

神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

Sociology of Education in Japan : its Meaning and Some of its Problems

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 1951-07-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 河合, 慎吾, Kawai, S. メールアドレス: 所属:
URL	https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/2207

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



日本教育社會學の意義と課題

河 合 慎 吾

1

こゝに所謂「日本教育社會學」とは、云ふまでもなく「日本に於ける、日本の教育の社會學」を意味するものであつて、今假にこれを極めて一般的に規定すれば、それは現實の日本の社會と教育の科學的な調査研究を通じて、そこから日本教育の目標や内容や方法を實証的基礎の上に確立することを、究極の課題とするものであると云へるであらうが、かゝるものとしての日本教育社會學が、未だ十分な學問的成果を示してゐないことは云ふまでもない。否、端的に云へば、それは未だ學問としての目鼻立さへも定かでないものであり、従つてその健全な發達と結實は一に、今后、志を同ふするものゝ協力にまたねばならないもので

あることは明である。我々も亦、その關係者の末端に身を連ねるものとして、今后建設さるべき日本教育社會學の基本性格と、それが現代日本の社會と教育の改革に對してもつべき意義と課題に關し、平素、自分は自分なりに考へてゐる所の一端をつとめて晦澁な學問的粉飾をさけつゝ、率直に開陳して大方の批判と教示を乞ひたいと思ふ。

2

さて、一般に、所謂教育社會學とは何であるか。その學問的性格、對象と問題領域並に方法の如何なるものであるかについては、既に幾多の外國文獻の紹介がなされ、それに關聯してこの國の學者によつても亦種々の主張が試みら

れてゐるのであるが、今その一々について比較検討することは、もとよりその所ではなく、更にそれらの諸説の間の調停を試み、何れの主張にも反しないやうな具足円満な學問概念を構成することも亦、現在の我々の興味の外にある。我々は一切の内外の諸説への氣がねを去つて、云はゞ全き白紙の上に自由な素描を試みる如き氣持を以て、我々の所謂日本教育社會學の基本性格を端的に描き出すことから出發しよう。

我々の信ずる所に従つて、日本教育社會學の基本性格を一言で云へば、それは日本の社會と教育、殊にその間の相互作用、相互聯關の科學的な認識を課題とするものでありこの課題の追求を通じて、日本の社會と教育の改革に寄與せんとするものであると云ふにつきるであらうが、これには次のやうな意味が含まれてゐる。即ち、日本教育社會學の對象領域は、云ふまでもなく日本の社會と教育の二つにわたるものであるが、それはこの兩者の相交る点にその研究活動の焦点を定め、この一点に關する限りに於て、兩者の正確な認識を得んとする所に、その特質と學問的存在理由を有してゐる。即ち、それはまづ第一に、日本の教育

を、それがさへられてゐる基盤であり、また現實に規定されてゐる條件でもある日本社會の基礎構造、社會的現實との關聯に於て理解しようとする。従つて、ここでは教育は云はば社會の依存的變數として理解されるのであり、一般に從來教育社會學乃至は教育の社會學的研究の主要任務と考へられてゐた教育現象の社會的制約性、社會的規定性の解明と稱されるものはこれに含まれるであらう。これが要するに社會によつて教育が如何に制約されるかの面を通じての日本の教育の實態の究明であるとすれば、日本教育社會學は第二に、日本社會に於ける教育の社會的機能、即ちそれが日本社會に於て如何なる役割を果してゐるか、とりわけ教育によつて社會が如何に變革されるかと云ふ面を通じて日本社會を問題としなければならない。こゝでは云はば教育政策的立場から、教育によつて曾てその一部が作られたものとして、そうして現にまた教育によつて挑戦され變革さるべきものとしての日本の社會的現實そのものが究明される。(4)かくて結論的に云へば、日本教育社會學は日本社會に於ける教育現象を一つの社會事象として社會學的に究明するのみならず、ひるがへつて、教育の立場から

日本社會に於けるあらゆる社會事象を統一的に、しかも具體的に把みなほすことを、目的とし課題とするものであり、⁽⁵⁾ そうしてこの目的と課題の追求を通じて、即ちこの観点の下に獲得された日本の社會と教育に關する正確な認識に基いて現實に教育活動に従事してゐる人々の必要や要求に應ずるとともに、この國の社會と教育の改革のために、若干の寄與を果さんとするものであると云へるであらう。

この意味に於て、日本教育社會學は、明に一つの實踐社會學、應用社會學⁽⁶⁾、としての性格をもつべきものであり、更に些かの誤解と危險をおそれずに云へば、それはハンス・フライヤーの所謂「現實科學一（Wirklichkeitswissen—schaf）として規定されるのが一層適當であらう。以上のやうに、日本教育社會學は、その對象と資料を専ら現代日本社會とそこに於ける教育現實に限定するとともに、究極に於て、日本の社會と教育の改革のために奉仕せんとする科學であり、單に思辨的興味から、全世界にその材料を求め高い抽象論を試みる學問の好事家の具でもなければ、所謂學者の體系化の趣味に應ずるためのものであつてもならない。歐米に於ても教育社會學の成立や發展が専ら實踐的關

心によつて促されて來た事は周知の所であるが、我々はこの學問の出發點に於ける、このやうな強い實踐的意欲の存在する事實をまづ確認したいと思ふ。併しそれが些かでもこの學問の科學的態度の軟化を意味するものでないことは勿論である。否、かゝる強い實踐的課題の故にこそ、日本教育社會學は、却つて一層嚴密な科學的態度を堅持せねばならないのである。

——以上が我々の所謂日本教育社會學の基本性格の簡單な素描である。勿論、それは極めて杜撰なものであり、またそれ自體多くの問題を含むものであるが、大ざつぱに云つて右の規定の中には、少くとも三つの特質を指摘し得るであらう。即ち第一に、日本教育社會學の課題として、單に日本社會に於ける社會によつて制約されるものとしての教育の究明のみならず逆に教育によつて挑戦され變革されるものとしての社會の究明をあげ、この課題の追求を通じて、それがこゝに相即するものとして把へられた日本の教育改革と社會改造に奉仕すべきものとしたこと、従つて第二に、その對象を専ら現代日本社會とそこに於ける教育現實に限定し、まづこゝから出發すべきことを説いたこと。かくて

また第三に、それを明確に現實科學として規定したこと、以下に於て我々は、主として右の三点について、これを現在のこの國の學界の動向と對照しつゝや、詳細に考察することによつて、日本教育社會學のもつべき意義と課題を更に闡明して行きたいと思ふ。

註(1) 例へば、日本に於ける市民社會の發達の至みが教育の上にも如何なる影響を及ぼしてあるか、逆にまた教育はその維持のために如何なる役割を演じたか等の問題。唯、我々は前述の如く、この問題の認識に於て將來の變革のためと云ふ現實科學的立場に立つてある所に特色を有してある。

(2) では、この學問は本來社會學に屬すべきものであるか、はたまた教育學の一部門であるかの如き、從來この國の學者がまづ取あげたがつたやうな問題は現在の我々の興味の外にある。それは本來この學問が日本の社會と教育の進歩のために如何に寄與し得るかと云ふ問題に比べれば極めて本質的ならざるものである。

