

戦時下における海後勝雄『教育技術論』の対抗的位置

—ファシズム批判の意図と論理—

川津 貴司

はじめに

本論文は、海後勝雄の『教育技術論』（1939年）をとりあげ、先行する教育学説との関係や戦時下の社会的背景との関連に着目しながら、同書の内容がいかなる歴史的位置を占めるものであったかを考察するものである。

海後勝雄（1905-72）は、戦後の教育学や教育運動の形成期において重要な役割を果たした人物として知られている。とりわけ、1948年10月に結成された「コア・カリキュラム連盟」の幹事長として、石山脩平・梅根悟らとともに民間のカリキュラム研究運動を主導したこと、また若手研究者を組織して「教育史研究会」を主宰し、史的唯物論をおもな方法とする『近代教育史』全三巻（1952-56）を完成させたことはよく知られている。またこの間、日本教職員組合主催の教育研究集会（1951～）の講師も務め、革新陣営の教育運動においても一定の存在感を示していた。

しかし海後の教育学者としての活動は、敗戦後に始まったものではなく、戦前において、とりわけ日中戦争勃発後の戦時体制下において活発に行なわれていた。海後は東京文理科大学卒業後、忍丘高等女学校に務めながら著書を発表した。とりわけ主著というべきは、本稿でとりあげる『教育技術論』である。それは、「教育技術」という概念を提示することによって、同時代の教育思潮に批判的な分析を加えるものであり、多くの読者を獲得したのだが、その内容が精神主義を基調とする教育政策と相容れなかったために、まもなく当局から出版差し止めを命令された。しかしのちに海後は、国民精神総動員中央連盟職員および大政翼賛会職員に転身、1942年に陸軍司政官としてビルマ軍政監部に赴くにあたっては、日本人の対アジア進出を肯定する『東亜民族教育論』を出版している。このように海後は、戦時下において、教育行政権力との対抗関係に自らを位置づけると同時に、国家総動員や対アジア侵略戦争に対しても無視することのできない参画を行なっている。

以上紹介したように海後の言動は、戦後においてその

存在感を世に示し、革新陣営の教育学、教育運動の形成に影響を与えたと考えられるのだが、そうした活動は、実は戦時下において始動していた。この事実をいかなる歴史的問題として読み解くべきであろうか。

こうした戦時・戦後の連続の問題を考えるには、近年の社会思想史研究の成果が方法論的な手がかりを与えてくれる。中野敏男は、戦後の代表的な啓蒙思想家とされる大塚久雄と丸山眞男をとりあげ、戦前における彼らの思想形成の過程を検証している。そして中野は、大塚や丸山の言説が、戦時下の社会状況のなかで、総力戦体制に向けて国民の主体化を呼びかける動員の言説として立ち上げられていたと論じている¹。この研究が明らかにしているのは、非合理的な精神主義や軍部主導の全体主義に対抗することを意図して繰り出された大塚や丸山の言説が、戦争そのものの否定に向かうのではなく、かえって総動員体制の構築に主体的に参加していく国民の形成を訴えるものへと展開していったという事態である。さらには、こうした「対抗」と「動員」の言説が、敗戦をくぐり抜け、戦後において革新思想としてのヘゲモニーを握ったという事態なのである。

このような研究成果は、海後勝雄の言説を検討するにあたっても重要な示唆を与えてくれる。すなわち、戦後の革新派として知られる海後の言説もまた、すでに戦時下において始動し、ファシズム（精神主義）への「対抗」と戦時体制への「動員」という、両義的な面をもちながら展開されていたものではなかったか、と考えられるのである。

これまでの教育学史研究では、海後勝雄の戦中の言動に関しては、その「戦争協力」的な性格だけが言及されるにとどまっている。そうした先行研究として、まず長浜功の『教育の戦争責任』をあげることができる。長浜は、「教育の戦争責任を問うのであれば、まず批判の俎上にのぼるべきはこれら学者たちであるべきだ」とし、「なによりも、戦争に協力し、教師ばかりでなく父母・子どもまで戦場に送らせることに“貢献”した教育学者の戦争責任の追及こそ、日本の教育を根底から正していく最

初の一步である」²と主張する。

そして長浜は、教育学者の「戦争協力」の事例として海後勝雄をもとりあげ、『教育技術論』のなかから、つぎのような部分を引用している。すなわち「ファシズム国家に於ては、政治が凡ての現象の基底に置かれるために、学校教育もまた政治化せられなければならない。……ファシズム国家が教育に於ける政治の優位性を主張するとき、知性的な認識ではなくて、感性的な行動性に専ら関心を示すのは当然である」(傍点海後)などという部分である。長浜によれば、こうした海後の主張は「客観性をよそおいながら、肝心な部分は論理のすりかえをや」ることで、「ファシズム教育」を正当化するものであったという³。

長浜が糾弾するように、たしかに戦後長い間、教育学者の戦争関与がほとんど不問に付されてきたことは事実である。したがって、その歴史に人々の目を向けさせる仕事には一定の意義があった。しかしながら長浜の研究手法は、戦時下における教育学者の言説を断片的に引用し、それを「戦争協力」として断定することにとどまっておき、海後がファシズム思想を論じるうえでいかなる意図を抱いていたかを内在的に検討しようとしていない。

次に、佐藤学は戦後教育史像の形成について論じた論文のなかで、海後が主宰した教育史研究会による『近代教育史』をとりあげている。そして、スターリン主義の史的唯物論をベースとした同書が、その後の研究史において大きな影響力を持ち続けてきたと指摘する。そのさい佐藤は、研究会の担い手たちにおいて、戦中の皇国史観から戦後の史的唯物論への転向が「地滑り」として、「主体の喪失において遂行された」ことの問題性を指摘していた⁴。そこでもやはり、戦中の海後の思想は、皇国史観など当時の支配的な思潮と一体視されており、両者のあいだにいかなる関係があったのかが考察されていない。

