

戦後教育改革期における道德教育問題の史的展開に関する研究

2003 年度

貝塚 茂樹

(武蔵野大学文学部)

[博士論文概要]

戦後教育改革期における道德教育問題の史的展開に関する研究

平成 15 年度

貝塚茂樹
(武蔵野大学文学部)

1．研究課題

本研究の課題は、占領期における道德教育問題の歴史的展開を実証的に検討することによって、戦後教育史における道德教育問題の意義について考察することである。具体的には、戦後日本の道德教育において、対日占領教育政策との関わりの中で、戦前・戦時中の道德教育の反省と評価を踏まえながら、いかなる理念、内容と方法が模索されたのかという議論の展開とその帰結について検討した。

2．本研究の方法と資料

本研究の方法

本研究は、道德教育に関わる論議のありようを研究対象として設定し、この問題が占領期という一定の時間的な間隔の中でいかなる展開を遂げたのかという歴史的過程を実証的に検討した。また、本研究では、政策形成過程における占領軍（ＣＩＥ）と日本側（文部省）両者の力学と相互交渉の観点を重視するとともに、近年の戦後史・占領史の研究成果を踏まえて多角的に考察した。

本研究で主に用いた資料について

占領軍関係文書については、特にＣＩＥ文書、 트레이ナー文書などの政策史料を中心として、ＣＩＥ担当官の個人文書と著作（学位論文含む）を含めて検討した（国立国会図書館憲政資料室所蔵）。また、日本側資料では、教育刷新委員会、教育課程審議会の議事録などの政策史料や辻田力、厚沢留次郎などの文部省関係者の個人文書（国立教育政策研究所所蔵）及び当時の新聞、雑誌等を多く用いた。

3． 本研究の概要

本研究は、1949年の第三次吉田内閣の成立以前と以後とに分けた二部構成とした。第一部は、対日占領教育政策の形成過程から、1948年6月の国会での「教育勅語等排除・失効確認決議」までを占領前期と捉え、この間の道德教育をめぐる論議を対象とした。

第1章は、戦時期のアメリカにおける修身教科書分析の内容や教育勅語論の内容を整理するとともに、敗戦直後の教育勅語をめぐる連合国軍総司令部民間情報教育局（ＣＩＥ）と日本側（文部省）との交渉の動向を新教育勅語渙発論を軸として検証した。

第2章は、1945年12月31日の占領軍指令「修身、日本歴史及び地理停止二関スル件」（「三教科停止指令」）の成立過程をＣＩＥ内部での修身科分析とそれをめぐる論議を中心として明らかにし、道德教育問題の展開に果たした指令の役割と意味について考察した。

第3章と第4章では、「公民教育構想」の内容と社会科成立に至る展開（変容）過程を主に占領文書の分析から明らかにし、その意義を道德教育史研究の視点から再検討した。

第5章では、特に田中耕太郎の教育勅語認識を整理しながら、教育刷新委員会における教育勅語問題の論議の内実を検討し、1946年10月8日の文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱いについて」の位置づけについて考察した。具体的には、この通牒が、文部省、教育刷新委員会、ＣＩＥの三者による「合意点」であり、教育刷新委員会での教育勅語論議に

は、先行研究が指摘する程の対立は存在しなかったことを指摘した。

第6章は、教育基本法制定過程における天野の教育勅語認識と国家論を検討した上で、天野における教育基本法の理解のありようについて検討し、第7章では、国会での「教育勅語排除等・失効確認決議」の成立過程を占領文書に基づいて明らかにし、占領後期の教育勅語をめぐる論議に果たした国会決議の役割について考察した。

第二部は、1949年から1951年までの時期を占領後期と捉えて検討した。

第1章は、吉田茂首相による「教育宣言」構想をめぐる論議と、これに対するCIEの対応を検証することで、戦後道德教育史における占領後期の道德教育問題の位置づけについて再検討した。具体的には、「教育宣言」構想をめぐる論議が、占領初期からの道德教育問題の延長線上にあり、また、CIEがこの問題に対しての明確な対応を欠いていたことを指摘することで、先行研究において「逆コース」のメルクマールとされてきた「教育宣言」構想の位置づけを修正した。

第2章は、1950年から1951年はじめにかけて展開した、いわゆる「修身科」復活論議の内容を検討することで、戦後道德教育史における同論議の位置づけを再検討した。具体的には、同論議に対する先行研究での分析のあり方を問題点として指摘した上で、「修身科」復活をめぐる天野発言の内容の脆弱さがもたらした意味について考察した。

第3章は、第2章で検討した「修身科」復活論議に対する文部省の対応を道德教育振興策として捉え、同議論の展開に及ぼしたその役割について考察した。先行研究では、天野発言と道德教育振興策との方向性の相違が指摘されてきたが、両者の相違は先行研究が指摘する程のものではなく、むしろ道德教育振興策における方針のあいまいさが、後の「国民実践要領」制定論議を喚起した側面について指摘した。

第4章では、1951（昭和26）年の天野貞祐文相による「国民実践要領」制定をめぐる発言の意味とこれをめぐる論議を検討し、先行研究における分析と評価に関わる問題点を指摘した。また、天野発言の具体性の欠如した内容が、論議それ自体を表層的なものに留め、道德教育問題を教育論ではなく、政治的な枠組で論じる状況を形成する大きな要因となったことを指摘した。

第5章は、天野貞祐文相の「戦後」認識のありようを視野に入れながら、天野の国家論の内容とその構造を検討することで天野発言の意味を考察し、続く第6章では、占領後期における一連の道德教育問題の展開過程を文相としての天野の立場から照射し、戦後道德教育史における天野の位置と役割について考察した。

第7章は、第二部のまとめとして、占領後期の道德教育問題を第三次吉田内閣期の再軍備問題との関わりの中で検討することで、「逆コース」論の内実について考察し、結章では、本研究全体の検討を整理しながら、戦後教育史における占領期の道德教育問題の意義と役割について考察した。

4．本研究の成果

本研究によって明らかとなった成果は、主に以下の点である。

敗戦後の日本側による道德教育の模索の産物である「公民教育構想」は、CIEの関与によって大きく変容した。そのため、「公民教育構想」は、修身科の十分な批判的検討を欠落させ、戦後の道德教育の理念と方向性を「あいまいさ」の中に留め置く結果を招いた。このことは、戦後の道德教育の理念が必ずしも明確な内実を備えるには至らなかったことを意味している。つまり、「公民教育構想」から社会科への転換は、道德教育の観点からは根本的な課題を残したまま進められ、その課題は、占領後期における道德教育論議の基底に潜在することになった。

1948年6月の国会決議は、連合国軍総司令部民政局（GS）の主導によって成立した。その内容は、1946年10月の文部次官通牒での教育勅語認識とは異なるものであり、結果として国会決議は、その後の教育勅語論議を多様で複雑なものとした。

1949年の吉田の「教育宣言」構想、1950年から1951年にかけての天野発言の、いわゆる「修身科」復活と「国民実践要領」制定をめぐる発言は、先行研究が指摘するように、必ずしも「世論」の支持を得なかったわけではなく、また、再軍備問題との有機的な関係も資料的には確認できない。ここで問題となるのは、吉田と天野の発言内容の脆弱さであり、むしろこの点が、その後の道德教育問題を政治的な枠組の中で論じるに至る状況を招いた大きな要因である。

占領後期の道德教育問題は、基本的には占領前期の課題を基底として展開したものである。したがって、占領後期の道德教育問題の位置づけは、政策転換を意味する、「逆コース」のメルクマールとして捉えるよりも、占領前期の展開の中で内在し、潜在化していた課題が、占領後期の議論の中で顕在化したと理解すべきである。また、この点からすれば、1950年代から1960年代における特設「道德」、「期待される人間像」をめぐる議論は、占領期での道德教育問題の展開の中で醸成した課題を基底としており、占領期において生成した枠組の変容の過程と捉えることができる。

本研究は、占領文書の分析を踏まえながら、戦後の道德教育に関わる基本的な枠組と課題が、占領期における史的展開過程の中で生成され、これはまた、今日的な問題としても連続していることを指摘した。

以上のように本研究は、たとえば、「公民教育構想」から社会科への転換の意味や「国会決議」の位置づけ、さらには、「逆コース」論に関わる従来の戦後道德教育史での通説的な理解を修正し、新たな視座を提示した。

戦後教育改革期における道德教育問題の史的展開に関する研究

目 次

序章（ 7 ）

- 1 . 問題の所在と課題
- 2 . 先行研究の検討
 - 占領史研究の動向
 - 戦後道德教育史研究の動向
- 3 . 研究の視角と方法
 - 本研究の方法
 - 本研究で用いた主な資料について
 - 「道德教育問題」という用語について
 - 本研究における時期区分について
- 4 . 本研究の構成

第一部 占領前期の教育政策と道德教育問題

第一章 対日占領教育政策の形成と敗戦直後の道德教育問題（19）

- 第一節 はじめに
- 第二節 戦時期アメリカにおける対日占領教育政策の構想と道德教育問題
 - 1 . アメリカ戦略局の政策立案と道德教育問題
 - 2 . 陸軍省における教科書分析と道德教育問題
 - 3 . 国務省における対日占領教育政策の立案と道德教育問題
 - 4 . 戦時期のアメリカにおけるその他の教育勅語論
- 第三節 C I E における対日占領教育政策と教育勅語論議
 - 1 . 戦時期アメリカでの対日占領教育政策構想とC I E
 - 2 . 占領軍の天皇制処理問題とC I E における教育勅語論議
 - 3 . 「神道指令」と教育勅語
 - 4 . C I E における教育勅語渙発論の展開
- 第四節 文部省における新教育勅語問題への対応
 - 1 . 「日本的民主主義」と教育勅語
 - 2 . 「日本側教育家委員会」における新教育勅語渙発論
- 第五節 『第一次米国教育使節団報告書』と教育勅語問題
- 第六節 まとめ

第二章 「三教科停止指令」の成立と道德教育問題（44）

第一節 はじめに

第二節 C I E における修身科分析とその特徴

第三節 C I E の修身科分析をめぐる論議と「三教科停止指令」の作成

- 1．三教科の「停止」問題をめぐるC I E 内部の論議
- 2．「三教科停止指令」成立への海後「報告書」の役割
- 3．ワンダリックによる「停止」問題の解決

第四節 まとめ

第三章 「公民教育構想」の展開と道德教育問題（57）

第一節 はじめに

第二節 「公民教育構想」の内容とその展開

- 1．前田多門を中心とした公民教育振興策
- 2．公民教育刷新委員会の「答申」

第三節 「公民教育構想」と修身科

第四節 「公民教育構想」と「三教科停止指令」

第四章 「公民教育構想」の変容と道德教育問題（75）

第一節 はじめに

第二節 『国民学校公民教師用書』の編纂と修身科問題

第三節 C I E による『中等学校・青年学校公民教師用書』への修正指示

第四節 C I E による社会科導入と日本側の「抵抗」

第五節 「公民教育構想」の変容と教育勅語

第六節 社会科と道德教育問題

第七節 まとめ

第五章 教育刷新委員会における教育勅語問題の検討（93）

第一節 はじめに

第二節 教育刷新委員会における教育勅語論議と「通牒」

- 1．教育刷新委員会総会における論議
- 2．第一特別委員会における論議
- 3．「通牒」の制定とC I E

第三節 田中耕太郎の教育勅語認識と「通牒」

第四節 まとめ

第六章 天野貞祐における教育基本法理解と「戦後」(114)

第一節 はじめに

第二節 天野における「戦後」への転換の意味

第三節 教育基本法制定過程における天野発言の検討

1. 天野における教育勅語の問題

2. 天野における「公」と「私」の問題

第四節 まとめ

第七章 教育勅語問題における「国会決議」の意義(130)

第一節 はじめに

第二節 「国会決議」の成立過程

1. 「国会決議」と民政局(GS)

2. 文教委員会における「国会決議」論議

3. 「国会決議」の成立と田中の教育勅語認識

第三節 「国会決議」に対するCIEの対応

第四節 「国会決議」をめぐる教育基本法と教育勅語

第五節 まとめ

第二部 占領後期の教育政策と道德教育問題

第一章 占領後期の「教育宣言」制定問題とCIEの対応(148)

第一節 はじめに

第二節 「教育宣言」構想と文教審議会での論議

1. 文教審議会の発足と新聞論調

2. 文教審議会における「教育宣言」論議

第三節 「教育宣言」制定論義の特徴とその歴史的背景

第四節 「教育宣言」構想に対するCIEの対応

第五節 まとめ

第二章 占領後期の「修身科」復活問題の展開とCIEの対応(162)

第一節 はじめに

第二節 「修身科」復活論義の展開

1. 天野発言と「修身科」復活問題

2. 「修身科」復活問題についての新聞論調

- 3. 「修身科」復活問題についての世論調査
- 第三節 「修身科」復活論議と社会科
 - 1. 「修身科」復活問題の基底
 - 2. 「修身科」復活論議における社会科評価
- 第四節 教育課程審議会の「答申」と「修身科」復活問題の意義
- 第五節 「修身科」復活問題に対するCIEの対応
- 第六節 まとめ

第三章 占領後期における文部省の道德教育振興策と道德教育問題（187）

- 第一節 はじめに
- 第二節 教育課程審議会における「答申」の審議過程
 - 1. 「答申」（試案）と第一回教育課程審議会総会での論議
 - 2. 「文部省案」に対する小委員会での論議
 - 3. 「文部省案」の修正と「答申」の成立
 - 4. 教育課程審議会「答申」の内容と天野発言
- 第三節 「方策」および『手引書要綱』の成立とそれをめぐる論議
 - 1. 「方策」と新聞論調
 - 2. 『手引書要綱』の作成とそれをめぐる論議
- 第四節 まとめ

第四章 「国民実践要領」制定論議と天野貞祐（204）

- 第一節 はじめに
- 第二節 「要領」制定論議の展開過程
 - 1. 新聞紙上における論議の展開
 - 2. 「要領」をめぐる国会での審議
 - 3. 参議院文部委員会における公聴会
- 第三節 「要領」制定論議と天野発言の特質
- 第四節 まとめ

第五章 文相天野貞祐における国家論と「戦後」認識（219）

- 第一節 はじめに
- 第二節 天野貞祐における国家論の構造
 - 1. 「倫理的文化的な生活共同体」としての国家
 - 2. 天野における「国家と個人」の関係
 - 3. 天野の国家論における「天皇」の位置

4. 「天野通達」と国民としての「矜持」

第三節 文相天野における「戦後」認識と「愛国心」

第四節 まとめ

第六章 文相天野貞祐における道德教育問題（233）

第一節 はじめに

第二節 天野の文相就任とその道德教育認識

1. 天野文相就任と「世論」

2. 天野における道德教育認識と「心境の変化」

第三節 天野の道德教育認識の検討

1. 天野における「修身科」復活問題

2. 天野貞祐にとっての「国民実践要領」

第四節 道德教育をめぐる天野発言と「逆コース」

第五節 まとめ

第七章 吉田茂における道德教育問題と「逆コース」論（258）

第一節 はじめに

第二節 第三次吉田内閣における再軍備問題と吉田の対応

1. 第三次吉田内閣の成立と再軍備問題の展開

2. 吉田の再軍備観と再軍備問題への対応

第三節 第三次吉田内閣の道德教育問題と再軍備問題

1. 吉田における道德教育認識

2. 吉田における道德教育問題と再軍備問題

第四節 まとめ

結章 戦後道德教育史における占領期道德教育問題の意義と役割（271）

第一節 はじめに

第二節 占領前期における道德教育問題の展開

1. 「公民教育構想」の変容と対日占領教育政策

2. 日本側の社会科受容と道德教育問題

3. 教育勅語問題の展開と道德教育

対日占領教育政策と「日本的民主主義」

道德教育問題としての教育勅語問題

戦後教育史における教育勅語問題

第三節 占領後期の道德教育問題と天野貞祐

- 1．天野発言とその基底
- 2．天野発言をめぐる論議と「世論」
- 3．天野構想とその問題点
- 4．対日占領教育政策と道德教育問題

第四節 本研究のまとめ

第五節 本研究の成果と今後の課題

< 主要引用・参考文献一覧 > (289)

< 初出一覧 > (293)

序 章

1 . 問題の所在と課題

本研究は、占領期¹における道德教育問題の歴史的展開を再検討することで、戦後教育における道德教育問題の意義と課題について考察したものである。

占領史研究は、1970年代以降の日本占領関係の公文書（以下、占領文書と略）の一般公開を契機として飛躍的な進展を見せた。占領期に関しては一部の外交文書史料等を除いて、大部分の占領文書の公開が完了し、史料の整備も進められている状況にあるとあってよいであろう。こうした中で、とりわけ政治史、経済史研究は、これまでの占領史研究の成果を基軸としながら、すでにその研究対象を1950年代から1960年代へと移行させる一方、改めて戦前昭和期の政治、経済システムを検討することで、占領改革の内実を構造的かつ重層的な視点から再構築することを関心とする段階にある²。

占領文書の分析を基礎とした戦後教育改革史の研究が本格化したのは、他の研究分野からは若干遅れた1980年代である。久保義三³、鈴木英一⁴等の研究を先駆として、土持法一⁵、片上宗二⁶等の研究成果が次々と発表されてきた⁷。そしてこれらの研究成果には、対日占領教育政策というベクトルを加えることで、これまでの戦後教育史像に対する何らかの修正ないしは問題提起が期待されていたといえる。たとえばそれは、日本側の史料を中心に執筆された『戦後日本の教育改革』（全10巻、東京大学出版会、1969年～1976年）の研究成果や戦後教育史叙述などへの修正と変化、さらには研究の枠組みの問い直しへの期待であったともいえよう。

しかし、羽田貴史も指摘するように、これまでの占領教育史研究は、戦後教育改革の事実関係を補強し、より精緻なものとしたことは確かであるが、戦後教育史像に大きな修正ないしは変化をもたらすものとはなっておらず⁸、1970年代に定説化された枠組みを問い直す視座を提示する段階には至っていない。ここでは、占領文書の公開が、結果としては、戦後教育史像に修正をもたらす程の意味を持ち得なかったという解釈も可能である。しかし、実際には、そうした判断をする段階にまでは、占領期の教育史研究は進展してはならず、戦後教育改革の内実を再検討し、戦後教育史像を再構築するという課題は、今なお屹立しているというのが筆者の基本的な理解である。

ところで、これまでの戦後教育史像とは、果たしてどのようなものとして描けるのだろうか。たとえば、羽田はそれを次のように整理する⁹。

すなわち戦後改革は、ポツダム宣言及びアメリカの世界戦略にもとづく非軍事化・民主化の一環として、占領軍の強力な指導と指令のもと、教育刷新委員会に結集した日本

側知識人と文部省とのトライアングルによって推進され、その改革プランは、米国対日教育使節団・占領軍がもたらしたアメリカモデルと、昭和期における学制改革論に依拠していた。改革は一九四九年夏頃からの「逆コース」と、占領改革の見直しによる一九五〇年代の再改革によって修正を受け、講和独立後の教育反動化によって改革の空洞化が進展した。そして、六〇年代に入って能力主義教育政策により、教育の経済への従属化が進み、教育荒廃の原因となってきた、というのが大筋である。

こうした羽田の整理を筆者なりに引き受けて、その内容をより具体化して整理すれば、次のようになる。

対日占領教育政策は、「教育に関する四大指令」に見られる「否定的段階」の側面と、『第一次米国教育使節団報告書』による勧告にみられる「積極的段階」の側面がうまく噛み合うことで戦後日本の進むべき教育の指針を提示した。

こうした占領軍の改革プランを実体化させたのは、文部省と教育刷新委員会であり、教育基本法の制定を頂点として、戦後教育の柱ともいうべき「民主主義教育」のルールが敷かれた。特に、社会科の設置と公選制教育委員会制度は、この「民主主義教育」を象徴するものとして理解された。

しかし、「民主主義教育」は、1950年代以降の「逆コース」や「反動化」によって空洞化し転回していく。ここでの代表的なメルクマールは、1956(昭和31)年の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」による任命制教育委員会制度への変化であり、1958(昭和33)年の「道徳の時間」の設置などである。

こうした「逆コース」や「教育反動化」の動きは、1960年代の能力主義教育へと連続し、これが今日まで連続する教育荒廃の基底となっている。

そして、こうした戦後教育史像の定式化した構図には、国家の教育政策に抵抗して、「反動化」を阻止しようとする「国民」の存在が特徴となっている。つまり、戦後教育史叙述では、「国家の教育政策VS国民の教育」という分析の枠組みが所与の前提となっていたといえるであろう¹⁰。

もっとも、戦後教育史像の問い直しは、決して簡単な作業ではない。ましてや膨大な占領文書の史料群を前にすれば、まずは個別の領域についての事実関係を着実に整理し、その成果を蓄積するという方向は間違いではない。拙速な答えが取り返しのつかない誤りをもたらすことへの自覚と恐れは、膨大な史料の解明を前提としなければならない戦後史・占領史研究の宿命でもあるからである。しかも、戦後教育史研究のように、その対象にある種の偏りが見られ、実際には、ほとんど手が付けられていない研究領域があることも事実であり、戦後教育改革を総体として評価する段階に到達するまでには、さらに実証的な

研究の蓄積が必要であることはいうまでもない。

ところで、本研究の対象とする戦後の道德教育史研究は、これまで十分な研究が積み上げられてきた分野ではない。そのため、この分野の先行研究¹¹として挙げられるものは、その多くが戦後教育の通史的な叙述の中で解消されており、前述したような従来の戦後教育史像を色濃く反映するものとなっていた。なかでも、1949（昭和 24）年以降の道德教育問題が、いわゆる「逆コース」のメルクマールとされてきたことに象徴されるように¹²、戦後道德教育史の通史的叙述は、羽田の指摘した戦後教育史像の枠組みとかなりの部分が重なるといってよいであろう。筆者なりに戦後道德教育史の基本的な構図を整理すれば、次のようになるであろう。

敗戦直後の占領軍（C I E）による、いわゆる「三教科停止指令」は、従来の教育勅語を中心とした修身教育に反省を求めるものであった。日本側によって進められた「公民教育構想」は、従来の修身教育を否定し、新しい道德教育のあり方を模索したものであり、その構想は占領軍（C I E）による指示（勧告）によって、社会科へと結実することになる。そしてこの社会科は、教育勅語に代って制定された教育基本法第一条の目標とともに、民主的社会の形成者としての望ましい公民的資質の発展を重視した戦後の道德教育の「初期理念」ともいえるものであった。

ところが、こうした「初期理念」は、1949（昭和 24）年以降の「逆コース」という「教育反動化」の動き（吉田茂首相による「教育宣言」構想、天野貞祐文相による、いわゆる「修身科」復活問題、「国民実践要領」制定問題）を経ることで否定され、1958（昭和 33）年の「道德の時間」の設置によって「空洞化」していく。そしてその流れは、1966（昭和 41）年の中教審答申別記「期待される人間像」などによってより顕著なものとなっていく。

細部についての疑問と問題点は指摘されようが、以上の整理は、大筋では理解が得られるであろう。とりわけ、1949（昭和 24）年以降の道德教育の歴史的な展開は、敗戦後の「公民教育構想」から社会科の設置へと至る流れの中で形成された「初期理念」を逸脱、否定したものであり、「教育反動化」としての「逆コース」の象徴的な分野の一つとして位置づけることは、先行研究の多くに共有された理解であったといえよう。

しかし、果たしてこうした戦後道德教育史の構図は適切なものといえるであろうか。ここでは、具体的に次のような問いが提示されるであろう。すなわち、道德教育をめぐる占領軍（C I E）と日本側（主に文部省）の間の論議の展開とその政策形成過程において、そもそも先行研究が言及するような戦後の道德教育の「初期理念」なるものは確立されたといえるのかどうか、という問いである。これは、戦前までの修身科と教育勅語は、戦後教育改革において明確に克服されたといえるのか否か、という問いと表裏をなしている。

そして、こうした問いは、戦後教育改革期の道德教育問題において、果たして「逆コース」は存在したのか、あるいは、仮に「初期理念」なるものが存在したとすれば、占領後期の「逆コース」といわれる動向は、その「初期理念」なるものを否定したものであり、果たしてそれは、「教育反動化」といえる程度のものであったのかという問いへと連続することになる。

本研究の問題意識の基底にあるのは、以上のような問いである。したがって、本研究の課題は、対日占領教育政策の動向を踏まえながら、戦後の道德教育に関わって展開された論議を詳細に検証することによって、戦後道德教育史において定説化された歴史的な構図を再検討することである。もちろん、こうした課題の検討は、戦後教育史像の再検討というより大きな課題を必然的に抱え込むことになる。その意味でいえば、本研究は、道德教育という限定された観点から、従来の戦後教育史像の再検討を視野に入れた試論的な考察として位置づけることができる。

2. 先行研究の検討

占領史研究の動向

占領史研究は、1970年代以降の占領文書の一般公開を契機として飛躍的な進展を見せた。占領期に関しては一部の外交文書史料等を除いて、かなりの占領文書史料の公開が完了し、占領軍関係者の個人文書も含めた史料もほぼ整備されている状況にあるといえる。

なかでも政治史、経済史、社会史研究は、これまでの占領史研究の成果を基軸としながら、戦後改革の意義を「戦後史」という広い枠組で構造的に再構築することに関心を移行している段階となっている。具体的にいえば、ここには三つの方向性が並列して進行しているといえよう。第一は、1950年代から1960年代へと移行させることで占領改革の内実を捉え直すものであり¹³、第二は、占領を世界史的な観点から「比較史」として把握しようとするものである¹⁴。

また、第三には戦前昭和期の政治、経済システムを改めて検討することで、占領改革の意味を逆に照射することを関心としているものである¹⁵。そして、こうした研究の到達点を総論的に集約させたものが、中村政則他編『戦後日本 占領と戦後改革』全6巻（岩波書店、1995年）であったといえる。

以上のような関心に基づく研究は、当然ながら「戦後改革」の時期的な射程をどの時点に見るのか、という点の論議を改めて喚起してきた。ここでの争点は、突き詰めれば、占領期の改革とその後の展開との間の「連続・非連続」の問題に集約されるよう。中村政則も指摘しているように、従来は、非連続を強調する見解（大内力の「機能論的視角」）が一般的であったが、1980年代以降の研究では、「連続説」がむしろ優勢であり¹⁶、なかでも中村隆英に代表されるように、戦後改革の大きな画期を1955年に見る視座¹⁷からの研究が主流となり始めたといえよう¹⁸。

「戦後改革」の時期的射程の問題は、一方で、占領期の時期区分の問題と並行して展開している。そして、この点の結節点となるのが、「逆コース」論の問題である¹⁹。たとえば、戦後改革の大きな画期を 1955（昭和 30）年に見る立場からは、「逆コース」が、戦後改革の構造的な転換をもたらす程度のもものではなかったという結論が導き出されることになるであろう。

占領政策の側面から言えば、1948（昭和 23）年を境として、何らかの政策転換が存在したことについては、すでに共有された理解である。すなわち、「逆コース」問題は、詰まるどころ、これが「構造的転換」を意味するのか、あるいは、「一時的な政策的ブレ」なのかという程度の問題として提示されている。前述した中村隆英の研究からすれば、「逆コース」を後者の立場から捉える見方が有力になりつつあるように思えるが、その研究の多くは、必ずしも具体的な事象に基づいたものではない。つまりは、「占領史」から「戦後史」へと研究の関心が高まりを見せる中で、「逆コース」論は、なお重要なメルクマールであり続けていることは否定できない。

そしてこれは、これまでの占領史研究では、民主化の時代（1945 年～1947 年）とワシントンにおける政策転換（1947 年～1948 年）についての研究が精緻化される一方で、占領政策に日本側がどのように対応し、その改革をいかに定着させたかについての研究は、一般に立ち遅れていることと無関係ではない²⁰。

戦後道德教育史研究の動向

戦後教育史の研究動向については先に指摘した通りであるが、特に道德教育史については、少なくとも以下の三つの傾向を指摘することができる。

第一は、戦後の道德教育の歴史的な展開を対象として研究したものがほとんどないことである。したがって、前述したように、先行研究として取り上げることのできるものは、基本的には戦後教育史の通史的な叙述の中で解消されるか、または、社会科成立史の観点から位置づけられてきたといえる²¹。たとえば、戦後の道德教育の出発点である「公民教育構想」は、社会科成立史の範疇で扱われることが一般的であり、占領後期の道德教育問題は、再軍備問題に代表される政治的動向との強い関わりの中で、教育論としてよりも政治論の枠組の中で論じられてきた。

第二は、上記のような戦後道德教育史研究の状況を反映して、道德教育に関わる基礎的な資料の蓄積が著しく立ち遅れてきたことである。しかもここでは、占領史の研究動向を踏まえた研究は、これまでほとんど行なわれてこなかった。

また第三には、道德教育問題が、政治的かつイデオロギー対立の構図の中で捉えられて強調される傾向が強²²、先にも述べたように、「国家の教育政策 VS 国民の教育」という二項対立的な分析の枠組が前提となっていることである。

3. 本研究の方法と視角

本研究の方法

従来の戦後教育史像をめぐることは、これを問い直すための視座がすでに提示されていることも事実である。たとえば、大橋基博は次のように指摘している²³。

戦後教育改革はいわば「未完の改革」であり、改革の基本構想・理念と現実に成立したものとの間には一定の乖離ないしは変容がみられる。従来は基本構想・理念の検討が研究の中心であったが、今後は乖離・変容過程をも含んで現実に成立したものはどのようなものであったかを検討することが必要であろう。この場合、現実の像をもって基本構想・理念を否定するのではなく、その理念に内在した問題・弱点として検討し、それにより基本構想・理念の内実をより正確に把握するという方法が必要であろう。

こうした指摘は、「戦後改革の全過程は、単一の改革プログラムから演繹されるものではなく、社会改革と教育改革とが相互に共鳴・相関しながら、連続的且つ修正を重ねつつ進行すると見なければ、その全体像はつかめない」²⁴とする理解へと連続するであろう。この点は筆者も賛成である。そして、この指摘を筆者なりに引き受ければ、ある一定の時間的な間隔の中で、研究対象がいかなる展開を遂げたのかという、そのありようを具体的な資料に基づく検討によって実証的に明らかにすることの重要性ということになる。

こうした視点を重視して、本研究では、改革の基本理念、構想を所与のものとしてあらかじめ設定するのではなく、具体的な対象に基づく議論を蓄積することで、対象の実態に迫るという方法を重視した。

また、袖井林二郎が指摘しているように、占領期における政策の形と内容を規定するのは、「占領する者と占領される者との間に生まれるダイナミックス」²⁵である。これは占領期の政策史研究の前提というべきものである。したがって、本研究においても政策形成過程における占領軍と日本側との相互交渉という観点を重視している。つまり、本研究を貫く関心とは、戦後日本の道德教育が、対日占領教育政策とそれに対する日本側とのダイナミックスの中で、戦前・戦中の道德教育の反省を踏まえながら、いかなる理念、内容、方法の確立を意図して構築されようとしたのかを実証的に検討することである。

本研究で用いた主な資料について

国務省関係文書と占領軍関係文書については、特にCIE関係文書、 트레이ナー文書などの政策史料（国立国会図書館憲政資料室所蔵）を中心に検討し、さらに、トレーナー、ワンダリック、ロバート・キング・ホールなどのCIE担当官の個人文書と著作（学位論文含む）を検討した（国立教育政策研究所所蔵）。

また、日本側資料では、文部省、教育刷新委員会及び教育課程審議会の議事録を中心と

した教育政策史料を検討するとともに、辻田力、厚沢留次郎などの文部省関係者の個人文書（国立教育政策研究所所蔵）や当時の新聞、雑誌等の資料を多く用いた。この中には、1950（昭和25）年前後の教育課程審議会資料（「厚沢留次郎文書」）及び「郡祐一関係文書」（東京大学法学部附属近代日本法制史料センター所蔵）など、本研究を進める過程で発掘した資料も多く含んでいる。

「道德教育問題」という用語について

道德教育は、いうまでもなく幅の広い概念である。そのため、概念規定の仕方によっては、その対象は広範囲なものとなり、研究の方法論は多様なものとなる。たとえば、教育勅語を例にしても、政治史、法制史、政策史などからの接近が可能であり、必ずしも道德教育の範疇でのみ捉えられるわけではない。

しかし、本研究において論じるように、占領期の道德教育をめぐる具体的な論議は、占領軍（CIE）文部省をはじめとした日本側がともに、占領前期にあつては、教育勅語および修身科の評価とその処理をめぐる問題に集約されている。また、占領後期では、教育勅語問題を内在させた上での道德基準設定の是非についての論議、さらには修身科問題を内在した上での道德教育を担う教科を設置することの是非についての論議として展開することがわかる。

つまり、政策レベルの問題としてみれば、占領期の論議の中心は、修身科と教育勅語に関わる問題に集約されているといえる。先にも述べたように、道德教育は幅広い概念であり、その定義によっては、論議の対象がこれら二つに限定されるわけではなく、より拡がりを持つことになる。しかしながら、この二つの問題を抜きにしては、戦後の道德教育をめぐる論議の内容とその性格を把握することは不可能となることもまた事実である。そのため本研究では、修身科と教育勅語に関わる論議を中心に検討し、これらを道德教育問題と捉えている。

したがって、本研究で道德教育問題という場合には、基本的には修身科あるいは教育勅語に関わる問題が中心となる。しかし、本研究でいう道德教育問題とは、必ずしも両者を厳密に区別したのではなく、道德教育のあり方に関わる論議とその展開というある程度の幅を持った概念として使用している。占領期の教育改革史研究という研究蓄積の浅い分野で、しかも道德教育という多様な概念を包含する研究対象を扱う場合には、とりあえずは、こうした捉え方が有効であり、少なくともそれは大きく問題の本質からずれることはないからである。

本研究における時期区分について

本研究では、占領期全体を前期と後期とに分けて検討を進めている。前述したように、占領期の時期区分については、これまでの占領史研究においても明確なコンセンサスが得

られているわけではない²⁶。ただし、一般には、いわゆる「逆コース」をどのように位置づけるかという問題と密接に関わるものとして捉えられてきたとはいえる。この点は、戦後教育史においても例外ではない。

一般の通史的叙述では、「逆コース」の始期は、「一九四八年十月の第二次吉田内閣の成立以降であり、四九年の第三次吉田内閣の成立をもって確定的となり、五〇年の朝鮮戦争の勃発が『逆コース』をいっそう促進した」²⁷という理解が共有されているといえる。その点でいえば、本研究の第二部が、第三次吉田内閣期の「教育宣言」制定問題を起点としたことは、本研究の構成が、一般の通史的叙述やこれまでの戦後教育史の枠組に基づいたものと見ることもできる。

しかし、以下で検討するように、本研究の基本的な立場は、戦後の道德教育問題における通史的な意味での「逆コース」の存在に疑問を呈したものとなっている。つまり、占領後期の「教育反動化」として捉えられてきた道德教育問題は、いわゆる「逆コース」のメルクマールとして位置づけるよりも、占領前期の道德教育問題の展開過程で潜在化していた課題が、占領後期の論議の中で顕在化したものとして捉えるべきであると指摘している²⁸。したがって、戦後の道德教育問題としては、占領前期と占領後期とは明確に断絶していたわけではなく、その課題は占領期に一貫して継続していたというのが本研究の立場である。

こうした点からいえば、本研究が、占領期を前期と後期とに分けることはあまり必然性を持たないことになる。しかし、逆にいえば、本研究の立場をより明確に説明するためには、むしろこうした従来の枠組に一応は依拠することで検討を進めることは、本研究の理解を明確にするためにも意味があるといえよう。

もっとも本研究が、占領期を前期と後期とに分ける時期区分の方法に必ずしも根拠がないわけではない。対日占領政策の転換として「逆コース」を捉えた場合、本研究の検討で明らかとなるように、占領前期と占領後期とでは、少なくとも道德教育問題をめぐる政策主体に明確な変化が生じているからである。すなわち、1948（昭和 23）年 6 月の国会での「教育勅語等排除・失効確認決議」（本書第一部第七章）までとは違い、1949（昭和 24）年の吉田茂首相による「教育宣言」制定問題（本書第二部第一章）以降の時期では、占領軍（C I E）の道德教育問題に対する政策形成への関与の度合いは明らかに弱くなっているといえることができる。

具体的にいえば、たとえば、本研究第一部で検討するように、「公民教育構想」から社会科の創設に果たした占領軍（C I E）が政策形成への積極的な関与は、占領後期においてはほとんど認められなくなる。いわば、「教育宣言」制定問題を分岐点として、政策形成の力学は、主客関係の逆転が認められるのである。本研究ではそのことの意味を詳細に考察しているわけではないが、占領期の時期区分に関わる分析視点として指摘しておきたい。

また、本研究の表題にある「戦後教育改革期」という用語についても時期区分の観点か

らは議論があるであろう。戦後教育改革の時期をどの時期までに定めるかといった課題は、戦後教育史像をいかに捉えるか、という問題と表裏をなしているからである²⁹。基本的に筆者は、「戦後教育改革は、少なくとも『もはや戦後ではない』と語られ、戦後経済の再生産軌道が成立してきた一九五五年以前には完了することはなかった」³⁰とする羽田貴史の指摘に一応は賛成であり、具体的には、1956（昭和 31）年 6 月の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」あたりが分水嶺になるのではないかと考えている。

しかし、本論でも詳述するように、本研究では、戦後の道德教育問題の基底はすでに占領期の議論の歴史的な展開の中で形成されたものであると捉えている。その意味では、1958（昭和 33）年の「道德の時間」の設置と 1966（昭和 41）年の「期待される人間像」をめぐる論議の内容は、基本的には占領期の論議の中にすでに内在化された課題の延長線上にあり、いわば占領期で形成された枠組の固定化の過程というのが本研究の理解である。そしてそれは、今日の道德教育をめぐる状況をも大きく規定していると理解できる。

したがって、本研究の立場では、占領期と「戦後教育改革期」とは基本的に同じ意味内容を表現していることになるのであり、以上のような理解と道德教育をめぐる歴史的構図とを明確にするために、本研究の表題は占領期ではなく、「戦後教育改革期」とした。

4．本研究の構成

本研究は、占領期の時期を前期と後期に分けた二部で構成している。

第一部は、対日占領教育政策の形成過程から、1948（昭和 23）年 6 月の国会での「教育勅語等排除・失効確認決議」までを占領前期の時期と捉え、この間の道德教育をめぐる論議の展開を対象として検討した。

第一章は、戦時期のアメリカにおける修身教科書の分析や教育勅語論の中身を整理するとともに、敗戦直後の教育勅語をめぐる連合国軍総司令部民間情報教育局（CIE）と日本側（文部省）との交渉の推移を新教育勅語渙発論の動向を軸とすることで検証した。

第二章では、1945（昭和 20）年 12 月 31 日に占領軍の教育の第四指令として出された「修身、日本歴史及び地理停止二関スル件」、いわゆる「三教科停止指令」の成立過程を CIE 内部での修身科分析とそれをめぐる論議を軸としながら明らかにし、道德教育問題の展開に果たした役割と意味について考察した。

第三章と第四章においては、日本側によって進められた「公民教育構想」の内容と社会科成立に至る歴史的な展開（変容）過程を占領文書の分析から明らかにし、その意義を道德教育の観点から考察している。

第五章では、特に田中耕太郎の教育勅語認識を整理しながら、教育刷新委員会における教育勅語問題の論議の内実を検討し、1946（昭和 21）年 10 月 8 日の文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱いについて」に関する位置づけを再検討している。

第六章は、教育基本法制定過程における天野の教育勅語認識と国家論を検討しながら、天野における教育基本法の理解のありようについて検討した。本研究の第二部でも検討するように、天野が戦後教育史、とりわけ道德教育問題の展開に大きな役割を果たし、重要な位置を占めていることは否定できない。第六章は、第一部の占領前期における道德教育問題の史的展開を天野の道德教育理解という観点から照射したものであり、道德教育問題の議論のありようを検討した第五章までの考察とは性格を異にしている。第五章までの検討を縦軸とすれば、第六章は、天野の道德教育認識に焦点を据えて検討した横軸というべきものであり、第一部における道德教育問題の展開の内容と意味を多面的かつ重層的な観点から捉えることを意図したものである。

第七章は、1948（昭和23）年の国会での「教育勅語排除・失効確認決議」の成立過程を明らかにしながら、これを先の文部次官通牒との関わりの中で検討することで、道德教育問題の展開に果たした意義について考察している。第一部第五章と第七章とは相互に関連しており、不可分の関係にある。

第二部は、1949（昭和24）年から1951（昭和26）年までの時期を占領後期と捉えて検討した。

第一章は、吉田茂首相による「教育宣言」構想をめぐる論議と、これに対するCIEの対応を検証することで、占領後期の道德教育問題の所在と戦後道德教育史における意義を再検討した。具体的には、「教育宣言」構想をめぐる論議が占領初期からの道德教育問題の延長線上にあり、さらにCIEがこれに対しての明確な対応を欠いていたことを指摘することで、先行研究において「逆コース」のメルクマールとされてきた「教育宣言」構想の位置づけに対する問題点を指摘した。

第二章は、1950（昭和25）年から1951（昭和26）年はじめにかけて展開した、いわゆる「修身科」復活論議の内容を検証することで、これまでの戦後道德教育論史における論議の位置づけを再検討した。具体的には、この論議に対する先行研究の評価の問題点を指摘する一方で、「修身科」復活をめぐる天野発言の内容の意味について考察した。

第三章は、第二章で検討した「修身科」復活に対する文部省の対応のありようを道德教育振興策として捉え、これが議論の展開に及ぼした役割について考察した。

第四章では、1951（昭和26）年の天野貞祐文相による「国民実践要領」制定をめぐる発言の意味とこれをめぐる論議を検討し、先行研究における分析と評価のありようについて再検討した。

第五章は、これまでの章での検討を踏まえ、特に、いわゆる「修身科」復活問題と「国民実践要領」制定にかかわる天野発言の意味とその背景について、天野の道德教育論において重要な要素と考えられるその国家論と「戦後」認識という側面を軸として考察したものである。

第六章は、占領後期の道德教育問題の意味を文相としての天野の立場から考察したもの

である。つまり、第五章と第六章は、占領後期の道德教育問題の展開について、天野の道德教育理解のありようという横軸を加えることで、占領後期における道德教育問題の一連の展開を天野の立場から照射することで、議論の基底にある課題を多角的に考察することを意図したものである。

第七章は、第六章までに検討した占領後期の道德教育問題をめぐる論議を踏まえながら、これを第三次吉田内閣期の再軍備問題との関わりの中で検討することで、その内実と先行研究における「逆コース」論としての位置づけについて考察した。具体的に言えば、吉田と天野にとっての道德教育問題が、当時の鋭角的な政治課題であった再軍備問題との関係において、政策的な意味での有機的関連性を有するの否かという課題、さらには、占領後期の道德教育問題を「教育反動化」として、あるいは「逆コース」のメルクマールとして位置づけるこれまでの先行研究での理解が、果たして妥当性を有するものであるのか否か、という点を課題として考察した。本章は、第二部のまとめである。

結章は、第一部及び第二部において検討した道德教育問題の歴史的な展開の概略を整理した上で、戦後教育史における占領期の道德教育問題の意義と役割を今日的な観点を視野に入れながら考察した。結章は、本研究全体の結論であり、本研究の成果と今後の課題についても言及した。

(註)

¹ 日本の立場からすれば、被占領期とするのが正しいが、本研究では占領期とする。

² 中村政則「1950 60年代の日本 高度経済成長」(『岩波講座 日本通史』第20巻・現代1、1995年)。

³ 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』(三省堂、1984年)、『占領と神話教育』(青木書店、1988年)。

⁴ 鈴木英一『日本占領と教育改革』(勁草書房、1983年)。

⁵ 土持ゲーリー法一『米国教育使節団の研究』(玉川大学出版部、1991年)、『新制大学の誕生 戦後私立大学政策の展開』(玉川大学出版部、1996年)など。

⁶ 片上宗二『日本社会科成立史研究』(風間書房、1993年)。

⁷ その他、山本礼子『占領下における教職追放 GHQ・SCAP文書による研究』(明星大学出版部、1994年) 高橋寛人『戦後教育改革と指導主事制度』(風間書房、1995年) などの研究が挙げられるが、詳しくは大橋基博「戦後教育改革研究の動向と課題」(日本教育史研究会『日本教育史研究』第10号、1991年) 及び古野博明「研究動向 日本教育史/現代」(教育史学会『教育史学会40周年記念誌』、1997年)の整理を参照のこと。

⁸ 羽田貴史「戦後教育史像の再構成」(藤田英典他編『教育学年報6 教育史像の再構築』所収、世織書房、1997年) 216頁。

⁹ 同上、217頁。

¹⁰ 小山静子「はじめに」(立命館大学教育科学研究所『戦後教育の成立と転回』、2000年3月) 2頁。

¹¹ とりあえず、本書において注目する主な先行研究は次のものである。大田堯編『戦後日本教育史』(岩波書店、1978年) 五十嵐頭、伊ヶ崎暁生編『戦後教育の歴史』(青木書店、1970年) 万羽晴夫「戦後の道德教育」(『講座 日本の学力』第11巻所収、日本標準、

1979 年) 海老原治善『教育政策の理論と歴史』(新評論、1976 年) 上田薫「戦後道德教育における改革と反改革」(『世界教育史体系 道德教育』第 39 巻所収、講談社、1959 年) 船山謙次『戦後道德教育論史 上』(青木書店、1981 年) 『戦後教育史への証言』(教育新聞社、1971 年) 藤田昌士「戦後教育と道德教育」(『教育学研究』第 44 巻第 4 号、1977 年)。

¹² 明神勲「占領教育政策と『逆コース』論」(日本教育史研究会『日本教育史研究』第 12 号、1993 年) 74 頁。

¹³ 前掲書『岩波講座 日本歴史』第 20 巻・現代史 1。

¹⁴ たとえば、袖井林二郎編『世界史のなかの日本占領』(日本評論社、1985 年) 佐々木隆爾『世界史の中のアジアと日本』(御茶ノ水書房、1988 年) 『占領改革の国際比較 日本・アジア・ヨーロッパ』(三省堂、1994 年) など。

¹⁵ 中村隆英『「計画化」と「民主化」』(岩波書店、1989 年)。

¹⁶ 中村政則「日本占領の諸段階 その研究史的整理」(前掲書『占領改革の国際比較 日本・アジア・ヨーロッパ』所収)。

¹⁷ 中村隆英『昭和史』(東洋経済新報社、1993 年)。

¹⁸ たとえば、本研究の観点からいえば、植村秀樹『再軍備と五五年体制』、木鐸社、1995 年などが重要である。

¹⁹ 中村政則前掲論文「日本占領の諸段階 その研究史的整理」。

²⁰ 『占領と改革』(岩波書店、1995 年)。

²¹ 代表的なものとしては、片山前掲書を挙げることができる。

²² 船山前掲書は、特にこうした傾向が強い。

²³ 大橋前掲論文、90 頁。

²⁴ 羽田前掲論文、230 頁。

²⁵ 袖井林二郎『占領した者された者』(サイマル出版会、1986 年) 67 頁。

²⁶ たとえば、中村政則は、占領期の時期区分を次のように分けている。「第一期は、一九四五年九月から四八年末までで、この時期の占領政策は非軍事化と民主化を基調としていた。第二期は一九四九年から五〇年六月の朝鮮戦争勃発までで、この期間にアメリカの対日占領政策は大きく転換する。いわば「逆コース」の時代であった。第三期は、一九五〇年六月から五二年四月までで、朝鮮戦争からサンフランシスコ講和への時代であった」(『占領とはなんだったのか』、歴史学研究会編集『日本同時代史 2 占領政策の転換と講和』所収、青木書店、1990 年、226～227 頁)。

²⁷ 中村政則同上論文、240 頁。

²⁸ こうした視点は、荻原克男『戦後日本の教育行政構造 その形成過程』(勁草書房、1996 年)での戦後行政改革研究とも重なる。ただし、荻原はこうした枠組みを「戦後改革期」と「講和」期以降の再編との間に見ているが(14 頁) 本研究は、こうした理解が、「戦後改革期」それ自体においてもあてはまることを指摘するものである。

²⁹ この点の指摘は、古野前掲論文(116 頁)でも行われている。

³⁰ 羽田前掲論文、231 頁。

第一部 占領前期の教育政策と道德教育問題

第一章 対日占領教育政策の形成と敗戦直後の道德教育問題

第一節 はじめに（本章の目的と課題）

本章は、道德教育問題、とりわけ教育勅語についての対日占領教育政策の形成過程を検証するとともに、敗戦直後においてこの問題が、占領軍と文部省を中心とした日本側との交渉の中でいかなる展開を遂げたかについて整理、検討することを目的とするものである。

占領初期における教育勅語問題については、久保義三¹、鈴木英一²、小野雅章³らによって詳細な研究がなされてきた。本章ではこうした研究の成果をふまえながら、戦後の道德教育問題の重要な課題である教育勅語をめぐる論議の動向を検討していく。こうした作業の多くは、これまでの研究成果の確認という性格を持つことになる。しかしこのことは、占領期全体を貫く道德教育問題の所在を確認するためには不可欠な課題となることは否定できない。とりわけ、本章での検討は、後の章で論じる教育勅語問題の分析にあたって大きな意味を有することになる。本章では占領期全体にわたる教育勅語問題の展開を視野に入れながら、1946（昭和21）年3月の『第一次米国教育使節団報告書』までを時期的な対象として検討を進めていく。

第二節 戦時期アメリカにおける対日占領教育政策の構想と道德教育問題

1 アメリカ戦略局の政策立案と道德教育問題

戦時期アメリカでは、1943年以降、対日占領政策の構想が、国務省などいくつかの部局において「部分的あるいは断片的に」⁴行われていた。そしてこれらの最も中心となる課題が、天皇制の処理問題にあったことは周知の通りである。教育勅語の処理をめぐる政策形成は、この天皇制の問題と密接に関連することを必然としていた。以下ではまず、戦時期アメリカにおけるこれら部局での政策立案の形成過程について、特に道德教育に関わる内容を中心に整理しておこう。

1942年、陸軍省と統合参謀本部とに貢献する目的で設立された戦略局（Office of Strategic Services, OSS）は、調査・分析部において日本占領を想定した日本の政治機構についての分析を行った。戦略局が、1944年1月10日付で作成した「日本の教育課程と教育方法」（Education in Japan: Curriculum and Pedagogical Method）は、日本の各学

校段階の教育内容を説明分析したものである。ここでは特に、修身科(Moral)について、「この課程で、教師は、教育勅語に従って、国家道德の明確な観念を、学生に与えようと試みている。すべての教科は、この目的をめざしている」⁵として、教育勅語と修身科との強い関連性を指摘した。

また、同年3月6日には、戦略局調査・分析部極東課長ファーズ(C. B. Fars)の指導のもと、ガーリック(F. A. Gulick)によって『日本の行政・文部省』(Japanese Administration: Department of Education)がまとめられた。この中では、6ヶ月以上の軍事占領の場合として、軍事訓練と修身科、公民科の排除、さらにはそれら関係教科書及び授業要覧の没収といった措置が明記された。そしてここでは、日本の教育の一般目的は、「1890年10月30日の教育勅語にのべられているように、孝行という基本的徳目を強調するとともに、それらの徳目を天皇と国運に対する忠誠にしっかり結びつけている」⁶との認識が示され、こうした認識は、同年6月23日に刊行された『日本・第十五項・教育』(Japan, Section 15: Education)⁷においても同じ表現で繰り返された。

このように、戦略局の構想は、敗戦までの日本の教育における教育勅語の役割を重視するものであり、その射程は、教育勅語と密接な繋がりを持つものとされた修身科の処理問題にまで及んでいた。

2 陸軍省における教科書分析と道德教育問題

陸軍省は、1942年5月に占領地域における軍政要員養成の目的で、バージニア大学に「陸軍軍政学校(School of Military Government)」を、翌1943年3月には陸軍省内に「民事部(Civil Affairs Division)」を設置した。さらに1944年には、ハーバード、エール、シカゴ、スタンフォード、ミシガン、ノースウェスタンの六つの大学に「陸軍民事要員訓練所」(Civil Affairs Training School)を設置、カリフォルニア州モンテレーには「民事要員駐屯地」(Civil Affairs Standing Area)が設置された。

「陸軍民事要員訓練所」(以下、CATSと略)では、ロッカード(E. N. Lockard)海軍大佐とエアレット(P. D. Ehret)海軍大尉の二人の教官によって、1945年1月の時点ではすでに、尋常小学校の第四期国定教科書についての詳細な教科書分析が完成していた。修身科についてみると、まず二人は、教科書に盛り込まれた徳目の分類とその項目数を、「社会や国家への奉仕を説いたもの 20、家族愛を説いたもの 18、忍耐を説いたもの 8、遵法・忠誠・健康・清潔を説いたもの 5、信頼・節約・正直・勇敢・独立心を説いたもの 67」⁸と分析した。そして二人は、修身教科書の教材を「子どもの望ましい行動様式に関する教材」、「天皇制に関する教材」、「社会や国家に関する教材」の三つに分類し、それぞれについて分析結果を導き出している。

まず「子どもの望ましい行動様式に関する教材」については、これが子どもの年齢に相応したものであり、ここで説かれた徳目の教材は、「占領軍によって不都合ではない⁹」と

した。また、「天皇制に関する教材」は、天皇制が維持され、それが占領軍によって利用されるものであるとするならば、「軍政部の安全と成功にとって危険なものではない」¹⁰としている。さらに第三の分類である「社会や国家に関する教材」については、「公民的資質の初歩的な勉強であり、アメリカの小学校の教材と大差ない」とした。そして二人は、修身教科書の教材は、総じて「中庸な国家主義的教養」を含むものであり、たとえばここで忠誠、奉仕、過去の英雄や軍人の犠牲などが説かれることはむしろ当然であると結論づけたのである¹¹。

また、「民事要員駐屯地」(以下、CASAと略)での日本教育の分析は、後述するように、占領軍民間情報教育局(以下、CIEと略)における初期占領教育政策形成に大きな役割を果たすことになるホール(R. K. Hall)を中心とするものであった。ホールはまず、日本の「国家主義と教育の原理との融合をもっとも如実に見出しうる印刷物」は、教育勅語と『国体の本義』、さらに修身教科書の三つであるとした¹²。そして、とりわけ教育勅語については、これが基本的には「罪のない有害とも思えない文書」であるとしながらも、「二つの状況」によってこれに「計り知れない力が付与されてしまった」と述べた。すなわちその状況とは、一つには教育勅語の本来の意味が、「軍国主義的、超国家主義的解釈や説明の迷路の中で見失われてきたこと」であり、もう一つは、教育勅語そのものが、「偏狭な愛国主義者の追従によって神聖にして侵すべからざるものとして覆い隠されてしまった」という点である。そしてこの「二つの状況」によって、教育勅語はただの「政治的な文書ではなく、国家神道の神聖な教典になった」¹³との解釈を示した。

そして、ホールは修身教科書について、基本的にはCATSでの分析結果を参考としながら、次のように述べている¹⁴。

研究の結果、「修身」の教科書について何らかの批判をしなければならないとしたら、その陳腐さ、素朴さ、感傷的ということであろうと結論された。良いといえば大変良く、純粋といえば純粋であり、いわゆる徳は報いられるということであった。しかしながら、1932年から1941年への版の流れをみると国家主義的方向へ傾斜していくのを見い出すことができる。

さらにホールは特に、第四期国定修身教科書について言及し、ここには、「軍国主義、超国家主義、国家神道の繰り返し」¹⁵が見られるために有害であるとした。しかし、こうした分析結果にもかかわらずホールは、このことによって、修身科を廃止するという結論へと向かったわけではない。ホールは、こうした有害とされる傾向は、修身教育の歴史においては一時的なものと理解しており、それは「修身科の基本原理」¹⁶と一致するものではないと見ていたのである。

以上のように、陸軍省での分析は、国定教科書の分析を基盤としながら、その射程は教

育勅語や修身科に及ぶものであった。しかしながら、ここでは、第四期国定修身教科書に認められた軍国主義的、超国家主義的及び国家神道的な傾向については問題視したものの、教育勅語、修身科そのものの具体的な取扱い方法には言及されてはいなかった。

3 国務省における対日占領教育政策の立案と道德教育問題

国務省の対日占領政策の総合的な文書は、1944年5月4日の「日本・日本に関する合衆国の戦後目的」(Japan: The Post-War Objectives of the United States in Regard to Japan, CAC-116b, PWC-108b)である。ここでは、「日本がアメリカ及び他の太平洋諸国に対する脅威となることを防止」することを占領目的とし、軍国主義を根絶する方策の一つとして、「新聞、ラジオ、映画および学校を通して民主主義思想を奨励すること」の重要性を指摘している。しかもここには、「非軍事化」と「民主化」という占領初期の基本方針がすでに述べられていたことが注目される。

教育については、同7月15日に決定された、「軍政下における教育制度」(PWC-287, CAC-238, 以下、PWC文書と略)の中で具体的に言及されている。この文書の成立経緯については、これまで詳細な研究¹⁷⁾がなされているので、ここでは省略する。ただしガーリックが同年7月10日付で提出した報告書については触れておく必要がある。この報告書では、文部省教学局の廃止を明確に打ち出す一方、「カリキュラム、とくに教科書改革」の項において、占領下で使用する教科書に言及している。この中では、米国政府教育局図書館、コロンビア大学などで入手した「大正修身」や「第三期国定教科書」(1918年改訂版)、米陸海軍が複製した「昭和修身」、「第四期国定教科書」(1933年改訂版)を詳細に検討した結果として、占領下においては、軍国調の強い「昭和修身」を廃棄させ、「大正修身」を大量に生産させて配布することも考えられること、また、軍が監視を条件に日本人自身の手によって新しい教科書を作成させるべきであること、などが報告されていた¹⁸⁾。

実際にPWC文書では、日本の教育制度の目的は、「個人の自発性や個性を伸ばすことではなく、命令に服従する国家の構成員をつくりだすことである」として、「徒に多くの時間が教化のための課程(修身、国史、教練)に充てられている」と指摘した。そしてPWC文書は、これら教化を目的とした課程が、個人の自発性を最小限に抑えるように計画されていると指摘した上で次のように述べている¹⁹⁾。

教化はまた国の祝祭日に行われるような特別の集会によっても効果的に遂行されている。例えば、天皇誕生日には学校に登校することが強制的に行われ、全体集会が午前中数時間にわたって催され、その間、生徒たちは君主の徳と日本の民族的特性の優越性についての長い演説をきかされる。学校ごとにある天皇の写真(御真影)はこの式典の焦点であり、畏敬の念で扱われる。従って、このようなすべての場合が、国体観念普及のすぐれた機会になっている。祝祭日に生徒を遠ざけることが、このような教化を防ぐ

簡単で効果的な方法となるであろう。

さらにPWC文書は、「国の祝日とか国を崇敬するために開かれるような強制的な特別の集会を廃止すべきである。国の祝日には、学校は休校となり、生徒は登校すべきではない。天皇の写真(御真影)に関係のあるいかなる行事も、指定された学校教育課程においては、禁止されるよう、配慮がなされるべきである」²⁰と勧告した。しかしながらPWC文書はその一方で、修身教科書については、「第四期国定教科書」に軍国的色彩が強いと指摘しながらも、「第三期国定教科書」は大正デモクラシー期に作成されたもので平和主義的であるとの認識を示し、結果としては「連合国の目的に違反しない教科書で有効なものは使用すべきである。生徒に日本の軍国主義と神話を鼓吹する教科書は、できる限り早く改訂されるべきである。さしあたり、大正期の教科書が昭和期の教科書に代用されるべきである」²¹との勧告を行った。

このPWC文書の勧告には、全体を通じて先のガーリックの報告書の影響があったものと見てよいだろう。しかしPWC文書では、教育勅語については直接の言及はなかった。この点は、前述した戦略局の文書と比較すると明らかに「消極的」²²なものであり、PWC文書が「教育勅語に関しての政策は全くといっていいほど重要な位置づけをしていなかった」²³と見ることもできる。けれども、久保が指摘するように、このことは、国務省が日本の教育における教育勅語への役割を重視していなかったことを意味しているわけではなく、むしろこの時期、アメリカ国内において、天皇制の処理問題が大きな政治課題となっていた状況²⁴の中で、天皇制の問題と「裏腹の関係にあり、天皇制の分身」²⁵でもあった教育勅語の扱い方に対して、国務省が現実的かつ慎重な配慮をしたものとみる方が適切であろう。

4 戦時期のアメリカにおけるその他の教育勅語論

以上述べたものの他にも、戦時期アメリカでは日本の道德教育問題、とりわけ教育勅語に関していくつかの研究分析と言及がなされている。これらが実際の対日占領教育政策の形成にどの程度の役割を果たしたのかについては議論の余地がある。しかし、こうした研究分析の内容を見ておくことは、占領者となるアメリカの日本の教育に対する理解のありようを見定める上では決して無駄ではない。ここでは、イギリス人の人類学者であるゴラー(Geofferey Gorrer)と、スピックス(C. N. Spinks)の論について紹介しておきたい。まずゴラーは、日本の教育の特徴を捉えるにあたって、教化の装置としての教育勅語に注目し、次のように述べている²⁶。

もし、従順な天皇が維持されるならば、民主主義と協同という徳目(the virtues of democracy and cooperation)を強調した、新教育勅語が公布されることがありうる。

このような場合、教育勅語朗読、御真影を保持する奉安殿への日常敬礼（日本では国旗敬礼と同じ意味である）、勅語講話といった古い儀式は、新しい価値を強化することができる。天皇の象徴的な権力なしに、このような結果を成しとげることは、たいへん困難である。

一方スピックスは、教育勅語における国体観念や仁義忠孝といった徳目が、日本における指導原理と政策の内容を規定していること、またそれに基づく修身科の役割などに言及しながら²⁷、日本の国家主義者にとって教育勅語は「西洋の思想と文化の有害な束縛から解放したこの国の精神的マグナ・カルタ」であるとし、教育勅語を次のように批判した²⁸。

それ（教育勅語 筆者註）は、この国の種族特有の理論の復活を鼓吹し、支持した。また、現代国家神道の成長を促進し、文明世界から日本を破門させている忠誠心と愛国心の異常な観念にたいする天皇の承認を規定した。教育勅語を擁護することがなければ、日本の古代の過去の原始的観念は復活せず、世界は「八紘一宇」に脅かされなかったろう。

こうした表現を見る限り両者は、日本の教育における教育勅語の位置と役割の重要性について共通した認識を示していたといっていよいであろう。もっとも両者には、占領を想定した上での教育勅語の具体的な処理方法については、ゴラーが新教育勅語論を展開したのに対して、スピックスは「教育勅語の廃止を示唆する」²⁹論を提示するといった違いが見られた。しかしこの相違は、単なる両者の認識の違いというよりは、教育勅語問題の重大さとそれゆえの「困難」を反映したものと見るべきであろう。

第三節 C I E における対日占領教育政策と教育勅語論議

1 戦時期アメリカでの対日占領教育政策構想とC I E

これまで述べてきたように、戦時期アメリカでは、日本占領を想定した対日占領教育政策の構想が、いくつかの部局で同時に並行する形で進められた。そのため、それぞれの具体的な政策の内容は必ずしも一致したものではなかったが、日本の教育を特徴づける重要なファクターとして教育勅語に注目し、しかもこれを天皇制と修身科との構造的な連関の中で政策立案をしていた点ではその多くが理解を共有していた。

では、こうした戦時期アメリカの対日占領教育政策の構想は、占領後のC I Eにおける政策立案とその実施において、いかなる意味と役割を果たし得たのであろうか。先行研究におけるこの点の解釈は、両者の関連性を重視する立場と、その関連性を否定的に捉える立場、さらには両者の直接的な関連性は認めないが、その連続性は存在するという立場、

とに分かれていたといえる。たとえば片上宗二は、とりわけ国務省で作成されたPWC文書の役割を重視し、1945(昭和20)年10月から12月にかけて矢継ぎ早に出される四つの指令は、PWC文書を踏襲し、実行に移したもの³⁰として、両者の関連性を重視した見解をとっている。

これに対して土持法一は、アメリカ側からすれば、「予想外の早さ」³¹で日本の降伏が行われたために、結果的には日本の初期占領教育政策に影響力を持ったのは、「ポツダム宣言」と1945年8月29日にマッカーサーに伝達された「降伏後ニ於ケル米国ノ初期対日方針」のみであるとして両者の関連には否定的な見解をとっている。また、鈴木英一は、戦時期アメリカで行われた対日占領教育政策構想の基本方針が「軍国主義教育と国家主義教育を除去し、教育を民主化すること」であるとし、こうしたさまざまな構想の「頂点」にPWC文書を位置づけながらも、「教育改革の詳細な実施計画の設定は、占領開始後に持ち越された」³²とする第三の立場をとった。

実際に、CIE担当官の記述を見る限りでは、戦時期アメリカでの構想とCIEにおける政策立案との間に直接の関連性を認めることには無理がありそうである。たとえばトレイナー(J. C. Trainor)は、この点に関して次のように述べているからである³³。

ワシントンから届いた書類はたった一つ(トルーマン大統領の1945年8月29日の「降伏後ニ於ケル米国ノ対日方針」)があっただけで、これには何をすべきかについてわずかに述べられていただけで、その方法についてはほとんど言及されていなかった。(中略)ミズリー号の船上に関係者が集まったあの日、太陽が沈む時点で、マッカーサーとそのスタッフ、そしてその部隊は、その施策に対処するのに自ら立てた方策以外は何もないという問題に直面した。

またホールは、「(政策の形成は 筆者註)ごく初期においては、個人的行動や担当課員の対処の仕方によって決められる傾向があった。現場の個々の将校によってその現場で決定される方法である。それは時には、戦略局、または国務省の秘密の命令が示すアメリカの政策が断片的に示されたものを解釈したり、実施したりする下部構造となる」³⁴とも述べていた。ホールの言葉は、必ずしも戦時期アメリカでの構想の影響を否定したものではないが、あくまでもCIEが対日占領教育政策決定の主体であったことを強調するものとなっている。

しかしこのことによって、両者の関連性を否定することにもまた無理があるだろう。なぜなら、戦時期の構想における「非軍事化」と「民主化」という目的のもとで、鈴木という「軍国主義教育と超国家主義教育を除去し、教育を民主化する」という基本方針は、CIEの教育政策においても一貫して連続していたからである。また、陸軍省における政策立案に関与したホール、オア(M. T. Orr)といった人物が、教育に関する四つの指令の作

成をはじめ、C I E の政策立案に中心的な役割を果たしており、戦時期アメリカでの構想とC I E での政策との間には、少なくとも人的な連続性は存在しているからである。そしてこの連続性は、教育勅語問題へのC I E の対応の中により顕著に表われることになるのである。

2 占領軍の天皇制処理問題とC I E における教育勅語論議

戦時期アメリカにおける政策形成過程においては、教育勅語への批判は見られたものの、結果として、「その取扱方針は確定しなかった」³⁵。この背景には教育勅語問題が、天皇制の処理問題と不可分に結び付いていると認識されていた状況が存在していたことは先に述べた通りである。

戦時期アメリカでの政策形成過程における最大の課題であった天皇制の処理問題は、占領期においても継続していった。中村政則が指摘しているように、ポツダム宣言が公表された時点では、アメリカ政府の天皇制についての政策は確定されず、流動的な側面を残したままであった。そして、日本政府の行政組織をそのまま利用するという間接統治の方式が採用されるのは、1945(昭和20)年の8月11日から22日の間であったとされる³⁶。ここには日本の降伏がアメリカ政府の予想よりも数ヵ月早まったために十分な軍政要員を確保できなかったことが大きく作用している。

そして天皇によって速やかに日本軍の武装解除が達成された状況を見たアメリカ側は、天皇の日本における位置を再認識したことで徐々に天皇制存置の方向へ傾いていくことになる。もちろんここには、アメリカ国内の世論に配慮して、占領コストの節約を考慮した現実的な状況も加わる³⁷。しかし、いずれにしてもアメリカ政府とGHQは、日本の民主化政策を効果的に推進するために、天皇制を戦略的に利用し、いわば「天皇制を支持はしないが、利用する」³⁸という方針を対日占領政策の基本として選択していくことになる。もっともこの方針は、「天皇制が軍国主義者や超国家主義者によって再び利用され、日本が米国や近隣諸国の脅威とならないために、天皇制それ自体の自由主義的・民主主義的諸改革を行うことを当然の前提」³⁹としていた。

天皇制をめぐるこの基本線の確定は、教育勅語問題にも影響を与えることになる。つまりC I E は、教育勅語の内容それ自体の是非には言及せず、教育勅語の儀式等における神格的な取り扱い方を問題視するという方針を選択していくのである。詳しくいえば、C I E は、GHQの天皇制存置の方針を見据えながら、教育勅語の内容の評価に踏み込むことを避け、教育勅語が超国家主義、あるいは軍国主義的イデオロギーの形成に果たした役割、すなわち教育勅語が学校教育に果たした機能としての形式的な側面に関心を注ぐことで、これを排除することに重点を置くことになるのである⁴⁰。

たとえばこの点は、アメリカの神道研究の専門家であるホルトム(D. C. Holtom)が、1945(昭和20)年9月22日付の「神社神道に関する勧告」の中で、「御真影」敬礼の禁止、

「奉安殿」の閉鎖とともに、教育勅語について、「教育勅語奉読に関わる手の込んだ儀式尊重主義は、除去されるべきである。教育勅語は一般的な儒教倫理は無論のこと、民主主義と国際主義の諸原理についての見解を補足するという観点から検討されるべきである」⁴¹と述べたことに端的に表現された。そしてこの中でホルトムは、学校の儀式等における教育勅語奉読の問題性と新教育勅語渙発に向けての研究を勧告するのである。

もっともCIEが、教育勅語それ自体の是非に明確な言及を行わなかった背景には、アメリカ政府とGHQの天皇制存置の方針の確定という外的な要因のみが作用していた訳ではない。実際CIE内部では、教育勅語をめぐる多様な意見が錯綜しており、そのために教育勅語それ自体の評価とその取扱い方法に明確な方針を集約することが困難となっていた。たとえばホールは後に、教育勅語の禁止については、CIEの担当将校の中に、「教育勅語は本質的に悪くない」、「教育勅語を攻撃することは、儒教の倫理、仏教思想、日本神話に対する攻撃であり、宗教への攻撃とみなされるおそれがある」、さらには「軍事占領の権力掌握者にとって、言い換えれば、本質的な独裁的権力を有するものにとって、目的や目標を中央から指示する文書を保有することは好都合である」とする三つの「積極的な反対意見があった」⁴²と述べている。

またCIE宗教課のウッダート(W. P. Woodard)は、こうした教育勅語禁止に対する反対意見に対して、とりわけ宗教課の中には、教育勅語を禁止することへの積極的な賛成意見が存在していたとして次のように述べている⁴³。

「教育勅語」にたいする宗教課の異議は、三点にわたっていた。その第一は、勅語が基本的に儒教的な文書であり、そのために民主化という占領の目標に合致しないということであった。第二は、勅語が、天皇を個人的道德と社会的道德の究極的な源であり、基準であるとしていることであった。最後は、勅語と天皇がともに神聖であるということを生徒に信じ込ませるようなしかたで、勅語が学校において扱われているということであった。

しかし、教育勅語をめぐるこうした認識の相違は存在したものの、CIEでは『教育勅語』の扱われかた、すなわちその由来も性質もともに神聖であるかのような扱われかた⁴⁴を問題視し、徐々に新教育勅語の渙発という方向で結論を見いだそうとする空気が強くなっていく。たとえば、ヘンダーソン(H. G. Henderson)CIE教育課・宗教課長は、「勅語がたいへん家族主義的である点を除けば、実際に勅語それ自体は悪いものはなにもない。しかし、どの生徒たちにもお馴染みの言葉を、軍国的狂信的愛国主義者は、彼らの宣伝を支持するよう、歪曲してきた。(中略)我々は勅語を、少なくとも、その悪い影響を除去したかった」としつつも、「伝統的な勅語朗読を廃止するどんな直接の命令でも、天皇への侮辱であり、それゆえ100人中、95人の日本人にとって個人的侮辱と見なされるだろう」⁴⁵

と述べ、その解決の方法として、新教育勅語渙発論を示唆したことに象徴的に表われていた。そしてこの新教育勅語渙発論はC I Eの民間人顧問デル・レ (Arundel Del Re) の新教育勅語論とも呼応することによって、後述するC I Eの見解として展開していくことになるのである⁴⁶。

3 「神道指令」と教育勅語

占領軍における天皇制の処理問題、さらにはそれと密接な関係にある教育勅語をめぐるこの時期の状況を整理するために、以下では1945(昭和20)年12月15日の「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件」(以下、「神道指令」と略)について言及しておこう。「神道指令」の成立過程については、これまでに研究の蓄積があるので⁴⁷、その詳細についてはそれらに委ねることとし、ここでは本章の課題に関わる部分について指摘しておきたい。

「神道指令」は、第一次草案および第二次草案がホールによって作成され、第三次草案はC I E宗教課のバンス(W. K. Bunce)によって作成された。そしてホールによる草案の段階では、明確に教育勅語の禁止が明記されていた。ホールが書いた同年10月23日付の第一次草案には、次のような記述が認められる⁴⁸。

1890年10月30日に明治天皇によって発せられた教育勅語ならびにその内容・表現法・文脈・公的儀式や慣習によって築きあげられている象徴性によって国家神道のイデオロギーを反映しているその他のすべての公文書は禁止され、全面的あるいは部分的に税金によって維持されているすべての役所・学校・施設・団体・建物から物理的に撤去されるであろう。例外として、公文書館・図書館及び大学の水準を有する教育施設(大学・専門学校)ではかかる文書を保存し、展示し、歴史的な文書として研究することが許可される。

教育勅語の禁止を求めたこの条項は、第二次草案においても残っていたが、バンスによって作成された第三次草案では削除された。ここには、前述したようなヘンダーソンの教育勅語観と新教育勅語渙発論が影響を与えた可能性は否定できない⁴⁹。アメリカ政府とGHQによる天皇制存置の方針、また錯綜するC I E内部での教育勅語に対する多様な評価の中で、教育勅語それ自体には言及せず、日本の教育から軍国主義的かつ超国家主義的傾向の排除に焦点をあてたC I Eの対応は、ある意味では現実的な選択であった。

では、C I Eは、軍国主義及び超国家主義的傾向とをどのように理解していたのであろうか。「神道指令」においてこれらは、日本の家系、血統および特殊なる起源を前提として、(1)日本の天皇は他国の元首に優るという主義、(2)日本の国民は他国民に優るという主義、(3)日本の諸島が他国に優るという主義、(4)日本国民を欺き、侵略戦争に駆り

立て、他国民との論争の解決の手段として武力を謳歌せしめるような主義、の四つに基づいて、他国および他民族に対する使命を擁護し、正当化するような教え、信仰、理論と定義された。その意味で「神道指令」は、天皇の神格性の否定を意図した 1946（昭和 21）年 1 月 1 日の、いわゆる「天皇の人間宣言」⁵⁰と「互いに補完関係」⁵¹にあるものでもあった⁵²。

4 C I E における新教育勅語渙発論の展開

C I E における新教育勅語渙発論が具体的な展開を見せるのは、1945（昭和 20）年 12 月 3 日の「神道指令・担当者研究」によってである。これは、パンスによって執筆されたものであり、同時にこれは C I E の統一見解としての性格を持っていた。教育勅語については次のように述べられた⁵³。

（2）教育勅語

（a）1890 年教育勅語は、日本でこれまで出されたもっとも重要で、影響力のある文書の一つである。それは親孝行（儒教の特質）と天皇への忠誠を教え込む最も重要な単一の文書となっている。勅語は、神聖不可侵にも似た極度の崇敬の念をもって取り扱われ、明治節（明治天皇の誕生日）におけるすべての学校の勅語朗読は、深く印象的な行事である。感じ易い青年に対する勅語の影響力は巨大である。『国体の本義』のような著作における公式解釈によって、勅語は近年、日本が他国より優ると宣言し、日本国の神聖な使命を主張するのに、利用されている。

（b）教育勅語は、超国家主義的解釈を明確に否定する新教育勅語によって、取りかえられ、修正され、再解釈されるべきであり、あるいは、学校から追放されるべきである。もし、後者の道がとられるなら、神道の理論家や軍国主義者が勅語を超国家主義に利用したために、この措置が指令されたことを、できるだけ広く公表すべきことを伴うべきである。数人の自由主義的な日本人によれば、このような慎重な説明が必要であり、説明がなければ、日本国民の多数に大きな衝撃をもたらすからである。彼らは、大部分、勅語のいかなる超国家主義的解釈も知らないし、勅語の追放を天皇の地位に対する直接の攻撃とみなすと、断言できよう。超国家主義的解釈を明確に廃止する権威ある声明を、日本人をよりどころとして手に入れる試みは、現在、より良い解釈のように思われる。（以下、略）

ここでは、教育勅語の取り扱い方法として、新教育勅語の渙発か、あるいは、「学校から追放」するか、の二つの方法が提示されていた。しかしその流れは、いわゆる「天皇の人間宣言」以降、大きく新教育勅語の渙発の方向に傾いていったことは否定できない。なぜなら、これ以降、C I E 内部では「多数の新勅語試案」⁵⁴が作成されていくからである⁵⁵。

そして、1946（昭和21）年2月2日に行われたダイク（K. R. Dyke）CIE局長と安倍能成文相の会談⁵⁶は、新教育勅語渙発に対するCIEの意向を明確に示していた。長い引用となるが、この時点でのCIEと日本側（文部省）双方の教育勅語認識のありようを理解するために重要なものであり、会談の内容を詳細にたどっておきたい⁵⁷。

安倍大臣 新しい教育勅語とはどういうことをお考えなのか。

ダイク 教育勅語としては、すでに明治大帝のものがあり、これは偉大な文書であると思うが、軍国主義者たちはこれを誤用した。また、彼らに誤用されうるような点がこの勅語にはある。たとえば「之を中外に施してもとらず」という句のように、日本の影響を世界に及ぼす、というような箇所をもって神道を世界に宣伝するというふうに、あやまり伝えた。このように、古い文章は、とかくあやまった解釈を行わせやすく、現在日本の直面する問題に対する適切な解釈を与えるには不十分である。現在の日本がいかなる事態に直面しているか、ということをはっきり認識することが、日本人をして前進せしめる第一歩である。（中略）だれにでもわかるような文体で新しい勅語をかき、この再教育のための情緒的跳躍台 emotional springboard となるようなものにしたい。

安倍大臣 誰にでもわかるような文体で、新しい教育勅語を出そうというお考えには賛成である。やさしい文体の一例として「軍人に賜りたる勅語」、というのがある。しかし、現存の教育勅語は偉大な文書であり、それ自身としての価値が大きいから、たとえ新しい勅語を出すとしても、以前の教育勅語をも保存したいと思う。仰せの「之を中外に施してもとらず」という箇所は、真意は決してそのようなものではないし、また「一旦緩急あれば」というような言葉は、戦争を意味するものと、とらえがちであるが、しかし現在の日本としては、もはや戦争というものは考えられぬことであり、また一方では自ら戦争せずとも、他から挑戦されるようなこともありうる。また、戦争でなくとも、現在の食糧事情のような困難を意味するともとれる。「天壤無窮の皇運を扶翼すべし」は問題になりうる。しかしこの勅語は単に若い人にあてられただけではなく、成人のためにも書かれており、いろいろな意味で保存する価値があると思う。

