

# 新教育思想の現代的とらえ直し

## — 竹内教育思想を媒介にして

尾崎 公子

はじめに

小学校低学年に「具体的な活動や体験」を重視するという「生活科」が新設される。これまで、文部省のすすめる教育を批判するために、経験主義の教育を主張してきたものにとっては一種の戸惑いがある。なぜなら、外からの押付けではなく主体的に学び取っていくという自己教育の論理が、今まさに文部省の戦略に侵食されつつあるからである。

「生活科」においては、その新国家主義的性格が問題にされている。経験主義と新国家主義はいかにして結びつくのだろうか。新教育思想については、今までにもすでに多くの批判点が挙げられてきているが、あらためて新教育思想の本質をとらえ直すときがきているように思われる。

これらのことを竹内良知先生の教育思想を媒介にして考えていきたい。竹内先生は、敗戦直後、文部省で社会科創設に繋がる基礎を築かれ、文部省退職後は、新教育を民衆のエートスに触れながら見つめ直されている。また、1985年には新教育をテーマに講義をされている。そこで追求されたのは経験と認識の問題だった。本稿では、先生が新教育思想をいかにとらえ、何を問題にされたかを追いながら、新教育思想の現代的とらえ直しを試みたい。

### 1. 伝統的教育への批判について

竹内先生は、1947年に『プロジェクト・メソッド』を著された。そこでは、子どもにとって不条理な伝統的教育への批判が展開されてい

る。その中で、ラッセル (B. Russell) の伝統教育への批判の言葉を借りて、戦前の教育は「従順であると同時に横柄な」打算的な生活態度をつくりあげるものであったとし、また、「科学振興」の叫び声と非合理的な徳育強調の教学刷新論とが同居するような時代錯誤的な教育であり、戦争に対して全く無力であったとされている。

このような戦前の教育に対する反省から、伝統的教育がとる教育方法に目を向けられ「教科書と講義とによる教育は、児童や生徒の生活の条件のうちでかれら自身の関心や動機とつながりをもたない点に、最大のそして根本的な欠陥をもっている」<sup>(1)</sup>と述べている。

では内的動機に支えられずになされる学習は、いかなる欠陥を持っているのだろうか。この点につき、問題の所在を次のように指摘している。そのような学習は、賞罰といった子どもたちのエゴイズムに訴えかけるものとなり、学校で教えられる知識は、評価と関わり、他の人間と競争して獲得すべきものとなる。そして「道徳」では助け合いを奨励しているにもかかわらず、テストの時に共同すればそれはカンニングとみなされてしまうといった矛盾をもたらす。これらのことは「教育を個人主義的な生存競争の手段と見る社会の功利的な関心」<sup>(2)</sup>に起因する。

さらに、すでに出来上がった知識を獲得させるということは、権威に対して容易に服従するメンタリティーを子どものなかにつくりあげ、その結果真に自主的な精神や生活の態度を損なうことになる。これは、教育をインドクトリ

ネーションにすることにほかならない。

以上のような分析のうえで、民主的な社会を創るには「既存の秩序の維持のために好都合な人間の形成ではなく、つねによりいい社会を自主的に、積極的に、しかも合理的に秩序と調和をもって建設し得る能力をもった人間の形成」<sup>(3)</sup>が必要であり、そのためには「知識を外面的に記憶していることでなくて、自分の直面した状況を十全に把握し、その解決を見出し得る判断力と推理力を養うことが、しかも、それを具体的な現実との関係において養うことが、重要となる」<sup>(4)</sup>と教育についての考えを示している。

先生の伝統的教育批判は、子どもがいかにか知識を獲得するのかという視点からなされている。また、「すでに現実の状況から抽象化され、一般化されて、完成した知識は、それ自身では、現実の具体的な状況とは何のかかわりも持たない。それは抽象であるにすぎない」「知識がただ知識としてだけ憶え込まれるとき、知識は行為とのつながりを具体的にもつことはできない」「重要なのは、現実の状況のうちに必要な知識をみづから獲得すること」<sup>(5)</sup>といった、先生の知識と行為との関係をとらえるすぐれた哲学的洞察に根ざしているといえる。

