

戦後教育改革思想の研究

— I の 4 —

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)
— 現代管理主義教育の研究課題を提起する —

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

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

…… (以上前号まで)

安倍能成「日本国民の誇り」

安倍能成文相「アメリカ教育使節団への挨拶」 (追記)

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 —

「参考」書としての文部省『公民教師用書』

戦前修身教育についての反省 公民教育の課題

…… (以上本号)

公民教育をする場所としての学校

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 現代管理主義教育の研究課題を提起する

——生徒の「校門圧死」「生き埋め」事件等に接して——

1990年の夏、教職員の手による女子高校生の「校門圧死」事件とか男子中学生2人の「生き埋め」体罰事件などが相次いで報道され、教職員・学校に対する社会的な憤激を広く呼び起こしている。これまで管理主義教育研究に取り組んできた私自身としても、これらの事件の発生について座して黙したままでは到底できないので、これらの事件のことに關して、これまでも若干発言してきた。その発言などを記すことから始めてみたい。

(1) 1990年9月8、9の両日、私たちの「東海教育自治研究会」は、第11回教育研究集會を名古屋短期大学を会場にして開いた。90年9月7日付で出版した私たちの研究会の機関誌『教育自治研究』（第3号・1990年）に寄せた私の論文「校門圧死事件をめぐって考える（その1）」に基づいて、教育研究集會の初日には私は、研究報告「国連『子どもの権利条約』研究の方法」を行ったが、これは現代日本の教育の批判・改革の運動・実践と、この国連「子どもの権利条約」の研究とを、どのように結合してすすめていったらよいか、その研究方法論を提起してみたものである。続いて教育研究集會の第2日には、シンポジウムを「いまこそ教育を子ども・父母・教職員の手に」のテーマの下で開き、その席上に岐阜市立長良中学校生徒の母親、原美智子さんにも提案者の一人として登壇してもらい、最近の長良中学校の教育問題に關して問題提起をしてもらった。

(2) かの「教育科学研究会」全国機関誌『教育』（国土社）90年4月号・5

月号の2度にわたって私は、論文「現代日本における管理主義教育の新段階」を寄せ掲載してもらったけれども、その後の長良中学校教育の件に関して報告しておこう。本誌『教育』に私の論文が掲載される前に、私たちの「教育をよくする岐阜県民会議」付設「管理教育調査研究委員会」の代表委員4名は、長良中学校に出かけて校長に直接面会し、「長良中学校の複数の教職員と懇談会を非公開でもよいからもちたい」旨を丁寧に申し入れた。そのときの校長の態度は、懇談会の開催に関して、私たちに若干の期待をもたせるような態度であったことは事実である。しかしその後、懇談会をもつように再三にわたって電話で要望したにもかかわらず、結局は校長から拒否されたために、私たちは教育是正勧告書「岐阜市立長良中学校における教育の是正促進に関する要望書」を作成し、これを長良中学校長と岐阜市教育長あてに2通、90年7月20、21日に郵送し、重ねて懇談会の早期開催を再度強く要望したのであるが、その後になっても郵送先からは何の返答もないままで、現在に至っている。まことに失礼千万な話である。

したがって、その後になって長良中学校自身は、若干は教育の改善に取り組んでいるようであるが、その詳しい様子はまったくわからない。そのため、いまは「教育をよくする岐阜県民会議」役員会に向けて、長良中学校の教育問題に向けて今後どのように取り組んで、その是正・改善を要求していったらよいかについて、検討をお願いしている。

(3) 私たちの「岐阜県教育調査研究委員会」としては、第1期の「体罰・暴力」研究から第2期の「管理教育」研究にすすんできて、その後ようやく第3期の調査研究のテーマ・組織・方法をどうするのか、その本格的な論議をすすめる、その後しばらくの間、委員間で自由かつ達な論議が展開された。その際、「教育をよくする岐阜県民会議」事務局の方からまず私に課題提起をするように要請が出されていたので、私としては第3期委員会に向けて課題提起をしなくてはならないことになり、いくつかの論文をまとめて事務局の方に提出しておいた。そしてそこで、私の考えていた第3期委員

会の、岐阜県における管理主義教育の実態の調査・研究に関する基本的課題を、大筋で提起しておいた次第である。本論文がその中の一つである。

そしてその後、第2期委員会で若干の論議をすすめた結果、第3期委員会を「『管理主義教育』調査研究委員会」と名づけて、今後により本格的に、岐阜県における管理主義教育の実態の調査・研究に取り組んでいくということになり、本第3期委員会はようやく1991年2月15日に、委員15名をもって正式に発足することになった。大学研究者7名、弁護士1名、高校教師4名、中学校教師2名、小学校教師1名、合計15名という委員構成である。

(4) 神戸高塚高校での「校門圧死」事件に関して、90年8月4日付『朝日』新聞社説「あえて学校に訴える」は、ときの高まる社会的な批判・論議の渦中で、次のように警告し訴えていた。まことに傾聴に値する警告であり訴えであったように思うのである。

「だが、この事件でまきおこった学校教育の現状をめぐる論議は、急速にしぼむのではないか。こんどと似たような悲劇は、ずいぶん前から起きはじめている。そのつど、同じような論議が高まり、何の实りもないまま立ち消えになってきた。このような不毛のくり返しは、おしまいにしなければと、切に思う。一步でも二歩でも状況を切り開かないと、犠牲になった子が、あわれすぎる。」

「とにかく、楽しかるべき夏を目前に、一人の少女が『学校』で死んだのである。この事実を忘れないために、全国の学校の教員室に(石田)僚子さんの遺影を掲げてもらえまいかと訴えるようなことは、やはり無礼にすぎない言い草といわれるのだろうか。」

この「校門圧死」事件にも触れて、90年8月1日の紙上論文「死なずにすんで」の中で川合章教授(中京大学)は、次のように指摘していた。まことに鋭い指摘であり、まさに私たちの今後の研究・運動の課題をえぐり出そうとする指摘であったように思う。

「(本事件に関して)教育行政の責任はきびしく問うべきだと思います。し

かしそれと同時に、およそ教育運動にかかわっていると自負する者もまた、きびしく自省すべきではないでしょうか。子どもたちを人間として尊重し、彼らを人間にふさわしく発達させようとする、私たちの教育主張がなぜ広く国民の支持をえ、教育の現場に深く浸透していかないのかについてです。私たちの理論、実践に弱さはないか、その教育主張を多くの教職員に理解してもらおうと障害はないか、管理主義、入試競争をおし戻す力に欠けていないか等についてです。」

この川合章教授の指摘に関係しては私は、教育基本法の立法指導者である田中耕太郎が戦前日本の軍国主義教育体制に触れて、かつて次のように指摘していたことを、あらためていま想起しなくてはならないように思うのである。

「(近時の我が国の政治、思想、文化の各方面の軍国主義禍及び枢軸国直輸入の全体主義禍の由来については)それは我が国民性に思索的哲学的要素を欠き、権力に阿諛し、新奇なものに盲目的に追従する傾向があることにも起因する。此の国民性の欠陥は知識階級に特に現われ、彼等の思想は、一極端から他の極端に走り、正しき中庸 (juste milieu) を守ることが甚だ困難である。そのために我々は、軍国主義教育が鞏固な Military Machine に依りて徹底していると思われるに拘らず、其の実それは案外皮相的なものに過ぎないのである。」(拙著『教育基本法の立法思想』法律文化社、1989年2月、396—397ページ参照)

戦前日本において軍国主義教育の行政的強制が徹底した結果として軍国主義教育の過ちに陥った(この方面のことは間違いない真実であるが)というより、とくに日本の知識人・教育者の中にある追従主義ないし迎合主義の傾向こそが、むしろその軍国主義教育をいっそう徹底せしめたのではないかということを指摘したものである。

さて、以上の『朝日』社説、川合章教授、田中耕太郎などの貴重かつ重要な指摘などを念頭に置いて、以下の論述をすすめ、私の目下考えている研究

課題を提起してみようと思う。なお、私としては、すでに書いておいたように、私たちの東海教育自治研究会の機関誌『教育自治研究』（第3号・1990年）に「校門圧死事件をめぐる考える（その1）」を発表しているので、ここではかの生徒「生き埋め」体罰事件にそくして、同じ主旨の課題提起をしてみることとする。

生徒「生き埋め」体罰事件

かの「校門圧死」事件が新聞報道され始めるに至った（1990年7月7日以降）直後の1990年7月12日、新聞各紙はまた一斉に、生徒「生き埋め」体罰事件（以下「生き埋め」事件という）について報じ、人々に強い社会的衝撃を与えた。かの「校門圧死」事件のような生徒死亡事件ではなかったから、神戸高塚高校に対するほどに強烈な社会的批判を浴びるまでには至らなかったから、この「生き埋め」事件が発覚した後の学校側等の反応は、行政側のそれはもちろんのこと、多数の学校教職員・父母・住民等の意識・教育観の現実を、むしろかえってよりリアルに明らかにすることになっている。本事件の経緯等を概観しながら、さきの論文「校門圧死事件をめぐる考える（その1）」ですでに提起した、現代日本における教育の運動・研究の課題を再度提起してみることとする。

