

# 序 文

## ——教育研究における帝国主義の観点について——

### 五 十 嵐 頭

この紀要は、当初、日本の帝国主義成立期における教育を取りあつかうことを意図したものであった。このために、本紀要にその論文が収められている者はもちろんのこと、その他の教官・学生によって可成りの努力がはらわれた。大学院学生の提出したテーマの趣旨について何回も討議がもたれた。種々の理由と事情によって、所期の意図は達成されたといいがたいが、各論文には当初の意図された共同課題への接近が、それぞれの特殊題目について、またその特殊研究がかかわる時期における相異をもちながら、看取されることであろう。

従来、教育のもつ社会的性質にたいする認識において、帝国主義と教育との関係は、それ程重要視された観点であったわけではないと思われる。教育を社会現象と視ようとしたり、あるいは社会科学としての教育学といわれてきたのであるから、帝国主義も当然、教育の科学的な認識、つまり教育の特定の歴史的社会的性質の究明において、重要視されてよい研究観点とされてよいとも思われるのである。しかし、かならずしも、そうではなかったといえるであろう。

19世紀後半および20世紀の教育をとりあつかった教育史のいくつかをみても、帝国主義を本質とする教育現象にたいして、そのことを意識した考察はきわめてすくないといっても過言ではない。社会科学としての教育学といった言葉も、帝国主義のまえに停滞していた感じがするし、「比較教育」の研究には、帝国主義的植民地政策による損失を強制された国々を、「後進国」あるいは「未開地域」などとして理論を展開しているものもある。帝国主義は資本主義の最高度に発達した段階としての独占資本主義を経済的本質とするといわれているが、同時にそれは教育学として最高度に発達した批判を要する教育現象の基盤である。教育学とくに教育の社会的性質に関する理論は、おうむね高度に発達した資本主義経済を土台とする国々にみられたが、帝国主義がみられるのもこれらの国々においてであった。

このような訳で、帝国主義は独占資本主義を経済的土台とする上部構造全体の特質を、教育にたいしても刻印するが、そのことがまた当の教育にたいする科学的研究の自由に影響するものともなる。教育じたいのおびる一定の歴史的社会的性質は、その教育にたいする認識や理論にたいして、照応した性質の影響をあたえる傾向を有力にもつゆえんであろう。

しかし、ややあとで触れるところであるが、日本の教育の認識としての教育理論にとって、帝国主義の観点は今日、主要な実践的意味があると考えられる。そして、そのことは、私の一つの思いつきというよりも、ごく最近の、日本の教育発展にたいする総括の意義をもつ労作において、かえって示めされている、と考えることができる。

ここではほんの一、二の実例にすぎないが、「日本近代教育史」(「現代教育学」5,岩波書店 1962年)には、「日本帝国主義と教育」(村田泰彦)が、「日本資本主義の形成と教育」の主題の小さい項目として位置づけられているのが、その一つの例である。また、宮原誠一の「教育史」(「日本現代史大系」東洋経済新報社 1962年)においては、「帝国主義」の観点がさらに、より大きい地位をあたえらたている。

上の「日本近代教育史」には、土屋忠雄と小沢有作の植民地の教育が収められている。これは章別編成の形式の上からはかならずしも、日本の近代教育史敘述のなかに位置づけられているのでないが、「近代教育史」(Ⅱ(海後勝雄・広岡亮蔵編,誠文堂新光社,1956年)に収められている、長尾十三二の「帝国主義政策と植民地・従属国の教育」と、および石川松太郎の「植民地教育政策」の戦後教育史研究上の先駆的論文などとともに、教育研究上の観点としての帝国主義に、概念構成的寄与ともいふべき貴重な役割をはたしている。その「貴重な」という形容の言葉に、私は日本の教育学理論の源泉ともなっていた、高度の資本主義経済によって律せられてい

る外国の、教育学者による教育史のなかには、このような研究努力の姿がなかったのではないか、という気持を含ませている。このことは、一つのこととして教育史の理論の問題としてさらに確かめてみたいと思っている。

このように述べたことは、たしかに一、二の実例にちがいないが、事柄はたんに教育史敘述の小さい項目の名称上の都合や斟酌のことではないと考えるのである。右に紹介したいくつかの実例はあるが、戦後公刊された日本教育史のなかでは、帝国主義の観点において把握されるものが、「国運の発展と教育」(松下丈夫 近代日本教育史、明治図書出版社、1949年)、「富国強兵の教育」(広岡亮蔵、前掲 近代教育史・に収められている論文)、「資本主義の発展と教育」(海後宗臣・村上俊亮監修「近代教育史」誠信書房 1959年)、また国家主義の教育と、規定され概括されていたのである。このような、またその他の規定的な努力が決して誤りであり無意味であるということとはできない。むしろ、こうした幾多の教育史研究の蓄積や、その批判的な摂取によって、教育の歴史的社会的に特定の性質をあたえる現実諸関係が概念に集約されてくると考えなければならないであろう。

とくに、これらの戦後の教育史、その敘述に含まれている研究の政治的思想的立場は、戦前の教育史のそれらに現われているものとは著しく異なる要素があると想定されるのである。