(3) 例へば、「教育社會學の主要課題は：教育現象の社會的制約性社會的規定性を解明するものである」云々。安藤堯雄「教育社會學原論」二六頁。

(4) アジアの後進國として、明治開國以來常に、そうして現代に於て一層強く教育によつて急速な社會改革を計らねばならない運命をもつ日本としては特にこの點が重視されねばならないであらう。

(5) このことはまた教育を中心として云ふ時、次のやうに云へ

るであらう。即ち、日本教育社會學は日本社會によつて作られるものとしての教育と、もに日本社會を作るものとしての教育を研究すると。これは、教育が元來社會によつて制約されると同時に、その制約を脱して新しい社會を作つて行かねばならないものである事、換言すれば、それは、G. Simmelの「教育は不完全なのが普通である。それはそれぞれの働きによつて二つの對立する傾向即ち解放と束縛とに仕へねばならないからである」との美しい言葉によつて表現される如き教育の二つの機能、即ち一面に於て被教育者を現存の社會秩序の存続のためにそれに對して束縛しながら、他面社會の進歩のために、それから解放しなければならぬと云ふ二つの作用をもつものであることに相應するものもある。

(6) 「教育社會學は社會生活に於ける教育關係の事實を科學的に研究する見地から云つて純正社會科學である。唯それが學校及び他の社會團體によつて與へられる教育を改善するために用ひられる時は應用社會學となる。」(A. Good, Education and Sociology)「教育社會學は、基礎的純正科學たる理論的形相を持つ。その上で特殊な應用的形相に於て學校作業に團體概念及び團體活動の法則を利用することとなる。かやうにそれは事實に關する基礎科學と實踐指導の應用科學との二面を持つものであつて、單に一般社會學の一部門以上である。」(W.R. Smith, Principles of Educational Sociology) 傍点何れも筆者。(以上教育社會學は何れも基礎理論と應用科學の二面を別々にもつものとして考へられてゐる。併し我々はむしろこれを端的に現實科學として把へることの生産的なるを信するのである。現實科學の何であるかについては第六節參看。

まづ第一に、我々は日本教育社會學の課題として、社會によつて規定され制約されるものとしてのこの國の教育の究明と、もに、教育によつて挑戦され改革されるものとしての日本社會の分拆をあげ、この課題の遂行を通して、この學問が日本の教育の改革と、もに社會の改造に寄與すべきことを規定した。これは、社會的見地からの日本教育の改革と教育的見地からの日本社會の改造とが相即せねばならないこと、教育の目的たる人間像と社會改造の目標たる社會像とが相即せねばならないことを意味し、また現代日本に於けるこの二つの理想像の科學的究明のために、更にもその實現方法の實証的探求のために奉仕することこそ、日本教育社會學の最大の課題の一であることを意味する。⁽¹⁾

元來、教育は最も單純な形に於てつかめば、それは我々の日常生活の中で、現實におこなわれてゐる文字どほり「教へ育てる」と云ふ事實に存しており、この教育者が被教育者を一定の價值に向つて組織的計画的に形成すると云ふ具體的な關係をぬきにしては、教育はあり得ず、從つ

てこゝに一切の教育的探求の出發点があることは明である。ところで、こゝに最も大切なことは、このやうな教育、即ち一定の價值への人間形成の事實が常に現實には一定の社會的な場に於て、特定の社會的條件に規定されて、云はゞ特定の社會体系の一環としておこなはれるといふことである。從つて日本の教育の社會學としての日本教育社會學が、日本の教育をこのやうな社會的基盤や條件との關聯に於て究明しなければならぬ事は云ふまでもないであらう。これ我々がさきにこの學問の課題の一として社會によつて規定されるものとしての教育の究明と呼んだものに當るであらうが、これは后にも説く如く、單に日本教育の社會的基盤、條件を明にすると云ふのみではなく、それとの關聯に於て、現實の日本教育を實質的に形成し動かしてゐるもの自体の正体の究明から進んでは、その中核をなす現實の教育關係者のパースナリテイ、メンタリテイの究明の問題にまで及ばねばならないであらう。更に、これに劣らず大切なことは、人間を形成する力が單にこのやうな教育のみではないと云ふことである。人は現實には日本社會の中にひしめき合ふ無組織な諸々の力によつて、計画的な

教育活動の外部に於て一層強力に形成される。思ふに教育は元來、このやうな別の方向に人間を形成しようとする諸力と闘ひつゝ、被教育者を一定の價值に向つて形成せんとする所に、本來の使命を有するものであり、この点への自覺を欠き教育を人間を形成する唯一のものと誤認し自負した所に、從來の日本教育の徒なる孤高と無力と絶望とが存したとも云へるであらう。従つて日本教育社會學が、日本社會に渦まくこのやうな教育と闘ふものとしての有名無名の諸力の究明に向ふべきは當然であつて、こゝに我々がさきに、教育によつて挑戦され變革さるべきものとしての社會の究明と稱したこの學問の今一つの課題が見出されるであらう。勿論、戦後の日本の社會的混亂から生み出された必然的要素としての日本の教育の努力と効果を嘲笑する如きこれらの人間形成の諸力を直接に處理するのは所謂政治の任務であり、政治によるこれら諸力の適切な處理によつてのみ教育も亦眞の效力を發揮出来るものであることは明である。併し教育が本來社會進歩の最も根本的な力因として、その社會の直面する問題をその成員の根本的な生活態度と能力の問題として解決しようとする努力である限

り、教育はまた教育の立場からそれが闘ふべき諸力の實態を究明し、更にその背后にあるものとしての日本社會が直面する暗い宿命的な問題の解決を求めねばなるまい。こゝに所謂宿命的な問題とは、云ふまでもなくアジアに位する後進国日本が明治以降常に解決を志しつゝ果すことの出来なかつた前近代的、半封建的色彩に濃く色どられた社會の循環體系からの脱出の問題であるが、今それが社會的經濟的人間的の三者を含むとすれば、實に現代の日本の教育の最大の意義は、この人間的過程に干渉することによつて、この循環體系を切斷することに求めらるべきであらう。これ我々が、社會によつて制約されるものとしての教育の究明と、ともに、教育によつて挑戦され變革されるべきものとしての社會の究明を説き、社會改革と教育改革の相即並に前者の目標としての社會像と后者の目標としての人間像の相即を云ふ所以である。

なほ、このことの意味を明にするために、一つの例を近來高唱される所謂教育の社會化に求めてみよう。教育の社會化が叫ばれて既に久しいが、現在もなほ社會の語は我が教育界の流行語の一つである。まことに、この語の悲し

濫用の下に人は常に何かに酔つてゐなければおれない様
なこの國の教育關係者の頼りなさを見ささずにはおれな
いであらう。しかもその社會と云ふ語の意味は必ずしも明
でない。甚しきに到つては、同一の語の下に正反對のこと
すら叫ばれてゐるのが現實の相である。併しこゝに唯一
つ疑をいれないことは、教育の社會化が叫ばれる場合の社
會が、少くとも現在の日本社會を意味するものであつては
ならないことこれである。從來教育と社會生活の關係に注
目し、現在の社會生活をそのまゝに肯定して、教育とは青
少年を今日の社會生活に適應せしめるために形成すること
であると解釋し、これを以て教育の社會的理解をたてゝゐ
るものが往々に見られた。併しながら、このやうな現
在の社會環境への簡単な適應によつて所謂教育の社會性を
示そうとする立場がとり得ないものであることは明であら
う。勿論、教育が被教育者を教へ育て、現在の環境へ
の適應を計るべきは當然である。併しスコット・ニヤリング
も云ふ如く、「適應は環境の要求に應ずるやうに人間を變更
させることによつて、或は、人間の要求に應ずるやうに環
境を變更させることによつて確保される」のであつて、單

