



教育の三つの役割



小林 道憲

教育の三つの役割

文化の三つの要素

例えば、『源氏物語』を思い浮かべてみるなら、そこには、紫式部という偉大な個人の個性が現われていることに、当然のことながら思い当たる。紫式部という女性は、当時、宮廷という華かな場所でありながら、その華かな宮廷生活に溺れるということもなく、それを静かに観察しながら、その繊細な感受性を通して、そこに、人生のはかなさやこの世の無常をみていた人のようである。そこには、この女性の深い人生経験があったようだが、そういう独特のものの見方や感じ方は、自然と『源氏物語』にもじみ出ている。この点では、少なくとも、一面においては、『源氏物語』は、紫式部という個性の表現であるとみてもさしつかえないであろう。

しかし、同時にまた、『源氏物語』は、単なる個人の作品であることを超えて、それ以上に、典型的に日本的な作品でもある。そこには、悠久でこまやかな自然と、それに対する人事のはかなさとが、目を見張るばかりの美しい国語によって語り出されている。単なる作者個人の個性を超えて、すでに日本人一般が共有している自然観や人生観が、ここにはみごとに描き出されている。そこに表現されているものは、日本人特有の民族の心だと言ってもよい。その意味では、『源氏物語』は、日本人独自の民族性を基盤にして生まれしてきたものであり、また、その民族性の表現でもあるということができるであろう。

しかし、他方では、『源氏物語』は、単なる民族性を超えて、すぐれて世界的なものである。アーサー・ウェーラーの英訳などを通して、広く世界中の人々に読まれ、外国人にも感動をもたせて迎えられているのは、すでによく知られている。つまり、『源氏物語』の中には、一国一文化圏を問わず、国境を越えて、全世界の誰にでも感動を与えることのできる普遍性がある。すぐれて日本的なものは、また、すぐれて世界的でもあるわけである。

かくて、『源氏物語』というすばらしい文化遺産には、**個人**の個性と、個性を超えた**民族**の民族性と、さらに**民族性**を超えた**世界**の世界性、以上三つの要素があることになる。一般に、**文化**というものは、そのように、**個別性・特殊性・普遍性**という三つの

要素の連関から成り立っているようである。この三つの要素が、それぞれ密接に絡み合っ
てひとつになるところに、すぐれた文化が創造される。三つの要素のうちひとつでも欠け
たなら、偉大な文化は成立しない。それほど、それらは、高度な文化にとって必要不可欠
な要素なのである。

例えば、『源氏物語』は、紫式部という偉大な個性がいなかったならば、もちろんこの
とながら、生まれはしなかったであろう。しかし、また、紫式部だけければ、それだけで
よいというわけのものでもない。『源氏物語』が生み出されるためには、それ以前から培
われてきたわが国独特の世界観や価値観がなければならぬ。この「民族の民族性」が土台
にあつて、はじめて『源氏物語』は成立する。この民族性の場が、紫式部の個性を通して、
偉大な作品を創造させているともみることができるのである。どんな天才でも、それぞれ
の文化的風土に蓄えられてきた文化的エネルギーがなければ、偉大なものを創造すること
はできないであろう。しかし、民族性だけがあればよいというわけでもない。『源氏物語』
がすぐれているのは、この民族性を通して、人間の営みの哀しさという普遍的なものが描
かれているからである。そのような世界性があるからこそ、世界の誰もが感動しうるので
ある。

偉大な文化にとって、個性と民族性と世界性という三つの要素は、欠かすことができな
い。しかも、その三つの要素は、各々別々にあるのではなくて、同じ場所に三者とも重り
合つて、相互に媒介し合いながら連関しているのである。すぐれた文化は、そういう三一
構造をもっているようである。

教育の三つの役割

ところで、教育というものが文化の継承の役目を担っているとすれば、教育の中にも、
文化の構造と同じような構造がみられるはずである。教育が、偉大な文化を今の世代から
次の世代へと受け継いでいくという使命をもっているかぎり、教育もまた、同様な三一構
造をもっていると考えられる。そして、個性・民族性・世界性というこの構造の三要素に
対応して、教育にもまた三つの役割が出てくることになる。つまり、教育には、第一に、
ひとりの自立した個性を育てるという役目があり、第二に、共同体の子を共同体の子とし
て育てるという役目があり、第三に、それを通して、世界にも通ずる子を育てるという役
目がある。