事件の概要

新聞報道を総括しながら、生徒「生き埋め」事件について概観してみよう。

(1) 福岡市立^{いさ}老岐中学校（福岡市西区拾六町2、生徒数723人）の7人の教諭が生徒2人を「恐喝事件を起こした」等の罰として、近くの海岸に連れて行って「生き埋め」にした事件は、新聞報道されたのはようやく90年7月12日のことであったけれども、実は早く89年9月12日夜に発生していた事件であった。教諭らが「恐喝事件を起こした」とみていた4人の生徒のうち、

まず2人の2年男子生徒を担任教師が自宅から呼び出し事実関係をただしたところ、反抗的態度をとって「金は取っていない」と「恐喝」の事実を否定したため、他の2年生学級担任の6人の教諭と一緒に、かれらを別々の車に乗せ、学校から約8km離れた西区今津の長浜海岸(大原海水浴場)に連れて行き、波打ち際の際にスコップで深さ70cmほどの穴を掘り、2人を中心に正座させて入れ、上から首まで砂で埋め「生き埋め」にした。生徒を見て一人の教師は「お前は死んでもいいっちゃろう」といったという。2人は約20分後に掘り出されたが、この間、教諭らは10数m後方で監視していたが、生徒2人は打ち寄せる波をまともにかぶり、海水を飲んだという。「そのとき教師たちは、いったい何を考えていたのだろうか」。生徒の一人がはい出そうとしたが、教師の一人は「何しよっとや」といって砂を再び固く盛り上げたという。約20分後に掘り出された生徒のうちの一人は「反省の色がない」として、掘り出された後に3人の教師から腰までの深さの海中に両手を引っ張られて連れて行かれ、そこで殴られたり蹴られたりしたという。2人は現在なお、校則違反のズボンをはいて登校しているために、学校に入れてもらえず、通学していないという。

また、同じ教諭らのうち5人は、この2人を車で自宅に送り返した後、同じ9月12日の午後10時過ぎ、4人中の残る2人を学校の格技場に呼び出し、殴る蹴るなどの暴行を加えた。そのため、生徒の一人は口の中を切り、別の一人は翌日になって耳の痛みを訴えて診察を受け、左鼓膜が破れていることがわかったという。

なお、この生徒4人に対する体罰・暴力については、学校からは当時、市教委にはまったく報告されておらず、なぜか90年7月11日夜になって、校長から市教委に連絡が入って初めてわかったとされている。

(2) この事件が発覚し報道されることになった、その前日の90年7月11日夜、7人中の3人の教師は『毎日』新聞記者の取材に応じ、生徒「生き埋め」の罰について、次のように語ったという(『毎日』90・7・12付)。

「あの2人は2度も事件を起こしており、またやったのかと歯がゆかった。これだけ心配しているのにとせつなくなり、体でぶつかって指導しなければ、と思ってやった。客観的に見たらおかしいと思われるかもしれないが、教師として生徒を立ち直らせたいという気持ちだった。間違ったことをしたとは思わない。」

3人の教師たちは、20分間も海岸の砂浜に「生き埋め」にするという、まさに「常軌を逸した、恐ろしく怖い」残酷な行為に走ってしまったことについて、なおも「教師として生徒を立ち直らせたい」と思ってやったことで「間違ったことをしたとは思わない」と語っていたのである。「本気でそう考えたのだろうか。常識では信じがたいこと」のように思われる。「熱心な先生たちなのだろうということは理解できるが、その方法はやはり常軌を逸している。歯止めが利かなくなっていることに怖さも感じる」という感想も出されている(秦政春)が、ここでも教職員の人間的「理性の喪失」現象が進行しているといわざるをえないであろう。したがって、次のようなまことに正当な批判が出されていた。

「荒れた生徒への教育は難しい。だが、問題が起きたときだけ対応する対症療法だけでは、根本的な解決にはならない。なぜ問題行動を起こすことになったのか、その根源にさかのぼって原因を探り、立ち直りの糸口を見つける必要がある。それは授業へのつまずきだったり、存在を無視する教師の態度だったりする。教師は普段からどの子にも心を通わせる熱意を忘れてはならない。」(『毎日』90・7・16付新聞社説「教師の『教育的熱意』を問う」より)

(3) この「生き埋め」事件が発覚して社会的批判が高まるなか、福岡市教委は90年8月29日、教諭7人の文書訓告、大穂校長の口頭訓告の処分を発表した。7人については地方公務員法に基づく懲戒処分の対象とはせず、たんに服務指導の対象とした理由について、市教委は、①教諭らの日頃の生徒への接し方、②当該の生徒・家庭の状況、③PTAや地域の状況、

等々を総合的に検討した結果だと説明していたのである。

7人の教諭は、いかに「教育熱心のあまり」とはいえ、生徒2人を海岸の砂浜に「生き埋め」にし、生徒2人をまさに生命の危険にさらすような残酷な非人道的な罰を科したのであり、その後には3人の教諭は2人を海中に引きずり込み、さらに体罰・暴力をふるったのである。加えて、5人の教諭は、さらに他の生徒2人にも体罰・暴力をふるい、一人の生徒には左鼓膜破損の傷まで負わせたのである。それなのに、これらの教師に対して市教委は「服務指導」をする程度の処分とし、一切の懲戒処分を科すことをしなかったのである。教職員の体罰・暴力に対する市教委のこのような態度は、あまりにも甘い厳しさに欠ける態度だといわなくてはならない。これほどまでに甘い、教職員の体罰・暴力に対する行政側の態度の下で、果たしていつの日か「体罰・暴力の一扫」の達成は可能なのであるか。体罰・暴力をふるった教職員に対して、市教委は「もっと厳罰に処すべきであった」という世俗的かつ低劣なことを私はいっているのではなく、極めて甘い行政側の体罰観がより根底的に反省され自己批判されなくてはならないということをしているのである。学校教育法第11条の体罰禁止規定にてらしてみただけではなく、かの「子どもの権利条約」の思想・規定にてらしてみたときにはいっそう、このような行政側の甘い体罰観は断じて許容されうるものではなく、明白に違法かつ条約違反の、まさに根絶されなくてはならない体罰観だといわなくてはなるまい。

「熱意とか努力をひときわ重くみる考え方が、日本にはある。結果がかりにまずくても『熱心にやった』ことに免じて、その責任を強くは問わなかったりする。しかし、場合によりけりではないか。過去にも熱心とか熱意を理由に、体罰教師を不問に付した例がいくつもあった。ところが、同じ教師がまた体罰事件を起こした例が少なくないのだ。校門圧死事件を起こした教師も、以前に体罰を問題にされた一人だった。」(『朝日』90・9・10付新聞社説「体罰禁止はどうなったのか」より)

(4) 7人の教諭を処分した福岡市教委は「生徒指導には優しさと厳しさの両面があるが、厳しさとは叱責などのことで、体罰は絶対に許されない。体罰容認なんてない」と語っている(指導課長)というが、生徒2人を「生き埋め」にして生命の危険にさらした教職員を「服務指導」するだけにとどめ、常日頃の行政指導の責任=怠慢を何ら自らに問い返そうとはしなかった市教委に、果たして「体罰容認なんてない」という資格があるのであるか。

本事件は市教委の日頃の行政指導下で発生した事件であったのである。

事実、福岡県教委主催の教職経験5年の教職員を対象にした研修会で、講師の県教委高校教育課の指導主事は、90年7月27日午後、「県教委は、体罰があったからといって、教師を処分することはない」などと講義し、体罰容認論を展開していたのである。

また、かの文部省初等中等教育局地方課編『教育委員会月報』(第一法規、90年8月号)の巻頭論文「教師に期待する」の中で、文部省はマスコミ等の「多くは体罰を一方向的に非難するのみで、それに代わる対策は何か、という現実的で視野の広い発想に欠けている」と書き、児童・生徒の「出席停止」「懲戒処分」の制度化を提案しているのである。これに対して、上記の『朝日』新聞社説は「問題を抱えた子どもを学校としてどうするかは、もちろん真剣に論議されねばならない。ただし、対策が必要なら、それを考える第一の責任は学校であり、文部省だろう。体罰が横行する現状を『とりあえず、ほかに策はないから』と放置するとしたら、子どもたちは、たまったものではあるまい」と反論しているが、まことに正当な反駁だというほかはあるまい。

(5) しかし、より深く考えてみなくてはならない問題は、実はそこにはない。問題はむしろ、上記のような行政側の甘い体罰観に対応する社会的意識にこそあり、そうした体罰観を許容し支持する社会的意識の側にこそあると考えられるのである。

本事件の発生原因を探る

この生徒「生き埋め」事件の発生原因にも言及した記事を、その後『毎日』新聞の前田岳郁記者が「記者の目」欄(1990・9・11付)に「学校は『体罰=熱心』の論理捨てよ」という見出しの下でまとめ発表した。ここで前田記者は、なかなか注目に値する分析をしてみせている。

