

近代日本思想史における教育刷新委員会

— いわゆる自由主義的知識人の国家観・社会観に関連して —

さん ぼ
三 羽 光 彦

研究課題

1. 委員会の人的構成 — 「自由主義的知識人」と「教育専門性の確立」
 - (1) 人的構成の特徴
 - (2) 人的構成への批判
 - (3) 自由主義的知識人の特質
 2. 国家観 — 南原繁の国家と教育の関係認識
 - (1) 南原繁の総長演説
 - (2) 上からの「啓蒙」 — 知識人の使命
 - (3) 天皇制認識 — 民族共同体の統合
 - (4) 新勅語論の思想
 - (5) 教育刷新委員会の勅語否定の水準
 3. 社会観 — 近代主義的傾向と民衆からの遊離
 - (1) 「近代主義」的傾向
 - (2) 南原繁の歴史観
 - (3) 民衆的基盤からの遊離
 - (4) 地域自治の視座の欠如
- ま と め — 近代日本の知識人と戦後教育改革

研究課題

「日本教育家ノ委員会」（以下、日本教育家委員会とする）とそれを発展させた教育刷新委員会（1946年8月設置・9月発足、1949年6月教育刷新審議会と改称、1952年に廃止）は、戦後教育改革を構想した最も主要な担い手といってもよい。この委員会の人的構成や教育改革思想の特徴・性格については、すでに、鈴木英一「戦後日本の教育改革思想 — とくに自由主義的知識人の戦前教育批判とその形成基盤について —」（『北海道大学教育学部紀要』第10号、1964年6月）および、鈴木英一・笠井尚「戦後改革期における教育審議会の委員構成の特質」（『名古屋大学教育学部紀要 — 教育学科一』第37巻、1991年3月）、佐藤秀夫「解題」（佐藤秀夫・寺崎昌男・橋口菊・渡部宗助編『教育刷新委員会 教育刷新審議会 会議録』第1巻、岩波書店、1995年）などで分析されている。

本論文は、こうした研究をもとにして、教育刷新委員会における教育改革思想を近代日本思想史の系譜に位置づけることを目的としたものである。その際、委員個々の思想的特徴を明らかにしてその異同を分析するという、これまで多く見られた方法ではなく、教育刷新委員会を全体として近代思想史の流れのなかに位置づけて評価することを目指した。いいかえれば、教育刷新委

員会という戦後教育改革思想の主要な潮流を、日本近代の思想史の問題領域のなかに位置づけることを試みた。

1. 委員会の人的構成——「自由主義的知識人」と「教育専門性の確立」

(1) 人的構成の特徴

日本教育家委員会および教育刷新委員会の委員については、「各界の代表者約五〇名の委員をもって構成されたが、主としてその支柱は教育専門家であり、自由主義的知識人であった」¹⁾という評価が、今日まで一般的である。そして、そうした特徴が、「教育行政の官僚支配に対する教育専門性の確立」²⁾を指向する条件として作用したことを論じ、教育刷新委員会の歴史的役割として、「戦前日本の教育遺産を継承しながら、戦前・戦時の軍国主義的・超国家主義的な教育および教育制度を批判し、民主主義教育の改革理念の定着に努力した」³⁾という評価が今日ほぼ固まっているように思われる。ただ、鈴木はこの叙述のなかで、教育刷新委員会の限界として、「当時の時代的制約や科学的限界」とともに「国民的基盤からの遊離」⁴⁾という点も指摘している。

しかし、これらの限界はあくまで全体から見ると「部分的な問題点」として位置づけられている。ところが、筆者は、こうした問題点が、時代的制約や学問的な発展段階による限界だけならば本質的な問題とはいえないであろうが、敗戦という未曾有の事態を受けた国民的な危機のなかで、教育制度の根本的改革を構想する教育刷新委員会が、国民的基盤から遊離していたということになると、決して部分的な問題ですまされることではないと考える。むしろ、戦後教育改革の性格に関連する本質的な問題であったというべきではなかろうか。本稿はこうした問題意識から、教育刷新委員会の教育改革思想を今一度再検討しようとするものである。まずその委員の人的構成の特徴を見てみよう。

教育刷新委員会はその「官制」において「委員及び臨時委員は、政治、教育、宗教、文化、経済、産業等の各界における学識経験のある者の中から、内閣総理大臣の奏請によって、内閣でこれを命ずる。」(第3条)⁵⁾と規定し、それにもとづき、1946年8月10日に38名の委員が任命された。その採用のあり方と委員の人的構成に関して、佐藤秀夫は、戦前の教育関係審議会の例と比較して、「戦前の教育審議機関ではとうてい認められる筈の」ない、「『戦後の』構成」が採用された⁶⁾(前掲・佐藤「解題」)と評価している。その「戦後の」構成と結論づける根拠は以下のような人事の特徴であった。

第一に、GHQ/SCAPの指示などもあり、「官界」に属す委員が含まれていないこと、すなわち、高等教育諸学校の教員および国立教育施設の職員を除いて、各省の大臣・次官、枢密顧問官や陸海軍の要職者などの「現任官吏」が存在しないことが、第一の特徴とされている。第二に

は、公職追放や財閥解体を反映して、経済・産業界からの委員が極めて少なかったことが指摘されている。そして、第三にその結果、教育、宗教、文化といった広い意味での教育界関係者の構成比率が、それまでの教育関係審議機関に比較して異例に高くなったことがあげられている。

特に宗教関係者では、プロテスタント系キリスト者が委員に任命されたこと、教員組合の代表がその資格で委員に参加したこと、学校関係者からは、小学校・青年学校の校長も任命され、大衆的な学校を代表する者が委員に任命されたこと、などを戦前と比較した重要な前進面として指摘している。また、女子教育を代表として女性委員が任命（当初2名、後4名）されたが、これについても、「複数の女性委員が中央での教育政策審議機関の一翼を構成したことの意味」⁷⁾は軽視できないことであると評価している。

(2) 人的構成への批判

教育刷新委員会は実質的に日本教育家委員会の後身である。それゆえ、この教育家委員会委員29名のうち18名が発足時の教育刷新委員会委員に任命されている。この教育家委員会の人選については、文部省官吏や公職追放者を含めないという原則があり、文部省の原案に対して7名が交替したといわれている⁸⁾。

ところが、当時、この委員の構成について、在野の知識人からは厳しい批判も見られた。たとえば、この頃GHQがこの人事について、河盛好蔵・小林勇・久野取・新村猛・武谷三男・吉野源三郎・渡辺慧らから意見聴取（アメリカ太平洋陸軍総司令部防諜部作成）しているが、それに対し、彼らは一様に批判的見解を示し、武谷は、羽仁説子・小倉金之助などの名をあげながら、こうした民主的教育者として知られている人たちが全国に多数いるにもかかわらず、彼らが日本教育家委員会委員に選ばれていないこと、委員には学校長や大学教授など官吏に属する人たちが多くことなどを取り上げて、教育民主化を進める委員会としてふさわしくないことを指摘している⁹⁾。また、40歳以下の者に有能な教育者がいるので、そういった若手教育者の登用が必要なことなども論じている¹⁰⁾。

さらに当時、教育刷新委員会の委員構成についても、「刷新委員会の委員こそ、委員長安部能成以下全面的に刷新さるべきである」、この委員会は「教育における枢密院」である、といった批判も、急進的な教師の間には見られた¹¹⁾。政府や支配層の側から見れば、官僚を排除した各界を代表する「自由主義的知識人」とみなされたかも知れないが、在野の知識人たちは必ずしもそう見ていなかったのである。むしろ学校の管理職であるなど「官吏に属する人たち」がほとんどであると理解し、戦前の教育界の支配層と何ら変わらない人々と捉えていたのであった。

