

戦時期におけるナチズム教育学の受容に関する一考察

江頭, 智宏
九州大学大学院人間環境学府発達・社会システム専攻 : 博士課程1年

<https://doi.org/10.15017/7360084>

出版情報 : 国際教育文化研究. 1, pp.27-37, 2001-03-30. Comparative and International Education, Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :



戦時期におけるナチズム教育学の受容に関する一考察

江頭智宏

1. はじめに

周知のように、第二次世界大戦以前の日本は、教育学・教育思想を主としてドイツから取り入れてきた。ドイツでは 1933 年 1 月にナチス政権が成立した後、新教育運動は弾圧の対象となり、ナチスの御用学者であったエルンスト・クリーク (Ernst Krieck, 1882 - 1947) やアルフレート・ボイムラー (Alfred Bäumler, 1887 - 1968) らの教育思想が勢力を伸長することになる。日本においてもナチスの教育思想は様々に紹介されたのであるが、ナチスの教育思想を取り入れる上で、従来までの新教育思想はどのように位置付けられたのかということが疑問に残る。本論文では、新教育思想とナチスの教育思想の関係を考える一例として、新教育思想を批判的に取り入れることがナチスの教育思想の受容への素地を形成したと考えられる教育行政学者の安藤堯雄を取り上げる。

安藤がナチスの教育思想を肯定的に紹介した著書である『ナチスの民族教育』は、1942 年 7 月、東京文理科大学助教授の時代に出版されたものである。ナチス政権が成立した後に、ナチスの教育について紹介した多数の著書が出版されているが、その多くは、文部省による各学校段階における教育改革や、ヒトラー・ユーゲントを初めとする青少年の組織化に関する紹介であり、ナチスの教育の支柱となった理念について述べた著書は少ないと言える。そうした中であって、ナチスの教育の理念を紹介した本として『ナチスの民族教育』は位置付けられる。

当書において、ナチスの根幹の理念は、「民族的本質理想と、民族的現実形式を全体的に統一する」ものであると述べられている⁽¹⁾。すなわち、民族が本質的に抱いている理念が現実のもとに現れること、換言するならば民族における理想と現実の一体化こそがナチスの基盤にあると当書においてはとられているのである。そのような理念によるナチスの教育とは、具体的には、民族的人格の育成を目的とする政治による教育と、社会的人格の育成を目的とする政治への教育の 2 つによって考えられている⁽²⁾。民族的人格とは民族性、創造性、英雄性を抱いた人間像であり、社会的人格とは、社会を自ら認識し、体験し、社会に基づいて行為する人間像であると言え、いずれにせよ本質理想としての民族や社会を現実的に体現しうる人間の育成を目指しているということが窺える。そして冒頭で安藤は、「本書に於ける盟邦ドイツに於ける

教育思想の叙述が現在、我が国に於いて企てられつゝある画期的教育改革の實踐と理論に何等かの寄与を為し得るところがあるならば著者の幸甚とするところである」と述べており⁽³⁾、こうしたナチスの教育思想が現実の日本の教育改革に示唆するところが大きいと考えていたのである。

また安藤におけるドイツの教育思想の流れは、19世紀末から第一次世界大戦までは社会的教育思想が主流であり、ヴァイマル共和国時代に至ると文化的教育思想が開花すると共に公民教育思想も勃興すると理解されている。そしてナチ政権下において政治的教育思想が唱えられるようになったのである⁽⁴⁾。安藤は、政治教育思想を当時の日本の教育改革に適当なものであると理解した一方で、社会的教育思想や文化的教育思想を紹介して論じた研究者でもある。そこで以下、東京文理科大学の『教育学研究』に掲載された安藤の論文に拠りながら、ナチスの教育思想を本質理想としての民族や社会の体现化であるとして認識し、且つそれを受け入れた素地を探ることを試みる。その際に、安藤が独自の教育学を構築する上で、個々人の人間からは影響を与えることができないが、個人に対峙し、個人を包み込むものとして考えられた「客観的世界」の領域の描かれ方を分析の軸とする。そしてそれを受けて、安藤の日本の戦時教育改革に対する提言を検討する。

