

一般教育の理念

村 井 観 亮

まえがき

新制大学が発足して以来、もうかれこれ十年になる。それはアメリカの力によつてもたらされたものではあるが、国民の多大の関心と期待とを寄せられ、前途を祝福されつつ生まれた。その誕生は希望に輝く幸多きものであつたが、しかし、置かれた環境は必ずしも恵まれたものではなかつた。元々この制度がアメリカのものであつてみれば、国情の相違する日本で急にうまくゆく筈がない。第一それがどんなものであるかも、国民には十分に理解されていない。それに、何よりも大事な予算の裏付が不十分である。適当な教師を得ることもむづかしい。新制大学は誕生早々からこういう悪条件の下におかれた。これでは、それがどんなに立派なものであるかと、まともに育とう筈がない。極めて少数の恵まれた大学は別として、大抵の新制大学は、こうした事情の下で形式内容共に甚だ貧弱なものたらざるを得なかつた。

このことは直ぐさま新制大学の教育の成果に反映し、学力の低下となつて現れた。もちろんここで学力の低下というのは、旧

制大学におけるそれとの比較においてのことではなくて、新制大学が持つべきものとして期待された学力と思ひ比べての上のことである。というのは、新制大学における学力は、教育理念が違ふ旧制大学のそれとは、質が違ふべき筈のものであつて、最初から比べものにならない。また、たとえ比べ得るとしても、新制大学の修業年限は、旧制大学のそれに比べて全体的に一ヶ年少いため、学力がそれだけ劣ることは当り前である。だが、それはともかく、現今の新制大学の学力は、国民当初の期待を裏切つて低いものとなつたのであるが、その主な原因が、先きに述べたような積り積つた不利な条件にあつたことは争えない。

ところが、学力低下の事実だけを見せつけられた世人は、否な時には大学関係者さえもが、この原因を環境の不利はにおかず、また、教育なるものが、たとえ順調にいつたとしても、十年そこそこではそれほど目に見える効果をあげ得るものでないことにも気が付かず、氣短に新制大学の制度そのものに批判の矢を向けた。ところで、新制大学の特長は一般教育にある。一般教育の有無が、新旧両大学の相違を決定する。そこで新制大学に向けられた批判の

矢は、そのまま一般教育に集中せられる。一般教育の修業年限が二ケ年から一ケ年半に、時には一ケ年にさえ圧縮せられたり、教科目があればこれとこずき廻わされたりするのは、その一、二の現れである。迷惑なのは一般教育である。

しかし、こうなれば、一般教育関係者は迷惑とばかりいつてはいられない。学力低下の原因が環境の不利にあることを言いわけしたり、非難者の不当を鳴らしたりするばかりではなくて、これを機会に虚心平氣に自らを反省してみる必要がある。一般教育は、果して当初期待されたほど教育的価値を持つものではないか。或は、たとえ価値があるとしても、わが国情には到底副い兼ねるものなのか。否や、その前に、一般教育とはそもそも何か。われわれは果してそれを真に認識しているかどうか。われわれは何よりも先ずこれを反省しなければならない。若しこれを認識していないとすれば、何を千言万語しようともついに徒勞に帰するであらうから。

しかし、一般教育が何であるかについては、すでにこれまで多くが語られている。それは、人間をつくる教育であるとか、或は更に、善き生活の創造への教育であるとか、その他幾つもの定義がこれに与えられている。どれもこれも、一応なるほどと思われ、けれども、それらは果してわれわれの眞の知識（エピステーメ）となつているであらうか。われわれはよくいう。一般教育の理念はすでに確定された。もはやそこには一点の問題も残つてはいない云々と。だが、そういう理念は、皆の間にそう思われていただけのもので、まだ自分自身のものになつてはいないのではない

いか。一般教育に携つてゐる責任者自身の口からあいまいな言辭が聞かされたり、一般教育無視の口吟（ふん）さえ洩らされたりするのもそのためではないか。否や、他人ごとではない。私自身がわかつてはいないのではないか。わかつたつもりでいてその実わかつていない。これが私のいつわりない真相ではないのか。

そこで私は、一般教育の仕事に携つてゐる者の一人として、この際何とかして一般教育の理念を明らかにし、そのエピステーメを得たいと念願するようになったのであるが、たまたま民主教育協会（IDE）九州支部長平塚益徳九大教授の勧めにあい、同協会の後援によつて、いささかながらその探究を試みることにした。（この論文は、その報告の一部である）。

一般教育に関するアメリカ文献で、わが国に知られてゐるものは数種類ある。どれでもわれわれの参考になること勿論であるが、一般教育の理念を当面の問題とする私にとつて最もよい手引きとなつたものは、ハーバード委員会の手になる“General Education in a free Society” 1955である。それは、一般教育の理念を、他のどれよりも詳細に且つ理論的に説明しているからである。で、この論文は同書に負うところが甚だ多い。

なお、研究半ばにしてはつきり気付いたことは、一般教育の歴史的背景を詳にする必要があるということである。一つの制度には必ず歴史がある。どうしてもそれを作り出さざるを得なかつた歴史的社会的背景がある。それを知らずしては、その制度の持つ意味を十分につくすことができない。このことはどの国にもいわれることであらうが、何事をも実用的に考えるアメリカにおいて

は特にそうである。だが、さすがに前記の書物はその点も抜かりはなかった。一般教育の理念を理論的に追求すると共に、その制度が生まれざるを得なかつた当時の教育界の実状をも可成り詳細に敘述している。だが、アメリカの歴史に疎い私には、それでもなお不十分に思われ、ビーアド夫妻共著、岸村、松本両氏共訳「アメリカ合衆国史」によつて、更にこれを補うことにした。アメリカ社会の変動に関する敘述は、こうしてでき上つた。

一般教育の理念のみを追求する筈のこの論文は、かくしてその大半を一般教育の背景の敘述に費す結果となつたのであるが、若しこれによつて、アメリカにおける一般教育の理念が明白になるばかりではなくて、当時のアメリカ社会の変動よりも一層急激複雑な動揺を示しつつあるわが国の教育、尤も一般教育が的確な狙いを定め得るとすれば、これもまた無駄ではなからう。

一、アメリカ社会の変動

アメリカの開拓者たちは、長い年月にわたる戦争、宗教的論争、政治的紛争、国王の独裁政治のために混乱と窮乏に陥つたヨーロッパを見限つて、新大陸に移住した人々である。従つて彼らは、建設的意志と、それを具体化する高度の建設的才能とを持ち、ヨーロッパに踏み止まつていた人々とはどこかちがつた性格を持つていた。彼らの中には、ピルグリムズ・ファーザーズのような、中堅階級に属する一団もいるにはいたが、大部分は農民である。彼らの生活は決して楽なものではなかつた。だが、彼らには衣食住の保障があつた。また、その仕事は大自然相手という、まこと

