

戦後教育改革思想の研究

— I の 3 —

勝 野 尚 行

- 序 戦後教育改革思想研究の現代的課題性 …… (各号論文巻頭で継続)
——教育基本法四十年を考える——
- 第 1 章 公民教育構想
- 第 1 節 公民教育構想の誕生
- 第一段階 (1945・9—1945・10)
第二段階 (1945・11—1945・12)
公民教育刷新委員会 公民教育刷新ニ関スル答申
第三段階 (1946・1—1946・4)
公民教育要目委員会 中等学校公民科教材配当表
第四段階 (1946・5—1946・10)
文部省通達「公民教育実施に関する件」
公民科教科書編纂会議 文部省「公民教育の指導書について」
文部省『公民教師用書』の評価 公民教育構想の教育史的意義
…… (以上前号まで)
- 第 2 節 文部省指導部の戦後教育改革構想
- 新教育方針中央講習会における前田多門文相らの訓示
大村文部次官の挨拶 前田多門「終戦直後五箇月在任の記録」
安倍能成文相「当面の教育事項」 安倍・ダイク会見記録
…… (以上本号)
- 安倍能成「日本国民の誇り」
安倍能成文相「米国教育使節団に対する挨拶」
- 第 3 節 公民教育構想の内容 (1)
——文部省『国民学校公民教師用書』の内容分析——
- 第 4 節 公民教育構想の内容 (2)
——文部省『中等学校・青年学校公民教師用書』の内容分析——
- 第 2 章 文部省調査局『第 92 帝国議会に於ける予想質問答弁書「教育基本法案」

関係の部』『教育基本法説明資料』

第3章 教科書『民主主義』の思想

第1節 文部省『教育白書』の戦後教育課程行政史観

第2節 戦後初期『学習指導要領』の法的性格

文部省『新教育指針』 昭和22年版『学習指導要領』

昭和26年版『学習指導要領』

第3節 教科書検定制度の発足

第4節 教科書『民主主義』における文部省の教育思想・教育課程行政観

民主主義とは何か 民主主義と全体主義 民主主義と個人主義

独裁主義と管理主義 民主主義思想形成の課題性

第4章 南原繁の教育思想

序 戦後教育改革思想研究の現代的課題性

——教育基本法四十年を考える——

かつて1987年4月4日付『毎日』新聞社説「教育基本法四十年を考える」は、教育基本法研究をめぐる、なかなか読み応えのある問題を提起していた。偶然にその社説を見付けたので、以下にその要約・紹介をし、それに若干の吟味・批判を加えておくことにしよう。

(1) 社説は、1947年3月31日に教育基本法が成立し、それが公布・施行されて、翌4月に六三制が発足してから40年が過ぎたと、戦後教育改革以後を振り返りながら、次のように書いていた。

「その間に日本の教育は大きく変わった。高等教育の進学率の上昇にみられるように学校教育の量的拡大も、とどまるところを知らない。学校の荒廃とさえいわれる中で、教育に託した当時の夢と理想は、どこへ行ったのか。教育基本法の記事は、大戦の惨禍を直接体験した世代の、後にくる者へのメッセージである。その意味が失われていないだろうか。これらの文章の中にちりばめられた平和的な国家と社会、真理と正義への愛、自主的精神などの言葉が、いま、なぜか、まぶしく感じられる。」

現代日本の教育・教育政策の現実と教育基本法に盛り込まれた教育理念との著しい乖離背反に目を向けながら、教育基本法の理念が「いま、なぜか、まぶしく感じられる」と述べたものである。だから社説は、続いて次のように書いているのである。

「教育基本法は前文と 11 条の短い法律である。法律の形を取ってはいるが、その実体は、戦前の教育勅語に代わる教育の基本理念を述べた教育宣言である。教育勅語に比べれば、教育基本法の徹底ぶりは、もの足りない。しかしそこに盛られた国際主義と子ども主体の教育観こそ、いまの私たちに必要なことではないだろうか。」

現代日本の教育・教育政策の中へ、教育基本法に盛り込まれた基本理念がどれほどまでに浸透し定着しているといえるのか、その「徹底ぶり」には重大な問題があるのではないか、「そこに盛られた国際主義と子ども主体の教育観」はどうなったのかと、教育基本法を「教育憲法」の方面からではなく、「教育宣言」の方面からとらえながら、現代日本の教育を、穏やかな口調ながら、厳しく批判し問題にしているからである。

(2) だからまた、社説は「戦後の教育政策が、教育基本法の理想に忠実だったとは、必ずしもいえない」と述べて、現代日本の教育政策をはっきりと、やわらかな口調ながら批判しているのである。

しかしまた、社説は次のように書いているが、この指摘にこそ、我々はよく注意しなくてはならないのではないか。

「だが、そうであっても、学校の先生たちが、常にその文章を読み返していれば、いまの学校を覆う憂うつ、体罰から入試までの弊害は、これほど深刻にならなかったのではないか。」

これほどまでに管理主義・能力主義・国家主義の教育を普及・浸透・徹底せしめた責任は、もちろんのこと、まず第一に「教育基本法の理想に忠実だった」とはまるでいえない教育政策・教育行政の側にある。しかし、同時にまた、その責任は、学校教職員の側にもあると考えられるのであって、教職

員にはまるで責任はないとはとてもいえないのではないか。社説はまさに、このように指摘しているからである。

いったい学校の教職員たちはこれまで、教育基本法の教育理念を「わがものとする」べく、どれほどの学習・努力・実践を積み重ねてきたのであるか。この点が自己自身に厳しく問い返されてよいのではないか。また、いまこそこの点が、より厳しく問い返されなくてはならないのではないか。

社説は、学校教職員に向けて、このように課題提起をしていたのである。

(3) 社説はまた、次のように書いている。

「教育基本法の40年は、対立と論争の歴史でもあった。国家への忠誠心や親孝行という道德の視点を欠いているという批判が強く、教育基本法の見直しや新しい教育憲章の制定を求める声は高かった。」

『教育基本法の精神』を前提として59年に発足した臨教審が、長い見直し論争にひとつの区切りをつけた。その第二次答申は、教育基本法の解釈によって、こうした不満も解消できることを示したのである。」

「まさにその（教育基本法の）解釈をめぐる論争が、戦後の教育史を彩ってきた。その対立はこれからも続くだろう。教育基本法が定着したといえる状況ではない。しかし、教育基本法が戦争の反省に立った新しい教育の原点である、という認識では、大きな合意がある。この合意をどうふくらませるかは、私たちの努力にかかっている。そのためにも、私たちひとり、ひとりが、教育基本法の文章を読み返す必要がある。教育基本法は、教育の専門家だけのものではない。なによりも、私たち自身の、教育を考える出発点にすることができる教育宣言なのだから。」

まずこの社説は、戦後日本の教育史を教育基本法の解釈をめぐる対立と論争の歴史としてとらえている。そして、教育の専門家たる学校教職員はもちろんのこと、さらに私たち一人ひとりが教育基本法をよく読み返し、教育基本法の定着をはかることについて、あらためて課題提起をしている。

(4) ところで社説は「教育基本法が戦争の反省に立った新しい教育の原

点である」という認識では大きな合意があるという前提に立って、その上で「この合意をどうふくらませるか、私たちの努力にかかっている」と述べているが、教育基本法こそ「戦争の反省に立った新しい教育の原点である」という認識で、現代の日本においてさえなお、どの程度まで社会的な合意があるといえるのか、戦後 45 年の余を経過した現代日本においてもなお、この認識で果たして「大きな合意がある」といえるのか、私には大いに疑問がある。戦後 45 年余の日本の教育史の中で、つまり教育基本法の解釈をめぐる対立と論争の歴史の中で、まさにそのような合意が薄れ崩れてきているといえるのではないのか。

もしもそうだとすれば、その合意の衰弱の社会的な原因をこそ、より深く解明していかななくてはならないということになる。

まして「この合意をどうふくらませるか」というところにこそ、我々の現代教育運動の課題があるという認識には、たとえ結論的にはそういうことになるにせよ、そのままストレートに、無媒介に、このようにいうことには、現代日本の社会的な教育意識・教育思想の現実についての認識に関して、かなりの認識の甘さがあるようにも思うのである。

つまり、そうした合意をどのようにするならふくらませていくことができるのか、この問題を解明することなしには、運動課題の提起が安易に過ぎるのではないかということである。

第 1 章 公民教育構想 (続き)

戦後教育改革期 (私はその時期を 1945 年 8 月 15 日から 1950 年 12 月頃までと理解している) に、1872 (明治 5) 年「学制」「学制序文 (学事奨励に関する被仰出書)」（太政官布告第 214 号) 以降の日本の教育史上で、新しい教科として「社会科」が初めて登場する以前に、この「社会科」の誕生を準備した「公民教育構想」は、すでに指摘してきているように、文部省著作『国民

学校公民教師用書』および同『中等学校・青年学校公民教師用書』の編集・出版（そのほんの一部分は出版されずに終わったけれども）という形で結実していた。それにもかかわらず、そこまですすんでいた敗戦直後の「公民教育構想」が、なぜ突如として新教科「社会科」の新設に移行していったのであるか、その間の事情はいまのところ、私にはよくわからない。したがって、その間の事情ないしその経緯に関しては、追ってそれとして解明していかなくてはならないと思っている（本論文末参照）。

