



Title	集団主義教育論：人類愛への教育学(1)
Author(s)	島崎, 郁
Citation	大阪外国語大学学報. 1968, 20, p. 215-228
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/80335
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

集 団 主 義 教 育 論

— 人類愛への教育学 — (1)

島 崎 郁

Reflections on Collective Education

— Pedagogy towards Love of Mankind — (1)

SHIMAZAKI Iku

ま え が き

無制限の自由の謳歌は人間を競争にかりたてる。そこには、対立、分裂が生ずる。そこに平等は到底求められない。友愛の心遣い、相互扶助によってこそ、平和も待望できる。われわれは人類愛に生きたい。

— 競争は制限されねばならない。 —

自由・平等・友愛・相互扶助・平和の心情とそこにおりなされる人間関係の内面的つながりを追求して、人類としての救いを求める手掛りを探りたい。

その一つの望みを集団主義教育にかける。

われわれはその可能性の源泉を先づは生物学的次元に、ついで心理学的次元、社会学的次元に求め、最後に人類の理想にてらして追い求める。

目 次

第1部 集団主義教育思想の原理

第2部 集団主義教育の可能性の根拠の探求

I クルブスカヤと社会的本能

II クロボトキンの相互扶助論 — 孟子の惻隱の心 — (以上本号)

III マカレンコの集団主義教育思想

IV 自由・平等・友愛と相互扶助 — フランス革命のモットー —

V カントの「永久平和論」と教育論への手がかり

VI デュウイの「単一世界社会への道」と戦争否定の思想

VII ラッセルの「平和の哲学」

VIII 世界国家の思想

IX 人類愛の教育学

以 上

第1部 集団主義教育思想の原理

戦後、アメリカ教育界の著しい、圧倒的な影響下に、日本に行われた新教育は方法原理としては経験主義であり、その様態は生活教育といわれるものであった。その生活教育は知識注入に反対し、子供の生活に即して経験の発展をはかるという方法論において、もっとも特徴的であった。子供には子供なりの人格、個性、興味、能動性を認めるヒューマニズムの立場から教育においても、子供の自主性と主体性を尊重するというのがその方法の基本であった。所で子供の生活の展開されるその生活の場所は、外ならぬ日本の現実の社会である。その社会は資本主義社会と規定されるものである。そこには自由な競争があり、対立が生じ、分裂がおこり、差別がある。そして、そこには独占資本といわれるものが根を張り、政治の上でナショナリズムの強調があったりする。そして、それへの抵抗があり、たたかいがある。社会のもつ矛盾といわれるものである。このような現実の中で一人一人の子供は困惑する。教育は人間の自由をたたえ、人間の尊厳をととき、自主性尊重を説くが、そこに、誰にでも、いつも無限の可能性が開かれているわけではない。ここにいたって、さきにみられたような教育の姿勢が、原理が、手放しでは主張され難くなる。そのような対立や差別や、支配、隷属、争いが解消され、あるいは緩和されるためには、まづは、社会のあり方、制度が改造されねばならないであろう。それは政治の問題であり、経済のあり方の問題である。今一つの面として、政治の要素であり、経済行為をするものとしての一人一人の人間の問題として、教育は、そのような社会を出現させる担当者としての人間の、考え方、行為に思いを向けねばならぬ。そこに我々は一つの根源的なものとして“競争”という事実につきあたるのである。それはダーウィンの説明する生存競争の原理である。それはたしかに生命の演ずる一面の様態であり、人間の一面の生きる姿である。

教育上の原理としていわゆる自主性とは心理学的にみられた概念であり、自由とは人間学的に、即ち倫理的あるいは哲学的に表現された人間の生きる様態の概念である。所で、自由への欲求は美しいものと考えられてきたと思うのであるが、動物的次元では本能のひたむきな満足への追求であり、斗争本能のあらわな表出でさえある。人間の世界においても、あくなき自由の追求、主張は、すぐ傍らの隣人がひとしく自由を追求する人であることを気付く余裕さえのかさぬ場合を生ずる。それでよいとする者もいるかもしれないが、せめて人類がともどもに相扶け、相ゆづり、共存できることがのぞまれる。私はその可能性の根拠を探求したい。そして教育への目標と、その実現への手がかりをつかみたい。

私はここで若き日にダーウィンの「種の起源」を読んだ時の強い印象に劣らず、強い感動を与えられ、いつも心の底から離れることのなかったクロボトキンの「相互扶助説」を想起する。

今教育の問題に心をよせるに際して、そこに深刻なる事実として競争をみつめるとき、この競争という事実をあらゆる角度よりみつめ、せめて競争の制限ということを、単に心の持ち方としてのみでなく、とりきめ、制度的なものを積みあげていくことによって実現していくように努力することに一つの望みを嘱したい。今日、なお、国家と国家とが対立して、相争い、殺りくしあう姿は、たとえイデオロギーの対立という如き事情が大きな要因であるとしても、それは国家間

の競争の外のなにものでもない。戦争は競争のあらわれの最たるものである。先づは生物学界における競争の原理について考察し、人間社会における競争の心理と、その社会でのあらわれを明らかにし、それに対するものとしての愛、相互扶助、共存、平和等の理を究め、その実現の可能性の根拠を探究したい。（自由の手放しの放任は、個人と個人の間では経済的な搾取という形をとったり、最悪の場合には肉体的殺害の行為として結果し、国家間では「戦争」という形をとる。）