に退いて自己を環境に適應させるのみならず進んで新しい
環境の創造による適應の達成こそ、現在の教育が被教育者
に望むべきものであらう。では、その創造さるべき新しい
環境新しい社會とは、果して如何なるものでなければなら
ないか。この將來の社會改造の理想としての社會像を明に
する事によつてのみ、また教育がその形成につとむべき人
間像も明になるであらう。一般に、教育の目的が社會によつ
て規程されると云ふことは、周知の如くデュルケムの説
く所であるが、我々は逆(4)に個人的な教育目的を達成するた
めには、個人の生活と人間性の發展が社會的な意義にまで
擴大されねばならないことを云はねばなるまい。かくて、
所謂教育の社會化の問題は必然的に社會改造の問題に連つ
て來るのであり、それがまた個人の成長を達成する所以で
もある。ところで、こゝで最も大切なことは、こゝに相即
するものとして把へられた二つの理想像があくまで日本の
社會と教育の諸問題の中で、その實現の手段とゝもに現實
的に考究されねばならないと云ふことである。そうして、
我々はこの點への寄與の中にこそ、日本教育社會學の主要
な課題の一つがあると云ふのである。従つて、この學問

が、まづこの國に於ける教育の實際やその社會生活に於ける

あらゆる教育力の現實に手をふれ、そこから研究を出發させようとするのは當然であり、こゝに我々の所謂日本教育社會學の第二の特質が見出されるのである。

註①曾て或論者は「我國社會の實証的現實的分析による社會改造への貢獻とその反面をなす人間變形への寄与という二つに、我國社會學最大の課題を見出す」とされた。(福武直)「社會學の現代的課題」二四八頁。そうして、我々はこゝに説く様に、この二つの課題を自らに統一する所にこそ日本教育社會學の最大の課題があると云ひたいのである。

(2)教育はある意味に於て常に現實への挑戦である以上、日本教育社會學が日本の社會と教育の現實に對して挑戦を試み、その變革を計るべきことは當然であらう。そうして、その挑戦に於て我々はそれが政治との協力を得なければならぬことをも忘れるべきではない。かくて、F. Oppenheimer が「政治が可能性の技術である如く、社會學は可能性の科學である」と云ふ意味に於て、日本教育社會學も正に可能性の科學として規定されるべきであらう。

(3) S. Nearing, Social Adjustment, 1912, P. 9

因に「妾に道徳に反するものは、經濟の念に乏しいものである。妾に道徳に屈するものは臆病ものか、怠けものである」と云ふこの國のある詩人の美しい言葉は、同様のことを別の方面から云つたものと云へるであらう。

(*) E. Durkheim, Education et sociologie 1922 田邊壽利氏訳本(富山房版)第一篇教育の本質と役割(四〇頁以下)参照

4

日本教育社會學を特質づける第二の點として、我々はその對象を専ら現代日本社會とそこに於ける教育現實に限り一切の研究がこゝから出發すべきことをあげた。これはこの學問に従事する者が、從來の如き歐米の學界での問題をおひかへまはす態度を一擲して、日本の社會と教育の改革につながる明確な問題意識をもち、自らの地盤と環境から、現代の日本の社會と教育の現實から問題をくみとつて來ねばならないことを意味する。自分の奉ずる、或は他人の紹介する外國の學者の學說や理論に義理だてする代りに、この國に於ける教育の實際や、その社會生活の中に於けるあらゆる教育力の現實に手をふれて、そこから研究を進め、そこに發見された困難な問題の解決のため有効適切な方法を發見するやうに努めねばならないことを意味する。現に我々がどのやうな段階と條件の上に立つてゐるか、社會的に従つてまた教育の面に於てどのやうな困難な問題に直面してゐるか、それを正確に把むことがまづ必要である。それを忘れて、これらの困難な問題の影すらさしてゐないやうな西洋の高尙な教育理論に感激したり、コア・カリ

キエラムやガイダンス、ホーム・ルームの歌を唄つてゐても致し方がないと云ふのである。⁽¹⁾外國の學者の理論の忠實な祖述に於て徒に「良心的」であつたり、その學說の幾つかをそれが生れた環境と時代を無視して形式論理的に、或は辯証法的に——と云ひなければ云つてもよい——つなぎ合せることにて於て「野心的」であつたりする前に、外國の學者の耳に入らないことを頼りにしてこつそりその理論を批判したり統一したりする前に、例へば封建制度と血みどろに闘つたルソーの情熱を以て「日本に於ける一つの文化的ルネサンスを阻止せんとして人々を拘束し抑壓する様々の勢力の在處をつきとめようと努力」し、⁽³⁾更にその破砕の方法の探求に向ふ事こそ大切であると云ふのである。これはまた現代日本の社會と教育現實は如何に些細な卑俗なものであつても凡てこの學問の對象となり得ると云ふ事であり、從來のこの國の教育關係の學問の如く、一定の傳統的な規格的問題のみをとりあげ、限りなき水かけ論に終始したり、或はいとも高遠にして精緻な教育理論のサロン談議にふけるのみで、用ひ得る卑近な研究資料を十分用ひず、取あぐべき問題を看過した怠慢と怯懦をさける事である。勿論、

現代の日本の社會と教育の現實を重視し、こゝから出發すべきであると云ふ事はそれを是認しそれと妥協し、現状維持に奉仕せんとするのではない。我々はこの國の現實の制約に没入し、所謂日本的なるものをふりまはし、これを舊き廢棄さるべきものゝ隱憂とするためにではなく、却つてそれを改革せんがためにこそ、現實から游離することなき改革の方法を得るためにこそ、それを究明せんとするのである。従つて、研究が日本の現實を離れ、抽象的思辯に没入してしまひ、日本と云ふ根本の條件を忘れることを特に警戒したいのみ。更に、輕卒な誤解をさけるために一言すれば、我々はこゝで外國研究の價值を疑つたり、況や外國に學ぶ必要がないなど無茶なことを云つてゐるのでないことは勿論である。

現代最も重視されねばならないものが、一知識を世界に求める——と云ふ明治の教訓であることを誰が否定するであらうか。⁽⁶⁾我々は自己を知るためには外を知らねばならず、殊に現代、一切のものが世界的なつながりに於て、世界的視野から見ることによつてのみその本質が把握されることは明である。我々はこの變革の時期に於ける外來思想の果

すべき役割を過少評價するものでもなければ、それに對する不寛容の危険を知らぬものでもない。況や、固陋な國粹主義を説いて國外に目を閉すことなど我々の意圖から最も遠いものである。我々は今こそ世界に學ばねばならない。併し問題はその學び方如何である。現代のこの國の社會、殊に教育界の現状が、眞に正しく外國に學ぶ所以ではないことは、これまた誰しも否定しないであらう。そうして實は我々は日本の教育が眞に効果的にはじめから足を地につけて外國に學び得るようになるためにこそ、この提言をしてゐるとも云へるのである。(6)