本稿は、戦時下の海後の言説における「対抗」と「動員」の両義的性格を明らかにする作業の一環であるが、以下で取り組む課題は、いわばその予備考察にあたる作業である。すなわち、まず本稿において中心的な課題としたいことは、これまでまったく「戦争協力」という一面的な見方でしか捉えられてこなかった海後の言説のなかに、ファシズムや精神主義的教育思潮に対する明確な「対抗」の論理が示されていた事実を明らかにすることである。かつて海後の盟友であった梅根悟は、『教育技術論』について、その「背後には在来の伝統的教育における……理論と実践に対する批判」があったと示唆して

いる⁵。本稿では、梅根の示唆を導きの糸としつつ、海後の教育技術論がまず従来の観念論的教育学を批判するものであったこと、さらにいえば、当時の日本社会においてそうした伝統的教育学と相互浸透しながら影響力を強めつつあったファシズム的教育思潮に対しても批判を加えるものであった事実を明らかにすることにしたい。

以下、まず第一節では、海後における「教育技術」の概念とその理論的源泉を明らかにし、それと先行する観念論的教育学説との対抗関係を明らかにする。そして第二節では、教育技術論が戦時下において、「ファシズム的教育」に対抗する論理を示すものであったことを明らかにする。さらに論文末尾においては、そうした対抗的意図がいかにして戦時動員の言説へと展開していくのか、その要因についても若干の考察を述べる。

第一節：「教育技術」の概念とその理論的背景

(一) 海後における「教育技術」の概念

海後の『教育技術論』(1939年)は、『教育に於ける日本的性格』(1936年)『陶冶様式論』(1938年)につづく三冊目の単著であり、先行する二冊に比べてもっとも大部のものである。この本が海後にとって、自らの主著とすべき意欲作であったことがうかがわれる。

海後の回想によると、出版社の賢文館は「教育技術論」ときいて「教授法[の本]だと思って引き受けた」らしい。しかし実際の「中身はちょっと違う」ものになっていた⁶。『教育技術論』の全体構成をみると、「第一篇 教育技術の理論と歴史」、「第二篇 教育技術の諸形態」、「第三篇 教育技術の手段」、「第四篇 教師の問題」の四篇からなっている。こうした構成からも示唆されるように、『教育技術論』で意図されているのは、既存の各教科目の教授法について解説することではない。そうではなく、「教育技術」という概念を中心として新しい教育学の体系を構想することが意図されているのである。なお、各篇および章の分量に着目してみると、全体で三百四十四ページのうち、第二篇までで約三百ページを占めている。さらにいえば、教育技術の歴史的展開と現代的課題を考察した第一篇第四章、第五章が百十ページを占め、全体のなかでもとくに厚い記述となっていることが注目される。これは、教育技術論にとって歴史的考察が重要だったことを意味している。

それにしても、なぜ「教育技術」なのだろうか。海後は明らかに、「教育技術」を教育学の新しい中心概念として提起しようとしていた。しかしながら、それは、まったく新しい造語なのではなかった。この言葉が既存のも

のであったことは、海後が『教育技術論』の冒頭で次のように述べていることから明らかだろう。

「教育技術と云ふ言葉は、決して新らしくはないやうである。だが、これまでは余り好ましい意味では使はれなかつたと云へよう。教育技術とか、教育の技術者とか云へば、何時でも、「であつてはならぬ」と云ふ否定的な意味で登場させられる。云はば常に批判の対象であつたわけである。……特に、教育とは愛と献身とに基づく崇高な行為であると云ふやうな信念を有つてゐる人々にとつては、技術者としての教師、と云ふやうな表現には侮辱を感じるだらう。何故なら彼等の常識のうちでは、技術者と云ふと、芸術家に對比された限りの職人ほどの意味しか与へられてゐないからである。勿論われわれが本書のうちに意味しようとするのは、単なる老巧な手練としての技術ではない。寧ろそれとは対蹠的なものを意味すると云へるかも知れない。」⁷

海後はこう述べたあとで、従来の教育学において「技術」の問題がいかなる位置を占めてきたかを論じている。すなわち、観念論的教育学者のリットや純粹教育科学の樹立を目指したクリークを引き合いにしながら、それら諸学説のなかで、教育の「技術」の問題が常に従属的に扱われてきたことを指摘する。海後が『教育技術論』において試みようとするのは、そのような教育学の伝統に対抗することである。すなわち、「教育技術」という用語から従来のような「教授技術（教授法）」としての意味を取り除き、そこに新たな概念装置を充填することで、この言葉を改めて活性化しようとするのである。

では、海後は「教育技術」の概念をどう定義するのだろうか。まず、『教育技術論』の冒頭で次の二点が示されていることに注目したい。

「(一) 教育技術とは、何よりも先づ、教師と被教育者との間に行はれるところの、特定の歴史的段階に於ける、実践的手段の体系である。

(二) 次にかゝる技術は、二つの側面によつてその活動が規定せられる。即ち教育技術は、その性質上、被教育者の人間的自然的基礎によつて制約せられると共に、それぞれの社会の歴史的段階と形態とによつて規定せられる。換言すれば、自然的契機と社会的契機とによつて規定せられるのである。現実の教育過程は、この二契機が統一的に実現せられる過程であると云ふことが出来る。」⁸

こうした定義がなされる背景として、まず、1930年代における技術論争の影響を指摘することができる。「技術」とは何かという思想的問題は、資本主義社会の危機やソ連における計画経済の一定の成功を背景として、戸坂潤を筆頭とする唯物論研究会の人びとによって議論されはじめた。そして、のちには三木清などの哲学者や技術官僚なども参入する広い論争となっていた。そこで争点となったのは、マルクス主義者が技術を「労働手段の体系」と定義することで、その客観的物質的な側面を強調するのに対し、三木などが技術の主観的実践的な側面をも考慮すべきだと主張した点であった⁹。その争点から考えると、海後の「実践的手段の体系」という定義はあいまいな表現だといえる。

