

第四節 教育の方法

一一

學校教育において、その目標が明確にせられ、その内容が規定せられ、更にその組織と被教育者の把握とが準備せられるならば、残るところは教育過程そのものの正しい運営である。

教育の方法一般に就いて、その様式または性格といふものを考へることも出来るであらう。併しながら、教授法一般といふやうなものは、殊に教育のやうな専ら實踐についての領域では存し得ないといふことを知るべきである。具體的な教育の方法については、元來教育の内容のそれぞれの質的な差異に基いて、方法も自ら區別されなければならない。例へば理數科で成功した方法は、必ずしも國史では成功しないであらう。いはゆる教授段階とか、自學主義・解釋主義から新教育主義のたぐひに至るまで、その方式を以て全教材・全教育内容に押し及ぼし得る如きものではない。もちろん例へば解釋主義は、全教育内容のうち文化的教材

の教授過程の一面として役立て得るであらうし、勞作主義的方法是主として科學・技術的教育内容に即應した固有の方法であり、訓練にはまた訓練の方法がなければならぬ。教育方法の確立は、今日學校教育の方法的混亂を救ひ、これに秩序と統一とを齎すために最も急を要する問題であると思ふ。

これまで我國で取りあげて來た教授法の問題は、段階説や説話・問答等の方式を説いた教科書風のものか、又はいはゆる教授思潮として海外の教授論を羅列して紹介したものであり、他は實踐家のドルトン式・勞作主義・綜合主義等の實行の記録があるのみであつた。——但し後者の實踐家は最近轉換して、被教育者と參觀者をびつくりさせるやうな精神主義に變つたやうである。

一一

今日これら從來の教授法をば、その發生に溯つて地域的に眺め、又これを歴史的に分類してその國籍と系譜とを考察することは極めて興味ある課題をなすであらう。例へばアメリカ合衆國の個人主義的世界觀と開拓精神の上に自學主義の教授方法が樹立せられ、そこにア

ソカ型の教授法が性格づけられたわけであるし、ソ聯の生産第一主義と唯物的世界観とは、問題を科學・技術の物質的面に集中し、そこに開發主義・勞作主義を基調とする綜合技術的教授方法が發展せしめられたのである。ヨーロッパに傳統的な方法は、知識主義と解釋主義にあつたと云へよう。ここではヨーロッパに傳統的な古典文化の解釋が人間教養の基本をなすものとせられ、教育は多くそのまゝ古典教育であつた。教授方法の系譜學は、おそらく夫々の祖國と傳統と固有の世界観とをわれわれに展開してみせてくれるであらう。我國に輸入せられ、教育界に廣い影響力を有つた之等の教授法は、多く個人主義的世界観に立ち、知識そのものに即した能率主義であるにも拘らず、それ自身世界的普遍性を要求し、ことさらに民族的な特殊性を無視してゐるところにその植民地的性格が認められるであらう。

われわれは今、強ひて之等の輸入教授法が今日の教育發展に寄與するところが絶無であつたと云ふのではない。日本に傳統した主體的人間形成の方法は、深く日本的・東洋的世界観に根ざすものであり、明治維新以後輸入せられた之等の教授方法を攝取活用して、主體的に高度なる様式を創出するの段階にある。從來特に教育學者の歐米化現象は、常に教育社會に新教育の流行をまき撒らして來たにも拘らず、國民の健全なる教育精神は依然としてその基

調として流れ來つたもののあるのを認めざるを得ないであらう。自學主義・勞作主義・解釋主義等々は、この基體的なるものうちに包攝せられ活用せられて始めて、その固有の方活論的意義を活かし得、全體のうちに夫々の質的特徴を發揮しつつ統一せられて來たのである。

以上のやうに云ふのは、決して總ての教育者が常に之が明瞭なる自覺の上に立つて實踐して來たことを強辯しようとするのではない。教育學者・實際家は今日、新たな覺醒と、その本來の使命への復歸が要請せられるのである。大東亞建設への國民教育の革新は、このことを通じて闘ひ取られるのである。それは一面われわれの内面的世界の自己批判であると同時に、教育界の肅清運動でなければならぬ。徒らに舊教育觀に固執して傍觀的な態度を續けるものと同時に、その生活と行動とに於いて覺悟すべき舊體制でありながら、口舌を以て便乗しつつあるの徒こそ批判の對象であるべきである。

一三

教育とは、そこに客觀的に存在する理論なり法則なりを、被教育者に知識として取り入れ

させる如きものではない。知識や教材の背後にはそれを創造した人間があり民族が存するのである。従つて教育とは或る意味で、民族文化財の創造者と被教育者との間に行はれるところの人間的な交渉であると云ひ得るであらう。その場合、教師と教材そのものとは兩者の間の媒介的存在である。教育とは、かくして廣義に於ける人間的接觸であり交互感應の關係において成立するものである。