教育刷新委員会内部でも委員の人的構成の問題は指摘されている。委員会の発足早々の第1回総会で、森戸辰男委員が「大体に此の委員の顔触れを見ますと、余り官立学校の而も長の方が多いように思われる。それからそうでない方も前にそういう地位にあった方が非常に多いように思われます。此の点で多少新しい建前から立てるといことで文部省というものから独立したけれ

ども官的な性質というものが相当残って居るような結果になりはせぬか¹²⁾と批判し、私立学校や教員組合の関係者や一般教員を委員に追加するよう求めている。あわせて、この人事の特徴を「教育生産者」というべき人々が多く、「教育消費者」というべき人が少ないことを指摘している。

ついでこの見解には、関口泰委員が同感の意を示し、教育関係者とは教育する者とされる者の両者を意味するのであって、「教育生産者」だけから見た教育改革は一面的にならざるをえないとの批判的意見を述べている。そして、「今までも度々専門委員会があってもちっとも其の成果が上がらないのは、文部省と教育家とが審議しまして、其の他の社会、其の他の世間というものど没交渉にと言っては言い過ぎるかも知れませぬが、余りに教育の内部からのみ意見が出て居るということに其の原因があるのではないか¹³⁾と論じて、刷新委員会の委員を「教育消費者の側から」追加すべきことを求めている

このように、教育刷新委員会の内部においても、委員の人的構成に偏りがあり、この状態では社会的な教育要求を汲み上げることに限界があるとの指摘がなされていたことは注目される。もし、このような人的構成を反映して、教育刷新委員会の改革構想において社会的視点が弱かったということになれば、教育刷新委員会の進歩的性格とされる「教育専門性の確立」は、「教育専門家の独善」という負の面と背中合わせであったということになるのではなからうか。

(3) 自由主義的知識人の特質

教育刷新委員会委員の「大半は自由主義的知識人から構成されていた¹⁴⁾とされるが、その多くは、大正期に東京帝国大学をはじめとする官立大学を卒業した者たちで占められ、実体はいわば官学アカデミズムのなかで大正デモクラシーの影響を受けた講壇的知識人たちであった。それに反して、初等教育機関の関係者で委員となった者は極めて少なく、一般教員は皆無であった。教育刷新委員会委員はいわば教育界のナショナル・エリートたちが主体であったといえる。一般的にこれらの人々は、西欧的教養や観念的西洋哲学を基礎とした精神的自由の主体としての自己を信じ、超国家主義思想を否定する一方で、民衆にはつねに上からの「啓蒙的」な眼差しで臨んでいる。このような姿勢はともすると、大衆を軽視する傾向を持っていた。

鶴見俊輔のいう政治技術のいわゆる「密教」と「顕教¹⁵⁾のうち、「密教」にアクセスすることのできる上層階層の人々が、ここでいう「自由主義的知識人」の実体であった。彼らは総じて、民衆を「顕教」的な教養によって教化された「教養水準の低い」階層とみなしていた。知識人たちの教育改革へのエモーショナルな動機もそこにあった。そこには蒙昧な国民大衆を指導し国家再建を目指す指導者意識があった。まさにフィヒテ (Johann Gottlieb Fichte 1762-1814) を彷彿とさせる教養人としての自負があった。

たとえば、1912年に京都帝国大学文科大学を卒業し、カント (Immanuel Kant 1724-1804) などドイツ観念論哲学を研究対象として選んだ哲学者である天野貞祐は、委員就任時61歳、第一高

等学校校長であった。そのころの「教育刷新の基盤」（1947年2月）と題する論評は、以下のような書き出しから始まっている。

「この惨憺たる敗戦の原因については結局それはわれわれ国民一般の教養水準の低いことに帰着すると言えるであろう。一般の教養水準が高いならば、戦前戦時における如き甚だしき不道理が社会に通用するはずはありえない。支配階級の教養も足らず、庶民一般の教養も低かったと言うべきであろう。それ故に国家再建の道は一般の教養水準を高めるにある。教養的地盤を築くにある。教育の刷新が痛切な国家的問題とならねばならぬ所以だと思ふ。」¹⁶⁾

天野貞祐は、前述したアメリカ太平洋陸軍総司令部防諜部の作成した日本教育家委員会の調査文書では、戦時期に自由主義者を教壇から追放した反動的な人物として評価されている。また、天野については、1950年から第3次吉田内閣の文部大臣に就任し、「国民実践要領」を構想して世論から非難されるなど、当時も一般からはもっぱら自由主義者としてではなく保守主義者とみなされている。その点では、同じ時期、戦後講和の問題に際していわゆる全面講和を主唱して吉田首相と対立して学問の独立を主張した南原繁は、天野と対照的な人物とみなされ、南原こそ自由主義者の典型として評価されることも多い。しかし、南原も、大正期以降の帝国大学で、観念論的な教養を基礎にしてその思想形成を行なっている。大正期以降の自由主義的な影響を受けつつも、官学アカデミズムに依拠して民衆から遊離し、国家主義的な傾向を持つ点では、南原も天野もその思想に通底するものがあるように思われる。以下、南原繁の思想を検討したい。

2. 国家観——南原繁の国家と教育の関係認識

(1) 南原繁の総長演説

南原繁は、日本教育家委員会（1946年2月～委員長）および教育刷新委員会（同審議会）（1946年8月～1952年6月、このうち1947年11月まで副委員長、以後委員長）と、その全期間にわたって、委員長もしくは副委員長として委員会・審議会を卓抜した指導力によって、委員会の積極性・主体性を確保しながら、総合的な教育改革構想を打ち立てた。そしてその一方、その期間は同時に、東京帝国大学総長（後、制度改革により東京大学総長）を2期6年間勤めた時期とほぼ重なっている。まさに刷新委員会・審議会の立役者であった。

ところで、端的にいうならば、その南原繁の思想で特徴的なのは、自由主義というよりむしろ国家主義的傾向であるように思われる。たとえば、1945年12月に総長となった南原が精力的に実施したのは、全学の教員・学生に向かって機会を見つけては総長演説を行なうことであった。そのなかで、1947年2月11日の紀元節に実施された総長演説は、特に盛大であった。「式典は行なわないという」学内の大勢に反して、「進んで式典を行なうことを学部長と相談して」、「当日、日の丸の旗を正門に高々と掲げ、あえて盛大に」¹⁷⁾ 挙行したものであった。その際の演説内

容は、新聞を通じて報道され大きな社会的反響を呼んだ。

(2) 上からの「啓蒙」——知識人の使命

1946年に行なった一連の演説は、『祖国を興すもの』（1947年）という書名をつけて発刊された。そのうちの、紀元節における演説（「新日本文化の創造」）を見ると、同年の年頭の「天皇の人間宣言」（超国家主義的天皇像を否定した）を西欧の宗教改革に対応させ、戦後改革をルネッサンスに比肩させている。そして、東京帝国大学学生をはじめとする「青年学徒」こそが、戦後日本のルネッサンスを巻き起こす使命を持っていると声高らかに主張している。次の一節を見ると、そこにはある種の気負いととも、国民大衆が近代的精神を有する知識人によって導かれなければならないという信念にも似た自負心があつたことが見て取れる。