しかし、海後が技術論争から影響をうけたことは、本人の証言によって裏付けられる事実である。海後は晩年のインタビューのなかで、戦前戦中の著述活動においては「哲学と社会科学との論争の中にはいつて教育のことを考えようとした」と述べている。また海後は、技術論争についても一通り読んだと述べ、とくに「戸坂潤の影響を非常に受けた……戸坂のものは当時欠かさず読んだ」と回想している¹⁰。また当時、海後には唯物論研究会の人脈との具体的なつながりもあった。たとえば、東大出身で唯研の有力な若手の一人であった哲学者の本多修郎が忍丘高等女学校（当時の海後の勤務校）で講師をしていた¹¹。海後は、学校の宿直室で本多と一緒にエンゲルスやカントを読み、唯研の動きについても彼を通じて把握していたという¹²。

もっとも当時の社会状況に目を転じてみれば、海後が『教育技術論』を準備していた時点で、すでに唯研は實質的に壊滅していた。海後がもっとも影響をうけたという戸坂潤は1937年末に執筆を禁止され、弾圧を予想した唯研は1938年2月に解散していた。しかしそれでも、警察権力は1938年11月に戸坂はじめ唯研の主要メンバー十数名を検挙し、のちには一般の唯研関係者数十名にまでも検挙の対象を拡大した¹³。奥平康弘が指摘するように、戦時下の思想取り締まりは、一部の左翼知識人だけでなく、より広汎な市民や学生をも対象とするものとなっていた¹⁴。しかし海後はそうした厳しい状況のなかでも、技術論争から刺激を受け取り、「教育技術」の概念を提起することによって、かつての唯研にみられたような批判的な社会思想の系譜に連なろうとしていたと考えられる。

ただし、海後の教育技術の概念は、直接マルクス主義の技術論に枠組みを求めたものではなかった。『教育技術論』のなかにも、明確にマルクス主義的な用語は見う

けられない。そのことについては、検閲対策という意図も考えられよう。しかしながら、海後自身が明言したように、もともと教育技術の概念は、ディルタイの教育学に示唆されたものであった。海後は1938年2月に、大学時代の卒論をベースとした『陶冶様式論』を発表し、その序論のなかですでに「教育技術」の概念を提起している。そして同書の序文では、「教育技術の概念及び教育様式の社会的構造については、直接ディルタイからサゼストされてある」と証言している¹⁵。また、『教育技術論』にも次のような記述がみられる。

「ディルタイは教育の技術と云ふ言葉を以て、心理学的な記述と分析とによつて得られた教育現象の完全な定式が、歴史と社会との規定を受ける教育的現実の世界に入つて行く場面を指してある。教育の問題は形式的完全性から、進んで技術的な段階に入ることによつて始めて、一時代、一民族といふやうな具体的歴史的な内容と方向とを獲得し、特殊化、現実化されると云ふのである。」¹⁶

ディルタイは、論文「普遍妥当的教育学の可能性について」のなかで、啓蒙思想に依拠した十八世紀の古典的教育学が歴史的世界への洞察を欠いていることを批判していた。さらには、人間の内面的生において感情や衝動によって構成される心的連関を分析することが教育学の課題になると主張していた¹⁷。海後の考えでは、こうしたディルタイの教育学は、「心理学と教育史との統一を企図した」¹⁸という点で高く評価されるべきものであった。先に挙げたように、「教育技術」概念の二番目の定義では、人間の自然的条件と歴史的社会的条件の二条件が考慮されているが、そこにはディルタイの思想が強く反映していると考えられる。

(二)「教育の形而上学」への対抗

海後は晩年のインタビューのなかで、戦前戦中の著述活動においては既成の教育学説に対する強烈な問題意識をもっていたと繰り返し語っている。それは、「不毛で……何にも役に立たないし……歴史的役割をなんにも果たさないような」、「標準・妥当の教育理念の追求をやっている教育学への「敵意」ともいえるような感情であったという¹⁹。そうした教育学とは、なによりもまず海後自身が東京文科大学で直面した講壇教育学であっただろう。周知のとおり、同大学で教育学を担当していた篠原助市は、ナトルプなどの新カント派哲学を下敷きとしながら、教育の本質を「自然の理性化」²⁰として観念論

的に定式化していた。海後は『教育技術論』のなかで、名指しこそしていないものの、明らかに篠原に代表される既成教育学説への批判を展開していた。

「教育学に於いては、この教育作用の主観化の原理の伝統は極めて強い。それは教育の観念論もしくは形而上学と名づけるものである。……教育学の形而上学的方法は、いつでも教育現象に於ける本質的なもの、先験的なもの、普遍的なものを求める。……この形而上学的方法の必然の結果として、対象が客観的存在としての教育現象であることをやめて、主観的な意識の世界の問題となつてしまふのである。……このやうな教育の本質観は、教育の意味から始まつて、結極するところ意識とか生命とかの原則に到達するものであるが、教育であるならば何々でなければならない、と云ふ可能根拠を吟味してゆくのがその常道をなしてある。……このやうにして得られた普遍妥当的な原理は、個々の教育現象の分析から出発したのではないから、歴史的社会的な現実に対して積極的に関与することはしないのである。」²¹

ここで海後が「教育の形而上学」などとして批判するのは、正統的なアカデミズムにおける観念論的教育学だけではない。その通俗化されたバージョンであるところの教育本質論、たとえば「生命」などの観念を持ち出して教育を基礎付けしようとする言説を含んでいる。海後はそれらに対して、本来歴史的社会的条件によって規定されるはずの客観的な教育現象を、主観的に意味づけるだけで満足している原理だと批判するのである。

ところで、そうした教育学における観念論、形而上学、あるいは主観化の伝統のなかで、「技術」の問題はいかに扱われてきたのだろうか。先述のリットなどに典型的なように、「技術」の問題は、一個の自立した学問としての教育学からは慎重に排除されるのが常であった。その結果はつぎのような事態であったと海後はいう。