(1) 処分を受けた教師の一人は、これで「これまでの自分の指導方針が変わるかどうか、微妙なところだ」と語り、同じ処分を受けた別の教師は、これまでの自分の指導方針は「変わるかもしれない。生徒に手をあげても、マスコミを喜ばすことにしかならないから」「マスコミは学校現場の実情を知らないから、きれいごとばかりをいう」などと語っているという。「生き埋め」事件が発生した理由の一つは、その2人の生徒が「違反ズボン」をはいて登校し、教職員たちに学校に入るのを拒否され続けたことにあるが、事件が発覚して処分を受けた後になってもなお、校長は「これからも違反ズボンをはいてくるなら、学校には入れない」と語っているという。これらの事実をふまえて前田記者は、校則を守らない生徒たちを学校から排除するという論理は、その後もなおそのまま生きており、まさに「多様な生徒たちがいるのが学校であり、規則で縛りつけるのは『個性』を否定することになるという発想の転換はない」と書いている。さきの行政側の甘い体罰観の下では、事件発覚・行政処分の後になっても、そうした「発想の転換はない」のは、むしろ当然のことといえるかもしれない。

(2) その周囲を行政・校長・体罰肯定派に取り囲まれた中で、では体罰否定派はどうしているのか。なぜ体罰肯定派教職員の批判に向かって、さらには管理主義的生徒指導の批判と改革に向かって、さらに本格的に歩みだせなかったのか。もしも歩みださないでいる、あるいは歩みだせないでいるとすれば、それはなぜなのか。

より深く考えてみなくてはならない問題は、実はその理由にこそあるのである。

教師たちの証言から聞いてみよう。

「体罰を実行する先生たちがいて、周囲もそれを容認する。そんな中で『たたくな』とは言いづらい雰囲気がある。若い先生はたたきたくないと思っても、周囲の先生たちを見てたたかざるを得なくなっている。」

(福岡市内の中学校男性教師)

「体罰は絶対に反対です。ただ、そのことを学校で堂々といえない状況がある。かつてそれを職員会議で対立を覚悟して述べたところ、それから体罰を肯定する先生たちの態度が冷たくなり、非協力的となり、学級経営にも大きく影響した。今、学校で体罰に反対するのは、とても覚悟のいることなのです。」(北九州市内の元中学校教師、体罰を拒否し続けて38歳で退職、間もなく他界した女性)

「いまの学校現場は、子どもの立場に立とうとしたり、子どもの人権を考えようとしたり、自分のあり方を厳しく見つめていく姿勢を持つようとする人間には、とてもしんどく息苦しく、まさにひん死の状態です。良心ある人も少しは残っていますが、もっとつらくなるでしょう。そして怖いのは、若い人たちがわけもわからず追従し、染まっていくことです。」(同上)

これらと類似の多くの証言を踏まえて、前田記者は「体罰がまかり通る学校現場の中では、体罰否定派の教師たちが『もの言えば唇寒し』の状況に追い込まれても、不思議はない」と書いているが、学校現場の実態をまことに鋭くえぐってみせたものといってもよいのではないか。

(3) 問題は学校現場にあるだけではない。その周囲にもある。

前田記者によれば、今回の生徒「生き埋め」事件をめぐる新聞社に寄せられた父母からの意見は「体罰教師を支持するものが大半」であったのであり、その論旨は「学校の静穏を保つために『荒れた生徒』に体罰を用いるのは熱心で、いい先生だ」ということに尽きたという。前田記者は「『普通の生徒』の親からすれば、それも分からないではない」と書いている。

「学校、体罰を支持する父母に共通していたのは『結局は(『荒れた生徒』の)

親のしつけの問題ではないか』という意見だった。たしかに今回のケースは、家庭環境も背景にあった。が、親だけに責任を押しつけることが妥当かどうか——。」

続いて前田記者は、このように書いたうえで、さらに「私は戸惑いと空虚さを覚えたままでは」と結んでいる。この結びにみられる若干のペシミズムを別にしていえば、まことに鋭い問題提起をしたものだと、前田記者のこの記事の中身について、私は考えるのである。

現代管理主義教育の研究課題

以上のような本事件をめぐる各種・各様の事実をよく踏まえて、以下に私としては、あらためて「現代管理主義教育の研究課題」を提起しなくてはならない。

この現代管理主義教育の研究課題を本格的に具体的に提起しようとするれば、この仕事も著しく手間ひまのかかる仕事になる。そこで、ここではただ、かつて私がかの生徒「校門圧死」事件に論及した際に、次のように書いておいたことをここに再録して、ここでの私の課題提起にかえることにしよう。

「より重大なことは、この事件は、管理主義教育体制が、たんに H 教諭を一人生み出してしまったという程度にとどまらず、その周囲にいる多数の教職員たちを、人間的にも教育者としても、どれほどまでに腐敗させ墮落させてしまう体制であるかを、如実に実証した事件であるということである。もしも神戸高塚高校において、職員会議が教育審議機関として実在していれば、常日頃から H 教諭のような教職員は、同僚教職員たちの厳しい批判にさらされ、H 教諭もまた人間的・職能的に成長することができていたに違いないのである。しかし、管理主義教育体制は、職員会議等の権威を全面否認し、教職員を徹底した行政的命令支配下に置くことによって、多数の教職員が人間的・職能的に成長していく機会を奪い去り、か

えて政治的・行政的な教育支配に迎合しながら管理主義教育を積極的に推進する、そうした教職員を結果的に多数つくり出してきているのである。まさにここに、教職員の人間的墮落が広く進行し、遂には理性を喪失し人間性を麻痺させてしまった H 教諭のような教職員が多数生まれる必然性があるのである。」(拙著『教育基本法制と教科書問題』改訂増補版、法律文化社、1990年、511—512 ページ)

つまり、現代管理主義教育の研究課題は、それらの権威をよく回復することによって職員会議等を教育審議機関に変え、管理主義が支配している現実の学校運営を民主主義の原理で組みかえる、そして教職員が人間的にも職能的にも成長していくことができる職場に学校を変えていく、この困難な課題に教職員が取り組みながら、学校改革をどのようにして実現し達成していくのか、この問題を解明することにある。ひとまず一般的な形でいっておけば、現代管理主義教育研究の根本的課題は、以上のようなところにある。

第1章 公民教育構想

第2節 文部省指導部の戦後教育改革構想(続き)

安倍能成「日本国民の誇り」

安倍能成は1946年12月に小論「日本国民の誇り」を発表している。本小論を偶然に『現代日本文学大系』第40巻(筑摩書房)の中で見つけたので、ここに収録されている本小論の中身について、以下に若干の検討をしておくことにする。なお、この『体系』第40巻501ページ以下の「安倍能成著作紹介」欄でみると、安倍は実に多数の著書・論文を、すでに明治の末から戦後の1968(昭和43)年頃までの長きにわたって執筆・出版し続けていることがわかる。そして、その中には『安倍能成選集』全5巻(小山書店)まで含まれているし、多数の教育関係の著書・論文もある。機会さえあれば、追っ

て順次に深く検討してみたいものだと思っている。

(1) 安倍の本小論は、次のような文章から始まっている。

「戦争中日本は世界に比なき神国だといわれ、大東亜共栄圏をうち建てることによって『八紘一字』即ち世界を家となしてこれを指導すべき国民であるとされ、今次の戦争は即ちその聖業を遂げるための聖戦だと説かれた。これがほんとうであったならば、日本国民は終始誇りを以て信念を以てこの戦に臨んだはずである。国民として誰もその敗戦の結果が日本をだいなしにすることは考えずにはいられず、どうかして勝ちたい、又負けてもあまり甚しく負けたくないとは思ったけれども、必勝の信念の絶えず口にされたのは、『大丈夫、大丈夫』の連発が実は決して大丈夫でない場合であるのと同じであり、国民は政府の激励と隠蔽と欺瞞とに拘わらず、常にこの点を危惧しており、又この戦がどうしても戦わねばならぬ戦であるか否かに疑念を持っていた。」(同、51ページ)

今次の戦争は「神国」「大東亜共栄圏」「八紘一字」「聖業」「聖戦」等々の、ときの日本政府によってでっちあげられた「激励と隠蔽と欺瞞と」に満ち満ちた戦争であった。だから、その隠蔽と欺瞞とを見抜いていた「日本国民は終始誇りを以て信念を以てこの戦に臨むことは到底できず、したがって「敗戦の結果が日本をだいなしにすることは考えずにはいられ」なかつたのである。国民はまた「この戦がどうしても戦わねばならぬ戦であるか否かに疑念を持っていた」というのである。安倍がここで念頭に置いている戦争が十五年戦争全体を指しているのか、それとも太平洋戦争だけを指しているのか、この点はよくわからない。多分、十五年戦争全体を念頭に置いているのであろう。しかし、安倍もまた、早くから今次戦争が「政府の隠蔽と欺瞞と」に満ちた不正義の戦争であることを鋭く見抜いていたことは、間違いあるまい。とくに今次戦争を「兵力を笠に着て東亜の到る処に威張りちらし乱暴狼藉至らぬ所のなかつた」(同、51ページ)戦争としてとらえて、これを強烈に批判しているからである。