教育が個性を育てるという役目をもつということは、わが国では第二次大戦後特に強調

されてきたことだが、これは一体どういうことなのか、よく考えてみなければならぬ。子供の行動や話ぶりや成績などから、どういうところにすぐれた素質があるかを見抜いて、それを伸ばしてやるという仕事は、教育の大切な役目である。絵がうまいか、音楽にすぐれているのか、算数が得意なのか、あるいは感受性に富んでいるのか、思考力に長けているのか、意志力が強いのか、このようなことは、案外に本人自身気づいていないことがあるものだが、それをちよつとしたことから見抜いて、その伸長のためにいろいろ配慮してやるということは、価値ある仕事である。

そして、仮りにも教育者として本当に子供を育てていく気持のある教師なら、多かれ少なかれ、そういう配慮はしているものである。少なくとも、給料だけが目的の単なるサラリーマン教師や、自分の専門にのみ閉じ籠つてあとを顧みない大学教師のような者を除くなら、大概の教師は意識していることである。本当の教育者は、子供を見ながら、何に向いているかを見取り、それをできるだけ育ててやりたいと思つて、様々な工夫をするものである。自分にそれを育てるだけの十分な能力がないと判断した場合には、すぐれた人のもとに習いに行かせれば伸びるのではないかなどと考えて、いろいろ心をくだきもする。そのような配慮と犠牲を惜しまないことが、教師には最も必要なことであろう。

もちろん、多くの才能を、教師自身がもち合わせていなければならないということはない。それは、産婆が必ずしも子供を産む能力をもっている必要はないのと同じである。教師に必要なことは、むしろ、子供の才能を見出し伸ばしてやるいわば産婆の能力である。

また、能力の開発などということがよく言われるが、全く才能がない子供に様々な才能を授けてやるということも、教師にはできないことであるし、必要ないことでもある。才能とか素質については、自然の理法に任せておく以外にないし、その方がかえつてよいことでもある。もつて生まれてきた才能の多少については、教師ではどうすることもできない。ただ、教師にとって必要なことは、自然の配剤から、子供がもともともっている才能を見出し、それを伸ばしてやるために、指導を惜しまぬことである。

しかしながら、教育は、単に個性を育てるといふ役目を果たすだけでよいというわけではない。子供達は、大きくなれば、社会の一員として人並に生きていかねばならない。従つて、子供達が将来社会人として生きていく上で困らないだけの知識や技術を、あらかじめ子供達に授けておく必要がある。同時に、その社会の伝統的な生活様式や倫理や、さらに文化遺産を引き継がせていくということも、重要なことである。広い意味での文化の伝達ということは、共同社会が共同社会として存続するための必要不可欠な条件であつて、

それは、ほとんど共同体そのものの意志だと言ってもよい。教育は、また、共同体のこのような面も担っている。個性を育てるばかりでなく、このようなことも、教育の大切な役目として見逃すことはできない。つまり、教育には、共同体の子を共同体の子として育てねばならないという役割が、もうひとつの役割として存在するのである。

それは、いわゆる「読み書きそろばん」を教えることから始まる。わが国では、こういう読み方・書き方をし、こういう数の読み方、計算のしかたをしているのだから、というわけで、それらを教え込んでおく。これは、単に個性を伸ばすということだけでは説明しきれない教育の原初的な事実である。これは、やはり、子供達が将来社会に出てから困らないだけの知識や技術を身につけておくという第二の役割に属することであろう。そして、この場合には、相当な強制力が働くのも当然である。子供は、自分の国や社会の読み方・書き方に従わねば、その国や社会の子にはなれないし、その子自身その社会で生きていくことさえ困難になる。だから、ここでは、子供をどこまでもその社会の文法に従わせていくことが、必要になってくる。子供はそれらを自らの努力によって獲得して、はじめて、その共同体の一員になれるのである。

さらに、どの国も、その国の子供達に、それぞれの国語のすぐれた文章を教えておこうとする。それは、将来その国を担って立つ子供達に、立派な国語を話し書ける立派な国民になつて欲しいからである。また、国語ばかりでなく、どの国も、その国の歴史を教えておこうとする。それは、かつていかに偉大な人達がいたかを教えることによつて、そういう人達に負けないように、おのが国を背負っていつて欲しいと思うからである。そのように、国語や歴史を通して、自然な形で、その国の子をその国の子として育てるということは、また、教育の重要な役割である。少なくともそうであった。そして、ここでは、教育は一種の強制力として働く。そうでなければ、共同体に貢献しうる人間は育たないからである。