ダイク 明治大帝の勅語を保存することに対してはなんの異存もない。米国においてもリンカンの書いたものやワシントンの独立宣言のような文書は、いまだに読まれている。ゆえに古い教育勅語を訂正するという問題ではない。また新しい勅語の中で、古い勅語に言及してもよいと思う。しかし、私の考えているところは、まだマッカーサーも日本政府も考えつかぬところである。すなわち、米国占領以来、銀行の問題、食糧、教科書など、個々の具体的な事柄についてのみ気をとられてきたが、国民の精神的インスピレーションとなるようなものを与えなかった。ここに大きな欠

陥がある。この欠陥をみだし、精神的混沌の中にある日本人に精神的指導を与えるためには、勅語によるのが一番効果的であると思う。なぜなら天皇は他の何人も果たし得ないような役割を果たしうるからである。

(中略)

ダイク ……私は勅語というものを、なにもそう恒久的なものと考えなくてもいい、と思っている。必要なら年に何回出してもいいのではないか。(中略) 天皇制についても自分の考えは同じで、この制度はおそらく日本で今後も存続するであろうが、なにもそれが過去何千年続いたから尊いというのではなく、この制度が日本国民の生活に対して有益であるがゆえに尊く、したがって存続せしめる価値があるのだと思う。

安倍大臣 内容については、どのようなことをお考えか。もちろん仰せのことを必ずしも全部採用しようとは思わないが。

ダイク もちろんわれわれは内容を命令するつもりはないが、しかし勅語のごとき重要な文書の内容については、われわれとしても充分検閲するつもりである。日本人はまず、自分の国の現状についての認識をはっきりさせる必要があると思う。(中略) 自分の意見というものによって国のために役だちうということを、わからせる必要がある。そうしたことを内容としたい。

(中略)

ダイク ……しからば貴下は勅語の内容について何をお考えか。

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

(中略)

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

ダイク 同感である。(以下、略)

この会談では、さらに新教育勅語渙発にいたる具体的な手順として、安倍文相自身が「草案を書いて数人の人に見せて相談し、また宮内省や陛下の側近の人にも意見を聞」いて検討すること、そしてその完成は、帰国する予定にあったダイクが再び来日する四月初旬頃を目途とすることなどが話し合われた。会談の内容からもわかるように、新教育勅語の渙発は、C I Eと文部省の両者との間で合意し、しかも新教育勅語が渙発された場合でも、

教育勅語を「保存したい」とする安倍の見解は、ダイクによって承認されている。会議を見る限り教育勅語問題をめぐって少なくとも両者のトップレベルでは、見解の一致が図られたのである⁵⁸。そして後述するように、このダイクの新教育勅語渙発の意向を受けて、「米国教育使節団に協力すべき日本側教育家委員会」(以下、「日本側教育家委員会」と略)でも新教育勅語渙発へ向けての具体的な検討が開始されることになる。

第四節 文部省における教育勅語問題への対応

1 「日本的民主主義」と教育勅語

占領軍による教育勅語問題への政策が徐々に形成されていく中で、文部省を中心とする日本側では、教育勅語についてどのような認識がなされていたのであろうか。この点は、本書第一部第五章においても検討することになるが、以下では、いわゆる「日本的民主主義⁵⁹」の概念との関わりを意識しながら、前田多門を中心に、安倍能成、田中耕太郎の三人の歴代文相の発言の中に確認しておきたい。

先行研究が指摘するように、政府にあっては、「明治憲法の中でも民主主義は実現可能である、あるいは『国体』と民主主義は十分両立しうる」⁶⁰とする認識が共通見解であったといえる。たとえばこのことは、幣原喜重郎首相が1945(昭和20)年10月13日のマッカーサーとの会談において、もしデモクラシーが「一般大衆の意思を尊重し之を反映する政治上の主義を意味せらるるならば之は既に十数年前に萌芽を見せたることあるものにして之が実現を見るは敢えて遠きに非ず」とし、日本でデモクラシーが成功するとすれば、それはあくまで「日本的デモクラシー」であると述べたことにも表われていた。加えて幣原は、「若し貴下が日本に対し米国と同様の様態の『デモクラシー』を期待せらるるならばその実現の時期を期すこと容易に非ず」⁶¹との見解を示している。

こうした認識は、教育の分野においても例外ではなく、この時期の教育改革の試みは「『国体の護持』と『民主化』の両立」⁶²を前提として進展していった。それは、同9月15日に文部省が発表した「新日本建設ノ教育方針」において「今後ノ教育ハ益々国体ノ護持ニ努ムルト共ニ軍国的思想及施策ヲ払拭シ平和国家ノ建設ヲ目途トシテ謙虚反省只管国民ノ教養ヲ深メ科学的思考ヲ養ヒ平和愛好ノ念ヲ篤クシ智徳ノ一般水準ヲ昂メテ世界ノ進運ニ貢献スルモノヲラシメントシテ居ル」と述べられたことにも示されていた。そして、文部省を中心とする日本側の教育改革の試みは、「日本的民主主義」概念の一つの特徴である教育勅語への積極的な評価を基底としながら、上記の三人の歴代文相の発言の中に象徴的に展開していくことになる。

三人の発言内容については、それぞれに厳密な検討が必要であることはいうまでもないが⁶³、大まかにいってその認識は、「教育勅語には天地の公道がしめされており、国民としてだけでなく人間としてふむべき道がしめされており、これを歪曲したのは近年擡頭し

た軍国主義であるから、いま勅語を虚心坦懐に読みなおし、その精神をうけついでいきたい」⁶⁴というものと集約できるだろう。たとえば前田⁶⁵は、同年10月15日の新教育方針中央講習会での挨拶の中で、「教育界より一掃せねばならないものは、軍国主義と極端狭隘なる国家主義である」としながら、戦後の新たな教育指針としての公民教育振興を提唱する一方⁶⁶、教育勅語については次のように述べた⁶⁷。

茲に於て、吾人は改めて教育勅語を謹読し、その御垂示あらせられし所に心の整理を行わねばならぬと存じます。教育勅語は吾々に御諭し遊ばされて、吾々が忠良なる国民となる事と相並んで、よき人間となるべきこと、よき父母であり、よき子供であり、よき夫婦であるべき事をお示しになっております。

また前田は、同年10月2日から四日間にわたる『朝日新聞』の「アメリカ民主主義」と題する座談会においても、「日本の国体の下にあるデモクラシーは、いわゆる一君万民で、義は君臣にして情は父子なりというところにあるので、上代の君主臣民の間といふものは実に近くて和やかなものがあつた」と述べ、「それが封建時代になつていろいろの形式的なもの、威嚇的なものに曲げられ、また最近戦争になつて非常に窮屈な、そして排他的な一つの軍国主義的な国家主義といふものが出たため曲げられてゐる点がある」とした上で、以下のように続けた⁶⁸。

この歪みを取れば、結局教育勅語に還る、更にいへば五ヶ条の御誓文⁶⁹に還る、教育勅語といふものは本当に見直して、謹読して実行に移して行かなければならぬのぢやないかと思ふ。あれはやはり一つのデモクラシーをお示しになつてゐる、その趣旨は何だといふと、つまり国民であるといふことは勿論大切なことであるが、国民であるとともに人間でなければならぬといふことをお示しになつたのだらうと思ふ。人間であるといふ点が閉却されてゐたことが、今までの教育の非常な欠陥であつた。

この言葉には、前田にとっての「日本的民主主義」の理解が端的に示されていたといえよう。前田は、国民たると同時に一人の人間であること、すなわち人格をもつ者としての自覚の重要性を強調し、この原則を理解するために改めて教育勅語の本来の精神に還ること、自己の心を整理することの必要性を強調した。しかも前田にあつては、民主主義の理念は決して「国体」と矛盾するものではなく、むしろ日本の「国体」の中に民主主義の理想が内包されていると捉えていたのである⁷⁰。

こうした教育勅語認識は、前田の「懇奨」⁷¹によって文相となつた安倍においても同様であつた⁷²。安倍の教育勅語認識については、先に見たダイクとの会談における発言の中に具体的に表現されていたといえるが、1946（昭和21）年2月25日の地方長官会議にお

ける次の発言も紹介しておいてよいだろう⁷³。

私も亦教育勅語をば依然として国民の日常道德の規範と仰ぐに变りないものであります。(中略)陛下を真に我々の国民の天皇となし、国民が真に天皇の国民たるに至って、始めて、皇室と民主主義とが完全に両立するを得て、国家と国民とに統一があり得ることを信じて居ります。

また、先行研究が指摘するように、田中は教育勅語についての「強烈な擁護の態度」⁷⁴を展開したとされる。そしてその特徴は、「教育勅語を、日本の醇風美俗と世界人類の道德的核心に合致する」⁷⁵カトリック的自然法観に基づいていたことに求められる。第一部第五章において検討するように、教育勅語については、1946(昭和21)年5月に田中が文相に就任して以降、教育基本法制定過程の中で、教育基本法と教育勅語との関係が問題とされるに及んで改めて活発な論議が展開されるが、それは、田中の教育勅語擁護発言を契機とするものであった。田中の教育勅語認識については後に詳細に検討するが、ここではとりあえず、この時期の田中の教育勅語認識の特徴を表現していると思われる同年2月21日の地方教学課長会議での次の言葉のみを挙げておこう⁷⁶。

終戦後教育の根本たる教育勅語に対し疑を持ち又は一部の教育者が元旦の詔書に依つて教育勅語が廃止せられたかの疑問を抱いて居る事を耳にしております。然しながら教育勅語は我が国の醇風美俗を世界人類の道義的な核心に合致するものでありましていわば自然法と云うべきものであります。即ち教育勅語には個人、家族、社会及び国家の諸道德の諸規範が相当羅列的に盛られて居るのであります。それは儒教、仏教、基督教の倫理とも共通して居るのであります。(中略)今度の年頭の詔書も決して教育勅語の權威を否定するものでは無いのであります。即ち現在に於て教育勅語は決して無視されてはならないのでありまして考え様によっては従来教育勅語が一般に無視されて居たからこそ今日の無秩序、混乱が生じたと考へられるのであります。併しながら教育勅語の精神の発展は有り得るのでありまして其の精神は一部分年頭の詔書に現はれていと斯様に考へて居るのであります。

2 「日本側教育家委員会」における新教育勅語渙発論

文部省を中心とする日本側での教育勅語問題は、以上のような三人の文相の教育勅語への肯定的な評価を基底として展開したといつてよいだろう。それは、安倍文相とダイクとの会談を頂点として、文部省とC I E双方が新教育勅語の渙発という方向での着地点が模索されていった。そして新教育勅語の渙発は、安倍が1946(昭和21)年3月15日にこの問題を天皇に内奏し、天皇より「原案を提出する様御下命」⁷⁷があるまで進展するのであ

る。またこの新教育勅語渙発の流れは、同年 1 月 9 日付の総司令部覚書「日本教育家ノ委員会ニ関スル件」によって設置された「日本側教育家委員会」に継承された。

日本側教育家委員会は、同年 3 月 20 日に第一次米国教育使節団に対して「教育勅語に関する日本側教育家委員会第三委員会ステートメント」⁷⁸を提出している。この内容は『米国教育使節団に協力すべき日本側教育家委員会の報告書』⁷⁹（以下、「委員会報告書」と略）の「教育勅語に関する意見」として提示されるが、この中では、「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につき更めて平和主義による新日本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ふ如き詔書をたまはり度きこと」という表現で新教育勅語渙発の方針を明確にしたものであった。

また「委員会報告書」は、「従来の教育勅語は家の道德より出立し、社会、国家の徳にいたる順序明白なるも、かゝる徳目よりも更に根本に、人間そのものゝ本質を構成する普遍的道德がある」と評価しながらも、教育勅語には、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）、自主的精神（自発創意的生活態度等々）、合理的精神（批判性、思考性等々）、社会生活（自由と責任、自活と遵法精神、社会的正義等々）、家族及び隣保生活、国家生活、日本民族共同体、国際精神、平和と文化などが欠けており、新教育勅語では、これらを主調とすることがふさわしいとした。そして新教育勅語の形式は、「如何なる順序にせよ徳目の列举を避け度くまたこれを陛下より御命令になるが如き御言葉は切に避けることにしていたゞ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ふ御旨の十分滲み出たものをいたゞきたし」と述べ、また、「爾臣民…スヘシ」という表現を避けることや、「若し出来るならば国語文体をもって御示し下さる」ことを要請した。

「日本側教育家委員会」委員長の南原繁は、この点をめぐる委員会の審議の経過について、「少しの差」⁸⁰で新教育勅語渙発の方針が決定をみたと回想している。しかし務台理作は、1946（昭和 21）年 9 月 23 日の教育刷新委員会第一特別委員会において、委員会では新教育勅語の渙発に関して賛成が、15,6 人あり、勅語の形で示すことに反対が 4,5 人、そういう形式のものは避けるべきものとしたのが 4 人であったと報告しながら、新教育勅語としてどのような内容を持つべきかについての多数意見の見解を網羅的に並べたものが、「委員会報告書」であるとしている⁸¹。「日本側教育家委員会」の会議の詳細は明らかではない。しかし、「委員会報告書」が結果として新教育勅語渙発の方針を明示したことは事実であり、日本側ではこの時期までは、この方針に沿って教育勅語問題への解決を図ろうとする動きが基調となっていたことは間違いない。そしてこの点は、C I E にあっても同様であったのである。

第五節 『第一次米国教育使節団報告書』と教育勅語問題

以上のような教育勅語をめぐる占領軍側、日本側双方における状況の中で、1946（昭和21）年3月、第一次米国教育使節団が来日する。周知のように使節団は、約一ヶ月に及ぶ精力的な活動を経て、『第一次米国教育使節団報告書』を作成してマッカーサーに提出した。この『第一次米国教育使節団報告書』作成に際しては、使節団に設置された各小委員会と特別委員会が、それぞれに「報告書」を作成している。教育勅語問題を検討した第三委員会の報告書は、儀式等における教育勅語の奉読と御真影への拝礼を禁止することが、「勅語勅諭と御真影の恒久的な廃止を保証することになることを強く勧告する」⁸²として、教育勅語と御真影の廃止の方向を提示した。しかし『第一次米国教育使節団報告書』の段階では、以下のような表現に修正されていた⁸³。

勅語勅諭を儀式に用ひることと御真影に敬礼するならわしは、過去において生徒の思想感情を統制する力強い方法であって、好戦的国家主義の目的に適ってゐた。かやうな慣例は停止されなくてはならぬ。かやうな手段の使用に関係のある儀式は、人格の向上に不適當で、民主主義的日本の学校教育に反するものと我々は考へる。

ここでは、第三委員会の「報告書」に示された教育勅語の廃止の方向は明言されず、学校儀式等における神格的な取扱いを停止するというこれまでのCIEの方針が踏襲されたといえる。そして、『第一次米国教育使節団報告書』には、新教育勅語についての言及は全くなされてはいなかったのである。

このことの背景としては、少なくとも次の三点を指摘することができる。第一は、教育使節団員の中に新教育勅語渙発に対しての強い抵抗があったことである。後にホールは、この点を次のように述べている⁸⁴。

文部省も、考えられる新教育勅語の内容について独自に検討していた。しかしこれに対して、第一次米国教育使節団のいくつかの団員は、たとえ占領当局の指示によるものであっても、天皇に対して、いかなるものであれ教育法典を發布するような権威を与えるような提案には、いかなるものにも強硬に反対した。

また第二には、新教育勅語の渙発に対して、アメリカ政府が批判的見解を提示したこと、さらには日本の新聞、雑誌等が新教育勅語の渙発に反対する論を展開したことが指摘できる⁸⁵。たとえば、第一次米国教育使節団来日中の同年3月20日付の『朝日新聞』社説「勅語渙発説を斥く」は、「民主日本、平和日本再建の途につかんとしている今日」、教育勅語が「思想的に適合しないのは当然で、内容の批判をまつまでもなく、従来の地位をさるべ

きであろう」と述べながら、「国民道德の基準乃至は文教の指導原理を、天下りの付与するのは、おかしいことである」とした。そして、こうした勅語の形式をとろうとするのは、「天皇を現人神視するか、或は聖人視し、その神秘感を利用せんとする思想が、背後に潜在することを想はしめる」とした上で、かりにそうした類のものが必要であるならば、「国民自らの理念と実践とによって、自らの手で完成したい」⁸⁶とした。こうした批判の背景には、同年3月6日に「国民至意思」(国民主権)を宣言した「憲法改正草案要綱」が発表されたことも影響したといえるだろう。すなわちこれは、教育勅語が国民主権の精神に反し、「新しい時勢に合わない」⁸⁷とする見解を引き出すとともに、勅語という形式そのものの疑問を提供するものとして作用したと考えられる。

そして第三には、新教育勅語の渙発を日本側にたいして積極的に働きかけたダイクが、この時期アメリカ本国に帰国中であったことが指摘できよう⁸⁸。政策決定が担当官の判断によって左右される傾向が強かったこの時期にあって、ダイクが不在であったことの意味は大きかったものと推察できる。

第六節 まとめ

これまで述べたように、戦後の教育理念をどこに求めるかという論議は、戦時期のアメリカ、占領後のCIE、さらには文部省を中心とする日本側において活発に論議された。ある意味でそれは、教育勅語問題として展開したといっても過言ではない。しかも教育勅語問題は、占領軍側と日本側においても、天皇制の問題、言い換えれば「国体」の問題と緊密な関わりを持つものと認識されていたために、対日占領政策全体に関わる方針と内容を強く意識せざるを得ない状況のもとで「複雑」に展開することを余儀なくされた。

こうした「複雑」さは、一つには教育勅語の内容とその役割をどのように評価するか、という課題に由来していたことはいうまでもない。それは、占領軍側と日本側双方において、この点に多様な認識が提示されたことに如実に示されていた。加えてこの「複雑」さは、先にも述べたように、教育勅語問題を天皇制との関わりの中でどのように処理するか、という政策的課題として提示されたことにも基因していた。CIEは、アメリカ政府とGHQの天皇制存置の方針を受けて、教育勅語そのものには直接には手を付けずにおきながら、学校儀式等における教育勅語の神格的要素の排除に力点を置く方針を選択した。しかしこうした要素を排除するためには、そもそも教育勅語をどのように認識し、これをいかに評価するかという課題に明確な決着が図られることが前提とされるべきであった。しかし、教育勅語問題について大きなジレンマを内在させていたCIEは、教育勅語について明確な方針を確立することはできず、新教育勅語の渙発は、こうしたジレンマ解決の、いわば「苦肉の選択」といえるものであった。

この点からすると文部省を中心とした日本側にあっては、この点のジレンマは占領軍に

比べればはるかに少なかったといえるかもしれない。もちろん、「国体の護持」をめぐって、CIEとの間に政策的な駆け引きが存在しなかったわけではないが、CIEが教育勅語の学校儀式等における神格的要素の排除の措置を推し進めたことは、前田、安倍、田中にあるはむしろ歓迎すべきものであったからである。新教育勅語渙発についても、たとえば安倍は、必ずしも全面的な同意を示したとはいえない。けれどもダイクとの会談の中で、ダイクが教育勅語それ自体の価値を認める見解を示したことは、安倍には満足を与えるものであったことは確かである⁸⁹。すなわちこの時期、CIEと日本側（文部省）との間には政策的意味合いにおいて微妙なズレがあるとしても、この時点で選択された教育勅語問題への対応には、少なくとも双方のトップレベルでは期せずして一致した方向が確認されたのである。

ところで、先に触れたように、教育勅語問題は、1946（昭和21）年5月以降、再び活発な論議を展開することになる。そして結果的に新教育勅語は渙発を見ることなく立ち消えとなる。後に安倍は、この点を以下のように述べている⁹⁰。

ダイク代将も私に向かつて新勅語の下附を勧めたことがあり、私自身手狭な御文庫の御住居で陛下に謁して、その事を申し上げたこともあるが、時勢の推移はやはり私にそれを不適當だと思はせるやうになり、その沙汰もいつしかやんだ。

安倍のいう「時勢の推移」とは、その後の教育勅語問題の展開にとって何を意味しているのかについては、以下の章において更に検討と考察とを行いたい。具体的に言えば、日本側とCIEとの間で、少なくともトップレベルでは合意を見ていた新教育勅語渙発の動きがいかなる動向の中で終息し、それが教育勅語問題にとってどのような意味を持つことになるのかという点についてである。そのためには、これまで一貫して教育勅語の「強烈な擁護論」を展開したといわれる田中をはじめとした、教育刷新委員会での教育勅語論議の内容を質的に検討することが重要となってくる。

（註）

¹ 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』（三省堂、1984年）。

² 鈴木英一『日本占領と教育改革』（勁草書房、1983年）。

³ 小野田雅章「戦後教育改革における教育勅語の処置問題」（日本大学教育学会『教育学雑誌』第22号、1988年）など。

⁴ 久保前掲書、1頁。なお、占領政策の全体的な構想については、1942年の段階ですでに検討されていた。詳細は、五百旗頭真『米国の日本占領政策上・下』（中央公論社、1987年）坂本義和編『日本占領の研究』（東京大学出版会、1987年）竹前栄治『占領戦後史』（双柿舎、1980年）などを参照のこと。

⁵ ここでは、鈴木前掲書、7頁の訳に拠った。

⁶ ここでは、鈴木前掲書、8頁の訳に拠った。

⁷ この文書は、ガーリックの執筆による『日本の行政・文部省』の「占領下の教育統制」

の章を削除しただけのものであった。その後、ガーリックが国務省に移り、対日占領政策案の立案に関与したこともあり、この文書の内容を重視する見解もある。たとえば、久保はこれを「占領政策にとって基礎的な資料」(久保前掲書、8頁)と位置づけている。

⁸ R.K.Hall, *Education for A New Japan*, Yale University Press, 1949, p.177.

⁹ *ibid.*, p. 178.

¹⁰ *ibid.*, p. 178.

¹¹ *ibid.*, p. 179.

¹² *ibid.*, p. 162.

¹³ *ibid.*, p. 163.

¹⁴ *ibid.*, p. 179.

¹⁵ *ibid.*, p. 179.

¹⁶ *ibid.*, p. 182.

¹⁷ たとえば、久保、鈴木、竹前の前掲書。さらには、片上宗二『日本社会科成立史研究』(風間書房、1993年)、竹前栄治、天川晃『日本占領秘史』上巻(朝日新聞社、1977年)などを参照のこと。

¹⁸ 竹前前掲書、273頁。

¹⁹ CAC-238, July 15, 1944, Japan: The Education System under Military Government. 引用にあたっては、鈴木前掲書 16～17頁の訳に依った。

²⁰ *ibid.* 鈴木前掲書、18頁。

²¹ *ibid.* 鈴木前掲書、17頁。

²² 鈴木前掲書、20頁。

²³ 久保前掲書、281頁。

²⁴ この点についての研究としては、武田清子『天皇観の相剋 1945年前後』(岩波書店、1978年)、山際晃、中村政則編『資料日本占領 1 天皇制』(大月書店、1990年)及び竹前前掲書などが詳しい。

²⁵ 久保前掲書、281頁。

²⁶ Geoffrey Gorer, "The Special Case of Japan," *The Public Opinion Quarterly* Winter, 1943-44, School of Public Affairs, Princeton University, p. 579. 引用にあたっては、鈴木前掲書、10頁の訳を参照した。

²⁷ Charles Nelson Spinks, "Indoctrination and Reeducation of Japan's Youth," *Pacific Affairs*, VOL. 17, NO1, March, 1944, I.P.R. ここで注目されることは、スピックスが、教育勅語について批判的な見解を展開したにもかかわらず、修身についてはむしろ好意的な論を展開したことである。修身についてスピックスは、純粋な修身(Pure shushin)には悪いところはないと述べ、この高貴な目的が愛国的な情熱に歪曲させられたとした上で、儒教道德に基づく道德教育の基本的な意味を再発見させ、それを個人と国民の双方の生活に正しく適用することが、日本の道德再建の第一歩であるとしている。

²⁸ *ibid.* ここでは、鈴木前掲書、11頁の訳に拠った。

²⁹ 片上前掲書、40頁。

³⁰ 片上宗二「アメリカ側から見たわが国社会科成立過程」(『教育学研究』第42巻第2号、1982年) 15頁。さらに、久保義三も前掲書において同様の見解を示している。

³¹ 土持ゲーリー法一『六・三制教育の誕生 戦後教育の原点』(悠思社、1992年) 20頁。またこの見解は、ハリー・レイにも共通している。レイは、「戦争が予期せず早期解決したことで、SWNCCは毎日その処理に忙殺されていた」ために、この時期、「具体的な政策指示を与える余裕はなかった」こと、「ワシントンの政策立案は8月初旬までは、直接統治であろうという間違った予想のもとに進められていた」こと、また、「国務省と陸・海軍との間で誰が敗戦国での政策を起案するかという役割分担の問題が、戦争終結後まる5

ヵ月後の1946年1月14日まで決定されず、そこでやっと国務省内の意向に沿って決まった」ことなどの理由を挙げ、「教育に関する詳細な政策は、1947年4月7日までは極東指令のかたちではSCAPに届いていなかったことは確かであると思われる」(「東京へ至る道のり 教育担当官の養成と対日占領政策」、明星大学戦後教育史研究センター、『戦後教育史研究』第7号、1990年、16～17頁)と述べている。

³² 鈴木前掲書、27頁。

³³ J.C.Trainor, Educational Reform in Occupied Japan Trainors' Memoir, Meisei University Press, 1983, p. 64.

³⁴ R.K.Hall, op. cit., pp.69-70.

³⁵ 鈴木前掲書、89頁。

³⁶ 中村政則『戦後史と象徴天皇』(岩波書店、1991年)を参照のこと。

³⁷ 中村同前書を参照のこと。

³⁸ 吉田裕『昭和天皇の終戦史』(岩波書店、1992年)42頁。ただし、ここで吉田は、このことがそのまま天皇の戦争責任を不問にすることを意味したものではなく、政策立案者の間には、「天皇制と天皇個人の処遇を厳密に区別する発想が厳密に存在していた」(42頁)と指摘している。

³⁹ 大原康男『神道指令の研究』(原書房、1993年)80頁。

⁴⁰ W. P. Woodard, The Allied Occupation of Japan 1945-1952, and Japanese Religions, E. J. Brill, Leiden, 1972. 同書の邦訳には、『天皇と神道 GHQの宗教政策』(サイマル出版会、1988年)がある。この中でウッドワードは、「国体カルト」を形成した要素として、次の六点をあげている。(1) 過激派の説く意味合いにおける、天皇が神聖かつ不可侵であるという信条の受容。天皇、御真影、皇居および天皇に関係ある伊勢皇大神宮、明治神宮、靖国神社等若干の神社にたいする敬虔な態度。(2) 皇室の祖先の霊および勅語、ことに(文民のための)「教育勅語」および(軍人のための)「軍人勅諭」ならびに明治天皇の御製にたいする礼拝に近い尊崇。(3) 国史で教えられる神話、修身の教科書等によって示される臣民の行動基準、および『国体の本義』『臣民の道』などの若干の過激派による著作の教えや広宣的な含意を持つ「国体」「祭政一致」「八紘一宇」など、公に宣伝された概念の無条件の受容。(4) (大半が皇室の栄誉を高める形で設定されていた) 国の祝祭日および国民儀礼の正しい遵守、および「禊」と呼ばれる冷水による儀礼的な心身浄化行動の適度の実践。(5) 神社や各家庭の神棚に鎮座する神々の礼拝。ことに第二次世界大戦中においては、各戸の神棚に伊勢皇大神宮の大御神を祭ること。(6) 隣組によって定期的に徴収される寄付(半官的宗教税)による各地の神社および祭礼の支援(邦訳書、10～11頁)。

⁴¹ ibid., pp. 341-344.

⁴² R. K. Hall, op. cit., p. 167.

⁴³ W. P. Woodard., op. cit., p. 164. 邦訳書、194頁。

⁴⁴ ibid., p. 164. 邦訳書194頁。

⁴⁵ 鈴木前掲書、91～92頁。

⁴⁶ この点の詳細については、鈴木前掲書、89～96頁を参照のこと。

⁴⁷ たとえば、高橋史朗「神道指令の成立過程に関する一考察」(神道宗教学会、『神道宗教』第115号、1984年)及び大原前掲書など。

⁴⁸ "Shinto-Directive,, Box 5932, CIE Records. WNRC.

⁴⁹ この点については、日本側の働きかけも存在したことは看過できない。バンズによって作成された第三次草案では、当初「公文書ニ於テ "大東亜戦争,, "八紘一宇,, "国体,, ナル用語乃至ソノ他ノ用語ニシテ日本語トシテソノ意味ノ聯想ガ国家神道、軍国主義、過激ナル国家主義ト切り離シ得ザルモノハ之ヲ使用スルコトヲ禁止スル。而シテカカル用語ノ即刻停止ヲ命ズル」とされていた。しかし、この草案を事前に見せられ、意見を求めら

れた岸本英夫は、「国体」が禁止されるとすれば、「教育勅語が即座に廃止になる」として、バンスに次のように述べたとされる。「“国体”という言葉禁止すれば、教育勅語も廃止されることになる。教育勅語については問題があることはたしかだけれども、しかし、教育勅語ほどの重要性をもったものが、国体という言葉一つにひっかかって廃止させられたというのは、いかにも堂々としていない。背後から短刀で、教育勅語を暗殺するようなものである」(岸本英夫「嵐の中の神社神道」、新宗連調査室編『戦後宗教回想録』所収、1963年、268～269頁)。バンスはこの岸本の意見を取入れて、神道指令から「国体」の用語を削除するが、このことは、当時におけるCIEと日本側における天皇制と教育勅語との認識を見定める上でも興味深い。

⁵⁰ いわゆる「人間宣言」の作成過程については、高橋紘「昭和天皇と『側近日誌』の時代」(木下道雄『側近日誌』所収、1990年、文藝春秋社)に詳しい。これによると、この原案を書いたのは、ヘンダーソンであり、また、学習院の英国人教師レジナルド・ブライスもこれに深く関与していた。最終案の決定にいたるまでには、さらに日本政府の関係者や天皇の側近も検討にあたったが、この詔書の作成には終始占領軍側の意向が強く働いたといえる。その背景には、「天皇制を支持はしないが、利用する」という方針を固めた占領軍側が、この時期、依然として天皇の戦争責任を厳しく追及していたアメリカ国内の世論に対して、「天皇制が完全に民主化され、再び軍国主義勢力の温床になる可能性がないことを、強く国際世論にアピールしなければならなかった」(吉田前掲書、81～82頁)ためといえる。こうした、「民主化された天皇」の演出は、教育勅語問題の展開においても意味を持ち、CIEが新教育勅語渙発を強く押し出す状況を形成する役割を果たしたと考えられる。

⁵¹ 大原前掲書、86頁。

⁵² 天皇制存置をめぐる政治的意図という観点から、「人間宣言」の意味に言及したものに、吉田前掲書がある。

⁵³ W. P. Woodard, op. cit., pp. 322～341. ここでは鈴木前掲書、98頁の訳に依った。

⁵⁴ 鈴木前掲書、103頁。

⁵⁵ この中で有名なものに、いわゆる「京都勅語案」がある。詳細は、鈴木、久保の前掲書及び佐藤秀夫、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ーリン」(『季刊教育法』第43号、1982年夏季号、総合労働研究所)、『教育のあゆみ 昭和戦後史』(読売新聞社、1982年)などを参照のこと。

⁵⁶ この会談には、ヘンダーソン、ニューゼント、嘉治真三のほかに、神谷美恵子が通訳として同席した。

⁵⁷ 神谷美恵子『エッセイ集 教育・人物篇』(ルガール社、1977年)130～137頁。

⁵⁸ この点について小野雅章は、「この会談では、両者の教育勅語に対しての見解が微妙な食い違いをみせた」(前掲「戦後教育改革における教育勅語の処置問題」、38頁)としている。しかし、ダイクと安倍の会議では、両者が新教育勅語渙発の必要性を認識し、また教育勅語を「偉大な文書」と位置付けている点において、それぞれの見解は一致していたと見るべきであろう。

⁵⁹ いわゆる「日本的民主主義」の思想的性格については、これまで山住正巳、堀尾輝久著『教育理念』(東京大学出版部、1976年) 中村政則「明治維新と戦後改革」、岡村遼司「教育改革と民主主義観」(ともに中村政則他編、『戦後民主主義』(戦後日本占領と戦後改革 第四巻)所収、岩波書店、1995年) 天川晃「『民主化』過程と官僚の対応」(同前編、『占領と改革』(戦後日本占領と戦後改革 第2巻)所収)などに言及がある。この時期における「日本的民主主義」の内容、特徴およびその役割についての詳細な思想史的検討は、他日を期すつもりであるが、中村政則の次の指摘はその際の留意点として注意しておきた

い。「戦後の民主主義を論ずるときに、大西洋憲章などでうたわれた一種の普遍的な民主主義と、まさにアメリカン・デモクラシーというしかない『アメリカン・デモクラシー』と、それから受け皿としての「日本デモクラシー」というのか、そのミックスチャー、この三つのデモクラシーがさまざまに交錯して、戦後のスタートを決めたと思います。私が日本的なデモクラシーと言っている場合には、その経験としては大正デモクラシーみたいなものが前提にあって、これに占領初期のアメリカン・デモクラシーが接ぎ木された。まさに一種の熱気があったわけです。それを腑分けしてみるといろいろな要素で組み立てられるのではないかという感じを、私は持っています」(中村政則、五十嵐武士「逆コース」、袖井林二郎、竹前栄治編、『戦後日本の原点(下)』所収、悠思社、1991年、148頁)

⁶⁰ 中村前掲論文、280頁。

⁶¹ 外務省戦後外交記録「総理『マクアースー』会談要旨」(1945年10月13日)。

⁶² 同右。

⁶³ 前田は、「理想的な戦後の文相として、安倍能成君を後任に迎え、更にその後、同じく同志の一人として、御助けを願った田中耕太郎君が、その後継者として、雄々しい歩みを、教育刷新のために続けて居られることは、喜びに堪へない」(前田多門『山荘静思』(羽田書店、1947年、220頁)と述べて、安倍、田中との間の一体感を強調した。

⁶⁴ 山住、堀尾前掲書、120頁。

⁶⁵ 前田の教育理念についての詳細は、黒沢英典『戦後教育の源流』(学文社、1993年)を参照のこと。

⁶⁶ 敗戦直後の道德教育問題への文部省の対応の中で、公民教育の振興はその中心的なものであった。詳しくは、本研究第一部第三章において検討する。

⁶⁷ 『歴代文部大臣式辞集』(文部省大臣官房総務課、1969年)446～447頁。

⁶⁸ 「アメリカ民主主義」(座談会)(『朝日新聞』、1945年10月4日)。この座談会は、前田の他に、賀川豊彦、西山勉、伊藤道郎、細川編集局長の四人によって行われた。

⁶⁹ 「日本的民主主義」の考察をする上で、「五ヶ条の御誓文」についての位置づけには注意する必要がある。いわゆる「人間宣言」の冒頭にこれが示されたことの意味の考察は重要といえるであろう。1977年8月23日、昭和天皇が「人間宣言」の一番の目的がこの点にあったと述べた(高橋紘、『陛下、お尋ね申し上げます』文春文庫、1988年、252～255頁)ことの意味は、「日本的民主主義」の性格と特徴を考察する点からも留意したい。

⁷⁰ たとえば前田は、1945年12月8日の第89回帝国議会衆議院予算委員会(第7回)において、中谷議員の質問に対して、「(民主主義という言葉が 筆者註)国体ト反スルノデハナイカト云フヨウナ、懸念ヲ懷ク向キガアルト云フコトヲ懸念致シテ居リマス(中略)是ハ元首ノ統治遊バス国体トハ、反スルモノデハナイ、否寧ロ日本ノ国体カラ言ヘバー君萬民ノ国柄デ、御上ハ常ニ民ノ心ヲ以テ君ノ心トシ給フト云フヤリ方デオヤリニナツテ居ルノデ、日本其ノモノノ歴史ニ民主主義ト合フ大キナ中核ガアルノダ、斯ウ云フコトヲ申スコトヲ怠ラナイ積モリデゴザイマス」(『第89回帝国議会衆議院予算委員会議事録』第7回、129頁)と述べている。

⁷¹ 安倍能成「前田君のこと」(『前田多門その文・その人』所収、1963年、128頁)。

⁷² 前田、田中については明らかではないが、安倍が天皇制そのものの価値を認めつつも、当初、昭和天皇個人の戦争責任問題について次のように言及していたことは、安倍の思想理解の一面として指摘しておいてよい。「私は天皇が人間であって神ではおわさぬ事は、二一年元旦の詔勅を待たずして、疑った事のない者として、宣戦を布告し給ひ、国民が生命を棄てても戦ふことを命ぜられた天皇に、この戦争の意義の否定せられた今、その責任を免れられる謂れはない、といふ判断を引っこめることができなかった」(安倍能成、『戦後の自叙伝』、新潮社、1959年、79頁)。もっとも安倍は、のちに「実は私自身も始めは陛下の道義的責任から考へて、御退位をよいとする説を持って居たのであるが、今日の内外

の危殆な情勢から考へて、今御退位になつては日本は一層救ふべからざる混乱に陥ることが殆ど自明だと断定し、単なる大義名分論で今日に処することの不当なるを信ずるに至つた」(安倍能成「陛下のこと」、『天皇の印象』所収、創元社、1949年、4頁)と述べて、当初の見解を撤回している。

⁷³ 前掲書『歴代文部大臣式辞集』462頁。

⁷⁴ 杉原誠四郎『教育基本法の成立 「人格の完成」をめぐる』(日本評論社、1983年)45頁。

⁷⁵ 山住、堀尾前掲書、123頁。

⁷⁶ 田中耕太郎「教育行政官及教育者の性格その他 地方教学課長会議での訓示要旨」(『文部時報』第827号、1946年4月)9~10頁。

⁷⁷ 木下前掲書、169頁。ここには「午後3時、内奏を了えたる安倍文相来室。内容は教育勅語の骨子につき内奏したるなり。原案なし。陛下より原案を提出する様御下命あり。」と記述されている。

⁷⁸ 「アメリカ民主主義」(座談会)(『朝日新聞』、1945年10月4日)。この座談会は、前田の他に、賀川豊彦、西山勉、伊藤道郎、細川編集局長の4人によって行われた。

⁷⁹ この報告書は公表されなかったため、これがいつ完成し、いつ提出されたのかは、これまで「戦後教育史の一つの謎」(鈴木前掲書、133頁)とされてきた。これまでの研究では、2月説と4月上旬説が提示されているが(山住、堀尾前掲書、242頁)、土持はどちらの説もとらず、「『報告書』の原案は使節団来日前に準備され、個別の意見書として使節団との会合のなかで提出され、使節団の帰国後の四月上旬に日本側の『報告書』としてまとめられたものであると考える」(土持同前書、143頁)との見解を示している。

⁸⁰ 南原繁「学制改革の経緯」(鈴木英一編『教育基本法の制定』所収、学陽書房、1977年)231頁。

⁸¹ 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会 教育刷新審議会会議録』第六巻(岩波書店、1997年)7頁。

⁸² 土持前掲書、309頁。

⁸³ 前掲『資料日本現代教育史1』(59~60頁)。巻末の資料編を参照のこと。

⁸⁴ R. K. Hall, op. cit., p. 167.

⁸⁵ この点に関しては、鈴木前掲書、137~143頁及び小野前掲論文を参照のこと。

⁸⁶ 『朝日新聞』1946年3月20日。

⁸⁷ 山住、堀尾前掲書、199頁。

⁸⁸ ダイクは、安倍との会談後に日本を離れ、結局二ヵ月半にわたって日本を留守にした。ダイクの帰国の目的は、CIEの要員確保のためとされたが、実は彼自身の「職さがし」であったともいわれる。いずれにしてもダイクは、同年5月27日にNBCの副社長になるため日本を離れることになる。この点については、ハリー・レイ「CIE局長としてのダイクとニューゼントー:行動様式と性格における比較」(『戦後教育史研究』第6号、明星大学戦後教育史研究センター、1989年)を参照のこと。

⁸⁹ たとえば、この会談に通訳として同席した神谷は、会談の間、安倍は「終始ごきげんで、だいぶ与太もでた」(神谷前掲書、139頁)と回想している。

⁹⁰ 安倍前掲書『戦後の自叙伝』、72頁。

第二章 「三教科停止指令」の成立と道德教育問題

第一節 はじめに（本章の目的と課題）

占領期における道德教育問題の展開において、1945（昭和20）年12月31日、占領軍による教育の第四指令として出された「修身、日本歴史及び地理停止二関スル件」、いわゆる「三教科停止指令」（以下、「指令」と略）が大きな意味を持っていたことに異存はないであろう。本章は、この「指令」の成立過程を、占領軍民間情報教育局教育課（以下、CIEと略）での修身科分析とそれをめぐる論議を軸としながら検証し、その意義を再検討することを目的としている。

1980年代以降の占領文書の公開を契機として、「指令」の成立過程、さらには戦後教育改革における「指令」の対日占領教育政策としての意義については、すでに多くの言及がなされてきた¹。これらの先行研究では、当該三教科を総体として取り扱うか、または、社会科成立史の観点から、とりわけ歴史教科書に対象を限定するかといった相違はあるものの、「指令」については、初期占領教育政策の「懲罰段階（The Punitive Phase）」²としての代表的な事項として位置づけることが一般的であった。しかもここでは、「指令」をめぐる占領軍、特にCIEと文部省との政策的駆け引き、すなわち、政策主体としての主導権をどちらが握るのかという点を重視して論じられてきたといえるだろう³。

たしかに、歴史教科書の内容については、「神話」の記述をめぐって、占領軍の対応の方針は一貫しており、占領軍側（CIE）対文部省といった対立的な構図の中で論ずることは可能であった⁴。しかし後述するように、こと修身教科書に関わるCIEでの担当者研究（Staff study）の分析結果をめぐっては、CIE及びGHQ内部で大きな論議が展開されることになる。しかも、この修身科の問題を背景として、最終的に「指令」による当該教科の「停止」問題は、担当者研究の責任者の解任にまで発展することになるのである。つまり「指令」成立には、当該教科の「停止」を強く主張するマッカーサー（D. MacArthur）を中心としたGHQの意向と、担当者研究において、特に修身教科書の分析結果から「停止」措置には否定的なCIE課員との間にあった緊張関係の解決が課題とされたのである。

こうした「指令」成立にいたるGHQとCIEとの論議については、先行研究が十分に注意を払ってきたわけではない。けれども、多くの先行研究が指摘するように、「指令」が結果的に初期占領教育政策の「懲罰段階」という位置づけの中で整理されるにしても、ここでの論議の内実を具体的に検証することなしには、戦後教育改革における「指令」の意義を明らかにすることはできない。そのためにはまず、占領軍側が当該教科をどのように評価し、いかなる論理構造の中で「指令」の内容と方針を確定していったのか、という点を明確にしておくことが必要である。

本章では、C I Eにおける担当者研究の修身科の分析結果をめぐる占領軍側の論議を軸として、「指令」の成立過程を検証していく。ここではまた、「指令」成立に及ぼした日本側の役割についても注意を払うことで、道德教育問題の展開に果たした「指令」の意義について考察していくこととする。

第二節 C I Eにおける修身科分析とその特徴

「指令」の成立過程を具体的に検証していく前に、まずC I Eで行われた担当者研究の調査分析の特徴について整理しておく必要がある。1945（昭和20）年9月30日、C I E教育課長であったヘンダーソン（H. G. Henderson）は、ホール（R. K. Hall）に対して戦時期に使用されていた教科書、すなわち1941（昭和16）年に改訂された第五期国定教科書における修身教科書等の調査分析を命じている⁵。担当者研究は、同10月2日に開始され、当時使用されていた三教科（修身、日本歴史、地理）の教科書50種が調査分析された。この分析には、ホールとワンダリック（H. J. Wunderlich）そしてデービス・シロマ（D. M. Shiroma）をはじめとする日系二世の通訳があたることになる。

そしてこの担当者研究は、分析の対象となった教科書について、軍国主義的及び超国家主義的イデオロギーが他の承認できる教材と「解き難く織り合わされている」⁶とした上で、これら50種の教科書のうち実に43種の教科書が、「物理的削除が实际的でもなければ、当を得たものでもない程に相当広範な部分がそれらイデオロギーの宣伝に充てられていた」⁷との結果を示した。この調査分析の過程で注目されることは、特に修身科を教育勅語及び1937（昭和12）年に文部省思想局によって編纂・刊行された『国体の本義』、さらには1941年の『臣民の道』（文部省教学局編纂）との連関の中で捉えていることである⁸。この点は、前章（第一部第一章）で検証したように戦時下アメリカでの調査分析には見られなかった点であるが、C I Eが特に『国体の本義』と『臣民の道』に注目した背景には、C I Eの日本側協力者でもあった岸本英夫の助言があったとされる⁹。

担当者研究の具体的な分析を見ると、教育勅語を修身科の「諸価値を規定する」¹⁰ものとして捉えることで、両者の強い連関性が強調されている。また、『国体の本義』と『臣民の道』については、「文部省を通した国家政府の宣伝系統」¹¹と位置づけ、修身教科書に代表される国定教科書は、当時の文部省が『国体の本義』の哲学において、あるいは、『国体』の基本原則において、日本の青少年を枠にはめようとする宣伝道具として準備したものの¹²と理解されている。すなわち、この担当者研究では、第五期国定教科書の内容が、『国体の本義』と『臣民の道』の内容に強く影響され、軍国主義的、超国家主義的傾向が顕著に反映されたと結論づけたのである。

この点についてワンダリックは、その対象を修身教科書に限定しながら、「第二次世界大戦中の日本の学校で使用されたものは、1941年に改訂されたものであり、軍国主義と超国

家主義の宣伝系統を支配する文部法令 (Ministry Regulation) に合致した改訂を伴っていた。」と述べている¹³。こうした認識は、ホールが、「1941 年の版には、これまでになかった超国家主義に対する明確な傾向が存在する」¹⁴とした分析結果と共通するものであった。

ホールはまた、第五期修身教科書の抱える問題点を二つの点から指摘している。その一つは、「授業における教師の刺激的な解釈」¹⁵であり、もう一つは、教科書に使用されている言葉が、「刺激的かつ潜在的に国家主義的である」¹⁶という点である。とりわけ、第二の点についてホールは、具体的に次のように述べている¹⁷。

政治的な教材あるいは歴史とあまり関係の無い教材の中で使用されている言葉は、必ずあるプロパガンダ的価値を有している。例えば、国体 (National Entity)、大八島 (Land of Great Eight)、靖国 (Peaceful Land)、大東亜戦争 (Great East Asia War)、八統一宇 (World under One Roof)、日の本の国 (Land of Raising Sun) などである。これらの用語は、もともと感情的意味合いの無いものであったが、1941 年のアメリカとの戦争勃発によって、これらの用語の使用がプロパガンダ的色彩を帯びるに至ったのである。

このように C I E での担当者研究では、第五期国定教科書の中で、特に修身教科書の内容に軍国主義的、かつ超国家主義的傾向が顕著に表われているとの結論に達している。そして、こうした分析結果は、前章で述べたように、戦時下アメリカでの分析、とりわけ「民事要員駐屯地」(C A S A)での分析結果と共通するものであった。ところが、三教科の中で、修身科の「停止」措置をめぐるのは、C I E 内部でその後大きな論議となっていく。次に、この論議の内容を中心に「指令」成立までの過程を検討していきたい。

第三節 C I E の修身科分析をめぐる論議と「三教科停止指令」の作成

1 三教科の「停止」問題をめぐる C I E 内部の論議

担当者研究における三教科の調査分析の過程で、ホールは 1945 (昭和 20) 年 10 月 29 日、同 11 月 9 日、同 11 月 10 日、同 11 月 13 日の四回にわたって、三教科の教科書の使用を停止するための指令案をヘンダーソン教育課長に提出している。そして、同 10 月 29 日の草案と同 11 月 13 日の最終草案は、ヘンダーソンからマッカーサーに提出されている。

同 11 月 13 日にマッカーサーに提出された最終草案は、これまでの担当者研究の分析結果をふまえて、第五期国定教科書の軍国主義的、超国家主義的傾向を除去するために、当該教科書の使用の禁止が盛り込まれていた。ところがこの草案は、マッカーサーによって、「草案が教科書だけを対象にするものであり、教科には言及していない」、「草案が専門学校、高等学校、大学レベルには言及していない」¹⁸という二つの理由によって不承認とされ、再び C I E に差し戻されることになる。しかもマッカーサーは、これらの教科を「停

止」するための根拠となる十分な資料を追加提出することを要求した¹⁹。

この点は、すでに同 10 月 29 日の草案についても指摘されており²⁰、このマッカーサーの要求を受けた C I E の担当者研究のスタッフは、その対象を高等教育レベルにまで広げて再び当該教科の分析作業に着手することになる²¹。結果的に「指令」の対象は、高等教育には及ばないことになるが²²、マッカーサーによって指摘されたもう一つの点をめぐる問題、すなわち、三教科の取り扱いが教科書の禁止措置によって決着するのか、あるいは教科そのものの「停止」に及ぶのか、といった問題が C I E 内部で大きな論議となっていく。そしてこの問題の根底には、三教科のうち修身科の評価をめぐる問題が大きく影響することになるのである。

ホールは、修身教科書の中に軍国主義的、超国家主義的要素を認めつつも、教科としての修身科そのものを「停止」することには否定的であった。これは、ホールによる戦時下での C A S A 及び担当者研究での修身科分析の結果が反映したものであったが、マッカーサーを中心とした G H Q の意向とは対立するものであった。後にホールは、この「停止」問題をめぐる占領軍内部の構図を次のように整理している²³。

この修身教科書に認められる明確なまでの無害さは、たとえそれが、大戦中使用された教科書であり、日本の軍国主義と超国家主義のプロパガンダが浸透したものであったとしても、占領する側の権力に対しては、混乱した政策決定を招来することになったのである。(中略) 1945 年 11 月 13 日までに、総司令部の教育担当課員は、あるジレンマに直面した。連合軍の公式見解は、勿論それには総司令部がすでにこの政策に関与しているという事実を加えることになるが、修身科の全ての教授を即座に停止するということを要求していた。しかしながら、修身教科書の詳細な分析は、問題となっている教科書が相対的に無害であり、全体に及ぶ禁止は適切なものではなく、もしそのような措置が実施されれば、「思想統制」と「焚書」を根拠とする深刻な非難に晒されるであろう、ということを示していた。

このホールの言葉は、G H Q が三教科の「停止」措置を強く主張した事実を示していると同時に、その方針が C I E の担当者研究の調査結果とは相違していたことを伝えている。そしてその背景には、修身科の評価をめぐる相違が存在していたこともホールの述べるところである。しかし、こうした相違はまた、あくまでも修身科に対する取り扱いの方法に関わるレベルの問題であったことにも注意しなければならない。C I E による担当者研究の調査分析結果と G H Q の見解はともに、第四期、第五期の国定修身科教科書に認められる軍国主義的、超国家主義的要素を削除することでは一致していた。問題はその目的を達成するために、教科の「停止」という措置を選択するか否か、という方法の相違であった。

もっとも、こうした教科の「停止」という措置の主張には、教科それ自体の評価とは別

に、対日占領政策としての成果を目に見える形で対外的に示すという、いわば宣伝効果の側面もあったであろう。たとえば、海後宗臣は当時、ワンダリックから次のような発言を得ていたとしている²⁴。

彼（ワンダリック 筆者註）はこれに対して占領というような異例な状況下においては、悪いと思われることでもやらなければならないことがある。この戦時教科書処分と三教科の授業停止の指令を発令するとこれが全世界にニュースとして伝わる。すると世界の人びとは、これによって連合軍司令部はなかなかしっかりと日本占領を実施していると受けとって安心する。このような占領政策のジェスチャーをすることも時には必要となる。どうせ戦時中の教科書は使用できないので、それを廃棄する処置の方法をこのようなジェスチャーで示しても、教育界は我慢してくれるのではないかということであった。

ところが、この「停止」措置をめぐる問題は、結果としてはあっけなく決着することになる。同 11 月 22 日、ダイク（K. R. Dyke）C I E 局長は、ホールを教科書問題の責任者から解任し、C I E の教育課から計画課への転属を命じたのである²⁵。ホールの解任は、修身科の「停止」という措置が、「自発的な決定に任せるという基本原則を踏みにじる」結果となり、真に民主主義の名に値する政策を行うのであれば、日本の「国民自身に決定させる」ことが必要であり、少なくとも日本側に「思想統制」あるいは「焚書」と解釈される政策は失敗である²⁶、という立場にあったホールの敗北を意味していた。ホールの言葉を借りれば、対日占領政策の「ジェスチャー」を対外的に示し、宣伝的価値を計ろうとする G H Q と、それに与する「政治的課員」²⁷によって押し切られる結果となったのである。

2 「三教科停止指令」成立への海後「報告書」の役割

ホールが解任された後、ダイクはその任にワンダリックを指名している。前述の言葉を見る限り、ワンダリックが三教科の「停止」措置に積極的であったことは間違いなく、ワンダリックの着任によって、「指令」成立への環境は整備されたといえよう。

しかし、占領軍、とりわけ C I E にあっては、三教科の「停止」を骨格とした「指令」を出した場合の日本側の反応についての不安を残していた。C I E にとっては、日本側の「抵抗」に対抗するために、「指令」そのものを正当化するための十分な資料的根拠を必要としていたのである。そのためワンダリックは、同 11 月 22 日に再び三教科の教科書を、一行ずつ丹念に調査し、削除しなければならない頁が全体としてどの程度の割合になるかといった当該教科書の分析を担当課員に指示した。

また、その一方でワンダリックは、C I E の日本側協力者である海後宗臣、岸本英夫に「指令」についての意見を求めている。これに対して海後は、同 11 月 23 日、「修身、歴史、

地理教科書に関して」と題する「報告書」をCIEに提出した。その内容は以下のようなものであった²⁸。

修身・歴史・地理教科書に関して

修身・歴史・地理教科書には、戦時思想その他のあらゆる思想的方策が織り込まれている。これに対しては、以下の方法を考えることができる。

1. 教科書を禁止し、教科の教授を全廃する。
2. 教科書は禁止し、教師が戦後の事情を十分に理解して、適切な内容を講話する。
3. 教科書は現行のものを参考として使用せしめ、教師の講話を基本として差し支えない部分は教科書を使用して教授する。
4. 教科書は現行のものを使用せしめ、軍国主義的、超国家主義的な部分を削除して教授する。
5. 教科書として戦前のものを使用せしめ、現在の事情を考慮して適当な訂正を行う。

以上のいかなる方法を採用するかは、学校の種類によって異なる。

国民学校

修身科、歴史は2の方法による。地理は3の方法による。但し初等科は国内地理、高等科は外国地理。

中等学校

修身科は2の方法、歴史、地理は3の方法による。

青年学校

修身科は2の方法、歴史、地理は3の方法による。

高等学校

多くは教科書を用いない講義のため、その内容の改訂を求める。戦時中編集された教科書で、今日適当でないものはその使用を禁止する。文化講義の内容に改めこれを戦後に適切なものにする。

専門学校

修身科はこれを廃止して、毎週一回程度の文化講義をする。

大学

文化講義を行わせるか、あるいは世界的かつ平和的な文化研究を促進して戦時教育の影響を排除することに努力する。修身科を設置することは適切ではない。

この「報告書」では、CIEの内部で論議の根拠となっていた修身科の取り扱いについて、国民学校、中等学校、青年学校の各段階で教科書を禁止し、「教師が戦後の事情を十分理解して、適切な内容を講義する」²⁹としていた。これは、中等学校、青年学校段階において、参考としてではあっても教科書の使用を認めていた歴史科、地理科の取り扱い方法

に比べれば厳しいものであったといえよう。

もっともこの「報告書」では、教科書の使用禁止に及んではいるものの、三教科の「停止」にまでは言及されておらず、結果として「指令」の内容と一致してはいない。しかしこの「報告書」の内容は、三教科の中で修身科についても日本側に「停止」措置を受け入れる用意があることをCIEに伝える役割を果たしたといえる。なぜなら、この「報告書」の提出を契機として、「指令」成立に向けてのCIEでの準備は急速な進展を見せているからである。これは、CIEが「指令」成立に自信を深めていた証左といってよいであろう。

こうしたCIE側の動きを察知した文部省は、1945（昭和20）年11月28日、三教科の「停止」措置を占領軍の「指令」としてではなく、文部省から指示する旨の案をCIEに提出している。しかし、ワンダリックはこの文部省案を、「文部省が、再び改革の主導権を握ろうとする熱意の表れであり、司令部を喜ばすという意図よりも、自らの威信を維持しようとしたもの」³⁰であるとして退けている。この時点ではすでにCIEは、「指令」成立へ向けての方針を決定しつつあったのであり、これに文部省が関与する余地は残されていなかった。

3 ワンダリックによる「停止」問題の解決

ところが、日本側の中に三教科の「停止」措置を受け入れる用意が存在していることを確認したCIEには、「指令」成立に向けて、さらに二つの課題が残されていた。その一つは、前述したように、「指令」を正当化する資料的根拠を準備することであり、もう一つは、「停止」という措置をいかに正当性のあるものとするかという問題、言い換えれば「停止」措置によって生じると予想される「思想統制」、「焚書」を根拠とする批判をどのように回避するか、ということであった。言うまでもなくこの二つは、ホールによって先に指摘された点への回答という性格を持つものであった。

同12月4日、ヘンダーソン、ワンダリック、ファー（E. H. Farr）そしてホールを交えての会議で、「教科書ノ改訂案ヲ立テ司令部ニ提出スベキコト」を要求するという「指令」の基本的な方針が決定された。ホールはこの会議で、この「指令」そのものの性格に反対した³¹、と回想しているが、前述したようにこの時点ではすでに、「指令」成立の準備に向けての作業は着実に進められていた。しかも、同12月5日、ダイク局長は、ヘンダーソンとの会談の中で、以下のような指示をして、「指令」成立への明確な意志を表明している³²。

今日以後、われわれは、日本の学校制度に関するあらゆる可能な資料を集めよ。まず、断ち切り、その後で創り出しなさい。いかにわれわれが行動するかを、われわれが実例を示すことによって日本人に示しなさい。思い切った歴史的文書を作成しなさい。アメリカ国民の心理と理想が日本人に与える影響を認識しなさい。（中略）神道指令を先に

出し、教科書に関する指令はその後になさい。文部省が崩壊する前に、あらゆる可能な文書を集めなさい。修身・日本歴史・地理の教科書を先に調査し、それから全ての教科書に着手せよ。マッカーサーから出されるであろう質問に答えられるように、担当者研究がデーターを準備する際には常識（Common Sense）をもって対処しなさい。

ところで、同 12 月 6 日、海後は、それまで独自に進めてきた教科書分析の最終的な結果報告書を C I E に提出した。これに対して C I E は、これまでの教科書分析で明らかとなった軍国主義的、超国家主義的傾向が見られたとされる教材の色塗り図表を、海後の分析に照合するという作業を行っている。海後の提出した報告書の内容がどのようなものであり、また担当者研究で作成した図表がいかなるものであったのかは、残念ながら明らかではない。しかし、少なくとも修身科については、ワンダリックがその著書の中で言及した教科書の記述が具体的に問題とされたことは間違いのないであろう。ワンダリックが著書の中で指摘した記述のうち修身教科書内容の一部を整理したものが次の表である。

表 C I E によって問題とされた第五期国定修身教科書の記述

この図表の作成によって担当者研究は、「指令」成立を正当化させる資料的根拠の準備という第一の課題を一応は解決したといつてよい。では第二の課題はどのように切り抜かれようとしたのであろうか。C I E の記録によると、担当者研究は、1945（昭和 20）年 12 月 15 日まで継続して行われている。しかし、「指令」は 12 月 7 日の時点ですでにワンダリックによって起草され、翌 12 月 8 日にはヘンダーソンに提出されていた³³。

周知のようにこの「指令」の要旨は、「日本政府ガ軍国主義及ビ極端ナル国家主義的觀念ヲ或ル種ノ教科書ニ執拗ニ織リ込ンデ生徒ニ課シカカル觀念ヲ生徒ノ頭腦ニ埋メコマンガタメニ教育ヲ利用セルニ鑑ミ」とし三教科の停止を指令することにあつた。具体的には、当該三教科の教科書及び教科用図書の回収を命じるとともに、これら教科の代行業と教科書の改訂案を司令部に提出することを要求していた。しかし、「指令」の起草者であるワンダリックが配慮し、もっとも苦心したのは、実は、附則（イ）に示された点、すなわち「是等教科書ヲ製紙ノ為ニ中央パルプ工場ニ輸送スル如何ナル便アルヤ」について G H Q に明細な報告書の提出を求めた点である。つまりワンダリックは、当時の紙不足という状況に着目し、回収した教科書をパルプにして新しい教科書の原料にするという方針を「指令」に組み入れることによって、前述のホールの指摘に代表される「停止」措置に対する反対意見とマッカーサーを中心とした G H Q の「停止」措置断行の意向とに折り合いをつけようとしたのである。次のワンダリックの言葉はこの点を明確に示している³⁴。

三教科停止に関する指令は、日本の教育制度から軍国主義及び超国家主義を排除する上で重要なステップになった。指令の附則（イ）には教科書をパルプに使用するために回収し、製紙に役立てることが指令された。この方法は、出版の自由と軍国主義及び超国家主義を根絶するという目的から生じる政策的ジレンマの解決手段として遂行された。ドイツ占領軍政部が他の手段、すなわち「教科書の焚書」(Burning books) を断行し、汚点を残したのに比べれば、この方策はわれわれの面目を保ったのである。

この言葉には、「停止」措置に対するワンダリックの起草者としての政策的配慮を見ることができる。しかし皮肉なことに、こうした、いわば占領軍内部における妥協的方策は、日本側にとっては逆に「指令」の「懲罰的」な重みをより決定的なものとして理解されたのである³⁵。

第四節 まとめ

以上述べてきたように、「指令」成立への歴史的過程は、その基底に三教科、とりわけ修身科の評価をめぐる問題を内在させながら、占領軍内部の「停止」措置の是非を争点とすることで展開していった。そしてこの問題は、担当者研究の責任者であるホールの解任へ

と発展し、さらに本章では触れなかったが、間接的には、ヘンダーソン教育課長の解任へと波及していくことになるのである³⁶。

本章で検討したように、「指令」の成立には海後の「報告書」に見られたように、日本側の果たした役割の意味も看過されてはならないであろう。また、「指令」成立の意味を占領軍内部の問題として捉えれば、ここには、二つの相対する構図が浮かび上がる。すなわち、三教科の「停止」措置を強硬に推し進めようとするマッカーサーの意向に従い、これを忠実に実行しようとしたダイク局長とワンダリックの立場とこれに否定的であったホール、ヘンダーソンとの対立である。そして、「指令」の成立は、ある意味では前者の後者に対する勝利を意味していた。

しかしながら、こうした占領軍内部の問題とは別に、「指令」が日本側に与えた意味の大きさについては言及しておいてよい。たとえばそれは、以下の章で詳述するように、修身科に代わり得る教科としての「公民科」の設置を意図した、いわゆる「公民教育構想」が「指令」によってその方向転換を余儀なくされたように、「指令」そのものは、日本側による教育課程の自己改革の試みとその可能性に修正を迫るものとして作用したのである³⁷。

また、「指令」についての岸本英夫の指摘は、「指令」の内容とその背景としての初期占領教育政策のあり方に対する指摘として注目しておいてよいだろう。岸本は、1946（昭和21）年1月9日、道德教育の観点から「指令」に対する所見を発表し、今まで修身科によって教えられていた内容を「停止」という措置によって転換できるほど、「日本人は民主主義の権利及び義務を十分に理解できるだろうか」、また占領軍は「停止」という措置によって「日本から道德教育（国体の精神）を除去したが、果たしてそのような措置によって日本人はすぐに民主主義の真の意味を学ぶことができるであろうか、そしてそれは正しいことだろうか」³⁸と疑問を呈している。これは、前述のホールの見解とも共通する初期占領教育政策のあり方の根幹にかかわる問題提起であったといつてよいであろう。民主主義の徹底のために、「超国家主義と軍国主義を除去」³⁹することを目的とした「指令」は、結果的にCIEがその方策として選択した「停止」措置によって、逆に民主主義の原則を問われる根拠を内在させていたのである。

（註）

¹ この点についての代表的な先行研究としては、次のものをあげることができる。鈴木英一『日本占領と教育改革』（勁草書房、1983年）、久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』（三省堂、1984年）、同『占領と神話教育』（青木書店、1988年）、片上宗二『日本社会科成立史研究』（風間書房、1993年）。こうした先行研究において、「指令」を中心とする初期占領教育政策の評価についてはいくつかの指摘がなされてきた。端的にいつてそれは、「指令」に代表される教科書への厳しい監督と統制をどのように評価するかという問題に集約されるといえよう。たとえば、久保は、この政策を「凡そ民主主義教育の原則から遠くへだたったもの」と批判し、ここには「民主主義化の徹底という側面と戦略目的の教

育政策の側面が共存していること」(前掲書、『対日占領政策と戦後教育改革』まえがき)に着目されなければならないとして否定的に評価している。これに対して鈴木は、「占領初期に彼らが行った日本の教育にたいする厳しい統制と監督は、超国家主義と軍国主義を除去し、民主化のための価値を盛りこんだ点、基本的には是認しうる」(前掲書、2頁)として肯定的に評価する見解をとっている。

² J. C. Trainor, *Education Reform in Occupied Japan* Trainor's Memoir, Meisei University Press, 1983, p. 29. 先行研究の多くは、初期占領教育政策の政策的意味についてトレイナーの整理を重視している。

³ たとえば、『昭和 교육史 教育のあゆみ』(読売新聞社、1982年)を参照のこと。

⁴ たとえば、ハリー・レイ「1946年暫定歴史教科書・苦悶の誕生」(高橋史朗、ハリー・レイ編『占領下教育改革と検閲』所収、日本教育新聞社、1987年)を参照のこと。

⁵ Trainor Collection Box No.43, *Suspension of Teaching Morals, Japanese History and Geography (Censorship)*, p. 1.

⁶ H. J. Wunderlich, *The Japanese Textbook Problem and Solution. 1945-1946*, Unpublished book, A Dissertation Submitted to The School of Education of Stanford University, 1952, p. 252. R. K. Hall, op. cit., p. 176. この邦訳には、土持ゲーリー法一監訳『占領下日本の教科書改革』(玉川大学出版部、1998年)がある。

⁷ H. J. Wunderlich, *ibid.*, p. 252.

⁸ H. J. Wunderlich, *ibid.*, p. 251. R. K. Hall, *Shushin: The Ethics of a Defeated Nation*, Columbia University Press, 1949, p.15. C I E では、通訳者のガントレットによって『国体の本義』の翻訳がなされている。また、C I E が戦前、戦中の教育において特に『国体の本義』の意味を重視した点は、「一国の文化における比重からすると、『国体の本義』は、ヒトラーの『我が闘争』に匹敵するかもしれない」(H. J. Wunderlich, op.cit., p.84)というワンダリックの言葉の中に端的に示されているといえよう。

⁹ この点についてワンダリックは後に次のような証言をしている。「『国体の本義』の翻訳は教育課に教育の根本理念が1932年から1945年にかけて国家主義者及び軍国主義者に支配されていた事実を提供した。岸本教授が『国体の本義』の翻訳書を提示し、『これは重要な資料だよ』と助言してくれなかったら、1937年以降、日本の教育制度に浸透していたその特徴に遭遇できなかったであろう」(回顧録「日本占領の思いで 1945-1946(その2)」、『占領教育史研究』第三号 明星大学戦後教育史研究センター、1986年、91頁)。

¹⁰ R. K. Hall, *Shushin*, p. 21.

¹¹ H. J. Wunderlich, op. cit., p. 251.

¹² *ibid.*, p. 251.

¹³ R. K. Hall, *Education for New Japan*, p. 179.

¹⁴ *ibid.*, p. 184.

¹⁵ *ibid.*, p. 184.

¹⁶ *ibid.*, p. 184.

¹⁷ op. cit., *Suspension of Teaching Morals, Japanese History and Geography* p. 1.

¹⁸ *ibid.*, p. 1.

¹⁹ *ibid.*, p. 1.

²⁰ H. J. Wunderlich, op. cit., p. 247.

²¹ 担当者研究では、大学レベルまでを射程に入れた調査分析が進められたが、1945年12月13日に作成された報告書では、正式に三教科停止指令の及ぶ範囲から大学は除外されている。記録を見る限りC I E がこうした決定をしたその主な理由は、大学のカリキュラムでは全国一律に規定され、しかも標準化されたものがないこと、大学の講義について、軍国主義的なものは認められるものの、講義のタイトルからそれらを判断することは難しいこと、また、大学の国史、地理などを停止しても問題の解決にはならない、などの判断があったためと考えられる。なお、この点の経緯については、片上前掲書が詳しい。

²² R. K. Hall, Shushin, p. 15.

²³ Ibid., p. 15.

²⁴ 海後宗臣『教育学五十年』(評論社、1971年)182頁。

²⁵ R. K. Hall, Shushin: The Ethics of a Defeated Nation, p. 17.

²⁶ ibid., p. 18. この点に関してホールは、後にハリー・レイとのインタビューの中で次のように証言している。「当時間違っていると思ったのには多くの理由がある。最も重要な理由は自発的な決定に任せるという基本原則を踏みにじることになるからだ。何度も私がこの本〔新生日本の教育〕や口で言ってきたように、民主主義は、もしそれが民主主義の名に値するものならば、可能にしくちやいけけないのは、国民に自身の決定をさせることだ。我々が占領軍としてやったことは、一時的な拒否だけだよ。我々は君たち自身が決定しなくてははいけないといって、でも二言目には決定には我々の承認が必要だといった。そういった途端に決定は、前の決定はお笑い草になってしまう。多分私は他の人間より日本人を信頼して、耳を貸し過ぎるといって技術者共に非難されたこともあるからね。」(「オーラル・ヒストリー・シリーズー ロバート・キング・ホール」、『占領教育史研究』第三号、137頁)。

²⁷ 同上、16頁。

²⁸ Trainor Collection, Box No. 53, Textbook Recommendation of Kaigo, 23, Nov. 1945, この点について海後の後の証言は微妙に食い違っていることは注目される。前掲『教育学五十年』の中で海後はこの三教科停止指令をめぐる経緯について次のように述べている。「教育課員の一人ワンダリックが私を机の側に呼んで、これを一読して君の考えをいってくれとタイプした事務用紙を示した。(中略)これは後にGHQの第四の教育関係指令として12月31日に公布されることになったものの基本原稿であった。私は驚きながらこれを読み返し、ひどい処置をするものだと思った。それで私はどうしてこのような悪い政策をするのか、東洋では書物を取りあげて焼くというのは悪政のシンボルとなっている。(中略)この様な方針は中止すべきであると強く私見を述べないわけにはいかなかった(181頁～182頁)。

²⁹ ibid.

³⁰ H. J. Wunderlich, op. cit., pp. 251-252. なお、この文部省とCIEとの教科書問題をめぐる問題については、山口拓史「戦後教科書検定制度の制度理念に関する一研究 占領下における教科書行政の地方分権化促進の試み」(『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』第38巻、1993年)が詳しい。

³¹ 前掲「オーラル・ヒストリー・シリーズー ロバート・キング・ホール」36頁。

³² H. J. Wunderlich, op. cit., p. 248.

³³ H. J. Wunderlich, op. cit., p. 241.

³⁴ H. J. Wunderlich, op. cit., p. 255.

³⁵ たとえば、当時の教科書局長である有光次郎は、この点について次のように証言している。「司令部は教科書を全部回収して、製紙工場のミルに投入しろと指令したわけです。そういうのは、止めろと言えはいいのに、原料にまでしろというのはおかしいじゃないか、我々を信用しない立場じゃないか、という感じはもちました。」(Interview of Jiro Arimitsu by Harry Wray. MAR. 5 1980, 明星大学戦後教育史研究センター所蔵)。

³⁶ 12月8日の朝、ワンダリックから指令草案を受け取ったヘンダーソンは、ワンダリックに対して「私は今朝、前田文部大臣と会うことになっている。もしそれが了承されるならば、決定する前に、前田とその指令について相談したい」と述べている。しかし、この時点でCIEでは、重要な案件について日本側と協力体制をとること、つまりCIEの個々の政策について日本側の承認をとることには否定的な見解が大勢を占めていた。ワンダリックからこの経緯を聞いたダイクは「激怒し」即刻ヘンダーソンを教育課長から罷免し、12月11日にはニューゼントを教育課長に任命している(H. J. Wunderlich, op. cit., p.

251)。これは、三教科停止指令に向けてのC I Eの厳しい対応のありようを端的に示したもののといえよう。

³⁷ 1946年(昭和21)1月5日、日本の記者団の強い要求によって、C I Eによる「指令」の趣旨説明が行われている。この席でC I Eのニューゼント教育課長は、この「指令」があくまでも「停止」措置であり、道徳教育そのものについての禁止ではないことを力説している(『読売新聞』1946年1月6日)。こうした要求が日本側から出されたことは、日本側の「指令」をめぐる動揺を反映していたといえるだろう。

³⁸ R. K. Hall, Shushin, op. cit., p. 235.

