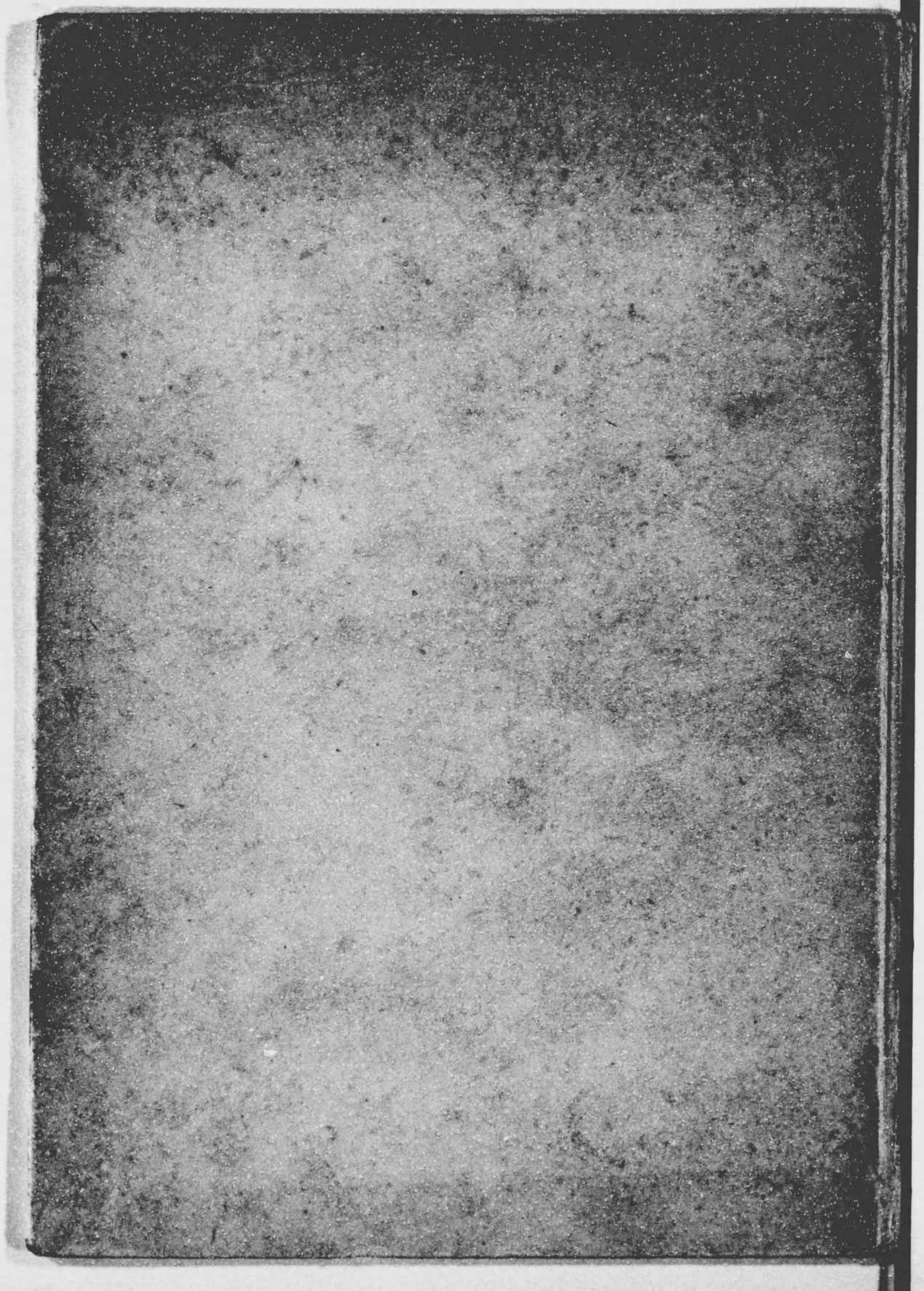

0042759000

0042759-000

３７３－Ｋａ１８５ｔ

東亜民族教育論

海後勝雄・著

朝倉書店

１９４２

AHD

海後勝雄著

東亞民族教育論

朝倉書店

373
Ka1854

32420

序

今日、武力戰のさなかにあつて、偉大なる建設が構想せられ着手せられてゐる。教育もまた、その行動と理論とを以て、この民族の世界史的な動きを分擔し拔かなければならない。そのために既に教育の各分野に優れた論策が現れてゐるが、自分が本書に論じようと努めたのは、大東亞建設と國内教育の革新とを一聯の課題として把へたいといふ日頃の貧しい考の一端である。ことに諸民族に對する教育政策等については單なる序說に過ぎず、他日更に具體的な勉强を纏めてゆきたい念願をもつてゐる。前篇では大東亞の教育問題を眺め、後篇では國内教育刷新の問題を概觀した。

著　者

目次

前篇

第一章　東亞建設と東亞教育論……一
第一節　教育研究の方法に關する反省……一
第二節　東亞教育の使命……一〇
第三節　東亞教育建設の段階……一八
第四節　國內教育の再編成……二五
第二章　東亞教育の傳統的性格……三三
第一節　亞細亞的生活……三三
第二節　安定的社會秩序……三七

第三節 思想の性格……四三
第四節 東洋的教育國家……四八
第三章 東亞の宗教と教育……五一
第一節 民族的宗教……五一
第二節 印度教と佛教……五五
第三節 囘教……六三
第四節 基督教……七〇
第五節 宗教問題と教育政策……七八
第四章 民族問題と教育政策……八四
第一節 民族政策論の統一……八四
第二節 東亞教育の性格……九一
第三節 教育の植民地性……九八
第四節 住民教育の問題……一〇五

第五節 內地人の教育……一一三
後篇
第五章 教育の法理と行政……一一七
第一節 教育法理の精神……一一七
第二節 教育行政の性格……一二七
第三節 教育行政の機能……一三三
第四節 教育行政機構の確立……一三九
第六章 教育制度の再編成……一四七
第一節 教育制度改革の課題……一四七
第二節 教育制度の組織原理……一五三
第三節 新教育制度の構想……一六五
第七章 學校教育の組織と方法……一七三

第一節　技術的手段としての組織……一七三
第二節　學校・學級の構成……一七七
第三節　學校・學級の心理的研究……一八三
第四節　教育の方法……一八八
第五節　環境と補助的手段……一九七
第八章　教育者の新しい發足……二〇四
第一節　教育者の任務……二〇四
第二節　教育者の機能の擴大……二一一
第三節　大東亞教育運動……二一六

前篇

第一章　東亞建設と東亞教育論

第一節　教育研究の方法に關する反省

一

今日わが國の教育學界の現狀は、皇軍の赫々たる武勳に比して決して見事な足取りを示してゐるとは云ひ得ないであらう。明治以後わが國の教育學の傳統は何と云つても著しく歐米の影響の下にあり、殆んどその紹介を事としてゐた有樣であつて、日本的な教育の研究は行はれなかつたと云つてよい程である。從つて今日依然として歐米教育思潮を紹介し續けることばかりも出來ず、全く自信をなくしてゐる有樣である。中には逸早く攻撃の側にまはる者もあつて、その一派から從來の教育學者は歐米の謀略に乘せられてゐたと云ふ批難を出され

たりすると、やむを得ず蔭にまはつて保身的な自己辯護を試みてゐるのが實情のやうである。

大東亜戦爭の今日の段階に於いて、教育學者に課せられた任務は、消極的な自己辯護などにあるのではなくて、すすんで此の偉大なる時代と取り組み、雄大なる教育的構想を競ふべきではないか。もちろん國民の間に浸潤せる英米流の教育觀は拂拭せられなければならない。それと同時に、われわれは今日にして始めて、何ものにも曇らされることなきわれわれ自身のまなこを以て廣く且つ遠い展望を悉にし、日本人の清新にして逞しい構想力を自由に驅使して大東亜の教育を伸び伸びと描き出すべきではないか。かつて明治維新に際してわれわれの父祖が企劃しただけでなく、その實現に力を盡した彼の「學制」に見られる如き旺盛な建設的意欲が示されてよい筈である。教育學界にこのやうな具體的な建設の動きが現れて始めて、實ることなき徒らな誹謗の投げ合ひから拔け出ることができるであらう。

二

これまでの教育研究の主なものとして獨逸流と米國流との二つを區別することができるであらう。前者は所謂理想主義の哲學に發するものであつて、カント哲學より導き出された價値と理念との規範學の範圍を出ないものである。すなはち普遍的な人間性そのものに内在する先驗的理念から出發して、教育の意味を明かにして行かうとするものである。この種の教育學は獨逸では哲學者が餘業として試みたのであるが、わが國ではそれが大學の教育學の講壇を占めて現實の教育とは全く遊離した存在を續けて來たのである。

先驗的な方法で教育の意味だけ考へてゐる教育學に對して、米國流の教育學では所謂科學的な調査研究による教育の合理化に專ら專念して行つた。教科課程とか教育效果とかを數量的に調査したり、學校の發達や財政について剋明に調査して何等かの立論の基礎にしようとするのである。ところが此の種の調査の前提には、社會の歷史的な要請に就いての綜合的な視通しが必要なのであるが、その邊への考慮も十分でないから、全く部分的な調査方法の標本の類が多く、未だに實用には遠いやうである。この合理主義に立つ自然科學的調査手段の利用は、教育事象を認識するための補助手段としては役立ち得ても、この手段を以て教育學の方法體系としてそのまま認め得ないものである。そこに世界觀的にみて根本的な缺陷を認めざるを得ないのである。

三

理想主義の立場から教育の可能を論理的に吟味する立場にしても、或はまた科學的な、數量的な處理を教育學の唯一の方法とする立場にしても、共に主張するのはその方法的な普遍妥當性にある。彼等の主張してきたところによれば、如何なる日本主義者といへども人類が普遍的に追求する理性的なものを否定し得ないであらう。或は嚴密に客觀的な數量的研究を否定することは一に二を加へて三となることを否定すると同樣に不可能なことであると。

われわれは今日依然として教育界に根强く巢喰つてゐるところの、かかる「學」の觀念から蟬脫することに努めなければならない。彼等の固執する理性なり價値なりの、いはゆる本質の把握といふのも、けつきよく希臘以來の理性なり中世の基督教的な精神の觀念の直系の思想形式であり、謂はばヨーロッパ的思想としての系譜と歷史的なる性格とを有するものに過ぎない。すなはちヨーロッパ的傳統によつて恣に僭稱せられたる普遍性であり世界性である。わが國の教育學者もヨーロッパ的思想の上に立脚することによつて、日本的・東洋的なるものを以て特殊なるもの、異教的なるものとして自らを否定して來たものである。更にま

た合理的・數量的なる處理を唯一の方法とする科學派についても問題は同樣であると云はねばならない。卽ち凡ての教育事象を客觀的に存在する現象として把握し、之に數量的な方法を適用することによつて、今後の對策をば教育事象そのものの必然的な要請から導き出さうとするのである。この方法は一見して極めて合理的なる如くであるにも拘らず、教育事象の歷史的・社會的な相關性を見失つてゐるだけでなく、研究者自體の側の研究の主體的な動機に就いての反省を缺いてゐるものと云はねばならない。

これからの教育學、東亞教育研究の方法は、何よりも先づ、大東亞の指導國家としてのわが國の主體性を明確に把握するところから出發しなければならない。肇國以來のわが國の歷史を一貫する天業恢弘の大理想を實現するといふ、わが國體の本義に徹したところの實踐の主體としての立場に立つて、この絕對的原理の實現過程としての日本並に大東亞の教育が實踐せられなければならない。この皇道を開顯するといふ强烈な使命觀に立つ旺盛な實踐的意欲より發動して始めて、われわれの教育の實踐があり、そこから理論的・學的反省が生まれるのである。このことを拔きにして、超國家的な眞理の追求はあり得ないし、普遍的法則の探求も存在し得ないのである。國體の明徵こそあらゆる學と實踐との根元であり、總ての教

育の歸一するところも、それを措いて他にはない。この教育の學に於ける皇國の主體性から、自らその學問的方法の性格が明瞭にせられるのである。

四

東亜教育研究の性格は、次にさた教育する主體と對象との技術的な交渉關係のうちに求められなければならない。教育の主體性は、單にそれ自身の内部における自己發散の現象ではない。わが國民及び東亜諸民族を對象とし、その皇化の理想實現のための教育的働きかけがわれわれの問題である。然もその働きかけの實踐的技術的面に對して、之を單なる常識や試行錯誤の段階から、高次の學的反省に導いてゆくところに、今後の東亜教育研究の技術學的性格がなければならない。われわれの問題としてゐるのは、單なる普遍的な教育一般ではない。皇道實現のための一定の對象に對する教育的働きかけを前提とし、常にそのことと表裏して離ることなき學である。

次に東亜教育研究は、かかる主體性と技術性から、更に進んで一定の歴史的段階における教育として具體的に實踐化されるのである。即ちわれわれの學的研究は、東亜において行はれた教育の一般的法則を抽出せんがためにのみ行はれるものではない。今日われわれの當面せるところの歴史的段階――すなはち國を擧げて大東亜の建設に邁進しつつあり、軍事はもとより、政治・經濟・文化のあらゆる部面に亙つて偉大なる建設に突入してゐるといふ現段階が、われわれの教育理論の對象とその解決すべき課題とを決定するものでなければならない。われわれの教育學は、何時、誰が、何處で試みてもよいやうな研究とは全く無關係である。今日の歴史的段階に於いて、われわれ日本人として研究せねばならぬといふ至上命令が、教育學研究の題目と範圍とを決定するものである。從つて今日われわれの教育學は總て東亜教育學であることが必然的な要請であり、その意味から、東亜教育學こそ今日の教育學のすべてでなければならない。若しも今日わが國の當面してゐる歴史社會的段階に無關心であり、謂はば時事性を缺除した教育學がありとするならば、それは全く教育學の名に價しないところの閉人の趣味に過ぎず、わが國の教育學界にその存在を許し得べからざるものと云はねばならない。

來るべき教育理論は、かくして必然的に東亞教育學であり、これを一貫せる性格として、皇國の原理に立つ主體性の確保と、主體と對象との技術學的構造の把握の上に立つて、しかも現歷史的段階の要請に答ふるところに、全體を一貫した統一的方法が存しなければならない。

或はかかる見地に對して抗辯するかも知れない。かかる學問の方向、研究の態度は、國民的特殊性に立つものであつて、世界性を缺除せるところの單なるシヨービニズムに過ぎぬではないか、と。われわれは、この種の人々の自己を喪失したところの主體性なき懷疑的態度に對しては、皇道原理の絶對的な世界史性は、今日われわれの既に突入してゐるところの建設的な實踐がこれを證明するであらうし、又させねばならぬ、と答へるほかはないであらう。

われわれの今日讀み取るところの世界教育史は、古代より始まつて幾つかの民族によつて代表せられた文化の偉大なる教育的流れの交替して往つた歷史である。自らの歐米を中心とし、殊に世界性を僭稱するところの教育文化は、今日それぞれの國々と共に將に沒落の運命にあり、且つ沒落せしめねばならぬところのものである。われわれは、本來の皇國の使命の上に立つて、歷史の中より生かすものは生かし、沒落すべきものは沒落せしめることによつて、眞に日本的・眞に東洋的なるものを以て世界を光被しなければならない。玆に東亞教育の使命が存するのである。

わが國教育の領域から、外國追隨の思想を一掃せよと云ふことは、外國文化の影響を遮斷して孤立的な立場に還れといふのではない。諸外國の教育は理論・實際ともに不斷に紹介せられ、攝取せられるべきである。明治以後のわが國文化の急速なる發展は、西歐文化の影響によることは極めて大である。ただ外國の教育理論の研究や、紹介がそのままわが國の教育學であるかの如き通念は根本的に修正せられなければならない。それは結局するところ異學の領域を一歩も出ないものである。それは飽くまでも日本的なるものを發展せしめるための素材であり手段としての外部的影響である。主體としての皇國の內在的な發展力の展開としての理論——即ち日本學としての教育學とは嚴格に區別せられなければならない。今日要求せられてゐるのは、とりもなほさずこの日本學としての教育學であり、國學なのである。異學はどこまで行つても異學であつて自然に國學に成長するものではない。アメリカや西歐の教育を紹介しつづけて來た者が、獨逸の民族教育の紹介を專門とするやうになつたところで、或はその立場をそのまま延長させて日本民族教育と名づけてみても、依然として國學として

の教育學に轉化するものではない。それは學問するものの根本的な立場の問題だからである。異學も勿論必要であるから、その研究紹介を專らとする研究所も要るであらう。これまでの大學をそのまま役立てればよいではないかといふ意見もあるが、矢張り大學は國學を中心とすべきであると思はれる。

第二節　東亞教育の使命

六

大東亞戰爭の赫々たる戰果は、今日すでに東亞に於ける廣大なる地域をその圈內にもたらした。永い間のわれわれの夢が實現しつつあるのである。東亞建設の目的は、政治的には東亞より米英の勢力を一掃することであり、經濟的には米英の搾取を根絕して大東亞自給自足經濟體制を確立することであり、文化的には歐米文化の追隨を排して東亞文化の興隆を期することであると云はれる。われわれは今日すべての歐米的なるものを淸算しなければならぬ時にある。われわれは米英的なるものから東亞を解放し、その侵略から東亞を防衛しなければならない。又そのために高度國防國家體制の確立を急務とするのであることは謂ふまでもない。更にわれわれは今日、かかる防衛と解放の觀念の前提として、皇國に課せられたところの歷史的な使命を明確にしなければならないのである。この肇國以來の皇國の歷史的使命を實現するために、從來の米英よりする政治的・經濟的・文化的侵略を排除しなければならず、その爲には當然武力的手段による障碍の突破が必要となり、國防の充實が第一義的に考へられるのである。

わが國肇國以來の歷史的精神は、三國同盟に關する御詔勅のうち「大義ヲ八紘ニ宣揚シ坤輿ヲ一宇タラシムルハ實ニ皇祖皇宗ノ大訓ニシテ」といふ御言葉、更に「萬邦ヲシテ各々其ノ所ヲ得シメ兆民ヲシテ悉ク其ノ堵ニ安ンセシムルハ曩古ノ大業ニシテ」といふ御言葉のうちに拜承するのである。すなはち皇道に基くところの道義的秩序の建設、萬邦をしてその所に安んぜしめるといふ八紘一宇の理想の實現を使命とするところに、われわれの東亞建設の絕對的意義があるのである。わが國が東亞に於いて指導國家たるのは、この皇道に基く道義的使命によつて然るのであり、決して單に武力的優位や經濟的實力によつてその指導的地位を奪はんとするものではない。歐米の東亞に對する政治的經濟的侵略に對して、單に齒には

齒を以て對抗するのでなく、根本的に皇國の主體的な使命觀に立つところに、大東亞建設の教育的任務が考へられなければならない。

七

東亞の建設、その政治的・經濟的・文化的なる建設に於いて、教育が重大な任務を分擔しなければならぬと云ふことは、單なる教育界から提出された自己擁護的な要求ではない。もちろん、政治・經濟・文化の建設も、單なる自然物理的現象ではなく、人間の主體的な交涉の上に成立するものである以上、教育的な關係を無視することはできない。それにも拘らず、例へば經濟建設一つをとりあげても、米英の帝國主義的な經濟進出を排除して、東亞の廣域經濟圈を確立する場合に、重要なのは經濟的な組織・機構の再編成そのものにあるのであつて、經濟的な觀念の變革といふ教育過程は、言はば一つの副次的な附帶現象と云つてよいのである。すなはち政治・經濟・文化に於ける米英的と東亞的とを並列的に考へてその交替現象と見るとき、教育はその過程に於いて本質的な關係を有たないと考へるべきであらう。

然るに東亞の建設は、單なる諸勢力の角逐として遂行されつつある如きものではない。既に述べた如くに、絕對的原理としての皇道の世界的開顯であり、その主體的な世界宣布である以上、そのことは皇國の道義的原理が東亞の政治・經濟・文化を押しなべて光被してゆく過程であり、そこにこそ東亞建設の理想があり性格が存するのである。從つてこの最高の道義的原理を確立すると共に、これを國內より大東亞に推し及ぼしてゆくことは、何よりも先に教育として行はれなければならないことを示すものである。卽ち東亞民族の政治的な統一にせよ、共榮圈の經濟的建設にせよ、慣習・生活・文化の東亞的な昂揚にせよ、總てわが日本から發するところの皇道原理が擴大し浸透してゆくものであるならば、かかる世界觀の變革、同一理念への統一は「教育」を表面に立て、大東亞の教育的建設が總ての建設に先行しなければならない。武力戰が聖戰と云はれる所以も、東亞皇化の理念と表裏して遂行されることにあるのである。東亞の資源や勞働力または購買力に注目するよりも前に、東亞の人間的結合關係の確立、皇道教育の普及徹底が具體的に把握されてゐなければならない。東亞の建設には「教育」の旗が先驅すべく、それが東亞建設の本質に根ざすところの必然的原則なのである。

八

これまで異民族に對して教育政策が先行せしめられたのは、例へば支那及び比島に對する米國の宗教教育政策にこれを見ることができるであらう。教育施設のために巨額の費用が投ぜられ、遠く海を渡つて多くの宣教師が派せられてアメリカニズムの布教に多年の努力が積まれたのである。しかし乍らこの教育第一主義は、決して教育そのものに最高の使命が附與せられたことに因るものではなく、米國の東亞侵略が英國その他に比して著しい立ち後れをしてゐるために産業投資等の手段によつて割り込むことが困難であり、米國が支那のための道義的門戸開放を要求したと同樣な立場に立つ一種の謀略であつたのである。即ち米國の東亞に對するところの教育第一主義的な進出はその本來の資本主義的・帝國主義的東亞侵略の假面を被つた僞裝的粉飾に過ぎなかつた。最も反道徳的な野心は、その謀略的僞裝として最も道徳的な教育を選ぶことは極めてあり易いことと云はねばならない。

元來、教育が米國流の觀念に立つときには、媒介せられるものは客觀的に存在する知識な り法則なりであり、往々にして教育主體の謀略的な意圖とは無關係に便宜的な教育内容が存

在し得るのである。然るに東洋的なる教育の性格は、人間の主體的な形成とその相互作用とにあるから、教育そのものが謀略的な手段として存在し得ないものである。われわれの東亞諸民族に對する教育は、皇國の使命に關する强固なる信念と實力とに發するものであり、そこに謀略的手段の介入する餘地はない。凡そ教育を手段とする謀略は、主體的な實力を缺除せるところに生ずる現象であつて、實力なくして拮抗せんとするところに自ら謀略的手段に依據せざるを得ないのである。佛人ブスケの和蘭の蘭印統治に對して加へた批評に、本國の弱體と實力の缺除とが、植民地統治に關するあらゆる巧妙な謀略を工夫せしめたと云つてゐる。武力的・政治經濟的實力の存するときは、正攻法による正々堂々の皇道宣布の行ひ得ざる現由はない。もちろん諸民族の生活・慣習等の研究は和蘭以上に行はれなければならぬであらう。それにも拘らず、われわれの東亞建設は實力なくして諸民族を懷柔せんとするものでなく、從つて東亞指導の方法に就いてもかかる場合とは根本的に差異の存すべきは云ふまでもないところである。

東亞建設の一定の段階、例へば武力戰が中心になる場合には、至上命令として何よりも先に東亞に於ける國防資源の確保が要請せられるのは當然である。資源や勞力は、しかも東亞

建設の理念として目標として眞先に立つが如きものではない。大東亞戰爭は決して資源の獲得のために戰はれてゐるのではないからである。われわれは今日、東亞建設の原理體系として、且つまたその具體的な方法として、「教育」的であるところに皇國の東亞指導の特色の存するものであることを強調したいのである。

九

世界の近世史は、技術と科學の世紀であり、産業と經濟の時代であると云はれる。この時代は資本主義の名にふさはしく、利潤を追求する資本の自由な投下と流通、物資生活の高度の享受が活潑に行はれ、私的利益の自由なる追求が、自らなるバランスを生み、そこに著しく動的な秩序が構成せられたのである。それは專ろ物質と運動との社會であると云ふべきであらう。然るに、かく經濟が總てを支配する資本主義社會の内部的矛盾は、漸次に統制と秩序との新しい社會の段階に自らを推し進めた。動的な經濟の支配する社會から、安定した秩序の支配する社會に移行したと云ふことは、自由競爭の原理から、秩序あるモラルの支配する社會に、いはゆる新しき中世と呼ばれるところの美しい組織の時代に轉換しつつあると云

ふことができる。經濟的な利益追求が凡ての行動の動力をなしたのに對して、秩序と安定の言はば教化的社會の誕生がそれである。これを大東亞共榮圈について云ふならば、東亞の全體的な產業秩序が確立し、高度の統制の下に東亞經濟が運營せられ、諸民族の生活が高められた時に、既に經濟主義の過渡的な時代を脱却して、道德と教化とが全面的に表面に押し出されて來る段階に没入するであらう。物質的な生產と消費、凡そ經濟的なる關心は、人間の日常生活のうちで僅かに派生的な問題にまで押し下げられ、創造的にして眞に自由な人間形成がわれわれの日常の最大關心事とならねばならない。それは將に教育の世紀である。しかもかかる教育的社會は近代史の必然的な前進であり發展であるだけでなく、そのことこそ東洋に傳統せるところの理想的社會像にほかならないのである。

今日われわれの指導すべき東亞の教育的世界秩序は、米英の物質的經濟主義的支配を一掃して、東亞諸民族の教育の個性的であると共に美しい調和に充ちた秩序を創造するところにある。それぞれの民族の有つ思想と感情とが、自ら日本的原理に歸一して來るところに始めて、八紘一宇の教育的理想が實現せられるであらう。東亞建設に於ける教育の優位、教育の果すべき主導的役割は單なる部分的な主張ではなく、東洋的傳統と、現代史の課題よりして、

それは一つの本質的な要請であり、このことに關する理解なくして東亞の指導を說き、東亞の教育を論ずることの誤りを玆に重ねて强調せざるを得ないのである。

第三節　東亞教育建設の段階

一〇

既に述べられたやうな、大東亞建設に於ける教育の重要性と云ふことは、決して單なる教育萬能主義で、教育だけで總ての問題が片がつくと云ふのではない。卽ち道義的な教育一般が總ての社會生活から孤立して行はれるのではなく、政治・經濟・文化との結びつきを保ち、綜合的な關聯の上にそれが行はれなければならないのである。この綜合的な關係に就いての見通し無くして、單なる精神論だけが世上往々にして行はれつつあるのであるが、その種の平面的な理想論だけで問題は片附くものではない。八紘一宇だけを觀念的に反覆し、他の東亞教育論が皆役に立たぬやうな議論をする人々があるが、東亞教育は單なる理念だけの問題ではない。反對にそれは個々の教育的手段にまで及ぶ最も具體的な問題なのである。

われわれが今、東亞教育の建設に就いて、それが如何に展開せられるかといふその具體的な段階を考へるならば、第一の點は建設に就いての綜合的な計畫性に就いてであり、第二の點は時間的にみて如何なる段階を經て完成されてゆくかといふ建設段階に就いてである。

