあってよい。「論文・翻訳・紹介」では 37 点中 1 点、「演述・講演・対話」では 136 点中 21 点、「時論・随想・序文」では 99 点中 4 点、合計して論文等 272 点中 26 点だけが未収録ということになるから、まことに驚くほどに高い収録率である。

南原繁の教育改革思想研究に際しても、私としては全著書を網羅するつもりであるが、この『南原繁著作集』全 10 巻を検討対象に据えて研究をすすめるだけでも、さして支障はないということが知られるであろう。

(3) いま一つ問題になることは、これまでの南原繁の思想等に関する先攻研究にはどんなものがあり、その成果はどの程度のものであるかということである。そこで、いままでに私が知りえた範囲で、その先攻研究の一部を以下に列記してみれば、次のような著書があげられる。

丸山真男・福田歓一編『回想の南原繁』岩波書店、1975 年

丸山真男・福田歓一編『南原繁回顧録』東京大学出版会、1989 年

岩本三夫著『我が望』山口書店、1985 年

さらに多数の著書・論文等があるに違いないが、いまのところ私の知りえた範囲では、以上の 3 点である。

(4) この『南原繁著作集』全 10 巻のうち、第 1 巻から第 5 巻までは、主に南原繁による政治学説研究の成果を収録した政治学専門書の性格が強いから、南原政治学に内在する教育改革思想を探る本研究においては以下、その第 6 巻の概観ぐらいから始めるのが適切かと思われる。

『南原繁著作集』(第 6 巻)の概観

(1) ここですで、検討の対象としなくてはならない論文は、かの『南原繁著作集』全 10 巻(岩波書店)の中の第 6 巻『学問・教養・信仰』の第 1 部

に収録されている、次のような諸論文である。

- 「大学の自治」1938（昭和13）年9月5日『帝国大学新聞』所載
- 「大学の本質」1941（昭和16）年4月『帝国大学新聞』所載
- 「国家と学問」1942（昭和17）年秋開講の初めにおいて
- 「戦争と文化」1944（昭和19）年10月21日緑会大会において
- 「学徒の使命（その1）」1945（昭和20）年4月1日入学式に際して
- 「学徒の使命（その2）」1945（昭和20）年9月1日『大学新聞』所載
- 「新日本の建設」1945（昭和20）年11月帰還学生歓迎の辞

以上の7論文である。なお、この第6巻には、その他にも第2部「人物評等」と第3部『歌集、形相』とが収録されているが、本書末尾の「解説」の中で、大塚久雄は「この第1部は本書の基軸をなしており、まず読者の精読を要請したい部分だということができよう」と書いて（同、520頁）、この第1部収録論文の内容を極めて高く評価するとともに、合わせて大塚久雄はまた、南原繁の最初の著書『国家と宗教』（岩波書店、1942年11月）と、これに続く2冊目の著書『学問・教養・信仰』（初版、近藤書店、1946年3月）と、この2冊を比較対照しながら、「内容からいって、両者はかなり性格を異にしている。すなわち、『国家と宗教』が厳密な意味での著者の学問上の専門的労作であるのに対して、これは著者が、昭和6年から同20年にかけて、『それぞれの機会に促されて』あるいは語りあるいは書き記したものの集録であって、根底においては深い専門的研究の成果にささえられているとはいえ、そのものとしては、一面では時論的な、また他面では、表題が示しているように、教養的また教育的な性質をおびた内容のものだといってよいであろう」と書いて（同、519頁）。

ところで、これら上記の7論文はいずれも、南原繁の最初の著書『国家と宗教』（前出）に続く、2冊目の著書『学問・教養・信仰』（前出）の第1部に収録されている論文であるが、南原自身が本書「まえがき」の出だしの部分で、すでに次のように書いている。

「この小著は、著者が十余年来、それぞれの機会に促されて、企てた論稿の集録である。時は、あたかもわが国の満州事変を契機として、日華事変から太平洋戦争へと、そしてついにその破局と終結に至る期間に跨る。第1部取めるところは、著者が職を奉ずる東京帝国大学、別しては法学部学生のために語り、あるいは書いたものである。いずれも『学問』と『教養』と、そしてその背後に『信仰』の問題に関連せざるはない。」「全篇いずれも若干の補修を加えるところがあったが、各論説成立の『状況』との関連において『意味』があるのであり、それぞれ当初の原形をそのままに残して置いた。」(同、3-4頁)

この「まえがき」自体は、1945年11月に執筆されたものであるが、ここで南原繁はすでに、いまや「真に国を興す力の原動力は、学問と教育のほかにはない」と、国の復興に向けて「学問と教育」に最大の期待を寄せながらも、かれ自身の問題意識ないし課題意識を相当率直かつ明確に述べている。例えば、南原は次のように書いている。

「今やわが肇国以来の惨敗と悲運に直面し、真に国を興す力の原動力は、学問と教育のほかにはない。この秋に当り、そもそも学問の何たるや、教育原理の改革の那邊に存するやは、深く省察を要する問題であると思う。しかるに、それらの根柢において、宗教的信仰の問題の存することを銘記しなければならない。しかも、それは近代科学の認識と理性の批判をもってしても揺ぎなき、われわれの裡なる魂の希求を満すべき宗教の問題であることを忘れてはならぬ。」(同、5頁)

(2) 南原繁が学問と教育の、あるいは近代科学の認識と理性の、それらの根底に宗教的信仰ないし宗教の問題を据えて「人間の完成」「人間の人間」を理解しようとしていることは、ここにすでに明白である。しかし、あらかじめここで指摘し、読者の注意を促しておかなくてはならないことの一つは、かれが「宗教的信仰」「宗教」の問題について語る時、合わせてかれが「自己の理性に目ざめた近世的人間は、ただ所与の教会的信条や歴史的伝

承の教理をもって満足し得るものでない。少なくとも自律の人間は自らの努力と不断の精進によって、それへの道を拓かなければならぬ。いかにその道が険しく、試練と迷いに満ちていようと、いずれの日にか豁然と開示されるであろう」とか、さらにはまた「わが国古来の民間幾多の信仰は、国民の良き習律ないし祭事としては格別、深く反省されなければならぬものがあると思う。しかし、このことは再びこれから旺なろうとする欧米的宗教が範型であるというのではなく、それは或る意味において危険でさえある」などとも述べている（同、5頁）ように、特定既存の現実具体的な教会的信条や歴史的伝承典をイメージして「宗教」「宗教的信仰」の問題について述べているのではないということである。その「宗教的信仰」は、まさに自律の人間が「自らの努力と不断の精進によって、それへの道を拓かなければならぬ」ところの信仰だからである。

ここではただ、この問題に関して、いままし本書「まえがき」から引用し紹介して、後に若干これを補充する程度にとどめておいて、南原繁の思想（学問論、教育論、科学論など）の根底には、こうした抽象的な意味合いでの「宗教」論ないし「宗教的信仰」論が深く据えられているということだけを、あらかじめ指摘しておこう。

「まことに近代ほど知識が——学問が——未聞の発達を遂げた時代はかつてなかったであろう。しかも精神の教養を欠いた時代ととも、またないであろう。けだし、前世紀において特に発達した自然科学的思惟方法によるいわゆる『近代合理主義』的知識のきわめて表見のかつ一面的な発達に因るものといわねばならぬ。それ故に、輒近、知識自体が蔑視され、『非合理性』や『生』が高唱され、その結果『権力意志』の主張と闘争となって現われるに至ったのは、故なきことではない。人は漸くこれに気づき、ことに戦後、自然科学的知識のほか、高い精神的教養と、それによって人間個性の完成の重要を説くに至ったことは、頗る愉ぶべき現象といわなければならぬ。だが、宗教はどうか。それは単に素朴な人間または特に『宗