その「公民教育構想」は、それらの『公民教師用書』の編集・出版という形で結実していったわけであるから、本『論集』連載論文の中では、私としてはできるだけ早く、これらの『公民教師用書』の内容分析にまですすんでいかなくてはならない。そしてすでに、その内容分析をした論文は手もとにあるのであるが、しかしなかなかその内容分析にまでにはすすまずに、いままなお私はその周辺を徘徊しているような状態にある。

その理由の一つは、「修身科からの公民科の解放」をめざして、著しく社会科学的見地を鮮明にして打ち出されていた本「公民教育構想」は、1945年10月から翌46年3月頃までにかけて、日本側が自主的に独力で練りあげていた構想であり、そしてこれもまた文部省内に設置されていた「公民教育刷新委員会」の手になる構想なのであるが、ときの文部省上層指導部（前田多門文相や安倍能成文相の率いる、田中耕太郎が学校教育局長に就任していた時代の、つまりその田中耕太郎が文相として1946年5月22日に登場する以前の、ときの文教行政の最高指導部）がどのような教育改革構想をもっていたかを確認することによって、これら両者間の構想の矛盾（もちろんそこには連続面も対立面も内包されているけれども）を解明しておくこともまた重要だと考えられるからである。

そして私は、ときの文部省内のそのような矛盾を解明しておくことは、次のような意味があるように思うのである。

第一に、文部省内部の矛盾を浮き彫りにすることによって、人はともする

と文部行政という、あたかもそれがまるで「一枚岩」の行政のように考えやすいのであるが、そのような文部行政観は、その当時の文部行政だけにかぎらず、現在の文部行政に関してみていく場合についても、必ずしも事実には合わないのだということを明らかにしておくという意味があるのではないか。

第二に、1946年5月22日以後になって田中耕太郎文相が登場してきたことの、戦後日本の教育改革にとってもつ画期的な意味を、より鮮明に浮き彫りにするという意味である。田中耕太郎がとくに文相時代に打ち出した近代的な教育行政思想は、それ以前の前田多門文相や安倍能成文相の教育行政思想を継承した部分（とくに教育勅語内容観・天皇制観など）をもちながら、その基本においては、とくに田中耕太郎が教育勅語教育体制の批判から教育基本法制の立法まで構想していったかぎり、それらの教育行政思想とまったく異質な要素を豊富にもっていたといわなくてはならないのである。

第三に、すでに田中二郎や南原繁らの発言の中にも「戦後教育改革の自主性」に関する貴重な証言が豊富に含まれているのであるが、この「公民教育構想」それ自体のごとき、その自主性の程度がさらに格段に高いことは、ひとまず、いかにしても否定できないであろう。かのアメリカ教育使節団が来日し『報告書』を提出する以前に、さらにいえば、かのGHQ「4つの教育指令」の発せられる以前に、とくに前田多門文相によって打ち出されていた構想に基づくものであったのだからである。その意味では、アメリカ教育使節団報告書の提出、GHQ「4つの教育指令」の発令、等々の以後に、それらを受けて順次に出版されていった、かの文部省『新教育指針』と比較してみても、この「公民教育構想」が、他方で1945年10月30日の指令「日本教育制度＝対スル管理政策」に始まって45年12月31日まで順次にGHQの教育指令が発令されていった、まさにその過程と同時並行的に固められていったこと（かの「公民教育刷新に関する答申」第2号の決定は1945年12月29日のことである）は、その自主性をひとまずよく実証しているといつてよい。そ

の文部省『新教育指針』のごとき、それら4つのGHQの発した教育指令のうち、その第4の指令「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」(1945・12・31)が発せられて後、それら指令の主旨を受けて、ようやく最初の第1分冊が1946年5月15日になって出版されたのだからである。

さらに、この敗戦直後の「公民教育構想」の研究に関していえば、この構想内容がその後の新教科「社会科」の中にどのように継承されていったのか、この「社会科」の内容と「公民教育構想」の内容とがどのような関係に立つのか、といった問題がある。この問題はとくに、1989年度に発表された文部省『学習指導要領』が高校社会科を解体して、それを「地理歴史科」と「公民科」とに分断し、公民科教育の復活をめざしていること、さらに小学校低学年段階での「社会科」「理科」を合体して「生活科」を新設したこと、等々の問題とかかわって、まさに現代教育課程上の重大問題となってきたことに、我々はよく注意しておかなくてはなるまい。

第2節 文部省指導部の戦後教育改革構想

戦後教育改革期における文部省指導部の教育改革構想に関しては、田中耕太郎とか南原繁などの場合については、すでに相当程度まで明らかにしてきた。そこで以下、補足的に前田多門とか安倍能成らの場合について、加藤地三他編『戦後日本教育史料集成』(全12巻別巻1, 三一書房)の中の第1巻「敗戦と教育の民主化」等によりながら、これを解明しておくことにしよう。

新教育方針中央講習会における前田多門文相らの訓示

(1) すでに述べたように、1945年10月15、16両日に東京で開かれた「新教育方針中央講習会」の席上で、前田多門は文相訓示を行った。その訓示は「終戦以後に2ヶ月今迄に吾人に示されて居ります種々の事実を総合して判断致しまするに此の敗戦の原因一にして足らずと雖も、その最大なるものは精神方面にあり、外部よりの威圧によって国民が正しく物を考へる力

を失ひ、眞実を見失ひ延いては道義の頽廃を見るに至」ったことにあるとした上、まず次のように述べている。

「此際吾々が教育界より一掃せねばならぬものは軍国主義と、極端狭隘なる国家主義でありまして、今後と雖もそれらの思想の残滓が教育界の一隅に潜んで、眞正なる教育を毒することなきやに対し、十分の警戒を加へねばならぬと存じます。由来我が皇室に於かせられましては深く平和を愛好せられ、国民また和を以て貴しとする思想に親んで居たに拘らず、近年台頭せる軍国主義將た狭隘極端なる国家至上主義に歪曲せられて、本来の大和の精神、互尊互敬の精神が傷はれたのでありますが、茲にこれを恢復すると共に、広く心を開いて世界の同胞とその思想の根底を一にする平和愛好の精神を涵養せねばなりません。これは何も連合軍進駐軍が今、日本に留っているから、此の新方針に則ると云ふ様な卑屈な気持からでなく、眞にこれが天地の公道人倫の常経に基く所があるからであります。」(第1巻、122-123 ページ)

ここで前田は、軍国主義と極端狭隘な国家主義に対しては、これを「教育界より一掃せねばならぬ」という強い決意を表明しているとはいえ、しかし、それらが一掃せられなくてはならない理由の一つに、前田が軍国主義と極端狭隘な国家主義とが「和を以て貴しとする(国民が親しんできた)思想」「本来の大和の精神」「互尊互敬の精神」などを歪曲してきたことをあげていることについては、明確にその限界を指摘しておかなくてはならない。前田が「世界の同胞とその思想の根底を一にする平和愛好の精神」を涵養することを提起していることは間違いのない眞実であるとしても、その「軍国主義と極端狭隘な国家主義」の思想についての批判は、いまだ極めて根の浅いものであったといわざるをえないのである。というのは、前田が評価しているところの「和を以て貴しとする思想」「本来の大和の精神」「互尊互敬の精神」などこそ、まさに戦前日本の「軍国主義と極端狭隘な国家主義」の思想を内部的に支持し補強していた精神にほかならないと考えられるからであ

る。たんに「世界の同胞とその思想の根底を一にする平和愛好の精神」と對置せしめられたかぎりでの「軍国主義と極端狹隘な国家主義」の思想に対する前田による批判は、その「軍国主義と極端狹隘な国家主義」の思想そのものの内部に向かつての、その内在的な論理的構造の批判にまでは深く及んでいかなかったかぎり、極めて皮相な批判にとどまるものであったといわなくてはならない。

(2) 前田は「世界の同胞とその思想の根底を一にする平和愛好の精神」を「天地の公道人倫の常經に基く」精神と評価するから、続いて次のように述べていく。

「此の点に関し吾人は大いなる反省を要請せられて居るのであります。何となれば仮令戦争のため已むなくされたにもせよ、これまで教育界に於て兎もすれば真理や事実を其儘教へると云ふ事よりも、軍国主義に都合良き様に粉飾せられたる宣伝的教育が行はれた事はなかったか、或は夜郎自大徒らに自国の特長を過大評価し、これに陶醉するの余りみだりに他国を輕侮蔑視するが如き弊はなかったか、或は誇大妄想的膨張を夢みて、一種の美名の下に露骨なる霸道的鼓吹が行はれなかったかを、十分謙虚な氣持を以て検討し、過去の誤りを根本的に是正せねばならぬのであります。」

(同、123 ページ)

「軍国主義の跋扈は、国民より正しく物を考ふる力を奪ひ、正しい政治思想の發展を窒息せしめ国民をして邪惡と戦ふ氣力と見識を失はしめたのであります。それが今日の悲劇を招来した原因である事を正しく認識することが今日の急務でありまして、同時に今日の試練こそは日本を正しい元の姿に返し、更に将来に向って輝かしき發展に向はしむる出発点になるのだと云う事を、教師先づ自ら深くこれを悟り、新しき認識と勇氣とを以て学徒を積極的に指導し、爾今真理と眞實を重んじ思考力を養ふ風を盛にせねばなりません。」(同、123 ページ)

ここで前田が「真理や事実を其儘教へる」こと、「真理と眞實を重んじ思

考力を養ふ」こと、等々の価値ある課題を提起していることは間違いない。しかし、前田はすぐに続けて「道義の昂揚」について触れ、この道義の昂揚の方法に関して次のように説いていくのである。