かかる意味における教育の最も純粹な形式を、われわれは東洋、ことに日本の教育的傳統のうちに見出すことができる。教育に於ける日本の性格は、知識の量的な集積にあるのではなくて、知的過程の否定を通ずるところの質的な轉換であり、飛躍による高次の世界への轉入であつた。しかもその過程が人間の主體的な接觸を通じて行はれるものであるところに特質を有つものである（拙著『教育に於ける日本の性格』）。それは我國の僧堂の、また儒教の教育方法であり、武術その他の藝能の教育方法でもあつた。この方法は同時にまた、アラビアに發する回教の、印度教と佛教との教育方法でもあつたのである。其等は總じて東亞的な教育方法なのである。即ち總ての行爲と判斷との主體である人間の形成、その飛躍的轉換によつて眞に能力あるものを一瞬にして創出するために、限りのない訓練が重ねられるので

ある。云ひ換ふれば、個々の教授や訓練は、かかる人間の主體的形成に至る過程であり、手段である。單に知識を身につけた者ではなくて、創造の主體として「覺位」に達したものが求められるのである。教材の多様性も配列段階もこの目的に奉仕せしめられて始めてその意義を取得し得るのである。茲にわれわれは、日本的な教育方法の基本的な様式を認めるものである。

之に對して或は次のやうに反對するであらう。例へば科學的知識の傳達に民族的性格などがあらうか。一定の數式を理解させるのに、人類のため眞理のために教へると、之を日本的民族的に教へるとの間にどこに區別があるのであるか、と。之等の問題に對してわれわれは先づ、教育とは之を分解してその一部分だけを取りはづして論議し得る如きモザイクではない、と答へなければならぬ。勿論、個々の數式の解法には差異はないかも知れぬ。それにも拘らず、既に教育するものとせられるものとの根本理想に於いて、また數理的訓練を通ずる人間の主體的形成の狙ひに於いて、われわれは明瞭に日本固有のものを追求しなければならぬ。あらゆる教育の派生的な技術・手段も、この根本目標を中核として綜合せられて始めて、日本的な教育方法體系としての任務を果し得るといふことを知るべきである。

一四

明治初年にダヴィッド・モルレーによつて移植せられ、伊澤・高嶺兩氏によつて移入せられた歐米の教育方法が、如何にそのままに我國で模倣せられたとしても、其處に行はれた教育は、そのまま外國で行はれた教育と同一ではなかつたであらう。意識せずに自然と滲み出る日本の傳統と性格とが見出されたに違ひない。われわれの云ふのは、逆にこの自然に顯現した日本の教育の傳統と性格とをば明瞭に意識し把握することによつて、これを一つの原理にまで高めるといふことである。そこから更にじっくりと出發して、日本的なる教育方法の様式を確立して行くことなのである。それは日本教育の主體性の確立である。

かくして日本的な教育方法の原理と様式とが確立せられてゆく過程に於いて、歐米の方式が攝取し活用せられるであらうし、或は偶然の一致があり、或は客觀的に云つて相互に共通な普遍性をも見出されるであらう。それにも拘らずわれわれは只管、日本教育の主體的な完成に向つて進まなければならぬ。日本人でなければ達し得ない固有の風格が創り出されねばならぬ。

一五

以上のやうな教育方法、日本的・東洋的な組織と技術とに立つ教育方法が、國內にはつきりと現れ出て始めて、これを廣く大東亞の諸民族に及ぼし得るであらう。例へば支那の教育が、アメリカ教育法を追ひ出して、この東洋的な教育に復歸し、茲に始めて本來の姿に復つたといふ安定感と、地についた活動を以て再出發できるものでなければならぬ。反對に偏狭で生硬なものを日本的と誤認し、不自然な附け焼刃を流行的に試みるのは有害であつて、日本人でも納得できない様なものを以て諸民族を指導するわけにはゆかない。例へば、便乘的に日本的と稱するものを割り込ませて、授業の始めに朗唱とか行事儀禮の類を數分だけ入れて、後は舊來の自由主義教授法に戻ると云ふやうな方法である。大東亞の教育は、雄大で統一あるところの、飽くまで堂々たるものでなければならぬ。