教的人間』と称されるものの世界のことであって、あえてそれに触れず、あるいはそれなしに済ませることが、かえって『教養人』の慎しみと誇りとして考えられ勝ちである。しかし、精神の高処に、人智を超えた、認識の及ばぬ処、絶対超越の世界——それは究極において非合理的なるが故に、ただ信ずるよりほかに道はない世界——がないと誰が断言し得るものぞ。かくのごとき超越絶対の世界に対する畏敬と信仰となくして、およそ『人間的人間』の精神は満足することができず、いうところの『人間の完成』も不可能といわなければならない。」(同、4-5頁)

このように述べた後に南原は、その「絶対超越の世界」への道を拓いていくとき、「そのとき、それ以後、人生と世界の地平は一変し、われわれの現存在はさらに高次の生と存在とにいつも結びつき、人間知性と精神の営みは最高の理念に向って方位づけられるであろう」という(同、5頁)。以上のことから、その「宗教的信仰の世界」とは「絶対超越の世界」のことを指していたことがわかるであろう。

(3) 南原繁の人間論を特徴づけるものの一つは、この種の「宗教的信仰」「宗教」論であるが、それはまた南原の教養論とか近代文明論とも、また南原特有の「人間悪」論とも、深く結びついている。この点は『南原繁著作集』の第8巻とか第9巻等の中でも、くり返して南原によって力説されているところであり、我々が南原の思想を総括しようとするときには、これはこれとして総括しなくてはならない大きな問題の一つである。

この点に関する数多の指摘箇所から、一箇所だけ引用して補足しておく。

「その(教養の)目ざすところは、個々の専門的知識でなく、広く普遍的な立場から知性、むしろ知慧を磨き、それによって、われわれの人間性を内から形成することにあると解してよい。けだし、新しいヒューマニズムの主張である。それならば、問題は教養によって人間は果して完成するかということである。なるほど、それによって、われわれがこれまで知らな

かった内なる世界が開かれ、人間性が深められ、豊かにされるとともに、理性が透明になり、われわれがより自由になることは事実である。そこで、さように理性的で自由な人間には宗教などは不要であり、概して教養人といえば宗教に無関心な人、いかなる宗教的信仰からも自由な人であることが、むしろその特徴とされて来たのである。しかし、いかに深く、また豊かに人間性が耕されたにしても、人間が人間であるかぎり、誰もが生れながらに担っている『人間悪』の問題があるはずである。われわれがこの悪を克服しようとするれば、人間の知識、いな、人間自身の力をもっては、いかんともすることのできない大きな壁に直面せざるをえないであろう。ここに、人間を超えた絶対的なもの、神との対決を余儀なくされるのである。これは、いうまでもなく宗教の世界であり、合理的の思惟を超えた宗教的非合理性の世界である。そこでは、神の前に各人の魂の信頼の実験が唯一の拠りどころであって、哲学も神学さえも直接には役に立たない。」(第9巻、253—254頁)

そして南原は、その後「しかるに、一般的にいて、前世紀から今世紀にかけて、ヨーロッパにおいても、宗教は影が薄くなり、人の心をひかなくなった観がある。それには宗教自身の側にも責任がある。すなわち、キリスト教、仏教を通じていえると思うが、あまりに形式化、制度化して、それが本来もっていた人の魂を救うに足る精神の力を失ったところに大きな原因がある」(同、254頁)と続けて、既存の宗教に対して厳しい批判を加えていくのである。

『南原繁著作集』(第7巻)の概観

(1) ここで概観するのは、主に『南原繁著作集』の第7巻『文化と国家』である。

すでに述べたように、『南原繁著作集』の第6巻は、南原の戦時期における論文集であるが、この第7巻は、戦後改革期(1945年8月から1950年末頃ま

で)の論文集である。しかし、この第7巻は、その戦後改革期の論文集であるとはいえ、その南原が「日本側教育家委員会」委員長および「教育刷新委員会」副委員長・委員長として、戦後教育改革を指導した、まさにその渦中での、かれの発言・執筆論文を収録したものではない。つまり、この『南原繁著作集』全10巻の中には、そのような南原の発言・執筆論文を収録したものは、なぜか含まれていない。

したがって我々は、かれの戦後教育改革の指導的思想を、この『著作集』の中では、この第7巻を中心にしてみていくほかはないということになる。つまり私としては、その渦中での南原の発言・執筆論文そのものについて直接にみていこうとするかぎり、それを本『著作集』以外のところでみていかななくてはならないということになる。

しかし、南原の戦後教育改革の指導的思想は、本『著作集』の中でみれば、この第7巻の中に、もっともよく盛り込まれているとみることができ

(2) この第7巻は主に、南原が東京大学総長の在任期間(1945・12—1951・12までの6年間)に、東京大学の学生とか教授たちを前にして、いく度か試みた演説集からなるものである。野田良之もいうように、総長時代の南原の演説は、ほぼ1年分を1冊として、単行本の形で出版され、『祖国を興すもの』(1947年、東京帝国大学協同組合出版部)、『人間革命』(1948年、東京大学新聞出版部)、『真理の闘ひ』(1949年、東京大学総合研究会出版部)、『平和の宣言』(1951年、同上)、『大学の自由』(1952年、東京大学出版会)と、それぞれ題して出されている。これらの著書が1冊にまとめられて、1957年に『文化と国家』の表題の下に東京大学出版会から刊行され、1968年に同出版会の「UP選書」が企画された際、その一部として取められ出版されるに至ったものである。

これらの演説は、南原が自覚的に「ひとり本学のみでなく、あまねく全国の学生並びに教育者に呼びかけた」(第7巻, 19頁)ものである。そして南原

自身は、1957年執筆の本書（第7巻）への序文の中で「本書に述べられた思想が、あの昏迷と苦難の時期において多くの同胞と分かちもった嘗ての日の単なる影像でなくして、将来にわたって変ることなき、新日本文化と国家建設のための一つの思想的精神的指標として役立つ」（同、10頁）ことを強く希望していると述べていた。そして、その思想がいかに強固な変わらぬ南原の信念であったかは、さらに本書に収められている1968年執筆の「UP選書版への序」の中で、かれが次のように述べていることから明白である。

「今年明治百年に当り、記念の諸行事が営なまれようとしている。たしかに明治維新は、長い鎖国封建の時代から世界の前に近代日本の序幕を開いたものとして、その意義きわめて大きいものがある。以来百年の間において、それに匹敵する、あるいはそれ以上の重大な歴史的な事件は、わが国有史以来の、あの敗戦による変革でなければならない。それから20余年、わが国の政治社会は、国際情勢とも相まって、さまざまの変化を経つつある。しかし、その中であって、変らない、否、変えてはならぬものがある。それは終戦後、内外に誓った新しい教育理念と国家理想である。内は列国に遅れてではあるが近代日本の完成と、同時に外に向っては諸国に先んじて時代の新しい転換を意味する平和理念の宣言である。それは戦いに敗れ、一旦崩壊した祖国日本の復興、新日本建設の原型、あるいは原点である。わが国のもろもろの政治外交は、つねにこの原点に立ち還って、さらに反省し、推進される必要がある。」（同、3頁）

（3）私自身がいま、とりわけ南原の政治学に注目する理由は、かれの政治思想は、その根底に深く教育思想を宿しているからであり、そのときどきの政治課題をそれはそれとして鋭く的確に提起しながら、さらにすすんで、必ず人間変革の問題にまで踏み込んでいるからである。いわば南原政治学は、その内奥に深く、教育学を内包した政治学だといってもよいからである。南原政治学の特質について「人間変革の根底的課題性」を明確に自覚した政治学だといってもよいであろう。

本書(第7巻)での課題提起

以下、上の(3)で示した南原政治学の特質を、いま一步踏み込んで、まず1957年4月に執筆された本書の序によって、南原が提起している課題にそくして、若干なりみておくことにしよう。