このような安倍による今次戦争についての批判をみていると、かつての文部省著作『新教育指針』（4分冊発行、1946年5月—47年2月）第2章の中での軍国主義・国家主義に対する批判に、まことによく通ずるものがあることを思わざるをえない。

(2) もちろん「戦に勝って誇り、敗れて誇りを失うのはどこの国民も同じ」であろうし、そのうえ「敗戦の結果、生活の困難、食糧の欠乏という脅迫が加わって来るとすれば、そこに「誇りも何もなくってしまうのは更に一層自然のことであろう。これは敗戦国民には通有な現象ではある」が、しかし「積極的にこういう窮状を打開する力も、又消極的にそれに堪えて負けない力も」ないのは、これまで日本国民の中に「精神的教養と道徳的信念」が^{つちか}培われてこなかったからではないのか。安倍は以上のように述べて、敗戦後の日本人が急に誇りを失った原因の解明にすすんでいくのである。

第一の原因は、経済力や生産力などの力ではなく、学問とか文化の力こそ「ほんとうの国民の誇りをなすものだということが、じっくりと教えられていなかった」ことにある。

「日本は明治以来戦争によって強大になって来た」ために、その結果として「一般国民には戦争に勝つのがえらいことの総てであり、戦争に勝ちさえすればそれでよいのだという感じを与えた。経済力、生産力、学問、文化の力が国としての本質的内容をなし、^{こと}殊に後の2つがほんとうの国民の誇りをなすものだということが、じっくりと教えられていなかった。^{なまたま}偶々日本の繊維工業だとか陶器工業などが、労賃の低廉によって世界の市場に景気がよいと、産業においても世界に冠たるものだという感じを与え、又そういう風に教えられた。戦争に負けた日本国民が誇りを失うのは当然といわねばならぬ。」(同、51—52ページ)

安倍は「私は歴史の本質的内容をなすものは広い意味の文化だと考えている」とまでいうから、結局「日本人の誇りの乏しさは、一つは日本文化の内容と位置からき、一つは文化に対する自覚から来ると信ずる」と述べて、ま

ず従前の日本文化の内容と位置とに対して、次のような相当に強烈な批判を加えている。

「日本文化が日本人の相当に優秀な素地に、中国文化という複雑な、国際的にして同時に民族的な文化の受容と刺激が加わってできたということは、誰しもこれを否定せぬであろう。しかし日本文化は中国文化を受容し、近くは又西洋文化を受容したが、進んで中国や西洋に働きかけて、そうした相手によってきびしい試練を受けるということはなかった。日本が中国文化よりも一層西洋文化との隔りの多い自国文化の上に、大胆に大規模に西洋文化を受け容れたことは、今までの日本の大をなした所以ではあるが、しかしその西洋文化的要素が本元よりも急^{きゅうごしら}拵えな粗雑なものだったことは争えず、日本が大陸に持ち運んだものは主としてこの文化であり、日本旧来の文化は日本人以外大陸の諸民族に影響を与えることがなかった。こういう日本文化の過渡的位置、旧文化が国際的性格を持たず、新文化がまだ日本人の血となり肉となっていないということが、日本人の国民的な誇りに根柢^{こんてい}を欠かしたことも否定できない。」(同、52 ページ)

かつて「和魂洋才」「和洋折衷」として知られた日本文化の欠陥を、まことに鋭く突きながら、その限界を指摘したものである。安倍による、このような強烈な日本文化論・日本文化批判について論評する能力や教養を、いまの私は到底持ち合わせていない。しかし私は、日本文化の特質ないし欠陥に相当に深く鋭く迫ったものとして、この指摘を大いに高く評価してよいのではないかと考える。そして我々は、この種の日本文化論がけっしてたんに狭義の日本文化論にとどまるものではなくして、まさに日本人の意識・思想・常識などの特質に深く鋭くメスをいれていることにもなっていることに、よくよく注意しておかなくてはならないのではないかと考える。

その第二の原因として、安倍は「日本文化に対する自覚の問題」をあげている。

「国民の文化に対する自覚の基礎を与えるものはその学問的研究である。

かかる学問的研究が国民に^{しんとう}滲透し国民の常識となることによって、国民の文化に対する自覚がしっかりして来るのである。戦争中日本人は強いて外国文化を^{けいべつ}軽蔑したがったが、しかし自国の文化を認識し得ていたわけではなかった。第一に日本の歴史が全体として学問的に研究されておらず、今度の新しい歴史教科書についてもしっかりした方針を取り得ないという有様である。古美術を^{こつと}骨董的に^{しやうがん}賞玩する者はあり、古い演芸を陶酔的に観賞する者はあるが、これが国民のものとなり、国民の芸術的創造を促進する力となることが少ない。いわば日本の文化的遺産が生活に内在せずして遊離しており、国民は西洋外来の間に^ま合せな^{あわ}粗造品でその日を足していることは、現代日本の都会を見ても分る。そこに日本人が誇りとなし得るような施設がどこにあるであろうか。」(同、52 ページ)

ここで安倍が指摘しようとしていることは、日本文化に対する学問的研究がいまだに本格的にはなされていないということである。いまだに日本文化の歴史まで含んで「日本の歴史が全体として学問的に研究されておら」ないということである。そのために、日本人は「自国の文化を認識し得ていたわけではな」いし、したがって「日本の文化的遺産が生活に内在せずして遊離して」いるという実態にあるというのである。

「自国の文化の価値を知ることの少ない日本国民の誇りに根柢の薄いことも、また已むを得ないであろう」というのが安倍のここでの結論であるが、日本文化の歴史まで含んで「日本の歴史を全体として」本格的に学問的に研究すること(その成果によって精神的教養を培うこと)を要求したものとして、私自身は、いまの日本の学問研究(教育学研究)の状況にてらしながら、この安倍の課題提起を高く評価したいと思うのである。

第三の原因として、安倍は「個人の自覚、従って人間性の尊重の不足」をあげている。

「敗戦のドイツを見て帰った人の話に、ドイツ人にとって個人的生活が重大な要素を占めている為、敗戦によって誇りを失うことが少ないという一

節があった。(中略)戦さえ勝てば、自分のつまらなさを忘れて威張りちらし、負けると忽ちしょげてしまって卑屈無恥になる国民に比べて、その勝敗に左右されぬ人間的価値の自覚、即ち個人として人間としての誇りが、ドイツ人には何分か存在するのではないかと思われる。」(同、52ページ)

「この頃地方の学校や役所などにゆくと、進駐軍の話がよく出て、彼等が時にこうしたら喜んだとか、ああしたら満足したというような話をあまり多くきかされるのでいやになることが多い。軍部全盛の時代にもこれに似たことがよくあった。下僚に威張る者は皆が皆上官に阿諛するものである。日本がああしたなすまじき戦争をして負けたことは、何よりも先ず日本人が謙遜を知らなかったことにある。その謙遜を知らなかった日本人が戦後に至って忽ち誇りを失って卑屈に墮するのは、不思議なようでそこに一つも不思議はないのである。」(同、52—53ページ)

強く「個人の自覚」「人間性の尊重」を求める安倍は、続けて「日本は今連合国の管理下にある。(中略)しかし我々の理想とする所は、連合国の命令よりも真理と正義とである。我々は勿論その命令に従わねばならぬが、その中にもやはりその2つを志してゆかねばならない。アメリカのいうことを察して、むやみにお先まわりすることはいらぬ。我々が日本の敗戦を最も多く悲しむのは、それが道徳的敗北だったことである。今連合国の下に屈しているのは、連合国に屈するというよりも、この敗北に対するつぐないである」(同、53ページ)とも述べて、日本人が真に「誇りを持ち自由を失わない」という民主主義の精神をわがものとするためには「真理と正義」をこそ道徳的信念とする人間とならなくてはならない、さもなければ「日本人はいつまでも『長いものにまかれる』の封建主義者たるを免れぬであろう」(同、53ページ)と、本小論を結んでいる。

安倍が戦後教育改革期に文相に就任していたのは46年1月13日から同年5月22日までの期間に過ぎなかったとはいえ、文相辞任の直後に執筆した本小論を瞥見すれば、その安倍がどんな決意で戦後教育改革の指導にあたっ

ていたか、その一端をより明確になしえたように思うのである。

そして、この安倍能成の決意を引き継ぎながら、安倍の後に文相に就任した人物こそ、田中耕太郎その人にほかならない。

安倍能成文相「アメリカ教育使節団への挨拶」

安倍能成文相は第一次アメリカ教育使節団を迎えて、1946年3月8日「華族会館」において歓迎の挨拶をしている。この挨拶についても、加藤地三他編『戦後日本教育史料集成』（三一書房）の第1巻「敗戦と教育の民主化」の中に「米国教育使節団に対する挨拶」という表題の下で全文が紹介されている（『文部時報』第827号所収）ので、以下この挨拶の中身について検討しておくことにする。