いうまでもなく、日本の教育史上の特殊専門的<sup>研</sup>究と、いくつかの特徴ある発達段階を通過する教育史の研究とは同一視することはできないのであって、後者の場合には、おそらく個々の実証的な特殊研究によって究明された諸対象の歴史的継起の必然性、こうであって、ああではなかったことへの認識としての、一般的社会理論が含まれてくるものと考えられるのである。この教育史の特殊研究と一般的理論との関係は、常に前者が先、後者が後、あるいわその逆という機械的に考えることはできないことであろう。そして、いくつかの特徴ある小段階を通過する日本の教育の近代的発展の敘述に含まれる一般的理論といえども、一面においては非本質的部分を取りのぞいた教育史であるが、同時にそれは、教育史の敘述がおこなわれる戦後の時点においては、研究実践として政治的・思想的立脚の観点を含まないわけにはいかないと思われる。

これらのこと、つまり一国の教育の近代的・現代的発展の研究敘述における一般理論のもつ政治性思想性の問題が、教育史一般の問題や教育史以外の分野における問題にどのような共通性や関連性をもつか<sup>尋</sup>は、ここで問題の外におくとして、このことは、ここで問題とし

ているような、教育研究上の帝国主義の観点の問題として、今日とくに日本の教育の認識の課題としては考えに値する事柄であると思われる。帝国主義の観点は、実践的今日的意義をもつのであるが故に、実に日本の教育史発展の一般理論の問題として重要なのである。

このことは、迂遠のことではなく、すぐ後述するように戦後の教育の実際問題に関係しているのである。しかし、これに先立って、宋枝学訳編の「朝鮮教育史」にふれておきたい。(くろしお出版、1960年。)この「朝鮮教育史」は、訳編者まえがきによれば、朝鮮民主主義人民共和国の教育文化省・朝鮮教育文化保健および公務員職業同盟の機関紙である、雑誌『人民教育』に、1956年8月号から、1957年2月号に連載されたものである。「朝鮮教育史」においては、帝国主義の観点は、朝鮮における教育発展の現実的關係のカテゴリーとして明確にふまえられていることに注意したい。本章の第5章・6章には、19世紀後半から1945年までの教育がとりあげられている。この教育の主要な性質は、日本帝国主義の侵略教育政策であるとされている。その成立の起点は、「江華条約」(1876年)におかれ、「日本は『江華条約』締結直後からすでに、軍事政治・経済部門におけるおなじく、教育部門にもその侵略の魔手をのぼしてきた。このときから、日本帝国主義が朝鮮を完全に占領する1910年(「日韓併合条約調印の年—五十嵐註)までの30余年間は、朝鮮人民の教育運動をあらゆる方法で弾圧し、日本帝国主義が朝鮮に植民地奴隷教育体系の基礎を確立する時期であった。」とのべられている。

また次のようにのべられている。

「朝鮮の教育分野での日本帝国主義の侵略政策は、1905年の、いわゆる『乙巳保護条約』以後、いっそう強化された。(1905年は1904年の誤植であろう。乙巳保護条約とは、日本が当時の韓国政府におしつけた「日韓議定書」の協定をさす。この議定書の第3条には、「大日本帝国政府ハ大韓帝国ノ独立及領土保全ヲ確認スルコト」とあり、第4条には、「第三国ノ侵害ニヨリ若ハ内乱ノ為大韓帝国ノ皇室ノ安寧或ハ領土ノ保全ニ危険アル場合ハ大日本帝国政府ハ速ニ臨機必要ノ措置ヲトルベシ」とし、「大日本帝国政府ハ前項ノ目的ヲ達スル為軍略上必要ノ地点ヲ臨機収用スルコトヲ得ルコト。」とあった。—李清源著川久保公夫・呉在陽訳「朝鮮近代史」大月書店 国民文庫 163頁による。(この議定書は、現在の「日米安全保障条約」と共通しているといわれている。—井上清「現代史概説」岩波講座 日本歴史18 現代1, 20頁による。—以上五十嵐註)。

「朝鮮教育史」から引用した上記の部分において、日

本の帝国主義の成立時期にかかわる問題点が含まれているともいえるが、この事の検討はいまここで必要でないし、上記引用をよくみれば、「江華条約」の締結がすなわち日本の帝国主義の成立を意味するとして解する必要はないであろう。事は、当然といえきわめて当然のことながら、帝国主義の観点の強い明確さである。上述したように、「朝鮮教育史」のもとの発表は1956年であるが、戦後のこの時点における、朝鮮人の指摘と、他方における日本人の把握とは、日本の教育の近・現代史的発展の歴史的社会的本質の究明の問題として、また日本・朝鮮・中国の学術交流における教育学的問題として重要な研究課題を提起していると考えるのである。私は後にこのことにふれたいと思っている。

帝国主義の観点は、たんに教育史的事実を整理するための概念の問題として終始するのではない。それは本質的にそうであるとしても、第2次世界大戦における敗戦後の、私らの経験範囲に入ってきた事柄を貫いて、いわば実感実想されるともいべきであろう。そのことは、戦後の日本の教育の実際問題に属することでもある。

とくに説くまでもなく、戦後日本の教育はその当初の時期において、教育改革としての教育であった。それは改革である以上、形式的意味においても、戦前の教育のたんなる踏襲であることはできないのであり、戦前教育にたいする、批判検討を経過するものであった。もちろん、批判検討というのは、おおまかな概括的な言い方なのであり、形式的には批判検討といいながら、それに値しないようなものがあったし、批判検討には幾多の対立的要素が共存したり、矛盾が含まれていたことはもちろんである。とくに国家権力当局者によるいわゆる「反省」には、今日なお究明を必要とするものがあつた。