2. 教育性の論理的構造の構築

安藤には、教育学を構造的に把握するという意図が当初から見られた。そのような意図をもって書かれた論文が、東京文理科大学の助手の時代に、1937年5月～9月にかけて4回にわたって掲載された「教育性の論理的構造」である。当論文においてはその目的が、「教育性を、人間と社会及び文化との関連性に於いて、それら諸契機間に行はれる論弁交渉として把握せんとする」と示されている⁽⁵⁾。教育を、個別的な心理学的事象としてのミクロな立場からとらえるよりも、社会や文化といったマクロな立場からとらえるという方法がこの時点からとられていたと窺うことができる。そして当論文の分析の中心軸となったものが、教育学における教育概念と陶冶概念の位置付けであった。教育概念と陶冶概念は、教育学者によって多様な見解がとられているわけであるが、安藤は、それぞれが対象としているものを改めて明確化することによって、教育性を論理的構造をもって把握しようと試みたのである。

陶冶と教育の問題を整理した論文としては、「教育性の論理的構造」よりも以前の1936年1月～2月に掲載された「シュプラングルに於ける教育概念と陶冶概念の関係」がある。安藤がエドアルト・シュプラングラー（Eduard Spranger, 1882 - 1963）を対象とした理由として、シュプラングラーが教育と陶冶の関係を相補的に位置付けることによって最も体系的にとらえていたことが考えられる。他の教育学者の教育概念と陶冶概念も参考にしながら、安藤によれば、シュプラングラーによる教育概念と陶冶概念は、「陶冶過程とは自己発展的主観の精神的発展を意味し、かかる精神的発展に意識的に影響を与えて、この陶冶過程を促進する文化活動を教育という」と纏められる⁽⁶⁾。こうしたシュプラングラーの教育と陶冶の定義を発展的にとらえて、安藤は、個人としての教育者からの直接的影響を受けない自己陶冶の存在を主張している⁽⁷⁾。つまり陶冶とは、教育を必要とする陶冶過程と教育を必要としない陶冶過程の二つに分けられ

ると考えられ、自己陶冶に至るまでの促進作用が教育とみなされるのである。そして一方で自己陶冶を打ち立てることは、個人間の直接的な関係として教育をとらえる立場に対して、教育と「社会」との関係で教育をとらえる立場を重視することを意味するものであると言える。ここに、「客観的世界」の萌芽を見ることができる。

このようなシュプラランガーの分析ならびに「客観的世界」の創出を経て、教育性の論理的構造を構築するという過程へと至る。安藤による教育と陶冶の区別は、端的には、「道德生活と精神生活、社会生活と文化生活、人倫性と文化との区別に帰着する」と示される⁽⁸⁾。教育が広義の社会的領域を対象とするのに対して、陶冶が広義の文化的領域を対象とする点によって両者は区別されるのである。ここにおいて、「シュプラランゲルに於ける教育概念と陶冶概念の関係」との差異を見ることができる。前論文では、教育の過程の差異として教育と陶冶が位置付けられていたのに対して、当論文では教育の領域の差異として位置付けられ、その意味付けが転換しているのである。このことは、教育者と被教育者との関係が明確な個別的な教育概念から、自己陶冶に裏打ちされた、「客観的世界」である社会からの影響としての教育概念への移行を端的に示しているものでもあると言える。つまり、教育性を、論理的構造をもってとらえるということは、教育を如何に「客観的世界」の中でとらえるかということの意味してものと考えられる。ただこの時点では、批判的な要素を含みながらも、シュプラランガーの文化教育学と、パウル・ナトルプ (Paul Natorp, 1854 ~ 1924) の社会的教育学に依拠していたと見做される。

3. 教育的世界の存在論的構造の構築

「教育的世界の存在論的構造」は、東京文理科大学助手の時代に、1939年5月～1940年2月に4回にわたって掲載された。当論文は、教育的世界を全体的な枠組みを用いてとらえることによって、教育学を再構築することを試みたものである。論文の狙いは、「人間存在に於ける根本的契機として民族的社会的存在と、文化的存在と宗教的存在の三者を指摘し、従ってこれを、教育的世界の存在論的構造契機となし、これら三契機の弁証法的総合に真の全体的教育学を構築せんとするものである」と述べられている⁽⁹⁾。すなわち、理想主義的教育学に対して民族的政治的教育学や弁証法的神学に基づく教育学が勃興している当時の教育学の状況を踏まえて、それらを統合した教育学を構築することを試みたわけである⁽¹⁰⁾。教育と陶冶の関係性を問題としていた前論文からの、さらなる教育学の体系化を試みたものと位置付けられ、こうした作業によってこそ、教育学の危機を克服することができると考えられたのである。