「かかる精神と文化運動は究極に於て国民の全体、就中、国民大衆に向けられなければならない。何故ならば、昭和維新の大業の成否は、一般民衆がこの事を自己の任務として意識し、それを決行し得るや否やに懸けられてゐるからである。併し、選ばれた戦士としてその先頭に立つべきは青年学徒であると思ふ。蓋し、真理を愛する熱情と純潔なる魂を有する学徒にとり、これにもまさつて意義あり、ふさはしき使命はないからである。」¹⁸⁾
民衆に対する終始上からの「啓蒙的」姿勢は、まさに天野貞祐のそれと類似している。

(3) 天皇制認識——民族共同体の統合

そして、この「新日本文化の創造と道義国家日本の建設」という理念は、天皇制と固く結びついていた。南原はこの紀元節の演説で、戦後の新日本建設の意義は、基本的に「わが建国の神話と歴史に盛られた意味」と一致するものであると断言し、その理想の実現に向けて、「われらの遠き祖先の懐抱した理想を思ひ、殊に身躬ら衆に先んじて昭和維新の精神的革命の範となり給うた皇室を戴き、古き伝統に新しき精神を接木して、我が民族の真の永遠性と世界における神的使命を見出し、一致団結して新たな『国生み』——新日本の建設と新日本文化の創造に向かつて、堅き決心を以て邁進しようではないか。」¹⁹⁾と高い調子で呼びかけている。そこには、自由主義的政治学の片鱗さえ見えない。見えるのは学者の姿ではなく国家主義的政治家のそれであつた。

ついで、1946年4月29日には、天皇誕生日を祝す式を全学的に挙行し、その名も「天長節」と題する総長演説を行なった。その演説でも、天皇と天皇制賛美の文言が至るところに見られる。たとえば、以下のような調子である。

「大権として天皇に帰属せられてゐた多くのものが消し去られても——またさうすることが必要であります——日本国家権威の最高の表現、日本国民統合の象徴としての天皇制は永久に維持されるでありませうし、また維持しなければなりません。これはわが国の永き歴史に於て民族の結合を根源に於て支え来つたものであつて、〔中略〕君民一体の日本民族共同体そのもの

の不変の本質であります。』²⁰⁾

この発言はまさに超国家主義的な思想と紙一重のものである。当時、南原を師とする丸山真男は、国家と政府を対象化し、国民の自由意志を基礎としたより強固な国民国家を建設しようとする議論を展開していたが、そうした国家認識に比較しても、南原の国家認識は前時代的なものであったといえる。「君民一体の日本民族共同体」という観念自体が、近代日本帝国の「教義」に過ぎなかったことがすでに公にされつつある当時の社会状況のなかで、しかも最先端の知性の府であるはずの東京帝国大学で、このようなイデオロギッシュな煽動的ともいべき演説が行なわれたのであった。もし、これが当時の政治状況を配慮した演説で、必ずしも南原の学問的信念ではなかったとするならば、それこそ、まさに「曲学阿世」と批判されてもいたしかたなからう。いずれにしろ、この演説の目的と内容は、戦前から戦後へと貫かれている官学アカデミズムの学問・思想の本質を垣間見せているように思われる。

それでは、この天皇制国家観は、南原の思想のなかで、新憲法の制定とともに転換されたのであろうか。日本国憲法の制定日になされた「新憲法発布」と題する南原の演説を見てみよう。

この演説では、まず、新憲法による天皇制の意義を以下のように述べている。「わが国の統治権〔中略〕の正当性の根拠は、〔中略〕これを変更したのである。〔中略〕しかし、かくの如きは、本年初頭の詔書において、天皇躬らが進んでその現人神たる神格を否定せられて、国民との結合を同じく人と人との関係に置きかへたことの帰結にほかならぬ。しかのみならず、国民主権の観念はそれ自身、君主主権に対立する原理ではあっても、わが国古来の君民同治の精神は、よくこの対立を超えて、新しき融合を創造するであらう。〔中略〕われわれは、かかる象徴としての天皇制を維持するを以て、深く悦びとせねばならぬ。そして、今やそれを外ならぬ国民の意志——大衆の自由意志によって決定し、否定を超えて永遠に肯定したところに、新たな天皇制の不動の基礎が確定せられたものと云ひ得られるであらう。〔中略〕率直にこれが変化と発展を認め、新たな意義の国体の生誕を祝し、これを育成しようではないか。かやうにして民主主義の普遍的根拠の上に、わが国に固有なる天皇を表象とするところの日本的民主主義の成果を収め得るであらう。』²¹⁾

国民の自由意志によって判断されるべきという民主的原則に触れながらも、天皇制についてはその国民の意志を問う手続きについては不問に付して、「否定を超えて永遠に肯定した」と観念論哲学のレトリックを弄しながら、「わが国に固有なる天皇を表象とするところの日本的民主主義」の永遠性を断定している。その論法と内容は、自由主義者のそれではなくまさに保守主義者と共通している。さらに、南原は、新憲法制定を祝す演説であるにもかかわらず、国民主権への転換の意義に言及するより、はるかに多くの部分を、天皇制が日本人の精神的支柱であり続けることを期待する内容にあてている。憲法制定時のこの演説は、もはや時代的制約の下でなされたとはいえず、明らかに南原の信念の吐露といえよう。

(4) 新勅語論の思想

天皇制擁護論の色合いはさまざまであったけれども、教育刷新委員会の委員には天皇制を否定するものはいなかった。その点は暗黙の委員の選任基準であったようである。したがって、刷新委員会の審議の場において、天皇制が議論される唯一の可能性のあった教育勅語処理の問題に関連しても、天皇制の可否等については審議されることはなかった。そのことはいいかえれば、教育刷新委員会において、したがって戦後改革構想を審議する途上において、天皇制と教育という近代日本教育の深刻な問題については正面から議論されなかったということである。それは戦後教育改革の不徹底な一面であった。

ところで、教育勅語の処理に関しては、日本教育家委員会から、教育勅語に代わる新勅語を天皇に求める提案があった。この構想を取りまとめたのは、委員長の南原繁であった。南原繁の教育家委員会におけるリーダーシップの強さ、そして「天皇の人間宣言」に対する南原の認識やその天皇制国家観から見て、新勅語構想も南原自身の構想に近いものであったと推測される。新勅語に盛り込もうとした内容を見てみると、その報告書の「一 教育勅語に関する意見」²²⁾には、新勅語の性格として「陛下自ら民に先んじて国の将来を御憂懼せられ教育に対して絶大の御信頼を寄せたまふ御旨の十分滲み出たもの」とし、「従来の教育勅語に欠けてゐた」点について、「御修正を御示していただき度い」と述べ、その道徳的内容として8項目に整理して提示している。

そのなかには、「人間性」や「自主的精神」「社会生活」「国際精神」などとともに、「国家生活、日本民族共同体」が項目として挙げられている。天皇が国民の教育目的の源泉として権威を有するという発想は、教育勅語と同質のものであり、教育勅語の徳目の修正でことたれりとする思想は、国家的権威でもって国民の精神的支柱を確保しようとする戦前の思惟様式そのものである。さらに、国民は、「日本民族共同体」というイデオロギッシュな観念を通じて、アプリアリに国家に統合されるべきことが意図されており、契約社会的国家観を否定する絶対主義的家族国家観といえる。それは、帝国日本から平和日本へ、外から内へとベクトルの方向を変えてはいるが、国家観、天皇制観としては、基本的に戦前と共通したものだといえる。

