

清水幾太郎の教育論の生成と展開にみる 敗戦直後の知識人と教育

The Significance of the Intellectuals' Theoretical Commitment to Education Soon after the World War II :
A Case Study of Ikutaro Shimizu

山嵯雅子

YAMAZAKI, Masako

【要旨】 本稿は、社会学者でジャーナリストの清水幾太郎（1907-1988）を事例に、第二次世界大戦後にみられた知識人の教育への関与の意義について考察している。清水は1930年代半ばより、習慣の原理に基づく「社会のため」と「人間のため」という教育の二面性に着目し、戦時には「政治的な」社会教育による「教育と政治との結合」という観点から戦時教育施策を論じた。敗戦後は、合理性、自主性、積極性を具えた「近代的人間の形成」による日本の「循環体系の変更」を教育の課題に掲げ、その方法として「教育の社会的分散」を主張した。本稿はその過程で清水が教育観や教育理論をいかに形成し活動に反映させていったかを解き、彼の戦後の教育論が、教育や人間形成に関して1930年代から論じてきた内容をほぼ踏襲したものでありながら、科学的で先進的な学問研究として戦後の教育界で受容されたことを明らかにした。この事例が示すように、敗戦直後の知識人の教育への関与は、社会をつくる主体の形成という問題を教育の目標として最も早く提起した活動であった。一方でその主体形成という問題が、彼ら知識人の戦時の議論と連続していたこと、さらに戦後の教育に据えられた社会的主体の形成という目標が、政治的課題を教育でいかに解決するかという模索へ戦後教育を導いていった点も看過できない事実として指摘した。

キーワード

清水幾太郎, 知識人, 教育の二面性, 教育と政治の結合, 教育の社会的分散, 近代的人間の形成

はじめに

第二次世界大戦の終結直後より、戦後の教育をめぐるさまざまな理論や構想が、教育関係者のみならず他分野の知識人の間から提起され、またそれを体現する形で戦後の新しい教育や学問の構築をめざす運動が知識人と民衆との間で展開された。それらは制度的改革に先行して生まれた民間からの教育改革の動きといえ、敗戦直後の民主化の気運を象徴するものであった。とりわけ戦後社会の主体形成という問題への関心のもと、専門を超えて教育に参入した知識人¹のなかには、その言動において敗戦直後の教育動向を先導する役割を果たした者もいる。本稿はこのような知識人のなかから、文筆活動や講習会活動を通して敗戦後の教育に積極的なかわりをみせた社会学者でジャーナリストの清水幾太郎(1907-1988)を取りあげ、彼が教育観や教育理論をいかに形成し活動に反映させたかを解きながら、敗戦直後にみられた知識人の教育への関与の意義を考察する。

これまで蓄積されてきた戦後教育研究のなかでも、敗戦直後に知識人が教育へかかわった事実に着目し論究したものは決して多くはない。敗戦直後の文化運動や教育運動に関する研究が、運動の成立と展開の経緯に即して知識人の関与と役割に言及している²のが目につく程度で、教育研究以外では歴史や政治思想史の研究、知識人論などが、当時の知識人の思想と行動の一部としてその事実にあふれてきたにすぎない³。そうした研究状況に対して筆者は、敗戦直後の運動に関与した知識人に焦点を合わせ、彼らが教育へ向かった動機や背景の分析と活動の解明に努め、知識人の実践面での教育へのかかわりを追究してきた⁴。だが彼らの教育へのかかわりを理論面から検証するという作業は、課題としてまだ残っている。

教育基本法の改正に象徴されるように、戦後教育の枠組みが問われ、その抜本的な改革が政治課題にあがる今日、敗戦後の民間教育改革を主導した知識人の教育論に踏み込み、彼らが示した方向性や目標に批判的に学ぶことは、戦後教育の足跡と意義を考え、今日の教育改革を問ううえで不可欠である。また戦後の思想・学問と戦時のそれとの連続性を指摘する「戦時動員体制」論などの研究成果⁵に照らしても、敗戦後の知識人による教育論は、彼らの戦前・戦中の言動とのつながりをふまえたうえで検討されるべきであり、戦後の社会や教育へ与えたその影響もまた明らかにされる必要がある。それは敗戦後の教育状況を当時の思想的潮流を形成した知識人の問題意識から読み解くことであり、戦後教育研究の深化にも資すると考える。

本稿で取りあげる清水幾太郎は、敗戦直後から積極的に教育を論じたのに加え、その後の平和問題談話会を介した平和教育運動の主導、冷戦や「逆コース」のもとでの教育問題への発言、日本教職員組合の平和運動や研究運動への協力などで知られるように、教育の専門家とは別の立場から、敗戦後の教育に理論と運動の両面で独自の地歩を占めた人物である。敗戦後の教育動向に必ずやその名があがるにもかかわらず、彼がいかに教育を論じたかは十分に検討されていない⁶。というのも戦後の民主化運動や平和運動・反基地運動での活動後、安保闘争を経て保守化・右傾化したという歴程が⁷、その社会的活動に対する評価を困難にし、彼に関する研究への関心を抑える形で働いてきたためである。だが彼が敗戦直後より教育へ著しい関与をみせたという事実は、彼の教育観や教育理論の基本的枠組みがすでに戦前に構築されていたことと、それをもって彼が戦後の教育界で先行者として活動しえたことを示している。したがって戦前から敗戦後に至る彼の教育論の展開過程を明らかにすることは、戦後の教育研究や教育実践の状況を相対的に浮かび

上がらせるとともに、彼の活動を正当な評価のもとに教育史へ位置づけることを可能にしよう。

そのような問題意識から本稿は、まずは戦前の清水の教育研究の内容と成果を確認し、それが戦時の教育状況への発言にいかんにかに用いられたかをみる。そして敗戦後、彼が戦前からの問題意識や方法をいかに継承し、戦後の教育の問題を捉えたかを検証して、戦後の知識人と教育の関係を考察する。なお対象となる時期は、彼が教育へ関心を向けた1930年代半ばから、彼が平和運動へ足を踏み入れる前まで、すなわち1948年末頃までである。