しかしながら、教育は、単に、共同体の子を共同体の子として育てるという役目を果たすだけでよいというわけでもない。さらに進んで、それを通して、世界に通ずる普遍的な人間を育てねばならないという役目もある。芸術や学問の成果として、真なるもの、美しいもの、善きものを、私達が子供達に教えようとするものの中には、それらを学びとることによつて、子供達が真の意味で人間らしく育ってくれるようにという願いがあると一言わねばならない。いわば、人類の一員として、しっかりとした「人」になつて欲しいという願いがある。

しかも、これは、共同体の偉大な文化遺産を教えていくことを通じて実現されるものでもある。例えば、わが国を例にとれば、長い間私達が心の支えとしてきた仏教の人生観や世界観を子供達に教えていくなら、同時に、それは、キリスト教文化圏の考え方にも理解を示しうるような普遍的な人間を育てることにもなる。自国の文化を理解することが、よその文化を理解するための地盤ともなるのである。何もないところからでは、相互の理解はできない。たとえできたとしても、空虚なものに終わるであろう。偉大な文化遺産を教えることは、共同体の子を共同体の子として育てることにとどまらず、世界に通ずる子を育てることにもなっているのである。

このようにして、教育には、個人の個性を育てること、民族の民族性を育むこと、世界の世界性を啓くこと、以上三つの大きな役割があるとと言えるであろう。文化一般がそういう三面をもっているのだから、文化の継承としての教育も同じ面をもっているということには、無理なく理解されることである。しかも、大切なことは、単に、教育には三つの別々の役割があるというのではなく、三つが互につながりあってひとつになっているということである。

例えば、国語で夏目漱石の名文を教えるということの中には、すでに、三つの要素が同時に含まれていることがわかる。つまり、第一に、その文を通じて難しい漢字や含みのある表現を覚えることによつて、子供が読み書きに熟達して欲しいという願いがあるとともに、そのことを通して、立派な国語を使える日本人になつて欲しいという願いが込められている。第二に、それと同時に、そのような文学作品を通じて、人間が誰しも普遍的にもつ苦悩や悲哀や理想などについて深く想いを馳せ、人間性一般に深い理解を示しうる人になつて欲しいという願いも込められている。第三に、また、それが切つ掛けになつて、理解力のある子、表現力のある子、想像力のある子など、それぞれの子供の個性が育つて欲しいという願いも込められているのである。教育には、このように、相互に関連し合った三つの役割があり、これがあつて、はじめて、民族の伝統をふまえた個性的にして普遍的な文化が創造されるのである。

戦後教育の反省——自由放任主義教育

ところで、第二次大戦以後の教育にあつて、教育のそのような役割が、しっかりと自覚された上で、果たして遂行されてきたであろうか、改めて反省し直してみるなら、戦後の教育は、どの面をとつてみても、それぞれ欠けている面がみられる。今言った三つの役割

が、あるいは履き違えられたり、あるいは忘れ去られたりしてきたのである。

履き違えられた面は、個性を育てるという面である。なるほど、わが国の戦後の教育は、デュロイの経験主義の影響もあって、個性尊重主義を唱え、少なくとも、表面上は個性を育てる教育が行なわれてきたかにみえる。しかし、実際には、個性を尊重するという名のもとに、放任主義が蔓延したというのが実情のようである。つまり、子供には無限の可能性があるので、あらゆる強制はせずに、適当な条件だけ整えて、あとはそのまま放任しておきさえすれば、個性は自然に伸びていくという考え方である。したがって、教育の役割は、ただ、子供のために適当な環境をしつらえて、いろいろな経験をさせていくということだけに限られ、あまり無理に厳しく教え込む必要はないということになる。

かくて、極端な場合には、個性を大切にすると行って、実際には、気楽なことに、子供達を放っておいて何も教えずにおく自由放任主義になってしまったのである。そうでない場合でも、子供を強制することを悪と考える風潮は、戦後の教育を支配した全般的な雰囲気であった。そのために、いわゆる「へものわりのいい先生」が実に多くなったものがある。「先生も、これから皆さんといっしょにお勉強をしていきたいと思えます。それでは、皆さんにはそれぞれ違った意見があると思えますから、まず皆さんの意見から発表して下さい」などと言う先生が、多数登場してきたのである。これは、ものわりのよさを通り越して、すでに生徒への諂いに近い。だが、これが、子供を強制せずに、子供の「自主性」を重んじたよい教育だと思われてきたのである。