しかし批判検討の事実は、それにたいする評価とは別のこととして、認められるところであろう。このような批判反省の集約として教育基本法が有力な実例としてあげられるであろう。もっとも教育基本法の前文・条文そのものは、批判検討の文章でないことは明らかである。しかし同法の成立過程は、戦前の教育に対する批判検討を含んでいたことは事実である。このことについて、ここでは詳しくのべることはできないが、たとえば勝田守一の「教育基本法はどうしてできたか」(長田新監修『教育基本法』に収められている論文、新評論、1957年) また鈴木英一の教育基本法の成立過程に関する諸論文等によって確かめることができる。(これらの論文は、日本教育学会の教育政策特別委員会第1部会の第1および第2次の中間報告書1959年と1960年、および同学会の教育基本法研究委員会第1次中間報告書、1961年に収めら

れている)

このような行動の代表として、当時の教育刷新委員会の批判検討の活動と、第1次のアメリカ教育使節団の活動とをあげることができよう。

これらの活動において、戦前教育の批判検討において、いかえれば教育改革における否定的側面において、そして同時にこれらのことが意味する実践的次元において、日本教育の歴史的発展の社会的性質が問われることになったのであつた。すでに約20年を経たこととはいえ、私らが、当時の出来事を語る若干の資料をもって想いおこせば、教育改革がその事の不可欠の要因として、批判検討的性質と、いま一つ展望期待的性質とをもつことを考えれば、右の活動の経過には、日本国民の教育に関する高度に実践的な問題と、教育の史的発展に関する高度に科学的たるべき理論的問題とが結びついていたのであつた、といえるであろう。

さて、このような意味を含んでいた戦前教育の批判検討はどうであつたか。その結論をのべれば、戦前の教育の社会的性質は、不十分にしか把握されなかつたと私は考えるのである。もちろんこの結論的な私の評価が、教育刷新委員として働いた人々の努力にたいしてはあてはまらないこともあろうが、個々人の努力の評価は別の事としなければならないのである。そして、また、このような教育刷新委員会の批判検討が不十分であつた(と考えられる)状態それじたいが、その検討の対象であつた戦前教育の社会的階級的性質の由ってくる基盤、つまり日本帝国主義のもつ、批判拒絶的性質といったものを、かえって考えさせるのである。

教育刷新委員会は、たしかに、戦前の教育が、「自由性を失い、ついに軍国主義的、又は極端な国家主義的傾向をとるに至つた」という重大な事実にたいする重要な指摘をしている。(これは、「教育基本法案要綱案」一昭和21・11・19 教刷委第一特別委員会案一に明記されている) 閣議決定案では、上の文章を含む戦前教育の批判にあたる約170字分が削除されている。(前掲鈴木英一の第1論文による。) この削除は、戦後教育の発端においてきわめて重要である。しかし、上記の文章を含む、約170字分による教育批判は、批判の対象としては龍頭たるべきものを、振わざる蛇尾たらしめている。原因と結果が逆になっているのである。次のようにのべられていた。

「教育は、真理の開明と人格の完成とを期して行われなければならない。従来、わが国の教育はややもすれば、この自覚と反省とにかけるところがあり、とくに真の科学的精神と宗教的情操とが軽んぜられ、徳育が形式

に流れ、教育は自主性を失い、ついに軍国主義的又は、極端な国家主義的傾向をとるに至った。」

教育に一定の影響をあたえて、「人格の完成」に教育の事業を向わせるか、それとも「軍国主義的傾向」をとらせることにするかを、教育にたいして、決定する主体についての明記は上の文章に示されていない。（「ところが、諸君の教育もまた、社会によって決定されるではないか？ 諸君がそのなかで教育する社会諸関係によって、学校等々を通じての社会の直接的または間接的干渉によって、それは決定されるのではないか」。マルクス・エンゲルス著、大内兵衛・向坂逸郎訳「共産党宣言」）昭和21年来日したアメリカ教育使節団もまた、その報告書において戦前教育について批判している。この批判的指摘もまた、当の批判の対象が、日本の社会のどのような性質と、それに照応するどのような社会的勢力によって生じたかについては、微力であったと考える。

これらのことは、上にのべた教育刷新委員会やアメリカ教育使節団の批判的指摘を、単純に無意味であったとすることではない。二つの批判は、資本主義にとっての民主主義の名においてさえ、公認されるべき諸性質が戦前教育にゆるされなかった点について指摘している。このような実質において資本主義的民主主義の、教育分野における実現の要請は、深刻な封建的遺制を温存し、絶対主義天皇制によって規定されていたわが国の教育にとっては、教育の進歩をすすめる可能性をもつものといえる。しかし、このような可能性を実現するものの主体の民主主義の性質が、ここで問題となる。「帝国主義の段階における民主主義の社会的階級的基礎は、資本主義にとっての民主主義、あるいはその思想としてのブルジョア民主主義の次元において確立するかどうか、格別の問題となっているものと考えられる。」

この問題は後にのべることに関連しているが、上にのべた敗戦直後の戦前教育にたいする批判検討は、戦前教育の根底にまでわたらなかつたことは、その後に展開されてきた今日の教育問題の性質の主要な鍵ともなっていることをのべておきたい。前述したように、教育改革は、批判検討における政治的思想的立場、また批判検討における科学的究明の徹底度の反映であり、一定の批判の水準はそれに照応して展望期待を規定するものであったといえる。敗戦後の批判の努力は第二次世界大戦に含まれる帝国主義的戦争の性質によって規定されたアメリカ占領政策の物質力を貫通することはできなかつたといえるであろう。戦前日本の教育にたいする認識は、このような敗戦直後の教育改革に含まれているところの、戦前教育への批判という経験を媒介として、実践的課題性を