「これまでの常識的な意味での技術とは、教室的な手練のやうなものを指してみた。……この技法家は、恐らくその直観の鋭さに於いて、確かに高く評価されてよい。だがその熟練や手法は、理論的反省を伴ふことのない勘であるから、……複雑した教育内容やその変動に対して正しい批判を有ち、これを発展せしめてゆくと云ふ総合的な技術性を有ち得ないのである。」²² (傍点原文)

つまり、一方では教育学の言説において、「自然の理性化」という先験的論理的な定式や「生命」といった客観的には確認しようのない観念に基づいて、教育の本質が主観的に論じられてきた。他方、教授法の分野では、教師における直観的な手練や勘の数々が定式化され、蓄積されてきた。そして教育の「技術」とは、後者のことを指していわれてきたというのである。

海後の考えによると、そうした教育学の弊害は「歴史性の無視」にあった²³。すなわち教育現象を主観的に意味づけるだけの教育論は「現状を解釈するのみで」あり、「解釈すると云ふことは、あらゆる課題を余すところなく、その普遍的な原理の中に包摂して行くことなのである。その原理は、凡てを飲み込むために普遍的なのであるから、肯定したり否定したりすることはしない。現実の課題に対して判断を下すことを回避するのである。」その結果として、「教育の主観的な原理は、多くファツシヨ的な精神主義の拠りどころとなつてゐる」²⁴という。つまり海後は、普遍的な基礎付けを追求している教育学が「ファシズム」からの教育要求をものみこんでしまう事態を批判しているのである。

先述したように、海後はかつての唯物論研究会のような批判的な思想の系譜に連なるうとしていた。そのさい、日本においても「ファシズム」の思想影響が強まるという状況のままで、「教育の形而上学」の限界は明らかだった。そこで海後は、ディルタイを受容することで歴史的社会的な教育学に開眼し、「教育技術」の概念を提起したのだった。

ただしそのさい、「教育技術」の概念によって日本教育の現実と取り組んでいくためには、そこに従来のような主観的な本質論議とは異なる新たな概念装置を組み込むことが必要だった。それは海後によれば次のようなものであった。

「ところで、われわれは……人間生活に於ける二つの極を考へることが出来よう。即ち一方は非合理的な生の衝動力であり、他方は合理的な理性の法則性である。前者すなはちパトス的な生の活動は、例へば原始的な集団感情や種的な道徳感情に見られるやうに、強烈な力動性を有つと共に、他面極めて封鎖的であると云ふ特徴を有つてゐる。之に対してロゴス的な科学や理性的な文化は国際的な傾向を有つけれども、観想的であつて行動性を欠くものである。ヨーロッパに於けると同様に、アジアに於いても、現代に於ける凡ての危機は、この二つの観念の極端な分離から生ずるものであることは、最近しばしば指摘せられるところである。」²⁵

このように海後は、人間の活動における「ロゴス的なもの」と「パトス的なもの」の「分離」に着目することで、現代の「危機」に対する診断と処方箋を与えようとしていた。ところで、この時代において、ロゴスとパトス、あるいは客観的なものと主観的なものとの「弁証法的統一」を問題にしていたのは、よく知られているように三木清である。ニーチェにおける「ディオニュソス的なもの」と「アポロンのなもの」をめぐる思想などにヒントを得た三木の思索は、1937年から38年にかけて雑誌連載され、39年に『構想力の論理』としてまとめられた²⁶。そのなかで三木は、ロゴス的なものとパトス的なものが人間の「構想力」において「統一」されると主張し、その具体的な形態として「神話」や「制度」などとならんで「技術」に論及していた。海後の教育技術の概念もまた、こうしたロゴスとパトスの「統一」という論理を中心に据えようとするものであり、その技術概念は、直接には三木の枠組みを援用したものであったと考えることができる²⁷。そして海後は、この枠組みを用いて「ファシズム」の教育要求に対抗する論理を構築しようと試みるのである。

第二節：ファシズムへの対抗的言説としての教育技術論

(一)『教育技術論』における「ファシズム」認識

先述のように、海後は教育技術の概念を定義するさい、それが歴史的社会的な条件に規定されるものであることを示していた。そのため現代の教育技術を考察するうえでは、歴史分析が重要な前提作業であった。海後は前著『陶冶様式論』において、ディルタイの教育史構想にヒントをうけ、「貴族社会」「武士社会」「僧侶社会」「市民社会」などの類型を用いて教育制度形態の比較史的考察を行っていた。そして『教育技術論』第一篇第四章「教育技術の歴史」では、前著の内容を改めて整理することで、教育技術の歴史における「アジア的特質」と「ヨーロッパ的特質」を明らかにしている。ここでの「アジア的特質」の問題について考察を加えることは別稿にゆずり²⁸、以下では、海後が「ヨーロッパ的特質」の認識において教育技術の現代的条件をいかに捉えていたかを明らかにしたい。

海後は、教育技術の「ヨーロッパ的特質」として二つの伝統があるという。ひとつは、古代ギリシャにおける貴族の教育に淵源をもつ「人文主義」(ヒューマニズム)の伝統であり、もうひとつは自然科学と産業技術の勃興を背景としておこった「合理主義」の伝統である。

海後によると、人文主義の教育は、古典的な思想や芸

術の「解釈」によって人間性の陶冶をめざす観想的なものであった。それに対し合理主義の教育は、科学的知識及び技術を内容とする「劳作」を課すことで、環境を否定的に改変していく行動人を育てようとした。そしてこの二つの伝統が近代教育に流れ込むことにより、しばしば「人文主義」と「実科主義」との間で対立の様相を呈してきたという。

海後はそうした説明をふまえたうえで、「今日の教育の特性は、政治主義にあることは誰も否定できないであらう」と述べている²⁹。すなわち、それまでの教育が古典的な教養や科学的な知性を重視してきたのに対して、「政治」が教育よりも優位に立とうとする新たな事態が到来したというのである。「教育の政治化、これが現代教育の合ひ言葉である。」³⁰