1. 教育理論の構築と戦時下での展開

(1) 習慣と教育の二面性への着眼と理論化

清水幾太郎は1931(昭和6)年に東京帝国大学文学部社会学科を卒業して同社会学研究室の助手となり、翌年6月より雑誌『思想』の「海外哲学思潮」欄を執筆し、ジャーナリストとしても出発している。1933(昭和8)年3月に助手の職を解かれてからは、1941(昭和16)年7月に読売新聞社論説委員に就任するまで、フリーのジャーナリストとして文筆活動を生業とした。この間、昭和研究会文化委員会の委員となり、東京朝日新聞社学芸部専属として多くの文章を書き、上智大学、文化学院、明治学院大学の講師を務めている。

社会学者の清水が教育へ関心を向けたきっかけは、著書『社会と個人—社会学成立史—上巻』(刀江書院、1935年5月)の出版元が発行する児童関係書に原稿を書き、子どもの問題に関する研究分野と出合ったことにある。その研究を深めるために彼はアメリカの文献に接し、人間の社会的形成という発達心理学に基礎をおいていたアメリカの社会心理学に関心を広げ、ジョン・デューイ(John Dewey)の『人間性と行為(*Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*)』に導かれてプラグマティズムの世界に入っていく。そして人間を環境への適応や環境との均衡のなかで生きる有機体と捉え、思考や観念もその適応や均衡の道具とみるプラグマティズムの考え方や、生物学者ヤーコブ・フォン・ユクスキュル(Jacob von Uexküll)による昆虫など生物の行動と環境に関する研究に示唆を得て、人間は「本能という範疇によって生物的に構成された世界の代りに、習慣という範疇によって社会的に構成された世界に住んでいるのではないか」と考え、習慣の観念を中心とする人間論や認識論を組み立てるようになる⁸。そのなかで彼は、論文「教育の社会的意味」や著書『社会的人間論』を執筆して、習慣の原理が、「習慣の統一体」へと人間を社会的に形成する作用である教育を、いかに意味づけているかを論じている。

前者の論文で清水がまずあげたのは、人間が生きるために後天的に獲得する行動様式と、社会の存立を保持させるため成員が獲得すべき一定の習慣という、習慣の二つの意味である。この習慣の「人間の生きる道」としての意味と「社会の生きる道」としての意味をふまえたうえで、彼は教育を「或る原理を掲げて、人間の社会的形成に一つの方向を与へ」、「習慣の獲得を一定の軌道の上に乗せようと試みるもの」で、その目的は上の習慣の二つの道の「根源的統一」にあると説明した。しかしながら社会の転換期には、既存の習慣が「人間の生きる道」としての意味を失う一方で、その維持や強化が社会の存立を守るという点から重視され、教育の目的である習慣の二つの道の統一は崩れて、「社会の生きる道」のみが強調される。彼はそのことを、「意識的計画的な人間形成の作用」でおもに学校という制度と結びつく「狭義に於ける教育」が、既存の習慣の

強化という「過去の再生産」へと向かい、一定のタイプの形成だけをめざす訓練的なものとなる点から指摘した。そしてそのように限界を迎えている習慣に対して、「習慣を否定する如き習慣」である「知性」の教育的意味を主張する。「知性」は、「習慣の中から生れながら翻つてこれを否定することに依つて新しい世界を開くもの」であり、「習慣の与へるパースペクティブからの自由」に於いて世界を見る働きである。彼は、教育が習慣の単なる伝達ではなく、新しい未来の創造のためにあるとし、それゆえに「知性」に基づく習慣の批判と選択を通して、社会と人間へ生きる道と方法を示していくところにこそ、教育の社会的意味があると説いている⁹。

さらに『社会的人間論』では、習慣の二面性が、教育とその機関である学校に、社会の存続に必要な習慣を与えて人間を周囲の環境へ適応させる「社会のため」と、社会で生きるうえで必要となる習慣を人間に伝える「人間のため」の二つの面を与えていることと、それに基づき教育が、人間を習慣に結びつける「束縛」と、人間に知性を獲得させ習慣を超えて新しく生きることを可能にする習慣からの「解放」という、二つの機能をもつことを説明した。加えてこれら二つの面の不調和から起こる「教育の濫用」と「古い社会と新しい社会との対立」にも論及した。前者は、「教育に於ける習慣からの解放といふ側面が無視され、反対に習慣への束縛といふ側面が不当に重要視されるところに生れ」、「外から児童に向つて働く力のみが重要性を認められて、この児童から外へ向つて働く力即ち自発性は全く注意せられず、人間のプラスチックな性質が徒らに外部からの形成のために利用せられる」事態である。また後者は、教育が「一方に於いて人間を社会的に作ると共に、他方に於いては社会を人間的に作つて行くことを機能とする」ところから、教育の「社会のため」と「人間のため」の矛盾としてあらわれてくる。この矛盾を避けるために、教育を二つの段階に分け、低い段階には習慣の束縛につながる道徳的な教育を配し、高い段階には習慣からの解放をもたらす学問的な内容を課すことが、教育の二つの面を調和させる一つの方法として、無意識のうちにも一般的にとられているというのである¹⁰。

このように習慣の原理にそつて清水が構築した教育理論の中心には、「社会のため」と「人間のため」、もしくは「束縛」と「解放」という、教育の二面性の問題があった。この二面性が、社会的現象としての教育をいかに規定し、社会的存在である人間の形成にどう影響を与えるのか、そしてこの二面性をいかに調和させ教育を成り立たせることができるのかを着眼点として、彼は教育と社会の課題やその具体的事象を考察していくのである。

たとえば教育の「社会のため」という面が強調され、教育が「束縛」へと働いているケースを、彼は日本の実業教育と社会教育に見て取り、それらの道徳教育に比重をおいたあり方が、人間を社会体制に従属させる役割を果たすことを明らかにしている。論文「日本に於ける社会教育の特質」では、社会教育が日露戦争時に壮丁の低学力が問題となった頃から、小学校卒業後、中等学校に在学していない青年にさらなる道徳教育を施すものとして発達してきたこと、その中核をなすのは、青年団や青年学校を通して道徳的で軍事的な教育を行う青年教育であること、さらに国民の道徳的向上を目的に思想善導と社会改善をはかる各種の教化団体が重要な担い手となっていることを説明した。そして「道徳の支配下に立つ」社会教育部門と各人の自由な教養の獲得を保障する図書館事業との比較において、図書館事業が盛んなヨーロッパ諸国では、個人の創造的な力を認め、社会を動かし変えていく主体を形成することが教育の方針に生かされているのに対して、日本では「社会の自己保存」に役立つ行動様式を個人に強制することが教育の本義とされ、社会教育は学校教育と同様に、あるいはそれ以上に「統制的意義に終始してゐる」と評したのである。