(1) 南原自身は「全体を通じて本書の焦点は、わが国有史以来の敗戦と崩壊に遭遇して、われわれはいかにして祖国を興し、新日本文化をつくり成すかに向けられてある」と書き、次のように書き始めている。

「1945年(昭和20年)8月15日! まことに断腸の思いをもってその日を迎えたわれわれ国民、否、ついで来たる後代子孫にとっても、永久に忘れてはならぬわが国の歴史における最悪の日、禍いの日であった。しかし、顧みて、それは同時に、わが民族の新生、大いなる未来への出発の日でもあった。このことあるを覚悟し、予見していた人々にとっては、それは実に長い間の圧迫と苦悩からの解放であり、敗残の悲痛のなかに迎えた新しい希望と慰めの日でもあった。」(同、5-6頁)

日本の敗戦の日を、この日を「予見していた人々」とっては「長い間の圧迫と苦悩からの解放」の日であり、また「大いなる未来への出発の日」「新しい希望の日」であったなどと、南原自身も「このことあるを覚悟し、予見していた」者の一人として、むしろ日本敗戦の日を、ようやくにして訪れた新日本再建の貴重なチャンスとして、極めて積極的にとらえていたことに、まずよく注意しておきたい。

「とはいえ、民族の再生と祖国の復興は、さように容易に行われるものではない。ことに、いまだ新憲法も制定されず、連合軍司令部の方針も明らかでなかった終戦直後とそれに続いた或る期間、極度の物質的窮乏と日々の生活の困苦、それにもまして国民の精神的荒廃と混乱のなかの彷徨、いま思い返しても、実にみじめなものであった。だが、そうしたなかにも、国民各層の心ある人たちの間には、わが民族甦生の道は何か、新しい日本

の道標の何であるかは、おのずから感得されていたはずである。」(同、6頁)

国民各層の人々によって、その新しい道標が「おのずから感得されていた」からこそ、著者(南原)の立言が「各方面の多くの人々によって共感された」のだろうという。

では、その道標は何であったか。南原は「何をおいても、人間の自由と尊厳、著者のいう『人間性理想』の確立と、それによって民主政治と平和的文化国家の建設こそは、廃墟のなかから立ち上った全国民の一致して翹望したところの、新日本の理想と道標であったのである。日本国憲法をはじめ、政治・教育・社会・経済諸制度の広汎なる改革は、いずれもそれを志向してなされたのであった。それは、実にわが国有史以来の革新であり、日本近代革命の成就を約束するものであった」(同、6頁)と、その道標こそ「日本近代革命の成就」であったのだと述べ、さらに戦後日本の制度改革は、まさにその「近代革命の成就」を約束するものであったのだと、戦後改革を高く評価している。しかも、その道標の中には、より人類的・普遍的な標的までも盛り込まれていたことを指摘し、「日本が新憲法において、戦争を放棄し、恒久平和を宣言したことは、戦いを起し、そして敗れたわが民族の悲願であると同時に、世界の諸国民のいずれは到達せねばならぬ人類の標的である」(同、7頁)と述べている。

(2) 本書序の初めで、南原は一体なぜ、これほどまでに戦後改革の道標を高く評価したり、「わが国の教育者・学徒はもとより、国会並びに政府を先頭とし、中央・地方の公民挙って、戦後の困難な諸条件のもとにも、いかに希望と熱情をもって、この新しい理想と主張を目ざして努力し来たったことか」(同、7頁)などと、その標的の実現をめざす国民的努力を高く評価したりしたのか。そしてまた「その理想にして、いささかも動揺せず、この覚悟と努力とが10年・20年——世代にわたって、そのまま持続し、積み重ねられたならば、再びゆるぐことのない基礎の上に、新日本の建設は期して待

つべきものがあつたであろう。そして、それはひとり日本国民の幸福のみでなく、世界人類のために、どれだけ祝福すべきことであつたかも知れない」(同、7頁)などと、強く希望を述べたりしたのか。

この点については、もはやここで、あらためて指摘するまでもあるまい。

戦後日本の教育史の方面だけからみても、1950年代後半から60年代前半までの時期は、戦後教育の「第一次反改革期」とも呼ばれているように、戦後教育の反改革政策が強力かつ強引にすすめられたからである。この時期を南原は、強い危機感で受け止め、この時期以後の政治政策に対して、明確かつ強烈な批判を加えていくことになった。その明確さの程度において、その批判の厳しさの程度において、それは田中耕太郎の比ではない。

「しかるに、戦後6年、サンフランシスコ講和会議の前後を転機として、誰の目にも明らかなように、日本の進路に急転回が開始された。すなわち、ここに突如、日本の再武装が要請されるに至ったことは、すべての状況を一変するに十分であつた。それがたとい、その間の国際情勢の変化とこれに伴うアメリカ政略の転換によるものとはいえ、それまでひたすら平和的文化国家の建設を誓って一筋に精進し来たつたわれわれ国民にとって、ふたたび深刻な精神的動揺と混乱を与えずには措かなかつた。なかんづく、一切の軍備を禁止したはずの新憲法のもとにおいて、公然とすでに20万に近い陸海空軍の兵力をもつに至つたことは、何を物語るか。いま戦後満12年の過去を顧みて、後半の6年は再軍備を頂点として、わが国の教育・労働・経済・社会のすべての領域にわたり、前半においてなされた諸改革からの後退、総じて保守反動の一途をたどりつつあるごとくである。」(同、7-8頁)

1950年代に入つてからの対日平和条約・日米安保条約の発効、警察予備隊の保安隊への再編成などに代表される戦後日本政治の転換を「総じて保守反動の一途をたどりつつある」政治的転換としてとらえている。

そして、この政治的転換に対して強い怒りをこめて抗議しながら、「わが

国が敗戦の尊い民族的試練と苦難を経て、新たに人間の自由と民主主義と平和文化国家の理想を内外に誓った誓いに、いささかの誤りもない」「われわれはわが日本の進路に開始された過去6年の転回から正位を取りもどし、いまひとたび新憲法にかかげた民族の新しい主義と主張に立ち返り、迷わず、疑わず、新しい文化の創造と新日本の建設に努力をつづけなければならぬ」(同、9頁)とか、「重ねて言う。日本の再建は10年や20年の歳月で成るものではない。世代と世紀をかけての国民共同の不撓の事業でなければならない。なかんづく青年学徒をはじめ、われわれ文化と教育の業にたずさわる者たちにとっては、それは政治社会問題以上に、人間と文化の理念についての考え方、人間の精神と真理追求に対する根本態度の問題である」(同、9—10頁)などと呼びかけている。

(3) 南原の政治思想の特徴は、かれが政治政策の批判をするときにも、その批判を単に政治政策批判にとどめることなく、常により深く人間変革の問題にまで目を向けていっていることである。つまり、その政治思想の根底に深く教育思想(人間変革の思想)を据えて、まさにそこから政治政策をみつめようとしていることである。

その特徴は例えば、わが国戦後の再軍備に対する批判の中にもよくあらわれている。

「もしそれ戦争か平和か——わが国の再軍備については、世界歴史の動向と人類の将来にかかる問題である。いままでも、また今後も、たとい国際情勢に一進一退はあっても、明白なことは、帝国主義と植民地主義はもはや終りを告げんとしていることであり、おのおのの民族の自由独立と、そしてその間の平和的共存のほかには、人類の将来はないのである。それがためには、根底において、人類の精神的覚醒と近代文化並びに人間の革新とが伴わなければならない。」(同、8—9頁)