以上の指摘は、戦後直後の指摘として注目されるべきであろう。

## 2. 近代主義批判について

竹内先生は社会科発足に際して「制度の変革はむしろ容易である。生活そのものの内面的様式の変革はそれに比してきわめて困難である。そのために社会の形式的条件と生活態度との分裂の隙間から新たな歪曲の過程が新たにはじめるおそれ」があるとし、「社会科の目ざす教育の理想はある程度現実に支えられない観念的なものとならざるをえない」と新教育のもってい

る観念性を危惧していた。<sup>(6)</sup>

戦後新教育では「生活と教育の結合」が主張されたが、現実の民衆や子どもたちの「生活」が擱まれていたとは言いがたい。この点は、戦後新教育にとっては致命的なことであり、後に新教育を推進する人たちの中からも自己批判として出されることになる。<sup>(7)</sup>だが、この新教育をすすめる人たちの多くは、「民主主義を『前近代的』なもの、封建的なものとの対立でとらえ」<sup>(8)</sup>ていた。たとえば、コア・カリキュラム連盟が自己批判の中から出してきたのは、「前近代性の払拭による民主主義の確立」という教育目標であった。<sup>(9)</sup>

このような状況に対し竹内先生は、制度変革と生活意識のずれを認識しながら、近代主義的な発想に基づくことによって見えなくなっていた要素をとらえようとした。松本在住時のエピソードとして、次のようなものがある。<sup>(8)</sup>

生活改善のためにかまどの合理化を農村に提案したところ、かまどから煙がでていながら休みをとる嫁にとってかまどの合理化はもったいなく、女性から批判が出て考え込んでしまったという。農村の近代化をすすめるにあたって、農村の人たちの本当に生活に根ざした要求を汲み取ることなく、農村の人たちを「啓蒙」の対象としてしか見ていなかったことに気づかれたのである。

いかに民衆のエートスを理解するのか。二宮尊徳の話も、わたしたちにとって示唆深い。PTAに呼ばれた際に、尊徳批判をしたところ、村の富裕層の怒りを買ってしまったという。「尊徳にあやかろうとしている人たちに尊徳を批判しても、その人たちを憤怒させるだけだ。尊徳を崇拝する人たちのエートスを支えている生活の構造をよく理解しなければならない」と述べている。

また、戦後教育をすすめる人たちは、ナムア

ミダブツの教育を学校で取り上げてもらいたいという母親の要求を、「民主教育」という名の下に、封建的で後向きだとして切り捨ててしまった。つまり、苦しい状況のなかでも自分の子どもが生きていけるような教育をしてほしいという親の願いを封じ込めてしまったのである。しかし、このような父母たちの生活に根ざした教育要求の中にこそ「真の民主主義的な教育要求がかくされている」<sup>(10)</sup> ことを見抜かれた。さらに、父母たちが新教育に対する不満をもつのは、民主主義とやらを主張して、自分のことしか考えないような子どもたちを前にして、直観的に新教育の「ブルジョア個人主義の要素、その人間を解体させ、退廃させる要素」をとらえていたからであると分析している。<sup>(11)</sup>

以上のように、竹内先生は、民衆とのぶつかりあいを通して、民衆の生活は何に根ざしているのか、また、民衆は何を要求し、新教育をどのように受け取ったのかを掴もうとし、近代主義批判へと向われたのである。

そして、1950年代後半にとられた勤務評定や特設「道徳」の導入といった反動政策によって新教育がつぶされたというだけでなく、「『新教育』は『民主教育』といわれながら、その『民主主義』はけっして具体的な内容を明確に規定されていたとは言えない」<sup>(12)</sup> と新教育の内在的問題を浮き彫りにしたのである。

### 3. 新教育思想の着眼点

竹内先生は、新教育の思想の積極面を受け継ぎながらも、その思想の問題点を把握する必要を指摘していた。<sup>(13)</sup> そのうえで新たな教育原理を創造しようというのが先生の教育学におけるひとつのテーマであった。