³⁹ ところで、この時期はまだC I Eにおいて軍国主義、超国家主義についてその定義が明確にされていなかったことは注目してよい。具体的にC I Eにおいてその定義づけが行われるのは、1946年2月4日のニューゼント、ファー、バンス、トレイナー、ワンダリック、ジェームス・ドイ等の出席した会議においてである。この会議で決定した「教科書検閲の基準」(RG331, Box5389, Text Deletion Problem 4 February, 1946)と題する文書にはそれぞれ次のような定義が明記されていた。

超国家主義

- 1、大東亜共栄圏主義と他の領土拡張主義。
- 2、日本人は他の民族や国民よりも優れているという観念。
- 3、国連憲章の目的・原則に反する思想及び態度。
- 4、天皇に対しては、絶対的忠誠をもって服従すべきであるという観念。
- 5、天皇は他国の首長よりも優れており、天皇制は神聖で、不可侵なものであるという観念。

軍国主義

- 1、紛争解決のための英雄的及び望ましい方法として、戦争を賛美すること。
- 2、忠義によって天皇のために戦死した者への称賛。
- 3、軍功を称えることによる戦争英雄の偉人化。
- 4、兵役は、最も愛国的な祖国への奉仕であるという観念の普及。
- 5、軍事の賛美につながるもの、すなわち大砲、軍艦、戦車、要塞、軍人など。

また、この会議では宗教と国家との分離(政教分離)を達成するためとして、(1)たとえば神道のように、いかなる宗教であれ、その教義、信条、哲学を普及させるような教材、(2)儀式、礼拝、祭礼に関する教材、などが削除の対象として決定された。具体的には、現御神、現人神、上御一人、天津日嗣、御光、大君、畏き辺り、金枝玉葉、などの天皇に関する用語、八紘一宇、皇国の道、肇国の精神、国威の発揚、南進日本、躍進日本、といった国家的拡張の意味を持つ用語、さらに神国、天壤無窮、皇運扶翼、国体、大義名分、七生滅敵、国力、国家、我が国などの言葉が削除の対象となった。

第三章 「公民教育構想」の展開と道德教育問題

第一節 はじめに（本章の目的と課題）

占領期における「公民教育構想」（以下、「構想」と略）の内容と歴史的展開過程を第一部第三章と第四章において検証し、その意義を道德教育史研究の視点から再検討していきたい。そこで本章ではまず、「構想」の内容をその歴史的展開に即して整理しておくことから始めたい。ここでは特に「構想」と修身科、さらには、「修身、日本歴史及び地理停止二関スル件」、いわゆる「三教科停止指令」との関連性といった観点を重視して検討を進めていく。

これまでこの「構想」についての研究の多くは、社会科成立史の観点から行われ、「構想」は「社会科の前史ないし出発点」¹として位置づけられるのが一般的であった。たとえば、ここで「構想」は、社会科成立の「萌芽」²、「先駆」³、あるいは、「移行の契機」⁴として位置づけられてきたと。たしかに、「構想」の中で「公民科」の設置が提唱され、二つの『公民教師用書』もそれを前提として執筆されており、その内容が社会科成立の重要な契機となったことは否定できない。けれども「構想」は、本来「社会科への発展を意図したものではなく」⁵、戦後教育の新たな教育理念と方向を打ち立てる「国民再形成論」⁶と同時に、道德と社会認識の教育とを結合させることを基調とした、修身科に代わり得る教科構想としての性格を備えており、戦後の道德教育のあり方をめぐる論議もこの「構想」の提示した方針を出発点としていた。

ところが先行研究では、特に後者の点が看過され、「構想」はもっぱら修身科が「公民科」に変転し、さらにそれが社会科へと連続していったという単純な歴史的構図の中で捉えることが多かった⁷。しかも、その「構想」から社会科への転換は、いわば「構想」の発展としての社会科という整理がなされる傾向が強かったといえる。しかし、以下で見ていくように、CIEの記録からは、社会科の導入が決定されて以後も、修身科の処理問題が、CIEと日本側（文部省）との間で交渉されていったことを読み取ることができる。先行研究がこの点を重視しなかったのは、資料上の制約から対日占領教育政策との関わりの中で「構想」を歴史的に位置づけることができなかったことが挙げられる。また、これら研究の対象が、公民教育刷新委員会の「答申」と『公民教師用書』に集中し、たとえば、1946（昭和21）年5月7日の「公民教育実施に関する件」で、「新公民科」が戦前の修身科と公民科の「両者を一本に統合しようとする」性格を備えていたことには注意が払われなかったためと考えられる。そしてこの点は、次の第一部第四章で述べるように、「構想」が対日占領教育政策によって大きく変容を強いられたことの意義についての検討が不充分であったことを意味している。

また、先行研究には、「構想」を教育勅語の排除過程との関連の中で捉える視点を欠いていたことも指摘できる。そもそも「答申」では、新たな公民教育が「教育勅語の趣旨に基づく」との方針が掲げられ、1946（昭和21）年3月の公民教育要目委員会によって提示された「中等学校公民科教材配当表」には「教育勅語」の単元があったにもかかわらず、「公民教師用書」の段階ではこれが削除されている。ここには、『第一次米国教育使節団報告書』の勧告等に基づく、CIEの政策としての教育勅語排除問題が大きく影響していたことはいうまでもない。こうした点からの考察は、「構想」の性格を規定する重要な点であるが、先行研究では、この点にほとんど言及されてはいない⁸。本章と第一部第四章において、「構想」をめぐる日本側（文部省）と占領軍（CIE）側との交渉という側面を重視しながら、「構想」の変容過程を詳細に検討し、道德教育問題という観点から「構想」の意義について考察していきたい。

ところで、「構想」をめぐるこれまでの研究は、「公民教育振興」段階、公民教育刷新委員会の「答申」、さらには二つの『公民教師用書』の三つについてなされており、特に限定のない限り、「答申」をさして「構想」と称するのが一般的であった。しかし、以下の検討では、「構想」の変容過程の検証とその意義の考察を目的とするために、1945（昭和20）年9月の前田多門文相を中心とする文部省の「公民教育振興」段階から、「答申」、そして1946（昭和21）年9月の『国民学校教師用書』、同10月の『中等学校・青年学校公民教師用書』の発行と社会科成立にいたる一連の動きを「構想」と捉えて検証していく。

第二節 「公民教育構想」の内容とその展開

1 前田多門を中心とした公民教育振興策

敗戦後、文部省が着手した教育再建の試みの中で、公民教育の振興は、最も重視されたものの一つであった。しかもそれは、占領軍とはほとんど関係なく日本人によって端緒が開かれた⁹、という点においても注目されるものであったといえる。

この時期、文部省を中心とする日本側に、公民教育をもって戦後教育再建の指針としようとする動きが存在したことは特徴的なことであった。それは、文部省の中に「いまさら、修身、歴史、地理を少しぐらい内容を変えたところでどうにもならなかった。根本的に想を変えて、新出発をするより外はなかった」¹⁰という雰囲気が存在したことの反映でもあった。そしてこの公民教育振興の動きは、当初、前田多門文相の「公民教育論」¹¹を基盤としながら進展していった。

1945（昭和20）年9月から11月にかけて前田文相を中心とした文部省によって「公民教育」の振興が活発に唱えられ始めた。同9月下旬には、文部省内担当官による「公民教育二関スル調査」が開始されており、同10月1日の公民教育刷新委員会の設置によって、政府による公民教育刷新の動きは本格的に具体化されていく。そしてこの「構想」は、当

時の新聞紙上においても「公民学の課程緊要」¹²あるいは、「公民教育の徹底」¹³といった見出しで伝えられている。

「構想」の趣旨は、同 10 月 15 日の「新教育方針中央講習会」における前田の発言の中で端的に述べられた。まず前田は、「これまで教育界に於て兎もすれば真理や事実を其儘教へると云ふ事よりも、軍国主義に都合良き様に粉飾せられたる宣伝的教育が行はれた事はなかったか、(中略)十分謙虚な気持ちを以て検討し、過去の誤りを根本的には是正せねばならぬ」¹⁴と述べた。そして「此際吾々が教育界より一掃せねばならぬものは、軍国主義と極端狭隘なる国家主義」¹⁵であると述べ、そのためには「正しい民主政治」の確立が必要であると説いた。そして前田は、教育については具体的に、「立憲政治が如何なるものであり、国際平和が如何なるものであり、個人と全体の関係が如何なるものであるか等に関し」¹⁶での政治教育が必要であるとしながら、「文部省は、できるだけ早い機会に教授要目、教科書其他各種教材の改訂を行ふと共に、今迄閑却せられたる公民科の政治強化を図り、殊にその内容に於て面目一新を期したいと存じて居ります」¹⁷と述べた。ここに、新教育の指針としての「新しい公民科」の構想を明らかにしたのである。

また前田は、教育勅語が、真に国民たる立派な人間になることを諭したものであるとした上で、「茲に於て、吾人は改めて教育勅語を謹読し、その御垂示あらせられし所に心の整理を行わねばならぬ」¹⁸と述べた。後述するように、前田のいう「新しい公民科」の基本は、教育勅語の精神に改めて還ることによって達成されたとしたのである。

こうした前田の発言は、文部省による戦後日本の教育改革の指針を示したと同時に、前田の教育に対する基本的な考え方が示されていた。とりわけ「道義高揚」の基本が教育勅語の中にあることを強調したことは、「国体の護持」をもって民主主義社会の実現を目指そうとした前田の理解として重要である。そしてこれは、「今後ノ教育八益々国体ノ護持ニ努ムル」ことを明示した 1945 (昭和 20) 年 9 月 15 日の「新日本建設ノ教育方針」の内容と連なる文部省の基本的な認識の表明でもあった。もうしばらく前田の「公民教育論」の特徴を踏み込んで検討しておこう。

前田の「新時代の教育に於て、最も重んずべきものは公民教育でなければならぬ」¹⁹という積極的な公民教育振興発言の背景には、学校の内外を問わず、わが国の教育に公民教育が顧みられなかったことが、今日の惨状をもたらしたとの認識があった。後に前田は、この点を次のように述べている²⁰。

シビックス (Civics) という英語に対しては適当な日本語がないのは、公民科とか公民道とか言うべき教育が欠けていたので、たやすく全体主義、軍国主義に引きずり回されたのである。日本の政治は今までは上から始めるのであって、下から公民が持ち寄ってお互いの生活を作り上げていくシビックスは技術を知らなかった。その心構えがなかったのである。だからその觀念にピッタリ当てはまる言葉もないのである。今後はこれ

を養成しなければならない。

そして前田は、この「公民道」を確立するためには、「個人のために尽くして、しかも報いを求めない」²¹という心が社会に充実していなければならない、基本的人権の道義的価値を認識し、自他の人格を尊重し「各自が各自の責任を果たす」²²精神が必要であると説くのである。

それでは、前田はこうした「公民教育」の基盤をどこに求めていたのであろうか。第一部第一章でも述べたようにこの点は、「アメリカ民主主義」と題して、1945（昭和20）年10月2日から4日間にわたって『朝日新聞』に掲載された座談会での発言に集約されていたといえるであろう。前田はいう²³。

日本の国体の下にあるデモクラシーは、いわゆる一君万民で、義は君臣にして情は父子なりというところにあるので、上代の君主と臣民の間といふものは実は近くて和やかなものがあつた。それが封建時代になつて、いろいろの形式的なもの、威嚇的なものに曲げられ、また最近戦争になつて非常に窮屈な、そして排他的な一つの軍国主義的な国家主義といふものが出たために、曲げられてゐる点がある。この歪みを取れば、結局教育勅語に還る、更にいへば、五ヶ條の御誓文に還る、教育勅語といふものを本当に見直して、謹読して実行に移して行かなければならぬのぢやないかと思ふ。あれはやはり一つのデモクラシーをお示しになつてゐる。その趣旨は何だといふと、つまり国民であることは勿論大切なことであるが、国民であるとともに人間でなければならぬといふことをお示しになつたのだらうと思ふ。人間であるといふ点が閑却されてゐたことが、今までの教育の非常な欠陥であつた。

そしてこうした方針は、「民主主義は日本的民主主義の確立にあるのであって、教育における民主主義の思想の高揚は、『義は君臣、情は父子の一君万民』を基調とする日本的民主主義を理念として教育の新方針の具体的闡明を近く行いたい」²⁴という表現でも繰り返される。そしてここには、前田の「日本流のデモクラシー」あるいは「日本的民主主義」の基本的な理念が示されていたといえるだろう。すなわち、前田は、国民たると同時に、一人の人間であること、言い換えれば、人格を持つものとしての自覚の重要性を強調し、この原則を理解するために、改めて教育勅語を謹読し、自己の心を整理することの必要を説くのである。前田にとっての平和文化的国家建設の基本たる教育は、あくまでも国体護持の精神を基盤としていた。

それでは、前田のいう「国体の理念」は、新教育の方針である「個性の完成」、あるいは「健全な民主主義」とどのような形で整合性を持つのであろうか。前田は、1945（昭和20）年12月8日の第89回帝国議会衆議院予算委員会（第7回）で、この点に関する中谷委員

の質問に対して次のような答弁を行っている²⁵。

（民主主義という言葉が 筆者註）国体ト反スルノデハナイカト云フヤウナ、懸念ヲ懷ク向キガアルト云フコトヲ深ク懸念致シテ居リマス、（中略）民主主義ト云フ「デモクラシー」ノ政治「デモス」ノ政治、平和政治デアツテ、貴族政治トカ、金権政治ト云フモノトハ反スル言葉デアル、是ハ元首ノ統治遊バス国体トハ、反スルモノデハナイ、否寧ロ日本ノ国体カラ言ヘバ、一君萬民ノ国柄デ、御上ハ常ニ民ノ心ヲ以テ君ノ心トシ給ウト云フヤリ方デオヤリニナツテ居ルノデ、日本是ノモノノ歴史ニ民主主義ト合フ大キナ中核ガアルノダ、コウ云ウコトヲ申スコトヲ怠ラナイ積モリデゴザイマス（以下、略）

また、前田は、北聆吉の質問に対しても、「私ハ機会アル毎ニ申シテ居ルノデゴザイマスガ、教育勅語ヲ一遍謹読シ直シタラドウカ、斯ウ云フコトヲ申シテ居ルノデゴザイマス、教育勅語ハ一寸御話ニモアリマシタ通り、国民ト云フコトモ仰セラレテ居リマスケレドモ、併シナガラ人ノ道ト云フコトニ付テモ非常ニ重ク御説キニナツテ居ルノデアリマス、（中略）本当ニ虚心坦懷ニアレヲ謹読致シマス、アレハ我々ガ国民デアルト共ニ、人タルノ道ヲ示シ、国民タルコトモ大切デアルガ、人タルノ道ガ大切デアルト云フコトヲ御示シニナツテ居ルト思ヒマスノデ、サウ云フ方面ニ重キヲ置ケト云フコトヲ私ハ申シテ居リマス」²⁶と述べていた。

これらの答弁からも理解されるように、前田にとっての民主主義の原理とは、「国体の理念」と矛盾するものとしては把握されてはいない。むしろ、日本の国体の中に民主主義の理想が内包されており、日本の国体そのもののの中に民主主義と一致する大きな中核が存在するとされていたのである。前田における、このような理解のありようは、第一部第一章においても言及したように、安倍能成、田中耕太郎にも共通するものであり、またこの時期の吉田熊次などの論調²⁷にも認められるものであった。

それでは、こうした理念を背景とした前田の「公民教育」の具体的な方法は、どのように構想されるのであろうか。再び先の座談会での前田の発言を辿っておきたい²⁸。

日本には日本流のデモクラシーでやつてゆく、そのためにはいろいろ苦心してゐるのであるが、さしづめ長い間等閑視せられてをつた公民科を一つ復活強化する。そしてこれを中心としての空論的でなく具体的に、みんなが行政、政治のために責任を持ち、みんなが参加するといふことを子供の時分から癖をつけるといふことをやつてゆきたい。それにはアメリカは大変参考になるが、日本の国情と違ふところがあるから十分考へて、識者のお考へをもうかがつて、日本式の公民学といふか、公民科を作りたいと考へてゐる。

ここでは、「国民的民主主義」を育てるための日本式の公民学、公民科の構想が表明されている。そしてその内容は、大正期から昭和初期にかけて発達した公民科の「復活強化」をもってその出発点とすることが示されていた。このことは、前田がその著書『公民の書』において、「何も或人々が考えているように、凡て 180 度の方向転換というわけではなく、10 年前までに戻って更にそれから再出発すれば、やがて健全な民主主義完成を将来に期すことができる」²⁹と述べていることから明白であった。

以上のように、敗戦直後のこの時期にあって、公民教育の振興は、文部省が推し進めた教育改革の重要な柱となっていた。そしてその内容は、かつての公民科を「復活強化」することを基軸とするものであった。いわば、軍国主義的国家の進行とともに影を潜めた公民教育が、「新時代の教育に於て、最も重んずべきもの」として、再びその必要性が喚起されたのである。

ところで、こうした文部省の対応の迅速さは注目すべきものである。いうまでもなく、ここには、同年 10 月 23 日の大村清一文部次官の「日本人ノ教育ハ日本側デヤルトイフ事ヲ印象ツケル要アリ。故ニ積極面ヲ出シ度」³⁰という発言にみられるように、文部省が、CIE の政策に対して、いわば先手を打つことで主導権を握ろうとした意図があったことは事実であろう。しかし結果として CIE 側は、「構想」の中で示された方向性を基本的には容認する態度を示していた。たとえば、前田はこの点を次のように回想している³¹。

フェラース³²が「あなたは文部大臣として、どういう方針でもって教育をやろうと思うか」と聞いたから、ぼくはそれに対して「日本にはシビックスというものが確立されていないが、私の方針は今後日本にシビックスというものを打ち立てるつもりなんだ。シビックスという言葉に対する適切な訳というものが日本にはないと思う。公民教育とか社会教育とかいろいろなことをいうけれども、みんなシビックスというものにじっくり当たっていないと思う。ほんとうにみんなが民主的に平等の地位にありながら、みんなの共同生活をお互いが築きあげていくような意味の、いわゆるシビックスというものがまだ日本にはないと思うが、これをひとつ日本に打ち立てることが自分の教育方針だ」と言ったところが、フェラースがにっこり笑って、「それはけっこうです。それで一つおやりなさい。それ以外に私は言うことがありません。」というんで、簡単に会見がすんで私が帰って来た。

また、1945（昭和 20）年 10 月 22 日に発せられた占領軍の指令「日本教育制度ニ対スル管理政策」には「教育アル平和的且ツ責任ヲ重ズル公民ノ養成ヲ目指ス新教科目、新教科書、新教師用参考書、新教授用材料ハ出来得ル限り速力ニ準備セラレ現行ノモノト代ヘラルベキコト」との記述もみられた。これは、占領軍側が、文部省によって進められつつあ

った「構想」の動きに呼応し、その方向性に理解を示していることの証左と見ることができる。この指令が発せられた翌 10 月 23 日、前田は文部省内での発言で、「マ元帥ノ指令ガ出タガ、コチラデヤリツツアル事ガ多イ。促進スルノミ。指令ハ今後モ出ルランモ、ソレヲ待ツマデモナク、一刻千金デヤルコト。教育ノ民主主義化ノ理想実現ノタメニハ、ソレ以上ノコトヲ考ヘ實行ニ着手シテイルト言ヒ度。積極的ナ面ヲ加ヘ度」³³と述べている。この言葉には、「公民教育」を進めて行くことへの前田の強い意欲と自信とを見ることができる。そしてこの自信には、CIE が「構想」の方向性を容認していたという理解が根拠となっていた³⁴。

2 公民教育刷新委員会の「答申」

前田文相を中心とした「構想」は、その後 1945（昭和 20）年 10 月、文部省内に設置された公民教育刷新委員会（以下、「委員会」と略）の審議に引き継がれることで具体化されていく。そしてこの「委員会」によって提出された二つの「答申」は、「公民科」と修身科との関係を視野に入れながら、新しい「公民科」の内容を模索していくのである。以下では、この「答申」の内容に言及してさらに考察を進めていきたい。まず「委員会」の設置の目的は以下のように示されている³⁵。

今般文部省ニ於テハ新事態ニ即応スル公民教育ノ刷新改善ヲ図ル為公民教育刷新委員会ヲ設置致シマシタ。此ノ委員会ハ現行ノ公民科ノ教材ヲ徹底的ニ検討シテ新教育ノ根幹タル公民教育ハスク実施セラルベキダト云フ極メテ重大ナ使命ヲ負フモノデアリマス。即チ其ノ目標トスルトコロハ新時代ニ即スル政治教育殊ニ代議政治、国際平和、個性ノ完成、正シイ世界情勢ノ認識等ノ諸問題ヲ如何ニシテ公民教育ノ課程トシテ取扱フカト云フ事項カラ教授要目ノ改訂ノコトニマデ及ブモノデアリマス。

「委員会」の委員長には、戸田貞三（東京帝国大学教授）、委員には和辻哲郎（東京帝国大学教授）、田中二郎（東京帝国大学教授）、大河内一男（東京帝国大学教授）、稲田正次（東京文理科大学助教授）、田中耕太郎（文部省学校教育局長）、勝田守一（文部省図書監修官）等が任命され、教学官を含めて約 20 名で構成された³⁶。「委員会」は記録で確認できる限りでは、11 月に 2 回、12 月には 6 回の審議を行い、委員長戸田貞三の名において同 12 月 22 日に「答申」第 1 号を、また同 12 月 29 日には「答申」第 2 号を出して新しい公民教育の方針を提示した。

「委員会」での論議の詳細は明らかではないが、断片的には論議の内容を窺うことができる。ここでは、和辻哲郎による「在来の修身科教育に於て反省を要する点」³⁷（日付不詳）と題する文書の内容を紹介しておこう。この中で和辻は、修身科教育の問題点として、（一）「封建的君臣関係に基づく道德思想」、（二）「神道の教義に基づく道德思想」、（三）

「徳目の概念に関する理解の不徹底」(四)「模型及び模範の取扱いの不注意」の4つを指摘され、それぞれに説明を加えている。

まず、(一)では、「封建的君臣関係は五百人とか千人とかいう如き少数の武士関係に於て成立していたものであって、その下に立つ何万、何十万という領民はその関係の他にある。このような組織を地盤として発生した道德思想を、そのまま天皇と国民との広汎な関係に適用することは非常な誤りである」と述べた。また(二)では、「紀記の神代史には教義は含まれていない。(中略)その後の教義発展の歴史を通じて神道の教義は常に我国に於ける閉鎖的、自負的な傾向を代表している。これは皇位の伝統に反理性的な幼稚な理論を押し付けたものであってその害悪甚大である」と批判した。

さらに、(三)では、「在来徳と称せられるものは、人と人との間の連関の仕方、即ち行為の仕方であるに拘わらず、この連関を捨象し、行為の一契機としての心情にのみ着目したために、徳の名目の羅列は社会組織から遊離した抽象的なものとなっている」とした上で、「道德教育を『修身』として把握し、公民教育と別箇のものの如く取扱れたのは右の誤謬に基づくと思われる」と述べた。そして、最後の(四)については、「家族をはじめ、地縁共同体、文化共同体を包括せる国家の組織は相当複雑であって、青少年に直ちに理解され得るものではない。従って、これらの組織に密接せる行為の仕方についても十分なる会得は困難である」としながら、続けて次のように述べた³⁸。

そのため、(中略)模型や模倣を用いて説明することは、止むを得ない方法である。しかし、模型や模倣はあくまでも手段であって、現実の人倫そのものでもなければ、またそのままに模倣できる行為の仕方なのでもない。然るに在来の教育に於いては、模型と現実とを誤認させ、模範と当為を混同させるに至らしめる。忠臣関係の説明などにはこの害が顕著である。

こうした、修身科の内容に対する和辻の批判は、「委員会」における論議の一端を映し出すとともに、戦後の道德教育のあり方を模索した「構想」の性格をも浮き彫りにしている。そして、この和辻の修身科批判の要点は、「答申」の内容に少なからず反映されたことがわかる。

まず、「答申」第一号は、「公民教育ハ総テノ人ガ家族生活・社会生活・国家生活・国際生活ニ於テ行ツテアル共同生活ノヨキ構成者タルニ必要ナル智識技能ノ啓発トソレニ必須ナル性格ノ育成」という新しい公民教育の目標を明らかにした上で、戦前のわが国においては、封建的傾向が公民としての自発的積極的活動を阻害したこと、学校教育においては、上からの国民錬成のみが強調され、公共生活上必要な性格陶冶は軽視されてきたことを指摘し、「徳目ノ教授ヲ通シテノ道義心ノ昂揚ト、社会的知識技能ノ修得並ビニソノ実践ヲ抽象的二分離シテ取扱フガ如キ従来ノ傾向ハ是正サルベキデアル」としている。

さらに、学校教育における具体的内容、方策は「答申」第二号で明らかにされている。ここでは、「今後公民教育に於て、次の如き根本方向を確立することが絶対に必要である」とした上で、以下のような内容の六つの「根本方向」を示した。

一．普遍的一般の原理に基く理解の徹底

二．共同生活に於ける個人の能動性の自覚

三．社会生活に対する客観的具体的認識とそれに基づく行為の要請

（例へば、道德教育に於て、徳目を社会組織から抽象遊離せしめることなく、行為の仕方としての徳を具体的な秩序をもつ人間連関の場に於て把へること。）

四．合理的精神の涵養

（道德現象の理解に就いても数量的な調査を行はしめ、具体的現実的に道德的判断力を啓培すること。）

五．科学の振興と国民生活の科学化

六．純正なる歴史的認識の重視

（例へば、封建的道德の意義と価値とは其の時代に即して、歴史的に理解さるべきであって、今日のわが国に当為として課せらるべきではない。）

また「答申」第二号では、「公民教育の方法に就いての若干の指標」として、「社会現象（道德・法律・政治・経済・文化）の相関関係を多角的総合的に理解せしめること」や、「道德・法律・政治・経済に関する抽象的理論的な問題も、具体的な卑近な事象を通して理解せしめ青少年の興味と関心とを喚起するやう考慮すること」を掲げた。

そして、特に道德教育については、従来の道德教育が「模型や模範が説明の手段であることを忘れて、現実の社会生活や模倣出来る行為の仕方としてそれに止まる弊があった」として、「これを反省して模型を現実と誤認させ模範を当為と混同させぬやうに注意せねばならぬ」ことを指摘した。

さて、この答申で注目されることは、「答申」第二号において、「わが国民教育が『教育に関する勅語』の趣旨に基く限り公民教育もまたその立場に立つて行はるべきであるのはいふまでもない。それと共に従来の観念的形式的な道德教育乃至社会教育の欠陥を反省批判し、公民教育の真のあるべき姿を実現せねばならぬ」とされていることである。実際にこの方針は、1946（昭和21）年2月に設置された公民教育要目委員会によって作成された「中等学校公民科教材配当表」の「理想社会」の第五学年に「教育勅語」の単元が配当されることに反映されたといえる³⁹。

もちろんこうした内容には、先に述べた前田の戦後新教育に対する方針が強く反映しており、この「答申」において、新しい「公民教育」が、「教育に関する勅語」の趣旨に基づくものとして構成されるべきことが確認されたといえるだろう。しかし、斉藤利彦は、こ

の点を「答申」の審議過程にまで踏み込んで検討を加えた場合、「この時点ですでに、教育勅語に対する批判が各委員の間で公然と行われていた」⁴⁰ことを指摘している。たとえば、勝田守一は、この点に関して次のように述べている⁴¹。

勅語にもとづくのは「いふまでもない」という表現で、すましているが、問題はまだ一般的な論争段階に達しない時期で、委員会で勅語の価値についての若干の討論が行なわれたが、一応従来のままにするほかないという態度に終わっている。

勝田が言うように、「委員会」の審議の過程で教育勅語をめぐる意見の交換が行われた事実を示しているとするならば、「答申」第二号が結果的に「教育勅語の趣旨に基く」との方針を示したものの、そのことは必ずしも積極的な意味を持ったものではなく、むしろ教育勅語については、「あえて白黒を弁ぜずの態度に終始した」⁴²ことの消極的な選択であったともいえるであろう。いずれにしても、この時期「構想」が日本側においても教育勅語の問題を抱え込みながらなされていた、ことは間違いない⁴³。

第三節 「公民教育構想」と修身科

「構想」は、1945（昭和20）年12月の二つの「答申」において基本的な方向が示された。「答申」では、社会教育における公民教育、さらには科学教育をも含めた新事態に即応しうる教育全般のあり方が論じられており、学校における公民教育についても、「教科指導論にとどまらず生活指導論をも含めた人格形成論としての内容を展開」⁴⁴している。すなわちこの「答申」は、戦後の教育理念の基盤たる「国民再形成論」としての内容と性格を包含するものでもあった。

たしかに、前節で述べたように、「構想」はその基本を「教育勅語の趣旨」に求めるか否か、という点について少なからず論議を抱え込みながら進展している。けれども、前田にあっても、真の公民教育が欠けていたために、たやすく全体主義や軍国主義に引きずられたとの認識に立っており、その到達するあり方が結果的に「国体」あるいは「教育勅語の趣旨」に矛盾するのか否かという点での論議があるとしても、戦前の教育の反省に立った上で、戦後の新しい人間像が求められた点では認識を同じくしていた。

その意味では、先に述べた「答申」第二号の六つの「根本方向」は、戦後に求められた新しい人間像の提示でもあった。そのため、これを達成するためには、修身科に代わる新しい「公民科」をどのような内容とするのか、また「公民科」そのものをどのように立て直すのかといった課題と同時に、新しい社会に相応しい個人の育成と新しい人間像を集約的に表現し得る公民教育の振興が重視される必要があった。こうした観点に立てば、公民教育は必ずしも学校教育のみの課題としてだけではなく、社会教育をも含めた教育全体の

課題として構想される必要があったことは言うまでもない。「答申」第一号が「学校教育ニ於ケル公民教育」と「社会教育ニ於ケル公民教育」が併記されていたのはこの点を反映していたといえるだろう。

しかしその一方で、「構想」が、戦後日本の道德教育のあり方を模索した新しい「公民科」の教科構想としての性格を兼ね備えていたことは看過されるべきではない。当然ここでは「答申」が、戦前の修身科との関係をどのように位置づけていたかが重要な問題となってくる。この点に関して「答申」第一号では、「我が国ニ於テハ、從來官尊民卑ノ風、或ハ封建的傾向強ク、国民一般モ上カラノ命令ニヨツテ動クコトニ慣レ、『公民』トシテノ自発的積極的活動ハ政治的、經濟的、社会的ニ永ク阻止サレテマタ。カクシテ学校ニ於ケル公民教育ハ、直輸入的或ハ形式的ニ流レ易ク、コレヲ是正スルカラ有セズ、ソノ成果ヲ十分發揮スルニ至ラナカツタ」とした。そして、特に「今次戦争下昭和一八年改正ノ中学校令ニ於テハ、公民科ナル科目ハ廃止セラレ、若干ノ公民科的教材ガ修身科ニ含マレルニ過ギナクナツタ」との表現で、戦前の教育状況を分析している。そして「新しい公民科」の性格を次のように規定した。

道德ハ元来社会ニ於ケル個人ノ道德ナルガ故ニ、「修身」ハ公民的知識ト結合シテハジメテ其ノ具体的内容ヲ得、ソノ徳目モ現実社会ニ於テ実践サレルベキモノトナル。従ツテ修身ハ「公民」ト一体タルベキモノデアリ、両者ヲ統合シテ「公民」科ガ確立サレルベキデアル。

ここには、従来の修身科と公民科との統合が強調されることで、新しい「公民科」の設置が構想されていた。しかもここでは、従来のあり方とは逆に、公民科が修身科を吸収するといった方向性が示されていた⁴⁵。そしてこのあり方は、1946（昭和21）年5月7日の文部省通達「公民教育実施に関する件」でも次のような表現で継承されていく⁴⁶

道德は元来個人の道義心の問題であるが、同時にそれは又社会に於ける個人の在り方の問題である。従来の教育に於ては、前者を修身科が主として内心の問題として担当し、後者を公民科が社会の機構や作用の面から取扱つて来た。新公民科は、人間の社会に於ける「在り方」といふ行為的な形態に於てこの両者を一本に統合しようとする。（中略）従来の修身科、修身公民科及び修身及び公民科を公民科と改称し、修練をもこの中に包含しようとするのは此の精神に基いてのことである。

このように、日本側による「答申」段階の基本的方針は、「道德と社会認識の教育とを遊離させない」⁴⁷という基調にたつて、「在来の修身科に代るものとして」⁴⁸新たな「公民科」の設置を意図したものであった。これは、「昔日本にあった公民科の考え方を民主主義

的内容において復活し、かつて『修身公民科』としてこの二科を総合しようとする考え方のあったことを想起し、これを公民科の名で打ち出そうとしたもの」⁴⁹であったといえる。そしてこの修身科と公民科とを統合しようとした方針は、前田の公民教育に対する認識と連関するものでもあった。前田は戦前、この方針をいわば先取りした形で実践されていた青年学校の「修身及公民科」の方向に対して次のような言葉で積極的な評価を示していた⁵⁰。

只修身と言つても、抽象的に物の論議をするものではない。徳目を並べてそれを教へるといふだけでは、決して物に徹しないのであつて、修身生活といふ事は、国家及び社会に対する処の、公民的活動といふものと終始致させなければならぬものであるからして、本当に道徳的生活を生きたものにさせる為には、之を公民科に結びつけて、修身及公民科にしようとお考へになられたやうであります、誠に私は要点を狙つて居られる事と思ふのであります。

以上のように、この時期まで「構想」は、修身科に代わり得る教科構想としての性格を明確に備えており、「答申」はまた、「過去の道徳教育を批判し、過去の、国民教育によって育てられた『国民性』の欠陥を指摘し、これを克服しようとする」⁵¹役割を担っていたのである。

第四節 「公民教育構想」と「三教科停止指令」

ここでは、「構想」の歴史的展開に対して、1945（昭和20）年12月31日に占領軍の第四指令として出された、いわゆる「三教科停止指令」（以下、「指令」と略）がいかなる意義を持ち得たのか、そしてこの「指令」がその後の「構想」の展開にいかなる意味を持ち得たのか、という点について考察を進めていきたい。

前節で述べたように、公民教育刷新委員会の「答申」は、戦後の教育再建の「礎石」⁵²として重視されていた。しかし、「答申」の内容は結果としては公表されることはなかった。勝田守一が述べているように、その理由は必ずしも明らかではないが⁵³、その理由の一つが日本側によって進められていた「構想」の一つの性格である、修身科に代わり得る教科構想としての新しい「公民科」の設置が、「指令」の内容と基本的に相容れるものではなかったことは否定できない。

第一部第二章で述べたように、「指令」は、「日本政府ガ軍国主義及ビ極端ナ国家主義的觀念ヲ或ル種ノ教科書ニ執拗ニ織込ンデ生徒ニ課シカカル觀念ヲ生徒ノ頭腦ニ植込マンガ為ニ教育ヲ利用セルニ鑑ミ」として、大まかに言えば次の五点を指示していた。

文部省は、修身科、日本歴史、地理の教科書の発行とこれらの科目の課程を直ちに中止し、司令部の許可があるまで停止すること。

文部省はこれらの、法令・規則または訓令を直ちに停止すること。

文部省はこれらの科目の教科書及び教師用参考書を回収すること。

文部省はこれらの科目の代行案を立てて司令部に提出すること。これは、授業再開で続いて実施される。

文部省はこれら停止された教科書の改訂案を立てて司令部に提出すること。

これでわかるように「指令」は、基本的には教科書の改訂案を立案し司令部に提出することを要求したものであった。したがって、公民教育の振興という点については、基本的に理解を示していたCIEではあったが、「答申」の示した修身科に代わる新しい「公民科」の設置という点は、容認することはできなかった。明らかにそれは「指令」の趣旨を逸脱するものであったからである。

このため、文部省は修身科の「暫定教科書」は作成せず、別に公民教育の『公民教師用書』を作成することでCIE側と折衝を始めることになる。しかしCIE側は、それを「占領政策違反」として拒否し、あくまでも修身教科書の書き直しを要求している⁵⁴。当初、このCIE側との交渉には、当時の教科書局長の有光次郎があたったが、結局この交渉は失敗に終わっている。

しかし、1946（昭和21）年2月に入ると、この問題の展開に一つの方向性が見い出されていった。CIE文書の同2月2日の記録には、「文部省教科書課のM（不詳）と道徳課程の暫定教科書の代わりとしての教師用書を準備するという提案の概略について話し合う」⁵⁵と記され、さらに同2月6日の記録には、CIEの教科書担当官ワンダリック（H. J. Wunderlich）が、「文部省の勝田と青木と公民と道徳の教師用書の編集について話し合う。この教師用書は暫定的なものであるが、しかし、それが承認される前に、修身科を公民科にする目的についての明確な理由を文書にして要約する必要があると説明した」ことが記録されている⁵⁶。

果たしてこの文書が実際にCIEに提出されたのか否かは、現在のところ確認はできない⁵⁷。けれどもCIEは、同2月の始めには文部省側に対して『公民教師用書』作成に対する正式な許可を与えていたと思われる。これは、CIE文書に次の記録があることから推察できる⁵⁸。

（2月14日）

勝田、竹内⁵⁹、青木⁶⁰と。

教師用書の一部の詳細な訳が許可を受けるために提出された。教師用書の他の部分ができ次第提出することを要求した。

(2 月 23 日)

勝田が、公民教育に関して、中学校の教師が使用するためのパンフレットを提出した。このパンフレットは、C I E によって承認された。

また、同 2 月 15 日には文部省内で『公民教師用書』についての会議が持たれ、同 2 月 19 日には公民教育要目委員会が発足している。こうした状況を見る限り、この間の動きから、修身科を「公民科」に改訂することについて C I E と文部省との間で合意が得られたと見ることもできる。しかし後述するように、この時点では「修身の教科書は編纂しない、また、公民の教科書も編纂しない」⁶¹という方針が確認され、『公民教師用書』の作成のみが C I E によって承認されたに過ぎない。先行研究では、この点についての明確な言及はないが、このことは勝田自身の次の言葉からも明らかである⁶²。

なぜかというと、公民科というのは公式にどこの機関でも決定しているわけじゃないし、ただ混乱しているんだから一般的に公民教育というものを教育の方向として、一応打ち出すことは文部省としても責任があるのじゃないかということで、公民教師用書でいくという作業を開始したわけです。

また、1946 (昭和 21) 年 5 月 6 日の C I E 文書には、「修身科の代行として公民科に関する若干の教授を行うことを、師範学校長に許可する件を伝えるために、勝田、井坂と会談する」⁶³との記録が残されている。ここには、明らかに修身科の改訂再開が前提とされており、この時点ではなお、「公民科」の設置はあくまでも暫定的なものであったと考えるべきであろう。少なくとも、久保義三の指摘するように、この時点で、「『修身』を『公民』科に改訂」⁶⁴することについて、C I E と文部省の間で合意を得られたということを資料的には確認することはできない。

そして何より、1946 (昭和 21) 年 2 月という時期は、第一次米国教育使節団の来日を控えており、C I E がその「マスタープラン」⁶⁵と考える勧告を待たずに、修身科を廃止し、「公民科」を設置するといった重大な決定をするとは考えにくい。いずれにしても、この時期は、「指令」との関連から、新しい「公民科」が修身科との関係において、いかなる位置づけを持つものであるかという点についての明確な決定は持ち越され、暫定的に『公民教師用書』の作成が許可されるという「あいまいさ」の中にあったといえる。そしてこの「あいまいさ」は、第一部第一章ですでに言及したように、修身科と強く連関している教育勅語の処理問題が、C I E において確定を見ていない状況に起因しており、同時にそれは天皇制の扱いをめぐる混迷とも連動していたことは繰り返す必要はないであろう。たとえばホールは、この点を以下のように述べていた⁶⁶。

天皇制の問題は、日本の教育者が今日直面しているあらゆるジレンマに横たわっている問題である。教育勅語をどう扱うかという問題は降伏の日と変わらず、未解決のままである。天皇への忠誠をどう扱うかということも疑問符のままである。民主主義へのリップサービスは要求されているが、果たして日本の民主主義がいかなる実質を持つべきかという問題はいまだ解答が出されていないといわなければならない。

とはいえ、この「指令」が、それまでの「構想」の展開に重要な変化をもたらしたことは指摘しておく必要がある。すなわち、「指令」によって、「構想」の一つの性格であった「国民再形成論」としての側面が後退する結果となったことである。これは「構想」が、もっぱら修身科との関係のみを意識した学校教育における「公民科」の設置をめぐる構想として展開していくことを意味していた。つまり、この「指令」によって、たとえば、「答申」第二号で提示されたような「社会に対し客観的合理的認識を有し、しかも国家社会に対し自立した能動的立場をとれる個人の育成を目ざす」^{6,7}という公民教育の課題は、学校教育の中での新しい「公民科」の教科目標として矮少化されていくのである。

ところが、このように「構想」が、いわば「公民科教育構想」に変化したことは、新しい「公民科」が、逆により強く修身科との関係性の中で認識されることを必然のものとした。言い換えれば、「指令」によって「構想」は、修身科との関係を強く意識した新しい「公民科」の問題として展開することを余儀なくされたのである。

(註)

¹ 外山英昭『『公民教育構想』と社会科』(『山口大学教育学部論叢』第27巻3部、1977年) 64頁。

² 内海巖、岡部充男『社会科研究序説』(学芸図書、1950年) 48頁。

³ 船山謙次『社会科論史』(東洋館出版社、1963年) 5頁。

⁴ 中野重人「わが国における公民科教育の史的研究()」(『宮崎大学教育学部紀要』第35号、1974年) 49頁。

⁵ 外山前掲論文、64頁。

⁶ 同上、74頁。

⁷ こうした立場は、海後宗臣「社会科成立の基盤」(『教育課程(戦後日本の教育改革7)』所収、東京大学出版会、1969年)及び上田薫「戦後教育改革における改革と反改革」(梅根悟監修『世界教育史体系』第39巻所収、講談社、1977年)においても共通である。

⁸ 斉藤利彦「戦後教育改革と『公民教育構想』 戦後における道徳・社会認識教育の出発」(教育史学会『日本の教育史学』第26集、1983年)が、この点に注目しているが、斉藤はこの変化を日本側の問題としてのみ把握しており、対日占領教育政策という観点からの歴史的考察には及んでいない。

⁹ 勝田守一「戦後における社会科の出発」(『岩波講座 現代教育学12』所収、岩波書店、1961年) 41頁。

¹⁰ 坂元彦太郎「社会科の黎明」(『小学校社会科25年のあゆみ』所収、明治図書、1973年) 36頁。

¹¹ 前田の「公民教育論」に関しては、黒沢英典『戦後教育の源流を求めて 前田多門の教

育理念』(内外出版、1982年)同『戦後教育の源流』(学文社、1993年)に詳しい。本章は、これらの著作に得るところが大きい。

¹² 『朝日新聞』1945年9月26日。

¹³ 『毎日新聞』1945年9月27日。

¹⁴ 『歴代文部大臣式辞集』(文部省大臣官房総務課、1969年)446頁。

¹⁵ 同上、445頁。

¹⁶ 同上、448頁。

¹⁷ 同上、448頁。

¹⁸ 同上、446頁。

¹⁹ 前田多門「終戦直後五箇月在任の記録」(『文部時報』824号、1946年1月)6頁。

²⁰ 前田多門「新公民学の提唱」(『ニューエイジ』第三号、1951年1月)3頁。

²¹ 同上、3頁。

²² 同上、3頁。

²³ 『朝日新聞』1945年10月4日。この座談会は、同10月2日から10月5日までの4日間行われた。

²⁴ 『朝日新聞』1945年10月11日。これは、新内閣に留任した前田の記者会見での発言である。ちなみに、この席で前田は、民主主義的文教政策は、日本的なものの上に立つこと、憲法に関する様々な学説は、憲法第一条に関する限り自由であること、追放されていた自由主義者の学園復帰は当然であり喜ばしいことである、などの発言をしている。

²⁵ 『第89回帝国議会衆議院予算委員会議事録』第7回(1945年12月8日)129頁。

²⁶ 『近代日本教育制度史料』第31巻(大日本雄弁会講談社、1958年)342~343頁。

²⁷ 吉田熊次は、「『民主主義的新日本教育の理念』」(『文部時報』第825号、1946年2月)の中で、「教育者として我が国民道徳を体認し、大御心に応え奉る所以の途はこれを外にしては、存在せぬのである。(中略)我が国の教育者たるもの聖旨を奉戴して理想国家を実現するに足る国民を教育することを理念として堅持し勇躍其の任に当ることは、特攻部隊が第一線に於ける活動と同価値のものたることを自覚すべきである」(11頁)と述べている。

²⁸ 『朝日新聞』1945年10月4日。

²⁹ 前田多門『公民の書』(1946年、社会教育協会)序言。これは、1936年刊行の同名書の再刊である。

³⁰ 『有光次郎日記』(第一法規、1989年)836頁。

³¹ 前田多門「前田多門(元文部大臣)終戦当時の文部行政の回顧(稿)」(文部省、1962年2月、国立教育政策研究所所蔵)。

³² フェラーズは、マッカーサーの参謀を務めていた人物で、前田と会談した時期はまだCIEは設置されておらず、フェラーズが教育に対する作業を進めていた。

³³ 前掲『有光次郎日記』836頁。

³⁴ たとえば、ハリー・レイは、公民教育刷新委員会の設置には、CIEの要請があったと指摘している(「民主主義教育をめざす公民科創設に払った文部省とCIEの努力」、『社会科教育研究』第53号、1985年、4頁)。また、1945年12月20日には、10月22日の指令によって命じられた『教師用書』の準備が、教科書局によってすでに進められていることが、有光からワンダリック、バーナードに報告されている。その際バーナードは、有光に教材作成の進み具合を聞き、有光はそれに対して、「アウトラインができているのみである」と答えている。バーナードはそれをもって来るように指示し、それを見れば、「その教材が適切なものかどうか、さらには『公民教師用書』を二種類作るべきかどうか」(Trainor Collection, Box 57)を決定できるであろうと述べている。このことは、CIEが「構想」の動向を基本的には容認していたことを意味していたといえるであろう。しかし、「三教科停止指令」の内容に示されているように、この時期これが修身科の否定、さらには公民科

の設置を前提にしたものではなかったことは注意しておく必要がある。

³⁵ 「公民教育関係」(「戦後教育資料 11」国立教育政策研究所所蔵)。

³⁶ 同上。

³⁷ 同上。文書の題名の次行に「和辻委員」とのメモがあることから、和辻の発言を第三者が整理したものと推察される。

³⁸ 同上。

³⁹ 公民教育要目委員会については、斉藤前掲論文及び同「解説 敗戦直後の公民教育構想とその教育史的意義」(片上宗二編『敗戦直後の公民教育構想』所収、教育史料出版会、1984年)に詳しい。

⁴⁰ 斉藤前掲論文、35頁。

⁴¹ 勝田前掲論文、50頁。

⁴² 久保義三『占領と神話教育』(青木書店、1988年)32頁。

⁴³ 斉藤前掲論文、36頁。

⁴⁴ 外山前掲論文、74頁。

⁴⁵ 大森照夫、森秀夫「わが国における公民科成立の過程と成立後の展開」(『東京学芸大学紀要(社会科学)』第20集、1968年)135頁。

⁴⁶ 「公民教育実施に関する件」(『資料日本現代教育史1』三省堂、1974年)225頁。

⁴⁷ 斉藤前掲論文、27頁。

⁴⁸ 梅根悟「社会科10年のあゆみ 社会科学習指導要領の変遷を中心に」(『社会科教育のあゆみ』所収、小学館、1959年)3頁。

⁴⁹ 同上、三頁。

⁵⁰ 前田多門『青年と公民教育』(文部省、1937年)3頁。また、「答申」で示された方針が、「修身及公民科」の目標と類似していたことは、「構想」の特徴をさぐる上からも注目しておいてよい。たとえば、藤田保は、『改訂増補 修身及公民科精講』(教学社、1937年)の中で以下のように述べている。「修身及公民科は、社会道德を中核とする公民道德の実践を勧奨するを以て目的とする。人間の社会生活においては、個人道德は最早、実践道德の地位を社会道德に譲って、自らは修養道德の地位に閉じ籠るべきである。修養道德であるところの個人道德を社会協同生活の実践道德として励行せんとするところに修身教育の大きな欠陥が現はれるのである。修養道德たる個人道德を重んじつゝ社会道德を実践道德として教育しようとする修身及公民科による真の道德教育が、今日社会国家の要求に一致するものとして世の視聴を集めるは当然である」(5頁)。

⁵¹ 黒沢前掲書『戦後教育の源流を求めて 前田多門の教育理念』145頁。

⁵² 『朝日新聞』1945年11月2日。

⁵³ 勝田前掲論文、50頁。

⁵⁴ 同上、50頁。

⁵⁵ CIE Weekly Reporat, October 1945-July 1946.

⁵⁶ ibid.

⁵⁷ ただし、同3月30日の記録には、「勝田と提出された中等学校の公民教師用書に関する資料について会談する」(ibid)とあり、勝田から何らかの文書が提出されたことは窺える。

⁵⁸ ibid.

⁵⁹ 竹内良知と思われる。

⁶⁰ 青木誠四郎と思われる。

⁶¹ 勝田守一、岡津守彦「学習指導要領の改訂問題機 社会科学習指導要領のできるころ」(前掲書『社会科教育のあゆみ』所収)16頁。

⁶² 同上、16頁。

⁶³ CIE Weekly Reporat, October 1945-July 1946.

⁶⁴ 久保義三『占領と神話教育』(青木書店、1988年)33頁。

^{6 5} C I E のオズボーンは、「私は、実際に日本にいた約五年間を米国教育使節団の勧告に基づいたプランの実行に費やした。我々はそれに従ったのである。少なくとも私は、それがバイブルであるという理解を与えられていた」(Trainor Collection, Box 57) と述べている。

^{6 6} R. K. Hall, *Education for a New Japan*, Yale University Press, 1949, p. 245.

^{6 7} 齊藤前掲論文、42 頁。

第四章 「公民教育構想」の変容と道德教育問題

第一節 はじめに（本章の目的と課題）

第一部第三章で見たように、「公民教育構想」（以下「構想」と略）は、1946（昭和21）年2月から3月にかけての段階では、「三教科停止指令」（以下、「指令」と略）との関係についても一応の決着を付けることで、『公民教師用書』の作成へと進んでいく。日本側の主導によって進められた「構想」は、CIEの承認を得ながら具体的な内容の編成という次なる段階へと進展していったのである。ところが「構想」は、本章で検証するように、この『公民教師用書』の作成過程においてCIEから社会科設置の指示を受けることで、大きく「変容」を強いられることになるのである。

本章では、CIEの関与による「構想」の変容過程を詳細に検討しながら、「構想」の変容が道德教育問題に対していかなる意義を持ち、その後の道德教育問題の展開にどのような役割を果たしたのかについて考察を進めていきたい。

第二節 『国民学校公民教師用書』の編纂と修身科問題

公民教育要目委員会の「公民科教材配当表」を受けた文部省は、具体的な『公民教師用書』の作成作業を「国民学校用」と「青年学校・中等学校用」に分けて進めることになる。前者の作業には青木誠四郎、後者のそれには勝田守一があたり、後に前者には上田薫が、後者には竹内良知が参加している¹。CIE文書によれば、その作成の進捗は「国民学校用」、すなわち『国民学校公民教師用書』（以下、『国民用書』と略）が先行していたことがわかる²。以下ではまず、『国民用書』の作成過程について検討していきたい。

占領文書によると、青木は、1946（昭和21）年5月1日に「序論」と「第一部」の草案を、同5月11日には「第二部」の草案をCIEに提出している³。それに対してCIEは、占領文書に記録されただけでも同5月13日、同17日、及び同6月4日の3回にわたって修正指示を行っている。この修正指示の詳細は明らかでないが、同6月15日の記録には、「青木、西村⁴と会って国民用書の校正刷りを承認した」⁵と記されており、この時点で『国民用書』が一応の完成を見たといえるだろう。

ところが、CIEは同6月18日に、この『国民用書』について更に、「教師による経験に基づいた修正」⁶を経ることの必要性を指摘し、最終的な修正は、1947（昭和22）年4月の新学期に間に合うように行うことを指示した。一度は、校正刷りに承認を与えた『国民用書』の内容に再検討を求めたのである。

CIEが『国民用書』に対する結論を先送りした理由は、それから一ヶ月以上を経過し

た同 7 月 31 日の記録によって明らかとなる。C I E の記録はこのことを次のように伝えている⁷。

岡田⁸は、彼らが明日、国民学校の『公民教師用書』をグリフィス少佐に提出して課程を再開する手続きを知りたいといってきた。詳細に調査すると、このタイトルには、修身（MORAL）と公民（CIVICS）が、併記されて使用されていることがわかった。このことの根拠には、日本側が修身と呼ばれる教材を教えることに法的な根拠を持っているようである。（そのような法は現時点で司令部によって停止されているのだが。）公民と呼ばれる教科も法的な根拠が存在しているわけではない。多くの専門的な重要な会議を経て、そのタイトルには、「修身」という用語を取り除き「公民」のみを残すことが承認された。この時点で、この教科は教育課によって承認され、それは 1945 年 12 月 31 日の指令の附則口（当該三教科の代行計画案の提出を指示した項 筆者註）の下での教材の代わりとして使用される。

この席で有光次郎教科書局長は、今後は、修身科は独立した教科としては再開されないであろうとの見通しを示しており、この 1946（昭和 21）年 7 月 31 日の時点ではじめて C I E は、修身科に代わる教科として「公民科」の設置を決定したといえる。つまり、これまで修身科の改訂再開問題を一方に抱え込みながら進展してきた「構想」の方向性に一応の結論が示されたのである。そしてこの決定を経ることで、『国民用書』の「序論」は、「そこで新しくこれまでの修身教育にかわつて、これからやつてゆかうとする公民科教育」という表現が新たに加筆修正されることになる。

ところが、この決定から一週間後の同 8 月 7 日、有光は C I E に対してある「問題提起」を行った。この点を 트레이ナー は次のように記している⁹。

『公民教師用書』に関して問題が起こった。有光は、12 月 31 日の指令は、修身の教科書を準備することを指令していることを指摘した。有光とグリフィスと私は、「修身」という用語を使用しないことで了解した。我々はみな、「公民」が「修身」に代わることで合意した。しかしながら有光は、彼がそれを読む時は、時々あるいは常にそれを「修身」の意味で読み続けた。彼にとってその指令は、「修身」の教科書を準備することを意味していたのである。

この記録は、同 7 月 31 日の時点で、一度は修身科の廃止を同意したかに見えた有光が、「指令」を根拠として修身科の改訂再開を求めた主張したことを伝えている。そして、有光によるこの「問題提起」は、次に検討していく『中等学校・青年学校公民教師用書』の作成過程においても繰り返されることになる。

第三節 C I E による『中等学校・青年学校公民教師用書』への修正指示

『国民用書』に比べて執筆作業が遅れていた『中等学校・青年学校公民教師用書』(以下、『中等用書』と略)の作成は、1946(昭和21)年7月に入って本格化していった。当初『中等用書』は、「第一章」及び「第二章」から構成されていた。C I E の記録によると、勝田はまず同7月19日に、その「第二章」の草稿をC I E のグリフィス(H. E. Griffith)に提出している¹⁰。占領文書では、これに対してグリフィスが、以後数回にわたる修正指示を行ったことが確認できる。ただしこの時点での修正は、『中等用書』の内容に関わるものではなく、語句の修正に関わるごく軽微なものに留まっていた。

ところが、同年8月に入るとこの担当はグリフィスからオズボーン(M. L. Osborne)へと引き継がれることになった。そして、このオズボーンによって、社会科の設置が勝田に対して積極的に勧告されることになるのである。同8月8日付のオズボーンからオア(M. T. Orr)教育課長あてのメモにはこの点を次のように明確に記している¹¹。

勝田が公民教科書を書きたいと言っていたが、自分は文部省とC I E との教育課程についての協議を待つべきであると説明し、公民教科書の代わりに、当日勝田が提出した公民教育の大要をもっと拡大して「ソーシャル・スタディーズ(social studies)」にすべきことを勧告した。

さらにオズボーンは、「勝田は、公民よりもソーシャル・スタディーズの方向で検討を始めることを勧告された。今日提出された公民の概要を基礎として、ソーシャル・スタディーズのカリキュラムの検討を開始することを勧告された。公民科の概略は、ソーシャル・スタディーズのカリキュラムの核として利用できるものである」¹²と述べている。

先に述べたように、この1946(昭和21)年8月8日は、有光とC I E との間で『国民用書』が、修身科に代わって「公民科」を設置することで合意をみた翌日である。C I E 担当官の相違はあるものの、この時点で社会科の設置がC I E 側から提示された事実は重要であるといっていよい。この意味を考察するためにも、さらに『中等用書』に対するC I E の修正指示の具体的内容を、特にその目標に関わる部分を中心に辿っておきたい。

C I E の記録によると、勝田は同8月13日、『中等用書』の「第一章」の草稿をはじめてC I E に提出している。そしてこの草案に対するオズボーンからの修正事項をめぐって、オズボーンと勝田との間に約3時間に及ぶ討議が行われている。

具体的にオズボーンから勝田に示された修正事項は、「修身科を変更しなければならない唯一の理由は、日本の敗戦にあるとほのめかしている」「修身科が再開されるのではないかなという印象を与えている」「教師用書の多くの箇所に、公民科を抽象的教授と実践的訓練とに区別しようとする傾向がみられる。私は、教育とは経験であるという観点を吹き

込もうとした」¹³など、12点に及ぶものであった。そして、ここでは「構想」の目標と性格とに根本的な変更を加える修正指示が行われていたのである¹⁴。この点を簡潔に整理すれば以下ようになる。

日本側の提示したもの

もちろん修身の授業停止は、新しい計画に従って、授業再開の準備が完成するまでの暫定的な方策である。根本的に変革された修身教育の詳細なプランが完成するまでには明らかに長い時間を必要とすることはいうまでもない。

C I Eの修正指示

このような特別の教科としての修身の授業が再開されることはありえないことである。(中略)次の表現は、より妥当なものである。「独立した教科としての修身の授業は、恐らく再開されないであろう。個人の行為は、社会集団の一員としての生活に密接に関係しているので、行為の発達に関係する全ての諸経験は、社会科教育課程の一部として考えることができる。

ここでも明らかなように、勝田の準備した『中等用書』は、修身科の改訂再開を前提としながら執筆されていたことがわかる。しかし、このC I Eの修正指示によって、最終的に『中等用書』では次のような表現に修正された¹⁵。

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、道德教育は、すなはち、社会生活における行為の発展を目ざすものと考へられる。そこで、今後は道德教育は公民科をも含む「社会科」といふやうな学科の一部分となるやうに研究されるであろう。そのやうに見るならば、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」といふ学科が設けられ、新しい方向に道德教育が改革されるであろうと予想することができる。

こうしたC I Eの二つの『公民教師用書』への修正指示の内容を整理してみると、C I Eは、1946(昭和21)年7月から8月にかけてのほぼ二週間の間に、修身科から「公民科」、さらにはその「公民科」から社会科という二度の転換を指示したことになる。占領文書が示すように、C I Eが同年6月の段階で社会科の導入を検討していたとすれば¹⁶、こうしたC I Eの対応は一見して不可解に映る。しかし、これまでの状況を勘案すれば、C I Eは、「構想」から社会科への転換を図る前にまず、教育勅語と表裏一体のものと認識していた修身科再開の可能性を排除し、それに代わり得る教科としての「公民科」の設置を勧告しながら、一方でその「公民科」を社会科へと転換させるという二重の手続きを踏む方策を選択したといえるだろう。

けれども、この「公民科」が、公民教育刷新委員会の「答申」が提示した「新公民科」とは異質のものであることは注意されなければならない。『公民教師用書』の作成にあたって、当初、日本側は、「公民科」の目標として次の三つの目標を提示していた¹⁷。

- 1 人道主義に立脚する寛大な精神を発達させること。
- 2 道徳に関する知識を与えると同時に、健全な社会生活の発展においてさまざまな問題を解決するために、道徳的判断力を発達させること。
- 3 社会環境に自発的に適応していく市民としての資格を与えること、また、生徒が共同生活の積極的な一員としての生活をしていく習慣を形成していくこと。

しかし、こうした目標は、C I Eの担当官オズボーンによって、「相応しい科学的調査が完了するまでは、それは明らかにならない」¹⁸として退けられ、その代わりに、アメリカの「ソーシャル・スタディズ」に関する500項目に及ぶ学習項目の草案が勝田に手渡されることになる。これによって、C I Eは、「新公民科」の提示した修身科的な知的教授の要素を否定したのである。

第四節 C I Eによる社会科導入と日本側の「抵抗」

オズボーンから勝田へと手渡されたリストは、家庭生活、学校生活、国家生活など10項目からなるものであった。オズボーンはこの時点で、勝田の役割は、「これらのリストを、日本の条件に適合するように、付加したり、削除したり、修正する」¹⁹ことであると位置づけている。

このように、1946（昭和21）年8月13日に社会科の導入が決定されて以後、その準備は急速に進展していったことがわかる。しかもこの準備は、明らかにC I E主導で進められたことは否定できず、これまで日本側によって進められてきた「構想」の担い手が確実にC I Eへと移行したことは明らかであった。

たとえば、教科課程改定準備委員会は、同8月19日、同8月21日、同8月23日、同8月26日と同8月29日の5日間を社会科の学習課程及び学習指導要領作成のための特別会合に当てられることになる。しかしこの会合の内容は、 트레이ナー（J. C. Trinor）オズボーン、ハークネス（K. M. Harkness）の三人が「社会科」説明の教師役となる、いわば「トレーナー・ゼミナール」²⁰と呼ぶに相応しいものであった。C I Eの記録が、同8月21日の会合の様子を「教師としての三人のアメリカ人が、生徒である文部省を教育するという性質のものであった」²¹と記していることがそのことを端的に示している。

ところが、こうしたC I E主導の社会科導入に対しては、日本側（文部省）の中にこれを疑問視する動きも見られた。学校教育局長の日高第四郎は、同8月21日の会合の後、文

部省の集会において、「統合された社会科の教育課程についての討議は、価値あるものであるかもしれないが、日本においてそれらを統合するという問題は違った種類の問題であり、実際問題として多くの問題がでてくるであろう」²²とし、社会科導入に懸念を表明している。また、教科課程改正準備委員会委員長であった野村武衛は、「家庭生活」や「学校生活」そして「近代生活」のような主題を学習する生徒たちは、教材として歴史の領域にまで及んでいくことが必要であるが、中等学校の第一段階からは、歴史が近代的に、しかも伝統的な方法で教授される教科として存在する必要がある²³、と述べている。

そしてこのような批判とは性質を異にするが、有光の「抵抗」ともいえる「問題提起」は、「構想」のあり方に関わるものとして重要なものであった。CIEが同7月31日の『国民用書』への修正指示において「公民科」を勧告した際に有光が、「指令」を楯に「問題提起」を行ったことは既に述べた通りである。けれどもCIEは、わずかの間にその「公民科」から更に社会科への転換を指示したのであり、これに対して有光が、CIEに対して再び「問題提起」を行ったのはむしろ当然のことであったといえよう。同8月19日付のCIE文書は、この有光の動向を次のように伝えている²⁴。

- 1 有光は、あらかじめ彼が12月31日の指令は、修身(MORAL)における新しい教科と新しい教科書を準備すること(a new course and new textbook in Shusin(MORAL))を要求した指令であると感じているという問題を提起した。
- 2 先週の水曜日 트레이ナーは、教科書局に対して12月31日の指令の停止された教科を新しくする計画は、要求された対応のみで充分である、と再び強調した。
- 3 しかし、一見してこの説明は、明瞭なものではなかった。なぜならば、本日、岡田は修身が特別に改められる事を阻止するための彼等の計画の承認を得るために、中央終戦連絡事務局(CLO)を通して、ある文書の試案を提出した。「修身」というような教科の形で課程を再開させることは、我々の意図するところではない。それに代わるものとして、社会科や公民教育を発展させることがその意図するところである。

この有光の「抵抗」が、「指令」を根拠としていることは、『国民用書』に対する「問題提起」と同様であった。けれどもその意味は、『国民用書』への「問題提起」とは異なるものであったことは注意しておく必要がある。すなわちこの有光の「問題提起」には、「修身における新しい教科と新しい教科書」という表現が使用されていることである。『国民用書』の際の発言を考え併せれば、ここにいう「新しい教科と教科書」が、「公民科」とその教科書を指していると考えるのが普通である。とするならば、「修身が特別に改められることを阻止する」とは、「公民科」が社会科へと再び転換することの阻止を意味していたと考えていいであろう。つまり、このことは、有光を中心とする教科書局が、「社会科」を「指令」の指示した修身科の改訂されたものとしては認識していなかったことを意味している。

しかしながら、結果から言えば、この有光の「抵抗」ともいえる「問題提起」は、結局は空しいものであった。なぜなら、先に述べたように、社会科の設置は、この時点ですでに、CIEにおいては既定事実となっており、その具体化に向けての準備が着実に進められていたからである。

もっとも、CIE側が、日本側のこうした「抵抗」をある程度は予想し、それに対して神経を尖らせていた様子もCIEの記録からは確認できる。たとえばハークネスは、社会科の意義について、またオズボーンは、社会科が従来の諸教科に盛られていた内容を決して欠落させるものではないことを再三にわたって日本側に説明している²⁵。最終的に同9月27日、文部省は社会科の新設を含む初等及び中等段階での教育課程の原案をほぼ正式に決定することになるが、この時点でもCIEは有光、日高がどのような反応をするかを注視していた。CIE文書の記録に「彼等の反応を知ることは、我々にとって好奇心の対象であった。若干の抵抗と共に、逆戻りの現象を予測していた」²⁶とする記述のあることが、このことを的確に伝えていた。

けれども、こうしたCIEの「危惧」に反して、結果的に有光と日高はこの案に承認の態度を示している²⁷。つまり、このことで、六・三制の実施に関わる問題とも絡みながら、日本史をどの学年に置くかという問題は先送りされたものの、社会科の導入は正式な決定を見たのである。そしてこのことは、CIEが、修身科問題にも決着をつけることに成功したことを意味していた。

以上のように、日本側によって進められてきた「構想」は、その担い手がCIE主導のものとなることで、社会科の設置という形で終止符が打たれることとなった。この重要な要因の一つには、片上の指摘するように、1946（昭和21）年5月から6月にかけての段階で、社会科に好意的な担当官が就任したことがあげられる²⁸。しかし、ここではさらに、CIEにおける教育勅語問題の展開という観点から、「構想」の変容と社会科の設置へといった歴史的背景を考えておきたい。

第五節 「公民教育構想」の変容と教育勅語

CIEでは、教育勅語の取扱いについて様々な見解が錯綜し、結果としてこの問題に明確な方針を提示できないまま時間を重ねてきたことは、これまでも繰り返し指摘してきた。そしてこのことは、『第一次米国教育使節団報告書』においても同様であり、ここでの基本的な立場は、教育勅語を学校の教育の儀式に用いることのみを否定したものであり、「ひとまず学校の勅語朗読を停止させるというCIEの暫定的方針」²⁹を反映したものであったといえる。

ところが、第一部第一章でも述べたように、1946（昭和21）年6月27日、田中耕太郎文相が、帝国議会において「教育勅語」を擁護する発言をしたことを契機として³⁰、CIE

E 内部においては、教育勅語の取り扱いが改めて活発に論議されていくことになる。

C I E 宗教課のバンス (W. K. Bunce) は、同 7 月 12 日に「1890 年の教育勅語に関して」と題する報告書を C I E 教育課へ提出している。この中でバンスは、教育勅語を「古事記や日本書紀以上に近代国家神道の『バイブル』」と位置づけ、「そこから軍国主義や超国家主義者が、彼らの戦闘手段の多くを引き出したのである」³¹とした上で、文部省が都道府県知事及び学校長に対して、学校においては教育勅語は奉読されるべきものではないことを通知すること、さらには教育勅語を歴史的文書として取扱う大学レベルを除いて、教育勅語は公立学校では奉読されるべきではなく、教育勅語は教科書及び教材から排除するなどの措置をとることを勧告している。

また、C I E 教育課のウィグルワース (E. F. Wigglesworth) は、同 8 月 17 日付けのオア課長宛のメモで次のように述べている³²。

教育勅語

- a 私は、現在の教育勅語が学校で奉読されるべきでないと確信する。
- b 私は、いかなる種類の勅語も不必要であると確信する。たとえ、民主的な理想主義を盛り込んで改訂された勅語が出されても、それは儀式的奉読のための材料を提供することになる。(そうでなければ、地方の学校管理者は、それがなぜ出されるか疑問を持つであろう。)繰り返せば、私は、新教育勅語が出されることに対しては有益な意義を見い出さない。新教育勅語が出されても、何らかの害悪が生じるであろう。

この意見は、教育勅語の明確な廃止論であると同時に、これまで一方で模索されていた新教育勅語の渙発に対する明確な反対論でもあった。さらに、同様の意見としては、ネルソン (J. M. Nelson) が、「教育勅語はすぐに廃止すべきであり、その代わりとなるものは不要である。議会、新聞、ラジオでの田中文相の言葉に、なぜ我々が彼の顔色を気にかけねばならないのか」³³と述べ、教育勅語の廃止論とともに、田中文相の発言に対する不快感を示していたことが注目される。

もっともこの時点では、教育勅語に対するこれまで以上に踏み込んだ方針が確定されたわけではない。実際には、新教育勅語の渙発問題がなお流動的な要素を残しながら模索されていたことも事実である。けれども、こうした論議を経ることで「教育勅語が学校で奉読されるべきではない」という方針が、C I E 内部で徐々に確認されたことは間違いない。そしてこのことは、後述する 1946 (昭和 21) 年 10 月 8 日の文部次官通達「勅語及詔書等の取扱いについて」へと連なる環境を準備していたといえるであろう。その意味では、トレイナーが、教育勅語をめぐる C I E と日本側の状況について、次のような文書を残していることは、教育勅語に対する C I E の認識を整理する上でも興味深く、「構想」の変容の

背景を考察するためにも重要な意味を持っている³⁴。

- 1 この問題は、一つに我々がこの件に対して明確な立場を無視したがゆえに生じたものと思われる。
- 2 神道や教育の基本指令に関する限り、「教育勅語」は学校から排除されるべきである。
- 3 しかし、状況は以下の要因によって複雑になっている。

私の知る限り、文部省はこれまでこの問題を提起しなかった。

日本側教育家委員会は、新教育勅語を提起し、「教育勅語」を強く否定している。

文相は、「教育勅語」を強く擁護し、それが今も効力を有していると述べている。我々が、その失効のための措置をとらなかった以上、文相が勝利したことを認めなければならない。

- 4 我々は、次のように考慮しなければならない。

新教育勅語は、可能性のあるものであろうか。すぐに可能性のあるものであろうか。もし、可能性があるとすれば、措置すべき最善の方法は、「教育勅語」に対していかなる行動もとらないことであり、新教育勅語に取って代わらせることである。

（略）

新教育勅語ができない場合、「教育勅語」をどうすべきか。我々は「神道指令」によって処理しなければならない。「教育勅語」を文相が個人として肯定しても、我々はそれを、学校に関する規定としては排除すべきである。おそらく学校から完全に排除するであろう。

どのようにしたらよいか。あまり派手な方法でなく、穏やかで巧妙な方法を提案したい。文部省が、奉読を強制しないようにする。そしてその奉読は、儀式なしで行うようにさせる。そしてその後、「教育勅語」を完全に排除させよう。

この文書の中では、「我々がこの件に関して明確な立場を無視したゆえに」このような事態が生じたとしている。けれども、これまで述べてきたように、C I Eは必ずしも「明確な立場を無視した」わけではなく、この問題に対して「明確な立場を」取り得なかった、といった方が実態には近い。そしてこの背景には、教育勅語と裏腹の関係にある、天皇制の問題が存在したことも指摘した通りである³⁵。

ところが、天皇制の問題は、1946（昭和21）年5月3日、極東国際軍事裁判（いわゆる「東京裁判」）が開廷され、同6月17日にはキーナン（J. B. Keenan）検事が「天皇は訴追せず」と発言し、天皇の不起訴が正式に示されることで一応の決着が図られた³⁶。こうして見ると、田中文相の教育勅語擁護発言が、同6月27日を境として再び展開されたのは、こうした状況と無関係ではないであろう。つまりこの時期、日本側とC I E側双方は、進

展しつつあった新憲法制定の動きも意識しながら、新たな天皇の地位とその権威について、日本側にとってはそれをどの程度まで主張しうるか、また、C I Eにとってはどの程度まで「切り下げ」³⁷得るかということに関心が集まっていたと考えられる。教育勅語をめぐって、田中とC I Eとの間に活発な駆け引きが展開されていたと言い換えることができる。つまり、C I Eにとっては、一日も早く教育勅語の取り扱いに明確な方針を確定する必要があったのである。

もっとも、C I Eの記録には、田中の発言について直接言及したものはあまりない。しかし、前述のネルソンの発言を再び引くまでもなく、C I E内部では教育勅語の取扱いについて着実に議論が集約されつつあったこともまた事実である。たとえば、1946年9月2日付けのオア教育課長からニューゼント教育局長宛の報告には、次のような記述が残されている³⁸。

多くのS C A Pのスタッフは、教育勅語が「神道指令」、新憲法、天皇の人間宣言と矛盾すると考えている。学校のどんな儀式によっても教育勅語を使用すべきであるとか、どんな段階の生徒でも教育勅語を暗記すべきことを命じるような全ての通達、規則、法律も文部省が破棄することが望ましい。教育勅語は歴史的文書とみなす以外は、特別な地位を与えられるべきではないと思える。

ここには、田中の教育勅語擁護の発言を意識して、いわばそれに「強硬突破」³⁹を図ることが明言されたといえるであろう。実際にこの報告以後、教育勅語の取り扱いの方針は、C I Eの主導によって一気に加速されて一応の着地点を確定していくのである。

1946（昭和21）年9月、文部省は「勅語及詔書等の取扱について」という通牒案を教育刷新委員会第一特別委員会とC I Eに提出した。この案の第二項では、「式日等に於て従来教育勅語を奉読することを慣例としたが、今後は之を要しない」とされていた。これに対してC I Eは、これは必要ではないが読んでもよいことを意味すると指摘し、結局、同10月8日の文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱について」では、「今後はこれを読まないことにする」という表現に改められる⁴⁰。

また、最終的に二つの『公民教師用書』では、「答申」あるいは、1946年5月に文部省の「公民科教育案」で示された『教育勅語』の趣旨に基づいて」という文言は削除されている。さらに、『中等用書』では、公民教育要目委員会が作成した「中等学校公民科教材配当表」とほぼ同様のものが添付されていたが、ここでは先に見られた「教育勅語」の単元は除かれていたのである。

こうした動きは、アメリカ政府の方針とも連動していく。たとえば、SWN C C 108/2は、同9月26日に追加修正を行い、「道徳の倫理の教科は、道徳的・宗教的教授に基づくべきであって、（勅語に基づくべきではない。）これらの教科も（勅語も）天皇家の特権を

強めたり、軍国主義や超国家主義の観念を教え込むために使われるべきではない」(括弧内が追加修正部分 筆者註)とされ、教育勅語の排除が示された⁴¹。

こうした状況をふまえると、先の 트레이ナー に対する有光の「問題提起」の意味は、その輪郭を明確にしていくといえるであろう。もちろんここには新しく設置される社会科への不安が相乗していたことも事実であった。つまり、有光の「問題提起」は、修身科が廃止され、教育勅語の排除が明確にされていく中で、社会科が少なくとも修身科に代わって設置されるということを C I E に認めさせることで両者の連続性を強調し、戦後にあっても道德教育の役割を担う教科を戦後の教育課程の中に維持していこうとする意図を持っていたといえるのである。

しかし、実際には「公民科」から社会科への移行は、道德教育の観点からは重要な意味を持っていたといえる。海後宗臣が指摘しているように、『中等用書』では、「公民科は、社会科の一部である」とされていたが、これは「公民科」が社会科へと改められることを意味したものではない。修身科の改訂された「公民科」は、道德教育を担う教科であることはいうまでもないが、社会科の実施は、「公民科」と共に、道德教育を担う明確な教科が教育課程からなくなることを意味していたのである⁴²。

第六節 社会科と道德教育問題

以上見て来たように、「構想」の歴史的な展開は、これまで言われてきたように、公民教育刷新委員会の「答申」が発展して社会科が成立したという単純なものではない。本書第一部第三章及び本章で述べてきたように、その構図は、「答申」が提示した「新公民科」が、「指令」と『第一次米国教育使節団報告書』、さらには社会科に好意的な C I E 担当官の働きかけを契機として、修身科再開の可能性と修身科的要素を除去した「新新公民科」へと変質し、さらにそれが、広域総合教科としての社会科に内包されていく過程として理解できる。そしてこの背景には、C I E によって修身科と表裏一体のものとして把握されていた教育勅語の排除過程が軌を一にする形で進展していたのである。

社会科の設置が決定されて以後、C I E 及び日本側(文部省)双方の関心は、学習指導要領の社会科教科書の作成であった。そして、1947(昭和22)年以後、「構想」をめぐる動きはほとんど見られなくなる。久保義三は、特に『中等用書』への修正指示によって、日本側によって進められてきた「構想」の内容が、「換骨奪胎され、社会科教育に転換・発展する道を歩み、アメリカ教育学の主流となっていた経験主義教育学に基づく教育内容・方法論がここで全面的に展開され」⁴³たとの解釈を示している。

「構想」が大きく変容した点は、「構想」の最初の担い手であった前田多門などの回想などからも後づけることができるが⁴⁴、ここではこの「構想」の変容と社会科成立の経緯が、道德教育の観点からいかなる意義を持ち得たのかについて考察を進めていきたい。そのた

めにまず、社会科と道德教育の関係が、日本側の社会科担当官によってどのように認識されていたかを確認しておく必要がある。

たとえば、馬場四郎は、社会科における道德教育の立場は、「体系化された倫理学の教授を行おうとするもの」ではなく、慣習や道德の成り立つ「社会の中で社会秩序のまだ組織せられていない状態から生徒自らそこに一定の秩序を求め、その組織化に参加させることによって、経験を発展させようとするもの」であるとした。また、社会科の目標としては、「集団生活を維持し、向上発展させるに必要な技能や習慣を育成しようとする」ことが大切であり、「社会における個人として、最もよく生きる方法を、観念としてでなく、具体的に实际的に生徒自らの活動によって学ばせようとするものであって、広い意味で最も実践的な性格をもった道德教育を行おうとするものである」⁴⁵としている。ここでは、「政治や経済や社会との関連において、あるいは自然環境と人間生活の関係や、人間相互の歴史的関係をも見落すことなく、広く人間生活の全関連においてこれを捉えるようにしなければならない」とされ、社会科が、「公民教育において取上げた道德教育の立場を一そう広く、しかも徹底して行おうとするもの」とされた。この立場からは、公民科教育から社会科教育への移行が、「いささかの矛盾も間隙も存在しない」⁴⁶ものと理解されたのである。

こうした立場は、「構想」の担い手でもあった、勝田守一、重松鷹泰にも共通のものであったといえるであろう⁴⁷。端的にいえば、こうした理解では、修身科といった体系化された形での教科として道德教育を行うのではなく、社会における個人としての生き方を具体的かつ实际的に学ばせようとする方針が示されたといえる。

しかし、本書第一部第七章においても検討するように、これらの論説が発表された時期は、帝国議会において高橋誠一郎文相が、教育勅語は、「一部の抵触する部分を除き、憲法、教育基本法と両立する」という解釈を示しており、一方では、「新道德律」の制定を含めた道德教育についての議論が活発に行われていた時期でもあった⁴⁸。つまり、社会科を中心とした新しい道德教育の方向性が模索され、実践されていく一方で、こうした道德教育のあり方に関わる流動的な側面が並行していたのである。これは、「公民科」から、社会科へ転換する過程で、修身科という教科の目標、内容、方法がいかなる点において問題とされたのか、言い換えれば、修身科は果たして克服されたものとして戦後的転回を遂げたのか、という課題と表裏をなしている。

そもそも、これまでの修身科のあり方を問題視していたことは、日本側（文部省）にあっても共通した理解であったといえる。「答申」が修身科を改訂した「新公民科」の設置を提示したことがこの点を反映しており、この認識は最後まで修身科に拘ったかに見える有光にあっても同様であったといえる。その意味で、「構想」の振興段階から「答申」、さらには二つの『公民教師用書』の作成へといった過程は、道德教育における戦後的転回のための日本側（文部省）自身による模索過程であったはずである。

けれども、結果的に「構想」が、C I Eの修正指示によって社会科へと「変容」し、そ

の試みが途中で頓挫したことにより、『公民教師用書』の提示した戦後の道德教育の方針は、修身科そのものの克服という点で「あいまいさ」を残したことは否定できない。前章（第一部第三章）においても述べたように、「構想」において修身教育は、その徳目と例話にもとづく観念的、画一的で形式主義的な性格という、その注入主義的な方法の面で批判された。しかしその反面、「修身教育の目標・内容に対する批判はあいまいかつ不徹底なまま」⁴⁹残される結果を招いたのである。これは、たとえば『公民教師用書』の示した修身教育の反省が、「どこまでも児童や生徒が積極的になるやうに、一人一人の心にくい入つて指導し、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」⁵⁰という指導方法のレベルを超えるものでなかったことをも意味している。

こうした背景の一つには、この時期なお教育勅語の取扱いについての方針が明確でなかったことが挙げられよう。つまり、こうした状況と連動しながら、「構想」は、修身科への目的、内容に及ぶ徹底的な批判検討を欠いたまま、いわばこれを十分に清算することが出来ないままに社会科へと連続したのである。同時にこのことは、戦後の道德教育のあり方に明確かつ具体的な指針を提示することができなかったことを意味していた。

また、「答申」の提示した「公民科」の設置は、「構想」の中核に位置するものであったが、「構想」それ自体は、単に「公民科」という教科構想では集約されない要素を持ち得たことをも指摘されてよいだろう。前章の「はじめに」の部分で述べたように、「構想」はそもそも社会教育のレベルをも含めた、「国民再形成論」としての性格を兼ね備えていたといえる。その意味では、「構想」は、斉藤利彦、片上宗二の指摘するように、社会科への移行によっては必ずしも完結し得ない、「未発の可能性」⁵¹を有していたといってもよい。しかし、「構想」が結果としては「道半ば」で挫折したことは、「構想」そのものの可能性を矮小化し、「未完」のままに留め置いたといえることができる。そしてこのことは、その後の道德教育問題の展開にとっては、決定的に重要な意味を持つことになるのである。

第七節 まとめ

後に長坂端午は、特に1947（昭和22）年から1948（昭和23）年までの期間を、「新教育への素朴な信頼の時期」⁵²と位置づけ、道德教育問題が「噴出」するのは、1949（昭和24）年以降との整理をしている。たしかに、本書第二部で検討するように、1949年の第三次吉田内閣の成立以降、道德教育問題が活発に論議されていくのは確かである。しかし、それは決して1949年に及んで突然に「噴出」したものではない。本章で見た有光の「問題提起」に示されるように、「構想」から社会科へと転換する過程の中には、占領後期に連続する道德教育問題の基本的な部分が形成されていたといえるであろう。言い換えれば、「構想」から社会科への成立の過程そのものが道德教育問題を内包していたのであり、占領後期の道德教育問題の基底は、「構想」の「変容」する過程においてすでに準備されていたというべ

きであろう。そして「構想」が、修身科の徹底的な検討という手続きを欠落させたまま社会科へと「変容」したことは、「構想」が戦後の新たな道德教育についての明確な目的、理念を確立するという課題に決定的に挫折し、失敗したことを意味していたのである。

また、いうまでもなくこの点は、社会科と道德教育の関係を「あいまい」なままに留め置く結果を招くことになった。先に示した馬場の社会科に対する理解を見ても明らかなように、「構想」から社会科への歴史的経緯は、日本側が社会科に多くの道德的要素とその役割を期待して受容することを必然のものとした。実際にも、「社会科による道德教育」あるいは「社会科を中心とした道德教育」の方向性が文部省を中心として模索され、研究されたのはそのことの反映である⁵³。

しかし、こうした社会科に対する理解が、果たしてC I Eのそれと同様なものであったかどうかという点は、改めて検討する必要のある課題である。結論から先に述べれば、この点についての日本側とC I Eとの認識の間にはかなりの温度差があったといえるであろう。