では、教養や科学をも政治に従属させようとする「政治主義」理論とはいかなるものかというのか。海後は、具体的な理論家に言及しながら次の二点をあげている。第一に、政治主義の教育の特徴はまず「全体主義」にあるとして、次のようにいう。

「例へばシュパンは、全体主義における教育とは、社会の組織に組み入れること（Eingliederung in die Gebilde der Gesellschaft）にほかならない。そのためには、この組織の精神的内容を生徒自身のうちに生かし、覚醒させなければならない。覚醒の方法は、先づ熱望を喚び起すことであり、次いで熱望の対象を見出すことである。この熱望の対象とは、……それは永遠が要求するところに従つて文化を形成する思想を把握し且つ実現する一人の生きた人間、即ち偉大な模範的人物である。この模範的人物は、個人としての人間ではなくて、創造的な部分として全体性を体現してゐる人間である。茲にファシズム国家に於ける「統率者とその民族」と云ふ觀念が成立するわけである。……そこから直ちに「命令と服従の関係」が派生して来ることは当然であつて、……即ち教育することは、服従せしめることであると云ふテーゼには何等の疑問も存し得ないことになるのである。」³¹

第二に、政治主義の教育においては、人間が「知性的な存在としてではなくて、種的な衝動的な存在として捉えられてゐる」という。「例へばナチスの論者ローゼンベルクによれば、人類の歴史は、普遍的な文化の歴史などではなくて、常に同一方向を目指す種族的な実体、創造的な血の事実である。民族の創造的な行為は、知性的な認識の結果として出て来るやうなものではなくて、生

の原始的な表現としての神話が、逆に人間に対して信念と行為への情熱とを勇気づけるものと解せられるのである……ファシズム理論では、好んで生と文化とを対立させ、前者の優位を主張する。」³²

ここで言及されているシュパンやローゼンベルクの理論は、当時ナチス・ドイツにおいて影響力を誇るとみられていたものである。つまり、海後がここで「ファシズム」と呼んでいるのはナチズムのことである。興味深いことに、海後が『教育技術論』を準備していた時期は、ちょうどこういつたナチズム理論が次々とわが国に紹介される時期であった。海後が言及したシュパンの『全体主義の原理』³³や、ローゼンベルクの『二十世紀の神話』³⁴も、1938年に翻訳出版されている³⁵。さらには岩村正史の研究が明らかにしたように、日独伊防共協定成立（1937年11月）後のわが国では、親独機運が著しく高まっていた。そして日中戦争が泥沼化する状況のなかで、ヒトラーの外交手腕やドイツの社会教育制度などを賛美する言説がメディアを席卷していたという³⁶。

それに対して海後は、あくまでもナチズムに対する客観的な視座を失つてはいない。それは、以下のような分析にも見てとることができるだろう。

「ファシズムの特色と見られる人間把握のしかたは、生の原始的な力を中心とし、これを原動力として民族の発展を説くことである。従つてそれはしばしば、一種の生物主義と云はれる所以である。生の衝動的な強さ、種の純粋さにもとづく集約的な発展力、それ等が民族発展の発端であり、進行の動力である。……従つて、このやうに生が絶対的な支配力を有つてゐる世界では、文化や科学が——凡て知性的なものが、逆に生を否定するためにこれと対立したり、又はこれを導いたりする考へは許し得ないであらう。即ち例へば科学的精神が、生の衝動的な氾濫をくい止め、これに正しい水路を準備し与へることを任務とする、と云ふ様な自己主張をなすことは、ファシズムにとつては、一つの価値の錯倒を示すものに他ならない。そこでは、人間の知性的な分析や批判の値うちは、次第に零に接近するのである。」³⁷（傍点原文）

ここで想起する必要があるのは、海後が三木清の哲学を援用し、「ロゴス的なもの」と「パトス的なもの」の「分離」に現代の「危機」を読み取っていた事実である。この枠組みからみれば、ファシズム＝ナチズムこそがそうした危機の現象にほかならなかつた。海後によれば、「ファシズムでは科学までが、人間の主体的な感激に還元せ

られてしまつてゐる。」³⁸ すなわち、教育におけるロゴス的なもの（知性や科学的精神）を軽視し、パトス的なもの（衝動や情熱）を著しく重視するのがナチズムの教育思想なのであった。「ファシズム国家が、教育に於ける政治の優位を主張するとき、知性的な認識ではなくて、感性的な行動性に専ら関心を示すのは当然である……ファシズム国家は感性教育を好む。」³⁹ 海後は、ナチス・ドイツから排斥された文学者であるトーマス・マンにならい、こうした政治主義の台頭という事態を「知性の全き敗退」だと述べている⁴⁰。

以上のように見れば、海後におけるファシズム認識が、客観的な記述を装いながらナチズムを賛美するようなものでなかったことは明らかだろう。『教育技術論』が直面していたのは、人文主義と合理主義の否定としての政治主義にいかに対応するかという社会思想史的問題であった。ファシズムの教育学は、パトス的なものを偏重することで民族の指導者に衝動的に服従する人間を育てようとするが、海後はそれに対抗し、ロゴス的なものを改めて擁護しようとしたのである。

(二)「ファシズム的教育」への対抗

衝動や感情などのパトス的なものを重視するファシズム的教育は、ドイツだけに特有のものではなかった。それは、当時の日本の教育政策にも具体的な影響をおよぼしていた。

たとえば、文部省は1938年6月9日に「集団的勤労作業運動実施ニ関スル件」を通牒し、中等学校以上の諸学校に対して、夏季休暇中に集団勤労作業を実施するよう指示していた。それは、休暇の始めまたは終わりに三日から五日程度の期間をもうけ、学校設備や公共施設の清掃・手入れ、応召軍人家庭の手伝いなどを行なうこと、また教職員と生徒との共同宿泊によって規律ある生活を体験させることを定めたものであった。そのさい、実施要項では「集団的勤労作業運動ハ実践的精神教育実施ノ一方法トシテ生徒ヲシテ勤労作業ノ体験ヲ通ジテ団体的訓練ヲ積シメ以テ心身ヲ鍛錬シ国民的性格ヲ錬成スルヲ以テ趣旨トスルコト」と定められ、団体訓練を通じての精神教育の意義が強調されていた⁴¹。文部省の報告書によれば、この集団勤労作業は「予想以上の好成績を示した」とされ、中等学校レベルでは約二千八百校が実施、延べ約七百五十六万人の生徒が勤労作業に参加したといわれている⁴²。