しかしながら、そのような自由放任主義の教育では、子供の個性は育ちほしないであろう。本当に個性を育てるには、一人一人をよく観て、どこにすぐれた点があるかを見抜き、それを様々な方法で伸ばしていく並々ならぬ努力が必要である。一人の子供のもっている独特の才能を伸ばすには、時間を惜しまず教えてやったり、少し難しい本を与えてやったり、相当な犠牲を払ってやらねばならないものである。そして、そのためには、相当な訓練や強制も必要なのである。素質を見抜き個性を育てるということは、実際には大変な仕事なのである。決して、自由放任主義でできるものではない。稲を育てるのに、稲には無限の可能性があるのでからというわけで、水もやらず、草もとらずに自然に任せておいたなら、稲は育ちほしないであろう。

ところが、自由放任主義になってしまった戦後の個性尊重主義の教育は、結局のところ、個性を育てるのに必要な十分な努力と配慮を怠ってきたと言わねばならない。それどころか、悪くすると、それは、教師自身の無能を隠すための隠れ蓑にさえなってきたのである。

自分自身に知識がなかったり、技術がなかったり、教える気概や自信がなかったりすることが、子供の個性を重んずるという理由によって、誤魔化されてきた。子供への諂いに近いことが恥しくもなく平気で行なわれたのも、教えるという責任を、そのような名分によって、簡単に放棄することができたからであろう。しかし、そのような誤魔化しや諂いの中にある偽善を敏感に感じ取るのは、何よりも子供達自身である。子供達は、そういう誤魔化しや諂いよりも、本当は、どんなに辛くとも、強制や訓練の方を欲しているものである。そこには、ともかく、教えてもらえぬ何かがあるからである。

その意味では、戦後の個性尊重主義の教育は、教育学者達の自己満足のためにこそなれ、子供達自身のためにはなつてこなかつたと言えるであろう。それどころか、子供達を損なうことにさえなつてきた。事実、今の若者達をみればわかるように、戦後の教育では、その放任主義的傾向のために、頼も言葉使いもできていない野放図な子供が育つただけである。何ひとつ、個性ある者は育たなかつたのである。戦後の教育は、本当の意味での個性を育てる教育ではなかつたと言わねばならない。

独自性とか、獨創性とか、個性といわれるものは、既成の様式を何もかも破壊し、そこから解放されることによって生み出されてくるものではない。むしろ、既成の文化的伝統をわがものとすることによって、はじめて、真の意味の独自性や獨創性が生まれてくるものである。伝統は、個性育成の土壌であり、栄養源である。

ところが、第二次大戦後のわが国の教育をはじめ、近代教育といわれるものは、〈個性尊重〉というスローガンのもとに、このような面をすっかり忘れてしまった。というより、今日では、獨創性の泉である文化的伝統という拠り所を見失ってしまったから、逆に、〈個性尊重〉というスローガンだけが、取りすがるべき唯一の目標になってしまったのである。教師の教えるべきものは、教師をも生徒をも超える客観的な価値であるはずなのに、この教えるべき客観的価値を見失ってしまったから、逆に、生徒の個性とか主体性とか言われるあやふやなものに、価値を移動せざるをえなかつたのである。教えるべき当のものを喪失してしまったのである。

だから、この喪失状態から叫ばれる〈個性尊重〉というスローガンは、その実、内容は空虚である。ただ単に、強制しない、束縛しない、差別しない、という否定的なものにすぎない。まるで、既成ものを否定することだけが、個性尊重になるとでもいうかのようである。確かに、近代主義というものは、そのような共通した錯覚のうちに生きており、そういう否定的雰囲気の中で幅をきかせてきたのだが、その結果は、否定されるものが否定

され尽すと、あとに残ったものは、放縦と無秩序と平均化という一種の精神的無政府状態だけということになってしまった。

個性尊重主義をもたらすこのような無秩序状態のもとでは、子供を束縛するものは何もなく、子供達は何をしてもよいという状態に放任されている。そのため、子供達は、かえって何をしてもよいかわからなくなってしまう、目標を見失ってしまう。かくて、その結果、人は、逆に、目前の手取早い目標に付和雷同することになる。皆が一様に、自分の個性も考えずに、一律平均に（大学受験）という内容空虚な目標に妄動するのは、そのためでもある。今日では、教師も生徒も、これだけを目標に動いているかのようにみえる。個性的なものなど、一体どこにある。現代の（個性尊重主義）の教育では、本当の個性が育たないどころか、かえって、おびただしい数の無個性が大量生産されるだけなのである。人は、そう簡単に「自由」というものに耐えられはしないものである。