当論文で、主として検討の対象として挙げられている教育学者はナトルプである。1930年代後半という当時の日本にあって、新カント派に基づく哲学は、実存哲学や生の哲学に比べて主流を占めたものではなかった。それにもかかわらず安藤がナトルプの教育学を研究しているのには、ナトルプの教育学が上記の目的を達成する上で大きな寄与をなすものと考えられていたからである。それはまず第1に、ナトルプが教育学を体系化することを試みていたことに求められる。周知のようにナトルプは、ヘルバルトの教育学体系を批判すると共に、純粋法則科学（論理学・倫理学・美学）と心理学とに基づいて教育学を全的哲学によって体系化した人物である。第2に、教育学を論ずる際に宗教哲学を俎上に載せていることが挙げられる。人間の

文化的存在や社会的存在と並んで、人間の宗教的存在に目を向ける安藤にとって、このようなナトルプの立場は興味深いものであると映ったのである。そして第3に、社会的教育学を構築することによって個人主義的教育学を克服することを試みていたことが挙げられる。個人主義的教育学の危機を認識する安藤にとって、新たに教育学を構築する上では当然に他の視点が必要とされたのである。ちなみに『教育学研究』の1934年9月号では、「質疑応答」の欄において、ナトルプの教育関係の著書の邦訳やナトルプ教育学説の紹介批判書の書名を問う読者からの質問に対して、一連の著書を挙げて回答している⁽¹¹⁾。

しかしながらいづれにおいても、安藤によって批判的に受け止められることになる。第1の教育学の体系化に関しては、論理学、倫理学、美学や心理学といった諸哲学によって教育学を構築するということは、人間の文化的存在としての側面しか反映しえないものであると批判している⁽¹²⁾。つまり諸哲学を用いただけでは、宗教的存在や社会的存在としての人間の側面が理解されず、全体的な教育学体系が構築されないと考えたのである。第2の宗教哲学については、ナトルプが、人間を超越した「絶対としての宗教」に対して人間の内にある「内在としての宗教」の優位を認めていることが宗教性を文化性の枠内で論じることにつながるため、宗教の真意が把握できていないとして批判が向けられる⁽¹³⁾。つまり、貴重な視点を提起しているナトルプの教育学と言えども、安藤の構想する教育的世界には合致しえないわけである。

次の第3点に関してであるが、ナトルプの社会的教育学を、個人的教育学が中心の教育学から脱却するひとつの手段になりうるものと見做しているが、ナトルプが描く社会の概念ならびに個人と社会との関係については明確な批判が述べられている。こうしたナトルプの社会的教育学批判は、「客観的世界」としての「社会」の確立に大きな影響を与えたものであると考えられる。ナトルプの社会的教育学に対して批判がなされる最も根幹にあるのは、ナトルプ教育学における「社会」が、個人の意識の産物として位置付けられていることである。例えばナトルプは、『哲学と教育学（1909年）』において、「社会は個々人以外のものではなく、その完全なる概念に従えば、社会とは畢竟個々人の社会に外ならぬのである。即ち、社会はひとへに個々人の結合に於いて存在するもの、而してこの結合はひとえに其の結合に加入するところの個々人の意識中に存するものである」と述べている⁽¹⁴⁾。すなわち、個人の意識の中に社会は存在するため、個人を越えては社会は存在しえないのである。この点に関して、『社会理想主義（1920年）』においても、社会主義を擁護する観点から、社会とは現に存在するものではなく新たに創出されるべきものであることを述べている⁽¹⁵⁾。社会とは決して固定した存在ではないという原理がナトルプの基盤にあったのである。