った¹¹。

一方、教育の「解放」の面は、ヒューマニズムや社会変革をテーマに、古い人間の否定と新しい人間の創造を通じた社会や文化の基礎と前提の創出について論じたところに反映されている。論文「革新理念とヒューマニズム」で彼は、社会の現実から離れた「無垢なる人間」が「無垢なる理想的状態」を追求する個人主義や理想主義に終始したルネサンスのヒューマニズムに対して、現代のヒューマニズムは、人間を「社会に依つて作られたもの」とであると同時に「社会を作るもの」と捉える立場をとるとした。そしてその見方において、人間は、社会の現実を自己の問題として把握し、自己の責任においてその克服に努め、自己の批判と革新を通して社会の向上と革新を実現するものとして求められるのである¹²。

周知のように、1937（昭和12）年8月24日の「国民精神総動員実施要綱」の閣議決定により、地域、家庭、職場、各種言論機関や文芸・芸術関係など、あらゆる機関や場に「日本精神の発揚」を求める国民精神総動員運動が、盧溝橋事件の勃発を発端とする日中全面戦争を背景に開始される。この運動は翌年に公布される国家総動員法とあわせて戦時体制を鞏固きょうこにするための施策であったが、国家総動員法が強力な経済統制の実施をねらったのに比せば、「道徳運動・精神運動であり、支配の側からの社会教育のための一大キャンペーン」であって、国家による国民の支配形態を、それまでの〈教化・統制〉から〈動員・国民運動〉という「国民への自発性喚起の支配システム」に移行させるものであった¹³。

上述の社会教育に関する論文は、盧溝橋事件の勃発から国民精神総動員運動が開始されていく頃に発表されている。ヒューマニズムや社会革新についての論文も、国民の戦時体制への自発的な参加が求められるなかで書かれた。また同時期に清水は別稿で、戦争に不可欠な社会成員の力の増大に、自発性の活用と人間の力の一方向への集中が方法になると述べ、この自発性と統一性を矛盾なく媒介し結合させる「輿論」の形成が、戦争に国民の自発性を生かすうえで重要な意味をもつと説いている¹⁴。これらに照らし合わせれば、清水が社会教育の「束縛」の面を批判的に考察したのは、社会教育を教化・統制の手段から国民の体制参加を自発性のもとに呼び起こす運動装置へと転換する必要を認めたためとも考えられる。また「作られたもの」として社会に規定されながらも、「作るもの」として既存のものを超えていく人間を提示したところには、社会情勢に呼応して、動員体制に必要な国民の自発的で創造的な態度を促すという意図も働いていたと思われる。そうした態度は、彼が主張する習慣からの「解放」や「作るもの」との人間観と矛盾なく結びつくものでもあった。

ではこうした教育の二面性から教育と人間のありようを考察するというスタイルは、教育が戦時動員体制へと吸収されるなかでいかなる形をとるのだろうか。つぎにみてみよう。

(2)「教育と政治の結合」の主張と戦時教育施策への対応

1941（昭和16）年7月に清水は読売新聞社の論説委員となり、以後、陸軍徴員としてビルマへ派遣された期間を除き、1945（昭和20）年12月に退社するまで、おもに教育や文化に関する論説を担当する。論説委員就任に前後して、彼は「新しき日本人の形成—教育と政治と—」を発表し、つづいてこの論文も収めた著書『新しき人間』（河出書房、1941年10月）を刊行している。

論文「新しき日本人の形成」で清水は、学校教育が教育を代表する時代は終わり、家庭教育も人間の社会的形成における昔日の意味を失うなかで、「政治的な意味に於ける社会教育の興隆」

が時代の特質をなすと指摘した。人間の社会的形成は、教育の名のもとに行われるだけでなく、人間がかかわるさまざまなものを通して行われ、しかも教育が意図するのは別の方向でも行われる。そのため教育が、社会の形成と革新である政治と「同時に同一の原理に立脚して行はれ」てこそ、人間の社会的形成に影響を及ぼす諸要素の統制が可能となり、教育もその固有の目的を達成できる。その点で学校教育や家庭教育では覆い尽くせない領域を埋めうる社会教育が、「人間の形成のみを目指すのではなく、それと表裏して社会そのものを形成する如き政治的意義の自覚に基づ」き、「今までの教育が動かすことの出来なかつた社会的諸要素、而も人間の社会的形成の過程に於て所謂教育に劣らぬ力を發揮し来つた諸要素を、一つの方向に於て新しく規定して行くことの出来るもの」として必要とされるのである。彼はそうした社会教育によってはじめて「教育と政治との結合が実現され、社会の形成と人間の形成との同一性が現実のものとなり得る」とみたのだ¹⁵。

清水がこれを書いた1941年は、4月の国民学校の発足、7月の『臣民の道』の刊行につづき、8月に中・高等教育段階の学校に全校組織の学校報国隊（団）の編成が義務づけられ、10月以降、修業年限短縮や卒業繰り上げの措置がとられるなど、総力戦体制に向けての国民総動員の教育政策がつつぎと実施に移され、12月の日米開戦を迎える年である。また4月には、教育研究の科学主義と生活主義を掲げ、教師や研究者や市民を結集して教育研究運動を進めてきた教育科学研究会が解散に至った。この民間団体の解散と「国民ノ基礎的錬成」を目的におく国民学校の発足は、教育の総力戦体制下への全面的移行を象徴するものといえ、以後、国民学校の目的に掲げられた「錬成」が、学校はもちろん家庭や地域や職場のあらゆる教育力を有機的かつ計画的に統合し、総力戦を支える国民的資質の涵養^{かんよう}を促す教育概念として、総力戦下の人間形成とそれを通じた体制構築の理念や方法となっていく¹⁶。清水が述べた「政治的な」社会教育とそれによる「教育と政治との結合」は、具体的にはこの「錬成」概念のもとに人間形成を国家目的へと収斂させる諸施策としてあらわれていた。そしてそうした教育状況を清水は論説委員という立場から論じていったのだ¹⁷。