註(1) しかもこれが我々が眼前に見る教育界の現状である。中央の所謂大家のタクトによつて、全國の教師がサーカスの樂隊よろしく、わけも判らず教育流行歌を唄ひちらす、今も昔も變らない植民地風景こそ、新生日本の教育に於てまづ改めらるべきことであらうのに。そうして、この根本的改革のために、何故に然るかを根本的に究明することが、日本教育社會学の主要な課題の一になるべきことは後に説く如くである。

(2) 現代の「良心的」であり、「野心的」である学者が、多く日本の具體的現實を考慮の外においてゐる事實は何と解釋すべきであらうか。この点に於て全般西歐化の罪を問はれてゐる明治の人々が決して「良心的」でも「野心的」でもなかつたことは深く考へるべきである。彼等の左眼は外國にそゝがれると同

時に、右眼は明に日本の現實を見てゐた。翻譯論吉はこの態度を自らコンパスを以て喻へ、一方の足を世界的に據げると同時に今一つの足はあくまで日本の現實の上に立てるべきことを力説してゐる。それから現状への變化を我々は所謂學問の進歩として讃へねばならないのであらうか。

(3) Report of the United States Education Mission to Japan, 1946, Introduction.

(4) 從來の日本の社會と教育との研究は、一部特定の立場に立つ人の業績を除いては概ねこの種のものであつた。従つて我々はそれを参照しつゝ新なる観点からやりなほさねばならない。

(5) 前掲レポートも「教育の諸目的」の項でこの点を強調してゐる。

(6) これに關聯して、最近他民族の文化研究が所謂「外國學」なる名の下に、新しい観点の導入により一つの科学として確立されんとする氣運のあることは、極めて興味ある現象であるが、我々はこゝに我々が提唱したやうな態度こそ、所謂外國學の根本的立場に最も密接な關聯を有するものではないかと思ふ。と云ふのは、私見によれば所謂外國學とは、從來の文化を一つのトタリテートの範疇によつて把握し、凡ての民族に安當する唯一の眞理と價値の存在を前提とする傳統的な學問概念に反對して、「カントの範疇表は單に西歐の思惟の範疇表に過ぎない」と喝破した M. Scheler の勇氣を以て、それらの民族、それらの文化に特殊な構成原理と價値を認め、それが如何なる社會機構と政治經濟的地盤の上に、如何なる問題に結びついて成立したかを、「口で云へばその「存在」の機能的關聯(Seinsfunktionalität-Mannheim)」を云はゞ知識社

社會學的に究明せんとする、價值と眞理の複數主義に立つ一つの反抗科学 (Oppositionswissenschaft) であり、(具体的な例をあげれば、普遍的な人間性、人間精神のみを取上げた傳統的な學問に對し、諸民族の精神的差異、民族性の問題をとりあげ、西洋文化のみを唯一の文化とせず、他民族のそれにも特殊な構成原理と價值を認める眞理と價值の複數主義)、傳統的な科学への革新運動であるとともに、それぞれの民族文化を對象として諸々の科学を綜合的に動員する意味に於て、従來余りに細分された諸科學の再組織運動、統一科学運動と見られるものであるからであり、それとともに、最も大切な事であるが、既に「外國」と云う以上自國が前提されこの意味で、それは自己意識にはじまるものであるとも云ひ得るからである。我々は更にこれに自國の進歩につながる明確な問題意識の存在をつけ加へたいのであるが、之を要するに、我々のような意味に於て、日本教育社會學を提唱する事は、所謂外國學への一つの基礎を定めるものと云へないであらうか。

5

では、このやうな見地から、更に前述の如き日本教育社會學の對象領域と課題に照して、現代日本の社會と教育の現實を見る場合、そこには果して如何なる問題が見出されるべきであらうか。まづかゝる自明のことを敢て提言せねばならない所以のものが、即ち、一般にこの國の學問が殊

に教育に關するそれが翻譯と紹介に終始し、外國の學說の送迎に手一杯でありそのために著しく抽象的觀念的であつて多く日本の社會と教育現實にふれることなく、従つてこれを變ずる力ともならなかつたことの原因が、しかもこれが戦時中の一時を除いて現在もなほ續いてゐることの原因がまつさきに究明されねばなるまい。思へば、明治以來、幾度か新しい思想と教育理論がこの國の社會と教育界を風靡した。併しその嵐のすぎさつた後に残つたものは、依然たる日本そのものであつた。そうして、現在も亦然りであるとすれば、徒なる民主主義的新教育の高唱の下に同様のことが再びくりかへされるとしたら、我々は敗戰の最大の意味を再び見失ふことになるであらう。かくて、日本教育社會學は、このやうな一切の外來教育理論の日本的變形の祕密を解くものを、このやうな幾多の外國の思想や教育理論の表面的流行の底にひそむ云はゞ日本的意識形態を、教育に於ける日本的なるものゝ正体の究明を、それを支へてゐる社會構造との聯關に於て果さねばならない。(2)もとより云ふまでもないことであるが、外國の教育文化をうけ入れるべき日本の社會と教育は、決して描かれるのをまつてゐ

る白紙の如きものではない。人はそこに幾多の表面的な流
行の底に一貫してひそむ複雑怪奇な日本的を以て稱すべき
思考と行動と生活の特殊な様式を見出すであらう。そうし
てこのもの、正體の徹底的な究明と根本的な反省の上にこ
そ、新しい社會も教育もはじめて建設され得るものである
ことは明であらう。⁽³⁾とすれば、こゝにこそ、この教育に於
ける日本的なるもの、正體の究明の中にこそ、日本教育社
會學はその意義と課題の最大なるもの、一を見出すべきで
あらう。我々は今こそ、教育に於ける「日本イデオロギ
ー」を書くべき必要にせまられてゐるのではないか。このこ
となくしては、日本の社會と教育は一步も前進しないので
はないか。

元來、日本の社會と教育の問題は、外國の何等かの思想乃
至は文化の借用によつて解決の緒につき得る如きものでは
あるまい。⁽⁴⁾勿論或る一つの教育理論によつて、教育の機構
と方法とを改革する如き、寔に易々たるものであらう。例
へば或る學說に従つて、明治以來の我國教育の特質となし
て來た教科書中心の學習を離することは一擧手一投足の勞
で足りるであらう。併し、この教科書傳達を中心とする教

育の方法こそ日本社會の封建的な生活倫理を最もよく反映
したものととして、現在なほ日本社會の現實によつて根強く
支持されてゐるとしたら如何。教育に於てまづ教科書を欲
するような考へ方こそ、現實の日本社會の生活の倫理に對
應しきへられてゐるものとすれば如何。⁽⁵⁾また、教育の社
會性の探求がよく力説される。併し、これが多かれ少かれ
教育の相對觀の上に立つてゐることは明なるにもかゝはら
ず、現實にこれを口にする教師が八紘一字に代るべき絶對
的の原理として、恰も一つの護符の如き態度でこれを取扱
つてゐるとすれば如何。或は、罰が兒童に與へる恐怖の害を
説いて、所謂罰なき教育を、強制なき教育を説くことはいと
たやすい。併し、兒童の住む現實の社會に於て、多くの問題
が正義や知性や説得ではなくて、恐怖によつて處理されて
ゐる時、これを實行することの深い困難が果して十分自覺
されてゐるであらうか。一般に形式的なスローガンやモツ
トの輸入や鼓吹によつてすむ事ではないのである。⁽⁶⁾否、一
般に形式的なモットーやスローガンに簡單によりかゝつて
それで事をすませてゐる日本教育關係者のパースナリテ
ィ、メンタリテイこそ教育に於ける日本的なるもの、中核

