

# 戦後教育改革思想の研究

— I の 6 —

勝 野 尚 行

- 序 戦後教育改革思想研究の現代的課題性
- 第1章 公民教育構想
- 第1節 公民教育構想の誕生
- 第2節 文部省指導部の戦後教育改革構想
- 第3節 公民教育構想の内容 (1)
- 第4節 公民教育構想の内容 (2)
- …… (以上前号まで)
- 補節 I 教育基本法立法の自主性 (再論)
- 教育基本法の教育理念 教育基本法立法と田中耕太郎
- 教育刷新委員会の独立性
- …… (以上本号)
- 教育基本法審議と南原繁 教育基本法の準憲法的性格
- 補節 II 文部省『日本における教育改革の進展』
- 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1節 全般にわたるもの
- 第2節 前文に関するもの
- 第3節 第1条に関するもの
- 第4節 第2, 3条に関するもの
- 第5節 第4, 5条に関するもの
- 第6節 第6, 7条に関するもの
- 第7節 第8, 9条に関するもの
- 第8節 第10, 11条に関するもの
- 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 南原繁の教育改革思想研究

第5章 務台理作の教育改革思想研究

第6章 安倍能成の教育改革思想研究

## 第1章 公民教育構想 (続き)

本連載論文「戦後教育改革思想の研究」も、ようやく第1章「公民教育構想」の部分の執筆をひとまず終えて、次回からは第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』』の部分にすすむことができることになった。拙著『教育基本法の立法思想』（法律文化社、1989年3月出版）で、教育基本法制の立法指導者、田中耕太郎の教育改革思想の研究を終え、さらにまた、教育基本法自体の解説書としてはもっとも優れていると思われる、かの文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』（国立書院、1947年12月出版）の相当に詳細かつ丹念な解説を拙著『教育基本法制と教科書問題』改訂増補版（法律文化社、1991年2月出版）の第5章第1節で行っておいたけれども、本連載論文の第2章は、さらに文部省の手になる教育基本法の立法意思の解説を補足追加的に詳細に行ってみようとするものである。

しかし、本連載論文「戦後教育改革思想の研究」の（IIの1）にすすむ前に、さらに「教育基本法立法の自主性」について、ひいては「戦後教育改革の自主性」について、再度確認してみる必要が生ずるに至ったので、この第1章論文の最後に補節のIとIIを置いて、この仕事をしておくことにする。

補節 I 教育基本法立法の自主性 (再論)

そのような必要性がどこから生じたかといえば、実は、教育基本法研究においては多分、必読の貴重な文献の一つに数えられるであろう中谷 彪<sup>なかににかおる</sup> 編著『資料、教育基本法の成立過程』(タイムス、1985年出版)の中で、中谷が教育基本法立法の自主性に関して疑問を出していることを、迂闊にも私は、やっと最近になって知ったからである。本書は、第1部「教育基本法の制定経緯——解説——」(約70頁程度)と第2部「資料・審議録」(約330頁程度)の2部からなり、とくに第2部が利用価値の高いものであるが、中谷は本書の教育基本法に関する解説部分にあたる第1部論文を、

- 1 はじめに
- 2 近代日本の3つの教育宣言
- 3 戦後教育改革
- 4 教育基本法の構想と審議
- 5 教育基本法の公布
- 6 教育基本法制定の意義と課題

の6章で組み立て、その第6章をさらに、

- 1 教育基本法制定の意義
- 2 教育基本法制定の問題点
- 3 教育基本法の今日的課題

の3節で組み立て、この第1部第6章第2節「教育基本法制定の問題点」の中で、次の4点から、教育基本法立法に関して疑問を出していたのである。それら4つの疑問を初めに列記してみれば、次のようになる。

- 1 教育基本法の立法者たちは、新教育理念を観念的・抽象的にとらえていたのではないか。
- 2 教育基本法制定にあたって、田中耕太郎文相が余りにも強力な主導性を発揮したために、新しい別の問題を生み出したのではないか。

3 教育刷新委員会は果たして、連合国軍総司令部（GHQ）および民間情報教育局（CIE）から独立していたのか。

4 教育基本法案を審議した第一特別委員会の委員をはじめ、教育刷新委員会の委員たちは、果たして新しい教育を創造していくのにふさわしい力量と感覚とを備えていたのか。

以上の4点に及ぶ疑問である。これほどに重大な疑問を提起されては、これらの疑問が総じて「教育基本法立法の自主性」の全面的否認にまでもいきかねないかぎり、到底黙認することはできない。黙認してすまずことのできる疑問ではありえない。

そのようなわけで、ここにとくに、本連載論文の中に第1章補節Iを置いて、あらためて教育基本法立法の自主性を実証しておこうと考えた次第である。

もっとも、教育基本法立法の自主性に関しては、戦後教育改革に、つまり教育基本法制の形成に直接に関与した多数の人々（南原繁、田中二郎、日高第四郎、その他）の証言などによっても、すでに十分に明らかにされてきているところであるから、いまになってあらためて、その自主性を補足的に明らかにすることにどれほどの価値があるといえるのか、むしろこの点に疑問を持たれる向きの方が強いと思う。実は私自身も、そのようにも思っているのであるが、しかし、その自主性に関して、教育基本法の専門研究者自身が疑問を出していることは、まことに重大なことなのであるから、同じく教育基本法に関して研究している人間としては、上のような疑問に対して真正面から解答を与える責任があるように思うのである。まして、その自主性について、そのような疑問を出している著書がたとえ主に「資料集」としてではあれ、広く利用されているとするならば、なおさらのことである。私自身は以上のように考えて、上のような4つの疑問に対して、精一杯解答を与えるべく努めてみようと思うわけである。

教育基本法立法の自主性に関する研究に、何ほどかでもプラスになる部分

があれば、もってよしとしなくてはならないと思っている。

### 教育基本法立法の自主性

さて、以上に述べてきたように、中谷彪編著『資料、教育基本法の成立過程』(タイムス、1985年10月出版)は、私自身も度々これを利用して参照してきている、我々がもっとも手近で入手し得る、教育基本法の成立過程に関する貴重な資料集であるが、その第1部「教育基本法の制定経緯——解説——」の中の第6章「教育基本法制定の意義と課題」の第2節「教育基本法制定の問題点」の中で、中谷は教育基本法の制定に関して4点から疑問点ないし問題点を出し、とくにその第3点目では教育基本法の立法の自主性に関してまでも疑問を出している。そこで以下、本書が出している4つの疑問ないし問題について、逐次に批判的に検討していってみることにする。

#### 教育基本法の教育理念

(1) 中谷が出している第一の疑問は、教育基本法の立法者たちは「新しい教育理念を観念的抽象的に捉えていたのではないか」という疑問である。この疑問に関して、中谷は次のように述べている。

「平和、個人の価値をはじめとして、教育基本法の教育理念は、戦前の教育を否定し、その欠陥を克服するものとして主張された。しかし、教育理念は、単に過去の教育の否定や批判からのみ主張されるだけでは十分ではない。それだけでは、キャンパスに絵を半分描いたに過ぎない。大切なことは、どうすれば戦前の教育の欠陥を克服することが可能であるのか、またどうすれば新しい教育理念を実現して行くことができるのかという、具体的で積極的な提案や審議である。教育理念は、それがいかに立派であっても、積極的で創造的な内実を欠く場合には、絵に描いた餅にすぎなくなってしまふ危険性がある。」(同、65頁)