東亞教育建設に關する綜合的な計畫性の問題に就いて、先づ第一に考へられなければならない點は、教育計畫だけが單獨に樹てられ、實施せられることは不可能であるといふことである。東亞建設に於ける教育的使命が認識せられても、その教育的活動は常に政治・經濟・文化の建設と表裏して發足せられなければならない。卽ち教育は東亞建設の基調を爲すと同時に、具體的には綜合的な計畫の一環としての役割を擔當すべきものである。大東亞共榮圈內部の綜合的な國土計畫は、今日それぞれの部面から確立せられなければならない。例へば重要資源開發の地域的な重點を如何に配分するか。重工業及び輕工業の立地計畫に就いても南方の工業化等今日なほ議論の存する點であり、更に食糧の生產並に需給關係の確立に就いても綜合的な計畫が樹立せられつつある。從來英國の南方に於いて指導した單一栽培の如きも一定地域內の自給自足を不可能ならしめ、東亞の諸地域を英本國に從屬せしめるための謀略であつた。今日の東亞共榮圈によつて、かかる英米の植民地支配關係は裁斷せられ、新

たに計畫と統制ある適地適産的な秩序が確立せられるであらう。更に移植民の問題から住民の勞働力の問題等に至るまで、それぞれ具體的な企畫が爲されると共に、それが直ちに內地及び外地に於ける教育計畫となつて現れなければならない。否われわれは逆に、綜合的な企畫が教育に反映すると云ふよりも寧ろ、先づ凡ての計畫と建設に對して教育計畫が之に先行し、骨組みを構成すべきであると考へる。例へば明治初年に於ける近代國家體制の確立に對して、常にこれを指導すべき人材の養成が試みられてゐる。更にソ聯に於ける例に見るも、第一次五ヶ年計畫の遂行に當つて先決問題として提起せられたのは「基本的な國民經濟の各部門にたづさはる幹部養成の問題」であつた。この目的のために巨額の費用が支出せられ、各種の學校が創設せられ、一定の計畫の下に生徒が數十萬づつ教育せられ配置せられたのである。これは單にソ聯に行はれた一例に過ぎないが、今日わが國の偉大なる建設には偉大なる教育計畫が先行しなければならぬことを强調したいのである。

二

東亞の綜合的な國土計畫は、白紙に物を描くやうなものではなく、無より有を生ずるものでもない。それが一定の土地と諸民族を基底とし、その上に建設せられるものである以上、それぞれの地域と民族との地政學的な研究の基礎に立たなければならない。教育が觀念的に遊離して論議されるのを警戒しなければならない。教育が觀念的に學の上に打ち立てられることが急務であり、教育學者の關心も、その重點を、この面に移して來ることが必要であると思ふ。

曾て教育の計畫は歷史的必然の線の上に樹てられると考へられた。歷史の法則を客觀的に把握し、その現在の頂點に必然的なものを描き出さうとし、それを科學的計畫と名づけたのである。今日に於いてかかる世界觀は一掃せられ、歷史を創造するところの內在的な力としての日本民族の意欲と理念とが主體的に追求せられて、歷史的法則は單なる副次的な制約條件として認められるに過ぎなくなつた。この民族の創造的な原理は、更に社會的秩序の絕對的な規定力、卽ち封建的・資本主義的等の社會的性格をば、民族の創造力によつて批判され克服されるべき對象としての地位にまで引き下げることになつたのである。民族の發展のための條件を準備し、或はこれを方向づけ、發展の動向を規制するところのものは、寧ろ土地と海洋の存在態樣であり、氣候であり、諸民族の分布とその性格である。このやうな地政學

的な諸條件は、單なる科學的必然の環境を構成するものではなくて、寧ろわれわれの民族的發展を助け、その理想の實現に奉仕するところの、云はば一つの技術的環境に他ならない。日本民族の教育計畫は、大東亞の地政學的研究の上に立案せられなければならぬと云ふのは、以上のやうな意味に於いてである。（從つて異民族教育と、主體としての日本民族教育とが、劃然と區別して考へられなければならない點も、以上のやうな意味から明かにされるであらう。）大東亞建設についての、地政學的な研究に立つ具體的な課題、その建設の重點が、國内の教育計畫――その制度と内容とを規定しなければならないのである。即ち大東亞に對する地政學的な展望が與へられ、國土計畫の全貌がはつきりして、その建設の課題として國内教育の計畫的編成變へが行はれるべきであつて、この問題は、教育の内容や考へ方を部分的に變更し修正するやうなこととは本質的に違ふところの根本的な問題なのである。

二

東亞教育建設の問題は、綜合的な計畫性と共に、建設のそれぞれの段階に就いての反省を必要とする。世上往々にして、特に人道主義的な立場から、大東亞の教育について非常に甘い考を持つて、東亞諸民族を平等に高い文化水準に高めることの急務を力説するものが多い。日本民族をも含めて東亞の諸民族が恰も巴里の有産階級のやうな高度の文化生活を享受することを考へ、一擧にしてかかる理想的段階に到達することを只管希望する意見であつて、いはゆる文化人と稱するものにこの種のユートピアンが多いやうである。教育社會にも屢々見受ける理想主義者の意見に對しては、次の二つの點から反省を促すべきである。第一にこの文化主義には、普遍的な文化人の理念に立つヒューマニズムが根强く浸み込んでゐるといふ點である。自由平等主義に立つ普遍的な文化人の福音は、植民地の搾取によつて高度の消費生活を保つた民族の自己慰安の口實であり、他に對しては資本主義的侵略をカムフラージュする謀略的な假面に他ならない。ヒューマニズムとは本來かくの如き性格のものである。

第二に甘い文化主義の立場は、傍觀的な寄生者の立場であつて、その世界觀は自らが主體的な建設の實踐に邁進するところのそれでなく、知識人的な批判的立場である。今日わが民族が國を擧げて打ち當つてゐるのは、皇國の大理想を永遠に實現すべき苦難多き段階である。しかもその理想實現の手段として、武力を發動してゐるのであり、戰爭を勝ち抜くことが、皇國の理想達成の第一の段階なのである。いはゆる國防國家として、政治・經濟・文化のあ

らゆる機能が殘らず戰爭完遂に集中しなければならぬ段階である。戰爭に勝ち拔き、現狀維持陣營を破碎することが今日の至上命令である以上、總ての問題は國防に集中し、その規準によつて重要性の序列が決せられ、重點が定まるのである。從つて今日の段階にあつては武力戰完遂のためには國民は凡ての生活上の不自由を忍ぶは勿論、東亞諸民族にも同樣の負擔を課すべきであり、極端に云へば戰爭完遂のためには、或る一部民族の文化を犧牲にするも又やむを得ないのである。從つて武力戰段階にあつては、國防力强化のための産業經濟・政治・文化等の重點は自ら決定せられ、教育計畫についてもまた、教育そのものの重要性の比重と、内容に對する質的な要求がはつきりして來なければならない。但しこのことは決して戰時下の教育問題の輕視を意味するものではない。却つて教育の綜合的觀點よりする地位を正確に認識し、その重要性を明瞭にすべき時期であるとしなければならないのである。架空的な教育文化主義を一掃して、武力戰段階に於ける國民教育の再認識に進むことが今日の要務である。

武力戰が一應進んで、經濟・産業・文化の綜合的建設に重點が移つてきたとき、教育の制度内容の再檢討が行はれ、その目標もまた新たにせられなければならない。その場合の教育

は、今日の武力戰の眞最中における教育とは自ら異つて來ることは當然である。

第四節　國内教育の再編成

一三

教育は謀略を以て行はれるものではない。大東亞の教育の確立は、わが國の指導國家として持つ實力によつて、即ち國内教育の有する指導力によつて遂行せられるのである。國内教育に矛盾を包含し弱點を潜めてゐることがあれば、それが直ちに東亞教育の障碍をなすものであり、國内教育の鏡に曇りがあれば、東亞教育そのものに暗影を投ずることとなるのである。大東亞の教育指導のためには國内の教育上の矛盾を清算することが先決問題となる所以である。國内の教育的矛盾を清算し素朴雄大なる教育態勢を確立すること無くして企てられた東亞指導は、恐らく實力なきものの教育的謀略に終始し、反作用となつて我が身に戻るの結果に陷るであらう。

このことは決して、國内教育が常に完全無缺な理想的狀態にあるまでは東亞の指導を斷念

せよと云ふことではない。外地の教育指導に眼を奪はれて國内の教育革新を忘れ、又は故意に無視することが、大局に於いて本來の東亜教育の建設を障碍するであらうことを強調したいのである。外地の教育指導は、云ひ換へれば、内地の停止した現段階をそのまゝ注下するが如きものではなく、國内教育の革新と不斷の進展とが、東亜諸民族の教育を率ゐることの起動力となるのでなければならない。從つて國内の教育が常に東亜諸民族に對して最高の水準を保持し、最も旺盛なる發展力を持續してゐることが指導國家の絶對的條件である。例へば國内に改善せらるべき衛生設備上の缺陷を有しながら他民族の衛生設備について必要以上の關心を持つことの不自然さと同樣に、國内に存する教育上の著しい缺點には無關心であり乍ら外地の教育について潔癖なほど世話をやきたがるとするなら、全く可笑しなことと云はねばならない。國内教育は全體的に、地域的にも平均して、高い水準を確保することに努めることが急務である。宣傳的な意味から外地の住民のために模範的な教育施設を作ることも、一つや二つならよいであらうが、指導國家内に餘り貧弱な施設が無いやうにして、その後に着手しても遲くはないのである。

一

大東亜建設のための國内教育の確立の問題として第一に計畫されなければならないのは、民族性の立て直しである。國民的性格の錬成と云ふのもこれであらう。東亜諸民族を率ゐて行くだけの、逞しさ、粘り强さ、旺盛な建設的意欲を鍛へ上げることである。この種の性格は本來の日本人は持つてゐた筈であるが、こゝ數十年の米英的な思想によつて全く骨抜きにされんとしつつあつたのである。ヒューマニズムとしてインテリ的な文化人の理想型が漸次常識化されて、無氣力で傍觀的な批判をのみ事とする知識人がいはゆる教養的人間像とされるに至つた。これが社會の通念として常識化され、第一に教育者自らがインテリ的雰圍氣を纏ふやうになり、それが被教育者に對して口で説く以上の暗示的效果を與へ來つたものである。一概に米英的自由主義・個人主義思想の害毒と云ふけれども、思想として論理的に祖述するうちはまだ弊害は少い方で、日常化して民衆の生活のうちに無意識に浸透して行つた場合に、最も拔き難いものとなるのである。さてかかる舊い米英的な生活倫理の染を拔き、その羈絆から脱却するためには、個々の行爲を指摘して矯正し、反省を求めることも必要であ

らうが、根本的に日本人としての旺盛な生活意欲を發動せしめ、それによつて米英的生活倫理の束縛を破却することに導くべきである。訓練と云ふのも結局かかる結果を目指すものに外ならない。個々の生活の表現事象に一つ一つ文句をつけるよりも、根本的な生活意欲を叩き直し鍛へ上げなければならないのである。

かかる國民的性格の訓練の方法は、それでは如何なるものであるか。先づ教育者が錬成されてゐて強力な指導感化力を發揮することであり、更に學校全體の訓育的雰圍氣が形成されてゐることであらう。訓練では教師の如何が絶對的條件をなすことは云ふまでもない。教師の性格が根柢から舊く硬化してゐて、口の上だけで訓練しようとし、自分の日常の生活態度と一向に一致しないやうな場合には、訓練は形式化して末節にのみ拘泥し、被教育者の生活力を枯らすところのものに終るのである。元來、訓練によつて被教育者の創造力が無くなるとか、伸び伸びした活動力に乏しくなるとか云ふことは、全く訓練の自己矛盾に外ならない。何故ならば訓練とは、本來民族の旺盛なる創造發展の力を錬成し發揮せしむること以外にはないからである。

國民的性格の錬成が創造的・發展的であるといふことは、それが抽象的に然るのではなくて、民族のあらゆる活動に即して最も具體的でなければならないと云ふことである。民族の歴史の今日の段階に於いて大東亞建設の戰ひ抜かるべき意義、國防・産業・政治・文化の建設の課題が、被教育者に對して最も生々と具體的に示されなければならない。この具體的な建設課題そのものが、被教育者の活動的な意欲を觸發し、繼續的で創造的な性格を作り上げるのである。みぞぎその他の行も、單にそれのみでは方向が無く、一種の現實逃避に陷る恐れが多分にあることを警戒しなければならない。國民錬成の抽象的精神化こそ今日の最大の弊であると云ふべきであつて、具體的な現實の認識による創造的な性格の錬成に大きな重點が置かれなければならないのである。

一五

國内教育の新しい方向づけは、教育の制度・組織の上に明瞭に現れるべきであらう。國民的性格の再建を第一の目標とするに當つても、それが個々のばらばらな方法によつて行はれたのでは全體としての效果を期待し得ない。適當な組織づけを必要とするのである。

今日存在する國民的組織としては、（イ）府縣・市町村・部落會町内會の如き、行政的手

段としての地域的な組織、（ロ）軍隊教育を中心とする國防的な組織、（ハ）産業別に組織されてゐる職域組織、その他翼賛政治結社の如き政治組織、各種の文化組織等が存在する。かゝる如き國民諸組織は、漸次一つの系統に編成せられて行くべきものであるが、教育については學區の如き一種の教育組織が成立し、青少年團等と相俟つて學校を中心とする組織の形態が明瞭になりつつあるやうである。われわれは別箇に教育組織を一本立てると云ふやうな意味でなしに、國民組織の系統が統一的に確立される場合に、教育がそのうちに正しい位置を與へられ、一つの根本的な機能を果すべきことを強調したいのである。ただ今日の段階よりみて、行政組織としての地域的教育組織の系統から、漸次に、青少年團・青年學校・郷軍・軍管區等の國防組織の系列に接近する傾向が認められ、他の一つは職業教育・就職指導・私立青年學校・技術者養成組織等を通じて産業組織に向つて學校教育が接近してゆく傾向をも同時に認め得るのである。われわれはかかる傾向に對して、教育獨自の組織系統を擁護しようと云ふのではない。否むしろ文部省が國防省と産業省とのうちに解消してもよいとさへ考へるのであるが、その前提として、今日國策上最も重要視される國防組織と産業組織とが統一せられ、兩者の要請の上に、教育の組織・制度が考へられるべきであらう。國防にせよ産業にせよ、その指導理念に於いて、また建設的計畫に於いて、今日大東亞の雄大なる構想の上に立つて行はれなければならないのであるから、特に學校教育にあつても舊來の狹い行政組織的殻を一擲して、現實の要請に即應した自由な見地に自らを解放し、そこから新しい教育制度・組織の再編成を發足せしめるべきであらう。

教育の再編成に關する以上のやうな企畫は大東亞審議會の如き綜合的機關が行ふべきであらうが、單なる机上案に墮しないやうに、大きな調査研究機關を設置して、そこで具體的な企畫を行ふべきであらう。今日の教育問題は既に教育審議會當時の事態とは一變してゐる筈であつて、最も新しい知能を動員して着手しなければならない問題である。

一六

教育の制度内容のほかに、教育官界の刷新、教師の再教育等の問題もあるのであるが、玆に一言しておくべきは教育理論の問題である。新しい教育の構想には常に新しい理論的反省を必要とするものであり、教育理論界に活潑な動きが認められなければならない筈である。その理論が官製であると民間の教育論であるとを問はず、建設的な議論の現れないのは極め

て殘念なことと云はねばならぬ。曾て個人主義的教育觀の普及に努めた學者評論家の退陣は當然のことであるとして、國民全體が新しい建設に立ち向はうとする時、雄大な理論構成が新人によつて逞しく試みられずにあつてよいであらうか。勿論當局の正しい指導も必要であらう。その他の障碍も大局的見地から突破して、眞に大東亞時代にふさはしい國家的理論體系の現れることの一日も早いことを希望せざるを得ないのである。

第二章　東亞教育の傳統的性格

第一節　亞細亞的生活

一

大東亞共榮圈を構成する大部分の地域は、いはゆるモンスーンの支配を受け、規則的な季節風と雨量とによつて水田耕作を主とする地方を廣汎に分布せしめてゐる。水田による米作の方法は他の方法の農業に比して三分の一の面積を以て同樣のカロリーを收獲し得ると稱せられ、そのために人口密度を著しく高めてゐるのである。且つその集約的な農業の技術は家族的な共同勞働を便利とするために、舊くから家族的な結合關係を緊密ならしめ、そこに東洋的な生活形態とその上に立つ生活倫理とを生み出してゐるのである。親と子の間柄から、家の相續、親族との結合關係等が集つて家族の基礎構造を作り上げ、それが大地に根を張つたところの殆んど拔くべからざる傳統を形作つてゐる。同族的意識に基く氏族的結合や、地

域的な村落自治體の如きもかかる家族の平面的な集合であつて、立體的な構造としての性格は極めて稀薄である。都市の如きも多く租稅と治安を中心とする一種の政治的都市であつて、その機能も家族や宗族・村落を單位とし、その上に行はれてゐるのである。かかる自然的家族及び村落等は教育のためにも一つの單位を爲すものであつて、かかる自然的結合體とその教育との科學的な究明は、東亞教育の實態を把握するための一つの研究課題であると考へられる。例へば支那の家族團體に關する有名なカルプの調査は廣東附近の一村落を對象としたものであるが、その家族團體の中心である宗族に就いて、その機能とするところは共同財産即ち族產の所有、祖先の祭祀、同族間における經濟的相互扶助、共同防衞その他の共同義務の遂行にある。族長は春秋二回の祖先追悼の大典を行ひ、その同族意義を鞏固にする。族長はこの祭で同族間の訴訟を裁き、灌漑排水治水のことを議し、或は道路の修繕、學校の經營その他同族の衞生等いやしくも宗族の共同利害に關する諸事項を決定し、不孝不悌のものを嚴罰に處する。このやうにして共同祖先の祭祀は、宗族の法典、宗族の道德、宗族の慣習を決定し、且つこれを維持する根本の力となるものである。

支那の村落共同社會の形態についても、それらは國家とは殆んど無關係なる自治を以つて立つてをり、その執行機關としての鄉長は多く族長がこれを兼ねてゐる。その任務としては省或は縣等の行政機關との連絡、村の裁判、その他の公共事務としての村の產業・商業・宗教その他村の行政・秩序・保衞等の自治であつて、例へば警察・教育・公衆衞生・道路運河の修理、點燈及び城壁の修理・壁門の監視・市場の開設・村芝居の招聘、收獲物の監視、廟宇の建設と修理、井水の掘鑿及び浚渫等の村全體の業務に亙つてゐる。

二

以上のやうな東洋的な家族・村落的な形態は、支那だけでなく、印度その他東洋に固有なものであつて、わが國においても明治年間に町村制としての行政區域を劃定せられる以前の自然部落の結合形態は、明瞭にかやうな性格を示してゐたのである。併しながら今日、西歐的な資本主義秩序の侵入によつて、かかる東洋的な共同社會は漸次解體せられ、自由なる個人を單位とする新しい組織に移行して行つたのである。生活倫理もまた個人主義の波及によつて東洋的なるものを漸次喪失しつつあるのである。このやうな東洋の傳統的秩序の解體は、近代的な產業に必然的に隨伴する現象であるとも云ひ得るのであつて、近代資本主義的な產

業經濟が農耕社會に加へた一つの解體作用であると考へられる。併しながら今日われわれの建設課題は眞に東亞的なるものにして世界的なるものにある以上、われわれは以上の如き東洋的な社會の基礎構造とその倫理とを飽くまで基本的なものとして凡ての基底におき、近代的な產業技術をばかかる基礎構造のうちに包攝し、しかもその最高の生產力と組織力とを發揮せしめなければならない。今日新たに東洋的な社會秩序の絕對的な優位が確保されなければならないのである。それはまた全ての領域を一貫する倫理でなければならない。例へば單に工場の一職場にのみ家族的な倫理を導き入れようと試みるのではなく、企業自體の經營原理において、その組織において、全體を一貫して眞に東洋的な倫理が透徹してゐなければならないのである。農業においてもその共同化機械化等が、單に現狀への妥協と能率主義とからではなくて、東洋的な秩序と倫理とが總ての企圖に先行し、その新しい發展が中心となるべきである。西歐資本主義の侵入による東洋的自然社會の解體は、寧ろ東洋的なるものの受けねばならなかつた一つの試煉であり、東洋的な精神と倫理とは玆に更生と發展との機會に際會してゐるのである。

從つてそのための教育は、單なる復古的なるもの、懷舊的なるものだけであつてはならず、

西歐的なるものを吸收し攝取して、清新にして強靱なる東洋的形態を打ち出さなければならない。われわれ東洋の人間は、常にその本來の樂しき家族と村落とに分散し回歸しようとする懷鄉的性癖を持つてゐる。然るに建設せらるべき新しい世界史の段階は、近代的な國家と經濟と科學技術とを發展的に吸收するところの高次の段階に達することであり、老莊流の停滯的な村落社會に解體し復歸することにあるのではない。われわれは今日、眞に東洋的なるものの基礎構造を明確にすると同時に、單なる退嬰的な復古主義の進出を警戒しなければならない。

第二節　安定的社會秩序

三

東洋人の自然に對する態度は、モンスーン的な農耕生活を反映して西歐社會に比して著しい特色を持つものである。そこでは自然を否定し克服するための認識としての科學や技術を發達せしめなかつた。母なる大地の上に根を張つて、溫暖多濕なる氣候の恩寵によつて收穫

を得るといふ彼等の生活は、大自然に對して刃向ふことではなくて、大自然の力によつて抱擁せられ、旱害や暴風からの宥恕を請ふのみであるといふ、謂はば消極的な自然觀を生むのは當然であつた。繁種收穫の時季並に手段は科學的に法則づけられるかはりに神祕的な衣裳を纏はせられ、多く祭式と呪法を伴はせられてゐる。例へば印度アリアン最古の文獻である吠陀についてみても、そこに登場する神々は多くは農耕に關係の深い自然現象の神格化であつて、太陽神ヴァルナ、スールヤ、雨神パルヂャニヤ、風神ヴァーユ及びヴァータ、暴風神ルドラ、水神アーパス等があり、祭式にも雷雨暴風神を祀るチャイトラ祭、豐年を祈念するアーグラハーヤナ祭、その他農具祭等があつて、特にアタルヴァ吠陀には農作物の害を去り、豐饒なる收穫を希ふ呪法を多く含んでゐる。その他農耕の時節や方法に關する數多くの迷信的な慣習は人々の生活に一定の秩序を與へることになり、それ等を年々反覆することによつて停滯的な生活が營まれるのである。

印度においては、人々はその自由なる空想力を驅使して人格をもつ神々の世界を描いてゐるのに比べて、支那の自然解釋は著しく平面的である。彼等の農業生活を支配するものとして天の觀念を生み、天の循環が地上の循環を支配すると解釋するところから天に絶對性が附與せられるのである。その場合の天とは渾沌から分れて來たものであつても意志ある神の創造したものではない。日月星辰の運行、四時の循環の自然の中に人間は融合統一せられ、自然の道に從ふことが人生の準則とせられる。彼等が進んで自然と人間の現象を把握するときの範疇の如きも陰陽五行等の便宜的なものであり、その發展としての占星術の如きは、陰陽五行に相當する日月五星の變化を觀測して歷法を定め、十二支として農產物における草木の發生、繁茂、成熟、伏藏の過程すなはち陰陽の消長する順序を十二の段階に分けてゐる。それ等は神祕的な衣を纏つたところの自然法則であり農耕技術の指針であつて、創造と發展とを缺除したところの生產生活の停滯性を反映するものにほかならない。

四

東洋における社會的秩序の著しく安定的な性格は、かかる農耕と自然認識とによつてのみ生まれたものではない。現實の社會の秩序が神祕的な權威を以て維持せられ、その觀念に絕對性が附與せられてゐるところにアジア的な身分構成の强固さがあるのである。支那における天の觀念は、自然及び人間を支配する絕對なるものであるが、この天に代るものが天子で

あつて、天命を受けてその地位に卽き、從つて天を祭ることは王者の特權とせられるのである。そこからまた、君主の政治の善惡は直ちに自然現象を變化せしめるものであるとせられ、君主に對して四期に叶つた政治が要求せられて之に違へば災厄が起るのである。更にまた、火食の知識も農牧の業も家屋舟車の建造も帝王によつて敎へられたものであり、社會の秩序も帝王の定めた禮によつて保たれるのである。身分的構成の安定を中心とする意味では、儒敎思想は著しい特色を持つものである。儒敎の內容は主として家族間と君臣間との德とである。家族的な社會秩序は孝の原理によつて一貫せられ、君臣は忠であるが、君臣關係は主として君主と祿仕者との道德的義務が說かれてゐる。儒敎の禮とは最初は民衆の宗敎的儀禮を意味したのであるが後に社會的身分の意味が强くなり、天子・諸侯・卿・大夫・士・庶人によつて夫々分限があり、その分限を守ることが禮であるとせられた。これ等の生活倫理は特に「先王の道」として堯舜・文武周公の時代に理想的に行はれたとすることによつて、歷史的な權威が與へられたのである。

身分的な秩序については、印度においても永く四姓の別が立てられ、婆羅門なる祭祀族を首位とする所謂カスト制度は「神威的」なる力によつて確立せられ、儀禮によつて神祕化せられてゐる。政治的支配者階級と並び立つ獨立の祭祀權力の存在が合法性を以て承認せられるといふことはカスト制度が如何に根强く行はれてゐるかを示すものである。

社會の秩序と安定とから脫却して絕えざる變動をその性格とする資本主義社會から眺めたとき、東洋社會は停滯的と呼ばれ、植物的と名づけられた。併しこの觀察は全く相對的であつて、反對にわれわれの立場にとつては秩序と組織との安定こそ人間社會の常態でなければならない。東洋は今日その西歐的侵略に基くところの混亂と倫理性の喪失とから自らを恢復しようとしてゐるのである。新しい秩序は大東亞本來の社會形態に立脚し、東洋的性格に徹しつつ、凡ての西歐的なるものを超ゆるものでなければならない。東亞諸民族相互の人間的な結合感情も東洋本來の家族的な親和關係に進まなければならず、そのための敎育が重要な問題となるであらう。東亞の諸民族がお互に尊敬し合ふことを忘れ、東亞民族としての協力を困難ならしめたことの原因は、米英等による思想的な侵略の結果であつたとも考へ得るであらう。

第三節　思想の性格

五

東洋において傳統的に行はれてきたところの固有の世界解釋や人間の探求は、常に對象そのものを追求してゆくといふ方向に向ふことをせずに、全ては人間の主體の側に求められ、問題は常に主體的な人間形成において完結するものであると云ふことができる。このことは西歐における思惟の形式、即ち認識する主體のもつ主觀性を排除して、客觀的に存在するもの自體に突き進んでゆくといふ方法との間に著しく差異を認めざるを得ないであらう。例へば印度における思惟の特色として、知を求め眞理を追求することも、すべて自我の解脫を目的とするものであつて、それ以外の目的は存在しないのである。

印度において古く佛陀以前に發達したところの吠陀の註釋であるウパニシアッドによれば、宇宙なるものは太初において「梵」である。この「梵」が自己を梵であると自覺したとき自己を分化して一切の存在となると共にこれに「法」としての秩序と法則とを附與するのであ

