

オールド・リベラリスト世代の戦後教育構想

——田中耕太郎の教育理論を中心に——

山村和世（東京大学大学院）

1 戦後教育構想の再検討に向けて

戦後教育学を中心に、革新勢力の戦後教育認識については様々な批判が向けられている。教科研をはじめとする教育運動は「子どもの可能性」や「知識の真理性」といった言説にもとづき、聖化された教育的価値を称揚した。これらの教育的価値は、現実から遊離した超越的視点から教育的営為を評価するものであった点で、近代教育に内在する諸問題を正しく批判することに失敗したと指摘される。

しかしこれらの革新勢力の教育言説が、なぜこのような啓蒙主義的構図に至ったかについては、さらなる検討の余地が残っている。「それがなぜ現実から遊離したのか」というメカニズムを含めた歴史的検証が加えられる必要がある。

本発表が取り上げる田中耕太郎の教育理念は、この点で、興味深い比較の視点を提供するものだと考えられる。オールド・リベラリスト世代の知識人は、現実政治に積極的に関与しつつ、戦後教育の方向性を真剣に論議した。それらは戦後の新たな社会秩序をいかに創出するかという課題に向けられていた点で、一定の原理的思考を内包するものであったと考えられる。

本発表では、とくに教育と政治秩序をめぐる田中の教育理念を確認することで、それが革新勢力の論理といかなる関係性に置かれていたかについて、論点を提示したい。

2 戦後民主主義教育への批判

田中の教育理念を検討するための導入には、まず彼の戦後民主主義教育批判を確認するのが好便である。田中はそこで「教育の政治に対する優位」を主張しつつ、批判を展開している。

田中によれば、教育と民主主義はその内容において適合的なものであるが「教育は民主主義を以て終始するものではない」（『教育基本法の理論』：9）。教育は「全人」の形成へと向けられるべきものとして存在する。「教育は民主社会の構成員たる人間を形成することによって、民主国家の建設に貢献する。教育は「民主的人間」を、つまり「政治的人間」の一つの類型を形成することではなく、人間自体つまり「全人」（der ganze Mensch）または全一的（イン

テグラル）な人間を形成することである」（9）。

このような田中の見解は、戦後民主主義教育に対する次のような批判を導いた。「戦後においてわが教育は民主主義教育であるといわれる。……しかし教育の目的が民主主義にあるという意味ならば、それは教育の本質を見誤ったものだと思う」（9）。

すなわち教育が「全人」の形成へと向けられるべきものである以上、その理念は、政治、経済、労働といった可変的な社会的現実には依拠するものであってはならない。しかし戦後民主主義教育は「諸般の行政や経済や文化的活動が行われるところの外部的な条件または輪郭」にすぎない「民主主義」を「教育の理念自体を指示」するものとして把握した。このことによって、教育と民主主義との関係性をめぐる認識は混乱させられてきた、と田中は主張する（34-35）。

ここで興味深いのは、「教育の政治に対する優位」をふまえない戦後民主主義教育が、田中にとって戦前の国家主義的教育と同質の問題性を含むものだとして認識されていたことである。「国家主義的教育の誤りは、教育に対する政治の優越である。もし民主主義を以て教育の理念とするならば、同じく政治の優越の意味において同じ誤謬を繰り返すことになる」（34-35）。

民主国家においては、芸術や宗教と同様、教育においても「精神的なものの優位」が認められなければならない。それは戦前も戦後も不十分であったと田中は論ずるのである。

3 教育理念の超越性

「教育の政治に対する優位」を唱える田中の教育理念はきわめて超越的なものだった。その理論的背景について次に確認しておこう。

田中は「教育関係」を規定するなかで、「教育は人間を一層完全な状態に接近させる活動である」と論じている（46）。このような理解は、彼の「人間の二元性」をめぐる哲学的認識に基礎を置くものであった。

田中は「人格の完成」における「人格」とは「自然的人間」とは異なった観念であるとして、「人間は物理的（心理的のものをふくめて）および精神的の二要素から成り立っている」と言

明する(72)。前者は人間の動物的側面であるのに対し、後者は人間が固有に備える精神的領域を意味する。それは「真善美に対する要求」として現われ、本能的満足や感覚的快樂が支配する自然法則(因果律)の領域に抗して、理性にもとづく自由意志として発揮される。