教育基本法の中には、もっと「どうすれば新しい教育理念を実現して行く

ことができるのか」について解明した上で、その実現のための具体的・積極的な提案を盛り込むべきであったのではないかという疑問である。しかし、この疑問は、ないものねだりの、無理な注文であり、教育基本法に盛り込まれた教育理念の価値に注目しない議論であるというべきである。僅か前文と11条とからなる教育基本法の中に、ましてその第1条（教育の目的）だけの中に、それほどに具体的・積極的な提案を盛り込み得るはずもないからである。しかも、そこに盛り込まれた抽象的な教育理念をいかに実現していくのかという、むしろ教育方法論に属する問題を具体的に解明することは、まさに教育学者に固有かつ専門的な研究課題であると考えたとすれば、中谷の指摘は教育学者の役割否定にまでもいきかねない。私自身は反対に、例えばときに南原繁が提起していた、極めて重要な教育課題「国民性の内的欠陥の克服」「国民性の転換」「人間性の確立」などを、ときの教育学者たちがもっと真摯に受けて立ち、これらの課題を達成し実現するための教育方法論を具体的に・積極的に提起し得なかったことについて、ときの教育学者たちこそ、現在の我々教育学研究者をも含めて、もっと深く反省してしかるべきではないかと考えている。教育基本法の立法に直接に関与した人たちは、圧倒的に教育学外の人びとである。その人たちに「どうすれば新しい教育理念を実現して行くことができるのか」その実現のための具体的・積極的な方法までも審議し提案すべきであったなどと要求することは、教育学者の任務放棄ともなりかねないのではないか。いま一步譲って、そこに盛り込まれた教育理念は、あるいは観念的・抽象的な教育理念であるかもしれない。とするならば、その具体化・積極化をはかることは、まさに我々教育学者の固有かつ専門的な研究課題とされなくてはなるまい。

(2) しかし、中谷は別の箇所では「教育基本法の制定は、わが国教育史上画期的なできごとであった」（同、69頁）と評価したり、さらにはまた、最近になって教育基本法が国民の間に広く深く定着してきていることに触れて、次のように述べている。

「この定着化は、日本の教育政策の貧困さ、劣悪さと無関係ではあるまい。つまり教育基本法の教育理念を無視し、空洞化してきた政府・文部省の教育政策の下で、国民は教育基本法の存在を知り、その教育理念の大切さ、貴重さを認識するに至ったということである。国民は歴史の中で学び、教育基本法を自らの血肉の一部として取り入れてしまったのである。

このことは何としても喜ばしいことと言わなければならない。」(同、70頁)

そして、さらにまた中谷は、しかし私たちは「一時の教育基本法の定着化に慢心して、教育基本法改正の策動に無警戒になることを自戒しなければならない」のであり、そのためにも私たちは「今日の時点で、教育基本法の精神をどう認識し擁護していくかという問題に取り組んでいかなければならない」「私は、教育基本法は最もすぐれた法律の一つである、と考えている。それゆえに私は、教育基本法の精神を擁護したいと考えている」などと述べながら(同、70頁)、続けてそのための視点として、次のような課題を提起している。

「教育基本法に込められた一つひとつの貴重な教育的価値(例えば、人格の完成、個人の尊厳、平和)の歴史的意味と重みを理解しなければならないということである。」「教育基本法の教育的価値を大切に守るとともに、それらの価値を今日の教育課題とかかわって、より豊かにし、その豊かにした価値を現実化していかなければならないということである。」(同、70頁)

このような中谷による教育基本法の教育理念の評価は、一体、さきに見た中谷自身の「教育基本法の教育理念は観念的抽象的に過ぎるのではないか」という批判的評価とどのように重なってくるのであるか。さきには中谷は、その教育理念は「キャンパスに絵を半分描いたに過ぎない」程度のものであり、もっといえば「絵に描いた餅にすぎなくなってしまう危険性がある」などとまで評価していたのではなかったか。ところが中谷は、ここでは「教育基本法に込められた一つひとつの貴重な教育的価値(例えば、人格の完成、

個人の尊厳、平和)の歴史的意味と重みを理解しなければならない」などとまで書いているのである。一体「絵に描いた餅」に過ぎない程度の教育理念なのか、そこに「込められた一つひとつの貴重な教育的価値」を理解しなくてはならないような教育理念なのか、そのどちらなのであるか。甚だしい論理矛盾に陥ってしまった教育基本法の教育理念についての理解の仕方だといわなくてはなるまい。

(3) さらにいえば、教育基本法の教育理念は「戦前の教育を否定し、その欠陥を克服するものとして主張され」ているが、教育理念は「単に過去の教育の否定や批判からのみ主張されるだけでは十分ではない」のであり、それだけでは「キャンパスに絵を半分描いたに過ぎない」と批判していたが、教育基本法制定の意義を説いた箇所では、それとはまさに正反対のことを、次のように書いている。

「教育基本法は人類の多年の努力の結晶ともいふべき平和、民主主義、個人の尊厳といった崇高な教育的価値を高らかに宣言している、ということである。これらの教育的価値には『軍国主義的又は極端な国家主義的傾向をとるに至った』(教育基本法案要綱案の前文)戦前の教育勅語体制下の教育に対する反省と克服の意味が込められている、ということである。しかも銘記すべきことは、これらの教育的価値は、単に過去の日本の教育に対する批判と反省の意味をもった価値であるにとどまらず、普遍的な価値をもっているということであろう。何人であっても、この教育的価値を正面きって否定しえないであろう。」(同、63頁)

その教育的価値は、単に過去の教育に対する反省と克服の意味が込められた価値であるにとどまらず、まさに「普遍的な価値をもっている」と書いているのである。それだけにとどまらず、中谷は「何人であっても、この教育的価値を正面きって否定しえないであろう」とまで書きながら、自分自身でその普遍的な価値を否定するようなことをしているわけである。中谷のように「教育基本法の制定は、わが国教育史上画期的なできごとであった」「私



は、教育基本法は最もすぐれた法律の一つである、と考えている」とまで、教育基本法を高く評価し理解しているのであれば、教育基本法の教育理念に込められた教育的価値について、無理矢理に問題点などを指摘することはやめて、むしろそこに「込められた一つひとつの貴重な教育的価値の歴史的意味と重みを理解する」ことにこそ全精力を注ぐべきではないのか。まして、かれがまた「教育基本法の精神を擁護することと、平和と自由と民主主義の浸潤した社会を建設することと、すべての人々の『人格の完成』を実現することとは、一なることを意味するのである」(同、70頁)とまでいうのなら、その貴重な教育的価値の中身の解明にこそ、全力を集中すべきではないのか。疑問点や問題点を指摘しなければ、教育基本法に関する学術的研究にはならないというような誤解が中谷にあるとすれば、そのような誤解は即刻直ちに解くべきである。