一例を挙げておこう。1947（昭和22）年5月15日、教育課のシェイ（P. W. Shay）は、オア教育課長あての報告書で、戦後日本の道德教育に関連して、「公教育と宗教との関係をめぐる諸問題」と題した「報告書」を提出している。この「報告書」は、シェイを中心に教育課のダーギン（R. L. Durgin.）オズボーン（M. L. Osborne.）の共同研究としてオア教育課長から依頼された課題研究の回答という性格を持っていた⁵⁴。ここではまず、「日本における古い道德基準は、戦争とその敗退によって引き起こされた社会変動の結果として、もはや回復できないほど絶望的な状況」にあり、この道德的危機は、「戦後の今日の状況における社会的混乱経済的破綻よりも根の深いものである」と当時の道德教育をめぐる状況を分析している。けれども、戦後の日本にあっては、従来の道德教育を支配した、儒教主義、神道主義、仏教主義といったものの復活という方向ではなく、「宗教教育を通した新たな道德的基盤の発見」が大きな課題となることを指摘している。しかし、日本の文化は本来、「宗教的背景と基礎を持っていないので、結果的には、道德性の原理のための特別の授業が提供されるべきである」として、今後の道德教育のあり方と方法を次のように提言している⁵⁵。

道德教育は、学校及び大学での教育において本質的な部分を担う。この点は最も強調されねばならない。しかし、学校教育がこの道德の役割を果たさなければならないのは、基本的には特に教授による知識伝達によってである。いわば、意志に対する正しさを訓練することではなく、（中略）道德的な理解力を完全なものにすることである。学校の主な機能は、道德的な特性を開発することではなく、知的な善の育成である。（中略）ヒューマニティにおいて統合される道德性の教授の方法は、今日注目される恐ろしい道德的退廃の中にあるのは、国語と歴史の授業の中で事足り得るものではない。ヒューマ

ニティを失い、かつ誤った哲学によって疲弊され、打ちのめされた理性は、いかなる倫理的基準の重要性をも認識することができない。そのような人間の不健全な状態に対しては、理性と判断力、そして特別な方策が提供されるべきである。

前述したようにこの「報告書」は、CIE教育課長によって要求された課題に対する回答という性格を持っていた。このことは、CIEが、当時の道德教育のあり方に関心を示していた事実を裏づけてはいたが、「報告書」を見る限り、道德教育の問題は、直接には社会科とは結びつけて論じられていないことがわかる。そればかりかここでは、従来の修身科の内容は否定されているものの、道德教育についての特別の教授の必要が説かれていた。

では、CIEは、基本的にこの道德教育をめぐる問題に対してどのような認識をもっていったと解釈されるであろうか。CIEは、1950(昭和25)年の第二次米国教育使節団の来日に際して、使節団にこれまでの「占領政策経過報告書」を提出している。ここでは、道德教育は全教育活動でなされるべきであるとの前提に立ちながら、戦後の新しい教育課程にあって、これまで道德教育の役割を担ったものとして、国語、理科、音楽、体育、生徒会活動、ホームルーム、などが挙げられており、社会科はそれらの一つに数えられるにすぎなかった⁵⁶。

また文部省の記録には、1946(昭和21)年9月の段階でCIEから日本側に対して、「道德教育はあらゆる教科と機会を捉えて行うこと」⁵⁷という指示が口頭でなされたことが記されている。ここには、第二次米国教育使節団が、「道德教育はただ社会科からだけくるものだと考えるのは全く無意味である。道德教育は、全教育課程を通じて力説されなければならない」と勧告したこととの関連を見ることができる。こうしてみると、そもそもCIEは、社会科と道德教育の関係については、『第二次米国教育使節団報告書』の勧告と同じ認識に立っていたと言えなくもない。少なくとも、CIEと日本側との間には、道德教育における社会科への役割の期待という点で、その理解と認識にかなりの相違があったということができる。

(註)

1 勝田守一「戦後における社会科の出発」(『岩波講座 現代教育学 12』所収、岩波書店、1961年)52頁。

2 CIE文書では、『中等用書』の作成が遅れた理由を、「中心的な翻訳者の一人が病気のためである」(CIE(A)-00661, Conference Report, 19 July 1946.)と説明されている。

3 Trainor Collection, Box 57. Weekly Report (Summary) October 1945-1946.

4 西村巖をさすものと思われる。

5 CIE(A)-00664, Conference Report, 15 June 1946.

6 CIE(A)-00664, Conference Report, 18 June 1946.

7 CIE(A)-00667, Conference Report, 31 July 1946.

8 当時の教科書局庶務課長、岡田孝平をさすものと思われる。

9 CIE(A)-00668, Conference Report, 7 August 1946.

-
- ¹⁰ CIE(A)-00661, Conference Report, 19 July 1946.
- ¹¹ CIE(A)-00668, Conference Report, 8 August 1946.
- ¹² CIE(A)-00668, Conference Report, 8 August 1946.
- ¹³ CIE(A)-04473, Teacher's Guide for Civic-Secondary School.
ここではその他、次のような点が指摘された。
- ・「全ての時代に通用する」教科課程の原則が存在すると主張している。
 - ・「生徒に学習させる」、「生徒に理解させる」、あるいは教科書を通して「知識を与える」というような用語が使用されている。
 - ・公民教育における十分な調査研究もしないで、公民教育の目的を恣意的に定義しようとしている。
 - ・生徒指導を「実践的指導」と「知的指導」に分けている。
 - ・講義法、討議法、問題解決法、プロジェクトメソッド等に対する定義が誤っているか、あるいは不完全である。
 - ・「生徒が発表する意見は間違っている」との前提に立っている。
 - ・教科書と教育課程（カリキュラム）を同じものと捉えている。
 - ・教育を成人生活への準備としてのみ強調している。
 - ・教師があらゆる知識の源泉であるとしている。
- ¹⁴ ibid. ここでは、久保義三『占領と神話教育』（青木書店、1988年）40頁の訳を参考とした。
- ¹⁵ 『中等学校・青年学校公民教師用書』（文部省、一九四六年）まえがき。
- ¹⁶ 1946年6月11日、トレーナーは日本側と「社会科」について検討し（Conference Report, 11 June 1946）、6月26日には「バージニア・プラン」を至急送るよう、バージニア州の教育局に依頼している（Weekly Report 26 June 1946）。
- ¹⁷ CIE(A)-04473, Teacher's Guide Civics-Secondary School.
- ¹⁸ ibid.
- ¹⁹ CIE(A)-00676, Conference Report 3 September 1946.
- ²⁰ ハリー・レイ「終戦直後の日本における『社会科』創設の背景」（『社会科教育研究』第52号、1980年、33頁）。
- ²¹ CIE(A)-00657, Conference Report, 21 August 1946.
- ²² ibid.
- ²³ ibid.
- ²⁴ CIE(A)-00671, Conference Report, 19 August 1946.
- ²⁵ Conference Report, 23 August 1946.
- ²⁶ Conference Report, 3 October 1946.
- ²⁷ 「教科課程改正準備委員会関係」（国立教育政策研究所所蔵『戦後教育資料 32』）。
- ²⁸ この点に関しては、片上宗二『日本社会科成立史研究』（風間書房、1993年）が詳しい。
- ²⁹ 鈴木英一『日本占領と教育改革』（勁草書房、1983年）185頁。
- ³⁰ ここで田中は、森戸辰男の質問に答えて、「教育勅語が今後ノ倫理教育ノ根本原理」であるとした上で、「之ヲ廃止スル必要ヲ認メナイバカリデナク、却ツテ其ノ精神ヲ理解シ昂揚スル必要ガアルト存ズルノデアリマス」と述べている（『第90回帝国議会衆議院帝国憲法改正委員会議録』第一二回）。
- ³¹ W. K. Bunce, Religious Division, "Check Sheet to Education Division: 1890 Imperial Rescript on Education,, 12, July 1946. Trainor Collection Box 28.
- ³² Edwin F. Wigglesworth, Memorandum to Orr: Handling of Imperial Rescript and Portrait in Japanese School. ibid
- ³³ Ellen R. Donovan, "Memorandum to Orr: Imperial Rescript of 1890,, 6 August 1946, ibid. これはドノヴァンの覚書の付箋にメモされたものである。

- 34 J. C. Trainor "Imperial Rescript of 1890," (日付不詳) ibid.
- 35 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』(三省堂、1994年)281頁。
- 36 1946年3月20日の時点では、日本側の寺崎英成は、フェラーズ准将から、マッカーサーが天皇を戦争犯罪人とする考え方には反対している旨が知らされていたとされる(高橋紘『象徴天皇』、岩波書店、1987年)34~35頁。
- 37 「オーラル・ヒストリー・シリーズ ロバート・キング・ホール」(『戦後教育史研究』第三号、1986年)113頁。
- 38 Orr, Memorandum to Nugent: Japanese Education Committee, 2 September 1946. Trainor collection Box 30.
- 39 鈴木前掲書、204頁。
- 40 この点の経緯については、鈴木前掲書が詳しい。
- 41 鈴木前掲書、226頁。
- 42 海後は次のように指摘している。「(『中等用書』の 筆者註)『まえがき』では、『国民学校公民教師用書』においてとられていた方針、すなわち公民科が設けられるので道徳が廃止され、公民の中に吸収されるという考え方は改められている。そこで道徳と公民をならべて認め、両者が社会科の一部となるという方針が記されている。(中略)しかしこの『まえがき』の主旨はどこまでも公民は社会科の一部に統合されるという予測であって、公民科が社会科に改められるということではない。社会科実施となれば公民科も道徳の教授とともに廃止されるということである」(海後「社会科成立の基盤」、岡津守彦編『教育課程 各論』(戦後日本の教育改革7)所収、東京大学出版会、1969年)17~18頁。
- 43 久保前掲書『占領と神話教育』、97~98頁。
- 44 例えば前田は次のように述べている。「私は今もって、日本にはこれまで、民主的な意味で各人が手をつないで共同の生活を行政するという姿を取ったシヴィクスというもの、したがってそれに当ることばは無いと信じている。それを打ち建てなければならぬ。道徳再建ではなくて道徳新樹立が現下の急務だと信じている。(中略)現在の社会科が正しい民主主義精神を育成するのにどれだけ役立っているか、私は相当懐疑的である」(「わたくしのそばくな幻滅感」、『文部時報』第936号、1955年、55頁)。また前田による同様の指摘は、「マルチョイ式教育批判 教育の画一主義を排す」(『文藝春秋』、1954年6月号)でもなされている。
- 45 馬場四郎「公民教育から社会科教育」(『社会科教育』第2号、1947年)15頁。
- 46 同上、15頁。
- 47 勝田守一、重松鷹泰「社会科の構造」(『教育』創刊号、1947年)。たとえばここでは、「道徳教育は古い意味での孤立した心情の教育としては存在し得ないことも明らかである。(中略)社会における個人の行動の陶冶として、個人の社会生活経験の合理的組織的な発展をめざすものでなくてはならない」(12頁)と述べられている。
- 48 たとえば、山地土佐太郎は、1947年2月21日の第92回帝国議会において、「古の武士道、又は明治の教育勅語等、何れも之を其の儘現時に適用することは、必ずしも其の当を得たものではないと思ひます。仍て其の美を採り、其の短を捨てて、更に補ふべきものは之を補足して、以て急速に此の新時代に適合すべき新道徳律を樹立する要、切なるものがあると思ふのであります」(『近代日本教育制度史料』第32巻、大日本雄弁会講談社、1958年、131頁)との発言を行っている。
- 49 藤田昌士「戦後教育と道徳教育」(『教育学研究』第44巻4号、1977年)18頁。
- 50 『国民学校公民教師用書』(文部省、1946年)3頁。巻末の「資料編」を参照のこと。
- 51 片上宗二編『敗戦直後の公民教育構想』(教育史料出版会、1984年)24頁。
- 52 長坂端午「社会科の生いたち」(『信濃教育』第825号、1955年9月)。
- 53 勝部真長、渋沢久子『道徳教育の歴史』(玉川大学出版部、1984年) 船山謙次『戦後道徳教育論史 上』(青木書店、1981年)など、ほとんどの先行研究がこうした整理を行

っている。

⁵⁴ Trainor Collection Box48. Reel 41. Religion and Education. 1945-1947. この報告書の冒頭には「他のさまざまな問題の処理に忙しく、実際に三人が会して討議された事はなく」、最終的にはシェイの個人名で提出されたことが記されている。

⁵⁵ *ibid.*, もっとも、こうした日本文化の特質をふまえた道德教育のあり方については、日本側にあっても課題とされていたものであった。たとえば馬場は、次のように述べている。「社会科においては、社会秩序としての道義の問題は批判的に採りあげて検討することは許されても、個人の内心深く立ち入って、個人の信条や自由意志の問題にまで赤裸々に教室で公開して検討にさらすことは好ましいことではない。まして個人の信仰の問題については、性質上集団の討議や吟味にのぼすべき問題ではない。この場合、家庭において信仰が篤く行われているときは別として、ほとんど無信仰に近い現在のわが国の実情において、宗教的情操の問題に無関心の態度を示してよいものかどうか。合衆国のように、一応教会や日曜学校での祈りの生活が、家庭や校外においてそれぞれ自由な形で営まれていて、それを前提として学校における社会科が行われる場合とは、事情が大いに異なるであらう。この問題をいかに解決するかも残された研究課題である」(馬場四郎『社会科の本質』同学社、1948年) 39～40頁。

⁵⁶ Trainor Collection Box21. Reel 19. Development in Japanese Education in Terms of the Report of the United States Education Mission to Japan. Tokyo: SCAP, Aug. 1950.

⁵⁷ 「戦後における教育改革経過一覧(中央教育審議会第四回資料)」(1953年4月、明星大学戦後教育史研究センター所蔵、「石川二郎コレクション」)。

第五章 教育刷新委員会における教育勅語問題の検討

第一節 はじめに（本章の目的と課題）

本章の目的は、教育刷新委員会における教育勅語問題に関わる論議を検討しながら、1946（昭和21）年10月8日の文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱について」（以下、「通牒」と略）についての位置づけを再検討することである。特にここでは、田中耕太郎の教育勅語認識を軸として検討していく。

第一部第一章でも言及したように、安倍能成文相とダイクCIE局長との間で合意し、安倍によって天皇にまで内奏された新教育勅語渙発の動きは、安倍的という「時勢の推移」¹の中で、結局は実現されずに衰退していく。その要因としては、アメリカ政府、CIE側に新教育勅語の渙発に対する慎重論があり、これはまた教育刷新委員会、さらには新聞などの世論にも共通していたこと²、また、この時期には、新教育勅語に積極的であったダイクがCIEから離れ、アメリカに帰国していたことなどを挙げることができよう。しかし、新教育勅語論が衰退していった決定的な要因は、安倍を引き継いだ田中耕太郎文相が、新教育勅語の渙発に反対していたことである³。たとえば、教育刷新委員会の総会で、山崎匡輔文部次官は、この点を以下のように述べている⁴。

新しい勅語を賜ることを御奏請するかどうかということに対しては、今大臣の御考を私共付度しますと、どうも積極的に御考えになっては居らないように思うのです。（中略）それは一つは斯ういう考が御ありなんです。ということは、お釈迦様でも、孔子様でも、クリストでも、何かシート・オブ・ペーパーの中に本当に完全な言葉で、寸分の隙のないそういう教育に関する根本方針というものを言い尽し得るようなものが一体出来るだろうかというような疑問が一つあることと、それから第二には、大体今後そういう勅語を發布する場合に、総理大臣以下全部副署してそういうような教育に関する勅語を賜うというような形式が採り得るのだろうか。前の勅語は大臣の副署なしの勅語であります。全く天皇御自身の発意に基いた形であります。若しそういうものであるならば、是は国務と離れて存立するものではないか、其処にも相当の疑念を持って居る訳であります。

周知のように、新教育勅語渙発論は、教育刷新委員会で終止符を打たれることになった。1946（昭和21）年9月20日の教育刷新委員会第三回総会において田中は、「教育勅語に付きましては、新しい教育勅語を奏請するというような意図は持って居りませぬ」⁵と明確

に述べ、これを受けた教育刷新委員会第一特別委員会は、同9月25日の第二回会議で、「今後、教育勅語に類するような勅語を奏請しない方が宜い」⁶（羽溪）ことを挙手多数で確認することになる。この「通牒」によって、占領当初から燻り続けていた教育勅語問題は、ひとまず決着をみることになるのである。

教育刷新委員会での教育勅語をめぐる論議を焦点とした教育勅語の排除過程については、これまでに詳細な研究の蓄積があることは指摘してきた通りである⁷。これに、CIEの対日占領教育政策をも視野に入れた教育基本法の制定過程に関する研究⁸を加えれば、この点に関わる史料⁹とその事実関係については、そのほとんどが明らかになっているといえる。筆者もこうした先行研究の成果、とりわけその事実関係について異論があるわけではなく、これら先行研究に付け加えるべき史料を持ち合わせてもいない。しかし、筆者は、先行研究に共有された教育刷新委員会での議論を特徴づける枠組みと教育刷新委員会の論議それ自体の内実、さらにはそれらに対する評価については再検討されるべき余地があると思う。

本章の課題に関わっていえば、指摘したい点は、さしあたり次の二点である。まず第一は、先行研究の多くが、「教育勅語に代わる憲法・教育基本法の成立を戦後教育の画期とみなし、これを評価軸」¹⁰とする視点から論議の質を評価する傾向が顕著であることである。こうした視点において重視されるのは、「憲法＝教育基本法からの距離」であり、教育事象はこの評価軸に沿ったものか、あるいは逸脱したものであるかが判断されることになる。たとえば、第二部でも検討することになる、いわゆる「逆コース」に関わる解釈は、こうした視点から導き出される象徴的な例といってよいであろう。

ところが、こうした視点からなされる評価では、しばしば検討すべき対象を統一的に把握することを困難とし、その対象の「二面性」ないし、複数の特徴を並列した結論を示すことを余儀なくしてしまう。特定の視点に評価の軸が収斂されて論じられるために、その対象の思想と役割に一貫した統一性を与えることを困難にってしまうからである。本章に関わっていえば、田中耕太郎に対する評価がそれにあたる。田中の場合、教育勅語の「強烈な擁護の態度」¹¹を展開した「反動」として評価される一方で、教育基本法を構想し、その制定を実質的に推し進めた「功績」が強調される。これによって、前者の「反動」は中和されるといってもよい。この点は、次の鈴木英一という言葉に明瞭であろう。鈴木はいう¹²。

田中耕太郎の歴史的役割の一つは、当時、文部行政の責任者として、教育勅語の本質把握をあいまいにすることにより、勅語の処理を遅らせた点にあらう。しかし、同時に、田中耕太郎文部大臣を単純に反動扱いすることは一面的な見方とらう。この時期、田中文相教育基本法制定の構想を抱き、その立案に着手し、実質的に勅語を否定しようとしていた。

また、こうした評価は、後述する教育刷新委員会第一特別委員会（以下、第一特別委員会と略）での論議の「進歩派」¹³の代表であるとされる森戸辰男に対する評価においても生じている。教育勅語批判の「急先鋒」¹⁴とも位置づけられる森戸は、その一方で「憲法発布の際に勅語を戴くということには賛成した」¹⁵点において、言い換えれば、天皇制把握の矛盾という点でその「思想の限界」¹⁶が指摘されることになるのである。

憲法、教育基本法を評価軸とする多くの先行研究のスタンスは、「通牒」への厳しい評価へと連続することは当然の帰結であった。後述するように「通牒」は、教育勅語をわが国教育の唯一の淵源となす従来の考え方を除くこと、式日などにおける奉読を行わないこと、謄本は今後も学校に保存するがそれを神格化しないこと、を骨子とするものであった。けれどもこれは、教育勅語の廃止あるいは排除を求めたものではないことを理由として、先行研究において「通牒」は、文部省の教育勅語に対する「極めて消極的で、不徹底な処置」¹⁷であると位置づけられることが一般的である。多くの先行研究が、一様にこの「通牒」の限界を指摘し、これを冷淡に評価する反面、次章（第一部第六章）で取り上げる1948（昭和23）年6月19日の国会での「教育勅語排除・失効確認決議」（以下、「国会決議」と略）に対して積極的意義を強調することがこのことを如実に示している。

しかし、教育刷新委員会の論議の中で、この「通牒」がどのように議論され、いかなる位置を持ち得たのかの検討は軽視される問題ではない。なぜなら本章で述べるように、文部省、教育刷新委員会、さらにはCIEにおいてもこの「通牒」は、これまで混迷の中にあり続けた教育勅語問題に対する、いわば「合意点」であるといってもよいからである¹⁸。そして、この点を確認してはじめて、その後の論議の展開でしばしば引かれる高橋誠一郎文相の「国会答弁」や、「国会決議」をめぐって浮かび上がる占領軍民政局（GS）とCIEとの認識の相違の意味も理解されるのである。さらにいえば、この「通牒」を軸として教育勅語問題を捉えた時に、田中、森戸についての「二面性」を別の角度から照射し、これを止揚する可能性も開けてくるといえよう。本章が、「通牒」をめぐる論議の質的内実と「通牒」それ自体の意義に注目しようとするのはこのためである。

ところで、「通牒」の内容を教育刷新委員会の「合意点」と捉え、そこへ向かう議論のありようを検討しようとする作業は、先行研究の多くが教育刷新委員会、とりわけ第一特別委員会の論議の特徴として採用した枠組みの有効性を問い直すことにもつながっていく。これが第二に指摘すべきことである。先行研究では、その論議の枠組みは、「教育勅語擁護派とその反対派との意見対立」¹⁹「リベラリスト内部での進歩派（務台理作 森戸辰男ライン）と保守派（天野貞祐 芦田均ライン）の対立」²⁰として分離されていた。より詳細に言えば、天野、芦田、河井道等の「保守的な天皇制教育を支持する旧支配的教育観」に対する森戸、務台らに代表される「民主主義的立場に立つ進歩的思想」²¹との対立の構図と言い換えてもよいであろう。

たしかに、こうした枠組みによって描かれる論議の構図は、議論の特徴を捉える指標と

してはわかりやすい。けれども、こうした構図が、個々の委員の発言の意味を見えにくいものとしてしまうのも事実である。本章では、こうした先行研究の構図にとらわれることなく、「通牒」にいたる具体的な論議の流れを追うことで、論議それ自体の質的な検討を試みたい。本章の意図することは、論議のありようを見定めることで従来の構図の有効性を問い直すことである。

なお、このような論議の構図は、教育勅語問題に留まらず、「人格の完成」をめぐる人間像の対立としても敷衍されている²²。ただし本章では、とりあえずはこの議論には立ち入らない。

第二節 教育刷新委員会における教育勅語論議と「通牒」

1 教育刷新委員会総会における論議

教育刷新委員会は、1946（昭和21）年8月10日の「教育刷新委員会官制」（勅令第373号）の公布によって設置された合議制機関である。「内閣総理大臣の所轄」のもとに置かれた教育刷新委員会の役割は、「敗戦を契機として国際的国内的に強く要請された従前の日本教育システム総体の根本的な改革について、その理念と方針とを構想し提示する」²³ことにあった。そのため教育刷新委員会が、最初に教育勅語問題を取り上げたのは当然であった。教育刷新委員会では、第二回総会（1946年9月13日）と第3回総会（同9月20日）さらには第一特別委員会の第一回会議（同9月23日）、第二回会議（同9月25日）が教育勅語に関わる論議に当てられた。以下ではまず、教育刷新委員会総会での論議を、次に第一特別委員会での論議について整理しておきたい。なお、本章では、論議の展開過程を詳細に辿るのではなく、本章の課題に関わる部分に重点を置きながら検討していく。

第二回総会では、教育刷新委員会の審議課題の選定について、各委員の意見が述べられている。この会議で注目したいのは、羽溪了諦と森戸辰男の発言である。羽溪は、新教育は個人の完成とか、真理と平和を愛する人物の養成とかの目的は掲げられているが、「殊に我が国伝統の忠孝という道徳を此の新時代の教育に更に生かして行くということに付ては、大多数の教育者が惑うて居る」²⁴としながら、教育刷新委員会の重要な課題は、「新時代に処すべき新教育の方針、而も在来の伝統的の道徳と新道徳、新教育をどういうように調和して行くか」²⁵を明らかにすることであると述べた。

また森戸は、教育勅語問題について、教育者の方でもこの点が「どうもはっきりした感じを持って居らぬ」²⁶としながら、「教育勅語にある所の徳目の問題じゃなく、教育勅語を貫いて居る精神と言うものが、私は民主主義と相容れないものがあるのではないか。殊に新しい日本の政体に相容れない徳目は別として、根本の精神、其の点をはっきりさせないと、日本の教育者は適従に迷う所がある」²⁷と述べた。

教育刷新委員会第三回総会でも、教育の基本理念をめぐる論議は継続していく。論議で

は羽溪が、「日本伝統の忠孝一体的の道義をどういう風に新教育の理念の上に盛り上げて行くかということが相当重大な問題」とする前回同様の指摘をしながら、「今日デモクラチックに新しい教育を行うという新時代」にあっても「教育勅語の思召を全然無視する訳には行かず」、「今後ともあの御精神を新教育の上に十分活かして行かなければならぬと考える」²⁸と述べた。また、戸田貞三は、「従来の教育に関する勅語を拝見致しましても、誠に内容の立派なもの」であり、「教育に関する勅語それ自身が内容が間違っているというのではない」としながらも、その対象は単独の個人に向けられ、「協同生活をなして居る具体的な人間というものを見ようとするのが弱かった」ために「何か物足りない」²⁹と述べた。

そしてこの論議の場でも森戸は、前回の論旨をさらに詳しく展開することになる。教育の根本理念を考える際には、新しい社会の理念、新しい社会の政治的、経済的な変化に対する把握が前提とされるべきであるとする森戸は、政治問題に関して言えば、新しい憲法において少なくとも天皇の地位については法律的に「一大変改」があったのであり、「それに応じた教育の根本理念というものが出来なければならぬ」³⁰と述べる。そして森戸は、「教育勅語に於ても、一番中心となる所は列べてある徳目ではなくして、それを貫いて居る精神」であり、「その精神がこの新しい時代には変わって来たのですから、その徳目に付ての個々の問題は別として、これに対してははっきりとした態度が示されなければならぬ」³¹とする。そして、新教育勅語渙発への反対を表明しながら、その根拠を以下のように述べている³²。

新しい教育は国民自らが考えて行くべきものである。新しく教育の方針を指示するのは、新しい国の変わり方から言うと、新しい意味の国体、その国体に關聯した特別なものでなければならぬ。私はそういう意味で新しい教育の精神が備わらなければならぬと思いますが、それは新しく変りつつある或は変った国柄に従って規定されるべきものと考えて居ります。新しい教育精神が新しく教育勅語を戴いて闡明されるということはどうかと考えます。

こうした観点からの森戸の発言は、第一特別委員会の議論においてもしばしば繰り返されることになる。さらに、第一特別委員会での議論の検討へと進めていこう。

2 第一特別委員会における論議

教育刷新委員会第三回総会は、「教育の根本理念に關係した問題」（南原繁）を審議する第一特別委員会の設置を決定し、教育勅語問題は第一特別委員会の論議の場へと継続された。第一特別委員会は、羽溪了諦（龍谷大学長）を主査として、芦田均（衆議院議員）、天野貞祐（第一高等学校長）、務台理作（東京文理科大学長兼東京高等師範学校長）、関口鯉吉（東京天文台長）、森戸辰男（衆議院議員）、河井道（東京恵泉女子学園長）、島田孝一（早

稲田大学総長)の8名によって構成された。第一特別委員会の審議は、1946(昭和21)年9月23日の第一回会議を皮切りに、同年11月29日までの間に合計12回の会議を開催している。第一特別委員会の議論を土台として教育基本法の前文、第一条、第二条の基本理念が形成されることになるが、本章では、第一回、第二回の会議における教育勅語をめぐる論議に限定して検討を進める。

教育刷新委員会総会での論議に顕著であったように、「教育の根本理念」を検討するにあたっては、「教育勅語がなんとか決まらないと困る」³³(森戸辰男)ことは明らかであり、第一特別委員会の論議もまず教育勅語の取扱いの問題を焦点としていくことになる。

第一特別委員会の第一回会議は、1946(昭和21)年9月23日に開催された。出席者は、天野貞祐、河井道を除く6名で、文部省から文部次官の山崎匡輔と関口隆克が出席している。会議においてまず森戸は、教育勅語は大日本帝国憲法を教理としており、「片方の憲法を変えて、之を其の儘残すということは、どうしても矛盾」であるが、しかしこれを急に代えるのはなかなか難しいので、「どのような形で、割合に動揺なく、新しい教育理念に結び付いて行くかということが重要な問題」³⁴と述べ、総会での発言を繰り返した。

また、続けて森戸は、「新しい教育勅語で新しい教育の方針を示して戴くことを御願ひすることは、今日から見るとそぐわぬ点がある」としながらも、「新しい時代には新しい教育というようなことを注意されて、教育の精神は之に依らなければならぬと、そういう意味のものを戴くことは、是は宜いと私は思っています」³⁵と述べることになる。そしてこの発言が、先行研究の指摘する森戸の「思想の限界」ということになるのである。ただしここでは、もう少し森戸の言葉に注意しながら、その中身を確認しておきたい。森戸は続けていう³⁶。

詰り、内容を具体的に従来のような勅語を戴くということは時代として困る、併し新しい時代に当っては、新しい教育の精神に依らなければならぬ、其の教育の精神は新しい国柄に基かなければならぬということを勅語の中に言って戴けば、そうすれば従来の教育勅語が善いとか悪いとかいうことではなくなって、新しいものに拠らなければならぬということになると、私は一番なだらかではあるまいか。是が外の人があれば間違っているということでは止めたら、拙いと思います。

さらに森戸は、「従来の教育勅語がいかぬということを言われることはいかぬ」³⁷とまで述べながら、「寧ろ新しい時代には新しい憲法の精神で、教育に当るべきだということを触れて戴けば、教育に対する処置が一番円滑に行くのではないか」³⁸と続けている。そしてその後の森戸の発言は、基本的には教育勅語の「円滑」な取扱い方法に終始しているのである。こうして見ると、森戸を教育勅語批判の「急先鋒」と位置づけた先行研究の評価には、別の解釈が可能であり、少なくともこれまでの評価の妥当性は再考される余地があ

る。

このことは、天野と並んで第一特別委員会での「保守派」とされる芦田均の発言にも指摘することができる。たしかに森戸とは違い芦田の発言には、「教育勅語に代るべきものを作り上げる」³⁹ことは、「もっと研究をしてから決める」⁴⁰という留保があった。しかし、そもそも「憲法発布の時の御勅語」によって、「憲法を精神を理解せしめる」⁴¹ことを提案したのは芦田であり、森戸がそれに賛意を示したというのが論議の順序であったのである。教育勅語に代わる新たな勅語の奏請の是非について、両者に相違があったことは確かであるが、教育勅語の取扱いの方法についていえば、両者の距離はむしろ近いといえるであろう。このことは、芦田の以下の言葉からも確認できる⁴²。

一応の教育勅語の取扱に対しては、先程森戸君の言われたように、今後成るべく従来のような形は止めて、近く憲法発布の時に賜る詔勅、それを従来教育勅語を奉読して居ったような機会に読んで聴かせる、斯ういうことでは委員会の任務は尽して居りませぬか。

けれども、第一回の会議では、「是から式典には教育勅語を読ませないという方針を採ること」⁴³（羽溪）についての一致は図られたものの、新教育勅語の渙発問題と、「憲法発布の時の御勅語」の問題は、次回の会議に持ち越されることになった。全体的な論議の流れとしては、新教育勅語の渙発は、否定的な方向に傾いていたことは間違いないが、務台がいうように、「憲法発布の時の御勅語」も、「一時的な場塞ぎ」となる可能性があり、これを「必要とすると言うならば、どのような意味に於て必要とするか、必要としないならば、どのような点かということが、大事な問題になる」⁴⁴という指摘に対してさらに議論が必要とされたのである。

第一回会議から2日後の9月25日、前回の会議を欠席した天野貞祐、河井道が出席して第二回会議が開催された（島田孝一のみが欠席）。文部省からは前回に続いて山崎と関口が出席した。会議では冒頭、羽溪主査から前回の会議の報告が行われた。この中で、羽溪が、教育勅語の取扱いについての文部省の意向として、「今後学校に於ける式に教育勅語を捧読することを必要としないといったような消極的表現を以て、廃止を指令したらどうかと考えて居る」⁴⁵と発言したことに対して、山崎から「廃止ということは、何処でも私共申上げなかった積もりであります」⁴⁶とする反論があった。そして山崎は、文部省の意向を以下のような言葉で説明した⁴⁷。少々長い引用になるが確認しておきたい。

私共の考では、まあ森戸委員が此処で御説明なすった意味合いが、一番はっきり我々の考とも一致して居るのじゃないかと思えます。（中略）あれ（教育勅語 筆者註）の中に書かれて居ることは、今の時代とはぴったり合わないけれども、矢張り我々の道徳

規範としても、本当に立派なものと思われる。それで一応陛下から賜ったものを之を否定するとか、詰り廃止するとかというような積極的の立場に立つことは穩当を欠いて居る。であるから差向き、其の取扱を今迄は式日には読むべしという法令が出て居るので、其の法令を変えて、式日にそれを読むというようなことは此の際必要としないという通牒を出して行く。それから仮に新たに教育勅語を奏請致しましても、先程主査の御話のように、所謂簡潔なるモラルコードというものを表すようなものを、一枚の紙に尽すということは、到底如何なる人がやりましても、是は不可能である。でありますから、今迄のようなアイデアの教育勅語というものは奏請しないで、(中略)憲法の発布と同時に陛下から賜る御勅語の中に、左様な新事態に対する国民の心得というようなものを織込んで戴いたらどうだろうか。そうして新しい教育勅語が出て、之を不敬に取扱うということは、我々国民としても忍びない所でありますし、さればといって、今迄のように御神勅のような取扱いをして行くということも、此の時代としてはどうしても許されない。従って事実其の取扱というものが非常に困難になる、斯ういう考であります。それで今迄の教育勅語に対する敬意を失わない意味に於きまして、所謂廃止とか、停止とかというようなことは積極的にしないで、是は其の儘過去の事実として其の儘にずっと置く。

山崎の発言を長々と引用したことには意味がある。つまりは、第一特別委員会の議論の着地点は、結果的にはこの山崎の言葉で示された方向で落ち着くことになるからである。先行研究が指摘するように、たしかに具体的な議論では、芦田からは、「若し日本が本当に明治憲法の精神を忠実に実行し、教育勅語の精神を誠実に行って行ったら、斯様な惨憺たる運命には陥って居ないと思う。あの精神を踏み外した為に、今日ようになったので、教育勅語が悪かった、憲法が間違っているというようなことでは、絶対にないということを固く信じて居ります」⁴⁸という発言があった。また天野は、「従来の教育勅語が非常に何か廃めねばいかんものだという論」には賛成できず、「教育勅語は実によく日本人の道德規範を網羅してある」⁴⁹と述べ、河井も「教育勅語が悪かったから、斯うなったとは思って居りません。私は日本で余り形式的な教育をしたから、斯ういう風になったのだと思います」⁵⁰と述べてもいる。

こうした彼らの発言だけを抜き出せば、先行研究が指摘するように、その内容は教育勅語の確たる「擁護論」であると見ることができよう。けれども、これらの発言の前後の脈絡を注意深く見ていけば、彼らの言葉が少なくとも教育勅語に対する頑迷な「擁護論」ではないことは明らかである。たとえば芦田は、先の発言の前に「明治憲法とか、明治の教育勅語というものは、成程時勢の波には副いませんけれども」⁵¹と断っているし、天野も先の言葉に続けて、教育勅語は「現在でも何も、是は不都合はないと思うけれども、唯時代が時代だから、全体の調子と申しましょうか、そういうものが非常に今に適しない」ために、「今次官の言われたような取扱が最も適当な取扱かと考えます」⁵²と述べ、先に引

用した山崎の発言を支持するのである。

こうした点でいえば、先行研究が「進歩派」と位置づける務台も教育勅語の認識では、芦田、天野とそれほど距離の隔たった所に位置していたわけではなく、基本的には山崎の発言を支持するものであった。このことは、務台の次の発言を引くだけでも十分であろう⁵³。

従来の教育勅語というものの取扱方は、非常に謂わば上から命令するような形で取扱って来たということに大きな欠点があって、今日の如く非常に変わって来て居るのに、其の儘のような取扱ではいけない。併し教育勅語自体が間違っているとか何とかということとは考えられる筈もないし、又其の中にある徳目というようなものは、永久是は日本国民に取って重要なものだということは、誰も分ることだと思いますが、唯取扱方に従来無理があった。それから法令にもそれを必要以上に強調し過ぎて来た為に、一層そういう傾向を起した。そういう点を改めなければいけないということで、大体式日などに読むことを廃めよう。一昨日来そういう御意見もあって、大体そういうようなことになって来たように思いますが（以下略）

また、森戸の場合はどうであろう。森戸は、「憲法発布の時の御勅語」が「青少年其の他に教育の精神を説く」⁵⁴という性格のものとなり、いわば教育勅語に代わりうる存在となることを最後まで警戒していた。けれども、「徳目に付いては別問題として、（中略）今の民主国家の建設に於ては、根本精神が全くそぐわんもの」であるために、「憲法と教育勅語」というものに付ては、明治国家の建設の功績は別として、新しい時代に於ては、根本的に改変せられなくてはならん」⁵⁵という。そして、「新しい時代に於ては経過的の御勅語は別として、将来は従来のような勅語で教育精神が決定せられるということはどうか」⁵⁶と続けるのである。

しかし詳細に見ていくと、これは教育勅語の否定論とはなっていない。これらの発言は、これまでの森戸のものと同様に、「新しい将来」を見据えた上での勅語という形式と「新憲法の精神」との不合理性を主張するものであった。すなわち森戸は、これまでの教育勅語の果たしてきた役割には留保を与えながらも、教育勅語の内容それ自体の批判は行ってはいない。そしてこの点は、教育刷新委員会の論議を通じて変わることがなかったのである。

以上のように見てくると、第一特別委員会での論議における教育勅語認識は、委員の間では少なくとも先行研究が指摘する程の距離が存在したわけではなく、先行研究のいう、「保守派対進歩派」という枠組みそれ自体も実体が怪しくなる。たしかに、たとえば天皇に対する理解については、天野、河井の両者と森戸との間では微妙なズレがあるとはいえるかもしれない。しかし、それすらも「憲法発布の時の御勅語の中に教育問題を盛る」ことが、全員一致で可決されたことで⁵⁷、実はそのズレは一気に埋まってしまう。しかも、

次に見るように、第一特別委員会において山崎から示された「通牒」の原案、とりわけ「教育勅語を以て我が国唯一の淵源となす従来の考え方を去って、之と共に教育の淵源を広く古今東西の論理、哲学、宗教などにも求むる態度を取るべきこと」⁵⁸については、会議録をみる限り全く論議となっていない。つまりこのことは、第一特別委員会の論議が、先行研究の指摘するように、教育勅語に対する賛成、反対の二極に分化して対立していたわけではなく、第一特別委員会の委員が、「通牒」の示した、いわば教育勅語を相対化する視点を共有していたことを意味していたといえるのである⁵⁹。

3 「通牒」の制定とCIE

第一部第四章でも触れたように、田中耕太郎文相の教育勅語擁護発言を契機として、CIEにおいても教育勅語の取り扱い方針を確定するための作業が急ピッチで進められていく。その詳細は先行研究に譲るが⁶⁰、この点に関するCIEの示唆を受けた文部省は、CIEとの協議を進めながら、「通牒」制定の準備を開始することになる⁶¹。まずこの経緯は、前述の1946（昭和21）年9月23日に開催された第一特別委員会の第一回会議で、山崎文部次官から次のように報告されている⁶²。

現在の教育勅語の取扱い方に付きまして、非常に各学校で皆が迷って居ります。之に対する適正な指示を、矢張り文部省としては出す責任があるのではないだろうかというので、目下其の線に沿うて私共の方では、現在の教育勅語に対する取扱い方に付ては司令部との交渉を開始しております。是は向こうもすっかり承認したような形にはまだなっていない。下相談をして居るという形であります。

また山崎は、教育勅語の取扱いについて、「一から十迄文部省で右向け右、左向け左」というようなことを指示するには「非常に躊躇する」が、非常にデリケートな問題であるために、「寧ろ文部省で一定の方針を与えてやることの方が必要」⁶³であるとした上で、現時点では、「従来の慣例として居った式日に教育勅語を読むことを今後は之を必要としない、斯ういうように出した方が親切ではないだろうかということを考えて居る」と自らの「私見[腹案]」⁶⁴を披露している。

「通牒」をめぐる問題は、第一特別委員会第二回会議の最後の部分で若干の議論となっている。山崎はここで、「通牒」案をCIEに提出したこと、これに対してCIEは、これを教育刷新委員会の議を経ないで、各学校に通知したいという意向を持っていることなどを報告した⁶⁵。そしてCIEに提出した「通牒」案について、「多分今日辺りに返事が来ると思います」⁶⁶との見通しを示しながら、会議でこの「通牒」案を示している。内容は次のようなものである。

- 一、教育勅語を以て我が国教育の唯一の淵源となす従来の考え方を去って、之と共に教育の淵源を広く古今東西の倫理、哲学、宗教などにも求むる態度を取るべきこと。
- 二、式日等に於て従来教育勅語を捧読することを慣例としたが、今後は之を要しない。
- 三、勅語及詔書の謄本等は今後も引続き学校に於て保管すべきものであるが、其の保管及捧読に当っては之を神格化するような取扱をしないこと。

会議では森戸が、この第二項の「之を要しない」という表現について、「新憲法が出た場合に、要しないということでは僕はちょっと弱過ぎるのじゃないかと思う」⁶⁷と問題視した。これは、これまでの森戸の発言からすれば、当然の指摘であったといえるであろう。森戸によれば、この「要しない」ということは、「読んでも読まなくてもよい」ことを意味しており、式で読んでも構わないということは、「色々な点で唯一の教育の淵源であるかの如き印象を強くする」⁶⁸のではないかと指摘したのである。

これに対して山崎は、第一項によって教育勅語を「一つのモラル・コードとしないのだ」ということは、はっきりするのじゃないか」⁶⁹と述べ、また、第三項では、教育勅語を神格化しないことを明確にしているので問題はないとした。山崎のこの立場については、芦田、天野もこれを支持する発言が行われたほかは、これ以上の論議は行われなかった。そしてこの日の会議は、教育勅語問題について、以下の三点を決議して解散した⁷⁰。

- 1、新教育勅語に類する新勅語の奏請は之を行はないこと
- 2、新憲法発布の際に賜はるべき勅語の中に、今後の教育の根本方針は新憲法の中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嚮をきき、その方針を了承した（本件については目下文部省に於て司令部と交渉中である。）

この1と2については、第一特別委員会の議論の中心になったものといっていよう。しかし、2については、「ああいう短かい勅語の中に特に教育の問題だけを採り上げるということは、他の文化面との釣合上妥当でない」⁷¹（羽溪）という理由から結局は閣議で否決され、実現はしなかった。

ただし、本章が確認したいことは3であり、第一特別委員会が文部省の「通牒」案を了承したという事実である。もっとも、実際の「通牒」では、前述の森戸の指摘した表現が、「今後は之を読まないことにすること」と改められ、より明確な表現に改められている。この変更が、先の森戸の意見を文部省が考慮したためのものであるのか、あるいは「通牒」案をめぐるその後のCIEとの交渉によって変更されたものかどうかは明らかでない。けれども、たとえどちらであったにしても、全体的な基調には特別な意味の変更はないといえるべきであろう。何より重要なことは、結果として文部省、CIE、そして教育刷新委員

会がこの「通牒」の内容を承認したという事実である。なぜならそのことは、これまで燻り続けた教育勅語問題が、この「通牒」によって、少なくとも三者の間では「合意点」に達し、一応の決着をみたことを意味していたからである。

第三節 田中耕太郎の教育勅語認識と「通牒」

はじめに指摘したように、田中耕太郎の教育勅語認識に関わる評価は、先行研究において「多様化」⁷²している。しかし、田中が「教育勅語の命脈をなんとか保とうとした」とする評価は⁷³、その中でも一般的なものであるといっていよう。

これに対して勝野尚行は鈴木英一による評価、すなわち田中が教育勅語の「完全な否定論」⁷⁴になったとする見方を紹介している。その根拠となったのは鈴木の下のような指摘である⁷⁵。

制定事情でもっとも重要な点は、教育基本法の成立により、教育勅語は否定され、廃止されたということである。田中耕太郎文部大臣の教育勅語擁護論と教育基本法構想には大きな矛盾があるように見えるが、そうではない。(中略)田中文相は勅語擁護の建前をとりながら、教育基本法の制定により教育勅語を実質的に否定するという深慮遠謀に立っていたと理解できる。動態的には、田中の見解は、勅語擁護の建前論より勅語否定論へと、しだいに重点を移し、教育基本法制定後は、(中略)完全な否定論となっている。

本章においてさしあたり念頭においておきたいのはこの鈴木の見解である。結論から先に述べるならば、以下で検証するように、田中が教育勅語の「完全な否定論」となったということとはできない。勝野も指摘しているように、田中は、「あくまでも教育勅語内容の擁護者であり続けたのであって、その内容まで否定するまでには遂に達しなかった」のであり、「教育勅語の内容・精神を否定したことはない」⁷⁶からである。このことは、田中の教育勅語認識を、「その形式観と内容観とを、はっきり区別」⁷⁷して分析することで明瞭となる。

以下では、田中の教育勅語認識を「通牒」の内容との関わりを意識しながら整理し、「通牒」の位置づけについて考察していきたい。当然ながら田中自身の著作は多く、また田中に言及した研究は少なくない。ただし、以下の検討では新しい資料を提示することで新たな田中の思想的側面を浮き彫りにしようとする意図はない。田中の教育勅語に言及した叙述をありのままに見ていけば、田中の教育勅語認識の特徴は十分把握できるからである。

本章で注目したいのは、田中がその対象を教育勅語に絞って考察した論文、「教育勅語の運命」(『心』、1957年2月号)と『教育基本法の理論』(有斐閣、1961年)での記述である。

まず前者で田中は、教育勅語の歴史を紐解きながら、終戦前に日本の教育が事実上教育勅語に則っており、これが教育法令の中に取り入れられることによって、「わが国の教育者を法的に拘束していた」⁷⁸と述べる。そして教育勅語を法令の中に取り込むことは、「被教育者の自由が全く無視されないにしても極端に軽視され、レジメンテーションの弊害が甚だしく、被教育者の創意、自発性の涵養は等閑に附され」る結果をもたらし、「好ましい結果を生じなかった」⁷⁹とする。つまり、教育勅語の法制化は、これを「国民の道德生活から遊離した存在とし、それを実践すべきと考えるよりも、むしろ礼拝の対象とみなすような風を助長した」⁸⁰というのである。田中はここに「生命を失い、形骸化する危険に達着した」⁸¹教育勅語の姿を見ている。

田中は、教育勅語が実質的には「生命を失い、形骸化」していた証拠を満州事変以降、軍国主義と超国家主義が台頭した際に、「教育勅語の影が漸次稀薄になった」⁸²ことに見ている。狂信的な国粋主義者達には、教育勅語はあまりに微温的なものであり、「彼等が満足するほどの国家主義的理念があらわれていない」⁸³からであるという。そして田中は、「この時代においても教育勅語はわが国の唯一の指導原理であつたに違いないが、事実上はむしろ彼等の狂信的国粋主義とそれに由来するスローガンが全教育を支配していた。かくして教育勅語は実質的には等閑視された形になっていた」⁸⁴と理解するのである。

こうした理解の中で田中は、新教育勅語渙発の動きに反対した根拠を、「十分世間の批判にたえるほどの立派なものを起草することは容易な業ではない」⁸⁵と述べながら、次のように説明を続ける⁸⁶。

教育者が既往の教育についての正しい批判をもっていたとするならば、今更新しい教育の理念や目的が国家によって明定されるのを待望するまでもなく、直ちに自らの識見に従って澆刺とした教育活動をなし得たであろう。新しい教育勅語の発布を要望することは以前のレジメンテーションの弊害の復活を肯定することになるのである。

しかし、こうした田中の理解は、繰り返し述べてきたように、そのまま教育勅語の内容の否定へと連続するわけではない。敗戦から参議院文教委員長として「国会決議」の当事者となるまで、「教育勅語の問題が常に念頭を去らなかった」⁸⁷という田中は、この論文でこれまでの自分の発言に対する報道が、「真意を誤解する向も絶無ではなかった」と批判しながら、「誤解の幾分でも解消」⁸⁸するために言葉をつないでいく。

文部行政を与った田中が、最も苦慮したことは、「一方戦前の教育における軍国主義と極端な国家主義を払拭し、教育権の独立を保障することによって教育の官僚的統制を廃止しながら、他方教育における道德と秩序を確立することにあつた。従って我々が教育勅語に対して取るべき態度はデリケートたらざるを得なかった」⁸⁹と述べる。田中によればそれは、共産主義者やその同調者達が、従来の教育の過誤の重要な部分を教育勅語の責任に帰

し、それが民主主義の世の中では一片の復古同様になったかのようにみなすようになったためであり、それゆえ文部省は、教育勅語が教育上もはや無効になったことを宣明することはできなかったとするのである。田中にとって、教育勅語の内容はあくまでも否定されるべきものではなかった。それゆえに田中の危惧は、「教育勅語の内容をなすところの、『父母二孝二』以下のすべての徳目も民主主義の下においては否定されたものと早合点する者」⁹⁰が出てくることへの強い警戒心へと連続していくのである。

前述したように、新教育勅語の渙発に否定的であった田中は、新しい教育理念の方向を教育基本法に求めることになる。この点を田中は次のようにいう⁹¹。

新な教育勅語発布の要求に応えられない以上、一層民主的な方法である法律という形式で以て、つまり国会の意思で以て教育の理念を宣明するほかはなかった。従って教育に関する根本法を制定して、憲法に規定されていない、教育に関する重要事項とともに教育の理念について規定を設けることが我々の構想であった。

この構想は教育刷新委員会（委員長安倍能成氏）の協力を得て教育基本法（昭和 22 年法 25 号）となって実現した。

では教育勅語の取扱いはどうのように認識されたのか。田中は、文部省の対応として 1946（昭和 21）年 3 月、「国民学校施行規則」から、式日等で教育勅語を奉読することを削除した措置を重視するとともに、「通牒」を高く位置づけることになる。さらにここでは、田中の「通牒」に対する見解と自らの教育勅語理解が、簡潔かつ明瞭に表現されている『教育基本法の理論』からこの点を整理しておこう。

「教育界内に存する疑義を一掃する意味」⁹²で「通牒」を出したとする田中は、「通牒」の意義について言及していく。まず田中は、「教育勅語が従来のが国の教育に対して占めていた特権的地位を失うにいたった」⁹³ことを挙げる。しかしこれは、「その内容が全部誤謬と認定されたわけ」ではなく、法規的意義と神聖性とを有しないことを意味しただけであり、「道徳的教育に関する一個の歴史的文書になっただけのこと」⁹⁴であると付け加える。そして教育勅語は、その形式が主権者の命令の形をとっているにもかかわらず、「その内容をなす各徳目はおおむね古今東西を通じて変らない人類普遍の道徳原理であり、従って民主憲法の下においても教育の資料として十分役立ち得るものである」⁹⁵と強調するのである。

しかし、一方で田中は、教育勅語が抽象的な徳目の列挙にとどまるものであり、「簡潔で厳格ではあるが、被教育者を納得させこれに感銘を与えるだけの理論的基礎および表現の具体性においてかけているところがあるし、また重要な徳目であって漏れているものがないとはかぎらない」⁹⁶ともいう。田中にとっては、教育勅語に対する排他的な態度とともに「教育勅語さえあれば事足る」とする態度も退けられるべきであり、「教育の淵源を教

育勅語のみならず広く古今東西の倫理、哲学、宗教等にも求める、包容的態度をとらなければならない」⁹⁷とする。そして田中は、このことを可能にしたものとして「通牒」を位置づけるのである。

こうして見ると、「通牒」の内容は、田中にとっては十分に満足するものであり、言い換えれば、「通牒」は、田中の教育勅語認識とほぼ一致するものであったといってもよいだろう。田中は、「通牒」をはじめとする一連の措置によって、「教育勅語に対する態度を明確」にし、「教育勅語に関する法制的措置は完了した」⁹⁸と理解していたのである。

しかしながら、こうした田中の教育勅語認識について、注意しなければならない点もある。田中が、「教育の目的を示すことに関しては、教育基本法第一条が教育勅語に代るにいたった」⁹⁹と述べたことがそれである。これまで述べてきた田中の教育勅語認識を見ればわかるように、これが、先行研究がしばしば指摘する「教育勅語体制から教育基本法体制へ」¹⁰⁰という教育史の枠組みとは基本的な意味合いを異にすることはもはや明らかであろう。田中の教育勅語についての発言を注意深くみると、それは「擁護論」というより明確な「相対化論」であるというべきである。古野博明の言葉で言えば、「教育勅語原理の相対化」¹⁰¹である。そして重要なことは、田中による教育勅語の「相対化」は、あくまでも教育勅語の内容の否定ではなかったことである。

ところで、こうした田中の教育勅語認識は、田中の後年の叙述のみに確認されるものではない。たとえば、田中は前述した教育刷新委員会第三回総会においても自らの理解を明確に述べていた。田中はいう¹⁰²。

教育勅語に対する全体の心構えは、今までの色々の機会に於て表明して参りました。詰り教育勅語を今までの神懸りのもの、詰り神様の言葉として取扱うような態度であってはならない、それは倫理教育の一つの貴重なる資料であるというような態度で臨まなければならぬ。併しそれは唯一の理想ではない。あれを唯一の教育の淵源であるというように考えたところに誤りがある。尚教育勅語は抽象的な徳目の列挙になって居りますが、これを活かしもっと掘り下げなければならぬ。これは哲学とか倫理とか宗教とか有らゆる方面から掘り下げなければならぬのであって、唯あれを暗誦するというようなことは意味をなさないというようなことで参って居るのであります。

ところで、こうした田中の理解が、第一部第一章で検討した前田、安倍に共通に見られる「日本的民主主義」の思想的傾向に例外なく包括されることは改めていうまでもないであろう。この「日本的民主主義」については、これまでもいくつかのアプローチがある¹⁰³。その質的な検討は、筆者においても課題とするところであり、他日を期したい。ただし、若干の指摘をしておくとしたら、たとえば彼ら(大正教養派)の戦後理解の特徴の一つが、「正常への復帰」¹⁰⁴にあったことであろう。この点で坂本多加雄は次のようにいう¹⁰⁵。

すでに比較的年配になって戦後を迎えた人々がいます。特に日本が1931(昭和6)年ごろから始まるいわゆる軍国主義の時代を迎える以前にすでに成人になっていて、精神的にも自己形成を終えていた人たちです。こういう人たちは、確かに軍国主義の時代は嫌だった。では、戦後をどう受け取めたかという、必ずしもまったく新しい時代というのではなかったようです。いってみれば正常への復帰という、ある種の大正デモクラシーの時代に戻るという感覚がかなり強かったのではないのでしょうか。

彼らの目指すべきものは、軍国主義以前の「正常への復帰」であった。したがって、彼らにとってたとえば、天皇制それ自体は最初から前提として承認され得るものであったといつてよい。とするならば、こうした理解は、象徴天皇制を日本の本来の「国体」の表現と捉え、戦時期のありようをそれからの「逸脱」と位置づける和辻哲郎の理解とも呼応してくることはいうまでもない。

このことを前提とすれば、たとえば田中が、「8月15日を境とする価値の転換、即ちそれ以前の真理は今や全部虚偽となり、其の以前の虚偽は今や全部真理となったと判断すること、其処に重大な思想的危機が潜在する」¹⁰⁶と述べ、「旧きものの全部に『封建的』の、新しきものの全部に『民主的』のレッテルを貼り着ける態度は、進歩的でも科学的でもない」¹⁰⁷という認識を繰り返し主張したことと無関係ではないであろう。さらに田中は、「通牒」を出すに至った背景として、「新たな民主主義的時代においては従来から存在するものは全て悪として否定し、教育勅語の中に示されたところの、古今に通じて謬らず中外に施してももとらない、人類普遍の道德律まで保守反動視してはばからない憂うべき傾向が顕著になってき、教育の理念において教育者が虚脱状態に陥り、適従するところを知らなかったからである」¹⁰⁸とも述べていたのである。そしてこうした理解は、第二部でも言及するように、吉田茂¹⁰⁹、あるいは天野¹¹⁰にも共通する特徴でもあった。

第四節 まとめ

本章で確認したいことは大きく言えば次の二点である。まず、第一は、教育刷新委員会における教育勅語をめぐる論議には、先行研究の多くが指摘するように、教育勅語の「擁護派と反対派」、あるいは「進歩派と保守派」といった対立軸は存在していなかったということである。第一特別委員会の議論を細かく見れば、当然のことながら委員の教育勅語の認識には微妙な差異は存在した。けれども重要なことは、第一特別委員会が「通牒」を承認したことである。これはそれぞれの委員が「通牒」の内容とは距離のない場所にいたことを意味していたのであり、教育刷新委員会では、「通牒」の骨子でもある教育勅語の「相対化論」で一致していたのである。

第二には、この「通牒」が、文部省、教育刷新委員会、さらにはC I E の教育勅語問題についてのいわば、「合意点」であることである。前述したように、「通牒」は、田中の教育勅語認識としても是認され、一致する内容を示したものであった。しかも、教育刷新委員会の議事録をみる限り、「通牒」の制定にあたって、文部省がC I E と交渉することでその内容を詰めていったことは明らかである。だとするならば、「通牒」の内容は、三者がともに「合意」したものと見るのが妥当である。しかも、ここで重要なことは、「通牒」があくまでも、教育勅語の「相対化」を意図したものであり、それは教育勅語の内容の否定では決してなかったことである。そしてその点で「通牒」は、戦後教育史の中で一般化された「教育勅語体制から教育基本法体制へ」という枠組みとは一線を画すものであったのである。このことをどのように評価するかという問題は、本章の課題を超えるところであり、それほど意味あることとも考えない。取り敢えずここでは、「通牒」の内容が、この時点での三者の「合意点」であったという事実の確認の方が重要である。ここでは、1946（昭和21）年11月29日の教育刷新委員会第一三回総会での羽溪の言葉を引くことで、この時点の「合意点」の中味を確認しておきたい¹¹¹。

此の基本法が教育勅語に代るといった意味合のものでもないことは説明の余地はなからうと思う。唯新しい教育勅語を奏請しないから、そこに何か日本教育者が拠る所の教育方針というものを示す必要があるという意味で、前文なり、又第一、第二の教育の目的、方針という所に之を含ませて明示したというに過ぎないのであります。教育勅語は、是は天皇が日本国民の歩むべき大道を御示し下さった。この基本法は、教育の根本法律でありまして、法律の形式を持って居ります。そういう意味で、教育勅語と此の基本法との概念をはっきり区別して戴かんと、混同を来す虞れがあると思います。

さて、占領軍の民政局（G S）主導で進められた「国会決議」が、田中にとっては、「最もしゃくにさわった一事」¹¹²であり、文部省にとっても、そしてC I Eにとってもある種の転換を意味していたといつてよいであろう。この点は第一部第七章でさらに検証していくこととしたい。

（註）

¹ 安倍能成『戦後の自叙伝』（新潮社、1959年）72頁。

² 鈴木英一『日本占領と教育改革』（勁草書房、1983年）第8章を参照のこと。

³ 山住正巳、堀尾輝久『教育理念』（戦後日本の教育改革2）（東京大学出版会、1976年）324頁。

⁴ 『教育刷新委員会 教育刷新審議会会議録』（以下、『会議録』と略）第六巻、（岩波書店、1997年）6～7頁。

⁵ 『会議録』第一巻、61頁。

-
- ⁶『会議録』第六巻、34頁。
- ⁷第一部第一章の註に挙げた文献を参照のこと。
- ⁸たとえば、平原春好編『教育と教育基本法』（勁草書房、1996年）所収の「第一部 教育基本法の研究案内と文献解題」に取り上げられた文献等を参照のこと。
- ⁹たとえば、鈴木英一、平原春好編『資料 教育基本法50年史』（勁草書房、1998年）、佐藤秀夫編『教育 御真影と教育勅語3』（続・現代史資料10）（みすず書房、1996年）は現時点で最も充実した資料集といえるであろう。
- ¹⁰羽田貴史「戦後五〇年と教育史像について」（『日本教育史往来』第96号、1995年7月）3頁。この点に関わる羽田の論稿としては、「戦後教育史像の再構成」（藤田英典他編『教育学年報6 教育史像の再構築』所収、世織書房、1997年）などがある。
- ¹¹杉原誠四郎『教育基本法の成立 「人格の完成」をめぐる』（日本評論社、1983年）45頁。
- ¹²鈴木前掲書、207頁。
- ¹³鈴木英一『教育行政』（戦後日本の教育改革3）（東京大学出版会、1970年）217頁。
- ¹⁴山住、堀尾前掲書、322頁。
- ¹⁵同上、323頁。
- ¹⁶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）36頁。
- ¹⁷久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』（三省堂、1984年）310頁。
- ¹⁸黄色稔江は、「戦後教育理念をめぐる教育基本法と教育勅語の関係について」（『日本教育行政学会年報』第9号、1983年）において、「通牒」は、「教育勅語の奉読のみならず、それ自体の廃止している米国側と、教育勅語は、日本人にとって必要と考え、存続を主張する文部省側との間のぎりぎりの妥協点に存在したもの」（259頁）と述べている。その状況認識の是非はともかくとしても、こうした「通牒」の位置づけについては基本的に筆者の理解と共通している。
- ¹⁹柳久雄、川合章編『現代日本の教育思想 戦後編』（黎明書房、1963年）47頁。
- ²⁰鈴木前掲書『教育行政』217頁。
- ²¹前掲書『現代日本の教育思想 戦後編』53頁。
- ²²たとえば、山住、堀尾前掲書および、佐藤秀夫「教育基本法の成立過程にみる『公共』と『個人』との関係構造」（『論座』1999年11月号）など。
- ²³佐藤秀夫「解題」（『会議録』第一巻） 頁。
- ²⁴『会議録』第一巻、21頁。
- ²⁵同上、22頁。
- ²⁶同上、29頁。
- ²⁷同上、29頁。
- ²⁸同上、47頁。
- ²⁹同上、48頁。
- ³⁰同上、50頁。
- ³¹同上、58頁。
- ³²同上、58頁。
- ³³『会議録』第六巻、3頁。
- ³⁴同上、5頁。
- ³⁵同上、5頁。
- ³⁶同上、5頁。
- ³⁷同上、6頁。
- ³⁸同上、6頁。

³⁹ 同上、5 頁。

⁴⁰ 同上、7 頁。

⁴¹ 同上、5 頁。

⁴² 同上、7 頁。

⁴³ 同上、6 頁。

⁴⁴ 同上、13 頁。

⁴⁵ 同上、18 頁。

⁴⁶ 同上、20 頁。

⁴⁷ 同上、19～20 頁。

⁴⁸ 同上、24 頁。

⁴⁹ 同上、20 頁。

⁵⁰ 同上、24 頁。

⁵¹ 同上、24 頁。

⁵² 同上、20 頁。

⁵³ 同上、22 頁。

⁵⁴ 同上、25 頁。

⁵⁵ 同上、25 頁。

⁵⁶ 同上、25 頁。

⁵⁷ 同上、35 頁。

⁵⁸ 同上、33 頁。

⁵⁹ この点でいえば、杉原が、「第一特別委員会としては、教育勅語を『廃止』する意図にあったものではないことは明瞭である。(中略)委員会全体としては内容的にも肯定論がきわめて強く、『廃止』すべきでないということはほぼ一致した意見であった」(杉原前掲書、83 頁)と述べたことは筆者の理解と重なる。

⁶⁰ たとえば、鈴木前掲書及び久保前掲書を参照のこと。

⁶¹ 鈴木前掲書、208 頁。もっとも田中は、「通牒」の制定を「連合国総司令部の命令の有無には関係なく、教育者の間に存在する疑問に答えた意味において、当局が所信に従い自発的に出したものであったのである」(田中耕太郎「教育勅語の運命」(『心』、1957 年 2 月号、35～36 頁)と述べている。しかし、鈴木の前掲書でも指摘されているように、「通牒」について、CIE から何らかの「示唆」があったと考えるべきであろう。

⁶² 『会議録』第六巻、六頁。

⁶³ 同上、9 頁。

⁶⁴ 同上、9 頁。

⁶⁵ 同上、32～33 頁。

⁶⁶ 同上、33 頁。

⁶⁷ 同上、33 頁。

⁶⁸ 同上、34 頁。

⁶⁹ 同上、34 頁。

⁷⁰ 『会議録』第十三巻、156 頁。

⁷¹ 『会議録』第一巻、243 頁。また羽溪は続けてその理由を次のように説明した。「教育というものは単に憲法の精神にのみ則るべきものでない。文部次官の通達にも多分出るようになっております今後の日本の教育は、教育勅語の外に古今東西の倫理、哲学、宗教にも依ることが明示されておるのだから、単に日本今後の教育が憲法の精神にのみ則るとすることも適当ではないというような御意見が出まして、遂に閣議に於てこれが否決されたということになったそうであります」(243 頁)。

⁷² 勝野尚行『教育基本法の立法思想 田中耕太郎の教育改革思想研究』(法律文化社、

1989 年) 42 頁。

⁷³ 堀尾輝久『教育基本法をどう読むか』(岩波書店、1985 年) 7 頁。ここでは、「当時(戦後教育改革)の文教政策の担当者、前田多門、安倍能成、田中耕太郎の三人の改革期を担った文部大臣は、いずれも、教育の根本を考え直さなければいけないと言いながら、他方で教育勅語はなお有効であるという意見を主張し続けたのです。彼ら自身、教育基本法制定の推進者でもあり、教育基本法が教育勅語に代わるものとしながら、他方で教育勅語の命脈をなんとか保とうとしたということは、戦後の改革期の支配者たちが、共通して、天皇制を何とか保持したい、維持したいというモチーフを持ちながら民主的な改革を進めようとして、矛盾を抱え込んでいたことと同質の問題です。」と述べられている。

⁷⁴ 鈴木英一「教育基本法はどのように制定されたか」(『教育基本法読本 制定四〇年と民主教育の進路』所収、労働旬報社、1987 年) 31 頁。

⁷⁵ 同上、31 頁。

⁷⁶ 勝野前掲書、223 頁。

⁷⁷ 同上、485 頁。

⁷⁸ 田中前掲論文、31 頁。

⁷⁹ 同上、31 頁。

⁸⁰ 同上、31 頁。

⁸¹ 同上、31 頁。

⁸² 同上、31 頁。

⁸³ 同上、32 頁。

⁸⁴ 同上、32 頁。

⁸⁵ 同上、33 頁。

⁸⁶ 同上、33 頁。

⁸⁷ 同上、33 頁。

⁸⁸ 同上、33 頁。

⁸⁹ 同上、34 頁。

⁹⁰ 同上、34 頁。

⁹¹ 同上、34～35 頁。

⁹² 田中耕太郎『教育基本法の理論』(有斐閣、1961 年) 57 頁。

⁹³ 同上、58 頁。

⁹⁴ 同上、58 頁。

⁹⁵ 同上、58 頁。

⁹⁶ 同上、58 頁。

⁹⁷ 同上、58 頁。

⁹⁸ 田中前掲論文、37 頁。

⁹⁹ 同上、36 頁。

¹⁰⁰ たとえば、山住、堀尾前掲書など。

¹⁰¹ 古野博明「教育基本法の始原」(『北海道教育大学紀要(第一部 C)』第四三巻第 2 号、1993 年 3 月) 44 頁。

¹⁰² 『会議録』第一巻、61 頁。

¹⁰³ たとえば、筒井清忠『日本型「教養」の運命』(岩波書店、一九九五年) 渡辺かよ子『近現代日本の教養論 — 1930 年代を中心に』(行路社、1997 年) 坂本多加雄『知識人』(読売新聞社、1996 年) 及び「知識人」(北岡伸一、五百旗頭真編『占領と講和 戦後日本の出発』所収、情報文化研究所、1999 年) 久野収他『日本の保守主義 『心』グループ』(『戦後日本の思想』、中央公論社、1959 年) 中村政則他編『戦後民主主義』(戦後日本 占領と戦後改革 第四巻)(岩波書店、1995 年) 竹内洋『学歴貴族の栄光と挫折』(中

央公論新社、1999 年)などを参照のこと。

¹⁰⁴ 坂本前掲論文、82 頁。

¹⁰⁵ 同上、82 頁。

¹⁰⁶ 田中耕太郎『教育と政治』(好学社、1946 年)184 頁。

¹⁰⁷ 同上、185 頁。

¹⁰⁸ 田中前掲書『教育基本法の理論』57 頁。

¹⁰⁹ 本書第二部第五章を参照のこと。

¹¹⁰ 天野は、たびたび次のような趣旨のことを述べていた。「この極端な国家主義の反動として、現下のわが国を風靡している思想は極端な個人主義だと言えます。国家あるを知って、個人と世界との存在理由を無視していた思想に対し、個人のみを主張し、ややもすれば国家を単なる手段化しようとする思想は、共に中道を逸脱したものというべきであります。(中略)私生活についてみても、政治や思想においても、極端に走る傾向の強いことは、わたし達日本人の大いに反省を要する点ではないでしょうか。わたくしは一個の哲学学徒として、つねに中道を求めて止まないつもりでいます。ひとが右に走ってもついて走らず、左に走っても立ち止まって中道を求めようと思います。それ故にひとが国家あるを知って、個人と世界とを知らない時代には、人格の尊厳を力説し、今日ひとが個人あって、個人が国民であることを忘れる時に当たっては、国家の存在理由を主張することは、哲学学徒の使命だと信じています」(『今日に生きる倫理』(天野貞祐全集第四巻) 栗田出版会、1970 年)146～148 頁。

¹¹¹ 『会議録』第一巻、292 頁。

¹¹² 『私の履歴書』第十三集(日本経済新聞社、1961 年)377 頁。

第六章 天野貞祐における教育基本法理解と「戦後」

第一節 はじめに（本章の目的と課題）

本章は、教育刷新委員会を中心とする教育基本法制定に関わる議論の展開を天野貞祐を軸として検討することで、天野における教育勅語の認識と国家論とも関わる「公」と「私」の関係構造の理解について考察しようとするものである。

1951（昭和26）年12月、この時期文相となっていた天野貞祐は、「国民実践要領」の構想を提起するにあたって、「わたしの心境 『実践要領』をめぐって」という次のような一文を認めた¹。

昭和21年第一次アメリカ教育使節団の来朝に際し、これに対する日本側の委員会が設けられ、わたしもその委員を命ぜられました。この委員会は、わたしなど二、三名の委員が反対したにかかわらず、文部省に提出した報告書において、教育勅語に代る詔書をたまわりたいという意見を陳述しました。この委員会について設けられた教育刷新委員会の第一特別委員会において再びこの問題が取り上げられましたが、反対が多数でとり止めになりました。一昨年（昭和24年）吉田首相のもとに文教審議会の設けられるに当たり、国民道德の規準を指示することが問題となりましたが、反対者が多くて沙汰止みになりました。

かようにこれまで、わたしはこの種の計画にずっと反対して来たのでした。その理由は詔書を今日いただくということの不適當については言うまでもなく、教育勅語のように徳目を組織した名文章を暗誦しさえすれば、それで道德性が涵養できるという考え方に同意できないからであります。（中略）こう考えていたわたしが、今日率先して『実践要領』をつくらうとするようになった心境の変化は、いったいどうして起こって来たのでありましょうか。

そして天野は、この自らの「心境の変化」の理由を続ける。それは大きく二つの点から説明された。一つは、文部行政をあずかり、「これまでの書齋生活とちがって社会のさまざまな範囲の人達と接触する」ようになった天野が、「教育勅語が一般に通用しなくなった結果、そこに示すところの徳目までもすべて不適當ではないかという疑問をもつ青少年も少なくない、例えば孝行などはもはや過去の道德であるような考えも行われがちであるから、一般的規準を明示する仕事は当然文教の府の責務としては考えてほしい」²という「要望」を受けたためとされた。

もちろん、この「要望」が天野の問題認識と共鳴していたことはいうまでもない。なぜ

なら天野は、「以前は正直が道德であったが、今日は不正直が道德だというようなことは」なく、「知恵、勇気、節制、正義の如き徳はギリシアの昔から今日まで、依然として徳であります」³と続けて述べているからである。つまり、天野にあっては、「従来の道德は決してすべて妥当性を失ったわけでない」⁴と理解されており、言い換えれば、天野は「教育勅語が一般に通用しなくなった結果、そこに示すところの徳目までもすべて不妥当ではないかという疑問をもつ青少年」の存在、あるいはそうした「風潮」を問題視し、これに「反発」したといえるであろう。

第二の点は、国家と個人との関係を基軸とした「公」と「私」の関係構造が、天野にとってはバランスを欠いたものとなったことへの危惧として表明される。このことは、天野が、文相として在任した時期の状況について、「歴史を考えるのに、新旧に立ち切ってしまうって非連続の面のみを考えて連続の面を忘れ、或いは連続の面のみを主張して非連続の面を軽視するという傾向」⁵を指摘しながら、「個人、国家、世界という関係において戦前戦時における極端な国家主義が国家あるを知って個人と世界とを無視した反動として、現在は個人と世界とを重視するあまり、ややもすれば国家存在の理由が薄くなる傾向を免がれない」⁶と理解していたことと表裏一体となっている。

先の文章を見る限り、文相天野に「国民実践要領」制定の必要を促すことになる「心境の変化」は、天野が当時の教育勅語に関わる状況、さらには、「公」と「私」に関わる状況とを問題視していたことにあったといえよう。そして天野は、少なくともこの二つの理由に突き動かされながら、「一方には歴史の過去、現在、未来の関係においても、他方には、個人、国家、世界のそれについても中正の見地に立つ世界観を背景として、今日に生きる日本人の生き行く道の道しるべ」⁷としての『国民実践要領』の作成を意図したのである。

本研究の第二部第五章と第六章で詳細に検討するように、ここで表明された天野の「心境の変化」は、天野の道德教育論それ自体の「変化」を意味していたものとはいえず、少なくとも天野にはこの点の自覚はなかったといえる。本章は、第二部における天野の「心境の変化」の意味についての考察の前提として、そもそも天野が敗戦にともなう「戦後」をどのように受け止め、その目ざすべき教育の方向性をどのような理解の中で見定めようとしていたのか、という点について考察することを課題とするものである。

ところで天野のいう「心境の変化」の意味について考察するためには、天野が教育基本法の原案作成の議論に参画した教育刷新委員会第一特別委員会の論議にまで遡ることが必要となってこよう。なぜなら、天野に「心境の変化」を促したであろう二つの理由は、そもそも天野が、教育基本法をいかに理解していたのかという点が結節点の一つとなっていたといえるからである。天野が自らの教育論の中で教育基本法をどのように受け止め理解し、この制定にいかなる意義を見ていたのかという点の検討は、天野の「心境の変化」の意味を考察するために重要な位置を占めているといえよう。しかもこのことは、第二部で検討する文相としての天野発言の意味と役割を考察するためにも不可欠の課題となってく

る。

以上の点が、本章の問題意識である。はじめに述べたように、天野の教育勅語認識と、天野の国家論にも強くかかわる「公」と「私」の理解に注目することで、教育基本法の制定に関わった当事者としての天野の認識を検討することが中心となる。しかし同時にこの作業は、特に第二部で検討する占領後期の道德教育問題の展開を視野に入れながら、道德教育問題の展開に果たした文相としての天野の役割とその位置づけを考察するための前提作業としての意味を持っている。

第二節 天野における「戦後」への転換の意味

1946（昭和 21）年 2 月 9 日、天野貞祐は、安倍能成が文相に就任した後を受けて、甲南高等学校校長から第一高等学校の校長に就任した⁸。これと前後して、天野は日本側教育家委員会の委員とこれに続く教育刷新委員会の委員を委嘱され、戦後教育改革論議の表舞台へと参画することになる。

繰り返すまでもなく戦後教育史において、天野は道德教育問題との強い関わりの中で論じられてきた。たしかに、文相としての天野発言が当時あって大きな論議を喚起したことからも明らかなように、天野を抜きに戦後の道德教育史を論じることができない。けれども、天野が「戦後」への転換に際して抱いていた教育改革への関心は、道德教育問題に対してのみに向けられていたかといえそうではない。天野が第一高等学校長時代、すなわち教育刷新委員会の委員として活発な発言をしていた当時の論稿は、むしろ六・三制をめぐる学制改革論、大学制度改革論、旧制高等学校論、教員養成改革論などに力点が置かれていた。これを反映するかのよう、実際に天野は教育刷新委員会において、第一特別委員会（教育の基本理念に関する事項）、第五特別委員会（上級学校体系に関する事項）、第八特別委員会（教員養成及び教員資格に関する事項）の三つの特別委員会に属し、総会も含めて延べ 70 回を超える会議に出席するという精力的な活動をしている。

また天野は、教育刷新委員会の審議と並行しながら、戦後の教育改革のあり方についても積極的に論稿を発表している。それらは後に、『生きゆく道』（細川出版、1948 年）、『若き女性のために』（要書房、1948 年）、『教育試論』（岩波書店、1949 年）などの著作に収載されることになるが、これらの内容は当時の天野の教育論を検討する上で重要なものである。たとえば、『教育試論』の中の「教育刷新の問題」は、この時期の天野の教育改革論の中身が簡潔にまとめられている。天野は、「教育刷新のためには当然従来の教育の欠陥が省察されねばならぬ。しからばわが国におけるこれまでの教育は如何なる点に欠陥をもっているであろうか」⁹と問いながら、「わが教育の弱点」¹⁰として、（一）自律性の喪失（二）教育の体系性の欠如、（三）形式主義の弊害、（四）教育体系の閉鎖性、などを指摘しており、天野はこうした教育の「欠陥」を克服するために、教権の確立、修学年限の短縮¹¹、

閉鎖性の解放の三つを軸とした教育改革の必要性を説くことになる¹²。天野の教育改革論の詳細については別の機会に譲らざるを得ないが、教育刷新委員会における天野の発言が、こうした教育改革論と基底で呼応し幾重にも織り合わされて展開されたことは間違いない。

では、そもそも天野は、敗戦を契機とした「戦後」の転換をどのように受け止めたのであろうか。教育刷新委員会における天野の議論を具体的に検討する前に、まずこの点を整理することから始めたい。これまでも天野が属するいわゆる「大正教養派」世代については、いくつかの特徴が指摘されてきたことは周知の通りである¹³。これは前章（第一部第五章）でも言及したように、彼ら「大正教養派」の世代にとっては、軍国主義の時代は、正常でない「逸脱」の時代であり、彼らが「戦後」の転換に際してイメージするものは軍国主義以前の「正常への復帰」ということになる。つまり彼らにとって、「戦後」の転換は、それ自体が基本的には歓迎され、しかも肯定されるべきものであったのである。