に悠長なものであつた。そこで彼らは、元来積極的であり、進取的であつたにもかかわらず、生活は極めて保守的であり、伝統的であつた。

従つて、彼らの教育様式も保守的であり、ヨーロッパの真似であつた。当時のヨーロッパでは、ルーテルの革新的な教育思想も普及せず、学校には階級的差別があつた。即ち一部特権階級のためのものと、平民のためのものとの二つの組織から学校は成り立つていた。開拓者たちがとつた教育様式もこの貴族的なものであつた。(一)

しかし、十八世紀の終り頃になると事情は変る。アメリカ合衆国は、東部から太平洋へ膨脹し、西部を開拓して新に膨大な植民地を得た。これは当時のアメリカ合衆国の政治と經濟に、重大な反響をもたらしした。が、もつと重大な影響を与えたものは、東部から捲き起つた産業革命である。産業革命とは、蒸氣機関と動力機械との發明、利用によつて、製造工業及び社会生活の上にもたらされた革命のことである。この革命によつて、物資の生産と輸送力は無限に増大される。アメリカは生産国から工業国となる。各種の工場や企業体が続々と生まれる。旧都市の人口は急に増加する。新都市も後から後へとできる。農村や小都市の人口は都市に集中する。そればかりではない。世界中からの移民がますます増える。これを供給する国は、二十ヶ国以上にもわたつたという。

産業革命は、また、従来の農民階級と商人階級のほかに、企業階級と多数の労働者階級とをつくりだした。問題は後者にある。新興労働者階級は、一生賃金労働者であり、而も常に經濟恐慌

や不景気におびやかされている。彼らは組織化された労働運動によつて、絶えず少数の企業家に対して、利益の分配を要求する。のみならず、彼らの中の或る者は、革命的な社会主義理論を以つて資本主義擁護論者と論争する。ここに前例の無い階級闘争が生ずる。

産業革命は、しかし、単に都会だけではなくて、大陸のすみずみにまで及び、農山村を都会化し、農民たちをも都会の労働者風にする。農耕作業は機械化されるが、それと共に、従来の経済的文化的統一としての家族制度も崩壊する。

産業革命は、かくてアメリカの各方面に、收拾すべからざる事態を発生せしめたが、問題はなお宗教にもある。開拓者たちの多くは清教徒であつたが、二十数ヶ国の移民の中には、長老派信徒もいれば、浸礼派信徒もいる。クエイカーもいる。勿論旧教徒もいる。こんなところで紛争の起らないのがむしろ不思議である。由来宗教は排他的であり、しばしば流血の惨事の原因ともなるのであるが、今やアメリカは、これにも悩まねばならなくなつた。

二、社会変動が教育界に与えた影響

西部植民地の膨脹と産業革命とが、アメリカ社会に与えた激動は、直ちに教育界にも反響する。試みに一八七〇年度の集計を見るに、全国の高等学校の生徒数は約八〇、〇〇〇人、大学の学生数は六〇、〇〇〇人であるが、七〇年後の一九四〇年では、高等学校の生徒数が約九〇倍の七、〇〇〇、〇〇〇人、大学の学生数は約三〇倍の一、五〇〇、〇〇〇人である。勿論、それはアメリカ総

人口の増加にもよるが、しかし、その間の人口の増加率は僅か三倍にしかすぎない。それなのに、高校生が約九〇倍、大学生が約三〇倍にも達している。これだけではない。一八七〇年には、高等学校卒業生の約 $\frac{3}{4}$ が大学に入り、残りの僅か $\frac{1}{4}$ がそのまま社会入りをしている。が、一九四〇年では、この比率が全く逆となり、大学にゆく者は僅か $\frac{1}{4}$ で、あと $\frac{3}{4}$ が直ぐさま社会に出ている。(2)あれといい、これといい、共に驚くべき変化であるが、しかし、これは、社会の実相をそのまま反映し、これを数字によつて現わしたただけのものである。「学校は社会の鏡である」。だが、数字によつてここに示されている学校教育の変化は、事実上何を意味するか。われわれは、これを社会変動の持つ二つの性質に従つて、(一)学校教育の多様化と、(二)学校教育の機械化、非人間化の二つの面に分けて考察してみたい。順序として、先ず高等学校教育についてこれを見、次いで大学教育に及ぶことにする。

(一) 学校教育の多様化

卒業生の $\frac{3}{4}$ にもわたる多数の者が大学に進学した頃の高等学校の生徒は、大体において恵まれた家庭の子弟であり、質も殆ど同じような者であつた。従つてその教育方針は、やがて社会の指導者たるべき人を育成することにあつた。教師は大学の教師と同じ型の人々であり、大学教育の程度を引き下げたようなことを教えていた。ところが、社会激変後の高等学校の生徒たちは、数も多ければ質も多様である。また家庭の職業を反映して生徒の興味、態度、願望もそれぞれ違う。知能指数の高下の差も甚しい。こうなれば、学校はもはや従来のようにアカデミックな教育を、

慣例的に續けてゆくわけにもゆかない。元來、教育は被教育者を中心に行はるべきであり、従つて、被教育者の知能に適應した教科目を選定し、それを彼らの経験、興味、要求などに即應させながら学習させてゆく、これが教育の原則である。⁽³⁾そこで、高等学校も、従来の教科目を取りかえて、代数の代りに一般数学、作文や文法の代りに討論、形式的な歴史の代りにアメリカ合衆国の政治、政策などに関する時事的なものにする。が、生徒の質は限りなく多様であるために、これに適應する教科目は幾千幾百にも細分せられ、而もその選択は生徒の自由に任せられる。しかし、生徒の選択能力はまだ不十分であるが故に、彼らの選択が一方に偏る危険もあり得る。で、これを避けんがために、例えば、商業科、科学科、大学予備科というように、学科単位制 (course-unit system) がつくられる。これによつて、極めて多い教科目は、或る一つの目標によつて統合分類せられるのであるが、これは一種の専攻制度であるから、生徒の偏向化、及びそれに伴う相互間の対立を和らげることはならない。というのは、一つの学科課程を選ぶ生徒は、そのことによつて他の一群の教科目の学習を禁ぜられ、ただ自己の選ぶ学科課程のわく内に閉じこもる結果となるからである。かくて、各々の生徒は、そこに準備せられた学科課程のどれかに属することによつて他から分離せられ、全校生徒は学校の有する学科課程の数に部類分けせられる。元來一であり、また一であるべき同一の学校は、かくの如くにして事実上幾つかの学校に分裂してしまうのである。⁽⁴⁾