#### 教育基本法立法と田中耕太郎

中谷が出している第二の疑問は、教育基本法制定にあたって文部省、とりわけ「田中耕太郎文相が余りにも強力なイニシアティブを発揮したために、新しい別の問題を生じさせたのではないか」という疑問である。その事例として中谷は、教育刷新委員会第一特別委員会が決定した「人間性の開発」を、田中が強引に「人格の完成」に変更したこと、前文案にあった戦前の教育を批判・反省した部分を削除したこと、この2つをあげて、中谷は「田中文相自身、教育刷新委員会第一回総会で、教育刷新委員会の自主性を保障すると主張しておきながら、結果として自らそれを裏切っているのである」(同、65頁)と書き、さきの2つの修正があたかも田中耕太郎の強引な指導の結果であるかのように述べている。しかし、この2つの修正は、果たして田中耕太郎の罪であるか。

「人間性の開発」から「人格の完成」へ 教育基本法第1条(教育の目的)にある「人格の完成」が「人間性の開発」にとってかえられたものであるこ

とは事実である。しかし、私自身の田中耕太郎の教育改革思想研究（拙著『教育基本法の立法思想』法律文化社、1989年）の範囲でいえば、田中が従来から「人格の完成」を強く主張し続けていたという事実はないし、むしろ「人間性の開発」が「人格の完成」に変更されていくプロセスの中で、決定的な役割を果たしたものは、田中文相ではなくして、内閣法制局ではないかと思われるのである。

この変更のプロセスを若干フォローしてみよう。以下、もっぱら「人格の完成」および「人間性の開発」「人間の育成」「個人の尊厳」「個人の価値」などの変遷に限って、その変更過程をフォローしてみる（中谷編著・前掲書、32—53頁参照）。

1946・9・21 文部省審議室，教育基本法要綱案

審議室が第一特別委員会第3回会議に提案

前文なし，第1条～第9条

第1条（教育の目的）——「人格の完成」

1946・11・29 第一特別委員会，教育基本法案要綱案

第一特別委員会が教育刷新委員会第13回総会に提出

前文，第1条～第11条

前文の中の反省部分

教育は、真理の開明と人格の完成とを期して行われなければならない。従来、わが国の教育は、ややもすればこの自覚と反省とにかけるところがあり、とくに真の科学的精神と宗教的情操とが軽んぜられ、徳育が形式に流れ、教育は自主性を失い、ついに軍国主義的、又は極端な国家主義的傾向をとるに至った。この過りを是正するためには教育を根本的に刷新しなければならぬ。

前文の中の一節

さきにわれらは、憲法を根本的に改正し、民主的文化国家を建設して、

世界平和に寄与する基礎を築いた。この大業の成就は一に教育の力に待つべきものであって、人間性を尊重し、真理と正義と平和とを希求する人間の育成を期すると共に、——

前文——「人格の完成」

第1条（教育の目的）——「人間性の開発」「個人の尊  
厳」

1946・11・29 教育刷新委員会第13回総会採択「教育の理念及び教育基本法に関すること」

一 教育基本法を制定する必要があると認めたこと。

二 教育理念はおよそ左記のようなものとして、教育基本法の中に、教育の目的、教育の方針として、とりいれること。

1 教育の目的——「人間性の開発」「個人の尊厳」

2 (略)

三 教育基本法には、この法律の制定の由来、趣旨を明らかにするため、前文を付することとし、その内容はおおむね左のようなものとする。

1 従来の教育が画一的で形式に流れた欠陥を明らかにすること。2~4 (略) 四~六 (略)

1946・12・21 文部省調査局，教育基本法要綱案

前文なし，第1条~第11条

第1条（教育の目的）——「人格の完成」

1946・12・29 文部省調査局，教育基本法要綱案

前文附記予定を明示

第1条（教育の目的）——「人間性の開発」「個人の尊  
厳」

1947・1・7 文部省調査局，教育基本法前文案（大臣訂正）

### 前文の中の反省部分

教育は真理の尊重と人格の完成とを目標として行はれなければならない。しかるに従来、わが国の教育は、ややもすればこの目標を見失い、卑近なる功利主義に墮し、とくに道德教育は形式化し、科学的精神は歪曲せられ、かくして教育はその固有の權威と自主性とを喪失するに至った。この事態に対処するためには、従来の教育を根本的に刷新しなければならない。

### 前文の中の一節

民主主義政治の基礎として、真理と平和と人道とを希求する豊かな個性と洗練せられた情操の人間の育成を期しなければならぬ。かかる人間は個性と創意とが豊かでなければならぬとともに、秩序と伝統とを重んずるものでなければならない。——

1947・1・15 文部省調査局，教育基本法案

前文あり（反省部分なし），第1条～第12条

前文——「人間性の尊重」「人間の育成」

第1条（教育の目的）——「人間性の開発」「個人の尊嚴」

1947・1・22 教育基本法案に関し法制局で問題となった点

#### 一 一般の問題

- 1 教育宣言的なものであるか。これを法律の形にした理由。
- 2 教育勅語との関係。
- 3 前文を附する理由。各条の見出しをつける理由。

#### 二 教育の目的

- 4, 5 (略)
- 6 「人間性」という言葉は一般には熟していないので、法律用語とすることに対する疑問。又人間性と

という言葉は人間の悪性を是認する感じを与える。

三～十二(7～31)略

- 1947・1・30 閣議案, 教育基本法案  
前文あり(反省部分なし), 第1条～第12条  
前文——「個人の尊厳」「人間の育成」  
第1条(教育の目的)——「人格の完成」「個人の価値と尊厳」
- 1947・2・12 文部省, 教育基本法案  
前文あり(反省部分なし), 第1条～第11条  
前文——「個人の尊厳」「人間の育成」  
第1条(教育の目的)——「人格の完成」「個人の価値と尊厳」
- 1947・2・28 教育刷新委員会第25回総会承認, 教育基本法案要綱  
前文あり(反省部分なし), 第1条～第11条  
前文——「個人の尊厳」「人間の育成」  
第1条(教育の目的)——「人格の完成」「個人の価値と尊厳」
- 1947・3・4 閣議決定, 教育基本法案  
前文あり(反省部分なし), 第1条～第11条  
前文——「個人の尊厳」「人間の育成」  
第1条(教育の目的)——「人格の完成」「個人の価値」
- 1947・3・8 枢密院修正, 教育基本法案(47・3・12 帝国議会提出案)  
前文あり(反省部分なし), 第1条～第11条  
前文——「個人の尊厳」「人間の育成」  
第1条(教育の目的)——「人格の完成」「個人の価値」