伝統の破壊

民族の民族性を育むという教育の第二の役割は、よく知られている通り、第二次大戦後、破壊され、忘れ去られた面である。第二次大戦後の教育にあつては、わが国の偉大な歴史についても、すばらしい国語についても、十分には教えられてこなかったと言つてよい。

例えば、第二次大戦後の歴史教育では、生きた人物が生きてきたしかたで語られたためではなく、歴史は、ひとつには、服装の歴史、車の歴史、道の発達などといういわゆる社会科学の中に組込まれた機械的な歴史となつてしまった。これは、デュイイの道具主義の考え方からくるものだが、これは、歴史的知識も、子供達が生長して社会の中で生きていくために有用なひとつの道具だと考える。このような歴史教育では、もはや歴史を動かした偉大な人物の話などは副次的なものとなり、かくて、伝統というものに対する尊敬の念などはどうでもよいことになる。

同じことは、マルクス主義の唯物史観にもとづく歴史教育でも言いうる。今日の歴史教科書にもみられるように、ここでは、過去はすべて悪いと考えられ、その教育は、ほとんど過去の断罪に終始する。当然、過去の偉大な人物など登場することもなく、むしろ、そういうことを教えることは悪害だと考えられる。ここにも、歴史教育は（革命）のための道具だと考える一種の道具主義がみられないでもないが、いずれにせよ、第二次大戦後は、このような歴史ばかりが教えられてきたのである。これは、共同体の子を共同体の子として育てるところか、共同体の子を共同体を破壊する子として育てるために行なわれてきた

教育であった。多分、第二次大戦後の教育の最大の欠陥は、この歴史教育にあったと言えるであろう。

さらに、第二次大戦後の国語教育でも、伝統に根差したすぐれた文章はあまり教えられてこなかったと言っよい。小学校の読本などで、後々まで名文として記憶しておきたくなるような文章は、ほとんどなかったのも確かである。やはり、子供にどんなに難しくとも、過去の大きな詩人や文学者のすぐれた詩文を、覚えのよいうちに教えておくことが大切なのである。そうでなければ、よりよい国語を使える子供は育たないからである。

また、小学校の低・中学年ごろまでは、子供達は実に自由奔放な想像力をもっているのだが、ちょうど、それにふさわしい古代の神話などは何ひとつ教えられなかった。それどころか、子供達にわかりやすいという理由から、生徒作品などというものが重んぜられるようになったりしたのである。生徒には、それぞれの学年にあわせて、その学年よりも少し難しいくらいにすぐれた文章を教え、それを生徒が努力して獲得することによって、はじめて表現力や創作力も身につくものである。ところが、それに反して、生徒と同じようなレベルのものを国語の教科書に出したのでは、理解力も想像力も貧弱になり、従って、すぐれた表現力も創作力も身につかないであろう。結局、立派な国語を使える子供が育たないのである。

このように、日常的なやさしい文章しか主に教えられなくなったというところにも、また、デュイイの道具主義の考え方の影響がみられる。つまり、言語というものは、子供が社会に出て日常生活を営んでいくための「道具」であって、そのためにのみ言語は教えられ、それ以上のもではないという考え方である。しかし、言語は道具ではない。言語は歴史と同じく、個人が生まれてこようがこまいが、それにかかわらず最初から存在するものであり、私達個人では勝手に左右できるものではない。日本語でも英語でもフランス語でも、個人に先だって存在するものであり、その文法に従わなければ、意思疎通も感情表現もできず、従って、その社会の一員にもなれないものである。言語は、それを土台にして、はじめて人々が生きうる場所であり、風土である。あるいは、家が子供の生まれてくる前から存在するように、言語は、人間に先だって存在する人間の住み家である。初めに言葉があるのであって、その逆ではない。言語の場で、はじめて、感情や思想の表現も、さらに思考さえも可能になるものなのである。