「茲に於て吾人は茲に改めて教育勅語を謹読し、その御垂示あらせられし所に心の整理を行はねばならぬと存じます。教育勅語は吾々に御諭し遊ばされて、吾々が忠良なる国民となる事と相並んで、よき人間となるべきこと、よき父母であり、よき子供であり、よき夫婦であるべき事を御示しになっております。即ち国民たると共に人間として完きものたる事を御命じになっております。」(同、123ページ)

つまり前田は、道義の昂揚の方法として「改めて教育勅語を謹読」することを求め、教育勅語こそ「国民たると共に人間として完きものたる事を御命じになって」いるものという内容的把握を、戦後になってもお、依然として続けているのである。もちろん前田の中には、君主たる天皇が道義を「吾々に御諭し遊ばされて」いることについても、何らの疑問も生まれてはいない。つまり前田はなお、田中耕太郎の場合などとはまったく違って、教育勅語の内容・形式についての全面的肯定論に立っていたのである。

(3) 続けて、前田は次のように述べている。

「然るに近年教育がこの国民たると共に一個の人間とならねばならぬ事につき、問題を等閑に付した事が、最近道義頽廢の原因にもなっていると思ふのでありまして、今後の教育としては先づ個性の完成を目標とし、立派な個性を完成したる上、その出来上った立派な人格がその包蔵する奉公心を発揮して、国家社会に対する純真なる奉仕を完うするやう、導いて行かねばならぬと思ひます。個性の完成には自由の存在が必要であります。然し謂ふ所の自由とは決して自恣放縱を指すのではないのでありまして、常に厳肅なる責任觀念に裏付けられねばならぬのであります。」(同、123ページ)

前田はここでは、今後の教育目標として「個性の完成」「人格の完成」を

提起しているとみて差し支えないのであるが、このような教育目標が果たして教育勅語の内容そのものから出てくる目標であるのかどうか、大いに疑問がある。というのは、この教育目標観自体は、教育基本法に盛り込まれた教育目標観でもあるからである。

(4) しかし前田の場合、ここでいうところの「個性」「人格」の中身としては「奉公心」「国家社会に対する純真なる奉仕」「責任観念」等々がその核心に位置しているかぎり、やはりその教育目標論のベースに教育勅語を据えて「個性の完成」「人格の完成」の中身を意識していたということになる。したがって、前田は折角「個性の完成」「人格の完成」という教育目標を提起しながら、その教育目標論は「責任」「奉仕」を強調するものとなってしまうのである。もしま「自由を裏付ける責任観念が旺盛でないならば、恐るべき混沌状態精神的無政府状態が生じて、收拾し難い混乱を惹起する事を憂へざるを得ない」と述べて、「自由に伴ふ責任」を強調しながら、次のように述べるまでにすすんでいくのである。

「茲に於て教育の新方針として自由に伴ふ責任の強調に就て特に一般の注意を促したいと存じます。正しい民意の暢達も畢竟この責任観念に基因せねばならぬと思ひます。所謂民主主義政治とは決して君主統治主義の反対語となるものでなく、貴族政治や立憲政治に対するものであって、ギリシャ語のデモスの政治即ち民衆一般の政治、換言すれば民衆が責任を以てする政治であり、長くも皇室を上を戴き民衆が政治に関与し、その政府は『権力』と云ふよりはむしろ『奉仕』に重きを置く、これ日本的なる民主主義政治の特長であります。」(同、123ページ)

前田は、民主主義政治を、立憲政治とさえ対立させてとらえ、君主統治主義と両立させようとする。それを「皇室を上を戴き民衆が政治に関与」する政治形態として、政府が皇室に「奉仕」する政治形態として、「日本的なる民主主義政治」を理解している。天皇制と民主主義とを結合させようとするれば、民衆のなかに形成されるべきは「自由よりも責任と奉仕の観念」という

ことにならざるをえない。いまや民主主義は、まるで国民民主主義ではありえず、君主統治主義としての天皇制の枠内での「日本的民主主義」にまで極端に矮小化されてしまうのである。前田の民主主義観については、まるで実質のない民主主義観であったといわなくてはなるまい。

そして、前田の天皇崇拜は「畏くも上御一人に於かせられましては『常ニ爾臣民ト共ニアリ』と仰せられて居ります。この有難い大御心を拝し、吾等はほんとうに一つ心になって、此難局を切抜けて理想の彼岸に達したいと思ひます」(同、124ページ)とまでいうに至っているから、前田の天皇制観は多分、戦前と戦後とで、敗戦を契機としても、何らの変化もなかったといえるであろう。

(5) 前田は「民衆が責任を以てする正しい民主主義政治は正しい政治教育の基礎なくして到底行はれ得るものではありません。従って今後は此の方面に大いに力を注ぎたいと思ひます」と述べて、次のような具体的な提案まで行っているが、そこでの「公民科の政治強化」の中身も、教育基本法的教育観が提起している「公民教育」「政治教育」とはまるで異質なものだといわざるをえないであろう。

「立憲政治が如何なるものであり、国際平和が如何なるものであり、個人と全体との関係が如何なるものであるか等に関し、学校の内外を問はず次の時代に対してこれを教育し、訓練することに努めねばなりません。そのために文部省は出来るだけ早い機会に教授要目、教科書其他各種教材の改訂を行ふと共に、今迄閑却せられたる公民科の政治強化を図り、殊にその内容に於て面目一新を期したいと存じて居ります。」(同、124ページ)

ここで「公民科の政治強化を図り、殊にその内容に於て面目一新を期したい」という意味は、今後は「公民科の教育の中で政治教育の強化をはかっていき、その内容を刷新していきたい」という意味であろう。前田が政治教育の内容的な充実に努力したいと述べていることは明瞭である。しかし問題は、ここで前田がイメージしている政治教育の中身にある。その中身は、国

民主権主義を踏まえての政治教育ではなく、天皇制国家政治に奉仕するのに役立つ政治教育にあり、けっして主権者の形成をめざす政治教育とはならないだろうからである。

(6) 教育の刷新に関して、いま一つ前田が強調していることは「画一主義教育の打破」のことである。前田は次のように述べている。

「次に申し述べたいのは従来の弊害であった極度の画一主義の打破であります。人を一様の型にはめる極度の画一主義は往々にして人の思考力推理力を奪ひ、その結果軍国主義発生の温床となり易いものであります。故に今後の教育新方針と致しましては出来るだけ画一主義を改め一定の教育方針の範囲内に於て、各教育機関及び教師は、それぞれ自発的に工夫創意を施す余地を持ち得る様に致し、それぞれが特長を發揮しつつ国家の定めた究極の教育方針に合致せしめるやうな伸々した空気を作りたいと思ひます。又学校の卒業証書が社会若くは上級学校への当然の入場券と考へられる様な形式主義を捨て、何事も実力本位で行く方針を執りたい。」(同、124ページ)

前田は「人を一様の型にはめる極度の画一主義」とか、「人の思考力推理力を奪」う画一主義とか、「軍国主義発生の温床となり易いもの」などとして、画一主義教育の弊害をとらえて、これを批判しながら、教師たちが「それぞれ自発的に工夫創意を施す余地を持ち得る様に致し」たいとか、教師たちのそれぞれが「特長を發揮しつつ」教育にあたることができるように「伸々した空気を作りたい」などと、相当程度までに各教師たちに向けての「教育の自由」の保障を考えていたのである。しかし、所詮その「教育の自由」の保障の発想は、画一主義教育の打破という目的から出た発想に過ぎなかったから、「国家の定めた究極の教育方針に合致せしめる」という枠内で、ないし「一定の教育方針の範囲内に於て」というような枠内で、教師たちが「自発的に工夫創意を施す余地を持ち得る」ようにするという程度の「教育方法の自由」の保障に過ぎなかったのである。

教育に対する政治的・行政的・法律的な支配を「不当な支配」として退けて、教育のことは国民の自由と自治に委ねるとする近代的な発想は、前田の教育改革構想のなかには、いまなお存在していなかったといってもよいであろう。

大村文部次官の挨拶

その同じ新教育方針中央講習会において、前田文相に続いて立った大村文部次官の挨拶の内容も、むしろ当然のことながら、前田文相の訓示の筋に沿ったものであって、その訓示内容の中の前近代的教育思想の一部分をまた別の角度から補強したものに過ぎなかったのである。以下、その次官挨拶を瞥見してみることにしよう。

(1) 大村次官は、まず次のように述べることから始めている。

「国家万般の仕事は一つとして教育に基礎を持たぬものは無いのであ」るから、敗戦の原因をいかに分析してみても「帰着する所は教育の不備不徹底になるのであ」るから、「(教師) 諸君の立場は誠につらい位置にあると推察致す」のであるが、しかし「一般普通の教育に当って居たものに就いては、これからは責任ある大切な仕事になるのでありますまいか。例へば器械が曲りなりにでも運転を続けて居る間は技師は煙草を吸ふて居る余裕があり得る。しかし一旦運転が停るとか変調が起ったとなると素人の手や傍からの意見では用をなさない。器械を更生し正しく軌道に乗せるのは専門技術者、老練経験家の手に頼らねばならぬのであります。」(同、125ページ)