これらの理念を心に描き、人間の世界に行われることを単に願望としてまちのぞむのみでなく、その可能性、生物学的、生理学的、心理学的、社会学的根拠を明かにし、行動において実現し、制度化していかなければならない。

一般に、人間が価値判断をしたり、理想をえがいて情熱を傾け、その目標、理想の実現につとめるということは観念の操作、もてあそびとして単に「そのようなことが出来る」というのでなくて、そのような判断が出来るということは人間の脳皮質、それも「新しい皮質」という部分が人間にのみ、すぐれて大きな発達を示していることに基く。即ち、人間が理性的動物であるといわれてきた所以は、脳における解剖学的事実に根拠があるということである。そのことは人間が、十分にそのような特質を生かして生きることが出来るものであるということを示すものである。それは人間は常に理想をえがき、目的を立て、それに向って動くことが出来るものであることの解剖学的証明である。同胞相喰む如き斗争をより高い理想をえがくことによって制御できるのである。競争は制限されねばならないのである。「仲間とともに相扶けあおうとする心理」あるいは「愛」、「共存」への心理的事実をあとづけ、確認したい。又、このことを社会的事実の中に、文献を通じ、又社会的事実の調査を通じて確認したい。ついで古来の思想にあらわれた性善説あるいはキリスト教にあらわれた愛、平和の思想をたづね、又、カントの永久平和の説、デューイの「単一世界社会への道」の思想、ラッセルの平和の哲学等に学び、ひろくヒューマンズムの思想の中に、人類の共存の燭光を求めたい。なお、政治学的世界にいくたの世界国家の思想をさがし求めることが出来る。私は「人類の名において、協同して幸福を求めるために」こそ教育の目標がおかれねばならぬと思う。せめて人類相共に生きることを忘れてはならない。今や、教育はこのことにも責任をもつ教育でなければならぬ。自由の名において、他人をふみにじる勝手なこじつけを主張することはゆるされない。自己と同様に他人をも愛さねばならない。これまで教育はあまりにも、一人一人の、即ち個人の成長発達ということにのみ目的をおきすぎたと思う。しかしながら、かくいうことは個人を否定し、あるいは軽視せんとするものではない。個人あるいは自らを自由の主体としておし出すと同時に、同列に隣人を自らと同じ自由の主体として承認し、尊重することである。そしてその隣人あるいは他人との間の競争を共存の理想に照らして制限することの必要をいうのである。私は集団主義教育の真の窮極目標をこのようなところにみたい。

次に今一つ、見届けておかねばならぬことがある。自由を無制限にゆるすことから必然的に力の強いものに権力がかたより、あるいは財力がかたより、あるいは、そのようにして生じた現実を制度化したものに支えられて、いろいろの不平等が生ずる。そのような不平等を出来るだけ調

整することは人類共存のためにぜひとも必要であると思われるのに、戦後、自由が強調されるだけで平等への配慮が少なすぎたと思う。今一つ、友愛への心情を育てることへの配慮が決定的に欠除していると思う。自由、平等、友愛の三つの原理をとりあげてみただけでも、戦後の日本の新しい歩みの中にかたより、あるいは欠陥があったことを思わずにおれない。憲法において基本的人権の無制限の主張を抑制するものとして、基本的人権の主張に対して公共の福祉という考え方が対置されているが、そして尖鋭な政治的問題の争点になる場合、公共の福祉の優位が主張されることはあるようであるが、教育の如き分野においては、その日常が知識の獲得、人倫の実践、芸術の創造等の面においてのことであるので、自由・自主性の尊重ということで、すべてが運ばれていると思う。而して、隣人との連帯、相互扶助という心の態度を強調することがおろそかにされていると思われる。又、経済の世界において、独占という現象があらわれ、政治の面でナショナリズムの興隆がみられ、国家間の競争の激化が起ってくるに従い、教育の場に、いわゆる国家権力の介入があらわれ、経済からの要求によって教育が注文づけられ、左右され、ゆがめられ、人間が、いわゆる人的資源扱いを受ける事態があらわれるに及んで、教育の場においても権力との抗争によって、自らの場所を自らの協力によって守り、子供たちがひとしく人間として解放され、しかも、自主的、自発的に助けあい、はげましあって共同の人間の利益の享受を実現せんとするに至るのである。

さて、わが国での集団主義教育は「学級づくり」「学校づくり」という形で、その第一義として、個人主義、自由主義の弊を克服せんとして発足したものであり、その途中、ソビエトのマカレンコ、クルプスカヤの業績をとり入れ、学ぶことによって発展したものである。「学級づくり」の運動は「上からの管理経営的立場に対して、子供たち自身が人間的に成長発達するための共同の学級集団づくりであり、その実現を下からもりあげる運動として理解される。したがって子供たちが政治権力の教化対象としてみられることに強く反対し、またバラバラの個人の任意の集合とみられることに反対し、子供たちがひとしく人間として解放され、しかも自主的、自発的に助けあい、はげましあって共同の人間の利益を実現する実践主体としてみとめられることを要求する。このことは、すべての学級づくりに妥当する初歩的原則であるだろう。」（『生活教育』1965年6月号柳久雄、「生徒会と学級づくり」35頁）われわれは「学級づくり」の運動をこのように受けとめる。かくして、われわれは個人主義、自由主義が強調されることから生ずる欠陥と、その是正の方向の探求としての集団主義教育の面と、上からの教権的支配でない子供たちの人間的解放の要求からくる「学級づくり」「学校づくり」としての集団主義教育の面とがあることを知るのである。