教育基本法第一条の「人格の完成」の概念もこのような認識に従って理解される。教育とは人格がそこへ向けて完成されるべき「完全性」への努力であり、かつそれは理性の領域に向けられた完成である。こうした主張はカトリック自然法論を背景に置いたものであり、教育目的は究極的に宗教(超人間的世界)に接近する、というのが田中の教育理念の捉え方であった。

4 個人主義を介した国家公民教育

だがこのような教育目的の超越性にもかかわらず、田中は教育理念と政治的秩序との関係性について、具体的に議論を展開している。

このとき重要なのは、教育が人格の完成という個人の倫理化を基調としつつも、他方、「人間が社会的動物であることから生ずる諸要請」を無視できない点である(87)。「完全な個人は当然に完全な社会人でなければならない」(87)。したがって「人格の完成」を目的とする教育的営為のうちにも、「社会生活の方面の智識や訓練を授けるもの」としての「国家公民教育」の側面が重要となってくる(87)。

こうした社会秩序の重視は、家族、国家、教会および国際社会(人類社会)等の「協同社会(Gemeinschaft)」を価値的に前提するカトリック自然法論とも連関したものだ。すなわち田中の教育理念は「人格の完成」という個人への働きかけを基礎としつつ、社会秩序の形成者としての教育目的を重視するものだったのである。「社会は人格の完成に必要である。また社会は個人によって形成せられるからして、社会の進歩発達は個人の良否にかかっているのである」(83)。

しかしこのような国家公民教育は当然、戦前の国家主義的教育とは異質な原理を含むものでなくてはならない。そこで田中が強調するのが「全人」や「人格の完成」の根幹に位置する個人主義の理念であった。田中によれば、あるべき国家公民教育とは、「全体主義教育とちがって、あくまで個人の完成を基礎としている」(88)。戦前の国家主義教育はこの点に適切な力点を置かなかったからこそ、天皇の神格化や形式的・盲目的な忠君愛国精神を導いた。「教育の政治に

対する優位」の理念と同時に、個人主義を介した国家公民教育が実現されることが、この意味で重要なのである。

しかし適切な国家公民教育は、過去においても現在においても実現されず、社会秩序の形成者たる個人の育成に従来の教育は失敗してきた、と田中は診断する。「従来わが国においては個人に智識や技能を授ける教育は相当進んでいたが、社会生活を営むことについての教育ははなはだ徹底を欠いていた。このことは現在民主政治を円滑に実現するための、大きな障害になっている。わが社会における多くの病弊は主として国家公民教育の不徹底に帰着するのである」(88)。

上述の評価にあたっては、戦後民主主義教育に対する田中の批判も介在した。戦前の国家主義教育からの反動として、戦後民主主義教育は個人主義に傾斜したが、それは「個人を絶対視し、国家や民族の意義と価値を全面的に否定する極端な個人主義的傾向」でしかなかった(87)。「真の人格の概念において個人と社会との対立は止揚される」にもかかわらず、戦後民主主義教育は、社会秩序と教育目的の関連性を適切に把握せず、国家公民教育の実現に失敗してきたとされるのである(87)。

5 個人と政治秩序との相互緊張関係

このような田中耕太郎の教育理論は、革新勢力の戦後教育言説と対照させて見た場合、興味深い視点を提供する。田中の戦後民主主義教育批判は、(1)教育と政治の次元の相違を無視したこと、(2)社会の秩序性を考慮に入れない極端な個人主義に傾斜したこと、へと向けられた。

革新側の教育運動において高く評価された『山びこ学校』に見られるように、戦後民主主義教育の原点には、身近な社会的不合理を民主的手続きによって是正していくという課題が存在した。この課題のためには、正しい教育的価値に依拠することが必要とされた。しかし正しい教育的価値に従って正しい社会秩序を導くという理念は、それが個人と政治秩序との間における相互緊張関係の視点を欠落させる場合、ひとつの問題を孕むものだったと考えられる。正しい教育理念と正しい政治秩序が等値される状況とは、田中の指摘するとおり、現今の政治秩序を個人の理性的判断能力に基づき制御する、リベラルな枠組みを否定するものだからである。

革新勢力の戦後教育言説に対して指摘される啓蒙主義的構図は、政治秩序と教育理念の関係性の点からも再考される余地が存在する。