一六

教育の方法の上で問題となる點のうち、被教育者に競争をさせることの可否が屢々論ぜら

れてゐる。即ち個々の學習の成果について競争をさせることに、個人主義的な自由競争の觀念に立脚してゐるのではないかと云ふのである。もちろん教師が單に成績のみの競争を徒らに重視して、被教育者のうちに他の者を押しつけ蹴落してまで自己の優位を克ち得やうとする態度を溫醸するやうなことがあれば、それは今日嚴に禁止せられなければならない。しかし以上のことは、決して被教育者をしてその成果の如何には無關心に機械的な作業を反覆せしめよと云ふのではない。既に述べたやうに、被教育者は夫々の素質と能力とに於いて最高度の創意的活動が行はれるやうに指導せられなければならない。そこに始めて全體の調和と發展とが生まれるのである。この根本的な運営様式の過程に於いて、自然に競争的現象が現れ、或は競争による手段が部分的に採用せられることは當然である。ただ競争そのものが全體の學級の運営をリードするが如き傾向はこれを戒めなければならない。

この學級活動の基調をなすべき共同精神については、之をその方法のうちに織りこんで活用せられなければならない。大東亞に於ける共存同榮の共同體制は、學級の内部にあつて、一つの共同作業の形式を以ても訓練せらるべきであらう。特に勞作的な教材にあつては、一つの共同作業をば、夫々の素質と能力に應じて相互に助け合ひつつ統一した目的を實現する

と云ふ形式でこれを行つてゆくべきであらう。勿論これは學級の設備と被教育者の數によつて制約せられる點が極めて大きいのであるが、それが教育の効果を左右するだけの重大な影響があるとするならば、舊來の學級編成の觀念を清算して、その再編成に向つて出直すことが寧ろ今日必要ではないかと思はれる。

第五節 環境と補助的手段

一七

教育とは、單に教師の教育的情熱の發散ではない。それは被教育者との間に一定の教育内容を媒介として行はれる技術的な過程であつて、組織の他に校舎・校地等の内部的環境と、教具その他の物的な補助手段が活用せられなければならない。

今日の學校の設備の適否、ことに國民學校の校舎について、われわれは屢々無感覺になつてをり、世間でも學校の教室と云へば殺風景なものと云ふのが通念をなしてゐる。それは殺風景と云ふよりも寧ろ著しいスタイルの缺陷と云ふべきであらう。日本の教育精神と學校建

築とが全然調和を缺いてゐるだけでなく、内部的にもちがはぐで、どう見ても自然に教育的雰囲気浸たるといふ環境が認められないのではあるまいか。通風採光とか床面の合理的利用とかは考慮せられてゐるかも知れない。併し何と云つても、日本的に調和ある教育的雰囲気からは甚だしく遠いとすべきであらう。例をカトリックの僧堂・禮拜堂等に取つてみても、その建築の醸し出す宗教的雰囲気には、洗煉され調和のある美しさの身に迫るものがあるのである。今日新しく構想せられつつある大東亞指導への教育は、調和のない、殺風景なバラックの中で行はれてよい様なものではない。素朴・簡素なうちにも日本的な教育の雰囲気に充ちた學校建築が何故生れないでよいのであらうか。學校は事務所ではなく、偉大なる魂を形成する道場であるとするならば、學校建築が今日のままに放任せられてよい筈はない。

一八

教育の補助的手段としての教具についても、能ふ限り之を有効に活用せられなければならない。今日行はれてゐる教育は、依然としてその教材を概念化し抽象化する傾向を有つてゐる。曾てヨーロッパ中世紀的な古典解釋の教育では教科書だけで十分であつた。この教科書

を要具とする技術の形態は、古典文化によつて人間の主體的洗煉を目的とするところの人文主義の教育にとつて實は極めて適切なものであつたのである。それで賢人の書であり又は聖書であつても、それ等の書物は原作者の又はその時代の歴史的理念の世界を體驗するために反覆して讀まねばならない。わが國の古典の持つ教育的價值もかかる點に認められ活用せらるべきである。その完成せられた作品は、被教育者がこれを解釋することによつて、その核心に一步一步接近してゆくためのものであるから、自然科学的な觀察や勞作のための教具とは自ら性格を異にするものと云はねばならぬ。

今日使はれてゐるやうな意味での教具、すなはち被教育者の觀察の對象としての教辨物が問題となり始めたのは全く近世のことである。十七世紀以後のロックやコメニウスの時代は、自然認識の解放の時代であり、地理的發見の時代であつて、理性文化から技術文化への移行期であると云はれる。いはゆる「言語による理解より直觀による理解へ」として、自然物の觀察、模型標本の利用、挿繪の活用等が行はれたのである。他面また人間の感覺を鍊磨する目的からの教具も工夫せられ、「總てのものを感覺の門戸から入り込ませよ」と云ふコメニウス等の要求が實現されるに至つたのである。この段階での教具は未だ何と云つても偶然