さて、集団主義教育とは何かについて末だ何ほども明確にしていない。「ソビエト教育科学辞典」（明治図書）においては、ソビエトの集団主義教育について「集団との強い連帯の感情、自分を集団の一部としての自覚すること、全体の利益を個人の利益より上におく用意、孤立した個人や、集団の幸福に対立する自分だけの幸福への道はありえないという信念。社会主義イデオロギーの心理、道徳の奪うべからざる特色。資本主義は人々を分裂させ、利己主義と個人主義を

生み出す。社会主義的な社会関係，ソビエト社会の道徳的政治的一致団結，人民と共産党との結合。これらが人々の間に真の集団主義関係を生み出し，集団主義の精神によって若い世代を教育する広範な機会をつくり出している。」（65頁）とのべられている。ソビエトにおいて集団主義教育を実践した第一人者マカレンコは「ブルジョア社会の教育—それは個々の個人の教育であり，その個人の生存のための斗争に適應させることであります。」とかいている。（マカレンコ著「集団主義と教育学」66頁）又，ソビエト社会にあっては，「単なる群の中にいるのではなく，組織された生活の中において一定の目的に向って努力している社会成員たちの依存関係」があるとかいている。又，集団とは，「相互に作用しあう個々の人々のたんなる集合ではなく，……組織されてをり，集団の機関をそなえている個人の目的志向的な統合体」（同上書）であると定義している。一定の目的とはソビエトの場合，ソビエト社会主義社会の建設という歴史的課題と結びついたものであることはいうまでもない。

ちなみに，集団主義（collectivism）というコトバはもともと「結合する」（colligere）という言葉からきている。それは，人間の間の連帯と協力，相互依存の関係を示す共同体の概念である。「集団主義教育の理論は資本主義社会がもたらし，教育における個人主義や自由主義の矛盾と対決することによって生みだされ，発展させられたものである。」（宮坂哲文編「集団主義教育の本質」37頁）「マカレンコにおけるこの理論の形成過程が示すように，それは社会主義革命の遂行過程で，生産手段の社会的集団的所有を基盤とした新しい社会主義社会が要請した人間像の確立を旨としたものであった。」「したがって今日われわれが問題としている集団主義教育はもとより社会主義社会を土台としているのでないから，集団主義的教育とでもいうべきかもしれないが，いづれにしてもそれは教育における資本主義的個人主義・自由主義の矛盾を克服しようとしていることに基本的特質があるといえる。」（同上書37頁）

「今日における集団主義的生活指導の進展は，個人主義，自由主義的な教育観に支えられる現代の教育に対する痛烈なる挑戦であり，対決であるといってよいだろう。」（「現代教育科学」1963年4月号，132頁江部満）

「集団主義は児童，生徒が集団の中で共通の仕事を遂行する過程で発達する。第一に学級活動があげられる。学習活動における児童・生徒同志の相互扶助は学習の効果を促進させる上に有力な武器となるであろうし，その過程が集団主義を発達させる条件ともなるのである。第二に，教科外活動の諸活動があげられる。ピオネール組織などの未発達なわが国にあっては児童・生徒の集団的活動は教科外活動の充実強化によって保障されなければならない。そのことを通して集団主義訓育の内容と方法を明確化させる必要がある。それはまた，資本主義社会における公教育において集団主義教育(訓育)は成立しないという皮相的な見解を粉碎する答にもなるからである。」

（同上）右の表現の中ではいわゆる集団主義教育が学習活動と教科外活動（クラブ活動・生徒会活動・学校行事等）の二つの分野でそれぞれ実現されねばならないとしていることを注意しておきたい。なお，今日，われわれは集団主義教育の実践の数多くの貴重な報告に接することが出来る。

「自由の論理に打ちかつ論理はどこに求められるのか。あるいは自由の論理に立った要求でもそれを組織化すれば、そこでの矛盾が顕在化して集団の価値観がみえてくるのであろうか。集団の価値観は個人の要求のほりおこし→矛盾の顕在化というすじみちだけでは、わかってこないものであろうか。われわれの考えてきた個人の要求から集団の利益へというすじみちにあやまりがあるのだらうかと考えてみました。このすじみちは個人の人間的な欲求、要求という人権概念をその出発点としています。この出発点にあやまりがあるとは考えられません。しかし、ここで人間的な欲求、要求（＝人間性の恢復）→集団の利益（＝集団の恢復）へというときには、その胎内にすでに利己主義を否定する論理を含んでいるとみなしなければならないと考えるのです。人権を主張し、守るということは利己的な自由を守るということにはならないのです。そしてわれわれが考える自由の公認の近代的、日本的な意味あいの中には人間性の恢復や独立や平和を求める国民的な運動の方向性がひそんでいると考えるのです。このような考え方に近づくとき集団主義教育の理論がわたしに接近してくるのです。」「わたしたちが進めてきた生活指導の実践の中に、すでに学級集団づくりを集団主義的にとらえなければどうにも前進し得ないものが含まれていると考えなければならないのです。」「自由の論理をどのようにして「集団」の論理に切りかえていったらよいのか考えさせられました。個人主義、自由主義的なモラルは、今日の状況の中でそう簡単に切りかえることが出来るとは思いません。しかしこれを否定する現実的な契機は『班づくり』の過程の中にあると思います。」（『生活教育』1963年6月号、69頁、日台利夫）

