

戦後教育改革思想の研究

— II の 1 —

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)
— 南原繁の教育改革思想の研究 (2) —

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)

補節 I 教育基本法立法の自主性 (再論)

補節 II 文部省『日本における教育改革の進展』

…… (以上前号まで)

第 2 章 文部省調査局『第九十二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

教育基本法立案の経過 教育基本法と教育勅語

教育勅語観に内在する論理矛盾 天皇観

…… (以上本号)

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

序 南原繁の教育改革思想の研究(2)

—戦後教育改革思想研究の現代的課題性—

1991年6月30日の中部教育学会第40周年記念大会シンポジウム「戦後の教育学と地域」での研究報告「現代日本における管理主義教育の問題——戦後教育改革の思想にてらして——」の中で「南原繁の戦後教育改革思想の研究」の発表を終えて以後、91年7月14日には「東海教育自治研究会」内の「教育自治理論検討委員会」で、91年8月7日には同研究会主催の「サマー・セミナー」で、また91年9月7日には同研究会主催の「教育研究集会」で、私は、連続して研究報告「南原繁の戦後教育改革思想の研究」を発表してきた。そして、その上で、91年9月7日発行の「東海教育自治研究会」機関誌『教育自治研究』第4号に私は、論文「南原繁の戦後教育改革思想の研究」を発表した。

したがって、1991年上半期には私は、まさに「南原繁の戦後教育改革思想の研究」に集中してきた感がある。

南原繁の教育改革思想に向けての、この集中研究の過程で、私は、戦後教育改革思想の研究に取り組む自分自身の課題意識が若干変化してきたように感じている。そこで以下、自分自身の中に新たに生まれてきたように感じている、その変化し発展した課題意識について、若干なりメモしておくことに

したい。

南原繁の教育改革思想研究の方法 (2)

(1) 私は、かの『教育基本法制と教科書問題』(改訂増補版, 法律文化社, 1991年)の第5章「まえがき」の部分にも、私が「教育基本法の立法思想」の研究に、より広くいって「戦後教育改革の思想」の研究に取り組んできている理由について、次のように書いておいた。

「本書『教育基本法制と教科書問題』の初版を1982年8月に出版して、教育基本法制の研究を手がけてから、私は、この方面の研究を引き続き継続してきた。本書の増補版を1985年6月に出版した際には、その第3章に補節として「教育基本法制と教育行政」を新たに盛り込んだり、1986年3月に発刊された「日本教育法学会年報」第15号の『「臨教審」教育改革と教育法』(有斐閣)には、副題として「戦後教育改革の思想を確認する」を付した論文「教育基本法と臨時教育審議会」を発表したり、さらにまた1989年3月には、副題として「田中耕太郎の教育改革思想研究」を付した著書『教育基本法の立法思想』(法律文化社)を出版したりしてきた。そして現在、南原繁の教育思想研究を中心とする論文「戦後教育改革思想の研究」を『岐阜経済大学論集』(年4回刊行)に連載して発表中である。1980年代に入って以降、この方面の研究を私が継続してきたのは、現代日本における教育・教育政策を批判的に研究しようとするときには、戦後日本の教育の原点にある教育基本法の立法思想に関する研究を格段に深めながら、その立法思想に厳格にてらして、現代日本の教育・教育政策を批判していかななくてはならないと考えているからである。」(同, 411頁)

いわば現代日本の教育・教育政策を批判することを目的として、戦後教育改革思想の研究をすすめてきている旨、明確に示した部分である。いわば「批判の科学」とでもいうべき科学の構築をめざしている旨を述べておいたわけである。

もちろんのことまた、このような課題意識は、拙著『教育基本法の立法思想』（法律文化社、1989年）の序章論文でも、より詳細に披瀝しておいたところである。

(2) その後に引き続いて、南原繁の教育改革思想の研究をすすめてきます、この南原繁の教育改革思想の研究の目的が果たして、そのような「批判の科学」の構築にとどまるものなのか、とどめられていてよいものであるのか、この点について私自身が深く再考してみる必要に迫られているようにも思うのである。

この南原繁研究もまた、そうした「批判の科学」の構築に欠かせないという意義をもっていることは、いかにしても否定できない。しかし、この南原繁の教育思想研究は、その程度のものにとどまる研究ではないし、その程度の研究にとどめてはならないのではないかとも思うのである。

その研究は「批判の科学」という概念に対置させていえば、むしろ「変革の科学」を構築するという意義をもっているし、またそうした意義をもたせなければならないのではないかと考えるのである。

そこで以下、この南原研究がなぜに「変革の科学」の構築という意義までもってくることになるのか、この点について、若干の解説をしてみることにしよう。

南原繁の戦後教育改革思想研究の現代的意義について

追って順次に明らかにしていくように、戦後教育改革期に南原繁が提起していた教育課題は、日本人の「国民性の転換」「内的欠陥の克服」であり、より積極的にいえば「人間性の確立」であった。この課題については南原自身、ときに「人間革命」「精神革命」の達成とまで呼んでいた根底的な教育課題である。

このような内実を有する南原の教育改革思想の現代的な意義ないし価値について、いまこそ我々は、あらためて深く考えてみなくてはならない。

(1) 南原繁の戦後教育改革の指導思想が1990年代現在において、なお有効な思想だなどといえば、あるいは人は奇妙なことと思われるかもしれない。というのは、戦後教育改革思想はやはり、あくまでも敗戦直後の日本という、かの特殊的状況下での教育改革に際して提起されていた思想であると考えやすいからである。したがって、その後すでに45年余も経過した1990年代のいま、なお現代的意義を有するなどとは、一般的には考えにくいからである。

しかし私は、南原繁の戦後教育改革思想の中身については、必ずしもそうとばかりはいえない重みをもっているように思うのである。

というのは、①南原は当時すでに、それほどまでに根底的・根本的な教育課題を提起していたのであるし、②南原は1960年代に入ってもなお、同じ教育課題を提起し続けていたのであるし、③もともと南原は、かれが提起し続けた教育課題の実現・達成について、かれ自身が「今後に幾世代・幾世紀をかけて達成していかなくてはならない大事業である」とくり返していたのだからである。つまり南原自身、「国民性の転換」「内的欠陥の克服」「人間性の確立」などの教育課題を提起しながら、これらが容易に達成される課題だとは微塵だに考えていなかったからである。

それほどまでに重たい教育課題を、南原は戦後改革期から、あるいはそれ以前から、あるいはその後になってもなお、引き続き提起し続けていたのだからである。

南原政治学が教育を最重視していた理由の一つは、まさにここにある。

(2) 加えてまた、南原が「人間性の確立」を課題提起するとき、この教育課題は、近代社会を批判するという意味をも込めて提起されている普遍的課題でもあることに、我々はよく注意しなくてはならない。つまり、この課題は南原によれば、けっして特殊日本的な課題にとどまるものではないのである。国民性を転換し近代化を達成した諸国民にとっても、この「人間性の確立」という教育課題は、まさに現代的課題としてあらわれているのだから