そればかりではない。この制度は生徒という一人の人間をも、

幾人かの人間に引き裂いてしまう。というのは、この学科制度は、例えば、免許状というような一つの目標が要求するところの一連の教科目を一つの群に統合し、単位制に従つてこれを片端から学習することを生徒に要求する。この際、教科目相互間の連絡統合について、学校当局に一方おいてならぬ配慮が行われていることはいうまでもない。ところが学習者は、当局者の配慮にもかかわらず、ただ単位だけを問題にし、単位を取ることだけに注意する。教科目間の脉絡や統合などはどうでもよいのだ。結局、与えられた教科目の単位を、わけもなく積み重ねてゆくことだけが、彼らの仕事となる。こんなところで、諸の性能が互に調和する円満な人間ができ上がる筈がない。彼らの諸の性能は、こうして互に孤立し、分裂し、元々一であり、また一たるべき一人の人間が、事実上幾人かの人間に引き裂かれてしまう。⁽⁵⁾

現代アメリカ社会の激変は、更に大学教育にも大きな影響を与えた。従来の大学 (カレッジとユニバーシティとを含める) は、多くは私立であつたが、その学生は、多くは特権階級の子弟であり、入学前から既にすぐれた教育を受け、諸の教養を身につけていた。従つて大学の仕事は、極めてアカデミックな教科目を一様に授け、世の指導者を養成することであつた。しかるに、社会の変動は高等学校におけると同様に、大学の学生をも、量質両面にわたつて一変させた。大学に入学する学生の数は、たとえば高等学校の全卒業生の僅か $\frac{1}{4}$ にしかすぎないとしても、実数においては、従来と比べものにならないほど激増している。而も学生たちの背景は、高等学校におけると同様に極めて多種多様である。

第一彼らの出身校たる高等学校そのものがまちまちである。教科目やテキストが違う。課外活動の組織も違う。公私、大小、都会田舎の区別がある。教える教師たちにも様々な相違が見られる。学生の出身校がこのように多様である上に、更に家庭の相違がある。そこには宗教上の相違もあれば、職業上の相違もある。従前では、親は比較的に恵まれた人たちであつたが、今では工場の貧しい労働者であつたり、農夫、薬屋の店員、壁紙屋であつたりもする。学生の持つこれらの背景の相違は、そのまま彼らの知能指数、興味、態度、願望などの複雑極まる差違ともなつて現れてくる。(6)

かくて現代の大学は、極めて多種多様な学生を大量に收容し、大量に教育せねばならなくなつた。この場合、教育の中心が被教育者たる学生にあることは、高等学校の場合と全く同様である。そこで大学は、従来のように、少数の特権階級の子弟に単なる教養を授ける、といったような自由教育 (liberal education) の方針を改め、彼らが実社会に入れば直ぐに間に合う高等な知識技能を授ける実学主義的教育方針をとらねばならない。学生が要求するものは、昔とは違つて単なる飾りとしての教養 (liberal arts) ではなくて、生活に直結する知識や技能であるからである。さてこうなれば、大学教育を、従来通りの自由教育主義を振りかざす私立大学や、一部の公立大学にのみ任せておくことはできない。事実、設備の上からもそれはできない。急増せる大量の学生を收容することは、それらにはもはやできない相談であるから。ともかく、こうして新しい大学が、公私の力によつて、続々と創設せ

られる。また、従来のアカデミックな大学にも、例えば、農業、商業、工業に関する学部が増設せられ、規模が著しく拡大される。社会の大変動は、かくて大学教育にも大きく影響し、そのすばらしい発展をもたらしたのである。

ところが、こうして創られた幾多の大学は、公私の別、地域的経済的事情の相違などにより、相互の間の隔たりをますます大きくする。勿論、大学と大学との間の差違はどんな時でもある。昔の大学にもそれはあつた。が、昔の諸大学は、その間にどのような開きを持とうと、教養を主とする重要な一点においては、互に一致した。それらは、共通の伝統、共通の人生観、共通の知的訓練によつて学生を教育したのである。ところが、現代の新設大学には、もはやこのような一致点がない。大学の使命は、まちまちな学生のまちまちな要求に応じて、ただ専門的知識や技能を学生に授けさえすればよいことになつたからである。このようにして最初から共通点を持たない現代の諸大学が、若しその後の諸事情により、相互間の間隔を大きくしたとすれば、結果はもはや多くをいわずして明らかである。待つものはただ対立抗争のみである。これと同じことは、同一大学内における諸の学部にも、また、同一学部内における諸専攻学科にもいわれる。極端に言えば、あらゆる教科目に対してさえもいわれる。それらのものは、たとえ同一大学の構内にあつて、同一大学、または同一学部に所屬しようとして、事実上ばらばらであつて、相互の間には、何の連絡もなければ統一もない。在るものはただ割居のみである。(7)

大学間の対立抗争や、学部間、専攻学科間、教科目間、の割居

を助長するものに、なお科学、技術の長足の進歩がある。(8)ヨーロッパの近代科学は、進歩の世紀といわれる十九世紀の後半にいたつて急速に発達し、すばらしい今日の科学を結実した。その規範は極めて広く、深さもまた測り知るべからざるものがある。ところで、知識は、できるだけ広く、できるだけ深いのを理想とする。が、人間の悲しさで、われわれの知識は、広ければ浅く、深ければ狭い。その何れを選ぶかは、選ぶ人の自由であるが、専門的知識を求める大学は、当然深く狭い道をとる。その極端になつたものが、現代の大学における専門科学者たちである。彼らは、本来は互に有機的に関連し、唯一の統一体に結ばれ合つている筈の知識の領域を、ことさらに狭く分断し、その一つに立てこもつて他を顧みようともしない。勿論、知識の全体的統一などは、彼らの思いもよらぬところである。いわゆる造詣の深い由々しき専門家たちは、得てしてこういう部類の御仁である。ところで、このようにして高度な発達を遂げた現代の科学的知識は、高度な技術を生み出した。だが、これを修得することは、決して容易ではない。そこえもつてきて、現代のすばらしい産業の勃興は、高度の技術者を限りなく要求する。勢い、大学の仕事は産業技術者の養成、ということにならざるを得ないのであるが、そのような技術の修得は、極めてむづかしい仕事である。そこで最善の道は、一切の余事をなげうつて、ひたすらに技術の修得に没頭するということである。かくて、教える側も教えられる側も、いよいよ専門の道に深入りし、他を顧みたり、足許を振り返つたりする暇さえ失つてしまうのである。

社会の変動によつて多様化せられた大学は、かくて、高度に発達せる現代科学と技術によつて、その多様化をいよいよ決定的なものとした。ところで、大学の多様性は、そのまま学生に反映して彼らをも多様化する。元々学生らは、入学当初から極めて多種多様であつた。が、自己自身専門化し多様化した大学は、その教育によつて彼らのこの多様性を和らげるどころか、却つてこれを強化し、殆ど抜き難いものにしてしまつた。なるほど彼らは、同じ大学の同じ学部で、同一専攻学科を同僚と一緒に学び、一緒に研究してはいる。が、それは形の上だけのことであつて、実際は、彼らは眼に見えない間げきによつて隔てられ、互に孤立し、時には対立さえしている。心は互にばらばらなのである。