敗戦までに彼が書いた社説には、政府が打ち出す戦時の施策や措置のなかに、教育を学校内の営みから解放し現実の生活へ即応させる要素を見いだすという傾向が確認できる。たとえば、彼は学校報国団の編成を、学生や生徒は現実生活を直接反映させない教育のなかで育てられるべきだとする「教育を以て現実生活への準備と見る旧来の教育観」に対して、「教育は現実生活への単なる準備ではなく、それ自ら現実生活の一部であると考へ」る思想に立ち、学校の集団力を、現実の臨戦態勢に即応して活用すべく企図された措置と捉えた¹⁷。学徒動員については、学徒戦時動員体制確立要綱（1943年6月25日閣議決定）を、「曖昧な空気を一掃して、現代に生きる学生の道をこのうへなく明確に告げるもの」で、形式的な錬成と異なり、「意味と目的とに一定の疑ひも容れぬ」画期的な体制と評し、また動員先の職場について、教育的に統制されていないが、学校でふれる機会のない刺戟に出合い、何らかの影響や結果を生む場と捉えるなど、学校教育を超えたところに学生の力を活かし、かつ学校とは異なる教育的影響を学生に与える施策として、動員の教育的意味を重視した¹⁸。さらに1945年3月の決戦教育措置要綱による学校の授業停止の決定については、「これで曖昧な行学一体を乗り越えて、勤労防衛の一筋に進むことになつた」と支持し、授業停止後の措置として、国家的な学力判定を与える検定試験制度の実施と社会教育施設や訓練機関の拡充整備を提案した。しかもこれを一時的措置ではなく、積極的かつ永久的な

ものにすることで、教育を近代的で社会的なものにできるとし、授業停止とそれに対する措置に、教育が学校教育を超えて新しい方向へ発展する契機をみようとした¹⁹。

もちろんこれらは国家が講ずる施策や措置を追認する内容にほかならないが、それを追認する際の論理には、社会の諸々の人間形成力の政治的な組織化、つまり「政治的な」社会教育によって人間の形成と社会の再編を同時にすすめるという考えが反映されている。彼は教育を、社会から遊離することなく社会とともにあるべきものと捉え、戦時の施策や措置がもつ学校教育では満たしえない教育的意義や教育を現実と結びつける合理的な方法に着目し、それを支持の根拠とすることで、戦時教育体制を論じていったのである。

同様に彼は、「錬成」という「科学以前の方法」ではなく、科学技術を通じて人間を錬磨する方法を工夫するよう主張したり²⁰、国民の自発性を殺ぎ、枠組内で黙々と働く人間しかつくってこなかった組織や政府や教育を批判し、国民自らの意志や力が発揮されるよう求めるなど²¹、習慣からの「解放」の意を含むような論説も記している。これら科学重視や自発性の喚起は、進んで戦争遂行を支えるとの文脈で説かれており、それを説くこと自体が国民の力を戦争へ集中させる輿論形成の意味をもつ。しかし科学の合理性に錬成の鍛錬主義を克服する可能性を求め、国民側からの意志や活動に国家統制を縮小させる役割を期待するところは、状況に参加しつつも状況を切り拓いていく「作るもの」という人間観と矛盾してはいない。こうした読みよう次第では抵抗の意図も感じさせる文章が、時局に容易に与せぬ姿勢をみせたという証となり、彼の戦後の自由な活動を後押しした点も否めない。

2. 敗戦後の啓蒙活動と教育への論及

(1) 「近代的人間の形成」と「教育の社会的分散」の提唱

1945（昭和20）年12月に読売新聞社を辞してフリーのジャーナリストに戻った清水は、軍隊の解体と軍需工場の解散で行き場を失った青年の問題、日本人の国民性や自主性や個人の完成という問題、デモクラシーの問題など、敗戦という転換期における人間の精神や態度、およびその人間を基礎とする制度の変革をテーマとした文章を、新聞や雑誌につぎつぎと発表していった。また1946（昭和21）年2月には英文学者の細入藤太郎と経済学者の大河内一男とともに、「社会科学および哲学の研究と普及」を目的に掲げた財団法人二十世紀研究所を興して所長となり、宮城音彌、福田恆存、丸山眞男、中野好夫らを所員に擁して、所員間の研究会活動を重ね、「二十世紀教室」という一般向けの講座の開設や講義および研究会の速記録の出版に取り組んだ²²。なかでも東京での連続講座と地方への出張講座による講習・講演会活動は、研究所の発足時に彼が民主主義の確立に必要であると説いた、「制度と人間との距離を埋め」、「国民を制度に釣り合はせる」教育的事業、すなわち「自分で考へて行為する人間」を養成し、「あらゆる政治上の決断や行動がこの自発性に根ざすやうに」するための実践であったといえる²³。敗戦直後、知識人の間に社会建設と人間づくりの気運が高まり、組織的な啓蒙活動が展開されたことは知られているが、その志向は清水の思想にも顕著にみられ、またそうした動きの中心的位置で彼は活動したのである。

すでに彼は戦争終結直後の社説で、教育の再建を、「錬成」の「鍛錬主義からの脱却」と「各人の自由な自発性の尊重」、教育者の創意や責任の重視、「教育を学校教育といふ狭い枠から解放す

ること」と社会教育や成人教育の普及という観点から論じた。また教育が被教育者を既存の秩序に同化させることに傾き、自ら考え表現しようとする国民の力を麻痺させてきた点を省み、「科学教育の振興と自発性の尊重」を通して新しい日本人を形成することを主張した。さらに教育と社会の隔たりを埋め、社会の他の分野と教育が同じ精神で再建されるよう、「学校内部の改造と外部の社会の改造」を同一の原理で遂行すべきことを訴えた²⁴。

上述の啓蒙活動においても、清水は戦後の課題に教育が重要な役割を果たすことを指摘した。しかもその課題が政治や経済など社会全体の再建とかかわるうえ、教育が学校だけでなく広く社会のなかで行われることから、社会教育の重要性を強調し、それも青年教育中心、軍国主義、錬成主義に特徴づけられたそれまでの社会教育に対して、「教育の社会的分散」として求められることを主張した。この「教育の社会的分散」とは、工場、会社、組合、政党、町会などの社会集団がそれぞれの目的や方法で教育事業を展開することで、教育を学校の独占とせずに社会生活の各方面に分散させ、社会全体の機能とすることである。それによって、教育は現実と結びつき各人の興味や関心や利害を反映したものとなり、問題解決への工夫や努力という「プロブレム・ソルヴィングの習慣」を介した人間の形成を導き、そこから人間の精神や信念や道徳が合理的に形づくられていくと見通したのである²⁵。