である。我々日本国民にとっては、歴史的・社会的に「国民性の転換」「内的欠陥の克服」を通じての「人間性の確立」が課題としてあらわれている（課題の二重性）とはいえ、そのために特別な困難性をともなって「人間性の確立」という課題があらわれているのだとはいえ、この「人間性の確立」自体は近代社会が生み出した、現代的・普遍的な課題なのである。

とくに戦後日本において、なぜにそれら「国民性の転換」「内的欠陥の克服」と合わせて「人間性の確立」が特殊的教育課題となるか、その理由を南原がどのように説明しているかの問題については、すでに私は相当程度まで解明してきているが、さらに私としては別途、深く解明していかなくてはならない。

そしてまた、南原が近代社会をどのように批判しながら、どのような形で「人間性の確立」を課題提起しているか、追ってこの点の詳細な確認にすまなくてはならない。ここでは、ほんの少しばかり、南原による近代社会批判などを瞥見しておくことにしよう。

1960年11月4日、南原は、千葉大学医学部創立85周年記念式典において講演「現代における学者の使命」を行った。この講演は「私の平素考えますこととして、自然科学者・社会科学者・人文科学者を問わず、およそ『学者』というものは人類一般の進歩と不断の向上のために、社会や世界の出来事に対して注視する使命があると思うのであります。そこで『現代』という時代において、われわれ学徒（学生をも含めて）はいかなる『使命』——義務と責任——を帯びているかについて、卑見を申し述べたい」（第9巻、269頁）という前置きで始まっているが、本講演の中で南原は、単に近代文明を批判するにとどまらず、かれの教養論・教師論・科学論などを幅広く披瀝してみせている。

「わずか過去1,2世紀における驚くべき自然科学と技術の発達によって促された近代文明は、一つの頂点に達したようであります。それはわれわれ人間の生活と社会構造に大きな変化と貢献をもたらした半面、恐るべき危

● 険と害悪を露呈するに至ったからであります。なかならず、この偉大な文明を創り出した当の人間が、かえってそれによって自由を失い、今やその生存さえ脅かされるに至ったのであります。このことは、近代の学問が余りに専門的・技術的となった結果、その相互の関連や全体の目的・理念を見失うに至ったということと無関係ではありませぬ。ここに、個々の専門的知識のほかに、高い普遍的な立場において人生と社会と自然とを総合的に理解しようとする運動が、戦後の世界に興ったのは、当然と申さねばなりません。これが『教養』の持つ意義であり、それによって機械的=技術的な文明に対して、人間の主体性を回復して、正しい文化を確立しようという要求にはかなりません。戦後のわが新大学制においても教養が重要な新しい問題として取り上げられておりますが、これはひとり学生だけの問題でなく、教える人——教授——自身の問題でもあります。」(同、270頁)

● 専門化し技術化した近代の文明・学問に対する厳しい批判の思いを込めて「人間主体性の回復」を課題提起するとともに、その回復のためにも、人間が総合的・普遍的な教養を修得することの重要性を指摘したものである。「良き法律家は悪しき隣人」(A good lawyer is a bad neighbor)というのは、まさに人間性を無視した近代の解釈学的法律学の欠陥を諷刺したものにほかならない。続いて南原は、次のように述べている。

● 「学者はそれぞれの分野において専門の知識を究める者であると同時に、他方に、われわれの知性が、自然と文化の諸現象の根底に普遍的な高次のイデーを旨とし、専門的知識だけでなく、それを超えたいわば人間の『叡智』を身につけてこそ、少なくともそれを心がけてこそ、初めて学生を指導し、人間を育成する『人類の教師』たることができるであります。近世科学の発達にともなって、大学が専門別的に次第に分化して各学部が生じ、その間に牆壁を高くして来たのに対して、『大学』が本来持っていた『知識の統一』(unitas intellectus)を回復することが必要となってきました。」(同、270—271頁)

このように述べた後、本学医学部もまた、専門学校から単科大学へ、さらに戦後に総合大学の一環となったことには大きな意義がある、というのは、社会科学についても同様であるが、「科学的知識と技術のほかに、深い精神的=人間の要素の重要なこと、おそらく医学のごときはない」からであり、これからの医学は「須らくヒューマニズムの高い精神に立って、哲学や宗教と固く手を握って進まなければならない」からであるという(同、271頁)。そして、この部分を次のように結んでいる。

「事は、ひとり医学者のみでなく、現代に生きるすべての科学者に投げかけられている重要な問題であると思います。近代文明の欠陥に対して、ヒューマニズムの精神に充ちた文化と、それによって『全的人間』——『人間性』理想——の確立は、われわれ共同の課題でありましょう。われわれは、われわれの思考・感情・意志のすべてに訴えて、まず自己自身を耕し、道徳・宗教をふくめて自他の人間性を築き上げることが、時代の最も根元的な問題であると思われます。」(同、272頁)

いまだ必ずしも「人間性の確立」の普遍的課題性を、近代文明批判の角度から十分に解明し得ているとはいえないけれども、その普遍的課題性の一端は、ここでもよく示されているということができよう。

(3) さて、そうはいっても、南原政治学によって提起された教育課題は、教育学によって受け止められなくては、実践論的・運動論的には、ほとんど意味をもってこない。

というのは、いかに「国民性の転換」といい「人間性の確立」といってみても、これらの教育課題を達成するための現実具体的な方法を、教育学がよく解明し定立するまでは、これらの課題は、どこまでも一般的・抽象的な教育課題にとどまっているのであって、現実具体的な課題とまではなっていないからである。その意味では、教育学は早くから、南原繁によって極めて解明の困難な、重大な問題を提起されていたし、いまなお提起されているのだといわなくてはならないであろう。

渡辺洋三「日本社会の原点を問う」

ところで、南原繁が戦後改革期に提起した教育課題の現代的意義（現代的課題性）を、この1990年代初めの時点で明示してみせたものの一つに、渡辺洋三による91年初頭の記念講演「日本社会の原点を問う」がある。そこで以下、本講演の中身について若干なりみておく必要がある。