(1) 「人間性の開発」が「人格の完成」に替えられていくプロセスは、お

よそ以上のような経緯をたどっているけれども、この事実経緯を見て、果たして田中耕太郎が強引に「人格の完成」に変更したなどといえるのであるか。

文部省の官房審議室または調査局審議課の教育基本法案が田中耕太郎の影響を強く受けていると考えるならば、確かに審議室が作成した9・21および12・21の教育基本法要綱案は、いずれも第1条（教育の目的）の項に「人格の完成」を盛り込んでいるから、当初には田中耕太郎の大きな影響があったと推測することも可能である。とくに教育刷新委員会第一特別委員会提案の11・29教育基本法案要綱案は、前文に「人間性の尊重」「人間の育成」を、第1条（教育の目的）に「人間性の開発」を盛り込んでいたし、さらに教育刷新委員会第13回総会採択の「教育の理念及び教育基本法に関すること」の教育目的の箇所には再度「人間性の開発」を盛り込んでいたから、審議室作成の12・21教育基本法要綱案には、とくに田中耕太郎の強い影響があったといえるかもしれない。

しかし、その直後の文部省調査局作成の12・29教育基本法要綱案は「人間性の開発」を盛り込み、翌47年に入ってから、文部省（大臣訂正）提案の1・7教育基本法前文案には「人格の完成」と「人間の育成」とが同時に盛り込まれていたとはいえ、文部省調査局作成の1・15教育基本法案は、前文に「人間性の尊重」「人間性の育成」を、第1条に「人間性の開発」を盛り込んでいるから、この時点では文部省自身も教育刷新委員会の意向を受容することを、はっきりと決断していたことは間違いない。

この文部省の決断に決定的な影響を及ぼしたものは、1・22内閣法制局の『『人間性』という言葉は一般には熟していない』などという意見だとみるほかない。なぜならば、その後の1・30閣議案、3・4閣議決定から2・12文部省案のすべて、さらには教育刷新委員会第25回総会承認の教育基本法案要綱にまで「人格の完成」が盛り込まれ、なおそこに「人間の育成」という言葉は登場しているとはいえ、もはや「人間性の開発」「人間性の尊重」などの

言葉は一切登場してこないからである。

総じて、この「人間性の開発」から「人格の完成」に向けての変更の経緯は、その背後に田中耕太郎の強引な指導があったに違いないという中谷の推測を、事実によって裏づけるものではけっしてないであろう。

「審議室」提案の「要綱案」　ようやく第一特別委員会の第3回会議に文部省審議室が9・21教育基本法要綱案を提案したとき、その説明はまず、審議室内で教育基本法案の立案を担当していた安達健二が行っている。本要綱案は、審議室側から自発的に出したというよりも、むしろ第一特別委員会側から強い要請があったために、審議室が未熟な案のまま委員会に提出したものである。安達は次のように説明した。

「実はこういう問題につきまして、かねてから大臣もいろいろお考えがあるようでありまして、議会の答弁などにもおりおりそういう説明をされております。その意向を汲みまして、お手許にさしあげてあります『要綱案』は、もっぱら審議室で考えた案でございます。まだ文部省といたしまして省議決定はもちろん、決定の前の段階にも達していないような草案でございますから、これはもういっこうにお採りあげにならないで、むしろこれを離れて、ご議論願った方が都合よいのではないかと思います。省内におきましても、これについては、いろいろ議論が生まれて、たとえば『教育の目的』という点につきましても、もっと根本的に変えようという意見もございましたし、まだいろいろ問題が残っておりますので、こういう法案のままで出しますことは、かえって議論をなさいます際に妨げになるのではないかということも思われましたが、この前、いちおうこういうものをこちらで考えているということだけをお示しする意味でさしあげたのであります。これは、教育基本法というものを作るとして、こういう問題を採りあげたらどうかというわけでありまして、根本的な教育の基礎理念ということにつきましては、これにさらに『前文』を付するということも考えられます。その場合には、『教育の方針』としてあげております事

項のあるものは、むしろそっちに入っていくということも考えられますが、こちらではむしろこの教育の基本理念というような問題についていろいろ議論いただけますれば、そのご趣旨を拝聴いたしまして、その御趣旨にそって案文化する場合の方法などは、こちらでいろいろ考えていくことにしたいと存じております。これはただ審議室で考えまして、こういう点が問題になるのではないかとということを列挙いたしたただけで、問題も決して出つくされてはおりません。文句につきましても、もちろん、推敲をいたしておりませんので、ただそれだけの意味で採りあげになっていただきたいと思えます。書き方といたしましては、教育の本当の理念というようなものを盛った『前文』でもつけたいと思えますが、これは他のいろいろな法律を予定した書き方になっておりまして、たとえば、『教育の機会均等』というところに、学校教育法というようなものが予定されておりますし、それから『学校教育の公共性』というものには、学校法人法という特殊の法人に関する法律とか、あるいは、行政につきましても、教師身分法というような特殊の法律というような形で書いております。これは唯いろいろな問題をひとつおき、列挙しただけのものでありますから、これとは全然無関係に、特別委員会でご審議願えればさいわいと存じます。」(中谷編著・前掲書、33—34頁)

この9・21要綱案には、教育目的を規定した箇所に、すでに「人格の完成」が明確に盛り込まれていたし、そのことが田中耕太郎の意見に基づくだろうということも考えられるけれども、審議室からの提案の仕方は「これとは全然無関係に、特別委員会でご審議願えればさいわいと存じます」というような提案の仕方であったし、ここで安達が「たとえば『教育の目的』という点につきましても、もっと根本的に変えようという意見もございましたし、まだいろいろ問題が残っておりますので」と説明しているように、田中耕太郎文相まで含んでの審議室での論議の中でも「人格の完成」に固執しようとする気配は、微塵だに感じられないのである。関口隆克審議室長の証言によれ



ば、その雰囲気は「みんな毎晩遅くまで私の部屋に集まって、遠慮なく意見を出し合った。そこに田中二郎さんのような立派な学者も参加して、いよいよ議論が白熱する。実務に触れながら研究し、研究してはまた実際問題に戻っていく。これこそ新しい時代の大学院だと、部屋の入り口に『新制大学院』の札を掲げたことがあった。よく仕事をし、意気盛んで楽しい時代だった」(読売新聞戦後史班編『昭和戦後史、教育のあゆみ』読売新聞社、1982年、340-341頁)といえるような自由なものであった。とすれば、審議室との関係においてさえ、田中耕太郎が「人格の完成」を強引に法案に盛り込むように要求する、そのような態度をとっていたとは考えられないのである。

なお、46年9月27日の第3回会議では、本教育基本法要綱案に関しては、山崎文部次官からも、また次官からの説明の補充として田中二郎審議室参事からも、合わせて説明があった。田中二郎は次のように説明した。(以下、現代仮名遣いに直した。)

「この教育基本法要綱という形で出しました事項は、今後、新しい憲法の中に教育に関する条項が若干ございます、その部分を受けて教育の根本的な問題を探り上げなければならないということを考えまして、そういうものを全部含めた意味で教育の基本法というものを一応考えてみた次第であります。憲法との関連において、教育(基本)法、学校教育法、社会教育法というものとの繋がりを作る意味で、法律的にそれを問題にすれば、こういう形で問題になるであろう、……ここには主として憲法との関連において……採り上げて項目として列記したような次第であります。従いまして、教育の問題として採り上げるべき問題を初めから網羅することは考えておりません。その点に付きまして、又御意見によってそういう趣旨をこの中に盛り込んだものを作った方がいいということでもありますれば、それに応じて案を考えてみたいと存じます。この案のできました趣旨は、そういうところがございます。」(中谷編著・前掲書、179頁)