をなすものとしてまづ、究明するべきものではないか。一般に教育ジャーナリズムの上で顕著な存在を示してゐる思想がそのまゝ日本の教育關係者を動かしてゐるとみるほど大きな誤解はあるまい。教育の改革が必要であると説くことと教育の改革を行ふこととは別である。眞に日本の教育關係者を動かしてゐるものは別にある。このものゝ正體を、それをさゝえてゐる社會的基盤、政治經濟的事情との關聯に於て明にすることがまづ必要である。一般に日本の所謂封建的な社會機構の特殊な倫理、それをみたしてゐる思想と云ひ得ないほどの無名の、しかも現實に實生活に於いて人々をつき動かしてゐる思想、一言でつくせば、日本の人間と社會の深層を實際に充してゐるもの、このものゝ正體を明にすることが先決問題である。これらのものは單にこれを封建的と呼び、前近代的で非難することによつてその力を減じたり、變化したりするようなものではない。そうしてそれが變らない限り、新しい教育も新しい社會もないのである。周知の如く、これらのものゝ形成に當つて、この國の政治生活や經濟生活の特殊な構造が果して來た役割の大なることは云ふまでもない。併し、從來の日本教育も

亦、これを作つて來たのであり(10)、これは單なる日本の政治や社會經濟機構の分析、所謂日本資本主義の後進性だけで説明のつくものではない。日本の社會經濟の後進性を説き、そこから十把一からげに日本社會の封建的遺制、日本教育の前近代性を論証することはいとまたやすい。併し、我々はこゝでは、そのやうな外部的な權力組織、經濟機構の分析のみならず、更に進んで國民の心理的傾向なり行動なりを一定の溝に流しこむ心理的強制力を、日本人と云ふ人間の内部に刻みつけられた行爲の溝をまで問題とせねばならない。教育に於ける日本的なるものゝ反省は、かくて我が民族的性格の根底にまでにふれて來ねばならないのである。即ち、教育に於ける日本的なるものは、社會制度的に存在するとともに一方では個々人の精神生活に存してゐるのであり、廣い意味の心理的側面をもつてゐることは明である。今や、この制度的なるものは、一應外部の強力により取除かれたかの如くである。しかもなほそれにもかゝはらず依然として根深い存在を誇つてゐる教育に於ける日本的なるものゝ正體、これを社會經濟的基盤から或は個々人の心理的分析によつて究明するとともに、それに基いて

その變革の方策を求めることこそ、教育と云ふ人間の形成に關する學問としての日本教育社會學に當然課せられた任務であらう。

この日本の人間と社會の深層を充すものに對する深い反省なくして、徒に歐米の新しい心理學的知識や教育技術を導入してみても、それは所詮はかない空轉をかさねるのみであらう。(11)否、根本的には教育の技術を以て機械じりりの技術と同様に、社會機構、民族心性などは無關係な道具と考へて怪しまない立場が、或は教育の實質的問題よりも好んで教育に關する思想を論じ、問題は生活や行動にあるのではなく觀念のシステムにあると無意識の中に信じこんでゐる様な立場自體が、かゝる空轉の底に潜むものとして批判されねばなるまい。(12)こゝから、外國の例をひき或は高名な學者の所説を引用する事によつて一切が解決すると信ずる様な、問題が始まる所に問題を終らしめて怪しまない様な態度も生れて來るのであらう。(13)かゝる態度への根本的批判のない所、新しい社會と教育への一切の努力は當事者の善意や熱心さに關りなく空轉してとゞまる所を知らないのみか、遂には單なる空轉にとゞまらず、逆轉をすらもたらすも

のである事は、我々が眼前に見る事實である。例へば、戦前戦中のこの國の教育を、否、現實の我々の生活をあれほど強く支配していた忠義孝行というやうな考へ方は今どのやうに處理されているか。このやうな忠義や孝行という基本的な生活の倫理に對する根本的な反省や批判を怠つて、アメリカの新教育の方法を既成の民主主義の倫理から演繹的にうけとり形式的な既成デモクラシーの美德をたゞえて満足してゐた所、再び修身科が復活して來る事ともなるのである。勿論この道德教育の復活に對する社會の要望が、眞の新教育の目ざす近代的メンタリテイに對する無理解の要素を持つてゐることは明である。従つて人はこの修身科復活の反動性をいかに難じてもよい。併し、この反動的な現象を惹起した事に對し、日本の新教育の信奉者達はその責任を見出すべきではないであらうか。即ち、彼等が日本の社會の問題をまるで考へないやうな教育を平氣でやつてゐる結果、學校の内外にひきおこされた混亂に對し、道德教育が復活されねばならぬと云ふ聲に相當の支持が與へられたとすれば、そこに彼等の直輸入を誇る新教育に對し日本の現實の社會と民族心性を根據として、もう一度教育を考へ直

そうと云ふ名もなき民衆の知慧がかくされてゐるとは云ひ得ないであらうか。(14)一民族のソウシアル・キヤラクと合致しない所、一切の思想はその社會と人間を動かす力となり得ない事は、エリヒ・フロムが例へばナチスドイツの事例の分析に於て見事に實証した所であると云ふ。(15)新しい思想を採用して成功する道は、それを過去の慣習と現在の必要とに適合させる事でなくてはならない」と或るアメリカの學者も教へてゐる。我々は現在、眞に何を必要としてゐるのか、我々の過去の慣習の本質は果して何處にあるのであるか。日本の所謂新教育が、この現實に日本の社會と教育を形成してゐるものへの根本的なる究明を試みない限り流行のコミュニテイ・スクールはその本質に於て昔乍らの郷土科と變じ、幸福感と社會的能率を規準とする云ふ精神衛生は環境の變革よりは唯心術の修養によつて一切をおさめようとする徳川封建期の心學と化し、教育ボス排撃の爲の諸々の新制度が逆にボスの養成機關や牙城となり、一切は空轉して止る所を知らず、遂には反動的なるものゝ再現への契機とすらなるに到るであらう。この空轉の秘密を明にし、反動的なるものゝ擡頭を封じ、眞に日本の人間と社

會の上に立つて、それが直面してゐる數々の困難な問題を教育の側面から斷ち切る如き、新しい教育の目的と内容と方法とを見出す事こそ、我々が日本教育社會學の究極の課題とする所でなければならぬ。これ我々が少くともこの學問の研究者の目がまづ外に向けられ、そこで何が流行してゐるかを問題とする前に、まづ内に、日本の社會と人間の現實に向けられなければならぬことを説く所以であり、またこの學問の對象を、日本社會とそこに於ける教育現實に限り、一切の研究がまづそこから出發すべきことを説いた所以である。

註(1)このことは今や反動を以て稱さるべき固陋な特權的アカデミズムを打破し、永遠に天上にとどまり、直接にも間接にも現實の日本教育の上に舞ひ下りることのなかつたこの國の教育に關する學問を地上におろすと、もに、他方この國の教育現實と妥協し現状辯護の理論としてあつた階間的教育理論の改革に役立つであらう。なほ一般にこの原因として、天皇制を中心とする絕對性の存在とそれによる市民社會の未發達があげられるのは周知の如くである。即ちこの絕對的な權力の下、人は御用學者となつて神がかりの論をなし、或は日本の現實の研究をタブーとして觀念的抽象的思辯や、外國の理論に逃避したと云ふのである。併し我々は更に天皇制が力を失つた現代に於て、ドイツとアメリカの相違はあるにしても、依然たる抽象的觀念的