(二) 学校教育の機械化と非人間化

単純な時代にあつては、比較的に有力な教育機関は、先ず家庭であつた。児童はそこで父母兄弟などと生活を共にしながら、見まね聞きまねで何事をも学ぶ。次ぎの教育者は、児童をとりまく自然である。動物や植物、その他の一切の自然は、言わず語らずのうちに彼らを教育する。その上になお、家庭、町村などには、伝統的な生活基準がある。教会もある。昔はこれらのものが、すべて有力な教育機関であつた。勿論、その機能は余り目立たない地味なものではあるが、しかし、田満さや自足を児童に与え、学校教育以上に重要な教育的役割を果していた。

ところが、社会の変動はこの比重を逆にし、学校の持つ教育力は、これらのそれを圧倒するにいたつた。尤も田舎では、農耕が相変わらず行われるため、たとえそれが近代的に科学化され機械化

されようとも、家庭や自然の教育力がなくなることはない。けれども、学校としてはこの社会的変動を黙つて見ていることはできない。農耕の科学化、機械化に対応する学校教育が要望せられるにいたつたからである。そればかりではない。子弟が都会に出て、都会で就職したがる。その欲求を充たしてやるためには、近代教育を与えてやらねばならない。あれやこれやで流石の田舎でも、学校教育の重要性がとみに増してきた。況んや都市においてをやである。

近代都市は、産業の勃興、ことに機械工業の急速な発達に伴つてで上つた。だから、それは元来労働者の集合場である。ところが、近代の労働者は、屋内よりは殆ど工場で働く。物資は工場で生産されるからであるが、そうなれば、家庭は文字通りに住まいの場所となる。住まいの場所には家屋さえあればよい。余地はぜいたくである。かくて近代の都会は、余地の殆どない、ただ家屋のみからなる小家庭の無数の集合体であるといえるが、さてこうなれば、子供の教育はどうなるであろうか。第一家庭には、日中は働く父親たちもない。従つて覚える仕事もない。といつて遊ぶ場所もない。勿論畑はない。犬や猫はいるとしても、草や樹はない。自然には極めて恵まれないのである。こんな環境で、家庭や自然の教育を期待することは無理である。さりとて、これをそのまま放任しておくわけにもゆかず、どこかでこれを補わねばならぬ。家庭や自然の教育は甚だ重要であるからである。かくて学校が、従来課せられていた教育のほかに、新に家庭教育、自然教育の分までも分担することとなり、運動場を拡張する。学校

園をつくる。遊具、運動具を十分に備える。手仕事、生活の指導までする。新しい教科目をも増設する。何のことはない。天柱を双肩に担うといわれるアトラスのように、都会の学校は、子弟の教育の全責任を負わされることになつたのである。

しかし、学校は果してこの重責を無事に果し得たであろうか。なるほど、恵まれた私立学校や、繁栄都市の経営する高等学校はその責任を果し得た。資金が豊富であるために、教育の万般に手が行き届くのである。大都市の郊外における高等学校は、これほどまでには行き届かないが、まあとにかく一応その責任を果している。が、問題は大会における公立高等学校である。

大会の公立高等学校は、多種多様の背景を有する生徒の集合所である。生徒数は多い。一校で二千名、またはそれ以上である。一クラスの生徒数も比較的に多い。教師はいずれもそれぞれの専門家であるから、幾つかのクラスで教えるが、生徒の顔はろくにも知らない。教材は監督官庁から指示せられるものを用い、それを殆ど機械的に教える。近代的な教授法なるものを心得ているから、教え方は一応上手であるが、大事な教育的精神を欠き、教育的情熱にも乏しい。それは、彼らの給料が街の人々の収入に比べて遙かに低いことにも起因するが、大会の空気を支配する工場労働者の気風が彼らに移つたからでもある。彼らは、もはや教育を天職と心得てそれに挺身する昔の教育者ではなくて、学校「工場」で働く一介の労働者である。学校は、もはや人間をつくる教育の場ではなくて、知識や技術を授ける一種の工場となつたのである。(9)

学校教育は、かくの如くに機械化され、非人間化された。勿論、それは大都会における公立高等学校という、一部の学校に限られた一現象にしかすぎない。けれども、それを以つて人は決して安んずることはできない。これと同じ現象が、すでに大学教育にも波及したからである。

現代の大学は、すでに述べられたように、社会の変動の影響を受け、教養を主とする自由大学から、専門的知識と専門的技術を授ける職業大学に転化した。従つて大学の使命は、諸の教養を授けて、世の指導者たるに相応しい自由な人間を育成することではなくて、世に出て直ぐ間に合う事務屋や技術屋をつくることである。而も、社会の要求にに応じて、恰も工場が物資を生産するように、これを大量につくり出さねばならぬ。大量生産は、もはや工場ばかりではなくて、高等学校や大学でも行われるにいたつたのである。さてこうなれば、大学教育は勢い機械的、非人間的たらざるを得ない。人間育成を主眼とし、極めて少数に限られた学生を教育の対象とした自由大学においては、教師と学生とのつながりは極めて深く、教師の学内外における一挙手一投足はそのまま学生に反映し、その血となり肉となつた。だが、単なる職業人を、而も大量に生産しなければならぬ現代の大学では、そうはゆかない。この極端な場合は日本である。数百名の同僚で埋まつた大講堂で、それも教師の顔さえろくに見分けられないような遙かな末席に座を占め、ガンガン響くマイククロフォンの金切り声をノットするだけでは、教師のけいがいにさえ接することはできない。そんなところで、どうして人間教育が期待され得ようか。

三、統一原理の探求(10)

社会変動が高等学校や大学に与えた二つの影響は、これではぼ明瞭になつた。だが、学校教育のこのような変化は、自由社会にとつて果して好ましいことであらうか。いうまでもなくそこには良い面と悪い面とがある。教育の門戸が開放せられ、民族、階級、職業、宗教、男女の別なく、誰でも教育を受ける機会が均等に与えられ(Jacksonianism)、自己の能力に応じて、如何なる知識、技術も自由に修得することができる(Jeffersonianism)ようになったことは、その良い面であり、民主教育の徹底として、まことに喜ばしい現象である。ところがその結果、教育の機械化と非人間化、それに極端な専門化が生じ、学校自体が分裂したばかりでなくて、生徒や学生をも、個人的にも社会的(対同僚的)にも、ばらばらにしてしまつた。これはその悪い面であり、自由社会にとつては極めて悲しむべき現象である。というのは、こういうところでは、個人が一方に偏つた偏屈人になつたり、一向に調和や統一のとれない自己分裂症的な人間になつたりするばかりではなくて、自由社会そのものが存在の根柢を失い、崩壊の運命に遭遇するのは必定であるからである。若しそうであるとすれば、事は甚だ重大である。それは、もはや単なる一教育の問題ではなくて、民主主義そのものの危機にもつらなる極めて重要な問題なのである。そこで何よりも急ぐことは、何によつてこれを救うことができるか。どうすれば調和と統一のとれた円満な個人をつくり、同時に、自由社会に不壊の根柢を与え、これを泰山の安き