る。この法（ダルマ）が即ち眞理である。人間の解脫といふものは、この「法」の認識によつて到達せられる梵我不二の心境を指すものに他ならない。即ち法としての秩序の認識によつて宇宙の本體を把握するのであるが、認識そのものはとりも直さず解脫のための手段をなすものである。このやうな傾向は原始佛教に示される佛陀の教說においても同樣である。ただ原始佛教は婆羅門派に對する革新思想であつたから、梵の形而上學を求めることをしなかつた。原始佛教では「如實知見」として存在をあるがままに認識することが唯一の方法である。ただその認識が常に無常觀または苦觀として觀ぜられることが要求せられる。かく觀ずるのが眞實の認識であり、それによつて色において厭離を生じ、厭離すれば喜怒滅し、喜怒滅すれば解脫を得る。解脫すれば眞實智が生ずる、と說かれてゐる。このやうに、あらゆる認識に伴ふところの主體の態度、これが唯一の根本的な問題であつて、凡てはこの主體性に還ることにあるのである。これを近代科學の態度である客觀性、主體をも自己疎外してこれを對象として把握することに努めるといふ方向に比して自ら反對の方向にあると云ひ得るであらう。

六

以上のやうな人間の主體的な形成は、客觀的な知識を瓦り歩いたり、これを整理し法則づけること等によつて爲し遂げうる如きものではない。「吠陀や智解や學問によりて我（アートマン）を得べからず」である。從つて解脫に達する方法も特殊である。その方法の一つはいはゆる修行であつて、特に婆羅門における修行法としては苦行（タパス）と禪定（ヨーガ）とが擧げられてゐる。そのうち苦行とは、物慾を遠ざけ身體的な欲求を否定することによつて、本性の純淨さを發揮せしめようと努力するものであつて正統的修行法と認められてゐる。次の禪定とは專ら內向的靜觀の修行によつて心を鎭め、意の奔放縱肆を制して一境に集中し、よつて我を認識するといふ修行法である。小乘佛教になると、いはゆる戒・定・慧を守るところの出家主義・寂靜主義にまで發展する。この種の苦行による方法は廣く東洋を通じて認められるものであつて、中世の基督教に對しても大きな影響を與へたものである。

主體的な人間形成の方法としての「行」の形式は律宗から分離した禪宗において洗煉せられたものを作り出してゐる。併しながら行的な教育の方法は、禪だけではないし、みそぎの

他にないわけではない。例へば密敎や道敎の系統に屬する修驗道の如くに著しく動的であつて、山野を跋涉するが如きもある。認識や生活の態度を修練し、これを飛躍的に轉換せしめるための行的な方法は、今日の教育に生かされなければならない。併しその方法については、いはゆる修行の本體を把握し、あらゆる方法を取捨選擇して最も適當なものを定むべきであり、特に國民教育においては特殊なものに固執することは避けるべきであらう。

七

既に述べたやうに、東洋社會における生產技術並に組織は農耕的な生活を反映して一定の限度以上に發達することはなかつた。技術は多く宗教的なものと關係づけられ、一種のギルドによつて保存せられたのである。西歐における如くに技術が科學的な範疇によつて反省せられ法則化せられて、一應科學の體系として成立するならば、科學自身の自己法則性による發展と技術の改良が行はれ得たであらう。東洋ではそのかはりに、技術は個人またはギルドに附帶したところの「わざ」として人間の主體的な技能とせられるのである。數學や天文學や錬金術の如きも、人間についてゐる技能として發達して來てゐる。このことは前に述べた

ところの東洋的な世界觀と關係を有するものであることは明瞭である。從つて東洋における科學や技術の教育は、客觀的な教材の合理的な傳達ではなくて、人間的な修業に還元せられるのである。教科書で學ぶ代りに弟子入りが必須な要件であり、いはゆる年期が入れられる。その理由は、人間的な直接の接觸のほかに傳達の方法はあり得ないと考へられてゐるからである。

以上のやうな傾向は藝術の場合において更に明瞭である。畫家の弟子になつても、教材を段階的に配列して教育することをせずに、家事の手傳ひを何年もさせておいてもよいのであるし、書家の弟子は墨だけ磨らされてゐて自ら教育が行はれる。その理由は個々の技能よりもその根源にある師匠の主體的な人間性の感化が中心とせられるからに外ならない。王羲之はその字格筆法によつてではなく、老莊の體得者としての風格と運筆の妙味とが價値あるのである。又南畫では俗世の煩累を避けて山水花鳥を友とし、おのれの胸中に映ずる幽玄の境地を表現しようとする。東洋の藝術家は、作品と共に俗離れのした奇行が多く傳へられてゐるのは、作者が一種の「覺位」に達したことを象徴するものであつて決して偶然なことではない。從つて鑑賞するといふことは、表現を媒介として作者と鑑賞者とが人間的に接觸することであつて、禪などでは宗教的な公案に類する繪畫が利用せられてゐる。

八

東洋において古くより行はれた教育では、常に人間的接觸が極めて重視せられてゐることの意味もまた、以上のやうな東洋的な人間形成の性格からして當然であらう。あらゆる藝能に「祕傳」を伴つてゐることも、高度の洗煉を經た技術は人間的飛躍を伴ひそれを前提としなければ容易に傳達せられないといふことを示してゐるのである。先に述べた印度のウパニシアッドの語原は upa-ni-sad であつて近く坐すことを意味し、集會と區別せられたところの肝膽相照らす對坐を指すものが、次第にこの聖典の名稱となつたものである。

教育が師弟の間の直接な感銘を通じて行はれることは東洋の古典の中に至るところ見出し得るところである。從つて教師の側における信念が強くあればあるだけ教育的感化は直接であり熾烈でなければならない。佛陀の教育は「我は斯く念じ、斯く考へ、斯く行ず。汝等もまた斯く念じ、斯く考へ、斯く行へ。」といふことにあつたと佛典は傳へてゐる。從つてその門弟に與へた影響も「闇の中に光をもたらして、眼あるものはこの形色を見よ」と云ふが

如くであつた。師を中心とする弟子達のまどひとその教育的な雰圍氣は、例へば論語のうちにもしばしば讀み取ることが出來るであらう。

師弟の人間的な接觸に教育的價値を認めるといふことは、その方が能率的であるとか、より影響力が大であるとか云ふだけの問題ではない、東洋的な世界觀に根ざし、そこから出發するところの質的な問題であると云はねばならない。

第四節　東洋的教育國家

九

東洋における國家の統治原理は、權力にあらずして教化にあることは從來しばしば指摘せられてきたところである。帝王と國民との關係は、權威と服從との關係ではなくて、倫理的な化育の關係にある。そのために、儒教に見られる如く、すべての道德の根源と教育の中心は帝王にあるのであつて、政治の要道は德を以て民を教化するにあり、古く舜が五倫の道を立てて民を教へたことは書經の中にも說かれてゐる。王道と云はれるのも禮を修め民を教化し、仁義が行はれて民は自然に歸服することである。社會の秩序は權力的な法の强制によつて維持せられるのではなくて、民衆の道德的な向上とその相互の結合にある。しかもその根源は帝王に求められる。教化國家の理念は上代以來のわが國史に明かであるが、それは往々云はれるやうな單なる儒教思想の影響に歸せらるべきではない。東洋を通ずるところの、世界觀と生活態度より胎生したものであつて、すべての民族に共通せる部面を意味するに過ぎないのである。

從つて法令の如きも國民生活に對する權力的規制の概念からすれば、唐令にしてもわが大寶令にしても餘りに倫理主義であつて、法制としての近代的觀念とは添ひ得ないやうなものに見えるであらう。例へば十七條憲法の示す教化的な意義については屢々論ぜられてゐる通りである。律令のうち職員令などを見ると、一に師範として四海に儀刑たるべき有德の君子たる太政大臣以下諸官吏はすべて德を以て民を教化することがその任務であるとされてゐる。西歐風に、官吏は法令の事務的な執行者であり、人間性は出來るだけ稀薄にし、機械的な存在であらうとする近代國家の官僚觀念に比べて、そこに東洋的な官僚の性格を見出すことができるであらう。

國家統治の本質を權力に求めるといふ考へかたは、近世の市民社會における自由な個人の活動に對して、最少限の秩序を保持するために國家權力を發動するものと云ふことができる。資本主義社會における自由競爭の原則を發揮しながら、同時に之を權力的に維持しようとするところに西歐社會の特殊な性格が認められるのである。

今日東亞の社會に再び安定した秩序が恢復せられるならば、そこでは再び教育的な國家統治の形式が確立せられ得るであらう。

教化的な支配秩序に立つ國家としての教育國家の確立は、これを構成する國民の高い文化水準を前提としなければならない。國民の高い水準は國民の高い教育によらなければ得られないとするならば、東洋的な人間形成こそ今日われわれに課せられた問題である。

第三章　東亞の宗教と教育

第一節　民族的宗教

一

大東亞共榮圈内の組織的な教育政策が、東亞の諸民族性とその生活の實態の上に樹立せられなければならないとするならば、諸民族の宗教生活の問題は最も愼重に採り上げられなければならない。歐米における宗教問題は、それらの地方が既に永く基督教一色に塗りつぶされ、その他の異教主義は全く抑壓せられてゐるために全く特殊なものとなつてゐる。從つて宗教教育の問題と云つても概ね基督教内部の、若しくは國家との關係に限定されてゐるので、わが國の教育學者による飜譯的輸入はさすがに勝手の違つたものとならざるを得ない。かかる基督教的な西歐に比して大東亞圈は數多くの宗教を抱擁し、またこれらの宗教が東亞諸民族の民族文化あるひは傳統、生活感情や生活樣式と深く結びついてゐるところに特色がある。

ここに東亜諸民族の宗教といふのは、世界の三大宗教といはれる佛教、基督教、回教や、その他印度教、道教等だけを指すものではない。これらの世界宗教と稱せられるものは、教祖と教義の體系と儀禮と、さらに教會や教職の強固な組織を持ち、しばしば國家的強權を背後にして布教せられて來たもので、世界宗教の勢力圏として一種の政治性をも帶びたものである。これらの既成宗教と異つて、東亜に行はれて來た無數の民族的宗教の諸形態が存在する。それは一般にアジア的な農耕文化を反映するところの根強い性格を有つてをり、各民族において近似性と親縁感とが存するのである。且つまた從來何ら團體組織もなく體系的な教義ももたず、自然發生的な傳統のままの信仰と儀禮との形で存續してゐるのである。これらの宗教は分散的に存在して世界宗教的な波及力を有たなかつたとは云つても、單に精靈崇拜とか呪物崇拜として一括し、原始宗教として片附ける從來の考へ方に誤りがある。反對にかやうな信仰や儀禮こそ古くより東亜諸民族の生活の中に根を張つたものであり、東亜諸民族の宗教生活における基體的なものを構成するものでなければならない。かかる東亜諸民族の信仰や儀禮は、もちろんその多くの部分においていはゆる高等宗教の影響を受け、その諸要素を取り入れてゐる。更にまた高等宗教の信者であつてもその日常生活の大部分は固有の民族信仰によつて支配せられてをり、また既成宗教として名目上行はれてゐるものの内容が實質的には多く民族固有のものであり、更に既成宗教に對しても著しい偏向を與へ、これを民族的宗教生活と妥協せしめてゐることが多いのである。大東亜において世界的宗教がアジア的性格を示してゐると云はれる所以であつて、例へば古くからこの圏内に傳播してゐる佛教の如きも民族的信仰と結合し混淆してゐるのが認められる。また既成宗教の波及してゐる階層についても、進歩的上層によつて採り入れられた時には比較的純粋に本來の教義や儀禮が受容されてゐるが、これが民衆化される過程においては既に多くの民族的順應を經ざるを得ないのである。われわれの課題が既成宗教の檢討にあるのではなくて、大東亜圏の宗教的建設にある以上、かかる民族における基體的なるものとしての民族宗教を採り上げ、その新しい發展についての問題が中心とならねばならぬであらう。このことは教育政策だけの問題でなく、大東亜の宗教政策上一つの重要な課題でなければならぬ。

二

諸民族の宗教の性格については、それぞれの民族性、民族文化全體の歴史、人種的系統に

即して研究せられなければならないし、相關性や重層性のほかに既成宗教の影響についても分析せられなければならないであらう。例へばアジアの東南にわたる諸民族、特にインドネシアンと稱せられるものの宗教は、女神または男神の大神に、天神または月神以下の諸神や祖靈が配され、土地もしくは耕作の守護神として崇められ、多神的な神話が著しく發展してゐる。これ等の神々には鷄その他の犧牲が野菜や穀物とともに供せられ、しばしばそれが神人會食の饗宴となる。他方また部族社會の組織化と世襲の族長もしくは王の權力が增大すると共に、その地位や血統が神聖なものとなり、生前死後ともにこれらの人々を神視する信仰が强まり、これを首位としての身分階級を區別する種々の禁忌の風習が嚴重になつてゐる。また靈魂については一種の生命靈の觀念が發展して、この地盤の上に巫女による神憑や口寄等の現象が益々著しくなる。他方また村落定住生活が强化せられると、部落本位の祭儀の傾向が强くなつて村落社祠の設置が多くなり、これに仕へる男子の祭司が宗教的儀禮に進出して來る。また一般に盛んな祭儀・特に集團的な農耕儀禮には種々の娛樂その他の行事が結合して季節的祭事を成し、更に祭儀が家族的規模で執行せられ、家庭の宗教行事も多く行はれてゐる。

以上のやうな民族宗教は、單なる慣習として、一種の社會的惰性として繼續せられてゐる如くであるけれども、それは民族または部族社會から遊離することのない、本能的な生命力の根源としての力を持つものである。それは民族生活の全面に浸透し、民族的な結合と推進の動力をなすものであつて、慣習的な保守主義のみがその屬性ではない。わが國の上代史の示すところによれば、諸氏族のもち、いつく祖神は次第に皇室を中心とする大神に統合せられ、その親緣關係が與へられた。それはもちろん、皇室の神威と德とに基くものであり、最も自然的な過程を通ずるものであつたであらう。大東亞諸民族の民族宗教的な統一が新たに構想せられても、それは綜合的で雄大な建設の進行の一環として實現せらるべきが如きものであり、部分的な儀禮や慣習の小乘的な强制によつては行はれ得ないであらう。

第二節　印度教と佛教

三

大東亞の圈内は歷史的にみて印度教、道教、佛教等の諸宗教が交互に波及し、至るところ

にその影響を殘し、諸民族の日常生活のうちに浸み込んでゐる。印度教の信仰は今日印度民衆に對して支配的であるが、既に一千年以前から、佛教と共に支那を通つて北進し、また直接に南方の諸民族に流傳してその戒律や教義が信奉せられ、特に印度教的な儀禮は民衆の行事や傳說、藝術や衣食の形式と共に普及してゐる。その後に回教や基督教に改宗した地方にあつてもその生活の實質における印度教的要素は著しく大きいと云はなければならない。印度教の要素はわが國に對しても佛教の一部である密教的なものとして傳へられ、今日でも民衆生活の慣習や信仰の中に保存せられてゐる。

佛教は耆那教と共に西紀前五百年ごろ婆羅門教から分離したものであつて、共に婆羅門の說く動行的宗教・形式や典儀に拘泥しない。佛教が世界宗教としての發展をなしたのは西紀前三世紀の阿育（アソカ）王の力であつて、當時佛教の勢力は亞細亞・阿弗利加・歐羅巴の三大陸に及んだのである。阿育王は亞歷山大王の帝國崩壞後に興つた旃陀羅笈多（チャンドラグプタ）の孫であつて、佛典の所傳によれば卽位後領土擴張の外征に訶陵迦（カリンガ）國を攻め、その激戰に捷利を獲た彼は、戰爭の引起す殘虐に對して悲哀と後悔とを告白した。かくて彼は精神的征服「戒律（ダルマ）（道德）によつての征服」を得んが爲に、餘生を捧ぐべく決心したと言はれてゐる。その後多くの諸國も、

阿育王の所謂文化征服によつて壓せられ、相次いで款を通じ、みなその敎旨に服從したのである。當時の三大陸に亙る廣大な地域の支配秩序が果たして道德によつての文化的征服になれるものか否かは別として、文化的な廣域圈の確立の理想とその具體的な方法とを或る程度そこに認め得るのである。阿育王はまた傳統の組織を作つて、宗敎的道德的敎育の組織を立ててゐる。織を立て、五年毎にその大會の開催を規定したほか、宗敎的道德的敎育の組例へば領內國民の守るべき法（ダルマ）、卽ち道德の規準を普く徹底せしむる爲に、各所の摩崖または石柱にそれを彫示したのであつて、今日それは各地より相次いで發見せられてゐる。それによれば、「父母は（子等によつて）從はるべきである。生物に對して生の尊重は勵行さるべきである。常にまことを話さねばならぬ。これ等はみな實行されなければならぬ法の諸德である。先生は生徒に尊敬されなければならぬ。また親類の間と雖も、相應の禮儀は示さなければならぬ。これは共敬の古い規範である。人人日日夜夜これに從つて、行はなければならぬ。」と誌されてゐる。

阿育王より前、佛陀の滅後百年にして佛敎徒の間に漸次異說を生じたために、大衆相會して第二回の結集をなし、その時に意見の一致を見ずして二分

したのが大衆部と上座部であるが、このときの分離派たる大衆部の流を汲んだのが、西藏・支那・朝鮮及び日本に傳はつた所謂北方佛教である。錫蘭・緬甸・泰に傳はつた南方佛教は、その反對派たる上座部を代表するものである。北方へ進展した佛教は、所謂大乘佛教として哲學的宗教となり、南方に傳はつた佛教は、所謂小乘佛教と言はれ、婆羅門教的な苦行勵行の性格を強く止めてゐる。併しながら今日各地に傳へられてゐるもの、特に民衆の生活と結びついてゐる信仰は複雜な交渉によつて出來上つてゐる。例へば支那の佛教にしても儒教や道教との妥協が著しく、それが安南人の間に傳播して行つてゐるものも、儒教や道教の思想祭祀とも並び行はれ、純粹に大乘的な支那佛教と名づけ得るものではない。

四

今日の印度教と稱せられるものは、吠陀アリヤンの一神教及び汎神教の思想から、偶像崇拜と頽廢せる女神崇拜の宗教に卑俗化した所謂富爛那（プラニヤ）の宗教である。それは阿育王の佛教を中心とした宗教運動に影響され、その反動現象として佛教の勢力に對抗すべく民衆的宗教として現れたことに起原すると云はれてゐる。この印度教では毘紐笈（ヴイシヌ）、濕婆（シツバ）、女神ドゥルガー等を崇拜するものであつて、例へば毘紐笈派では、主神毘紐笈は一切の善の性質を有し愛に溢れる神であるから、人々はこれに對して絶對誠信を捧ぐるならばその恩寵を得て現世に無限の福樂を得、死後上天して神と共住し神の愛の唯一對象となるに至ると教へ、その崇拜形式は「神殿」「神像」「供養物」等で行はれる。また女神崇拜では女性の性力信仰を中心としたものであつて、その他一般に印度教では樹木・魔鬼・動物及び種々の偶像を崇拜し、著しく密教的な迷信に充ち、且つ卑俗猥亂なものである。

今日印度國民が、その永い文化の歷史を有したにも拘らず、全く密教的な迷信に充たされ、階級別と宗教別が國民を無數に分割し、英國の支配下におかれたといふ悲境の原因の一つは、正しくこの宗教的頽廢に求められるべきであらう。かかる印度教に限らず、一般に印度的世界觀の性格たる「解脫」は結局するところ日常生活からの離脫、世界からの脫却を求めるものである。輪廻と應報因果の無常觀は當然人々を人生、世界からの解脫の追求に導くことになり、現實の世界內部における認識と積極的な行動性を缺き、厭世的、遁世的の傾向をとらざるを得ない。儀禮的行作苦行、知識が求められ、日常の規矩、戒律があり、一般的道德律と祖先崇拜が規定せられてゐるにも拘らず、それ等は著しく平面的であつて現世的で發展的

な體系をとり得ないといふ一種の宿命的なものを含んでゐると見なければならない。

五

以上のやうな傾向は、單に印度だけの問題ではなく、佛教印度教の影響下にあるすべての地方における共通の現象であると云ひ得るであらう。今日印度系宗教の持つ缺陷は、その思想そのものの性格の他に、歴史的原因に基くところの頽廢的な後退性と、制度的な腐敗とを擧げることが出來よう。頽廢的な後退性とは、その歴史的な原因に基くものである。卽ち會て印度に發達した高度の思想・宗教は、それが單獨に各地に傳播したものではなく、印度文化としての當時の卓越した建築・彫刻等の藝術、衣食住の生活樣式とその生產、天文・錬金術・醫學等の科學・技術、法律思想等に伴つて來たものである。思想・宗教はその道の專門家には誇張して說かれてゐたにも拘らず、寧ろ傳來せられた印度文化の一環を爲してゐた存在であつたと解釋すべきであらう。東亞の民族の多くは、當時かかる高度の印度文化の影響によつて始めてその原始的情態から脫することが出來たのであり、文化的民族として高められることになつたのである。印度文化の吸收・同化が、科學・技術・藝術・法制等あらゆる部門に亙つて既にその因つて來る故郷が意識されない程に消化せられ、信仰もまた民族生活に攝取せられた時、既成宗教としての佛教・印度教のみが多く殘滓的原形を存して保存せしめられてゐるところに、その宗教の內部的な頽廢と後退性の原因があるのである。これは日本や泰の佛教に止らず、今日の印度自體の宗教のもつ缺陷でなければならない。更にまた制度的な腐敗の原因も、資本主義的な自由主義秩序の中に投げ入れられると共に、その教職組織や資金經營の點において全く自由主義企業の形態をとるに至つた。そこに制度的に見ても惡しき意味での發達と行詰りとに、同時に當面せざるを得ない。かくして印度系宗教は今日著しく困難な事態に當面してゐるのである。

この派の宗教に屬する人々は、歐米の物質文化に對して東洋の精神文化の優位を主張して自己の宗教の擁護を試みる。併しかかる人々の自尊心にも拘らず、過去の佛教乃至印度教がそのままで大東亞建設の思想的支柱たり得ないことは明白である。それが新しい建設の一翼を擔當するためには、根本的な脫皮と再出發とを必要とするであらう。第一にそれは積極的であり旺盛な建設力を持たせられなければならない。次に個人的解脫主義による社會的結合の分解や、反世俗的な逃避主義等の凡そ東亞共榮圈の建設に反する傾向から蟬脫することで

ある。更にまた國民生活の中に浸透せしめられてゐる反科學的な迷信を屏除しなければならない。現狀の如くであるならば、自らを博物館的存在と化するか、又は英國のとつたやうな植民地支配の謀略に利用せられるだけであらう。

今日、大東亜圏のあらゆる地域、あらゆる民族の裡に、新秩序建設の清新潑剌たる動きが盛り上つて、政治・經濟・文化の總ての領域における再建設が行はれる時、恐らく彼等の内部に自から革新の動きを生ずにはをられぬであらう。それは同時に、印度系宗教の民族にとつて、民族自體の血の更新であり、甦へりとなるものでなければならない。

第三節　回教

六

回教すなはちイスラム教の問題は、大東亜圏内の宗教問題として最近重要視せられるやうになつてゐる。イスラム教がマホメットによつて興つたのは基督教が唱へられてから約六百年を經てゐる。教祖の滅後カリフによつて繼承せられたが、イスラム主義宣揚の運動はアラビア人の民族活動として破竹の勢を以て征服工作に着手し、短日月の中に東はインドの西境より、中央及び西南アジア、北アフリカ、更にイベリア半島に亙るイスラム大帝國を建設し、その黄金時代であるアッバース朝の八世紀より九世紀にかけて、所謂サラセンの文化として、東の唐と並んで東方世界の極盛期を現出せしめた。よりトルコ人の手に移され、十一世紀初より十六世紀にかけて、東ローマに代つて近東の覇權を掌握し、歐羅巴・亞細亞・亞弗利加三大陸に跨る大帝國を建設したのである。

今日世界中の回教徒の數は三億と稱されてゐるが、その中二億以上は亞細亞にあり、他は歐羅巴に約千萬、阿弗利加に約八千萬を算する。滿洲國の回教徒は二百萬と推算せられてゐる。滿洲國への回教の傳來は比較的近代のことで傳播以來未だ二百年に滿たないが、清眞寺と稱せられる回教寺院は二千以上に及んでゐる。支那の回教は海陸兩路から唐代に傳來したもので約三千萬、本部では雲南、甘肅、山西、河北の諸省で、その他では新疆省は事實回教徒の國ともいふべく、蒙古にも少くない。蘇聯邦内の回教徒は、支那の新疆省に境を接する邊から西方に、蘇聯の領土の南方を中央亞細亞、トルキスタンを中心に、ウラル山の麓、コーカサス、クリミヤ半島まで延びる一帯に居住し、大體はトルコ・タタール族である。教徒

の數は約三千萬であるが、回教がこの中央亜細亜の地に入つて來たのは西紀七世紀以後であつて、十四世紀には他の宗教を壓倒してしまつた。蘇聯は回教徒に對しては基督教徒と異つて懐柔政策をとり之を無力化してゆく方策を用ひてゐる。東印度については、その全人口は六千萬であるが、その中回教徒は九割を占めてゐる。ここに回教が傳來したのは、印度の回教徒が勢力を得た十二世紀から十三世紀初頭、即ちモゴール帝國華かなりし時代であつた。和蘭の統治下において回教徒と基督教徒との對立が生じ、政治的な抗爭を生じ和蘭は之に對して彈壓と懐柔とを以て臨み、統治上多くの困難を經驗してゐる。印度の回教徒は世界で最も多く、印度全人口の二十二パーセント以上を占め、七千七百餘萬に及んでゐる。印度へ回教が最初に侵入したのは、十世紀から十五世紀に亙るサラセンの侵入であつたが、文化的に當時遙かに優秀であつた印度教の勢力によつて却つて征服される結果となつた。第二次は十四世紀末のチムールの印度侵略に端を發するモゴール帝國の建設であつて、或る程度まで印度教文化と回教文化との融合が行はれた。前後約八百年に亙るモゴール帝國は英國の印度征服によつて沒落し、その後は英國のいはゆる「分割支配」政策によつて國民會議派と回教徒聯盟の對立となつてゐることは既によく知られてゐる通りである。

七、

イスラムの信仰はコーランを中心とするものであり、教徒の信仰のみならず世俗的生活を規定するものであつて、教典が一切の生活の規範をなしてゐる。回教の各派は教祖の言行「スンナ」の解釋によるものであるが、スンニ宗、シーア宗に分れてゐても他の諸教におけるが如き宗派としての重要な意味を持つてゐない。

イスラムは二つの部分から成立つてゐて、第一は「信仰の柱」と稱し、神、天使、經典、豫言者、來世及び天命に對する五信である。第二は「イスラムの基」と稱し、信仰の告白、禮拜、斷食、喜捨及び巡禮の五行である。特に宗教的儀禮としての勤行が重んぜられてゐるのはイスラムの實踐的宗教である所以である。日に五度の禮拜の方向は聖地メッカに一定してをり、イスラム教徒は世界の如何なる地點からも同じ方向に向つて一齊に禮拜するわけであり、その方向「キブラ」は實にイスラム教徒團結に對する重要な役割を爲すものとして注意すべき儀禮である。また回暦十二月のメッカへの巡禮は有名であつて、あらゆる民族的又社會的差別を撤廢し、共同生活によつて全世界の教徒の團結を固める。イスラムの儀禮はそ