もつ今日の理論的問題である。

戦前の教育の批判ということについて、いま一つのことにもふれておく。このことも、教育認識の観点としての帝国主義の問題にみちびく事実である。戦前の教育にたいする批判検討は、上にのべた限りでは、政府機関や権力の次元のことであるが、敗戦に集約された、そしてその限りで一時的で爆発的な教育の破滅と破壊は、他面では多くの国民とくに教育者の圧倒的大多数の者の反省意識であった。それは目にはみえないが、物理的な大衆的な力量であったといえるであろう。政府の教育改革における検討や反省の部分も、一面では支配階級の利害によって貫ぬかれているが、その利害の計算には大衆の力が算入されざるをえない。戦前の教育において、教育者として働いた多くの教師のあいだにも、戦前教育の批判は自己反省という形でおこなわれた。その反省の至情において、教師は、みずから教育者の名において、教え子を戦場にかりたてたということを指摘しているのである。人間の反省という心奥のことについて軽々と論評しがたいことであるが、そこには戦争や、軍国主義や、死地への投入の一般は指摘されているが、同時にそのことが他民族への侵略、他民族の人間の生活・文化・教育にたいする破壊を公然とした帝国主義侵略、帝国主義戦争に教え子を導いたこと、自己反省の言葉によれば、それが教え子を殺したばかりでなく、その教え子をして他民族の教え子にあたる者をも殺させたことは指摘されていなかったと考えることができる。日本の帝国主義と帝国主義に奉仕した日本の教育にたいする認識の強弱は、さきにのべたように教育史叙述の上にあらわれてくる理論の科学性の問題であり、またそれは教育政策の民主主義の性質の問題であり、さらにまた、それは教育精神史の問題を提起しているのである。

帝国主義の観点の問題は、敗戦後の私らの経験範囲の出来事を通じて考えられるばかりでない。またそれは戦前教育にたいする批判の観点という過去への逆進的意味につきるものでないといえるのである。ほぼ1955年前後から日本の独占資本が確立され、日本の国民主権がアメリカ帝国主義によって制限されている体制のもとで、その帝国主義的自立の動向に相ともなって教育への影響が強められている今日において、その観点の理論的な充実が重要な研究課題であろう。しかし観点の充実は、たんに着想の窓口ではなく、観点到に反映されるような教育的諸事実が調査され総括されることを要する。このような意味からも、この観点は、世界的な教育事実の動向に照らしても考えられるべきであると思われる。

20世紀の今日にいたる世界の教育の社会的性質の変化

は、帝国主義にたいする対応を軸にして展開されきたった事実を重要な内容としている。わが国およびわが国の教育と実践的に最も関係深い朝鮮および中国の教育の変化をみても、このことの意味は明瞭であるのではなからうか。「教育の変化はたんに教育の法規制度的形態のことをいうのではなく、教育の目的、方法にわたる教育価値実現の質的变化であり、教育にたいする国民的同意もしくは反対の思想情感における変化であり、同時にそれは教育の物的基礎としての国民の労働と国民教育との関係の思想と機構との上の変化である。」

知られているように、朝鮮北部においては、朝鮮民主主義人民共和国、中国においては中華人民共和国が成立し、これらの国々では、人民民主主義の権力の成立以前とは根本的に異った教育が進行している。この変化は、その社会的性質の側面についていえば、植民地ないし半植民地の教育から、社会主義的民主主義の教育への変化であると総括することができる。(いうまでもなく、植民地・半植民地の教育において、半封建的な性質も主要な役割を果していた。)とくに、これらの変化において、朝鮮や中国が、帝国主義国家の侵略性、寄生性的性質にたいする闘争によってみずからを解放したことから、これの国の社会主義的民主主義は、民族の独立を基本的な要素として含んでいるといえるであろう。

もし、われわれが教育の理論や概念をまともに取りあつかおうとするのであれば、右のような教育事実の歴史的な変化を自覚的に考えざるをえないであろう。しかし、20世紀における教育の変化は、上述の朝鮮と中国のそれのみではなかった。知られているように、アジア、アフリカ、およびラテン・アメリカにおいて、かつての植民地や従属国から新しい独立国が生まれ、新しい国民教育の事業が推進されつつある。これらの教育事業の推進が、帝国主義植民地政策にたいして批判的であることは当然のことであろう。そしてこの批判こそ、教育の科学的な認識を導く動輪と思われるのである。この批判の対象、つまり帝国主義を結果せざるをえない資本主義社会とその教育のもつ支配的な性質とは、このような実践的な批判の対象となることによって、教育史における特定の社会現象として限定され、長期にわたる教育の歴史的発展の一つの形態として、その興起と衰滅との必然性をもったものとして、歴史的なものとして、研究対象として位置づけられるであろう。(「なかでもとりわけ重要なのは、それに劣らず精確に、諸秩序の系列が探究されるということ、すなわち、発展の諸段階がそのなかで現われる連続と結合とが探求されるということである。しかし、ある人は言うであろう。経済生活の一般諸法則は同