この新勅語論が一般に知られるようになると、世論から大きな批判を受けた。これまでの研究で、『朝日新聞』『北海道新聞』『アカハタ』などが、「文教の指導原理を、天降りの付与」すること、「教育指導理念を天皇の名によって求めようとするのは民主主義からの逆行であり国民の自主性を封圧し一切を垂訓によって規定せんとする反動以外の何者でもない」、「人民こそ、国のいっさいを決定する権利を存するものである」などと厳しく非難したことが指摘されている²³⁾。一部の新聞では、新勅語肯定論も見られたが、その論点は内容面に関するものであった。

否定論の側は、何よりも勅語という原理に対する批判を行なっている。人民の精神的自由は国家たりとも侵してはならないとした市民的自由の根幹にかかわる問題を指摘しているのであった。これはまさに自由主義者の試金石といえる問題であった。それにもかかわらず、このような

観点をまったく考慮することなく新勅語を天皇に求めようとした日本教育家委員会の思想は、自由主義の対極にあるものといわなければならない。そうした思想上の問題は、これまで述べてきたように、南原繁をはじめとする委員たちの国家観・民衆観の問題と通底しているものであったと考えられる。

こうした思想傾向のなかで、結局、天皇制と教育の問題が刷新委員会で正面きって審議されることはなかった。教育刷新委員会は、近代日本思想史上の最大の問題である天皇制と国民形成の問題にまでは踏み込まなかったのであった。このことは、刷新委員会とその改革構想における思想的限界であったといえよう。

(5) 教育刷新委員会の勅語否定の水準

教育刷新委員会における天皇制と教育に関する問題認識の弱さは、委員会における教育勅語否定の論理の曖昧さを招いている。たとえば、教育刷新審議会は、刷新委員会から刷新審議会に至る4年間の審議の経過を『教育改革の現状と問題』（1950年6月）と題する書物にまとめ、その第1章「日本教育改革の根本方針」の冒頭の「教育勅語について」と題した項目で、戦後の教育勅語処理の経緯を記しているが、そこでは、勅語を明確に否定しなかったことが示されている。

その記述は、「ある人は、新しい教育勅語を奏請すべきであるとも主張した」、「ある人はまた、直ちに、従来の教育勅語の廃止令を公布すべしと唱えた」²⁴⁾と明快さを欠くものとなっている。そして、「それは全体として道徳的なかおりの高いものであり、その文中の一節に宣言されている通り『これを中外に施して悖らず』とも言える内容を含むものである」²⁵⁾と述べ、その内容の重要性・普遍性を挙げて、教育勅語は否定すべきものでないと結論づけている。一方、新勅語を求めなかった理由としては、「国民全体に対して新道徳ともなり得るものを、一片の『勅語』の形式にまとめあげることは、決して容易なことではない」²⁶⁾と説明している。

道徳律を勅語という形式で国家によって定式化すること自体を問題として指摘するのではなく、勅語としてまとめ上げることの技術的困難さを指摘しているのである。道徳規準を国家的に定め、しかもそれを君主の言葉で示すという、教育勅語の本質的な問題性については、まったく的を射た批判となっていない。そこには、国会における教育勅語の排除・失効決議（1948年6月）の際に見られた、羽仁五郎参議院議員の「たとえ完全なる真理を述べておろうとも、それが君主の命令によって強制された所に大きな間違いがある」²⁷⁾といった、徹底した勅語批判の認識はまったく存在しないのである。

この経緯は、教育刷新委員会第1特別委員会の第1回会合（1946年9月23日）で務台理作委員からやや詳しく説明されている。それによると、日本教育家委員会で、新勅語奏請論に賛意を示した者は15,6名（多数意見）、勅語の形で示すことに反対は4,5名、「大体そういうものは避けることがいい」とする者は4名であったとされる。誰が反対したかは明示されていないが、主権在民の原理から見て教育憲章ないしは道徳憲章といったものは国会でつくるべきとして反対した

者、新勅語自体が従来の教育勅語のように画一的・硬直的に捉えられることになる危惧を示した者、国民的批判に耐える新勅語の作成が困難なことを反対の理由とする者、などがあつたと報告されている²⁸⁾。いずれにせよ新勅語に反対する者においても、教育目的や道徳規範を国家が定式化すること自体への批判は弱かつたといわざるをえない。

ところで、田中耕太郎は教育勅語の内容を支持し、文相として教育勅語擁護論を唱えたことはよく知られている。しかし他方、教育に関する国家的な規範を法などで定式化することには否定的な立場をとっていた。たとえば、教育基本法が制定された当時出版された『新憲法と文化』（1947年）では、この点を以下のように論じている。「元來法は社会生活の規範であり、従って哲学上の立場の表明ではない。とくに教育は自主性を尊ぶものであるから、教育の理念のごとき、本来或いは専門の学者、或いは教育実務家の研究に委ねべく、国家が教育に関する公認的理論を標榜し、これを教育界に押しつけるような態度は、厳にこれを避けなければならない。」²⁹⁾

しかしながら、南原繁を始めとする教育刷新委員会委員の多くには、このような国家による教育理念の定式化を抑制するという見解はほとんど見られなかった。むしろ、敗戦という混乱した情勢にあつて、「教育理念の空白を埋める」ことの必要性が強調されている。たとえば、教育基本法構想を議論する際に、教育勅語を支持する羽溪了諦委員も、新勅語の奏請に反対する渡辺鍊三委員も、また教育勅語が民主主義の原則に反するとする森戸辰男委員も、ともに学校の教師たちに国家が教育理念を指し示す当面の必要性を強調している³⁰⁾。こうしたなかで、結局、国家による教育目的・理念の定式化の問題、いいかえれば教育の自由の問題について、教育刷新委員会では理論的な深まりを見るには至らなかつた。敗戦後の社会的・思想的混乱という時代背景を考慮したとしても、問題はその思想水準にあつたように思われる。

3. 社会観——近代主義的傾向と民衆からの遊離

(1) 「近代主義」的傾向

教育刷新審議会の国家観や民衆観は、その社会観・歴史観と深くかかわっている。前述したように、教育刷新審議会は『教育改革の現状と問題』をまとめているが、そこには、近代日本教育の歴史に関する評価が以下のように記述されている。「明治維新以降、太平洋戦争に至る七十余年、近代国家としての日本の発展と躍進の背景にはよかれあしかれ、教育の改革と進歩が、大いにあずかつて力のあつたことは、争うことのできない事実である。」「その間、よく英仏独等の西洋の制度を採り入れ、わずか七十年の間に、近代教育制度を確立して国民教育の普及と学問文化の興隆を促したことは、たしかに驚異に値する事柄である。」³¹⁾

また敗戦と教育改革との関係については、次のように記述されている。「わが国の教育は、まったく、極端な国家主義と軍国主義的色彩に塗りつぶされるに至つた。今次の太平洋戦争は、実

にかような教育精神によって錬成された国民と、米英の自由な国民との対決であったのである。」³¹⁾ ここには西洋を範とした脱亜入欧の歴史観が如実に示されている。西洋近代の影の部分、植民地主義とアジアへの侵略、総力戦的科學戦争の非人道性などは捨象されている。おどろくほど楽観的な「近代主義」といえる。時代的制約といってしまうればそれまでであるが、公教育制度の整備を国家のための西洋近代教育の移植として理解して何ら疑問を持たない思想的態度は、明治維新後の戦前日本の教育思想と本質的に変わるものがない。