ここには「自由」の論理から「集団」の論理への移行、進展のみちすぢについての探求の真剣な苦悩、思索のあとがにじみでている。「自由」の論理そのものから「集団」の論理が論理的にひき出されてきたり、自由の論理がいつか「集団」の論理にひよう変するというものではないであらう。自由の論理はあくまで自由の論理である。それがいつのまにか集団の論理に転ずるのではないでしょうといいたい。一人一人の貴重であらう「自由」が実には複数の姿で数多く、あるいは無数にある、そして集団をつくっているからではないでしょうかと発言してみたい。今日までいわれてきた自由の論理を主張する心情の背後に仲間まで配慮する人間性、本能的なものがあるのでなければならぬ。そして、その所在の確信を人間の生きる姿の中にみださなければならない。確信のみでなく、そのような事実を見届けねばならない。そのように確信できる可能性の根拠を探求せねばならないと思うのである。次に、公教育（日本の）における集団主義教育の可能性ということについては何人かの人々によって探求されているが、集団主義教育の推進者の一人である香川県丸亀市西中学校の大西忠治氏は次の如くのべる。「わたしたちは、この日本の国民自身のものであるという国民主権の憲法をもっている限り学級という子供の集団を子供たちのものに育てていくという学級づくりの仕事が公教育内部のものでないはずはないと思いますし、学校の生徒の集団を、やがて生徒自身のものだと感じられるように育てていくことが公教育の外のものであろうはずがないとも考えられるのです。」（別冊「現代教育科学」第30号51頁）こういう見解が集団主義教育に圧迫があるといわれることについての一つの答えでありえよう。一般論として、集団主義なるものが、それぞれの、いずれかの集団にとじこもった排他的な自己本位の

集団でない限り、集団主義という原理に真に立つものである限り、社会主義社会のそれであろうと資本主義社会のそれであろうと、その本質に変わりはないといえよう。どこかの国の、あるいはどこかの集団という排他的なカラにとじこもった集団は究極的に人類を、人間を生かし、発展させることの出来る集団ではないであろう。一つの集団内だけで、たとえ、何程かの理想が実現したとしても、集団と集団との間に争い、対立がある限り、何程の救いもないであろう。すべての人間が人類として共存したい、というねがいがいだかれ、その努力がなされねばならない。

集団主義教育の可能性の根拠については、第2部において、つづいて探求する予定であるが今少し、“競争”の問題について考えたい。レーニンにも「競争をどう組織するか」という論説がある。ソビエト体制の中では個人的な競争の問題は克服されようとしているといわれる。それは社会の集団の中で個人的な競争を組織するという形態をとっている。組織化とは、つねに集団の理念が貫かれており、集団が全体として高まっていくということが、基本的な原則となっているということである。個人的な競争で貫かれている資本主義社会では競争が正面に押し出されて分裂、対立が日常の事であるが、競争と集団的であることとは矛盾の関係にある。そのような矛盾が少しずつでも克服されていくことが要請される限り集団への理念を定着させていくことが必要である。さらに種々の機会を通じて、即ち学校集団内でのクラブ活動、学級活動、生徒会等の活動を通じて集団的活動を組織していくことがなされねばならぬ。こうした活動を通じて個人本位の考え方を次第に克服させていくことがのぞまれる。即ち集団主義教育の実践である。

そしてこのような活動、実践は、深く人間愛、同胞愛、人類愛の理念に出でるものでなければならぬ。この故につづいて古今のあらゆる思想の中にその可能性の根拠を探求せんとするものである。このような競争の制限ということは単に心のもち方だけの問題ではない。集団内の諸問題を処理する手続きの中で、また制度を通じて「競争の制限」ということが可能である例を示したい。例えば戦後日本の中学より高校への進学 of 学区の制度において、小学区制が布かれた。それが今日では大部分の府県において中学区制、あるいは大学区制に改変された。41年度からは小学区制を堅持しているのは京都府だけであるといわれる。大学区制にすると府（県）下の全高校が同一学区に入るために、全高校を通しての格差が生じ、順位がつき、いわゆる高校の格付けが自然になされて、最も高く格付けされる学校へ合格するためには小学区又は、中学区であった時にその学区で合格できた以上の競争が演ぜられることになり、俄然受験競争が激化することになる。制度により競争の激化、あるいはその逆の場合、緩和がみられる一つの例としてのべたわけである。種々の協定あるいは、大きくは国家間の条約等にも競争を抑制する効果がねらわれて締結されるものもあるであろう。また、身分制という名のもとでの競争が行われるであろう封建制度が、政治的にある時期に変革されたような場合は、そのような対立あるいは競争が消滅したことになるといえるであろう。とりきめ、制度の改変がなされることによって競争の制限される例といえるであろう。

かくして競争の制限は可能であるといえよう。それではなぜ競争が制限されたりする必要があるのか、それは競争の激化のおもむくところ、人間そのもののてんらく、あるいはいわゆる疎外