一のものであって、それが現在に適用されるか、過去に適用されるかには何のかかわりもない、と。これこそ、まさにマルクスの否定するところである。彼によれば、そのような抽象的な法則は存在しないのである。…彼の見解によれば、それとは反対に、歴史上の各時代がその固有の諸法則をもっているのである。…生命は、与えられた一発展期間を過ぎてしまって、与えられた一段階から他の段階に移れば、別の諸法則によって導かれるようになる。」カール・マルクス著 マルクス・エンゲルス全集刊行委員会訳「資本論」の第2版後記第1巻第1分冊 大月書店 国民文庫 33—34頁)

いかなる人でも、20世紀いらい、今日ますます、帝国主義段階の資本主義の価値に同化できない新しい国民教育の事業が樹立されていることを否認することはできないことである。このような教育事実の成立と激しい変化には、帝国主義とくにその植民地教育政策に同意することを拒絶する各国人民の不可抗力的な活動と意志が参加しているといわねばならない。教育活動の主要素が精神活動・頭脳労働であるため、具体的有形的でないといえ、そこには教育史をとおして教育の歴史的社会的な性質の系列をみようとし、教育の事業を歴史的に考えようとする立場にとって、顕著な変革が進行しつづくとと思われるのである。

しかし、これらの教育の変化は、他面では教育学・教育理論において、暗黙のうちにおいて前提視されていた基礎的概念そのものへの激しい自覚を要請している。「資本主義社会の教育学は、みずからそれが教育の資本主義社会的形態、あるいは資本主義的商品生産を物的土台とする上部構造の領域における歴史的社会的に特殊な、教育事象の理論であることを、ことさらに明記しなかつた。それは同時に存在する社会主義社会の教育を反映する教育概念を除外する旨を特記するものではなかつた。歴史的社会的にあくまで特殊の教育が、あたかも教育の自然秩序であるかのようにみなされてきた。

とくに、帝国主義段階における教育学、なかんずく帝国主義国家における教育学は、その主要な傾向として、みずからの理論、概念、原則の真実的性質を実地に検討するものではなかつた。それは教育学として、帝国主義の腐朽性の一つの現われであるし、また帝国主義的教育文化が階級的に、民族的に、みずからの価値的信条の対立物を必然的に生み出すことにたいする圧倒的な無関心であったのである。

このことは、帝国主義の植民地教育政策が結果する実情が、植民地支配国の教育学理論の上に反映されねばならないという当然の問題を意味するばかりではない。む

しる植民地支配の本国の教育学には、こうした実情が教育学理論の問題として、未検討であるという理論欠如の自覚すらもがなかったのだ、といえる。これらのことは、明治末、大正デモクラシー期、昭和の戦前の時期の日本の教育学の概念、理論、原則について、詳細に研究したことである。恣意的な実例の選び方になるが、戦前における屈指の教育学理論家とされる篠原助市のばあいにおいて、むしろ高い教育学理論の水準に照応した重大さをもってこうした問題が露呈されていると考えるのである。篠原の「民族と教育」（1932年執筆）や「自由と愛一再び民族と教育につきて」（1933年執筆）は、その論旨の理想主義的基調の故に、客観的な教育事実の指摘、承認の如何を示すものとしてのみ受けとりがたい点があるが、1939年の「教育学」（岩波全書）の論旨まで追ってみると、朝鮮民族に対する植民地教育政策を含む日本帝国主義の教育政策の事実にたいする承認を含んだ理論としての性格を認めざるをえないのである。※

他方同時代に、日本の教育事実の知識として、矢内原忠雄の「帝国主義下の台湾」（1929年）や「朝鮮政治上の2、3の問題」—「教育奨励の問題」の項（1938年発表）があった。さらに帝国主義段階の教育の客観的事実の認識の一般理論となりうるマルクス・レーニン主義の学説が当時の教育理論に適用されるものとして存在していたことを指摘しておきたい。

※「博愛主義派は完成した人道主義派である。…この派は敵対関係の必然性を否定する。博愛主義者たちは、ブルジョアの諸関係を構成し、ブルジョアの諸関係からきりはなすことのできない敵対関係をもつことなしに、ブルジョアの諸関係を表示する諸範疇を保存しようとするのである。」（マルクス著 高木佑一郎訳『哲学の貧困』大月書店 国民文庫）

母国語による教育、教育機会の平等、義務教育の無償、自主性の原則などの一般的に民主的な教育原則が、植民地住民に差別的に適用され、あるいはこれらの民主的原則が無視されたことは事実である。これは事実の道徳的側面である。同時にこうした差別の事実の認識に注目しない原則は、その基礎になっている理論・概念の歴史的性質にたいする対立物を生みだすことによって対応されたのである。一面において、「我政府によりて台湾の教育は近代化せられ、或程度に於て普及し、殊に教育機関の系統が整備せられたのは事実であるが、其特徴は内地人の高等教育の独占、従って政治的経済的地位の独占に帰する。」という差別の事実があり、他面では、「本島人も亦少数とはいえ高等教育を受くる機会を有するに拘らず、之を官職若くは社会に使用するの途を吝み

以て彼等に「高等遊民」化を強制するものである。彼等の識見あるものは敢々『遊民』とならずして、其の習得せる教育と言語とを以て民族的自覚の先鋒となる」（前掲『帝国主義下の台湾』）。ここに簡単なが、教育理論の真理性にたいする批判をきびしく要求してくるような、実践的な抵抗の激化がのべられているように考える。資本主義社会・帝国主義国における教育と教育学が、教育・教育学一般であるかの如くみなされてきた、その暗黙の普遍的地位は、帝国主義固有の矛盾から、その矛盾の敵対性の認識をふくむ人民大衆の実践によって、きびしく批判されるようになってくる。