一般に思想の「近代主義」とは、西洋近代をモデル・基準として、日本社会を評価する思想的態度を指している。通常は「近代主義」を自称するような思想はないが、日本近代の歴史条件から、「国家主義」も「自由主義」も多くの思想が西洋から伝来したものであった。そうでなくとも何らかの思想的体裁を持ったものは、ほとんど西洋の影響を受けている。近代市民社会的思想のみならず、「社会主義」「マルクス主義」もまた「近代主義」的傾向を持っていた。それらは、官学アカデミズムや講壇ジャーナリズムを通じて、蒙昧な人民を啓蒙するための思想であった。その一方、前近代からの日本社会に存したさまざまな「知恵」や「教養」、民衆のなかにはぐくまれた人間形成の「経験」や「思想」、それらは遅れたもの、誤ったものとして排斥される傾向があった。

教育刷新委員会（日本教育家委員会を含む）の委員には、官学アカデミズムや欧米への留学などで、西洋的教養をもとにして思想形成した者が多かった。また、プロテスタントやカトリックなどのキリスト者も相当含まれていた³²⁾。たとえば、南原繁をはじめ、星野あい、矢野貫城、河合道、高嶺信子、高木八尺（日本教育家委員会委員のみ）などがそうである。そうでなくても、アメリカ流の科学的な学術理論を研究していた学者も含まれていた。家族社会学の戸田貞三、障害者教育の川本宇之介、教育心理学の城戸幡太郎、幼児教育の倉橋惣三、体操理論の大谷武一、女子教育の森山よね、などである。

さらに、日本教育家委員会および刷新委員会の両者の委員には、戦前昭和期に昭和研究会（1933～41年）ないしその傘下にあった教育研究会、あるいはその会員を主体に結成された教育改革同志会のメンバーであった者が多数（11名）含まれている。昭和研究会のメンバーであった者は、関口泰、城戸幡太郎、大島正徳、長谷川如是閑、佐野利器らであり、教育改革同志会のメンバーには、芦田均、田島道治、戸田貞三、小林澄兄、林癸未夫がいた。なお、東京帝国大学文学部教育学科の阿部重孝と宗像誠也も教育改革同志会会員であった。

昭和研究会は後藤隆之助によって設立され、いわゆる革新官僚によって主導された国策研究団体で、政策としては戦後に引き継がれるような進歩的な諸施策を提言している。昭和研究会では、近衛文麿の政策ブレーンとして出発し、教育を含む社会諸施策全般にわたるアメリカやヨーロッパの最新の改革案を参考にしながら、総合的な改革構想を提言し、一部は政府の政策にも反映された。その施策の性格は、全体主義的な傾向を持ちながらも進歩的かつ合理主義的なものであった。そうしたなかで、すでに米国の制度を参考にしながら、阿部重孝などによって六・三制への改革構想が提言されていたことはよく知られている。こうした事実は、戦後における教育上

の戦前遺産の継承、戦後教育改革と戦前の優れた研究や構想との連続性の証左としてしばしば指摘される。

そのことは重要なことではあるが、ここでいう戦前の教育遺産というものも、教育改革同志会の構想など、結局、米国の改革動向などを参考にした要素が大きく、日本の教育実態や民衆の教育要求を深く分析し、それを土台としたものとは必ずしもいえない。国家の発展という見地から、総力戦体制下の欧米の改革動向に直接間接に影響を受けている側面が強い。それゆえ、これらの研究会の改革思想は総じて民衆的基盤から遠いものとなっている。いいかえれば、西欧を基準とする「近代主義」的な傾向が強いといえよう。

(2) 南原繁の歴史観

ところで南原繁の歴史観には一体どのような特徴があったのであろうか。南原は1962年に『政治理論史』と題する大著を刊行している。これは、1925年から50年までの25年間にわたる東京帝国大学法学部の「政治学史」の講義をベースにしたもので、この講義は、総長の期間も続けられたといわれている³³⁾。冒頭で、「政治理論史は、政治の価値原理に関する学的思惟発展の過程に対する総合的考察である」と定義しているが、内容は、政治理論史というより政治思想史といったものになっている。しかも、各章は、「ギリシア思想」「キリスト教」「文芸復興と宗教改革」「近世啓蒙思想」「ドイツ理想主義」「実証主義」「社会主義」となっており、西欧思想史の範囲から出していない。ヘレニズムとヘブライズムを両輪とする西欧思想史の典型的な叙述スタイルである。こうしたスタイルとした理由について、著者自ら「緒論」で以下のように解説している。

「〔東洋政治思想についても—引用者注記〕それぞれ特色ある思想系統について論ずることができる。ヨーロッパの世界についても、さらにイギリス、フランス、ドイツ等、各民族文化の特殊性に基づいた、類別が可能であるが、それにもかかわらず、その根本において、それらが一つの世界として、ギリシアの哲学精神を一つの強力な思想的基盤として持っていることにおいて共通である。そして、それが近代においては、ひとりヨーロッパのみでなく、あまねく世界の思潮となりつつある。この点においてインドや中国の思想はむしろ多く過去の意義を持つものと言わなければならない。』³⁴⁾

第一次大戦直後にはシュペングラー (Oswald Spengler 1880-1936) の『西洋の没落』(Der Untergang des Abendlandes: 1918-20) が刊行され、第二次大戦後はトインビー (Arnold Joseph Toynbee 1889-1975) のさまざまな文明を相対化する歴史観が、思想界に大きな衝撃を与えていた。こうしたなかで、南原は、古典的な西洋中心主義の観念論的歴史観を堅持しているのである。それは、内村鑑三ゆずりのプロテスタンティズムと、ギリシア哲学とりわけプラトン (Platon BC429-BC347) の思想への傾倒があったからである。南原は、『国家篇』(Politeia、『国家』ともいう対話篇) に結実したプラトン思想の意義を以下のように説いている。

「プラトンはギリシアから出て、ギリシアを超えるものがあり、その或る者は遙か後代まで生きのびている〔中略〕アイデア論を通じて、永遠の国土——キリスト教の神の国との思想的関連を持っている。なぜならば、正義のアイデアはそれ自身完全な善美のアイデアであるとともに、また宗教的聖のアイデアであって、地上の最高の共同体、すなわちアイデアの世界の模写としての国家は、人間至高の徳、すなわち天上の世界への導き又は準備にほかならないから。否、国家がこの課題を完全に果たすときには、それみずから地上の神の国たるべきことが約束されている。」³⁵⁾ まさにキリスト教的超国家主義思想とでもいうべき内容である。

そしてこのプラトンのギリシア精神とプロテスタント的キリスト教思想とを、歴史発展の二大源泉として位置づけている。南原は、「この二つの精神は対立・反撥する契機と同時に、互いに牽引・結合する契機を内包する。この相互の緊張関係によってヨーロッパ精神は内容を豊かにして来た」³⁶⁾と述べ、この二つの精神の重要性を強調している。そして、この書の結語の末尾はこう締めくくられている。「問題はひとりヨーロッパ諸国民にかぎってのことではない。もとギリシアに端を発した西洋文化は今や世界の普遍的文化であり〔中略〕今後、東洋的思惟ないし日本の精神が自らの批判的形成を遂げることによって、いかに参画し、寄与し得るかが、われわれの将来の世界史的位置を決定するであろう。」³⁷⁾ まさに典型的な西欧中心の観念論的進歩史観といつてよいであろう。