的な利用の範囲を出でず、教育の全過程との総合的な結びつきを構成するに至らなかつたのである。

現代の教具の特色は、人間教養のための教科書や、視覚的・觸覺的な教辨物の他に、自ら實驗し觀察するところの勞作的な教育用具の活用にあるのである。それは正しく現代社會の技術的性格の反映でもある。以上のやうな各種の教具は、教育の内容と方法との行的な性格に應じて活用せられ、全體としての総合的な効果が期待せられなければならない。教科書の内容も平面的で一律な敘述ではなくて、教材に應じて一段の工夫を必要とするし、映畫・繪畫・寫眞等も全教育から遊離せずには有機的な一體として活用せらるべきであらう。工作的・技術的な教材のための教具・設備は經費の點もあらうが、今日その飛躍的な革新が要求せられてゐる。現在のそれは手工業時代の施設を彷彿とせしめるものがあり、大東亞の國防・經濟を擔當する科學・技術指導者の養成には耐へ得べくもない。

一九

教育を媒介する物的手段の研究と活用とは、今日往々にして輕視せられ無視せられてゐる。

このことは現代教育の機能を固定せしめる大きな原因をなしてゐると思はれる。それは宗教的な効果を専ら目指すものではあるが、日本の佛寺の本堂を眺めたとき、永い時代に亘つて洗煉せられ來つた各種の佛具が無數に準備せられ、宗教的儀禮と有機的な結合を保ちつつ一つの目標に向つて個々の機能を果たしつつあるのを見出すであらう。

反對にまた、學校の郷土室にある埃に埋れた標本類を考へてみたとき、單なる觀念的な要求から出發した企圖が如何に貧しい結果を呼ぶかはつきり認めざるを得ない。教育の郷土化が、郷土の有つ大東亞建設の一體として意義に立ち、その廣義の政治的結束と進展への意欲から發足するならば、寧ろ郷土室が學校教育の再出發の起動力をなすべきであらう。教具とは學校の中の其處此處に置かれてある物ではなく、その反對に、形式化しがちである教育活動の中に入りこみ、これをその内部から呼び醒まし、火として燃え上らせるところの動力でなければならない。

二〇

茲にわれわれが考へて來たところの、學級の使命・被教育者の認識・組織化と教育運営、

更に媒介的な諸手段について、それ等は決して研究の成果として其處に在るといふやうなものではない。何處までも教師が主體として自己の内部に築き上げるところのものでなければならぬ。教育の學は、學としての純粹さや完璧を誇るが如きものではない。教師がその日常の技術的實踐のうちに反省して理論化し、更にこれを明日の教育に適用しつつ、結局は教育者としての人間の主體的形成にあると云ふべきである。教育者の自己錬成とは、單に觀念的な教養を身につけるといふことではなく、教育をより高めることによつて、皇國の使命に對して實踐的に打ち當つてゆく戦ひでなくてはならない。具體的な教育の方法は、この根本的な態度に立つて、更に科學的な反省を加へつつ、自らに體得してゆくべきものである。

日常の教育實踐のうちに没入し、そこに悩み、自らを鍛へ抜き、視野を廣くし且つ深く顧みて行くと云ふ自己錬成、謂はば東洋的な教育道の修練のうちに、おのづから到達された高い境地から、始めて眞の巧まざる方法が湧き出すであらう。それは決して安易に到達される途ではなく、知識のみを以て身につけ得るものでもない。

教育の方法について屢々云はれるやうな、それだけ解ればうまく進行せられると云ふ如き小手先の方略は無い。その様なものを受取り、活用することによつて巧まれた教授の進行は、

日本の教育そのものの冒瀆でしかあり得ないであらう。すべて謀略や巧緻を本體とし、それに頼つて物事を進めてゆくといふ考は、實力なきものの偶然をたのむ投機的行爲であつて、皇國の道ではない。このことは大東亞建設に當つての我國の根本的態度に發する問題であつて、同時に教育者にとつて以て教育的實踐の指針となすべき重要な點でなければならぬ。

第八章 教育者の新しい發足

第一節 教育者の任務

大東亞諸民族の教育指導は、共榮圈を通ずるところの計畫ある教育政策によつて行はれるべきであり、日本人が自ら積極的に關與する地域と然らざる地域とが生ずることも、日本の根本的な統治政策によつて當然できて來なければならぬであらう。例へばマレー・香港の如き東亞の國防上樞要な地域、東印度の如き民度の低い地方、ビルマ・比島の如く獨立が約束せられる地域等それぞれの特殊性に即應して政策が決定せられるであらう。しかし乍ら日本が如何に直接的管理を強行する地域にあつても、そこで行はれる總ての教育を日本人のみを以て擔當せしめることは不可能なことである。且つまた夫々の地區における傳統・慣習も尊重せられるために、原住民の中の教育者がそのまま活用せられ、また新たに養成せられな