の現出することを防ぐためであることはいうまでもない。そして少しでも人類の幸福が増大できたらと念ずるからである。

第2部 集団主義教育の可能性の根拠の探求

1 クルプスカヤと社会的本能

エヌ・カ・クルプスカヤ(1869—1939)はレーニンの夫人・同志としてソビエト国家建設上、とくに教育問題、婦人問題に関して指導的な役割を果たした人である。集団主義教育についても、クルプスカヤはその著述の多くの箇所で発言しているが、とくに社会的本能の育成、労働、とくに集団労働、児童運動などに大きな意義を与えている。いうまでもなく、クルプスカヤは共産主義教育における教育思想家であり、実践家であるが、ここでは、共産主義社会において、人間がどのようにみられているか、とくに集団主義的人間がどのように基礎づけられているか、とくに、ここではクルプスカヤが如何なる人間観を基礎づけているか。資本主義社会が個人の自由「競争」を当然として承認しているに対して、社会主義社会では人間をいかに規定しているか、社会生活が集団的であることに如何なる根拠づけをしているかをみたい。雑誌「新しい学校への道」(1923年)に掲載されたクルプスカヤの論文「社会的教育」(「ソビエト教育科学」第二巻—池田貞雄訳)によれば、社会的教育は(1)社会的本能(2)社会的意識(3)社会的習熟の教育からなっている。この社会的教育という考え方は、わが国における社会教育という用語、考え方とは異なるもので、いはい個人主義教育に対するものとして、うけとめるべき概念であるといえる。「自由競争の原理に立脚しているブルジョア制度は、生活を生存競争にかえてしまった。そこでは一個人の利益は、他のすべての人々の利益に対立し、全体の利益と矛盾していた。社会生活の全機構が社会的本能の発達を妨げていた。家庭の影響もまた、同じ方向を向いていた。……」とのべているように、個人主義社会、あるいはブルジョア社会、また、資本主義社会と性格づけられる社会のあり方に存在する諸々の矛盾、難色を否定、克服せんとする努力から教育が考えられている、而して、その方法として社会的教育が考えられてくる。「ごく小さいときから、子供を他の子供たちと一緒に生活したり、一緒に遊んだり、仕事をしたり、自分の喜びや悲しみを分かちあったりするような条件のなかにおくことが必要である。この共同生活は、出来るだけ充実した、楽しい、明るいものであることが必要である。その集団的体験は子供の心のなかで、一連の喜びの情緒と結びつけられていなければならない。」又、「子供たちの集団生活は楽しい、自由な活動にみちていなければならない。そのような時にこそ、集団生活は社会的本能の強く発達した人々を育成するのである。」ここでわれわれは、先づ個人主義的心情の子供に育たしめないために、子供のときから生活そのものを共同生活として準備しなければならないということ、集団生活が社会的本能を育てるとする考え方、確信に立っていることをしるのである。なお、集団的体験が一連の喜びの情緒と結びつけられていなければならないとする点、及びその集団生活が楽しい自由な活動でみちていなければならないとする考え方に接するのであるが、この後者の点については、19世紀から20世紀にかけてのアメリカ及びヨーロッパに行きわたった児童尊重の新しい教育思潮を十分

とり入れている点をあえて指摘しておきたい。（教育史としての名著「国民教育と民主主義」（岩波文庫）をのこしているクルプスカヤにおいて、このことは当然であるが。）なお、この際、われわれが貴重に思いたいのは、このような心理学上の知見をいわゆる集団主義教育の方法論として、じかに適用している点である。われわれはここで、クルプスカヤがマルキシズムの実践者であったこと、革命後のソビエトの著名の教育思想家であったことと離れても、クルプスカヤがソビエトの教育理論家並びに実践家として、(1)集団主義的教育の必要を確信していたこと(2)その教育の方法論として、共同生活、集団生活を組織していくことを考えたこと(3)そして何よりも子供の時からの集団的生活の経験が将来集団主義的人間になる方法上の原理であると考えたこと、(4)ついで集団主義的人間に育成されていく可能性を確信していること、即ち、人間が集団主義的人間になりうるものであると見透している点を取りあげて評価したい。そのような人間をつくり出すことの出来るものは「正常な集団生活である。」としている点を取りいれたい。人間が集団主義的になるということが要請される契機、根拠こそ最後に気になる所であるが、クルプスカヤにおいては、ブルジョア的社会の人間のあり方の批判を通じて、そのような人間が要請されねばならぬ事情が明かにされるのである。

即ち、自由競争の原理に立脚しているブルジョア社会制度は生活を生存競争にかえてしまった。そこでは一個人の利益は他のすべての人々の利益と対立し、全体の利益と矛盾している、社会生活の全機構が社会的本能の発達を妨げていると述べ、家庭生活の影響もまた同じ方向をむいていることを例をあげて解明する。また、学校生活についてもそこでは賞讃と非難、点数、ほう美と罰とによって社会的本能の抑圧という全く同じ方向の影響を与えていることを指摘する。かくて、ブルジョア社会の中で個人主義がさきほこって来たことをのべたあとで、「しかし、すでに資本主義社会の奥深くにおいて、個人と社会とのこのような矛盾が存在しない層が成長した。そのような社会層とは労働者階級のことであった。」とのべ、この生存と斗争の条件が労働者階級を一つの全体へと団結させたのであるとしている。「労働そのもの、生存の条件、階級斗争—すべてが、労働者の中に社会的本能を強化していく。労働者階級の利益は、全社会の利益と矛盾しない。—労働者階級の歴史的使命は社会の全階級をなくすことである。労働者階級においては、個人的利益と社会的な利益との間の葛藤は、いちじるしく弱まっている。」しかし「これらの利益の間に完全な調和が得られるのは、ただ共産主義社会においてのみであろう。」と見透すのである。

さて、ここでは「社会的本能」とは何かが中心的問題であった。このような社会的本能を育成せんとする学校は如何なる学校でなければならぬかという点については「生徒に社会的本能を育成しようという目的をもつ学校は孤立していることは出来ない。子供たちの社会的体験のわくを拡げ、学校を本当の社会的生活に近づけなければならない。」ついて、コムソモール細胞の組織をとおり、学校の青年、労働青年、農村青年とが全体として組織的に交流することが重要であるとのべ、又「しかし学校をただ青年の生活と結びつけるだけでなく、大人の生活、先づ第一に労働者階級の生活と結びつけることが必要である。」としている。