田中二郎参事も「御意見によってそういう趣旨をこの中に盛り込んだもの

を作った方がいいということでありませば、それに応じて案を考えてみたい」と述べて、あくまでも本要綱案が審議室作成の試案に過ぎないこと、したがって教育刷新委員会の第一特別委員会や総会での意見を聞いて補強し修正していく予定であること、等を明らかにしていたのである。

(2) 田中耕太郎文相の教育基本法の立法構想を受けて、文部省は1946年8月28日には大臣官房審議室を設置し、本格的な立案作業に入ったが、早くも本官房審議室は46年12月4日には調査局審議課となった。本審議室(審議課)こそ、田中文相の強い要請で田中二郎を参事として迎え入れて、その後に「教育基本法や教育委員会法など重要教育法案については、案文だけでなく、その内容に深くタッチし、法律制定の大きな原動力になった」(読売新聞戦後史班編『昭和戦後史、教育のあゆみ』前出、339頁)。本審議室に関していえば、初代の室長は辻田力文書課長が兼務したが、1946年9月3日からは室長に関口隆克(後に国立教育研究所長)が起用され、スタッフ12名からなり、その中で、安達健二(後に文化庁長官)が教育基本法案を担当し、天城勲(後に文部次官)が教育委員会法案を担当し、宮地茂(後に初中教育局長)が教育公務員特例法案を担当した(同、340頁)。

教育刷新委員会第一特別委員会の8名は、教育勅語問題に決着をつけた後、直ちに教育基本法の審議を始め、第3回会議からは審議室が初めて披露した、さきに示したような教育基本法要綱案の検討に入っている。関口証言によれば「主査の羽溪さんが、総会や委員会での発言を書き出し、それをまとめようとしていた。しかし、長ったらしくてどうにもならないらしい。『文部省は、なにか用意があるだろう。それを出してほしい』と言われたと思う。そこで田中文相や田中二郎さんと相談して一応まとめ上げた要綱草案を提出したわけです。その段階では教育の機会均等や義務教育などの条項はありましたが、『われらは、さきに、日本国憲法を確定し』で始まる前文は、まだなかった」(同、342頁)ということになる。第一特別委員会としては要綱案のうちで、当然のことながら第1条(教育の目的)と第2条(教育の方

針)の部分について、もっとも時間をかけて検討したわけであり、とくに第1条の「人格の完成」という言葉をめぐって議論が展開された。

「審議室が提出した教育基本法要綱草案で『人格の完成』となっていたのに対し、務台委員らがそれでは倫理的、道徳的であり過ぎると『人間性の開発』という表現を主張した。『人は人格者になることは難しかろう。しかしその人間性を成長させることはできるわけだ。人間性の中の最もよきものを成長させることは、あらゆる場所、あらゆる機会において可能であるからである』(務台理作『新教育の理念』金子書房刊)というのが、その論拠である。森戸委員も『民主主義的な教育の出発ということからいっても、人間性の開発の方がいいと思う。それに人格の完成という言葉は、どうも国民精神総動員のようなものにつながる気がする』と意見を述べた。この結果、刷新委員会の建議では『人間性の開発』という表現になった。ところが、国会に提出された教育基本法案は『人格の完成』になっており、再び論議を呼んだが、そのまま成立した。」(同、343頁)

本書『教育のあゆみ』(前出)は「人間性の開発」から「人格の完成」への変更の経緯を以上のように説明した上、この経緯の理由について確かに、次のような関口隆克審議課長の証言を紹介している。

「文部大臣の田中さんの意見だった。『人格の完成』でなければいかん、と強い調子だった。田中文相は、完成された人格を予想し、それを人間が目指すための作業を教育が担っているという考え方だった。カトリック的な、ある意味では大変高級な人間観です。しかし第一特別委の先生方はそうではなく、教育は人間の中にあるものを引き出すんだ、人間性、つまりヒューマニスティックであるということは、人間の中にあるいい面を指しており、それをどこまでも開発するんだ、と。だが、田中文相は、それは甘く、自分が大臣である限り『人格の完成』それをめざすのでなければいけないと言われた。私は板ばさみの形になって困ったが、最後は大臣の責任ですからね。もし森戸文相だったら『人間性の開発』になっていたこと

でしょう。」(同、343-344頁)

この関口証言だけにてらしてみれば、確かに田中文相が「強引に『人格の完成』に変更した」とする中谷の田中批判があたっているように見える。しかし、まず第一に、この関口証言は、田中文相の「強い調子」の発言の背後にある、かの内閣法制局の意見にまったく触れていない。関口はあたかも田中文相と教育刷新委員会（第一特別委員会）との板ばさみになったように述べているが、それよりも事實は、関口審議課長は内閣法制局と教育刷新委員会（第一特別委員会）との板ばさみになっていたのである。この点で、関口には重大な誤解があると思われる。第二に、もしも「人格の完成」への変更が田中文相自身のそれほどまでに強い信念に基づくものであるとするならば、田中耕太郎の教育思想研究をより緻密に行い、その点を実証しなくてはならない。しかし、これまでの私の研究の範囲でいえば、そのような実証は極めて困難である。関口は田中による強い「人格の完成」の主張の背景にはカトリック的人間観があるように、いとも簡単に述べているが、果たして事實はそうなのであるか。「自分が大臣である限り『人格の完成』それをめざすのでなければいけない」という田中の強い発言が事實あったとして、それは内閣法制局の意見を強く意識しての発言ではなく、果たして田中自身のカトリック的人間観自体に由来する発言だといってよいのか、私には大いに疑問がある。

(3) 最近に出版された別の証言集、木田宏監修『証言、戦後の文教政策』(第一法規出版、1987年)によっても、教育基本法内に「人格の完成」が盛り込まれていく過程を若干なり瞥見しておこう。まず本書の中で、安達健二は「枢密院、貴族院などでの、教育基本法をめぐる議員の発言は立派なものだった、と思います」と述べ、その事例として、佐々木惣一、安倍能成、田中耕太郎などの発言を上げているが、その理由として「要するに、あの人たちは戦争中、軍部に抵抗し、また、文部省に抵抗したというレジスタンスの歴史をもっている」ことを上げている(同、51頁)。戦前からの、軍部・文部省

の政策に対する抵抗の精神が占領下にありながらも、とくに日本は無条件降伏下にあったにもかかわらず、少しも卑屈に陥ることなく、かれらをして自由な発言をなさしめたに違いないというのである。よく注目すべき安達の証言ではなかろうか。続いて木下一雄（教育刷新委員会委員、東京学芸大学長）は「人間性の開発」から「人格の完成」への変更の経緯に関して、次のように証言している。