『彼らの物質的生産様式に応じて社会的諸関係を確立するその同じ人間が、彼らの社会的諸関係に応じて諸原理、諸観念、諸範疇をもまたうみだす。

だから、これらの観念、これらの範疇は、それらの表示する諸関係と同様に、永久的なものではない。それらは、歴史的・一時的産物である。』（マルクス著高木佑一訳『哲学の貧困』大月書店 国民文庫）

資本主義的帝国主義の問題は、他民族抑圧にともなう矛盾の直接的な展開の側面につきけるのではない。それは、帝国主義国家を「寄生的な腐朽しつつある資本主義の国家」（レーニン、「帝国主義論」）にし、「その影響は、海外のいくつかの国々と植民地との労働を搾取することによって生活する国全体に」（レーニン）、「一般にはその国のあらゆる社会＝政治情勢」（レーニン）に侵透するものである。この「国全体」や「あらゆる社会＝政治情勢」のなかで教育は有力な地位ないし領域をしめる。

しかし日本における帝国主義の内部侵透はたんに社会現象ではなく、その資本主義の成立が国家権力の助成によったという形式は、ここでもまた有力に活用される。知的道徳的腐敗が教育を支配する公権力によって、その権力的な抑圧と結びついて推進されたのである。

たとえば、それは公然とした虚偽の教授が権力に奉仕する大学教授によってすすめられていることに告示される。戦前における一つの実例をあげる。1933年（昭和10年）内閣の諮問機関として設置された、教学刷新評議会の第一回特別委員会の席上、日本の代表的歴史学者と目されていた三上参次は次のようにのべている。

「学問ニハ国境ナシ、学問ノ研究ハ絶対自由デアルト云フヤウナ思想ハ、即チ主トシテ自然科学ノ方カラ来タモノデアリマシテ、精神科学ニ至リマシテハ其研究ト学生ノ教育ノ間ニハ、余程明確ナル区別ノ存スルト云フトデナケレバナラス。…4年先ニハ紀元二千六百年ノ記念祝典ガ行ハレルノデアリマセウガ、其ノ二六千百年ト

云フモノモ、科学的ニ歴史ヲ研究シタラバ、疑ハシサガアルト云フヤウナコトヲ誰デモ懐ヒテ居ルノデアリマス。ケレドモソレヲ教授スルニ当ツテハ、サウ云フトコロハ差控ヘテ云ハズニ居ルト云フコトノ區別ヲシツカリシテ貰イタイモノデアリマス」(教学刷新評議会特別委員会議事録)

ここには、科学的な究明の成果を、教育において歪曲してよいとする虚偽の公然とした主張の代表的な見本がみられるように考える。すでに「帝国主義論」の著者、J・Aホブソンは、「教育における真実の決定因は、『誰が教えるか。何を教えるか。いかに教えるか。』という三つの質問の中に述べられている。大学が基本財産や収入を富者の好意に、百万長者の慈善に仰いでいるところでは、必然的に次の答が与えられるだろう。『安全な教師・安全な研究・健全な(即ち正統派の)方法』…知的自由に対する干渉が直接的であることはめったになく、個人的であることもめったにない。真の危険は教師の罷免よりもむしろ任命にあり…。そして新しい学部を發展させるための財政的援助の要求が大学の目には必然的に甚だ大きく見えるため、ここに指し示した危険は常に増大するものである」(ホブソン著 矢内原忠雄訳「帝国主義論」下巻 岩波文庫)イギリスと日本の若干のちがいを参照して、彼のいう「百万長者」のなかに国家をも含めて考えるならば、物的基礎の性質としての帝国主義の腐朽性は、「国全体」(レーニン)の一部分である高等教育機関を除外するものでないことが示唆されているのである。このこともまた、今日の実践的な問題である。

しかし、「寄生性」にもとづく国家や「百万長者」が、どのように教育機会の財政的基礎を拡大するにしても、それは直ちに、資本主義社会に固有な階級的差別を緩和するものでなく、かえってそれを貫徹するのである。「階級的な学校は、けっして階級的閉鎖性を前提するものではない。それどころか、身分とは反対に、階級というものは、個々の個人がある階級から他の階級にうつることを、つねに完全に自由に放置している。……現代社会では、授業料を全然とらない中等学校でさえも階級的な学校でなくなることはない」(「レーニン」「ナロードニキの空想計画の珠玉」レーニン全集第2巻)。日本においては、国公立学校教育に期待されている階層間の移動は、封建遺制的身分を保存していた戦前と、戦後ではその様相を異にするが、たんにそれは所得階層間の上下の移動でなく、いわば階級的意識の上での移動をも期待され、その期待は支配階級のために国家権力によって強化保護されてきたことが注目されるのである。このことは、「臨時教育会議」(1917年)いらいに著しくみられる

ところであり、昭和の時期に入って1929年の恐慌からはさら<sup>に</sup>一段と顕著である。各学校教育階梯における教育機会の改善がすすめられるのに応じて、教育思想の統制は、教育にたいする国家財政資金の増額たとえば1917年の市町村義務教育費国庫負担法、1932年の市町村立尋常小学校費臨時国庫補助法、1940年の義務教育費国庫負担法、また大正期の高等教育機関の拡張、1929年いらい著しい理科系高等教育施設の拡充などに応じて強化されてきたのである。1926年学生の社会研究の禁止通達、1928年の思想問題に関する訓令、東京大学の新人会および京都・九州・東北大学の社会科学研究会の解散命令、直轄学校に学生主事もしくは生徒主事の設置、1929年思想問題に関して京都・東北・九州各帝国大学、東京・広島両文理大学に新講座の開設、1931年の国民精神文化研究所設置、1934年の文部省思想局設置、1937年の教学局設置は、このような思想統制行政の機構拡充にほかならないものであった。