ればならぬであらう。斯くして内地人の教育による場合にも原住民の教育者による場合にも、一應すべての教育者を通じて大東亞建設の意義と教育を通ずる建設への參與についての共通の使命感が持たねばならない。それぞれの地域的・民族的な性格をはつきりさせ乍らも、普遍的な意識と實踐力が把持されることである。かくして東亞共榮圈は一つの統一ある教育圈として成立せしめられねばならない。それは大東亞を通ずる教育者にとつての直接の課題であると共に、特にわが國の教育者の新しい發足の問題である。教育が大東亞の教育建設の擔當者として新しい認識と行動力とを獲得すること、それは單なる従來の實踐の延長であるといふ以上に、この民族の歴史的大使命への覺醒であり、一つの世界觀の轉換でなければならぬ。教育者は單なる知識の仲介ではない。甲のものを乙のものに渡すことではなくて、自らのうちに消化し、その内部的な力として發動してくるところに教育本來の技術的意義があるのである。それは人間的な關係に基く活動であり、實力の問題であつて單なる附焼刃で行はれ得るやうなものではない。従つて以上のやうな教育者の飛躍的な發展のための手段は徹底したものでなければならず、月並な講習などで濟ませ得るときなものではな

二

東亞建設を擔當すべき教育者の修練は、先づ第一に大東亞の建設に挺身せずにはゐられないところの決意と行動とを身につけることである。それは同時に舊秩序に對する假借なき攻勢を意味する、東亞に残存する米英的な秩序の明瞭なる認識とその徹底的なる排除、國內におけるあらゆる自由主義的秩序、その政治的・經濟的・思想的舊勢力に對する清掃、更に自己の内部に存するところの舊生活態度への折伏、そのための一連の政治的勢力の確立をも必要とするであらう。そのこと無くして大東亞建設に參與し、これに對する責任を分擔するといふことはあり得ない。曾て職業としての教師の立場が論議せられた際に、教師は常に不偏不黨であり、對立するそれぞれの立場を被教育者に公平に提して被教育者の自由なる批判と受容とに一任すべきであるといふ意見が行はれた。併し乍ら民族がその内部的な苦難、その對立勢力を克服することによつてその歴史を推進しようとするとき、教師が全くその克服の過程から自己を疎外して傍觀的立場に終始するといふことは、單なる知識人的な個人主義にほかならない。教師は何よりも先づ自らをその流れに投じ、民族の苦惱を己れの苦惱となす

ことによつてその克服に邁進すること——それを教育を通じて遂行するところに教育活動の歴史的な使命があるのである。それは云ひ換へれば教育者が政治をすることであり、廣義の政治とはかくの如きものでなければならぬ。教育者は先づ大東亞建設についての政治的な覺醒を必要とする。從來しばしば云はれたところの教育的情熱とか獻身とかも、決して教育愛とか聖なるとかの甘い倫理ではない。「自分は教育によつて奉公する他に方法はない。自分が預けられた教育を果たさなければ國が危い」といふ最も現實的な、謂はば衝動的なものが教育者の内に湧き起つて來ること、そこに教育者の實踐のものつ政治的性格があり、倫理がある。

三

新しい建設の時代を擔當する教育者はいはゆる「勘」のよさとしての明敏な洞察力を持たなければならぬ。平面的な教材を生かすことは、それを歴史的な現代の流れと結びつけ、動的な活力を教材そのものに附與することである。現代の流れとは、大東亞建設の世界史的な意義と、その克服せらるべき課題である。今日われわれを取りまくところの秩序、すなはち

政治・經濟・思想・文化は決して完成せられたものとして存在するのではない。今日すでに新しい原理が確立せられ、その方向が與へられても、克服せらるべき矛盾は無數に存在する。それ故にまたわれわれの行動的な決意が要請せられるのである。更にまたこれらの課題は單に國內におけるそれとしてだけでなく、東亞の内部において解決を迫られてゐる問題である。例へば經濟の領域についてみても、資本主義の缺陷を如何に是正してゆくかの問題、企業形態、技術の公開、土地制度等々の問題があり、思想についても米英的自由主義及び共產主義思想の影響より離脱し、あらゆる生活の領域より西歐的なものを拂拭すること等——それらは國內的問題であると同時に、東亞内部の問題をなすものである。教育者の持たなければならぬ廣い認識とは、いはゆる教科書風な平面的な知識ではなく、時事性を持つた生きた認識でなければならぬ。従つて教育者の教養は政治・經濟・文化のあらゆる方面に互ることが必要であつて、いはゆる先生型の儒教的徳目の如き概念としてでなく、具體的な認識の量的な多様が要求せられるであらう。このことは決して單なる片々たるニュースを求めるといふことではない。基本的に體系的なものが現代の歴史によつてゆり動かされ、そこから實踐を觸發するものとしての認識が與へられるのである。教師はそのために新聞・雜誌その他