1991年1月31日から2月3日までの4日間にわたって、埼玉県で開かれた教育研究全国集会での記念講演「日本社会の原点を問う——民主主義・人権・平和——」の冒頭部分で、渡辺洋三は「日本社会に民主主義は定着しているか」「日本の民主主義の成熟度はどの程度か」を鋭く問題にしている。そして、本講演で渡辺が提起してみせた課題は、現代日本における教育その他の実践・運動が、今後その基礎に据えるべき根底的課題を解明してみせたものとして、大いに刮目に値すると考える。しかし、その記念講演で渡辺が提起した教育課題の中身は、よく考えてみると、すでに戦後教育改革期から南原繁が提起し続けていた課題と、本質的にまるで同じ中身のものとみることができるのである。

そこで以下、その一端を紹介しておくことにする。

* 本講演は1990年度教育研究全国集会実行委員会編『日本の民主教育'91』（労働旬報社、1991年6月）に収録されているものである。

(1) 渡辺洋三は「日本には民主主義が極端にいけないというか、非常に薄い。これは日本が市民革命を経過していなかったからである」から、我々としては「とりあえずは、まず遅ればせながら、やっぱりもう一度市民革命的なことをやらなければならない。つまり、自由と民主主義をこの国に回復しなければならない。そしてその土台の上に、将来は社会主義を花開かせなければならない」（同、32-34頁）と、早くも本講演の最初の部分で述べている。

最近の世界の激動を意識しながら渡辺は、続いて次のように述べている。

「全世界的規模でみてみますと、西ヨーロッパは200年から300年前に市

民革命に成功しました。西側先進国は市民革命に成功し、市民社会をつくり、それを土台とし、そして資本主義を発展させてきた。しかしその資本主義は、同時に今、帝国主義になって、悪い面もたくさん出ているということになります。だから西側諸国の動向は、民主主義のいい面と、それから資本主義という悪い面、両面がドッキングしているというふうに理解していただろうと思います。それに対して東側諸国は、自由と民主主義の市民革命をくぐらないで、戦争を契機にして、一挙に社会主義になってしまった。その破綻が、この最近の動向であることは、いうまでもありません。」(同、32—33頁)

「西側には自由と民主主義は、はじめはあったけれども、それが帝国主義にいつてしまう。東側は社会主義をつくってはみたものの、自由と民主主義がないので、破綻してしまう」という世界的状況の中では、これは「歴史上、どの国にもいまだ経験のないこと」だということになるけれども、そうであればいいよ、我々としては「自由と民主主義を基礎にした社会主義とは、いったいなんなのかということを考えなければなりません」というのである(同、34頁)。

まことに鋭い問題提起だといわなくてはならないと思われる。

西側先進諸国は近代革命に成功して近代社会を造り出したけれども、その近代社会・近代文明の飛躍的發展の過程で自由と民主主義(人間性)が危機に瀕している。それに対して、東側諸国は市民革命を経過することなしに社会主義にすんだために、やはりいま自由と民主主義(人間性)が危機に瀕している。そのために、いずれの諸国の側においてもいま、自由と民主主義(人間性)の回復がまさに焦眉の課題となって現われている。

渡辺はここで、およそ以上のように述べて、自由と民主主義(人間性)の回復・確立の国際的・普遍的な課題性を明示してみせたわけである。

続いて渡辺は、現代日本の特殊的課題に触れて、次のように述べている。

「ところで日本は、そのいずれでもない。最近の日本は、西側のなかの東

とでもいうべきでしょうか。つまり資本主義という点では西側です。しかし唯一の市民革命をもたない国であるという点では、東側と同じである。そういう意味でいえば、西側のなかの東として、市民革命をもたず、明治維新は、私たちは市民革命とはみておりません。したがって、自由と民主主義は花開かず、逆に天皇制国家になった。天皇制国家が資本主義とドッキングをした。そういう類まれな国であります。そういうなかで、結局、日本には自由と民主主義がない。そして資本主義があるということですから、世界のなかでもっとも質の悪い資本主義であるという局面にわが日本はあると、総論的に私の感じをのべておきます。」(同、33頁)

そうだとすれば、わが日本においては「おそらく自由と民主主義を確立して、その上に社会主義までいく」ということが課題となるわけであるから、したがって「せめて、自由と民主主義ぐらいは、つまり民主的変革ぐらいは、今世紀中ぐらいには」達成して、その「民主的改革をやり、その基礎の上に社会主義を花開かせるということ」が課題とされなくてはならないというのである(同、34頁)。

(2) ついで渡辺は「民主主義とは何か」の解明にすすみ、かの文部省著作高等学校社会科教科書『民主主義』(上・1948年10月発行、下・1949年8月発行)における民主主義観を若干紹介しながら、そこで展開された民主主義の思想は、その後45年余の期間に「運動のなかには根づいているわけですが、体制の側では民主主義というものは、だんだんけずられていったということであります」と前置きしながら、教科書『民主主義』における民主主義観について、高い評価を下している。

「良くできているというのは、なんといっても、各自の主体性ということなんです。個々の主体性、自分たちで、自分たちの手で物事をつくっていく。この思想は、やっぱり19世紀以来の民主主義の源流的思想です。あなたまかせではない。自分たちの手で、幸せはつかみとるものである。憲法でいう、幸福追求権が民主主義の源流です。」(同、35頁)

* 上記の高校社会科教科書『民主主義』の中身については、私が最近に出版した拙著『教育基本法制と教科書問題』（改訂増補版、1991年）の第3章第5節「教科書『民主主義』の思想」の中で、相当に詳細な解説と紹介をしている。

アメリカ憲法からきている日本国憲法第13条「幸福追求権」の思想は「人は自分たちの手で、幸せをつかみとるものである」という思想であるが、この思想こそ民主主義の源流にある思想だというのである。そして、その上で渡辺は、日本人の民主主義思想（主体性）の欠如を、次のように問題にしている。

「ところが日本では、棚からぼたもちとか、幸福は寝て待てとかいわれます。つまり、そういうあなたまかせが、やっぱり依然として強いので、なかなか自分たちの手で幸せをつかみとろうという国民の運動は、残念ながら多数の国民のものには、戦後も45年たった現在、なっておりません。基本的に主体性の欠如があると思います。」（同、35頁）

もしもそうだとすれば、現代日本の教育は、何はにおいても「主体性の確立」をめざさなくてはならないということになる。

しかし、ここでとくに注意しておきたいことは、渡辺がここで「主体性の確立」という課題を提起するとき、この課題は子どもの教育との関係で提起されているだけではなく、より本格的・本質的には、現代日本の大人（教職員・父母・住民）の自己変革の課題として提起されているということである。われわれ日本の現在の大人に向けて、渡辺がこの課題「主体性の確立」を厳しく提起したのだと理解しなければ、本講演の画期的価値は、まるで理解できていないということになる。

(3) 確かに、本講演の最後の部分では渡辺は、とくに子どもの教育と関係させながら、まさにこの「主体性の確立」の課題性に言及して「主体性を確立し価値の画一化をやめる道」という見出しを立て、次のように述べている。