新教育の特徴として次の二点があげられる。つまり、子どもそのものに重点を置くということと、子どもの生活が行われる自然的、社会的

環境を出発点とするということである。

新教育は正当な評価がなされず、誤解される要素を多くもっているという。子どもを尊重するということが教育の放棄や子どもの放任と取られたり、子どもに活動させることのみが目的であると取られたりした。新教育は決して教育を放棄するものではなく、子どもの可塑性に注目し、教師の働きかけを認めるものである。

(しかし、この点に関しては、新教育の意図に反して、子どもの可塑性に働きかけて子どもを操作しようとする思想をあわせもっていることも指摘されねばならない。)

また、新教育は子どもたちに行動させることが主眼ではなく、子どもたちの本当の関心をどういうふうに発展させるかを重視していたのである。子どもたちの興味・関心を主題にするのは子どもたちの精神構造に適合する教育を考えるためである。子どもたちの多くは活動的な行動をおこすことに興味をもつが、なかにはそうではなく、知的興味を持つ子どもたちもいる。大切なことは、子どもの内なる関心と結びつかないものを強制したのでは行動の外的形式のみしか獲得できないということである。

新教育の思想は、伝統的教育が「学習過程の主体はいつも教師にある、子どもは客体でしかない」<sup>(14)</sup> のに対して、子どもたちの関心がどこにあるのかに注目し、それをいかに発展させるかに視点を向けた。そこに新教育のひとつの大きな功績がある。<sup>(14)</sup>

### 4. 新教育思想への批判の諸相

#### 1) ワロンについて

新教育の思想に対してさまざまな批判がある。先生は新教育に一定の評価を加えつつもワロン(H. Wallon)やグラムシ(A. Gramsci)の新教育批判から学ぶべきものがあると指摘していた。

ワロンは、新教育運動を進めた代表的人物の

ひとりであるが、同時に新教育思想のもつ問題を積極的に取り上げようとした。ワロンは、デューイ(J. Dewey)を批判して次のように述べている。「生存と社会構造とを、個人同士のかんたんな心理学的関係の上に、基礎づけようとし、社会の現実そのものも、その物質的、歴史的下部構造も、知ろうとはしない。だが、この物質的、歴史的下部構造こそ、個人の生存を支配しているのだ」。(15)

ワロンは、デューイをこのように批判することによって、新教育思想における個と社会の問題を取り上げている。つまり、デューイが子どもの要求と社会の要求を予定調和的に見、デューイの実践では子どもに生きた社会性を身につけさせることはできないということをするどく衝いているのである。

ワロンは、新教育の思想内部に欠如している点は個人と社会の関係だと考え、個人と社会との関係を弁証法的にとらえる必要を説いている。そして、そのような観点から、子どもにとって具体的なもの、子どもの直接経験に応えるものとは何かという問題を考えている。

ワロンはモンテッソリー(M. Montessori)に対して「モンテッソリーの体系は、目的および手段として具体的なものをおくという綱領にもかかわらず、原理と実践によって、抽象におちいりやすい排他主義の道具になっている」。なぜなら「人間をその環境において、子どもをその発達において見るかわりに、いわば、彼らの事物との接触の表面を分析するのであって、純粹状態における彼らの感性しか重んじようとし、訓練しようとし、ない」からだとして批判している。(16) 目的および手段が具体的なものであっても、個人をとらえる目が、個人を自己充足的な一種の実体として環境から切り離してとらえるならば、決して子どもにとっての具体的なものや、子どもの直接経験は擱めない。

ワロンはこれらの点を克服し得るのがドクロリー(0. Decroly)だと力説する。そして、子どもにとって何が具体的なものなのか、つまり、子どもの興味がどこにあるのかを教育の中心にとらえながらも「生徒の主観的かつ一時的な興味を人類の客観的かつ本質的な関心と一致させる手段を見出すこと」(17)がドクロリーの学説の根本原則であったとワロンはドクロリーを高く評価している。ワロンは子どもの興味と子どもの経験を超えた客観的知識との関わりをどう緻密にとらえうるかが、新教育に課せられた大きな課題であると考えていたのである。