このようなナトルプの社会観に対して安藤は、超越性ならびに基体性をもっていない社会であるとの批判を下している⁽¹⁶⁾。安藤にとって社会とは、個人に内在したものではなく、何らかの確固とした形をもった上で、個人に対して超越したものでなければならなかったのである。このような立場は先の宗教哲学における議論に通ずるものである。またナトルプは、個人と社会との関係について、とりわけ『哲学と教育学』の中で、社会的教育学がもたらした種々の論争を受ける形で、自らの社会的教育学は決して個人と社会とを対立的ないしは二元的に描くものではないこと繰り返し主張している。そして周知のようにナトルプは、並行関係をもって個

人生活と社会生活とをとらえている。それに対して安藤は、教育的世界の存在論的構造を構想する上で、個人と社会を二元的に対立したものであるととらえており、社会自体も有機的な性格をもったものとしてとらえたのである⁽¹⁷⁾。

以上のように、この時点において、現実の教育の実態に即してと言うことであるが教育的世界の存在論的構造を構築することによって、人間を超越する存在としての社会と宗教とを明らかに位置付けていることが窺える。そして、社会的存在・宗教的存在としての人間は決して自律性をもったものとして考えられていない。つまり、社会や宗教といった「客観的世界」が個人としての人間の存在そのものからより離脱していると共に、その領域が拡大していることを見てとることができる。

続いて、同じく東京文理科大学助手の時代に、1941年8月～1942年2月に3回にわたって「ヘーベルリンの哲学と教育学」が掲載された。当論文では、パウル・ヘーバーリン（Paul Häberlin, 1878～1960）の教育哲学における、人間存在の場所と各々の場所に於ける教育が分析の対象とされており、教育的世界の存在論的構造における宗教性を論じる上での題材としている。安藤はヘーバーリンの哲学の中でも末期の著作に当たる『哲学の本質（1934年）』と『教育の可能性と限界（1936年）』をテキストとして用いている。論文によりながらヘーバーリンの議論を纏めるならば、まず人間の存在領域は、実践的領域、芸術的領域、道徳的領域、宗教的領域、理論的領域の5つに分けられる。そして実践的領域とは直接的衝動の立場、芸術的領域とは直接的衝動からの解放の立場、道徳的領域と宗教的領域とは生活経験の立場、そして理論的領域とは純粹鑑賞の立場であるとされる。またそれぞれに関して教育的意味合いが考えられている⁽¹⁸⁾。

このようなヘーバーリンにおける哲学と教育学の体系に対して、安藤は2つの観点から批判を加えている。双方とも宗教性に関する事柄であり、第1の批判点は、『哲学の本質』において、理論的領域を強調する余り、道徳的領域と宗教的領域が共に倫理に関する領域として同等に位置付けられたということである。確かに直接的衝動の立場に近い道徳的領域と、純粹鑑賞の立場に近い宗教的領域ということで方向性は異なってはいるものの、両者を同一の領域で扱うことは、宗教性の有する徹底性や絶対性を放棄することへと繋がることなのである⁽¹⁹⁾。第2の批判点は、それぞれの領域における教育的意味合いについて考察した『教育の限界と可能性』において、道徳的領域と宗教的領域とを区分しながらも、新たに宗教的領域を理論的領域と同一の範疇のものとして位置付けたことである。宗教的領域と理論的領域とは、完全な存在や永遠性を対象とする「絶対的確信」を有するという点において同一の立場とされたのであるが、しかしながらこの区分では、哲学が対象とする真理からは導き出せない神の存在が明確には把握されないことが批判されているのである⁽²⁰⁾。こうした宗教的領域ないしは宗教性の把握は、前述の「教育的世界の論理的構造」の枠組みにおいて論じられているものであり、宗教性とは人間精神からは認識されないところにあるという、「客観的世界」の認識に基づいた宗教理解を再確認することができる。

4. 教育政策論への展開

これまで見てきたように安藤は、教育性の論理的構造を構築する上で文化領域としての陶冶と社会的領域としての教育という区分を設定し、教育的世界の存在論的構造を構築する上で、従来の教育学の根幹を占めていた文化性に対して宗教性と社会性の価値を重視した。これらの作業を通じて、教育への視点のミクロなものからマクロなものへの転換が試みられており、明らかに個人としての人間を超越するものとして社会と宗教を位置付けていた。このような教育観は飽くまでも「概念」としての要素が強かったものであるが、太平洋戦争へと突入する中でより「現実味」を帯びた教育観へと変化することになる。そして且つ教育的世界の存在論的構造の枠組みも変容する。つまり、社会性が強調されるようになり、社会性自体も現実の国家と同義のものとして考えられるようになると共に、宗教性も社会性を支えるものとして位置付けられるようになるのである。