「はじめにのべましたように、主体性の回復ということが、まず基本になければなりません。それは同時に価値の画一化をなくさなければいけないということです。主体性が確立すれば、個人の価値は多様なはずですから、価値の画一化もなくなります。ところが教育でも、価値の多様化ということはよくいうんだけど、現実には、価値は確実に画一化されています。」(同, 56頁)

渡辺がここで、価値の画一化をめざしている管理教育を厳しく批判しようとしていることは明白である。というのは「価値の画一化はどこからくるか」の問題について、渡辺は日本の伝統、テレビの影響、教育の影響の3つをあげているが、とくに教育の影響の問題に触れて、明確に次のように述べているからである。

「ただいえることは、いずれにせよ教育の影響というのは非常に大きいですから、それだけ、極端に言えば、教育が変われば、日本は変わるということです。それぐらい教師の責任は重いし、教師に対する期待は大きいと思います。教育はこのように重要だから組合としては管理教育とのたたかもしなければならぬでしょうけれども、同時に教師としての責任も、果たしていただきたいと思います。」(同, 57頁)

ここで渡辺は「教育が変われば、日本は変わる」とまで述べながら、教職員に対して、一つには生活指導上の課題として「管理教育の克服」を提起するとともに、さらに合わせてまた、いま一つの教科指導上の課題についても、次のように明快に提起している。

「数学の先生(の例)ですが、数学の話をしないで、ベトナム戦争の話をして評判が悪かった。このように教師は自分の思想・信条で、子どもを教えるはいけないわけで、子どもの教育に応える義務がある。そういう意味で、教師として、数学なら数学、国語なら国語、社会ももちろんですけども、一教師として優れた教師でないと、生徒からも親からも信用されませんよね。信用されない人が、一生懸命組合運動をやっても、そういう組

合はやっぱり信用されないことになります。」(同、57-58頁)

教科指導の基本に、また教師の任務の基本にかかわる、まことに重要な課題提起をしたものといってよい。というのは、いまの学校教育のなかで、教職員たちの手によって、より万全に子どもたちに保障されなくてはならないものは、子どもの人権であると同時に、子どもの科学=学問の学習であるからである。学問にたいする興味や関心を呼び起こし、より積極的な学習意欲を育て上げるような、そうした興味あふれる、学問学習の面白さが子どもたちに実感できるような授業の創造に向けて、われわれは日々どれほどの精力を注ぐことができているのであるか、自省してみる必要がありはしないか。

その上で渡辺は、次のように続けている。

「しかし実際には、ふたつにわかれる可能性もあります。組合運動に熱心だと、教師としておろそかになるとか。教師として割合熱心な人は、組合にそっぽ向くとか。そういう傾向をどうやったら統一できるのかということ、ぜひ考えていただきたい。」(同、58頁)

この「統一」の課題性に関しては、教育運動の世界では、すでに早くから明確に指摘されてきたところであるが、やはり「職場づくり」「仲間づくり」にかかわる基本的課題として、この課題はなお今日的課題として存在し続けているということであろう。

(4) さて以上、私が渡辺洋三の本記念講演「日本社会の原点を問う」の中身を相当に子細に紹介してきたのは、実は、すでに詳しく説明するまでもなく、その課題提起がまことに見事なほどまでに、目下のところ私自身がその集中研究に取り組んでいる、南原繁の教育改革思想の骨格を、1990年代現在の時点で継承し具体化した課題提起となっているからである。

つまり、この渡辺講演によって、ときに東京大学総長の重要職にありながら、ときの「日本側教育家委員会」委員長や「教育刷新委員会」の副委員長・委員長を兼務して、戦後日本の教育改革を理論的に精力的に指導した南原繁の教育思想の価値がいよいよ鮮明に浮上することになり、南原繁の戦後

教育改革思想研究の必要性は格段に高まったとも考えられるからである。

* なお、この南原繁研究に関しては、拙稿「南原繁の戦後教育改革思想の研究」を、東海教育自治研究会編『教育自治研究』（第4号・1991年）に掲載しておいたので、参照されたい。

第2章 文部省調査局『第九十二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』

ここで検討するのは、次の4つの文献である。

文部省調査局『第九十二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』（1947〈昭和22〉年3月12日、以下『予想質問答弁書』とする）

文部省調査局『第九十二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、追加の分』（1947〈昭和22〉年3月15日、以下『予想質問答弁書』に含める）

文部省調査局『第九十二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、付録』（上記『予想質問答弁書』原本に挿入されていたもの、以下『予想質問答弁書』に含める）

文部省『教育基本法説明資料』（1947〈昭和22〉年、以下『説明資料』とする）

* これらの文献はいずれも、名古屋大学教育学部教育行政及び制度研究室が「研究資料」として出版した（1978・3, 1979・3）もので、同研究室の鈴木英一教授の「解題」つきである。

これら4つの文献は、もちろん別個のものではあるが、便宜上これらを一括して扱い、これら文献の詳細な検討をとおして、教育基本法の立法指導にあたった当時の文部省が、教育基本法の立法に込めた意思を以下で探ってい

くことにする。検討は主に『予想質問答弁書』とし、検討の順序は、その『予想質問答弁書』の目次に従っている。

- * なお、各引用文の後に(予, 5頁)とか(説, 5頁)等とあるのは、より簡潔にして、その引用文が上記『予想質問答弁書』の5頁とか上記『説明資料』の5頁等からのものであることを示している。

第1節 全般にわたるもの

教育基本法立案の経過

初めに『予想質問答弁書』は、教育基本法の立案までの経過について概説しており、まず、この教育基本法案とアメリカ教育使節団報告書および教育刷新委員会建議との関係について、次のように述べている。

「この法案は昨(1946)年9月内閣に設置された教育刷新委員会の建議に基いて作成したものである。この教育刷新委員会は、もと米国教育使節団に協力すべく連合軍覚書にもとづいて組織せられた日本教育家委員会が解消発展したものである。そして、米国教育使節団報告書が作成せられるに当っては、日本教育家委員会の意向が参酌せられていると考えられる。又教育刷新委員会が色々の問題を研究される上に、米国教育使節団報告書は極めて有益な示唆を与えたことと思われる。(教育)刷新委員会の建議は、(米国)使節団報告書とその方向を一つにしている。教育の理想についても同じことがいいうると思う。」(予, 10頁)