な攝取、例へば我國の教育に對して何等責任を持つものではない。J. Dewey を万能藥の如くふりまわしたり、或は所謂實証主義が單なる好事家的實証主義、數字依存的實証主義の抽象性に陥つてゐる原因を、一切の教育理論の日本的變形、抽象化の秘密を、問はねばならない。

(2) 所謂教育に於ける日本的なるものは云ふまでもなく、日本社會の制約の下に形成されたものであるがそれは同時に、新しい教育が挑戦し、變革すべき日本社會をみかしてゐる諸々の力とその本質を同ふするものである。かくて教育に於ける日本的なるものゝ究明は、前示の日本教育社會學の二つの課題を同時に解くもの、換言すればこゝに二つの課題が集的に表現されてゐるとも云へるであらう。

(3) 我々はこゝで、從來からよく云はれて來た教育理論の風土馴化 (Acclimatization) の如きを事新しく説こうとするのではない。もとより、これが教育社會學の重要課題たることは明であるが我々がこゝで力説してゐるのは、その前提となり更にその根底にあるものゝ究明の必要である。

(4) 元來、一つの教育思想がそれ自体としては、如何に美しくかつ論理的に整合してゐても、その理論の文脈の中で更にそれと現實との關係の性格にもとづいて、全く反對のものになり得ることとは歴史の証する所である。例へば教育を人間の先天的可能性の陶冶形成と考へることに於て、それ自身としては高邁なヒュマニズムの立場に立つてゐる筈のドイツの教育學が簡單にナチス的な思想の根底を供することになり、またそれを文字どほり踏襲模倣した日本に於ける陶冶形成の教育論が、皇國民の練成

と云ふ國民學校の基礎理論となつたことは我々の記憶に新しい所である。況や一つの理論や思想が本來ある社會のある問題を解くために出來たことを忘れ、その生硬な用語が魔法の力でも持つかの如く、ふりまわしてゐる限りは、この國の眞の問題の解決の如きはあり得ないのである。

(5) 「本校には、大學などはいざ知らず新制高校たる本校には教科書と云ふものがちやんとあるのだから、殊に社會科ではそれ以外のことは教へてくれるなと何時も戒めてゐます」云々。筆者が自ら耳にした或る新制高校長の話である。

(6) 「ある教育書の教に従つて罰なき教育を一ヶ月やりました。併しその結果は尤も私のやり方もまづかつたのでせうが、收拾がつかなくなり、もつとひどい罰の教育を三ヶ月やらないともとへもどりませんでした。」或小學教師の述懐である。勿論我々は恐怖を原理とする社會を改革し、正義と知性と合理と説得の社會(それが民主主義社會である)を作らねばならず、教育がそのためにこそあることを疑ふのではない。併しその困難さの自覺こそ、眞の改革の第一歩であることを信するが故に、現實に目をそらせて美しい歌を唄つてゐる所謂新教育指導者の責任を問ひたいのである。

(7) 否、實際は、我々は新教育のスローガンの脅しさを指摘せねばならないのであらう。即ち、戰爭以前から廣く世に行はれてゐた多くの軍國主義的スローガンがこの國の人間と社會のよりよき理解の下に、日本人の深層に訴へ、これをつき動かして來たのに對し、戦後の新教育が、これに匹敵する唯一つのものも持ち得ないことこそ問題とされねばならないであらう。

(8)こゝに所謂教育關係者とは、實際の教育行政の衝に當る教育官僚は勿論、教育者としての教師のみではなく被教育者としての学生も含む。我々は今、結構づくめの理想の教師の型を天下りに論じたり、専ら学生の當爲のみを論ずる教師論や學生論ではなくて、新しい日本教師論と學生論が、この現實の中から書きあげられねばならないと思ふ。

(9)このことは、もとより最も根本的な從つてまた極めて困難な問題であり、諸々の社會科学、否、一切の學問の協力によつて試みられるべきものであるが、併し前示の如き學問的性格より、日本教育社會學がこの問題を最も中心的な課題として正面にとりあげるべきものであることは当然であらう。

(10)さきに、日本教育社會學の課題の一面として、このやうに會て教育によつて作られたものとしての、更に後に教育によつて挑戦され、改革されるものとしての日本社會の究明を云つた所以である。

(11)例へば、我國の教育技術は、一應の近代的扮裝の下に封建時代からの遺風を如何に發してゐるか、明治以後のアジアに位置する后進資本主義國としての性格が如何に反映してゐるか、これ等を明にしない時、その教育技術が科學的認識の上に立つものであつても往々に反動的な役割を果して來たことは、軍國時代の日本の歴史がこれを語つてゐる。

(12)これ、日本文化の特色として Verticalism が非難される所以であらう。これは明治以來西洋の文物が思想と云ふ形式を以て、しかも思惟する活動から一應切りはなされて受入れられた事情にもよるものであり、更には現實の不満足を唯思想で、言葉

の上で満そうとする S. Freud の所謂「思惟の全能」にも關聯して來るものであらう。

(13)日本の學會に於て、紛糾した議論が外國の著名な學者の一句の引用で結末をつけられるのはしばしば見る、併しそれだけに驚くべき光景である。

(14)我々は、そこにかくされた反動性をおぼろげに意識しつつも、なほ多くの人々が傳統的なるものへの訴に耳をかたむけざるを得ないやうな狀況を作り出したことに對する新教育論者の責任を問ひたいのである。

(15)E. Fromm, *Escape from Freedom* 1942 昭和二五年秋、日本倫理學會記念講演に於ける日高六郎氏の紹介による。なほフロムについては、南博氏の簡単な紹介があるが(『思想』昭和二二年六月、『精神分析學と文化人類學』)、この種の研究は、新しい社會と人間の形成を必要としてゐる現代日本に於て他山の石として顧みられてよいものゝ一であらう。

(16)J. Barzun, *Teacher in America*, 1946 の矢川徳光氏による譯本「アメリカ教育の反省」に對し、原著者がよせた序文「日本の讀者たちへ」の一節。

6

我々の所謂日本教育社會學を特質づける第三の點は、それが明確に「現實科學」として規定された事である。これは、この學問の研究分野に屬する全研究が、日本の社會と教育

の改革につながる明確な問題意識をもつて貫かれなければならぬ事を意味する。換言すれば一切の研究者が自己の研究がこの國の社會と教育の進歩の爲に如何なる効果を齎らし得るかを常に反省せねばならない事を意味する。併しながら、これがもとより輕卒な實踐主義や安價な實用主義によつて科學を非科學化する事ではない事は云ふ迄もない。我々とても、純粹科學的研究としての教育科學と實踐科學としての教育學とを區別したデュルケムの深い用意を忘れるものではない。⁽¹⁾ 確に、教育社會學は社會や教育と云ふ事實を改革すること、そのための實踐に對しての指針を與へる事とは全く無關係に純粹に事實を事實として記述し、また説明すれば足りると云ふ立場もあり得るであらう。即ち一口で云へば科學の問題にするのは存在であつて常爲ではないと云ふ考へ方であり、この國に於ても多くの論者によつて、いろいろの理由によつて支持されて來たものである。思へばこの口實の下に如何に多くの學者が圓らかな夢を結んで來た事であらう。併し、我々は一般にこの様な考へ方をとらない。我々の目的は一つの壯麗な日本教育社會