ここでも「民族の自由独立」「民族間の平和的共存」などという、すぐれて現代的な政治的課題を提示しながら、その根底に「人類の精神的覚醒」

「近代文化と人間の革新」という、すぐれて現代的な教育的課題を据えて、再軍備政策を批判している。

次のような発言の中には、その特徴がよりいっそう鮮明にあらわれている。

「他方に、日本の産業はその後次第に復興し、ことに最近是世界経済発展の波に乗って『神武以来』の好景気を謳歌しつつあり、知識人の間にさえ、もはや『戦後』意識の払拭を説くものもある。しかし、その半面、中間階級以下国民大衆の生活の圧迫と不安の状態に変わりはなく、わが国経済自立の根本問題は依然として取り残されている。なかんずく、大戦後欧亜の諸国が社会主義との対決に懸命に取り組んでいるときに、わが国において少くとも福祉国家の建設のためには、現在の社会経済体制はそのままに済まされるものではないであろう。いわんや、日本の再建は、ひとり政治・経済・社会の改革のみではなく、その根底において、国民精神や文化の革新を前提とする。わが国の自由と民主化はそれなくしては絶対に不可能であり、そしてそれは実に世代と世紀をかけての事業であるはずである。」

(同、8頁)

ここではわが国現在の社会経済体制の改革まで課題提起しながら、その改革も「その根底において、国民精神や文化の革新を前提とする」と述べ、さらに「わが国の自由と民主化はそれなくしては絶対に不可能である」とまで断言している。

(4) 以上での本書序の中身の検討によって、南原が本書でも政治改革・社会改革の実現のための根底的問題として、まさに人間革新の問題を強く意識しながら、南原が教育(人間変革)の問題をこそ解明しようとしていることが知られたに違いない。

南原政治学(政治思想)における教育課題の提起を、その他の『南原繁著作集』の本文からも若干なり引用・紹介して、この南原政治学の特質を、いま少し鮮明に浮き彫りしておくことにしよう。なお、この南原政治学の特質

について私は、戦後日本の教育学の過去・現在および将来のあり様にまでもかかわってくる、極めて重要な問題だと考えているので、この特質については私は、より本格的に後に論究する予定である。

「近代は政治・経済・社会すべての領域において、あまりにも人間が非人間化し、機械化し、奴隷化され来たった。わが国における何よりももの急務は、この失われた人間性の回復——主体的な人間人格の確立でなければならない。それは人間そのものの革命、『人間革命』を意味し、ひとり政治的経済的社会的社会生活においてのみでなく、人間存在の内容そのもの——内的本質の革命を必要とする。われわれは、祖国が現在いかなる政治的経済的苦難のなかに置かれてあるかを、自らよく知っている。だが、問題の核心は、そうした政治的経済的苦難をひき起したところの、国民の知的・道徳的ないしは宗教的な精神生活の根底に横たわっているのである。それ故に、かような国民精神の徹底的自己批判と変革を伴わないかぎり、どのような政治的・社会的変革もついには失敗に終るであろう。われわれは、敗戦国民として深くこのことを自覚し、あくまで問題の根本的追究をなすように迫られている。」(第7巻, 97—98頁)

「現代は大いなる変革の過程にある。人類はそれを通過してこそ新しい時代に出ることができるのである。そして、それには、その根底において深く人間の精神的思想的改革を条件としていることが力説されねばならない。なぜならば、社会経済組織の改革といい、政治秩序の変革というも、いずれも人間の精神的・思想的態度とイデオロギーに深く根ざしているからである。」(第8巻, 5頁)

どのような政治的・社会的な変革も国民精神(人間)の徹底的変革(主体的人間人格の確立)を伴わないかぎり「ついには失敗に終るであろう」と、南原がすでに戦後教育改革期から指摘していたことを、戦後教育学はどのように受け止めてきたのであろうか。その点検がいま必要なのではないか。

第1章 公民教育構想

第3節 公民教育構想の内容 (1) (続き)

— 文部省『国民学校公民教師用書』の内容分析 —

公民教育をする場所としての学校

(1) その第1部第2章「指導の方法について」の箇所では、とくにその序で「公民教育をする場所としての学校」に論及して、公民的な良識・性格を育成する上での学校内生活の重要性について、次のように書いている。

「公民科の指導をどんなやり方でやっていったらよいかを考えると、何よりも大切なのは、この教育をしてゆく場所であり、児童や生徒の生活の場所でもある学校の生活が、全体として、公民的な生活を実行してゆくのにはふさわしい場所になっていなければならないということである。つまり学級の経営も、学校の経営も、また学校の組織も、それに相当したやり方をもっていなければならないのである。このようなやり方のうちで生活していれば、しらずしらずのうちに公民的な生活態度を児童や生徒にしみこませてゆくことができ、またそこで、公民的な生活活動を実際にする機会が与えられ、これらによってその態度を形作ってゆくことができるだろう。また、このような生活の経験によって、いろいろな知識を自覚して身につけてゆくことができよう。かようにして、児童生徒は公民としての資質を高めてゆくことができるのである。」(同、42頁)

(2) すでに引用して示したように、それは、公民的な良識・性格の形成をめざす公民教育の指導方法として、生活指導と自治の修練と、この2つをあげていた。

このうちの生活指導に関しては、それは「生活指導は、これまでの学校でも少しずつは行ってきたのであるが、これを公民科教育の方法として、全面的にとりあげたのは、今度がはじめてである」(同、44頁)とまで述べ、次の

ように書いている。本来、公民科教育は教科指導をその内に含む教育であるはずなのに、それは、まるで公民科教育を生活指導と等置してしまい、それを生活指導に解消してしまったような感さえある。

「公民科の教育は、公民としてりっぱな性格をみがき、また公民的な良識を養ってゆくことを目ざすものであるが、そういう場合その最も基礎となるのは、日常の生活のし方や、生活の態度を作ってゆくことである。しかしこれらは、ただいろいろいつてきかせたり、知識を与えたりすることだけで、できるものではない。知識をもっているということだけで日常の生活のし方や態度がりっぱになることのむつかしいことは、だれでも知っていることである。もしかような知識や言葉で満足するならば、それは形式主義の欠点におちいったものといわなければならない。どうしても生活のし方や態度を形作るには、生活の動きそのものを指導することが必要である。すなわち、生活指導が必要なのである。児童や生徒、ことに幼い児童では、この生活指導によってはじめて基礎的な生活のし方や生活態度を形作ることができるのである。しかもまた、こんな風にして形作った生活のし方や態度の基礎があって、はじめてそこから身についた自覚的な知識を学ぶこともできるのである。自分でやっていることについての知識こそいちばんはっきりした身についた知識となることができるからである。こう考えて来ると、生活指導は公民教育の最も重要な方法の一つとしてとりあげなくてはならないのである。」(同、44頁)

ここで展開されている論理は、教科指導と生活指導の2つの方面をもつ公民科教育のうち、まさに生活指導の論理であって、もはや教科指導としての公民科教育の論理ではない。その結論も「生活指導は公民教育の最も重要な方法の一つとしてとりあげなくてはならない」というところにある。公民科教育の固有の課題は、むしろ科学的な社会認識の形成の方面にあるとすれば、ここでの論理は、公民科教育論としては一面的に過ぎるといわなくてはならないであろう。

まさにここに、この初等用『用書』における公民科教育論の、ひいては戦後直後の公民教育構想の内容そのものに若干問題があったといわなくてはならない。もちろん、その一面的評価を我々は極力避けなくてはならない。

(3) それが「自治の修練」に関してとくに論及する理由も、自治の生活といっても「それは児童や生徒の生活のうちに見出されるのであるから、その指導はとりも直さず一種の生活指導なのである」と書いたり、とくにこれに論及するのは「それが共同生活の精神と態度とを育てる機会として、とくに公民教育で大切な意味があるからである」と書いたりしている(同、45頁)ように、公民教育をむしろ生活指導の方面からとらえているからである。