(3) 民衆的基盤からの遊離

前述したようにこれまでも教育刷新委員会の問題点として「国民的基盤からの遊離」が指摘されているが、「国民的基盤」とはどのようなことをいうのであろうか。鈴木「戦後日本の教育改革思想」などでは、「教育界トップレベル」の委員構成であって、国民各階層の意見をくみあげることが弱かったなどを指している。しかし、今日、近代国家の国家主義的な民衆統合を「国民統合」と表現し、その結果成立する国家を「国民国家」と概念化している。「国民」という概念は人民ないし民衆が国家的に統合される様態を表現するタームでもある。したがって筆者には、「国民的基盤」というより「民衆的基盤」というのが適当なように思われる。それは、近代公教育が、特に日本の場合は、民衆の教育的営為と対立関係ないしは緊張関係をもって成立してきたと考えるからである。

近代日本は、国民統合の軸として近代天皇制を構築した。天皇制はまさに近代国家の産物であった。その天皇制を支柱として西洋近代に範を求めて近代公教育を整備し、民衆の人間形成的な社会機能をも変質・統合し、民衆的なそれを着実に蚕食してきた。民衆の習俗・慣習として継続されてきた人間形成の営みは、学校教育の形で急速に「増殖」した公教育によって脆弱なものにさせられていった。そうしたなかで、戦前においても民衆的教育の価値を再発見する教育運動が存在しなかったわけではなかった。生活綴方教育や生活教育の運動、郷土教育や地域教育実践など、近代公教育に対抗する教育自治的な教育実践がそれであった。戦前日本の民衆の主体的な

教育遺産というならば、むしろこうした教育運動や教育実践をいうべきであろう。しかし、こうした遺産は、教育刷新委員会においては必ずしも正当に評価されなかった。その審議のなかでも、ほとんど省みられることがなかった。

教育刷新委員会では、前述したように、開会すぐに内部からも民間の教育関係者が委員として極めて少ないことが指摘されていたが、近代日本において、「民間」とはどのような意味合いを持っていたのであろうか。民間教育史料研究会(大田堯・中内敏夫代表)編『民間教育研究史事典』によると、「民間」という語の内包する意味合いとして、「急速な近代化の進行のもとで、成仏しかねた日本の民衆のたましいというようなもの」があるのではないかと述べている。まさに民衆教育そのもののエトスをこそ民間教育の核と位置づけようとしている。そしてそのことに関連して、さらに以下のように論を展開している。「権力やそれが維持しようとする体制にそぐわないものであることはたしかだが、同時にそれにつきるものではなく、それ以上のものをそれ自身の中に含んでいたのである。〔中略〕こういう着眼に立って戦前の教育事実をみていくと、近代日本教育制度発達史とか、文部省などが編む日本の近代教育の歩みのようなものにはまず登場することのない、また登場しても、その意味づけを異にするさまざまな教育についての思想、理論、実践、運動さらに民衆の子育ての習俗というようなものがわれわれの前に意外に存在することがわかるのである」(同事典、序)³⁸⁾。

まさに近代公教育とは異なる、民衆教育というもう一つの大きな潮流、偉大な遺産が近代日本に存在していたことを再認識させられるのである。

教育刷新委員会がこうした重要な遺産を軽視していたのは、結局、委員の、社会的な視野の狭さや「教養」の質に起因しているように思われる。委員の多くは先に見たように官学アカデミズムに属し、「国家主義」的・「近代主義」的な思想傾向を持った人々であった。それが改革構想の民衆的基盤からの遊離を招いたと考えられるのである。

(4) 地域自治の視座の欠如

教育刷新委員会の改革構想の視線は、全体として六・三・三制などに見られるように、制度化された公教育のより体系的な組織化に向けられていた。しかしながら、民衆のなかに存した人間形成の豊かな営みを公教育の原動力として活かしていくという問題意識は必ずしも十分ではなかった。教育刷新委員会委員の観念においては、教育という領域は、学校教育であるかそうでなければ民衆啓蒙を主目的とした社会教育であった。それゆえ民衆の主体的な教育の発展を保障する教育のあり方を追求するという点では弱さがあったといわざるをえない。

ところで1946年秋頃から、かなりの都県で教育関係者や住民の各階層を代表した委員からなる教育審議会を設置している事例が見られる³⁹⁾。そして、教育刷新委員会の発足と同じ頃(1946年9月)、CI&Eは文部省と協議をするなかで、学校制度改革を実施する際の主体となるべき教育審議会を、都道府県・郡および市区町村において設置する構想をまとめている⁴⁰⁾。後の新学

制実施準備協議会の構想であった。この構想の原点は、CI&Eの記録によると、「東京から地方をみているどの人々よりも、その地域社会の住民こそが、地方自らの必要と」⁴¹⁾、学校発足の方法を決定するべきであるという、教育の住民自治の原則をもとにした構想であった。さらに、この新学制実施準備協議会は新学制発足後も機能させ、中央の教育刷新委員会と有機的に関係づけて、教育の地方自治を保障しつつ教育改革を行なうこともその構想に含まれていた。

しかし、「文部省が長年用いてきた方式は、下からではなくすべて上からの指揮によるものであり、それ以外の方法はまったく実施してこなかった。それゆえ、それ以外の方法をどのように行なえばよいのか、まったく理解していない。」⁴²⁾というような状況があり、結局、教育刷新委員会に、地方の改革要求を十分に反映させるという制度的な保障はなされなかった。文部省だけではなく、教育刷新委員会においても教育の地域自治・住民自治の観点は弱かったのである。その審議の内容や報告を見ても、改革構想を地域の実態や要求とすりあわせながら、地方自治を尊重した内容にしていくことの配慮に欠けていたと考えられる。

ま と め——近代日本の知識人と戦後教育改革

日本教育家委員会および教育刷新委員会の、「自由主義的知識人」といわれる委員の思想を、主に国家観・社会観に限定して分析した。特に両委員会で強いリーダーシップを発揮したといわれる南原繁の思想に多くの部分を当てる結果になった。その分析をもとにして結論的にいうならば、南原繁の思想には自由主義知識人という要素より、保守主義的な国家主義者という要素が多いように思われる⁴³⁾。田中耕太郎と異なり、国家による教育目的の定式化にも抑制的な姿勢を示していない。天皇を国民の道徳的源泉と見る考え方も、戦後においても継続している。

そうした考え方は、国家あるいは国家の象徴が道徳的価値（正義や真善美）の体現者であらねばならないとするプラトンの南原の政治思想に由来しているように思われる。道義的責任を取るための天皇退位の提案や、全面講和の主唱などは、南原の政治思想——国家が正義の実現を目指すという政治哲学から一貫して導き出された考え方である。それは一見ラディカルに見えるけれども、契約社会的国家観、したがって個々人の精神的自由を前提とする民主主義とは本質的に相容れない思想といえるのではなからうか。

また、刷新委員会の全体的特徴について見ると、戦前から戦後にかけて幅広く豊かな思想的潮流が存在したにもかかわらず、刷新委員会はそうした思想的広がりを受け止めることが必ずしも十分にできなかったといわざるをえない。敗戦と国家の再建、国民教育の強化という知識人⁴⁴⁾の問題意識のなかで、国家的視座からの公教育の組織化は進められることとなったが、地域社会や下位共同体における自治的・民衆的な教育的営為に依拠した自生的な教育共同体の再建については、必ずしも十分には意識化されていなかったと見られる。すなわち、民衆の側からの人間形成の主体性の問題は認識されず、民衆は啓蒙され教育される客体として意識される傾向があった⁴⁵⁾。そうであるならば、近代日本の教育における本質的問題のひとつは、戦後教育改革にお