敗戦にまで導いた戦前日本の過誤に満ちた教育についての反省と批判とを深く掘り下げて行わなくてはならないという問題意識は、この大村の発言の中にはまるでないといってもよい。大村はただ「帰着する所は教育の不備不徹底になる」と述べているに過ぎない。

敗戦を契機とする戦前教育から戦後教育への転換についても、過誤に満ち

た戦前教育についての根本的な反省が大村にはまるでないから、敗戦までは「器械が曲りなりにでも運転を続けて居る間」であったから、「技師は煙草を吸ふて居る余裕があ」ったけれども、いま敗戦となって「一旦運転が停るとか変調が起った」のだから、もはや素人の手には負えないことになった、そこで「器械を更生し正しく軌道に乗せる」ために「専門技術者」としての教職員の手が必要になったのだというのである。戦前教育から戦後教育への根本的・質的な変革＝転換が迫られているときに大村は、器械が変調をきたし運転を停止したから専門家の手で器械を更生し軌道に乗せる必要があるという、驚くべき皮相な技術主義的の把握しかしていないのである。大村には戦前教育の過誤についての深い反省がまったくない。

(2) もっといえば、大村には十五年戦争の過誤に対する反省すらなく、我々の「総力の出し方が甚だ不充分であった」から敗戦の憂き目をみてしまったのだという把握をしているのである。まことに驚くべき敗戦についての把握である。

その大村も、ひとまず「個人の完成」を戦後教育の目標に掲げてはいるが、この教育目標を掲げる理由について、次のように述べている。

「そこで新しい今後の教育に於ては国民各人の個の完成に向って力を注ぐことが要請せられる。満州事変以来国民の国家的団結の強化に向って次々と箍が締められ、全体主義的には相当の成功を得たかに見えましたが、如何せん国民各個の教養に欠くところ多くして、その総力の出し方は甚だ不充分であったと申さねばなりません。全体主義的によく纏まっている筈の国内に相克磨擦が甚しくなつて統制経済の如きも危殆に瀕したのであります。吾々が戦後の平和国家文化国家の完成を目指して新教育に再出発するに当っては一層個人の完成に向って努力を傾注しなければなりません。」
(同、125 ページ)

大村は確かに「戦後の平和国家文化国家の完成を目指して」とか、「新教育に再出発するに当っては一層個人の完成に向って努力を傾注しなければな

りません」とか、あたかも戦後日本を平和国家・文化国家として完成させるために「個人の完成」を戦後教育の目標にしなくてはならないといているようにも見えるが、事実は必ずしもそうではない。そうではなくて、大村の真意は「個人の完成」に欠けるところがあったために、戦前日本は「その総力の出し方は甚だ不十分であった」し、また「国内に相克磨擦が甚しくなって統制経済の如きも危殆に瀕した」ために、全体主義的な纏まりが達成されなかった、そのために今次大戦において日本は敗戦の憂き目をみるに至ったのだから、また再び敗戦の憂き目をみないようにするためには、戦後の新教育は「個人の完成」に向かって努力を傾注しなくてはならないというにある。したがって、たとえ大村が「平和国家文化国家の完成を目指して」といっているとしても、それはまったく言葉の上でのことに過ぎないのである。

このような人物が文部省内にあって、文部次官として敗戦直後の日本の教育改革の指導にあたっていたことに、あらためて驚きを禁じえない。

(3) だから大村は、すでに「敗戦後となった我が国と致しましては、平和的文化国家の再建が我が民族保全、国体維持の生命線でありまして、今後の教育施策は総て茲から出発せねばならぬのであります」(同、125ページ)などと述べ、「平和的文化国家の再建」を「我が民族保全、国体維持の生命線である」と断定しているのである。大村次官は結局のところ、軍国主義・過激国家主義の日本の再建のためには、当面は日本を「平和的文化国家」として再建していくしかないという把握をしていたと理解することに、無理があるとは私にはどうしても思えないのである。

したがって、大村の「民主主義」についての理解の仕方は、前田文相の場合よりもはるかに徹底して、これは「君主主義」と完全に両立するのだとするものであったのである。

「民主主義政治の動向につきまして国体維持の立場から甚しい不安危惧を抱く者が相当に多いやうであります。一体デモクラシーといふ言葉は、デモ即ち民衆、クラシー即ち政治の意味であって寡頭政治、貴族政治等の圧

制政治、権力政治に対する民衆政治であり、立憲君主政治もデモクラシーの一形態であります。デモクラシー即ち所謂民主主義は我が国民が謂はば一大家族の宗家に当らせらるる皇室への報本反始的赤誠とは毫も矛盾撞着するものではありません。唯民主主義と訳された為に君主主義に対立するものなるかの錯覚を生せしむる虞が多い。故にデモクラシーは民意暢達の政治と云ふ様に意識した方がよいと思ふ。」(同、125 ページ)

一応は大村もデモクラシーを「民衆政治」と翻訳しながらも、この「民衆政治」は「我が国民が謂はば一大家族の宗家に当らせらるる皇室への報本反始的赤誠とは毫も矛盾撞着するものではありません。唯民主主義と訳された為に君主主義に対立するものなるかの錯覚を生せしむる虞が多い」というのである。もはや「民衆政治」は、「民衆主権政治」としての民主主義、つまり国民主権主義としての民主主義の政治とはまるで異なり、たんに「皇室への報本反始的赤誠」の精神で民衆が政治に参加するというだけの、天皇制国家体制を補強するための手段的・道具的な意味しか持っていない。だから大村は「吾々は速に立憲君主政治の真姿を顕現し日本的なるデモクラシーを確立し、発展せしめねばなりません」(同、125 ページ)ということにもなるわけであるが、前田文相の「日本の民主主義」論よりもはるかに徹底した「君主政治」論だといえるのではないか。

(4) 大村は「個人は決して社会と離れることは出来ないものでありますから、社会生活と調和せずして個の完成と云ふことは考へられない」とするから、幣原内閣が「個性の完成と国家社会への奉仕とを目標とする進歩的教育制度を確立することを基本政策とし取上げた」ことを高く評価している(同、126 ページ)。この筋から出てくる発想こそ「我利々々主義は個性の完成とは全然別物であることは申すまでもない」(同、126 ページ)という発想であって、大村が「我利々々主義」と呼んで退けている個人主義は「個性の完成」とは「全然別物である」ということになり、したがって「個性の完成」の中身も著しく「国家社会への奉仕を目標とする」方向で理解されているこ

とになる。

したがって大村は折角、その後次のような形で「個性の完成をめざす教育」を提唱するに至ってはいるが、その教育目的論には所詮限界があったといわなくてはならない。

「吾々は家庭教育に於て学校教育に於ては又社会教育に於て、個性の完成に万全の方途を講じ、深い科学の素養のある道義心の鞏固な教養あり、品格ある個性の育成に成功しなければならぬ。」(同、126 ページ)

「個性の完成を目指す教育に於ては、人の自発的なる努力、人の創意と工夫とが、鋭敏活発になされる如く振向けることが肝要である。それには先づ第一に教育者自身に於て創意と工夫が実践せられなければならぬ。文部省も従来の如き微に入り細を穿った教育上の諸規則や通牒や指図を大幅に整理して教育者に教育上の創意と工夫とを為し得る余地を十分に残すことに一大英断を加へなくてはなるまい。詰込主義や主知主義の教育方法は改められて学徒の自主的なる学習態度を大いに促進すべく、又身を以て体験する教育方法が盛にならなければならぬ。」(同、126 ページ)

この部分の「個性の完成」論だけを見れば、大村の教育目的論に重大な問題があるとは、到底思われぬ。教育の課題として、深い科学的素養、強固な道徳的教養、品格ある個性の育成、等々を明快に提起しているからである。さらに加えて、大村は以下に示すように「個性の完成を目指す教育は民主主義的傾向の復活強化の為の基礎を為す」とまで述べているから、なおさらのことである。

「個性の完成を目指す教育はデモクラチックテンデンスー即ち民主主義的傾向の復活強化の為の基礎を為すものであり、高き教養ある国民あって初めて民意の暢達の意義が確認せられる訳であり、之によって初めて国体の護持も平和国家文化国家の建設も成し遂げ得られるものと信ずる。」(同、126 ページ)

しかし、大村はやはり「個人の完成」をめざすように教育目的を設定する

ことによってはじめて「国体の護持も平和国家文化国家の建設も」成し遂げ得られると結んでいたものであり、大村が「個人の完成」は「民主主義的傾向の復活強化の為の基礎を為す」とまで述べていたとしても、その「民主主義的傾向の復活強化」は天皇制国家秩序の枠内でのそれであったのであり、天皇制国家秩序の護持にとって「個人の完成」が必要であったに過ぎないのである。かれが「平和国家文化国家の建設」といっても、それはけっして国民主権主義に立った平和国家・文化国家の建設ではなかったのである。

前田多門「終戦直後五箇月在任の記録」

さて、その前田多門文相は『文部時報』第824号（1946・1・25付）に「終戦直後五箇月在任の記録」を寄せ、ここでもまた「公民教育の拡充強化」の必要性を説いていたのである。以下、この「記録」の内容を瞥見しておくことにしよう。