自治修練の目的および自治修練に際しての注意に関して、次のように書いている。

「社会は、その一員である一人一人の人が、その社会の目ざすところにたいてもつ責任を感じ、そのために共同する態度をもって、その上でその生活の改善につとめるからこそ、発展してゆくのである。このような社会の発展につくす一員として、児童や生徒が成長することを期待しようとする公民科の教育は、また児童や生徒に自発的に、自律的に、社会の一員としての責任感と自覚とを養って、その発展に共同する態度をつくらなくてはならない。自治の修練はこのようなことを目ざして、それを実行によって指導しようとするものである。」(同、45頁)

「注意しておきたいことは、このような自治の修練は、その目ざすところが児童や生徒の自主的な活動にあるのだから、もし指導が干渉になってしまえば、それはまったく無意味になるし、かといって指導しないで放っておくことは、もちろんゆるされないということである。結局、児童や生徒の自主性を失わないようにすると同時に、自発的な活動をそがないような指導を工夫することが大切なのである。」(同、45頁)

それがここで、子どもたちの自治活動の特質は、その自主性・自発性にあるのだから、「もし指導が干渉になってしまえば、それはまったく無意味に

なる」とまで述べていることには、よく注意しておかなくてはならない。

(4) さて、本初等『用書』の第1部第2章の第2節は「知的指導」にあてられている。それは「以上のような実践指導は、児童や生徒の生活のし方や態度を、日常の生活そのものを導くことで、正しく形作ろうとするものである」という文章から始まっているけれども、続けてさらに次のように書いている。

「しかし、公民科の教育は、ただそれだけで完成するものではない。こういった事は、その上に自分でこれはこうすべきだと自覚され、知識としてしっかりした中味をもち、しかもそれが広い知識になって、社会生活をしてゆくのに役だつ公民的な良識に発展してゆかなければならない。たとえば、自治の修練は児童や生徒の自治生活によって、それに必要な態度を形成することを目ざしているが、その態度ができると同時に、それが自覚されて、自治にはどんな態度が必要であるのか、その社会の発展のためには、どんな心構えが大切であるのか、またどんな組織やきまりが必要であるのか、はっきり自分で『こうだ』とわかるようにならなければならない。」
(同、46頁)

ここまでの論述では、それが知的指導(=教科指導)をどの範囲・程度まで重視しているのか、確かにはっきりしない。さほどに教科指導は重視されていないようにもみえる。

しかし、そのような理解の仕方は必ずしも正しくない。というのは、例えばそれが続けて、次のように書いているからである。

「またその上この自覚を基礎として現に自分の前に見られる地方自治や、国の政治の動き方についてもそれを正しく見ることができ、それに対して自分のもたなければならない心構えをしっかりとゆくようにすることが大切である。そこで、このような知識の充実と拡大とを目ざす知的指導が、公民教育の方法として、大切になるのである。もっとも、知的指導といっても、その知識は生活のうちに実現されるのでなくてはならないし、

情操を養ってゆくことをまた忘れてはならない。ただその中心が知的な活動にあるというだけのことである。」(同, 46頁)

それがここで、明確に「知識の充実と拡大とを旨とする知的指導が、公民教育の方法として、大切になる」と述べていることに、よく注意しておかなくてはならない。しかもそれは、その知的指導の方法として、「① 説話・講義のような教師の先にたつ性質の著しいもの、② 教師が先にたつてはいても、児童や生徒の共同で学習の進められる問題法、③ これよりも、もっと児童や生徒の動きで学習が進められる『話し合い』(討議法)や、自答や生徒の調査・研究の方法、などが区別される」(同, 46頁)と述べた上で、これらの方法のうちの講義のことに関して、次のように述べているのである。

「講義は、児童や生徒の反省自覚の能力や、推理力・判断力の発達して行くのにつれて、公民生活の原則を論理的に説明し、納得させて、それによって實際生活についての反省の基礎をつくり、また公民としての良識を与え、実際の生活をしてゆくのに必要な判断力を養うことを旨とするものである。これは、これまで中等学校などで多くとってきた方法で、教師の先にたつ性質の著しい指導の方法である。」(同, 47頁)

その上で、講義に際して深く注意すべき事項として「この方法はときとして児童や生徒の心が、どう動くかにお構いなしになって、教師の独りよがりになったり、また、知識をならべたてることばかりになってしまったり、児童や生徒の心の働きを養わないようになったり、また時には知識を暗記することが主になって、推理力や判断力を働かせないといった間違いにおちいり易いので、公民科指導の方法として好ましいものとはいえない」と述べたり、また「しかし、公民科の指導にも、どうしてもこの方法によらなければならないような場合もないとはいえない」とまで述べたりしている(同, 48頁)から、この初等『用書』が公民教育の中での教科指導について、比較的消極的な姿勢を示していることは間違いない。

しかし、この消極的姿勢について、我々が子どもの発達論の観点に明確に

立って、あらためて「子どもたちのなかに広く深く、真の公民的資質をどう発達させるか」をよく考えてみると、また事が公民科教育の問題であることをも合わせて考えてみると、これらの提言に対して、我々は極めて慎重な評価を下さなくてはなるまい。

第4節 公民教育構想の内容(2)

—文部省『中等学校・青年学校公民教師用書』の内容分析—

「はしがき」と3章4節6項からなる本書『中等学校・青年学校公民教師用書』の目次から示しておこう。生活指導論に著しく傾斜した、さきにみた初等『用書』の目次と比較して、本書の目次は、むしろ教授論・教材論・学習指導論に傾斜したものであることが、まずよく知られるであろう。

はしがき

第1章 公民教育の目的とその一般方針ならびに指導法について

- 1, 公民教育の目的と一般指導方針
- 2, 指導の方法について
 - (1) 公民教育の基礎としての生活調査について
 - (2) 教授の方法について

第2章 教材についての指針

- 1, 公民教育の教材
 - (1) 教材配当表についての一般的説明
 - (2) 学習指導についての一般的注意
 - (3) 各学年における教材についての指標
 - (4) 一般に教材をどこに求めるか

2, 公民的実習について

第3章 生徒の活動

かのGHQが発した「4つの指令」の第4の1945年12月31日の指令は「修身, 日本歴史及ヒ地理停止ニ関スル件」であった。これを受けて文部省

は、直ちに翌 46 年 1 月 11 日に、通達「修身、国史及地理科停止ニ関スル件」を發して、修身・地理・国史の授業の一時停止を命じた。そこで修身教育（道德教育）も新しく出發しなくてはならなくなったのであるが、この中等『公民教師用書』もまた、このような再出發は「単に敗戦という事実を機会に生じたものではなく、更に一そう根本的な原因によって生じた」ものであり、たとえ「敗戦という事情がなくとも、従来の道德教育は深い反省と根本的な改革との時に達していた」のであると書き始めている（同、115 頁）。

本書もまた戦前道德教育の反省から始まっている。以下にみられるように、その戦前道德教育に対する総括的な批判は、初等『公民教師用書』の場合と同じである。

「公民教育をいかに考え、いかに行くべきかという問題を究めるに当たって、まず過去の道德教育について反省し、それが正しく効果ある道德教育として、どのような欠陥を持っていたかを批判しなくてはならない。そこで誰でも気づく著しい点は、それが観念的、画一的であって、悪い意味の形式主義に陥る傾きがあったということであろう。」（同、116 頁）

戦前道德教育についての批判

(1) そこでのより具体的な戦前道德教育に対する批判は、その過誤の発生原因の解明から始まっている。その原因について、まず次のように述べている。その過誤の発生原因を解明し、そこから新しい道德教育のあり方を探り出そうとしたという点で、反省の手法そのものとしては、初等『用書』にはみられない科学的・合理的な手法を導入したといつてよい。

「その根本の原因がどこにあるかを考えてみると、それは従来の道德教育は上から道德を強いるような命令的な指導を行い、生徒の服従を求めて来た傾向が強かったという点に見出される。そういう傾向になったのには、種々の原因があろうが、明治維新以来のわが国の社会が真に近代社会としての秩序を持たず、また大体において国民がその自覚に達せず、社会組織