また、1939年5月29日には文部省訓令第十六号「小学校武道指導要目」が発せられた。それは、一週間に二回、一回につき三十分、正課時間外において剣道と柔道の動

作練習と講話を行なうことを定めたものであった。要目中的実施要項では、「武道（剣道及柔道）ノ簡易ナル基礎動作ヲ行ハシメ心身ノ錬成ヲ図リ武道精神ヲ涵養スルヲ本旨トスルコト」と定められており、やはり武道の練習を通じての精神教育の意義が強調されていた⁴³。

さらに文部省は1939年6月10日に「学校ニ於ケル夏季及冬季心身鍛錬ニ関スル件」を発し、「業ヲ休ム」の観念を棄てて夏季冬季休業を「心身鍛錬」に充てるよう指示した。そこでもやはり、「心身鍛錬ハ雄渾ノ気魄ト強健ノ体軀トヲ錬成スルヲ目標トスルコト」と定めることで、肉体の鍛錬とともに精神教育が重視されていた⁴⁴。

このように団体訓練を通じての精神教育を重視する傾向は、教育政策だけでなく民間の教育団体によっても助長された。当時、「行の教育」は教育界の流行語であった。

たとえば1938年には、朝鮮出身の教育ジャーナリスト藤谷重雄の企画による「教育と行の講習会」が成功をおさめ、「師道」論で知られる草場弘を代表として「国民訓育連盟」が結成された。同連盟主催の講習会では、文部省教学官の長屋喜一が「今日養はるべきは最も実践力のある国民である……而して最も大切なのは私心なくして常に公の為に死ぬる人間である……さういふ人間を養ひ出さうといふことになる、結局行の問題である」と講演した⁴⁵。また同連盟が優良校に指定した千葉県の東金小学校では、校長鈴木源輔の主導により「愛国訓練」や「総動員体操」、「講堂の行」などの精神主義的な集団訓練を実施し、多くの注目を集めた⁴⁶。

海後は、おそらくは以上のような状況の推移を察知したうえで、『教育技術論』において次のように述べていた。

「今日の学校教育が、この種の本能的な興奮を目的として、種々の教育手段を用ひてゐることはすぐに考へ浮べ得ることであると思ふ。集団的な行進、行、その他単に感性的な興奮を唯一の目的とする部分が、次第に学校教育の中の大きな部分を占めつゝある。これが今日の教育の一つの性格をなしてゐるのではないか。しかもこの衝動的な刺戟と興奮とは、特殊な心理的な緊張感が、一種の感銘として想ひ起される。教師はこの興奮の回想を以て著しい教育的効果と見誤り、一つの教育的錯覚に陥り易いのである。これはおかしな現象ではないかと思ふ。単に衝動の刺戟は、もちろん強烈な行動に導くものである。しかし、そのみで、知性的なものと綜合し調和することがないならば、何等の教育の高度化、発展、永続性もあり得ない。しかも、かゝる教育の結果としての行動力は、盲目的であつて何等の方向をも自ら意識することはない。」⁴⁷

当時の教育において団体訓練や「行」が流行した背景には、言うまでもなく、「日本精神」の宣揚による教学刷新という政策動向があった。しかしそれだけでなかった。世論においても、明治以来の学校教育が西洋を模倣し、知育を重視してきたことに欠陥があると非難する声が存在していた。そうした風潮に対して海後は、「知育が形式化して生気を失つたのは、知識が児童の生の生活感情と結びつかなかつたことに原因がある」と指摘し、「ほんとうの意味での児童の行動的性格は、単なる知性の無視からは生れ出て来ない……却つて知性と感性との両極の、緊張と統一との過程に現はれるやうな性格を有つて始めて実践的であると云ひ得るのである」と主張していた⁴⁸。

(三) 教育技術の形態論

このようにして海後は、団体訓練や「行」などの形態で流行しているファシズム的教育に対抗することを意図していた。では、海後がファシズムに対抗して構想する教育技術の形態とはいかなるものだったのだろうか。

『教育技術論』の第二篇は、「教育技術の諸形態」と題している。その冒頭で海後はまず、ロゴスとパトスの弁証法的統一という論理を用いて、「教授過程」を一般的に次のような二段階に定式化するという。まず、第一段階は「教授は児童の生の素朴な意欲や感情を昂揚せしめること」(傍点原文)である。そして第二段階は、「概念的な知識を準備してやること……昂揚せられた生の感情が、悟性的ロゴスのものに転化し、生の感情に対して否定的な対立として分裂する過程である。」⁴⁹ この二段階をたどることで、「生の素朴な統一の状態から、主観的な動力としての感性的な意欲と、客観的な知識とに分裂し、その間に緊張と矛盾との状態を生ずるのである……この場合に、第一の段階、すなはち生の感情がテーゼとして高くあればある程、アンチテーゼとしての知識は龐大であり、両者の緊張は強韌で、学習は高度な発展性を以て進行するのである。」⁵⁰

海後によれば、教授過程とは、被教育者のパトス的なものを高めるとともに、それをロゴス的なものに転化させ、さらにこれら二つのものの「緊張と矛盾」を「統一」していく過程でなければならない。こうした論理によって海後は、学校における教授が、決して感性的な興奮や精神的な昂揚といった状態だけで成立するものではないことを主張しようとしたのである。