「特別委員会から出た原案の教育の目的は『人間性の開発』をめざしてやる、ということだったんです。それをわれわれが総会で建議したところ、内閣の法制局やなんかで検討して、教育基本法第1条として出てきたときは、『人間性の開発』はどこかへ行っちゃって、『人格の完成をめざし』と、現行にあるようなものになって出てきたんです。それで議論が生まれて、あのとき天野貞祐先生が、『人間性の開発』はわれわれがほんとうに慎重に審議して、やっとなつたのに、どうして『人格の完成をめざし』にして出したんだ、と質問されたんです。そしたら、『人間性』という言葉は、法律の言葉としては熟していない、熟していないから、『人格の完成をめざし』にしたんだと、法制局の方だったですかねえ、説明したんです。そこでまた、いろいろ議論が始まりました。天野先生が『人間性というのは、いい加減に考えて出した言葉じゃない。戦争が終わってから今日、人間の思想というのは、どう変わったか。歴史も大きな変化をしている。この際、日本の教育が目的とするのは、人間ということが根底だ。人間性の開発というのは一番大切なものだ』と、強く主張されたんですが、どうにもしようがないんで、内閣が勝手に訂正した『人格の完成』になったんです。私も、『人間性の開発』は適切な言葉だと思いました。『人格の完成』なんてあり得ることか、というように思ったものでした。」(同、52-53頁)

木下一雄は「教育刷新委員会としては『人間性の開発』に、議論は全然なかった。それはイットセルフ、人間それ自体という意味です。イットセルフ

を開発する、いまでいえば、個性の伸長ということですよ」(同、53頁)とも述べているように、教育刷新委員会の合意として「人間性の開発」が教育基本法案に盛り込まれていたものであり、そしてそこには南原繁の強い指導性が働いていたとも考えられるのであるが、この木下証言によってみても「人格の完成をめざし」に変更したのは内閣法制局であり、なぜ変更したかという天野質問に対して法制局側から「法律の言葉としては熟していない」という回答があり、再度の天野要求に対しても結局のところ「内閣が勝手に訂正した」という事実経過が真実のようである。また、後に文部省総務課長になった相良惟一は、論者の中には「教育基本法は占領軍と日本側の合作だ」という主張もあるが、明らかに「合作というのは言い過ぎで」あり、内閣法制局の意見を受けた「司令部の意向で、教育の目的を論じて、直していく。そういうことなら『人格の完成』という立派な言葉があるじゃないか、というように、こちらから提案して結果としてそうなったんです。『人間性の開発』ということに対して、田中先生は『人格の完成』というふうに納得された、そういうわけなんです」と証言している(同、54頁)が、この相良証言にてらしてみても、やはり田中耕太郎が強引に「人間性の開発」を押し退けて「人格の完成」を法案に押し込んだという事実を確認することは、到底不可能である。

**反省部分の削除** 前文案にあった戦前教育の反省部分の削除の過程についても、すでに戦前期から戦後教育改革期に至るまで、あれほどまでに戦前教育の過誤を厳しく批判し続けていた田中耕太郎、その人自身の強力な指導によったというような事実は、果たして存在したのであるか。

さきに示した教育基本法案の変遷の跡を見ても、教育刷新委員会の側が当初から反省部分を盛り込んだ前文案を提示していたことは確かであるが、文部省調査局審議課もようやく1947年1月7日になって初めて教育基本法前文案を教育刷新委員会第一特別委員会に提示する。この前文案には(大臣訂正)とあるから、田中耕太郎自身が手を入れて作成された前文案であること

は間違いない。もちろん、すでに示したように、この前文案（大臣訂正）には反省部分が盛り込まれていた。ところが、その同じ調査局審議課が47年1月15日に提示した教育基本法案からは、この反省部分が前文案からは消えており、その後は二度と反省部分は前文案には出てこない。47年2月28日教育刷新委員会総会承認の教育基本法案要綱についても同じである。この経緯について、調査局審議課で教育基本法案を担当していた安達健二は、次のように証言している。

「(1・7) 前文の原案は、私を書いた。それを参事の田中二郎先生が直し、最終的には田中文相が目を通した。原案のように過去の教育の欠陥を書くと、これから新しい文化的な国造りをしようという時に、暗い影を投げかけることになりはしないか。それより新しい教育の理念をしっかりと理解させることが、そういう欠陥を反省し、正していく、という考えで前文の初めを削除した。」(読売新聞戦後史班編『昭和戦後史、教育のあゆみ』前出、347—348頁)

いまはこの程度の事実しか私には知ることができないが、少なくとも、この安達証言からは「田中耕太郎の強力な指導で反省部分が削除された」という結論は出てこない。むしろ、その削除は、安達健二、田中二郎、田中耕太郎をはじめとする調査局審議課内での合意によって削除されたということになるのではないか。むしろ、1・7前文案から推測してみると、田中耕太郎は前文に反省部分を盛り込むことに積極的であったという結論さえ出てくるのではないか。田中耕太郎の戦後教育改革の指導思想にてらしてみれば、そのように推測し結論を出すことのほうに、はるかに合理性があり、そのほうがはるかに自然である。

(4) 中谷はなお、かの「教育基本法の成立事情」に関する田中二郎の証言(拙著『教育基本法制と教科書問題』改訂増補版、前出、294—296頁参照)を取り上げて、この証言を「田中文相自身、教育刷新委員会第1回総会で、教育刷新委員会の自主性を保障すると主張しておきながら、結果として自らそれを裏

切っている」ことの証明に使おうとしている（中谷・前掲書、65頁）。教育基本法の成立事情に関する田中二郎証言の、まことに驚くべき利用（理解）の仕方だというほかあるまい。というのは、この田中二郎証言は、もちろん田中文相の「裏切り」などを証明しようとしたものではなく、本田中証言が「教育基本法の準備の段階では私は一度もGHQに行ったことはない」（同、296頁）とも述べているように、まさにGHQ・CIEとの関係において、教育基本法立法の自主性を証明しようとしたものであり、その自主性を証明するために、教育基本法の立法過程における田中耕太郎文相の指導性を証明しようとしたものであり、したがって従来から事実、わが国の教育基本法研究者たちによって、そのように評価されてきた証言だからである。この田中二郎証言の主旨は、田中文相が教育刷新委員会の審議などはまるで意に介することなく、その自主性保障の約束を裏切って、独善的・独断的に教育基本法の立法を指揮命令したなどというところにはない。本田中証言が「（教育基本法が）出来上る過程では、田中先生の意見というものが一番強く影響している」「私はこの（教育刷新）委員会がそう大きな役割を果たしたとは思わない」（同、295頁）などと述べているとしても、田中二郎は「結果的にそうなった」といっているだけのことであって、これを中谷のように理解することは、やはり田中証言についての、甚だしく無理な曲解だといわなくてはならないであろう。

### 教育刷新委員会の独立性

(1) 中谷が出している第三の疑問は、教育刷新委員会は果たして「総司令部・CIEから独立していたか」という疑問である。この中谷の疑問は、確かに「教育基本法は総司令部の指令に基づくものではなく、日本側の発意で制定されるに至った」ことは認めるとしても、その立法過程は「まったく自主的自律的であったか」というと、必ずしもそうとは言えないように思われる」（中谷・前掲書、66頁）という認識から生まれたものである。そして中谷