「大正教養派」のこうした「戦後」の捉え方は、天野にも共有されている。むしろ、天野にあっては、自らが「生命をかけた書」¹⁴とまで述べる著書『道理の感覚』（1937年）が、軍部の圧力で絶版になった経験が相乗されることによって¹⁵、戦前、戦中を軍国主義の時代とみなし、これを「逸脱」と見る評価はより顕著なものとなっている。「ひとびとは日本民族の道徳的頹廃を言う。しかし現下の末梢的現象を捕えて、にわかに頹廃を言うのは如何であろうか。道義はすでに戦前より、なおさら戦時中において頹廃の極に達していた。もっぱらそれ故に戦争が起こり、それ故にこのみじめな敗戦がもたらされたのであります」¹⁶、「天皇を神の代表者だといっても国賊呼ばわりをされ、著書に自由という文字があるから不都合だ、『承諾必謹』の国の臣民には自由はない、などと主張する思想的暴力団が軍部を背景にして横暴を極めた国家がそのままに存立しうるわけではない。この惨敗は虚偽の必然的帰結であって、自らなせるわざわいである。終戦などというのは極めて不妥当な自己欺瞞的言表であって、敗戦意識に徹底して初めて真の再建ができると思う」¹⁷といった言葉は、天野の戦前の理解とともに、敗戦に伴う「戦後」認識のありようの一端を明確に示していた。

もっとも、こうした天野の戦前、戦中の時代への厳しい評価は、単純に当時の軍部、為政者への批判という点に帰一されていたわけではない。「支配階級の道徳的墮落が真の敗因であると私は信ずる者ですが、それとともに墮落者の横暴をゆるした社会の一般教養水準の低さが反省されねばならぬと思います。この関係においてはわが社会における教養水準の低さが敗因とも言えるでありましょう。あらゆる虚偽、偽善、愚劣を許容したものは教養水準の低さだからであります」¹⁸と述べる天野の矛先は、結局は国民の教養水準の低さにも向けられることになる。

では、天野のいう教養とは何であったのか。天野は、これを「人生に遠い雑駁な知識の寄せ集めではなくして、魂にまで浸透した知識」¹⁹、「適確な現実の認識、中庸の把握、正邪に対する鋭敏な感覚等となって現われる開発育成された精神力」²⁰と定義する。つま

り天野にとっては、社会的教養水準を高めることが戦後日本の再建への道であり、当然このことは教育の課題ともなっていたのである。

そのため天野は、戦前までの教育が単に日本の軍国主義に蹂躪され、あるいは軍部の「犠牲者」になったとするような論議には強く反発することになる。たとえば、このことは、1946（昭和21）年11月15日の教育刷新委員会第一特別委員会の第十回会議での論議に象徴的に見ることができる。この日の議論では、「（教育が 筆者註）ついに軍国主義的、または極端な国家主義的傾向に歪曲された」とする教育基本法の前文案の表現をめぐっていくつかのやり取りが行われた。天野はここで「国家主義というのは、極端な、がついているからいいけれども、国家主義はきっと悪いとも限らないと思うのです」²¹と述べながら、「軍国主義を馴致するに至った」²²、あるいは「軍国主義的又は極端な国家主義的傾向を招来するに至った」²³という表現にこだわりを見せている。

この天野の見解に対して、たとえば関口隆克は、「教育が被害者ではなくて、加害者になります。そうでしょうか。実際教育は被害者にならないといけないんじゃないでしょうか」²⁴と述べてこれに異を唱えた。また、羽溪了諦も「教育は被害者です。それは明かです。傾向に馴致された、でいいじゃないですか」²⁵と述べて天野に対立している。しかし、天野は明確に「教育は歪曲者なんです」²⁶と主張し、「教育というものが本来の自主性をなくしてしまった。そうして、こういう極端な国家主義的傾向を馴致するに至った。それでよくはないか。」²⁷と述べてあくまでも自らの見解に固執した論を展開した。そして結局この会議では、「国家主義的、又は国家主義的傾向をとるに至った」²⁸という表現に落ち着くことになるが、これは明らかに教育が主体となった表現であり、天野の見解が押し切った形となった。

かつて大嶽秀夫は、文相時代の天野について、「国内政治問題を基本的に道徳の問題としてとらえる発想を示している」²⁹と指摘したことがある。たしかに天野は、「負けたからわるいのではなく、わるいから負けたのである。ひとはしばしば敗戦のゆえに絶望するという。わたくしはしかしこの敗北をもって当然と考え、もしこの戦争が勝つならば、それこそ歴史に対する絶望あるのみだと考える。どう考えてみてもこの戦争には無理ばかりだった、外に対しても内においても無理ならざるはなしであった。国内におけるあらゆる不道理はわれわれのつぶさに身をもって体験したところである」³⁰と繰り返し述べており、この点で大嶽の指摘は首肯することができる。ただし、この天野の言葉からもわかるように、天野の「発想」が、国内政治問題に対してのみというよりも、広く歴史認識から人生観に至るまで貫かれているものであることは看過すべきでないであろう。なぜならこのことは、天野の教育論の根幹に通底する理解であったといえるからである。このことは、天野が、「私の人生観は道の信念を要求する。従って歴史は道の実現されゆく過程だと言うことになる。今次の大戦におけるわが国の惨たんたる敗戦についても、わたしは道理の支配を信ずる者である。この敗戦の最大の教訓は歴史の上では不道理は通らない、という事実

の確認でなければならない」³¹と述べながら、以下のように続けたことにも見ることができる³²。

結局において、歴史を支配するものは理性である。現実は一見すると反理性的な支配下にある如くであるが、分別的悟性的立場ではなく、叡知的理性的立場から見れば理性によって支配され、一時的にはどうあろうとも、結局は理性の勝利に帰して、理性的なものが現実的となることによって現実的なものは理性的であると考えられるのである。と言っても道は自ら自己を実現するわけではない。道の実現は如何なる場合にも人間を媒介とする、道を感じ、これを実現する存在者は人間以外には存しない。(中略)だから人間の使命はそれぞれの持ち場において道を弘めるにある。道理の媒介者たることが人生の意味でなければならない。即ち人生の意味と価値とは道の実現において成立し、道の実現こそわれわれの目標でなければならない。それがわれわれにとって幸福と成るや否は問題ではない、問題は道の実現にある。

こうした天野の立場は、天野を理解する上での軸となるものであり、同時に天野の「戦後」という時代との関わり方を規定していたといえよう。

第三節 教育基本法制定過程における天野発言の検討

1 天野における教育勅語の問題

教育刷新委員会第一特別委員会(以下、第一特別委員会と略)は、教育の基本理念に関する事項を扱い、特に教育勅語の問題と教育基本法の条文をめぐって合計12回の会議を行った。天野は、この12回の会議のうち、8回の会議に出席しているが、『会議録』を見る限り、羽溪了諦主査を含めた九人の委員の中でも最も多く発言を行った一人が天野である。しかも天野の発言は、終始会議の流れをリードしたといえることができる。以下では、次章(第一部第七章)での検討をあらかじめ意識しながら、第一特別委員会において、天野が教育勅語に関わる問題、とりわけ教育勅語と教育基本法との関係をどのように理解していたのかという点を中心に検討しておきたい。

本研究では第一部第五章において、第一特別委員会における教育勅語問題の論議を検討し、1946(昭和21)年10月8日の文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱について」(以下、「通牒」と略)についての位置づけを考察した。先行研究では、第一特別委員会の論議について、「教育勅語擁護派とその反対派との意見対立」³³、あるいは「リベラリスト内部での進歩派(務台理作 森戸辰男ライン)と保守派(天野貞祐 芦田均ライン)」³⁴という対立の図式が採用されていた。けれども、第一特別委員会の議論を詳細に辿っていくと、「進歩派」に属するとされる務台や森戸の教育勅語に対する実際のスタンスは、「保守派」

とされる芦田、天野とそれほど距離が隔たっていたわけではない。なぜなら、細かい認識の相違は当然認められるとしても、結局第一特別委員会では、「通牒」の原案となる文言、とりわけ「教育勅語を以て我が国唯一の淵源となす従来の考え方を去って、之と共に教育の淵源を広く古今東西の^(ママ)論理、哲学、宗教などに求むる態度を取るべきこと」³⁵については、会議録を見る限り全く議論になっていないからである。

つまり、第一特別委員会の委員は、基本的にこの文言から読み取れる、いわば教育勅語を相対化する視点を共有していたということができるのである³⁶。特に、第一特別委員会の教育勅語をめぐる議論において重要となるのは、先にも示したように、1946（昭和21）年9月25日の第二回会議における文部次官山崎匡輔の次の発言である³⁷。繰り返しになるがもう一度確認しておきたい。

あれ（教育勅語 筆者註）の中に書かれて居ることは、今の時代とはぴったり合わないけれども、矢張り我々の道德規範としても、本当に立派なものと思われる。（中略）憲法の発布と同時に陛下から賜る御勅語の中に、左様な新事態に対する国民の心得というようなものを織込んで戴いたらどうだろうか。そうして新しい教育勅語が出て、之を不敬に取扱うということは、我々国民としても忍びない所でありますし、さればといって、今迄のように御神勅のような取扱いをして行くということも、此の時代としてはどうしても許されない。従って事実其の取扱というものが非常に困難になる、斯ういう考であります。それで今迄の教育勅語に対する敬意を失わない意味に於きまして、所謂廃止とか、停止とかいうようなことは積極的にしないで、是は其の儘過去の事実として其の儘にずっと置く。（中略）廃止ということは、何処でも私共申上げなかった積りであります。

この発言を受けて、天野は自らの教育勅語に対する理解を披露している。天野は、新教育勅語については、「皇室がそういうものを出されるということは、色々な批判を招くことになって、出すことが意味がないということと、出すことが皇室の御迷惑になるという二つの観点から、止めた方が宜い」³⁸としながら、「従来の教育勅語が非常に何か廃めねばいかんものだという論には、私は不賛成であります」³⁹と述べて、次のように続けた⁴⁰。

従来の教育勅語は実によく日本人の道德規範を網羅してあると思う。現在でも何も、是は不都合はないと思うけれども、唯時代が時代だから、全体の調子と申しましょうか、そういうものが非常に今に適しない。又あれには今の時代に則って行くに足らないものがあるというような意味で、あれは不十分だということは言われるけれども、あの精神が日本に良くなかったのだということは少しもないと思う。（中略）消極的に、之を読まないでも宜いということ、決して之を廃める積りはない、日本人の道德の規範として

も実に立派なものじゃないか、あれを廃める必要は全然ないという考を持って居ります。今次官が言われたような取扱が最も適当な取扱かと考えます。

また、天野は「従来の教育勅語もあれが全部いかんとは言えんと思う。あの中徳目というものは、実は是はそれこそ古今に通じて謬らずじゃないかと思う。それを全面的にいかぬように言う人も恐らくないのじゃないか。」⁴¹という趣旨の発言を繰り返した。

こうした天野の教育勅語理解は、すでに指摘したように、田中耕太郎などの理解とも通底するものであったといえる。たとえば、田中は、1946（昭和21）年9月20日の教育刷新委員会第三回総会で、「詰り教育勅語を今までの神懸りのもの、詰り神様の言葉として取扱うような態度であってはならない、それは倫理教育の一つの貴重なる資料であるというような態度で臨まなければならぬ」⁴²と述べている。これは、古野博明も指摘するように「教育勅語原理の相対化」⁴³であったというべきであろう。

こうした天野の教育勅語に対する理解は、「通牒」の示した方針、すなわち、（1）教育勅語を以てわが国教育の唯一の淵源となす従来の考え方をさって、これと共に教育の淵源を広く古今東西の倫理、哲学、宗教等にも求むる態度を採るべきこと、（2）式日等に於て従来教育勅語を捧読することを慣例としたが、今後は之を要しない、（3）勅語及詔書の謄本等は今後も引き続き学校に於て保管すべきものであるが、其の保管及捧読に当たっては之を神格化するような取扱をしないこと、の三つの方針と一致したものであったことがわかる。しかもこのことは、天野というよりも、「通牒」の方針に賛成した第一特別委員会の委員に共有された認識であるというべきであろう。つまり天野をはじめとした第一特別委員会の委員は、この「通牒」の内容が、教育基本法とは矛盾なく共存していたと理解していたのである⁴⁴。

ただし、注意すべきことは、教育勅語を形式的な側面と内容的な側面を分けるとすれば、天野は明らかに内容的な側面を重視していたということである。天野の発言を詳細に見ていけば天野の関心が、教育勅語に掲げられた徳目の普遍的な側面を肯定し、その連続性を強調するという点に向いていることがわかる。これは、はじめに示した天野の発言にも確認できるが、後に天野が、「教育勅語が通用しなくなっても、そこに挙げられている『父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ朋友相信ジ恭儉己レヲ持シ博愛衆ニ及ホシ学ヲ修メ業ヲ習ヒ以テ智能ヲ啓発シ進ンデ徳器ヲ成就シ公益ヲ広メ世務ヲ開キ常ニ国憲ヲ重ジ国法ニ遵ヒ』という道德的規準が妥当性を失ってしまった」わけではない。かかる徳目は勅語だから妥当性をもったわけではなくそれ自体妥当性をもつ徳目である。それは今日といえども依然として妥当性を有する」⁴⁵と繰り返し述べたことでも明らかとなる。つまり、後の文相天野は、まさにこの「教育勅語が一般に通用しなくなった結果、そこに示すところの徳目までもすべて不妥当ではないかという疑問をもつ青少年」⁴⁶の存在とその「風潮」を問題視したのである⁴⁷。

2 天野における「公」と「私」の問題

「通牒」によって教育勅語問題に一応の決着をつけた第一特別委員会は、その議論の焦点を教育基本法の具体的な条文に関わる論議へと進めることになる。以下では、議論において展開した天野の「公」と「私」の関係構造に関わる問題について検討しておきたい。

1946(昭和21)年10月11日の第一特別委員会第五回会議では、後に教育基本法の「前文」と「第一条」とに分かれることになる「教育の目的」に関して具体的な議論がなされた。ここでは、「個人の尊厳」をめぐる問題が議論の焦点となっている。そして先行研究は、しばしば以下の天野と務台との次のやりとりに注目してきた⁴⁸。

天野委員 私は要するに自分の為に生きるのではなくして、公けを畏れ、公けの為に生きる、そういう人、それを作るということが一番肝要なことだと思う。道を畏れて公けの為に生きるというような人間を作る、簡単にいえば人間の育成ということですね。[そういう、旧い言葉でいえば]奉公というような。そういう意味が何処かにあるといいのじゃないか。個人の完成とかいうことにあまり重きを置くと、何か自分自身の為に生きるということが、主になっているような気がいたします。

務台委員 私はこういうことを思いますが。公けに仕えるということは非常に大事なんです。併し殊に国際関係に立ったり、この非常な経済の難関を背負ったりして行くような為には、ただ精神的の公けに仕うということだけじゃいけない。もっと具体的に、近代的な意味で公けに仕えるということではなければならぬと思うのですが、本当に公けに仕える人間を作るには、やっぱり個人というものを一度確立出来るような段階を経なければならない。それが今迄日本に欠けていたのではないか。西洋なんかは、やはりルネッサンスで、前回はいわれたように個人というものを発見して確立した。(中略)日本にはそういう西洋のような段階を歴史的に持っていない。遅れ馳せだけでもやっぱり西洋のように、個人意識というものを確立するという順序を経て、公けに行かないと、又すぐ反動化する。公けに仕えるということで、非常に個人が縛られてしまうというようなことが起りはしないか。

天野委員 それはそうです。ですから個人の尊重という論理はいいのだけれども、併し自分の為に生きるということはいけないのじゃないか。自分のために生きるのじゃなくて、国家の為に生きるとか、世界平和の為に生きるとか、何かそういうものがないと、理念というものがいえなくなる。

次章においても詳しく述べるように、先行研究は、教育勅語の論議に見られた「進歩派」と「保守派」といった対立の図式が、この「公」と「私」をめぐる議論においても「パラ

レルな関係」⁴⁹として敷衍できるとしてきた。しかし、両者の発言の詳細を見ればわかるように、両者の発言にはそれほどの距離があるわけではなく、少なくとも先行研究が指摘するほどの差異は簡単に解消されてしまうことがわかる。なぜなら、「保守派」として位置づけられた天野は、何より「個人の価値」を決して軽視したわけではないからである。天野は、「特に私は敬天愛人というような理想を入れたい」⁵⁰、「道を畏れ、道を拓めるとか、そういう意味が何か入るといい」⁵¹という発言を繰り返しながらも、「世界平和、言い換えると人を愛するということと、個人の自由、価値を尊重するということと、それから勤労的民主的生活をするということ、そして国家社会の成員としての責を果す健康な国民を育成するということ」⁵²については全く異論はなかった。それどころか天野は、「個人の尊厳」の文言を条文の中に組み入れることを積極的に主張してもいたのである⁵³。

このことは、天野にとっての関心が、「個人の尊厳」をあくまでも前提とした上で、「何かそういうことを畏れるとか、尊ぶとか、そういうものがあって、ただ自分の為に生きるのではなくして社会国家の為に生きる」⁵⁴という趣旨、いわば「公」と「私」との関係性のバランスをいかに構造化するかという点にあったことを意味していよう⁵⁵。

こうした天野の意図は、天野が、1946（昭和21）年10月18日の第一特別委員会の第六回会議において、文部省案にあった「国家社会の成員としての責任を果たすことができる」という趣旨を支持し、これを自ら「国家社会の形成者」と改めることでこの点を強調する発言をしたことに明確に表れている⁵⁶。

この第一特別委員会第六回会議では、「前文」案として、「教育は人間性の開発をめざし、民主的平和的な国家及社会の形成者として、真理と正義とを重んじ、個人の尊厳を尚〔尊〕び、勤労と協和とを重ずる、心身共に健康な国民の育成を期するにあること」⁵⁷の表現を採用することを確認した。会議録を見れば明らかなように、この条文の確定には天野が主導的な役割を果たしており、この表現は天野にとっては満足のいくものであったといえる。つまり、教育勅語に対する議論と同様に、第一特別委員会の委員の中では、「公」と「私」との関係構造に関わる明確な対立図式は存在したわけではないのである。

ところで、先にも引用したように、道理の媒介者として生きることが、人生の目標であり、人生の価値は道理の実現において成立すると述べる天野は、「公共奉仕」に関わって次のように述べていた⁵⁸。

道さえ実現されるなら自己の幸不幸は問うところではない、という生き方は私に生きることではなくして、私を否定して公に仕えることである。公共奉仕の精神はここに根底を持たねばならない。そうでないと公共奉仕も形式に止まり真の意味においては偽善であって、利己主義を脱却することは不可能なのである。公共への奉仕はしかし決して自己を滅ぼすことではない。かえって自己を否定することによって真に生きることなのである。いわゆる死して生きるという道である。全体への奉仕者は死して生きるという

道理をまずもって十分に把捉せねばならない。

こうした天野の言葉は、後述の第二部第五章でも検討するように、天野の国家論を背景とした「公」と「私」の関係構造の理解と連続することになる。本章での詳細な検討は省略するが、天野にとってのこの点の理解は、「国民実践要領」の中に集約して示されている。ここで天野は、国家を「われわれの存在の母胎であり、倫理的、文化的な生活共同体である」⁵⁹と述べながら、国家と個人の関係を次のように述べている⁶⁰。

国家生活は個人が国家のために尽し国家が個人のために尽すところに成り立つ。ゆえに国家は個人の人格や幸福を軽んずべきではなく、個人は国家を愛する心を失ってはならない。

国家は個人が利益のために寄り集まって出来た組織ではない。国家は個人のための手段とみなされてはならない。しかし国家は個人を没却した全体でもない。個人は国家のための手段とみなされてはならない。そこに国家と個人の倫理がある。

こうした表現は、そもそも、国家と個人の関係を「国家あつての個人、個人あつての国家という相互関係的に考えるべき」⁶¹ことを前提とする天野が、「国家は個人がそこに生まれ、同じ言葉話し、同じ歴史と伝統のうちに生きる倫理的・文化的生活共同体として、言わば個人存在の母胎であつて、決して個人の単なる方便ではなく、個人また国家がそれにおいて自覚をもち、それを通じて活動する自由の主体であつて決して単なる方便」⁶²ではないとしばしば繰り返した言葉によって輪郭を整えていくことになる。つまり、天野にあつては、「国家は個人の人格と幸福を重んじ、個人は国家を母胎として認識し、これを愛するところに国家と個人の倫理が成立する」⁶³ということであり、逆に言えば、文相時代の天野は、こうした国家と個人を軸とする「公」と「私」の関係構造のバランスが著しく崩れたと当時の状況を認識していたのである⁶⁴。

第四節 まとめ

1951（昭和26）年11月20日、参議院文教委員会は、天野の「国民実践要領」をめぐって審議を行った。この席上、堀越儀郎委員長は、「教育基本法というものが制定され、それによって国民の教育の根本理念が定められておる上に、更にこれ（国民実践要領 筆者註）を出す必要があるかどうか、出す内容についても相当お考え頂かなければならんのではないか」⁶⁵と述べて、天野の見解を求めた。これに対する天野の見解は、次のようなものである⁶⁶。

私が文部大臣という職を受けてから、この社会の事情を見、又社会から私に対してさまざまな要求を見るに及んで、何かそういう上からものを言うというような形でなくして、ただ国民の参考になるようなものを作るということは必ずしも悪くないのではないかというように私の考えが変って来たということを私は告白せざるを得ません。(中略)教育基本法とって見ても、あれで以て足るとは私は思わない、何かああいう精神に基づいた国民の参考になる、生活の指針というようなものを示す工夫はないものか、それにはどうしたらよいかということは、私が文部大臣になって暫らくしてから私はいつも考えておったことでございます。

天野のこの言葉は、本章で検討してきた天野の理解を端的に表しているといえよう。「私の考えが変ってきた」という表現で示される天野の「心境の変化」の根拠は、本章で見たように、その主要なものが教育勅語に関わる問題と「公」と「私」との関係構造に関わる状況についての認識に強く促されたものであった。つまり文相としての天野は、前者については、教育勅語に示された徳目までもが「不妥当」と見なされる当時の「風潮」を問題視し、さらに後者については、国家と個人との関係を中心とした「公」と「私」との関係構造がバランスを欠いた状況にあると認識することで、これに強く「反発」したということが出来るであろう。

もっとも、前者については、第一特別委員会の議論の後で、1948(昭和23)年6月19日に衆参両院による「教育勅語等排除・失効確認決議」が行われており、「通牒」との内容に変化が生じたという側面がある。けれども、天野の発言を注意深く見ていくと、こうした理解にもかかわらず、天野が教育基本法を否定的に捉えていたということとはできない。ここで引用した表現では、少なくとも天野が教育基本法を否定的に捉えたわけではなく、「国民実践要領」の制定もあくまで教育基本法を前提としたものであると説明されている。

第一特別委員会での教育勅語論議、そして教育基本法の制定をめぐる論議において、終始積極的な発言をし、その議論の方向性に主導的な役割を果たしたのが天野であったことを踏まえれば、教育基本法に対するこうした理解はむしろ当然ということになるだろう。したがって、文相としての天野の「心境の変化」を促したものは、教育基本法それ自体の「欠陥」というよりは、むしろ教育基本法の趣旨が十分に貫徹されず、あるいは当時の状況がその趣旨とは「逸脱」した方向へ進んで行ったとの認識であったといえよう。そしてこのように考えれば、特に文相時代の天野発言は、あくまでも天野が理解している教育基本法の趣旨とは明らかに「逸脱」したと見受けられる状況を修正し、むしろその趣旨を徹底させることが意図されたといってもあながち無理ではないことになる。

本研究の第二部第五章でも言及するように、天野は国家と個人との倫理が成立していない状態を、「中道を逸脱したもの」⁶⁷と表現した。また、天野は「ひとが国家あるを知っ

て、個人と世界とを知らない時代には、人格の尊厳を力説し、今日ひとが個人あって、個人が国民であることを忘れる時に当たっては、国家の存在理由を主張することは、哲学学徒の使命だと信じています」⁶⁸とも述べている。その意味でいえば、天野の基本的なスタンスは、この「中道」の概念を重視したものであったといってもよい。これを本章の課題に即していえば、天野は、第一特別委員会において展開した自らの認識を軸としながら、そこから「逸脱」したかに思える「戦後」という時代状況との間に「中道」としてのバランスを確保しようとしたと見ることもできる。そしてこうした教育基本法に対するこうした天野のスタンスは、その後の 1966（昭和 41）年の「期待される人間像」にまで連続することになるのである⁶⁹。

¹ 天野貞祐「わたしの心境 『実践要領』をめぐって」(『週刊朝日』、1951 年 12 月 16 日号)ただし、本章では『今日に生きる倫理』(天野貞祐全集第四巻)(栗田出版会、1970 年)224～225 頁から引用した。以下、本章では『天野貞祐全集』全九巻に収載されているものについては、ここからの引用を原則とした。

² 同上、225 頁。

³ 同上、226 頁。

⁴ 同上、225～226 頁。

⁵ 同上、226 頁。

⁶ 同上、226 頁。

⁷ 同上、226～227 頁。

⁸ 天野は第一高等学校の校長就任について、後に次のように述べている。「もとよりわたしは名誉はいうに及ばず金銭その他いかなる目的のためにも、教育者を志したわけではなく、ただ一すじにこれを使命と感じたのである。けれども、しいて名誉ということを言うならば、一高校長は教育者最高の名誉だと考えていた」(天野貞祐『教育五十年』、南窓社、1974 年、103 頁)。

⁹ 天野貞祐『教育論』(天野貞祐全集第五巻)(栗田出版会、1970 年)9 頁。

¹⁰ 同上、9 頁。

¹¹ 天野は、「学問を要求しないものに学問が与えられ、学者に成ろうとしない人たちが学者に成るような教育」(同上、11 頁)のありようを問題視した。したがって正確に言えば、天野の論は一律の年限短縮を説いたものではなく、「学問研究に関しては極度の年限延長とを主張」(同上、46 頁)したものであった。

¹² 同上、16 頁。この中で、(一)は、「わが国の教育が政党華やかかなりし時代には政党に圧迫せられ、軍部の台頭するに及んではその横暴なる干渉によって(中略)ゆがめられて来た」(同上、9 頁)ことに対する教育の自律性の欠如、(二)では、「従来入学試験ために国民学校は中等学校の、中学校は高等程度の学校の、さらに高等学校までが大学の予備受験学校化し、いずれもその本来的性格を喪失してしまった」(同上、10 頁)ことを指摘した。そして、(三)に関わっては、教育が修業年限、授業時間数など、「いずれも量の多いことのみを尊重し、それが実質的にどれだけの意味と価値とを担うかは十分に顧みられない」(同上、10 頁)こと、「教育と言えば学校教育だけを意味し知識の修得も人格の育成も学校教育だけにて完了するかのよう偏見」(同上、12 頁)を問題視し、(四)では、学校体系の閉鎖性が、「一部の青少年をば驕慢にし一部のものをば卑屈にする根拠」(同上、15 頁)となっていたことを指摘した。

¹³ たとえば、筒井清忠『日本型「教養」の運命』(岩波書店、1995 年)、坂本多加雄『知識人』(読売新聞社、1996 年)及び「知識人」(北岡伸一、五百旗頭真編『占領と講和 戦

後日本の出発』所収、情報文化研究所、1999年）竹内洋『学歴貴族の栄光と挫折』（中央公論新社、1999年）などが挙げられる。また、古典的なものとしては、唐木順三『現代史への試み』（筑摩書房、1963年）久野収他『戦後日本の思想』（中央公論社、1959年）などがある。

¹⁴ 天野貞祐『道理の感覚』（天野貞祐全集第一巻）（栗田出版会、1971年）433頁。

¹⁵ この経緯については、天野前掲書『教育五十年』などを参照のこと。

¹⁶ 天野前掲書『今日に生きる倫理』（天野貞祐全集第四巻）282頁。

¹⁷ 同上、311頁。

¹⁸ 同上、284頁。

¹⁹ 同上、284頁。

²⁰ 同上、284頁。

²¹ 日本近代教育史研究会編『教育刷新委員会教育刷新審議会会議録』（以下、『会議録』と略）第六巻（岩波書店、1997年）138頁。

²² 『会議録』第六巻、138頁。

²³ 同上、140頁。

²⁴ 同上、140頁。

²⁵ 同上、140頁。

²⁶ 同上、139頁。

²⁷ 同上、140頁。

²⁸ 鈴木英一、平原春好編『資料教育基本法50年史』（勁草書房、1998年）352頁。

²⁹ 大嶽秀夫『アデナウアーと吉田茂』（中央公論社、1986年）286頁。なお、この指摘は吉田茂にも向けられている。

³⁰ 天野前掲書『今日に生きる倫理』（天野貞祐全集第四巻）92頁。

³¹ 天野前掲書『教育論』（天野貞祐全集第五巻）117頁。

³² 同上、117～118頁。

³³ 柳久雄、川合章編『現代日本の教育思想 戦後編』（黎明書房、1963年）47頁。

³⁴ 鈴木英一『教育行政』（戦後日本の教育改革3）（東京大学出版会、1970年）217頁。また、最近では佐藤秀夫「教育基本法の成立過程にみる『公共』と『個人』との関係構造」（『論座』、1999年11月）がこうした捉え方を共有している。

³⁵ 『会議録』第六巻、33頁。

³⁶ 杉原誠四郎『教育基本法の成立 「人格の完成」をめぐって』（日本評論社、1983年）83頁。

³⁷ 『会議録』第六巻、19～20頁。

³⁸ 同上、20頁。

³⁹ 同上、20頁。

⁴⁰ 同上、20頁。

⁴¹ 同上、28頁。

⁴² 『会議録』第一巻（1995年）61頁。

⁴³ 古野博明「教育基本法の始原」（『北海道教育大学紀要（第一部C）』第四三巻第二号、1993年3月）44頁。

⁴⁴ この点に関係して、佐藤秀夫は、「教刷委はその内部に実は教育勅語肯定論者を多く抱えながらも、公的には教育勅語否定の観点から教育基本法構想の審議決定を行った」（「教育基本法と『伝統』 教育基本法制定過程に関わる今日的論議への批判」、『教育学研究』第68巻第4号、2001年12月、42頁）また「通牒」の「教育勅語を以てわが国教育の唯一の淵源となす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、宗教等にも求むる態度を採るべきこと」（傍点原文）の表現自体が、「本質的な教育

勅語否定論に他ならない」(42頁)と述べている。また、高橋誠一郎文相の後の教育基本法と教育勅語とは矛盾しないという趣旨の発言は、「直ちに立法者意思」にあらず、これらは、「急激な『改革』に直面せざるを得ない事態において、その民心に対する『衝撃』を出来得べくんば『緩和』させたいと願う、当時の権力者たちが常用した詭弁または虚偽言説の一つに過ぎない」(42頁)とも述べている。しかし、ここでは、高橋の発言が、どのような意味に於いて、「詭弁」であり、「虚偽言説」であるのかについては、全く触れられておらず、「通牒」案が、第一特別委員会ですべて異論なく承認されたことの意味については言及されていない。さらに、佐藤は、1946(昭和21)年11月29日の教育刷新委員会第一三回総会での羽溪了諦の発言には全く言及していない。この発言が、第一特別委員会の報告を総会において述べたものである。ここ羽溪は、「通牒」をめぐる第一特別委員会の議論について、「此の基本法が教育勅語に代るといった意味合いのものでもないことは説明の余地はなかろうと思う。唯新しい教育勅語を奏請しないから、そこに何か日本教育者が拠る所の教育方針というものを示す必要があるという意味で、前文なり、又第一、第二の教育目的を、方針という所に之を含ませて明示したというに過ぎないのであります。教育勅語は、是は天皇が日本国民の歩むべき大道を御示し下すった。この基本法は、教育の根本法律でありまして、法律の形式を持って居ります。そういう意味で、教育勅語と此の基本法との概念をはっきり区別して戴かんと、混同を来す虞れがあると思います」(『会議録』第一巻、292頁)と報告した点についても言及されていない。具体的な論拠を全く示していないにもかかわらず、あたかも文相の国会答弁や羽溪の総会での報告が「詭弁」、「虚偽言説」とするような解釈は明らかに問題があるというべきであろう。

⁴⁵ 天野前掲書『今日に生きる倫理』(天野貞祐全集第四巻)49頁。

⁴⁶ 同上、225頁。

⁴⁷ この点は田中の理解とも一致するといえるであろう。たとえば田中は、「教育勅語の内容をなすところの、『父母二孝二』以下のすべての徳目も民主主義の下においては否定されたものと早合点する者が出てこないとも限らなかった」(田中耕太郎「教育勅語の運命」、『心』、1957年二月号、34頁)と危惧していた。

⁴⁸ 『会議録』第六巻、55頁。

⁴⁹ 佐藤前掲論文「教育基本法の成立過程にみる『公共』と『個人』との関係構造」55頁。

⁵⁰ 『会議録』第六巻、57頁。

⁵¹ 同上、57頁。

⁵² 同上、57～58頁。

⁵³ 同上、73頁。

⁵⁴ 同上、58頁。

⁵⁵ 佐藤は、この天野の発言について、「『個人主義』が利己主義に陥る可能性に注目し国家・社会への民衆統合を強調する議論」(佐藤前掲論文「教育基本法の成立過程にみる『公共』と『個人』との関係構造」、55頁)と指摘する。しかし本章で検討したように、天野にとって「公」と「私」の問題は、いかに両者との間にバランスを取るかに向けられていたのであり、佐藤の指摘する意味で天野がこの問題を捉えていたとは考えにくい。

⁵⁶ 『会議録』第六巻、72頁。

⁵⁷ 同上、74頁。

⁵⁸ 天野前掲書『教育論』(天野貞祐全集第五巻)118頁。

⁵⁹ 天野前掲書『今日に生きる倫理』(天野貞祐全集第四巻)402～403頁。

⁶⁰ 同上、403頁。

⁶¹ 同上、166頁。

⁶² 同上、166頁。

⁶³ 同上、166頁。

64 こうした天野の理解は、田中耕太郎にも共有されていたといえよう。後に田中は、「国家公民教育」の必要性を説いている。田中によればそれは次のように説明される。「国家を最高絶対の価値があるものとし、真善美等の諸価値を国家の強大隆盛の手段とし、人格の尊厳を認めず、個人をその全部をあげて国家に奉仕せしめるような全体主義的教育と混同してはならない。かような全体主義的教育はわが国において天皇の神格化と、きわめて形式的、盲目的な忠君愛国の精神と結びついていた。それは正しい内容をもった忠君でも愛国でもなかった。というのは道德と識見とを涵養する人間教育がおろそかにされていたからである。ところが今日はかような誤った国家主義的教育の弊害にこりて、個人を絶対化し、国家や民族の意義と価値を全面的に否定する極端な個人主義的傾向が反動としてあらわれてきた。従来不自然な権力的の統制によって実現されていた秩序はアナーキーにとってかわられた。道德は混乱し、エチケットは無視されるようになった。国家公民教育はかような二つの方向への誤謬、行きすぎに対して、国民としての正しいあり方を示すものでなければならない。それは全体主義教育とちがって、あくまで個人の人格の完成を基礎とする。個人の人格が完成されていないかぎり、個人によって構成される国家の存立と発達には到底望み得られないのである」(田中耕太郎『教育基本法の理論』、有斐閣、1961年、87～88頁)。

65 『第十二回国会 参議院文部委員会会議録』第10号、1頁。

66 同上、1頁。

67 天野前掲書『今日に生きる倫理』(天野貞祐全集第四巻)147頁。

68 同上、148頁。

69 中央教育審議会において「期待される人間像」制定の主査を務めた高坂正顕は、「われわれの議論は次のような結果に落ち着いた。教育基本法の内容はあれでけっこうである。何も改めたり、新しく作る必要はなかろう。しかし教育基本法は抽象的であり、世界のどこにも適用する普遍性をもっているが、それだけに特に日本の今日にぴったり合っているかといえ、そうとは断言できない。あれを日本人の精神的風土に定義させるためには、もっと具体化する必要がある。だいたい周知のように、教育基本法のなかには、日本とか日本人ということばさえもないのである。国籍不明のままであっては困る。教育基本法をもとにし、憲法の示している線において、期待される日本人の理想像をまとめる努力をなすべきではないか。ことばのニュアンスはさまざまであったが、委員会の意見はこのような形のものになったのである。教育基本法を否定するのではもとよりなく、教育基本法を日本人の精神的風土に定着させる、それが『期待される人間像』のねらいであったのである」(『『期待される人間像』について』、『文部時報』第1072号、1966年11月臨時増刊号、28頁)と述べている。

第七章 教育勅語問題における「国会決議」の意義

第一節 はじめに（本章の目的と課題）

本章では、1948（昭和23）年6月9日に国会の衆参両院で行われた「教育勅語等排除・失効確認決議」（以下、「国会決議」と略）が、教育勅語問題の展開においていかなる意義を持つことになるのかについて考察していきたい。

第一部第五章で検討したように、1946（昭和21）年10月8日の文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱いについて」（以下、「通牒」と略）は、文部省、教育刷新委員会、さらにはCIEの三者における教育勅語問題の「合意点」といえるものであった。しかし、この「通牒」は、教育勅語の奉読は禁止したものの、学校での教育勅語謄本の保存は引き続き許可しており、教育勅語それ自体の廃止を求めたものではなかった。そのため、これまでの戦後教育史叙述では、たとえば久保義三が、「通牒」を文部省の教育勅語に対する「極めて消極的で、不徹底な処置」¹であったとしたように、その評価は必ずしも高いものではなかった。しかし、その一方で久保は「国会決議」については、教育勅語を「学校から完全に排除」²したものと高く評価することになる。久保にあっては、教育基本法の制定から「国会決議」までの「一年余の共存という矛盾した時代」³を経て、ようやく「教育勅語体制から教育基本法体制へ」の転換が行われたと理解されていたのである。そして教育勅語が、この「国会決議」によって「公的終止符」⁴が打たれたとする理解は、ほとんどの先行研究に共有されていた。

たしかに、これまでの研究が指摘するように、「国会決議」が教育勅語問題の展開に決定的な意味を持っていたことは事実である。けれども、第一部第五章で検討したように、こうした歴史的展開の中に改めて「通牒」というファクターを加えて検討して見れば、久保のいうように、教育基本法の制定から「国会決議」までの間が、果たして「矛盾した時代」といえるかどうかは疑問が残るはずである。なぜなら、こうした先行研究の立場から教育勅語問題の展開を捉えた場合には、本章で検討するように、教育基本法制定過程での高橋誠一郎文相の「国会答弁」に見られる文部省の立場、さらには「国会決議」に対するCIEの消極的とも思える対応のありようの意味が十分な整合性を持って理解できなくなるからである。

本章では、「国会決議」の成立過程について、特に教育基本法と教育勅語との関係をめぐる「通牒」と「国会決議」との間の位置関係の考察を軸として検討していく。言い換えれば、「国会決議」と「通牒」との関わりを視野に収めることで、教育勅語問題における「国会決議」の教育史的意義を再検討することを課題としている。本章の課題は、特に第一部第五章の延長線上にある。

なお、「国会決議」をめぐることは、こうした教育史的な考察とは別に「国会決議」それ自体の「法的有効性」を問題とする指摘も行われている⁵。しかし、本章の目的とするのはあくまでも「国会決議」の教育勅語問題に及ぼした意義を再検討することであり、本章ではこの点には立ち入らない。

第二節 「国会決議」の成立過程

1 「国会決議」と民政局（GS）

まず、「国会決議」の成立までの経緯をこれまでの先行研究⁶の成果を踏まえながら略述しておきたい。先行研究が指摘しているように、「国会決議」の成立に大きな役割を果たしたのは民政局（GS）であり、CIEはこの点にほとんど関与していなかったことが明らかとなる。そもそもこの「国会決議」は、民政局次長ケーディス（C. L. Kades）によって提案されたものであった。この経緯を民政局のウィリアムズ（J. Williams）は次のように述べている⁷。

1948年5月、彼（ケーディス 筆者註）は私に対し、国会の決議によって教育勅語を廃止できないものか、と問いかけた。つまり、国会の議決によることができれば、民政局とCIE間で管轄をめぐる生ずるであろう問題をすべて回避できる、というのが彼の思惑であった。

ここでいう「民政局とCIE間で管轄をめぐる生ずるであろう問題」が意味するところについては後述するが、この教育勅語の取扱いについては以前より、民政局（GS）とCIEとの間でいくつかのやりとりが行われていた。そしてこの間、民政局（GS）のケーディスがこの問題に大きな関心を示しており、一貫して教育勅語の排除の機会を探っていたことが窺われる。民政局（GS）のこうした対応には、民政局（GS）が極東委員会の動向に配慮したためであると考えられるが、ウィリアムズは、この根拠を1946（昭和21）年7月18日に占領軍民間諜報局（CIS）の提出した報告書の内容にケーディスが注目していたためとしている⁸。

ケーディスの指示を受けたウィリアムズは、衆議院の文教委員長松本淳造と参議院の文教委員長田中耕太郎に国会での決議の実施を申し入れ、以後、「国会決議」へと至る流れは民政局（GS）主導の下で進められることになる。少々長い引用となるが、この点を田中耕太郎の言葉から確認しておきたい⁹。

昭和23年5月第二回国会開会中司令部は突如教育勅語を無効にする措置をとることを要求してきた。そうしてその要求は文部省に対するものではなく国会に対するもので

あつた。司令部自身が文部省や教育界に教育勅語をそのまま温存しようとする傾向があると考えて思いついたのか、対日理事会または一部の日本人がそれを示唆したのかわからないが、とにかく両院の文教委員長が司令部の政治部員で国会の係であつたジュスティン・ウィリアムス氏のところに呼び出された。参議院の文教委員長であつた私は、衆議院の文教委員長の松本淳造氏と同道してウィリアムス氏と数次にわたつて会談した。

私は教育勅語についてはすでに必要な措置がとられていること、それはもはや法律上何等の効力がなく、一片の歴史的文書になつてしまつていること、従つてもし今これを無効とする決議をしてもこれは重複になること、国家として教育勅語が新憲法の精神に反すると宣言するなら、違憲の宣言は国会の権限には属せず、最高裁判所がなすべき事項であること、もし今の段階においてあらためて無効の宣言をするとすれば、一般の教育者は教育勅語の内容をなす人類普遍の道徳律まで無効になつたかのように誤解するおそれがあるから、慎重に考えなければならないことを説明して了解を求めた。しかし先方はそれを中々了解しなかった。

ウィリアムスには、文部官僚が教育勅語を温存しようとしており、そうして我々が彼等から押されていると誤解しているような節があつた。それは全く思いもよらぬことであつたので、私は相当興奮して彼と激論した。

こうした田中の証言は、第一部第五章でも言及したように、田中にとっては「最もしゃくにさわった一事」¹⁰として記憶される一方、参議院が「排除」ではなく、「失効確認」の決議をしたことについては、「幾らか筋を通した」¹¹という自負ともなっていた。田中の「国会決議」についての対応とその理解については後述するが、以下、民政局（GS）による「国会決議」に対する働きかけの内容について具体的に見ていこう。

「国会決議」に対する民政局（GS）の関与を確認できるものとして、占領文書の中には、衆議院の「国会決議」については、1948（昭和23）年6月3日案、同6月8日案、同6月9日案、同6月12日案、同6月14日案の五種類の英文案が確認できる。また参議院については、日付不詳案と、同6月8日案、同6月10日案の三種類の英文案が確認できる。重要と思われるものについて整理しておこう。まず、衆議院の同6月8日案と同6月9日案において、ウィリアムズは、次の4点の修正を行っている¹²。

- （一）「教育の革新と振興とをはかることにある」の部分で、It is essential to と強調。
- （二）「しかるに既に過去の文書となっている」教育勅語並びに陸海軍軍人に賜りたる勅諭その他の教育に関する諸詔勅が、「今日もなお国民道徳の指導原理としての性格を持続しているかの如く誤解されるのは、従来の行政上の措置が不十分であつたためである」の括弧部分が削除。

(三)「もとより、これらの詔勅の内容は部分的にはその真理性を認められるのであるが」を削除。

(四)「詔勅の根本理念が主権在民並びに神話的国体観に基づいている事実は、明らかに基本的人権を損ない、且つ国際信義に疑義なしとしない」の「疑義なしとしない」を肯定的な表現に改める。(might throw a doubtful shadow on national fidelity の might を削除)

しかし、同6月12日案では、この(二)の部分が復活し、かつ「これらの詔勅は憲法第98条の本旨に矛盾するので」が、「憲法第98条の本旨に従い」に改められた。

一方、参議院の「国会決議」について注目したい点は、同6月10日案以前のタイトルが「新教育理念の普及徹底に関する決議案」(Draft Resolution Concerning Through-Popularization of New Educational Ideal)となっていたものが、最終案の同6月10日案では「教育勅語等の失効確認に関する決議案」¹³となっていたことである。後述するように、参議院文教委員会で田中は、「国会決議」を「一層包括的な教育振興に関する決議」として位置づけたいと考えていた。これが、同6月10日以前の名称となっていたことは明らかである。しかし、これは民政局(GS)によって修正されたといえる。田中の意図は明らかに後退したといえよう。

また、日付不詳案から同6月8日案の間には、「文部省をして教育勅語その他の諸詔勅の謄本をもれなく回収せしめる」という文言が追加され、同6月8日案から同6月10日案については、「(教育勅語)は道德に関する過去の文書の範疇に移った」が「効力を失っている」へと修正され、「現在の教育界の現状についての楽天的な見方は必ずしも許されない現実のために、私たち国民は何としてもわが国再建のための基礎となる六・三・三・四制の完成に向けて努力を倍加し、新憲法と教育基本法の正しい理解とその誠実な実行によって、新制度に生命(Life)と内容(Content)を与えなければならない」という文言が削除された。

さらに、同6月10日案では、「今日までのわが国の道德教育は、専ら教育勅語の最高の指導原理の源泉を求めた。しかし、今日、教育の新しい理想が明らかにされ、その上に、必要な立法上及び行政上の措置がとられた」という文言が削除され、また、「広く且つ長期にわたって絶大なる影響力を及ぼしている教育勅語等の特殊な役割の故に」という箇所が民政局(GS)によって削除されている。

これをみても明確なように、衆参両院における「国会決議」の成立には、民政局(GS)による削除、修正による関与が存在していた。そして、こうした民政局(GS)の関与によっては、教育勅語の内容が部分的には真理を含んでいるという理解が否定され(衆議院)、「一層包括的な教育振興に関する決議」という意図も二次的なものへと後退を余儀なくされた(参議院)。しかも、ここで注意したいことは、特に前者が否定されたことによって、

1946（昭和21）年10月8日の「通牒」による「合意点」は明らかな変化を強いられる結果となったことである。

2 文教委員会における「国会決議」論議

ところで、民政局（GS）からの指示を受けた国会は、それぞれの文教委員会において「国会決議」に向けての検討をしている。衆議院文教委員会では「約10回」¹⁴、参議院文教委員会では、1948（昭和23）年5月20日、同5月25日、同5月26日の3回の打ち合わせ会を行っているが、「慎重を期す」という名目で速記記録は残されていない¹⁵。また、文教委員会自体も速記録はほとんど残されておらず、記録があるのは、わずかに同5月27日と同6月15日の参議院文教委員会、同6月11日の衆議院文教委員会及び「国会決議」の行われた同6月19日の両院本会議のものだけである。

ここでは、この問題の論点が集約的に提示されていると思われる同5月27日の参議院文教委員会の「国会決議」をめぐる論議の一端を確認しておきたい。この会議の冒頭、田中耕太郎委員長は、同5月20日の第一回目の打ち合わせ会で各委員から出された「国会決議」に対する意見を、（一）憲法との関係を明らかにして、憲法に従って教育勅語の効力がないことを明瞭に闡明するという立場、（二）教育勅語は既に法的効力を失っているからその必要はないという立場、（三）教育勅語は法的効力を失っているが、この際、一層包括的な教育振興に関する決議の中でそのことに触れるという立場、（四）教育勅語は無効であるが、他のいろいろな問題をも考慮して、それと切り離して決議すべきという立場、の4つに整理している。

論議では、教育基本法の理念普及のためにも第三の立場の採択を主張する田中の意見に多くの支持が表明され、第三案での方向が基調となっていく。まず、委員長としての田中の発言を聞いて見よう¹⁶。

結局のところは教育勅語の現状、我が国の教育制度において教育勅語がどういうふうに取り扱われているかということは、もうすでにはつきりしておるのである。この際それだけを取上げて教育勅語が憲法との関係においてどうなるかというようなことを究明する必要がないし、それは又妥当ではない、併しながら現下の情勢において教育に関してはいろいろな重要問題があるから、その決議をすることは今日極めて必要であるということがいえる。さような論議が世上に起つた機会において、この際国会が教育の根本理念に関する、特に教育基本法の精神を徹底させる意味において、確信あるところの意思表示をするということが極めて必要ではないかというような意味であつたと考えていいかと思います。さような意味におきまして第三案を私といたしましては採択いたすのが適當ではないかと存じます。

具体的な議論では、この田中の発言を軸としながら進められるが、これに対しては、「通牒」によっても謄本はまだ回収されたわけではなく、そのため「教育者の意識の中には新しいものと古いものとの相剋がある」としながら、「教育勅語に對しましては、はっきりとこの際ここで明確な一線を描くということ、国会が、国会の文教委員会がその責任に置きまして、むしろ進んでこの点を明確にすることは、現状においては重要であると、こういうふうに私は考える」¹⁷とする岩間正男の第一案を支持する見解が対峙している。

そしてこの岩間の見解は、羽仁五郎によって補強されることになる。羽仁は、「教育勅語に述べられておる内容には、内容的には反対する必要がないものもあるというようなお考えもありましたが、そういう点に問題があるのではなくて、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という所に大きな間違いがある」と述べた。そして、「道德の問題、教育の問題というものは、国民の自発的な意志によって尊重するということを期待すべきであって、その点行過ぎた指図をされない方が正しいのではないか」¹⁸と続けた。

こうした指摘に対して田中は、「岩間委員の御発言というのは、教育勅語は、すでに死文化したものであるということ、はっきりさせるというような御趣旨」¹⁹かと確認をとりながら、「教育勅語が、尚やはり現在の教育の指針になっておって、外のこういう教育に関する古典だとか、或いは宗教、道德の体系というようなものは、それ以下のものであるかのように考える思想が若しあるとすれば、それを払拭しなければならないということは、委員の方は、全部の方が、一致して」²⁰あり、その意味では岩間の発言とも「共通点がある」²¹とまとめた。そしてこの日の議論は、教育勅語が従来のような形で残っていることを払拭することを主眼とし、つまりは「第三案の中に、第一案の趣旨を盛る」²²方向を確認するのである。

この会議を踏まえて、参議院では決議案の文案作成に着手したと思われる。しかも、同5月27日の記録を見る限り、決議案は「文教委員長一任」²³が取り付けられていたようであり、決議案は田中を中心に作成されていったと考えられる。残念ながら同5月27日以降から民政局(GS)へ提出された同6月10日の最終案までの動向を正確に掴むことは出来ない。しかし前述した民政局(GS)の修正指示を重ね合わせると、最終的な決議案は、第三案に盛り込まれていた「新教育理念の普及徹底」の趣旨は大きく退けられることになったことは否定できない。再び田中の証言からこの点を確認しておこう²⁴。

衆議院側は「教育勅語等の排除」に関する決議という形をとることに決した。(中略)我々参議院側としては、教育勅語はすでに排除されて無効になっているから、衆議院のような決議をすることは、従来教育勅語にとつて何等の措置がとられていず、国会の決議によつてはじめて排除されたかのような誤解を生ずるおそれがあると考えて、これに同調することを拒んだ。総司令部側は参議院の態度に甚だ不満であつた。我々としては、

一層包括的な教育振興に関する決議をし、総司令部の意向をも汲んで、その中で教育勅語の失効に関し注意を喚起することで十分だという考えを持っていた。しかし総司令部はそれでは満足せず、教育勅語の効力のみに関する独立の決議を要求した。そこで参議院側では、「教育勅語の失効確認」という方式をとった。(中略)これに対し総司令部では不精無精参議院の主張を認め、それ以上衆議院案への同調を固執しなかった。

3 「国会決議」の成立と田中の教育勅語認識

1948(昭和23)年6月19日、国会は衆議院が「教育勅語等排除に関する決議」を参議院が「教育勅語等の失効確認に関する決議」をそれぞれに可決した。前者は、「既に過去の文書となっている教育勅語並びに陸海軍軍人に賜りたる勅諭その他の教育に関する諸詔勅が、今日もなお国民道德の指導原理としての性格を持続しているかの如く誤解されるのは、従来行政上の措置が不十分であったがためである」とした上で、「これらの詔勅の根本理念が主権在君並びに神話的国体観に基いている事実は、明かに基本的人権を損い、且つ国際信義に対して疑点を残すものとなる。よって憲法第98条の本旨に従い、ここに衆議院は院議を以て、これらの詔勅を排除し、その指導原理的性格を認めないことを宣言する」とされていた。

これは、同日の松本淳造の提案理由説明で詳しく説明されている。松本は、「通牒」をはじめとした文部省のこれまでの措置が、「きわめて消極的でありまして、徹底を欠いているうらみがある」ために、「国民におきまして、はたして勅語が失効したのか、効力をもっているのか、生きているのか、その辺が判断がわからないのでありますから、そこにいろいろな誤解が生まれてくる」²⁵と指摘した上で、次のように続けた²⁶。

これらを一応考えます場合におきまして、われわれは、その教育勅語の内容におきましては、部分的には真理性を認めるのであります。それを教育勅語のわくから切り離して考えるときには真理性を認めるのでありますけれども、勅語というわくの中にあります以上は、その勅語そのものがもつところの根本原理を、われわれとしては現在認めることができない、という観点をもつものであります。それが憲法第九八条にも副わないゆえんでありますので、この際この条規に反する点を認めまして、われわれはこの教育勅語を廃止する必要があると考えざるを得ないわけであります。

これに対して参議院は、衆議院のものとは基本的な認識を異にしている。ここでは、憲法、教育基本法が制定された結果、「教育勅語は、軍人に賜りたる勅諭、戊辰詔書、青少年学徒に賜りたる勅語その他の諸詔勅とともに、既に廃止せられその効力を失っている」とし、教育勅語等が「既に効力を失っている事実を明確にするとともに、政府をして教育勅語その他の諸詔勅の謄本をもれなく回収せしめる」とした。そして、「教育の真の権威の

確立と国民道德の振興のために、全国民が一致して教育基本法の明示する新教育理念の普及徹底に努力を致すべきことを期する」と結ばれる。最後の部分で、参議院文教委員会での第三案の趣旨が多少なりとも盛り込まれたといえるであろう。

田中はこの提案理由の説明で、教育勅語についてのこれまでの歴史的な経緯を説明している。「通牒」の役割と教育基本法の制定に大きな意味を見るその内容は、第一部第五章で見た田中の理解を繰り返したものであったといえる。その基本的な理解は、「終戦後取られましたところの相当周到な立法的並びに行政的措置によりまして、教育勅語はその他の詔勅と共に廃止せられてその効力を失い倫理道に関する一つの過去の文書、歴史的な文献に過ぎないものとなりまして、日本教育の最高原理としての性格を失うことに至ったものと認められるのであります」²⁷というものであった。

また、田中にとって、衆議院の決議にある教育勅語が憲法 98 条に違反するために廃止されるという理解は承服できないものであった。田中によれば、憲法の条項は、現在なお法律的な効力を持っている法令詔勅に適用されるのであり、諸学校令がすでに廃止されている時点では、「教育勅語等は道德訓に関する過去の文献に過ぎないもの」²⁸となっているために、憲法の条項とは全く関係がないとするのである。田中は、「若し今日道德訓である勅語の憲法上の効力を論ずるとしますならば、それは論語やバイブルが憲法違反で無効であるかどうかということを云々すると同じく意味を成さないということになるのであります」²⁹と述べている。

ところで、「国会決議」に関わる田中の発言は、「法理上の問題」³⁰に重点が置かれ、田中の教育勅語認識が直截に表現されたものではない。しかし、先の文教委員会での発言やこの提案理由説明の内容を注意深く見ていくと、田中の教育勅語認識は、「通牒」の内容と基本的には変化がないことがわかる。つまり、第一部第五章で検討した田中の教育勅語認識は、この時点でも継続していたと見るのできるのである。もっとも、ここでの田中の発言は、教育基本法の理解の徹底に主眼が置かれており、教育基本法の前文、第一条及び第二条が「教育勅語に代る新教育理念」³¹であると明確に述べられてもいた。しかし、だからといって田中が教育勅語の内容それ自体を否定したかといえそうではない。少なくとも田中の中では、新教育理念を定めた法律としての教育基本法と道德訓としての教育勅語は、矛盾なく共存しているように見える。その論理構造を田中の次の言葉に確かめてみよう³²。

私は教育勅語の内容がその思想的世界観的哲学的深みにおいて、聖書や東西両洋の古典に比肩すべきものとは思わない。かようなことを求めるのは、勅語の性格や形式から見て無理な注文である。それは要するに良識によって承認できるところの、人類普遍の道德律即ち自然法的原理を列举したものととどまる。その内容は主として儒教に由来しており、わが民族の古来の道德的確信に合致するばかりでなく、基督教の倫理から

見ても是認できるものである。

しかし、教育勅語の内容を道德教育の唯一の淵源にすることは狭きに失することもちろんである。教育者はひろく眼眸を古今東西に放ち、それらのものから教育の資料とインスピレーションを得なければならない。教育者は教育勅語を理性的に、客観的に、従って正当に評価しなければならない。これによってはじめて教育者は、今日なお見受けられるところの教育勅語に対するファナティックな崇拜と同時にこれに対する神経質な反情と恐怖症に陥らないですむのである。

第一部第五章において述べたように、田中の教育勅語に対する認識の特徴は、一言でいえば「相対化論」である。その意味でいえば、田中にとって「国会決議」の内容は、「法理上の問題」を除外すれば、それを受け入れることにはさほど抵抗は感じなかったはずである。とりわけ、参議院での「国会決議」の内容は、田中の教育勅語問題への理解が明確に表明されていたといえるものであった。少なくとも田中の中では、参議院の「国会決議」は「通牒」の連続として位置づいていたと考えるのが自然である。

しかし、ここで問題としたいことは、果たしてこの「国会決議」が田中の「相対化論」を反映し、「通牒」の延長線上にあるものとして作用したかどうかという点である。言い換えれば、教育勅語認識をめぐる「国会決議」と「通牒」との位置関係についての問題である。そしてこの点を検討するためには、「国会決議」に対するC I Eの対応についても整理しておく必要がある。

第三節 「国会決議」に対するC I Eの対応

「国会決議」の成立には民政局（G S）の積極的な働きかけがあり、その主導の下に進められたといってよいであろう。逆にこのことは、C I Eが「国会決議」についてはほとんど関与していないことを意味していた。この点は、「国会決議」直後の1948（昭和23）年6月24日のオア（M. T. Orr）教育課長からニューゼント（D. R. Nugent）教育局長あてのメモでも明らかである。ここでオア教育課長は、「国会決議」が「民政局の要求で、国会によってとられた措置である」³³と明確に述べている。

本書で繰り返し指摘してきたように、C I Eはこの教育勅語問題について、占領当初から消極的かつ「あいまいな」対応をしてきた。しかしながら、第一部第四章でも言及したように、1946（昭和21）年7月の田中文相の発言を契機として、C I E内部においても教育勅語の取扱い方法についての意見が徐々に集約されていった。C I Eの中には、トレーナー（J. C. Trinor）のように、教育勅語を「あまり派手な方法ではなく、穏やかで巧妙な方法」で、最終的にこれを「完全に排除させる」³⁴ことを意図した意見も出されていた。もっとも、このトレーナーの意見に関していえば、こうした措置は、結果的には民政局（G

S)の国会への積極的な関与を原動力とする「国会決議」によって達成されたのであって、これを 트레이ナーのいう「穏やかで巧妙な方法」と見るには無理がある。

「国会決議」をめぐるCIEと民政局(GS)の対応を比較すると、一般にそれは、教育勅語に対するCIEの「極めて鈍い」³⁵対応を改めて浮き彫りにするとともに、その一方では、民政局(GS)の「巧妙な戦術」³⁶を際立たせることになる。先に述べたように、ケーディスは、この「国会決議」によって「民政局とCIE間で管轄をめぐって生ずるであろう問題をすべて回避できる」と認識していた。これは、教育勅語の廃止に関してはCIEの管轄であったが、国会の活動については民政局(GS)の管轄権の問題であったことを意味している。つまり民政局(GS)は、「国会決議」による教育勅語の失効・排除という方法を選択することで両局の管轄権をめぐる対立を避けながら、その一方で教育勅語を排除するという目的を達成することに成功したのである。

けれども、この時点でのCIEの消極的な対応が持つ意味については、単純にこれまでの「あいまいな」対応の継続とばかり見るべきではないであろう。第一部第五章で指摘したように、教育勅語問題については、1946(昭和21)年10月8日の「通牒」によって一応の結論が出ており、それは文部省との間でも「合意」を見ていたといえるからである³⁷。したがってCIEは、民政局(GS)の働きかけによる「国会決議」については、それぞれ管轄権の問題を踏まえながら、あるいはそれを利用することで、いわば「傍観者」としてこの問題に対処したと見る方が実態に近いといえるであろう。

その意味でいえば、CIEの教育勅語問題に対する消極的な対応を示すものとしてしばしば引用される次のような記録は、むしろこうしたCIEへの理解を前提としてはじめて、その意味に整合性を持つことになる。それは、教育基本法の立案作業が最終段階を迎えていた1947(昭和22)年2月14日のCIE教育課ニコラス(W. Nichols)の以下のような記録である³⁸。

- 一、ブラウン大尉(民政局立法担当者)は、私に電話をかけてきて、すでに終わっている教育法のある問題について、ピークス博士(教育課)に電話をするよう依頼した。
- 二、ピークス博士は、「教育基本法草案」を一部持っているようである。
- 三、彼は、その中に教育勅語を廃止することを規定した条文を追加することを提案した。
- 四、私は、教育勅語が奉読されることも、あるいは特別の方法によって取り扱われることもはやないことを説明したが、ピークス博士は、新しい法律によって明確に教育勅語を廃止すべきであると考えていたので、私は教育課長と教育課次長にこの問題を報告することに同意した。しかしこの問題は、あまり積極的には進めることはできないので、「寝た子を起こすな」(letting sleeping dogs lie)の道理に基づ

いて、これで完了する。

ジョン・Ｒ・ニコラス
教育再組織顧問

ところで、「通牒」によって教育勅語問題に結論が出ており、それゆえにＣＩＥが「国会決議」には関与しなかったと理解すれば一応の説明はつく。では、民政局（ＧＳ）はこの「通牒」をどのように評価していたのであろうか。残念ながらこれを裏付ける明確な資料はない。ただ、ウィリアムズは後に、「通牒」の存在は全く知らなかったと証言している³⁹。もしこれを額面どおりに受け取るならば、教育勅語問題をめぐるＣＩＥと民政局（ＧＳ）との情報交換は必ずしも十分なものでなかったことを意味することになる。これは両者の関係構造の問題として、別の角度からの考察が必要であろうが、少なくともＣＩＥが「国会決議」に関与しなかったからといって、その内容と結果にＣＩＥが無関係であることにはならない。消極的な対応がそれ故に大きな役割を果たすことは珍しいことではないからである。

第四節 「国会決議」をめぐる教育基本法と教育勅語

「通牒」によって教育勅語問題に一応の結論が出ていたという認識は、少なくとも田中耕太郎には明確であったことは否定できないであろう。この点では、ある意味ではＣＩＥと認識を共有していたといえるかもしれない。そのため、教育基本法の制定過程においては、当然この「通牒」の内容を踏まえた解釈が示されていたと考えるべきである。従って第一部第五章でも引用したように、羽溪了締は、1946（昭和21）年11月29日の教育刷新委員会第一三回総会で、教育基本法と教育勅語との関係を以下のように述べている⁴⁰。

此の基本法が教育勅語に代るといった意味合のものでもないことは説明の余地がなかろうと思う。唯新しい教育勅語を奏請しないから、そこに何か日本教育者が拠る所の教育方針というものを示す必要があるという意味で、前文なり、又第一、第二の教育の目的、方針という所に之を含ませて明示したというに過ぎないのであります。教育勅語は、是は天皇が日本国民の歩むべき大道を御示し下すった。この基本法は、教育の根本法律でありまして法律の形式を持って居ります。そういう意味で、教育勅語と此の基本法との概念をはっきり区別して戴かんと、混同を来す虞があると思います。

こうした解釈はその後においても継続されることになる。たとえば、1947（昭和22）年3月12日に文部省調査局によって準備されていた「第92帝国議会に於ける予想質問答弁書」（以下、「予想質問書」と略）では、「教育勅語と教育基本法との関係」は以下のように

なっていた⁴¹。

問 教育勅語と教育基本法との関係

答 教育勅語は、わが国教育史上重要な意義を有し、重大な役割を果たしておったところのものであるが、何といたっても明治 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。(中略)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が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てきて、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、表現の不適切な点もあらため表現されてゐると思う。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。

問 教育勅語を廃止する意志なきや

答 教育勅語は過去の教育史上極めて重要な意義を有し、重大な役割を果た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ゐるので、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。たゞ時勢の推移にかんがみ、不十分な点、表現の不適當な点もあるので、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にした。

問 教育勅語は日本国憲法前文第一項後段によって排除されるべきものではないか

憲法前文第一項後段

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。

答 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、教育勅語は道德、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國務大臣の副署なく詔勅の形式になってゐるのではなく、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。

これを見てもわかるように、教育勅語と教育基本法をめぐる文部省の見解は、「通牒」の内容を踏まえたものであったことがわかる。そしてこの立場は、教育基本法を審議した1947（昭和22）年3月14日の衆議院教育基本法案委員会における永井勝次郎の質問に対する高橋誠一郎文相の答弁の中でも変化は無く⁴²、同3月20日の貴族院教育委員会法案特別委員会においても高橋は、佐々木惣一の「一体教育勅語は教育基本法が出来ればどうなるのか、どうするかと云ふことでなく、どうなるか」、「教育基本法が出来れば、教育勅語と云ふものは存続することが出来るものか否か」⁴³という質問に対して以下のように答えていた⁴⁴。

教育勅語と基本法との関係に付きまして只今金森国務大臣の意見を聴きました、又法制局の方の意見も聴きました、それで教育勅語は統治権者の意思を示されたものとして、国民を拘束すべき効力を有するものと考へるのであります、日本国憲法の施行と同時に之と抵触する部分に付きましては其の効力を失ひ、又教育基本法の施行と同時に、之と抵触する部分に付きましては其の効力を失ひますが、其の他の部分は両立するものと考へます、斯う云ふ解釈になつたのであります、それで詰り政治的な若くは法律的な効力を教育勅語は失ふのでありまして、孔孟の教へとかモーゼの戒律とか云ふやうなものと同様なものとなつて存在するものと、斯う解釈すべきではないかと思ひます。

高橋文相のこの説明は、厳密に言えば、前述の「予想質問答弁書」の内容との間に若干のニュアンスの違いがある。しかしながら、高橋は続く滝川儀作の質問に対して、「教育勅語を神格化するとか、或は又之を式日其の他に於きまして奉読することは廃することにしてある」が、「教育勅語の中には無論立派な道德上の教へが含まれて居るのでございますから、之を活用、善用なさりますことは、無論差支へないことと考へる」⁴⁵と述べており、あくまでも高橋の念頭にあったのが「通牒」の内容にあったことは否定できない。つまり、「国会決議」までの文部省の見解は、教育勅語についての従来の取扱いを禁止したものの、教育勅語の内容それ自体の否定とはなっておらず、それは基本的に「通牒」の方針を追認したものであったのである。

ところが、すでに見たように、「国会決議」の内容、とりわけ衆議院のそれは、「予想質問書」での内容とは明確に異なり、教育勅語を憲法第98条に反する「違憲詔勅」とする立場から行われたものであった。つまりこの「国会決議」は、「教育勅語を以て我が国教育の唯一の淵源となす従来の考え方を去って、之と共に教育の淵源を広く古今東西の倫理、哲学、宗教などにも求むる態度を取るべきこと」を求めた「通牒」の立場とは異質のものであったといえるのである。なかでも衆議院での「国会決議」の内容は、「通牒」あるいは教育基本法制定時における文部省、教育刷新委員会の解釈、すなわち「教育勅語は教育基本法とは矛盾しない」との見解を否定し、教育勅語は過去の文書としても権威を失うことの

宣言であった。この「国会決議」によって、これまでの文部省、教育刷新委員会における教育勅語の解釈は修正を余儀なくされたと考えられるべきであろう。

第五節 まとめ

ところで、田中耕太郎の「国会決議」に対する評価は当然のことながら高いものではない。それはむしろ「冷淡」であるというべきである。後に田中は「国会決議」について次のように述べている⁴⁶。

両院のかような決議はどういう効力をもつか。それは両院が教育の理念に関し、所信を表明したこと、教育勅語等の謄本の回収を政府に要望したことにとどまる。(中略) また、総司令部としては両院がかような決議をすることによつて世間一般が勅語の失効に関し注意をむけることをねらつたのであろうが、かような決議は当然のことだというわけか、これについて報道機関の側の反響はほとんど存在しなかった。ただ国会として両院の文教委員会において勅語の問題を立ち入つて検討研究したこと位が収穫といえないことはない。

こうした田中の理解は、これまでの田中の教育勅語の理解からすれば、違和感のないものであった。けれども、前述したように「国会決議」の内容とそれが果たした役割は、田中が認識する程度をはるかに超えていたことも事実である。たとえば、参議院での「国会決議」が可決された後の発言で、森戸文相は、「思想的に見ましても、教育勅語は明治憲法と思想的背景を同じくするものでありますから、その基調において新憲法と合致いたし難いもののあることは明らかであります。教育勅語は明治憲法と運命を共にすべきものであります」⁴⁷とも述べることになる。

また、1948(昭和23)年6月25日、「国会決議」を受けて教育勅語の謄本の「本省への返還」を求めた文部次官通牒「教育勅語の取扱いについて」は、教育勅語問題にとっては大きな意味を持っていたと考えることができる。形式的に見れば、「国会決議」は、教育勅語の「相対化論」を否定し、それによって教育基本法が、法的にも教育勅語に代わるものとして制定されたとの解釈を形成する役割を果たしたのである。

たとえば、1950(昭和25)年12月に文部省がまとめた『日本における教育改革の進展』の中では、教育勅語から教育基本法にいたる歴史的経緯は次のように述べられている⁴⁸。

教育基本法は、こうして全く新しい形式と手続きとにおいて、教育勅語に代って日本教育の根源を明示する地位を持つに至った。そして、この事実を国家的に確認し、疑いの余地を残させないためにさらに1948年6月、衆参両議院において、「教育勅語等の効

力排除（失効確認）に関する決議」が決定された。政府はこの決議に基き学校等に死蔵されていた教育勅語の返還処置をとり、この教育勅語に関する問題は、教育上、こうして完全に終結するに至ったのである。

ここにもあるように、教育基本法が「教育勅語に代って日本教育の根源を明示する地位を持つに至った」と明言されたことは大きな意味を持つものといえる。しかもこのことは、「教育勅語体制から教育基本法体制へ」⁴⁹との表現で説明される戦後教育史像の一般的な通史的叙述と呼応していくことがわかる。

しかしながら、果たしてこの「国会決議」によって教育勅語問題に明確な決着が図られたのかといえばそうとはいえない。「教育勅語体制から教育基本法体制へ」という転換は、必ずしも截然と行われたわけではなく、むしろ「国会決議」以後も教育勅語問題は、複雑な色彩を帯びながら継続して行ったというのが実態であったからである。

たとえば、この『日本における教育改革の進展』は、先に引用した叙述の一方で、教育勅語そのものについては、「あまねく人類に普遍的な、美しい道徳的思想も光を放ってはいる」⁵⁰とも述べている。さらに、1950（昭和25）年の教育刷新審議会がまとめた『教育改革の現状と課題 教育刷新審議会報告書』でも、教育勅語は、「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」⁵¹とされていたのである。両者に共通しているのは、教育勅語の内容それ自体を評価しつつ、「新しい教育理念を『勅語』という、上からの、天降り形式で確定し、国民に提示することは、民主国家の教育憲章としては、断じて適切な方法ではない」⁵²という立場である。これらでは、あくまでも教育勅語の内容それ自体の否定は留保されているのである。

そしてこの点と関連して興味深いことは、「国会決議」に至る審議の過程で衆議院の文教委員会では、教育勅語に代わる「教育憲章」制定をめぐる論議が行われた形跡があることである⁵³。残念ながらこの点に関わる議事録は残されておらず、本章ではその内容に立ち入ることはできないが、「国会決議」の一方で、こうした論議が行われていたことの意味は過小に考えるべきではないであろう。

さて、教育勅語問題が、この時点で「完全に終結」することなく継続していった背景には、いくつかの要因が考えられる。一つは、教育勅語問題に対する文部省と教育刷新委員会、そしてCIEの「合意点」である「通牒」の内容が、民政局（GS）主導で進められた「国会決議」によってある種の修正が行われたことである。教育勅語の「相対化論」の立場にあったと思われる「通牒」の内容は、「国会決議」によって「法的」に否定される結果を招いた。しかしそれは、あくまでも「法的」に否定されることによって、教育勅語の内容それ自体の評価の観点を欠落させる結果を招くことになった。これは、教育勅語がある意味では「法的」にでしか処理できなかったことの裏返しと言えるかもしれないが、「通

牒」によって一応は明確にされようとしていた教育勅語の評価は、この「国会決議」によって再び「混迷」の中に引き戻されることになったことを意味していた。

とはいえ、「通牒」によって示された方向性あるいは田中に見られる教育勅語認識の論理構造が、必ずしも明確なものであったかといえばそうではない。たとえば、「教育勅語に代る新教育理念」としての教育基本法の意義を強調し、その一方で法律としての教育基本法と道徳訓としての教育勅語の意義を主張する田中の論理構造は一般にはわかりにくい。たとえ田中自身の中ではこの点に矛盾は生じなかったとしてもである。これは、前述した高橋文相の答弁内容に対しても共通している。そしてそれゆえに、教育勅語の内容に対する評価は十分な定位が与えられないままに、一般には「教育勅語に代る教育基本法」という解釈のみが、明確な根拠と内実とを備えることなく「国会決議」によって加速されたといえるであろう。つまり、「教育勅語体制から教育基本法体制へ」との解釈が徐々に一般化される一方で、その前提となる教育勅語それ自体の評価は棚上げされたまま、多様な様相を呈しながら燻り続けるという状況が形成されていくのである。

そして、こうした歴史的な展開過程の中で積み残された課題は、占領後期の道徳教育問題へ連続していく。本研究の第二部で検討するように、占領前期において解決されなかった課題は、占領後期では「教育宣言」制定問題、あるいは「国民実践要領」制定問題というより具体的な対象の底流として前面に押し出されてくる。また、第一部で検討した「公民教育構想」から社会科への転換によって積み残された道徳教育問題は、道徳教育の役割を担う社会科への評価を抱えこみながら、いわゆる「修身科」復活問題として議論されることになる。つまり、占領後期の道徳教育問題は、占領前期の歴史的な展開過程の中で積み残された課題が、天野発言などの具体的な論議の対象を得ることで展開する過程であり、それは占領前期の道徳教育問題の継続と捉えることができるのである。本研究ではこうした理解に基づいて、第三部での占領後期の道徳教育問題に関する具体的な検討に進んでいきたい。

(註)

1 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』(三省堂、1984年)310頁。

2 同上、312頁。

3 同上、313頁。

4 鈴木英一『日本占領と教育改革』(勁草書房、1983年)284頁。

5 たとえば、小森義峯「教育勅語の国会両院『無効』決議の無効性」(『産大法学』第一七巻第三号、1983年)など。

6 代表的なものとしては、高橋史朗「教育勅語の廃止過程」(『占領教育史研究』第一号、明星大学占領教育史研究センター、1984年)、鈴木前掲書、三羽光彦「教育勅語の廃止決議」(『教育』、国土社、1986年7月号)、小野雅章「戦後教育改革における教育勅語の処置問題」(『教育学雑誌』第22号、日本大学教育学会、1988年)などがある。また、杉原誠四郎「教育勅語『失効確認』『排除』決議に関する資料」(『戦後教育史研究』第10号、明星大学戦後教育史研究センター、1995年)が参考になる。

⁷ Justin Williams, *Japan's Political Revolution under Macathur*, 1979, the University of Georgia Press. p.49. なおこれには、邦訳書『マッカーサーの政治改革』（朝日新聞社、1989年）があり、この引用は邦訳書72～73頁に拠った。

⁸ Justin Williams, Paper, 48-01, The McKelidin Library, University of Maryland. この勧告に大きな影響を及ぼしたのは、William C. Johnstone の “The Future of Japan „ 1945 と Willis Lamott “Nippon, The Crime and Punishment of Japan,, 1944 である。

⁹ 田中耕太郎「教育勅語の運命」(『心』、1957年2月号)37頁。

¹⁰ 『私の履歴書』第十三集(日本経済新聞社、1961年)377頁。

¹¹ 同上、378頁。

¹² Justin Williams, Papers, op. cit.

¹³ 『第二回国会参議院文教委員会会議録第一号』(昭和23年5月27日)1頁。

¹⁴ 『第二回国会衆議院文教委員会会議録第十号』(昭和23年6月11日)1頁。

¹⁵ 前掲『第二回国会参議院文教委員会会議録第一号』2頁。

¹⁶ 同上、3頁。

¹⁷ 同上、4頁。

¹⁸ 同上、7頁。

¹⁹ 同上、10頁。

²⁰ 同上、10頁。

²¹ 同上、10頁。

²² 同上、10頁。

²³ 同上、1頁。

²⁴ 田中前掲論文「教育勅語の運命」38頁。

²⁵ 鈴木英一、平原春好編『資料 教育基本法50年史』(勁草書房、1998年)173頁。

²⁶ 同上、173～174頁。

²⁷ 同上、179頁。

²⁸ 同上、181頁。

²⁹ 同上、181頁。

³⁰ 同上、180頁。

³¹ 同上、179頁。

³² 田中前掲論文「教育勅語の運命」40～41頁。

³³ CIE “Intra-Section Routing Slip,, 24 June. 1948. Trainor Collection, Box 29.

³⁴ J. C. Trainor, Imperial Rescript of 1890 (日付不詳). Trainor Collection, Box 28.

³⁵ 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』(三省堂、1984年)310頁。

³⁶ 高橋前掲論文「教育勅語の廃止過程」43頁。

³⁷ また、CIEの中には、この時期にはほとんどの教育改革が軌道に乗っているとの認識があったことも事実であろう。たとえばトレイナーは、この時期のCIEの対応を次のように述べている。「(この時期 筆者註)CIE教育課は、占領初期の懲罰的な方法に対してほとんど興味を失っていた。それまでの日本の教育において達成された成果の記録は、日本の教育者の側によってはもはや、その占領目的を覆そうとすることはありえないということを明白にしている、とCIEの教育課は認識していた」(J. C. Trainor, *Educational Reform in Occupied Japan-Trainor's Memoir-*, (Meisei University Press, 1983. pp.285-287)と述べている。

³⁸ Johe R.Nichols, “Report of Conference: Imperial Rescript on Education,, 143, Feb. 1947, CIE Records, Box 5134.