におくことができるか、その対策を講ずることである。だが、その前に、従来の一部の人々がとつてきた二、三の方策について見なければならぬ。

先ず第一に宗教々育である。キリスト教義を、学科課程及び学生の全生活にしみ込ませることによつて、この危機を回避しようというのである。約一世紀前まで、キリスト教関係の大学は勿論、その他の一般大学によつても採用せられてきた方法である。これは一つの真理を持つてはいるが、特殊のキリスト教大学は別として、普通の大学には不向きである。学生の宗教がまちまちであるからである。そればかりではない。単なる宗教を以つてしては、高度に発達した現代科学の洗礼を受けた今日の学生を納得させることができない。

第二の解決策は、例えばハッチンスが主張していたように、「偉大な書物」によつて教育することである。(12)偉大な書物とは、ヨーロッパからアメリカにわたる連綿たる伝統(tradition)を代表する偉大な思想家、詩人たちの書物である。勿論、実施できればこの案はまことに結構である。だが、不幸にして実施が極めて困難である。学生間の知能や趣味に大きな開きがあるからである。しかし、たとえこの困難が除去されても、この案には賛成しかねる。それは、この案のよりどころである伝統主義が、昔に固着する余り、新しいものに理解がなく、現代科学を全く受け容れないからである。といつて、今われわれは、伝統そのものの価値を否定するのではない。それどころか、これを高く評価せんとするものである。伝統には不変の真理が宿されているからである。ただここで

否定されねばならぬのは、伝統の持つこの真理性を単なる過去のものに固定して、これを現代から断ち切る頑迷な伝統主義であり、現代科学に理解のない偏狭な古典主義である。この思想の持主たちは、現代の科学や思想が、実はヨーロッパ伝統から生れたものであることに全く気が付かないのである。

そこで第三の解決案が提出され、且つ実施された。否や、或る人々は今現にこれを教場で実施しつつある。何かといへば、学生の現在の生活を中心にし、現在彼らが当面している問題を手がかりとして彼らを教育する、という案である。これは、第一案及び第二案と違つて、学生を現実の多様や変化に背かせず、逆にその中心に飛び込ませ、そこから彼らの知識を有機的に発展させ、統一させようとする。ここにその長所があるが、しかし、そのようなところに、厳格さや正確さを要求する知識が果して得られるであろうか。また、彼らが現在の生活から獲得した知識が、将来遭遇するであろう問題の解決に、どれだけ多く役立つであろうか。総じて、このような知識では、学生の全知識を統一することはできない。

最後の案は、科学及び科学的見解に、この統一を見出そうとする。プラグマチズムの教育がこれである。これは、観察や実験を主とする科学的方法による教育であり、従つて科学的な正確さを持つ。ここにその長所があるが、ややもすれば、人のよつて以つて立つ信仰や、社会の諸契約を、更にまた人生の価値を、恰もギリシャのソフィストたちのように、非科学的なものとして簡単に否定し去る。といつて、若しここで、これらを肯定するとすれば、

その長所たる科学的性格を失うにいたる。ここにプラグマチズムの難点がある。

個人に調和や統一を与え、人と人との社会関係を円滑にし、社会の存在を安定させる統一の原理は、このようにして求められてきた。だが、いずれもその目的を達することができない。なぜか。それには理由がある。今われわれの求めている統一原理は、科学とデモクラシーとによつて推進せられてゐる現代生活の豊富さ、即ち多様性と変化性とは無視した統一、換言すれば、多と動とを含まない一静的統一ではなくて、一方においては、多様性と変化性を十分に持ちながら、他方においては、それらに一定の目標と方向とを与えるという、全く相反する二つのものを一つに統一する原理である。多と一、変化(動)と不変(静)という、互に矛盾する二つのものを一つに統一する原理、これが今われわれの求めている統一原理であるが、このような原理は、もはや、一方が他方を全く排除する前述の諸見解に求められ得る筈がない。従つて、かかる矛盾の統一としての統一原理が、若しどこかで見付かるとすれば、それは、キリスト教、偉大な書物によつて代表せられるヨーロッパ伝統、現代的なデモクラシー、科学技術、これら互に相反する一切の文化を悉く包容し、しまりのないほどに不統一な様相を呈しているアメリカ社会である。実にアメリカ社会は、二千年の歴史を担う古い伝統の上に立つ新大陸であり、信仰につながる革新社会であり、また、自国の法律に従うと共に、超国家的な国際主義にもそう。互に矛盾するこのような諸性質を一つに結びつけながら、それほど矛盾も感じないで生活しているアメリカ

人の社会こそ、われわれの求めつつある統一原理の糸ぐちを提供せんとするものなのである。

四、アメリカにおける伝承物(heritage)(キストリ教、西欧の伝統、デモクラシー)と統一原理

(一) アメリカにおける伝承物

アメリカ人の社会は、互に相反する三つの伝承文化を包蔵しているという。三つの伝承文化とは、キリスト教文化、西欧の伝統的文化、それにアメリカのデモクラシー文化である。この三者は、互に相反する異質的な要素を持つてゐるが、しかし、アメリカ人たちは、これをどこまでも相反するものとは見ず、むしろ、時間を越えなら時間の中に自らを繰り拡げてゆく「同じ舞台」の部分、または、「同じ流れ」の一過程であるとした。具体的にいえば、これら三者は、アメリカ人たちにとつては、同じ流れに属する Heritages なのである。彼らがこれらの三つを、何の分けへだてもなく同様に摂り入れ、無意識的または意識的に、平常の考え方、感じ方、欲し方の拠りどころとなし得たのもこのためである。そこでわれわれは、この間の事情をもう少し詳しく知らねばならない。

開拓者たちが移住した当時の新大陸には、先住民の持つ原始的な伝承物以外には、何一つそれらしい文化はなかった。山野も文化も共に未開拓地なのであった。ところで、開拓者たちは、着のみ着のままの渡者航たちであつた。彼らの中には、食いつめ者の無学者もいた。が、多くは、戦争や紛争の多い旧大陸に愛想をつ

かし、新大陸に自由な理想郷を建設しようという熱意にもえた人々であり、その精神は必ずしも貧弱ではなかつた。ことに、ピルグリムズ・ファーザーズといわれた一団の人たちは、五尺の身体では包みきれないほど豊富な精神内容を持つていた。第一彼らは、清純にして敬虔な清教徒である。而も満身これキリスト教、というほど熱心な信者である。その上なお、彼らには教養がある。大体彼らは、故郷においては中堅階級の人たちなのであつた。彼らの数は決して多いとはいわれない。しかし、その経歴は、おのずから彼らを渡航者の中堅とし、アメリカの建設に重要な役割を果させるのであるが、その役割の中で真先にあげねばならぬことは、キリスト教伝統と、「偉大な書物」によつて代表せられる西欧伝統とを、アメリカに移植したことである。