1942 年 3 月の「教育政策学の構想」は、大枠では教育学について論じているものの、いわゆる「教育の哲学」ではなく、戦時下での国家指針・政策を中心内容に据えている。当論文は、歴史的・社会的現実によって教育学の変革が求められていることを述べており、その理由は、従来の教育学が現実の世界に根差した教育を問題とせず、抽象的な教育を念頭に置いていたことの必然の結果であるとしている⁽²¹⁾。こうした立場から安藤は、教育学の対象を個人的な教育関係よりも公法的な教育関係へと転換することの必要性を主張し、新たな「教育政策学」の構築を訴えている。「教育政策学」が対象とするものは、まさしく教育における国家の意志であり、教育制度を心理的に理解することが求められるのである⁽²²⁾。ここにおいて、教育学が現実の政策と直接に結び付くことによって、社会の一形態として認識されていた「国家」が前面に打ち出されているという特徴をみることができる。

1943 年 7 月～8 月の「教育に於ける真正性の問題」は、国民学校を初めとした戦時体制下での教育改革の実情を念頭に置いて、教育改革において求められる「真正性」の解明を目的としたものである。前掲の「教育政策学の構想」と共にまさしく時局性の強い論文であると言える。安藤は真正性を 3 区分して考えており、ひとつめの真正性として挙げられるのが「心理学的真正性」である。これはシュプランガーの文化教育学を拠り所としており、「主観の中に自律的規範精神を開発すること」と定義されている⁽²³⁾。心理学的真正性は教育改革において必要とされる真正性のひとつとして位置付けられながらも、以下の 2 つの真正性を浮き彫りにするための批判の対象として挙げられている観が強い。その理由は、心理学的真正性が、歴史的社会的な現状に根差した客観的文化それ自身の直接的な獲得に重きを置くのではなく、客観的な文化を獲得する際に生じる形式陶冶に重きを置いているからである。教育概念と陶冶概念の研究に見られたように安藤は当初からシュプランガーの文化教育学を研究しているが、ここにおいて、その教育学に対する明確な批判を見ることができる。安藤は、「文化教育学において強調されているように全ての文化財が陶冶財となるのではない。特定の選択原理に基いて、文化財から、陶冶財が選出されなければならないのである。かくて始めて、文化価値は陶冶価値となるのである」と考えている⁽²⁴⁾。つまり、形式陶冶ではなく実質陶冶を重視する観点から文化の価値それ自体の意味を教育することを主張しているのである。そうした観点から、「特定の選択原理」の基準となるものはまさしく歴史的・社会的現実であった。

そこで二つめに挙げられる真正性が「国体的真正性」である。「国体的」という形容詞が用いられているのは正に時代の産物であると言える。心理学的真正性が教育一般を対象とするのに対して、国体的真正性は日本という一国の教育の現実を念頭に置いたものである⁽²⁵⁾。そのために形式陶冶ではなく、日本の現状に基づいた実質陶冶が要求される。また、教育方法を重視した心理学的真正性に対して、教育の目的を重視しているという点も挙げられる。方法の重視に代えて目的を重視するという論法は安藤に特徴的なものであり、教育をミクロの視点からマクロの視点へと向ける上で、ないしは教育主体を個人から社会へと向ける上で格好の基盤を提供するものであった。こうした論法の原点にあるのは、教育の目的に関しての、ナトルプにおけるヘルバルト教育学批判であったと考えられる。

最後に述べられる真正性は「歴史的真正性」である。歴史的真正性は国体的真正性の基盤を形成しているものであり、歴史的・社会的現実に応じた真正性であると理解されている⁽²⁶⁾。日本独自の教育を対象とする国体的真正性も、現実の歴史的・社会的状況下で考察してこそ初めて意味をもつものであり、超時間的な国体的真正性に対して、即時的な立場に立つものとして考えられている。故に最も重んじられるべき真正性がこの歴史的真正性ということになる。