周知のように、1946年3月5、6両日にかけて、第一次アメリカ教育使節団が来日する。SCAP・GHQのD・マッカーサーがアメリカ陸軍省に教育使節団の派遣を要請して実現したものである。この使節団は、イリノイ大学総長のA・ストッダード（Alexander J. Stoddard）を団長とする、総勢27名からなる教育使節団であり、やがて46年3月30日付の『アメリカ教育使節団報告書』をD・マッカーサーに提出して、4月初めに帰国したのであるが、この使節団を日本側が迎えたとき、奇しくも安倍能成は前田多門の後を継いで文相の地位にあり、戦後日本の文教行政の最高責任者として、ときの日本文部省を代表して使節団歓迎の挨拶をしたわけである。その挨拶は少しも卑屈に陥ることのない、日頃からの安倍の信念の一端を吐露しながらの、まことに堂々たる挨拶であった。

（1）安倍はまず「日本には『勝てば官軍、負くればこれ賊』といふ諺があります。勝者の為す所は何事も善とされ、敗者の為す所は何事も皆主張され得ない、即ちこれは最も通俗な意味に於いて Might is right の主張であります。勝った連合国に対して武力なき日本は唯屈服して、その命ずる所に従ふ外はないといふ考へ方であります」と述べて、この卑屈な考え方をはっ

きりと退けながら、「我々は敗戦国として卑屈ならざらんことを欲すると共に、貴国が戦勝国として無用に驕傲ならざるを信ずる者であります。さうして各位の来朝が我々の上の願を充す最上の機会となることを切念するものがあります」(同、75ページ)と、使節団側が「無用に驕傲ならざる」ように強く要求したのである。安倍はさらにすすんで、次のように要求している。

「我国がこの戦争によって冒した過誤と罪惡とによって、自国と世界とに与へた不幸と犠牲とは、方に改宗者の如き心持を以てこれを悔ひ改めねばなりません。同時に、降伏国たる我国の地位を神の与へた試練と考へて、これに堪へ、これを凌ぎ、これに打ち勝ち、今日の禍を明日の福とせねばなりません。さうして貴国が戦勝国たる故に正義と真理とを枉げることなきを信じ、その戦勝国たる重臣が——率直にいて我々はこれを感じずには居られません——我国に於ける正義と真理との滲透を促進し、我国の社会に存する様々の不正や欠陥、国民の性格や習慣に捉はれる様々の弱点や悪弊を速かに力強く除去する一つの契機となり、又我々の降伏国たる地位の自覚が翻って我國民に謙遜なる反省と徹底せる自己改善を促す拍車とならんことを念願するものであります。」(同、75ページ)

みられるように安倍はここで、戦勝国の日本占領政策が戦後日本の社会の中への「正義と真理との滲透」を促進すること、日本の社会に存在する「様々の不正や欠陥」を強力に除去すること、日本国民の「性格や習慣に捉はれる様々の弱点や悪弊」を速かに除去すること、これらのことに向けての日本国民の自主的・主体的な「謙遜なる反省と徹底せる自己改善」を促す拍車となるように要求し念願しているのである。

なおまた、この挨拶の中で安倍が述べた「今日の禍を明日の福とせねばなりません」という決意こそ、かの文部省教育法令研究会『教育基本法の解説』に寄せた、まことに注目すべき序文の中で、田中二郎が引き継いで述べている決意にほかならない。

「日本国民をして普く真に自由の何たるかを覚らしめ、教育をして日本人

を真理と平和の使徒たる道に進ましめるには、この戦敗は却ってよき天与の機会であったともいへます。否我々は必ずこの機会を無駄にしてはなりません。」（同、75-76 ページ）

この安倍の決意についても、まったく同じことがいえるのであって、これもまた、その田中二郎序文が引き継いで述べている決意にはかならない。なお、この田中二郎序文の中身の件については、拙著『教育基本法制と教科書問題』（改訂増補版、法律文化社）の432 ページ以下で若干詳しく紹介しておいたので、その部分を参照されたい。

（2）ここで開陳してみせた安倍の戦後教育改革構想の重点もまた、かねてから田中耕太郎（前田文相下に引き続いて、安倍文相下でも東京大学教授兼務のまま文部省学校教育局長に就任していた）が力説してきた「教育権の独立」の達成に置かれており、この意味において「民主主義を教育の基調に据える」という点に置かれていたのである。

安倍はまず「この悲惨なる敗戦の後、我々の国民は俄かに教育に眼を注ぎ、我国今日の結果が教育の過誤と欠陥に基づき、又日本人の個人としての教養の低きによるといふことを痛感し、今更の如く教育の重大性に気づける有様であります。併し教育が恒久的な事業であるといふ自覚、又この教育の重大性を実にする行動や施設に於いては、未だ十分でなく、徒らに不用意に学校を増設することを以て即ち教育の振興だと考へて居る傾もあります」（同、75 ページ）と述べて、日本人も敗戦後のいまになってようやく「教育の重大性」に気がついたとはいっても、むしろ「徒らに不用意に学校を増設する」ことが「教育の振興」だと考える皮相な傾向があり、いまだに従前の教育の「過誤と欠陥」が深く自覚されるまでに至っていないというのである。

では、従前日本の教育の「過誤と欠陥」を安倍はどこにみつけ、どのような教育改革提案をしていたのであるか。

「従来我国の教育には、教育そのものの不完全、不備、誤謬もありましたが、それよりも教育の置かるべき位置についての自覚が乏しく、それが一

面からは教育の独立を害し、教育者をして良心と信念とを以てその仕事に従事せしむるを得ず、その時々、国家政治の浅近な方便に用ひられるといふ弊を生みました。即ち本来政治を支配すべき教育が却って政治の奴隷となったことであります。又他面、上の事情と関連して、教育が政治や社会の現実生活と遊離し、これに滲透しこれを左右する強い力となり得なかったことであります。この弊害より見て、アメリカの我国に要望する民主主義化は、教育と教育者とに於いて方に最も本質的な正しい意味に於いて実現されねばならぬと信じます。」(同、75ページ)

ここでの安倍の戦後教育改革に向けての課題提起には、まことに注目すべきものがあったといわなくてはなるまい。戦前日本の教育に対する深い反省の上に立って、ここで安倍はすでに「教育権の独立」「教育優先の原則」の2つの教育思想を、合わせて提起していたからである。教育は本来、新しい人間を形成することによって、現実政治を改革すべきものであり、政治・社会・現実生活の中に深く浸透し、これらを「左右する強い力」を發揮しえなくてはならない。したがって、教育の政治からの独立こそが達成されていなくてはならないのに、戦前日本においては、教育が国家政治の方便として利用され、まさに政治の奴隷となっていた。まさにこの点にこそ反省を加えて、我々の「教育の置かるべき位置についての自覚」を深めながら「教育の振興」をはからなくてはならないというのである。安倍は従前日本の教育の「過誤と欠陥」を、より鋭く、より本質的なところにみつけていたことになる。

さらにまた、安倍能成が「戦後の我国の社会生活、政治生活、経済生活の基調、従ってこれが根幹たるべき教育の基調が民主主義にあるべき所以は、それが単にアメリカによって強要されたるが故でなく、それが天地の公道に根ざし、人間性の本質に基づくからだと信じます」(同、76ページ)と述べていることについても、戦後日本の教育の基調に民主主義を据えるのは「アメリカによって強要されたるが故でなく」して、民主主義こそ「人間性の本質に基づく」人類普遍の原理にほかならないからだと言ったものだと言解するな

らば、そこに強く日本側の自主的判断が働いていたとみることができるのである。

（3）ここでの安倍の教育観・人間観・文化観などについても、これらのすべてを普遍性と個性との統一体としてとらえていたという意味において、注目に値する。

まず、教育観・人間観についてみれば、安倍は「教育はあらゆる人間の深い生きた精神的文化の然るが如く、普遍人間的なると同時に極めて個性的なものである。詳しくいへば、理念に於いて普遍的たると共に、その実現に於いては極めて個性的であります」が、これは「人間の性格が普遍性と個別性との解きほぐせない最も靈妙な結合たるに基づくものであります」と述べている（同、76ページ）。

この論理によって安倍は、戦前日本の国家主義的・民族主義的な文化観・教育観に対して、次のような厳しい批判を加えることになるのである。

「戦争中我国に於いては極端な国家主義、民族主義が勢力を得ましたが、本当をいへば、最もよき意味に於ける国民的といふことは、最もよき意味に於ける国際的といふことと離しては考へられません。これを文化に就いて考へましても、最も独創的な文化は、常に外国文化の刺戟の最も旺盛な所に生れて居ることは、各位の御周知のことです。この故に過激国家主義的な文化も、本当の意味に於いて健全な国民性を養成することはできません。普遍人間的な世界的な教養といふ理念を地盤としてこそ、各人の個性も各国民の国民性も初めて健全に成長してゆくものと信じ、この意味に於いて私は今や根本的な方向転換を遂げんとする日本の教育の将来に、日本文化の独特なる開花に対して希望をよせて居るものであります。」（同、76ページ）