また彼は、その形成が教育の目標となるような、戦後の人間に求められる性向や能力も提示していた。たとえば日本人の思惟や行為に欠けるといわれる自主性を回復するためには、慣習や流行に批評の精神をもつ活動である科学が不可欠であるとして、科学の方法を思惟と行為に導き入れるとともに、さらにそれを発展的に精神と行動に生かして「計画する人間の自主性」へと高めていく必要を説いている²⁶。

そのうえで彼は、教育そのものをテーマとして、雑誌『世界』1946年7月号に「今日の教育」を、『展望』1946年12月号に「教育の問題と方法」を発表する。論文「今日の教育」で彼は、教育のもつ「人間に適応の技術を与へる」面と「社会そのものの存立と維持」という面のうち、後者の面を目的として鍛錬の方向にすすんできたこれまでの教育を反省し、戦後の教育はこれら二つの面を一致させ、人間に適応の能力と方法を学ばせながら、新しい社会を形成するものでなくてはならないとした。そして目下進行中の政治的变化を完成・定着させるような社会的変化は、青年以下の「新しいジェネレーションの習慣のシステムのうちに実現されることによつて、完全な深さと広さに到達し得る」として、政治とそうした若い生命を育てる教育の関係を説き、教育の方法として「教育の社会的分散」を論じた²⁷。つづく「教育の問題と方法」では、戦後の教育の問題は、日本人に欠けている合理性、自主性、積極性を具えた「新しいタイプの人間の形成」によって、「日本の性格をなす循環体系の変更を図ること」にあるとし、そのような「近代的人間の形成」を日本の状況下で実現する工夫に「教育の社会的分散」をあげた²⁸。さらに1947（昭和22）年1月には教育に関する理論や見解をまとめる形で、「教育の機能」、「近代的人間の形成」、「教育の能力」、「教育の思想」、「若いジェネレーション」の章立てからなる著書『今日の教育』を刊行している。

周知のように、1946年3月に連合国軍総司令部の要請によりアメリカ教育使節団が来日し、日本の教育の民主化を勧告する報告書を提出した。8月には使節団に協力した「日本側教育委員会」を母体とする教育刷新委員会が結成され、それが中心になって報告書に基づき教育改革を始動させていく。この動きにほぼ並行する形で清水が、戦後早くから社会と制度の確立という課題にそって言及してきた人間とその形成の問題をもとに、戦前の教育の反省に始まり、戦後の教育

の目的や方法とそれを支える理論や思想を説く本格的な教育論を展開していることは、「上」からの教育改革とは異なる改革動向として注目される。

これらの著作で清水は、戦後の社会が新しい習慣システムの確立を通して構築されると説き、そのための前提条件に、合理性、積極性、自主性に裏づけられた「近代的人間の形成」をあげた。合理性とは「科学の方法と成果とへの信頼」といえ、「人間の願望や関心とは無関係に存在する事物の自然的な秩序を前提する態度」である。積極性は「主観的な意欲への信頼」で、「物の秩序があるとしても、意欲は自ら別の問題であつて、秩序を前提しながら而もこれに従ひながら意欲の実現を図らうとする態度」である。さらに自主性とは「一切の行動に際して自己の独立を確保」し、すべてを「自己の反省を濾過して行」ない、「何事も自己の責任から引き離し得ない」態度である²⁹。いずれも早くから彼が諸処で主張してきたものだが、これらが生活や行動の一般的態度となって社会が循環するよう、その主体となる人間を形成することを、彼は教育の任務とみなしたのだった。

そしてその方法が「教育の社会的分散」である。上の三つの性質は、人間がさまざまな集団に属して多様な交わりと活動を経験するなかから形成される。また教育は人間を形成する諸力の一つで、むしろ人間に影響を与えるのは他の多くの社会的な力である。それゆえ彼は、教育活動を社会生活の全領域に分散させてあらゆる社会集団の機能とし、教育を社会の現実と向き合わせねばならないと考えた。それによって教育は、問題解決への工夫や努力を教えるものとなり、集団と各人の自発的で現実的な活動や問題解決へ取り組む積極的な態度を導く。彼はこれを、学校教育の改造にも、問題解決を通じた社会の発展にも寄与する方法として、教育と政治の同一性という観点から重視したのである。

別稿で彼はこの合理的、積極的、自主的な「近代的人間」を、「自分だけが作り且つ支える人為的なもの」を信じ、所与で自明のものを克服し乗り越えていく「計画の主体としての人間」と説明している³⁰。これは先述した「作るもの」としての人間と言い換えられようし、彼が重視する科学的思考や自発性、自己表現に性格づけられる人間とも考えられる。また教育を種々の集団に分散して成立させ、より現実に即したものにするという考えが、かつての「政治的な」社会教育の主張にみられたことも無視できない。教育がその役割を十分に果たすためにも、人間に影響を及ぼす社会の諸力を効果的に統制し、教育を社会の形成と同じ原理で行う必要がある。そうした「教育と政治の結合」の方法を、彼はかつて「政治的な」社会教育と呼び、ここでは「教育の社会的分散」という表現で提示している。

このように清水は、戦後の教育の指針を敗戦直後より制度的改革に先駆けて独自の立場から提起した。だがその内容は、彼が1930年代の人間の社会的形成に関する研究で打ち出し、戦時には文化や教育を語る際の理論的根拠としてきたものを基本的に継承していたのである。より率直に言えば、彼の戦後の教育論は、彼の戦前来の問題関心と研究成果を敗戦後の時代状況や教育の課題に沿って読み替え具体化する形で構成されていたのだった。

(2) 制度改革動向への見解

1930年代にアメリカの社会心理学や社会学、およびプラグマティズム思想の洗礼を受けた清水は、敗戦直後よりアメリカの思想を紹介する文章を発表している。さきの教育関係の著作においても、「条件反射の理論」と「人間的自然への信仰」をアメリカの教育思想の根本として紹介し、

それが日本の教育に有する意味を論じた。とくに彼が強調したのは、アメリカでは、民主主義の基礎をなす「人間的自然への信仰」という人間の内部に備わる善意と智恵への強い信頼のもと、人間が制度よりも重視され、また教育が政治よりも重視されるというように、人間の改造である教育が社会の改造としての政治を吸収するだけの地位をもっていることであった。他方、民主主義の伝統もなく、人間の可能性に全幅の期待をおけるだけの条件が備わっていない日本の場合は、教育と並ぶものとして政治の地位と機能を認めたいうえで、両者が補完し合い結合することを可能にする教育方法が必要となる。