さてしからば、開拓者たちによつてもたらされたこの二つの伝承物を、アメリカ人たちはどのように使用し、どのようにして彼ら自身の形成に役立たせたであろうか。換言すれば、彼らはどのようにして、海を隔てた旧大陸の伝承物を、自分ら自身のものとしたであろうか。先ず第一にいわれることは、彼らがキリスト教による宗教々育を以つて、人間育成の最善な道と考えたことである。彼らの教育的理想は、敬虔なキリスト教的市民を育成することである。そこで彼らは、キリスト教によつて、人生最後の意味を教え、生活の基準を与えたのであるが、しかし、それだけでは市民の教育は不十分であると考え、七自由科と偉大な書物の一部をこれに加えた。これによつて、学生の知的訓練が行われ得ると思つたのである。かくてアメリカ人たちは、父祖から伝受せられ

た宗教的信念に従つて、キリスト教による教育を第一義とし、西欧の伝統による教育を第二義とした。

この教育方針はその後久しく続き、アメリカ人の心魂を深く培つたのであるが、しかし、社会状勢の変化は、もはやその存続を許さない。学生の宗教が多種多様であることもその主な原因であるが、何よりも見逃がし得ないのは、近代人の科学的知識の発達である。そもそも近代人の知識は、ヨーロッパにおいてもアメリカにおいても、最初から独立して発達したものではなくて、つい今しがた述べられたように、キリスト教の教育を補助する第二義的な意味において発達せしめられた。いわばキリスト教の懐の中で育つたようなものである。従つて、近代人の科学的知識の育成に極めて深き貢献をした「偉大な書物」も、実は決して偉大ではなくて、バイブルの奴隷にすぎなかつたのである。ところが、キリスト教の懐の中で育つた人間の知識は、大人となるに及んで、もはやキリスト教のことをきかない。偉大な書物はもはやバイブルの奴隷には甘んじない。かくて、近代人の知識はキリスト教から独立し、偉大な書物はバイブルから離れるばかりではなくて、むしろこれを否定する。かつてプロテスタントの開祖たちは、ローマ法皇庁を信ぜず、ただバイブルのみを信ずると宣言したが、今また近代の知識人は、このバイブルまでも否定し、ヨーロッパ精神を十分に代表する者とみなされる偉大な書物を以つてこれに代えてしまつた。アメリカにおいて、宗教々育が十九世紀中葉頃から急に衰退した大きな原因はここにある。尤も、このことは、アメリカ人が急に非宗教的、非キリスト教的になつたと

いうことを意味しない。父祖伝来の信仰は、すでに彼ら自身のものとなり、もはや彼らの生活から引き離すことができないからである。が、それはともかく、西欧の伝統は、キリスト教に代つて教育上重要なものとなり、キリスト教と共に、もはや海の彼岸の伝承物ではなくて、彼ら自身のものとなつたのである。

さてここで、われわれは伝承物の持つ教育的価値について反省したい。伝承物が教育上重視されるのは、決して過去の単なる追憶のためではなくて、学生に彼ら自身の生活を生きさせるためである。単に過去を知らせるためではなくて、現在を知らせるためである。教育の重点は、現在における彼ら自身の生活にある。しからば今アメリカの学生たちは、今や全く彼らのものとなつた二つの伝承物、即ち、キリスト教と西欧の伝統とから、彼らの現在の生活につながる何ものを学んだであろうか。先ず考えられることは、人生の問題に関するものである。人生最後の意義や生活の基準、彼らは恐らくこれを知つたであろう。事実、これはキリスト教も説けば、偉大な書物の一部も教えている。だが、彼らはもつと重要なことを、それから学びとつたにちがいない。それは何かといえ、伝承物の教育が、デモクラシー教育の可成り重要な一部分をなしている、ということである。例えば、ヨーロッパの近世史を学んだり、ジョン・ロックやルソーの作品を読んだり、更に降つてアメリカの歴史を調べたりすることは、現在のデモクラシーが決して間違いではなくて有意義なものであることを、科学的証明以上の確実さを以つて証明してくれる。そればかりではない。現在の生活は、それ自らが歴史の所産であるが故に、現在

の生活を学ぶことは、かつて賢人の歩いた道を知らず識らずの中に歩くことであり、現代のデモクラシーを知ることとは、たとえジエッファースンの作品を読まなくとも、彼の何人であるかを知ることになる。

さてこうなれば、伝承物はもはや単に過去のものではなくて現在のものであり、デモクラシーも同様に、もはや単に現代のものではなくて、過去のものでもあつた、ということになり、過去と現在との時間的対立を越えた何ものかがそこに考えられる。過去にあつて而もなお現在ここにあるもの、或は、現在ここにあつて而もなお過去にあつたもの、こういう超時間的存在が考えられるのである。（これは、過去が現在によつて認識せられ、解釈せられるからか、それとも、人間なるものの性質が、昔も今も変らないからか。このことについては、ここでは触れない）。従つて、過去と現在とは、切れ切れの存在ではなくて、時間を越えて、而も時間の中に自らを繰り抜けてゆく「同一舞台」の部分であり、「同じ流れ」の一過程である。人間たちの歴史的な営みは、それぞれの運命に従つて、同じ流れに早く入るか、それとも遅く入るかの相違があるだけであつて、結局は同じ流れの依然として完結しない進行過程である。

(二) アメリカ文化の統一原理としての「人間の尊厳性」

(dignity of man) と「相互義務」 (mutual obligation)

さて、ここでわれわれは、アメリカ文化、アメリカ社会の共通基盤、統一原理について考えてみる時となつた。今更らいうまでもなく、アメリカ文化は、互に異なるキリスト教、西欧の伝統、ア

アメリカのデモクラシーを内に含み、一見極めて多種多様であり、雑然とさえしているが、これらを支えているもの、そしてそれらに安定性と調和とを与えているものは、果して何であろうか。

だが、答えはすでに出ている。それは、結局三者自体を貫いて変らない同一の流れに他ならない。が、具体的にそれが何であるかは、まだわからない。だが、それを知るためには三者をそれぞれ比較すればよい。例えば、キリスト教義において、ヘブライ思想とギリシャ思想とは、どのような関係にあるか。キリスト教と近代ヨーロッパ文化との関係はどうか。また、諸の聖人賢者は、何を理想とし、どのような行動をし、またどのような影響を当時の人々に与えたか、というように。そうすれば、この三者が人間及び社会の理念について懐いているところの共通の信念(belief)が明らかとなるのであるが、実はそれこそ三者を貫いて永遠に変わらぬ同一の流れであり、不統一と見ゆるまでに多種多様なアメリカ文化、アメリカ社会を統一する統一原理であり、共通基盤でもある。