集団的に作業するということは如何なる意味をもつかということについては、それは単に一緒

に一つの部屋で同じ仕事をするということではない。これは協力のもっとも簡単な形態である。集团的作業とよばれるのは「共通の目的」をもっている作業のことである。例えば工場で生産される機関車は労働者たちの集团的労働の産物である。しかし、それは労働の非常に複雑な組織の結果現れるのである。労働者の一人びとりは、自分に割りあてられた仕事の一定の部分を遂行している。しかし彼は、自分のしている労働のその部分を、正確に敏速に遂行しなければ、すべての仕事が停滞するだろうことを知っている。このように「自分を全体の中の一部としてたえず意識している」ことに巨大な教育的、訓練的な意義を認めるのである。

1927年発表の論文「芸術教育の課題について」（「ソビエト教育科学」第二巻池田貞雄訳）においては現代教育の現代的課題の一つ—それは子供たちに集团的に仕事をし、生活するように教えることである。資本主義から社会主義へ移行する時代においては、この課題はまったく特別な意義をもっているとして「それは資本主義から社会主義への移行が、ただたんに生産手段の社会化を意味するだけでなく、それと同時に人々の全精神をつくり直すこと、人々を資本主義が育てあげた個人主義者から、自分の『自我』を集団と結びつけ、この融合の中にまったく新しい喜び、まったく新しい幸福を見出すことができ、ひとつひとつ問題に全体の観点から近づくことの出来る集団主義者につくりかえることを意味している。」と述べ、又「人々の間の固い結合、互いの間の親密さ、互いに腹の底まで理解しあえる能力が集団主義を実現する可能性の不可欠の前提の一つである。」とのべている。

「人々と交りたいという子供の志向は、かれが自分を表現することを学ぶにつれて、ますます大きくなる。」「7才から12才ごろの子供たちの特徴は、社会的本能の発達ということである。」「人間は、一人だけでは、一定の限界まで、いとささやかな限界まで発達することができるだけである。そこまでいったら、かれの経験は、他の人々の経験によって豊かにされなければならないのである。」「子どもに他の人々の経験を感得することを教えなければならない。」「どのようにして子どもたちに、他の人々の体験を感得するように教えるべきであろうか？そのための基盤は、強い集团的体験—親しい理解できる歌を一緒に歌うこと、共同の集团的運動（ゆうぎ）、集团的朗読などでなければならない。」「とくに重要なことは7才から12才までの子どもたちの集团的情緒を強化することである。このごろの子供たちには、社会的本能、なんでも、みんなといっしょにしようという志向が非常にはっきりと現れるものである。」と。ところで理想にてらして意識された集団主義への理念は、概念をとおして、思想やイデオロギー、人間性への理解をとおしてつくり上げられるもので、年れい的にも、そのような心のはたらきが可能になる年れいになって始めて、可能であるといわねばならぬが、7才ごろから、きざしてくるといわれる集团的情緒も、その後に意識され、意図されてくる集団主義的思想と全く断絶したものではないであろう。同じ人間の心のはたらきとして、何らかの同一のものをみつめての動きであるとみねばならないであろう。隣人への、周囲の仲間への愛着であり、共感の情緒であり、共存への配慮であるであろう。一たん言葉をもって、概念的に理想を構築する心のはたらきが可能である年れいに達すれば、全人類を包含する集団主義的理想の確立は断じて不可能なことではないであろう。

幼児期をすぎた児童はある時期から突如として、かなり強固な、かつ多くは同性同志の児童集団を形成するようになる。いわゆるギャング・エイジ (Gang age) を形成するようになる。この時期は8, 9才ごろから現われ始め、特に11才ごろまでが最も著しい。

この時期の児童の約きは何らかの規則をもち、組織をもち、また名称をもった児童集団に所属するといわれる。シカゴの児童集団の研究で有名なスラッシャー (F. Thrasher) は、このような集団形成の要求を、「家族集団から離れて自分自身の家族をつくるまでの青少年の過渡的、社会的要求である。」と説明する。(金子書房、「教育心理学事典」, 108頁) アメリカ系統の心理学書に共通して顕著にみられるこのとらえ方は上記のクルプスカヤの丁度幼少年期の特質として見た社会的本能のとらえ方とはちがいがあられると思われる。クルプスカヤの場合、この時期の特質を、社会的本能の芽生えともみて、その後の、成人期の集団にも要請されるであろう社会的本能への育成の手がかり、基盤とみているに対して、ギャング・エイジのとらえ方は、「その集団のわくづけは暴力等の制裁がゆるされるほどに、強く、閉鎖的である。腕力にすぐれた指導者のもとに地位の階層が出来上り、各児童は集団成員としての協力や忠誠心が要求される。」といわれ、「家庭や学校の監視から逃避し、自治的自由や、集団的協力を学ぶ場として重要な時期であるが、また往々社会的秩序を逸脱した集団行動に走る場合も少なくなく、教育上大いに関心がもたれねばならない。」(同上書)とする如きものである。一人の人間の生涯の発達段階からみて、児童のこの時期は、人間としての自覚のあらわれる以前の時期に当ることからも、徒党的傾向を帯び、従って又、極めて閉鎖的性格のものとして理解されることは正しいと思われる。しかしながら、この時期の諸特質が将来もっと、ひろがりをもった集団性へと移行し、発展する可能性をもったものとみることも可能であって、クルプスカヤは、この面に積極的な意義を認めんとしているものであるとみることが出来る。