「教育性の論理的構造」や「教育的世界の存在論的構造」においては、抽象的な教育界が問題とされていたが、この段階においては、戦時下の日本という具体的な世界が問題とされていることを見ることができる。歴史的・社会的現実に基づいた教育改革の必要性こそが、安藤氏が描いてきた教育における「客観的世界」の優位を生み出し、『ナチスの民族教育』に見られたような議論との関連性が生じたのである。

5. 国民学校論への展開

『教育学研究』における論文が「教育政策」としての側面が強くなっていくのに相俟って、安藤は国民学校に関する著書を発表している。冒頭で触れた『ナチスの民族教育』と正に同時期に、安藤は『国民学校と少年団』を発表しており、『ナチスの民族教育』の冒頭箇所で見られた「我が国に於て企てられつつある画期的教育改革」とは、主として国民学校と少年団における教育改革を指していたと考えられる。そして翌年には、同じく国民学校と少年団について述べた『国民学校経営原論』を著している。周知のように、1941年2月28日に国民学校令が公布され、4月1日より国民学校制度が発足した。その一方で、1941年1月16日には大日本青年団、大日本連合女子青年団、大日本少年団連盟、帝国少年団協会が発展的に解消されることによって大日本青少年団が結成され、その単位団として少年団が組織された。大日本青少年団は、その加入に関して従来のような任意制を採らなかったため、およそ1400万人の団員のうちの930万人までは国民学校初等科3年生以上に在籍する児童であるという状況であった⁽²⁷⁾。つまり、初等教育段階における国民学校と少年団とはまさしく一体の関係にあったのである。社会や民族の本質理念と結び付くことによって社会的人格と民族的人格との育成を目的としたドイツの教育改革は、国民学校や少年団の構築にとって格好の理論的基盤を与えるものと考えられたのである。

1942年8月に出版された『国民学校と少年団』においては、国民学校と少年団における教

育主体はまさしく「客観的世界」としての社会であるという教育論が底流に見られる。安藤におけるナトルプの社会概念批判、社会教育学批判が、この点において結実しているのである。一般に物事を解釈するとき、その解釈の方法として論理的解釈と心理的解釈が挙げられるが、安藤はこの二者だけでは誤った解釈に陥る危険性があり、適切な解釈がなされるためには、さらに「社会的解釈」が必要であることを主張している。この解釈方法は、表現する主体が個人の次元にのみ止められている解釈論の現状を批判する立場にあり、超個人としての社会や民族の「表現を介した社会及び民族の心理、意図を把握する」ものであるというものである⁽²⁸⁾。この解釈は先述した「教育政策学」と同類のものであり、国民学校と少年団は、まさしく社会的解釈によってその真意が理解されるものなのである。

このような立場から安藤は、国民学校と少年団における教育の在り方を「正しく」規定するために、文化教育学における教育概念である「文化の伝達拡充」や、社会的教育学における教育概念である「社会の存続発展」などといった従来の教育概念では教育そのものの本質部分に目を向けることができないとして、それらの教育概念からの一新を図っている。すなわち新しい教育概念とは、「教育とは後継者の養成である」というものである。そしてこの規定に伴って、教育の中でも特に重視された国民教育の任務と目標は、「国家の存続発展のため、絶対的必須条件たる国民後継者の養成」であると位置付けられる⁽²⁹⁾。このような規定は、教育性の論理的構造や教育的世界の存在論的構造を構築する際に創出された、超越した「客観的世界」の肥大化であると言える。こうした新たな教育概念の創出は当著書の主眼にあるものであり、国民学校と少年団に向けられた役割は、このような国民教育を計画的に行うことにあった。そして国民教育活動においては、細部の教育方法ではなく、国体の自覚という教育目的がまず第一に考えられなければならないということが主張されている。まさしく目的の観点における「社会的教育学」を構築していると思ふことができ、社会的教育学や文化教育学批判から創出された安藤の独自の教育論は、時代的制約があったとは言え、このような次元に至ったのである。