の刊行物にひとわり目を通す必要があり、又特に教師を對象とする印刷物が活潑に配布せられる必要がある。一般には知らせ得ぬやうな問題についても出来る限り教育者には知らせるやうにしなければならぬ。先に述べた政治的意欲と云ふのも單にそのものとして發動するものではなく、廣い認識によつて始めて教育者としての具體的な行動にまで驅り動かされるものである。いはゆる觀念右翼と稱せられる人々の、作爲せられた興奮、しかも反覆せられるのみで進歩のない行動はかかる認識の除去を示すものに他ならない。教育者のうちにも近來この種の小兒病的存在がばつばつ見受けられるやうである。

教育者の實踐は被教育者に對する効果的な働きかけを目的とするものである以上、そのための技術的修練を必要とする。如何に教育的信念と情熱とにおいて高く、認識において廣くとも被教育者に對する技術に貧しくは教育者としての價值を認め難いと云はなければならぬ。教育者は單なる主體的な自己形成によつてのみ完全となるものではない。更に社會的な技術者としての存在にその本來の意味があるのである。

教育的な働きかけとしての技術は、それが高度なものであるだけに、知識として概念化せられたものを媒介とすることは云ふまでもない。しかし教育的影響の効果は常に知識を媒介とするものに限られるものではない。強い意欲と熱意の如きは、直接的なる感銘關係によつて行はれるものであつて、概念化することによつて逆にその効果を減退させるものである。そこに教育すべき内容の質に即應したところの、方法の多様性が存しなければならぬ。例へば自然科学や技術の教育では、知識の體系が與へられるだけでなく、勞作が伴ひ、むしろ勞作を通じて技術・科學の體系が被教育者の側に獲得せられなければならないのである。そこに教育者の側における教育技術の修練が必要となる。また文化的教材については、感情を伴ふところの解釋的な教育過程が中心となるであらう。特に民族的な意志と行動力との教育、いはゆる政治的鍊成の教育技術に關しては、教育者自體の昂揚せられたる意欲を前提とすると共に、煽情的な覺醒とそれに基く生活態度の飛躍的な轉換を期待するといふ宣傳的な教育の技術が必要となる。従つて被教育者の集團的な鍊成の手段が習得せられなければならない。これ等は特に教育者と被教育者との間の作用に限定せられたものではなく、一般に人間の間に行はれるところの社會的な技術であるけれども、教育者にあつては特にそれが綜合的な技

術として意識的に身につけておかねばならぬものである。これまでわが國では、この種の教育方法の意義は傳統的に輕視し若しくは無視せられて來たのであるが、それが個々の教育者によつて著しい能力の差異をもたらしめてゐるのである。今日教育者の技術的修練が、その教育内容の一新と共に要請せられてゐる所以である。

第二節 教育者の機能の擴大

五

學校教育の活動が、單に學校の内部における教育に限定せられて社會との聯繫を失つてしまふことのないやうにするためには、制度の上からも學校と社會との一體化を實現すると共に、教育者がすすんで社會に接觸し、これと一體的な關聯を保持することが必要となるのである。これまで教師の社會的な活動は僅かに父兄等を通じて行はれたに過ぎなかつたのであるが、最近においては部落會町内會の常會等にも出席することになり、次第に社會的な接觸を深めつつあると云つてよい。ただ常會等に出席して之を指導する場合にも何時でも修身風

の講話を試みるだけではなく、農村であるならば増産や肥料の問題についても一緒に加はつて具體的な問題について協力し指導するやうになるべきであると思ふ。これは農村だけでなく都會についても同様であつて、町内會の配給などから、すすんで轉業問題等についてまで自らも研究し、そのための機關や組織とも連絡をとつて謂はば國民指導の役割を擔當すべきであらう。特に戦時下の國民勞務の動員等は直接に學校教育と關係を有するものであるから、教育者としてもその問題に通じておなければならぬ。教育者は分業的に校門内の仕事だけでよいと云ふ考へも存するであらう。勿論學校教育第一であるが、一般社會の活動と疎隔してゐることが實は學校内の活動の固定化・形式化を生み、教育上の大きな缺陷となることを知らなければならぬ。われわれは、教育者に対して學校教育者である前に國民指導者であることを期待しなければならぬ。國家の凡ての動向は打てば響くやうに國民の各階層に徹底しなければならず、そのために國民組織も推進せられつのであるが、今日國民は全體として高められ且つ不斷に指導せられておなければならぬ。教育者はそのための指導者としての機能を擔當すべく、それは既に述べた意味における國民の政治指導者としての教育者の廣汎な任務をなすものでなければならぬ。