教育機会の拡充やある程度の財政資金の支出増加の事実は、独占資本主義の進歩性に関する改良主義や日和見主義の基盤であることは説明するまでもない。しかし、

「労働者のあいだでも特権をもつ部類を分離して彼らをプロレタリアートの広範な大衆からひきはなす」(レーニン)帝国主義の腐朽化の傾向は、高度に発達した資本主義生産の自動的な機能でなく、わが国においてはとくにそうだが、絶対主義的天皇制国家機構の暴力によって腐朽化が進められたことをとくに注意する必要があるであろう。

のみならず、いわゆる拡充された教育機会の物的基礎をわずかでも注意するならば、ここでもまた階級的観点が確固として貫ぬかれていることと、同時に教育機会の物的基礎の真相がいかに陰蔽されているかをも知ることができるのである。通常、教育費の物的な基礎は、私らにとつてはいわゆる国民所得の再配分の段階からである。しかしこの次元においても、大衆課税としての所得税の著しい動向によって推察されるように、国民教育の2次的な経済的基礎ともいべき財政的基礎は、所得の形に転形した勤労人民の労働に依存しているのである。

(第34表をみると、「戦前では200万円以上の所得層、納税人員の比率からすると約9%のものが所得税の約76%を支払っていた。ところが戦後であったかも200万円以下の所得層、納税人員からみれば、99%のものが約76%の所得税をおさめることによって、事態は完全に逆転してしまつたのである。…しかし納税人員の増加率は下層にいたるほど大きい。200万円以下50万円層では約8倍、50万円以下では実に42倍である。とくに低額所得者層が



第34表 戦前戦後における所得階層別所得税納税比率の変化

	昭和10 (1935)				昭和35 (1960)			
	納税人員	比 率	納税額	比 率	納税人員	比 率	納税額	比 率
500 万円 超	千人 14	2.0	億円 212	56.6	万人 12	0.1	億円 212	7.9
200—500万円	47	6.9	71	19.0	95	0.8	412	15.3
100—200万円	120	17.7	50	13.5	379	3.2	595	22.0
50—100万円	28.3	41.7	32	8.5	2,155	18.2	878	32.5
50 万円以下	215	31.7	9	2.4	9,192	77.7	601	22.3
合 計	697	100.0	374	100.0	11,833	100.0	2,698	100.0

(島 恭彦 財政学概論 141頁)

所得税納税者の中に引入られたのであり、所得税は文字通り大衆課税となったのである」(島 恭彦「財政学概論」岩波書店 1963年)

現在、義務教育の無償は限定された意味でも実現されていないが、おそらくそれは租税負担したいの民主的解決を別問題にしては解決されるものでないであろう。

最近のアメリカの教育財政—その典型的なものとして Mort, Paul R. and Reusser, Water C. Public School Finance があげられる—は教育の経済と称しつつあるようである。—その一例として、Benson, Charles S. The Economics of Public Education があげられる。「教育の経済」派は、国民(社会的)総生産物が、国民所得の配分から始めて、またその再配分を経て教育にどのように分配されるか、つまり国民経済における教育の物的基礎の構造と過程を、その貨幣形態において示すかのように見える。しかし、言葉の常識的かつ科学的意味において、年々の国民総生産物したいがどのような量の剰余労働の結果であるのか、また生産手段の補填分を控除した国民所得がどのような階級的に分配をされるのかについては、明示されていないといえるのである。流過程から出発するかれらの国民所得の概念したがったその計算方法は、始めからすでに、一国における物的生産労働と教育との関係ないし教育の経済的基礎をかくしているものと思われる。かれが生産部門から生じた所得の部分的再配分にすぎない非生産部門の所得をも国民所得計算に入れているやり方は、教育を生産的とする最近の考え方とあいまって、生産的労働の結果の分配に関する労働者階級や国民の要求を、きわめて不透明な社会関係によって蔽いかくす役割をはたしていると考えることができる。このことは、指摘したことは一例にほかならないが、たんに教育の経済の問題のみならず、教育学の原理

的重要性ある問題を提起する。社会的生産と教育にたいするその経済的基礎との不透明な関係は、生産労働と教育との民主的な結合を不可能にするということである。

アメリカの経済学者、G・コルコが所得の分配の分析から次のようにのべていることは注意してよい。「所得分布の極度の不平等は、少なくとも1910年くらいアメリカ社会構造の特徴であった。」「合衆国人口のより貧しい50%を構成するこれら5つの層を合計すれば、1919年には国民個人所得の27%をうけとっていたが、1959年にはわずかにすぎなかった。このように、その層の比率が上昇すれば、経済的民主主義の進歩を意味しえたといえるような人口層においては、国民(個人)所得に占めるその比率はなんら上昇しなかったのであった」。そして「高額所得階層の子供たちが最良かつ最高の高等教育をうけていることは疑問の余地が殆どない」(G・コルコ著 佐藤定幸訳「アメリカにおける富と権力」岩波書店、1963年)