だが1947（昭和22）年春に教育基本法と学校教育法が公布施行され、六三制の新しい学校教育が動き出すなかで、彼が目にしたのは、アメリカ流の児童中心主義や人間の自発性に絶対的な信頼をおく思想が教育現場にもち込まれ、教師たちの子どもに対する遠慮や腫れ物に触れるような態度を生んでいることであった。敗戦を機にすべての改善や進歩の基礎として教育の価値が高まる一方で、教師たちは公理体系の変化のもと拠るべき思想を失ったまま、子どもの内部に生まれ出るといふ「自然の生命」を信じ、その自発性を尊重する新しい教育方針に沿って、子どもたちに向かわねばならなくなった。だが現実の子どもは、学校での教育だけでなく、それ以外の多様な社会的な力から影響を受け、それらがもち込んだ諸々の悪を内部に抱えている。それにもかかわらず「自然の生命」や自発性を実体化し重んずるあまり、教師たちは子どもの内部に存在する悪弊に自信をもって対処できずにいる。彼はそこに戦後の教育の危うさと教師の困難をみて、「自然の生命」や自発性は教師が子どもの内部の悪と葛藤する過程を通じて発掘される旨を訴えている³¹。

もとより彼は、人間の生来の可能性を信じて教育を行えばよいアメリカの場合とは異なり、日本の実情においては人間に影響を与える社会のさまざまな力を教育的に制御していかなければならないことを問題としていた。彼は各所で、人間の形成には、家庭と学校と社会の三つの力が密接にもつれ絡み合いながら働くことを説いている。なかでも社会の力は、教育という意図をもたない無意識的で非目的的な力であるにもかかわらず、人間の基礎的・基本的な環境をなす家庭からの力や教育の理想的環境である学校の力に劣らず、むしろそれらの教育を無にしてしまうほど大きな滲透力をもつ。この力を教育的に組み替えていく、学校の外部の活動としての広義の政治が重要であり、それを前提として学校での意図的・組織的な教育が、政治と相補う関係で結合することが、日本の教育の課題であると認めていたのだった。

その点から清水は、家庭と学校以外の社会の諸機関や諸集団で行われる社会教育を重視する。それは、社会的形成力を目的や方法をもった教育活動へと組織化し、「教育と政治の結合」を具体化するものにほかならないからである。敗戦後、国家や家族に代わって社会が積極的な存在として人間形成への影響力を増し、社会教育が教育の領域で重要性を帯びていることに照らして、彼は日本が抱える課題を解くためにも従来の社会教育の精神や方法を棄て、日本と日本人の実情に即した工夫が施されねばならないと考えたのである。

それを論じた「社会教育の新しい課題」において、彼は社会教育の方法である「図書館本位」と「青年団本位」の二つの型を説明した。前者は、西洋に見られるような、図書館に良書を配して被教育者の自由な選択と利用とに委ねる、「人間の合理性と自発性と善意とを信ずる人間観」に立つ方法である。また後者は、日本の社会教育がとってきた、青年教育を中核に、軍隊教育の準備教育として規律と訓練を与える、「人間が極めて利己的な怠惰な動物であると見る人間観」に

立つ方法である。そのうえで彼は、戦後は民主主義の観念のもと図書館型の発展が期待されるものの、人間の合理性や自発性や善意に頼るだけの社会教育では、個人や社会のなかにいまだ根をおく軍隊教育の残滓に打ち勝つことはできないとして、人間の理性や意識を尊重しつつも、これを過大評価せぬ方法としてつぎの3点を列挙した。一つに地域や職場の諸集団がそれぞれ固有の条件と問題に即した教育を行うことであり、また人間の全人格に訴えて人間全体を揺り動かす感情教育というべき方法を活用することであり、そして新しい民主的な指導者を地方や職場に育てていくことである³²。

清水がアメリカの教育思想を紹介したのは、人間の個性や可能性を認めることなく、人間を国家が求める枠組みにはめ込んできた日本の教育の反省材料として、教育の「人間のため」という面をそこに学びとろうとしたからである。彼の意図は、アメリカの楽観的な人間観や教育観の批判的受容を通して、「作られるもの」でありながら「作るもの」として「習慣を否定する如き習慣」を獲得し未来を切り開いていく人間の形成方法の確立にあった。そのためにも自発性や合理性といった性質が社会における一般的な態度として根づき、そのような性質を備えた人間を生み出し、その人間によって社会の創造や発展が導かれるという循環が成り立たねばならない。彼はその仕組みを、社会の多様な形成力を意図的な人間形成へと組織化する、広い意味での社会教育、すなわち「教育の社会的分散」を通してつくりあげていくことを主張したのである。

他方で清水は、教育改革の所産として学校教育に導入された社会科に関心を寄せ、主宰する二十世紀研究所の共同研究に社会科を取りあげ、教育学者や小学校教師を迎えて1948（昭和23）年中に4回の討議を設けている。すでに彼は、戦後すぐに文部省が公民教育の教科書プランを作るために設置した委員会に参加し、社会生活に関する一般的な知識を与えるという公民科の内容方針に対して、社会の明るい面だけでなく暗い側面をも直視して問題に取り組む「本当のリアリズムに徹すること」を求めていた³³。彼が社会科に関心を寄せたのも、社会生活の発展のための知識や能力を養うというねらいに、教育を社会の問題解決につきあわせるという、「教育と政治の結合」の可能性を期待したからといえる。だが実際の社会科教育が「本当のリアリズム」に徹して社会の現実を内容に反映させうるかについては、学校教育の現況を省みたとき、彼自身その難しさを認めていたと思われる。共同研究の報告書に彼が記した、「新しい教育の精神は、社会科のうちに集中的に表現せられていると同時に、恐らく新しい教育の最大の困難も亦社会科のうちにあるのであろう」³⁴との文章は、そうした彼の社会科への期待とその多難な前途への懸念を表わしていた。