「いま仮りに今日の環境に於いて、合理的知性が行動的感性の対立物であると云ふ一面にのみ着目して、知

性を以て直ちに行動否定の悪徳と命名し、知性を否定し消去することによつて被教育者の行動性を克ち得ようとするならば、それは結極、教育文化の逆転に過ぎず、これ以上の教育的錯誤はあるまい。教育に於ける反知性主義こそは、教育以前に教育を戻さんとするものであり、教育を否定し、人間を野蛮化することに他ならない。」⁵¹

繰り返しになるが、海後はファシズムの影響をうけた現代教育において、パトス的なものが偏重されていることを憂慮していた。たしかに、被教育者の生の感情を高揚させることは、教授の第一段階としては重要である。しかし教育において感性的なものだけが絶対視されるならば、それは人間の野蛮化に陥らざるをえないと考えたのである。

そこで海後は、『教育技術論』の「第二篇 教育技術の諸形態」において、学校教育が取り扱う教材を、その性質にそくして四つに分類し、各々に対応する教育技術の形態を論じている。その四つとは「感性的自然的技術形態」「合理的科学的技術形態」「生活的技術形態」「人文的技術形態」である。

そのなかで海後は、「感性的自然的技術形態」として「養護・体操」や「遊技・競技」、「勤労作業」「禁欲的行」(傍点原文)などの教育技術を取りあげた。また「生活的技術形態」として、生活慣習や国史・地理に関する教育技術を取りあげた。そして、それらの技術諸形態が、被教育者の感情や衝動や身体に関わるものとしたうえで、それらは知性的な教授の準備段階といった限られた過程においてのみ有効なものであるにすぎないと主張している。すなわち、「感性教育は、わが国の現状に対する広い展望と、人間教育の全体的把握の上に、その正しい位置が与へられると同時に、その限界をも明瞭にせられてゐることが必要である」というのである⁵²。

その一方で海後は、「合理的科学的技術形態」や「人文的技術形態」として、科学的な知識や古典的な文化・芸術に関する教育技術を取りあげた。それにより、政治主義では軽視されがちな教材の意義を改めて強調し、近代教育における合理主義や人文主義の伝統にも正当な位置づけを与えようとした。つまり海後は、一方で教育における感性的なものの領域に制限をかけるとともに、他方で合理主義的・人文主義的なものを改めて擁護することを意図していた。またそれによって、ファシズム的教育に対抗することを目指していたのである。

「以上のやうに、客観化された知識の全体系は、最後

にまた、再びパトス的・身体的な非合理性と統一せられ総合されることによつて、発展的に止揚せられた高次の行動の段階に達するのである。この新しい行動は、合理的なロゴス的な知識の段階をそのうちに包摂してゐるところの、歴史的社会的な実践なのである。」⁵³

このように海後は、ロゴス的なものとパトス的なものの統一によって、単なる観想的な人間ではなく「行動する人間」を教育しようとしていた。しかしそれは、ファシズム的教育がめざすような、指導者に衝動的に服従する行動人ではなく、合理的な判断によって「歴史的社会的な実践」に参与する「高次の」行動人を意味していたのである。

おわりに——「対抗」と「動員」の連続

以上で明らかにしてきたように、海後勝雄の『教育技術論』は、当時のわが国で理論的にも実質的にも影響力を強めていたファシズム的教育思潮に緻密な分析を加えようとするものであった。そして、ロゴス的なものとパトス的なものの統一という論理を用いることで、ファシズム的教育が精神主義、すなわち感性面での教育に偏向していることを暴露し、それに警鐘を鳴らすことを意図するものであった。

海後自身が晩年に回想したように、親独機運の高まりのなかでナチズムの教育理論を批判することや、文部省や有力な民間団体の推進する精神主義的な「行の教育」を批判することは、当時において「勇気がある」ことではあったのは確かだと思われる⁵⁴。実際、『教育技術論』は三版まで増刷したところで「絶版にする」ことを当局から要求されたという⁵⁵。海後の思想は、その主観的意図において対抗的であっただけでなく、じっさいに精神主義を広めようとする教育行政の側からも、対抗的言説として認知され敵視されたのである。

しかしながら、冒頭でも述べたように、精神主義に対抗する意図と論理を示していた海後の言動は、『教育技術論』出版の後、国民精神総動員運動への積極的な参画へとつながっていつている。つまり戦時下における「対抗」の言説は、戦争体制そのものの否定へと向かわずに、むしろ総力戦体制の構築にむけた「動員」の言説へと展開していくのである。

なぜそのようにして「対抗」と「動員」が連続するのだろうか。本稿を閉じるにあたり、『教育技術論』と関連して若干の問題点を述べてみたい。まず注目したいの

は、海後自身におけるナショナリズムの存在である。海後はロゴス的なものとパトス的なものの統一という論理を駆使したのだが、そのことは、教育によって「国民としての感情」や「民族としての感情」を高揚させることを決して否定するものではなかった。たとえば『教育技術論』のなかで海後は次のように述べている。

「たゞ民族の衝動的な行動力は、そのまゝで貴重なのではなくて、科学技術及び文化によつて正しく指導せられて始めて、真の意味での民族的文化の発展があるのである。社会の新しい秩序が、真の発展的な意味に於いて建設せられるべきであるならば、教育に於ける知性主義は、如何に強調せられても、強すぎると云ふことはない。」⁵⁶

ここで見られるように、海後は国民（民族）的感情の高揚と知性的認識の高度化との「統一」を問題にしていた。したがってその言説は、あくまで戦時下の「国民教育」に照準を定め、それに関してファシズム（精神主義）とは異なる方向性を示そうとするものだったと考えられるのである。

さらに示唆的なのは、海後が思想的枠組みを借りていた三木清の歴史的な位置である。ヒューマニズムに基づく三木の思想は、支配権力の動向に対して批判的な知識人によりどころを与えるものであった。しかし中野敏男が指摘するように、戦時下において三木は、昭和研究会という国策プレーンの中核を担う存在ともなっていた。そして三木の思想は、同会の旗印となる「協同主義」を提起することで、総動員体制への国民の主体的な参加を求めるものへと展開していったのである⁵⁷。