の精神にも形式にも宗派的地方的な差別は極めて少く、各宗派に属する信徒が共同して勤行を嚴修し得るのである。更にまたイスラム教徒の社會には、佛教や基督教の意味における僧侶階級は存在しない。即ち僧侶による勤行の差別を認めず一律平等である。ただ教團生活のための學者、導師等が存在しても、彼等は神人の間の中介者であるのではなく、畢竟俗人であつて僧侶ではないのである。以上のやうに、イスラム教の儀禮は、その劃一的で且つ律動的な點において、教派的な對立が殆んどなく國際的な點において一面優れた特色を持つてゐるにも拘らず、東亜における傳播は比較的に新しく、その傳播の形式も單に宗教としてのそれであつて、之を擔ふところの高度の文化を伴つてゐないのである。そこにまた回教徒の活動について、またその結合において本質的な弱點を持つてゐると云はねばならない。

曾てアラビヤに發し、紀元七世紀から八世紀にかけ驚くべき速度で發展して行つた回教徒帝國は實に中世における高度の絢爛たる文化の保持者であつた。希臘・羅馬から攝取し、これを發達せしめたところのアラビヤ文化は、地理・星學・數學・靜力學・光學・化學・博物學等の科學から、法律・經濟・藝術の各般に亙つて、いはゆる「光は東方より」の時代を創り出したのである。歐・弗・亜の三大陸に亙る回教大帝國の擴張は、ただ「コーランと劍」によつて强制せられたものではなくて、文化的に低い諸民族に對する高度のアラビヤ文化の注流であり傳播であつたのである。それは謂はば一つの文化征服であつた。ところが二三百年前より東亜にもたらされた回教は、佛人ブスケも指摘した如くに、單に一個の宗教に過ぎずして一個の文化をも持つて來たのではないのである。即ち印度教の影響等に比して同日の談ではない。そのためにその波及についても、一面本來の乾燥文化的性格にも基くとしても、民度の低い中央亜細亜を傳はつてゐることは當然と云はなければならない。印度や支那の高度文化を持つ諸民族に對しては單に宗教そのものとしての壓力のみでは受け入れられることのなかつた原因もそこにあると考へられる。

八

東亜におけるイスラムのこのやうな性格は、他面にはまた、基督教や佛教に見られるやうな傳統の重荷を背負はないといふ特色を示してゐる。例へば尨大な神學の體系やその分派、教職組織等々の蓄積を持たず、比較的に單純で透明な信仰儀禮を持つてゐるのである。そのことは同時に、イスラムの運動が、その具體的な活動において新しい內容を自由に採り入れ

ることができ、適應性に富んでゐるといふことを示すものである。

例へば和蘭統治下の東印度におけるインドネシア民族運動は回教運動として發足してゐる。日露戰爭の影響は東洋各地に民族運動を起さしめるに至つたのであるが、ジャワにプデイ・ウトモなる最初の政黨が一九〇八年に創設せられたが、一九一二年には民衆を基礎とするサリカト・イスラム、卽ち回教協會なる團體が結成され、蘭印のイスラム民族運動の黎明を見るに至つた。この團體は華僑に對する回教徒の經濟的防衛運動として起つたものであつたが、漸次政治的な國民組織運動に進展し、一時團員二百萬餘と稱せられ、盛に蘭印政廳の資本主義的惡政を攻擊したのである。その後コミンテルンの活動が活潑となつたので一九二九年肅清して印度サリカト・イスラム黨と名乘り、共產系はサリカト・ラヤと稱するに至つた。和蘭官憲は最初極端な彈壓に出たのであるが、漸次妥協政策に出で、國民議會なる諮問機關を設けたが、その後も回教徒の不滿は消滅せず、しばしば叛亂が計畫され、和蘭政府に對する非協力を示して來たのである。

東印度における回教徒の他の一つの運動は教育運動である。モハマデイヤ協會は、インドネシア改革派の諸結社中で最も重きをなしてゐるものである。一九一二年の創立であるがその目的は、教育の發達と、蘭領印度における回教の教義の檢討と、並に宗教思想の弘布にある。そのために各地に學校を設けてそこで普通教育と宗教教育とを並行して授け、各會合を組織化してそこで回教に關聯する諸問題を研究させる。更に各地に禮拜堂を建設すること、宗教上の刊行物を出すこと、青年層の回教教育を奬勵すること等の活動を行つてゐる。その他「國の光」と呼ぶ一種の少年團を結成せしめ、またアイチャと稱する婦人團體を組織してゐる。

一般に植民地の民族運動が、明瞭な政治運動としての性格を示し得ない場合に、一つの宗教運動の形式をとり易いことは屢々見られるところである。更にまた民族解放の實力を養成するものとして、教育による啓蒙運動が行はれる。併しながら、東印度におけるインドネシア民族運動が、回教運動の形式を以て發展して來てゐることの原因は、回教そのものの有つ宗教的な純粹性と因襲に對する身輕さに求めることができるであらう。その反面にまた、今日の回教の性格としての文化的背景の缺除は、しばしば說かれる如き回教圈の統一的な結成をして力弱きものたらしめる傾向を避け得ないのである。

育に關して決して單純ではあり得ないのである。回教諸民族に對する政策は特に教

第四節　基督教

九

基督教の東亜における急速なる傳播は最近の約百年以内の現象であり、歐米勢力の東亜に對する侵入と結びついて複雑なる性格を示してゐる。東亜の新しい建設の段階において、基督教に對して如何なる對策が採られるべきかは一つの大きな問題である。基督教そのものの性格についても、歐羅巴中世における基督教と、近代の資本主義文化と結合した基督教とでは、その機能から云つて著しい差異が認められるし、更に東洋において果して來た基督教の役割にも特殊な政治的性格が認められる。ことに基督教では、回教と異つて教會の組織系統が確立してをり、教會の機構、神學の理論的支柱、各種の儀禮、教職等に亙つて一定の統制を有し、その内容も宗教としての高度の發達をなしてゐるし、その教育活動についても獨自の様式を確立してゐるのである。

歐羅巴が羅馬を中心として、ほぼ教會組織の統一を示したのは第八世紀である。この中世

のカトリック教會は、希臘・羅馬の古典的な礎地の上に建てられた文化的な信仰團體であつた。この宗教組織を通して古典的文化及び教養が、信仰と共に西歐の新しい諸民族に傳へられたのである。宗教が大きな文化的背景に擔はれてゐる點については、回教や佛教の場合と同様であるが、基督教にあつては、もはや生氣を喪つた古代文化を以て、未だ文化を有しない新興民族に傳へるといふ役割を果した。そのためにその文化内容が發展性と創造性とを缺いたところの固定的なものとならざるを得なかつたのである。高度に洗煉せられたが固定したところの文化と宗教とは、同様の性格を反映してゐる中世の基督教社會秩序を生んだと云ふことができるであらう。その完成した組織は次のやうであつた。即ち、その中樞をなすものは、世界帝國の古典的傳統を擔ひ「永遠の都（ウルブス・エテルナ）」と呼ばれた羅馬市であつた。ここに帝王の帝王、司教の司教、神の代表者として精神界並びに世俗界を總轄統治すべき「一つの劍」を帶びた法皇が、天界と地上と下界との支配を象徴した三重の冠を戴いて所謂「使徒ペテロの座」に立ち、樞機官（カルディナル）以下の教職より成る法皇廳を率ゐ、各國にはその公使（デレガテオ）を遣はして世界帝國的統治の政策を遂行したのである。この絶對の權力を代表して、教會のあらゆる制度組織、祭儀禮奠、生活上の慣習及び教會的な德としての「善行」はもとより、法律財政に關す

る施政、學術文藝、美術建築その他の文化が成立した。世俗的な民教育については、たびたびの宗教會議において、その組織が問題とせられた。世俗的な衆の子弟を對象とする長老學校や教區學校のほかに、僧侶養成のための教育が基督教會の行政組織と密接に結びつき、「支配を目的とする羅馬的精神の特徴の一つの現れ」と呼ばれるところの組織を有つたのである。「それは歐羅巴における最も鞏固な統一的教育制度であつた」とディルタイは云つてゐる。

一〇

基督教の特色の一つはその理論的支柱としての神學體系である。その一神論的思想は、キリスト若しくは彼に先んずるユダヤの豫言者によつて構成せられたものではなく、希臘の學問と文化、プラトーン、アリストテレース、ストア哲學等が、原始的な基督教の宗教的心情と結合せられて、哲學的な理論體系が作り上げられたのである。從つてその中には希臘的な文化を包攝し、一つの希臘・羅馬・基督教的文化を統一的に構成してゐると云ひ得るであらう。當時の學校教育の内容も、神學的解釋を伴つた古典文化であつて、文法・修辭學・幾何・天文・音樂等の教科書も整備せられ、その教育課程は例へばクレメンスの問答示教者學校では、倫理・幾何・天文・論理から入つて、古代の哲人・詩人の講話に進み、更に聖書の釋義を經て最後にキリストの悟（グノーシス）に至るべきものとせられてゐる。それは基督教の衣裳を纏はせられた綜合的な歐羅巴古代文化であつて、中世を通じて教會の中に保存せられることになつたのである。

之等の所謂基督教文化は、古代文化と基督教との妥協と結合とに專ら重點が置かれ、希臘・羅馬の文化に何等新しきものをつけ加へることがなかつたから、そこから權威を重んじ且つ傳統的の教を遵奉する中世の態度を生じたのである。教育は教師の指導の下に、教科書を學んで古い權威ある眞理を認識するための努力に外ならない。創造と發展とは凡ての教育から禁壓せられたのである。

一一

宗教的儀禮は、宗教的感情の昂揚を共にするための宗教的技術の手段として最も重要なものである。儀禮はその宗教の歴史が永ければ永いほど累積せられ煩瑣化されるのであるが、

基督教におけるそれは高度の綜合性と洗煉性とを附與せられるに至つてゐる。例へば教會堂の構造、教職の段階、聖器の種類等の禮拜のための效果を目的とする諸手段は權威を以つて決定せられてゐるほか、禮拜の儀禮的な形式はそれぞれ象徴的な意義を與へられてゐる。更に東方の異教的要素が加はつてから、聖母聖人等の崇拜、畫像等の偶像化、その他一般に密儀的傾向が著しくなつて來てゐる。屢々云はれてゐるやうに、ギリシヤ教の禮拜の如きは、それが全體として一つの象徴劇を成してゐる。この劇は辯壇（アムオン）や教衆座（クロリス）を舞臺とし、聖障（イコノスタ）を背景とし、高壇（アルタリ）を樂屋とし、聖務者を演者とし、會衆を見物人としてなされる。しかもそれが教會の崇嚴な音樂を伴奏として行はれるとき、この聖劇が最も效果的となる。ローマ教會における彌撒も同じやうな意味のものであり、特に司祭や助祭の讀誦は多くの場合會衆席からは聽きとれないやうな低聲でなされ、かかる隱密な行事が神祕的な雰圍氣を高めるのである。それは教育的環境の形成についての、最も高い技術を示すものと云つてよいであらう。しかもこの教會の禮拜式はいはゆる教會法（レス・サクラ）によつて規定せられ、祭儀上の疑義は全て本山によつて解答せられ、勝手な解釋を許さず、全體としての統制が保持せられるのである。歐羅巴の藝術の歴史が、建築・音樂・彫刻を始めとして教會の中から發生したこともまた當然でなければならない。

教會の禮拜がかやうに祭司化し、複雜化・專門化してくると儀禮はもはや司祭のみによつて執行され、信徒はただ拜聽するに過ぎなくなつた。その時この多年の弊風を打破し、信徒も禮拜に參加し得る道を開いたのはプロテスタントの改革であつたのである。

基督教的世界秩序について注意すべきは、その整然たる教職制度である。この職制は紀元二百年頃に既に成立したと云はれてゐるが、カトリック教會として、いはゆる使徒の權威に基いて存立し、且つその繼承者として立てられた監督職の統率の下に組織的な統一的社會を成すものである。これに屬する者はカトリック教徒として固定せる信仰箇條を告白し、司祭者の祈願によつて潔齋され贖罪され且つその權威と統制とに服從すべき義務を負ふべきものである。更に之等の聖職者は地域的・階級的に段階づけられ、いはゆる教職者階級制度（ヒエラルキヤ）を成してゐるものであつて、司教キプリアヌスの云ふところによれば、神と人とを媒介する靈的な權威としての教會と司教とは各地に多く散在するにしても、それは太陽から發した個々の光線、泉から湧出した流水の如く、一つの根源、キリストに歸すべきものである。

以上のやうな教職者の組織と權威とは、自由主義的立場から批判されたやうな、單なる中

世紀的形式化として片づける以上のものを含んでゐる。今日大東亞の文化圏が構成されるとき、そこに考へられる教育者組織は、個々の自由な手腕に任せることよりも先に、一つの權威ある教職者の秩序的組織が必要である。教職者の强烈なる熱意、その統一的な訓練、配置と連絡とについては、これらの文化的組織のうちに參考とすべき多くのものを含んでゐる。例へば教育者と權威の問題が、近ごろ論ぜられてゐるやうであるが、それは決して教師の個人的態度の如きのみから發生して來るものではなく、綜合的な組織の地盤から生れなければならない。

二

基督教が東洋に入つて來たのは古く唐代の景教にさかのぼることができる。併し今日の新教及び舊教の傳道が活潑に行はれるやうになつたのは大體十七世紀以後である。概して基督教の宣教は未開民族に對して效果を收めつつあるが、佛教や回教の勢力を有する地方では、それらの勢力に抑制せられる傾向をもつてゐる。支那及び佛印等大陸に數百萬の基督教徒が數へられてゐるが、その浸潤度は餘り深くなく、その勢力的な傳道が後退したとすれば、間もなく若干の痕跡を殘して消滅する程度と云はれてゐる。ただ比島では住民の九〇%が基督教化されてゐるが、それは主として政治的な統治政策に基くものである。しかし南方の舊マレー族の諸島には多少纏まつた基督教群があるが、それ等は印度や支那の宗教文化或は回教文化の感化を經ないで、その低度の民族文化から一躍して近代文化民族に進まんとするものと云はれる。

基督教の東洋における傳播の原因の一つは、もたらされた基督教そのものの性格に基くところが多い。その第一は基督教の有つ超國家的な性格である。基督教においては、家や國家を超ゆるところの神の秩序、神の世界支配が考へられてゐる。それは資本主義の國際的な、國境を超えた浸潤とも呼應することによつて、あらゆる東洋の諸民族に働きかけられたのである。基督教の信仰を離れても、一切の國家的束縛から離れ、民族的内容すらも捨てて、純粹に個性の發展を圖るといふ教育目的が多くの基督教的思想の影響にあると云ひ得るであらう。

基督教のインタナショナルな性格の外に、歐米よりする基督教の宣教が、西歐又はアメリカ的傳統に立つ資本主義文化と結合して入つて來たことに注意されねばならない。明治時代

の教會と基督教徒とは、信仰そのものよりは文明開化の標識としての意味が強く伴はれたのである。更に教會の活動が間接的な慈善事業としての病院その他の經營、ミッションスクールの設立等に力を注ぎ、歐米文化に對する畏敬の念を起さしめる方法は特に後れた民族に對しては多くの效果をあげることが出來たのである。ただ東亜に波及した所謂近代資本主義文化は、回教や佛教の如くに宗教が文化を背負つて來ずに、寧ろ經濟がこれを擔つて來たと云ひ得るであらう。從つて歐米資本主義文化と基督教との結合はそれほど有機的ではなく、日本の如きは殆んど基督教を伴はずして歐米文化を吸收し得たのである。そこに東洋に對する歐米文化の浸潤と基督教の傳播との間の間隙があるのである。

ただ基督教の東洋に入つて來方については、それぞれの祖國の國家的政策を明瞭に反映して、政治的な使命を持つてきてゐるのであつて、歐米の東亜侵略に當つて基督教は一つの先導的な役割を果し、その後においても米英的思想の宣傳による内部攪亂のための、常に第五列的な存在を續けてゐる。

第五節　宗教問題と教育政策

東亜諸民族の宗教に對して如何なる方策を以て臨むかは極めて重要な問題であつて、東亜建設の根本方針に關するものであり、單に宗教問題としてのみ輕々しく扱ふことは許され得ない。南方軍政方針の示すところによれば、わが統治に反しない限り在來の宗教を保護助長するといふ積極的な寛容の精神が示されてゐる。諸民族の特異な宗教に對して不必要な干渉を試みることは益のないことであり、ことに深く住民の生活に根を下した慣習的な生活行事に對して餘計な世話をやくことはやめるべきであらう。ただ干渉をしないといふことは、消極に無關心で放任しておくと云ふ意味であつてはならない。住民の本來の自然的宗教生活及び既成宗教の浸潤度等に就いては常に詳密な調査研究を必要とするものであつて、特に東洋では凡ゆる日常の經濟行爲、法的な慣習、集團的生活等はそれぞれ信仰生活と密接な關係を持つものであるから、大東亜の政策上かかる調査の必要性は極めて高いものである。和蘭の東印度統治の特色は住民生活の調査研究の上に立つてゐる點にあつたと云はれるのであるが、土人事務局なる特殊の機關を有し、一方において住民社會の宗教的、政治的乃至文化的諸運

動を特に研究すると同時に、本國政府を啓蒙し、それら住民の諸運動に關し、政府に對して自己の見解を披瀝するのである。特に微妙且つ複雑なる宗教問題に關しては極めて愼重なる態度を以て、原因を知悉しなければ行動に出ず、最も深謀遠慮を極めてかかつたと云はれてゐる。信仰に關する問題は本來極めて感情的なものであり、合理的な說得の方法は屢々效果を缺き、統治上の重大問題に發展する可能性があるから、細心の注意を必要とするは謂ふまでもない。

一四

大東亜圏の地域は、歷史的に見て宗教の著しく錯雜したところであり、民衆の日常の信仰生活も重層的であつて西歐における如くに單純ではない。その宗教の分布を見ても、ニューギニア等一部を除いては既に所謂高等宗教を經驗し、その影響を受けてゐると認めてよい。從つて宗教對策もその宗教的高度と民族性とに應じて個別的に考へられなければならぬであらう。ただ今日報告せられてゐる信徒現勢の數的な消長は、本國の政治的な行爲を反映してゐる點が强いから、餘りこれに促はれてはならない。政治的な壓力による一宗教の流傳は、その原因の解消によつて間もなく舊に復すると云ふ傾向を持つものだからである。從來認められるやうな、大東亜圏外からの政治的色彩を帶びた影響については、斷然これを防止しなければならない。宗教的粉飾を持つた政治的攪亂の謀略は、これまで米英等の常套的な手段であつた。一般に東亜共榮圏の確立を障害するが如き信仰や、迷信的・頽廢的なるものはこれを禁止すべきであり、既成宗教の中に含まれるかかる部分に對してもこれを肅清せしめて行くべきであることは謂ふまでもないであらう。

どの既成宗教が東亜諸民族の生活に對する適應力を持つかについては、その再檢討を必要とする。例へば回教と基督教とはこれまで多くの努力にも拘らず民衆の生活に對する浸潤度のあまり深くないことの原因として、兩者がその思想傾向や儀禮風習において、牧畜文化に由來する要素を多分に持つために、これを農耕文化の系統に屬する民族生活に適應され同化することは容易ではないと云はれる。之に比して印度教、佛教等は永く農耕民族の間に育成されて既に相當の質的變化が認められる。このことは今日、印度教や佛教が特に育成されるべきだと云ふのではない。既にみたやうに、それぞれの宗教と結合する文化の持つところの現代的意義と價値とを併せ考へたときに、これらの既成宗教の發展的な可能性は著しく薄い

のではないかと思はれる。寧ろ東亜圏に對する外來的な文化の影響と共に後退してゆく可能性が多いと見なければならない。その間に、佛印の高台教や比島のアグリバイズムの如き既成宗教の影響を受けた新宗教運動も發生するであらう。だが一般に今後の進む道は既成宗教の分解と、東洋的な宗教の再構成にあると考へられる。その場合どんな性格の宗教が中心となり、それが一つの統一的な宗教秩序として構成せられるか、それぞれの民族宗教の相互の結合關係はどうなるか等については、大東亜圏の文化のもつ性格と、指導民族の實力とによつて決定せられねばならない。われわれは、上代の歴史のうちに、諸民族の守護神が皇室を中心として統合せられた過程を知ることができる。更にまた外來宗教の日本化とまたその影響による民族的信仰の高度なる發達の歴史を持つてゐる。それらは今日、われわれが大東亜の宗教を考へるに當つて參考にすべき研究課題をなすものであると考へられる。

一五

わが民族はこれまで、甚だしい宗教的相剋に惱まされた經驗を持たず、異民族の各種の生活様式や風俗慣習に直接ぢじはる機會にも乏しかつた。從つて或る意味で宗教的な苦勞をしない呑氣さを持つてゐると云つてよい。今後大東亜の諸民族を宗教的に指導し、進んで眞に東洋的にして高度の宗教的世界を建設するためには、國民の宗教に對する理解を高めることが今日最も必要なことでなければならない。そのために宗教教育が新しい意味から强調せられ、あらゆる機關を通じて行はれなければならぬ。

次にまた、國内諸宗教の共榮圏に對する傳道も問題となるであらう。そのためにも國内諸宗教の根本的な刷新が先決問題である。その教義の點において、更に教團組織について根本的な再編成が要求せられなければならない。この場合にも、大東亜の問題はやはり國内の問題にまで一應戻らざるを得ないのである。

第四章　民族問題と教育政策

第一節　民族政策論の統一

一

大東亜諸民族の指導に當つて、確立せられなければならない理論は、指導の主體としての日本民族の使命の把握と、東亜諸民族の現情の正確なる認識との上に立つて行はれなければならない。民族の使命感を忘れたところの諸民族政策の平面的な研究や、東亜諸民族の實態を無視した抽象的な立論が屢々行はれてゐる。自由平等主義の民族論と同様に、獨善的な論策もまた有害である。われわれの民族政策に關する研究が、單に研究そのものとして行はれるのではなく、具體的な實踐への一過程として遂行されるものである以上、問題はその技術的な過程に集中さるべきであらう。卽ち東亜諸民族の現狀の認識とその對策の研究とは、諸民族の現實に迎合するためのものではなくして、寧ろこれを叩き直すためのものであり、東

亜民族の教育とは本來かくの如きものなのである。

二

東亜諸民族を共榮圈の成員として教育的に指導育成するに當つて、民族政策の統一的な基調が明瞭にせられてゐなければならない。何故ならば諸民族を如何に教育するかとの問題は、單に抽象的に教育のみの領域内で決定できるものではない。日本の採るべき最高の民族政策の確立を俟つて始めて具體的な教育政策がはつきりして來るのである。

大東亜の民族指導の理念は、大東亜戰爭の勃發を見たる以後における東條首相の再度にわたる對印度聲明、加藤陸軍中佐の談話によるわが南方占領地建設方針等によつて具體的に明確にせられつつある。卽ち先づ、大東亜共榮圈建設において日本の主體的な指導性が特に強調せられると共に、民族指導に當つては原住民に對して恩威併用し苟くも小乘的愛撫に墮せざることの方針が示され、更に諸民族に對して個別化的な指導方策が求められつつあること等、わが民族政策が漸次確立され具體化されつつあることを示すものである。今日われわれは、民族政策の理念およびその具體的方策において、舊來の西歐的、アメリカ的乃至ソ聯的

な民族政策を完全に克服したところのものでなければならず、諸民族の教育指導に關しても
また、大東亞共榮圈獨自のものを確立し、理想的且つ實際的なものとして示すことがわれわ
れの任務でなければならない。

三

西歐的・アメリカ的な民族政策は、その固有の自由主義・資本主義的な植民政策の上に樹
つものである。卽ち原料資源の獲得と生產品の市場の確保を目的とし、貿易及び金融につい
て利潤追求を第一義とするものであつて、國家の權力と國防力とは專ら利益追求的進出の保
護に限定されやうとするのであつた。しかも原住民の壓力より自らを防衞するために、政治・
經濟・思想についても謀略的支配につとめ、彼等の惡德的行爲が甚だしければ甚だしいだけ、
文化的僞裝としての宗教的倫理的な面を强化せざるを得なかつたのである。基督敎が如何に
それ自身の倫理的理念を固執しようとも、現實には資本主義的支配の自己擁護以外の何もの
でもなかつた。從つて或る場合には敎育の普及を第一義とし——比島に對する合衆國の政策
——更に他の場合には住民の九十七パーセントを文盲に放置する愚民政策——東印度に對す

る和蘭の政策——を採用するにしても、本國による植民政策の根本方針は共通であつて變り
はないのである。住民は常に何等かの意味における手段であり、彼等の固有の文化は破壞せ
られ無視せられるのである。かくして米英的な思考樣式や生活態度が至るところに浸透し、
日常生活のすみずみまで押し及ぼされ、東亞は西歐・アメリカの思想的植民地と化し、東洋
の自主性は喪失せしめられるに至つたのである。例へばアメリカの對支敎育活動について見
るも、基督敎團體による敎會學校、團匪賠償金及び寄附金によるもの等あらゆる手段によ
文化攻勢が行はれ、支那民衆特に知識階級のアメリカ化を强行しつつあつた。かかる傾向は
多かれ少なかれ過去のわが國に就いても云ひ得るところであつて、敎育實際界に對するアメ
リカニズムの影響は新敎育運動その他に明瞭であらう。普遍的な兒童性の尊重、個性として
の個人の自由等々が敎育界を風靡して兒童の性格に拔くべからざる影響を印したことはわれ
われの記憶に新しいところである。

四

ソ聯の民族政策及び民族敎育政策については從來いろいろな立場から紹介せられてゐるや

うである。或るものは「各民族ソヴエート社會主義共和國がそれぞれ均等の權利を以て自由意志的に結合した聯合國家」としてのソヴエート聯邦を強調し、特にキルギース族に對する教育政策を例に擧げて、少數民族に對する言語・文化の尊重、近代的教育文化の施設を說くものもある。一定圈内の諸民族に宗主權を與へ、それ等の聯邦組織を理想とする民族政策論はいはゆる聯盟論として屢々行はれてゐるやうであるが、それ等もソ聯の民族聯邦思想の影響下にあると云ひ得るであらう。ソ聯の民族政策は、共和的民族聯邦といひ、國際共產主義の宣傳といひ、彼等の說くところと實際との間には大きな隔りが存するのである。母國語の許容、文盲者の絕滅、昔からの民族的財產の尊重等々の民族政策のうちに、國際主義的な毒が盛られ、それが東亞諸民族に對するソヴエート政治の宣傳に利用せられるのである。しかも事實においては一九三五年以來その民族政策の假面を脫いで、民族的自立の代りに各邦役員を急速に追放し、住民をその民族的居住地域から大量的に移住せしめ、ロシヤ語を「他種族」の間に强制的に普及せしめることが行はれてゐる。

コミンテルンの民族政策によれば、植民地は西歐資本主義の實力の源泉であり、植民地における革命運動によつて西歐資本主義を打破すべしとするのである。そのためにモスクワに東洋勞働者のためのスターリン共產大學を設け、ナリマノフ東洋研究院を置いて革命行動に對する準備教育を行つて來た。最近の戰術としては、東亞諸國に直接に革命釀成を圖ることが困難であることを悟つて、潛行的に國民的革命運動を支持する方針がとられてゐる。東亞諸民族の間の民族主義運動にはその策源地をモスクワに有するものが多いのである。