新制度の成立は、旧体系の変革をめざす運動の後退をもたらした。敗戦直後に^{そうせい}簇生した文化運動や教育運動が勢いを失い、運動から知識人が退き大学や研究生生活へ戻るのは、諸制度の発足時期と前後する。清水が活動の基盤とした二十世紀研究所も、1948年秋に講演や講習会による啓蒙活動を停止した。出版界や制度上の教育機関の回復にともない、研究所のような資格もとれない機関への関心が薄れ、聴講者が集まらなくなったためである。こうして教育が学校教育を中心に専門的従事者による制度的営みへと整備されていく一方で、戦後の教育の創造に理論と制度構想を提示する知識人の活動は役割を終えた。ただし清水においては、その後傾倒する平和運動や全面講和運動を通して、教育に平和の理念を掲げ、教育問題を論じ、日本教職員組合の活動を支援して、教育へより先鋭な関与をみせていく。

おわりに

敗戦直後より清水が提示した戦後の教育の方針や任務、目標となる人間像、そのための方法は、彼の戦前来の研究関心である社会と人間の問題を、戦後社会と教育というテーマで具体化したものといえ、内容においても、彼が1930年代から教育や人間形成に関して論じてきたものをほぼ踏襲していた。特記すべきは、1930年代に原型をなし戦時の主張にも用いられたものが、戦後の知識人の啓蒙的な社会活動に連なる教育への問題提起として、広く注目を集めたことである。清水の教育論を体系化した著書『今日の教育』が教育関係者の間で得た評価が、それを物語る。

東京文理科大学教授でコア・カリキュラム運動のリーダーの石山脩平は、哲学的、または心理学的な色彩が強かったそれまでの教育学書に対して、『今日の教育』を敗戦後に勃興した社会学的立場からの教育理論書と評し、その内容の詳細な紹介を行った³⁵。雑誌『6・3教室』の座談会では、この書を日本人の心性についての反省や海外思潮の紹介を含む書として話題にしている³⁶。また戦後の「教育学の学問的水準の低さとその方法論の不確かさ」を指摘する教育学者の宗像誠也や、同様の見解に立つ実践家で評論家の国分一太郎は、これを他分野の学者による注目すべき研究書と評している³⁷。

こうして清水の教育論が戦後の教育動向に新しい理論や指標を与えるものとして受けとめられたのは、観念論に傾き、戦時には体制支持にまわり、敗戦とともに根本的な反省が求められた教育学や教育研究に対して、社会学や心理学に学び、アメリカの思想に通じるという学問的基盤をもつ彼の論が、科学的で先進的な学問研究とみなされたためであろう。のちに清水は、教育研究が科学という規格を欠くために、権力者の横暴な発言を抑えられないうえ、清水のような教育の「素人」にも外国の学説に通じるというだけで権力をもたせてきたと述べている³⁸。また上述の宗像や国分が敗戦後の教育研究の「後れ」を指摘し、方法論上で注目すべき示唆は教育学者以外の人びとの所論にある旨を語っていることも、清水ら知識人の議論が戦後の教育へ学問的な指針をなすものとみられていたことを教える。

同時に教育と社会に対する彼の一貫した考えと、それに基づき時代状況を捉え柔軟に対応していく姿勢と方法が、戦争協力をそのまま感じさせぬ言説をつくり、それによって彼の敗戦直後からの理論提起や啓蒙活動を可能とさせ、戦後の教育界への影響力を築かせたという点も見逃せない。彼は教育の二面性の問題を理論的支柱とし、「教育と政治の結合」を説き、その方法に「政治的な」社会教育や「教育の社会的分散」を示した。教育を社会の現実と結びつける要素を戦時施策のなかに読みとり、戦後は循環体系の変更という課題を引き受ける教育を戦前来の研究成果のうえに描き、教育改革の動向に対しても種々の社会的な形成力の組織的な活用という持論をぶつけている。1930年代に組み立てた理論や構想をその時々の課題に巧みに適用させながら、彼は敗戦直後の教育再建への輿論形成に揺るぎない地位を占め、その後も日本教職員組合を介して教育者と連携しながら平和の実現や教育問題の解決に努め、協力者や理解者という立ち位置を教育界に固めていくのである。

さらに社会をつくる主体の形成という問題を教育の目標として戦後最も早く提起したのが、清水をはじめ戦後の教育へ関心を向けた知識人の活動であったことも、彼らの教育論や活動の価値を高めた。国家に従属する人間から社会をつくり支える人間への人間観と教育観の転換は、戦後の教育学や教育研究の「後れ」と教育関係者の反省が問われる状況下で、知識人による戦後社会

の方向を探る啓蒙活動のなかで行われ、民衆の知的要求と結びついた教育や文化の運動を導き、国民の側からの主体的な教育改革の動きを生み出したのである。

一方、教育の「解放」の面への着目や「作るもの」という人間観にみられるように、清水の軌跡は、彼が社会をつくる主体という問題意識を戦前より有し、戦時の発言にも反映させていたことを示していた。同じことは、戦後の主体形成を「近代的人間類型の創出」というエートスの問題から論じ、その方法に教育をあげた大塚久雄が、戦時の生産力向上に関して労働意志の昂揚を促すエートスの創出を「錬成」に求めている点にも当てはまる³⁹。戦後の知識人による主体性の議論が、戦時における彼らの戦争への自発的参加の呼びかけと論理的につながることは、前述の「戦時動員体制」論の研究等で証されている。同様に知識人による戦後の人間像や教育に関する提起が、彼らの戦時の議論と連続しており、それが彼らの活動を通して戦後の教育の針路におかれ、やがて主導権を教育者に移して追求されていったことは、戦後教育をふりかえるとき見落としてはならない事実である。

さらに社会的主体の形成という目標が、教育を社会の現実と向き合わせ、平和問題や「逆コース」下での政治課題を教育でいかに解決するかという模索へ戦後教育を導いたことも看過してはならない。そうした模索にも清水ら知識人が同伴者としてかかわり影響を与えているが、それについては、本稿が取りあげた時期以降の社会と教育の状況に照らして、個々の知識人の思想と行動を検証しながら明らかにする必要がある。稿を改め詳述したい。