においても道徳意識においても封建的なものを多分に残して来たことと、それと連関していることであるが、わが国が全体として強い国家主義的傾向によって国力の充実発展をはかって来たというところに、主な原因を求めて誤りなからうと思う。」(同、116頁)

戦前道徳教育が命令服従主義的指導ですすめられたことを反省しながら、その過誤の発生原因として、① 社会的な秩序および意識のいずれの方面からみても、明治以降の戦前日本の社会では近代化が著しく不徹底なものにとどまり、多分に封建的=前近代的なものを残していたこと、② その戦前日本においては、教育が国力の充実・発展をはかる国策に従属せしめられてきたこと、この2つをあげている。

(2) その批判はまた、戦前道徳教育の目的が「現存社会秩序への適応ないし服従」に置かれてきたことに向けられているが、まことに見事な批判だというほかない。さらには、徳目を常に上から強いるという形で教えて、それに従うように個人の心術をつくりあげるといようなやり方で指導する、いわゆる徳目主義の道徳教育は、そのような現存社会秩序への服従主義そのものに由来するという把握をしてみせているが、これもまた見事な把握だと考えられるのである。

「実際に従来の道徳教育を見ると、そこでは大体において、社会秩序というものはすでに出来上がった動かないものと見られがちであり、個人はそのような秩序に服従すればよいというふうに教育されて来た。たとえ社会の改善が問題となる場合でも、それはただ個人の内面的な心構えや、昔から美風として伝えられて来た徳目の実行によって解決されるというふうに指導されて来た。道徳教育が、主として、いかに既成の秩序に服従するかという個人の心術を作り上げることを目指して来たのもそのような理由によるのであろう。」(同、116頁)

「常に既成の秩序がそれ自体そのまま動かないものであるかのように見なされたから、変わって行く社会生活に適合して、被教育者に自由にしかも

合理的に判断して社会に新しい秩序を作り上げる能力を養わせしめるよりも、多くの場合既成の秩序に服従することを教えることに重点が置かれた。」(同、116—117頁)

実際にはわが国の社会生活も種々の点で近代化し、古い道徳意識のままでは生活現実合わないところが多くなってきたにもかかわらず、その後も道徳教育の「根本の方向には変化がなく、依然として、上から徳目を教え込むという指導が跡を絶たなかった」のであると指摘している(同、117頁)。

(3) 戦前道徳教育の国家主義的傾向については、次のように指摘し批判している。

「従来の極端に国家主義的な教育方針の結果、道徳の向かうところもまた一律に国家目的の実現というふうに考えられた。そこで結局、道徳教育が人間の基本的権利及びその生活条件を無視するような傾きも見られるようになった。国家は個人をその一員とする共同体なのだから、個人と国家との繋がり、もちろん重く見られなくてはならない。しかし、国家は各個人が協力して公共の善のために尽くすことができるために必要な共同体であるということを教えることが大切である。かつては、国家は至上なものとされたので、国家目的の実現のためには、個人の人間性やその現実の生活さえも無視されるようなことにもなったのである。したがって、国家目的の実現のためには、実際生活にそぐわない無理な要求がなされ、その結果、かえって表面だけをつくろうような偽善的な傾向を生み、生活自身は少しも改善されないことになりがちであった。個人の人間性を無視する画一主義、むなしい形式主義がそこから生じて、あたかも道徳教育全体が迂遠な空疎な教育であるかのような批評も聞くようになったのである。」(同、117—118頁)

教育までもが国家目的を実現するための道具として動員されたから、道徳教育は本来、人間の基本的権利を重視し、個人の尊厳性・人間性を尊重する、その基礎の上に立つものでなくてはならないのに、道徳教育が個人の人

間性を無視する画一主義・形式主義に陥っていたという批判である。このような批判もまた、そっくりそのまま現代日本の「管理教育」にあてはまるというとすれば、いささか言い過ぎだということになるのであるか。

公民科教育の課題

過去の道德教育については、さらに各種の欠陥を指摘することができる。そして「今、公民教育の新しい出発に際して、このような欠陥は万全の用意を以て改められなくてはならない。わが国民の道德生活や社会生活については深い反省に基づいて、種々の改革が求められるのであるが、その改革はこのような道德生活や社会生活の根本に培う教育の多くの点においてまず断行されなくてはならない」(同、118頁)と、過去の道德教育の欠陥＝過誤を「万全の用意を以て改め」ることを要求している。

そのような要求を出しながら、それは公民教育にどのような課題を提起しているのか。

(1) この点は、実はかの初等『用書』の場合も同じなのであるが、根本的な教育改革を要求しながらも、過去の文化や教育に対しては、それらの全面的な批判的克服という厳しい態度をとっていない。初等『用書』の場合には「これからの進歩に大切な伝統さえも、ともすればないがしろにして」しまう態度、あるいは「国民の生活と国民の文化とを貫いている伝統をないがしろにして」しまう人々の態度に対して、これは「過去をすててしまう」間違った態度だと非難していた(同、35頁)。つまりそれは、過去の「伝統」に対して極めて曖昧な、妥協的な態度をとっていたのであるが、このような態度は、この中等『用書』の場合にも同じように認められるのであって、例えばそれは、次のように書いている。

「改革は直ちに過去を棄て去ってただ新しきに就くということではない。今日の世相を見ると、この時勢の重大な変化に伴なって政治的、経済的、社会的なさまざまな困難が、道德の頹廢と結びついて、国民の思想を一種

の困惑に陥れている。人々のうちには、過去のものはずべて悪いというような、無責任な片寄った現状否定に走っている者もある。けれども、いかなる新しい社会目標も国民生活や国民文化を貫く伝統を無視して見出すことはできない。思想の混乱、社会生活の変動に面しても、一方自己の社会生活と文化の中に、将来に対して建設的な意義を持つもの、世界の平和と文化と人類の福祉とに役立つものは、自信を以ってこれを新しい生活の中に生かして行かなくてはならない。これはなかなか容易でないが、しかし極めて大切な仕事である。」(同、118頁)

みられるように「国民生活や国民文化を貫く伝統を無視して」はならないとまで述べているが、その「伝統」とは具体的にはいったい何を指すのか。それは続けて「教育の任にあるものは、この容易でない仕事を引き受け、過去の生活や文化の意義を自覚し、その教養を身に着けながら、生徒にもこれを理解させるとともに、新しい生活目標に向かって、将来の建設に努めることができる意識と能力とを育て上げなくてはならない」と書いている(同、118頁)けれども、教育者が「過去の生活や文化の意義を自覚し、その教養を身に着け」とすれば、むしろ「将来の建設に努めることができる意識と能力とを育て上げ」ることができなくなるのではないか。何を教養的な意義のある「国民生活や国民文化を貫く伝統」として理解していたのか、まったく不可解である。当時、田中耕太郎は「過去に対する根本的の批判と反省とが行われることなしには、将来に対する永久的な創造と建設とは不可能である」という名言に導かれながら、戦後教育改革の指導にあたったのであるが、過去の道德教育に対しても徹底して批判的に迫ることこそ、戦後日本の公民教育に絶対的に必要とされていたのではなかったのか。

(2) それは、このような曖昧な部分を残してはいたけれども、いまだ「混乱が見出され、また過去の誤った考え方や行動も拭い去られていない」環境の中で生活している生徒たちに「正しい建設に向かうべき公民的修練を実施し」ていって、「生徒を通じて社会や家庭にも働きかけて、そこに公民

教育の目ざすところを実現することに努めること」に公民教育の目的を設定していたことは、間違いない。そのような公民教育の目的と関連させて、それが次のように書いていたことは、大いに注目に値する。