いても依然として課題として残されたということになる。教育刷新委員会の光と影は、日本近代の知識人に内在的に通底する問題的特質であったといえよう。

〔注〕

- 1) 2) 3) 鈴木英一「教育刷新委員会（教育刷新審議会）」、仲新編集代表『日本近代教育史事典』平凡社、1971年、p.21。
- 4) 前掲、鈴木英一「戦後日本の教育改革思想」のなかで、「国民的基盤からの遊離」について、以下のように論じている。「その構成は、旧学士院的支配、一種の教育名望家支配ともいえよう。しかし、それは、戦前の教育諮問機関の沿革にたったものであり、教育専門家の優位の確立という意味では、とくに、官僚支配に対し、それなりの『進歩』的意味をもっている。他方で学長・校長26名、大学教授14名という構成に対して、僅か組合代表1名のほか、一般教師からまったく選ばれていないことは、教育界トップレベルの支配であって、国民的基盤からは遊離している、ということも指摘できよう。」(p.18)
また、『新教育学大事典』（第一法規出版、1990年）の「教育刷新委員会」の項目（鈴木英一執筆）でも、「自由主義的知識人を主体として」、「主体性を確立し、日本国民の立場にたった民主的教育改革の実現に努力した」ことを評価するとともに、「委員構成や建議内容にみられるように、国民各層の全面的な参加など国民的基盤」が必ずしも十分でなかったと記されている（p.262）。
- 5) 「教育刷新委員会官制」昭和二十一年八月九日、前掲『教育刷新委員会 教育刷新審議会 会議録』第13巻、岩波書店、1998年、p.3。
- 6) 7) 佐藤秀夫「解題」、前掲『教育刷新委員会 教育刷新審議会 会議録』第1巻、岩波書店、1995年、所収。
- 8) 鈴木英一『日本占領と教育改革』勁草書房、1983年、p.127。
- 9) 1946年2月27日、アメリカ太平洋陸軍総司令部防諜部 Office of the Chief of Counter-Intelligence のラッシュ陸軍中佐 (Lt.Col. Poul Rusch) の記録“Group Discussion, held at CIS Special Activity House, Lt.Col. Paul Rusch”, 27 Feb. 1946, GHQ/SCAP, CI & E Records. による。
- 10) 同上。
- 11) 小池喜孝「戦後の教育情勢」『あかるい教育』No.8, 1948年3月、p.20。
- 12) 「教育刷新委員会 第1回総会議事速記録」（1946年9月7日）、前掲『教育刷新委員会 教育刷新審議会 会議録』第1巻、p.12。
- 13) 同上書、pp.13-14。
- 14) 前掲、鈴木英一・笠井尚「戦後改革期における教育審議会の委員構成の特質」p.371。
- 15) たとえば、久野収・鶴見俊輔編『思想の科学事典』勁草書房、1969年、p.683など。そこでは、「この政治技術は、明治国家を設計した伊藤博文らが、そのはじめから自覚的に用意した日本国家経営についての顕教と密教の併用にもとづく。顕教としては、お守り言葉の体系を無批判にうけいれてこれの使用をとおして自分の目下の者にたいする軍隊下士官、小学校教師など大衆的知識人の集団へのはたらきかけがあり、〔中略〕密教の領域において訓練をうけた東京帝国大学法学部卒の少数精鋭に国家のかじをゆだねてゆこうというのが、明治の国家経営者の意図であり、それは明治から大正をへて、昭和はじめまでの日本国家の思想であった。」（鶴見俊輔執筆）と述べている。
- 16) 天野貞祐『教育論』（天野貞祐著作集 第2巻）塙書房、1960年、p.142（初出は『朝日評論』1947年2月）。
- 17) 南原繁著述、丸山真男・福田歓一編『聞き書 南原繁回顧録』東京大学出版会、1989年、p.145。
- 18) 南原繁『祖国を興すもの』帝国大学新聞社出版部、1947年、p.19（『南原繁著作集』第7巻、岩波書店、1973年、所収）。
- 19) 同上書、p.23。
- 20) 同上書、pp.70-71。
- 21) 同上書、pp.118-120。

- 22) 「米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会の報告書」, 前掲『教育刷新委員会 教育刷新審議会 会議録』第13巻, 1998年, p.145。ただし, 新勅語論は日本教育家委員会独自の構想ではなかった。これまでの研究で, 1946年夏頃まで, CI&E/GHQ(総司令部民間情報教育局)内部でも, 教育勅語否定の一プロセスとして新勅語を利用する構想があったことが知られている(鈴木英一「敗戦直後の教育勅語批判」『教育』第396号, 国土社, 1981年4月号, 佐藤秀夫「幻の新・新教育勅語案——戦後教育改革のかくれた一齣——」『文教』1981年夏号, 教育問題研究会, 1981年6月, 読売新聞戦後史班編『教育のあゆみ——昭和戦後史』読売新聞社, 1982年, 佐藤秀夫・鈴木英一「敗戦直後の京都・新教育勅語構想——有賀鐵太郎とシーフェリン」『季刊教育法』第43号, 1982年春季号, 総合労働研究所, などがある)。また, 前述した東京帝国大学教育制度研究委員会では, 「勅語として教育の方針を公布することについては反対との意見をまとめている」(海後宗臣『教育改革』〈戦後日本の教育改革1〉東京大学出版会, 1975年), といわれている。そして, 『東京大学 教育制度研究委員会記録』(1946年, 海後宗臣蔵)(『東京大学史紀要』第7号, 1989年3月, 所収の寺崎昌男の編集・翻刻・解題による)では, 1946年3月26日の第5回会議の「発言摘記」に, 「教育勅語ヲ新タニ公布スルコトニツイテハ問題。勅語トシテ教育方針ヲ公布スルコトニツイテハ反対ナリ。」とある。このあと「発言摘記」は「コレヲ」と続くが, それ以下の記録が欠落している。具体的に誰がどのような発言をしたのかは不明である。この会議の出席者は, 委員長で文学部長の戸田貞三, 文学部教授(日本史学)の今井登志喜委員, 文学部助教授(教育学)の海後宗臣委員, 第二工学部教授(電気工学)の瀬藤象二委員, 第一工学部教授(応用化学)の亀山直人委員, 医学部教授(生理学)の福田邦三委員, 法学部教授(イギリス法)の末延三次委員, 経済学部教授(国際経済)の矢内原忠雄委員であった。なお, 「意見をまとめ」たとされるが, この新勅語問題は総長に答申されたわけではなかった。したがって, 南原繁のお膝元の東京帝国大学では新勅語構想を否定していたとまではいえない。
- 23) 前掲, 鈴木『日本占領と教育改革』pp.140-141。
- 24) 25) 26) 教育刷新審議会編『教育改革の現状と問題』日本放送出版協会, 1950年9月, p.32。
- 27) 『第二回国会 参議院文教委員会会議録』(第一号)。
- 28) 「教育刷新委員会 第1特別委員会議事速記録」(1946年9月23日), 前掲『教育刷新委員会 教育刷新審議会 会議録』第6巻, pp.5-6。
- 29) 田中耕太郎『新憲法と文化』国立書院, 1947年, pp.92-93。

田中耕太郎の国家による教育目的・道徳律の規定を排除する論理は, 自己のカトリック信者としての信念から出た強固なものとしてされている。しかしながら, 田中は, 結論的には, 教育基本法の教育目的規定等を否定しているわけではない。それを肯定する理由としては, 憲法前文などのように, 法律の趣旨を記すことは必ずしも間違いでないことを一般論として述べた後, 「従来の誤った教育目的を廃止し, これに代る正しいもの」(同上, p.93)とすることを明確にするため, また, 教育勅語とは違って議会によって決定されたことなどを挙げている。