このような人間及び社会の理念は、普通には、「人間の尊厳性」(dignity of man)と「相互責務」(mutual obligation)即ち「同僚への義務」(duty to his fellow men)として表現せられる。人間の尊厳性は、他人から引き離れた孤独としての人間にはなく、共通の人間性から出てくるものであり、積極的には社会の共通善を己が善とするところに存在する。いうまでもなく、これは西欧の伝統的なヒューマニズムの思想である。ところが、ヒューマニズムは、「人は万物の尺度である」ことをモットーとする高慢ちきな個人主義にも通ずるところから、多くの理性主義者た

ちは、ヒューマニズムに或るむつかしい制限を加えた。だが、アメリカにおいてはその必要がない。彼らの有するキリスト教的人生観によつて、その制限に代えることができるからである。尤も、ヒューマニズムとキリスト教的人生観とは、究局の問題については、決して一致しない。しかし、この不一致は、行為面における人間の善について、協力一致することの妨げにはならない。なお、ここで二つのことを付け加えておく。第一は、ヒューマニズムによる教育は、キリスト教による宗教教育、西欧の伝統における教育、現代アメリカのデモクラシー教育、この三者を大部分包含することである。第二は、これら三者の共通基盤、即ち、人間の尊厳性と相互責務を信ずる信念を学生に培うことは如何なる社会、如何なる国にも必要であるが、多様極まりないアメリカ社会には、ことのほか必要であるということである。そのような社会は、各成員が共通信念(common belief)を持つことによつて初めて安住し、且つ永續するからである。教育の最も重要な仕事の一部は正にここにある。

(三) 統一原理と科学(14)

さて、この結論は、教育上更に重要な問題を提起する。何かといえば、この共通信念の必要性和、変化に対応する新しい独立的洞察力(independent insights)の必要性和を、如何に調節するか、という問題である。ここでわれわれは、今まで見てきたところの伝承物の理念には含まれない全く新しい教育理念に到達する。それは実用主義の上に立つ科学主義的教育説のそれである。この説は科学的方法をとる。科学的方法というのは、経験を無視する

抽象的推理を信しないで、ただ実験と観察にたよる方法であり、従つてそこには宗教的、または形而上学的真理の独断がない。従つてまた最終的結論をも断定しないで、新らしい資料によつて、これをいつでも訂正する余地を残している。だからここには、伝統に見られるような安定感はないが、いつでも変化に対応し得る気構え、好奇心、強い意志というようなものが見られる。若し伝承物が真理の不変性、永続性の面を表わしているとすれば、科学主義は変化の面にかかわりを持つてゐる。また神学や形而上学は、万物のよるところ、帰一するところを究めるところから、その方法は綜合を主とし、方向はおのずから求心的となるが、これに反して科学主義は、一から多に發展する方向に真理を求めるが故に、その方法は分析的であり、方向は遠心的である。科学が対象を細分して、これをばらばらのものにする傾向を持つのもこのためである。このような科学が反神学的、反形而上学的となるのも当然である。

では、科学は如何なる意味においても神学や形而上学と相容れないであろうか。そうではない。なるほど上述の意味では、それらは互に反ばつするであろう。また現代科学が、その飽くなき研究心から、人間をも科学的に分析し、実験し、観察する結果、人間をして人間たらしめている価値をも否定し、個人及び社会の依つて以つて立つ共通基盤を崩壊させるとすれば、神学や形而上学は極力これに反対するであろう。否や、そうなれば問題はもはや単に神学や形而上学だけのことではなくて、科学自身の問題でもあり、全人類の問題でもある。人間の崩壊するところ、もはや科

学も存在意義を失うからである。だが、現代科学が若しこのような大それた過を犯さないとすれば、そこに神学や形而上学と共存し得る余地が十分ある。先ず第一にキリスト教との関係であるが、キリスト教には降生説(Incarnation)がある。神は人間の姿をして地上に住む、というのであるが、そこには人間の地上生活の肯定が見られ、現実を貴ぶ現代思想とも一脉相通するものがある。ギリシャ思想にいたつてはいよいよ人間中心主義であり、ことに学問主義である。勿論、その学問は今日の科学とは同じではない。だが、当時すでに帰納法が説かれていた事実を忘れるべきではない。ギリシャのこの人間中心主義、学問主義は、中世のスコラ哲学によつて惜しくも中断されたが、ルネッサンスの運動を経て近代思想として復活し、進んで現代思想にも展開したとすれば、アメリカにおける科学主義は必ずしもヨーロッパ伝統に背くものではなくて、同一の伝統内における強調点の交替であり、否な、復帰であるといわねばならぬ。

ヨーロッパ伝統に属するキリスト教神学や形而上学は、価値の絶対性超越性を強調し、しきりに現代科学の価値輕視を警告している。それが極めて有意義であることは、すでに触れたところであるが、しかし、人生の価値は物理的真空の中で成就されるものではない。古典文化は貧乏、疾病などの惡徳を追放することに失敗したが、それだけまた人間の解決にも失敗している。所が科学は、例えば医学、工学の発達によつて、人生に測り知るべからざる恩恵を与えた。かくて科学は、考えようによつては、キリスト教と同じ程度に、否な、それ以上にヒューマニズムに貢献したの

である。

そればかりではない。科学は正確な証明に基く客観的な判断を形成する習慣の結果であり、また源泉でもあるが、この習慣は、市民を育成する上において、自由社会のために特に価値がある。第一原理を仮設しないで事物があるがままに観察し、あるがままに記述する科学的態度は、権威にも屈しない強い市民の育成にも役立つからである。既存の権威に対して、自然権の政治的原則を果敢に打ち出したジョン・ロックが、本有観念を否定した近代的哲学者であつたことは、けだし偶然ではない。

このように見てくる時には、現代の科学思想は、キリスト教、西欧の伝統と全く相反するものではなくて、むしろその延長であることがわかる。総じて、現代文化は全く新しい文化ではなくて、古代文化、近代文化の有機的発展の結果にすぎない。そこで教育本来の仕事は、伝承物から出てきた原型と方向との感覚 (sense) と、科学からきた実験と革新との感覚、この二つの感覚を、両者が効果的に共存し得るように仲直りさせることである。

(この仲直りは、ヨーロッパの歴史を通じて、すでに色々の段階で行われてきた)。ところで、両者を仲直りさせる共通の基盤は何であるかといえ、それはやはり「人間の尊厳性」と「相互の責務」の信念である。先にはこの信念は、互に異質的であるキリスト教、西欧伝統、アメリカのデモクラシー、この三者の共通基盤であつたが、今やこれに現代科学をも加えた四者の共通基盤となつた。科学は、この基盤の上に立つことによつて初めて他の諸の伝承的文化と共存し、互に協力一致して事に当ることができ