ところが、言語を道具と考える思想に影響された教育が入ってきて以来、程度の低い文章しか国語の教科書で教えられなくなった。かくて、それ以来、わが国の国民の国語力は

低い方に平均化され、そのため、文化的水準そのものも急速に低下していったのである。実際、今日の青年の文章表現力や漢字の使用力の低下は目に余るものがあり、それにつれて、理解力や想像力はかりでなく、思考力や判断力、さらには美意識や善意志まで衰弱し、低劣化してしまったのである。すぐれた国語を子供が努力して獲得していく力が、文化の創造力になるのだが、この国語の教育そのものが低水準のものになってしまったのだから、創造力を失うのも不思議なことではない。

教育には、もともと、子供を国家社会の一員として立派なものに育てねばならないという役割があった。特にこの面を担うのが国語教育と歴史教育であり、国語教育と歴史教育が大切なのは、そのためである。しかし、第二次大戦後は、不幸なことに、この両方ともが破壊されてしまったのである。

空虚な世界主義

教育の第三の役割である世界性を育むという面においても、第二次大戦後の教育には、重要な点で欠けたものがあったと言わねばならない。人間普遍的なものの理解を真の意味で助けるものとしては、例えば、宗教的なものは見逃すことができない。仏教などの人間観について広く深く理解することは、人間性の理解にとって有益な栄養分となるものであり、これがまた、他の文化圏への深い理解を可能にするものでもあった。しかし、このような意味での普遍性・世界性をもった教育は、第二次大戦後は行なわれてはこなかったと言つてよい。逆に、戦後は、内容空虚なコスモポリタニズムが主流を占めたのである。

社会科の教科書の最後のところでは、いつも、きまって、「私達は、人類の一員として、人類の幸福と進歩のために貢献していかねばなりません」とか、「私達は、これから世界の平和と繁栄のために努力していかねばなりません」というような空虚なスローガンを聞かされてきたものである。それは、耳障りはことその他よいが、その実、内容は、一具体的に何をしようのかわからぬほど曖昧なものであった。日常の生活に結びつけて、内容あるものにするための橋渡しがなかったからである。敗戦の衝撃ということもあって、世界に迷惑をかける国になろうといじらしくも決心した平和国家日本は、結局のところ、このような内容空虚なスローガンをかかげる以外になかったかのようなのである。このような空虚な叫びからは、本当の意味で、腰の座った世界性は生まれてはこない。

このようにして、第二次大戦後の教育では、個性も空、民族性も空、世界性も空、という魂の抜けきった教育が行なわれてきたと言つてよい。なかでも、とりわけ、民族性の欠

如は致命的である。これは、同時に、個性の欠如や世界性の欠如をもたらしたからである。

民族性は、個性と世界性を結びつける絆である。例えば、わが国の明治の元勳達は、国を深く愛し、特に、儒教を中心としたわが国の伝統的精神を自らのバックボーンとして体得していたから、それぞれ、独特の個性と、世界に通ずる普遍性をもっていた。羽織・袴に靴をはいた岩倉具視一行の訪米使節団が、大層礼儀正しく、高い見識と高邁な名譽心をもった人々として、アメリカで賞讃されたのは、彼らのうちに、国境を越えて通ずるようなわが国の伝統的精神がにじみ出ていたからであろう。教育においても、民族性はちょうど願の要のような役割を果たしており、これがなかったら、個性も世界性も育たない。ところが、わが国の第二次大戦後の教育では、この重要な面が欠落していたから、個性も世界性も喪失した抜け殻のような若者しか育たなかったのである。

「教育基本法」前文では、

「われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にして個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならぬ」と謳われている。確かに、ここでは、一見非の打ちどころのない高遠な真実が述べられているように見える。しかし、ここには、肝心の民族の伝統的側面の尊重がみごとに欠落しており、まるで、個性と普遍性が直結しうるかのような幻想が抱かれている。これでは、到底、豊かな文化の創造をめざすことはできないであろう。わが国の偉大な歴史やすぐれた国語をはじめ、わが国固有の倫理規範やもの見方・考え方などを教えずして、豊かな個性も幅広い世界人も育ちほしない。このような「教育基本法」に象徴されている民族性の欠如や、第二次大戦後の教育を導いたデューイやマルクス主義の思想の反省なくしては、日本人は、背骨を折られたままの状態から立ち直ることはないであろうし、また、へ勤務と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な青少年も、育ちほしないであろう。

(五三・五・六)