六

教育者の活動が、以上のやうに廣汎になり、國家的にも重要性を持つことになれば、その根本思想の如何は、國家にとつて重大なる影響を有する。教育者はその國體精神を最も明徴にし、しかも總ての國內の不健全なる動向に對して明確なる批判と肅清との能力を持たなければならぬ。社會のあらゆる層に腐敗が生じ、不健全なる思想が瀰漫しようとも、教育者だけは最後まで本來の純一なる日本の意識に立つて筋金としての役割を果たさなければならぬのである。教育者が常に國體を不明徴ならしむる動向に對する刷新勢力となり、不斷の革新勢力の一脈として保存される如きであるべきである。教育者が國に殉ずるといふのは單に過勞で憔悴することなどではなくて、國內肅清のために教育者として身命を賭すること以外にはない。大切なのはその方向と革新性とにある。吉田松陰が殉國の教育者と呼ばれるのも以上のやうな意味にほかならない。

教育者が命ぜられた仕事を過怠なく果たすといふ屬僚的事務にのみ限定せられずに、すすんで國家の方向に對する創造的な機能を擔當するとすれば、そこに當然一つの責任の原理が

生ずることは既に述べた。教育者は自己の活動、その教育的効果の如何に對して責任を負ふことが當然となる。自分はこの事をせねばならぬ、それ以外に方法はないと信じて斷行したことが誤つてゐたならば、その責任はその者がとらなければならぬ。以上のことは教育者が行政事務の枠から一步出て、國民の政治指導者としての任務を明瞭にしたその瞬間から發生する問題である。教育者は或る意味で、行政家と政治家との二重性を運命的に擔はせられてゐると云つてよいであらう。そこに教育者としての課題がある。

七

教育者としての高度の機能が果たされるためには、教育者の占める社會的地位、その正しい再建が必要とされる。教育者は如何なる環境で、如何なる身分關係の下において、如何なる活動が保證せられなければならぬかといふ問題である。

會て中世の社會秩序の下にあつては、あらゆる職業は世襲的に安定せしめられ、その自由なる流動は原則として禁止せられてゐた。教育者は大體世襲的に教育者であり、また教師のギルドが屢々構成せられて自由なる増加が禁止せられた。教育者の素質並に數量は明瞭に中

世社會の組織と秩序のうちに組み入れられてゐたのである。しかも教師は他の普通の人間と區別せられるところの特殊な威嚴を持たせられてゐた。教育者もまたその與へられた天職を信じ、限らない名譽を感じてゐたのである。ところが近代の資本主義社會の特質として職業選擇の自由が叫ばれ、新しい社會の要求に應ずべく、職業人は凡て自由なる個人にまで解體せしめられた。産業的要求の大きな波動はこれを自由に吸収し、また吐き出したのである。國家の教育機關もこの動きの波及を阻止し防衛することができず、教育者の不足と過剰と交互に經驗せざるを得ず、その間の素質的な上下も大きなものであつた。教育界に對するかかゝる波の満ち引きは教育技術者の専門化を妨げ、一定程度以上の學校の卒業者には残りなく教育者としての資格を附與することになつた。これによつて一定數の教育者を確保し得るかかゝる如くに見えたが、事實においては教育を景氣の波動の中に無防衛で投げ出すことになつたのである。

この様にして教育者と教職との關係は全く偶然的なものとなり、教育者の選任は國家と個人との自由なる契約意志に基いて行はれるに過ぎない。中世的な天職としての教職の權威が既に喪失せられてゐるにも拘らず、依然として教職の神聖が説かれ、獻身が要求せられるとい

ふ大きな矛盾を示したのである。そこにまた教育者としての悩みが生まれざるを得なかつた。今日新たに構成せらるべき社會の秩序、その職域構成において、教育者に再びその職能に附帯したところの人間の威厳と身分とを恢復しなければならぬ。このことはただ教師に權威を持つと言ひ、奉任を増員し、或は待遇を改善するといふ様なことを謂つてゐるのではない。既に述べたやうに、先づ教育者の發見において最も優秀な素質のものを選び、これに高い専門的教育を與へ、最も名譽ある天職者としてこれを任命し、その生活を保證すべきである。現状のままにしてただ師道の昂揚を叫んでも簡単に理想的状態を實現し得るものではない。それだけの準備と組織とが整へられて始めて教育者の完成が具體的な活動の上に實現せられるのである。

第三節 大東亞教育運動

教育者が、大東亞建設の新しい段階に適應し、すすんでその建設に對して行動的に參與す

るために、その世界觀を一新し、教育者としての廣汎な認識を獲得し、日常の教育活動をして眞に大東亞の教育者にふさはしきものたらしめんがためには、ただ個々の教育者が自覺するといふこと以上に、組織的な方法が求められなければならない。もちろん文教當局からそのための通牒が發せられることも決して無用だと言ふのではない。この種の上からする書類による通達、從來の經驗からすればあまりその效果に期待し難いといふことである。有難い通牒一本で全國の教育界が覺醒し旺盛な活力を持つたことは尠いやうに感ぜられる。従つてそれ以外の方法も十分に工夫せられてよいであらう。