1943年5月に出版された『国民学校経営原論』は、実際のところ『国民学校と少年団』と重複する箇所も多く、超越した「客観的世界」である社会の優位を基盤とした「国民後継者の養成」という国民教育の究極目的は当然ながら維持されている。『国民学校と少年団』と比較するならば、教育の主体としての民族がより前面に押し出されている特徴を見ることができる。民族とは個人にとっての運命的社会であり、且つ全体的存在であるものであると解釈されており、それに従って、「教育とは、個人をして、民族に於ける肢体性、成員性を自覚せしめ、その地位に應ずる機能を最高度に発揮せしむることであると言ひ得る」と規定される⁽³⁰⁾。このような民族の規定から、『ナチスの民族教育』の中に見られた民族概念との関連を見ることができる。ゆえに安藤の場合は、いわゆる「世界史の理念」と民族とは、相反する概念であるとは考えられていないのである。

また「国民後継者の養成」という教育目標に関連して、自然的教育と意図的教育の間に興味深い関係を見出している。一般に、自然的教育を補完するものとして意図的教育は位置付けられるものであるが、自然的教育によって誤って生み出された弊害を是正するものとして意図的教育を規定しているのである⁽³¹⁾。こうしたところから、典型的な意図的教育である学校教育に

力点を置くと共に、社会教育に対しても大きな期待を寄せることとなる。

6. おわりに

全体的な視野を用いて教育学を構造的に構築することが、安藤の研究の根本的な立場であった。そして、教育制度としても機能している教育の現実を考える上では、個人を越えた領域であるところの「客観的世界」の存在をも教育の領域として明らかに念頭に置く必要があったのである。そのような立場に立つと、教育を個人主義的にとらえ、教育の方法論を重視してきた「新教育」だけでは教育の全体的な構造をとらえることができないとして、「新教育」は批判的に受容される対象となる。このような中で、安藤が述べるところの「教育性の論理的構造」や「教育的世界の存在論的構造」が構築され、とりわけその過程では、個人の意識の及ばない領域である「客観的世界」（具体的には宗教や社会）を教育（陶冶も含めて）の領域として確立することが根本的な試みとされていたと見做すことができる。また、教育の方法論に対して教育の目的論を重視していたということも特徴として挙げられる。このことによって安藤の教育学の構造的構築は進展を見せたのであるが、戦争という現実的な影響の中で、個人間の作用としての教育の領域に対して、教育における「客観的世界」の領域が拡大することになった。そしてその「客観的世界」とは、日本の現実を帯びた「主観性」をもった「客観的世界」であったと言えるのである。またそのような「客観的世界」の構造は、社会の一形式である国家がとりわけ重視され、宗教は社会の中へと弁証法的に組み込まれたものであったと考えられる。そして、ナチスの教育思想の根幹にあった本質理念としての民族や社会はまさしく安藤の教育学における「客観的世界」に繋がるものであったため、戦争という状況の中で、日本の教育・教育学に必要な思想として積極的に受容されることになったのである。

以上に安藤堯雄の戦前における教育学の変遷を検討してきたが、戦後は変化を見ることができ。ここでその全容を挙げることはできないが、例えば社会的教育学について論じた 1957 年の「社会的教育学の性格」では、社会的教育学は、確かに個人主義的教育学に対抗するものであるが、また同時に国家的教育学や政治的教育学に対抗するものとしての意味合いをもつものとして述べられている⁽³²⁾。ここには、明らかに自らの戦前の教育学に対する批判的態度が見られるものである。

[註]