敗戦後の日本を占領・統治した連合国軍総司令部 SCAP・GHQ は、かの「4つの教育指令」を次々に発して戦前日本の教育体制を否定・解体して後、戦後日本の教育改革に指針を与えるべくアメリカ本国から「アメリカ教育使節団」を呼んで『報告書』を作成・提出させた。そして、その『アメリカ教育使節団報告書』は、1946年3月30日付にてGHQに提出された。しかし、そのSCAP・GHQは、使節団を本国から呼ぶのに先立って、46年1月9日に「連合軍覚書」を日本政府に発令し、使節団に協力する「日本側教育

家委員会」を組織させていた。その委員会は 46 年 2 月 7 日に南原繁 (45・12・6 から東京大学総長) を委員長として発足し、やがて来日した使節団に『秘密の建議書』(非公開)を提供した。この建議書の内容をよく「参酌」したからこそ、また 1 か月にも満たない短期の在日期間に、この使節団に向けての委員会委員の精力的な協力があったからこそ、かの『アメリカ教育使節団報告書』がはじめて作成されえたのである。使節団の帰国後、田中耕太郎が文相に就任 (1946・5・22) して後、その日本側教育家委員会を母体として「教育刷新委員会」が組織され、委員会は 1946 年 9 月 7 日に第 1 回総会を開き、実質的に発足する。初代の委員長は形式上では安倍能成であり、副委員長が南原繁であったが、その第 1 回総会で教育刷新委員会を代表して挨拶をしたのは、すでに南原繁であり、1947 年 11 月より南原繁が名実ともに委員長となる。なお、この総会で田中耕太郎文相は、まことに優れた内容の挨拶をしている。その後は、この教育刷新委員会の建議に基づいて、初めて教育基本法案が作成されるに至った。したがって、教育基本法案が作成されるまでの過程での、アメリカ教育使節団の役割を過大に評価することは、大きな誤りである。

「教育刷新委員会では教育刷新の第一前提として、先ず教育の根本理念を確立明示する要ありと認められ、そのため特別委員をあげて研究された結果、教育の根本理念の案をえられるとともに、その根本理念を法律の形で確定明示すべきこと、それとともに新憲法と関連する教育上の諸原則とを一本の法律にまとめて規定すべきものであるとして、教育基本法を制定すべきことを建議され、併せて参考案を示された。政府においては、この建議の趣旨をとり入れ、関係各方面と打合せの上、多少の修正を加えてこの法案を作成した。」(予、10 頁)

戦後「教育の根本理念を確立明示する」ために、そのための集中審議をするべく教育刷新委員会内に「第 1 特別委員会」が設置された。1946 年 9 月 23 日の第 1 回会議から 46 年 11 月 29 日の第 12 回会議まで、教育刷新委員

会の総会に審議経過等を報告しながら、教育基本法の制定に向けての審議を継続している。今後は教育制度に関しては戦前日本の「勅令主義」を改めて「法律主義」を採用していくこと、「新憲法と関連する教育上の諸原則とを一本の法律にまとめて規定」したような、教育憲法に相当する教育根本法を制定すること、これらの諸点を確認している。しかし、教育基本法案の作成をめざす審議が本格化するのは、田中耕太郎文相が教育刷新委員会の第3回総会(46・9・20)で相当に詳細な内容の教育基本法の立法構想を発表し、それを受けて文部大臣官房審議室(46・8・28設置)が翌46年9月21日に「教育基本法要綱案」を第1特別委員会に提出して以後のことであった。

1946年9月29日に第1特別委員会は、教育刷新委員会の第13回総会に「教育基本法案要綱案」を提出し、総会は第1回建議「教育の理念及び教育基本法に関すること」を採択し、教育刷新委員会は12月2日、これを内閣総理大臣に提出した。

文部省がこれに「多少の修正を加える」ような教育基本法案の作成に取り掛かったのは、1946年12月21日から以後のことである。そして、その法案が枢密院に諮詢されるのは47年3月5日のことであり、その後、帝国議会の審議に持ち込まれるのであるが、田中耕太郎は47年1月31日にはすでに文相を辞任していたから、文部省が作成した教育基本法案最終案の作成には、田中は直接には関与していない。

教育基本法と教育勅語

この教育刷新委員会の総会および第1特別委員会での教育基本法案の作成過程でも、その後の帝国議会における教育基本法案の審議過程でも、さらにその後の第2国会での論議の中でも、繰り返して問題とされたのは、実にかの「教育勅語」の取り扱い方とか評価などに関する問題であった。論理的に考えてみれば、教育基本法の成立にともなって、教育勅語は全面的に即刻「排除」されて当然であったのに、事実は必ずしもそうはならなかったので

ある。この『予想質問答弁書』等の中でも、この問題が繰り返して取り上げられているのは、したがって、けっして偶然のことではない。

(1) それは「教育勅語と教育基本法の関係」について、次のように書いている。

「教育勅語は、わが国教育史上重要な意義を有し、重大な役割を果しておったところのものであるが、何んといっても明治23年に発せられたもので、時代の推移につれ、不十分なところも生じ、又その表現の仕方についても不適當なところもあらわれ、また曲解悪用する者を生じてきたことは、甚だ遺憾である。ただ新しい精神に従って改めたいという考えもあり、新しい勅語の下賜を奏請したいという意見もあったのであるが、かくのごときことを致しては、かえって皇室に御迷惑をかけることがあっては相済まぬ。のみならず、新しい民主的、文化国家を建設する新しい教育の方針を定めるには、上から与えられたものとしてでなく、自らのものとして国民の盛り上げる総意によって討議確定するためには、議会の議に付し、法律の形をもってするのがよいという考えができて、さきに内閣に設置された教育刷新委員会においてこの問題をとり上げ、十分な検討をへた後において定められた綱要に従って文部省が案を練ったものである。従って、この法案の中に教育勅語のよき精神はひきつがれているし、又不十分な点、表現の不適當な点もあらため表現されていると思う。それであるから、この法案と教育勅語とは矛盾するものではない。」(予, 10, 11頁)

みられるように、戦前日本において教育勅語体制が果した「重大な役割」の中身について、ほとんど反省もないし批判もない。時代が推移したので「不十分」「不適當」なものになった、かつて「曲解悪用」されさえした、だから「新しい精神に従って改めたい」と述べているに過ぎない。かつての教育勅語体制の形式・内容の両面について、まるで反省・批判がないから、新勅語奏請論さえ日本側教育家委員会等の中で出されていた。これとて「かえって皇室に御迷惑をかけることがあっては相済まぬ」という理由で、退けら