五

以上のやうな、西歐・アメリカ及びソ聯の東亞諸民族に對する民族政策、教育攻勢に對して、われわれは固有の原理と政策に立ちそれらの勢力より大東亞を防衛し、これを克服しなければならない。

東亞諸民族に對する教育政策は、これらの外部的影響を拂拭し去るだけの强靱性と、忍耐强さとを必要とする。殊に知識的分子に對する指導に當つては、政治的な力と組織と原理的支柱とを準備しなければならない。旺盛な教育的指導力がそこでは何より必要である。教育が屢々逆效果を生み、東亞の思想的な分裂を生むが如きことがあつてはならないのである。住民教育についてヴィールスピッキーは「植民地政府の屢々行過ぎの學校教育政策は有色人

種に彼等の分に合はざる未知の知識を傳へた。かくて半智半開、浮草的知的無産者が發生することとなり、彼等はマルクス主義及び共産主義の破壊的教義に容易に感染し、各植民地における不斷の不穩分子を形成し、斬新なるもの、不動なるものを創り出す力はないが、唯その植民地政府に對する革命的追求を事とする有色人種の指導層が發生した」と評してゐる。單なる批判的な知識層を作る教育の行き過ぎをわれわれは警戒しなければならぬと同時に、教育せられたる指導層が大東亞共榮圏の確立に挺身するやう高度の指導性が保持せられなければならない。

六

われわれの大東亞民族政策において、日本の主體的な指導性を明確にするといふことは、同時に日本の指導が大國民的な氣宇の雄大さと旺盛な建設意欲とを以て行はれることを前提とするものである。民族の主體的な指導性が、狹隘な自己民族中心主義や單なる權力主義と異なることを明瞭に示さなければならないのである。根本の指導理念を明確に把握すると同時に、共榮圏建設についての具體的な政治・經濟・文化の形態をはつきりさせ、民族の教育的指導をば、單なる抽象的なものに止めず、あらゆる生活の面に具體化しなければならない。更にまた、東亞諸民族の指導が、その實踐において具體化個別化を必要とする以上、特に支那民族や印度民族に對する政策において、ゆるぎなきものでなければならない。それは結局に於いて日本の政治力、經濟力、文化力——綜合的な國力そのものが解決してゆく問題であるとは云へ、今日大東亞の教育政策を考へるに當つて一段の研鑽を必要とする問題である。

第二節　東亞教育の性格

七

既に述べた如くに、大東亞圏はいはゆる亞細亞季節風帶に屬し、多雨多濕であつて、多くの地方では水田耕作が行はれるのが特色である。人々は大地に定着して集約的な農業に從事し、家族及び村落社會を構成して、風土的自然と完全に結びついた共同社會をなし、永く東洋的な自然と社會との傳統的な形態をなして來た。それは西歐的な遊牧や交易の社會から眺めるとき停滯的であり、亞細亞的な退屈が支配してゐると見えるであらう。生活様式や生産

形態、思想等々は新たに變革せられて、高次の統一ある大東亞圈にまで發展せしめられようとしてゐる。その中にあつて東亞的なるもの、その本質的な性格と傳統とは新らしく建設せらるべき大東亞圈の凡ての內容のうちに生かされるのである。大東亞の政治・經濟・文化・生活を貫いて東洋的なるものが、新しい光を放ち、その世界史的な使命を果すべく登場しようとしてゐる。

八

東洋的な土地と人間との最も自然的な結合は、農耕を中心とする自治的な村落組織と家族主義として表現せられてゐる。家族の共同的な一體感情は東洋の至るところに見受けられ、東洋的生活倫理の基盤をなしてゐる。これらの村落共同體は、例へば支那民族の增殖や植民的膨脹における如く、あらゆる他民族の間に浸透して行つて、民族發展の單元として超國家的な一種の世界主義を示すこともあるのである。

東洋的な家族及び村落は、永く東洋的な教育の地盤を成して來たものであるが、今日の大東亞圈の社會的構成單位としての機能を果たすためには過去のままであつてはならない。即ち先づこれらの自然的共同社會は封鎖的な性格が强いから、流通經濟の發達した今日の經濟活動には不適當であるし、第二にまた細胞分裂的な世界主義でなく、國家的な限界との統一の問題も生じて來るであらう。家族・村落・國家の自然的な結合系列は日本に於いては最も强靱な結合を示してゐるのであるが、諸民族に對してもそれぞれの民度に應じてかかる結合への指導が行はるべきであらう。

東洋の土地と血液との間に根强く孕まれて來たところの共同的結合感情は、今日大東亞圈を構成する結合紐帶であり、東洋的生活倫理の根基を成すものである。東亞教育は單に抽象的で高遠な論理より出發すべきではなく、最も日常的な、東亞民族の自然的な感情を覺醒させ、これを揺り動かすことから出發しなければならない。

九

東洋社會の人間的な親和と結合とは、以上のやうな東洋固有の傳統的性格に發するものであるが、更にまた東洋社會の秩序と發展との根源を爲すものは、西歐的な合理的思惟の產物としての法則ではなくて、いはゆる神威的な非合理的なるものである。曾てマクス・ウエヴ

アがカリスマ的と名づけたところの神祕的なものが屢々タブーとして社會の秩序を規制し、その矯正と發展との原動力を爲して來たものである。インドネシアの低い原住民の共同生活を規制する呪術的な慣習から、高度な民族國家の秩序と推進力とに至るまで、西歐人の非合理とする神威的なるものの强力なる支配は東洋社會の特異なる性格を爲すものと云ひ得る。われわれにとつては、寧ろ西歐的な理性法理こそ人工的であり派生的なものと云はねばならない。

今日、大東亞圈を構成する諸民族の政治的並に法的秩序は、語の正しい意味での、東洋的「自然法」に立つて、その上に構成せられるべきであらう。それは單に個人並に公共生活の放恣を拘束するのでなく、新しい大東亞圈の確立と發展、その絕えざる內部的肅正への內面よりの動力として積極的なものでなければならない。それは東亞諸民族の世界史的使命を達成すべき衝動に發するところの規範である。

一〇

人間の自然に對する働きかけとしての技術に關する西歐的な觀念は、物を變化し、物の形を變へることによつて、技術の成果は客觀的な物において實現せられるとする。問題は常に客觀的な物として出て來るのである。その反省もまた客觀的な法則として投げ出されるのである。ところが東洋においては、働きかけられた物は寧ろ主體的な心の表現であると見られ、問題は常に主體としての心の側にある。そこでは變化せしめられるのは寧ろ心の側にあるのであつて、あらゆる對自然及び對社會的働きかけは、人間の自己形成の問題に還元せられるのである。優れた技術は修練せられたる人間の表現である故に、主體それ自身に對する心の技術としての修養が中心的な課題となるのである。法則を追求することではなくて、「わざ」を練ることが反復して行はれる。從つてひとたび心が形成せられるならばあらゆる場合に處して誤らず、自己を維持することができるのである。佛教における覺位や、儒教における仁の如きもかくの如きものに他ならない。東洋における自然及び社會の技術の問題は、總て、「人間教育」の問題に還元せられるのである。

以上のやうな東洋的な人間の技術についての傳統は、今日科學や技術の研究を無視してよいと云ふことを意味するものではない。今日西歐における技術が客觀的な對象としての存在に極限せられて、主體的な人間の見失はれつつあるのは著しい現象である。われわれは東洋

的な傳統に歸ることによつて、喪失せられたる「人間」を恢復しなければならない。近代的な技術と科學とが強度であればあるだけ、主體としての人間が自己を見失はぬだけの强靱さを保たなければならない。物そのものが人間によつて手段として從屬せしめられ、驅使せられるべきなのである。

二

近代の西歐的・ソ聯的な思想の影響によつて人間生活の問題を、物質的生産と交換と消費との關係を中心として考へるところの、いはゆる經濟主義は著しい傾向である。勿論われわれは經濟的な生活を無視するものではない。ことに國防的生産は經濟的過程としても重視せられなければならない。それにも拘らず、社會の經濟的領域と個人の經濟生活とが常に第一義的に考へられる傾向は一つの歷史的現象であつて、人間の——殊に東洋的人間の正常な事態ではない。東亞共榮圈の理想についても單に資源の點についてのみ强調せられることは、東亞的なる所以ではないのである。眞に東亞的なる高次の民族的結合、政治・經濟・文化の確立についての構想とその實現への努力とがわれわれの道義的な課題であり、卑近な經濟主義は第一に克服さるべき對象である。

東亞においては人間的な道義が最も優位を占めるべきであるといふことは、人間形成としての教育が最も重視せらるべきであるといふことを意味する。教育國家といふ言葉は東洋において始めてその意義を發揮し得るものであり、東亞共榮圈の建設が教育的に遂行せられねばならぬと云ふのも以上のやうな意味からである。

ただここに注意しなければならない點は、われわれが教育國家を主張し、經濟主義や科學主義を批判することは、單なる復古主義として主張してゐるのではないといふことである。西歐に發達した科學や技術はこれを包攝しなければならず、總ての點で日本が世界で最も優れたるものを取り入れ、その綜合の上に立つて始めて大東亞諸民族の指導が可能であり、日本の世界史的な使命をも果たし得るのである。日本的乃至東洋的な性格は明瞭であつても、數千年前の素朴な文化をそのまま理想的なものとし、外部よりの影響、ことに近代の西歐文化を否定し無視しようとする立場は、日本の正しい發展を阻害するものであり、警戒を要する。特にこの派の復古主義は支那思想ことに儒教を迷信的に崇拜する者に多いやうであつて、その學界における漢民族的勢力は米英派に劣らぬと思はれる。偏狹な復古主義の外に、東洋

的な立場から人間の主體性を強調することは逆に科學や技術の進歩を妨げるといふ意見も多い。若しそのやうな事實があれば東洋的な立場を誤つたものである。反對に東洋的な立場が西歐を凌駕するだけの科學や技術を達成すべきであつて、例へば日本的な理念と獻身的な生活態度が高度の國防科學と技術とを生んだことは大東亞戰爭の成果を見ても明瞭であらう。

大東亞諸民族の教育は單なる借りものであつたり、或は身勝手な押しつけであつてはならない。東亞の風土と人間に根を置いて、そこから成育せしむべきであり、しかも高度の綜合性と發展性とを持つたものでなければならない。從つてそこに行はるべき教育もまた出來合ひではなくて、常に建設せられ創造せらるべきものである。

第三節　教育の植民地性

二

東亞諸民族が有たなければならない新しい教育は、白紙の上にものを書くやうなものではない。彼等の現實の事態は、それぞれの民族の文化の高度を異にし、一定地域内におけるその政治的な結合關係も複雜であるし、外國勢力によるその歪曲された教育の影響もいろいろである。新しい教育は、之等の實態のうち、或るものはこれを排除し、或るものはこれを活用することによつて、正しい建設の出發をなさなければならないのである。例へば舊蘭領東印度の教育は、歐羅巴人と原住民と華僑との複合社會であると云ふ社會構成を前提とし、且つそれに對して和蘭がどんな教育方針を以て臨んで來たか、その教育的影響が如何なる程度に及んでをり、民衆のこれに對する態度はどうであるか、等の現實の事態の上に教育が行はれるものである。新しい教育の建設が最も效果的に行はれ、無益な失敗をくりかへさないためにも、教育の實態の調査が必要であるし、また從來の米・英・蘭等の調査の文獻も利用すべきであらう。ただ之等の報告は凡そ植民地教育に關する限り、餘り信用のおけるものではない。本國の植民政策のうちで原住民教育は極めて輕視せられてゐるのが普通であり、そのための積極的な努力は少い。植民政策の根本が帝國主義的な搾取を建前とせねばならぬにも拘らず、これをその口にする民主主義や人道主義と如何に結びつけるかといふ矛盾を持ちながら、教育を行ひ、その報告をしなければならないところに當然作爲せられた宣傳的な報告が生まれ、または報告が全く公表せられずにあるといふやうな事情を生ずるのである。例へ

ば、文盲の調査において、「君の名前を書くことができるか」といふ問に對して「然り」と答へれば文盲に非ずと計算せられるやうな事實がある。或はまた、蘇聯の中央亞細亞同教民族に對する極端に原住民を尊重した教育政策の如きも、東亞諸民族に對する宣傳の手段であつて、事實は共產主義の甚だしい强制と、ロシア語の使用の强要が行はれてゐると云はれる。印度の民衆に對する英國の教育政策について、高等の教育が行はれてゐると報告されてゐても、事實は土侯貴族子弟の懷柔政策に過ぎなかつたりするのである。

從來の植民地教育についての紹介が、單に學校數、生徒數や教育行政組織に關する平面的な報告のみに止まるのは殘念である。遠からず東亞教育についての研究機關も設けられるであらうが、單に表面的な調査のみでなく、背後の民族教育の實體を把握したものが必要であると思はれる。

一三

歐米諸國の思想的侵略は東亞における教育の上に深い刻印を與へたのであるが、かかる植民地的性格として第一に擧げられねばならぬのは、教育における民族的・東亞的な主體性の

喪失である。それぞれの民族に固有なる使命はことさらにアジア的迷霧として卑下せしめられ、普遍性を持つ世界文化の名の下に、徒らに西歐的なるものが押しつけられたのである。假りに隣國支那の教育をみても、傳統的な支那文化に對する批判から出發して、アメリカ的な自由教育、自發教育等の新教育運動、さては勞作教育、鄉村教育、メンタルテスト等の翻譯教育思想のほか、蘇聯型の生產教育に至るまで次々に恰もそれが絕對的に唯一の教育であるかの如くに移植せられて來たのである。之等の教育思想の特色は、例外なしに西歐的な思想文化の直系であるために著しく消化困難なところにある。それは僅に、西歐文化の絕對的優位性と、世界的普遍性の衣裳によつて、その壓力の下に鵜呑みにせられただけであつた。

かくして、それぞれ外國から輸出せられた教育は、東洋にその市場を見出したのである。それらは一面西歐文化の壓力を以て流通せしめられたのではあるが、他面どこの國にもありがちな歐米崇拜のはねつかへり教育者、教育學者達によつて隨喜の涙を以て迎へられたことは云ふまでもない。これらの教育は、全く西歐の傳統と環境の裡に成長したものであるから、東亞諸民族の實體に添ふことのない、著しい遊離性をその特色とする。生活の上に根を下してゐないところの、所謂學校教育型なるものは、全くこの寸法の合はない借りものの輸入性

に基くのであつて、受容した民族の主體性の缺除、その植民地性を示すものに外ならない。

一四

植民地的教育の第二の性格は、綜合的な計畫性の缺除にある。本國を中心とする搾取經濟の下にあつて、住民は單なる勞働力の提供者として之に參與せしめられるに過ぎない。若干の高い教育が行はれても、それはせいぜい下級官吏の養成を目的とする程度に過ぎないのである。一つの國民教育として政治・經濟・産業・文化の各領域の擔當者を教育するといふ綜合性は全く與へられない。以上のやうな傾向は、東南亞細亞に對する英國の單一經營政策の强行によつて一段と拍車をかけられる。即ち英本國を中心として、泰の米、馬來のゴム、濠洲の小麥羊毛等の如くに、單一栽培を强行して、それぞれの地域的獨立を拒んでゐる場合に、教育は著しい傾向を受けざるを得ないのである。

次にまた、本國經濟の外郭をなしてゐる之等の地域は、總ての産業が本國の經濟に對して從屬的地位におかれてゐるために、一九三〇年前後の世界恐慌の如きに際會すれば、高等教育を受けた原住民知識階級は第一に失職せしめられ、全く本國人の恣意に任されることは當時の南方諸地域に一般の現象であつた。このやうな教育の無計畫性は、資本主義經濟に共通せる現象ではあるが、特に本國に對して植民地的に從屬せしめられ、土着資本の發達を抑壓せられてゐるために極端な混亂に見舞はれるのである。教育の無計畫性は、その植民地性の表現であると云はねばならない。

一五

東亞の諸地域に、その內部的な自發力に基き、また近代日本の興隆に刺戟せられて、民族主義の運動が興ると共に教育に民族主義が漸次反映して來ることになつた。例へば印度において、千八百年代に印度人を英國式に教育するか東洋風に教育するかの問題が住民先覺者と總督との間に論ぜられた。この場合には英國式の教育が設けられることになつたのであるが、民族の固有の教育を主張する動きは各地に見られるに至つてゐる。ただ本國の支配が强い場合には、民族的傳統に基く教育を與へよとの主張は本國の愚民政策に利用せられ、歐化教育によつてもまた民族の主體性を解消せしめられるといふ二重の壓迫を蒙ることもやむを得なかつた。同樣の植民地的苦境は、言語教育政策についても云ひ得るのである。言語の問題は、

單に習得の難易とか、本國の便利とか以上に、その民族の傳統、性格、思考樣式その他あらゆる日常生活と不離の關係を持つものであるから極めて重要な問題であるが、東印度に對する和蘭の言語政策の如きでは、歐洲人の權威を失墜せしめるといふ理由から原住民に對して拒否せられ、その代りにマレー語が普及せしめられた。之に反して比島では米語の教育が忍耐強く行はれ、住民の米國化に大きな役割を果たしてゐるのである。民族語が尊重せられる場合も、これが無視せられる場合も、共に原住民の主體的な發展は犧牲にせられる結果となつたのである。

教育における民族主義運動は、從來支那及び印度において最も強く現れて來てゐる。併しながら之等の民族主義は、既に述べたやうな永年に亙る歐米の支配のために、正しい形態をとることが困難であつた。例へば支那舊國民政府による民族教育運動の根本思想は所謂三民主義にあるのであるが、その根源にある英米民主主義的な民族平等式の思想は極めて根強い。支那事變の原因もかかる自由平等的民族思想に求められるであらう。印度の國民會議派及び南方諸民族の間の民族主義運動は之と異つて共產主義的な傾向を多く帶びてゐる。

われわれは今日、彼等をしてその民族主義のもつ西歐的性格から脫却せしめることによつて、それを本來の民族運動に還元し、そこから新しい東洋的な民族の自立と共同的結合に導いてゆかねばならない。そこに始めて東亞諸民族の主體性の恢復と植民地性からの脫却とがあるのである。

第四節　住民教育の問題

一六

最近大東亞の文教政策についての要綱が示され、それについての論議が行はれつつあるやうである。東亞民族教育に關する研究機關も設置の氣運にあることは喜ばしいことである。しかし乍らこれらの教育策が依然として抽象的な理念論を反復するのみで、如何なる組織・方法・施設・豫算を以て着手され、大東亞建設の諸計畫と如何なる聯繫を有するか等々の問題にまで發展しないことは極めて遺憾なことであると云はねばならない。抽象的な德目の如きを何時になつても振りまはしてゐるのは現實の社會との連關を無視した儒教主義の遺物以外の何ものでもないのである。教育專門の人々の間の東亞文教意見が依然として斯樣な狀態

であるとするなら、教育計畫は寧ろ全然教育專門家以外から出されねばならぬのではないかといふことを痛感せざるを得ない。

東亞諸民族に對する教育方策については、幾つかの重要なる問題が存するであらうが、先づ第一の問題は、大東亞共榮圈の全般に關する綜合的な建設計畫が樹立され、教育計畫はその有機的な一環として考へられなければならないといふ點である。大東亞圈の領域及びその相互の間の地域的な密疎の程度、政治的な統合形態、產業計畫、國防的諸條件、人口並に民族の配置、日本內地との關係等々についての大東亞國土計畫が明確にせられ、教育の計畫はこれ等と獨立の關係ではなく、綜合的な計畫に組み入れられてゐなければならない。諸計畫に附帶して教育が計畫されると云ふよりも寧ろ、人間の訓練と配置の問題がすべてに先行すべきであると思ふ。今日見られる大東亞文教政策が之等の諸點を全く無視してゐることは最も大きな缺陷である。

第二の問題は、計畫はあくまで個別的で實際的でなければならぬといふことである。異民族教育に就いての一般論を何度繰りかへしても現實には何等の效果もない。南方諸民族についても比島に對し、馬來、東印度、更に支那、印度等について、その政治・經濟的な諸條件に即應した具體的な立案が行はれなければならない。アメリカ的教育の徹底したマニラにおける教育と、民度の低いニューギニアの教育について共通な論議をすることは意味のないことである。尙諸民族の教育を考へるに當つて、從來の西歐諸國による植民地的行政區劃としての國境に拘束せられることなく、產業的・民族的條件から新しい地域的區分が行はるべきであらう。例へば華僑の著しく多い馬來地方についてと、エステート農業を中心とする地區についてと、それぞれ特殊な教育計畫を必要とするであらう。

第三の問題は、大東亞の建設段階に即應した教育方策についてである。今日國を擧げての武力戰の最中にあり、國民は多くの戰時的負擔を負つてゐる。その時に單なる東亞文化の向上の見地から住民に高度の教育施設を準備すると云ふやうなことは意味のないことであつて、建設達成の具體的な段階を明確にし、それに即應した第一段の教育計畫より第二段のそれへと漸進的に達成してゆくべきである。東亞諸民族の教育指導に當つては拙速主義は嚴にこれをつつしむべきであらう。

今日南方經濟の建設に當つて、差當り內地より移民は送らぬ方針であるとすれば、住民の勞働力と技術とを活用し培養しなければならない。その爲に技術的な教育機關は繼續して開かれねばならぬし、產業組織に附帶した養成機關も維持されねばならぬであらう。農業についても從來の植民地型栽培の方式について再編成を要する部分も多いであらうから、住民の中よりその方面の技術的指導者を養成することも急務となるであらう。當面の戰爭遂行のための國防資源の確保のためにも勞務要員の獲得は最も重要な問題と云はねばならない。そのための住民の養成についても內地に於ける如き專門の一般的教育機關でなしに、產業組織の各經營形態に組み入れられた教育が考へられるべきであり、それがまた將來の教育の正常な形式となるべきであらう。

產業開發關係の推進のための教育と共に、治安關係の問題が當面の重要な課題となる。原住民に對して大東亞戰爭の意義を理解させ、東亞の建設に協力せしめることはいはゆる宣撫である。この工作は單に一時的なものではなく、住民教育の根幹であるべき筈である。學校教育の內容、新聞その他の社會教育的施設の內容から米英蘭等のイデオロギーを排除すると共に、從來の教育機關は出來るだけ活用せられるであらう。宗教についても在來の宗教が認められる方針が示されてゐるが、政治的な本國よりの指導は拒否せられ、宗教そのものとして獨立した役割を果すこととならねばならない。日本語教育については急速にこれを普及する必要がある。產業的教育と違つてこの種の一般教育は成人と未成年とを問はず、全體としての住民教育であつて、その徹底のためには既存の村落組織、地方的指導者が活用せられるべきであらう。その方法についても文字によらざる各種の手段が活用さるべきは云ふまでもない。以上の當面の教育、すなはち產業經濟と思想治安の教育は、內地的な教育施設・教育者の觀念を一掃して全く新しい觀點に立つて教育の秩序を樹立すべきであると考へる。

一八

住民の教育については、以上のほか住民に固有なる文化の育成、衣食住等の生活指導の問題があるのであるが、これに就いては將來の永い建設課題として徐ろに着手さるべきであらう。內地的な觀念から速急に劃一的な教育を實施しようとするが如き癖を出さぬやうに注意する必要がある。先づ住民生活の實態調査を行ひ、實驗的機關を設けて出來るだけ愼重な方法によつて着手すべきであると思ふ。實態調査としては例へば商業地區・舊來の農業地區・

栽培農園地區・華僑地區等につき模式的なものを選んで住民の生活態様を調査し、生産・交換・消費・慣習・宗教・教育程度等を明瞭にし、その上に立つて最も具體的な教育計畫が立てられなければならないのである。

一般的な教育施設に着手する前に、之等の地區に實驗的な設備を經營して各種の方法を試驗的に行つてその結果を徹し、それに卽して教育企畫が立てられ、また不斷に改良が試みらるべきである。教育の問題は常に目前に效果を期待すべきものではなく、それだけ愼重な態度を以て計畫に當るべきである。

一九

住民教育の問題は、併し乍ら多くの困難な問題を伴つてゐることを考へなければならない。それは決して白紙に物を描くやうなものではなく、多くの地方では既に幾多の民族的・經濟的問題を經驗してゐるのである。教育はそれらの困難な環境のうちにあつて行はれねばならぬことを覺悟すべきである。多くの民族はそれぞれ民族運動の歷史を持つてをり、自由平等思想のほか左翼思想の影響も著しい。米英蘭等の支配民族との關係、華僑との關係も決して

單純ではない。土着資本の動きにつれて近代工業化の問題と共に栽植企業と土民農業と更に土地問題とが表面化しつつあり、植民地的な原料及び食料生産と價格の不安定、配給・金融に於ける華僑問題等の一聯の問題が依然として解決を要請しつつあるの實情にある。直接の教育に就いても知識層と一般民衆との動きとその教育的重點についても、ただ實情に卽して計畫されればよいと云ふ以上の問題が存するのである。それは教育以外の問題領域であるとして無視することの出來ない問題であり、そのまま教育問題として何時でもついてまはるのである。これらの困難な課題については、多くは同時に日本內地の解決されなければならぬ問題とも關係を有するものであつて、結局において大東亞內部の大きな課題として解決せられなければならないのである。

二〇

異民族に對する教育政策については各國とも永年に亙る經驗を持つてゐるから、英國の印度に於ける、和蘭の東印度に於ける、佛蘭西のアフリカ及び佛印に於ける等の政策の變遷についての研究を必要とするであらう。貴族階級の子弟のみに完全な英吉利化教育を施した印

度の教育、原住民の生活慣習を尊重して之に干渉するを避け、必要限度以上の教育を與へなかつた和蘭の教育等、それぞれ本國の實力と性格とを示すものとして興味深い問題である。

わが國は既に異民族に對する教育指導については朝鮮、臺灣、滿洲及び北支における經驗を經てゐるのであるから、それ等の經驗は十分に生かされなければならない。例へば比較的に永い年月を經てゐる朝鮮の同化教育に就いてみても、日本の經驗して來た民族問題として反省してみる點が多いと思はれる。內地の自由主義的又は平等主義的思想及び國家主義的な動きが如何に明瞭に統治上に反映し住民の動向に影響して來たかといふ點は特に今後の民族政策上考慮を要するところであると思ふ。

今日民族教育に關する專門の研究機關の設置は刻下の急務であると思ふ。大東亞の建設について教育の問題は決して派生的なものでなく、本質的な重要性を持つものであることを廣く一般に認識せしめることが必要であり、教育界自體の關心も一段とその方面に向けられるべきである。

第五節　內地人の教育

一

大東亞建設、そのうち特に直接に異民族に接觸する內地人の教育・訓練は教育上の大きな課題である。それは單に必要な技術者を養成すると云ふこと以上に、日本民族の當面してゐる歷史的な大事業の擔當者の訓練として重大な國家的意義を有する仕事と云はなければならない。南方においては差當り限定された指導層のみを送る方針とせられてゐるが、それは內地の國民動員計畫上當然のことと云ふべきであらう。現地に對して或る數の移民を送るに至らぬまでは、現地の內地人は原住民または華僑等の絕對的多數のうちに、一種の民族的壓力として主導的な位置を絕對に確保しつづけるためには、ただ漫然とした方針で派遣することは許されない。現地に於いて內地人があらゆる點で最高の水準を保持するためには、國內から優秀なる素質のものを選拔し、これを訓練しなければならない。かかる指導者の教育は第一に着手すべき問題であつて、そのために大東亞建設に對する熱意と氣魄と更に廣い認識を與ふるところの教育機關の設置を急務とする。