(1) 公民教育の拡充・強化の件に関しては、前田は次のように書いている。

「新時代の教育に於て、最も重んずべきものは公民教育でなければならぬ。学校の内外を問はず、我国に公民道の顧みられなかったのが、今日の惨状を持ち来した主要原因であるに鑑み、この問題に主力を注がねばならぬのは、固より当然と言はねばならない。司令部側に於ても、これを重視し、当初ヘンダーソン少佐との会見に於ても、またその直後、フェラーズ代将との会談に於ても、先方はこれを力説し、その完成に対しては十分の援助をなすべき旨を述べられた。元来公民教育に就ては我国としても過去に於て一定の点迄発達し来った経過を有しているのであるが、戦時中誤った国家至上主義に祟られて、折角の発達が阻害せられ、中等学校や青年学校に於ける公民科までが、いつの間にかその姿を没したのであって、公民とか自治とか言ふ字句を使用すること自身がすでに不都合だと言はれるやうな時代を経過し来ったのであるが、この際この傾向を根本的に覆し、学

校教育と社会教育との両方面に涉って、公民教育の拡充強化を図りたいと言ふ意図のもとに、十月に公民教育刷新委員会を設け、省内の関係官に加ふるに、若干省外権威者の参加を求め、鋭意実行案に向って調査を進めて貰ったのであるが、これは昨年の内に一応の答申案を了せられたのは嬉しいと思ふ。今後は迅速なる実現に努めたいものである。」(同、207ページ)

前田文相は「新時代の教育に於て、最も重んずべきものは公民教育でなければならぬ」とまで述べているほどだから、前田は相当の決意で「公民教育の拡充強化を図りたい」と考え、さらに「今後は迅速なる実現に努めたい」と決意していたことは、ここからも明らかである。いうところの「公民道」を前田がどのようなものとして理解していたかは必ずしも明確ではないけれども、かれは「我国に公民道の顧みられなかったのが、今日の惨状を持ち来した主要原因であるに鑑み、この問題に主力を注がねばならぬのは、固より当然と言はねばならない」とまで述べていたのである。

(2) まことに奇妙なことは、前田文相が率いる文部省は、1945年9月15日、その後には厳しい批判にさらされることになる「新日本建設ノ教育方針」を発表したのであるが、これについて前田自身は、この時点になってもなお、依然として高い評価を下していたことである。この「新方針」に関して、前田は次のように述べている。

1945年9月15日に発表した「新日本建設ノ教育方針」を指して、9月15日午後文部省を訪問したヘンダーソン中佐(GHQ教育課長)が「洵に結構なり、この調子で進まれ度し」と賛意を示し、その後にはGHQと密接なる連絡の下に、当初はフェラス代将の、後にはダイク代将の主管の下において、そのヘンダーソン中佐を経て「万事が取り運ばれることになったのである」と述べた後、次のように書いている。

「この9月15日の施策発表迄は、凡ての事項は全く司令部と何等の連繫なく、独立的に処理されたものであることに注意すべきである。即ち9月

15日は重要な画期点である。而して更に注意すべき事は、その以前に決定せる諸方策と、以後に於けるそれとの間に大体に於て矛盾性格がなかった事である。」(同、206ページ)

文部省発表の「新日本建設ノ教育方針」を含んで、それまでの戦後教育改革の施策のすべては「全く司令部と何等の連繋なく、独立的に処理されたものである」と述べて、その自主性を強調するとともに、その後「GHQと密接なる連絡下に」すすめられることになった、その後の戦後教育改革施策とそれ以前の施策との間に「大体に於て矛盾性格がなかった」と、1946年1月末の段階で述べていることである。

田中耕太郎が前田文相と会談して、かの2つのメモ「教育改革私見」「教育の基本方針に関する意見草稿」を前田に提示したのは、早くも45年9月17日のことであつたし、この戦後教育改革構想をひきさげて田中耕太郎が文部省入りした(学校教育局長就任)のは、45年10月15日のことであつたから、また田中は45年11月には再び重要メモ「ボツダム宣言履行の爲めの緊急勅令事後承諾に関する貴族院委員会」まで発表しているから、9月15日の以前と以後とで文教施策に矛盾がなかったわけがないと思われるからである。事実、その田中は9月15日に文部省が発表した「新日本建設ノ教育方針」には批判的であつたとも指摘されているのである。

また、すでにみてきたように、かの「公民教育刷新委員会」が1945年11月には設置・開催され、この委員会が早くも45年12月末には「公民教育刷新ニ関スル答申」の第1号・第2号を前田文相に提出していたのであり、これらの答申の中身は、前田文相の公民教育構想をはるかに超え出るレベルに達したものであつたから、その点からみても、1945年9月15日前後の文部省施策について「大体に於て矛盾性格がなかった」とは到底いえないように思うのである。

1945年9月15日前後の文部省施策について、その「新日本建設ノ教育方針」の内容の検討まで含めて、より子細に検討して見る必要がある。

(3) その 1945 年 9 月 15 日に文部省から発表された「新日本建設ノ教育方針」の内容について、まず前田自身は次のように解説している。

「新方針とは、大要、軍国主義、極端なる国家主義を教育界より排除し、かかる主義を抱持宣伝したる教育者を教壇より排除すると共に、嘗て軍国主義を批判したるの故を以て教育界より追はれたる教員あらば、再びこれを迎ふることに努むべき旨を以てし、また軍国主義の温床となり易き教育上の諸般の画一主義を打破し、個性の尊重とこれに由る国家社会への奉仕を強調し、科学の尊重、女子教育の水準向上、学びつつ働く方面の強調等、数項に亘るものであった。」(同、206-207 ページ)

この解説の中で私は、前田が「教育上の諸般の画一主義」をとらえて、これこそ「軍国主義の温床となり易き」ものであると指摘しながら、これに「個性の尊重」の教育を対置させていることに、まずはよく注目しておきたいと思うのである。画一主義の教育・教育行政の批判としては、まことに鋭い指摘であると考えらるからである。

しかし、折角これほどの厳しい画一主義教育の批判をしてみせながら、ここでも前田は「個性の尊重」と「国家社会への奉仕」とをパラレルに強調していたのであり、さらに次のように述べているのである。

「而してその際特に教育勅語を再謹読する要あるを力説し、同勅語の諭示し給ふ所は、実に国民たると共に人間として大成すべき旨を以てせられて居るのであって、その人間たるの道を閑却して、極端なる国家主義に奔ったのが、今日の破局の要因たることを説いたのであった。」(同、207 ページ)

天皇の下した教育勅語の内容について、いまだに前田は「国民たると共に人間として大成すべき旨を以てせられて居るのであって」という把握をしていたのであって、今日の破局にまでも至る「その人間たるの道を閑却して、極端なる国家主義に奔った」のは、教育勅語の「諭示し給ふ所」からはずれてしまったからだと述べていたのである。このような前田の教育勅語観は、

前田が「個性の尊重とこれに由る国家社会への奉仕を強調」したと述べていることと無関係ではなく、その「個性の尊重」もまた「国家社会への奉仕」のためのものに過ぎなかったことからきていると思われるのである。

また、前田は教育勅語教育体制に関しても、これをまったく無批判に許容していたと思われるのである。この点では、はるかに近代的な教育思想の持ち主であった田中耕太郎の教育勅語教育体制観とはまったく違っていたといわなくてはならない。

(4) したがって前田が新方針によって「軍国主義、極端なる国家主義を教育界より排除し、かかる主義を抱持宣伝したる教育者を教壇より排除する」と解説しているとしても、その排除（更迭）の方針は、1945年10月22日のGHQ指令によって、その甘さを批判されることにもなったのである。前田はまず、次のように書いている。

「各学校に於ける人的新陳代謝は、此項を契機として全国的に行はれた。大体に於て自発的にこれが行はれ、例へば帝国大学の如き、殆ど全国に亘りて、総長の更迭を見、行政的にも、その後行はれた極めて大量なる直轄学校長更迭に於ても、新傾向の窺はるるものがある。然し是等の更迭は何も当該首脳者が、軍国主義者であるとか、極端なる国家主義者だからと言ふのではないのであって、唯だ、新時代到来を契機として、古参の人々が一応その職を去って、新空気の醸成に便ならしめんとする真の勇退的精神の発露に帰すべきものであるといふ事を特記したい。」（同、207ページ）

大学総長とか直轄学校長などの更迭にしても、それはたんに「人的新陳代謝」としての人事異動に過ぎないのであって、「新時代到来を契機として、古参の人々が一応その職を去って、新空気の醸成に便ならしめんとする」ものであるというのである。このような安易な、戦前教育の過誤についての反省も何もない人事異動を、GHQがそのままに認めるわけもあるまい。したがってその後、これがGHQからの批判を浴びたのは、至極当然のことであつたろう。しかし前田には、そのGHQの真意を理解することができな

ったから、前田は続いて次のように書いている。

「然るに、10月22日に於て、司令部より初めて教育に関する指令が発表せられた。これに由ると、予て文部省として自発的に計画しつつありし軍国主義者、極端なる国家主義者の教壇追放を、更に強化した方針を以て実行せよと命ずるのであり、その遂行を完全ならしむるために審査機関を設けよと言ふのであり、これが立案を命じて来たのであるが、目下その内容に就て文部省と司令部との間に交渉進行中である。」(同、207ページ)