れているに過ぎない。その後の教育刷新委員会の中では新勅語奏請論はどうなったのか、後述する。

その後の教育刷新委員会の審議の中では、やがて新教育の方針は法律で定めるということになり（教育立法の法律主義の確定）、1946年11月29日には教育基本法案要綱案が第1特別委員会から出され、それを受けて同日、教育刷新委員会総会ほかの第1回建議を内閣に提出した。やがて文部省が46年12月21日から教育基本法案の作成作業に入っていた。しかし、教育勅語の形式を退けたとはいえ、その立案にあたった文部省内では、教育勅語の内容観にはその後もさほどの変化はなかったから、そのために「この法案の中に教育勅語のよき精神はひきつがれている」「この法案と教育勅語とは矛盾するものではない」という解釈をとっていたのである。

(2) だから「教育勅語を廃止する意志なきや」という質問には、次のような回答を用意していたのである。

「教育勅語は過去の教育史上極めて重要な意義を有し、重大な役割を果してきたものであり、又その中には天地の公道たるべきものが示されているので、これを廃止するというようなことは、教育上甚だ面白くないと思うので、廃止する意思はない。ただ時勢の推移にかんがみ、不十分な点、表現の不適当な点もあるので、新しい時代の教育指針が必要を感じ、教育基本法案の前文・目的・方針の中等において、それらを明示したものである。又教育勅語を学校で式日などで捧読することは、上述の点や教育勅語を神格化したりして形式的教育の弊を招き、新しい時代にふさわしくないので、捧読はこれをしないこととした。」(予、11頁)

ここでも教育勅語が戦前日本の教育の中で「重要な意義を有し」「重大な役割を果してきた」ことが強調されているが、その果してきた「重大な役割」は、むしろ肯定的・積極的に評価されていると考えられる。だからこそ「その中には天地の公道たるべきものが示されている」というような内容観を示し、これを「廃止する意思はない」と結論するに至るのである。それを

「神格化」するような取り扱い方(従前の形式観)は、これを是正するといっているに過ぎない。文部省の見解では、教育勅語の中に「天地の公道たるべきものが示されている」かぎり、戦後教育の中でも教育勅語の内容は、一定の指針的な役割を持っていることになる。

教育基本法制は教育勅語的教育観を決定的に排除し退けるものではないということになる。

(3) さらに「教育勅語は日本国憲法前文第1項後段によって排除されるべきものではないか」という質問に対しても、「その意思はない」という回答を用意していた。

日本国憲法前文第1項後段

「そもそも国政は、国民の厳粛な信託によるものであって、その権威は国民に由来し、その権力は国民の代表者がこれを行使し、その福利は国民がこれを享受する。これは人類普遍の原理であり、この憲法は、かかる原理に基くものである。われらは、これに反する一切の憲法、法令及び詔勅を排除する。」

日本国憲法第98条

念のために、この日本国憲法前文第1項後段の規定を受けて置かれた憲法第98条を示しておけば、そこには次のようにある。

「この憲法は、国の最高法規であって、その条規に反する法律、命令、詔勅及び国務に関するその他の行為の全部又は一部は、その効力を有しない。」

「憲法前文最後の『これ』とは、いわゆる民主主義政治の原理であり、事柄は政治に関するものであり、教育勅語は道徳、教育に関するものであるから、教育勅語は『これに反する』詔勅に入らない。のみならず、形式的にいても、教育勅語は国務大臣の副署なく詔勅の形式になっているのではなく、単に天皇の御言葉であるから、むしろこの憲法前文とは無関係なものというべきである。」(予、12頁)

なるほど「教育勅語は道徳，教育に関するものである」から，民主主義の政治原理に直接に関係はしない。だから，それは「これに反する」詔勅には入らない。しかし，これまでの日本で教育勅語が果してきた歴史的な役割（天皇制国家はこれを国民を政治的に統治するための，まことに有効な道具として活用した）を反省するときには，その政治的・統制的な機能によく目を向けて，これを排除して当然であった。しかしそれよりも，異常・異例なことは，「道徳，教育に関する」教育勅語を天皇（君主）の御言葉として国民に下賜したこと，まさにそのことなのである。すべての政治的な国家機関は，国民の内面に関係すること（道徳，文化，教育，学問，思想，等々）については，これに干渉・介入しないというのが，近代社会の原則だからである。

（4）しかし，いまだし高水準の教育勅語観もまた，それらの中には含まれているのであって，若干の検討に値するように思うのである。まず『説明資料』の中から抽出して示してみることにしてしよう。

「教育の目的に関しては，従来各学校令等にそれぞれ示され，又その淵源は教育勅語にのみ存するものとされてきたのであるが，今や教育の淵源を教育勅語はもとより，古今東西の倫理，哲学，宗教等にも求めなければならない。ただこの際これらの教育の淵源に対していかなる態度をとるべきかが明らかにせられなければならない。これに答えるのが本条である。又この教育の目的は，単に学校教育のそれにとどまらず，社会教育，家庭教育にも普く通ずべきものであるから，そこでこの教育の目的を各々の教育法令の中に個々の示すことなく，教育宣言とも称しうべきこの基本法の中に謳うた次第である。」（説，4頁）

ここでも教育勅語を批判の対象に据えているわけでは少しもない。しかしここでは，これまで教育勅語を教育の唯一の淵源とみてきたことが厳しく批判され，各種の「教育の淵源に対していかなる態度をとるべきか」を明示するものとして，教育基本法の教育目的が位置づけられており，それゆえに教

育基本法を「教育宣言」とさえ呼んでいる。いまや教育勅語は、教育目的観の中から排除される可能性さえ生まれてきたといってもよい。

(5) これによく似たような教育勅語観は実は、『予想質問答弁書』付録に「教育勅語と教育基本法」という箇所があり、そこで5点から説明されているので紹介してみる。

「教育勅語に示されている道は、決して、誤っているのではない。勅語の中にも示されている通り、『之ヲ古今ニ通ジテ謬ラズ、之ヲ中外ニ施シテ悖ラ』ざる真理であると信ずる。しかし、新しい時代の教育の指針として、教育勅語に対し、いかなる態度をとるべきかは、別問題である。この問題については、米国教育使節団に協力すべき日本側教育委員会において(別紙1参照)、先ず討議せられたのであったが、更に昨秋、教育刷新委員会でも議題とせられ(別紙2参照)、特別委員会を設け慎重審議せられ、第1の問題として、上述の如く教育勅語は天地の公道を示され□□として、決して謬っているのではないが、時代の推移にかんがみて、新しい時代の教育の指針としてなお付け加えるべき点もあり、又説き方によって時代に適切でない点もあるやに考えられる。」(予、51頁。□は不明文字を示す。以下同じ)