現地日本人が指導的水準を保持し續けるためには、豫め以上の如き教育を施すと共に、現地に於いて健全なる心身を維持するための設備を必要とするであらうし、更に根本的には壓倒的な國防力と、之に伴つて政治・經濟上の組織力とを以て經營に當らなければならない。少數を以て多數の異民族を統治するためには之等の組織力を用ふることは當然であつて、それに對する抽象的な批判は意味のないことである。

二

異民族の教育を擔當するものも、漸次多數出かけることになるであらう。これらの教育者の訓練についても、眞に教育を以て大東亞の建設に參與するといふ熱意を與へ、教育者としても國防・經濟・産業・文化の各般に亙つての廣い認識と教養とを與へなければならない。

以上のやうな大東亞教育への信念と認識とは、單に異民族に接觸する教育者だけでなく、內地の凡ての教育者の持たねばならぬ點であり、國內の教育者の水準が一般にそれだけ高まつてゐるのでなければ、外地の教育も心もとないこととなるのである。ただかかる教育者を動かし、國家の當面せる歷史的段階に處すべく挺身するといふ謂はば一つの政治的動きは、單に上からの天降りでは出來ないことである。それは新しい建設運動であり、教育者の內部から自ら燃え、廣まつてゆくところの自發的な教育運動でなければならない。かかる運動が、內地と外地と互に息吹を通はせ、相呼應して起つて來るならば國內教育の刷新も一擧にして達成し得るであらうことを確信するのである。教育者は自分の日常の教育活動が直接に大東亞の建設に連なるといふ意識に立つといふ、いはゆる日常の仕事に對して新たに政治性を附與されることによつて、眞に大東亞教育の名にふさはしき出發をなし得るであらう。內外地を一貫する大東亞教育運動の遲しき發足こそ、凡てを解決する第一步でなければならない。

後篇

第五章　教育の法理と行政

第一節　教育法理の精神

一

わが國肇國以來の歴史を一貫してゐるところの創造的な發展力と傳統的な性格とは極めて根強いものであつて、そのことは有史以來、大陸より移し植ゑられた思想文化を常に攝取包容して我國本來の思想の發展に資して來たことを以ても明瞭である。世界の歴史に屢々見られるやうに、一民族の思想文化が他民族の思想文化によつて侵略せられ、遂に消滅に歸することの原因は、その民族文化の本有すべき結集力と發展力とを缺除せることにある。わが國が今日までに印度思想、支那思想又は歐米思想を包攝し統一して來た原因は、わが民族文化

の強靱なる傳統的性格に基くものであり、そのことは同時にわが民族社會に内在するところの旺盛なる教育力を證據立てることに他ならない。この強靱なる民族精神と鞏固なる陶冶社會の構造は、永いあひだ、組織以前のものとして存續し、人々は自らこれに沒入することによつて民族的理想と感情とを共にして來たものである。例へば古くより、神々の祭祀を中心とした氏族又は鄉土社會、更に家族的な共同社會は、それぞれ日本的な陶冶社會を構成し、古事記・萬葉集その他の果した民族統一的な教育の機能は極めて著しいものと云はねばならない。

二

教育の法的秩序は、かかる教育的傳統のうちに自ら胎生して來たものであつて、決して新に附加せられた如きものではない。歷史的・社會的事情の變化と、陶冶社會への反省の上に立つて、自ら一定の教育目的を實現しようとするときそこに一つの集團が形成せられる。かくして近代に至つて法的に結合せられた集團としての制度が生れ、その教育内容と運營の方式ともまた法的に規定せられるに至るのである。併してのことは單に傳統的な陶冶社會の構造が法的・制度的なものへと移行したことを意味するものではない。寧ろ法的・秩序的なものの基盤をなし、之を擔ふところの民族的教育の基礎構造を忘れてはならない。後者こそは屢々强烈な教育的影響力に富むにも拘らず無定形なものであり、國民の教育的環境を成すものである。

教育の法的秩序は、かくして本來、民族の陶冶・國民の形成に先行せるものでなく、國民教育とは實定法的な規制によつて始めて成立するが如きものではない。それは法そのものの總へる權威によつて屢々惹き起されるところの誤つた觀念である。凡そ國民の間に、その民族理想實現への意欲が旺盛に燃え上り、相互に感銘し合つて、一つの强烈な教育的環境を形成するといふ、謂はば民族の素朴な政治的昂揚こそが教育の前提をなすものである。之に反して、教育の法的秩序を絶對視し、それに依存し、その强制力に藉りて國民の教育的昂揚を企圖しようとし、すすんで國民社會の内部に行はれつつある總ての陶冶作用を法的に規定し、これを行政化し、又はされ得ると考へることは明瞭に一つの觀念的な錯誤であり、謂はば官僚的錯覺の産物に過ぎないであらう。

三

教育法をその歴史的沿革によつて眺めるに、例へばヨーロッパ中世に於いては一般に教育は教會の支配下にあつたために、所謂キャノンとしての教會法の秩序内におかれたのである。即ち教育權は教會なる超國家的組織によつて獨占せられ、ヒエラルキヤとしての段階秩序の下に從屬せしめられてゐた。然るに中世の末期に至つて市民的な第三身分の擡頭を見るに至り、都市のギルドによる教育が現れつつあつた。その後國民經濟の成立は、新興市民階級の保護者としての專制的君主を要求した。即ち當時の重商主義に基く對外的軍備と國内的秩序の維持のために自然に國王の獨裁的な支配權が增大するの結果を來したのである。そのために國王によつて市民の權利が侵害せられることが多く、そこから法治國を完成せんとする運動が至るところの國々に現れたのである。從つて教會法に對比して市民法の特色は、統治者と民衆との間の契約思想に立脚し、個人相互間の權利義務の規定を中心とするものであつた。

かくして近代國家としての統治組織の確立と同時に、教育が法理的にも國家を主體とするものへ移行せんとする傾向を明瞭にし、いはゆる公教育權の確立として、特に英米等の個人

主義・自由主義國家に於いては重大なる問題となつたのである。即ち個人の權利思想の發達は國家權力に制限を加へんとするため教育問題を中心として、國家行政權の限界と個人生活との關係、私法的秩序に對する公權的限界の問題が議論の中心となつたのである。

英國に於ける傳統的な國家觀念は、ロックの云ふやうに「人々がただ彼等自身の個人的利益を獲得し、維持し、且つ增進せんが爲にのみ組織された人々の社會」であつた。このやうな考からすれば當然に民衆の教育は個人の自由に任せらるべきであらう。ゴッドキンなどの教育論をみても、政府の爲すべき正當な仕事は各人の不正義の禁止と外敵の侵略に對する防衛であるといふ考から、國家が國民の教育に對して干渉し、之を法的に規制することに專ら反對するのである。英國では今日に至るまで教育を以て個人の責任に於ける任意の問題とする觀念が强く、公教育に伴ふ慈善事業的觀念は拔け切つてゐない。米國に於いても問題は同樣であつて、十九世紀に入つてからも各州とも教育法の確立、地方稅による公教育の實施に就ては永年に亙つて政治的な論爭が繰返されて來たのである。從つてその教育立法には、子弟教育の利便のための共同施設としての觀念が一貫して存してゐる。それがまた、歐米に於ける近代市民法の性格でもあるのである。

四

わが國に於ける教育法の根本精神は、以上の如き米英民主主義國の市民法とは全くその立場を異にするものである。皇道實現のための教育精神に立つて、その實現の過程を自ら法的に規定せるものであつて、その間諸外國の教育法を參考することがあつても、皇國の理想實現の主體性は、これを常に一貫してゐるのである。この精神は五箇條御誓文にも「智識ヲ世界ニ求メ大ニ皇基ヲ振起スヘシ」と示されてゐる。殊に明治維新以後の教育に關する法令は、國民の自由主義的な教育權を規定したものでなく、明白に國家理想を揚げその方式を示したものである。即ち明治五年の學制頒布以來、教育の强力なる國家統制を規定し、且つその内容として國家の富强安康を目標とする近代教育の精神を確立したのである。その後、教育令より學校令へと屢々外國教育の影響の下に制度的には幾變轉を示したが、文明開化・歐化主義の環境の下にあつても、皇國の國體を中心とする皇運扶翼の教育精神は之等の教育法を貫いてゐるのである。

明治十一年　明治天皇は東北を御巡幸遊ばされ、御還幸の後、御感想を侍講元田永孚に筆記せしめられた「教學大旨」に教學の本旨を次の如くに示された。

教學ノ要仁義忠孝ヲ明カニシテ知識才藝ヲ究メ以テ人道ヲ盡スハ我祖訓國典ノ大旨上下一般ノ教トスル所ナリ

教學の要として祖訓國典のうちに古來傳承して來たところの教育精神が明示せられてゐる。その後元田侍講が奉つた「教育議附議」のうちにも國教の闡明に就いて述べ、「國教ナル者亦新タニ建ルニ非ス祖訓ヲ敬承シテ之ヲ闡明スルニ在ルノミ其人民ノ信從スルト否サルトハ唯　陛下ト閣臣ト厚ク信シテ恒久撓マサルニアリ」としてゐる。更にまた明治十五年二月元田侍講を通じて示された御内旨にも

從來歐米ニ偏セシ學風ハ亡慮之ヲ洗除シ小學歷史科ニ於テハ我國史ノ外漢洋共ニ用ヒサルカ如キ尤其宜シキヲ得タリトス。然トモ爾後或ハ風潮ハ逐ハレ更ニ獨逸ニ倣フヘク又ハ露國ニ取ルヘキ等ノ論アルモ文部省一定ノ制規ニ據リテ變動セス十年ノ後其成功ヲ奏スヘシ。不得已シテ更ニ各國ニ取ルヘキ條アラハ文部卿能ク其意見ヲ盡シ精擇シテ其取ルヘキモノヲ取リ彼ニ偏スルコトアラハ文部卿能ク其意見ヲ盡シ精擇シとして往々外國の影響によつて教育の法的秩序の浮動するを戒めたまひ、皇國本來の精神を

以て貫かるべきを示されたのである。

其後、わが國教育の根本は、明治二十三年に渙發せられた教育に關する勅語によつて明示せられることになり、續いて明治二十四年の「小學校教則大綱」以後、すべての學校教育が國體の本義たる勅語によつて更に確固たる基礎づけを受けるに至つたのである。「教則大綱」では、例へば修身に於て「殊ニ尊王愛國ノ志氣ヲ養ハンコトヲ務メ又國家ニ對スル責務ノ大要ヲ指示シ」と定め、歴史に於ては「建國ノ體制皇統ノ無窮歴代天皇ノ盛業忠良賢哲ノ事蹟國民ノ武勇文化ノ由來等ヲ知ラシムヘシ」と定めてゐるが如き、何れも教育に關する勅語によつて根本的に基礎附けられたものである。

今次の國民學校令は、その第一條に「國民學校ハ皇國ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ國民ノ基礎的錬成ヲ爲スヲ以テ目的トス」と規定したことは、以上の如きわが國教育法の根本精神を明示したものであり、そこにわれわれは我國の教育法を貫くところの不變の精神を見出すのである。

二

わが國の教育法の精神は、以上の如く正しき發展を示して來たにも拘らず、法の解釋運營に當つては往々にして誤つた觀點に立つもの無しと云ひ得ない。その一は、個人主義的立場から、教育法を個人的利益の點より解し、人々が單獨に子弟の教育に當るよりは共同の施設に於て之を行ふを便利とし、せいぜい共同の公共事業的な觀念に立つものである。例へば一部上層階級のための私立學校の經營者や父兄間に往々見られる如き、或は工場の經營者にして單に企業の利益の見地から青年學校を運營せんとして法規の示す國家的要請を拒否するかの如きこれである。國家の教育法に對する以上の如き個人主義的態度の外に、教育法の形式的な追隨のみを事とせる一派の弊害もまた默許し得ざるところであらう。その教育活動に何等の積極的熱意なく、法令に遵據して誤らざるを唯一の口實として保身につとめると云ふ、いはゆる俗吏型の態度である。特に今日に於て、かかる人々の國家に及ぼす障害は極めて大であると思ふ。大東亞建設の妨げをなすは實はこの種の俗吏精神である。わが國の教育法はかかる人々のために作られたものではない。

社會の安定期に於ける法は、專ら現秩序の維持に奉仕するものであるが、轉換期に於けるそれは、舊秩序の矛盾を是正し、舊秩序の觀念を否定し克服せんとするものである限り、法自體に伴ふ强力なる權力の發動を必要とするものである。曾て市民社會法の强力な發動が、教會法の手から教育を奪取したる如く、從來の個人主義的資本主義秩序の是正のための法の發動は當然强力的でなければならず、云はば總動員法型でなければならない。

一般に市民社會に於ける教育の普及時代、その單なる量的擴大の時代にあつては、教育法は極めて安定してをり、例へば機會均等と云ふやうな合理主義的規範によつて指導されたのである。然るに今日の革新と建設の時期は、秩序の完成よりも克服と建設の時代であり、「法の時代」よりも寧ろ「政治の時代」でなければならない。そこでは法自體の政治性が主張せられ、法に對する政治の優位が說かれるのである。云ひかへれば、法の解釋と運用とは、皇國の使命觀に立つ實踐的な意欲作用であり、それは必然的に政治的でなければならない。安定的であり正常的・合理的な「法」に對して「政治」は非合理的であると云はれ、屢々兩者は對立的に考へられて來た。しかし法と政治とは共に民族の理想達成といふ共通の使命に仕ふるものであり、法は常に政治によつて作られ、政治によつて動かされるものである。

今日に於ける教育法は、かかる環境の下に、かかる使命に立つて創られ、運營されなければならない。大東亞戰下の政治力の下に、總動員的な諸法令は飛躍的な前進をなし、法令自體が偉大な教育的役割を果たしつつあるのである。その時、教育法がはたして主體的な轉換と建設とを指導するだけの前進を爲してゐるかと云ふ點に就いては、殘念ながら極めて遺憾の意を表さざるを得ないであらう。教育法は今日、支那事變の段階から大東亞戰の段階に突進しなければならない。國民學校令でさへ、既に更に新しい意欲と展望とが投げ入れられ、再出發を要望せられつつあることを知るべきである。

第二節　教育行政の性格

七

國家によるところの行政的機能について從來の教育學者、特に所謂獨逸流理想主義者の說くところに依れば、それは權力と强制力を特色とするところの低位の人間行爲であつて、普遍的な理性の世界に比べて低く卑しきものとして順序づけられるのが常であつた。かかる見

解も、教育を以て自然の理性化と説く個人主義的人類主義の立場よりすれば當然であらう。現實の國家によるところの教育行政とは決してかくの如きものではない。行政は何よりも先づ國家目的達成のための社會的な技術であり、その手段として集團的な組織化が行はれ、運營管理が遂行されるのである。從つて先の權力と强制力の如きは何等行政の本質的な屬性を爲すものではなく、それらはせいぜい運營に隨伴する一つの性格を示すに過ぎないのである。

いま行政を以て、一應國家の政策の與へた目的を實現する技術的過程であるとするならば、行政の目的は明らかに自己決定的ではない。例へば今日、わが國肇國以來の理想を實現すべく大東亞新秩序の建設のために一億國民が結果し邁進しようとする國策、卽ち廣い意味での政治が豫め確立し、その國策の執行のために正しく組織機構が調整せられ、命令系統が確立し、いはゆる行政的な技術が誤りなく遂行せられるのである。行政の特質は、何と云つても政治政策に對して、その執行的技術的なところにあると云ひ得よう。ところが支那事變勃發して後、敏速的確なる國策の樹立が要望せられるにも拘らず、依然として國民の政治的組織の確立を見るに至らないため、政黨の凋落後は止むを得ず行政的執行者・技術者としての官僚が政治政策の決定面を擔當するに至つてゐるのが實情である。ここに國民的政治力が恢復せられなければならぬとするのは、單に議會の機能を復活せよと云ふことではない。國民の一人一人が夫々の組織のうちにあつて國家の運命を自己の運命とし、共同の建設目標に向つて力を協せることを云ふのである。このこと無くして、何處かで國策が定められ理解を超えたままでただ執行され、機械的な追隨が要求せられる結果として、國家としての旺盛な活力を缺いた彈力に乏しい現象、卽ち政治力の貧困をきたすのである。今日どれだけ行政機能が强力に表面に押し出されて來ようとも、行政は遂に政治に替り得ることはないであらう。行政の性格は常にその技術的なところにあるからである。

八

行政一般のもつ以上のやうな性格は、もちろん教育行政についても例外ではない。國家教育の當面の目標が具體的に決定せられ、その目的實現のための組織が中央地方共に確立し、一定の命令系統によつて正しく指揮運營せられ、國民と結びつく末端の學校その他の機關が最高度に運營せられなければならない。卽ち教育の諸機關が正しく組織立てられてゐて混亂が無いかどうか。法令の規定通りに運營せられてゐるか、人的な配置が公正に行はれてゐる

か、物的施設並に財政的な給與が適正であるか否か、しかも其等の總てが教育の最高機能の發揮に奉仕するやう管理せられなければならない。併しそれにも拘らず、かかる教育行政の擔當者は、一應國家の教育に關する政治・政策の決定には責任を持たせられることなく、決定せられた法令の執行者・行政の技術者であり得るのである。否むしろ機能的に云へばそれが本來の正しい在り方なのである。

かかる謂はば內務行政の一部分として見た教育行政は、もちろん法學士が擔當するを適當とし、場合によつてはこの行政事務自體を內務省のうちに包攝してしまつても決して不當ではないのである。だが玆でわれわれは視點を變へて考へ直さなければならぬ。それは「教育者」もまた行政的な教育法令の執行者であるかといふ問題である。確かに教育者たる者は、法規の命ずるところに從つて動務し、一定の教育內容を以て既定の學科課程に從つて教育しなければならない。それにも拘らず、教育者は單なる所定の行政事務を執行することによつて上司への責任を果たしつつあるのではない。教育者は何よりも先に、國民を指導することによつて國家の運命に對して直接に責任を果たすものである。これが教育者の唯一の誇りであつた筈であり、教育とは本來かくの如きものなのである。

今日、國家が千載一遇の一大轉機に際會し、その總力を擧げて國運の打開に邁進しつつある時、教育者はその職域に於いて、國民を指導し教育することによつて擧身以て一命を國家に獻げるの決意を爲すべきである。教師がかく國家と運命を共にする熱意と氣力とに燃え立つとき、それが教育者の有つ政治性でなければならない。教師はその瞬間に於いて單なる行政執行者であることを超え、高い意味に於ける國民の政治指導者としての存在を明確にしたのである。それは教育翼贊の行者としての委である。

九

われわれは現在の教育者が總てかかる能力と資格とを持つてゐると云ふのではない。否その信念と認識と實踐力に於いて、遙かにかかる理想より遠いと云ふのが實情であらう。この事の重大な理由の一つは、教育者に信念と認識とを與へる機關、云ひ換へれば教育者に對する政治指導の機關が從來缺けてゐたことにあるのは疑ひ得ない所であると思ふ。從つて考へねばならぬ點は、從來の教育行政系統の他に、教育の指導機關の系統を確立するところにあるのである。この教學指導機關の機能は、既定方策の誤りなき執行管理よりも寧ろ、直接

國運の發展を推進するところの旺盛なる自發力と、高度の創意を發揮せしめるところにあるのである。かくして教育者の創意が發動するところに、單なる既定命令の執行の場合と異なるところの「責任」が發生する。

教師の直接國家に對する責任發生の條件として第一に、教育者は國民の指導者としての最も優秀な層を以て之に充てなければならないこと、次に指導機關の確立を要すること、の二つが考へられなければならぬ。無氣力にして單にその日その日を糊塗してゐるやうな教師には責任を持たせることが無理であり、次に又廣義の政治指導の方向なしに放任しては責任の統一歸結を得ることは困難である。かくして教育者は直接國家に對して責任を負ひ、その創意に於いて活動すると同時に、國家の進展を阻害し若しくはその方向を誤つた場合には、當然自らにその責任を取るべきである。これは凡そ國民の政治指導を以て任ずるものの當然とるべき態度でなければならない。教權の獨立が叫ばれ、教育參謀本部案が屢々提起せられるが、それは單なる外部的な干渉や政策的な變動から教育を擁護し、防衛すると云ふ如き消極的な意味からでなく、教學指導の確立は以上の如き積極的建設的な立場より主張せられねばならぬであらう。しかも今日ほど、その强力なる確立の要望せられる時はないのである。

第三節　教育行政の機能

一

われわれは、教育行政の性格として、他の諸行政機能に見らるる事務執行と異なる點を認め、そこに政治的な指導性を指摘したのであるが、このことは決して、單にあちこちの教育者が氣合ひを分ち合ひ、教育精神を旺盛にしてゐれば良いといふことではない。國民教育と云ふ觀點から考へて、例へば理想的な塾の如きものが散在してゐるだけで、國民の教育的水準が高まつたことにはならない。そこに計畫的な秩序と組織とが必要となり、一定の教育活動が維持されなければならないのである。これがとりも直さず國家の行政的機能である。

從つて教育行政は、それ自身に主體的な使命を本有するのではなく、むしろ國民教育の高度なる發揮のための手段であり、すべてその目的に奉仕すべきものなのである。謂ひかへれば、直接に國家の運命に關して責任を負つて活動しつつある教育者に對して、最適の組織と環境とを準備すべきことが、教育行政の機能でなければならない。何故ならば教育しつつあ

る者は行政吏僚ではなくて、被教育者と向ひ合つてゐる教育者のみだからである。例へば大學の事務官なり文部省の役人なりは、自ら教授以上の思想・學問を持つて教授連を驅使するものではない。教授が國家の最高目的に合致した最高の機能を果し得るやう、あらゆる人的並に物的準備を以て之に行政的に奉仕するところに却つて行政官僚の國家に對する固有の任務があるのである。以上のことは何も大學に限つたことではない。國民學校に就いても格別變りはないことであつて、文教の役人が國民學校の教員よりも教育程度が高いと云つてもそれは單に偶然さうだつたと云ふだけの問題に過ぎない。

二

ここで一應、さきの教師の政治的指導機構については觸れずに、われわれの問題を行政固有の領域に限定して考へてみよう。

教育行政は國家の統治作用として、國内の教育全般に亙つてこれを殘りなく管理・規整するといふ如きものではない。しかし教育を如何なる程度まで管理するにせよ、これを漠然と高めようといふやうな考へでなしに、一定の計畫に基いて働きかけなければならない。その

とき第一に考へられなければならないのは組織の問題である。組織によつて始めて對象に統一的秩序を附與することができるのであつて、社會的技術としての行政の第一の手段が組織である。教育は組織を單位として行はれ、行政的な管理に對して秩序を準備する。このやうな組織は特に權力的支配に固有な現象であるのではない。例へば家族とか部落とかの自然共同社會もまた教育的な組織單元を爲すからである。

さて教育行政の組織として、全國を網羅して地域的な組織化が行はれ、教育施設が適當に配置せられなければならない。明治五年の學制では全國を大學區・中學區・小學區に分ち整然とした教育組織が企畫せられたのである。しかも下位の學區は之を包攝する上位の學區によつて監督せられるといふ系統組織が確立せられてゐたのであつて、われわれはその背後に一つの偉大な國家教育への情熱を感じ取ることができるのである。偉大なる教育建設の情熱は當然に偉大なる組織を構想するものである。今日の轉換期に於いて依然として偉大なる構想が教育組織の領域に現れないといふことは、何處かに拔くべからざる缺陷の潛んでゐることを思はしめる。さて組織は、横に洩れなく網羅されてゐると同時に、縱に明確な系統的組織が確立して、中央に一元的に統一され、いはゆる命令系統が確立してゐることが必要であ

る。打てば響くといふのがそれである。現在の學校教育の組織をとつてみると、各級教育とも横の網羅組織は一應整つてゐるけれども、縦の系統は全く切れ切れで、文部省の局課の構成を始めとして上位下位の系統的連絡は著しく稀薄である。これは根本的に教育制度に關する或る種の錯覺に原因するものであることは既に觸れた通りである。

地方の教育行政組織は、今日だいたい地方行政組織に添はせられ、中等學校は府縣、國民學校は町村と云ふやうになつてゐる。ただ大學專門學校になると學區的組織には完全に無關係になつてをり、地方的性格は缺除して便宜上施設を分散してあるといふ程度である。（最近學徒報國隊などでは若干大學區の觀念を復活しつつあるやうに見える。）地方行政組織には內務省的組織の他に、產業・財政等の組織、產報その他の國民組織も重複して存在し、それらは內務省的地方組織外に逸脫するやうな傾向を示しつつある。文部省系統でも毋の會とか思想對策研究會とかを持たうとし、その間にいろいろ困難な問題があるやうであるが、之等行政組織の單純化と各省間の割據主義の弊を改め、統一化を圖ることは今日の急務であると云はねばならない。

二

教育行政の組織が確立せられたとき第二にその運營內容が正しく指導せられなければならない。教育が國家の要求する目的に從ひ、法規の命令するところに合致して最高の機能を發揮し、且つその本來の使命から逸脫しないやう管理せられるのである。一時教育界を自由主義が風靡した時代には、教師は勝手にどこの國の教育と稱すべきかわからぬ樣なものを試み、學校長もこれを放任しておくと云ふのが多かつた。附屬小學校などに却つてこの傾向が著しかつたやうである。個々の教師の活動に對する正しい管理は主として學校長の任務である。校長による教育法規並に國家的要請に關する正しい理解と、遠慮のない指導が行はれることが必要である。

第三には行政の人事的機能である。どんなに組織が整備し、管理が正しく行はれやうとしても、人間がぐづで駄目ならどうにも仕方がないであらう。今日師範制度の改善が企てられ、教師の素質の向上について多くの努力が爲されてゐる。國民のうち素質の優秀なるものを集め、充分なる訓練を施し、今日までの風潮を一新しなければならない時期に際會してゐる。

從來の如く教育界へ不況時に無暗に押込んで來たり好況時にはどんどん教育界から取つて行つてしまふやうな自由經濟時代の無計畫性に攪亂せられるやうな傾向は絶對に排除しなければならない。女教員の比率の增大の傾向についても輕視し得ない問題である。とにかく教師の配置が偏りなく行はれ、任免が公正に行はれることが大切である。

最後に財政的機能である。國民學校の財政に關する國庫支辨の問題等一應解決を見たる如くであるが、問題は教師の實收入の若干の增加とか地位の安定とかに限定せらるべきではない。例へば學校の設備を眺め、或は圖書の如きを見てもこれで新しい教育を要求するのは無理であると感ぜざるを得ないであらう。いくら教師の工夫に俟つと云つてもそれには限度がある。待遇についても同樣である。教師の教育的活動に伸び伸びとして旺盛な創造力が感ぜられないのは一つは環境にもよるであらうが、云つてしまへば生活上の問題が大きな原因をなしてゐるやうである。教師を今のやうな狀態にしておくのは國家として全く考へものであると云ふことには恐らく誰も異論はあるまい。何とかせねばならぬ問題である。