以上のように、ワロンは新教育の内在的な問題を把握した。ところが、個を社会から切り離し、個を自己充足的にとらえる近代個人主義に対するアンティ・テーゼとして現れたのがファシズムである。これについては、「個の実体化に陥った近代の人間=社会観を超克すべく、ファシズムはいわば有機的全体観を提示し、個と全体の超克を目ざしたが、それは結局、国家(全体)の実体化という逆の一面性に陥った」とする分析がある。そして、「個体実体化主義」と「全体実体化主義」の二者を批判しながら社会関係の総体のくみかえ、人間の変革をめざしたのがグラムシである。(18)

## 2) グラムシについて

竹内先生は、イタリアのファシズムのもとで行なわれたジェンティーレ改革が新教育を取り入れていることに注目し、そのジェンティーレ改革をグラムシが批判していることに関心をもたれた。そこから新教育のもつ問題を抽出しようとしたのである。

ジェンティーレ改革は、ムッソリーニ(B. Mussolini)からファシスト新政府の行なった多くの改革のなかでもっともファシスト的なものと称賛された改革であった。だが、初等教育

の改革を担ったロンバルト・ラディーテ (G. Lombardo-Radice) は、イタリアにおける新教育運動の指導者でもあり、彼が起草した初等教育新指導要領の指針は「新教育運動の活動主義を中心に、児童の個性的自発性と創造性を尊重しようとするものであった」。(19) このように、新教育の思想とファシズムとが同居していたという事実はわれわれに違和感を与える。なぜならば、新教育思想は民主的なものというわれわれの思い込みがあるからである。

この点について、グラムシのヘゲモニー論に関心をよせるイギリス教育社会学者のサラップ (M. Sarup) は、グラムシがなぜ新教育に反対するのかに注目しながら次のような問いを發している。「なぜ、ファシスト国家はそのようなリベラルな教育改革を押しすすめたのか？」「新教育は、民主主義体制においてもファシスト体制においても同等にその目的のために用いられる基本的にニュートラルなプロセスなのか」(20)と問い、新教育の本質についての疑問を投げかけている。ファシズムと新教育を結びつけるものは何なのだろうか。

ジェンティーレ改革は、嫌忌すべきものとして次の二点を挙げている。「第一に『国家のことを考へずして個人の利益のみを考へる指導』」とし、「第二に機械化せられた学校であって、こゝに於いて総ての事物は出来上がった文化の結晶と考へられる。即ち『固定してしまつて生命なきプログラム、画一せる教科用図書、画一せる学校』であり、知識の単なる列挙に止まり、動きのとれぬ教育を行なう学校」である(21)。

後者はまさしく伝統的教育に対する批判である。しかし、この批判は前者と切り離してとらえられるべきではない。ジェンティーレ改革をすすめたジェンティーレ (G. Gentile) は「超越論的価値として主観に対立するあらゆる客観的

価値を否定」するという認識論に立ち、客観的なものは抽象であるとした。(22) 小林虎太郎氏が指摘しているように、ジェンティーレのこのような「観念の世界からすべての問題を解決しようとする立場」は「保守勢力から現状維持と権力支配のための格好の手段として利用されるようになった」のである。(23) つまり、観念論が媒介となってファシズムと新教育は結びついたということである。

ファシズムと新教育との関係を考えるうえで、竹内先生の次のような言及に触れておきたい。「教えていくやり方は、実際は教え込むやり方でいながら、やり方だけは非常にソフトなかたちで行われる。こういうかたちになると、伝統的な教育よりももっと不透明になる。非常にソフトに見えるけれど、実は子どもをマニピュレートしている。そういうこともあって新教育に対する批判も起こりうる」。(24) この言及は、「具体的な活動や体験」を通して何が学ばれるのか。また、その時の教育とは何なのか。新教育は一種の形式主義ではないかという批判に繋がってくる。