1945年のGHQの10・22指令とは、もちろん「日本教育制度ニ対スル管理政策」を指しているが、さらに同年内のGHQの10・30指令「教員及び教育関係者ノ調査、除外、認可ニ関スル件」を含めて、GHQ側の教育関係者の審査要求は相当に厳しいものであったから、この審査の件に関して、文部省側としてはGHQ側との交渉に入ることを余儀なくされたわけである。これらのGHQ指令に対して、前田は「然し審査機関に付議せずとも該当の事が歴然たる人々に就ては速かに、罷免の手續を執るべきは勿論であって」(同、207ページ)と応じているけれども、前田文相としては、GHQ側の要求をただ「軍国主義者、極端なる国家主義者の教壇追放」要求として受けとめるだけではなく、過誤に満ちた戦前教育が生み出された原因にまでもメスを入れ、その原因を徹底して除去するという態度で受けとめて、教育関係者の審査・刷新により積極的に取り組む必要があったと思われるのである。

しかし、これに対する前田の態度は、そうした積極性をもった対応となるはずもなく、あくまでも「事実には既に自発的勇退の形を執って、教育界各方面に於て自粛が行はれて居るのは周知の如くである」(同、207ページ)とする対応をとるにとどまったのである。この点、すでにみてきたような前田文相の戦前教育観・戦後教育改革観からすれば、至極当然の対応であったといわなくてはなるまい。

安倍能成文相「当面の教育事項」

安倍能成は前田多門文相に続いて文相に就任した（1946・1・13）のであるが、その安倍は副題として「地方長官会議に於ける説示要旨」を付した文相説示「当面の教育事項」を『文部時報』第826号（1946・2・15付）に発表している。

この「文部関係のことについて申上ります」で始まる説示は、教育改革の当面の課題を4点から説いたものであるが、この説示の中身についてみれば、前田多門文相の教育改革思想とはまた違った特徴をもっているとみられるのであって、当時の文部省指導部の教育改革思想を一括して扱うことには、やはり相当に無理があることをよく示しているように思うのである。

教育勅語観 その教育勅語観からみていこう。安倍文相もまた「教育勅語をば依然として国民の日常道徳の規範と仰ぐにvariしない」という教育勅語観に立っていたのであって、そのかぎりではそれは、前田多門や田中耕太郎らの教育勅語観とほとんど変わらない。

「教育勅語に関しては、世上多少の疑義があるやうですが、過日も私の方の田中（耕太郎）教育局長の明言した如くに、私も亦教育勅語をば依然として国民の日常道徳の規範と仰ぐにvariしないものであります。更に終戦、新年の詔書を拝しては、陛下の国民と共にこの日本の苦難に堪へてこれを打開し給はんとする大御心をひしひしと胸にこたへて感ずる者であります。さうして陛下を真に我々の国民の天皇となし、国民が真に天皇の国民たるに至って、始めて皇室と民主主義とが完全に両立するを得て、国家と国民とに統一があり得ることを信じて居ります。」（同、213ページ）

安倍能成もまた、変わらぬ天皇制支持論者であったとみられるのである。

教育権独立論 訓示の最初の部分で、安倍文相は「第一（の課題）は教育の尊重であります」と述べているのであるが、ここでいう「教育の尊重」の骨格に据えられていたものは、教育者への「教育権の独立」の保障のことであ

ったといってよい。確かに「日本国民は官民共に今こそかつて軍備に傾けた力と金を転じて教育に注ぐべく、政府の方針も亦この線に副って行くべきだと信じます」と述べ(同、209 ページ)、この「教育の尊重」を教育財政の方面からも説いているけれども、その重点が「教育権の独立」の保障におかれていたことは、安倍が「地方長官各位は各地方に於ける教育行政の首班であります、特に御注意を願ひたいことは、教育尊重が先づ教育者の尊重より始めらるべく、その心がけが殊に実生活上教育者を左右する地位にある教育行政の当務者に於いて重要だといふ一事であります」と述べ、すぐに続けて次のように述べていることから明白である。

「従来如く『弱き者よ汝の名は教育者なり』といはれても仕方ないやうな教育者によって国家をこの破局より救ふべき強い教育の生れる道理はありません。これは固より教育者自身の責であります、同時に教育者をして不当なる世間的勢力より独立せしめ、十分に自分の良心と信念とによって教育の天職に安んぜしめなかつた国家と社会との責任であります。これは教育全体の制度組織の上よりも改善すべく、当局としても考慮を費しては居ります」(同、209 ページ)

安倍能成文相が「教育の行政的支配」を排除するために、目下「教育全体の制度組織の上よりも改善すべく」考慮している旨、明確に述べているからである。さらに続けて、安倍文相は次のように述べている。

「従来地方の名望ある教育家が学校出の若い学務課長に顎で使はれたり、市会議員の御機嫌を取らねば校長や教員の位置が保てなかつたり、甚しきに至っては県の高官の息子を入学させなかつたといふ理由で、校長が首になつたりしたやうな弊風をそのままにしておいては、国家の教育が活気づくわけはありません。地方の視学の弊その他についても色々訴を聞きますが、中には尤もなものもあります。どうか各位に於いてはその辺の所を御留意下され、教育者の良心尊重の実を挙げることの出来るやうに御協力を願ひます。」(同、210 ページ)

その上で安倍は「現在の混乱せる世相の中にあつて、強き指導力のないといふ理由もあり、教育者が帰趨に迷つて居るのも同情に堪へませんが、その重大な理由は戦時中教育が外から強権によつておしつけられ、教育者の良心と判断とを蹂躪して顧みなかったことにあるを否まれません」（同、210ページ）と述べ、教育者に対する深い同情にはっきりと立つて、現在「教育者が帰趨に迷つて居る」理由として「戦時中教育が外から強権によつておしつけられ」ていた、そのために「教育者の良心と判断とを蹂躪して顧みなかったことにある」のだと、その理由を明快に指摘していたのである。

このような「教育の行政的支配」に対する強烈な批判こそ、その後に田中耕太郎によつて引き継がれた批判である。この批判を田中はいさう強烈に行つてゐるからである（拙著『教育基本法の立法思想』法律文化社、1989年参照）。

安倍はまた「教育の尊重」の箇所でも「教育の要は制度より人にあることは御承知の通りでありまして、それが第一には教育者に人を得るにあること勿論ですが、更に教育者をしてせめては清貧に安んじ得るだけの生活を享受せしめ、良心の束縛を受くることなく、積極的に自己の信念と情熱によつてその天職に精進せしめなければなりません」（同、210ページ）と述べている。安倍がここで「せめては清貧に安んじ得るだけの生活を享受せしめ」というのは、教職員は「清貧に安んじ得るだけの生活」でよいというのではなくて、その反対に、すべての学校段階の教職員に「適正な待遇」（教育基本法第6条）を保障しなくてはならないということをしていっているのである。

安倍能成の民主主義論

(1) 私がとくに注目しておきたいと思うのは、ここでの安倍の民主主義観である。

安倍の民主主義観が何であるかをここだけで即断してしまふことは、私としては避けなければならないけれども、ここでの安倍の民主主義観には注目すべき多くの要素が含まれてゐたように思うのである。この訓示「当面の教

育事項」(1946・2・25付『文部時報』第826号所収)の中にはまた、安倍が「教育の根本たり標的たる思想と生活との問題」について論じた箇所があるが、その初めで、まず安倍は次のように述べている。

「敗戦の結果所謂軍国主義的過激国家主義的的思想が払拭されて、民主主義的思想が国民の社会的、政治的、経済的、道徳的生活の基調たらんとして居るのは、勢の当然であって誠に喜ぶべきことであります。憂ふる所は戦時中の軍国主義が多くは強権に強ひられ若しくはこれに追隨せる無良心の軍国主義だった如く、今日の民主主義なるものが、やはり勢力に阿附し流行に引きずられる軽佻な魂なき民主主義ではないかといふことであります。日本の民主化は連合国殊にアメリカの要望に出づるものであります。併し如何に戦勝国といへども虚偽と不正とを我々に強ふるわけはありません。我々が甘じて民主主義を迎へんとするのは、それが天地の公道に基づき、人心の要求に根ざせるが故であります。若しこの信念と良心となく、徒らに『長いものには捲かれる』といふのであったならば、軍国主義が民主主義と名を変へても、これは最悪の意味に於ける封建的根性に外ならないのであります。」(同、212ページ)

この安倍の発言をみていると、そこに田中耕太郎の民主主義論に通じていくものを強く感じるのである。安倍がここで危惧していたことは、日本民衆のかつての軍国主義の思想が「これ(強権)に追隨せる無良心の軍国主義だった」ように、日本民衆の敗戦後の民主主義もまた、まるで「信念と良心と」のない、「やはり勢力に阿附し流行に引きずられる軽佻な魂なき民主主義ではないか」ということであつた。もしもそうであれば、それでは「軍国主義が民主主義と名を変へ」ただけのものになってしまうのではないかということであつた。安倍の場合もまた、日本民衆の側における「軍国主義思想からの民主主義思想への根本的・質的な思想的転換」をいかにして達成していくのか、この課題を強く意識していたことは間違いないのである。

しかし、さらに安倍が「この思想的転換はいかにすれば達成できるのか」

の問題について、田中耕太郎の場合に匹敵するほどの明快な解答を与えていたのかどうか、あるいはこの種の解答を用意していたのかどうかは、この訓示の中だけでは皆目わからない。