教育の行政的機能は一應、その組織と指導管理と人事と財政とによつて統一的な運營が齎らされるであらう。しかしながら、特に教育行政において、かかる組織・配置は決して自然的與件の如きものではない。相互の理解と承認とを通じて遂行せられるものであり、謂ひかへれば人間的關係として成立してゐるものでなければならない。法規を盾に取り强制的にその執行を命令するといふのではなく、理解と協力との士臺に立つて、自發的に活動が遂行されねばならないのである。組織と運營とは、先づ肇國以來の國民的理想によつて導かれてゐなければならず、「政治が行政を指導する」といふのも此の事實を指すものに他ならない。教育行政の擔當者も、教育者も相共に直接國家に對する責任を分ち合つて協力して行かねばならない。權力を以て壓するとか、卑屈に反抗するとかの關係ではなく、最も謙虛な氣持で、皇國教育の高度の機能の發揮に奉仕すべきである。そこに翼贊者としての教育擔當者の姿がある。

第四節　教育行政機構の確立

われわれは、教育行政の機能が、結局するところ人間的な結合關係を基盤として、その上に遂行されるべきであると述べたのであるが、以上のことはまた、强力なる教育行政機構を確立する前提でもあるのである。すなはち教育者は、決定せられたる政策を誤りなしに機械的に執行するといふ行政事務者ではないし、又あつてはならない。教育の政策決定に對して尠くとも直接的關心を持ち、何等かの關係に於いてそれに參與することが、常に教師を教育的興味に導き入れておくためにも必要なことと云はねばならない。謂ひ換へれば教師の教育翼贊の熱意を普段から啓蒙覺醒せしめておき、之を正しく上通し反映せしめると云ふことが大切である。かかる意味での政策決定に關する政治的無關心といふものは教育界に特に著しく、それがまた教師の無氣力の原因を爲してゐるのである。

わが國では教育上の法令は豫算に關係あるものの外か議會の協賛を經るを要せざることになつてゐるが、おそらく政黨內閣時代に常に政變によつて教育國策の變轉を蒙ることから擁護しようとするの意圖に出でたものであると思はれる。その代りに屢々官民一體の教育審議機關が設置せられて、一應民意を反映する形式をとつて來た。最近に於けるそれは支那事變直後の昭和十二年末から始められた內閣の教育審議會であつて、教育の刷新振作を圖つてわが國將來の飛躍的發展に備へるためのものであると說明せられた。この審議會は當然にもその後の國際關係の進展に卽應して東亞教育圈に卽應する教育の具體的企畫を行ふべきであつたにも拘らず、そのことなしに終了した如くである。卽ち今日の一大轉換の時期に際會して國民教育の再編成を企圖するものであるならば、單なる名士の評議機關よりも先に、企畫院型の調査企畫機關の設置が必要ではないか。われわれは今日、寧ろ一層切實にこの種の調査企畫機關の設置が要望せられてゐると思ふ。大東亞の教育建設は、それに卽應する規模の綜合的な調査機關を必要缺くべからざるものとするのである。

それと同時にまた、常に各級の教育者の意見と教育國策に對する關心と熱意とを昂揚するための一種の協力會議の如きものが必要であると思ふ。それは單なる學校種類別の校長會議の如きものではなく、全國、外地をも含めてあらゆる地域と學校種別の代表者を定期に會同せしめ、教育者の熱意と意見とを披瀝せしめるのである。われわれは大東亞教育協力會議とも稱すべきものが正しく運營せられるやうになつて始めて、大東亞の日本を中心とする國際

政治力が覺醒せられたことになると信ずるものである。但しこれが從來行はれた如き舊體制の社交的集會の如きに墮することは嚴にこれを警戒しなければならない。

一五

われわれの教育は、かくして單に何處かで誰かが決定した國策を機械的に受取るのでなくて、全教育界の絶えざる興味と關心とのうちに要望せられたものが、政策として決定されて來るといふ循環的な過程が成立してゐることが第一である。かくして教育界が覺醒し全的に昂揚するといふことのためには、教育者のみではなくて教育行政擔當者の正しい活動が同時に要望せられなければならず、行政官の選任が重要なる問題となる。

教育行政官の任用に就いて、教育行政官は教育の專門家から出すべしといふのはよく聞かされる意見である。しかし學務部長なり課長なりは國家の統治權力を代表して或る種の權威を以て執行を要求することがあり得るであらうし、また然あるのが當然である。但しその際行政官の方で、教育者よりも自分が個人的に人格識見ともに高邁だと大いに自信を示したとしても、それは偶然本人がよくあり易い錯覺に襲はれたと云ふだけに過ぎないのであつて、

教師が餘り氣にして憤慨したりするには當らない。ただ考へなければならないのは、現在のやうに大學の法科を出て高文を取つた事務官によつて行政官の地位が占められてゐて、しかも責任ある行政が行はれ難い點である。特に教育行政の擔當者は人格の點でも優秀であり、高い識見を有することが條件であつて、その爲には民間にある優秀なるものを簡拔して部長や課長に据ゑ、或は本省の局課長に持つて來るだけの英斷が必要である。と云ふのは何も優秀な教育者を行政官にせよと云ふわけではない。行政官としての人物識見者を得て腕を振はしめよと云ふのである。本省の人事刷新もさることゝ乍ら、地方の教育行政官も文部省の意向を體するやう中央地方系統の一貫化が極めて望ましいことである。

一六

しばしば教權の確立が叫ばれ、教育參謀本部の設置が要望されるが、その目圖するところは人により時代によつて區々であるやうである。或る場合は國體觀念の明徴は教學の獨立にありとする元田永孚以來の立場から試みられ、又は地方教育の人事に對する政治的ボスの容喙を排除する意味から叫ばれ、更に他の場合には單に文部省の地位を各省並に高めよといふ

要求に發するやうな教權獨立論も往々にして行はれて來たやうである。もちろん以上の諸點も重要であつて教育力の強化によつて夫々おのづから解決する問題である。

われわれが玆に云ふ教權の獨立とは、既にしばしば述べたやうに教育指導機構の確立である。凡そ教育國策として決定せられ、法規となり、教育内容を構成したものは、さう易々と變更できないものであり、尠くとも數年數十年は變更ないと見なければならぬ。何故ならばそれらは永遠なる規準を目指して決定せられたものだからである。ところが斯かる恒常的なるものに對して、常に動くもの、變化あるところに特質を有するものがなければならない。すなはち、戰爭遂行の新段階とそれに即應する國民意識の更改、時々刻々に移り行く民心に對する的確なる指導、國際關係の變化に基く民心の一轉等々の、言はば國民の政治意識の指導である。國民教育は一面に於いて國家百年の大計として恒常的なるものを堅持すると同時に、他面また國家の刻々の當面する政治動向をば最も敏感に反映することによつて、教育に時事性を附與することができ、教育はそれによつて全面的な昂揚を結果することが可能である。これはいはゆる、政治が教育を指導する面を指すものであり、決して從來の單なる靜的なる行政機構の果し得るところではない。われわれの要請するのは、かかる機能を果し得る如き教育指導本部でなければならない。

教育指導本部が當面に果すべき任務の第一は、教育者の自由主義的世界觀の轉換であり、大東亞建設に對する鞏固な信念と旺盛な使命感とを附與することである。以上のやうな教育者の政治的覺醒は、政治的認識によつてより深く繼續的となる。即ち教師は大東亞建設の世界史的意義と、建設せらるべき政治・經濟・文化の内容を具體的に把握することによつて、實踐の正しい方向づけを與へられるのである。更にまた國民への政治指導は何よりも先づ、これらの啓蒙せられたる教育者を通じて、被教育者の上に働きかけられなければならない。被教育者の政治指導は凡ゆる學校教育の機關を通じて行はれると同時に、實踐的には學校報國隊の如きを通じてより效果的に行はれ得るであらう。

教育の政治指導的機關は、中央に情報局や翼贊會と密接な關係を有する本部を設置し、地方には府縣との間に大學區の中間指導機關を設置すべきであらう。教育者や官吏の錬成もその機關で一元的に行ふべきであらう。今日現存する教學局、國民精神文化研究所、或は地方の思想對策研究會の如き組織は、すべて此の教育指導本部に一元的に統合すべきである。われわれは今日、教育界にかかる强力な筋金を一本通し貫くことによつて、全體の面目を一

新し得ることを確信したいのである。大東亜教育指導の主體たるべき國内教育は、何よりも先に自らの統一強化を圖らなければならず、そのために中央指導機關の強力なる確立は喫緊の要請たるを失はないであらう。

第六章　教育制度の再編成

第一節　教育制度改革の課題

一

大東亜建設の問題は、既に重ねて述べたやうに、東亜を歐米流の舊秩序の支配より解放し、眞に東洋的なるものを再建することにある。從つて此の問題は、單に觀念上の變革にとどまらず、全東亜を通ずる産業經濟・政治・文化の新しい再構成の課題である。米英の資本主義的支配下にある植民地的性格、及びこれに便乘しようとする買辨的性格の拂拭は、東亜諸地域におけると同時に、否それに先んじて國内的に完成されてゐなければならない。既に支那事變下において、國家總動員法の發動は舊經濟體制の再編を强行し、政治部面においても翼賛政會その他による新政治勢力の結集が行はれ、更に思想の分野にあつては舊イデオロギーの清算が進行しつつある。それらはやがて、東洋的なる素朴强靱さを有つ統一的なるものに完

成せられると共に、あらゆる制度組織のうちに具體化せられるであらう。われわれの問題とする大東亞教育についても、先づ內地の教育をば舊觀念に捉はれない全く新しい視點から見直すことと、その再編成を爲し遂げることなくして、東亞諸民族の教育秩序を考へることは許され得ないのである。しかも國內の教育制度自體が、今日すでに國家の進展にも適應できぬ實情にあり、その再編成が要請されつつある。教育制度の再組織は、內地外地を通ずる東亞教育の再編成の一環として、且つ最も重要なる問題として今日とりあげられなければならないのである。

國內教育制度の問題は、これまで既に學制改革問題として公の委員會の題目とされ、各種の民間案も提案されたのであるが、それらは例外なしに視野が雄大であるとは謂ひ難く、單に就學年限と連絡問題にのみ關心をうばはれ、或は教員養成の問題のみを切離して考へ、これによつて總ての教育刷新が行はれうるかの如き錯覺を持つなど、事變前の觀念を脫し得ないのがその大部分であると云つてよいであらう。今日の如く雄大なる構想の要求せられる時代はない。それにも拘らず以上の如き事態は教育界の貧困を示す以外の何ものでもないのである。新しい教育計畫は、それが當面の具體的な實現のためのものである限り、單なる想ひつきや抽象論であつてはならない。そのためには當然調査機關を完備すべく、そこで一定の資料に基いて綜合的な企畫が練られなければならない。大東亞教育の企畫、その一環としての國內教育制度の再編成の問題は、これを寄せ集めの素人の委員會などに一任したり、或は事務當局の狹い常識案を以てしたりして、それで十分であるやうな問題ではない。

二

教育制度は、一般に制度的なるものと同樣に、社會的な技術としての組織化の問題であると云へる。教育的な活動は人間社會に固有な現象であるが、それが何等の計畫なしに、個々の要求に應じてばらばらに分散して行はれるといふことは、その效果の點で最も非能率的である。未開社會や分散的な東洋の農村社會などでは計畫的な教育が行はれなかつたが、何等かの社會的な單位が構成せられてその統制が行はれるとき、教育活動に漸次組織を與へ、これを制度として運用することによつてその效果を期待しようといふことになる。そのために先づ、教育を受ける對象を限定し、如何なる目的で、どの程度まで、どれだけの數を教育するかによつて之に組織を與へることが行はれる。それに應じて、かかる對象に教育的に働き

かける主體の側においても、計畫的な教職組織を人的に整備して、その教育的運營に秩序を附與しなければならない。この組織と運營における秩序は、主體の權威を發動し、これに法制的な根據を與へることによつて一段と强化せられるであらう。このやうな人間的・社會的な技術の體系としての制度、特に教育の制度が考へられるのである。

一般にこのやうな制度そのものは、社會の要求に應じて新たに計畫せられ設定せられることもあるであらうが、多くの場合において自然發生的な慣習として成立し存續するものである。その社會的な拘束力も呪術的なものから法制的なものへと次第に進んでくる。かかる制度としての組織は數多く存在するものであつて、例へば家族や部落共同體の如き自然的な結合組織から、生産・流通・消費についての產業經濟的諸組織、統治に關する行政組織、宗教的・文化的な團體組織等を擧げることができるであらう。教育に關する組織は特に學校的な制度として成立した場合においても、これらの諸組織との間に相互に有機的な關聯を有つものである。或は諸他の組織のうちに胎生して來たと稱してもよい場合が多いほどであつて、例へば中世の職域組織としての同業組合の有する徒弟教育制度、教會なる宗教組織に附隨して發達した世俗的教育制度などを見ても明瞭である。卽ち教育の制度は、その內容に應じ、その段階に卽して國民的諸組織に附帶して現れ、或はそれとの密接なる關係のもとにおいて發達してきたものである。今日新たなる環境の下において教育の制度を構想するに當つても、以上のやうな制度本來の性格よりして、諸他の社會的組織との關聯を一應明確にし、綜合的なる考察の上に立脚しなければならないのである。

三

以上のやうな教育制度のもつ相關的な性格のほかに、それのもつ保守的性格についても考へる必要がある。一般に慣習として成立した組織は、凡ての機能をしてこの組織を通ぜしめることによつて自らにその活動を調整しこれに方向を與へるものであり、同一の機能が反覆せられるところに特色があるのである。そのことがまた流動して止まぬ社會の機能に對して保守的な拘束力を有するに至る。例へば人文的教養を尊重する文化的社會が一度び人文教養型の學校組織を成立せしめると、進んで近代的產業技術の發展を國家的要務とする時代に突入しても依然として舊教育の制度を存續し、社會の進展に對して著しい桎梏と化する。人々は既成の組織の枠の內部においていろいろ細工を試み、部分的な接ぎはぎを續けるけれども

遂に全體として適應ができない。現に今日一定數の技術者が要求せられても、學校教育は依然として文科系統の卒業者を供給するのみであり、遂に技術者の養成は學校教育制度を相手にせず、產業部門内部において勝手に行ふことによつて緊急な必要を充たしてゐる實情である。流動的な社會の要求に對して活潑な適應が困難であることの原因は、擔當者の硬化した頭に基くことは勿論であるとは云へ、制度そのものの性格にその原因を求めなければならない。

社會がその現狀を維持し、量的な完成に向ひつつあるやうな歷史の段階では、制度はその正しい使命を果たし續けることが可能である。併しながら、今日われわれの當面してゐるところの偉大なる變革と建設の時代において、且つあらゆる制度・組織が之に卽應して改變せられる時代において、全ての制度はその保守的性格から創造的性格にまで飛躍せられなければならない。この舊秩序の崩壞と新しい組織の建設の歷史的轉機において、教育の制度は單にその組織を變改することによつて現狀に適應するといよよりも寧ろ、それによつて新しきものを招來するための創造的な機能が果たされなければならないのである。飛躍的に構想せられたところの教育組織としての枠が、逆にその内容を呼び迎へ、これを充實せしめるのである。

第二節　教育制度の組織原理

四

從來しばしば教育制度の刷新が叫ばれて來たのであるが、今日新たに建設せらるべき教育組織の原則をどこに求めるべきかがその重要な前提をなすものである。いはゆる教育制度の合理化なる言葉の内容も、ただ教育の修業年限を適當ならしめ、進學階梯につき一應機會均等ならしめる等に限定せられることが多い。それ等は一見して如何にも合理化原則の徹底の如くにして、しかも社會の實情には極めて縁遠いものであつて、一種の眞空中に於ける操作の如きものに過ぎない。教育の組織原理は、既に述べた如くに先づその社會的な聯關性と、歷史的な傳統の面より求められなければならない。

今日の殆んど總ての教育制度のうちに傳へてゐるところの歷史的傳統は、餘暇と教養とにあることは改めて希臘の昔にまで遡る必要はないであらう。餘暇と經濟的餘裕あるものの子

弟に人間的教養を與へるための教育が漸次組織化せられて、教養的な教育制度を生んだものである。そのために之等の學校では常に生産等の低い人間活動と關係せしめられることを嫌ひ、産業的活動とは遊離した貴族的傳統の下に立つものであつて、今日のいはゆる國民教育の觀念とは極めて縁遠い存在であつた。かくの如くに、社會より遊離し、寧ろそこに特色を持つやうな教育の傳統的觀念はわが國においても根強いものがある。今日世界中いたるところに見られる教育制度は、決して全國的な基礎的國民教育が先づ整備して漸次上級の學校に盛り上つて行つたものではなく、制度的には貴族學校が先であつて後で手足がついたやうなものが多い。從つて自然發生的な庶民階層の教育機關の延長して行つたところの實務的教育系統と、貴族階層の學校が市民社會の發展と共に民衆化して下りてきたところの人文的教育系統との二系列の存したことは各國の教育制度を通じて認め得るところである。最近數十年の各國教育制度の動きは、この二系列を民主主義原理に從つて一系列に統一し、又は横の連絡をつけることにあつたと云ひ得るのであつて、アメリカなどは之を自慢にし民主教育を誇つたものであつた。併し事實においては二系列を統合する企ては然く簡單なものではなく、多くは名儀だけのものであつたのである。制度の說明に當つては、梯子型の段階圖を用ひてラダーシステム等と名づけたが、量的に見れば最高段階に昇るものは最低段階のものの何パーセントにも及ばぬ甚しいピラミッド型を構成してゐるのであつて、最高階梯を約束されたものが便宜上庶民の基礎學校に席を並べたと云ふだけの話しであつて、實質においては二系列主義は毫も清算せられてゐないのである。

明治初年以來のわが國の教育制度をみても、尋常小學校と中學校・高等學校とは全く性格を異にするものであつて、後者は完全に大學教育に對する豫備教育機關であつて、そのことは教科内容にも明瞭に反映してきてゐるのである。議會などで教育の機會均等といふことが聲を大にして叫ばれたが、機會均等には誰にでも解放されてゐるといふよりも、原則として拒絶しないと云ふ程の意味であつて、進學可能に就いての一種の擬制的表現に過ぎなかつたと云ふことができる。以上のやうな點からわが國の教育制度についても、專門教育・中等教育の制度及び内容における「閑暇と教養」的性格は最も根強いものであることを反省しなければならない。從つて教育の段階についても横斷的な年齢階梯主義が通念として行はれ、その教育内容の質的な區分はあまり問はれない。僅かに實業教育等の名稱があるが大體に於いて普通教育・高等普通教育等の横斷的な教育の分け方であり、同時に進學の一般的な段階を

も示してゐるのである。

五

既に述べたところの、社會的技術としての國民の組織化については、今日各種の系統を存し、所管の各省の割據と相俟つて相互に錯雜した關係を生じ、その調整は行政的にも大きな問題となりつつある。例へば府縣・市町村・部落町內會等の行政組織を始めとして、重工業・化學工業・鑛業・配給業等の統制組織、農業生産に關する各種團體組織、その他の職域組織のほか、宗教團體・婦人團體・青少年團等が存在し、學校または學區も明瞭に一つの國民的組織の單元を構成する。歐米における教育的傳統よりすれば、最初宗教團體に附隨せしめられて發達した學校教育が漸次に行政組織にと結合せしめられ、國家的統制の下に齎らされたものであつて、英國の教育政策等に明瞭にこれを認めることができる。わが國の教育にあつては永く藩校・家族社會・職業組合・寺院等に分散せられてゐた教育が、明治維新以後にはつきりと行政組織と組み合されて國家的な統制の下に置かれたのである。平面的な行政區域に學校を配分するといふ組織は、明治五年の學制に極端にまで强調せられ、大學までが全國の劃一的な學區に配置せられて、一種の教育行政組織をも兼ねる制度であつた。國民の基礎教育は今日に至るまで內務省的行政區劃と一體化し、進んで學區を單位として一般行政事務のお手傳ひをするやうな實情となり、內務行政が學務行政を包括する傾向にあることは一般に認められる通りである。それと同時に專門學校・大學等の上級の教育になれば地方行政區劃と遊離して別個の橫の段階を構成して地域的な性格を帶びないと云つてよい。九州の大學の教育內容が特に九州的性格を持たせられるわけではなく、東北の大學と何等變りはないのである。以上のやうに全國の教育が、地域的な性格を持たず、且つ共通して人文主義的な色調を以て塗られてゐるとすれば、その組織は橫斷的な階梯——普通・高等・專門等の進學年齡に基く段階づけの他はないのであり、現にこのやうな觀念が定式化して行はれてゐるのである。何歲より何歲までが何教育といふ年齡主義原理、自己責任の學資を條件とする進學原理、自由競爭試驗による就學原理等がそれに附帶して存在してゐるのである。

國民教育の組織原理が以上のやうである結果として、例へば戰時下の國民活動があらゆる領域に亙つて戰爭目的に集中し、そのために最も具體的な計畫性が要求せられても、教育のそれに對する反應は極めて微弱である。或は逆に普遍的な人間教養の擁護が國策遂行に對す

る抵抗力を構成することも無しとしないほどである。具體的に國防産業の要請から、一定數の技術者を必要とする場合に、教育の組織自體は殆んどこれに對して無關心であり、僅かに外部的壓力によつて年限を短縮し、或は教育内容に若干の變更を加へる程度に過ぎない。廿數歳にして大學を卒業するに當つて、既に十五年もの教育を受けながら卒業して何の職業に從事するのか自分でも判然としないといふやうな事實は最もよく教育制度の性格を示すものであつて、文部省といふ名稱自體が人文的な性格の標識であると思はれる。

六

教育制度の傳統とその缺陷とが以上の如くであるとするならば、今日再建せらるべき教育組織の原則を何處に置くべきであり、如何なる社會的組織と最も密接な關係を保持すべきであり、且つ教育によつて如何なる役割を果たすべきかが問題とならねばならない。歴史的にみて人間的教養の教育は元來ヨーロッパ中世の教育的傳統であつたのであるが、近世市民社會の物興と共に新興貴族階級によつて受繼がれたものであつて、それは決して近代市民社會の内部に胎生したものではない。資本主義社會が何故に彼等の教育をその特質たる産業活動のうへに秩序づけなかつたか、又何故に前時代の遺産たる人文的教養主義を好んで踏襲したか、といふことの原因の一つは、資本主義社會そのものの動的な性格にあつたと考へられる。資本主義社會の特質は、それが屢々自由主義と名づけられる如くに流動的なる秩序を形作つた點にある。個人の自由にして飽くなき利潤の追究、商品と資本との眼まぐるはしき流通・再生産、物價と利率の不斷の變動と生産の自然的調整、階級的な浮沈のはげしさ——それ等は相互に因果的な絡み合ひを持ちつつ不斷の流轉を續け、しかもそこに全體として動的な美しさを祕めた秩序が見出される。資本主義社會を特色づける動的な美は變動性の故に、固定的な教育制度との結合を拒否するのである。好景氣と恐慌との交替は大量の産業豫備軍を投げ出し、後れ馳せに擴張した教育機關は徒らに未就職者の養成所と化すのである。職能人口の編成は立てられない。明日の豫想は誰一人としてできないからである。このやうな場合に、學校教育は退いて一般的教養の殻に閉ぢこもるほかない。或はまた學校側についても就學者が將來何を爲すかについての責任を放棄して、ただ講座の數を揃へて自由なる購買者の選擇に一任するといふデパート式の學校經營が行はれるのであつて、學校は一種の資本主義的な企業と化するに至つたのである。

ところが今日、全體主義と呼ばれる國民社會の秩序は、以上の自由主義的秩序と反對に靜的な安定性をその特色とするものである。あらゆる産業活動は例へば産業五ヶ年計畫の如く に詳密な企畫性を附與せられ、總動員計畫としてあらゆる資源・設備・資金等は全て直接に 國家の統制下に置かれるのである。あらゆる企業の整備とその公企業化、國民消費の割當制、 文化並に思想の統制、自由主義的な政治運動の否定等の現象は、例外なしに國民社會の諸機 能の計畫化と安定化による整備せられた國家活動の確保を目的とするものである。歷史のこ の段階を「新しき中世」と名づけることも、以上のやうな意味において妥當であると云はな ければならない。しかもかかる傾向は單に國防目的の戰時的現象であるのではなく、自由主 義的資本主義の克服として新しい社會の秩序を意味するのである。特にわれわれの建設段階 は、それが一面において大東亞共榮圈を通じた計畫であると共に、それぞれの組織と運營と を一貫する根本精神は、實に職域奉公としての國民の翼贊活動に發するものである。しかも かかる自由主義的・米英的なる舊秩序の淸算は、單に合理化や歷史の必然などではなくて、 日本人本來の德性に復歸しようとする復古運動であり、皇運扶翼の國體原理を明徵にすると ころの維新運動でなければならない。

國內の新しい秩序がかくの如くであるならば、教育の組織原理もまた夫々の安定せる職域 組織と表裏一體化したところの職域奉公の原理に立つべきである。抽象的平面的なる横斷的 な年齡組織から、職域による縱斷的教育組織にまで再編成せられなければならない。例へば 重工業部門の必要とする勞務者・技術者・企業家は、正しく重工業部門の組織內において教 育すべきであり、その要員の確保、教育計畫の樹立、教育內容の適正化、教職組織の整備、 産業と教育との有機的一體化について自らの熱意と責任とにおいて計畫し運營せられるので ある。今日すでに産業經濟の組織は經濟新體制問題として登場して以來、生産配給を通じあ らゆる産業經濟分野の組織化が行はれた。教育の組織原理は先づ第一に産業經濟の組織せら れたる諸領域に卽應せしめることから出發しなければならない。特に上級の學校教育は將來 整備せらるべき産業省及び各系統の統制會の如きにその計畫と實施とを一任するのみでなく、 今日大學の擔當せしめられつつある學術研究の機能をも之等の職域機關をして行はしめてよ いであらう。或はかかる方法では學問の基礎研究を輕視せられるとの反對意見もあると思ふ が、この段階では各職域組織は全く國家的公的なる機關であることを前提とするものであつ て、從來のやうな營利的な企業の結合體を意味するものではない。そこでは各職能自體が教

育的に編成せられてゐなければならず、單に今日の私立青年學校の實情の如きを指すものではない。即ちあらゆる職域組織が正しく國家機能を分擔し、名實ともに職域奉公の組織が完成せられるとするならば、教育が直接にこれと結びつき、その内部的機能として行はれても決して不思議ではないのである。

七

教育の組織原理を職域主義に立脚せしめようとする場合に注意を要する點は、各職域が相互に獨立して全體としての聯關性を稀薄にし、從つて教育がそれぞれの系統において割據主義に陷ることである。職域的國民組織の觀念の中には、往々にして組合主義的な平面的網羅主義が認められ、或は聯盟思想の如きも見受けられるのであるが、根本に於いて統合せられたところの翼賛奉公組織としての有機的な聯關と調和とを第一とすることは云ふまでもない。又そのためには強力なる統制をも必要とする。從つて各職域組織に添はしめられた教育の内容についても、どこまでも狹い特殊な人間機械の養成になつたり、單に能率のためのみの單能工の養成になつたりしてはならない。その所屬する職域の技術的・經營的構造から產業社會一般を通ずる綜合的な教育を不可缺の要件とするものである。