このような批判が生じるひとつの要因として、新教育思想のもつ機能主義的性格が考えられる。竹内先生は、新教育思想は、経験主義の教育というより機能主義の教育といったほうがふさわしいと主張していたが(25)、ここでは、原聡介氏の見解に注目しておきたい。原氏は、機能主義が新教育の教育観の基底をなすものであるととらえ、機能主義は「一方の手で教育と人間生存との転倒関係を復元させる原理でありながら、片方の手ではその転倒を生み出す力をもっているように見える」とし、「生活的脈絡を失った恣意的な操作主義への道を準備」し、「どのような目的にも奉仕するニュートラルな技術体系としての教育」を導く論理的脆弱性をもっていると指摘している。(26)

以上のような新教育思想のもちうる問題点が、まさに新教育とファシズムとを結びつけたといえるだろう。

ところで、グラムシは、観念論的教育学が教育 (education) と教授 (instruction) を区別し、教授を抽象的に批判していることを問題にする。

「生徒は具体的な概念をわすれ、かれらには意味のない、そしてまたすぐにわすれられてしまう公式と言葉とで『頭をいっぱいにする』」<sup>(25)</sup> という状況がある。これは、子どもが身につけた具体的概念と学校で教えられることが有機的に結びつかないからである。ワロンが子どもを社会から切り離して自己充足的なものにとらえることに反対したように、グラムシも「子供の意識はなんら『個人的な』もの（いわんや個性化されたもの）ではなく、家庭、近隣、村落などでかかわりあう社会的諸関係のなかで、子供が参加する部分の市民的社会的反映」<sup>(26)</sup> だとしている。子どもの生活は、学校の教育課程と対立するような市民的・文化的諸関係を反映することから、学校と子どもの生活が一致することはない。

しかし、グラムシは一方で「『たしかなこと』は子どもたちの意識のなかで『真実なこと』になる—進歩的な文化の『たしかなこと』が、化石化された時代錯誤の文化の中で、『真実なもの』となる」<sup>(26)</sup> ことを主張している。なぜなら「生徒は蓄音機のレコードではなく、受動的な畜力機ではないのであるから、習得は必然的に図式的であり、抽象であったとしても、『生き生きと』した仕方と同化され」<sup>(27)</sup>、生徒自らが能動的に知識を消化、組織するからである。そして、それを阻む状況として教育が「たしかなことの物質的具体性が欠け、真実が言葉の真実となり、まさしく、修辞学」<sup>(25)</sup> となっているさまをあげる。つまり、学校の組織、教育課程とそれを支える知的・道徳的生活や文

化的風土とのずれこそ課題にすべきことなのである。

だが、これは、教授を批判することによって解決できる問題ではないし、教育課程の計画だけで解決できるものでもない。つまり、教育と生活の乖離という問題は人間形成の問題であり、「人間がその表現となっている社会全体の問題」<sup>(25)</sup> だと述べている。

新しい教程は、人が思考するときすでに形式論理を所有しているものと前提しているが、それは「生れつきのものでないがゆえに研究する必要」<sup>(28)</sup> があるとし、「『例外的で』あるにせよ、つまり、具体的概念に豊富であるにせよ、形式的でなければならない」<sup>(28)</sup> と述べている。そして、「新しいタイプの学校が民主主義的であるように見え、また、そういうものと予定されているが、実際には逆であって、この学校は社会的差別を永遠化する」<sup>(28)</sup> と、ジェンティーレ改革を痛烈に批判している。

つまり、新教育で唱えられた生徒の自発性・能動性を言葉のうえで主張し、抽象的に教授を批判することは、「伝統的には適切な習性を発展させてこなかった社会グループから、もっとも偉大な専門家にいたるまでの新しい層の知識人を創造」<sup>(30)</sup> し、カウンターヘゲモニーを生み出すためには働かないというのである。グラムシは、迷信的なものを含むフォークロアの世界を社会科学、自然科学を学ぶことによって個々の世界観を変えてゆき、そこから社会変革へと向うカウンターヘゲモニーを形成していく必要を説いたのである。