(2) 安倍はでは「教育における民主主義」としての「教育の機会均等」の原則をどのように理解していたのか。

「教育上の民主主義としては、思想言論の自由、人格の尊重、個性の発揮の外に、教育の機会均等の思想があります。即ち万人は等しく教育を受くる権利を有するといふ考えでありまして、学校の濫立もこの考え方に支持されて居る所があります。併し教育上の民主主義は、その個性の尊重と矛盾する、個性や天賦の相違の没却に存するとは思ひません。誰人にも平等な教育を与へるのは、却て各人の天賦を傷ふものであります。徒らに大学卒業生を多くすることが日本文化向上の途とは考へられません。併し貧しくとも天賦あるものの進学の為には、育英事業が一層国家的にも個人的にも拡充せられる必要があります。国民教育は別として高等の教育に於いては、量的に卒業生を多く出すよりも、質的に天賦あり才能ある好学の徒を出すことにしたいと存じます。即ち教育上の民主主義は、各人にその天賦と個性と才能とに応じたる教育を与へるにあります。さうして、此等の優秀な学徒がほんとうに社会国家の公僕を以て任じ、民衆への奉仕を志す所に、民主主義の精神は実現されてゆくと信じます。」(同、212—213 ページ)

安倍能成が前田多門文相の後を継いで文相に就任していたのは、1946年1月13日から46年5月22日までの、ほんの僅かの期間に過ぎず、僅かに4か月余で田中耕太郎に次の文相の席を譲ってしまっている。前田多門の文相就任期間も1945年8月18日から翌46年1月13日までの5か月程度に過ぎないとはいえ、安倍の文相就任の期間がこれほどまでに短かく終ってしまった理由の一つは、このような安倍の教育の機会均等に関する理解の仕方にもあったのではないかと思われるのである。

みられるように安倍は、高等教育においては「質的に天賦あり才能ある好

学の徒を出すことにしたい」と考え、「誰人にも平等な教育を与へるのは、却て各人の天賦を傷ふものであります」と述べ、教育上の「民主主義は、各人にその天賦と個性と才能とに応じたる教育を与へるにあります」と述べていたからである。高等教育（学問）を民衆に広く開放するという発想は、安倍の中には依然としてまったくなかったといってよい。このような「エリート教育主義」は、戦後の六三三四制の学校制度理念とはまるで相容れないものであったからである。

安倍能成の高等教育論に関しては、さらに別途解明してみる必要があるようである。

(3) しかし、安倍の民主主義論そのものは、やはり注目に値するものを含んでいたのであって、これに対しても「産湯と一緒に赤子を捨てる」ような貧弱な接近法をとってはならない。安倍はまず、民主主義の本質は「各人の自由や権利を重んずる」ことにあるのだと、はっきりと指摘している。いまや「一部特権階級の権利の廃止及び譲歩、一般民衆の権利と利益との拡大強化が政治上、経済上、社会上の大勢」となっていると述べながら、安倍は次のように指摘している。

「併し我国の所謂民主主義に於いて遺憾に思ふことは、民主主義の本質が各人自己の自由や権利を重んずると共に他人の自由や権利を尊び、自己の責任の履行に立って始めて他人の責任を問ひ、自己の生活が国家社会の重きにかかるといふ自覚に存するといふ一事を遺却せることであります。併し私は戦時中行はれた如き、日本人には義務のみあって権利はないといふやうなことを振り廻はして、国民に義務を課し責任を問ふのみ事とし、その権利を認め要求を聴かないといふやうな考え方には大反対であります。国民の正当な権利の伸長を阻礙して忠実なる義務の履行を求めることは出来ません。権利と義務とは相対立すると共に相関連して離すことの出来ぬものであります。」(同、213 ページ)

ここで大切なことは、安倍が「我国の所謂民主主義」の存在を前提にし

て、それを批判しているという、そのような形式的なことではない。安倍の民主主義観そのものに注意することである。民衆には「義務のみあって権利はないといふやうなことを振り廻はして、国民に義務を課し責任を問ふのみ事とし、その権利を認め要求を聴かないといふやうな考え方には大反対であります」と明快に述べていることである。国民の自由論・権利論を核にして民主主義論を組み立てようとしていることである。

したがって安倍は、続いて次のように述べている。

「昔から『義を見て為さざるは勇なきなり』といふ如く、正義の為に争ふことは男子の本懐とする所でありまして、私が教育者の精神的独立を願ふのも、彼等が自ら正義を履行すると共に社会の不正不義の為に戦ひ得る強き善人たり、反省の美名に隠れて安きを守る『弱き善人』でなきことを願ふからであります。」(同、213ページ)

教育者の「精神的独立を願ふ」のも、教育者に向けて「自ら正義を履行すると共に社会の不正不義の為に戦ひ得る強き善人た」ることを期待しているからだ、明確に述べていることによく注目しておかなくてはならない。そして、安倍は教育者が「反省の美名に隠れて安きを守る『弱き善人』でなきことを願ふ」とも、はっきりと述べているのである。

より一般化してみれば、この「社会の不正不義の為に戦ひ得る強き善人」の育成を求めたものこそ、まさに教育基本法第1条(教育の目的)の項にある「自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民」という文言の意味内容そのものなのであって、その意味では、この安倍の刷新的思想は教育基本法の中に継承されているといってもよいであろう。

さらに安倍は、次のように続けている。

「徒に滅私奉公を説くよりも、私生活と公生活、個人生活と国家社会の生活との不可離の関連を明かにし、国家をよくすることによって国民の個々がよくなり、国民個々がよくなることによって国家全体をよくする筋合を説く方が適切ではないでせうか。自分が真に国家の一員であり、国家が自

分の国家になることが何より肝腎であり、民主主義は民衆を国家の事に直接間接参加せしめることによってこの自覚を強め、この自覚によって国家をよくもあしくもし得る責任と力とを民衆に与へるものでなければならぬと信じます。」(同, 213 ページ)

これらの発言の中にある「国家が自分の国家になる」「民衆を国家の事に直接間接参加せしめる」「国家をよくもあしくもし得る責任と力とを民衆に与へる」等々の発言の画期的価値に関して、我々はもっと鋭敏かつ敏感でなくてはならないであろう。「国民個々がよくなることによって国家全体をよくする」という発言に関しても、我々はけっして鈍感であってはならないであろう。

確かに安倍能成もまた、前田多門と同様に、天皇制支持論者であり教育勅語擁護論者であった。しかし、これらの点に着目するだけに終って、例えば安倍の、上記のような民主主義論にはまるで着目しないというような、従来からの粗雑な教育思想研究の方法論については、我々は深く反省し直さなくてはならないのではないか。戦後教育改革期の歴代文相の、教育改革思想に内在する各種の矛盾をよく解析し解明するというような、科学的な教育思想研究の方法論を、我々は今後にいよいよ練り上げていかななくてはなるまい。

安倍・ダイク会見記録

1946年1月2日午後と46年2月2日午後との2回、安倍文相・ダイク代将の会談が行われている。1・2会談には、アメリカ側からはダイク代将とニューゼント中佐、日本側からは安倍文相と山崎次官その他の2名が出席し、2・2会談にはアメリカ側からはダイク代将、ヘンダーソン中佐、ニューゼント中佐、日本側からは安倍文相その他1名が出席している。その会見記録(加藤地三他編『戦後日本教育史料集成』前出所収、200-205ページ)の中から、必要な箇所だけ抽出して示しておくことにする。(以下、現代仮名づかい等に直す。)

〈1946・1・2 会談より〉

安倍 私は率直に申し上げる。私は日本が敗戦国であることを認める。また米国が戦勝国であることをも認める。しかし米国がその戦勝国たるを以て敢て真理と正義とを犯そうとするものでないことを信ずる。従って、其の範囲内に於て私は自分の主張すべきことは主張するつもりだが、何卒之を諒とせられたい。

ダイク 意見の相違のあるのは当然でまた好ましいことである。種々な意見を提出し之を討議して行くところに初めて進歩が行われる。従って、私と御意見の違う時には、何時も何卒率直に言って頂きたい。

安倍 日本歴史に就いて一言申し上げたい。日本歴史は書き改められねばならない。併し嘗て我国に共産主義が入って来た時、共産主義の見地から日本歴史が書き換えられたが、それは真実から離れること遠いものであった。今もし民主主義の立場からのみ日本歴史を書き換えるなら、これも再び歪められたものが出来るであろう。故に歴史の問題は極めて慎重に扱われるべきである。従って、差し当たりはただ嘘と分かっているもの、軍国主義的、国家主義的意図から挿入されたと分かっているもの、そうした明白なもののみを除いて教えるようにしたらよいと思う。

ニューゼント 日本歴史は共産主義の見地からも民主主義の見地からも書かれるべきものではない。ただ、歴史的眞実のみを基準として書かれるべきである。

ダイク 日本歴史は米国人ではなく日本人の手によって書き改められるべきであると思ふ。併し之は極めて重大な問題であるから、十分時をかけねばならない。事は単に軍国主義、国家主義による歪曲のみではない。それ以外にもまだ問題が沢山ある。従って、我々としては正しき日本歴史が出来るまでは寧ろ之を全然教えない方がいいのではないかと思つている。

* 教育内容に関しては日本歴史の教科書の問題が主に論議されており、教科「日本歴史」の中身は、極端にも「民主主義の見地からも書かれる

べきものではない」とまでされてしまっているが、しかしここでは、日本歴史は「歴史的真相のみを基準として書かれるべきである」という点で、その「軍国主義・国家主義による歪曲」を徹底して退けるという点で、両者が合意に達している点を評価しておけばよからう。