のである。

かくて、人間の尊厳性と相互の責務の信念は、科学をして異質的な文化との共存を可能ならしめる共通の基盤となつたが、更にその存在の根拠、統一の原理ともなる。すでに見られた通り、科学は限りなく変化する対象に向かい、飽くことのない好奇心、研究心を以つてこれを追求する。その結果、その方向は常に遠心的であるが、ややもすれば自己の足場を忘れ、自己そのものをも喪失する。かてて加えて、その研究方法は、綜合よりもむしろ分析を主とする。つまり、或る対象を細分して、その一部を研究するのであるが、これは、小さく切り取られた研究対象と、研究者自身の意志をも含めた元の全体者との統一的関連を見失わしめる危険を多分にはらんでいる。かくて科学は、自己の存在の根拠、全体との統一を忘れ勝ちであるが、若しそこに前述のような信念が与えられるとすれば、それによつて科学ははじめて人間自身のものとなり、人間の深い意志によつて統一せられることとなる。

しかし、こういえば、科学者たちは反対するかも知れない。科学はそれ自らを目的とし、それ自らによつて存在する。「知識は知識のために求められる」。若し強いて科学をこのような信念の下に置くとすれば、それはかかる科学の無理解からくると。しかしこの反対論は、科学が結局それ自身によつてあるものではなくて、人間の尊厳性と相互責務の信念の上に、而もその道具としてあるにすぎないことを忘れたものだ。彼らは、そのような信念は、科学研究の方法のどこをしらべても、見当らないというが、それは科学がすでに道具そのものになり切っているからに他ならない。

そのことから、科学にこの信念が不必要であるという結論は決して出てこないのである。

彼らは、また、これを以つて科学軽視であり、科学への不必要な干渉、圧迫であるというかも知れない。しかし、それは誤解にすぎない。というのは、若しこの信念が、或る固定的信条を内容とする宗教的信仰のようなものであり、これを科学に押しつけるとすれば、それはたしかに科学の軽視であり、否な、無視でさえある。ところが、今ここでいう人間の価値の信念は、そのように内容が固定したものではない。なるほど、或る時代における或る伝統は、一つの環境をつくつて、そこに、属する人々に、意識的または無意識に、人間及び社会の善の具体的基準を、恰も最終的のものであるかの如くに押しつけるかも知れない。だが、伝統そのものの原理としての人間価値の信念は、そのような頑固な信念ではなくて、「それぞれの時代が、否や、それぞれの個人が、その中で新しい形を（自分で）発見しなければならぬ」という信念である。従つてそこには、科学が自己判断によつて、時宜に適した最もよい科学的方法を選び、それに従つて事を処する自由の余地が十分に残されている。換言すれば、科学の独立がそこに十分に認められている。ただその際その活用が、人間の尊厳性と相互責務という、まことに高貴な理想の信念に一任さるべきであるというだけのことである。そこで教育は、伝統に溺れるのもなければ、実験に身を任かすのでもない。また、理想さえあればそれで十分だなどと自惚れるのでもない。方法、理想を離れてそれだけで価値があるなどという見解を固執すべきものでもない。

ない。そうでなくて、「同時に伝統と実験とを、また、理想と方法とを是認しなければならぬ」のである。

六、一般教育の理念

社会の変動によつてもたらされた学校教育の機械化、非人間化と、個人並に社会がよつて以つて立つ共通基盤の喪失とを恢復せんがため、学校教育、尤んが大学教育の統一を求めてきたわれわれは、互に相容れぬ異質的文化、即ち、キリスト教、西欧の伝統、アメリカのデモクラシー及び現代科学（プラグマチズムの思想）を包蔵する一見混沌たるアメリカ社会の特性を洞察することによつて、漸くその目的を達することができた。それは、互に排除するこれら四者の中のどれかには求められず、却つて四者に共通する唯一の基盤、即ち「人間の尊厳性」と「相互責務」の信念の中に得られた。そこでアメリカの大学教育、否な、全教育を統一するものは、もはや単なる一宗教々育でもなければ、西欧伝統による古典教育でもない。またアメリカ式デモクラシーの教育でもなければ、勿論科学教育でもない。そうではなくて、これら四つの教育がよつて以つて立つ共通基盤たる、人間及び社会の理念、即ち人間の尊厳性と相互責務との信念の育成を目指す教育である。アメリカの全教育を統一する教育は、かかる信念の育成を目標とする教育であるが、これこそ今われわれの求めている一般教育にほかならない。（15）

一般教育といへば、それは人間の形成を目指す教育であるとか、或は、善良な市民を育成する教育である、と定義せられてき

た。或は、一方に偏しない巾の広い人間をつくる教育である、ともいわれてきた。そのどれも正しい定義であらう。だが、その人間とは何か、また、何を目指して善良な市民というか。或はまた、巾の広い人間とはどういう意味か、答えは必ずしも明瞭ではなかつた。少くともその最も大事な要(かなめ)が甚だあいまいであつたのである。ところが、今その要は明示された。それは、人間の尊厳性と相互義務との信念である。

ところが、これについて、人は或は反問するかも知れない。それは余りに抽象的形式的な概念であつて、相変らずあいまいたるを免れないと。しかし、その反問には重大な誤解がある。というのは、人間の尊厳性と相互義務との信念は、例えば、カントの無上命法における第二定式のような形而上学的概念ではなくて、われわれ相互の日常生活における行為面(act-lebel)においてとらえられた極めて卑近な信念であり、それがなければ、われわれ日常の相互間の共同生活も事実上不可能になるような、極めて手近しい信念なのである。従つて、それは決して無内容な形式的抽象的概念ではない。といつてまた、それは決して卑小なものでもない。これを深く探れば神にも通じ、形而上学的原理にも到達するような、極めて高貴な、また極めて深遠な哲理でもあるから。大衆の誰でも持つものでありながら、而も同時に古来の聖賢にも通ずる信念、また、最も抽象的形式的なものに見えながら、実は最も具体的内容を有する信念、これこそが人間の尊厳性と相互義務との信念にはかならない。そしてこれは人間自身の要であると共にまた一般教育の要でもある。一般教育の仕事はつまるところこの

要を学生の一人一人に確保させ持続させることにほかならない。若し一般教育がこの要を忘れ、あらぬところに目的をおくならば、或はその仕事を等閑に付するならば、あらゆる教育が四分五裂するばかりではなくて、学生の人間性そのものをも分裂させ、学生相互を孤立対立させ、やがて自由社会の崩壊と、人類滅亡の危機を招来するに至るであらう。

- (1) McGrath and others. Toward general Education. p.2
- (2) General Education in a free Society. Chapt. I. 2
- (3) *ibid.* chapt. I. 2
- (4) *ibid.* chapt. I. 2
- (5) *ibid.* chapt. I. 2
- (6) Toward General Education. p.4—8
- (7) General Education in a free Society. Chapt. I. 5
- (8) *ibid.* chapt. I. 5
- (9) *ibid.* chapt. I. 3
- (10) *ibid.* chapt. I. 5
- (11) General Education in American College ed. by Guy Montrose whipple. p. 6
- (12) General Education in a free Society. chapt. II. 1
- (13) *ibid.* chapt. II. 1
- (14) *ibid.* chapt. II. 2

— 本 学 教 授 —