³⁹ 杉原誠四郎とのインタビューで、杉原が、「1946年10月8日、文部省が各学校は教育勅語の謄本は保管してもよいが、式日にそれは奉読しない、という通牒を発したのを知

っておられましたか」と質問したのに対して、ウィリアムズは、「いや、私たちはそれについて知らない。民間情報教育局は知っているだろうけど、われわれは知らなかった」と答えている（前掲の「教育勅語『失効確認』『排除』決議に関する資料」129頁）。

40 『教育刷新委員会 教育刷新審議会会議録』第一巻（岩波書店、1995年）292頁。

41 前掲『資料 教育基本法50年史』399～401頁。

42 ここで高橋文相は、「私もこの教育勅語とこの教育基本法との間には、矛盾と称すべきものはないのではないかと考えておるのであります。しかしながら徳教は時勢とともに変化するものでありまするので、既に先ほども一言いたしましたように、明治23年に発布せられましたところの勅語が、今日におきましてはなおこれに補足しなければならぬ点もはなはだ多いでありましょうし、（中略）悪用せられ曲解せられたというような点もあると考えますわけで、これはわが国の教育上における、きわめて重要な意義のあったところの勅語といたしまして、これを留めるということにいたしまして、諸学校においては捧読いたさないことにいたす。こういう考えであるのでありますが、決してこれに盛られておる思想が全然誤っており、これに代るに新しいものをもつてするという考えはもつておりません次第であります」（前掲書『資料 教育基本法50年史』、308頁）と述べている。

43 中谷彪編『資料 教育基本法の成立過程』（タイムス、1985年）312頁。

44 同上、320～321頁。

45 同上、321頁。

46 田中前掲論文「教育勅語の運命」38～39頁。

47 前掲書『資料 教育基本法50年史』183頁。この発言は、衆議院での「国会決議」の後でも行われている。ただし、森戸は、この発言に続けて「かような見地から、昭和21年10月8日以後、文部省は次官通牒をもつて、教育勅語を過去の文献として取扱い、かりそめにもそれらを神格化することのないように、注意を喚起いたしましたのであります」（『資料 教育基本法50年史』175頁）と述べており、森戸の中ではこの発言と「通牒」の内容が必ずしも乖離しては捉えられていない。

48 『日本における教育改革の進展』（『文部時報』第880号、1950年12月）7頁。

49 山住正巳、堀尾輝久『教育理念』（東京大学出版会、1976年）、大田堯編『戦後日本教育史』（岩波書店、1978年）など、戦後の教育史研究のほとんどがこの立場に立脚していたといえる。

50 前掲書『日本における教育改革の進展』6頁。

51 『教育改革の現状と課題 教育刷新審議会報告書』（日本放送出版協会、1950年）10頁。

52 前掲書『日本における教育改革の進展』7頁。

53 この点について『信濃毎日新聞』は、1948年5月27日の社説「教育憲章は無用なり」の中でこの問題を取りあげ、（一）教育勅語に代わるものとしては教育基本法が制定されている、（二）人倫の規範としては教育基本法だけでは不十分であり、一般人の守るべき道德権として何かよりどころとなる権威のある表現を要すると考えられるが、この形式に依存しようとした風潮が日本を誤らせたのであり、今の日本人に必要なことは他律的な枠にはめることなく、まず自律的たらしめることが必要、などの理由をあげ、この動きに反対している。また、こうした反対意見は、同6月1日の『朝日新聞』社説「教育憲章制定の要なし」でもなされている。

第二部 占領後期の教育政策と道德教育問題

第一章 占領後期の「教育宣言」制定問題とC I Eの対応

第一節 はじめに（本章の目的と課題）

本章の課題は、1949（昭和24）年の吉田茂首相による「教育宣言」¹構想について、これをめぐる論議の展開と、この構想に対する占領軍民間情報教育局教育課（以下、C I Eと略）の対応という観点を重視して検証することによって、占領後期の道德教育問題の所在とその戦後道德教育論史における意味を再検討することである。

第一部で述べてきたように、占領初期の道德教育をめぐる論議は、教育勅語および修身科の評価とその処置をめぐる問題に集約されていたといっていよい。そしてその後の道德教育問題は、占領初期に積み残された課題を基底としながら、道德基準設定の是非についての論議、さらには道德教育を担う教科設置の是非に関わる論議として展開していったといえることができる。また、前述したように、戦後の道德教育のあり方をも模索する目的で出発した「公民教育構想」が、占領軍、とりわけC I Eの働きかけによって、結果的に社会科へと変容していった経緯は、これ以降の道德教育問題が社会科との関わりの中で論議されることを必然のものとした。

ところで、第二部第七章において詳しく検討するように、先行研究²では、1950（昭和25）年10月の天野貞祐文相の発言をきっかけとして、いわゆる「修身科」復活問題、「国民実践要領」制定問題を、レッド・ページ、教員組合運動への弾圧・干渉とともに、「逆コース」の重要なメルクマールと位置づけてきた³。しかしながら、先行研究においては、この「逆コース」という用語それ自体については、必ずしも明確な分析の視点と解釈が提示されているわけではない。戦後史・占領史研究の動向を見てもわかるように、「逆コース」の概念そのものが重要な研究の対象となっている⁴。

そのため「逆コース」の理解も研究者の立場によって多様なものとなるが、教育史研究においては、道德教育問題と「逆コース」との関係については、少なくとも二つの立場が存在したといっていよいだろう。第一の立場は、占領後期の道德教育問題として論議されたものの中で、特にその内容の側面に注目するものである。これは具体的にいえば、「教育宣言」構想をはじめとした、「修身科」復活問題、「国民実践要領」制定問題を、占領初期の改革の理念との対比の中で捉え、占領後期の道德教育問題として提起された内容を「反改革」⁵と捉える立場である。いうまでもなく、こうした立場では、戦後の道德教育におけ

る憲法、教育基本法の理念、さらには社会科の役割が積極的に評価されることになる。

また、第二の立場は、この時期の道德教育問題の意味を、特に対日占領政策との関わりにおいて捉えるものである。ここでは、道德教育問題として提示された事象が、当時の社会状況、あるいは国際環境の変化に伴う、対日占領政策における反共政策の一環、さらには「再軍備の進行という政治の大きな流れの中に位置づいたもの」⁶として認識されることになる。この立場の特徴は、道德教育問題を、広い意味での対日占領政策全体の動向との関連の中で捉え、道德教育問題をこうした動向に強く連動するものとして解釈するところにある。

第一の立場に関連していえば、筆者は本研究第一部において、占領初期の「公民教育構想」から社会科への転換のありように注目し、この転換が従来の修身科そのものの徹底的な批判検討という欠落部分を内包したまま社会科へと連続した点を指摘し、先行研究のいう占領初期の改革の理念それ自体の内実を問題視した。すなわち、占領初期の歴史的展開においては、戦後の道德教育についての明確な理念と内容が形成されたわけではなく、むしろこの点の「あいまいさ」が、その後の道德教育問題の素地を準備することになったとの指摘を行った。筆者の観点からすれば、占領後期の道德教育問題は、占領初期の理念の「反改革」を意味するものではなく、むしろ占領初期に積み残された課題の継続と見るのが適切であるとしたのである。

しかし、第二の立場、つまり占領軍（CIE）が、占領後期の道德教育問題に対して、実際にどのような対応を行ったのかについては、先行研究においても明確になっているわけではない。このことは、これまでの資料的な制約を背景として、対日占領教育政策の内実の検討が充分になされないままに歴史的評価が先行されてきたことを意味している。しかも、資料的根拠を欠いたために、その歴史的評価はともすれば頑迷なものとして一人歩きし、歴史的事実それ自体を圧倒している状況が指摘できる。

本章では、以上のような占領後期における道德教育問題をめぐる状況を意識しながら検討を進めていく。本章がこの「教育宣言」制定問題に注目する理由は、先行研究の多くが、この問題を占領後期における道德教育問題の起点として捉え、対日占領政策の「逆コース」への、いわば「ターニング・ポイント」として位置づけていることを重視したためである。つまり本章は、こうした先行研究の解釈が、「教育宣言」制定をめぐる論議に対してあてはまるのかどうか、ということを具体的な論議の内実を再検討することによって考察するものである。

本章は、主に以下の順序で検討していく。

- 1、吉田首相の私設諮問機関としての文教審議会の発足の経緯と、「教育宣言」制定をめぐる論議の推移について検証する。
- 2、文教審議会及び当時の新聞紙上にあらわれた「教育宣言」構想をめぐる論議について検討する。ここでは特に、 当時において、「教育宣言」構想がどのような性格のもの

として論議の対象となっていたのかについて検討するとともに、その歴史的基底について考察する。

- 3、「教育宣言」構想に対して、CIEが具体的にどのような対応をしたのかを、ニューゼントCIE局長と高瀬荘太郎文部大臣との会談内容から分析する。また、道德教育問題に対するCIEの対応のありようについて考察する。

第二節 「教育宣言」構想と文教審議会での論議

1 文教審議会の発足と新聞論調

1949(昭和24)年2月16日に発足した第三次吉田内閣は、税制、失業対策、行政制度、総合国土開発などについて専門の審議会を設置し、諸制度の改革に積極的に着手する。このことは、文教政策においても例外ではなかった。吉田首相が、「半ば私的に、文教のことを相談しあう会」⁷として、同5月7日の閣議決定を経て発足させた文教審議会(翌年4月に文教懇話会と改称)の設置がそれである⁸。

文教審議会は、吉田自身の「尊敬している有識者」⁹によって構成され、そのメンバーには、安倍能成、天野貞祐、仁科芳雄、長谷川如是閑、高橋誠一郎、和辻哲郎、鈴木文四郎、板倉卓造、馬場恒吾が参加し、後に小泉信三、鈴木大拙、さらには中山伊知郎がこれに加わっている¹⁰。

文教審議会が、首相官邸で実際に初めての会合を開くのは、1949(昭和24)年6月17日である。しかし、審議会の設置とその目的については、それ以前から新聞紙上を中心にさまざまな形で報道されていた。たとえば、同6月7日付の『朝日新聞』は、審議会の主な課題が、六・三制、大学制度および大学法問題、教育者問題の検討にあり、「とくにいままでの教育勅語に代つて民主主義国民の道德的指針ともなるべき教育綱領または教育宣言の作成を第一着手として取りあげる模様で、すでに高瀬文相のもとで草案作成をすすめている」¹¹と報じている。

文教審議会についての関心は、専らこの「教育宣言」にあった。たとえば、翌6月8日には同じ『朝日新聞』と『毎日新聞』が、それぞれに「綱領よりも実践」、「無用な『教育宣言』」と題する社説を掲載し、「教育宣言」構想に反対の主張を展開した。もっとも両者の論調には、その批判の観点については違いがあった。まず、前者の『朝日新聞』社説では、「近く定められるべき教育綱領の内容は別問題としても、まずその手続きにおいて疑問の点が多い」としながら、「『内閣総理大臣の所轄とし、教育に関する重要事項の調査審議を行う』ことになっている教育刷新委員会が、この重要な教育綱領または教育宣言に何一つ関らないとすれば、これもまたおかしいことである」と論じた。そして、もし文教審議会が「教育宣言」が出されたとするならば、「教育刷新委員会などという官制による公的な機関は全くなくてもよいことになる」¹²として、文教審議会の設置の手続きとその位置

づけについて疑問を提示した。

これに対して『毎日新聞』の社説は、道德教育の理念は、教育基本法にあますところなく謳われており、「これに附加えて今更何をいおうというのか判断に苦しむ」とした上で、「教育宣言」の意味を、当時の政治的な状況と関連させて次のように論じている¹³。

ただ想像できるのは、次第に活発化する左翼運動鎮圧の手段として利用することの一事である。わき上がる労働攻勢、学生ストなど一連の表面的運動を通じて底流する左翼思想の進展は、今後ありうべき事態であり、これに対して吉田首相が民自党総裁として何等か防圧の手を考えるのは当然とも受取れるのである。しかし、一片の宣言をもって思想問題を処理し得ると考えるならば、その政治的センスの低さに驚くと共に、そのような思想そのものが日本の民主化に大きな障害となることをわれわれは恐れるものである。

こうした『毎日新聞』と同じ観点からの「教育宣言」への批判は、同6月16日の『日本教育新聞』の「教育宣言をうつ」と題した社説においても繰り返された。特にここでは、「教育宣言」の目的は教員組合の「組織を弱体化させ分裂させる」¹⁴ことにあったとされていた。

以上のように、「教育宣言」構想は、文教審議会が初会合をもつ以前に、新聞紙上で大きな論議を展開することになる。そして、これらの中で展開された主張は、その批判の根拠に多少の相違は認められるものの、その多くが、「教育宣言」構想に否定的な見解を表明していた点では共通していた。

もっとも、こうした否定的な見解に対して、この「教育宣言」構想に賛成する意見が無かったわけではなかった。同6月12日の『朝日新聞』は、「『教育綱領』をどう思う？」と題された紙上討論形式の記事を掲載し、7人の談話を紹介している。この中でたとえば、谷川徹三（法政大学文学部長、教育刷新委員会委員）は、「問題は内容次第にある。現在、かつての教育勅語に代る教育信条がないことが、教育の混乱の一因をなしている。（中略）大きな基準を與えるものが出来ることはよいのではないかと思う」として、この構想に賛意を示し、また、大内兵衛（東大名誉教授、教育刷新委員会委員）も次のような言葉で賛成意見を述べている¹⁵。

これ（教育勅語 筆者註）が急になくなってしまふと言葉で民主主義といふながら特殊なえらい人は別として一般に民主主義に関する理解が足りないのだから「教育綱領」を出すことは一応よいだろう。（中略）しかし上から押しつける意味のものではなく、現代の教育に関心のあるえらい人達が今の日本の実情にあてはめて、これが教育の信条だということを国民に示してみるの悪くはあるまい。そうすれば、教育のよりどころ

がなくて困るような教師には役に立つかもしれぬ。

さて、こうした一連の新聞報道に対して高瀬荘太郎文相は、同6月8日の記者会見において、この「教育宣言」構想に触れ、「現下の道義頹廃に備え、国民一般の道德のよりどころをつくる」ことが吉田首相の意向であるとした上で、「教育宣言」の趣旨と性格とを次のように説明している¹⁶。

教育基本法は法律で抽象的な規定はあれでいいが、具体的に国民に訴え喰入らせるものがこの教育宣言であるが、吉田内閣の綱領というようなもので、なお永久性をもったものである。思想統制というようなことはない。教育宣言は教育だけに限っていないし、制度化したり法律化して国民に押しつけるものでなく、したがって一般に読ませたり、捧読させたりしない。吉田内閣の声明として出すので、文教審議会の決議として出すようなことはない。文部省で文案をつくる話もあるが、審議会が作るので、文部省はただ参考資料を提供するだけだ。

高瀬文相はまた、同6月16日の参議院文部委員会においても、文教審議会の設立経緯と教育刷新委員会との関係、さらには「教育宣言」の見解について質問を受けている。ここで高瀬は、文教審議会の性格を、国民道義の立て直しとその確立を望む首相が、その対応についての意見を聞くために設けた私的機関であり、内閣総理大臣の公的諮問機関である教育刷新委員会とは役割と性格とが異なることを改めて強調している。さらに高瀬は、そもそも彼自身が、「教育宣言」および「教育綱領」という言葉を使ったことはなく、基本的にこうした性格のものは国会が立案すべきものであると個人的な見解を示し、高瀬自身の下で草案が作成されているとする先の『朝日新聞』の報道の中身を否定した¹⁷。

2 文教審議会における「教育宣言」論議

このように、新聞報道が先行した形で論議が展開された「教育宣言」構想は、同6月17日の文教審議会の初会合の席ではじめて論議されることになる¹⁸。会合は、先に述べた文教審議会の委員の他、政府側から増田甲子七官房長官、文部省から高瀬文相をはじめ三人程が参加したとされる。これまでの先行研究では、この会合の様子について、吉田が冒頭に、「日露戦争で日本が強かったのは、日本の教育に教育勅語というスジ金が入っていたからだ。だからこれにかわるものとして教育宣言のようなものをだしたらどうだろう」ともちかけ、それについて委員に意見を求める形式のものであったとされている¹⁹。

ところが、文部省からこの会合に同席したとされる長坂端午の回想は、実際にはこうした状況とは異なる様子を伝えている。長坂の回想ではまず、会合の「へき頭」に安倍能成が立ち、次のような言葉で吉田首相を「猛烈にこきおとした」となっている²⁰。

新聞などの伝えるところによれば、あなたは、われわれを集めて、教育勅語に代るべき、教育宣言とやらを作らせるつもりだそうだが、そのような一片の紙をつくることによって、わが国の文教がよくなると思ったら、とんでもない間違いである。だいたい自由党なり吉田さん自身なりが、文教に対する熱意をもっていないのではないか、文教予算のあの貧弱さはどうだ。

また、この席で、当時学習院の高等科長として自らも高等科で社会科を担当していた天野貞祐は、「社会科のいき方はいきなり、あれを徹底させれば、道德教育は十分だ」²¹という趣旨の発言をし、高橋誠一郎は、「自分は、福沢諭吉先生から、道德教育は耳からのものではなく、目からのものでなくてはならぬと教えられたが、今の社会科はまさに目からの道德教育をするのだから私はこれに賛成だ」²²という趣旨の発言をしたとしている。この他、和辻哲郎、板倉卓造、馬場恒吾などからは、もし「教育宣言」を作成する場合には、その中に儒教の倫理を加味してはどうか、との意見が出されたとされるが、「結局は、教育宣言を作ることは無益だ」という結論に達し、首相もこれを諒承した²³とされている。

前述したように、この「教育宣言」構想については、この初会合以前に新聞紙上で活発に報道されており、構想それ自体を、会合に参加した委員がまったく知らなかったということは考えにくい。ましてこの時点まで、この構想の内容が委員に事前に知らされた形跡はなく、前後の事実関係を見る限りでは、長坂の回想の方が会合の雰囲気をもっと忠実に伝えているといえよう。

第三節 「教育宣言」制定論議の特徴とその歴史的背景

こうした文教審議会の会合での「教育宣言」制定に対する多くの否定的な見解と、新聞紙上における批判的な論調、さらには、同6月18日の日教組による「教育宣言」反対の申し入れ²⁴といった動きの中で、「教育宣言」制定問題は、結局はその後の文教審議会においても具体化されることはなかった。以下では、「教育宣言」制定問題の意味を考察するために、この問題が当時においてどのような性格のものとして認識され、論議されていたのかについて考察を進めていきたい。

そこでまず、先に取り上げた『朝日新聞』の1949（昭和24）年6月8日の社説が、「教育宣言」制定問題の歴史的な基底について触れていることに注目してみよう。この社説では、「教育宣言」制定の根拠を、1948（昭和23）年の国会で論議された「教育憲章」制定問題²⁵との関連の中で論議されていることに大きな特徴を認めることができる。この「教育憲章」は、1948年6月19日の衆参両議院による「教育勅語等排除・失効確認決議」に先立って、いわば教育勅語に代わるべきものとして論議されたものであった。この点を社

説は、次のように伝えている²⁶。

ちょうど今から一年前の国会で、教育勅語の取扱いに関する問題が提起されたことがある。(中略)その結果国会では正式に教育勅語が教育上無効であるむねの決議を行ったはずである。ただ、その時教育勅語に代るべき新たな教育憲章を作ったらどうかとの論議が一部にでたが、当時の世論は、すでに憲法もあり、教育基本法もあり、民主国家の国民として進むべき途は明らかにされているのであるから、その上に屋上屋を架するような教育憲章を制定する必要はないとの意見が圧倒的で、ついにこれは問題にならずに終わった。

今度吉田首相が文教審議会に委嘱して教育綱領なり教育宣言なりを作ろうとする意図が、どういうところに発するのかわからないが、先の新教育憲章制定論が今なお尾を引いていることが看取される。

「教育宣言」構想が、1948(昭和23)年の「教育憲章」制定論議の延長線上に位置しているとするこの社説の捉え方は興味深い。「教育憲章」制定をめぐる動きが、当時の国会論議の中に存在していたことも注目されてよい。これは、先に述べた占領初期の「公民教育構想」から社会科へと転換するにあたっての道德教育問題が、この時期なお継続していたことを裏づけている。事実、こうした道德教育をめぐる論議は、戦後一貫して継続している問題でもあったが、「教育宣言」構想を前後した時期には、より活発に展開されていた。たとえば、この「教育宣言」構想には反対の立場を明確にしながら、戦後の道德教育の理念は、教育基本法にあますところなく提示されているという認識を展開した『毎日新聞』が、1949(昭和24)年1月4日の「『しつけ』のない社会」と題する社説の中では、道德教育の実際のありようについては、以下のような見解を述べていた²⁷。

欧米の学校に特別の修身教課がないのは、キリスト教と教会が、どこことなく社会生活の軌道をバックしているからであるが、そういう素地も伝統もなく、そのうえ親や教師の考え方に疑問を抱いてきているいまの学生生徒に、何のしつけも行わず、ずさんな社会科の教科書で何か教えてきているような積りでいるのは大きな間違いである。(中略)新しく国民のしつけを行い、その精神を訓練する教科書は、是非とも必要である。

この点の指摘は、馬場四郎の言説²⁸にも見られたように、社会科成立から継続している問題でもあった。そして、こうした社会科と道德教育との関係をめぐる論議は、以下の章において具体的に見ていくように、新聞、教育雑誌等の中ですでに活発な論議の対象となっていたのである。

また、「教育宣言」構想の性格に、密接に関連すると考えられる教育勅語についても、教

育基本法との関係においてこの時期なお流動的な要素を内在させていた。それは、憲法、教育基本法などの「基本法律の精神や内容が、今なお国民の間に理解されていない現状」²⁹と見ることもできる。しかし、繰り返し述べるように、戦後日本の新たな教育理念、さらには道德教育のあり方についての模索が一貫して継続していたと見る方が実態には近いといえるだろう。その意味でいえば、第一部第六章においても言及したように、1950（昭和25）年8月に来日した第二次米国教育使節団に提出された文部省報告書『日本における教育改革の進展』が、教育基本法は、「全く新しい形式と手続きとにおいて、教育勅語に代わって日本教育の根源を明示する地位を持つに至った」とする一方で、教育勅語そのものについては、「あまねく人類に普遍的な、美しい道德的思想も光を放っている」³⁰と評価したことは、こうした道德教育をめぐる当時の認識を端的に表現しているといえるだろう。「教育宣言」制定問題は、こうした状況の反映であったと見ることができるのである。

第四節 「教育宣言」構想に対するC I Eの対応

以上述べてきたように、1949（昭和24）年の「教育宣言」制定問題は、結果としては日本側にあって多くの支持を得ることができず実現を見るに到らなかった。しかし、この構想が占領初期からの道德教育問題の延長線にあり、道德教育の理念、内容、方法をめぐる、いわば混沌とした当時の状況とその論議を背景として展開されていた点は確認しておく必要がある。

それでは、この「教育宣言」構想に対してC I Eはどのような対応をしたのであろうか。これまで、吉田による文教審議会の設置、あるいは「教育宣言」構想に対するC I Eの対応についてはほとんど言及されてこなかったことは先に述べた通りである。この点について、松下行則がわずかな言及をしているが³¹、これはC I Eの見解を紹介したものであり、「教育宣言」に対するC I Eの対応のありようを浮かび上がらせることを意図したのではない。以下、C I Eの対応のありようを検討するためにも、1949年6月8日に行われた、ニューゼント（D. R. Nugent）C I E局長と高瀬文相との会談の内容をより詳しく検討していきたい。

まず会談では、ニューゼントが文教審議会に関する新聞報道について言及し、「新しい文教審議会に関するいろいろな報道を文部省から聞かず新聞等により初めて知るのでC I Eとしては意外に思っている。もし、文教審議会が文部省の仕事であるならば、文部省とC I E間の緊密な連絡が崩れたことになる」³²と切り出し、文教審議会設置の目的についての説明で、高瀬に求めている。これに対して高瀬は、文教審議会設置が、吉田の「日本国民の道德頹廃を憂い、道義確立は結局教育によるほかないとの考え」から出たものであり、「総理が道義の問題につき少数の意見を聞き参考にするためのものであって、公の性格や機能を持っていない」と答えている。高瀬の言葉は、前述の発言の趣旨を繰り返したもの

と見ることができるが、その後、新聞紙上で先行した形で報道された「教育宣言」構想については、両者の間で次のようなやりとりがなされている³³。

ニューゼント 新聞報道によれば、文教審議会は教育の目的を宣言した教育勅語にかわる新宣言を考えていると報じられている。

高瀬 自分はそれについて相談を受けていない。実は自分は五日から今朝まで旅行していた。官房長官が記者から質問をうけた際、官房長官の意見として述べたものと思われる。

ニューゼント もし文教審議会が、文部大臣にはからずに新教育目的の宣言を考えたとすれば、これは容易ならぬ事態と思う。

高瀬 かつて教育大義と考えられていた教育勅語はすでに廃せられたので、総理は道義確立の上で何か新しいよりどころを必要と考え、官房長官がその点を表現したものと思われる。

ニューゼント われわれが大きな関心を持っているのは、文教審議会と文部省及びC I Eとの関係である。もし総理から文部大臣に相談があればC I Eに連絡があるであろう。文教審議会については最近文部省から報告を受けていない。

高瀬 文教審議会はまだ一度も開かれていない。或は来週あたりから開かれるかもしれない。教育宣言をつくることを決定したという事実はないと思う。

ニューゼント 教育宣言を制定すると決した事実がないならば、総理が新聞の誤報を修正すべきではないか。

高瀬 修正すべきものであれば官房長官がなしうと思う。文教審議会で審議すべき議題もまだ決まっていない。道義確立という主眼点は決まっているが、議題の細目は決まっていない。

少々長い引用になったが、このやりとりからは、文教審議会の設置及び「教育宣言」構想に対するC I Eの否定的なニュアンスを看取することが可能であろう。しかし、ここで注意しなければならないことは、C I Eの否定的なニュアンスは、あくまでも、文教審議会の設置をめぐるいわば手続の問題に集中し、「教育宣言」構想そのものの是非に関しては明確な言及を避けている点である。このことは、会談の中でニューゼントが、「司令部が重大な関心を寄せ、遺憾に思う」理由として、次の三つの点を指摘していることから明らかであるといえるであろう。さらに、ニューゼントの発言を続ける³⁴。

第一は、文教審議会の設置が決定後、既成事実として司令部に報告されたことである。第二に、教育については、すでに文部省、教育刷新委員会、国会文部委員会がある。一体全体文教審議会は、これらの機関により果し得ない如何なる役割を果し得るであろう

か。第三に、日本の重要な新聞は、伝えられる教育宣言に反対し、なおこれは政治的な動きであると観測している。司令部が進駐開始以来、特に努めてきたことは政治と教育との混同を避けることである。

こうしたCIEの見解は、同6月23日の教育刷新委員会連絡委員会においても示されるが³⁵、CIEが「教育宣言」構想そのものの是非について確たる態度を提示しなかった点と同様であった。もっとも、このことは、CIEが「教育宣言」構想そのものに決して無関心であったことを意味するわけではない。この会談の中で明らかにされているように、この問題には「司令部筋」も大きな関心を示したとしており、実際にCIEは、同5月3日には文教審議会の委員のリストを入手し、「委員の人物調査に一週間を費やした」³⁶ことが明らかにされている。しかし、結果的にはニューゼントが、個人的な意見として、「自分は教育の目的は文部省と教育刷新委員会などにより十分に達成されるものと思っている。したがって率直に言えば、文教審議会自体の存在理由や価値については自分は好意も興味も持たない。文教審議会は公に認められた教育刷新委員会とは異なり、司令部と何ら連絡を持たない組織である」³⁷という意見を表明した以上には、「教育宣言」構想そのものについての具体的な言及はなされなかった。

こうした、いわば文教審議会および「教育宣言」構想を無視しようとするCIEの対応は、一方でCIEの構想への否定的な姿勢を表現したものとして解釈することも可能である。しかしながら、結果的にCIEが、「教育宣言」構想そのものについての明確な見解とその具体的な対応を回避したことは否定できず、こうしたCIEの対応のありようは、本研究の第一部で見てきたように、道德教育問題に対する占領初期からの一貫した「あいまいさ」に連続するものであったといっていよう。

第五節 まとめ

本章では、1949（昭和24）年の「教育宣言」構想について、これをめぐる論議の展開とこの構想に対するCIEの対応という観点を重視しながら考察を進めてきた。もっとも、この「教育宣言」構想は、これ以後の占領後期の時期、活発に論議されることとなる道德教育問題の、いわば先兵役を果すものである。したがってここでは、はじめに整理した先行研究の二つの立場について、本章での検討をふまえた上での問題点を指摘することでまとめたい。

まず、「教育宣言」構想によって提示された内容が、占領初期の改革の理念との対比において、「反改革」であるとする立場についてである。繰り返し述べるように、この「教育宣言」はあくまで構想の段階で終焉を迎え、その内容は具体化されるまでには至らなかった。そのため、厳密に言えば、対比そのものが不可能であるといえる。しかし、「教育宣言」構

想は、その論議においては、少なくとも 1948（昭和 23）年の「教育憲章」制定問題との関連において認識されていた点は看過されてはならない。すなわち、この構想は、当時にあったの道德教育の理念、内容、方法をめぐる混沌とした状況の反映と捉えることが可能であり、「教育宣言」構想での論議は、占領初期からの道德教育問題の延長線上に位置していたと考えられる³⁸。言い換えれば、先行研究で提示された占領初期の改革理念それ自体の内実は、こうした占領初期からの道德教育問題の歴史的展開過程に即した具体的な検証の中で評価される必要があろう。

また、第二の立場、すなわちこうした道德教育問題が、反共政策あるいは再軍備の進行という、大きな対日占領政策の動向と連関する、との解釈についてである。本章で述べてきた「教育宣言」構想への C I E の対応のありようは、こうした立場の先行研究の捉え方におのずから再検討を迫るものといえよう。たしかに吉田による「教育宣言」構想が、将来の再軍備の問題を念頭に置いた「布石」であったという可能性については、必ずしも否定できない側面がある³⁹。しかし、こうした C I E の対応を、そのまま直接に、占領軍の反共政策、あるいは再軍備問題と連動させて捉えることには無理があることも事実である。なぜなら、本章で述べてきたように、C I E は、「教育宣言」構想そのものについては明確に否定的な見解を示しておらず、また実際に、C I E の対応が、この構想の展開に何らかの影響を及ぼした形跡も確認できないからである。もし仮に、ニューゼントの発言から、C I E によるこの構想への明確な否定的見解を読みとったとするならば、このことはなおさら「教育宣言」構想と占領軍の政策との連動を否定する結果となるのである。この問題については、第二部第七章の中でさらに考察を行いたい。

ところで、「教育宣言」構想は、結果的には具体化されることなく終焉を迎えたが、先に紹介した長坂の回想に見られるように、この構想をめぐる文教審議会での論議が、「教育宣言」を作ることは無益だという結論に達し、吉田もこれを了承したとは必ずしも言えない。なぜなら、吉田は、「教育宣言」構想については、その発表の仕方、すなわちその手続きの問題にあったとはしているが、「教育宣言」を制定することの趣旨については、文教審議会の中でも多くの共感が得られたと理解していたからである。後に吉田は、次のように述べている⁴⁰。

これは、政府の名で作るか、国会で作るかとかいった発表の方法や技術の上で、いろいろ考えなければならぬ、拙劣な発表のしかたをすると、かえって逆効果にもなるおそれがあるといった点で、すぐには実行できぬというのが話し合いの結論であったが、こうしたものが、何かの形であっていいということは、同感の人も多かった。

ここで示された吉田の認識は、その後に連続する、第三次吉田内閣のもとでの、いわゆる「修身科」復活問題、さらには「国民実践要領」制定問題という新たな道德教育問題の

背景として十分にふまえておく必要があるであろう。以下さらに、こうした占領後期における道德教育問題の展開について具体的な検討を進めていきたい。

(註)

¹ この構想の名称については、「教育宣言」ではなく「徳育綱領」とするものもあるが(たとえば、長坂端午「社会科の生いたち」、『信濃教育』第830号、1956年2月)吉田自身はその著書である『回想十年』第二巻(新潮社、1957年)の中で「教育宣言」という名称を使用しているため、本研究ではそれに倣う。

² 本章では、先行研究として以下のものを参照した。大田堯編『戦後日本教育史』(岩波書店、1978年)五十嵐顕、伊ヶ崎暁生編『戦後教育の歴史』(青木書店、1970年)万羽晴夫「戦後の道德教育」(『講座 日本の学力 第11巻 道德と教育』所収、日本標準、1979年)海老原治善『教育政策の理論と歴史』(新評論、1976年)上田薫「戦後道德教育における改革と反改革」(『世界教育史体系第39巻 道德教育史』所収、講談社、1959年)船山謙次『戦後道德教育論史 上』(青木書店、1981年)『戦後教育史への証言』(教育新聞社、1971年)。

³ 明神勲「占領教育政策と『逆コース』論」(日本教育史研究会『日本教育史研究』第12号、1992年)74頁。

⁴ 高野和基「日本占領研究における『逆コース』」(『中央大学大学院研究年報第15号 1 法学研究科篇[上] 1986年』及び『日本同時代史2 占領政策の転換と講和』(歴史学研究会編、青木書店、1990年)などを参照のこと。

⁵ 前掲の先行研究のうち、上田「戦後道德教育における改革と反改革」、『戦後教育史への証言』などがこれにあたる。また、松下行則「戦後『特設』道德論の浮上 1950年後半～1951年前半」(『福島大学教育学部論集』第53号、1993年)なども、この点を強調している。

⁶ 大田前掲編書『戦後教育史』191頁(平原春好執筆分)。なお、船山前掲書『戦後道德教育論史』(上)五十嵐、伊ヶ崎前掲編書『戦後教育の歴史』、海老原前掲書『教育政策の理論と歴史』は、こうした歴史把握を共有しているといえる。

⁷ 吉田前掲書『回想十年』第二巻(新潮社、1957年)106頁。

⁸ もっともこの場合、他の審議会とは異なり文教審議会のみが私的な性格をもっていたことは注意される。

⁹ 吉田前掲書、106頁。

¹⁰ 同上、106頁。

¹¹ 『朝日新聞』1949年6月7日。

¹² 『朝日新聞』1949年6月8日。

¹³ 『毎日新聞』1949年6月8日。

¹⁴ 『日本教育新聞』1949年6月16日。

¹⁵ 『朝日新聞』1949年6月12日。ここでは、安倍能成(学習院長、教育刷新委員会委員、文教審議会委員)小泉信三(前慶大塾長)福原麟太郎(東京文理大教授)坂西志保(参議院外務委員会専門委員)谷川徹三(法大文学部長、教育刷新委員会委員)辰野隆(教育刷新委員会委員)大内兵衛(東大名誉教授、教育刷新委員会委員)の7名の談話が紹介されている。この中で、文教審議会の委員、または後に委員として加わることになる安倍、小泉がそれぞれ、「賛成できない」、「大いに疑問があると思う」として反対していることは注目できる。それに対して、谷川、大内以外にも、辰野が、「ほんとうによい内容綱領ができるなら必ずしも反対でない」として賛意を示している

¹⁶ 『日本教育新聞』1949年6月14日。

¹⁷ 新井恒易『日教組運動史』(日本出版協同株式会社、1953年)210頁。

¹⁸ 「教育宣言」構想が、初会合まで委員には正式な形として提示されてはいなかった点については、安倍もまた、前述の『朝日新聞』(1949年6月12日)の談話の中で、「もっともわたしはこの文教審議会の委員でありながら、今度の宣言制定については正式にはまだ何ひとつ聞いていない。新聞で伝えるところを読んだにすぎない」と述べていた。

¹⁹ 矢内原伊作、春田正治『人間づくりと道德教育』(誠信書房、1958年)248頁。また、この点に関しては、吉田自身も「この会(文教審議会 筆者註)で、国民全体に通じる具体的な教育信条のようなもの、いわば『教育宣言』というようなものを作ることについて、私が意見を求めたことがある」(吉田前掲書『回想十年』第二巻、107頁)と述べている。

²⁰ 長坂端午「社会科の生いたち」(『信濃教育』第830号、1956年2月)17頁。

²¹ 同上、18頁。天野は後に、自分が、1946年の日本側教育家委員会の新教育勅語の渙発の論議においても、またこの「教育宣言」構想へも反対した理由を、「詔書を今日いただくことの不適当については言うまでもなく、教育勅語のように徳目を組織した名文章を暗唱しさえすれば、それで道德性が涵養できるという考え方に同意できないからである」(『国民実践要領の由来』、『心』1953年1月号、6頁)と述べている。

²² 同上、18頁。

²³ 同上、18頁。

²⁴ 日教組による申し入れの内容は、日本教育の基本的な綱領とも言うべきものは、憲法並びに教育基本法に定められている。したがって事新しく教育勅語に代るような教育宣言または教育綱領の必要を全く認めない、この企図は明らかに教育に対する統制であって、極東委員会指令「日本教育制度の原則」の趣意並びに教育基本法第二条、第十条に違反するものである、公安条令、教員に対する各種の統制規定並びに、文部省著作の教科書『民主主義』などと一連の関係を持つものであって、思想統制を企図し、不当弾圧を正当化する基礎たらしめようとするものである、教育予算の大幅削減による教育の全面的崩壊を一片の宣言綱領によって糊塗しようとするものである、という四点に集約される。また、日教組は、傘下の各組合に対して、「教育宣言」「教育綱領」が変形されて教育条例のごときものが地方において出される傾向にあるのでこの企図を地方毎に粉碎すること、などの指示を行っている(新井前掲書、『日教組運動史』、211頁)。

²⁵ この論議の内容については国会審議の速記録が残されていないため、詳細は明らかではない。しかし、「教育宣言」の制定についての世論の反応が、一般的に否定的であったことはある程度確認できる。たとえば、『信濃毎日新聞』は、1948年5月27日の社説でこの問題を取り上げ、教育勅語に代わるものとしては、教育基本法が制定されている、人倫の規範としては教育基本法だけでは不十分であり、一般人の守るべき道德として何かよりどころになる権威ある表現を要すると考えられるが、この形式に依存しようとした風潮が日本を誤らせたのであり、今の日本人に必要なことは他律的な枠にはめることではなく、まず自律的たらしめることが必要である、などの理由をあげてこの動きに反対している。また、こうした観点からの批判は、『朝日新聞』の同6月1日社説「教育憲章制定の要なし」、および『時事新報』の同5月14日の社説でも表明された。

²⁶ 『朝日新聞』1948年6月8日。

²⁷ 『毎日新聞』1949年1月4日。

²⁸ 馬場はこの点について次のように述べている。「家庭において信仰が篤く行われているときは別として、ほとんど無信仰に近い現在のわが国の実情において、宗教的情操の問題に無関心の態度を示してよいものかどうか。合衆国のように、一応教会や日曜学校での祈りの生活が、家庭や校外においてそれぞれ自由な形で営まれていて、それを前提として学校における社会科が行われる場合とは、事情が大いに異なるであろう。この問題をいかに解決するかも残された研究課題である」(『社会科の本質』同学社、1948年)39～40頁。

²⁹ 『朝日新聞』1948年6月1日。

30 『日本における教育改革の進展』(『文部時報』第 880 号、1950 年)6 頁。また、1950 年に教育刷新評議会がまとめた『教育改革の現状と課題 教育刷新審議会報告書』(日本放送出版協会、1950 年)でも、教育勅語は、「全体として道德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』ともいえる内容を含むものである」(10 頁)とされていた。

31 松下前掲論文「戦後『特設』道德論の浮上 1950 年後半～1951 年前半」。

32 「文相、ニューゼント氏との会談要旨(一)」(『戦後教育資料 39』、国立教育政策研究所所蔵)。

33 同上。

34 同上。

35 「教育刷新委員会連絡委員会記録」(野間教育研究所所蔵、6 月 23 日)。ここには、CIE の見解として、総理は諮問機関としてすでに教育刷新委員会を持っていること、文教審議会は、内閣の措置でできたものであるから公の組織であること、総理の措置は、教育刷新委員会と CIE に対して敬意を払ったものとは見なされないこと、教育刷新審議会は教育宣言を勧告しない決議をしたこと、などが述べられていた。

36 前掲「文相、ニューゼント氏との会談要旨(一)」。

37 同上。

38 本章の課題とは観点を異にするが、たとえば、山田洸は、占領期の道德教育をめぐる問題を次のような言葉で表現している。「教育勅語は 1948 年に失効が確認されるのであるが、そのことは勅語にもり込まれていた道德観念までが否定されたことを必ずしも意味しない。それはその翌年の吉田首相の愛国心演説や、有名な天野発言になって、すぐに現れてくる。だから、戦後史の流れ全体からいえば、この 50 年ごろをさかいに反動期に入るといわれるにしても、こと道德に関するかぎりでは、同一の観念が中断されることもなく引きつがれていたとみるほうが、実態にちかいのである」(『和辻哲郎論』、花伝社、1987 年、12 頁)。

39 たとえば、大嶽秀夫『アデナウアーと吉田茂』(中央公論社、1987 年)および、同「吉田内閣による『再軍備』 警察予備隊創設から保安庁発足まで:1950 年 7 月～1952 年 8 月」(『法学』第 50 巻第 4 号、東北大学法学会、1986 年 10 月)などを参照のこと。

40 吉田前掲書『回想十年』第二巻、107 頁。これに関していえば、安倍能成も先の新聞の談話の中で、「戦後国民思想の混乱を何とかしようという吉田総理の考えには同感である」(『朝日新聞』1949 年 6 月 12 日)と述べていた。「教育宣言」構想の実現の方法と内容については文教審議会で否定的な見解が大勢を占めたと考えられるが、その趣旨には同調するものが存在したということはできよう。

第二章 占領後期の「修身科」復活問題の展開とC I Eの対応

第一節 はじめに（本章の目的と課題）

本章では、1950（昭和25）年の年末から1951（昭和26）年はじめにかけて活発な論議となった、いわゆる「修身科」復活問題について検討していく。具体的にいえば、その論議の内容とこれに対するC I Eの対応について検討することで、戦後道德教育論史におけるこの問題の位置づけを再検討することを目的としている。

天野発言をきっかけとして展開したこの「修身科」復活問題は、当時「全教育界の関心の的となり、話題の中心となった」¹大きな論議であった。しかし先行研究において、この問題の戦後道德教育論史における位置づけは必ずしも十分なものとはいえない。端的にいうとその理由は、以下の二つの点にあるといっていよう。

第一は、先行研究においてこの「修身科」復活問題は、一連の天野発言のみに対象が集約されて整理、評価されている点である。このことは、先行研究の多くが、「天野構想と道德教育論」²といった項目の中でこの問題を整理していることに端的に示されている。後述するように、たしかに、この論議は1950（昭和25）年11月7日の天野貞祐文相の発言³をきっかけとして大きな論議へと発展していったことは事実である。けれども、その歴史的意義を検討するためには、天野発言の意味とそれに関わる論議の質的な考察、さらには天野発言へと至る歴史的な背景についての十分な検討が何より不可欠であるといえよう。

本研究の第一部では、敗戦直後の「公民教育構想」から社会科へいたる歴史的展開過程、さらには1948（昭和23）年6月の国会における「教育勅語等排除・失効確認決議」の経過とそれをめぐる占領軍、特にC I Eの対応の意味について考察した。こうした考察をふまえて筆者は、戦後の道德教育は、その理念においても方法においても明確な方向性が提示されたわけではなく、道德教育のあり方にはなお混沌とした模索の状態が継続していると指摘を行った。

こうした観点からすれば、1948年の「教育勅語等排除・失効確認決議」を視野に入れた上での「教育憲章」制定論議や第二部第一章で検証した1949（昭和24）年の「教育宣言」制定問題は、占領初期からの道德教育問題の延長線上にあり、その継続と見ることができ、当然それは本章の「修身科」復活問題にもあてはまると予想できる。

このことを裏づける根拠の一つは、当時の道德教育のあり方を問題視する、新聞、雑誌などの論調の中に確認することができる。先行研究ではほとんど言及されていないが、1949年から1950年（昭和25）に入ると、新聞紙上⁴において道德教育問題がしばしば指摘されるようになる。また、『社会と学校』⁵、『青年心理』⁶、『児童心理』⁷、『6・3教室』⁸といった教育雑誌が、相次いで「修身科」復活問題、あるいは社会科の改訂をも視野に入れ

た道德教育に関する論稿を掲載し、特集も組んでいる。このことは1950年の天野発言以前にすでに「修身科」復活問題に連続する論議が展開されていた状況を示しており、天野発言はむしろ、こうした道德教育をめぐる当時の状況を反映したものとも見ることができる。とするならば、天野発言が、それ以後展開される活発な論議の発端であったとしても、天野発言のみを軸としてこの「修身科」復活問題を論じた先行研究のあり方は、この問題の歴史的な意義を検討するためには不十分であることは明らかである。つまり、「修身科」復活問題の検討にはその前後の論議との連関の中で有機的に捉える視野が不可欠であり、これによってはじめて論議それ自体の質的検討が可能となるのである。

第二には、先行研究では、この「修身科」復活問題に対日占領後期の占領政策の転換、いわゆる「逆コース」問題との関連で短絡的に捉える傾向が強い⁹ことについてである。戦後史・占領史研究においてはこれまで、果たして「逆コース」は存在したのか、存在したとすればその開始をどの時点に設定するのか、そもそも「逆コース」とは誰にとっての「逆コース」を意味するのか、といった論議が活発に行われてきたことは周知の通りである¹⁰。「逆コース」については第二部第七章において取り上げるため本章ではとりあえず立ち入らない。

しかし、対日占領政策の転換が存在したとすれば、その意味は政治、経済、教育という各分野ごとに時期及び内容において相違があるのはいうまでもなく、その検討はより細分化されて分析される必要があろう。もちろんそれぞれの分野の有機的関連を無視することはできないが、過度にその点を重視すれば、かえって個々の分野固有の状況を正確に捉えることを困難としてしまうことは間違いない。教育史において果たして「逆コース」とは何かといった問題、本研究の課題に即していえば、道德教育において「逆コース」は存在したのか否かという課題が、より具体的な対象に即して検討される必要があろう。本章では、本書第二部第七章での考察を視野にいれて「修身科」復活問題論議の歴史的展開を整理し、これを検討することによって、当時の道德教育をめぐる問題状況を確認することを基本的な課題としたい。したがって本章は、以下の章において検討する、いわゆる「逆コース」論を道德教育という観点から検討するための予備的考察としても位置づいている。

さて、本章の検討にあたっては、まず1950（昭和25）年8月27日に来日した『第二次米国教育使節団報告書』（以下、『第二次報告書』と略）の勧告の意義について整理することから始めたい。先行研究においては、『第二次報告書』で言及された道德教育についての勧告をめぐって、解釈の相違が見られるからである。『第二次報告書』の中で問題となるのは、さしあたり次の記述である¹¹。

道德および精神教育

われわれは日本に来てから、新しい日本における新教育は、国民に対して、その円満な発達に肝要な道德的および精神的支柱を与えることができなかったということをたび

たび聞かされた。(中略)どの国の青年も、よい社会とは、人が自由で、しかも調和ある生活をし、互に相愛し、互に協力し、社会道德を實踐して、これを身につけるところであることを、家庭から、学校から、またはその他の団体から学ばなければならない。道德教育は、たゞ社会科だけからくるものだと考えるのはまったく無意味である。道德教育は、全教育課程を通じて、力説されなければならない。さらにまた、それは青年が、家庭や宗教団体や、社会団体から受ける訓練と切り離しがたいものである。

前半の文章では、日本側(文部省)のこれまでの教育の評価をふまえながら、戦後の道德教育のあり方が大きな課題となっていた状況を見ることができる。このことは、これまでの道德教育のあり方を問題視する動きが日本側に存在したことを示している。しかし、問題は後半の部分である。端的に言えば、『第二次報告書』をめぐる解釈の相違は、この後半の部分をどのように読み取るかが分水嶺となっており、本章の課題にも意味をなしている。つまりは、「道德教育はたゞ、社会科だけからくるものとするのはまったく無意味である」の部分に力点を置いて読むか、「道德教育は全教育課程を通じて、力説されなければならない」の部分の方を重視するかの問題である。前者の立場に立てば、『第二次報告書』の勧告は、社会科とのより密接な関わりの中で道德教育のあり方を模索してきたこれまでの認識に再検討を迫るものとなり、当然ここからは天野発言が、『第二次報告書』の勧告と歩調を合わせたものとして理解されることになる¹²。それに対して後者に比重を置く立場からすれば、「修身科」復活問題それ自体が『第二次報告書』の勧告の趣旨を逸脱するものとして位置づけられることになる。当然ここからは「逆コース」論の根拠としてこの問題が導き出されることになる。

また『第一次報告書』と『第二次報告書』との関わりといった観点からすれば、両者の構造的な内容については、以下のような見方もできる。海後宗臣はいう¹³。

第二次使節団報告書は、この点について、人倫の教育は社会科の中でばかり行われるものではないことを明らかにしている。修身科の特設については、特にのべられていないので、これは第一次使節団報告書の線に乗っていると解釈すべきである。従って、道德の科目をおくことは反対ではないのであろうが、道德や精神教育が、何か一つの教科目の特設すると、それでできるようなものではない点を、特にとりあげていると理解すべきであろう。それが社会科のみでこうした人間性の教育ができるとみるのは誤っていると指摘したものと解すべきであろう。このたびの報告書ではこれについての考え方を、道德や精神教育が人間生活の全分野においてなされるべきことであるという考をとっている。

『第二次報告書』の勧告そのものの解釈は、本章の目的ではないため、ここでは詳しい

検討には立ち入らない。しかし、この勧告の果たした役割については言及しておいてよいだろう。先に述べたように、『第二次報告書』の提出された1950(昭和25)年9月22日という時点は、これまで社会科との関わりの中で模索されてきた道德教育のあり方を再検討しようとする気運が高まりを見せていた時期であった。その意味で言えば、先の実野発言が『第二次報告書』の提出後一月足らずの間に行われた意味は看過できない。すなわち『第二次報告書』の勧告は、占領期におけるこれまでの道德教育のあり方についての反省を視野に入れながら、改めて戦後の道德教育のあり方を検討する契機を日本側に提供する役割を果たしたといえるであろう。少なくとも本章では、『第二次報告書』の道德教育問題に果たした役割をこのように捉えて具体的な検討を進めていく。

ところで、先行研究の多くは、この「修身科」復活問題を、1951(昭和26)年の「国民実践要領」制定問題とは必ずしも区別することなく、実野による道德教育論として一括りにして論じることが一般的である。しかし、以下の章で述べるように「国民実践要領」制定問題は、「修身科」復活問題が1951(昭和26)年1月4日の教育課程審議会の「答申」によって一応の結論が示された上での論議であり、両者にはほぼ一年程の時間的なズレがある。たとえば両者を実野の道德教育論として整理することは可能ではあるとしても、具体的な論議の内実を検討することを課題とする本章の立場からは、両者は区別して検討されるべきである。本章では、「修身科」復活問題に対象を限定して考察を進める。

第二節 「修身科」復活論議の展開

1 実野発言と「修身科」復活問題

まず、「修身科」復活問題の発端とその展開過程について整理しておきたい。前述したように、この問題は1950(昭和25)年11月7日の全国都道府県教育長協議会において、実野以下のような発言をしたことに端を発している¹⁴。

わたしはもとの修身といったような教科は不必要だと考えていたが、最近各学校の実情をみると、これが必要ではないかと考えるようになった。地方の教育者に会っていろいろ意見を聞いてみると、教育関係の法令はいろいろ整ってきたが、その内容がないため、教育上支障をきたすという声が多い。そこで、教育の基礎として、口先でとなえるものではなく、みんなが心から守れる修身を、教育要綱といったかたちでつくりたい。これを教育勅語の代わりにして民主主義社会に必要な道德再開をはかりたい。

また実野は、同11月9日の日本教育新聞社の記者とのインタビューで、「従来の修身では社会的モラルを養うことが行われなかったが、今後はこれが必要である。社会科がこれを取扱ってきたわけだが、その社会科は結果として機能を果さなかったとみている。そこ

で修身の復活を考えたわけだ」と述べながら、具体的な方法として、「単独の教科として復活するか、乃至は社会科の内容を改め、その中に入れるかは未だ考えていないが、これから研究したい。いずれにしても従来の修身を乗越えて、その弊を改め、新しい内容のものにしたい」¹⁵と発言した。

さらに天野は、同 11 月 26 日の『朝日新聞』に「私はこう考える 教育勅語に代わるもの」と題する論稿を発表し、先の発言の趣旨を更に詳しく説明している。ここでは、「従来の修身の授業はとかく単なるお説教となる傾向があり、その上修身の先生だけが徳育を配慮をするので、学科の先生はそれと無関係であるかの如き誤解を生じ易い」として従来の修身科の弊害を指摘する一方、社会科については、従来の修身科の個人道徳に留まりがちな性格よりは、はるかに広い展望を持ち、一歩進めたものであると評価しながらも、「遺憾ながら十分その成果をあげていない」とした上で、「これまでの修身科と社会科とを契機として、こゝに新しい道徳教育の工夫をしよう」¹⁶とする構想を示した。そしてこの問題は、同 11 月 14 日の教育課程審議会（会長、青木誠四郎）及び吉田茂首相の私的諮問機関である文教懇話会でも取り上げられることになる¹⁷。同時に天野は、同 11 月 16 日、教育課程審議会に対して「道徳教育振興について」の諮問を行ない、この問題は正式に教育政策の課題として論議の対象となるのである。

2 「修身科」復活問題についての新聞論調

天野発言にいち早く反応したのは、新聞各紙であった。特に『毎日新聞』、『読売新聞』、『朝日新聞』、『東京新聞』、『日本経済新聞』、『日本教育新聞』の各紙は、この発言についての見解を社説として取り上げ、それぞれの立場を鮮明に主張していく。また、『東京新聞』、『読売新聞』、『朝日新聞』の各紙は、同年の 11 月から 12 月にかけて、この問題についての独自の世論調査を実施することになる。

最初に述べたように、先行研究では、この「修身科」復活問題は天野の発言に集約される傾向が強く、論議の内容までを射程に入れた検討が行われているものは少ない。この点は新聞論調に対する分析においても例外ではない。たとえば船山謙次は、当時の新聞論調のうち、特に 1950（昭和 25）年 12 月 9 日の「修身科無用論」と題する『読売新聞』の社説の内容を引用することで、「ほとんどの新聞は、修身科復活に反対の立場をとった」¹⁸との整理を行っている。しかし、筆者の検討した限りでは、この問題に対する全国紙の社説の立場を仮に賛成、反対の色分けをすれば、賛成の立場をとったのは、『毎日新聞』、『東京新聞』、『日本経済新聞』であるのに対し、反対の立場をとったのは『読売新聞』のみであった。船山による分析とは全く異なる結果となるのである。

具体的にその内容を見ておきたい。「修身科」復活問題に最初に対応したのは、『毎日新聞』と『東京新聞』である。まず『毎日新聞』は、前述した同 11 月 7 日の全国都道府県教育長協議会での天野発言を受けて、翌 11 月 8 日に「青少年のしつけ」と題する社説の中で

次のように述べた¹⁹。

文相が社会生活の基準となるような道德教育の必要を痛感し、これを要望しているのならば、われわれも全く同感である。社会科という教科では、どうもそういう目的は達成されていないようだし、少なくとも不十分ということはいえる。(中略)新しい修身はもちろん過去の単なる復活であってはならないだろう。また教育勅語のようなものが復活したのでは何にもならないのみならず、ものによって害があるとさえもいえないことはない。そういうものではなくて、道德の基礎的な考え方と実践を教える修身については、われわれも大いに賛成であるのみならず、是非とも必要だと思う。

また、『東京新聞』は、同11月11日付で「『修身』復活の声に和す」²⁰と題する社説を掲載した。ここではまず、「新聞、ラジオなどに寄せられる民衆の声の中にも修身あるいはそれに類した人格教育、純潔教育を熱望するものが決して少くない」として天野発言に賛意を示している。そして、「終戦と同時に開始された精神革命は過去の伝統や権威や物の考え方や風俗習慣を打破るに急であつてその跡に建設すべき内容を持たなかった」として戦後これまでの道德教育をめぐる状況を批判しながら、「このような危機のバクゼンたる自覚が『修身科目の復活』という声となって現れたものではなかろうか」と分析した。その上で社説は、この試みが義務教育の一科目にとどまるような簡単な問題ではなく、「国民全体が失われた自信をとりもどし、正しい民主主義の信念と勇気と社会的節度を持ち、これを新しい日本の道德的支柱として確立する運動」にまで発展させる必要を説いた。

こうした天野発言を支持する立場は、同12月8日付の「修身徳目の権威の問題」と題する『日本経済新聞』の社説の中でも表明された。ここでは、道德教育の必要は、天野発言を待つまでもなく『第二次報告書』にすでに示されていたとし、天野発言を「内外上下共通の希望の結果であるとみて差支えない」との評価を示した。そしてこの問題が1949(昭和24)年に提起された「教育宣言」制定問題とは違って、「天降りではなしに盛上がつて来た希望であるだけに、変にひねくつて考えないで素直にその希望に応える方法を考えなければならぬ」として天野発言に賛意を示した。さらに社説は、教育勅語に言及し、「夫婦相和し、朋友相信じだの、恭儉己を持し、博愛衆に及ぼしだのという徳目はどこの国にいつてもはずかしくないものであるどころか、どこの社会でも、対人関係の規範として尊ばれることでなければならぬ」とし、今後のあり方を以下のように示した²¹。

個人と社会との関係を律する行動規範という根本においては洋の東西によつて大差があるわけのものではなく、何も好んで新しい体系を求めることはないのである。父祖伝来身について風習となり民俗となつたものを、新しい理念によつて活かすことの無難なるにしくはない。

こうした社説に見られた天野発言への賛成論の立場に対して、同 12 月 9 日付の『読売新聞』社説は、「われわれは、どんな内容のものであれ、特別に修身科をもうけることは無用であり、時にまた有害でもありうると考える」として明確に反対の立場を主張した。さらに社説は、学校教育に期待することは、「ようやく民主主義の軌道にのりはじめようとする日本の社会に適合し、その発展に寄与するように、児童生徒を教育することである。健康な肉体をもち、他人とよく同和し協力し、そして技能のすぐれた人物に育てあげることである」と述べながら、特に「社会的な集団生活にたえうる、言いかえれば、他人に迷惑をかけない、広く他の人達にも役にたつ人間をつくること」であると論じた。その上で社説は、「この点で注意されるのは、戦後あらたにもうけられた社会科である」として次のように述べるのである²²。

社会科の意義や現在おこなわれている授業方法については、さまざまな批評があるが、しかしこの社会科の設置はきわめて重要である。社会科設置の本旨は、人間は社会をはなれて孤立して生活しうるものではないという基本的事実の上にたつて、われがその中で生活するところの社会の構造と、その発展の法則を理解させることにあろうと思う。ところでわれくはさきに、いわゆる道德教育とは、社会生活を営むのに必要な個人の態度をおしえることだとのべたが、このような態度を自覚して実現するためには、その前提条件として社会生活の本質、個人の社会に対する連帯関係を理解することが必要である。（中略）こうして社会科はその中に不可分の要素としていわゆる道德教育を内包しており、そしてこの道德教育は社会科の中で最も強く生かされるのである。

この立場は、新たな「修身科」の設置は必要ではなく、社会科の趣旨を徹底させることによって道德教育の目的が達成されるといったものであったといえよう。

この『読売新聞』の社説の立場に対して『東京新聞』は、同 12 月 18 日付で「修身科不要論に反対する」という社説を掲げ、『読売新聞』の社説に正向から反対の主張を展開した。社説は、「何故に少年犯罪が増加し、初犯年齢が低下するのか、それは道德の理解と、実践への熱意が空白のためではないだろうか。少年犯の多くが罪を罪とっていないというのは、余りにハッキリした事実である」とし、「社会と個人のつながりを見る学習には、そのつながりの中に責任を感じるもう一つの学習が加わらなくてはならない」と主張する。そして、「修身科」設置に反対の立場には、事実上立脚していないものが多く、「大衆が希望しているのに、その希望の生れる実体を見ようとしなない」とした上で、『読売新聞』の立場を以下の言葉で批判した²³。

例えば、社会科の充実と反省というが、われくは社会科の中には端的に善意を判断し、

実践する意志を訓練するという仕事はまるでないと考えている。従つてないものは充実も反省もしようがないと思う。

以上のように、「修身科」復活論議は、単に道德教育を担う「修身科」的な教科を設置するか否か、という問題と同時に、社会科をどのように評価するかといった点が大きな争点になっていたといえる。このことは、天野文相から「道德教育の振興について」の諮問を受けた教育課程審議会が、具体的に、道德教育について教科を特設することの可否、社会科の中で取り扱う場合の方法、学校全体計画の中で取り扱う場合の方法、という三つの観点から審議を進めていたことから明らかである²⁴。

ところで、新聞各紙におけるこうした論議の高まりの中で、同 12 月 1 日付の『朝日新聞』社説「道德教育の在り方」²⁵は、比較的冷静にこの問題を分析したものといえる。社説はまず、「いまにぎやかにかわされている賛否両論に耳をかすと、どうも勅語とか修身とかいう古い觀念や言葉にこだわっていて、問題の中心を空回りしているきらいがないでもない」と述べることで、論議のあり方に疑問を呈する一方、「問題は、修身科をおくことではなくて、修身という科目に代表される教育内容をどういうふうに教えるか」に集約されると指摘した。そして、「社会科が断片的な知識の偏重に陥って、初期の目的から遠く離れているようである」としながらも、必ずしも道德教育が「新しくできた社会科でやれない」と断定するのは早計であり、社会科を教える教師の「道德教育により積極的な努力を傾ける心構え」の重要性を説いた。

この主張には道德教育に対する社会科の役割を重視する点で、先の『読売新聞』の社説に近いものであったが、これまでの社会科における実践のありようを分析しながら、今後の道德教育のあり方を模索しようとした点で評価されよう。そしてこの点は、後述する教育雑誌等での論議の中で大きな焦点となっていくことになる。

3 「修身科」復活問題についての世論調査

「修身科」復活問題に関して行われた世論調査の結果はどうであったろうか。「修身科」復活問題に関連して世論調査を実施した主なものは、『東京新聞』(1950 年 11 月 4 日)²⁶、『読売新聞』(1950 年 12 月 8 日)、『朝日新聞』(1950 年 12 月 15 日)の三紙である。ここでは特に、「修身科」復活問題のみにしぼって実施された『読売新聞』と『朝日新聞』のものに注目しておきたい。

『読売新聞』の世論調査は、「修身科復活是か非か」と題した紙上討論形式で実施された²⁷。ここでは、総数 755 通の投稿が寄せられ、その結果は、「修身科」復活に賛成するもの 482 通、反対するもの 273 通であった。約 64%がこの問題に賛成の意志を示している。投稿者の属性からみた内訳としては、教師からの総数 220 通(賛成 96 通、反対 124 通)、学生からの総数 128 通(賛成 93 通、反対 35 通)、父兄とみられる 30 歳台から 50 歳までの

投稿者からの総数 203 通（賛成 173 通、反対 30 通）とされている。この結果から読み取る限り、「修身科」の復活問題については、教師と父兄の間でその認識に相違が見られるといえる。具体的に投書の内容について見てみると、「修身科」の復活に対して賛成の意見は、敗戦後の思想混迷にあえぐ青少年に精神的支柱を与える。あらゆる家庭で子どもの行儀やしつけに困っている。社会科教育では、徳育教育の効果があがらない、の大きく三つに代表されるとしている。

それに対して、「修身科」復活に反対の意見は、すべての生活、あらゆる教育の場面を通じて教えるべきで、特定の科目を設けるべきではない、社会科教育の内面的充実で十分、大人の世界の浄化が先決、子どもの考え方を尊重せよ、の四つに分類できる。

一方、『朝日新聞』の世論調査は、その対象を教師にのみ限定して行われており、小学校及び中学校段階における「修身科」の復活に対して、表のような結果を報告している²⁸。

「修身科」復活問題に関連した調査は、この他、雑誌『社会教育』²⁹や 1950（昭和 25）年 12 月 11 日開催された関西倫理学会主催の道德教育協議会³⁰でも行われており、基本的には同様の結果が示されていたと見てよい。

これらの結果だけでは詳細な分析に立入ることはできないにしても、とりあえずは、二つの点を指摘することができるだろう。まず第一は、この「修身科」復活に対する賛成意見のいずれもが「旧修身の復活ではなく、新しい世代の倫理に貫かれた」³¹ものとしての教科の復活を主張している点である。そして第二は、道德教育に関しては、社会科の充実で十分、あるいは社会科の中で取扱う、という意見が必ずしもそのままの形で社会科のあり方を肯定したものではなく、戦後の道德教育における社会科の役割への反省を内在させたものであった点である。たとえば後者の点については、『読売新聞』の世論調査の中で、ある教師の「社会科強化で足る」と題した次のような意見の中にも端的に示されていた³²。

道德教育は学校教育においては極めて間接的であり、生活の中に解消しているともいえよう。実はこのことが社会的な新しい道德教育のあり方なのである。（中略）ところ

がこの社会科はやゝもすれば、外的客観的な面に傾きすぎて心情的な内的な面をおろそかにしていると思う。今までの単元学習だけではやはり社会科における道德教育は不徹底に終ると思う。今の社会科にはあまりに重荷を負わせ過ぎている。だから社会科万能を思いつめてみたり、教科の中心が社会科であるような錯誤を犯すのである。

先に触れたように、こうした道德教育における社会科の役割に対する反省は、次にみる教育雑誌での論議の中に顕著に表われる。すなわち、「修身科」復活をめぐる論議の底流には、これまでの社会科についての評価を内在させながら、道德教育という観点から改めてそのあり方を検討しようとする気運の高まりが存在していたのである。論議の内容を単純に賛成、反対という二分法によって分類することは危険であるが、もうしばらく論議の内容を整理しておきたい。

第三節 「修身科」復活論議と社会科

1 「修身科」復活問題の基底

「修身科」復活問題に関わる論議の高まりの背景には、敗戦後の青少年による急激な非行・犯罪の増加といった状況に対する危機感が存在したことは事実であろう³³。たとえば、金子武蔵は先の『読売新聞』における世論調査の結果に触れながら、次のように述べている³⁴。

かゝる事実を目撃するとき、年長の世代の人々が何等かの対策を講ずる必要がある、殊に学校に於て処置を取って貰いたい、昔の修身科は有名無実のように思ったけれども、それでも何とか「きまり」をつけるだけの効果はあった、などというように感ずるのは当然である。民衆のかかる意志に対して道德教育は現在でも社会科に於て行われて居ると反駁しても、社会科が道德教育の実をあげて居るとは到底信ぜられないというのが庶民のいつわらざる声である（以下略）

この言葉には、戦後の新教育が「反省段階に入りつゝある」³⁵との認識があったといえるであろう。そしてこうした認識は、勝田守一が、「修身科」復活問題に触れて、「修身の復活に何かを求めようとする人々が、過去に返ろうとする憧憬とともに、現在の新教育にみたされぬ思いを抱いているという事実までも見過ごしてしまうのは怠慢のそしりを免かれない」³⁶と述べたことと基本的には認識を共有している。こうした観点からいえば、この時期の論議の高まりは、「うわべだけの新教育のまねごとに対する反省のあらわれ」であり、「新しく生まれかわろうとしている日本の将来を思い、新しい人間像を求めようとする教育精神のさけび」³⁷であったともいえよう。そして「修身科」復活問題をこうした流れ

の中に放り込んでみれば、その論議が社会科との関連、言い換えれば、道徳教育におけるこれまでの社会科の役割をどのように評価するのか、という課題として展開していくのはむしろ自然であった。

2 「修身科」復活論議における社会科評価

「修身科」復活をめぐる論議では、教育学者、倫理学者をはじめ現場の教師からも社会科の現状を踏まえた論議の高まりを見せた³⁸。なかでも戦後の道徳教育における社会科の役割について最も早い段階で疑問を提示したのは勝部真長である。

まず勝部は、社会科を「その意図において、仕組においてその方法において確かに進歩的」であり、「人間が自由に考えて自由に行動するための必要条件が数多く周到に用意されている」³⁹として評価する。しかし勝部は、道徳教育としての社会科の役割については、いくつかの点で疑問を呈することになる。特に勝部は、アメリカの学校における社会科について触れ、「アメリカの学校教育において社会科が意味をもつのは、学校が取りまく社会そのものが、家庭をも含めて、キリスト教文明のただ中にあり、宗教教育・道徳教育が、校外時間に活発に行われうるからである」⁴⁰とする。

つまり、アメリカの社会科は、「伝統的なキリスト教的社会における、教会・日曜学校・家庭・図書館やその他の設備という、豊富な副産物と相俟ってはじめて、適切な科目となっている」とした上で、「国情、社会条件の全く異なる日本において、学校教育で社会科に多くを期待するのは、非常な誤解を犯していることになる」⁴¹と述べるのである。

また勝部は、社会科の内容に関して、『『社会』の何たるかは出てくるであろうが、『個性』の何であるかは、ことに『人格』の何であるかは直接には出てこない』とし、「社会科における人間性とは外面的であって、深く内部に魂を捉えようとは決してしない」⁴²とした上で、以下のように続ける⁴³。

人間は社会化に先立って、あるいは、少なくとも社会化と同時にこれと併行して、各個人を道徳的宗教的に目醒めさせ、ある絶対なるもの（神とか佛とかいいかえてもよい）と直面させ自己の内部に良心の声を聞くように教育さるべきではないだろうか。大切なことは、良い子と思われることなくして、自ら良い子となることである。絶対なるものに繋がりをもたない社会人は根なし草のように浮動しやすい。（中略）個性の確立しない個人と個人とを結合してみてもそこに生ずる相互依存関係は脆弱きわまりないであろう。インタ・デペンデンス（相互依存）の基礎はインデペンデンス（不羈独立）ということではなくてはならない。

こうした勝部の社会科理解は、内海巖がアメリカと日本との文化的背景の相違に注目して、「アメリカの場合とは逆に日本では社会科を自然発生的に生み出すような市民社会を充

分に経験せず、むしろこれから民主社会を建設する大使命達成のために一役を課せられていることはいうまでもない」⁴⁴といった認識と基底を同じくしている。端的に言えばこうした社会科批判の力点は、詰まるところ社会科における人間像、あるいは社会像の問題に集約されていくといえるだろう。この点を内海は、次のように続ける⁴⁵。

先づ社会科において教育目標とする人間像や社会像が明瞭でない。(中略)現在日本人の精神革命が要望せられることは当然であり、こうした場合には一応過去の日本を否定的に見る立場から新しい類型が強調せられることが手段的には許されるとしても、たゞ、漠然と近代的社会を肯定し、その社会機構に順応することをもってこと足れりとしているのではないかと疑わしめる人間形成が想見せられるのは遺憾である。社会像にしても日本の現段階を深く洞察し、どんな社会へと引き上げるべきであるかの問題が具体的に考えられていないというらみがある。

こうした観点からの批判は、石 三次郎にも共通している。石は、新教育が「道徳的人間像の描写において脆弱たるを免れない。いわば、旧社会の人間像を打破し、新社会を形成せしめるための人間像を学校が描き得ない」⁴⁶とした上で、次のように述べる⁴⁷。

社会科においてはいかなる人間を作るべきか、人間は道徳的にいかにあるべきか、つまり日本人として是非身につけていなければならないことは何か、世界人として心得ていなければならない道徳は何か。それを系統的に組織的に与えることそれが従来の社会科においては足りなかったのではないか。

こうした社会科批判の立場に対して、「修身科」復活反対の立場からの論議も展開された。その代表的なものは、宮原誠一と梅根悟のものである。まず、宮原は、「戦後の新教育の立場 教育を民主化するという立場から、道徳についての基準がはつきりしなければならない。その点で戦後今日までの学校教育に手ぬかりがあったといふことは否めない」⁴⁸としながらも、道徳教育を担う教科を設けることの危険性を以下のような言葉で指摘する⁴⁹。

修身科を復活しようとする人たちは、過去の修身科ではなく、新しい生活教育的な修身科を復活しようとしてあるのでせうけれども、それにもかゝらず、修身科を単独教科として設ければ、たちまちにして、形式主義と権威主義とに逆転することは、火を見るよりも明らかなと思ふし、修身科がさうなれば学校の空気全体が自然さうなつてしまいます。修身科の復活は学校教育の命取りになるだらうと思ひます。

また梅根は、独自の社会科論の立場から、「われわれはまさに、在来の修身科にあきたら

ないことはもちろん、現在の社会科にもあきたらないで、第三のものを求めて来た」とし、「第三のものを探求するという点で、われわれと文相とは一致している」と述べることで、天野発言について一応の理解を示した。しかし、天野の社会科に対する評価については、「一体社会科が十分にその成果をあげていない、という文相の判断は何によって下されたものであるか、どんな資料によったものであるか、どれだけの的確な根拠、客観性を持ったものであるか、すこぶる疑わしい」⁵⁰としてその理解のあいまいさを指摘した。そして、「今日の社会科だけでは足りない。そこに古い修身の契機が加えられなければならないと考える場合の修身的契機、即ち、社会科になくて、修身科にだけあるものは何か。それは結局、『古い修身』 修身の中でのウルトラ・ナショナリズムや封建的倫理の部分だけではないのか」⁵¹とした上で、次のように指摘する⁵²。

社会科の不振 従って道德教育の不振にかこつことはいゝ。だが、社会科がなぜ不振であるかを究め、それを盛にすることを考えることをしないでいきなり不振だからやめよう、そして元の修身科（元どおりでないにしても）を復活させようという乱暴なことを一国の文相が言い出すことは文化国家の恥でしかあるまい。

教育雑誌、一般雑誌における「修身科」復活問題の論議は、以上のような社会科と道德教育のあり方について論じたものが大部分であった。しかし一方で、論議の中には道德教育のあり方の再検討という課題を根底としたカリキュラム全体の改革を主張するものもあった。たとえばこの分類にあてはまるのが、海後宗臣の以下のような指摘である⁵³。

学校の全教科を通じて、道德の教育が実施されているようにカリキュラムを組まなければならない。これはカリキュラムが当面している新たな問題であろう。私は戦後のカリキュラムが、人倫についての企画を喪失していたことを認める。（中略）この点が新しいカリキュラム形態のこととしてとりあげられずに、単なる修身科特設の考えに復活することは批判を要することと思う。

こうした見解は、平野武夫にも同様に見られた。平野は、新教育における道德教育の現状に「極めて不満を抱くものである」としながら、社会科を手はじめとする「各教科のカリキュラム構成への道德的点晴」⁵⁴が構想せられねばならないことを強調した。

以上、「修身科」復活をめぐる教育雑誌、一般雑誌での論議について検討してきた。これらの論議では、いわゆる「修身科」という教科の復活への賛成あるいは反対の相違はあっても、その基底には道德教育の役割としての社会科への再検討という観点が内在していた。それはまた、勝田が指摘するように、この「修身科」復活問題としての論議は、「先生も父兄も、教育関係者のすべてが、何かを求め、何か欠けていることに気づいている」⁵⁵こ

との反映といえるであろう。こうした状況を天野発言が触発し、あるいはそれと呼応することによって、論議そのものは大きな高まりを見せたのである。言い換えれば天野発言は、当時の道德教育の問題点を的確に、しかも直截に表現したものであったといえることができる。そしてその具体的な論議の内容は、先行研究が指摘するものとは明らかに違う文脈の中に存在していたのである。

第四節 教育課程審議会の「答申」と「修身科」復活問題の意義

これまで述べてきたような「修身科」復活問題に対する論議の一方で、教育課程審議会では、天野の諮問を受けて論議が進められていた。前述したように、1950（昭和25）年11月29日には「修身科」復活問題についての三つの方向、すなわち、道德教育についての教科を特設することの可否、社会科の中で取り扱う場合の方法、学校全体計画の中で取り扱う方法、という観点から論議が進められていた。また、これとは別に、文部省内には、学習指導要領の中に「市民教育」の分野を新たに設ける方針も提示されており、⁵⁶「修身科」復活問題が鋭角的な政策課題となっていた状況が確認できる。

教育課程審議会では、この問題について、数回にわたって論議が繰り返されたとされる。そしてここでの論議では、道德教育を一教科として独立させる必要はない、という意見が有力であったとされ⁵⁷、教育課程審議会は、1951（昭和26）年1月4日に「道德教育振興に関する答申」（以下、「答申」と略）を発表することになる。

「答申」は、戦後の道德教育について、「新しい教育の正しい実施によって、児童、生徒に自主的学習、自制、協力、寛容その他、民主的社会人として望ましい態度、習慣が芽生えつつあることを見逃してはならない」とする一方で、「これをもって今日の児童、生徒に対する道德教育が十分であるとは考えられない。その教育計画および指導において、反省してみなければならない面もあるとともに、他方では終戦後の成人の社会からの好ましくない影響もあって、一部の児童、生徒の間には、著しい道德の低下が現れていること遺憾ながら事実として認めざるを得ない」との認識を示し、具体的に以下のような方策を提示した⁵⁸。

- （一）道德教育は、学校教育全体の責任である。したがって各学校においては、全教師はその指導の責任を自覚しなければならない。（以下、略）
- （二）道德教育振興の方法として、道德教育を主体とする教科あるいは科目を設けることは望ましくない。道德教育の方法は、児童、生徒に一定の教説を上から与えて行くやり方よりは、むしろそれを児童、生徒に自ら考えさせ、実践の過程において体得させて行くやり方をとるべきである。道德教育を主体とする教科あるいは科目は、ややもすれば過去の修身科に類似したものになり勝ちであるのみならず、過去の教

育の弊に陥る糸口ともなる恐れがある。社会科その他現在の教育課程に再検討を加え、これを正しく運営することによって、実践に裏付けられた道德教育を効果的に行い得るものと信ずる。

- (三) 各学校教育全般において、道德教育を行うために、民主的社会における道德教育の具体案の基本として、児童、生徒の発達段階に即応した道德教育計画の体系を確立することが必要である。これに関連して、文部省は新たに委員会を設けて、各学校の道德教育計画に資する手引書を作製することを望む。

この「答申」の骨子は、今後の道德教育の方針としては、「道德教育を主体とする教科、あるいは科目を設けることは望ましく」なく、それは、「学校教育全体の責任」であり、「各学校教育全般において、道德教育を行う」ことを明示した点にあるといえよう。つまり、教育課程審議会が設定した三つの方向のうち、⁵⁸の学校全体計画の中で取り扱うという方針が明確にされたのである。これは、結果的には『第二次報告書』の勧告の趣旨に沿った内容であったと見ることができる。ただしここでは、次章(第二部第三章)において検討するように、「社会科その他現在の教育課程に再検討を加え、これを正しく運営することによって、実践に裏付けられた道德教育を効果的に行い得る」と指摘されており、これまで道德教育のあり方に再検討が促されたことは注意される。