尚また、かかる職域的教育内容の綜合技術性のほかに、更にその根本において、あらゆる國民教育を通じてその共通なる基調をなさねばならないのは、國體に根ざす信念と行動力との錬成であり、次にまた國防的な教育である。それは教育制度の職域的な專門化の傾向が强くなればなるだけ、それだけ統一的な共通の教育も强化せられなければならない。更にまた國體に基く信念の錬成や國防的教育は、單に各教育場の共通な内容を成すといふだけではなく、出來る限り地域的な集團組織として一ケ所に集めるやうな方法がとられるべきであらう。國防教育に關しても、特に軍の幹部には專門的な高度の訓練が施されることは謂ふまでもないが、國民の總てが常に動員せられ得るやうに教育せられ、量的にも彈力を持たなければならない。以上のやうにして新しい教育の組織は、職能的には分化し、思想・國防の點においては綜合化するといふ原則に立つべきである。

學校教育の職域的編成に就いては、從來の通念となつて來てゐるところの、學校教育が一般教養を擔當し、實社會が專門的職業教育を受け持つといふ觀念を逆にして、學校は職業的專門教育に集中し、一般教養は讀書によるなり或は他の社會的機關に一任してよいのである。

次にまた國内的事情並に東亞共榮圏内の諸要請に卽應して、國防・產業上の國民動員計畫は、各方面の職能人口の再編成を必要とし、その移動が要求せられるであらう。そのための教育機關の配置換へ、年限の短縮等の問題が次々に登場して來るであらう。それらの必要缺くべからざる、且つ緊急を要する編成に對して適應をなすだけの彈力性を常に保持するためにも、以上のやうな教育の職域的編成は缺くべからざるものである。

八

教育制度の根本的な建て直しの問題とその編成方針とは、單に國内だけの問題としてだけではなく東亞を通ずるところの新しい教育の原則でなければならない。これまで英・佛や和蘭のとつて來た東洋の諸民族に對する教育政策は、資源並に市場を獲得するといふ植民政策のために、民族資本の發達や植民地の工業化を希望せず、一般原住民に對しては愚民政策を採つて來たと見てよい。その代りに住民の一部の指導層に對してだけは、本國に於けると同樣の高い程度の教育を與へて來たのである。印度民衆に對する英國の政策、安南人に對する佛蘭西の政策はそれであつた。しかもその教育内容は科學・技術等の產業的なものではなく

して例外なしに人文的教養主義である。一部階層のためのみの高い教養と一般民衆の蒙昧とは、これらの歐洲人によつて企てられたところの教育的謀略に他ならないのである。民衆の無氣力と指導層の完全なる懷柔とは、永く彼等の植民地支配を維持し、その搾取の上に本國の繁榮を維持するための手段であつたのである。然るにわれわれの大東亞建設は、東亞諸民族を彼等の搾取と壓迫とより解放することであり、差當つて東亞の自給體制の確立のために高度の生產性を維持しなければならない。そのことは大東亞戰爭完遂のための國防目的からしても必要缺くべからざる點である。大東亞共榮圏の國土計畫もかかる見地から立てられねるし、そのための職能的な人口の立地計畫も樹立されるであらう。そのとき教育は依然として植民地的な人文教育を踏襲してよいであらうか。大東亞共榮圏の教育編成は正しく職域的原理に從つて計畫せられなければならず、そのための科學的にして且つ雄大なる企畫が行はれなければならない。そこに日本の教育的指導の舊歐米支配の原理と全く異るところが具體的に示されるであらう。

第三節　新教育制度の構想

九

日本を指導國家とする大東亞が一つの世界史的な使命を果たしてゆくといふことは、西歐的またはアメリカ的な文化と質的に區別せられるところの、眞に東洋的なるものを創生することであると共に、單に區別せられるだけでなく、西歐的なるもの盡くを蒐めてこれを凌駕するところの優秀性をその實力において示さなければならない。世界史的といふことは、云ひかへれば世界の最高の水準を確保するといふことである。かかる最高水準を實現しこれを持續するための手段は各方面から考へることができるであらうが、その最も重要な點の一つは民族の持つてゐる能力を最高度に發揮せしめることにある。例へば日本の指導的な國民階層をば、全國民中の最も優秀なるものを獲得して之を以て構成するといふことである。わが國の持つ實力を最高度に發揮し得るやうな國民構成と國家機能の態勢づけが十分に出來得ないとすれば、他民族と對等の姿勢で立ち得ないことにもなるであらう。假りに現在の教育制度の下において、大學を卒業して指導層を構成するものが、實は國民中の優秀な素質者ではなくて、最高學府の卒業といふことが他の社會的條件に基因するところの擬制的なものに過ぎないとしたならば、明かに國力に一つの脆弱點を與へたことになるものである。國家が國民のうちの眞に優秀なるものの能力を活用することができず、偶然的な原因によつて混交せしめられてゐることは、とりも直さず十の國力を八だけしか發揮できないといふことを示す。卽ち特に上級の指導者層の教育機關に收容するものは國家の要請を規準とした最も嚴密な選拔を必要とするのである。

次の問題は、進學の程度及びその部門を決定する規準をどこにおくかといふ點である。從來は一般に進學及び職業選擇は個人の責任において決定せられたのである。親又は本人が樣々な條件を顧慮し、個人的な趣味希望をも加味して決定するのであつて、職業選擇を誤つた場合には自分がわるかつたといふことに落着く。進學の方向は卒業後の求人需要、所要の學資、希望者の多少等のほか景氣の變動をも考慮して投機的に決定せられるのであるが、需要供給の自由主義的原則に從つて大體において適當に配置されてゆくのである。進學そのものが全く自由主義原理の下に行はれることは資本主義社會の特色を反映するものであると云つてよい。併しながら今日の秩序の下において、以上のやうな恣意と迂路とは許され得ないところである。どの段階まで、どれだけの員數を、どの部門に收容してこれに教育を施すかに

就いては、原則として國家による國民動員計畫がこれを決定しなければならない。國家の要請は或る意味で中世的な職業の決定を建前とすると同時に、かかる國家の要員として當然に國家の責任において教育すべきである。即ちその場合の經費も原則として國家がこれを負擔すべきは云ふまでもない。所謂英才教育として今日依然として任意寄附による奬學金の方法が主張せられてゐるやうであるが、かかる慈善的救濟制度風の考へ方自體が既に米英的觀念であることを知るべきである。

以上のやうな教育は、軍隊教育と同様ではないかと云ふかも知れない。全くその通りである。優秀なる素質のものを選拔する原理において、選拔の方法において、選拔後の訓練において均しく國家の要求と責任とにおいて行はれつつあるのが軍隊教育である。軍はこれを職域とは名づけ得ないが、その活動任務と教育との統一に就いては一つの完成せる形態を示すものと云ふことができるであらう。實戰のあらゆる形態が教育的に配列せられ、更にまた軍の内部が夫々專門的に組織化されて、統一と分化とが教育的に行はれてゐる。今日軍隊教育を模範とせよと云ふことは、單にその徹底せる權威主義を指すものではない。職域的な實務と教育との完全な結合の點において、われわれは職域教育の一つの模式的なものとして學ぶべきである。今日國民のあらゆる活動が狹義國防にせよ產業にせよ、ひとしく國家目的によつて決定せられるとき、軍隊教育とその他の職能教育とが反對の原理によつて行はれてよい筈はない。

二

建設せらるべき教育組織の概觀を試みるに當つて、先づ第一は乳幼兒の教育であるが、幼兒の保育、特にその榮養と訓練とは、人口政策の上から見て、且つ優秀民族性の維持の見地からして最も重要な問題でなければならない。これは家庭の正しい環境の釀成と母親の指導の問題に歸するのであるが、一段と國家の保護と監督の下に行はれるべきである。乳幼兒の榮養は直接國防力培養の見地から或る程度まで國家が積極的に責任を負はなければならず、そのための榮養・醫療の國家管理を必要とするであらう。新に統一結成せられた婦人團體の如きも餘分な活動はやめて專ら以上の點に活動の重點を集中すべきであり、いろいろ體裁を整へてみせるやうな活動は戰時中は延期しておいて、戰爭が濟んだらゆつくりやればよい。

次に國民の基礎的教育としての國民學校については、今日漸次新しい傾向に染みつつある。

今後その内容を充實し、教育者の素質の實質的な向上を圖ることによつて、國民としての基礎的な能力の訓練を擔當し得るであらう。國民學校を卒業したものは、原則としてその全部を一應實務につけ、青年學校を本體として、國民的思想教育、國防訓練、職業教育に多くの時間を割くと共に、教育上並に身分上これを直接國民職域組織に配屬せしめるのである。これによつて教育の技術化と技術の教育化とを圖り、國内の生産力を維持する基本的な總てに要求せられる教育は、國家による國民教育の實體を構成するものであつて、國家はあらゆる點においてこの教育に主力を集中しなければならない。從來の、その僅か何パーセントかが進學するだけであるにも拘らず、國民學校の次が中學校・大學と云ふ擬制的觀念を一掃して、國民學校の次は實務並に青年學校を本體とする觀念を確立しなければならず、青年學校の管理・經費等についても現狀の如きでは問題にならず、全くその面目を一新する必要に迫られてゐる。

以上のやうな基礎的教育は決して凡庸主義ではない。指導者層の教育は、以上の如く一應全部を職域に配屬せしめた上で、その實務活動のうちより眞に素質の優秀なるものを選拔してこれを指導者訓練の專門機關に送り、國家の費用においてこれを教育すべきである。優秀なる素質のものは本人には迷惑でも最高の教育を受けて國家のための指導的な役割を擔當して貰はなければならない。例へば重工業部門に配屬せられたるもののうち、技術的に優秀なものはこれを最高の技術者養成機關に送り、これを再びその職場における指導者とし、經營者としての素質ある者はその養成機關において相當年數の間教育し研究せしめた上で原則として元の職域に歸すのである。これは農村においても同樣であつて、農業技術の改良をなす指導者は農村より選び、或はまた農村に文學的素質の優秀なるものを發見したならば、之を中央の機關に送つて農民文學者として養成して歸せばよい。現在の如くに藝術家が都市に集中し、その不健全と頽廢の中に仕事をさせることをやめ、民族生活のうちに根を張つた眞に健全で潑剌たる作品をつくらせなければならない。

國内の安定した職域組織は、安定した教育組織を生む。かくして教育そのものによつて國民組織が確立せしめられ、しかも指導者層の養成によつて常に夫々の職域部門内における發展と指導とを確保することができるであらう。個人的自由主義の克服せられた後の新しい教育秩序は、以上のやうにしてその安定性と發展性とが得られるものでなければならない。

ただその中で、民族發展の方向を具體的に把握して、國民的覺醒と結束とを與へる政治擔

當者、實力を行使してその發展を爲し遂ぐる軍隊の幹部、それと國民を動かし高め推し進めてゆく廣義の教育者、この三者は國民中の最も優秀なる分子を以て構成しなければならず、その成否は國家の運命に關係するものである。從つてそのための特殊な選拔方法と訓練機關とを必要とするものであり、選拔せられた人々に對しては最高の名譽と最も重い責任とが課せられなければならない。國内の秩序構成はかくして力學的な結合力と强靱な彈力とを持ち得るのである。

第七章　學校教育の組織と方法

第一節　技術的手段としての組織

一

國民社會および大東亞圈における教育が採るべき組織構成についてと同樣のことは學校教育に就いても考へられねばならぬ。いま假りに、何人かの熱意と信念とに燃えた教師が數百人の被教育者を前にして、如何にその情熱を撒きちらしたところで教育的效果はない。それは最も拙劣な技術であつて、教師は先づ、自分達と被教育者とを一定の組織に組み上げ、それぞれ組織構成のうちにあつて最高の機能を發揮しつつ、全體がまた有機的な組織體としてがつしり組み合ひ、水も漏らさぬ運行がなされるのでなければならない。教師達の熱意と信念とが昂揚されてあればあるだけそれだけ、組織も堅固で美しく、高度なものでなければならないのそこに始めて教育の完成された姿が見られるのである。

今日構想せられ建設せられやうとする大東亞教育は、形骸化した舊い組織の枠に盛ることは出來ない。新しい理想と內容とは、新しい組織を必要とするのである。

二

組織とは、一定の目的を實現するための技術的な手段であると同時に、一つ一つの組織單元は相互の間に有機的な聯繫を保持する。いま教育組織の一單元としての學校を取りあげてみるのに、それは縱に教育的組織體系のうちの一つの位置を有つと同時にまた、橫に國民社會の諸組織との有機的な聯關においてあるのである。これらの國民諸組織は、それぞれ大東亞建設の大業を翼贊し奉るための組織であり、從つて學校は、その固有の任務と使命とを擔ひつつも、共々に大東亞の建設に邁進すべく、相互に最も密接な關係を保たねばならない。教師はこれらの諸組織について周知し、或は更に之に關與することによつて、身近な然も具體的な政治と經濟と文化と生活とに接することが出來る。教師はそれによつて、一面これらの諸組織を指導し方向を與へると同時に、他面最も現實的な國民諸領域の建設と力を協せ、熱意を共にし、惱みを等しくすることによつて、却つて新たなる息吹きを教育の中に導き入れ得るであらう。教育の本領は、孤高や獨善にあるのではなく、寧ろこの日常的な世の中と共に惱み共に進みゆくところの、最も常識的なところに求められなければならない。

例へば教師が常會に出席することは、教師の方が都合がよいから利用するとか、教師が餘計な負擔をかけられると解したりするやうな便宜的な關係であるのではない。教師は何よりも先づ、臣民とし翼贊者として、國民社會の中にあつてこれを正しく推進することに全身を投げかけてゐなければならない。學校外のことに關しては全く無理解で卑俗な見解しか有たず、徒らに自ら尊しとしてゐるやうな舊型教師及び知識人型教師の實踐してゐる教育には、何處か致命的な缺陷が潛められてゐる筈である。

三

學校そのものが組織の一單元であると同時に、またそれ自身の內部に組織を有つ。校長・教頭・教師の職員組織から、事務・教務の學校經營組織のほか、學年・學級の編成組織が存し、教授・錬成の組織が構成せられてゐるほか、保護者會・母の會等の校外連絡の組織をも有つてゐる。

第一節　技術的手段としての組織

組織の條件として第一に考へられなければならない點は、それが學校教育の達成すべき最高目的を絶對的基準として、そのためにのみ構成せられてゐるといふことである。全ての組織は、大東亞建設を完遂すべき使命に照し、その爲に最も適切なる機能を果すためのもの以外にはない。しかも組織は一度び構成せられると、逆に傳統としてその機能に對して拘束力を有つものであるから、組織構成の最初に當つてかかる第一目的以外の副次的な諸關係をあちこち考慮した結果の複雑な組織は、本來の素朴な美しさと彈力とを喪失するものである。組織は何よりも先づ、機能し實踐するためのものである。それは一つの技術的要請と云つてよい。その理想に向つての中樞機關の意圖は、打てば響くの言葉通りに、あらゆる末梢神經のすみずみにまで傳へられねばならない。中樞部に發せられたる精氣は、一瞬にして全校のすみずみにまで波及し横溢するが如くでなければならない。そこに組織そのものの機能があるのである。組織だけは立派に見えても、校長が何を考へてゐるのか一向にわからぬ樣なのでは駄目である。組織が構成され、命令系統が確立するといふことは、ただ形式的な追隨が行はれることではない。より大いなる共同の使命の自覺に立つて、個を滅して全體に生きるところに日本的な指導者原理があるとするならば、組織の成員の機能は全くそこになければならない。成員の創意の生かされない所に組織の運營はない。組織は機械ではない。個々の分節が旺盛なる創意と、協力と、責任とを擔ひ抜くところに始めて、全體の調和と發展とが見られるのである。組織は人間である、と云はれる。日本的な組織本來の使命に徹することなき、個人主義・自由主義的人間が何人集つても眞の組織は出來ない。

特に學校内部の組織を考へる場合に、それが教育的であればあるだけ、組織と運營とを媒介するところの人間的感情が尊重せられなければならない。それは相互の感情を尊重するといふ意味よりも先に、大東亞諸民族の組織を媒介すべき東洋に傳統せる「家族的共同感情」によつて總ての組織が生かされねばならぬといふことである。學校内の組織に、家族的な感情や雰圍氣が認められないやうでは、大東亞諸民族の協力と發展とを指導することはおぼつかない。

第二節　學校・學級の構成

學校内部の緊密な構成を妨げてゐるものは、やはり何と云つても教師側に於ける自由主義的態度にあると思ふ。この自由主義・個人主義ほど今日誰からも排撃されるものはないが、依然としてわれわれの生活にそれほど根強いものはない。われわれの具體的な組織や實踐の上で不斷の反省を必要とする所以である。今假りに最も惡い場合の例をとつてみよう。

校長とそれぞれの職員との關係において、職員の分擔組織において、各學年の間において、卽ち學校・學級の構成は、相互の割據分裂によつて著しく散漫な狀態におかれてゐる。一つ一つの分擔職務や、教師や、學級が、不必要に遠慮深く尊重せられてゐる。しかも教師はそれぞれ孤立して、他人の領域へは口を挾まないが、干渉を受けるのも御免だといふ態度である。だから一つの事が行はれると、これに關係しない部分はこれを傍觀してゐるか、せいぜい邪魔をしない位のものである。それは結局、校長の手腕如何によるのではないか、と或は云ふかも知れぬ。勿論その點もあるが、それより前に、問題は一人一人の教師の生活態度、更にすすんでその世界觀に根ざしてゐるものであらう。卽ち教師は知らず識らずの間に、個人がその領域に於いて最高の成果を追求することが、惹いては全體の進歩を齎らすといふ、謂はば豫定調和の思想を抱懷してゐるのではないか。この思想こそ十八世紀ヨーロッパの資本主義興隆期に於ける自由主義思想の典型的なるものに他ならない。かかる思想の清算が、新しい學校建設の第一前提であるといふことをわれわれは自覺する必要がある。

五

學校内に於ける學年編成は、年齢及び教育の進度を規準とした階梯組織であると同時に、相互の間は之を兄弟的な家族共同感情を以てする親密なる結合に導いてゆくことの必要なことは謂ふを俟たない。併し乍ら學年階梯の編成は何と云つても教材の進歩といふ面が強く、教授を中心とした組織であるから、上下の兄弟的結合感情は主として青少年團または報國隊等の修練組織に依るを適當とするであらう。後者の場合には、上級下級の相互信賴關係から指導者原理による組織にまで自然に導いて行くと同時に、この組織を通じて民族自體の運命に獻身し挺身してゆくところの廣義の政治訓練が意圖せられなければならない。以上のやうな、學校内部に於ける知的啓發と政治的修練とが、單に概念的な言葉としてでなく組織そのものの上に明瞭に反映せられると共に、更に相互の一體的な綜合活動に導くべきものであり、學校を擧げて皇國民錬成の機關とすると云ふも、この種の具體的な反省と計劃の上に立たね

ばならないのである。

六

學校組織の一單元としての學級は、教師と數十名の被教育者との構成する一共同社會である。被教育者は教室にあつて、整然として着席してゐる。この教室に於ける被教育者の縱橫の幾何學的配置は、往々にして教師をして、その一人一人を高めることが直ちに全體の向上を齎らすといふ錯覺に導き易い。これは非常に危險なことである。學級そのものの進歩發展は、その構成單位の總和以上のものであり、それを超えたものであることを知るべきである。

私は曾て、學級の運營を管絃樂のハルモニイ現象に、教師をタクトを振ふ指揮者に譬へたことがある（拙著・教育技術論）。今日われわれの當面してゐる大東亞建設への教育こそは、學級管絃樂の主題である。指揮者の情熱と緊張とはこの主題の目的を如何に達成するかに懸つてゐる。學級全體は一つの美しく逞しいリズムとハルモニイをもつてすべり出す。

被教育者の一人一人は、その素質に於いて能力に於いて質的な差異を有つてゐる。それを生かすことによつて始めて「調和」を見出すことができるのである。教師は決して、同一質量に達成した被教育者を並べることに關心を持つてはならぬ。それは平面的な凡庸主義であり、調和と創造と發展とを求める所以ではない。被教育者の個々の素質と能力とは飽くまで尊重されなければならぬ。但しそれは個人主義や兒童中心主義などから出發してではなく、全體の調和と發展とに奉仕し協力する限りに於いてである。直觀と推理に長ずるものはその面に於いて、把捉と表現に巧みなもの、技術的才能を有するもの、更に默々として協力するもの、それぞれの素質が認められ伸展せられなければならぬ。この共同の地盤に立つた異質者の作り出す調和と發展とは、取りも直さず東亞諸民族の結合の原理でなければならない。

個々の被教育者の自尊心を尊重することはもちろん必要である。それにも拘らず、個々の能力は正しく評價され、序列づけられるべきである。それぞれの方面に應じて有能な者の層が出來、教師を中心とする衞星的な中樞組織が構成されなければならぬ。そこでは自由平等の原理に代つて、全體の目的のための集中的な組織の原理が基調を成すものであるから、教師の被教育者を評價する規準も從來の平均的な優秀さに置くことは許されない。皇國の歷史的使命を達成すべき質的な分擔能力の見地が先づ堅持せらるべきである。

學級の自治組織については、一時流行を見たところの代議政治の模倣の如きは既に各地で

廢止せられたやうである。しかしそれに代つて權威的な命令・服從關係に還元したのが良いといふのではない。自治と名づけないまでも、學級集團の內部に自發的な各種の部會の如きを設け、研究や鑑賞その他の運營を指導することは必要なことであり、それ等を通じて被教育者の優れた素質を發見しこれを伸ばすことができる。

第三節　學校・學級の心理的研究

七

學校・學級の新らしい組織化及びその運營は、單なる理想や想ひつきを以つて出來るやうなものではない。組織と運營そのものに關する心理的な認識の上に立つて始めてその目的を達し得るのである。さて、このやうな意味に於ける心理的把握は、從來の所謂「教育心理學」を以てしては達成し得ないことは謂ふまでもあるまい。例へば被教育者の知・情・意の分類とか、學習効果と疲勞の研究等の如きは分類學的な興味以外の何ものでもなく、科學的方法に名を借りた實踐的配慮よりの逃避に過ぎない。

學校・學級の心理的構造は、一定の條件の下に、教師と被教育者との作り出す有機的な世界であつて、個人の精神生活から推論し得る如きものではない。然もその運營については一つの時間的な流れであつて、平面的なる分析把握を許さないものである。從つて學校・學級の心理的研究は、從來の教科書風な個人心理學を離脫したところの、新らしい觀點と視野とに於いて行はれなければならない。これまで多くの教師の努力は、知能檢査とか、適性檢査とか、教育測定等に費された。しかもそれらの調査研究が、全教育の構造と運營のうちにどんな位置を占めるかを反省し得なかつた。それらは結局、能率主義的な合理化のための一手段に過ぎなかつたわけである。

八

今日企てられるべき教育心理研究は、何よりも先づ、教育するものを主體として、教育することのためと云ふ實踐的配慮から、謂はば技術的要請から出發しなければならない。學的興味とか科學的眞理とかより出發した心理研究ではなくて、教育するものが自分の作り出す教育構造の運用をより高度にするために、心理的な認識を試みるのである。從つてそのテー

も範圍も自らこの技術的な要請によつて決定せられ、その重要性に應じて順位が定められるのである。

更に進んで、教師の實踐的配慮と心理研究の背後に、これらの教育と研究との原動力を爲すところの、達成せんとする民族理想と現實の建設段階が考へられなければならない。今日のわれわれの教育實踐は、この民族理想實現のためのものである以上、皇國の理想を以て一貫せられたる國民社會の構造と、その歴史的發展に關する心理的な把握が行はれねばならぬ。われわれは其處に日本民族の性格を究め、日本固有の教育過程に關する歴史的把握を爲すと共に大東亞建設に邁進すべき國民的性格の再錬成が方向づけられなければならない。

以上の心理研究の過程を逆に云ひ換へるならば、日本民族の理想と性格とに關する心理的把握は、われわれの教育實踐に對する根本の信念と實踐力とを主體的に形成するであらう。それに基く具體的な當面の教育的配慮は、學校・學級の心理的構成と運營に關する研究にわれわれを導かずにはおかない。われわれは此の教育構造を見究め、問題を明確にし、之を心理學的に把握することによつて、教育の實踐を高めなければならぬ。われわれは茲に、教育心理研究の技術的構造を見出すのである。

九

學校なる共同社會の心理的構造としては、學校長を中心とし、全ての教授・錬成組織・學年學級等が一體となつて政治的に覺醒せられ、集團の運命に關する共通感情に燃えてゐなければならない。ここに政治的といふのは、わが國の世界史的使命感に立ち、大東亞建設への力強い意欲に燃え、旺盛なる氣力に充ち溢れることである。民族の建設的熱意が一人一人の裡に生きてゐることである。それでなければ、學校は單に知識を受容しようとする個人の集合體に過ぎないであらう。

全校の教師と被教育者とが一體となつて、皇國の使命を擔ひ拔かうとする強烈な共同感情は、教師の信念と行動との隅々にまで、また被教育者の認識と意欲とに充ち溢れて、それが交響的に感應し合ひ、謂はば昂揚せられた雰圍氣が形成せられなければならない。學内の諸行事から、設備・教具その他の補助手段に至るまで、總てがこの目的のための役割を果たし、その完成に協力すべきためのものである。かくしてあらゆる企劃と判斷との基準は、大東亞戰爭の完遂に役立ち、皇國の使命達成にどれだけ參與し得るかの點に懸るのであつて、それ

に逆行し、それを阻害し、それと無關係なものは斥けられなければならない。

・かくして構成せられたところの、鞏固にして集中的なる心理的構成體のうちにあつて、被教育者は自ら確固たる世界觀を身につけ、その皇國民としての實踐の規準を堅持するに至るであらう。かかる教育的雰圍氣は綜合的に構成された環境から出發し、巧まずして個々の被教育に浸透してゆくものである。ことさらに作爲し誇張せられた表現、ことに概念化せられた言語のみによつて試みられた企ては、被教育者の感覺を觸發することさへも不可能であることを反省すべきである。

一〇

以上のやうな學校の心理的構造は、その單元をなす一學級をとつてみても同樣である。その場合には特に、被教育者間の共同感情及び教師に對する信賴感情は、學級構成の基體をなすものである。學級の性格を決定する第一の要件は、この結合感情の質及び强度にある。從つて教師は出來るだけ早いうちに、この學級の心理的基底を根强く築き上げておかなければならない。かかる基盤なくして試みられた教授方法上の新しい企圖の如きは、しばしば中途にして内部よりの障碍に遭遇せざるを得ないであらう。學級そのものに彈力がなく、結局無理がきかないからである。

なほ學級の心理について、教材が知的な若しくは解釋的なものである場合には、一應學級を個人の集合と考へ、一人一人の學習心理を追跡してゆけばよい。併し乍ら、ひとたび協同作業を必要とするもの、集團的な遊戲・訓練等の形態に入ると、教師にとつては豫想外の理性を逸した動きが被教育者のうちに現れて來て、屢々學級の運營が攪亂せられるといふ事態に接するであらう。これは一種の集團的心理現象であるが、それは常に惡意ある妨害行爲であるのではなく、推理判斷を失ふところの衝動的・被暗示的な群衆心理現象なのである。ル ボンはこの種の群衆心理的現象を專ら革命その他の反社會的面から分析してゐるが、群衆心理現象は常に反社會的であるのではなく、却つて建設的な行動力でもあり得るのである。從つて教師は、被教育者の集團的心理現象を把握し、之を正しく誘導することによつて、廣義の政治的な結束と行動とに持つてゆくだけの力量を持つべきである。行事・儀禮・作業・訓練等に於ける被教育者の集團心理的な行動への理解とその積極的な活用こそ、今日學級心理研究に與へられた課題であらう。