本稿では、戦時下の海後の思想にみられる「対抗」的な意図と論理を明らかにしてきた。そうした言説がいかにして「動員」の言説へと連続していくのかについては、すでに別の機会に論じたこともあるが⁵⁸、先の二つの問題点を踏まえつつ今後も引き続き取り組んでいきたいと考える。

注

1. 中野敏男『大塚久雄と丸山眞男』青土社、2001年。
2. 長浜功『増補 教育の戦争責任』明石書店、1992年、41ページ。
3. 同上、125ページ。
4. 佐藤学「教育史像の脱構築へ」『教育学年報6 教育史像の再構築』世織書房、1997年、136ページ。
5. 梅根悟「海後勝雄君の『教育技術論』について」『教

- 育技術論』(海後勝雄教育著作選集2巻)日本図書センター、1978年、350ページ。
6. 「海後勝雄へのインタビュー」『研究室紀要』17号、東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室、1991年、150ページ。
 7. 海後勝雄『教育技術論』賢文館、1939年、1-2ページ。
 8. 同上、9-10ページ。
 9. ヴィクター・コシュマン(葛西弘隆訳)「テクノロジーの支配/支配のテクノロジー」『岩波講座 近代日本の文化史7 総力戦下の知と制度』岩波書店、2002年、152ページ。
 10. 「海後勝雄へのインタビュー」前掲、151ページ。
 11. 本多修郎は、技術論論争の担い手の一人であった三枝博音の高弟でもある。戦後は東北大学教授となり、『技術の人間学』(朝倉書店、1975年)などの著書がある。
 12. 「海後勝雄へのインタビュー」前掲、152ページ。ちなみに同インタビューによると、教育科学運動に参画した教育学者である山下徳治も、忍丘高女の宿直室にしばしば訪ねていたという。
 13. 本村四郎「『唯研事件』と治安維持法」『季報・唯物論研究』編集部編『証言・唯物論研究会事件と天皇制』新泉社、1989年。
 14. 奥平康弘『治安維持法小史』岩波現代文庫、2006年、199ページ。
 15. 海後勝雄『陶冶様式論』成美堂書店、1938年、序。
 16. 海後勝雄『教育技術論』前掲、8ページ。
 17. デイルタイ(増淵幸男・北川明訳)「普遍妥当的教育学の可能性について」『デイルタイ教育学論集』以文社、1987年、所収。
 18. 海後勝雄『教育技術論』前掲、9ページ
 19. 「海後勝雄へのインタビュー」前掲、150ページ。
 20. 篠原助市『批判的教育学の問題』宝文館、1922年、および、同『教育の本質と教育学』教育研究会、1930年など。
 21. 海後勝雄『教育技術論』前掲、12-14ページ。
 22. 同上、29-30ページ。
 23. 同上、52ページ。
 24. 同上、17-18ページ。
 25. 同上、63ページ。
 26. 三木清「構想力の論理」『三木清全集』八巻、岩波書店、1967年。
 27. 「海後勝雄へのインタビュー」(前掲)では、先述のとおり戸坂潤の名前は出てくるが、三木清の名前は一度も現れない。海後は、ロゴスとパトスの統一として「技術」を論じた三木の枠組みを援用しており、両者の影響関係は明白だと思われる。しかしそれにもかかわらず、戦後の海後がそのことを語らない背景には、戦時期の言動を何らかのかたちで隠蔽しようとする心理機制が働いているのではないかとと思われる。
 28. 『教育技術論』における「アジア的特質」の問題については、海後の前著『教育に於ける日本的性格』や後の『東亜民族教育論』の内容と関連させ、別の機会に考察したい。
 29. 海後勝雄『教育技術論』前掲、110ページ。
 30. 同上、122ページ。
 31. 同上、117-118ページ。
 32. 同上、118-119ページ。
 33. シュパン(秋沢修二訳)『全体主義の原理』白揚社、1938年。
 34. ローゼンベルク(丸川仁夫訳)『二十世紀の神話』三笠書房、1938年。
 35. ナチ政権による教育改革については、すでに新見吉治『ナチス祖国愛の教育』三友社、1935年、白根孝之『ナチス教育改革の全貌』中和書院、1936年などの著作によって紹介がなされていた。
 36. 岩村正史『戦前日本人の対ドイツ意識』慶應義塾大学出版会、2005年、第二章にくわしい。
 37. 海後勝雄『教育技術論』前掲、137-138ページ。
 38. 同上、121ページ。
 39. 同上、216ページ。
 40. 同上、134ページ。
 41. 『近代日本教育制度史料』七巻、大日本雄弁会講談社、1956年、18-20ページ。
 42. 文部省『集団勤作業の概況』1939年10月、17ページ。
 43. 『近代日本教育制度史料』二巻、大日本雄弁会講談社、1956年、213-216ページ。
 44. 『近代日本教育制度史料』六巻、大日本雄弁会講談社、1956年、232-233ページ。
 45. 長屋喜一「行の教育学的考察」国民訓育連盟編『新日本教育学』第一出版協会、1939年、20ページ。
 46. 鈴木源輔「吾校の訓育体系方案」国民訓育連盟編『新日本教育学』前掲、所収。
 47. 海後勝雄『教育技術論』前掲、190-191ページ。
 48. 同上、150-151ページ。
 49. 同上、184-189ページ。
 50. 同上、191ページ。
 51. 同上、197-198ページ。

52. 同上、234 ページ。
53. 同上、195 ページ。
54. 「海後勝雄へのインタビュー」前掲、149 ページ。
55. 海後勝雄『教育技術の理論』誠文堂新光社、1948 年、序。「海後勝雄へのインタビュー」（前掲）にも同様の証言がある。
56. 海後勝雄『教育技術論』前掲、296 ページ。
57. 中野敏男「総力戦体制と知識人」『岩波講座 近代日本の文化史 7 総力戦下の知と制度』前掲、所収。
58. 川津貴司「日本青年教師団と海後勝雄」『近代教育フォーラム』17 号、教育思想史学会、2008 年、所収。