安倍は「普遍人間的な世界的な教養といふ理念を地盤」としてこそ「各人の個性も各国民の国民性も初めて健全に成長してゆくもの」と考えていたから、教育も文化も「この意味に於いて私は今や根本的な方向転換を遂げ」る

ことを強く期待すると述べていたのである。

安倍もまた、田中耕太郎や南原繁らの場合と同様に、人間の個性を人間の普遍性（それを「普遍人間的な世界的な教養」といってもよい）の基礎の上に置いてとらえ、人間的個性をその普遍性との統一において理解していたことは、1980年代以降の現在の教育政策が「個性主義」の名の下に、人間個性の育成を重視するように見せながら、その実、その「普遍人間的な世界的な教養」の育成を著しく軽視していることにてらして考えてみたとき、極めて重要な現代的意義をもっているといわなくてはならないのである。

アメリカ教育使節団を迎えて、安倍が使節団に希望した第一のことは、敗戦後のいま現在は「戦敗の結果日本が明治の初以来未だかつてない八方塞りの状態に置かれて居る」から、この「普遍人間的な世界的な教養」を今後の日本の教育・文化の地盤に据えていくことができるように、「日本が自由に世界の書籍を読み、知識に接し、世界の事情を知り、世界を見、世界と交はることが出来、日本の教育がかくして常に世界から刺戟と啓発とを受けんこと」(同、76ページ)ができるように助力してほしいということであった。

(4) そして、安倍が第二に希望したことは、「アメリカは戦勝国として日本に対して言はば何事をもなし得る便宜を持って」いるけれども、そのために「アメリカ的或は西洋的特殊性を簡単に日本に強制するに至らざらん」ということであった。そのようなことをすれば「日本の地についた日本人を真底から動かす本当の教育も出来ず、又文化も成長しがたいと思ふ」から、「日本人が虚心坦懐にアメリカの与へてくれる勧告を受け、在来の(教育に)思ひ切った改革を加へると共に、その受容が日本人の良心と批判とを以てなされねばならない」ということを承知しておいてもらいたいということであった(同、77ページ)。

このことに関して、具体的には安倍は、次のように述べている。

「民主主義が個性の尊重と人間の平等とを両立せしめんとする如く、一国の文化や教育が国際性と同時に、国民性を尊重しなければならぬことは明

白なことであります。国民の迷信，殊に極端な国家主義的政策に基づいて拵へられた虚構の歴史や神話の非学問的解釈の如きが排斥されるべきは勿論であります。国民の中に生きている伝統の特異性は尊重せられねばなりません。この意味に於いてアメリカが、アメリカの見地を以て簡単に日本に臨むことのないやうに願ひます。かかる態度で日本が朝鮮や支那に臨んだことが、日本の失敗であったことは各位の御承知のことでもあります。」

(同、76—77 ページ)

ここでは、文化や教育の国際性と国民性の同時的尊重のこととか、虚構の歴史や神話の非学問的解釈をつくり出した国家主義的政策の批判とか、安倍の信念に基づく正当な主張も展開されてはいるが、安倍がまた「国民の中に生きている伝統の特異性は尊重せられねばなりません」と述べていることに注意しなくてはなるまい。ここで安倍がいう「国民の中に生きている伝統」とは何かが問題になるからである。

「総て理念に於いて普遍人間的なるものが、その具体的実現に於いて、その民族的性格により、その歴史により、その伝統により、各々特殊なる姿を呈するは、当然の事実であります。されば各位は滞在中、我が国民の特徴或は欠点を認識されます時に、その民主主義的教育が貴国に於けると全然同様には行はれ得ないことに気づかれることと存じます。」(同、77 ページ)

ここでも安倍は、教育の民族性・歴史的伝統性・特殊性をとくに強調しているが、この民族性・特殊性などの概念の中で安倍は何を具体的にイメージしていたのが問題となるのである。

この点について安倍は、具体的には何も語っていない。しかし、尊重されるべき「国民の中に生きている特異な伝統」とは、具体的には日本天皇制のことを指しているのではないかとも思われるのである。だから、その「民主主義的教育が貴国に於けると全然同様には行はれ得ない」ことに特別の注意を促したのではないかとも思われるのである。

「我が国が過去に犯した過誤に拘はらず、我が教育界に於いて、戦時中と雖も十分力強くはなかったが、尚良心的要素が維持せられて居り、その為に教育界の一部が他の全体主義的国家に比較して、健全を保持して居た事実、この要素が日本教育界の将来の再建に重大な役割を演ずるだらうといふことに就いても、各位の注意を喚起したいと思ひます。」(同、77ページ)

このように述べて安倍は、戦時中の教育界においても「尚良心的要素が維持せられて」いたし、教育界の一部は「他の全体主義的国家に比較して、健全を保持して」いたと、戦時中日本の教育界の一部を相当程度まで高く評価しているが、安倍はいったい戦時中日本の教育界のどのような具体的な動きをとらえて、このような評価を下しているのか、皆目分からない。日本に天皇制が存在したお蔭で、また教育勅語教育体制をしいていたお蔭で「尚良心的要素が維持せられ」「健全を保持し」えていたのだとでもいうのであろうか。

* しかし、これらの点は、いわば私の論理的な推論から出てきた疑問なのであって、この挨拶自体の中に具体的に現われたものではない。アメリカ教育使節団を迎えた当時、安倍はどんな構想で戦後教育改革の指導を考えていたのか、その中身をより具体的に確かめてみることによって、以上の私の疑問を解決しなくてはならない。

(5) しかし、安倍の教育改革構想の重点はやはり、戦後日本の教育の中では、その特異性・民族性の方面よりも普遍性・国際性の方面において格段に充実をはかるという点に置かれていたことは間違いないところであって、その点は、この挨拶の終り近くでの安倍の次のような発言からもよく知られるのである。

「我々は併し決して我々の文化や教育の特異性をその特異性自身の為に固執するものではありません。我々は広く眼を世界に開き、虚心坦懐に欠点を反省し、各位の忠言に傾聴し、改むべきものは大胆に改めたいと決心して居ます。我々の眼に閉ざされて居た欠点は、執はれぬ新来の客のフレッシュな感覚に依り、容易に発見せられることの多々あるを信じます。」

(同, 77 ページ)

「日本人の過去の文化が国際的でなかったのは、その性格にもよりますが、又国際的接触を受ける機会を恵まれなかったのにもよります。我々は明治の初年以來受容れた西洋文化を更に深く本質的に批判的に受容れることによって、日本文化の将来に於ける世界的国際的進出に対する希望を放棄しないものであります。」(同, 77 ページ)

アメリカ教育使節団を迎えて安倍文相は、従前の民族的・伝統的な偏見と過誤に満ちた教育ではなくして、戦後日本に国際性・普遍性に満ちた豊かな教育を実現したいという思いに立って、使節団に挨拶を送り、そのための使節団の助力を要請したことはいかにしても否定できないであろう。

(追記)

さて、その後になって私は、幸いにも渡会さち子司書(岐阜経済大学図書館)の手助けによって、この^{あべよしげ}安倍能成の著書を多数入手することができた。

例えば、安倍能成『戦中戦後』白晝書院・1946年6月、同『私の歩み』要書房・1949年9月、同『山中雑記』角川書店・1951年9月(本書の初版は『山中雑記』岩波書店・1924年)、同『一リベラリストの言葉』勁草書房・1953年5月、同『戦後の自叙伝』新潮社・1959年10月、安倍能成他『私の信条』岩波新書・1951年10月、その他である。

考えてみれば、安倍能成は、戦前の1940年9月から第一高等学校長に就任し、戦後の1946年1月13日から同年5月22日まで、前田多門文相に続いて幣原内閣の下で文相をつとめ、その後の田中耕太郎文相のときに設置された、かの「教育刷新委員会」の下で、1946年8月10日から1947年11月14日までの1年間余にもわたって、発足時には副委員長であった南原繁に「教育刷新委員会」の委員長職をバトンタッチするまでの期間、その初代委員長をつとめていたわけであるから、つまり田中や南原にくらべれば比較的短期間であったとはいえ、かれもまた戦後教育改革期にはその中枢にいた

人物の一人なのであるから、その安倍の教育思想についても相当に本格的に研究しなくてはならないということになろう。戦後教育改革において安倍能成が具体的にどんな役割を果たしたのか、いまのところ私は明示することはできないけれども、戦後教育改革に果たした安倍の貢献＝役割もまた、けっして小さくないと思われるからである。

そのような次第で、私の本論集連載論文「戦後教育改革思想の研究」の中で、当初はまったく予定していなかった部分となるのであるが、別途に一つの章または節を立てて、そこで「安倍能成の戦後教育改革思想」に論究してみることにした。