學の理論的體系を作りあげることではなく、現實の日本の社會と教育の改革を一步でも進めることである。我々は混亂と低迷の日本の社會と教育の現實をよそに、そびへたつ壯麗な日本教育社會學の殿堂の如きには何の意味も認めないものであり、その學問體系が如何に壯大でも精緻でも、それが日本の現實の社會と教育の經驗を素通りしてゐる限り、それが日本の社會と教育の現實に食ひこみこれを變ずる力にならない限り、凡てはいとも嚴肅なる遊戲にすぎず、結局に於て閑人の道樂と選ぶ所のないことを確信するものである。くりかへして云へば、こゝに於ける一切の研究は、今日のこの國の社會と教育の改革を結實させるために集中されねばならず、それが正しいか否かは、その理論的な整一さや完璧さからではなく、實踐による實果の檢證を必要とする。⁽²⁾ 併しこのことは決してこの學問の科學的態度の軟化を意味するものではない。我々の所謂現實科學はあくまで科學であつて、決して主觀的な教説ではなくエドゥアルト・シュブランガーの所謂「我學」(Willenshaft)⁽³⁾であつてはならない。主觀的な願望のみによつて現實の

動かし得ないことは、我々の十分に知る所である。それ故に「まづ科學になる事」、これは、我々の第一の要請である。眞に嚴密な科學的態度を守ることによつてのみ、日本教育社會學は逆に日本の社會と教育の現實に動きかけこれを改革すると云ふ本來の使命を果すことが出来るのである。何故かなれば、眞理を眞理として追求することによつて實踐に寄與する事こそ一切の科學の本質的課題であつて、實踐への科學の寄與は、唯眞理を見ぬく事によつてのみ果されるからであり、我々は日本教育社會學がその出發に際して持つ實踐的要求を肯定するとともに、それは正にかゝる實踐的な要求に應へる爲にこそ、より嚴密な科學的態度を堅持し、一層正確に事實を究明し、事實を説明し、事實の向ふべき所を指向し得るものとならねばならないと思ふ。即ち、假令同一の問題であつても明確な現實科學的立場に立つて、これを如何にするかと云ふ明確な問題意識につらぬかれ、この一點に考察を集中する時は、殊にそれを現代日本の解決を要する問題として考察する場合には、單にこれを一般的な問題として取扱つてゐる時と異つて、種々な

關聯が注目され學問的にも大なる發見をなし得るものであることは、牧野巽教授も説かれてゐる所であつて、この明確な問題意識のない所、眞の意味に於ける日本教育社會學の發展も亦、望まれないであらう。これ我々が「眞の意慾が眞の認識を基礎づける」⁽⁵⁾と云い、また「社會的に何事かを慾するものゝみが、社會學的に何事かを認識する」⁽⁶⁾と云ふフライヤーの言に、多くの制約をなしつゝも一應の價值を認めようとする所以である。では、こゝに所謂「眞の意慾」とは我々の場合何であり、我々は「社會的に何事かを慾してゐる」のであらうか。それは云ふまでもなく日本が現代崩潰に瀕してゐると云ふ實感の上に打たられた日本の社會と教育再建の意志であり、それに教育の側面より寄與せんが爲の、日本の社會と教育の研究の意志であらう。これ、我々がさきに、日本教育社會學の課題として、まづ日本の社會と教育の現實より出發し、教育に於ける日本的なるものゝ徹底的なる究明批判とともに、その底に潛む日本の社會と教育の負ふ宿命的な問題、あの惡循環を繰りかへしつゝ崩潰の過程を辿る日本社會の循環體系を人間過

程の側面に於て斷切るための方法の探求を説いた所以である。

最後に、日本教育社會學をこのやうに現實科學として規定する事は、必然的に我々をこの學問研究に於ける研究者の立場、イデオロギーの問題の前に導いて行かすにはおかないであらう。これは周知の如く、社會科學的認識に於ける客觀性の問題として、多くの人々によつて説かれて來た極めて困難な問題であるとともに、凡ての社會科學の研究者が一度は通らねばならぬ關門でもあらう。併し今や、紙數の餘裕の全くつきた我々は、こゝでは唯各研究者は社會科學的認識に於ける自己の思惟の存在拘束と云ふ嚴肅な事實を謙虛に認めつゝ——事實、科學自體が一つの文化的形態として實踐的に規定され、事實上純粹なる沒價値性の確立の不可能なことは、知識社會學が明瞭にこれを示してゐる——しかも、それが假令シユンペーターの云ふ如く奇跡を以て稱さるべきものであるにしても、自己の立場を出来るだけ明瞭に意識するように努力すべきであること「好ましい事實に對しても、好ましからざる事實に對しても、事態を

全面的に洞察し得るために自己の評価を抑制する」事によつて、研究者のモラルとしてマックス・ウェーバーの所謂禁欲を守り、希望や意欲による認識のくもりを不斷に警戒して、事象そのものにせまるべくつとめ、少くともある觀點への偏執とある主義への排他的な信奉とによつて、所謂當爲拘束に墮し、自己の學問を特定の政治的勢力の手段としての純粹のイデオロギーに墮す事を嚴につゝしむべきである事を云ふにとどめよう。勿論それは極めて困難なことである。我々はこれを常に努めて、しかもなほ及ばざる事への自戒として云ふのである。併し、眞の社會科學がこの困難の克服の上のみ成立し得ることも亦明である。寔にその眞に困難なる所以を知ることこそ社會科學の第一歩とも云ひ得るであらうか。そうしてかゝる自覺に徹したものにしてはじめて、曾てこの國の社會科學に見られた如く一切の具體的な社會的政治的な狀況に目をとじ、抽象的な體系の整備にふけつたり、或は一切の價値的立場に對し、全く中立無關係である如く信じ、或はよそほひつゝ、その間に無意識的に、乃至は故意に一定の價値的主張を忍びこませ

る事によつて、却つて政治的影響を及すやうな似而非客観主義を斷固として拒否すると同時に、學問をイデオロギーに墮せしめることをも救ひ得るであらう。かくて結論的に云へば、一面に於てウェーバーに従つて社會科學者のモラルとして前示の如き意味に於ける價值評價への禁欲を守りつゝ、他面似而非客観主義に陥ることを戒め自己の立場を明確に意識するとともにその立場への不斷の反省を拂ひつゝ、現實科學としての日本教育社會學は、明確な問題意識を以て日本の現實の社會と教育の科學的究明に向はねばならないのである。

註(一) E. Durkheim, *Education et Sociologie* 1922 田邊壽利氏譯本(富山房版)第二篇教育學の性質と方法(七六頁以下)參照

(2) この國に於て、多分に誤解をまねき易いこの表現のために、

簡單な註をつけ加へれば、我々はこれをかの W. James がブラダマチズムの方法を云ひあらはすために用ひたトレースする (Trace) と云ふ表現の意味に於て用ひた。即ち我々は、この學問の一切の概念や理論は「その概念のそれ々のプラクティカルでない／＼な結果をトレース」される事によつて、現實にプラクティカルな consequences を持つてある事を明にせねばならないと云ふのである。その眞理としての Cash-Value を現實に生きて働く實果によつて、實証せねばならないと云ふ事である。