「ここで第2の問題として、右の意味で、新しい勅語の下賜を奏請すべきかどうかということがある。この点について、教育刷新委員会でも色々議論があったが、結局、陛下が教育の方針を御自からお示しになる、そして国民がそれを上からの命令として一方的に受取るというようなことは、新しい民主主義の精神にふさわしくないであろう。又奏請するとしても、2、3の人が勝手に作って、天皇の名を藉りて国民に宣布することになるのであろうから、完全なものができないのはもちろん、又国民の意見を重んじない結果にもなるであろう。更に、新憲法の立前から天皇が、かかる詔勅を出されうるかどうかについても憲法上疑義もあって□□教育勅語の下賜を奏請するようなことは、之を行わない方がよいという結論がえられた。」

(予, 51頁)

「第3の問題は、教育勅語の取扱については、昨(1946)年10月8日付文部次官通牒でもって、大学高等専門学校長宛通知した。それによると、先ず教育勅語をもって我が国教育の唯一の淵源とする従来の考え方を去って、これと共に教育の淵源を広く古今東西の倫理、哲学、宗教等にも求める態度を採るべきこと、次に式日等において、従来教育勅語を奉読することを慣例としたが、今后は之を読まないこと、最後に勅語及び詔書等の謄本は、今后も引きつづき学校において保管すべきものであるが、その保管及び奉読に当って、之を神格化するような取扱をしないこと、以上3点である。」(同, 51—52頁)

「第4の問題は、以上のような態度で勅語にのぞむとき、新しい教育の指針を何らかの形で明らかにする必要があるはしないかということである。上述の如く、教育の淵源は古今東西の典籍に求むべきであるが、それに対する取捨選択の標準を明らかにすることが望まれるのである。そこで、教育刷新委員会では、かかる教育の理念をきめるには、国民の代表者の自由討議によってするのが、民主的であり、又自主的に自らきめたこととして、権威をもつに至るであろうという趣旨から法律の形にして宣言することがよからうということに意見一致を見た。そこで、教育基本法を制定致し、その中に教育の目的及び方針を□たひたいと思う。」(同, 52頁)

「最後に、第5の問題として、教育勅語の効力についてである。日本国憲法の前文及び同第98条によって、教育勅語がこの憲法に反するかどうかの疑問があるかもしれないが、前述の如く、教育勅語は不変の真理を示されたものであって、憲法と抵触するものではないと信ずる。」(同, 52頁)

以上のところが『予想質問答弁書』付録「教育勅語と教育基本法」における、5点からの予想質問に対する答弁を整理したものである。この答弁に内在する矛盾を、以下順次に指摘していってみよう。

教育勅語観に内在する論理矛盾

(1) この答弁の最大の矛盾は、一方では「教育勅語に示されている道は、決して、誤っているのではない。『之ヲ古今ニ通ジテ謬ラズ、之ヲ中外ニ施シテ悖ラ』ざる真理であると信ずる」とか、さらには「教育勅語は不変の真理を示されたものであって」などとまで述べながら、他方では「教育勅語をもって我が国教育の唯一の淵源とする従来の考え方を去って、これと共に教育の淵源を広く古今東西の倫理、哲学、宗教等にも求める態度を採るべきこと」を要求して、教育勅語を相対化していることである。もしも「教育勅語は不変の真理を示されたもの」だというのなら、なぜに「教育勅語をもって我が国教育の唯一の淵源とする従来の考え方を去って」いく必要があるのか。「教育勅語は不変の真理を示されたもの」と考えていたからこそ、戦前日本の教育体制の中で、教育勅語は絶対視されたのではなかったか。その相対化など、まるで許容されなかったのではなかったか。

(2) 「教育の淵源は古今東西の典籍に求むべきである」というのなら、なぜに「それに対する取捨選択の標準を明らかにすることが望まれる」のであるか。なぜに「新しい教育の指針を何らかの形で明らかにする必要があるしらないか」というような問題が生ずるのか。論理的に考えてみるならば、そのような「不変の真理を示されたもの」としての教育勅語が、その「取捨選択の標準」や「新しい教育の指針」によって、価値なきものとして完全に排除されてしまう可能性さえ十分にあるからである。「不変の真理を示されたもの」としての教育勅語が排除されてしまうというほどの矛盾が、事実上で生じうる可能性さえあったのである。やはりただ「時代の推移にかんがみて、新しい時代の教育の指針としてなお付け加えるべき点もあり、又説き方によって時代に適切でない点もあるやに考えられ」ただけなのであろうか。

(3) 教育勅語の効力について、「日本国憲法の前文及び同第98条によって、教育勅語がこの憲法に反するかどうかの疑問があるかもしれない」が、「教育勅語は不変の真理を示されたものであって、憲法と抵触するものでは

ないと信ずる」というが、この答弁も著しい矛盾をはらんでいた。というわけは、すでに教育刷新委員会では「陛下が教育の方針を御自からお示しになる、そして国民がそれを上からの命令として一方的に受取るというようなことは、新しい民主主義の精神にふさわしくない」し、「国民の意見を重んじない結果にもなる」ことは明白であるし、「更に、新憲法の立前から天皇が、かかる詔勅を出されるかどうかについても憲法上疑義もあ」という「結論がえられ」ていたからである。そこでの論議はもちろん主要には「新しい勅語の下賜を奏請すべきかどうか」の問題をめぐる論議であった。しかし、新勅語奏請論が新憲法下疑義があるというのなら、旧教育勅語が旧憲法下で出された詔勅だとはいえ、その効力は新憲法下ではいっそのこと疑義があるのではないのか。新憲法下ではいっその「新しい民主主義の精神にふさわしくない」「国民の意見を重んじない」で「国民がそれを上からの命令として一方的に受取る」ようなことは、断じて許されないことになるのではないのか。

（４）この点では、かの日本側教育家委員会での「教育勅語に関する意見」は、各種の注文をいくつも付けたものであったとはいえ、なんと新勅語奏請論であったのである（別紙1）。日本側教育家委員会における近代的教育思想の欠落は明白であった。

「1. 従来の教育勅語は天地の公道を示されしものとして決して謬りにはあらざるも、時勢の推移につれ国民今後の精神生活の指針たるに適せざるものあるにつき、更めて平和主義による新日本の建設の根幹となるべき国民教育の新方針並びに国民の精神生活の新方向を明示したもう如き詔書をたまわり度きこと。

2. 右詔書は学校にある児童、生徒、学生並びに教職員を対象とするものなるも、更に一般国民にも親しく御呼びかけたもうものであり度きこと。

3. 右詔書はその主調として

1. 人間性（個の完成と相互尊重、寛容協和のこころ、宗教的情操

等々)

1. 自主的精神 (自発創意的な生活態度等々)
1. 合理的精神 (批判性, 思考性等々)
1. 社会生活 (自由と責任, 自治と遵法精神, 社会的正義等々)
1. 家族及隣保生活
1. 国家生活, 日本民族共同体
1. 国際精神
1. 平和と文化