II クロポトキンの相互扶助論

クロポトキンは1842年モスクウに生れ、セント・ピータースブルグで学び、1862年コサック連隊に入り、また、5年間、シベリアを旅行して地理学、及び動物学の研究に費した。1886年にはセント・ピータースブルグに帰って、地理学会の書記となった。1872年、ベルギーを訪れた時にバクレーンと知り合った。ロシアに帰ってから革命運動に参加したが、1876年、英国に逃れた。1917年の革命とともに、ロシアに帰り革命に参加したが、ボルシエビキが天下をとるとともに、一切の運動と手を切り、1921年、ドミトロフの田舎で逝いた。彼の数多い著述の中で最も代表的なものは「相互扶助」、「田園工場と仕事場」、「近代科学と無政府主義」であるとみられる。

クロポトキンが青年時代に東部シベリヤと北満州において試みた旅行中に一番深い印象を与えられたのは次の二つの局面であったといわれる。即ちその一つは、動物の大部分の種が無慈悲な自然に対して継続しなければならない生存競争の激しさ、自然の働きから定期的に生ずる生命のばく大な破壊、また目撃した広大な地域に互っての生命の欠乏ということであった。そして他の一つは、動物の生活が数多く群っている少数の場所においてさえ、「大多数のダーウィン主義

者（必ずしも常にダーウィン自身によってではないが）によって生活斗争の支配的な特質，並に進化の主要要因として考えられたところの，同一種に属する動物間における生存の手段のための残忍な斗争を発見することの出来なかったことであるといわれる。

先づ，「生活手段のためにする同一種の個体間の斗争に比べて，ダーウィンが過度の増殖への自然的障害といったところのものが自然界においては圧倒的に重要であり，前者は若干の限度において，ところどころ行われているにしても決して後者のような重要さはもつものではない。」ということクロボトキンにさとらせた。「されば私は爾来大多数のダーウィン主義者の一つの信仰箇条であったところの，あの各々の種の内部における食物と生存のための恐るべき競争の实在について，また従ってこの種の競争が新しい種の進化において演ずると想像されたところの支配的な役割について，疑を懐いたのである。」と先づその主著「相互扶助」の緒論にのべている。（クロボトキン「相互扶助」，春秋社版「世界大思想全集」第34巻による）又，「私の目撃したそれらのあらゆる動物生活の光景において相互扶助と相互支持とが私をして生命の維持，各々の種の保存，並びにその将来の進化にとって最も重要な特質ではあるまいかと思わしめる程に行われていたのをみた。」とのべている。（同上）

1880年1月，ロシア博物学会議において当時セント・ペテルスブルグ大学の学部長であった有名な動物学者ケスラア教授によって「相互扶助の法則」についての講演がなされ，ケスラアの考えは相互斗争のほか，自然界には相互扶助の法則が存在し，それが生活斗争の成功，そして，特に種の進歩的進化にとって相互斗争の法則よりもはるかに重要であるということにあった。この暗示は事実上，ダーウィン自身「人類の由来」（Dawin, Decent of Man）のうちに表明した思想の一層の発展にすぎないものであったが，クロボトキンはこの見解に接し，この見解が正確にして，かつ重要なものであると思った。所でケスラアは動物における相互的たすけあいの傾向の根元を「親の情」，及び「子孫の保護」にあるかのようにほめかしていた。之に対してクロボトキンは如何なる程度まで，これら二つの感情が社交的本能（相互扶助等のはたらきのこと…筆者）の進化において実際に仿いてきたか，また如何なる程度まで他の本能が仿いてきたかを決定することは，まだ論議を要する，一つの全く別の，そして非常に広汎な問題であるとしている。そこで彼は，自然界における相互扶助本能の起源を発見する仕事は後日にゆずり，先づ第一に相互扶助要因の重要性を確立することに，その重なる注意を向けたのである。

而して1872年から86年にかけての間に動物の智力とその生活を取扱った幾多の重要な著書が出版されたことを報告している。それらのうちの一つルイズ・ビエウヒナアの著書「動物界における愛，及び愛の生活」は，愛の讃歌に始まり，そしてそのほとんどすべての説明は動物間における愛と同情との存在を証明することに注がれているとして，彼は動物の社交性を愛と同情とに帰せしめることに不満を表し，もっと，ちがったものに，その原因を帰させようと探求した。「私を動かすのは，一層漠然としてはいるが，人間的ソリダリテ及び社交性の感情又は本能である。動物についても同じである。」とのべているように，それは愛や人格的な同情よりも無限に広大な一つの感情—非常に長い過程において動物及び人類の間にじよじよに発達した一つの本能であ

るとみとおしている。反芻動物又は馬の一群をして、狼の襲撃を防ぐために円形を作るにいたらしめるもの、それは愛や人格的同情といったものではないとする。たしかに防衛のための、すなわち仲間がほろびないための本能的知恵とでもいえるものを考えていると思われる。即ち、そのような本能が進化の過程で身についたと考える、即ちこれが相互扶助という本能的はたらきということが出来ると考えた。

一つの譬え話を語って次の如くのべている。「隣家の焼けるのを見た時に、私をして一桶の水を吸み、そしてその方向にかけつけしめるようにするのは、私の隣人一その人をしばしば全然しらないところの一に対する愛ではない。」とし、「私を動かすのは一層漠然としてはいるが、それは人間的ソリダリテ及び社交性の感情、又は本能である。」と。我々はここで東洋の思想家孟子に之に基だしく類似した話がのべられているのを連想することが出来る。