註

- 1 ここで知識人とは、おもに教育学以外の学問分野で、研究や教育、論壇での文筆活動や芸術活動等の知的労働にかかわる者をさし、教育学者、教師、教育評論家と区別している。
- 2 大田堯 編著『戦後日本教育史』（岩波書店、1978年）ほか、個々の運動に即しては、久田邦明「敗戦直後の教育文化運動—庶民大学三島教室を中心として—」（『静岡県近代史研究』第六号、1981年）、上野輝将「戦後京都における文化運動と知識人—戦後初期の『啓蒙・教育』運動を中心に—」（『神戸女子薬科大学人文研究』第六号、1978年）など。
- 3 石田雄『日本の社会科学』（東京大学出版会、1984年）、都築勉『戦後日本の知識人—丸山眞男とその時代—』（世織書房、1995年）など。
- 4 山崎雅子「敗戦直後の啓蒙・教育運動における戦前派知識人の心性と教育実践—新村猛の教育運動とその論理を事例として—」（『日本の教育史学』第43集、2000年）、同「敗戦直後の知識人運動の精神的基盤と成立意義—雑誌『世界文化』同人の戦中・戦後の軌跡から—」（『日本社会教育学会紀要』第37号、2001年）、同「敗戦直後の広島県における中井正一を中心にした文化・教育運動—地域における受容と展開およびその意義に着目して—」（『地方教育史研究』第24号、2003年）など。
- 5 たとえば、山之内靖、ヴィクター・コシュマン、成田龍一編『総力戦と現代化』（柏書房、1995年）、山之内靖『日本の社会科学とヴェーバー体験』（筑摩書房、1999年）など。
- 6 森田尚人「戦後日本の知識人と平和をめぐる教育政治—『戦後教育学』の成立と日教組運動—」（『教育と政治—戦後教育史を読みなおす—』勁草書房、2003年）は、清水の平和教育への関与に言及した優れた研究だが、清水の教育理論については検討していない。
- 7 清水の思想的変節を論じた近年の研究としては、大久保孝治「忘れられつつある思想家—清水幾太郎論の系譜—」（『早稲田大学大学院文学研究科紀要』第44輯、1998年）、小熊英二『清水幾太郎—ある戦後知識人の軌跡—』（御茶の水書房、2003年）などがある。
- 8 清水幾太郎『わが人生の断片（下）』文春文庫、1985年、40-54頁。
- 9 清水幾太郎「教育の社会的意味」『知性』1939年3月号、42-55頁。

- 10 清水幾太郎『社会的人間論』創元文庫, 1952年, 45-66頁。初出は河出書房, 1940年。
- 11 清水幾太郎「日本に於ける社会教育の特質」『教育』1937年9月号, 7-23頁。
- 12 清水幾太郎「革新理念とヒューマニズム」『革新』1939年7月号, 108-126頁。
- 13 林淑美『昭和イデオロギー—思想としての文学—』平凡社, 2005年, 296-297頁。
- 14 清水幾太郎「戦争と輿論」『知性』1939年11月号, 12-17頁。
- 15 清水幾太郎「新しき日本人の形成—教育と政治と—」『現代』1941年6月号, 45-51頁。
- 16 錬成については, 寺崎昌男・戦時下教育研究会 編『総力戦体制と教育—皇国民の「錬成」の理念と実践—』(東京大学出版会, 1987年)を参照。
- 17 「報国団と教育的意義」『読売新聞』1941年8月9日。
- 18 「学徒動員体制の確立」『読売報知』1943年6月26日, 「勤労の法則を重んぜよ」『読売報知』1943年9月3日など。
- 19 「授業停止後の問題」『読売報知』1945年3月26日。
- 20 「科学による鍛錬へ」『読売報知』1944年6月16日。
- 21 「教育と自発性の涵養」『読売報知』1943年4月4日, 「自己表現の勇気を与へよ」『読売報知』1945年6月22日, 「国民のエネルギーを政治へ」『読売報知』1945年7月29日。
- 22 二十世紀研究所については, 「対談 二十世紀研究所」『季刊社会思想』(第1巻3号, 1971年10月, 183-198頁), 前掲『我が人生の断片(下)』68-78頁を参照。
- 23 清水幾太郎「教育と政治」『週刊朝日』1946年3月3日号, 15頁。
- 24 「教育再建の大道」『読売報知』1945年9月10日, 「教育刷新は根本的たれ」『読売報知』1945年9月16日, 「教育の復活」『読売報知』1945年10月24日。
- 25 清水幾太郎「街頭の青年達」『世界』1946年2月号, 同「国民性の改造」『新人』1946年2月号, 同「集団機能の發揮 知的な行動人の増加を望む」『日本読書新聞』1946年3月11日号。
- 26 清水幾太郎「自主性の回復」『中央公論』1946年2月号, 8-17頁。
- 27 清水幾太郎「今日の教育」『世界』1946年7月号, 40-50頁。
- 28 清水幾太郎「教育の問題と方法」『展望』1946年12月号, 2-23頁。
- 29 清水幾太郎『今日の教育』岩波書店, 1947年, 18-22頁。
- 30 清水幾太郎「計画する人間」『世界の感覚』羽山書房, 1947年, 120-123頁。初出は, 『文理科大学新聞』1946年(号数は不明)。
- 31 清水幾太郎「教育者のために」『中央公論』1947年10月号, 同「新しい教育の理念」『婦人公論』1948年4月号, 同「六・三制の諸問題」『中部日本新聞』1948年5月31日。
- 32 清水幾太郎「社会教育の新しい課題」『三つの生命—プラグマティズムの立場から』鱗書房, 1948年, 137-153頁。
- 33 二十世紀研究所 編『ディスカッション 社会科教育』上巻, 思索社, 1948年, 26-27頁。
- 34 同上, 3頁。
- 35 石山脩平「閲覧室 清水幾太郎『今日の教育』」『教育復興』1948年9月号, 58-59頁。
- 36 座談会「最近の教育研究—戦後の教育書について—」『6・3教室』1949年2月号, 11-12頁。
- 37 宗像誠也「教育学」(『哲学年鑑一九四五—一九四七』創元社, 1949年, 117-119頁), 国分一太郎「歩みのおそい教育民主化—一九四七年の反省—」(『新しい教室』1947年12月号, 57頁)。
- 38 清水幾太郎「素人退場」『教育』創刊号, 1951年11月, 36-37頁。
- 39 大塚久雄「近代の人間類型の創出—政治的主体の民衆的基盤の問題—」(『大学新聞』1946年4月11日), 同「経済倫理と生産力」(『経済往来』19号, 1943年)。大塚の戦中・戦後の思想の連続性については, 中野敏男『大塚久雄と丸山眞男—動員, 主体, 戦争責任—』(青土社, 2001年)を参照。