後に田中耕太郎は, 『教育基本法の理論』(有斐閣, 1961年)で, その理論を以下のように展開している。「ところで何が正しい教育の理念かを法が確定できるものであろうか。この点に関して私は消極的の見解をいただくものである。第一に教育の理念の決定は純然たる文化的学問的の仕事であり, 本来教育家が自らの識見によりまた自己の責任においてなすべき事柄である。国家は前にのべたように自ら文化的, 学問的活動——行政的の活動は別である——をなすことを得ない。また種々の学説の中のいずれをとりいずれを捨てるかの決定をもなし得ない。国家の活動は単に一般的に文化を奨励助長するという限界内にとどまらなければならない。従って教育理念の決定のごとき純然たる学問的, ことに専門的な教育哲学的問題は, 国家の関与の外にあるものといわなければならない。これは学者の研究や教育者や一般人の良識による判断に任せられるべき事柄である。〔中略〕従って如何に教育思想が混乱し不明確であるにしろ, 道徳の徳目や教育の理念に関する綱領のごときものを公権的に決定公表することは, 国家の任務の逸脱であり, パターナリズムかまたはファシズム的態度といわなければならない。この故に明治二十二年の教育勅語のごときは, そのかかげている道徳訓の内容の正不正当否は別として, それが天皇の權威によって制定された点において問題となるのである。問題はその制定が反民主主義的というよりも, 国家が介入する権限をもっていないところの, 道徳や教育内容の問題に立ち入った点に存するのである。〔中略〕ところが教育基

本法第一条は冒頭に教育の目的を宣明した。これを敢てしたのは、過去におけるわが国の教育の次のような特別の事情にもとづいているのである。」(pp.50-51, 56)

教育基本法制定の最も重要なキーパーソンである田中耕太郎が、自ら、教育基本法で教育理念・教育目的を制定したことを、近代法学の見地から見て敗戦後の特別な事情にもとづく例外的な措置であることを明言しているのである。したがって、立法思想の観点から見れば、教育基本法の教育目的等の理念的規定については、その適用や解釈など運用においては、よほど抑制的に配慮されるべきである。しかし、最近実施された教育基本法の改正に関する批判においては、愛国心や公共的精神の重視など、その目的内容についての議論が論点が偏っており、国家的規範として教育理念を定めることの問題性については十分議論が深められなかったようである。結論的にいえば、教育目的や目標が詳細に規定されるに至った改正教育基本法という法律自体が、法学上大きな問題をはらんだ存在になったということがいえるのではなからうか。ただ、その問題は、理論的には、制定時の教育基本法に内在していたということができよう。

- 30) 「教育刷新委員会 第2回総会議事速記録」(1946年9月13日)、前掲『教育刷新委員会 教育刷新審議会 会議録』第1巻, pp.28-29。
- 31) 前掲, 教育刷新審議会編『教育改革の現状と問題』p.374。
- 32) 前掲, 鈴木・笠井「戦後改革期における教育審議会の委員構成の特質」によると、「欧米の留学経験者が23名にもものぼり、欧米思潮の影響が大きいことが確かめられる。また、確認できるだけでもクリスチャンが6名おり、キリスト教思想の影響も認められる。」(p.373)と論評されている。前述したように、同じクリスチャンでも、カトリックの田中耕太郎(刷新委員会委員ではなかったが)と、プロテスタント(内村鑑三の影響を受けた無教会派)の南原繁とでは、その思想は対照的ともいえる違いを見せている。クリスチャンといってもその思想を一律には論じられない。
- 33) 『南原繁著作集』第4巻(岩波書店, 1973年)末尾の丸山真男の解説による。
- 34) 南原繁『政治理論史』(東京大学出版会, 1962年), 同上『南原繁著作集』第4巻, p.18。
- 35) 同上書, pp.66-67。
- 36) 同上書, p.189。
- 37) 同上書, p.563。
- 38) 民間教育史料研究会(大田堯・中内敏夫代表)編『民間教育史研究事典』評論社, 1975年, pp.3-4。
- 39) 森秀夫編著『全国六・三制義務教育の成立』時潮社, 1985年, による。
- 40) 三羽光彦『六・三・三制の成立』法律文化社, 1999年, pp.317-327。
- 41) Report of Conference, M. L. Osborne, 26 November 1946, GHQ/SCAP, CI & E Records.
- 42) Report of Conference, M. L. Osborne, 27 November 1946, GHQ/SCAP, CI & E Records.
- 43) 久野収ほか『戦後日本の思想』中央公論社, 1959年, では、戦後初期の思想潮流を①知識人の発想地点(『近代文学』グループ), ②反体制の思想運動(民主主義科学者協会), ③日本の保守主義(『心』グループ), ④大衆の思想(生活綴り方・サークル運動), ⑤社会科学者の思想(大塚・清水・丸山), ⑥戦争体験の思想的意味(知識人と大衆)の六つに分けている。教育刷新委員会の委員の何人かは、「日本の保守主義」のグループに含まれている。
- 44) 教育刷新委員会委員には、東京・京都などの帝国大学で教育を受けた者が多かった。ところが、帝国大学は、戦前日本の支配体制において極めて重要な機能を有していた。したがって、戦後改革によって、その権威やアカデミズム支配は大きな痛手をこうむっても不思議ではなかった。しかし、戦後改革のなかで、東京帝国大学は東京大学と組織変更したけれども、その権威と実質は存続した。そしてその結果、東京大学は政府との協力または緊張の関係に立って、戦後改革を実質的に主導する主体となった。この点は、教育改革についてもよくあてはまる。日本教育家委員会や教育刷新委員会の母体になったのは、総長のもとにおかれた東京帝国大学教育制度研究委員会であった。結局、このような傾向は、戦後改革が上からの改革であることを招く一因となった。東京大学に象徴される官学アカデミズムの政策立案能力——それはいいかえれば、政府からの信頼が大きいことを意味した——が大きければ大きいほど、民衆が主体になる可能性を狭めた。したがって、改革を担った知識人の主体性と民衆の基盤の欠如は、ある意味、コインの両面ということができる。それは、何よりも、官学アカデミズムに依拠した知識人が、ほとんどの場

合、民衆的基盤を欠いた教養・社会認識を身につけていたからであった。なお、立花隆は『天皇と東大——大日本帝国の生と死——』（文藝春秋、2005年）という興味深いテーマの書物を著しているが、東大内部のエピソードの時系列的羅列という傾向が強く、国家権力・国家構造の問題、あるいは近代日本思想の根元的問題として、天皇制と帝国大学の問題を必ずしも理論的に分析したものになっていない。大著であるだけに残念である。

- 45) この点は、日本のマルクス主義も例外でなかったと考える。たとえば、マルクス主義は元来西欧に由来する思想であったが、ロシア革命以後は、ソ連の影響を強く受け、1932年、日本共産党は、ソ連に主導されたコミンテルンからのいわゆる32年テーゼを指令として受け取り、二段階革命論を採用した。当面する日本革命の課題を、市民的な自由と民主主義を実現する民主主義革命であると定式化したのである。この定式化の影響は、史的唯物論を根拠とした歴史の発展段階説とあいまって、マルクス主義者の歴史観を「近代主義」的なものとした。また他方、天皇制的な上からの民衆啓蒙の思想は、前衛党による人民・大衆の指導という思想とある意味で親和的であった。

(2008年12月執筆)