以上のように、新教育を採用したジェンティーレ改革では、民衆の解放に繋がる形式論理は獲得されず、社会的差別を永遠化するとグラムシは批判した。この批判は、新教育思想の本質と関わるものである。

また、彼は資本主義社会にフォード主義が広

まっていこうとしているなかで、伝統的な教育と新教育をともに批判し、「一人一人の人間が近代の原理を自分で乗り越えていく、そんな人間を形成するにはどうしなければならないか」と近代を超える教育原理を模索していたのである。<sup>(13)</sup>

## 5. 竹内先生の新教育批判の総括的位置づけ

1950年代に入ると、新教育を推進する人たちの間からも、新教育思想のとらえ返しが始まる。たとえば、梅根悟氏は、『西洋教育史』（1955年）で、それまでの新教育思想のとらえ方を継承発展させるべきものから、帝国主義を基盤として構築されたという面を確認し、批判的にとらえ返すべきものへと修正した。この流れは、1950年前後から強まるいわゆる「逆コース」がすすむなかから生まれてきたもので、日本の土着の矛盾に焦点を当てる綴方運動とも結びついていった。

しかし、この批判的とらえ返しが不十分であり、新教育思想のブルジョア的要素である個人主義、近代主義が自覚的にとらえられていたとはいえないということは、先に言及したとおりである。それに対し、竹内先生は、新教育思想のもっている内在的問題だけでなく、それを推進するものと民衆の意識のずれに注目し、新教育運動の担い手たちの啓蒙主義、近代主義的要素を自らの自己批判も含みながら鋭く見抜かれていったのである。

さらに、その批判点から生活意識を規定するものは何か、それを見極める見地を切り開こうとされた。このテーマは、社会的規範を主体的に自律的に内面化するプロセスとそこに潜む権威関係を暴きだしながらヘゲモニーの働きをみなければならないという今日的な課題と繋がってくる。これに関連して、サラップは、意識と

学校教育の機能との関連を十分理解しなければならない、それはまた新教育とファシズムの結びつきをみるにあたって必要であると述べている。<sup>(31)</sup>「意識と学校教育の機能」の関係を掘むということは、社会の文化的働きとともに、学校での生活や知識を通して人々の意識はどう形成されるのかを明らかにすることであり、「人々がプロパガンダや人々を取り巻く現実の構造的歪曲に対してもっと容易に異議を唱えることができる」<sup>(31)</sup>ための認識力をいかに獲得していくのかというイデオロギーと認識の問題でもある。

また、竹内先生が、戦後新教育思想で問題にしたのは、経験主義の思想的弱点、つまり、プラグマティズムの知識論のもつ限界、知的教育に関わる問題である。<sup>(32)</sup>これは、現実の問題をいかにとらえ、それが子どもたちとどう関わってくるのかという戦後新教育運動が陥ったディレンマである。先生は、経験と個々の経験を超える知との関わり、すなわち経験と認識の問題をグラムシ、ワロンを通して探究し、そこから新たな教育原理を模索していたのである。

以上のように、竹内先生の新教育思想批判のアプローチは、現代的な問題を含みながら、新たな教育原理へのパースペクティブをわれわれに示唆しているといえよう。

### 註

- (1) 竹内良知『プロジェクト・メソッド』河出書房（1947年）20頁
- (2) 同上書 23頁 (3) 同上書 15頁
- (4) 同上書 35頁 (5) 同上書 27頁
- (6) 竹内良知「社会科をめぐる問題」『社会と学校』第1巻第5号 金子書房（1947年）
- (7) この問題に関しては拙稿「学校教育における『生活』と『知識』—梅根悟氏の『生