このような社会的生産労働と教育との関係が独占資本に都合のよい虚構によって歪曲ないし蔽われている一方、他方では、教育の貨幣価値や教育の生産性や、教育投資や人間投資がいわれている。資本家階級にたいして剰余価値を生産しない教育が、当の資本家階級にとって生産的であり、投資とみなされるのであろうか。つまり、これらの言葉によって意味されるものは、教育を金もうけの手段にしようとする公然とした宣言であるといえるであろう。そしてこのことは、資本主義が独占段階に達する以前に、たぐみな教育行政官が、資本家の致富の本能に訴えてのべていたことなのである。(ホレースマン著 久保義三訳「民衆教育論」明治図書世界教育学選集 1960年)

そしてこのことはまた、教育の貨幣価値という言葉が



示唆しているように、教育労働を独占資本のために、具体的な社会諸関係を捨象された一般的抽象的人間労働として使用に供させることを意味している。それは、教育を人格的主体性、民族の独立的主体を欠いた無国籍な性格のものとして把握しようとする教育思想を前提にしており、またそれを用意するものであろう。他民族の侵略にむけられる独占資本は、内にむかっては、究極においてこのような非主体的な国民教育を推進するものである。そのことが外国の帝国主義の圧力や影響のもとに、またその帝国主義に同盟する国内の独占資本によって推進されている事に、戦前戦後の教育・教育学批判の課題もまた提起されているのである。

戦後、日本の教育研究には、民主主義的教育の建設事業の同伴者であろうとする一つの動向があった。日本の教育がアメリカ占領軍の管理政策のもとに改められつつあったとき、民主主義および民主主義的教育が支配階級の指導や啓蒙によって達成されるかのような考えられていた。また占領下の教育政策は、一口にいて日本の資本主義の発達に結びついていた旧いものを打破し、軍国主義教育を禁止すると称していた。日本国憲法と教育基本法が制定された。占領軍と日本の支配階級の利害と調和する限りでの民主主義の下であり、一面主観的に把握した自分勝手な幻想的な民主主義観に基づいてであったが、民主主義的（になった筈の）国家権力と、民主主義的国民教育とは対立するものではなく、国家権力と教育は調和したものと考えられていた。

しかし、日本の帝国主義侵略によって多大の人命と物的富を失った朝鮮人と中国人が、日本の帝国主義とたたかかって樹立した国家がアメリカと日本の国家意思によってますます敵視されてくるにつれて、このような個人間の道徳感情では認められないような国家の態度のそなえている民主主義の性質について、強い疑問がもたれないわけにはいかなかった。かれらの朝鮮、中国民族は、かつての日本の帝国主義に同調し服従する程度の民主主義に留まっているわけにはいかなかった。それとも、朝鮮・中国にたいする植民地政策と侵略は、朝鮮人中国人にたいする友好であったとでもいうのであろうか。帝国主義と同調する民主主義的教育は、教育にたいする国家活動の原理として、はたして教育基本法にも示されている、人格形成を含む教育の実践原理になりうるのであろうか。

問題は、戦後の批判や反省は、日本帝国主義の反省にまで徹底せず、そしてそのことが、国民主権の完全な実現をはばんでいるという今日なお未解決の実践的課題となっているのである。

帝国主義の観点は、他面では民主主義教育にとって今日の観点である。それは、20世紀における反帝闘争によって強められた性質と課題をもったところのものである。しかもまた、歴史の事実が示すように、反帝の民主主義は、帝国主義権力とたたかうものが人民であり、人民の諸階級の連合され結合された力である以上、人民の意思が強く刻印されている民主主義であるといえるであろう。このような意味から、帝国主義の観点は教育運動の研究を要請する。国民大衆の運動において、民主主義国家と民主主義教育がどのように結合されているのかは、教育運動の研究において生かされなければならないのである。

以上、帝国主義が教育の上にもたらす直接間接の結節点にふれようとした。そこに含まれる問題は、戦前の問題であると同時に、異った問題内容と条件をもちながら戦後に引きつがれているものである。問題じたいの歴史的継承の関係が事実にくしくして調べられねばならぬと同時に、歴史的な考察がまた必要である。最初にのべたように、所収の論文は、相異ったテーマをもちよりながら、上述のような日本教育の近・現代的事実の側面を調べており、この教育発展の総括的歴史的把握のための一つの素材となるであろうと思う。本紀要に収められている諸論文は、戦前日本の教育史的事実をとりあげたものである。したがってこれらの各々は、限定された特定テーマにたいする特殊な教育史研究に属する。しかし以上述べたように、敗戦後の教育改革は、戦前の日本教育の史的発展と同時にその矛盾の発展が遺した課題を解消するものでなかった。とくに戦後数年を経ないで始まった反動の諸政策は、一つには一九四五年以後の日本教育の「新しい発展と矛盾にたいする科学的直視を心要ならしめているとともに、このことの故に重ねて戦前教育の性質にたいする批判を重要にしている。この意味で本紀要の諸論文にはらわれている努力は、過ぎさった事への関心としてでなく継続されねばならないと考えている。

この紀要は、最初の時期にもたれた共同討議に参加した宗像・持田両教官と多数の大学院学生の手で負っている。また作成されたすべての論文は紙数やその他の都合で、そのすべてを収めることはできなかった。また編集その他の出版までの事務については、牧証名助手と、教育学部事務当局とくに熊谷正直氏と鈴木一男氏田神秀二氏の多大のお世話になった。末尾ながらこれらのことを明記して、御禮申し上げる次第である。