は、このような認識の生まれた理由として、以下の3例をあげている。それらの3例を以下、順次に問題にしていこう。

(例一) かの「連絡委員会」(Steering Committee)の存在である。周知のように本委員会は、教育刷新委員会、文部省、GHQ・CIE、この3者の代表で構成された連絡調整機関であったから、本委員会を通じて、教育刷新委員会側は自らの改革方針や決定をGHQ・CIE側に連絡し、CIE側も自らの意向を教育刷新委員会側に連絡していた。この事実をとらえて中谷は「この事実経過を考えるならば、教育刷新委員会も、CIEの『舵とり』で動かされざるをえなかったのではないか、と見ることもできるのである」(同、66頁)というわけである。このような理解の仕方は、もちろん中谷の推測に過ぎず、ここでの指摘は「舵とり」の事実を具体的に示し、その事実に基づくものではない。この推測を補強するために、中谷は読売新聞戦後史班編『教育のあゆみ』(前出)にある次の一節、つまり「ニューゼントCIE局長は第1回総会で『刷新委を支配することは全く考えていない』と述べたが、結果としては、CIEが間接的に刷新委をコントロールするための機関ともいえた。その意味で、文部省からの自主、独立を旗印にしていた刷新委も、しょせんCIEの『舵とり』で動かざるを得なかったとみることもできるだろう」(同、334頁)という指摘を紹介しているが、これとても推測を述べたものに過ぎない。

ここで、私がとくに読者の注目を促しておきたい事実は、この『教育のあゆみ』(前出)の中でも、この連絡委員会に文部省側から「ほとんど毎回出席していた」日高第四郎(田中耕太郎文相時代の学校教育局長)が「(教育刷新委員会から文部省を経て国会に法律案が提出されるまでの全過程の中では)往々(GHQの)干渉があったことは事実です」と述べながらも、なお「しかし、教育基本法の場合には、実際上の干渉はなかったのであります」と明確に証言していることが紹介されている(同、335頁)ことである。ときの連絡委員会の中にいた日高第四郎の本証言まで無視して、教育基本法の立法に関しても「連絡委員

会の中でCIE側からの『舵とり』があったに違いない」というような推測を下すことは、まるで推測の域を出ない、無理な「憶測」に過ぎないということになる。教育基本法の立法過程の自主性に関する、その他の数多の証言については、すでに私自身も別の箇所でもくり返して紹介しているので、ここであえてそれらの証言をくり返し紹介する必要はあるまいと思う。

(例二) 中谷は教育刷新委員会総会第2回会議における山崎文部次官の発言を紹介して、中谷編著『資料、教育基本法の成立過程』(前出)の資料14「教育刷新委員会総会議事録(抄)」を参照するように指示しているが、指示された箇所には、紹介されているような山崎次官の発言はない。したがって、これについての中谷的解釈が当たっているのかどうか、確認するすべもない。

(例三) 中谷は「教育基本法制定に際しても、CIEの干渉があった」ことは、例えば次のような安達健二の回想からも証明できるという。その回想の一つは、日本教育新聞編集局『戦後教育史への証言』(教育新聞社、1971年)で紹介されている、次のような回想である。

「法案をつくり、翻訳してCIEに足を運び、いちいちチェックされ、また持ち帰って検討し直すといった毎日で、ずいぶん苦勞した。」(同、71頁)

いま一つの回想は、安達健二『中等教育の基本問題』(帝国地方行政学会、1963年)に安達自身が書いている回想の中の、次の一端である。

安達は「この教育基本法制定の過程の中で司令部から修正を要求された点が2つ3つございましたので紹介しておきたいと思います」と述べて、ときのCIEの担当官トレーナー少佐が出した3つの修正要求を紹介し、前文の「文化国家」に対してドイツ語で、いうところの Kultur Staats という考え方ではないかとクレームをつけて、日本側が「文化的な国家」と修正したこと、第5条の「女子教育」を「男女共学」と書くように要求したこと、第10条の「教育の自主性」という言葉よりも、教育は「国民全体に対して責任をもつもの」という趣旨のものに修正するよう要求したこと、事実上以上

3つの修正要求が出されていたことを明らかにしている(同、278-279頁)。

この安達の回想をとらえて中谷は「上にみた修正要求と、教育刷新委員会の自主性自律性とは、どうかかわり合うのであろうか」(中谷編著・前掲書、67頁)と述べているが、ごく常識的に考えて、教育基本法全体の立法に関して、これだけの修正要求がCIEから出されたことをもって、我々は直ちに「教育刷新委員会の自主性自律性」に疑問を出したりするであらうか。もちろん我々は、この程度の改善要求がGHQ・CIEから出されたことを十分に承知した上でなお、教育基本法立法の自主性を指摘しているのである。読売新聞戦後史班編『昭和戦後史、教育のあゆみ』(読売新聞社、1982年)が「CIEが、口を出して来たのはわずか3点であり、教育基本法の全体像は、全く刷新委と文部省の合作だった。そのどちらに主導権があったかは別として『マッカーサーの押しつけ』と言われる憲法とは違って、『教育基本法は日本人の手によって成った』という点では、関係者の認識は一致している」(同、348頁)と述べているとおりである。

ところで、不可解なことは、中谷自身が別の箇所では「教育基本法は占領軍の押しつけではなく、日本側からの発想によって制定された」「教育基本法は、田中耕太郎文相とそのスタッフたち、それに教育刷新委員会の委員たちによって自発的に発意され、立案、制定されていった」などと書いたり、さらに「『教育基本法は日本人がつくった』という証言は、教育基本法制定に携わった人々に共通するところである」と書いて、その当の安達健二の、次のような回想を紹介している(中谷編著・前掲書、64頁)ことである。これほどの論理矛盾への無頓着には、めったにお目にかかることはできない。

「当時私は文部省の調査局におりまして、この教育基本法の仕事をやっておりまして、またかたわら教育委員会法とか教育公務員特例法などの仕事をしておりましたが、ほとんどがアメリカ側の書いたものを直すという形で作業が進められたのでございますが、教育基本法だけは全く日本側が作ったものであります。もちろん司令部のOKを必要としたものでござい

ますけれども、向うからこういうものをつくれと命令されて作ったのではなく、全く日本側の意思に基いて作られたものでございます。」(安達健二『中等教育の基本問題』前出、278頁)

南原繁の証言についてはもちろんのこと、さきの日高第四郎の証言といい、この安達健二の証言といい、当時この連絡委員会の内部にいた委員の証言なのである。ここでは安達も「教育基本法だけは全く日本側が作ったものであります」「全く日本側の意思に基いて作られたものでございます」などと、実に明確に述べているのである。それでもなお、教育基本法立法の自主性に疑問を出すとするれば、それは異常・異例な懐疑主義的発言としか見ることはできない。