大東亞建設のために、教育者としてその職域において挺身しようといふ決意を持つ人々が、互に同志を求め、修練をすることによつて一つの動きを盛り上げてゆかうとする自主的な運動は、この目的のための第一の方法であると考へる。この種の運動にあつては、全教育者を網羅してその會員とするのは、ただ組織と名づけ會員と稱するだけで、形式だけは立派に整つても眞に清新にして逞しい動きを急速に期待することはできない。従つてやはり志を同じうするものが結びつき、更に仲間を獲得してゆくといふ所謂同志組織によらなければならぬ。このやうな「興亞教育運動」が純眞な教育者の間から湧き起つて來ることが最も望ま

しい。文教當局もかかる動きに對して出来るだけ雅量を示すべきであると思ふ。問題は取締りとか形式とかを超えたところの、眞に東亞建設の成否の懸るところの問題であり、全國の教育者をして起ち上らしむるか否かの民族的な問題である。

九

教育者が相互に修練し、認識を廣くすることは、ばらばらで行はれたのでは十分の効果をあげ得ない。そのためには強力な研究指導機關が確立せられるべきである。特に東亞教育全體としての昂揚に資するため総合的な研究が行はれ、それが全國の教育者によつて活用せられなければならない。更に教育者の指導機關としての機能については、單に事務的な點ではなく、眞に指導能力ある指導者を以て之に當らしめべきであらう。われわれの考へてゐるものは、今日存在してゐるものの程度の組織なり指導力なりを持つものではない。全教育界を盛りあげるだけの強力なる指導と、下から押し上げてくるところの旺盛な教育運動との響應作用によつて巻き起される雄大な運動が構想せられなければならない。

一〇

大東亞教育運動は、内地だけの教育の問題ではなく、全東亞を通ずる運動でなければならない。同志的結合は外地における日本人教育者との間だけではなく、原住民教育者との間にも行はなければならない。その形式は從來の教育會議と稱するもの如き民主主義的な社交會議ではなく、具體的な内容と方向とを持つたところの繼續的な教育運動として行はなければならない。東亞の諸民族はそれぞれの固有の教育問題を持つと同時に、共通の課題において結合せられるであらう。之等の歴史的課題に對して東亞の諸民族は共にその本質を解明し、その克服と新しい建設に協力しなければならない。そこに東洋的な秩序の建設における教育の地位がはつきりと認められ、大東亞の教育的建設が行はなければならない。それは今日の教育の現状からは如何に遠く見えやうとも、われわれの絶えざる努力によつて築き上げられなければならないところのものである。

東亞民族教育論 終

昭和十七年十一月二十六日 印刷納本
昭和十七年十一月三十一日 初版發行



東亞民族教育論
●定價二圓五十錢

配給元 日本出版配給株式会社

著者	海後勝雄
發行者	朝倉鏡造 東京市神田區一ツ橋二ノ五
印刷者	田中末吉 東京市牛込區成代町二四
發行所	朝倉書店 東京市神田區一ツ橋二ノ五 電話九段四三四六番 會屋番號一〇一〇一五

所本製田山・(四七三東京)所刷印社總理

出文部承運多三六〇〇一號 二五〇〇番發行

佐藤通次著
皇道哲學

價四・三〇
送料二・五〇

山際靖著
美學

價三・二〇
送料二・〇〇

田中見著
哲學

價三・三〇
送料二・〇〇

齋藤响著
日本的世界觀

價五・三〇
送料三・〇〇

大串克代夫著
國家學研究

價二・八〇
送料二・〇〇

青木誠四郎著
青少年社會生活の研究

價三・五〇
送料二・〇〇

青木誠四郎著
青少年鍊成の課題

近刊

青木誠四郎著
學習心理學

近刊

倉澤剛著
國防國家教育論

近刊

青木誠四郎著
青年心理學

價三・三〇
送料二・〇〇

青木誠四郎著
訂改兒童心理學

價三・八〇
送料三・〇〇

西野一郎著
教育勅語衍義

價一・八〇
送料一・五〇

馬場文龜著
皇民道德原論

價三・五〇
送料二・五〇

山本忠雄著
文體論—方法と問題—

價二・八〇
送料二・〇〇

梅根悟著
初等教授改革論

價四・五〇
送料三・〇〇

武政太郎著
國民教育の心理

價三・五〇
送料二・〇〇

内野台嶺著
四書新釋論

價各五・〇〇
送料各三・〇〇

櫻井芳人著
食物と榮養

價一・五〇
送料二・〇〇