- 活』概念の検討を通して」および「学校教育における『生活』と『知識』—コア連から日生連への転換をめぐる」『千里山文学論集』第38、40号（1989・3、1989・9）関西大学大学院、文学研究科院生協議会を参照して頂きたい。
- (8) 竹内良知『国民教育と道德教育』新評論社（1959年）10-11頁
- (9) 「座談会—戦後教育の源流を歩む」『教育の解放を求めて』田中、岡村、玉田、山本編 明石書房（1990年）
- (10) 註(8) 87 頁
- (11) 同上 148 頁
- (12) 以下、竹内先生の新教育思想に関する把握は関西大学1985年度教育学特殊講義ノートを参照した
- (13) 竹内良知「新しい教育原理を求めて」『教育科学セミナー』第20（1988年）関西大学教育学会 18頁
- (14) この点に関して宮沢康人氏は、〈大人と子供の関係史〉という概念枠組を通して「旧教育学とそれを批判する児童学は、非関係的発想の点で、手ぶくろの裏返しのように共通する」といった批判をおこなっている。「教育における危険な関係」『東京大学教育学部、教育史・教育哲学研究室紀要』第13号（1987年）
- (15) H・ワロン『科学としての心理学』滝沢武久訳 誠信書房（1960年）100頁
- (16) 『ワロン・ピアジェ教育論』竹内良知訳 明治図書（1963年）38頁
- (17) 同上 41頁
- (18) 黒沢惟昭『グラムシと現代日本の教育』社会評論社（1991年）62頁
- (19) 田辺敬子「ファシズム期の教育」ファシズム研究会編『戦士の革命・生産者の国家〈イタリア・ファシズム〉』太陽出版（19

85年）169頁

ここで、断っておきたいことは、ジェンティーレ改革が新教育思想を取り入れたというのはあくまで改革の一側面であって、それから改革の全体像はとらえることはできないということである。ジェンティーレ改革が行なわれた期間は約一年（1923-24）という短い期間であり、ロンバルト・ラディーテは、ジェンティーレとは異なり当初からファシスト党とは距離をとり、後にファシスト党から迫害される身となる。ジェンティーレ改革は、ムッソリーニ、ジェンティーレ、ロンバルト・ラディーテ等の妥協の産物だったといえるかもしれない。ファシズムの内実もイタリア、ドイツ、日本では一枚岩ではない。イタリアにおける新教育とファシズムの結びつきを分析するには、観念論者ジェンティーレやロンバルト・ラディーテの思想を細かくみていく必要があると思われる。改革の包括的分析については、田辺氏の前掲論文や小林虎太郎氏の論文（註23）を参照されたい。但し、これらの論文のなかでは、ファシズムと新教育が同居していることに関する疑問は提示されていない。

また、ジェンティーレ改革に関して、それが手段として重視した「古典的教養は、当初のファシズムへの奉仕という期待をはるかに超えてファシズムそのものを批判し否定する力へと転化」し、第二次世界戦後のイタリア教育改革の主体を結果的に形成したという歴史的アイロニーについての興味深い指摘もある。この指摘は日本の戦後教育改革主体との比較の上からも参考になる。前之園幸一郎『「ピノッキオ」の人間学』青山学院女子短期大学学芸懇話会（1987）175頁。なお、前之園先生からロン

- バルト・ラディーテの教育思想などについて多くのご教示を頂いた。
- (20) Madan Sarup, *Marxism, Structuralism, Education*, The Falmer Press, 1983 p.133
- (21) 吉田熊次・渡辺誠『ファシスト・イタリアの教育改革』国民精神文化研究所（1938年）99頁
- (22) 同上 101頁
- (23) 小林虎太郎「ジェンティーレ改革」『イタリア・スイス教育史』講談社（1977年）225頁
- (24) 原聡介「教育観としての機能主義」『機能主義教育論』明治図書（1987年）
- (25) 『グラムシ選集』3 山崎功監修 合同出版（1962年）108頁
- (26) 同上 107頁
- (27) 同上 116頁
- (28) 同上 113頁
- (29) 同上 116頁
- (30) 同上 117頁
- (31) M. Sarup, *Marxism, Structuralism, Education*, op. cit. p134
- (32) この問題に関しては拙稿「デューイの経験概念をめぐる『知識の問題』」前掲書(9)を参照して頂きたい