いずれにしても、この「答申」の内容が、天野発言の方向性とはある程度の隔たりがあったことはたしかである。もっとも天野は、この「答申」以後の長谷川如是閑との対談においてもなお、「修身科」の設置にこだわりを見せてもいた⁵⁹。けれども、こうした天野の認識とは別に、文部省は、「答申」の方針を踏まえ、「道德教育振興方策」(以下、「方策」と略)を提示することを決定し、1951(昭和26)年2月8日にこれを発表することになる。

そして、「方策」では、「答申」の提示した内容が、「その主旨において適当なものと思われる」との前提に立って、「道德教育のための手引書作成」、現に改訂中の学習指導要領に於ける解明、特別教育活動の再検討、道德教育のために有益な図書・視聴覚教材の選定、など具体的な方策の概要を提示した。そして、この「方策」は同年四月から五月にかけて文部省によって発表される『道德教育のための手引書要綱』によってさらに具体化されることになる。

この間の一連の動向については次章において詳細に検討するが、ここでは、この「方策」が結果的に『第二次報告書』の勧告の内容に沿ったものであったことは確認しておいてよいだろう⁶⁰。そしてこの「答申」及び「方策」が、新しい道德教育はあくまでも道德教育を担う独立教科を設けることなく、全教科・全生活の指導に即して行うとする方針を提示したことによって、「修身科」復活問題としての論議には一応の終止符が打たれることとなったのである。

ところで、この「答申」及び「方策」のもつ歴史的役割についての考察は次章に譲ると

して、本章では、「修身科」復活問題のもたらした意義について簡単な整理と検討をしておこうと思う。結論から先に述べるならば、この「修身科」復活をめぐる論議は、これまでの道德教育の課題を整理し、今後の道德教育のあり方を構築するための質的な深化を達成することには必ずしも成功しなかった。その原因としては以下のような点を指摘することができるであろう。

まず第一は、時間的な問題である。最初に述べたようにこの論議そのものは、1950（昭和25）年10月17日の天野発言にその端を発しており、それが翌1951（昭和26）年1月4日の「答申」によって一応の決着がつくまでは、わずか三カ月足らずのものであった。この時間の長さは、これまでの道德教育のあり方を検討し、さらに今後の方向性を明確にするためには決して十分な時間であったとはいえない。

また第二には、天野発言の趣旨が十分に捉えられなかった点に求められよう。天野発言の趣旨は、「修身科の否定として出てきた社会科というものを、いわば一つの契機として、ここに新しい意味の道德教育というものを考えること」の必要性を強調したもので、決して従来の修身科の復活を意味するものではなく、道德教育を担う教科の設置についてはあくまでも括弧付きの構想を提示したものであった。しかしながら、先に検討したように、特に新聞論調にはその点への混乱が多く見られた。勝部が『読売新聞』の社説を例にしながら、文相は修身科を復活するとはしていないのに、ジャーナリストが早のみこみで、文相があたかも修身科復活を主張しているかのようにさわぎたてた⁶¹、と批判したのは、この点を指摘したものであった。

とはいえ、こうした混乱が当時の社会的状況を反映したものであったことも注意する必要がある。この時期は、1950（昭和25）年6月の朝鮮戦争勃発、同7月の共産党幹部9名の逮捕、さらにはイールズ事件などが問題になっており、また長坂端午が指摘しているように、政府与党の中には、政治的意図からこの「修身科」復活を利用する動きがあったことも認められる⁶²。道德教育問題がこうした社会的状況との強い関わりの中で理解され、これがある程度の危機感と警戒感を増幅したことは間違いない。したがって、長坂が天野の構想を、「政府、与党の政治的意図をそのまま受け入れたものではなく、氏独自の思想の学問的良心からでたもの」であり、「政治的反動的意図からの道德教育論を身をもって防いだ」⁶³との評価は、天野発言の意図としては主肯されるべきものであったとしても、この「修身科」復活問題の論議そのものが、こうした社会的状況を背景にしながら展開することは避けることはできなかった。

第三は、第二の問題と関連し、それを助長するものとして作用することになるが、そもそも天野発言の内容が、具体性を欠いたものであったことである。勝部の言葉を借りれば、天野発言は、「『道德教育』の必要性を問題として提供して、その『在り方』を世論に問っている」⁶⁴性格のものであったといえよう。つまり、天野のいう新たな道德教育がどのような内容を持つものであり、たとえばその目標とする人間像とはいかなるものであるのか、

という点はこの論議が展開された時点では天野から明確にされることはなかったことである。つまり「修身科」復活をめぐる論議は、はじめから具体的な対象を欠いていたのである。この点を上田薫は、次のように指摘した⁶⁵。

今日道德教育に関しては、きわめて活ばつな論議がかわされているけれども、道德教育そのものの観点をいかに考えるかという根本の問題は、むしろ等閑に附されているといつてさえよいように思われる。現在の道德教育が、人間性を無視し、個性の進展を阻害した過去の教育の観点をそのまま踏襲してよいはずは絶対にない。しかるに、明白でなければならぬその点に、あいまいなものが混入し、事態を不必要に複雑化することによって、新しい道德教育の成長をはばんでいるというのが現状の一般ではないかと思う。

こうした指摘は、先の内海や石の指摘、さらには勝田の人間像に関わる指摘にも通底している⁶⁶。また、こうした天野発言が具体性を欠いた点は、天野をはじめとする社会科批判の根拠にも見ることができる。つまり、社会科が道德教育において十分な成果を与えていないとする批判は、梅根悟が指摘するように、そもそもそうした判断は何によってなされたものであり、「どれだけの的確な根拠、客観性を持ったものであるか」という点に対しての説得力のある反論と説明を欠いていたのである。端的に言えば、こうした社会科批判では、たとえば「今の子どもは、悪くなった」という場合、その「悪くなった」という意味が重要であり、「修身科」の復活を望む人々からは、この点に満足な答えを得ていないとする指摘や⁶⁷、「社会科の時教へることが出来なかった人が『道德科』(？)になると忽ち教へることが出来るやうになるといふことは少し可笑しなことである」⁶⁸といった意見に対してほとんど反証できなかったことを意味している。

さらに、第四の問題点として指摘すべきことは、論議における社会科批判が、社会科への評価に対して結論を急ぎ過ぎた、という点である。戦後の道德教育をめぐる歴史的経緯を見ても、論議が社会科に対する評価を基底として展開したことは当然の結果であったことは繰り返し述べた。けれどもこの論議の行われた時期は、社会科が実践に移されてようやく三年を経た時点のものであった。ここには、その成果を評価するということそれ自体が果たして可能なものであったのかどうかという問題が横たわっている。この点から言えば、社会科批判が自らその脆弱さを露呈することになるのは必然であった。たとえば、清水慶子は、この点を次の言葉で指摘する⁶⁹。

ともかく、修身科を廃止して新しい社会科が発効してからまだ五年なのです。そして、今までそのやり方が悪いために、悪い結果が出てきてゐると思ひますし、そのために修身科要望の声も事実出てきたのだと思ふのですが、親も先生も、文相も、まだ少し気が早過ぎる もう少し腰をすえてこの新しい社会科の中で、憲法なり、教育基本法なりの

精神を、子どもの実生活に即して生かしていったならばよいと思ふのです。

「修身科」復活の論議が、戦後の新たな道德教育のあり方を模索する契機となり得る可能性を持つものであったことははじめに述べた通りである。けれどもそれは、以上述べたような要因が重層的に関わり合うことで、結果的に本質的な論議にまで到達することはなかったのである。

第五節 「修身科」復活問題に対する C I E の対応

1950（昭和 25）年「修身科」復活問題に対して、占領軍、とりわけ C I E はいかなる対応をしたのであろうか。本研究の第一部で述べたように、C I E は道德教育問題について一貫して消極的な対応をしてきた。ここには天皇制についての取扱いの問題を背景として、天皇制と道德教育との問題をより密接な連関の中で捉えていた C I E が、結果として道德教育のあり方に明確な方向を提示し得なかった、あるいは提示することを回避した姿が浮かび上がる。C I E が「懲罰段階」⁷⁰と位置づけた占領初期と講和問題を射程に入れたこの時期との間に、当然のことながらその政策的意味には相違があることは予想されるが、道德教育問題に対する C I E の対応のありようは、「修身科」復活問題においても一貫して継承されたと見ることができる。

もっとも先にも指摘したように、こうした C I E の対応がそのまま道德教育問題に対する無関心を意味していたわけではない。占領文書を見る限り、C I E はむしろ「修身科」復活問題にかなりの注意を払っていたといつてよいだろう。たとえば C I E では、天野発言以降、教育課長のルーミス（A. K. Loomis）をはじめ、トレーナー（J. C. Trainor）、デル・レ（A. Del Re）、タイパー（D. M. Typer）を中心として、この問題を扱った日本の新聞記事、社説、さらには関連する国会での審議内容をほとんどすべて完全な形で英訳するといった作業を行っている⁷¹。

また、1950（昭和 25）年 11 月にはルーミスが、教育課長に対してこの問題についてのコメントを求めたことが認められる。そしてこのルーミスの要求に対してエバーツ（R. R. Ewerz）は、同 11 月 27 日以下のような内容の報告書を提出している⁷²。

日本の小学校における道德あるいは倫理の教科の設置の適否について次のような意見を提出します。

- 一 道德及び倫理の教科の設置の問題は、小学校段階においては一つの教科として限定されるべきではない。こうした問題は、すべての教科及び子どもの学校での生活経験に浸透するようにすべきである。
- 二 おそらく、子どものあらゆる望ましい精神的特性は、子どもの日常の学校生活に

おける学習を通して育成されるであろう。たとえば、社会科、国語、芸術、音楽などによって。

- 三 さらに少なくとも理論的には、こうした特性は社会活動及び学習活動の中に見いだし得ることができる。これらの特性は、活動的な訓練を通して子どもたちの中に最も望ましく発達する。
- 四 なるほどある一定の“転移”（transfer）は、道徳及び倫理の特別な教科を設置することによって達成されるであろうが、小学校段階においては上記二及び三で言及したような方法以上に望ましい結果を生み出さないであろう。
- 五 日本で私が経験したことでありますが（おそらくあなたも同じような経験をされていることと思いますが）時として支配勢力層や圧力団体の多くは、学校が価値のある目的を達成するという点においてその役割を果たしていない（falling down on their job in the activating of certain worthwhile objectives）という点を憂慮するようになっている。これらの勢力は、学校における価値ある目的は、ある特定の授業、あるいは特定の教科が確立されなければ実現されないと感じている。もし、いままでのカリキュラムが悪いのであれば、それは全て再構築されるべきである。しかしながら最も重要な問題は、そうしたカリキュラムを実行することにあり、学校が学習指導要領に提示された内容に基づいてふさわしい実践的役割を果たすことであることは疑い得ない。

この報告書の内容は、その対象を小学校段階に限定しているものの、内容は明らかに「修身科」復活には否定的な見解が述べられている。占領文書で見る限り、ルーミスの要求に応じたものは、このエパーツのものが唯一のものであり、これがC I E全体の意見を代表しているとするわけにはいかない。しかし、最初にこの報告書を受け取ったトレーナーは、ルーミスにこの報告書を提出する際、C I E宗教課のバンス（W. K. Bunce）が個人的に「天野が最近発言しているようなあらゆる言動に反対することを表明している」⁷³とのメモを添えている。これは、C I E内部の「修身科」復活問題についての認識と対応のありようを検討する上で注目してよいであろう。

さらにルーミスは、こうしたC I E教育課員への意見の要求と並行して、当時C I Eの通訳を務めていた日系二世のデービス・シロマ（D. M. Shiroma）に第五期国定修身教科書の英訳とその内容に対するコメントを求めていた。同12月1日、シロマはとりあえず、『ヨイコドモ 上・下』二学年分の英訳を提出しているが、その際シロマは、ルーミスに以下のようなメモを添えている⁷⁴。

この教科書は修身科で教えられていたものの中でかなりよい概念を提供しています。教科が設けられた場合、その内容にはかなり慎重になる必要がありますが、カリキュラ

ム中に道德の教科が再び設置される必要があるものと考えます。

その他、このメモには、シロマがエバーツあての英訳コピーを用意したことも記されており、シロマが先のエバーツの報告書の内容を十分に意識している様子が窺える⁷⁵。しかし、結果的にはこうしたCIEの動きが、日本側の論議の進展に影響を与えた形跡は、占領文書からは確認できない。けれども、エバーツの意見に見られるように、「修身科」復活に対する否定的な見解と道德教育に対する認識が、間接的に教育課程審議会などの「答申」に反映された可能性については留保しておくべきだろう。ただし少なくとも、CIEのこうした消極的に見える対応が、逆に日本側における活発な論議を促すものとして作用したことだけは間違いない。

第六節 まとめ

前述したように、1951（昭和26）年1月4日の「答申」と同2月8日の「方策」の発表によって、「修身科」復活問題は、「一応終止符をうたれた形」⁷⁶となった。しかし、これはあくまでも「一応」の決着であって、この問題は、さらに新たな課題を提供することになる。たとえば、「方策」の発表以後、『朝日新聞』と『毎日新聞』はそれぞれの社説で、この問題についての整理と「方策」に対する問題点を指摘している。

まず、『朝日新聞』の同2月10日の社説「再び道德教育について」は、この問題の背景を「多くの教育者の声として、方向を見失っている道德教育の基本ともなるべきものを示してもらいたいとの希望」が集まったものであり、「教育関係者の反省という限りでは当然」であった。そして、「『修身科』ということばかりくる印象とその内容についての不安が一般に感ぜられた」点に、「修身科」復活が実現しなかった理由を見ている。また、「方策」の提示した社会科を中心として、全教科課程の中で道德教育を行うという方針については、「この重い責任を背負いうる先生がはたして多数えられるかどうか」と疑問を投げかけた上で、「方策」を次のように批判した⁷⁷。

今回文部省から発表されたものは、一応世論の方向にそったものとはいえるが、全教科課程の中で行うという道德教育の本当の目標にはすこしもふれていないのである。正直者がばかをみるというほど混乱しているこの社会の現実の中から、どんな人間を作り育てるかに思い悩んでいる教育者たちが、教育の「よりどころ」を待ち望んでいた気持ちは、これでは満たされないというよりほかはない。

「方策」の方針が、「一応世論の方向にそったものとはいえる」との認識は、先の世論調査の結果などを見る限り疑問の残るところであるが⁷⁸、「方策」に対する同様の指摘は、

同2月12日の『毎日新聞』社説「道德教育・愛国心など」でも示された。ここでは、「社会科はじめ全課目の課程で道德教育を効果的に行うことは、実際問題として困難な仕事である。社会科自身が、理想はともかくとして、実際の運営は全面的に成功しているといえない現状ではなおさら、その感が深い」と述べている⁷⁹。

しかし、その一方で先の『朝日新聞』社説は、「教育は、とくに道德に関しては、どこまでも現実の社会とのつながりにおいて、具体的に教え、手をとって教えられるものでなければならない」として、「子供たちには人間味あふれるような面白い副読本が欲しい」と述べており、また、『毎日新聞』社説は、同2月7日の国会における天野の「静かな愛国心」発言にふれ、「文相の『静かな愛国心』⁸⁰の作興という考え方には、われわれも全面的に賛成である」とも述べていた。そして、こうした評価と理解は、以下に検証していく『道德教育のための手引要綱』の作成、さらには「国民実践要領」制定問題へといたる新たな状況の展開にとって少なからぬ意味を持つことになるのである。

(註)

¹ 平野武夫『道德教育の指導計画 新教育の倫理的点晴』(堀池博進堂、1951年)1頁。

² 船山謙次『戦後道德教育論史 上』(青木書店、1981年)。また、大田堯編『戦後日本教育史』(岩波書店、1978年)などの多くがこうした整理をしている。

³ 天野は全国都道府県教育長協議会で次のように述べた。「わたしはもとの修身といったような教科は不必要だと考えていたが、最近各学校の実情をみると、これが必要ではないかと考えるようになった。(中略)そこで、教育の基礎として口先でとなえるものではなく、みんなが心から守れる修身を、教育要綱といったかたちでつくりたい」(『読売新聞』1950年11月7日夕刊)。

⁴ たとえば、1949年1月10日付の『朝日新聞』社説「『しつけ』のない社会」などを参照のこと。

⁵ 1949年12月号で「しつけと教養」と題する特集を行い、ここでは「教養と『しつけ』」(長谷川如是閑)、「社会科における『德育』の問題」(勝部真長)、「各学年としつけ」(重松鷹泰)などの論文が掲載されている。

⁶ 1950年3月号には、「モラルと人格形成」(小宮山栄一)、「道德教育と社会科」(室田昂)、「修身科のない学校教育」(倉富崇人)などの論文が掲載されている。

⁷ 1950年8月号では、「適応問題としての児童の道德行為」(澤田慶輔)、「戦後の混乱と子供たちの『道德心』」(乾孝)、「新しい時代と児童の道德」(城戸幡大郎)などが掲載されている。

⁸ 1950年2月号は「よきしつけのために」と題する特集を組んでいるが、ここで注目されるのは、「学校としつけ」(吉田昇)、「しつけについて」(伊福部敬子)などである。

⁹ 船山前掲書『戦後道德教育論史 上』、及び大田前掲書『戦後日本教育史』などがこれにあたる。またこの点を強調したものに、矢内原伊作編『人間づくりと道德教育』(誠信書房、1958年)、五十嵐颯、伊ヶ崎暁生編『戦後教育の歴史』(青木書店、1970年)などが挙げられる。

¹⁰ この点について包括的に整理しているものに、三宅明正「『逆コース』と社会」、中村政則「占領とは何だったのか」(『日本同時代史2 占領政策の転換と講和』所収、青木書

店、1990年)などがある。

11 『文部時報』(第880号、1950年12月) 202~203頁。巻末の「資料編」を参照のこと。

12 たとえば、金子武蔵「蘇る『修身』」(『日本評論』、1951年2月号)などがこの立場を強調している。

13 海後宗臣「教育課程への勧告 報告書の求めるもの」(『6・3教室』、1950年12月号) 32頁。

14 『読売新聞』1950年11月17日(夕刊)。

15 『日本教育年鑑(1951年版)』(明治書院、1951年) 284頁。

16 『朝日新聞』1950年11月26日。この論稿の他に同紙にはまた、加藤周一の「心配な“愛国心”の再興」

と題した論稿が並べて掲載されていた。加藤は、天野の日の丸、君が代に対する発言と関連させながら「修身科」復活問題について「今、日の丸や君が代の復活を『通達』することは、総じて戦前の日本を復活させるために役立つのではないか。そして、今、『教育勅語に代るもの』をつくり、それによって学校に修身をおくことは、日本の逆もどりを促進するためにしか役立たないのではないか」と述べている。この論稿は、当時において、「修身科」復活問題をいわゆる「逆コース」として論じたものとしても注目される。

17 『読売新聞』1950年11月14日。なお、この文教審議会の様子について天野は、「道徳教育については、現在社会科の中で歴史・地理が雑然として教えられている状態で、このため歴史・地理に対する知識が非常に低いという論があったので、このさい地理と歴史をそれぞれ強化するとともに、社会科の中で修身にかわるべき道徳教育をおこなうための制度をつくりたい、という希望をのべたところ、全委員がこれに賛成してくれた」(岡津守彦「社会科と道徳教育」、『社会科教育のあゆみ』所収、小学館、1959年、87~88頁)と述べたとされる。

18 船山前掲書『戦後道徳教育論史 上』110頁。

19 『毎日新聞』1950年11月8日。

20 『東京新聞』1950年11月11日。

21 『日本経済新聞』1950年12月8日。

22 『読売新聞』1950年12月9日。

23 『東京新聞』1950年12月18日。

24 『朝日新聞』1950年11月29日。

25 『朝日新聞』1950年12月1日。

26 『東京新聞』1950年11月4日。ここで実施された調査は「修身科」復活問題についてのみ実施されたものではなく、主に教育委員選挙について実施されたものであった。しかし、「小中学校科目の編成」についての項目では、強化したい科目としては「修身科」が10%で最も多かったことが示されている。なお、この調査の対象は東京都に在住する人に限られ、被調査人数は829名であり、すべて聞き取り調査によって行われたとされる。

27 『読売新聞』1950年12月8日。

28 『朝日新聞』1950年12月15日。

29 『社会教育』(1951年1月号)。

30 1950年12月11日に京都の朱雀第六小学校で行われたこの大会は、「修身科」復活問題について活発な論議が交わされ、賛成意見と反対意見はほぼ同数であったとされる(平野前掲書、26頁)。

31 勝部真長「『道徳教育』論議」(『社会と学校』、1951年4月号) 4頁。

32 『読売新聞』1950年12月8日。

33 この時期、青少年により非行・犯罪の激増が大きな問題になっていた。国警本部資料

によれば 1936 年を 100 とした少年刑法犯推移指数は、1946 年で 240、1949 年には 284、そして 1950 年には 340、となっている。また、犯罪の罪種別推移は、同じく 1936 年を 100 とした場合、1950 年において、殺人 285、強姦 859、強盗 909 となっている（『日本教育年鑑（1952 年版）』1952 年、明治書院、121～122 頁）。敗戦後のこうしたいわゆる「アブレ現象」については、当時大きな社会問題になっており、『文部時報』、『社会教育』などの雑誌でも盛んに論議されている。

³⁴ 金子前掲論文「蘇る『修身』」12 頁。

³⁵ 平野武夫「新しい道德教育への道 新教育の道德的点晴」（『教育展望』、1950 年 11 月号）2 頁。

³⁶ 勝田守一「教育における人間像の条件について」（『思想』、1951 年 4 月号）22 頁。

³⁷ 東京教育大学内児童研究会編『新しいしつけ』（金子書房、1951 年）1 頁。

³⁸ たとえば、「教えるものの悩み 道德教育と小学校教員の立場」（『日本評論』、1951 年 2 月号）と題された座談会で、上飯坂好実（杉並第四小学校長）は、次のように述べている。「学校としても、担任としても、道德教育に何ら体系がなかったというのが現状でなかろうか、こう思います。また、道德教育についての考え方が、みなふらふらしていて、社会科をやっているうちに、交通の問題に触れて来ると、駅に行って調べたり、町に出て調べたりして、そのあとで左側を歩くものではない、右側を歩くものだ、と付け加えた程度。例をあげるとそういうことで、社会科にかぶせておった」（22 頁）。

³⁹ 勝部前掲論文「社会科における徳育の問題」21～22 頁。

⁴⁰ 勝部真長『道德教育』（金子書房、1951 年）8 頁。

⁴¹ 同上、8 頁。

⁴² 勝部前掲論文「社会科における徳育の問題」22 頁。

⁴³ 同上、23 頁。

⁴⁴ 内海巖「社会科と道德教育 中等学校一般社会科を中心として」（日本倫理学会編『日本倫理学会年報第一集 道德教育』所収、有斐閣、1952 年）71 頁。またこの点は、海後勝雄も次のように指摘している。「アメリカのカリキュラムは、それだけですべての教育内容を尽しているかということ、そういうわけではない。問題の道德教育については、殆んど家庭や社会にこれを譲っている。従って学校カリキュラムのうえには、このことを予想して、道德的な面をあまりはっきり組みこんでいない。（中略）ところが、わが国に入ってくると、そのような基盤になっている道德教育を予想することなしに、教科のカリキュラムだけ入ってくる。大部分の家庭では、宗教教育は行われていないだけでなく、逆に先のような道德的な低下もしくは混乱が、環境のうちに示されている。そのために、わが国の戦後のカリキュラムは道德教育について盲点をもっていると云えるわけです」（『道德教育の前進』、黎明書房、1951 年、23～24 頁）。

⁴⁵ 内海同上論文、72 頁。

⁴⁶ 石三次郎編『新しい道德教育の実際（中学校篇）』（金子書房、1951 年）4 頁。

⁴⁷ 同上、12 頁。

⁴⁸ 座談会「道德・政治・教育」（『展望』、1951 年 2 月号）9 頁。

⁴⁹ 同上、15 頁。

⁵⁰ 梅根悟「道德教育とカリキュラム」（『カリキュラム』、1951 年 1 月号）14 頁。

⁵¹ 同上、15 頁。

⁵² 同上、16 頁。

⁵³ 海後前掲論文「教育課程への勧告 報告書の求めるもの」33 頁。

⁵⁴ 平野前掲論文「新しい道德教育への道 新教育の道德的点晴」4 頁。

⁵⁵ 勝田前掲論文「教育における人間像の条件について」23 頁。

⁵⁶ 『内外教育』第 235 号（時事通信社、1950 年 11 月 22 日）3 頁。この記事では、こ

の「市民教育」の分野を学習指導要領の中に取り入れることは、天野の方針とはまた別のものであり、文部省内には二つのラインが存在していることを伝えている

⁵⁷ 同上、2頁。

⁵⁸ 「道德教育振興方策について」(『文部省時報』第883号、1951年3月)32頁。

⁵⁹ 天野貞祐、長谷川如是閑対談「修身科問題をめぐって」(『ニューエイジ』、1951年2月号)4頁。また天野は、同年1月11日の『毎日新聞』記者とのインタビューの中で、「社会科の一部を独立させてもよいし、社会、個人双方の徳育を含んだものにしていきたい」、「独立した道德教育の科目を設け、合わせて全教科の課程でも導くようにしたい」などの発言をしている。

⁶⁰ この点について勝部は、「わたくしの憶測だが、おそらく審議会のメンバー(教育学者・高等学校々長・文部事務官たち)は社会科で充分だという意見なのではあるまいか。しかしせっかく大臣がいい出したのだから、妥協して全科目にわたって道德教育的配慮をする、という線で文相案をハネ返す、ということなのであろうか」としながら、「今度の場合、教育課程審議会の結論的考え方には、ある一つのイドラ(偶像・偏見)がはたらいているのではないかと想像される。おそらく、この審議会を構成するメンバーたちにとっては、アメリカ教育使節団の、ことに第二次のそのレポートというものが、決定的な影響を与えているのでなかろうか」(勝部前掲論文「『道德教育』論議」、8～9頁)と述べている。

⁶¹ 勝部前掲論文「『道德教育』論議」3頁。

⁶² 長坂端午「社会科の生いたち」(『信濃教育』第830号、1956年2月)18頁。

⁶³ 同上、14頁。

⁶⁴ 勝部前掲論文「『道德教育』論議」3頁。

⁶⁵ 上田薫「社会科と道德教育」(『6・3教室』、1951年2月号)24頁。

⁶⁶ 勝部前掲論文「教育における人間像の条件について」22頁。

⁶⁷ 座談会「修身科復活の問題」(『児童心理』、1951年3月号)42頁(大石譲の発言)。

⁶⁸ 池上鎌三「道德は教えられるか」(『信濃教育』第769号、1951年2月)13頁。

⁶⁹ 前掲座談会「道德・政治・教育」15～16頁。

⁷⁰ J. C. Trainor, *Education Reform in Occupied Japan* Trainor's Memoir, Meisei University Press, 1983, p.29.

⁷¹ Trainor Papers, Box23/Reel 12, Education, Moral 1946-1951.

⁷² ibid.

⁷³ ibid.

⁷⁴ ibid.

⁷⁵ ibid. 第一部第二章で検討したように、こうした修身教科書の研究は、1945年9月からロバート・キング・ホールやワンダリック、シロマを中心にされており、この研究の結果が同年12月31日のいわゆる「三教科停止指令」へと結実していく。しかし、この時点でルーミスがこうした研究の必要を認めた背景には、この時期すでにホール、ワンダリックなどの担当官が帰国しており、道德教育問題についての直接の担当官が交代していたためと考えられる。シロマが修身教科書翻訳の任を与えられたのは、占領初期の教科書研究の経験が重視されたためと推察される。

⁷⁶ 平野前掲書『道德教育の指導計画 新教育の倫理的点晴』37頁。

⁷⁷ 『朝日新聞』1951年2月10日。

⁷⁸ この点に関して平野は次のように述べている。「なる程進歩的な教育学者及び教師たちはこの修身科の復活に真正面から反対したことは事実であるが、かなり年配の教師たちは多くこれを要望し、一般父兄たちのこれに対する要望は圧倒的であったことは屢々報ぜられた世論調査及びラジオの放送討論会に於ける父兄側の発言、若しくは教育研究会に於ける教師の発言などに徴して明らかである。更に倫理学会に於ける倫理学者たちの意見は

殆んど『修身科の復活』に賛意を表していたことは否むことは出来ない」(平野前掲書『道徳教育の指導計画 新教育の倫理的点晴』39頁)。

⁷⁹ 『毎日新聞』1951年2月12日。

⁸⁰ 天野は、1951年2月7日衆議院予算委員会での井出一太郎の愛国心の高揚に関する質問に対して、「小さい子供達が自分達はどこの国の人かわからぬという状態から、この国土を離れて自分はない、自分がこの国土の実体であるとの自覚を高揚したい。愛国心といえば戦場に出て行くことのように思われた激烈な愛国心から静かな愛国心を作興したい」(『朝日新聞』1951年2月8日)と発言した。

第三章 占領後期における文部省の道德教育振興策と道德教育問題

第一節 はじめに（本章の目的と課題）

本章では、道德教育問題への文部省の対応のありようを道德教育振興策と位置づけながら、占領後期の道德教育問題に対する意味とその役割について考察していきたい。

ここでいう文部省の道德教育振興策とは、ある意味では、天野文相の発言に対する「文部次官達」¹の認識とそれに基づく対応と言い換えることができる。具体的に言えば、天野発言への対応として提示された、1951(昭和26)年1月4日の教育課程審議会による「道德教育振興に関する答申」(以下、「答申」と略)から、同2月8日の文部省による「道德教育振興方策」(以下、「方策」と略)さらに同4月から5月にかけて文部省より発表された『道德教育のための手引書要綱 児童・生徒が道德的に成長するためにはどんな指導が必要であるか』(以下、『手引書要綱』と略²)へと至る一連の論議と、これら三つの文書によって提示された内容を文部省の道德教育振興策として位置づけることができよう。とりあえず本章では、これらを文部省の道德教育振興策と捉え検討を進めていく。なお以下で見るように、これらの文部省文書は、天野発言のうち、いわゆる「修身科」復活問題、すなわち、道德教育を担う教科設置の是非という問題への対応としての意味を持っている。そのため、本章では、この点に関わる論議に特に注目することになる。

ところで、これまでの戦後道德教育史研究において、天野発言の内容と文部省文書に示された文部省の方針との関係については、一致した見解が前提とされていた。一般的に言えば、文相と文部省との関係は、文相が文部省という機関の長としての役割を果たしている点において、同一のものとして捉えることが普通であろう。しかし、先行研究においては、天野発言(あるいは天野の道德教育論)とこれら三つの文書に示された文部省の方針は、同一のものというよりは、相互に対立する関係の中で位置づけられていたといえる。たとえばこの点は、上田薫が、天野発言に「もっとも驚愕したのは文部当局」³であり、天野文相にとって、「答申 方策 手引書要綱」という文部省の線には明らかに不本意の面があったに相違ない」⁴と指摘したことに集約されていたといえるだろう。また、万羽春夫は特に、昭和26年版の『学習指導要領一般編(試案)』の成立までの時期を、「天野貞祐文部大臣等の『修身科復活』論にみられる反『改革』の動きと、それに抵抗する文部次官達の動きという二重構造をもっていた」⁵と指摘しているが、こうした整理のあり方は、ほとんどの先行研究に共有された認識であったといえることができる。

道德教育をめぐる天野と文部省との認識の相違は、当時の文部省関係者の回想にも確認することができる。たとえば、天野文相のもとで文部次官を務めた劔木亨弘は、当時の文部省が、天野文相との意見調整に苦心した経緯を伝えている⁶。また実際、天野文相自身

も国会審議において、自らの見解が、必ずしも文部省のそれを代表したものではないとの印象を与える発言をしばしば行っていたことも確認できる⁷。そして、先行研究ではこのことを前提として、さらに二つの点で共通した解釈が提示されていた。

第一は、これらの文部省文書が、「学校における道德教育は社会科を通しての道德教育と、それにとどまらず全教育活動を通じての道德的形成をはかる⁸」という立場を明確にし、道德教育を主体とする教科あるいは科目の設置については否定的な方針を提示したという点である。このことは、文部省文書が天野発言の趣旨とは相反する方針を明確に提示したことを意味していた。

第二は、三つの文部省文書のうち、特に『手引書要綱』と昭和26年版の『学習指導要領一般編（試案）』の二つによって、敗戦直後の「公民教育構想」を起点とした戦後の道德教育改革の方針と内容が、「終着駅に着いた」⁹と理解していることである。ここでは、これらの文書が提示した方針が積極的に評価されている。そしてこうした解釈からは、天野発言の内容が「反改革」¹⁰を意味するものとして強調される一方、これら文部省文書の内容は、その後の1958（昭和33）年の「道德の時間」の設置へと連続する動きとは明らかに異質のものとして理解されたのである。

第一の点に関していえば、天野発言と文部省文書の内容との相違は表面的には明らかである。しかし、こうした解釈を導き出すためにはまず、天野発言の趣旨と具体的な内容とが詳細に検討されることが不可欠であるはずである。ところが先行研究では、こうした検討の手続きを欠いたまま、表面的に読み取れる両者の相違のみが強調される傾向があったといえる。

また、第二の点についても、先行研究ではこれらの文書における基本的な方針にのみ注意が向けられる傾向が強く、文書の内容の詳細な検討は行われてはいなかった。しかも、これら文書に対する先行研究の積極的な評価の一方で、これらの審議過程では、どのような論議が存在し、いかなる問題点が指摘されていたのかという点の検討は必ずしも充分なものではなかった。加えて、これら文部省文書の内容に対して、当時どのような問題点が指摘されていたのかという点の検討はほとんど等閑に付されていたといっていよい。

本章では、以上のような先行研究についての整理と解釈のありようをふまえながら、これらの文部省文書の審議過程において展開された論議、さらには、これら文書をめぐって展開された論議を詳細に再検討することで、文部省の道德教育振興策をどのように捉えることができるか、という点の考察を課題とする。

具体的に本章では、主に以下の順序に従って考察を進めていく。

一、教育課程審議会における「答申」の審議過程を、「厚沢留次郎文書」（国立教育政策研究所所蔵）を中心に分析する。ここでは、「答申」の審議過程における道德教育の方針をめぐる多様な意見の存在について整理するとともに、天野発言と「答申」において提示された社会科認識の比較、さらには教育課程審議会において、天野発言がどのよ

うな性格のものとして認識されていたのか、という点について検討する。

二、「答申」の方針をより具体化する目的で成立した「方策」および『手引書要綱』の内容を分析しながら、これらをめぐる当時の論議のありようについて整理、検討する。

三、以上の分析を踏まえて、文部省の道德教育振興策の戦後道德教育論史における意味について考察する。ここではまた、いわゆる「修身科」復活問題をめぐる論議の意味についても言及する。

ところで、本章で対象としている教育課程審議会の「答申」が、厳密に言えば文部省文書として位置づけることが適切か否か、という点は議論のあるところである。しかし、以下で検討していくように、「答申」は教育課程審議会での論議の内容を文部省側がまとめたものであり、また「答申」の内容は、他の二つの文書の内容を規定している面が多分に認められるため、本章では、「答申」を文部省文書として考察を進めていく。

第二節 教育課程審議会における「答申」の審議過程

1 「答申」(試案)と第一回教育課程審議会総会での論議

前章(第二部第二章)でも述べたように、この時期の道德教育をめぐる論議は、天野が1950(昭和25)年11月7日の全国都道府県教育長協議会で以下のような趣旨の発言をしたことによって大きく展開していく¹¹。

わたしはもとの修身といったような教科は不必要だと考えていたが、最近各学校の実情をみると、これが必要ではないかと考えるようになった。(中略)そこで、教育の基礎として口先でとなえるものではなく、みんなが心から守れる修身を、教育要綱といったかたちでつくりたい。これを教育勅語の代わりにして民主主義社会に必要な道德再開をはかりたい。

この発言以後、この問題は同11月14日の教育課程審議会、さらに、吉田茂首相の私設諮問機関である文教懇話会においても取り上げられていく。そしてこの問題は、天野文相が同11月16日、教育課程審議会に対して「道德教育振興について」を諮問したことにより、正式に文教政策の課題として論議の対象となっていくのである。

諮問を受けた教育課程審議会は、同11月16日に天野文相の出席を求めて諮問内容に関わる予備的打ち合わせを行っている。この時の模様について新聞報道は、「道德教育専門の特別の教科をつくりたい」という天野文相の意見に対して教育課程審議会では、「社会科の中にふくめて取扱うべきだ」という意見が強かった¹²ことを伝えている。また、前章でも言及したように、これとは別に、文部省内には、学習指導要領の中に「市民教育」の分野

を新たに設けるという方向も検討されていたとされる¹³。

教育課程審議会は、同 11 月 30 日には、この問題についての本格的な検討を開始している。ここでは具体的に、三つの場合を議題に取り上げ、それぞれに分科会を設けて審議が進められた。すなわち、道徳教育のための特別の教科を設ける場合、社会科の中で取り扱う場合、学校教育全体計画の中で行う場合、についてである。

以下、「厚沢留次郎文書」¹⁴によって、教育課程審議会における「答申」成立までの審議過程を確認していきたい（以下、本節での引用は、とくに断りのない限り、この文書に拠る）。

教育課程審議会は、1950（昭和 25）年 12 月 7 日に第一回審議会総会を開催するが、ここには、これまでの審議でまとめられた「答申」（試案）が提示されている。この「答申」（試案）は、各学校段階ごとにまとめられたものである。まず、「幼稚園、小学校における対策」としては次のようなものが提示されている。

- 一、各教科（とくに社会科）及び特別教育活動の内容及び方法を検討し、現在のものを一そう深め、さらに道徳教育のすじ道をたて、実践の指導をする。
- 二、道徳教育のよりどころを明らかにし、どのような機会や活動を通じて道徳教育をするかを教師によく知らせるために、手引書を作る。改訂手引書の作り方は、結論を与えるよりも結論を生みだす考え方や操作に強調点をおくこと。
- 三、道徳教育の徹底は、一つに教師の道徳的識見にまつ。したがって、教師の養成及び再教育について、一段の考慮を払う必要がある。

次に、「中学校における対策」については、道徳教育のために、「特に教科を設けず現行の教科課程の中で取り扱うこと」が挙げられ、とりわけ、社会科については、「現行の社会科を再検討して道徳的知見を開くためにその学習指導上特に考慮すること」などが示されていた。さらに、「高等学校における対策」としては、「二．現行の社会科の目ざしている社会道徳的な教育の面を一層徹底するように努力されたい」、「三．高等学校生徒の心理的発達段階より考えて現行の社会科に道徳の原理的、基本的な問題について学習する機会を考慮すべきである」ことが項目として掲げられていた。

第一回教育課程審議会総会では、会長に石 三次郎（東京教育大附中・高主事）、副会長に淡路丹治郎（立教大学）を選出した後、この「答申」（試案）についての具体的な論議に入っている。ここでは、とりわけ次の三つの点についての論議が展開されたと考えられる。

第一は、「高等学校における対策として」の内容についてのものである。論議では、滝島武治（埼玉県坂戸高校長）が、「特に、人生観確立について強い線を出したい」とした上で、「心理的発達段階において、生徒教育の目的より考え、現行の社会科は、正しい人生観の確立、道徳的信念を育成するけい機となるべき原理的、基本的な問題について、系統的に

学習すべき必要単元を設ける」とする補正案を提示した。続いて、野間忠雄（東京都教育庁指導部長）は、高等学校の案が「原理を系統的に取扱うことにしたのは了解できる」としながらも、この案に「生活事実に即して取扱うことについての一項を加えてほしい」と要望した。

これに対して、高等学校案の作成に携わった勝田守一（東京大学教授）は、この案の第三項の表現が「あいまい」であることを認めた上で、「単なる理論的系統的に考えたのがよいかが問題である」ので、あえてこの表現を「あいまい」にしたと説明している

第二は、社会科の内容に関する論議である。この点は、海後宗臣（東京大学教授）が、社会科の問題について、分科会で改めて案を作成する必要性を指摘する一方、社会科の内容を改善する問題を検討する方法についての意見が川西良吉（小池小学校校長）から提案されている。第一回総会は、この点についての明確な結論に到達できないまま閉会するが、この問題はさらに、次の小委員会の場でさらに論議が継続されることになる。

また第三は、伊橋虎雄（千葉県教育委員会指導主事）による提案、すなわち、前回の審議会の議題であった、「道德教育について教科を特設することの可否」について、改めてこの総会の場で検討する必要があるかどうか、についての論議である。「答申」（試案）の「中学校における対策」で示されているように、この問題は、「特に教科を設けず現行教科課程の中で取り扱うこと」として、否定されていたものであった。したがって、実際に総会では、伊橋の質問は、山形寛（日本色彩研究会長）が、「教科として特設しないことについては委員の一致した意見であった」と発言したことによって一応退けられる形となった。少なくとも審議記録からは、それ以上の論議の広がりを確認することはできない。しかし、この問題は、先の第二の論議と同じように次の小委員会の場で改めて論議の対象となっていく。

2 「文部省案」に対する小委員会での論議

第一回教育課程審議会総会は、「答申」作成のために小委員会による検討の方法を採択して閉会する。ここでは、小委員会の委員として、小学校側が、大石譲（白金小学校校長）、川西良吉、山形寛、中学校側が、海後宗臣、輿水実（国立国語研究所員）、野口彰（港区立愛宕中学校校長）、高等学校側が、星一雄（都立九段高校校長）、勝田守一（東京大学教授）、池谷敏雄（都立日比谷高校教諭）、そして職業課程側からは、佐藤孝次（都立北豊島工業高校校長）、山本佳男（都立園芸高校）、仙波千代（都立南多摩高校教諭）、武市春雄（都立第一商業高校）が選出された。

この小委員会は、1950（昭和25）年12月14日に開催されている。ここではまず、第一回総会での審議をまとめた「答申」の文部省案が提示され、これに基づいた意見交換が行われている。文部省案には、「道德教育の振興の方法として、過去における修身科に類似した教科あるいは科目を設けることは、今日の教育課程の性格から考えてのぞましくない」

とした上で、「各教科、とくに社会科や職業科家庭科の内容及び方法を再検討して、現在のものを一そう深め、道徳的えい知や鋭い道徳的感情を養うと共に、日常生活におけるその実践を徹底せしめるように努めること」、「民主的な社会における道徳教育のよりどころを明らかにするために、児童・生徒の発達段階に即応した道徳教育の体系を確立すること」など五つの「一般的方策」が示されていた。

また、「学校段階に応じた方策」では、幼稚園・小学校については、「社会科の学習やその他の学校生活のあらゆる機会や活動をとらえて、児童の道徳的習慣の形成に重点をおくこと」が掲げられ、中学校では、「社会科やその他の教科において、道徳的えい知や判断力を養うに努めると共に、生徒の生活指導において、道徳教育を一そう徹底せしめるように処置すること」が示されていた。さらに、前回の総会で論議の課題の一つとなった「高等学校における対策」については、論議の内容を反映して次のような表現でより詳しく示された。

高等学校においては、道徳的えい知を一そう高めるために、現在の社会科の目ざしている社会道徳的な教育の面を一そう強化し、道徳の原理的、基本的な問題について学習する機会を与え、正しい人生観の確立に導くように努めること。また生徒の生活指導を一そう組織的に行うこと。

小委員会では、「一般的方策」と「学校段階に応じた方策」の重複を整理するなど、形式についていくつかの修正意見が提示される一方、その内容についても前回の教育課程審議会総会で提起された問題が再び論議の対象となっている。なかでも、「修身科」復活問題の焦点でもある、「道徳教育について教科を設置することの可否」については、委員会の冒頭で改めて問題となった。以下、具体的な論議のやりとりを見ておきたい。

野口委員 前文中に「修身科に類した教科あるいは科目を設けることは今日の教育課程の性格から考えて望ましくなく」の趣旨を伺いたい。

木宮事務官 （第一回総会においては 筆者註）聞くとところによると修身科を設けることは望ましくないとの意見であったと云うことであったのでその積りでこの案を作製したのである。その理由をこの委員会で更に発展させたいとの考えをもっている。

野口委員 その修身科創設の不必要な意見は前回の各委員会において出てないが、その理由についての趣旨を伺いたい。

木宮事務官 今日の教育課程には、修身科を創設する必要があることは当然のことと思う。

興水委員 修身科を創設しなくても今日の教育課程は道徳教育を充分やっていける意味であると思う。

(中略)

佐藤委員 道德教育の性格からみて修身科を設けることについて意見を述べた記憶がある。

会長 本審議会においてはすでに修身科を設けないことに決定している。

保柳事務官 修身科ではなくて道德教育を主体とした教科という意味である。

こうしたやりとりを経て議論は、社会科の再検討の問題へと進展していくことになる。さらに、論議の推移を具体的にたどっておこう。

川西委員 答申案としてはこの程度のものでよいのか。この程度のものであれば答申する必要はない。もっとつつこんだ意見を織り込んだ方がよい。

(中略)

川西委員 私の意見は具体的な方法までも答申せよというのではない。答申した結果が日本の道德教育に貢献するものでなければならない。道德教育振興の理由とその方法をはっきりのべる必要がある。即ち過去の修身科が今日どのように変わったか又道德教育をとりあげることになった理由をはっきり示さなければならない。

(中略)

海後委員 案の中には具体的な事項が述べられていると思う。即ち修身科を特設しないこと。第一項の三と四及び社会科を再検討すべきである点など。

川西委員 社会科の再検討とはどの点をどのようにするかをつきとめたい。

「答申」案に対しては、川西の指摘の他にも、星が「力強さが足りない」と指摘した。また野口は、「道德教育の態度と形式論を取扱っているがその内容が明確でない」と批判するとともに、「社会科を掘り下げて検討する必要がある。又この会で国民の愛国心、独立心などの根本問題にふれる必要もあると思う」と発言した。

結果的に小委員会は、「修身科を特設しない」という方針と、社会科の再検討を基本とした道德教育の振興を骨格とする「答申」案を確認することになる。けれども、議事録を見る限り、論議の中では、「修身科」を設けないことについての理由、また、川西のいう「社会科の再検討」の具体的な内容については、それ以上に論議の深まりは見られなかった。そのため論議では、小委員会の方針を確認して以後も、特に高等学校段階について、「高等学校の高学年にも特設する必要はないか」(武田事務官) 「高等学校では、(中略) 現在の社会科ではものたりない。その意見が現に教師から相当でている。社会道德の面では充分でない。そこで『一般社会』の科目を一年のみで行わず二年三年にも一単位程度これを行って倫理的な問題を取り扱ってはどうか。現在の社会科の改造をのぞむ」(星) などの意見が相次いで提起されることになる。

3 「文部省案」の修正と「答申」の成立

1950（昭和25）年12月14日の小委員会では、これまでの審議の内容をふまえて、さらに「答申の改正案を文部省にて作成」することを決定した。またその際、「各段階（学校）に関係する委員を一人づつ入れて作成委員会を構成」することとし、大石、野口、星、武市の各委員が選出されている。

その後、同12月19日には、「教育課程審議会における小委員会の代表者会議」が開催され、これに基づいて同12月28日には、第二回教育課程審議会総会が開催されている。そして、この総会での審議が、翌1951（昭和26）年1月4日の「答申」へとつながることになる¹⁵。

残念ながら「厚沢留次郎文書」では、この間の審議過程を後づけることはできないが、それぞれの段階での修正箇所については把握することが可能である。以下では、主な削除及び修正箇所について整理しておくが、端的に言ってその内容は、「そのほとんどが過去の修身科や『特設』問題に関わる部分であった」¹⁶。修正の多くは、同12月19日のものである。その内容をみると、教育課程審議会から作成委員に加わった委員の意見が反映されたと推察される。同12月19日の段階で修正された内容は、以下のようなものである。

- ・「一般の方針」の第一項の「道德教育は、ある特定の教科や科目だけが受持つべきものではなく、学校教育全体の責任である。」が、「道德教育は、学校教育全体の責任である。」に修正。
- ・「一般の方針」の第二項の「道德教育の方法は過去の修身の如く、児童生徒に一定の説教を上から与えて行くやり方ではなく」の記述のうち「過去の修身の如く」を削除。
- ・「教育計画並びに指導上の方策」の高等学校の項で、「国語、社会その他の教科においては、道德の全面的問題について、学習する機会が与えられるよう、その内容に再検討が加えられんことを希望する。」という表現が、「国語、社会その他の教科においては、それらの目ざしている道德教育の面を一層強調するとともに、道德の原理的基本的問題について系統的に学習する機会が与えられるよう、希望する。」に修正。

ついで、同12月28日案から「答申」へと至る過程では、主に次の二点が修正されている。

- ・「一般の方針」の「現在の教育課程に再検討を加え」が「社会科その他現在の教育課程に再検討を加え」に修正。

- ・「教育計画並びに指導上の方策」では、全体的に「各教科、ことに、国語、社会、職業、家庭などの」の記述が、「社会科をはじめ各教科」という表現に修正。

さて、こうした教育課程審議会での論議を経た「答申」は、これまでの道德教育のありようについて、「児童、生徒に自主的学習、自制、協力、寛容その他、民主的社会人として望ましい態度、習慣が芽生えつつある」としながらも、これまでの「教育計画および指導において、反省しなければならない面も」あり、「一部の児童、生徒の間には、著しい道德の低下が現われていることも遺憾ながら事実として認めざるを得ない」と述べた。そしてその上で、「一般的方策」の項においては、道德教育が学校教育全体の責任であることを強調し、「道德教育の振興方法として、道德教育を主体とする教科あるいは科目を設けることは望ましくない」ことを明示する一方、具体的な振興方法としては、「社会科の再検討」を骨格とする内容を示した。ただし、同12月19日の段階での修正に見られたように、最終的にこの「答申」が、修身科についての評価を抽象化し、「あいまい」なものとしたことは否定できない。

4 教育課程審議会「答申」の内容と天野発言

さて、教育課程審議会「答申」の内容は、「道德教育は学校教育全体の責任である」ことを基本としていた。これは、ある意味では、『第二次米国教育使節団報告書』の勧告の趣旨とも合致¹⁷するものでもあり、天野発言の内容とは違った方向が提示されたと見ることもできよう。後年、天野は、「教育課程審議会から、道德教育の必要は無いという答申を受けたのには驚かされた」¹⁸と述べており、この点は、前述の万羽のいうように、道德教育問題をめぐる天野と文部省との「二重構造」という図式を補強している。けれども、この点の考察を進めるにあたっては、以下の三点を確認しておく必要があるだろう。

第一は、「答申」の成立に至る論議の過程を具体的に検証していくと、その論議にはこれまで述べてきたような多様な意見の存在を認めることができるという点である。とりわけ、修身科の評価の問題を基底とした、「道德教育を主体とする教科あるいは科目を設ける」ことの可否については、教育課程審議会において早い段階から一応の結論を見ていたにもかかわらず、具体的な論議においては、「答申」成立まで繰り返し問題が提起されることになる。

第二の点は、「答申」は、「道德教育を主体とする教科あるいは科目を設ける」ことを否定はしたが、同時に「答申」は、社会科の再検討を骨格とした内容を提示したことである。これまでも繰り返し言及してきたように、天野発言は、社会科について、従来の修身科の個人道德に留まりがちな性格より広い展望をもち、一歩進めたものであると評価しながらも、その一方では、社会科が十分に成果を上げてはいない¹⁹、とする認識を示していた。この点からするならば、「答申」の内容は、天野発言と同様の社会科認識に立脚していたと

いえるであろう。

第三は、そもそも教育課程審議会において天野発言は、どのようなものとして捉えられていたのか、という問題である。結論を述べれば、教育課程審議会では、天野発言は十分に具体的な内容を備えたものとして理解されていたわけではなかった。それは、1950（昭和25）年12月7日の第一回教育課程審議会総会において、文部省の辻田力局長が天野発言の趣旨についての質問に答えて、以下のような発言をしていることから窺うことができる。

大臣は、各教科や学校全体で取上げてやるのがよいと考えているが、また教科として特設してはどうかという考えもあったようだ。しかし必ずしも教科の特設を強調してはいない。社会科を改善してやつたらどうかとも考えている。これについては、学校全体の分野の中で取上げて行くということになるのが当然であるが特に小・中・高の中で考えてゆきたい。

この発言は、文部省が、天野発言の趣旨とその内容とを計り兼ねている状況を如実に映し出しているといつてよい。たしかに、前述した天野発言はその内容に具体性を欠いたものであった。第二部第四章でも検討するように、その後の天野の発言は、「単独の科目として復活するか、乃至は社会科の内容を改め、その中に入れるかは未だ考えていないが、これから研究したい。いずれにしても従来の修身を乗越えて、その弊を改め、新しい内容のものにしたい」²⁰、「これまでの修身科と社会科とを契機として、こゝに新しい道德教育の工夫をしよう」²¹という内容の繰り返しに終始するものであった。

天野の発言を見る限り、天野が、今後の道德教育の方向性に具体的なイメージを描いていたと読み取ることはできない。とするならば天野発言はむしろ、先に指摘したような当時の道德教育をめぐる状況を鋭く指摘したものであり、「『道德教育』の必要性を問題として提供して、その『在り方』を世論に問うている」²²ものと捉えるべきであろう。少なくとも文部省は、天野発言をそうした性格のものとして認識していたとはいえよう。

第三節 「方策」および『手引書要綱』の成立とそれをめぐる論議

1 「方策」と新聞論調

文部省は、「答申」の発表について、1951（昭和26）年2月8日に「方策」を発表した。この「方策」は、「答申」によって示された主旨を、「その内容において適当なものと思われる」と評価し、その上で、文部省が「この答申の主旨を尊重」することを明確にし、「道德教育振興のための具体策」を提示することを目的としていた。ここでは具体的に、（一）道德教育のための手引書作成、（二）現に改訂中の学習指導要領に於ける解明、（三）特別

教育活動の再検討、(四) 道德教育のために有益な図書・視聴覚教材の選定、などが提示されている。

特に、(二) では、各教科について、「道德教育の立場から、それぞれの目標、内容、指導法に再検討を加え、各教科独自の目標を十分に達成しつつ、道德的理解や態度の育成に寄与することができるようにする」とした。また、なかでも社会科については、「一方においては実際の指導に当たって、道德教育の立場が、教師に明確に理解されるように説明するとともに、他方、生徒の精神的発達段階に応じて、人間性や思想の問題について学習を行う機会を与えるように考慮する」とされた²³。

ところで、以上の「答申」および「方策」の発表によって、いわゆる「修身科」復活問題は、その道德教育を主体とする教科あるいは科目の設置の是非という点に関して、その論議の上では「一応終止符を打たれた形」²⁴となったといえよう。しかし、これらの内容をめぐっては、いくつかの問題点と課題が提起されたことは指摘しておく必要がある。

そもそもこの点について、天野がどのような対応をしたのかは興味のあるところであるが、当時の資料をみる限り、天野の発言の内容にはその後も変化はみられないといえる²⁵。これらの内容をめぐる問題点の指摘は、新聞紙上において展開された。この点は、前章(第二部第二章)においても言及したが、もう一度確認しておいてよいであろう。

まず、『朝日新聞』は、1951(昭和26)年2月10日付の社説「再び道德教育について」で、「修身科」復活問題の背景を「多くの教育者の声として、方向を見失っている道德教育の基本なるべきものを示してもらいたいとの希望」が集約されたものであるとする一方、「『修身科』ということばかりくる印象とその内容についての不安が一般に感ぜられた」との表現で「修身科」復活が実現しなかった理由を分析した。そして、「方策」の提示した、社会科を中心として全教育課程の中で道德教育を行う、という方針については、「この重い責任を背負いうる先生がはたして多数えられるかどうか」と疑問を投げかけ、「方策」を次のように批判した²⁶。

今回文部省から発表されたものは、一応世論の方向にそったものとはいえるが、全教科課程の中で行うという道德教育の本当の目標には少しもふれていないのである。正直者がばかをみるというほど混乱しているこの社会の現実の中から、どんな人間を作り育てるかに思い悩んでいる教育者たちが、教育の「よりどころ」を待ち望んでいた気持は、これでは満たされないというよりほかはない。

また「方策」への同様の批判は、同2月12日の『毎日新聞』社説「道德教育・愛国心など」の中でも「社会科をはじめ全課目の課程で道德教育を効果的に行うことは、実際問題として困難な仕事である。社会科自身が、理想はともかくとして、実際の運営は全面的に成功しているとはいえない現状ではなおさら、その感が深い」²⁷と指摘された。

さらに、平野武夫は、「事実理論はともあれ、全教科・全生活の指導に即して教育の効果を挙げることはそう容易の業ではなく、否問題の解決は極めて困難であるといわねばなるまい」²⁸として、その問題点を指摘している。しかしながら、こうした批判は、「答申」、あるいは「方策」という段階での、いわば集約的な文書に向けられるには、そもそも無理があったというべきであるかもしれない。その意味からすれば、以下の『手引書要綱』についての検討がむしろ重要となってくる。

2 『手引書要綱』の作成とそれをめぐる論議

「答申」および「方策」において、その作成が提示されたように、文部省は、1951（昭和26）年2月末、「手引書作成委員会」を発足させた。委員は、上田薫、勝田守一、石 三 次郎、滑川道雄、富田義雄、小林信郎、三井為友など二五名によって構成されていた。委員会では、手引書を作成するにあたって、「とりあえずその根幹となるべき」²⁹ものとして『手引書要綱』を作成していくことになる。この『手引書要綱』作成の作業は、上田薫を中心として進められ、実際の執筆の分担も、総説と小学校編を上田が、中学校高等学校編は小林信郎が執筆している³⁰。

『手引書要綱』の内容については、上田が「方策」の「前提の上にたただけであった」³¹と述べるように、「道德教育は、学校教育の全面に於いて行うのが適当である」ことを明示するなど、その基本的な方向は「答申」から「方策」によって提示された内容をより詳しく説明する性格を持っていた。しかしその内容は、「答申」、「方策」とは、「異なるニュアンスを含んでいた」³²ことは無視できない。たとえば、『手引書要綱』の総説では、道德教育を担う教科設置の是非について以下のように表現されていた³³。

道德教育を主とした教科を設けることの可否は、学校の段階によりいちがいにいうことはできないが、もしとくに教科を設けるということをした場合には、道德教育に関する指導を教育の一部面のみにかぎる傾向を、ふたたびひきおこすおそれがすくなくないといわなくてはならない。

この文章には、「むしろ今日においては、現在の教育の考えかた進めかたを強力に推進することこそ、時宜をえた方策と考えられる」との文章が続き、『手引書要綱』がその方向としては、「答申」、「方策」の内容と連続していることが確認できる。それにもかかわらず、引用の表現は、「道德教科新設にかんする可否判断はさけている」³⁴と見ることも可能であり、「答申」、「方策」と比べると、その表現の明確さは、たしかに後退しているといえよう。こうした表現の変化が、これまでの「答申」の審議過程に見られた論議の内容を反映したものであることは、十分に推測されるところである。したがって、先行研究に見られる『手引書要綱』への積極的な評価の一方で、この『手引書要綱』に対する当時の論議、

とりわけ、これに対する批判について整理しておくことは、本研究の課題にとっては意味がある。

『手引書要綱』への批判としては、そもそも『手引書要綱』の実際の執筆者の一人である上田薫が、その内容を、「一部の教師の要望し期待していたものとは、大きくへだたりのあるものとなった」³⁵と位置づけていた。そしてその問題とするところは、前述の総説の部分に集中している。たとえば、平野武夫は、「この手引書に『新しい道德教育の具体的実践の方途』を求めようとすれば恐らく徒労に終るであろう」³⁶としながら、その内容を次のような言葉で批判している³⁷。

「道德教育は学校教育の全面に於て行ふのが適當である」と述べ乍ら、唯これだけの表現に止めて、「何が故に新しい道德教育は、学校教育の全面に於て、即ち全教科・全生活の指導に即して営まらるべきであるか」という道德及び道德教育の本質觀に立脚する根本的解明は見られないのは少々物足りない感じがする。

こうした觀點からの批判は、伊藤和衛によっても繰り返されている。伊藤は、「道德教育に関しその基準となるものがボヤケている」とし、道德教育上最も大事なことは、教育者が何を道德の基準として考えるか、如何なる行為を善とし悪とするかということなのであると指摘しながら、『手引書要綱』の問題点を次のような言葉で表現した³⁸。

道德教育の必要であること、それが小・中・高の各学校において如何なる配慮の下に行わねばならぬかは洵に懇切丁寧にかゝれている。しかし、何を教えるのかということについては、結局は道德を教えるということに止まっている。これでは何もとかれていないに等しい。恰も病人に対して藥の必要であること、その与え方についてはいうているが、どんな藥を与えるのか知らされていないのと同様である。

伊藤はさらに、こうした「道德基準への配慮の欠如は、各教科との関係において救いようのない混乱をもたらしている」³⁹として、「各教科の教育目標と道德教育をどうマッチさせるかという問題が、道德基準の考えられていないがために、何とか考えうるもののみがなしうるという極めて限定的なものとなる傾向があると思われる」と述べ、以下の言葉を続ける⁴⁰。

手引要綱は大体において各教科の目標を忠実に果しさえすれば、道德教育は行われるというふうな態度をもってかゝられている。しかし、それなら何も道德教育などいうものを今更とり出さぬでも教師は各々目標に忠実な教育こそ新しい教育に即するものとして日夜営々として努力してきたわけである。すれば日本中の教育は道德教育に今まで渾

身の力を傾けてきたとさえいうことができるであろう。これ位変なことはない。(傍点原文)

また、『手引書要綱』の「中学校・高等学校編」が、「高等学校の段階になれば、その道德教育も、ただ適当な機会を捉えて行っていくというのでは不十分な面が生じ、生徒がそういう方面について組織的原理的に考えていくような指導が望ましいであろう」としている点は、注意をしておく必要があるだろう。なぜならここでは、「高等学校にこのような教科を設けることの可否は一概に決定できない」としており、「極めてあいまいな(傍点原文)」⁴¹ものとなっているからである。

そしてこうした点が、その後の道德教育問題の歴史的展開において重要な課題となってくることは、改めていうまでもないであろう。しかし、とりあえず本章では、平野武夫が、「勿論原則としては、哲学とか倫理とかいう特別な教科によらない所の、いわば全教科・全生活に即する道德教育の道を開拓することの重要なことは認める」としながらも、「かかる道德教育の方法形態のみでは最早高等学校に於ける道德教育の使命達成に耐えられないと信じる」⁴²として、「倫理学」の特設の主張を展開したことのみに言及しておきたい。

第四節 まとめ

以上、天野発言に端を発して展開した、道德教育に関する問題、とりわけ「修身科」復活問題への文部省の対応のありようを「答申」の審議過程にみられた論議とその内容、また、「方策」、『手引書要綱』の内容分析とそれらをめぐる論議について検討を進めてきた。

三つの文部省文書は、「道德教育は、学校教育の全体で行うのが適当である」(『手引書要綱』)、「道德教育を主体とする教科あるいは科目を設けることは望ましくない」(「答申」)といった方針を提示した。一般的にこうした方針は、天野発言との断絶、あるいは非連続のものとして捉えることが可能であろう。しかし、「答申」の審議過程での論議に踏み込んで検討してみると、こうした方針の決定までには、最後まで論議があったことがわかる。しかも、ここで注意しなければならないことは、これら文部省文書の内容として提示された方針には、「社会科その他現在の教育課程に再検討を加え」(「答申」)ることが前提とされていたことである。これは、天野発言にみられた社会科評価とその認識を同じくしていたと見ることも可能である。

また本章でみたように、いわゆる「修身科」復活問題に対する天野発言は、文部省においては、その意図を十分に具体的なものとして認識されているわけではなかった。そしてこれらの点からすれば、天野発言と文部省文書との内容の間には、少なくとも先行研究が指摘するほどの対立関係は存在しなかったと見るべきであろう。

ところで、三つの文書、とりわけ本章で指摘した『手引書要綱』に対する批判の観点は、

その後の道德教育問題の歴史的な展開を考察する上でも重要となってくる。これらの文書では、必ずしもその後の道德教育のめざすべき明確な理念と方法が提示されたわけではなく、このことは、「国民実践要領」制定問題としての次なる道德教育問題を喚起する環境を準備することになったといえるからである。特に、『手引書要綱』における、「道德教育を主とした教科を設けることの可否は、学校の段階によりいちがいにはできない」との表現は、社会科改訂へと連続する含みを持つことで、その後の道德教育問題の論点の一つを用意することになった。

さらに留意しておくべきことは、この『手引書要綱』は、その「まえがき」に示されたように、あくまでも「将来作成される手引書の要綱」であったという点である。しかし、結果的にこの『手引書』は作成されることはなかった。上田によれば、この『手引書要綱』そのものは、「どういうわけか、あまり現場の教師たちの眼にふれなかったように思われる」⁴³とされ、文部省の初等中等局の内部でも、「手引書を作成しようとする積極的な意欲はきわめて薄弱であった」⁴⁴とされる。上田は、その意味を次のように分析している⁴⁵。

局の内部の責任者たちの気持ちをそんたくするならば、ひとまず台風が一過して当分は安心だということであったろうか。あるいはすぐまた台風がやってくるからむだな努力はすまいということであったろうか。おそらくは、独立が近づくとともに加速度的に強まってきた逆コースの風潮のもとで、長い日子を要する手引書作成を進行させることが、むしろ内外から新しい台風を誘う契機を生みだすことをおそれたためではなかったか。（傍点原文）

ここで上田がいう「台風」の一つが、1951（昭和26）年秋の天野文相による「国民実践要領」の制定をめぐる論議を想定していたことは明らかであろう。次章ではこの論議について、さらに検討を進めていきたい。

（註）

1 万場春夫「戦後の道德教育」（『講座 日本の学力 第11巻 道德と教育』所収、日本標準、1979年）69頁。

2 『手引書要綱』は、1951年（昭和26）4月26日に『総説及び小学校編』、同5月29日に『中学校・高等学校編』が発表されている。

3 上田薫「戦後道德教育における改革と反改革」（『世界教育史体系第39巻 道德教育史』所収、講談社、1959年）297頁。

4 同上、299頁。

5 万羽前掲論文、69頁。

6 『牛歩八十五年 劔木亨弘聞書』（田中正隆、西日本新聞社、1986年）は、この「修身科」復活問題のいきさつについて、次のように述べている。「就任早々、『国民実践要領』という直筆の文書を見せられ、『戦後のわが国の教育は道德教育を無視している。修身科を

復活すべきだ』と力説された。(中略)私はそれとなく、省内の専門家に当たってみたが、『戦後の民主教育にはなじまない』という考え方が圧倒的だった。『敗戦を機に、教育はアメリカ式になりました。しつけや道德教育も先生がそれぞれの受け持ちの教科の中で教えるというやり方です。道德教育を独立した教科にするのは無理です』私の説明に大臣は納得されない。執務時間が終わったあと、大臣室に専門職員も集まって、本当に徹夜で、三日三晩論議した」(83～84頁)。天野が文相に就任したのが、1950(昭和25)年5月6日であり、この時点で「国民実践要領」がすでに執筆されていたとは考えにくい。細かい事実関係については、疑問の残るところも多いが、当時の文部大臣としての天野と文部省との関係を捉える上では参考となろう。

⁷ たとえば天野は、1951(昭和26)年2月14日の外務委員会で、中山マサ(自由党)の質問に対して、次のように答えている。「ほんとうの意味における人間の生き方とか、また国民としての心構えとかいうようなことを教えることはぜひ必要だと思う。そういう科目が小学校から大学まで一貫してあるということがよいことだと自分は信じておる。しかし、今たゞちにそういう科目をつくらなくとも社会科がすでにそういう役目を演じておるのでしばらくこれによってやろうと今は考えているが、このたび文部省が発表したものをもって満足しておるわけではないからさらに研究したいと思う」(「第十国会における文教問題と天野文相答弁要旨」『文部時報』第884号、1951年4月、36頁)。

⁸ 万羽前掲論文、69頁。

⁹ 上田前掲論文、305頁。

¹⁰ 同上、305頁。

¹¹ 『読売新聞』1950年11月17日(夕刊)。

¹² 『朝日新聞』1950年11月29日。

¹³ 『内外教育』第235号(時事通信社、1950年11月22日)。

¹⁴ 「昭和24～25年度教育課程審議会綴」(「厚沢留次郎文書」、国立教育政策研究所所蔵)。なお厚沢は教育課程審議会で幹事を務めている。

¹⁵ 最終的に「答申」を執筆したのは、文部省の保柳睦美であるとされる(保柳睦美「学習指導要領の改訂問題(三) 第二次改訂の経緯」、梅根悟、岡津守彦編『社会科教育のあゆみ』所収、小学館、1959年)29頁。

¹⁶ 松下行則「戦後『特設』道德論の浮上 1950年後半～1951年前半」(『福島大学教育学部論集 教育・心理部門』第53号、1993年3月)57頁。

¹⁷ 平野武夫『道德教育の指導計画 新教育の倫理的点晴』(堀池博進堂、1951年)33頁。

¹⁸ 天野貞祐『道德教育』(天野貞祐全集第六巻)(栗田出版会、1971年)403頁。

¹⁹ 天野貞祐「私はこう考える 教育勅語に代るもの」(『朝日新聞』1951年11月26日)。

²⁰ 『日本教育年鑑(1951年版)』(明治書院、1951年)284頁。これは、1950年11月9日の日本教育新聞社記者とのインタビューでの発言である。

²¹ 天野前掲論文「私はこう考える 教育勅語に代るもの」。

²² 勝部真長「『道德教育』論議」(『社会と学校』、1951年4月号)3頁。

²³ ここでは具体的に、「豊かで重厚な人間を育てる」、「統一ある生活態度を形成する」、「創造的な問題解決の力を備えた人間に育てる」、「清新で明るい生活を営むことの出来る力をつくる」という四つの項目が示された。

²⁴ 平野前掲書、37頁。

²⁵ また、註(7)の外務委員会での発言を参照。

²⁶ 『朝日新聞』1951年2月10日。

²⁷ 『毎日新聞』1951年2月12日。

²⁸ 平野前掲書、37頁。

-
- 29 「道德教育のための手引書要綱」。
- 30 上田薫「付 道德教育のための手引書要綱（総説・小学校編）」（『道德教育の理論』所収、明治図書、1962年）157頁。
- 31 同上、158頁。
- 32 松下前掲論文、59頁。
- 33 「道德教育のための手引書要綱」。
- 34 船山謙次『戦後道德教育論史 上』（青木書店、1981年）131頁。
- 35 上田薫「道德教育のための手引書要綱の性格」（『文部時報』第886号、1951年6月）41頁。
- 36 平野前掲書、43頁。
- 37 平野前掲書、46頁。この点について、後に当時の文部事務次官であった日高第四郎は、「形式上この手引書要綱の責任者の一人であったのであるが、学校教育の全面において行うという趣旨には異存はないが果たしてそれでよいかどうかについて、はじめから一抹の不安と疑問とを懐いていたことを告白しなければならない」（『道德教育の観点より見た社会科の成立事情と社会科についての疑問』『理想』第264号、1955年5月、50頁）と述べている。
- 38 伊藤和衛「道德教育基準考 手引書要綱批判」（『日本倫理学会年報第一集 道德教育』、日本倫理学会編、有斐閣、1952年）102頁。なお、1950（昭和25）年11月25日に発足した日本倫理学会は、当初から道德教育の問題に積極的な論議を展開しており、この年報にも、「社会科と道德教育」（内海巖）、「道德に関する教科を新設するの必要」（池岡直孝）などの論文が掲載されている。また、日本倫理学会は、「高等学校に『思想史』（仮称）という科目を設けることに関する意見書」を文部大臣、国会文部委員会へ提出するなど、その活動は、この時期の道德教育をめぐる問題を検討する上でも注目すべきであろう。
- 39 同上、108頁。
- 40 同上、109頁。
- 41 平野前掲書、75頁。
- 42 同上、76頁。
- 43 上田前掲論文「付 道德教育のための手引書要綱（総説・小学校編）」156頁。
- 44 同上、159頁。
- 45 同上、159頁。

第四章 「国民実践要領」制定論議と天野貞祐

第一節 はじめに（本章の目的と課題）

1951（昭和26）年9月22日、天野貞祐文相は、「講和条約が国会で批准される機会に文部大臣名で『国民実践要領』なるものを出し、独立回復後の日本国民が真に自主独立の精神をもって道徳的に生きていく目標を示したい」¹と発言した。この発言を起点として、同11月27日、天野がこれの「白紙」²撤回を表明するまでの約二カ月間にわたって、「国民実践要領」（以下、「要領」と略）をめぐる活発な論議が展開された。本章では、この論議の具体的な展開を、天野発言³の内容とその特質という観点をふまえながら再検討していきたい。

戦後の道徳教育に関わる先行研究において、この「要領」は、当時の政治状況の変化を色濃く反映した文脈の中に置かれることで、もっぱら戦後教育改革の理念に対する「反改革」⁴を意味するものと捉えられてきた。つまりは、その後に続く社会科改訂から、1958（昭和33）年の「道徳の時間」の設置へと連続する「反動化」を象徴する事象の一つとして位置づけられていたのである。

また、先行研究は、「要領」制定をめぐる具体的な論議のありようについても、いわば共通した分析と理解を示していた。それは、天野による「要領」の提示に対して、世論が「四面楚歌のような反撃」⁵を示し、これが直接の要因となって「要領」の制定が実現をみなかった、というものである。たとえば、長田三男、山下武は、この点を次のように述べている⁶。

いわゆる「天野実践要領」は、激しい世論の批判にさらされることになった。参議院文部委員会も二六年十一月二六日、この問題を取りあげ、学者、教育者、社会人など九人の参考人を召喚して意見を聴取した。これらの参考人は、いずれも「国民実践要領」の発表形式や時期や内容に問題があるとして、その発表を中止するよう献策した。こうして、「国民実践要領」をめぐる世論は、天野文相の意図に反して、圧倒的に批判的方向に動いたのである。やむなく天野文相は、翌二七日、「国民実践要領」を白紙に戻す旨言明した。

しかし、こうした先行研究の分析と理解には、いくつかの問題点を指摘することができる。その第一は、先行研究での検討の対象が、天野のいくつかの発言に集約されていたために、天野発言の内容とそれをめぐる論議の展開についての検討がより限定されたものに留まっていたことである。つまり先行研究は、たとえば天野の「静かなる愛国心」発言、

あるいは、後述する「国家の道徳的中心は天皇にある」などの発言を、吉田首相の愛国心発言と無限定に結びつけ、とりわけ朝鮮戦争以後の、再軍備問題に代表される政治的な状況との関連性を強調する傾向にあった。いうまでもなくここでは、吉田と天野の「要領」制定についての「見解の完全な一致」⁷が前提とされており、「要領」は再軍備へのイデオロギー形成の役割を果たす目的のものとして位置づけられることになる。しかし、こうした理解には、天野が「要領」をめぐる具体的などのような発言をし、「要領」をいかに位置づけようとしたのか、という点への検証が不可欠であり、天野の発言の流れを詳細に検討する必要がある。なかでも、天野が当時の再軍備問題についてどのような立場をとったのかは重要な課題となるはずであるが、先行研究ではこの点への言及はほとんどなされていない。

第二は、先行研究における「要領」をめぐる論議のありようについての解釈の問題である。後述するように、「要領」についての世論の動向は、先行研究のいう「四面楚歌のような反撃」という状況からはかなり距離がある。たとえば、1951（昭和26）年12月20日付の『東京新聞』が「要領」制定をめぐる実施した世論調査では、「要領を有用とするもの」が40.9%の値を示し、「要領を無用とするもの」17.2%を大きく上回る結果を示していた⁸。

また、同11月15日付の『読売新聞』は、「要領」をめぐる世論の動向について言及し、ここでは「ひっくりめればまア五分々々」⁹とする分析をしており、後述するように、参議院文部委員会公聴会における参考人の意見の内容は、必ずしも先行研究の評価とは一致するものではなかった。こうした状況は、具体的な論議の中では、少なくとも「要領」を制定することの趣旨に関しては、これに共鳴する素地が十分に存在したことを意味しており、この点は「要領」についての評価にも大きな意味を持つことになる。

さて本研究は、占領前期における道徳教育問題の歴史的展開を具体的に検討することで、戦後の道徳教育の理念と内容と方法に関する問題、すなわち道徳教育のあり方をどのように考えるか、という根本的な課題の検討が一貫して等閑に付されてきた点を繰り返し指摘してきた。そしてこうした点が、占領後期の道徳教育問題にもあてはまるものなのか否か、もしあてはまるとすれば、それはどのような内容と特徴を持ち、このことが論議の展開にいかなる意義をもち得たのか、という点を検討することが、本研究の次の課題である。そのため本章では、こうした問題を考察するための作業として、「要領」制定論議の具体的な展開を詳細に再検討することで、この時期の道徳教育史研究をめぐる課題を抽出し、整理していきたい。本章では、大きく以下の三つの観点から検討を進めていく。

一、「要領」をめぐる具体的な論議のありようについて、新聞紙上における論議と国会での審議、とりわけ参議院文部委員会公聴会における参考人の意見の内容について検討する。前者に注目するのは、一つには「要領」をめぐる論議が、約二ヵ月という短い期間でのものであり、実際の論議は、新聞紙上での論議が先導的な役割を果たしたためである¹⁰。

また、後者の公聴会における参考人の意見は、天野が「要領」を撤回するにあたって、少なくとも天野にとっては、決定的な意味を持っていたと思われるからであり、先行研究においてもその役割が重視されているためである。本章ではまず、それぞれの論議において、天野発言がどのように受け止められ、「要領」制定の可否がどのような観点から論議が展開されたのかという点を重視することで、その論議の特徴について整理する。

二、「要領」は結果的には天野の意図した方向に収斂しなかったが、その要因を天野発言の内容とその特質とを検討することによって考察する。

三、以上の分析を踏まえながら、これまでの「要領」をめぐる論議の位置づけについて再検討し、戦後道德教育史における「要領」の意義について考察する。

第二節 「要領」制定論議の展開過程

1 新聞紙上における論議の展開

1951（昭和 26）年 9 月 22 日に天野によって述べられた「要領」制定の構想は、同 9 月 30 日付の『朝日新聞』でさらに次のように説明された¹¹。

自主独立の精神で職分に全力を尽くすことがもっとも大切なことで、いい方を換えると道義心が国を成立させる根本になるので、国民の实践要領を国民に贈って生活の基準としてもらう考えであり、これは別に政府が命令するものではない。例えば国民は社会制度についてどう考えるべきかといったことを示し、これを国民の道しるべにしたいと思っている。

当初、こうした天野発言に対して、新聞紙上ではほとんど具体的な反応はなかった。わずかに、同 9 月 27 日付の『朝日新聞』で福原麟太郎が、「要領」について、「賛成したいようなしたくないような気持ちである」と述べ、その「気持ち」を次のような表現で述べているのに留まっている¹²。

今の教育ないし道德に中心として依るべきものが無く、そのために人心が宙に浮いているから、何か基本綱領があってほしいということはだれも考えている。然し一方では、成文をもってしぱり融通のきかない道義をしいる戦陣訓をいただくのはありがたくないという気も多分にある。（中略）政治的官庁から指示されるというのは、何だか心にしめない。むしろ文部大臣でない個人の天野貞祐氏の著作として拝見したいように思う。その方が親密に読める。