ある。 Pragmatism P. 45 以下參照。

(3) この言葉を以ては E. Spranger は最も痛烈に Freyer の所謂 Wirklichkeitswissenschaft を非難する。彼によれば一切の Wissenschaft 皆 Wille zur Wahrheit によつて貫かれてゐなければならぬ。 Wirklichkeitswissenschaft は實に Wille zur Macht によつて成立してゐる似而非科學であつて「それは最早『科學』ではなくして『我學』である。私事にわたるやうであるが、筆者はこれを一九三七年春、常時交換教授として來朝中の教授が慶應義塾に於てなされた講演 Schicksale der Geisteswissenschaften in der gegenwärtigen Kultur に於て耳にした。教授が滿腔の熱情をこめて吐露した。 Es gibt dann nur noch „Willenshaft“, nicht mehr „Wissenschaft“ なる一句は、以來筆者にとつても忘れ難いものである。併し我々は教授の警告には十分の意味と共感を感じつゝも、なほ「現實科學」を云ひ得べくんば「眞理への意志」によつて貫かれた現實科學を要求するのであり、それが如何に困難であらうともそここそ科學本來の使命のあることを信するものである。

(4) 同教授「教育社會學の性格」、日本教育學會編「教育社會學論究」三二頁。尤も、勿論或問題の科學的分析を試みる時一切の社會的意欲や願望は凡て、認識の要求に従屬させられるのであり、學問はこのやうに環境的パリスベクティヴを捨て、純粹なものかものを呼ぶ世界に入ることであり、かくしてのみ正確な認識を果し得るものである。従つて明確な問題意識を持つと云ふことが、現實の社會的願望によつて認識の目をくもられる事を許すものでないことは明である。併しそのやうなこ

は、果して可能であらうか。この點に關しては、後に説くイデオロギーと社會科學的認識についての論述を参照。

(e) H. Freyer, Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft, 1930, S. 307. Wahres Wollen fundiert wahre Erkenntnis への有名な一句を以て彼はこの問題の主義の論述を結んでゐる。

(f) Ibid., S. 305

(7) シュンペーター「科學とイデオロギー」(雜誌「思想」昭和二十四年九月号)

(8) K. Jaspers, Max Weber, 1932 S. 47

(9) 似而非客觀主義の危險は、日々の新聞の紙面がこれを示してゐる。曾て馬場恒吾氏が、現代の新聞は決して社會の木鐸でも何でもなく、唯社會の流に浮び、客現的に流の姿を映し示す泡沫にすぎないと云ふ意味のことを説かれたのを記憶する。併しこれらの純客觀的に流の姿を示すのみと自認する泡沫が、實はその所謂客觀主義の誇示のためにより效果的に社會に影響してゐるのである。この點に關しては極めて簡單ながら我々も曾て説いたことがある。拙稿「現代ジャーナリズムの一つの悪傾向について」(「社會思想研究」第二卷、第二号)

7

願れば、「教育は真空の中で行はれるべくもなく、また一國の國民の文化遺産との完全な絶縁と云ふことも考へられ

ない。(敗戦日本の)現在のような重大な轉換期に於てすら何等かの連續がなければならぬ⁽¹⁾が故に、決してアメリカ教育の廉價版を作るやうなことをせず、繼承すべき自國の文化の徹底的な反省と改造に基いて日本の教育の再建を計るべきであると云ふことが、第一次合衆國教育使節團報告書の勧告の誠意にみちた基本的態度であつた。しかも、その全く逆の事が、戦后五年間の日本に於て所謂新教育の名の下になされた事ではなかつたか。かくて、今や漸くにして、所謂「新教育の反省」の聲が各所にあがりこれらのものに對し熾烈な批判の目がそゞがれはじめたことも故なきことではない。併しながら、こゝに最も注意すべきことはこれらの批判が、報告書の傳へる正しい日本教育の再建の態度への復歸ではなくして、逆に報告書の勧告に従つて徹底的に反省され改革さるべき舊き教育の復活への道であるかの如き觀を呈してゐることこれである。⁽²⁾

かくて、我々の信ずる所によれば、現在の日本教育の基本方向は次の三點に要約されるであらう。一、報告書の勧告する基本的態度はあくまで堅持さるべきこと。二、その

ために、所謂新教育への反省と批判を怠つてはならないこと。三、と同時に、所謂新教育の反省を脱く、形を變へた舊教育の復活に對して闘はねばならないこと。そうして我々は我々の所謂日本教育社會學が、さきに總述せる如き基本的性格を堅持することによつて、このために若干の寄與を果し得べきことを確信するものである。

註(1) Report of the United States Education Mission to Japan, 1946, 1 The Aims and Content of Japanese Education

(2) この「講和の氣運が強まるにつれて、今日ではかなり公然と」語られるようになった新教育の反省が「多くは後を向いているように思われる」(森昭氏)「新教育の原理的反省」、黎明書房版「新教育の反省」四頁)事は衆目の一致する所であらう。事實、我々日本人の無意識の底に沈んでゐる過去の民族文化へのノスタルジアの強さを思ふ時、眞摯なる態度を以てする改革と進歩のための日本的なるものゝ究明が如何に困難を極めるかは思ひ半に過ぎるものがあるであらう。尤も「新教育の反省」を説く立場はこれのみにはとゞまらない。例へば矢川徳光氏の新著「新教育の反省」には、このやうな態度とは全く異つた立場が、別の意味に於て我々が批判しなければならぬ立場が示されてゐる。この特に「反コア・カリキュラム論」と題された書が殊に鋭にして示した異常な賣行きは、この國の教育社會の一面の性格を示すものとして、極めて興味ある事實であるが、併しこの

やうに一方の端に甲を乗せ他の端に乙を乗せ、一方が上れば他方が沈むと云ふやうなシーソーゲームがこの國の内部に於てくりかへされてゐる限りは、眞の意味に於ける日本の社會と教育の改革進歩の如きものが果してあり得るであらうか。我々はこれを疑ふものであり、かゝる態度への根本的反省を説くことこそ、この小文の目的の一つでもあつた。(昭二六、五、二〇)

【附記】

余白を得たのを幸ひ、二、三のことを附記する。本稿とは同様の趣旨のことは、曾て近畿教育學會(昭二六、三)に於て述べた。もし學會の報告に印刷の義務が伴ふものであれば、これを以て代へたいと思ふ。なほ、その際、司會に當られた廣岡亮藏教授の御好意に充ちた御批評は、もとより溢美の言ながら、些か筆者を力づけてくれたことを感謝したい。また、註記自体が意をつくすに到らない事を遺憾とする。例へば4の(6)でふれた一種の學問の革新運動として價値の複數主義に立つものとした外國學の性格づけなどその一例であるが、こと人間の研究に限つてのみ、多くの社會諸科學が、一つの地域的變形にすぎない西洋文明の研究を以て人類全体のそれに代へた「おかしさは、R. Benedictなども亦指摘してゐる所であつて、これは現在では一般に受人られる考へ方ではないかと思ふ。 Patterns of Culture, 1. The Science of Custom 參照

(昭二六・七・二九)