「今、日本の平和的民主国家としての再建を望み見る時、その事業の大半は教育に委ねられているといっても過言ではない。それは国民一般の生活の再建が教育によってはじめてその礎が置かれるからである。しかも、この国民教育の再建の成否は、その根本を考える時、社会科の教育の成否如何にかかっているといつてよい。職業教育も、政治教育も、また科学教育も、その根底において、真の意味での公民、すなわち公正と自由と寛容との精神を愛する国民の育成を基としてこそ、その意味を持つことができる。これを思えば、公民科を含む社会科の教育はすべての教育の基本であり、或いは教育そのものであるとさえもいえるであろう。この教育の任に当たる教師の責任は極めて大きいといわなくてはならない。このような責任ある地位にあり、また困難な任務を持つ教師は、まず何よりも自身が公民的精神に貫かれた生活をするを求められる。公正と自由と寛容との精神を愛し、社会に対して共同と献身とを惜しまず、これによって社会の発展に尽くす生活を、自身の生活とすることに努めることが望ましい。」
(同、119頁)

この部分について、注目しておく必要があると思う点は、次の3点である。

① 戦後日本の課題を平和的・民主的な国家および社会の建設に置きながら、この課題を主体的に担いうる国民の育成をめざす教育を「国民教育」と名づけて、そのような「国民教育の再建の成否は、社会科の教育の成否如何にかかっている」と、明確に述べていることである。社会科教育とは、まさに科学的な社会認識を育てる教育のことであろう。そうだとすると、そのような社会科教育の中に公民科教育を包摂して「公民科を含む社会科の教育」について論じていることは、注目に値する把握の仕方である。

② そのような「公民科を含む社会科の教育」こそが「すべての教育の基本である」とか「教育そのものである」などと述べているが、これほどまでに明確な指摘は、かの初等『用書』の中にはみられなかったことである。「真の意味での公民」の育成は、いまや公民科教育に期待されているのではなく、まさに「公民科を含む社会科の教育」に期待されているのである。「真の意味の公民」にとっては、いかにしても科学的な社会認識を欠かすことができないから、「公民科を含む社会科の教育」を「すべての教育の基本である」とする把握も、まことに適切な把握だといわなくてはならない。

③ 公民教育の実践は「多くの困難に出会う。教育の任にある者の立場の困苦は想像に難くない」といった理解は、すでに初等『用書』の中にも認められた認識であるが、ここではいま一步すすんで、学校教職員に対して自分「自身が公民的精神に貫かれた生活をする事」を求めていることである。社会の発展に尽くす生活を「自身の生活とすることに努めることが望ましい」とまで述べている。

(3) その「公民教育の目的」論は、初等『用書』の場合と変わらない。結局のところ、その目的が「公民的な良識」「公民的な性格」の形成に置かれているからである。

「公民教育は共同生活のよき一員として必須な性格を育成するとともに、これに必要な知識技能を啓発することを目的とする。人は家族生活・社会生活・国家生活・国際生活など、さまざまな社会生活を営んでいる。このような社会生活において人がそのよき一員となるには、まずその社会生活で占める自己の地位を具体的に理解し、責任感と共同精神とを身に付けて社会生活を正しく営み、社会進歩に役立つ知的な技術的な能力を持たなくてはならない。すなわち人格の自由と平等とについての真の意味を理解し、社会生活の中で、自己と他人とに対してこの精神に基づいて行動し、共同生活において自主的に活動し、そうして自発的な奉仕と献身とを惜しまぬ態度によって、社会の向上発展に資することのできる能力を持つこと

等が大切とされる。公民教育は、このような理解と態度と能力とを育成することを目的とする。それは知識を広く蓄えさせることでもない。ただ、ある技術を身に着けさせるというでもない。また従来、単に国民道徳といわれて来たものを学ばせるのでもない。それはいわゆる公民的な良識を身に着けさせ、公民的な性格を形作るところに目的を持つのである。」(同、120頁)

すでに紹介した初等『用書』の公民科教育の目的論と異なるところがない。異なるところは、初等『用書』の場合には、この目的規定に続いて直ちに一般的指導方針を掲げているのに対して、この中等『用書』の場合には、その前にまず、公民教育の具体的な目標を4つばかり掲げていることである。それは、個人自身に関するもの、家庭や社会生活における他人との関係に関するもの、物質的生活における生産及び消費に関するもの、社会的・公民的な活動に関するもの、この4種類に分類して公民教育の目標を示しているのである(同、121-122頁)が、このうちとくに第4の「社会的・公民的な活動に関するもの」についてだけみれば、そこには次の12項目が掲げられている。

- イ、社会環境の不正に対して敏感な人間をつくること。
- ロ、国家や社会の欠陥を是正するために熱意を以って努力し献身する人間をつくること。
- ハ、社会の構造や機能を理解する人間をつくること。
- ニ、種々の宣伝の意味を理解してこれを批判することのできる人間をつくること。
- ホ、まじめな気持から生まれた意見の相違を尊重する人間をつくること。
- ヘ、国民の生活資源を大切に作る人間をつくること。
- ト、科学が社会一般の福祉を増進するという点に、科学の進歩の意義を見出すことのできる人間をつくること。

チ、協力的な国民であるばかりでなく、世界人類の協力的な一員となる人間をつくること。

リ、法律を重んじる人間をつくること。

ヌ、経済の知識を持つ人間をつくること。

ル、公民としての義務を果たす人間をつくること。

オ、民主主義的な社会の理想にしたがって行動する人間をつくること。

これらの項目をみれば、初等『用書』に比較して、公民教育の具体的目標がよほど「平和的・文化的・民主的な国家及び社会の形成者の育成」(教育基本法第1条)に向けられていること、つまり積極的・能動的な「公民」の育成(同法第8条)に向けられていることが、よく知られるのである。

(4) それが続いて、5項目に及んで公民教育の一般の指導方針を示す(同、122-124頁)ときにも、その公民教育論は初等『用書』のそれとほとんど同じ内容のものであり、したがって初等『用書』の場合と同様に、著しく生活指導論に傾斜しているように見える。必要なかぎり、同じくその説明文からも引用しながら示してみよう。

① 生徒の現実の状態をできるだけ正確に見定めるとともに、そのあるべき理想的な状態をできるだけはっきりと描き出してそれに向かって指導すること。

② 生徒の日常生活に即し、その経験に基づいて指導すること。

「公民教育は、結局生徒の日常生活にその目的とするところが現われ、将来の社会生活においてその習慣が持続するように行われなくてはならない。それは身に着いた知識と性格とを求めるものだからである。これがためにはまず日常の生活活動そのものを導き修練しなくてはならないし、また『行くことによって学ばせること』は真に身に着いた知識を学ぶ原則でもある。そのために公民教育は生徒の生活活動についてその指導を行い、生活経験に基づいて学習の指導を行うことが大切であろう。」

③ できるだけ具体的な指導をすること。

「教育は単に観念的、抽象的な言葉で学習させるばかりではその目的を達することはできない。この教育は性格を陶冶しようとするものであるし、経験によって指導する場合にも、それは生活において生かし得る能力を育てようとするものである。したがって、それはどこまでも具体的な生活の場面において、生きた生活に即して生きた指導がなされなくてはならない。ここに社会の現実の問題は生徒の日常生活の問題として取り上げられることが必要であって、それはやがて社会生活について客観的な認識を導くことができる。」

④ 生徒の自発性を重んじ、努めてその自発活動を誘って指導すること。

「真に意識的な判断、みずからの意志に基づく活動は、個人の自発性によってのみ行われる。強制的、威圧的な指導からは、真に合理的な判断も、積極的な活動も生まれて来ない。教育が強制と威圧のもとに行われるならば、国民一般の判断力は貧しくなり、能動的な活動は失われ、したがって自己に責めを負うという責任感さえも薄れる結果になる。公民教育は自主的、能動的な性格の育てられることを求め、みずからの責任において正しいと信じる判断の能力を求める。したがって、自発性を重んじ、自発活動を誘導するための教育の内容と方法とを重視する。」