孟子は「孟子」第三卷、公孫丑章句上において、「孟子曰、人皆有不忍之心、先王有不忍人之心、斯有不忍之政矣、以不忍之心、行不忍之政、治天下可運之掌上、所以謂之皆有不忍之心者、今人乍見孺子將入於井、皆有怵惕惻隱之心、非所以內交於孺子之父母也、非所以要譽於鄉黨朋友也、非惡其声而然也、由是觀之、無惻隱之心、非人也、無羞惡之心、非人也、無辭讓之心、非人也、無是非之心、非人也、惻隱之心、仁之端也、羞惡之心、義之端也、辭讓之心、礼之端也……」と述べている。われわれは右の引用文中において、人が子供の井戸に落ちかけているのを見かけた場合の話に注目する。子供が井戸に落ちかけているのを見かけたら、人はだれでも驚きあわて、いたたまれない感情になる。それは惻隱の心であり、それは仁の端緒である。というのである。

孟子は人間のそうした行為の原因を惻隱の心に帰しているが、クロボトキンはこの場合も即ち「人間的ソリダリテあるいは社交性の感情又は本能」であるとなすであろう。(右の二つの見方の何れがより真理に近いかは、生物学的に、又心理学的に論究を試みたい所であるが、今、ここでは、いわゆる社交的本能((相互扶助的なもの))の動物界並に人間の社会に存在することを確認することで止めたい。)

ここでクロボトキンは「愛、同情、及び自己犠牲がわれわれの道徳的感情の進歩的發展のうえにばく大な役割を演ずることはたしかである。けれども人類においての社会の基礎づくところは愛でもなく、又同情でさえもない。それは人類のソリダリテの良心—よしそれがただ一つの本能的段階においてに過ぎないにせよ—である。」「それは(人類のソリダリテの良心)各人が相互扶助の実行から借りきたった力、各人の幸福が万人の幸福にかかる密接な依存、並びに個人をして他の各人の権利を彼自身のものと平等であると考えしめるところの正義感又は公平感の無意識的承認である。」と述べる。

右のクロボトキンの考えをみると、愛とか同情とかいう心情的なものあるいは理性的なもの、意識的なものより「力」そのもの、「無意識承認」といった次元に相互扶助という社会性のよってくるものをみているということが出来る。そして、それは本能的段階のものと解している。いわゆる本能的なるものが最も根源的であること、そしてその本能的なるものが、「力」的なもの、

「無意識的承認」的なものであるという見方は承認できると思われる。そしてそれは動物あるいは、人間という生物が先づは生きるという端的に根源的な事態、事実そのものに、もとづいていることを到底否認することは出来ない。愛とか同情という心的なものは、その後につづくものであるとみるのは当然の見方といわねばならぬ。

ここに至って、クロボトキンが「生存競争」という生物界の事実と並べて、否それよりもより支配的である生物進化の原動力として「相互扶助」をもち出したことは、先づは両者ともひとしく根源的な事実であるとみられる点で、承認されると思われる。（しかし、その次に、この二つの原理の何れが生物の進化にとってどれ位の割合で有力であると判断するかについては、まだ断定できる段階ではないと思われる。われわれはもう一步すすめて、クロボトキンの蒐集した幾多の事例をげんみつに検討して何らかの結論に到達しなければならぬ。）

なお、クロボトキンはその著「相互扶助」において相互扶助の本能を立証しようとするに当たってそれらの社交的諸性質が力説されながら、反社会的及び自我的本能がほとんど顧みられていないという抗議が出るかもしれないことを十分自覚し、予想し、気遣っている。しかもなお、彼はその相互扶助についての見解を力説する必要を確信していた。

各動物によって、他のすべての動物に対し、末開人によって、他のすべての末開人に対し、そして各文明人によって、そのすべての同僚市民に対して行われているといわれているあの残酷にして無慈悲な生活斗争について聴かされていることに対しては、「われわれが先づ第一に全然別個の側面における動物及び人間生活を示すところの一連の事実をそれに対抗せしめることが必要である。」と考えた。即ち「社会的習慣が動物の種の及び人類の双方の進歩的進化において演じた圧倒的重要性を示すこと、即ちそれが動物にとってその敵からの善き防衛、甚だしばしば食物をうる（冬の用意、移棲等々）ための便宜、長命、また知的能力の発達にとっての大なる便宜を保障すること、そしてそれが人類にとっては、同様の便宜のほかに、人類をしてその自然に対する艱難な斗争にたえ、そして歴史の有為転変にもかかわらず、進歩することを得しめる諸制度を成就する可能性を与えていることを証明することが必要である。」と考えた。而して本書は進化の主要要因の一つとしてみた相互扶助の法則についての一書であり、進化の凡ての要因、及びそのそれぞれの価値についてのそれではないとことわっている。

ここで、我々は彼のことわりを認めて、なお今日人類の平和の確保、人類愛の実現が切実にのぞまれるという段階に直面させられているとき相互扶助という、人間の長い間の進化の過程で見とどけられた事実に思ったり、そして、たとえ、相互扶助も、はじめは本能的なものであったにせよ、今日にあっては人間がその脳ずいの機能の進化の解剖学的事実に支えられて、正に理性的に思惟することが可能であるのだから、人類のなすべきこと、理想に思いをはせつつ、人類の存続、共存、平和への願いを、人類の一人一人が抱かねばならぬ。そうすることが可能であり、最も必要であることを確認して、努力しつづけることが現下の人類の最大の課題である。教育はこの目標の実現に向って実践することである。（つづく）