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—

序論と 2 部 7 章 6 節からなる本書『国民学校公民教師用書』の目次から示しておく。

序 論

第 1 部 公民科教育の目的、その一般指導方針および指導法

1. 公民科教育の目的とその一般指導方針
2. 指導の方法について
(1) 実践指導 (2) 知的指導

第 2 部 国民学校の公民科指導

1. 国民学校の公民科指導
2. 初等 4 年までの公民科指導
(1) 生活指導についての一般的注意 (2) 生活指導をする事項
(3) 各学年の生活指導 (4) 生活調査, 指導案, 指導記録
3. 初等 5, 6 年の公民科指導
4. 高等科の公民科指導
5. 結 び

「参考」書としての文部省『公民教師用書』

序論は次のような文章から始まっている。(以下、すべて現代かな遣いに直す。)

「さきに通牒があったように、これまでつかつてきた修身・地理・国史の教科書は、その内容が全体として適当でないとみとめられたため、その授業は一時停止されることとなった。そこで修身教育はいま、新しい出発をしなければならぬことになったのである。しかし、この新しい出発は、このような事情を機会として、求められているのだとはいえ、さらに一そう根本的な意味をもっているといわなければならない。たとえこんな事情がなくても、もはやこれまでの修身教育は、深く反省して改革しなければならない時になっていたということは、だれでも、これを認めることができよう。」(同、33ページ)

戦前日本の修身教育の反省から始めようとしているが、まず注目しておくべきことは、本書もまた教師の「参考」案として書かれていることである。この点は、本書に「新しくこれまでの修身教育に代って、これからやってゆこうとする公民科教育を、できるだけはやく始めることを目指して、その参考に本書をつかってその教育への指針を供することとした」とある(同、33ページ)ことから、また本書は「教師が公民教育を行ってゆくについての参考としてつくられたものであって」「これを実際どうやって行ってゆくかということについては、教師の研究と工夫によるものが多いし、それが効果をあげるかどうかは、その識見と熱意によるといわなくてはならない」とある(同、37ページ)ことから、すでに明白である。

加えて、さらに『中等学校・青年学校公民教師用書』をみても、そこには次のように書かれていたのである。

「個人は共同社会の一員であり、その行為は社会生活と切り離すことができないのであるから、道徳教育は、すなわち社会生活における行為の発展を旨とするものと考えられる。そこで、今後は道徳教育は公民科をも含む

『社会科』というような学科の一部となるように研究されるであろう。そのように見るならば、将来は独立の教科目としての『修身』は恐らく再開されないで、新たに『社会科』という学科が設けられ、新しい方向に道徳教育が改革されるであろうと予想することができる。確かに、新しい社会教育・道徳教育の方向をこまかい点まで十分に決定するためには、相当の時間を必要とする。しかし、今日の情勢は、この教育を一日もゆるがせにすることを許さない。そこで公民教育に参考として役立たせるために、本書を編集し、その指針を供することにした。」(同、115 ページ)

「本書は、あくまで教師の公民教育実施についての参考である。その実際の運用については、教師の研究と工夫とにまつものが多く、その効果は教師の識見と熱意とに求められる。この教育の重大な点に省みて、できる限りの努力を切望してやまない。」(同、119 ページ)

やがて社会科に包含されることになるだろうと、公民科および修身の将来を予想しながらも、しかし、この公民教育は「一日もゆるがせにすることを許さ」れないから、ここに「参考」案として本書を出版すると書き、その運用はあくまで教師の識見と熱意に期待するという姿勢をとっていたからである。やはり戦後教育改革期においては、初等および中等の『公民教師用書』もまた、そこからの逸脱を一切許さない、教師・教育を拘束するような「基準」としてではなく、教師の「参考として役立たせるために」「あくまで教師の参考」書として書かれていたのである。

戦前修身教育についての反省

ではいったい公民教育構想ないし『公民教師用書』は、戦前日本の修身教育をどのように反省することから出発したのであるか。「いま新しい出発にあたって、これまでの修身教育について反省してみると」として、初等『公民教師用書』は「それが著しく観念的であり、画一的であって、わるい形式主義におちいっていた」ことを、その欠点として明快に指摘している。その

戦前修身教育批判をみていると、驚くほどに、それがそっくりそのまま、現代日本の「管理教育」（管理主義的生徒指導）批判ともなっていることが知られるのであり、その意味で、いまや戦前日本の修身教育が、まさに「管理教育」として復活してきていることがよく知られるのである。

（1） まず批判は、主にその「形式主義」に向けられている。

「これまでの修身教育は、とかく上から道徳をおしつけるような命令的な傾きが多かったし、同時に何でも児童や生徒を一まとめにして一つのことを型のごとく教えるといったところが多かった。そのために児童や生徒は受身になって、自分で進んでやろうとする心持が少なくなってしまったし、また一人一人の心の底までしみ込んでゆくといったことが忘れられるような趣きが少なくなかった。命令されれば型の如くには動くが自分から進んで判断して動くことをしない。全体一まとめの時の動きには従うが、一人一人で生活するときはどうもしっかりしないといった傾きが多く見られた。また、これまでの指導は型の如く教えるといった事から、児童や生徒の形の上のことに多く注意して、その心のうちがどんな風に動いているかをよにした傾きもあった。児童や生徒が形の上で整然としていれば、それで指導は十分の結果をおさめたかのように考え、その心のうちで生き生きとしたものが動いているかどうか、心からそれをやっているかどうかを問題にしないようなところもあった。さらにまた、これまでの修身指導は、こういった形の動きに気をとられていたというばかりでなく、道徳をおしえてゆくにも、いわゆる徳目を言葉で説明し、言葉でいわせて、それができれば満足するといった傾きがあって、児童や生徒の生活と離れてしまっても、あまり気にとめないといったところがあった。そのために口で言わせれば立派な文句は出て来るが、毎日の生活はそれと別のものになって道徳が生活を動かす力とならないことが少なくなかった。」（同、34ページ）

戦前日本の修身教育についての総括的反省であるが、その反省的批判がそ

の命令服従主義・画一主義・形式主義・徳目主義等々に向けられていることは、明白であらう。とくにその批判・反省は、その形式主義に向けられているのである。

だからこそ、それは「新しい公民科教育では、かようなわるい形式主義の一切をすて去って、どこまでも児童や生徒が積極的になるように、一人一人の心にくい入って指導し、心からの生き生きした動きを求め、生活そのものを指導してゆく教育を目ざさなくてはならない」と書いているのである(同、34—35 ページ)。

(2) その反省はいま少し内容に立ち入っても行われている。

「こんな風にして、新しい公民教育は、これまでの形式主義に対する深い反省の上にそのやり方をうちたてなくてはならないのであるが、一方これまでの修身教育がともすると、現に人が生活している社会について理解させ、そこで正しく行動することを、ゆるがせにした傾きのあったことにたいしても深く反省しなければならない。国民の国家とのつながりはもちろん重く見なくてはならないが、現に身のまわりにある社会の生活をおろそかにして、国家国家といっていると、むしろそれは空なものになる恐れが多い。新しい公民科教育は、このような点にも反省して、児童や生徒が社会生活をするにあたって、正しい行動ができるようにすることと、その社会生活がどんなものであるかを理解させることを重く見る立場にたたくてはならない。」(同、35 ページ)

それは、このように指摘しながら、まさに「そこに修身教育に代る公民教育の立場があるというべきである」と述べている。修身教育の内容を「科学的な社会認識の欠落」の方面からまことに鋭くとらえ、公民教育の目的を「科学的な社会認識を踏まえた社会的実践の能力の形成」に置いていることは、明白である。それが「わが国民の道徳生活や社会生活については、深い反省によっていろいろな改革が求められるのであるが、その改革は、まずこのような道徳生活や社会生活の根本を養う教育について断行されなくてはならな

い」（同、35ページ）というとき、その「根本を養う教育」とは「科学的な社会認識を養う教育」を指していたのだとあってよいであろう。だからこそ、それは、公民教育は「すべての教育の基礎である」とか「教育そのものだ」などとして、次のようにまで書くことになったのだと思われるのである。

「いま日本の国の再建を考えて見ると、その仕事の大部分は教育に委せられているのだといてもいい過ぎではないと思う。それは国民の生活の再建が、教育によってはじめてできることだからである。しかもこの国民の生活の再建がよくできるかどうかは、公民教育がどのような成果をあげることができるか、ということにかかっているといつてよい。職業教育も、政治教育も、科学教育も、また情操の教育も、その根本として、ほんとうの公民、すなわち、公正と自由とを愛する国民が育てられてこそ意味があるのであり、またそれでこそ国家の再建に役だつことができるのである。これを思えば、公民教育は、すべての教育の基礎であるといえるし、もっと進んでいえば公民教育は教育そのものだともいうことができるのである。公民教育にあたる教師の責任は実に大きいといわなくてはならない。」（同、36ページ）