(1) 安藤堯雄『ナチスの民族教育』1942 年、12 頁、弘学社

(2) 同上、序言

(3) 同上、序言

(4) 同上、序言

(5) 安藤堯雄「教育性の論理的構造」『教育学研究第 6 巻第 2 号』1937 年、70 頁

(6) 安藤堯雄「シュプラングルに於ける教育概念と陶冶概念の関係」『教育学研究第 4 巻 11 号』1936 年、48 頁

(7) 同上、49 - 50 頁

- (8) 安藤堯雄「教育性の論理的構造(4)」『教育学研究第6巻第6号』1937年、59頁
- (9) 安藤堯雄「教育的世界の存在論的構造(4)」『教育学研究第8巻第11号』1940年、53頁
- (10) 安藤堯雄「教育的世界の存在論的構造」『教育学研究第8巻第2号』1939年、31頁
- (11) 『教育学研究第3巻第6号』1934年、141－143頁
- (12) 安藤堯雄「教育的世界の存在論的構造(2)」『教育学研究第8巻第7号』1939年、
28－29頁
- (13) 安藤堯雄「教育的世界の存在論的構造(3)」『教育学研究第8巻第7号』1939年、21頁
- (14) パウル・ナトルプ(田制佐重訳)「哲学と教育学」『世界大思想全集第49巻』春秋社、
1927年、101頁
- (15) パウル・ナトルプ(篠原陽二訳)「社会理想主義」『世界教育学名著選13』明治図書、
1974年、29頁
- (16) 安藤堯雄「教育的世界の存在論的構造(4)」『教育学研究第8巻第11号』1940年、
44－45頁
この時代にナトルプの社会的教育学をこのようにとらえる見解は他にも見られ、唐沢富太郎は、ナトルプの社会的教育学はその根底においては西欧近世的な個人主義に過ぎず、日本的な世界観とは異なったものであると述べている(唐沢富太郎「社会的教育学の発展」『教育学研究第10巻第9号』1941年、62頁)
- (17) 安藤堯雄「教育的世界の存在論的構造(4)」『教育学研究第8巻第11号』1940年、
47－48頁
- (18) 安藤堯雄「ヘーベルリンの哲学と教育学(2)」『教育学研究第10巻第10号』1942年、
35－36頁
- (19) 安藤堯雄「ヘーベルリンの哲学と教育学(3)」『教育学研究第10巻第11号』1942年、
29－30頁
- (20) 同上、30－31頁
- (21) 安藤堯雄「教育政策学の構想」『教育学研究第10巻第12号』1942年、7頁
- (22) 同上、12頁
- (23) 安藤堯雄「教育に於ける真正性の問題」『教育学研究第12巻第7・8号』1943年、4頁
- (24) 同上、16頁
- (25) 同上、6頁
- (26) 同上、11頁
- (27) 寺崎昌男・戦時下教育教育研究会編『総力戦体制と教育』1987年、195－196頁
- (28) 安藤堯雄『国民学校と少年団』弘学社、1942年、3頁、
- (29) 同上、176－177頁
- (30) 安藤堯雄『国民学校経営原論』教育科学社、1943年、28頁
- (31) 同上、47－48頁
- (32) 安藤堯雄「社会的教育学の性格」『東京教育大学教育学部紀要第3巻』1957年、6頁

A study about the acceptance of Nazi pedagogy during the war

(EGASHIRA Tomohiro)

This subject takes up about the problem of acceptance of Nazi educational thought during the war in Japan. During the war many people wrote books about Nazi education in Japan. Among all those people, this subject focuses on Ando Takao. He was a specialist in education, and wrote "Nazi racial education" in 1942. This book introduced Nazi educational thought very logically. On the other hand Ando had studied about 'new education' in German. So the relationship between 'new education' and Nazi education in Ando is the thema of this subject.

Ando's fundamental thema was restructuring pedagogy from the total view. Take into consideration the real educational conditions, Ando recognised the domain of 'objective world', which surrounded human being and against which human being could not give an influence. And Ando regarded not the 'way' but the 'purpose' of education highly. So Ando accepted 'new education' in German critically. Because 'new education' regarded individualism and the 'way' of education highly. Ando concluded that the educational world could not be structured from only the view of 'new education'. For example he criticized Paul Natorp. While Natorp established 'society' as the fruit of consciousness of human being, Ando planned 'society' which transcended human being. And he also criticized the concept of religion. Because Natorp recognised 'religion' the inside of human consciousness. For Ando 'religion' also transcended human being. In this way he constructed the domain of 'objective world'.

During World War II, Ando insisted on National School, which established in 1941. Because he recognised National School as epochmaking educational reform. And during World War II, the domain of 'objective world' expanded in Ando's pedagogy. He caught the domain of 'objective world' as real state. So he newly defined the concept of education as 'the training of national successors'.

Ando regarded the domain of 'objective world' highly in order to reconstruct the pedagogy. And during World War II, he placed real state as the domain of 'objective world' from real social and historical situation. I concluded these were the factor that Ando accepted Nazi educational thought and pedagogy.