等の諸精神を重んぜられたきこと。

4. 右詔書は、如何なる順序にせよ徳目の列挙を避け度く、またこれを陛下より御命令なるが如き御言葉は切に避けることにしていただき度く、陛下御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う御旨の十分滲み出たものをいただきました。

徳目にして従来の教育勅語は家の道徳より出し社会、国家の徳にいたる順序明白なるも、かかる徳目よりも更に根本に、人間そのものの本質を構成する普遍的道徳がある。三に挙げたるは、大方この種の道徳であるが、これが従来の教育勅語に欠けていた。即ち国家と皇運とを最初の、そして最後の教育目的として、個人と人類の価値を認めぬかのような趣があった。この点についての御修正を御示していただき度い。また『爾臣民……スヘシ』という如き御命令に似た御言葉も是非に避けていただき度いと思う。

5. 右詔書は極めて平明で人々に親しみ深い形をもって、若し出来るならば国語文体をもって御示し下さるを望む、全体として本年頭の詔書の如き形式でいただき度い。」(予, 52—54頁)

「従来の教育勅語は天地の公道を示されしものとして決して謬りにはあらざるも」という前提に立て、さらに天皇に向けて「新日本の建設の根幹となるべき国民教育の新方針並びに国民の精神生活の新方向を明示したもう如

き詔書をたまわり度」と希望した意見書であったのである。「陛下御自ら民に先んじて国の将来を御憂懼せられ」たような「御旨の十分滲み出たもの」であってほしいと、懇切丁寧な助言まで寄せていた。国民教育の新方針は、天皇が新教育勅語を發布して示すべきものであるという、従前からの伝統的発想には、なんらの変化も反省もなかったのである。戦前日本の教育勅語教育体制に慣らされてきたとはいえ、ときの日本の知識人たちの、近代思想の決定的な欠落を示す意見書として、深く反省され自己批判されてしかるべき発想であった。

(5) この点では、第1特別委員会報告(1946・10・4)は、多少の進歩をみせている(別紙2)。

「1. 9月23日(月)午前10時より約2時間

第1特別委員会主査として羽溪委員を決定

教育に関する勅語について意見を交換

2. 9月25日(水)午前10時より約2時間

引続き教育に関する勅語について討議の後、左の通り決定

1. 教育勅語に類する新勅語の奏請は之を行わないこと

2. 新憲法発布の際に賜わるべき勅語の中に今後の教育の根本方針は新憲法の精神に則るべきことを示されたいこと

3. 勅語及び詔書等の取扱いについては文部省の意向をききその方針を了承した(本件については、目下文部省において司令部と交渉中である。)」(同、54頁)

本委員会が「教育勅語に類する新勅語の奏請は之を行わないこと」を決定したかぎり、日本側教育家委員会の「教育勅語に関する意見」よりも進歩した決定を下したといわなくてはなるまい。しかし、近代的思想に立てば「新憲法発布の際に賜わるべき勅語の中に今後の教育の根本方針は新憲法の精神に則るべきことを示されたいこと」などという要請は出てくるはずもないのであって、これでは、新教育勅語を下賜するかわりに「新憲法発布勅語」の

中で「今後の教育の根本方針を示されたい」と要請しているに過ぎないのではないのか。やはり「今後の教育の根本方針は勅語の中で示すべきである」という従前の発想に、何らかの変化があったのであるか。敗戦後すでに1年余も経過したというのに、「今後の教育の根本方針は勅語の中で」という教育勅令主義を、日本の知識人たちはなお克服し切れないでいたというほかあるまい。教育法律主義がここで積極的に提起された気配はまるでないからである。

天皇観

いま一步踏み込んで、そこでの天皇観・国体観等までみておこう。

この『予想質問答弁書』の中に「新憲法第1条は、象徴としての天皇の地位を国民の総意の上に確立したが、新しい教育の上において、この趣旨を如何に徹底してゆくか（国体と新教育）」という問いが置かれており、この問いへの答弁の中で、ときの文部省は、その天皇観・国体観を相当に明確に示したのである。

「新憲法第1条の意味は、日本国民がその心の奥深く根を張っている天皇とのつながりを基礎とし、天皇をいわばあこがれの中心として仰ぎ、それによって全国民が統合され、日本国存立の基礎をなしているという、揺ぎなき事実であると思う。しかもこの天皇の地位は、新憲法により、従来のごとく神話や伝説の基礎の上でなく、現実的、合理的な基礎の上にあることが明確に示された。従って今後の教育においては、従来のごとく天皇を神格化し、その基礎としての神話を強制的に教え込むということは全然これを廃止するが、同時に歴史的に客観的に日本の歴史を教えるて行く。いわば真理を真理として教えるて行く。そうすれば、歴史的に心理的に深く根を張っている天皇へのあこがれの心は自然に発露されてくるのであると思う。教育が、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざさなければならぬといったのは、真善美等の普遍的価値を追求してゆくことによっ

て、自発的に、個性ゆたかな文化が生れることを期待したためである。国体の問題もかくして自ら教育上適当に取扱われることになる。」（予、13—14頁）

（1）ここでは「歴史的に客観的に日本の歴史を教えて行く」「真理を真理として教えて行く」「そうすれば、歴史的に心理的に深く根を張っている天皇へのあこがれの心は自然に発露されてくるのである」とまで述べている。いわゆる皇国史観そのものに立った歴史観・歴史教育観なのではないか。だからこそ、真理を真理として歴史的・客観的に日本史教育をしていけば、「天皇へのあこがれの心は自然に発露されてくる」とまでいっているのではないか。「天皇を神格化し、その基礎としての神話を強制的に教え込むということは全然これを廃止する」というが、これは神話教育一般を否定したものではまったくなく、天皇を神格化するための神話教育を廃止するというに過ぎない。

（2）新憲法第1条は「日本国民がその心の奥深く根を張っている天皇とのつながりを基礎とし、天皇をいわばあこがれの中心として仰ぎ、それによって全国民が統合され、日本国存立の基礎をなしているという、揺ぎなき事実である」ことを、よく確認し踏まえて置かれることになったのだと解釈している。

それはまず、一貫して、天皇が日本人の「心の奥深く根を張っている」とか、日本人のなかに「歴史的に心理的に深く根を張っている」などというような天皇観を披瀝してみせている。しかし、このような日本人の天皇観は果たして、過去および敗戦直後の当時、どれほどまでに実在していたのであるか。もしも実在していたとして、現在において、日本人のなかになお、どれほどまでに実在しているのであるか。

それにしても、天皇によって全国民が統合されており、天皇が日本国存立の基礎をなしているというような天皇観は、新憲法第1条のそれとはまるで異質対立的な天皇観ではないのか。（以下、次号に続く）