公民教育の課題

このような反省の上を立て、戦前日本の誤った修身教育に対置させて、それは戦後公民教育の課題を、およそ以上のような形で提起しているのであるが、それが課題提起するところをいまま少し詳しくみていくことにしよう。

（1）科学的な社会認識に立った社会的実践の能力の形成こそ、今後の公民教育の目的であるとすれば、このような教育課題の達成は「思想が混乱し、社会の生活が大きく変化するような時」には、学校教職員にとっても、とりわけて困難であるといわなくてはならない。このように述べて、それはとくに「教師の責任」について言及していくのである。学校教職員のような「教育の任にあるものは、まず国民の生活と文化とのこれまでの状態を、現

に身のまわりに見られるものについて、そのよしあしを正しく考えて、その教養を身につけながら、児童や生徒にもこれをはっきりわからせると同時に身につけさせながら、新しい目標に向かって進んでゆかなくてはならない」というような、極めて困難な任務を負わされるからである。

「このような態度で児童や生徒に臨んで見ると、社会にも家庭にも、このいまの変化があまりに急であったために、いろいろの混乱があるし、それと同時にこれまでの間違っただけの考え方もぬけきっていないところがある。そのような環境のうちでくらしている児童や生徒に正しい建設に向かって進んでゆくための公民的な修練を実行しようとするのだから、いろいろな困難にぶつかると思わなければならない。教育者の立場の苦しさは考えて見ただけでよくわかるのである。しかし教育の任にあるものは、このような新しい社会のたち直りは、急にできるものでなく、一步一步きずかれるものであることを思い、この苦しさに負けないで、児童や生徒を通じて、社会や家庭にも働きかけていって、この重大な公民科教育の目ざすところに達するよう努められたい。」(同、36 ページ)

(2) それは公民科教育の目的について、次のようにも述べている。

「公民科の教育は、一人一人の人にその住んでいる社会の共同生活のよき一員として欠くことのできない性格を育てると同時に、その生活に必要な知識や能力を養ってゆくことを目ざしている。人は家族生活・社会生活・国家生活・国際生活などいろいろな社会生活をしている。このような社会生活で人がそのよき一員になるには、まずその社会生活での自分の位置がはっきりわかると同時に、責任感と共同精神とを身につけ、また知的な技術的な能力をもっていなくてはならない。つまり人格がどんな意味で平等であるのか、どんな意味で自由なのかのかわかり、共同生活をするにあたって自主的に動き、自発的に身を献げておしまない態度が大切であって、それによって社会が向上し発展することにつくすことのできる能力を育てることを目ざすのである。」(同、38 ページ)

単に知識・技術を身につけさせること、かの「国民道徳」を学ばせること、等々のことではなく、公民教育は「公民的な良識を身につけさせ、公民的な性格を養ってゆくところにその目的がある」というのである。これだけの説明では、公民教育の目的はいっこうに明確にならないけれども、とくに「公民的な良識」「公民的な性格」をあげることによって、多分それは、公民教育の目的がとくに社会生活の中での実践的能力（行動様式）の形成にあることを示したかったのであろう。この点は、別の「指導の方法について」（第1部第2章）の箇所でも「公民科の教育は、ただ公民的生活についての知識を与えればよいのではない。それをいわゆる良識として身につけたものにすると同時に、その精神が児童や青年の性格となるように育ててゆかなくてはならない」と述べている（同、42ページ）ことから、また同じ箇所ですらに次のように述べていることから、よく知られよう。

「公民科の教育の目ざしている公民としての良識、公民としてのりっぱな性格を育ててゆこうとすれば、その実際の方法として、まず生活の実際の動き、すなわち実践を指導してそれによって公民として欠くことのできない生活のし方を形作る一方、また、これによって公民的な良識を養ってゆくことを考えなくてはなるまい。そこでこのような考え方から出て来る実践の指導の方法として、児童や生徒の日常の生活のし方や態度を指導しようとする生活指導と、その一つの形ではあるが、とくに、とりあげてみることのできる自治の修練とをあげることができる。」（同、43ページ）

(3) この点はまた、それが考えてみる必要のある「一般的な指導方針」として、次の7項目をあげるとき（同、39—42ページ）、およそのところ明白となるといってよい。というのは、その指導方針は、公民科教育の方針でありながら、著しく子どもたちの生活そのものの指導に重点を置いた方針となっているからである。このような公民科教育論そのものの是非については、また別途説明しなくてはならないが、その指導方針もまた現代日本の「管理教育」への厳しい批判を含んでいることに、ここでもよく注目しておきたい

と思うのである。必要なかぎりでは、その説明文からも引用しながら示している。

① 児童や生徒の現実の状態をできるだけ正確に見定めると同時に、それが「どうなればならないか」という理想的な状態をできるだけはっきりあたまにえがいて、それに向って指導すること。

② 児童や生徒の日常の生活の動きそのものを指導すること。

「公民科教育は結局児童や生徒の毎日の生活にその目ざすところが現れてくるようにならなければならない。つまり身についた知識と性格とを求めているものだからである。」

「ただ言葉だけで学ばせるのでは、十分な効果を期待することはできないのである。」

③ できるだけ具体的な指導をすること。

「教育は決して生活から離れた形式的な言葉やあたまの中で考えるだけのことを学ばせてゆくことがその目的ではないが、とくに公民教育において然りである。従ってこの教育が性格を導くとしても、知識を学ばせるとしても、それが、毎日の生活のうちに生きているものによって導かなくてはならない。すなわちどこまでも具体的な生活の場面で生きた生活にそって生きた指導をしてゆくのでなくてはならないのである。」

④ 児童や生徒の自発性を重んじ、できるかぎりその自発活動を起させて指導すること。

「児童には児童の生活がある。それは成人の生活とは違っている。かれらにはその特有の感情があり、欲望があり、活動がある。そのうちに児童ののびのびした幸福な生活がありユーモアがある。それは児童が心から喜んで遊んでいるすがたに見ることのできるものであって、そこにこそ児童のほんとうに自分から進んで打ちこんでゆく活動が見られるのである。さらにまた(中略)、青年には青年特有の感情があり、青年らしい要求があり、その満足に青年の幸福な生活がある。青年の生き生きした自発的な活動

は、そこから生れて来るのである。このような児童や青年の生活を無視して、強いたり、抑えたりして指導するとすれば、ほんとうに生き生きした自発活動は生れて来ない。歪んだものや、しぼんだものだけが出て来て、かれらの生活は暗くならないではない。公民教育が目ざしている自発的な能動的な性格や、自覚的な『こうでなくてはならない』とおもって動くような性格が、どうしてこのような中から生れてこよう。こんな風に考えて来ると、指導の任にあるものは、いつも児童や青年の心情を知り、その自発性を重んじ、自発活動を起すように心を用いなくてはならない。そのためには教師は、児童心理学や青年心理学そのほか児童や生徒の心身の状態がどんなものであるかについて研究してゆく必要があるのである。」

⑤ 児童や生徒の個性を重んじ、これをできるだけのばすように指導すること。

「一つだけの形をきめて、それに合せるようにすべてのものを指導することは教師としては極めてやさしいことである。しかし児童にも生徒にも個性がある。すなわちその感情にも欲望にも、行いの上にも知的な働きの上にも一人一人特有のものがあ、そこにまた長所が見られるのである。だからもしそういった指導をすることになると、この個性は無視されがちになって、のばすべきものをのばさないでしまうようになるし、それはやがて自分から進んでやろうとする自発性を失わせることにもなる。というのは、この個性をのばそうとするのぞみから自発的な動きが生れて来るのだからである。この個性を重んずることは、やがて長所をのばすこととなり、それによって社会の分業と共同とが成りたつのであって、健全な社会の発達に欠いてはならないところである。だから公民教育の目的を達するためには、まず児童や生徒の個性を知ってこれを重んずると同時に、その個性を社会の共同に役だたせるように発達させる工夫をすることが大切である。」

⑥ 合理的な精神を養うことにつとめること。

「社会生活を正しい方向に発達させるには、人々が合理的に考える力をしっかりさせることが大切である。社会の生活がどんなものであるかを正しく見させることもその一つであるが、それと同時にそれをぎん味してみる心を養わなくてはならない。(中略)このような指導は、やがて目的になつたもくろみをする能力を養い、社会生活がどんな風に組織されなければならないか、またこれをほんとうに共同的にするにはどうすればよいかといった事についても、自分で進んで考える興味や能力をのばすことができるようにするだろう。」

⑦ 正しいりっぱな伝統についての認識を重んじて指導すること。

「もちろん『正しいりっぱな』というからには、事実を歪めて考えたり、かたよった神がかり的な考え方におちいつてはならない。何といつても合理的な考え方を働かせてゆくことが、これらの源とならなくてはならない。それで、はじめてほんとうの意味での正しい、りっぱな、進歩のために役だつ伝統がはっきりして、これからの新しい生活をうちたててゆくのに、たしかな基礎が得られるのである。」

(以下、次号につづく)