〈1946・2・2 会談より〉

安倍 新しい教育勅語とはどういうことをお考えなのか。

ダイク 教育勅語としては、すでに明治大帝のものがあり、これは偉大な文書であると思うが、軍国主義者たちはこれを誤用した。また彼等に誤用されるような点がこの勅語にはある。たとえば「之を中外に施してもとらず」という句のように、日本の影響を世界に及ぼすというような箇所をもって神道を世界に宣伝するというふうに、誤り伝えた。このように古い文章は、とかく誤った解釈を行わせやすく、現代日本の直面する問題に対する適切な解釈を与えるには不十分である。現在の日本がいかなる事態に直面しているかということをはっきり認識することが、日本人をして前進せしめる第一歩である。それをなすのが教育である。教育とは若者に対して行われるものだけでなく、成人にも、またいかなる立場の人にも再教育が必要である。だれにでもわかる文体で新しい教育勅語を書き、この再教育のための情緒的跳躍台 (emotional springboard) となるようなものにしたい。

安倍 だれにでもわかるような文体で、新しい教育勅語を出そうというお考えには賛成である。やさしい文体の勅語の一例としては「軍人に賜りたる勅語」というのがある。しかし現存の教育勅語は、偉大な文書であり、それ自身として価値が大きいから、たとえ新しい勅語を出すとしても、以前の教育勅語を保存したいと思う。仰せの「之を中外に施してもとらず」という箇所は、真意は決してそのようなものではないし、また「一旦緩急あれば」というような言葉は、戦争を意味するものと、とられがちであるが、しかし現在の日本としては、もはや戦争というものは考えられぬことであり、また一

方では自ら戦争せずとも、他から挑戦されるようなこともありうる。また戦争でなくとも、現在の食糧事情のような困難を意味するともとれる。「天壤無窮の皇運を扶翼すべし」は問題になりうる。しかしこの勅語は単に若い人にあてられただけでなく、成人のためにも書かれており、いろいろな意味で保存する価値があると思う。

ダイク 明治大帝の勅語を保存することに対しては何の異存もない。米国においても、リンカンの書いたものやワシントンの独立宣言のような文書は、いまだに読まれている。ゆえに古い教育勅語を訂正するという問題ではない。また新しい勅語の中で、古い勅語に言及してもよいと思う。しかし、私の考えているところは、まだマッカーサーも日本政府も考えつかぬところである。すなわち米軍占領以来、銀行の問題、食糧、教科書など、個々の具体的な事柄についてのみ気をとられて来たが、国民の精神的インスピレーションとなるようなものを与えなかった。ここに大きな欠陥がある。この欠陥を満たし、精神的混沌の中にある日本人に精神的指導を与えるためには、勅語によるのが一番効果的であると思う。なぜなら天皇は他の何人も果しえないような役割を果しうるからである。それゆえ、もし60日くらいの間に、新しい勅語を出すことができれば、甚だ結構だと思う。

安倍 政府として日本国民を精神的に指導すべきことは、私自身最近、閣議で提案したところで、その結果、紀元節の頃に私の書いたものを発表することになっている。しかし、勅語というものは重要なものであり、恒久的な意味を持つものであるから、そう早くはできない。

ダイク 勅語というものは、勅語であるがゆえに重要なのではなく、それが国民に対して、他のだれから発せられたものよりも効果がある、という意味で重要なのだと思う。天皇制についても自分の考えは同じで、この制度はおそらく日本で今後も存続するであろうが、なにもそれが過去何千年間続いたから尊いというのではなく、この制度が日本国民の生活に対して有益であるがゆえに尊く、したがって存続せしめる価値があるのだと思う。

安倍 内容については、どんなことをお考えか。

ダイク もちろん、われわれは内容を命令するつもりはないが、しかし勅語のごとき重要な文書の内容については、われわれとしても十分検閲するつもりである。日本人はまず、自分の国の現状についての認識をはっきりさせる必要があると思う。そこから出発してのみ、国としての進歩がありうる。そして自分の問題、自分の家、自分の村、自分の県の問題などについて考え、自分の意見を出し、討議してゆくようにさせる必要がある。自分の意見というものによって国のために役だちうるということを、わからせる必要がある。そうしたことを内容としたい。

安倍 こまかいことを全部書けるかどうかかわからないが、全体の精神は盛ることができると思う。

ダイク 勅語というものの定義はそもそも何か。

安倍 勅語とは簡単に国民に、その向かうべき方向を示すものである。

ダイク ならば貴下は勅語の内容について何をお考えか。

安倍 まだこれから先、ゆっくり考えたいが、いま、さしあたって考えに浮かぶのは、真に愛国的であるためには、人は国際的であらねばならぬということである。国は孤立しては存在しえぬということである。

ダイク それはよい考えだが、日本は当分の間、被占領国である。その制約の下に置かれ、国際的にはほとんど動きがとれない。ゆえに日本人として考えるべきは、もっぱらその枠の中で自分の国をどうやって行くかということである。したがって単に、国際的であれというような一般論は、それに言及するのはいいが、これを主論とするのは意味がないことと思う。

安倍 私が国際的と言ったのは、日本が今、国際的に正常でない地位にあることを日本人に十分認識せしめ、そのよって来たるところを考えさせる必要があるという意味である。そしてまた、日本人が十分真摯に努力すれば、将来また正常な国際関係に復し、世界の進歩に貢献しうるのだという希望を与える必要があると思う。

ダイク それは大いに必要だ。

安倍 もうひとつ、私の希望するところは、日本人は国のためにつくし、世界のために貢献するには、何か自分のいるところから出て行って、戦争をしたり、何か特別のことをせねばならぬ、というふうに考えがちであるが、これを改めさせたいと思う。自分の職務に忠実であることが、そもそも国につくす所以であることをよくわからせたいと思う。

ダイク 同感である。しからば、この勅語の件を実現させるには、どのような手続きを踏んだらいいだろうか。

安倍 まず私が草案を書いて数人の人に見せて相談し、また宮内省や陛下の側近の人にも意見をきく。発表の期日とか形式とかについては、いろいろ面倒なことがあり、普通の文書のように簡単にはゆかぬと思う。自分は、そういうことについては経験がないので、適当な人に手続きをとってもらってもりである。

ダイク 貴下にそういう経験がないというのは、かえって結構だと思う。

自分の留守中はニューセント中佐がご相談に応じる。1か月後、4月1日頃には帰ってくるつもりだから、その頃までにこの新勅語が生まれんとするくらいになっていればよいと思う。

安倍 神話と歴史は混同されてはならないが、神話もまた存在理由がある。どの国でも古代は神話につつまれているのが常であり、日本の国もまた、たとえ2600年でないまでも、非常に古い国であることは確かであろう。また皇室を常にその中心として来たことも、確かである。ゆえに、その意味で紀元節を記念し、さらに新しい日本の建設という意味で、この日を祝うべきである、……

ダイク しかし、過去にあまり重きを置くよりも、現在および未来に重点を置くほうがよい。

安倍 しかし日本人は現在、ともすれば過去はすべて無意味であるとしがちである。それを是正したい。過去をしのぶことによって、よりよき現在お

よび未来を築く契機としたいと思う。

ダイク 日本の過去には、確かに恥ずべきことよりも、誇るべきことが多いと思う。日本の過去のよいものを保存する必要がある。

安倍 紀元節の歌の第3節および第4節に、いけない箇所があると言うが、……

ダイク あれは最初いけないと言ったが、今年はいいことにした。

* この46年2月2日の安倍・ダイク会談の中身は、新教育勅語の問題に集中しているが、両者によるまことに低レベルの論議がすすめられたとしかみられない。この論議が低レベルだという理由は、次の2点からである。

第一。新教育勅語の発布について、両者ともに何の疑問ももっていないことである。

この両者の間では、戦前日本の教育勅語教育体制に対する何の反省も批判もなく、精々のところ、教育勅語の内容について若干の論争をしてみせているに過ぎない。

しかも両者の間では、新教育勅語を発布する手続きに関してまで、この会談の席上ですでに論議されていたのである。そして、1946年4月1日頃には新教育勅語の草案を作成しておくことが、両者間ではすでに内定していたのである。

そうだとするならば、この安倍文相の次に文相に就任した田中耕太郎が、文相に就任するや否や、かの教育基本法の立法構想を打ち出したことの画期的価値が注目されてよいであろう。

第二。その新教育勅語の内容について、両者とも何の疑問もなしに、論議を続けていることである。安倍にせよダイクにせよ、行政権の最高の地位にいる人物である。かれらによる新教育勅語の内容の論議・決定は、否応なしに、教育の内容について権力的に規制することになる。近代国家の教育行政の根本原則は、いうまでもなく「援助すれども規制せ

ず」(support, but not control)である。しかし、この両者には、この根本原則についての何らの認識も自覚もないからである。両者は、何の疑問も遠慮もなく、教育内容の件について自由自在に語っている。

- * このような論議が安倍とダイクの間でなされていたことは、何を意味するのか。

その意味するところは、1946年初頭頃までの段階では、教育基本法の制定などはまるで構想されることもなく、もっぱら新教育勅語を發布し、それによって戦後日本の教育の方向・方針を指示することが、GHQ・文部省という戦後日本の文教行政の最高指導部では考えられていた、もっといえば、それしか考えられていなかったということである。

- * なお、この両者の会談の日付については、第1回会談が1946年1月2日とされているけれども、このときははまだ安倍能成は文相に就任していないから、もしも本当にこの日に両者会談が持たれたとすれば、それは安倍文相とダイク代将との会談ということにはならない。いずれにせよ、若干の修正が必要である。

(以下、次号につづく)