⑤ 生徒の個性を尊重し、これを伸長するように指導すること。

「画一的な指導は、むしろ容易である。しかし、それは人間の個性を無視することになり、伸ばすべき芽を摘み取る結果となり、やがてそれが自発性・能動性を失わせてしまうのである。個性を重んずることは結局生徒の人間性を尊重し、これを発展させることである。人間性の尊重とその伸長こそ、社会の健全な発展に欠くことのできぬものであり、社会共同のために欠き得ぬものである。このようにして公民教育の目的を達成するためには、個性の認識とその尊重に基づいて、これを社会共同生活に役立つために、より高く発展させる工夫が必要である。」

これら5項目のうちで、とくに②と③をみれば、その生活指導論への著し

い傾斜は明白である。また、その④と⑤をみれば、その一般的指導方針が真っ向から「管理教育」的教育観を退けるものであることが、さらによく知られよう。戦後教育改革期に誕生した公民教育構想もまた、戦前日本の命令服従主義的・画一主義的・形式主義的な教育、つまり管理主義的生徒指導の過誤に対する深刻な反省の上に立って、教育基本法第1条のいう「自主的精神に充ちた」人間の育成を、同法第2条にいう「自発的精神を養」うことを、強く要請するものであったことは、いよいよ明白になったであろう。

公民教育と教科指導について

(1) 注意しておきたいことは、初等『用書』の場合には、7項目の一般的指導方針を掲げた後に、これらの方針は「公民教育の全体を通じて考えらるべきことで、これを児童や生徒の教育の実際にあてはめる場合には、それらの児童や青年の心身の発達を考え、またその生活する社会がどんなことをかれらに求めているかを、具体的に考える必要がある」と述べている(同、42頁)程度にとどまるが、この中等『用書』の場合には、上記のような5項目の一般的指導方針を示した後に、よりすすんで、さらに次のように述べていることである。

「凡そこれらの方針は、公民教育一般について考えられるところであるが、これらは更に教室における学習を中心とする公民の授業についてもまた同じく当てはまるものといえよう。これを生徒に対する具体的な教育について考える場合には、それぞれの精神の発達により、またその生活する社会の要求によって更に具体的に考うべきであろう。」(同、124頁)

つまり中等『用書』の場合には、これらの5項目に及ぶ一般的指導方針は、たんに生活指導の方面において考慮されなくてはならない方針にとどまるものではなく、すすんで学習指導(公民の授業)の方面においても考慮されなくてはならない方針であると、そのように述べていたことである。積極的・能動的な市民としての「公民」の育成を、それは明確に、生活指導およ

び教科指導の両面から考慮していたことである。まさにこの点が初等『用書』の場合と大きく異なる点であるといつてよいのかもしれない。

(2) その第1章第2節の「指導の方法について」は、初等『用書』の場合と同様、「公民教育をする場所としての学校」から始まっており、次のように書かれている。

「公民教育は単に知識を与えようとするものではなく、それを良識として身に着けるとともに、その精神が性格となるように育てられなくてはならない。そのような立場から指導の方法を考えるに、まず注意すべきことは、この教育の場であり生徒の生活の場である学校生活が全体として公民的な実践生活にふさわしい場所となっていることが大切だということである。すなわち、学校の経営も、また学校の組織もそのような性格を持っていなくてはならない。このような生徒の生活環境は、知らず知らずのうちに公民的な生活態度をかれらに浸透させて行くであらうし、またそこに具体的な生活活動の機会が与えられて、そのような態度が形作られて行くことができよう。」(同、124—125頁)

かの「公民的な良識」「公民的な性格」の形成にとって、まずは学校生活そのものがそれにふさわしいものに組織されていなくてはならない旨、指摘した部分である。そしてまた、その「指導の方法について」の初めの箇所(第2節第1項1)で「生活指導の意義」を説いていることも、初等『用書』の場合と同じである。同じように、生活指導は「公民教育の最も重要な方法の一つ」であるとして、次のように書いている。

「教育活動は人間の行為を改良して行くことと考えられる。しかし注入された知識、すなわち児童や生徒にとって意味の無い抽象的な知識は、行為に対してはほとんど或いは少しも影響を及ぼさない。ことに国民学校の児童や中等学校・青年学校低学年生徒を対象とする場合には、その点が痛切に感じられる。この点においては、指導は生活行動そのものを目ざして行われることが必要であつて、児童や生徒は、このようにして形作られた生

活を基として経験を自覚的に学ぶことが可能になる。生活指導はこのような意味において、国民学校児童や中等学校・青年学校低学年生徒を対象とする場合には、公民教育の最も重要な方法の一つとして取り上げられなくてはならない。」(同, 125頁)

(3) それは同じく、このように生活指導を「公民教育の最も重要な方法の一つ」として位置づけているのであるが、とくに第2章に「教材についての指針」を置いて、「広い意味の公民教育」と「狭い意味の公民教育」とを区別しながら、公民教育の中の教科指導について論究しているのである。

「広い意味の公民教育が、単にいわゆる公民的知識を与えるにとどまらず、公民的性格を生活を通して作り上げることを目指すものである限り、教室における公民教育と公民的実習との2つの面を考察し、これを効果あるように統一して実施して行かなくてはならない。そこではじめに、狭い意味の公民教育について教材を中心に考察を加え、次に公民的実習について考察することにする。」(同, 140-141頁)

それがようやく中等『用書』において、教科指導について論究するに至ったのは、「国民学校においては、公民教育が生活指導を中心に行われるべき」である(同, 141頁)と理解していたからであり、公民的知識の教授は比較的年齢の上の児童・生徒に対して行われるべきものと考えていたからである。それは次のように書いている。

「国民学校でも高学年になれば次第に知的な或いは反省的な要素を加え、実際生活との密接な連関のもとに、公民的知識の教授もある程度は行なわれるべきである。更に上の学校においては、これに引き続き、国民学校における生活指導の根本となる精神を持ち続けながら、そこに一そう高い知的要素を加味して行くことが望ましい。」(同, 141頁)

中等学校等においては「一そう高い知的要素を加味して行くことが望ましい」と考えるから、それは第2章第1節の最初の項では「教授事項の大綱」から「教材配当表」まで示している(144-145頁)。

しかし、当時の文部省は、すでに述べてきているように、明確に「援助すれども統制せず」(Support, but no Control)という近代的な教育行政思想に立っていたから、それらの「教授事項の大綱」「教材配当表」までも示しながら、次のように強調していたのである。

「もともと、この教材配当表は、どこまでも教授上の参考であり、手掛かりである。教材の各学年への配当も、試みに、生徒の心意の発達程度と、社会生活及び内面生活の推移によって生じる関心や要求の芽生えとに則してなるべく次第に問題を発展させるように工夫したものである。したがって、教師は学習の指導に十分自主的な工夫を必要とする。もともと真の教育は教師の自主的活動によって行われるものであるから、それは当然のことである。(中略)したがって、教師は学習の指導に当たって、これを参考としながら、自身で、生徒の心意の発達程度、社会生活に対する関心の程度、地域的な特色、男女の相違、学校の種類等に当たって、適当に取捨を加え、選択を施して、各学年についての教案を作成することが必要である。」(同、144-145頁)

当時の文部省がどのような意図で「教授事項の大綱」「教材配当表」を示したのか、さらには初等および中等の『公民教師用書』を執筆・出版したのか、その意図がよく知られるのである。戦後日本の新教育の教育課程行政が、以上みてきたような性格をもった『教師用書』の、文部省による執筆・出版から始まったことについて、我々は断じて無頓着・無関心であってはならない。とりわけ1980年代以降の、文部省・教育委員会による教育課程行政が、当時のそれとあまりにも違い過ぎているからであり、あまりにも当時の教育課程行政の筋から逸脱し過ぎているからである。

(以下、次号につづく)