(2) さきの証言集、木田宏監修『証言、戦後の文教政策』(前出)によっても、教育基本法の成立事情を瞥見しておこう。本書の中でも、教育基本法の制定時、文部省内にあって文部事務次官を勤めていた有光次郎は「教育基本法を成立に導いたのは、何といたって田中耕太郎さんの功績によるものじゃないでしょうか。田中さんは、教育勅語は自然法だと言っておられたのです。それに代わるべきものが必要だとすれば、どうするか、ということですね。それともう一つ、憲法に教育に関する条項をたくさん入れることができなければ、特別の立法をすべきだ、という考え方があったわけですね。こうした田中さんの基本的な考え方が、非常な説得力をもったものであったと思います。それが教育基本法の制定となっていった、ということです」(同、43頁)と証言している。田中耕太郎は「教育勅語は自然法」といつまでも言い続けたわけではけっしてないことに注意しなくてはならないが、この有光発言にしても、当時文部省の内部にいた人物の発言として、その信憑性にはより高いものがあるはずであり、やはり教育基本法立法の自主性、その際の田中耕太郎の指導的役割を明確に証言したものである。さらに有光次郎はまた「戦後の、新しい法制の考え方からいって、憲法に入れるか、憲法でなければ、憲法に準ずる法律にということになった。それは田中さんの考えによる

ものですが、その考えをバックアップというか、それに自信をつけたのは、行政法の田中二郎さんです。東大教授の田中二郎さんに、文部省の審議室に来ていただいた。特別の法律をつくるという考え方はこの田中二郎さんによって、直接、間接に寄与を受けたということでしょう」(同、44頁)とも証言している。準憲法としての教育基本法の立法構想は、いわば田中耕太郎と田中二郎との合作であることを明確にした証言である。

さらに教育基本法の立法構想の自主性は、この有光次郎の証言によっても、いよいよ明確にされたといわなくてはなるまい。

(3) なお、この有光次郎は、教育刷新委員会の審議・運営の全般的な雰囲気に関して、次のようにも証言している。

「教育刷新委員会はずっと、意見が自由に発表できる雰囲気での審議でした。教育基本法も、そういう中ででき上がっていったと思うんですね。自分はそう思うが、これはちょっと今の時勢に合わないからということで発言をひかえる、その自制はある程度、皆さんもっておられたと思うけれど、割と自由な発言があったのではないのでしょうか。」「教育基本法の内容については、省内では田中二郎さんなんか述べることを、そうじゃないかと思うから、安心しておりました。また、これは役人の悪い癖で、教育刷新委員会のメンバーの顔ぶれを見て、こういう方が入っていれば大丈夫、というように全幅の信頼をおいていたのですね。」(同、60頁)

ここで有光は「教育刷新委員会にはもともと、意見が自由に発表できる雰囲気」があった、委員の中には自分の意見は「ちょっと今の時勢に合わないからということで発言をひかえる、その自制はある程度、皆さんもっておられた」と証言しているが、ここで有光が「今の時勢に合わない」からと委員たちがある程度「自制」していたと述べていることをいかに理解するか。私自身の判断では「今の時勢に合わない」というのは、戦前日本の軍国主義・国家主義の教育が戦後日本では平和主義・民主主義の教育に根本的・徹底的に変革されつつあるという、そういう「今の時勢に合わない」と考えていた

から、委員たちは発言を「自制」したと述べているのであって、アメリカ占領軍のことを配慮して「自制」したと述べているのではない。むしろ「教育刷新委員会にはもともと、意見が自由に発表できる雰囲気」が生まれていたのは、安達健二が本書の中で「戦後の民主主義は、アメリカ人も日本人もアメリカが与え、また押しつけられた、というように思っているが、私のように大正デモクラシーで育った人間には、これで圧迫がなくなった、という受け取り方でした。大正デモクラシーの精神を、やりようによってはやれるという安堵感、喜びの感がありました」（同、56頁）とも述べているように、むしろ委員たちの間に安達がここでいう「安堵感、喜びの感」が強く漲っていたからではないかと思われるのである。

（4）あくまでも中谷は「教育基本法の発想は日本側からであった」にせよ、その「教育基本法制定の審議は、アメリカの占領目的に合致する枠内で、自主性自律性を認められたにすぎない。教育刷新委員会がこの枠内で審議をすすめたために、摩擦が生じなかったというだけである」（中谷編著・前掲書、67-68頁）という観点に固執しているから、一つには、CIEが教育基本法の案文を事前にチェックし、3点の修正要求を出し、すべて要求どおりに修正させたことを、その証拠としてあげ、二つには、かの日本教育新聞編集局『戦後教育史への証言』（前出）の一部を引用して紹介して見せている。

ここでまず指摘しておかなくてはならないことは、中谷のいう「教育基本法立法の自主性」論は、いわば形式（手続き）的方面から見たときの「自主性」論にまるで矮小化されてしまった「自主性」論に過ぎず、その内容的方面から見たときの自主性の解明をまるで怠ってしまっているということである。戦後教育改革が3者（GHQ・CIE、文部省、教育刷新委員会）のどのような関係の下ですすすめられたかの問題の解明は、その自主性の程度を形式的方面から見る際には重要な仕事になるけれども、より重要な仕事は、南原繁も随所で指摘し強調しているように、日本側の戦後教育改革構想がすでに早くから戦前日本に豊富に生まれていた教育改革構想をどれほど継承し発展

させながら生み出された構想であるかを広く深く解明する仕事であり、そのことをとおして戦後教育改革の内容の自主性を立証する仕事である。この仕事を怠れば当然、戦後教育改革は「アメリカ占領治下における『アメリカン・デモクラシー』的改革であった」に違いないという先入観からしか、戦後教育改革をみることはできないであろう。その結果、その自主性・自律性に疑問を出すことにしなければならないであろう。

さて、その『戦後教育史への証言』（前出）には、次のように書いた箇所がある。

「教育刷新委員会と CIE の関係はどうだったのか。第 1 回総会に出席したニューゼント中佐は、『民主主義の原則にのっとって運営してほしい。少数意見も尊重する。それが民主主義だ』などとうまいことをいったが、日本の教育改革を委員会に任せるつもりはなかった。そこで 9 月 20 日にスティアリング・コミッティというものをつくった。かじ取り委員会——一種の連絡調整機関である。メンバーは委員会から安倍能成委員長、南原繁副委員長ほか一人、文部省から山崎匡輔次官ほか二人、CIE の担当官三人であった。CIE は建前として委員会に直接タッチするわけにはいかないので、この機関を通じてリモート・コントロールしたわけだ。かじ取り役はもちろんニューゼント中佐。この人は戦前、和歌山高商の英語教師で日本語はペラペラだったくせに、日本人の前では英語しか使わず、当時接触した文部省の人たちはあまりよい感じを受けなかった。それに CIE の担当官はそれぞれ日本人の顧問をもっており、彼らの入れ知恵でいろいろ動いたようだ。だから、いま『日本側の自主性を尊重したとはいうものの、最初からあるプランを実施しようとしている占領軍の下での委員会では、審議にもおのずから限界があった』（森戸辰男氏）との評価も出てくる。」（同、55—56 頁）

GHQ・CIE の側は、かの連絡委員会を通じて教育刷新委員会をリモート・コントロールしていたわけで、森戸がいうように「日本側の自主性を尊重し

たとはいうものの、最初からあるプランを実施しようとしている占領軍の下での委員会」でしかなかったと、このように書いている『戦後教育史への証言』（前出）の部分をとらえて、中谷は「私の見解はこれに近い」というのであるが、このような中谷の見解に、果たして人を少しでも納得させる要素があるのであるか。

（以下、次号に続く）