ところが、この「要領」制定をめぐる論議は、同 10 月 15 日の参議院本会議で、天野が、

「国家の道徳的中心は天皇にある」と発言して以降、活発な論議へと発展する。たとえば、同 10 月 22 日付の『朝日新聞』社説「国民道徳の基準と政府」がこの発言に言及し、また翌 23 日付の『読売新聞』社説「天野文相の錯覚」は、「彼の感覚には時代に逆行したおどろくべき錯迷がある」として、「要領」の問題点を次のように指摘した¹³。

文相は日本国民が道徳的なよりどころを失なったことをなげき、彼の「国民実践要領」を文部大臣としての彼個人の資格で社会に出したいといっている。が、これは極めて、アイマイな説明であり、文部大臣にあらざる別な個人なのか、文部大臣としての彼なのかよく分からない。(中略)文相の肩書によって放たれた言葉は、たとえ個人の名で述べられても、それを日本の民衆が命令的な圧迫感で迎えることは必然である。文相は、自分の思想を述べることに自由である。だが、現状では、文相の国民実践要領は、上からの命令としてしか受けとれない。

さらに『読売新聞』社説は、「日本の過去におけるすべての不幸は、聖なる偽装をした国家が、国民道徳を無批判な子供や盲目の民衆に押し売りしたことに原因を持っている」と述べ、天皇の象徴性を利用して、「日本が非民主的な神がかりの過去に逆戻りするようなことは、敗戦の苦悶に生きたわれわれにとって断じて許し得ない」とした上で、天野文相には、「新時代の人間の持った苦悶に対する理解もなく、近代民主主義の合理的革新に対するセンスも持ち合さない」¹⁴と批判した。こうした批判は、同 10 月 28 日付の『河北新報』社説「国民道徳の問題」¹⁵、さらには、「敗戦の苦悶をケロリと忘れ、民主主義の仮面をかむったまま『神風』と軍国主義強権の過去への逆戻りの一つ」と「要領」を評価した、同 11 月 15 日付の『読売新聞』社説「逆コースへの反省」へと連続していく。

先行研究では、新聞紙上におけるこうした「要領」制定への批判的な論調が強調される傾向が強い。しかし、同 11 月 15 日付の『東京新聞』の社説に見られるように、「文相の意図している国民実践要領が形式にも内容にも十分注意して」という条件を前提としながらも、「要領」制定という趣旨については積極的な支持の論が展開されたことは看過されるべきではないであろう¹⁶。

『東京新聞』社説はまず、「天野文相も大臣になる前に文教審議会の委員であった時には『道徳憲章』を出すことに反対した人だから道徳が訓令から完成されるものとは思っておらぬだろうが、現在は文部行政の長であり、教育行政を司る地位にあることの関連に微妙な点があるので、発表形式は十分に注意せねばならぬ」と述べた。そしてその内容についても、「文教という立場からのみ律しえないものがあるので、たとえ参考にすぎないといっても廣く深く検討した上で決めないと(文相のいうように)『だれがみても賛成せざるを得ない』ということになるのは相当難しい仕事と思う」として、慎重な配慮の必要を求めた。しかし社説は、天野の「要領」制定の趣旨に対しては、結論として次のように述べて

いる¹⁷。

このように困難なことであるにも拘わらず文相が文教の責任者として国家の道德指針を出したいという意図は敬意を表するにやぶさかではない。学校教育に修身科を復活せよという声も強いし世相には道德を説かねばならぬような多くの現象が発生している事実をわれわれも認める。(中略)その意味で文相の意図している国民実践要領が形式にも内容にも十分注意して、国民道德の良き参考になるならば非常に結構なことである。

また、こうした天野発言の趣旨への賛意は、戦後の教育の動向を顧みて、「常に考えさせられることは、何か心棒にかけているのではないかということであった」として、「講和の調印を終わりやがて独立国として独り立ちのできる日も近く、教育においても独立独歩の体制を整備、強化しなければならない時」にあたって、「要領」の制定が検討されていることは、「当然のこととはいえよろこばしいことである」¹⁸と述べた同 10 月 18 日付の『日本教育新聞』社説や、同 10 月 22 日付の『朝日新聞』社説が、「文相の頭に描かれている国民の道德的基準は、おそらく個人、家庭、学校、社会、国家などを一貫して、普遍妥当なものを抽象的にとりだす」もので、天野の「要領」制定の趣旨には「異論をとねえることもなさそう」¹⁹と述べたことにも示された。

また『東京新聞』は、天野が「要領」を「白紙」撤回した翌 11 月 28 日に、社説「国民実践要領は不要か」を掲載し、「内容に検討を要するものと認めると共に、発表の方法についても政府関係の手を通じない他の形式を考えるべきだ」としながらも、「要領」についての論議のあり方を以下のように批判したことは、「要領」制定の趣旨に対する強い賛意の表明であった²⁰。

いかなる場合でも批判のための批判では意味をなさない。例えば、問題の「国民実践要領」に対しても、案の内容がまだ書かれてもいない先から、やれ教育勅語的だの何とかとかいろいろな批判が起こった如き、はなはだ心なき態度であったといえないであろうか。(中略)文相の談話にもある通り「これを押しつけるものではない」ならば、これを基礎として集大成する方向にもっていったならばよいではないか。その間建設的批判も決して無かったわけでないとするれば、徒らに撤回する理由がどこにあるう。ましてかゝる場合しばしば出てくる自分を進歩的分子に格付けしようとするための一部の反対論の如き、取るに足らないし、け飛ばして可なりである。

以上のような「要領」をめぐる新聞紙上での論議のありようについては、とりあえず三つの特徴を指摘しておくことができる。第一は、これまで述べたような「要領」制定につ

いての基本的な賛否の表明にもかかわらず、具体的な論議の中では、先の『東京新聞』の社説に代表されるように、天野発言の趣旨そのものについては理解を示すものが存在したことである。そしてこの点は、「要領」の制定に強い批判を展開した『読売新聞』もまた例外ではなかった²¹。

つまり具体的な論議では、こうした理解を前提として抱え込みながら、「文部大臣たる天野個人」として「要領」を制定することの発表形式と、「国家の道徳的中心は天皇にある」との発言に関連した内容面の二点について集中的に批判が向けられたのである。その意味で「要領」をめぐる論議の特徴の一つは、いわば天野の「国を憂える至誠はよく分かるが、方法にも内容にも賛成できぬ」²²といった性格のものであったといえる。

第二は、先行研究が指摘するように、この論議が、朝鮮戦争、再軍備論に代表される当時の政治的な「逆コース」の風潮と連動するものとして捉えられる傾向があったことである。具体的な論議では、「要領」が「時代が急に逆転している今日、自由党内閣の天野文相が西田哲学的発言をしたのは極めて時宜を得ている」²³、あるいは「再軍備や憲法改正の論議がやかましくなった今日、急いで作られようとしていることに、実際のところ、われわれは暗い影を感じずにはおられない」²⁴、といった表現に示されたといえる。

そして第三の特徴は、第二の特徴と関連するものであるが、吉田首相の愛国心発言との関わりの中で²⁵、「要領」の制定が、特に「愛国心の問題と結ばれ」²⁶で論じられる傾向があったことが指摘できる。そしてこれらの特徴は、次に述べる国会での論議においても基本的に同じものであった。

2 「要領」をめぐる国会での審議

1951（昭和26）年10月15日の「国家の道徳的中心は天皇にある」とする天野発言を受けた参議院文部委員会は、同10月24日と同11月20日の両日、「要領」についての集中的な審議を行った。

まず同10月24日の参議院文部委員会において、高田なほ子（社会党）は、10月15日の天野発言をとらえ、「少なくともこの道徳の中心理念が天皇であるなどということは、これは今の新しい教育の現実を冒瀆する考えではないだろうか」²⁷と迫った。これに対して天野は、先の発言は、天皇が「道徳的な中心」と述べたのであり、これは「道徳の中心」を意味したものではない点を強調し、発言の趣旨を以下のように説明した²⁸。

天皇が中心であるというのは、国民の親愛と申しましうか、親しみ愛する対象でなければならぬ。親しみ愛するということは道徳的なことだから天皇が中心だということとは、道徳的意味における中心であって決して権力の中心ということでもなく宗教的对象の意味の中心ということでもない。ただ国民親愛の意味の対象なんだ、中心なんだ、こういうことを申すはずなのでありますが、ただ言葉が足りないために、道徳の中心と

いうふうにとられたということは私の考えとは全然反するところでありまして、(以下、略)。

続いて矢嶋三義(左派社会党)は、「天野個人というのは文部大臣としての天野個人なのか」²⁹として、「要領」の発表形式について質問をした。天野は、これに対して「訓令でも何でも無いという形で出す」が、「結果としてやはり文部大臣として出す」と言明した。

また矢嶋が、大臣が個人的に会って発言するのと、国が独立した機会に国民に抛るべきものを文部大臣天野個人として発表することとは意味が違うのではないかと迫ったのに対して天野は、「世間の要望が強いから私はそれに応えようとする」のであり、「文教の首脳者としては、やはり国民全体の、僭越かもしれませんが、道徳的帰趨というようなことについては深い関心を持って行くことが私の責任でありはしないか」³⁰と答えた。

同11月20日の参議院文部委員会で、堀越儀郎(緑風会)委員長はその冒頭で、「教育基本法というものが制定され、それによって国民の教育の根本理念が定められておる上に、更にこれ(国民実践要領 筆者註)を出す必要があるかどうか。だす内容についても相当お考え頂かなければならんのではないかと、これを我々委員会としては慎重に考えるのであります」³¹とし、「要領」と教育基本法とを関連させて審議する方向を示した。しかしながら、この日の委員会では、「要領」について天野が、「国民の参考になるようなものを作るということは必ずしも悪くないのではないか」との言葉で従来の見解を繰り返すのみで、大きな展開はみられなかった。ただ、冒頭の堀越の言葉を受ける形で、天野が「教育基本法という見ても、あれで以て足るとは私は思わない、なにかああいう精神に基いた国民の参考になる、生活の指針というようなものを示す工夫はないものか、それにはどうしたらよいかということは、私が大臣になって暫くしてから私はいつも考えておった」³²と述べ、教育基本法についての天野自身の見解を示しながら、教育基本法と「要領」との関係について示唆的な発言をしたことが注目される。

3 参議院文部委員会における公聴会

参議院文部委員会は、同11月26日、「要領」制定をめぐって、尾高朝雄(東京大学教授)、金子武蔵(東京大学教授)、金森徳次郎(国立国会図書館長)、城戸又一(東京大学教授)、矢野一郎(第一生命保険相互会社社長)、野口彰(愛宕中学校校長)、関口勲(日本育英会理事長)、山口友吉(小石川窪町小学校校長)、矢川徳光(教育学者)の9名の参考人を招いて公聴会を開催した³³。具体的にここでは、(一)「国民実践要領」は果たして必要かどうか、(二)天野文相が個人で発表することについての可否、(三)「道徳の中心は天皇にある」とする文相の考えに対する意見、(四)国民道徳の現状など、の内容についての意見を聴取することが目的とされた。

しかしながら、この公聴会では、「要領」の具体的な内容に基づいて参考人の意見が述べ

られた訳ではない。なぜなら、この時点でもなお、天野からは論議の対象となるべき「要領」の正確な内容は提示されてはいなかったからである。つまり、に公聴会は、矢川が指摘しているように、「要領」の内容について、「九人の参考人のうち誰一人知っているものはなかった」³⁴という状況のもとで開催されており、参考人は、同11月17日の『読売新聞』の記事内容を参考とするのみであった³⁵。

これまでこの公聴会については、参考人の意見が「要領」に対して総じて否定的であり、参考人による「要領」への「猛攻撃」³⁶によって、「要領」制定の試みが「討死」³⁷したとの評価がなされていた。しかしながら、公聴会で表明された参考人意見の内容は、実際にはこうした先行研究の評価とはかなり違うものであったことがわかる。

公聴会ではまず、堀越委員長が、1948（昭和23年）年6月19日の「教育勅語等排除・失効確認決議」に触れ、「今後教育勅語又はこれに類するようなものを出す必要が生じたような場合には慎重に考慮すべきものであるという申合わせになっている」と述べ、「国民実践要領が真に必要なかどうか、その内容発表の時期及び方法等の諸問題」に関して、意見を伺いたいと挨拶した³⁸。

これにつづいて参考人が、一人ずつ「要領」制定についての意見を表明している。たしに先行研究の述べるように、参考人の意見は、天野に対して厳しい批判が出たことは間違いない。批判の対象は、「要領」の発表形式と内容に関するものに分けることができる。前者についていえば、たとえば、城戸は、「天野文部大臣が道徳国民実践要領というものを上からお出しになってこれに従えというような態度をおとりになる必要はない」³⁹としながら、「天野文部大臣個人というものは私にはよくわかりませんので、文部大臣であるというのか、個人であるというのか、若し全く個人であるならばその出し方については文部省という官庁の機構を通じるのか、文部省を通じて出すというようなことは当然ありえない」⁴⁰と指摘して、「要領」制定に反対の立場を明確にした。また、関口も「文部大臣天野貞祐として国民の参考に供する意味ではあっても文部大臣天野貞祐として発表されるということは相当問題だと思う」⁴¹と述べて批判した。

これに対して、金森は、「天野さんが一つの私見として一国の道徳はかくのごとく実践要領として考えられるのだ、こういうことを示されますことはそれ自身として別に間違いはない」⁴²と述べるが、実際には、この金森と金子を除く参考人の全てが、「文部大臣天野個人」として「要領」を制定することの形式について、「国の道徳指針というのは天野一個人の信念を吐露されるのとはまるで違う」(尾高)という言葉に代表される観点から疑問を表明することになる。

「要領」の内容についての指摘は、そのほとんどが、天野の「国家の道徳的中心は天皇にある」という発言に関わるものであった。城戸は、「国民の道徳の中心は私は国民に置くべきもの」⁴³と述べる一方、尾高は、「天皇の人格が規定されまして、そうして天皇みずから人間宣言をされている今日の時代において、天皇を無私であると規定し道徳の規範若

しくは中心であるというふうに考えて行くことは、これは論理的に不可能である」⁴⁴と指摘した。この点については、矢野、金子、野口を除く参考人が指摘したが、とりわけ金森は、「天皇は道德的中心であるというような感じに持ってきてあることは私どもには理解が困難であります」と述べ、この点を次のような表現で批判した⁴⁵。

国民は天皇に対して非常に深い愛情を捧げておりますが、これは確かに言えると思います。言えると思いますけれどもそれは事実そうであるということが言い得るだけであって、そうでなければならないという一つのゾルレンの範囲までこれを持って行こうといたしますと、果たしてそういうことが今日どう扱われていいのであろうか相当の問題を含んでおります。(中略)憲法の考えました民主的天皇というものと何やら違った方向に向っているのではないかという気がします。

ところが、こうした批判にもかかわらず、9人の参考人のうち、金子、金森、矢野、関口の4人が、「要領」を制定することの趣旨そのものには原則的な賛成意見を展開していた。たとえば矢野は、「要領」を「出そうというお気持ちを持たれたという点において天野さんのご計画、お考えに対して私は敬意を表するものであります」⁴⁶と述べた。また金子は、「天野文相が世上の混乱ということをよく経験せられまして、こういう国民実践要領であります、そういったものをこしらえようとせられるということは私は賛成であります」⁴⁷とした上で、内容面についても以下のように述べることで、天野発言に賛意を示した⁴⁸。

国家というものもやはり一つの人格的な存在であり人格性というものを持っております以上、一つの人格によって象徴するということはこれは理論上当り前のことであると思うのであります。問題はそれが何によって象徴されるかということになるわけであります。そこにはやはり或る意味の直接性というものはこれは実際の道德のほうとしましては實際上止むを得ないことであって、ある直接性というものは認めなくてはならないと私は考えます。そういう意味でやはり伝統というものは尊ばるべきものである。そういうところからいまして天皇と結びつくということはそれは日本としては止むを得ないことと私は思うのであります。

さらに、関口は、発表形式についての問題点を指摘しながらも、「国民実践要領を出されるということについては賛成したいと思うのです」として「要領」に対する基本的な立場を表明し、さらに「参考にとどまる程度で漫然とです、個人的な著書としてお出しになるというふうな形では、やはり教職員等に対して感銘も薄いし、悪く申しますればやや権威が薄いので実効を挙げるのが少い」⁴⁹として、「要領」の制定にむしろ積極的な意見を展開した。

上述のように金森は、その内容についての問題点を指摘したが、その一方で、「政府としてはおのずから職分の限界がありましてそれ以上に出てはならない。けれども実際は道徳面についての教育もしなければならんからして、或る程度これに関連を持つということも止むを得ない」との前提に立ちながら、「参考に使うだけであって、それ以上に強制しない」⁵⁰ことを絶対条件として、「要領」の制定に理解を示した。そして金森は、他の参考人が形式面を問題視したことに触れ、「たまたま文部大臣である天野さん個人としてその所見を明らかにされるということは何らの支障はない」⁵¹として天野を弁護する意見を述べている。

このように、公聴会での参考人の意見は、そのほとんどが「形式と内容の二点」(尾高)あるいは、そのいずれかを問題としたものであった。しかし、こうした指摘がなされる一方で、9人のうち4人の参考人からは、「要領」を制定に対する天野発言への理解が表明されていたことは無視できない。

第三節 「要領」制定論議と天野発言の特質

以上みてきたように、「要領」制定をめぐる論議は、その形式と内容について多くの批判が存在したことが確認できる。しかし同時に、天野による「要領」制定の趣旨に対しては、少なくとも、「猛攻撃」や「討死」といった先行研究の評価だけでは捉えることができない状況が存在したことも否定できない。

それでは、天野発言への共鳴が存在したのもかわらず、「要領」制定論議が、結果として天野の意図した方向へは収斂しなかった要因はどのように考えられるであろうか。以下では、その重要な要因を、天野発言の特質という点に注目して考察しておきたい。

この点について天野自身は、その根本的な要因を1951(昭和26)年10月15日の「不用意な発言」⁵²に見ていたといえる。前述したように、論議が、この発言以降に活発に展開されたことをみれば、天野のこうした理解には無理はない。しかしながら、展開された論議の内容はむしろ、この発言の内容を当時の政治的状況や、吉田の愛国心発言との関わりの中で捉え、「要領」が「再軍備のイデオロギーになるのではないかという疑惑」⁵³を与えるものとして展開したこともまた事実である。しかも、この天野発言の3日後の同10月18日、吉田首相が、戦後初めての靖国神社の秋季例大祭に公の資格で参拝したこと、同11月16日に政令改正諮問委員会が「教育制度の改革に関する答申」を決定したことは、天野発言が、当時の再軍備論議、さらには吉田による「占領下の行きすぎ是正」の方針と連動する性格のものとして捉えられる根拠を提供したとはいえるだろう。そしてこうした状況は、「要領」についての先行研究の評価にある意味での説得力を与えるものであった。しかし、「要領」の評価をめぐって、筆者はさらに、天野発言の特質に関わる問題として以下の三点を指摘しておきたい。

まず第一は、「要領」についての天野発言がその内容において、具体性を欠くものであった点である。天野は、「要領」制定の目的を、国民の「道徳的基準」⁵⁴となるもの、あるいは、「日本人の生き行く道の道しるべ」⁵⁵となるようなもの等と表現した。またその内容についても、天野の著書である『今日に生きる倫理』の内容を「箇条書きにしたようなもの」⁵⁶から、教育基本法、学校教育法の解説、注釈⁵⁷をするもの、さらには「国民諸君の座右に呈して参考」⁵⁸とする程度のものまで、その規定の仕方にはかなりの幅があった。

また実際に天野は、同 11 月 20 日時点でもなお、「要領」の「内容とかということには今以て私は決定しておらないのでありまして、時期もいつにしたらよいのか、或いはどういう形がよいのか、文部の事務当局に今以て研究してもらつておるところ」⁵⁹であると述べている。そして、こうした天野発言の具体性の欠如は、当時における道徳教育をめぐる状況認識の「あいまいさ」に繋がっていた⁶⁰。すなわち天野発言には、何をもって当時の道徳教育の状況を「頽廃」とみるのかという点の具体的な説明はなく、このことが「要領」を制定する明確な目的と必然性の根拠を脆弱なものにしてしまったことは否定できない。

また、この点に関わって第二に指摘すべきことは、天野発言が、「要領」についての具体性を持ち合わせていないにも関わらず、「要領」を「教育基本法、学校教育法の解説、注釈」と位置づけたように、天野がいわば安易に教育理念としての教育基本法の問題を持ち出し、「要領」を教育基本法を補う性格のものとして制定するものとの印象を与えたことである。そしてこのことは、先の堀越の発言を繰り返すまでもなく、「要領」が教育勅語に類するものとしての位置づけを導き出す根拠となっていた。こうした点について、天野がどの程度こうした問題に対して明確な見解を持っていたかは、天野発言を検討する限りでは必ずしも明らかではない。しかし、こうした問題の提示の仕方が、少なくとも天野が予想する以上の重みをもって展開する結果となったことは事実であろう。しかも、天野のいう「不用意な発言」が、当時の再軍備問題をはじめとする政治的状況とより鋭角的に呼応することによって、「戦前回帰」への危機感を増長させる役割を果たしたといえるであろう。

そして第三は、「要領」を「文部大臣たる天野個人」として発表することにかかわる天野自身の基本的な認識の問題である。このことは、先の『読売新聞』社説が指摘したように、天野が自らの文部大臣としての立場に根本的に無自覚であったことと言い換えることができる。この点で勝田守一が、天野自身の心情がどうあれ、大臣という立場は、「自由人」ではないために、すでにリベラルではありえないと述べながら、「文相はよく、自分の意見が誤解されたと新聞で語っておられるが、実はそれは誤解ではなくて、そういうふうになら、個人の意見というものは、政治の機構の中では、働いていかないものなのである」⁶¹と指摘したことは重要である。その意味で言えば、大嶽秀夫がこの点に言及し、二人には、「道徳の徳目を、政府が押し付けることの危険を指摘する批判の意味」⁶²を理解することができなかった、と指摘したことは問題の本質を的確に表現したものといえる。

第四節 まとめ

天野発言を契機として、「要領」制定をめぐる論議は活発に展開した。しかしこの論議は、最後まで天野自身から「要領」の具体的な内容が提示されないまま進行し、終焉を迎えることになる。これは、本来論議すべき対象を欠いたまま論議が展開したことを意味していたといえるが、その一方で、「要領」をめぐるこうした論議の高まりが、当時の道德教育をめぐる状況への高い関心の表われであったことも無視することはできない。はじめに述べた筆者の問題意識に引き付ければ、この「要領」制定の論議は、これまでの道德教育のありようを再検討し、その後の道德教育のあり方について、より積極的な議論を展開しうる契機としての可能性を持っていたといえる。

ところが、実際に展開された論議の内容は、「道德教育そのものの観点をいかに考えるか」という根本の問題は、むしろ等閑に附されているといつてさえよい⁶³といった状況に終始したものであった。本章では、その要因を、当時の政治的状況との関連としてではなく、むしろ天野発言にみられる内容の脆弱さと発表形式についての認識のありようという観点から検討を加えた。そして、むしろこうした天野発言の特質が、論議そのものを当時の再軍備論、あるいは政策論としての「逆コース」論に強く巻き込ませ、かつ包括されて論じられる素地を提供したとの指摘を行った。

しかも天野が、当時「要領」についての明確な輪郭を描き切れていなかったにもかかわらず、いわば安易に教育基本法、あるいは教育勅語を意識しながら発言し、「最もセンシティブな争点たる皇室の問題を結びつけ」⁶⁴で「不用意」に論じたことは、こうした傾向をさらに助長することになった。その意味では、中島健蔵が、10月15日の天野発言をとらえ、「ああいう発言の代わりに、道德の思想的確立を推進するでもいったら、人を動かしたに相違ない」⁶⁵と述べたことは、「要領」をめぐる論議の性格の一端を的確に表現していたといえるだろう。

ところで、ここで疑問として残ることは、論議の中には「要領」をめぐる天野発言の趣旨への理解が存在したにもかかわらず、天野が、いわばあっさりと「要領」制定の意図を「白紙撤回」したことである。これは天野が、自らの予想以上に、世論の批判を強く受け止めていた表われであったことは間違いない。しかし、このことは同時に天野が、「要領」についてのより深まりのある論議の可能性を自ら閉ざしてしまったことをも意味していた。しかも、この「要領」制定論議以降、とりわけ道德教育をめぐる問題が、教育論議としてよりはむしろ政治問題としての性格を強めていくことは否定できないであろう。とするならば、天野自身の道德教育振興の趣旨と意図はどうあれ、「要領」をめぐる天野発言の内容の脆弱さ、さらにはその脆弱さに派生するであろう稚拙とも思える「要領」の提示の仕方とその収め方は、「道德教育そのものの観点をいかに考えるかという根本の問題」の検討と

いう点においては、決定的な挫折をもたらした責任を負っている。結果的に天野発言はそれ以降、道徳教育問題が、教育論としてよりも政治的な争点の対象として展開していく状況を形成することに重要な役割を果たすことになったのである⁶⁶。

(註)

¹ 『毎日新聞』1951年9月23日。ここではさらに、「これは決して教育勅語の復活の如きものではなく、何の拘束もせずこの際ははっきりした人生観を持ちたいと思う人々の参考に供するだけである」といった発言をしたことが報じられている。

² 『朝日新聞』1951年11月27日(夕刊)。

³ 本章では、「要領」について論じた天野の論稿をも天野発言として捉える。

⁴ 上田薫「戦後道徳教育における改革と反改革」(『世界教育史大系第39巻 道徳教育史』所収、講談社、1959年)などがこれにあたる。

⁵ 船山謙次『戦後道徳教育論史 上』(青木書店、1981年)127頁。ここでいう「四面楚歌」という言葉は、『戦後教育史への証言』(教育新聞社、1971年、221頁)の表現を継承したものと推察される。こうした評価は、大嶽秀夫『アデナウアーと吉田茂』(中央公論社、1986年、284頁)にも受け継がれ、一般的な評価となっているといえるだろう。

⁶ 長田三男、山下武『講和後における我国教育改革の研究』(民主主義研究会、1964年)18頁。

⁷ 大嶽前掲書『アデナウアーと吉田茂』282頁。

⁸ 『東京新聞』1951年12月20日。「要領」の制定をめぐって、世論調査を実施したのは、管見では『東京新聞』のみである。また、これに関連して、再軍備についても各新聞の当時の世論調査は、これを支持する高い傾向を示していた(升味準之輔『戦後政治 下』、東京大学出版会、1983年、365頁)。このことは、大嶽秀夫の指摘するように、当時における「エリート・マス間のコンセンサス」(大嶽秀夫『戦後政治と政治学』、東京大学出版会、1994年、86頁)の状況につながるものといえよう。

⁹ 『読売新聞』1951年11月15日。

¹⁰ 大浦猛『『道徳教育』論議の問題点を衝く』(『カリキュラム』、1953年3月号)48頁。

¹¹ 『朝日新聞』1951年9月30日。

¹² 『朝日新聞』1951年9月27日。

¹³ 『読売新聞』1951年11月23日。

¹⁴ 同上。

¹⁵ この社説では、「要領」が「文相個人の信念の表白として見れば全く問題がないようなものの、この信念が「要領」として文部省を通じて国民に強制されたならば、国民の自発的な親愛感は逆にゆがめられ、最悪の場合には戦前と同一の天皇神格化の動きさえ誘発されないとはいえないであろう」と述べられた。

¹⁶ 先行研究の中で、この『東京新聞』の社説に言及したものは、長田、山下前掲書『講和後における我国教育改革の研究』のみである。

¹⁷ 『東京新聞』1951年11月15日。

¹⁸ 『日本教育新聞』1951年10月18日。

¹⁹ 『朝日新聞』1951年10月22日。

²⁰ 『東京新聞』1951年11月28日。

²¹ 『読売新聞』1951年11月15日付の「逆コース12 国民実践要領」は、「天野さんの気持ちはわかります」とした上で、「その身教師たるものが教え子を侵し、あるいは殴り、ときにそゝのかして盗ませ、上前をはねる、その子また天皇の前で暴れるとあって見れば、いまこそ道徳教育の急を思うのは文教最高責任者として当然」と述べた。ここには、天野への皮肉が込められてはいるものの、天野発言の趣旨には一応の理解を示したものといえ

よう。

22 『朝日新聞』1951年11月18日の「天声人語」欄。

23 『東京新聞』1951年10月28日の「放射線」欄。

24 『東京タイムス』1951年11月13日。

25 たとえば吉田は、1951年1月26日の施政方針演説の中で、「講和条約後わが国が真の独立国家として立ち上るためには、経済の自立をはかるはもちろんでありますが、強く国民道義を高揚し、国民の自立精神を振起することが根本であります。これがため文教の振興に一段の力をいたしたいと考えるのであります」(『近代日本教育制度史料』第34巻、大日本雄弁会講談社、1958年、394頁)と発言している。

26 『朝日新聞』1951年10月22日社説。

27 『第十二回国会参議院文部委員会会議録第二号』8頁。

28 同上、8頁。

29 同上、9頁。

30 同上、10頁。

31 『第十二回国会参議院文部委員会会議録第十号』1頁。

32 同上、1頁。

33 『朝日新聞』1951年11月25日。この記事ではまた、当初出席を依頼されていた南原繁が、出席を断ったことを伝えている。ただ、参考人がどのような経緯で選出されたかについては明らかでない。

34 矢川徳光「平和のための道德教育」(『改造』、1952年1月号)127～128頁。

35 『読売新聞』1951年11月17日。この中で、「要領」は、「前文」と「個人」、「家」、「社会」、「国家」の四章からなるものとされ、特に「国家」の章においては、「われわれは独自の国体として国家の象徴たる天皇をもっている。(中略)天皇の地位は国家の象徴として道德的中心たる性格をもっている」との表現があることが伝えられた。

36 蝦名賢造『天野貞祐伝』(西田書店、1987年)222頁。

37 前掲書『戦後教育史への証言』220頁。

38 『第十二回国会参議院文部委員会会議録第十四号』1頁。

39 同上、1頁。

40 同上、1頁。

41 同上、7頁。

42 同上、2頁。

43 同上、2頁。

44 同上、6頁。

45 同上、3頁。

46 同上、3頁。

47 同上、6頁。

48 同上、7頁。

49 同上、7頁。

50 同上、2頁。

51 同上、2頁。また金森は、1951年12月3日付の『図書新聞』でも同様の見解を示している。

52 天野貞祐「わたしの心境 『実践要領』をめぐって」(『週刊朝日』、1951年12月16日号)15頁。

53 信夫清三郎『戦後日本政治史』(勁草書房、1967年)1368頁。

54 1951年10月15日の参議院本会議での中山福蔵への答弁(前掲『近代日本教育制度資料』第34巻、606頁)。

-
- ⁵⁵ 天野前掲論文「わたしの心境 『実践要領』をめぐって 」15 頁。
- ⁵⁶ 衆議院予算委員会(1951 年 2 月 12 日)での小林進への答弁(『第十国会における文教問題と天野文相答弁用紙(衆議院の部)』『文部時報』第 884 号、1951 年 4 月、37 頁)。
- ⁵⁷ 参議院文部委員会(1951 年 11 月 20 日)での矢嶋三義への答弁(『参議院文部委員会会議録第十号』、3 頁)。
- ⁵⁸ 天野前掲論文「わたしの心境 『実践要領』をめぐって 」14 頁。
- ⁵⁹ 『第十二回国会参議院文部委員会会議録第十号』2 頁。
- ⁶⁰ たとえば、大浦猛は、当時の道徳教育論議に関して、「道徳教育を生み出した原因の一つは、『現代道徳の混乱あるいは頹廃』という認識であるが、この認識を具体的に検討し直してみること、そのような現実を惹起した原因を再検討すること、その原因を構成する諸事実と学校教育との関連の仕方を考えてみること」(前掲『『道徳教育』論議の問題点を衝く』50 頁)の必要性を強調することで、論議の内実を批判した。
- ⁶¹ 勝田守一「天野文相にのぞむ」(『日教組教育新聞』1952 年 7 月 25 日)。
- ⁶² 大嶽前掲書『アデナウアーと吉田茂』287 頁。
- ⁶³ 上田薫「社会科と道徳教育」(『6・3 教室』、1951 年 2 月号)24 頁。
- ⁶⁴ 大嶽前掲書『アデナウアーと吉田茂』282 頁。
- ⁶⁵ 『朝日新聞』1951 年 11 月 2 日。
- ⁶⁶ こうした議論のありようが、一方で、「国家と教育」、強いて言えば、「教育の自律性」の問題を改めて喚起させるとともに、政治権力に対する抵抗概念としての教育の中立性概念を意識させる一つの重要な契機となったといえよう。この点については、元井一郎「『教育の中立性』論 教育における権力の問題」(岡村達雄編『教育の解放を求めて』所収、明石書店、1990 年)を参照のこと。

第五章 文相天野貞祐における国家論と「戦後」認識

第一節 はじめに

本章は、天野貞祐の「戦後」認識のありようを視野に入れながら、天野の国家論の内容とその構造を検討し、併せて戦後教育史における天野の国家論の系譜について考察しようとするものである。そのため本章では、天野貞祐の文相在任中（1950年5月6日～1952年8月12日）における「愛国心」に関わる発言を手がかりとして検討している。

本研究において筆者は、戦後教育改革における道德教育問題の論議の展開を検討し、先行研究における道德教育問題についての分析が実際の議論を十分に踏まえたものではなく、そのことがこの時期の道德教育問題の所在とその本質的な課題を考察することを妨げてきたことを指摘してきた。このことは、天野文相による道德教育問題に関わる発言についてより象徴的であったといえる。本研究でこれまでも検討してきたように、天野の「修身科」復活をめぐる発言と「国民実践要領」に関する発言は、先行研究においていわゆる「逆コース」といわれる風潮に呼応する「反動的」な役割を担ったものとして捉えられてきた。

具体的に言えば、これらの天野発言は、当時の再軍備論との強い連関性の中で位置づけられ、天野の「静かなる愛国心」もまた、「再軍備のための愛国心教育論」¹として整理されてきたのである。しかし先行研究の評価は、天野発言の中身を必ずしも質的に検討したものではないこともこれまで指摘してきた通りである。

もっとも、第二部第四章で指摘したように、天野発言それ自体が必ずしも具体的な内容を備えていたわけではなく、そのことが逆に道德教育問題の議論を複雑にするものとして作用したことも否定できない。しかし、本章でまず注意しておきたいことは、たとえば天野が1953（昭和28）年に刊行した「国民実践要領」の内容が、今日における道德教育に関する考え方、とりわけ文部省（現在の文部科学省）を中心とした文部行政側の採用してきた一方の系譜として継承され、その基調となっていると考えられることである。たとえばこのことは、「愛国心」の捉え方において顕著である。「国民実践要領」の中で「愛国心」は以下のように述べられていた²。

国家の盛衰興亡は国民における愛国心の有無にかかる。

われわれは祖先から国を伝え受け、子孫へそれを手渡して行くものとして国を危からしめない責任をもつ。国を愛する者は、その責任を満たして、国を盛んならしめ、且つ世界人類に貢献するところ多き国家たらしめるものである。真の愛国心は人類愛と一致する。

この「愛国心」の理解は、1966（昭和 41）年の中央教育審議会答申別記「期待される人間像」で説かれた「愛国心」のそれと比較してみるとその連続性は明瞭である。「期待される人間像」では、「今日世界において、国家を構成せず国家に所属しないいかなる個人もなく、民族もない。国家は世界において最も有機的であり、強力な集団である」としながら、「世界人類の発展に寄与する道も国家を通じて開かれているのが普通である。国家を正しく愛することが国家に対する忠誠である。正しい愛国心は人類愛に通じる」³として「愛国心」を定義する。特に、「真の愛国心は人類愛と一致する」とする理解は、両者において完全に一致している。

こうした両者の連続性は、「愛国心」の定義に限らず「天皇」の理解においてより鮮明となるが、両者の連続性には必然性があった。なぜなら、「国民実践要領」は、そもそも天野一人によって執筆されたものではなく、天野が高坂正顕、西谷啓治、鈴木成高の三人に執筆を委嘱し、三人によって作成された案に最終的に天野が手を加えて完成したものである⁴。「期待される人間像」を審議した中央教育審議会第十九特別委員会の主査を高坂正顕が務め、実はこの委員会には天野も委員として参加していたのである。

もっとも、「国民実践要領」が天野個人によって執筆されたものでないことから察せられるように、「期待される人間像」、さらには現在までの学習指導要領が採用してきた立場が、天野独自の国家論の系譜を継承したものであるかという点については更に詳細な検討が必要である。むしろ「国民実践要領」で示された理解は、戦後の保守派に共有された最大公約数的なものであるともいえるし、こうした人的な連続性に注目することで別の研究課題を立てることも可能である。仮にこうした系譜を「天野的なもの」と捉えれば、「国民実践要領」から「期待される人間像」への連続性には、天野の国家論が直截に継承されているというよりも、むしろ「天野的なもの」の系譜が底流で連続しているというべきかもしれない。この点の検討には、たとえば、安部能成、田中耕太郎、森戸辰男、高坂正顕などの国家論との比較を視野に入れて考察する必要がある、またそうした検討の手続きを経てはじめて、天野の国家論の特徴を逆に照射することが可能となるといえよう。

しかし、本章ではそこまでの検討には及んではない。本章が関心としたのは、天野の国家論の内容とその構造を検討することである。戦後教育改革期における道德教育問題の論議とそれに関わる天野発言の意味を、天野の立場から考察しようとするのである。つまり、文相としての天野が、どのような理解と、問題意識の中で道德教育に関わる発言を行ったのかというその意味を天野の国家論を検討することで確認することである。そして天野あるいは、「天野的なもの」としての国家論の系譜が、戦後の道德教育論の一方の基調となっていたとすれば、天野の国家論の特徴を整理しておくことは、道德教育をめぐる今日的課題の所在を確認するためにも決して無駄ではないことになる。しかもこの点がこれまで質的な検討の対象とされてこなかった状況を踏まえれば、こうした検討それ自体が意味を持つことになるはずである。

もっとも、文相天野にとって道德教育問題の意味を考察するという点でいえば、本章が注目する「静かなる愛国心」や、1950（昭和25）年10月17日の「日の丸・君が代」をめぐる、いわゆる「天野通達」も当然その範疇に組み込まれることになり、これらは有機的に関連した不可分のものであるからである。

しかし本章では、天野の国家論の問題としてより密接に関わるこれらを道德教育問題とは一応は区別して検討することとしたい。また、天野発言の意味を考察するためには、文相としての天野が、当時の教育をめぐる状況と戦後日本のありようをどのように理解していたのか、という点の考察が重要な位置を占めることになるが、本章ではこれを天野の「戦後」認識の問題として捉え、国家論の関わりにおいて検討している。

ところで、天野には自ら国家論を論じたまとまった著作があるわけではない。ただし、『今日に生きる倫理』（1950年）においても、「国家と個人」あるいは「世界国家の理念個性と普遍」などの項目で自らの国家論を披露しており、その他にも文相在任中に天野が国家論を論じたものは少なくはない。これは、天野の国家論への強い関心を反映すると同時に、天野の道德教育論における国家の比重の重さを示している。本章は、天野における国家についての定義と天野が特に強調したと考えられる「国家と個人」との関係、さらには天野の国家論における「天皇」の位置づけといった観点を中心として検討していく。

なお、先に述べたように、本章の関心は、天野の「愛国心」に関わる発言を手がかりにしながら、天野の国家論の内容とその構造を検討することであり、たとえば、当時の「愛国心」論議には直接には立ち入らない。

第二節 天野貞祐における国家論の構造

1 「倫理的文化的な生活共同体」としての国家

1951（昭和26）年2月7日の衆議院予算委員会において天野は、井出一太郎（民主党）の質問に答えて、自らの「愛国心」についての考え方を披露した。天野はここで、「愛国心」といえば戦場に出て何かはなばなしいことをやるとか、そういう異常なことであるかのような考え⁵ではないとした上で、「静かなる愛国心」を次のように説明した⁵。

ほんとうにこの国土、この日本が自分たちの基盤なのだ、自分たちはこの国土を離れてはないのであり、またこの国土も自分たちを離れてはないのである。そういう自分たちの実体であり、国家の実体もまた自分たちである、と、そういう精神をどうかして植え付けたい。言い換えれば激越的な愛国心ではなく静かな、理性的な、ほんとうにこの国を自分の国と考える、自分がこの国であるという愛国的な自覚をどうかしてさせたい。そういうことを強く考えておるものである。

この「静かなる愛国心」は、天野の「愛国心」についての簡潔な表現とみてよい。天野は文相在任中、「愛国心」について、「国を愛するとはわたくしたちが国家をもって自分の存在の基体として自覚し、国家のことと感じ自分の存在が国家の一契機であると感じる心情」⁶であると度々発言している。「国家と個人」との関係を重視した天野の理解は、この国会答弁の中でも明瞭に示されていたといえる。では、そもそも天野は、国家をどのように定義していたのであろうか。まずこの点から整理しておきたい。

天野の著作を検討する限り、国家についての天野の定義は一貫して変化することはない。その端的な表現を「国民実践要領」の中で確認しておこう⁷。

われわれはわれわれの国家のゆるぎなき存続を保ち、その犯すべからざる独立を護り、その清き繁栄と高き文化の確立に寄与しなければならない。

人間は国家生活において、同一の土地に生まれ、同一のことばを語り、同一の血のつながりを形成し、同一の歴史と文化の伝統のうちに生きているものである。国家はわれわれの存在の母胎であり、倫理的、文化的な生活共同体である。それゆえ、もし国家の自由と独立が犯されれば、われわれの自由と独立も失われ、われわれの文化もその基盤を失うこととならざるをえない。

端的に言えば、国家が個人存在の母胎であり、「倫理的文化的な生活共同体」であるとする天野の国家についての定義は、天野によって繰り返し述べられた。「少なくとも現段階においては国家が比較をゆるさざる実在性を宿す存在」であり、「その意味においては国家をもって人倫的生命体と考えるヘーゲルの説に同意せざるを得ない」とする天野は、国家を「高度の実在性を持った統一体」⁸と捉えていたといえる。

以上のような天野の国家論を前提とすれば、天野の「静かなる愛国心」の内容もより明確な輪郭を備えることになる。すなわち、天野にとっての「愛国心」とは、「国が値打があれば愛し、値打がなければ愛しない」⁹という利害関係に基づくものではなく、「もっと自然に、自分の存在の母胎」¹⁰として、さらには、「とにかく祖先このかた、同じ土地に住み、同じ言葉を話し、同じ皇室をいただき、同じ運命を背負い、そうして一つの民族を形成した生活共同体、運命共同体」¹¹として自覚することであるとする。そして天野は、「静かなる愛国心」を次のようにも表現するのである¹²。

祖国はわれわれがその一員を成す主体的存在である。従って国が悪ければよくするというのが愛国だと思えます。国を愛するというのは、国をよくすることです。国をよくするにはどうするのかといえば、自分がよくなる。自分がよくなるにはどうすればいいのかというと、自分の職を一生懸命やることで、私の愛国論というのは極めて簡単なんです。私はそれを静かな愛国心と言っております。

こうした天野の言葉によって描かれる国家論からは、果たして天野が、「国家と個人」との関係を、どのように理解していたのかという関心を喚起することになる。次にこの点を見ていきたい。

2 天野における「国家と個人」の関係

天野は、「国家と個人」の関係を説明するにあたって、しばしば全体主義と個人主義について言及している。天野はまず、「大戦前より戦時にかけていわゆる全体主義思想がわれわれの社会を風靡し、論者はあたかもおのれ自身自己を持たない人間であるかの如くに主張して、個人とか人格とか言う者は非国民の如くに扱われ、免職される恐れがあるばかりでなく身の危険さえもあった」¹³と述べ、戦前戦時の全体主義を批判する。そして、「全体主義が無自覚に唱道されて社会を支配し、人格ということさえも言ってはならぬなどという時代にあっては個人の品位と尊厳とは如何に強調してもし足りない」¹⁴と続ける。

しかし、自らは、「いわゆる個人主義の主張者ではない（傍点原文）」¹⁵とする天野は、「個人をもって唯一の实在となし国家をもって単に個人の生命財産を保護しいわゆる幸福を増進するための方便だと考える個人主義は、国家をもって唯一の实在となし個人をもって単なる方便と考える全体主義と同じく誤った見解」¹⁶であると述べることになる。では天野にとって両者の関係はどうなるのか。天野はいう¹⁷。

われわれはものを全体として考えなければならない。（中略）ほんとうの個人主義はほんとうの全体主義と一致し、その逆も成り立つともいえる。なぜなら個人を尊重することなくしては全体も成り立たず、全体的考慮なくして個人の良き存在のあり得る道理はないからである。個人と国家を対立せしめて何れか一方を単なる方便となす考え方は簡単であってもそれでは人間存在の真実は捉えられないと思う。

ここで天野がいう、「ほんとうの個人主義」あるいは「ほんとうの全体主義」が具体的に何を意味するかについては、天野からの明確な説明はない。したがって、この点に立ち入って考察を加えることはできないが、ここで注目したいことは、こうした天野の「国家と個人」との関係構造が、世界と日本との関係においても敷衍されていることである。たとえば天野は、世界国家の理念は「世界連邦でなければならない」¹⁸としながらも、これが「抽象的普遍体」¹⁹であってはならないとし、ましてや「各国の言語を全廃しエスペラント一種にしようという類の抽象的構想」²⁰のものであってはならないと述べる。

この点は、「真の愛国心は人類愛と一致する」とする天野の立場からすれば当然の理解の表明ということになるが、天野にとっては、各国の言語に代表される「それぞれに自己の文化的個性を保存し、それを発展させることによって全体的文化に寄与すべき」²¹こと

が重視されるのである。天野は、個性と普遍性との関係を視野に入れながら次のように続ける²²。

個性の尊重深化をもって全体への方向に逆行するというが如きは、極めて浅薄な考え方である。個性というのは単に他と異なるというにはつきない。そこに普遍性が内在しなければならぬ。個性を殺すことが、全体への帰一であるというような卑俗の考えほど文化そのものにとって有害な思想 もし思想と言い得るならば は少ないであろう。それは国家民族とともに世界を無力にしてしまうに相違ない。個体を無力にしてしまうことに全体を殺してしまうであろう。個性的であることが、かえって全体的であるという道理が深く考えられねばならぬのである。

「個性というものは決して普遍性と矛盾するものではない」²³という天野は、この点を説明するにあたって、しばしば交響楽（オーケストラ）の例を引き合いに出している。天野はいう。「交響楽において用いられるのは一種の楽器ではない。多数の楽器が演奏されて、そこに一つの大きな構想が実現されるのである。同様に世界文化も各国の文化がそれぞれの個性をもって発展され、その結果内容の豊富な世界文化が成立することとなる。従ってわれわれ日本人は日本文化という楽器をできうだけ立派に演奏すればよい。そこには日本国を愛し、その伝統を尊重することが必然的に要請される」²⁴。

つまり、天野にとっては、普遍性と個性、あるいは世界性と日本性とは相対立するものではなく、矛盾なく一致しているといえるのである。天野がしばしば、福沢諭吉、内村鑑三、夏目漱石などを例に挙げて、こうした世界的視野を持った日本人を育成するためには、「よき日本人を目ざせばよい。日本的教養を身につけた正真正銘立派な日本人を育てることに努力すればよい」²⁵という言葉はこの点の明確な表現といえよう。そしてこうした理解は、天野が「国民実践要領」のまえがきで、「われわれが国家のために尽すことは、世界人類のために尽すこととなり、また国家が国民ひとりびとりの人格を尊重し、自由にして健全な成育を遂げしめることは、世界人類のために奉仕することとなるのである。無私公明の精神のみが、個人と国家と世界人類とを一筋に貫通し、それらをともに生かすものである」²⁶と述べたことと確実に連続することになる。

3 天野の国家論における「天皇」の位置

天野の国家論の中で「天皇」の問題は大きな位置を占めていた。第二部第四章において言及したように、天野の「天皇」をめぐる発言が、道徳教育問題の展開の中で鋭角的な争点となり、たとえば、「国民実践要領」の制定論議は、1951（昭和26）年10月15日、天野が参議院本会議において、「国家の道徳的中心は天皇にある」との発言したことをめぐって活発なものとなっていく。しかし、天野はこの発言を「不用意な発言」²⁷とは述べては

いるが、その後も自らの「天皇」理解に変更を加えてはおらず、またその必要も認めてはいなかった。ここでも、「国民実践要領」第四章の「国家」の中で言及されたの項を引用することで天野の「天皇」理解を整理しておこう²⁸。

われわれは独自の国柄として天皇をいただき、天皇は国民的統合の象徴である。それゆえわれわれは天皇を信愛し、国柄を尊ばねばならない。

世界のすべての国家はそれぞれに固有な国柄をもつ。わが国の国柄の特長は、長き歴史を一貫して天皇をいただき来たったところに存している。したがって天皇の特異な位置は専制的な政治権力に基づかず、天皇への親愛は盲目的な信仰や強いられた隷属とは別である。

この言葉を念頭に置きながら、天野の「天皇」をさらに検討してみたい。まず、「国民的統合の象徴としての天皇」という理解についてである。いうまでもなく、この表現は憲法第一条に基づくものであるが、天野の「天皇」理解は、この規定をある意味では「素直」に捉えたものといえる。天野は、「考えることはできても、目にも見えず手にも触れられぬような理念的存在を、目に見え手に触れることのできるような感覚的存在が表わしている場合に、理念的な前者に対して感覚的な後者を象徴と言う」²⁹と述べ、「象徴」の意味を説明する。そして「祖先以来この国土に住み、同じ日本語を話し、同じ皇室」³⁰をいただいた倫理的文化的生活協同体としての日本において、天皇こそがまさに「国民統合の象徴」として位置づけられるとする。天野の説明は以下のものである³¹。

天皇は見ることもでき、写真にもとれる感覚的存在として日本国という理念的全体性の象徴である。日本国民の統合についても統合は目に見えない、そのあり方は物体のそれと違って理念的である。それを天皇という感覚的存在が表わしているから、天皇は統合の象徴である。天皇は象徴であるから天皇を尊ぶことは、日本国を尊び、天皇を敬うことは日本国民統合を敬うことである。

元来、象徴という言葉わしはアメリカの指示に基づくものであろうが、いわば怪我の功名で、天皇の性格を極めて適切に表現していると思う。

以上の「天皇」理解は、「象徴と規定されたから天皇の影が薄くなった」³²と天野が見ていた当時の風潮への反発が含まれていたことは間違いない。しかし、天野のいう意味での「象徴ということこそ日本の天皇に特有の性質で、天皇本来の相」³³のであるという理解は、天野の中で確固たる位置を占めていた³⁴。

では、先にも述べた「国家の道德的中心は天皇にある」との発言は、天野の中ではどのように整理されるのであろうか。天野は、1951（昭和26）年12月16日号の『週刊朝日』

に「わたしの心境 『実践要領』をめぐって 」という一文を寄せている。ここで天野は、この発言に触れながら自らの見解を表明した。天野は、「国家の中心は何処にあるかと問われるならば、それは日本においては天皇にあるというべきだと思います」³⁵と明確に述べる。

けれども、その中心の意味するところは「礼拝される神としての中心」でも、また「権力の中心」と考えられてはならず、「国民親愛の中心として親しみ愛せられなければならない」³⁶とする。そしてこの親愛とは、「人間と人間との最も望ましい関係であって、宗教的でもなく、権力的でもなく、文化的とさえも言えず、端的に道徳的と規定さるべき関係」であるとした上で、次のように続ける³⁷。

親愛の中心ということが道徳的中心を意味するとはわからぬ、という主張があるかと聞きましたが、親愛という人間関係は、宗教的でもなく政治的権力的でもなく、文化的でもなく、道徳的というべきであること論を要しないと思います。天皇を国家の中心と考えることには議論の余地はありますが、国民統合の象徴であるから、道徳的性格における国民親和の中心ということはできるとわたくしには考えられるのであります。わたくしは、一個の学徒として天皇を親愛の中心と考え、これを「道徳的中心」と表現して少しも差し支えないと確信しております。

こうした天野の「天皇」理解は、「愛国心」についての定義と同様に、先にも触れた「期待される人間像」との間に緊密な連続性を確認することができる。「期待される人間像」では、「象徴としての天皇の実体をなすものは、日本国および日本国民の統合ということである」と述べながら、「天皇への敬愛の念をつきつめていけば、それは日本国への敬愛の念に通ずる。けだし日本国の象徴たる天皇を敬愛することは、その実体たる日本国を敬愛することに通ずるからである。このような天皇を日本の象徴として自国の上にいただいてきたところに、日本国の独自の姿がある」³⁸とされていた。しかし、こうした「素朴」ともいえる天野の「天皇」理解は、当時であってすでに鋭角的な対立の論点を提示し、批判の対象ともなっていた³⁹。

4 「天野通達」と国民としての「矜持」

以上のように、天野の国家論と「天皇」理解を前提として考えれば、天野が「日の丸・君が代」についての、いわゆる「天野通達」に込めた意味もより明瞭なものとなってこよう。「生きた全体の契機は生きたもの、個性的なものでなければならない」⁴⁰という天野にとって、「自己を失って単に他の模倣に生きるならば、それは決して全体的ではなくして単に自己を殺す」⁴¹ことを意味する。

つまり天野にとっては、敗戦に懲りて国民的矜持を失うこと、特に年少者から国民的矜

持を奪うことは、「精神的毒殺であり、国民的自殺」⁴²であることと同義となる。矜持と相容れない高慢は排斥されるべきものであるとしても、「理由なき劣等感を少年の魂に植えつけるにもまして残酷な教育」⁴³はなく、「少年が自国に対して愛と矜持」⁴⁴を持つことは天野の中では本来肯定されるべきものであった。そして天野は、そのための最上の方法が、「国旗を見たり国歌を斉唱したりすること」⁴⁵であり、これが「天野通達」を出した理由であると説明する。

もっとも、この「天野通達」の争点は、「日の丸」の問題よりも、むしろ国歌としての「君が代」の問題であり、これは基本的に今日までの論議とも連続するものである。たとえば、「天野通達」に対して日教組は、1950（昭和25）年10月23日に天野と会見し、「申入れ書」を提出しているが⁴⁶、天野はこの点をどのように見ていたのであろうか。天野はいう⁴⁷。

「君が代」についてはいろんな議論があるが、そういう議論は今日においても「君」を旧憲法の主権者と解するから起こるのであって、天皇は「日本国の象徴であり、日本国民統合の象徴」であることを理解すればこのままで何の差し支えもないと思う。「君が代」とは「天皇を象徴とする国」即ち日本国ということである。天皇は主権者でなくして象徴であり、国民が主権者である。即ち象徴たる天皇は、主体でなくして主体は日本国であり、日本国民の統合である。それゆえに象徴を尊び敬うことは象徴される主体たる日本国と日本国民の統合とを尊び敬うことである。

しかしながら天野が、国歌はあくまでも「君が代」のみでなければならない、という点に固執していたかといえそうではない。天野は、上の引用に続けて、「国歌は一つに限られる必要はない。何らかの方法で、可能ならばなお他に一つあることもよいであろう。ただその際、国歌は自然発生的なのが普通であることを考えざるを得ない」⁴⁸としていた。また、天野は先の日教組との会見でも、「日教組がいう君が代復活の対社会的または教育上の影響を分析すべきであるという点は賛成である」と述べ、新国歌制定運動に対しても一定の理解を示したとされる⁴⁹。けれども、天野が国民としての「矜持」の自覚の促す役割として国旗、国歌の役割を重視していたことはその後においても変更はなかった。

第三節 文相天野における「戦後」認識と「愛国心」

文相としての天野は、国家に関わる「戦後」のありようをどう捉えていたのであろうか。この点は次章（第二部第六章）でも言及するように、文相に就任した天野の国家論にはそれ以前との間に「心境の変化」⁵⁰といえるものが認められる。たとえば天野は、1947（昭和22年）年一月に発表した「教育刷新の問題」の中で「無防備にして高き文化をもつ平

和的文化国家の創造建設がわれわれの国家的課題である」⁵¹と述べた。こうした「平和的文化国家」の理念は、『今日に生きる倫理』においても展開され、「武器を捨てた平和の民として世界をわが家となさんとするのは崇高な理念であって、それが世界によって拒否される道理はあり得ない」⁵²という信念の表明ともなっていた。

ところが、こうした理解は、天野が在任中に経験した朝鮮戦争の勃発によって大きく変化することになる。後に天野は、『今日に生きる倫理』の改訂にあたって、「付記」を認め、この中で、朝鮮戦争の勃発にいたって、これまでの「楽観的な考え方に強い反省を促された」⁵³としながら、「平和を望むことにおいては少しの変化もあるべき道理はないが、平和を守る方法は客観情勢の変化とともに変化せざるを得ない。歴史の現段階においては遺憾ながら何らの防備もなくしては国家は存立しえない、そして個人ならば身を殺して仁をなすことはできても、国家はそういうわけにゆかぬ、とすれば、何らかの防備が必要となるわけである」⁵⁴と述べるのである。

また天野は、平和問題懇談会が1950(昭和25)年1月15日出した「声明」には署名しているが、文相就任後の同年9月の「三たび平和について」には署名しておらず、全面講和を「熱望」⁵⁵し、これを最善の方法であるとしながらも、この可能性が悲観的な場合での「いわゆる多数講和と、更に安全保障条約の締結に賛成」⁵⁶している。

こうした天野の「心境の変化」は、天野の発言と吉田首相、さらには自由党の政策との一体感を印象づけるものとして作用した⁵⁷。しかし、この「心境の変化」が、天野の国家論を根本的に「変化」させたかといえそうとはいえない。『今日に生きる倫理』においても、「付記」によって訂正されたのはこの部分のみであり、天野は、本章で検討してきた天野の国家についての定義、「国家と個人」との関係、さらにはその国家論における「天皇」の位置には何らの変更も加えられることはなかった。天野にとっての「心境の変化」は、少なくとも自らの国家論の「変化」とは自覚されてはいなかったことになる。

では、天野に「心境の変化」を促した「戦後」のありようとは、天野の中でどのような意味を持つことになるのであろうか。このことは、道德教育問題についての「戦後」認識の問題とも基底では関わることになる。たとえば、次章(第二部第六章)でも詳しく検討するように、道德教育問題に関していえば、天野は「従来の道德は決してすべて妥当性を失ったわけでない」⁵⁸という理解を基本としており、たとえば、教育勅語が、「その妥当性を失うことになった今日、そこに何か日本人の道德生活に対して一種の空白が生じたような感じを抱く者は決して少なくない」⁵⁹という。つまり天野には、教育勅語が「一般に通用しなくなった結果、そこに示すところの徳目までもすべて不妥当ではないか」という疑問をもつ青少年」⁶⁰の存在、あるいはそうした「風潮」への「危機感」ないしは「反発」が明確に内在されていたといえる。

そしてこの天野の「危機感」ないし「反発」の対象は、国家の問題を基軸とした「戦後」のありように関わる問題へと敷衍されていくことになる。天野は、「今日、社会に流行する

と思われる考え方において、如何かと思うのは、歴史を考えるのに、新旧に立ち切ってしまつて非連続の面のみを考えて連続の面を忘れ、或いは連続の面のみを主張して非連続の面を軽視するという傾向」⁶¹であると述べながら以下のように続ける⁶²。

歴史は単なる断絶でもなく、単なる連続でもなく、新旧のかみ合い（相互媒介）において成立することを明らかにしたいと考えております。

また、個人、国家、世界という関係において戦前戦時における極端な国家主義が国家あるを知って個人と世界とを無視した反動として、現在は個人と世界とを重視するあまり、ややもすれば国家存在の理由が薄くなる傾向を免がれないのはいずれも中正な思想とは考えられない。

こうした認識は、先に引用した、「ほんとうの個人主義はほんとうの全体主義と一致し、その逆も成り立つ」という天野の言葉に再び引き戻すことになる。天野にとっては何が問題であり、本来それはどうあるべきなのか。この点を天野は、全体主義か個人主義か、個人か国家か、そういう「あれか、これか」という考え方は、「抽象論」とであると退けながら、以下のように簡潔に述べることになる⁶³。

私どもは、個人も大切であれば国家も大切である。そういう両者の中を含んだ一つの国家観とか人生論とかいうものを持って行くべきだと思ふのであります。そういう立場に立っているのであって、「あれか、これか」entweder oder という考え方でなくして、「あれも、これも」sowohl als auch という考え方でありたいのであります。即ち、個人も国家もともに揚棄（aufheben）した、そういう立場で行かなければならぬ、こういう考えを持っておるのであります。

この「揚棄」という言葉を天野はしばしば「止揚」と置き換えて表現しているが、ここでの要点は、天野が全体主義も個人主義もともに一面を持っており、この二つを全面的な真理とするのではなく、それぞれのもつ一面の真理性を否定することなく、これを「一段高い立場に高め、そこに保存しなければならない」⁶⁴と理解していることである。そして、天野は、「国家あつての個人、個人あつての国家というように相互関係的に考えるべき」であり、「国家は個人がそこに生まれ、同じ言葉を話し、同じ歴史と伝統のうちに生きる倫理的・文化的生活共同体として、言わば個人存在の母胎であつて、決して個人の単なる方便ではなく、個人また国家がそれにおいて自覚をもち、それを通じて活動する自由の主体であつて決して単なる方便」⁶⁵ではないと再び強調することになる。

つまり、天野にあつては、「国家は個人の人格と幸福を重んじ、個人は国家を母胎として認識し、これを愛するところに国家と個人の倫理が成立する」⁶⁶ということであり、裏を

返せば天野は、こうした「国家と個人」の関係が意識されることなく、「国家と個人の倫理」が崩れているところに、「戦後」のありようとその問題点を見ていたのである。

第四節 まとめ

これまで見てきたように、天野の国家論に、「個人のみを主張し、ややもすれば国家を単なる手段化しようとする」ものであるとする天野の「戦後」認識が加わることで、文相としての天野発言の意図が明確になってこよう。しかもここに「中庸」の概念の意義を重視し、これを堅持することが「哲学学徒の使命」であるとまでいう天野の信念ともいうべきものが相乗された時、文相としての天野が自らの国家論を背景としながら提起した「静かなる愛国心」や「日の丸・君が代」をめぐる「天野通達」の意味が構造的で整合的な位置を確固とすることになるはずである。そしてそれは、天野の国家論を基盤とした「静かなる愛国心」を「再軍備のための愛国心」とする先行研究⁶⁷の評価とはかなり距離があることは明らかであろう。

しかし、はじめに述べたように、こうした天野の国家論の内容に天野の独自性を確認することは、本章の考察のみでは難しい。なぜなら、こうした理解は戦後の保守派が広く共有した最大公約数的なものといってもよいし、そうした、いわば「天野的なもの」の系譜を文相である天野が代弁し、また文相としての立場ゆえに天野の発言が注目されたという側面もあったことは否定できないからである。しかも、「天皇」をめぐる発言に顕著のように、天野の国家論に見受けられる「素朴」ともいえる理解は、再軍備問題が政治課題として鋭角的な争点として展開している状況の中では、「真の愛国心は人類愛と一致する」との定義さえもが、「お化け煙突」⁶⁸と映ったことも無理はない。ここには、いわゆる左からの愛国心論との間に埋めようもない距離が横たわっていたといえる⁶⁹。さらに言えば、天野の「国内的政治問題を基本的に道徳の問題としてとらえる発想」⁷⁰が、こうした傾向をさらに助長することになったことは否定できないのである。

これまで本章で検討した天野の国家論や「戦後」認識を踏まえながら、次章において戦後の道徳教育問題に展開に果たした文相としての天野の役割と意義とについて、さらに詳しい整理と検討をしておきた。

註

¹ たとえば、船山謙次『戦後道徳教育論史 上』（青木書店、1981年）、大田堯編『戦後日本教育史』（岩波書店、1978年）などはその典型であろう。

² 天野貞祐『今日に生きる倫理（天野貞祐全集第四巻）』（栗田出版会、1970年）404頁。なお、以下の天野の著作に関する引用は、可能な限り『天野貞祐全集』を用いる。

³ 「期待される人間像」（中野光、藤田昌士編『史料 道徳教育』、総合労働研究所、1982

年) 230 頁。

⁴ 天野貞祐『道德教育(天野貞祐全集第六巻)』(栗田出版会、1970 年) 407 頁。ここで天野は、「国民実践要領」成立の経緯を、「当時高坂、西谷、鈴木の三君は不当極まる追放に会い、京都におられたが、わたしの依頼を受けて毎週会合して案をねり、それぞれ受持の部門を執筆され、相互に検討し合って出来上がったものに、わたしがいくらかの私見を加え、命名したものである」と述べている。

⁵ 「第十回国会における問題と天野文相答弁要旨 衆議院の部」(『文部時報』第 884 号、1951 年 4 月) 34 頁。

⁶ 天野前掲書『今日に生きる倫理(天野貞祐全集第四巻)』172 頁。

⁷ 同上、402 頁。

⁸ 同上、60 頁。

⁹ 天野貞祐『教育論(天野貞祐全集第五巻)』(栗田出版会、1970 年) 294 頁。

¹⁰ 同上、295 頁。

¹¹ 同上、296 頁。

¹² 同上、294 頁。

¹³ 天野前掲書『今日に生きる倫理(天野貞祐全集第四巻)』54 頁。

¹⁴ 同上、57 頁。

¹⁵ 同上、56 頁。

¹⁶ 同上、57 頁。

¹⁷ 同上、57～58 頁。

¹⁸ 天野前掲書『教育論(天野貞祐全集第五巻)』131 頁。

¹⁹ 同上、131 頁。

²⁰ 同上、131 頁。

²¹ 同上、131 頁。

²² 同上、131 頁。

²³ 同上、298 頁。

²⁴ 同上、209～210 頁。

²⁵ 同上、210～211 頁。

²⁶ 天野前掲書『今日に生きる倫理(天野貞祐全集第四巻)』392 頁。

²⁷ 天野前掲書『今日に生きる倫理(天野貞祐全集第四巻)』227 頁。

²⁸ 同上、405 頁。

²⁹ 天野前掲書『教育論(天野貞祐全集第五巻)』162 頁。

³⁰ 同上、163 頁。

³¹ 同上、163 頁。

³² 天野前掲書『今日に生きる倫理(天野貞祐全集第四巻)』174 頁。

³³ 同上、174 頁。

³⁴ この点で天野は、象徴としての天皇の意味を、「日本の皇室は概して権力の主体ではなかった。権力者は将軍とか幕府とかいうものであった。昭和時代になって天皇が神としての絶対的権力を持つかのように言われた時においてさえも、実際には一人の総理大臣を任命する実権をも持たなかった事実はわれわれの記憶に新たなところである。事実としては天皇はいつも象徴であったと言うべきである」(天野前掲書『教育論(天野貞祐全集第五巻)』165 頁)とも説明している。

³⁵ 天野前掲書『今日に生きる倫理(天野貞祐全集第四巻)』227 頁。

³⁶ 同上、227 頁。

³⁷ 同上、228 頁。

³⁸ 中野、藤田前掲編書『史料 道德教育』230 頁。

39 「国民実践要領」をめぐる 1951 年（昭和 26）11 月 26 日の参議院文部委員会において、天野の発言には否定的な見解が出されている。たとえば、金森徳次郎は、「国民は天皇に対して非常に深い愛情を捧げておりますが、これは確かに言えると思います。言えると思いますけれどもそれは事実そうであるということが言い得るだけであって、そうでなければならぬという一つのゾルレンの範囲までこれを持って行こうといたしますと、果たしてそういうことが今日どう扱われていいのであろうか相当の問題を含んでおります。（中略）憲法の考えました民主的天皇というものと何やら違った方向に向っているのではないかという気がいたします」（『第十二回国会 参議院文部委員会会議録』第 14 号、3 頁）と述べた。

40 天野前掲書『教育論（天野貞祐全集第五巻）』131～132 頁。

41 同上、132 頁。

42 同上、132 頁。

43 同上、212 頁。

44 同上、212 頁。

45 同上、328 頁。

46 郷土教育協会編『日本教育年鑑（1951 年版）』（明治図書、1951 年）282 頁。

47 天野前掲書『教育論（天野貞祐全集第五巻）』328 頁。

48 同上、329 頁。

49 前掲書『日本教育年鑑（1951 年版）』282 頁。

50 天野前掲書『今日に生きる倫理（天野貞祐全集第四巻）』225 頁。

51 天野前掲書『教育論（天野貞祐全集第五巻）』21 頁。

52 天野前掲書『今日に生きる倫理（天野貞祐全集第四巻）』80 頁。

53 同上、82 頁。

54 同上、82 頁。

55 同上、82 頁。

56 同上、83 頁。

57 船山前掲書、128 頁。

58 天野前掲書『今日に生きる倫理（天野貞祐全集第四巻）』225～226 頁。

59 天野貞祐「私はこう考える 教育勅語に代るもの」（『朝日新聞』1950 年 11 月 26 日）。

60 天野前掲書『今日に生きる倫理（天野貞祐全集第四巻）』225 頁。

61 同上、226 頁。

62 同上、226～227 頁。

63 天野前掲書『教育論（天野貞祐全集第五巻）』293 頁。

64 天野前掲書『今日に生きる倫理（天野貞祐全集第四巻）』166 頁。

65 同上、166 頁。

66 同上、166 頁。

67 たとえば、船山前掲書『戦後道德教育論史 上』、大田前掲編書『戦後日本教育史』など。

68 大熊信行「美しい言葉の魔術」（『教育展望』、1955 年 1 月号）11 頁。

69 当時の愛国心論議については、社団法人教育文化振興会編『日本教育年鑑（1952 年版）』（明治書院、1952 年）及び大熊信行「新愛国論争 愛国心問題の展望（一）～（五）」（『時事通信 内外教育版』第 275 号、第 277 号、第 279 号、第 281 号、第 290 号、1951 年）などの整理が詳しい。

70 大嶽秀夫『アデナウアーと吉田茂』（中央公論社、1986 年）286 頁。

第六章 文相天野貞祐における道德教育問題

第一節 はじめに

本章の目的は、天野貞祐の文相在任中（1950年5月6日～1952年8月12日）における道德教育に関わる発言に注目しながら、天野の道德教育認識の内容を検討し、併せて天野発言が戦後の道德教育問題の展開に及ぼした役割と意義について考察することである。具体的には、天野のいわゆる「修身科」復活と「国民実践要領」制定に関わる発言に焦点をあてることで、これらの発言が文相天野にとってどのような意味を持っていたのか、言い換えれば、文相天野にとっての道德教育問題の意味について考察していく。

周知のように、先行研究において、文相としての天野は、道德教育問題との強い関わりの中で描かれることが一般的である¹。しかし実際には、文相天野に対する関心は、必ずしも道德教育問題のみに集約されるわけではない。天野が文相在任中に取り組んだ課題は、天野自らが、「業績の絶頂」²と評価する「義務教育費国庫負担法」（1952年8月8日公布）の成立をはじめとして、イールズ事件、教員免許法の改正問題、そして給食問題などと多岐にわたっている。

先行研究もこうした点に言及していることは確かであるが、面白いことに、道德教育問題とそれ以外の事項に対する天野への評価は、明らかに正反対の対照を見せている。端的に言えば、後者の問題に対する文相天野の対応は、比較的好意的に評価されているのに対して、道德教育問題についての評価は、一変して否定的なものとなっている。たとえば、天野文相時代に日教組の法制部長を務めていた槇枝元文は、教員免許法の改正問題に対する文相天野の対応を次のように評価していた³。

この免許法闘争は権利闘争であると同時に、日教組にとっては初期的な意味での教育闘争であった。しかし、占領下で朝鮮戦争勃発直後という事情のなかで、ストを構えた私たちの側に立って、その解決に奔走された天野文相とその支えとなった劔木次官、そして玖村教職員養成課長の教育現場を思う一念とその誠実さに、当時の私としては畏敬の念をいだいたことは間違いない。

槇枝の言葉に見られるように、文相としての天野は、当初「日教組と仲のよかった大臣」⁴として評価され、しかもこのことは、歴代の文相との比較においても際立った特徴とされてもいた。ところが、こうした天野への評価は、道德教育をめぐる発言をめぐる大きく逆転することになる。つまり先行研究の多くは、道德教育をめぐる天野発言を「教育政策の反動化と『新教育』批判」⁵、あるいは「占領政策の転換 - 『逆コース』 - と天皇親

愛教育の始動」⁶という項目で括ることで、これを朝鮮人学校弾圧（1948年～1949年）、教員組合運動への弾圧・干渉（1949年）、レッド・パージ（1949年～1950年）と並んだ、いわゆる「逆コース」の重要なメルクマールと位置づけるのである⁷。

周知のように、多くの戦後教育史の叙述は、1950（昭和25）年8月の『第二次米国教育使節団報告書』の「極東において共産主義に対抗する最大の武器の一つは、日本の啓発された選挙民である」という部分を引用することによって、これらの事象を占領初期の「非軍事化・民主化」政策から占領後期の「反共化」政策の「転換」を意味するものとして位置づけることが一般的である⁸。そしてこうした枠組みの中で天野発言は、吉田茂の愛国心発言と無限定に結びつけられながら、「再軍備の精神面の基礎固め」⁹、あるいは、「再軍備の進行という政治の大きな流れのなかに位置づいたもの」¹⁰と評価されることになる。

道徳教育問題についての天野への否定的な評価は、先の槇枝の言葉でも共有された。槇枝は、教員免許法改正問題での天野の役割を評価する一方で、「時代の流れのなかで天野文相自身の『古風』も次第にあらわれ」¹¹たとしながら道徳教育をめぐる天野発言に言及し、特に1950（昭和25）年11月26日に天野が『朝日新聞』に掲載した「私はこう考える教育勅語に代るもの」以降、「天野発言は、きわだって政治色をおびるようになったと私は思っている」¹²と述べることになるのである。このように、道徳教育をめぐる天野発言は、一般的には吉田の再軍備問題に代表される、いわゆる「逆コース」的な「風潮」の中で捉えられ、吉田の文教政策と密接に連動しながらそれを「推進」¹³する役割を果たしたものであるとして位置づけられたといえる。

こうした天野への評価は、文相となる以前と以後で天野の道徳教育に対する認識に「変化」が生じたとする理解が根拠となっていたことは注意しておいてよいだろう。つまりそれは、敗戦後の日本側教育家委員会や教育刷新委員会においては新教育勅語の渙発に反対し、吉田茂の私設諮問機関である文教審議会においても「教育宣言」構想に反対した天野が、どうして「国民実践要領」の制定を意図したのかという「矛盾」として、あるいは、戦前の『道理の感覚』（1937年）で「修身科」を批判した天野が、何故に「修身科」復活を説くことになったのかという「疑問」として提示されることになる¹⁴。そして本章が検討すべき課題は、こうした評価に関わる点である。端的に言えば、天野の道徳教育をめぐる認識には、果たして先行研究が指摘するような「変化」を認めることができるのか、否かという点であり、もし「変化」が認められるとすれば、果たしてその内実はどのようなものとして理解できるのかという課題である。言うまでもなくそれは、天野発言が、再軍備問題をはじめとする当時の政治的な動向との間にいかなる位置関係を持っており、天野自身がこの点をどのように認識していたのかという問題と密接に関わることになる。

本章は、これまでの検討を踏まえながら、文相としての天野が、当時の道徳教育問題をどのように認識していたのかという問題、言い換えれば、天野から見た道徳教育問題の意味について考察していく。なお、本章でいう天野発言とは、天野が行った発言のみに限定

するものではなく、道德教育問題に関わって発表した当時の天野の論稿を含めた総称である。

第二節 天野の文相就任とその道德教育認識

1 天野文相就任と「世論」

文相としての天野の道德教育認識を考察する前に、まず天野の文相就任をめぐる経緯に触れておきたい。この点は、天野の道德教育問題についての対応を検討する上で、少なからず意味を持つものと考えからである。

天野が文相に就任したのは 1950（昭和 25）年 5 月 6 日である。しかし、天野文相の誕生までには少なからず紆余曲折があった。天野の記憶によれば、吉田茂が天野に文相就任を打診したのは 1950 年 3 月の段階である¹⁵。しかし、当初天野は、吉田の意向を受けた高瀬荘太郎文相による打診、さらに吉田茂本人による正式な文相就任の要請を頑なに断っている。そうした天野が、文相就任を決断する重要な契機となったのが、天野もしばしば引用するように、吉田が天野の自宅を直接訪問して手渡したとされる同年 4 月 8 日付の次の書簡である¹⁶。

拝復、過日御光来奉謝候、御氣持の辺乍憚小生ニ於て最も了解致され候、唯、敗残の我現状如何ニも見るに忍ひさるところ斯国斯民善導せ八再び其精華を發揚するに難か^{ママ}かざるへく壊滅廢墟の間より新日本を再興し世界驚嘆の下に堂々列強ニ伍するに到つて些か我民族の自負心を慰するに足るへく愚自ら量らす斯の夢を抱きて懊悩苦悶致す次第ニ有之、私情の赴くまゝに委かさん^{ママ}は正さニ老台と心境を分ち可得候得共此儘ニ致難く愚衷御同情の上更ニ御再考願敷奉存候、頓首

四月八日

吉田 茂

天野老先生 侍史

もっとも天野の回想を見る限り、天野は吉田からのこの書簡（以下、「吉田書簡」と略）を読んでもなお、「お受けする心境には到らなかった」¹⁷と述べ、実際にも天野は一度は吉田に辞退の書簡を出している¹⁸。しかし、吉田はあきらめることなく天野に文相就任を要請し、ついに天野は、「そのご高瀬文相の幾度かの来訪を受け」¹⁹た後の同 4 月 15 日に文相就任の「承諾の返事をしてしまった」²⁰ということになる。

天野が文相就任を躊躇した理由は何であつたろうか。一つには年齢の問題が挙げられよう。1884（明治 17）年生まれの日野は、この時すでに 65 歳となっており、自身もいうように「もう定年退職し全く責任のない、気らかな身分だ、大臣などになると、どんなイヤなヤツとも関係しなければならない」²¹という思いがあつたことは事実であろう。けれど

も、天野が大臣就任を躊躇したより決定的な理由は、天野の文相就任に反対する与党の自由党と、「世論」の否定的な空気ではなかったであろうか。たとえば、『内外教育』は、天野就任前の1950(昭和25)年4月26日に「天野氏は、吉田総理の三顧の礼をつくした懇望に、とうとう口説きおとされて後任文相になることを内諾したと伝えられている。これに対して自由党は党内から大臣を出そうと反対、また文部官僚たちも学者大臣はいい加減試験ずみではないかという意見のようである」²²と述べるとともに、同5月10日には、天野の文相就任に対する「世論」の空気を次のように伝えた²³。

高瀬文相の通産相兼任によって専任文相の白羽の矢が天野貞祐氏に立っていらい早くも一句、その間、ジャーナリズムは筆をそろえて天野氏の出馬を批判し自由党もまた党外からの大臣に反対するなど、いくたの紆余曲折を経たが結局、吉田総理の初志どおり、後任文相のバトン为天野貞祐氏に渡し、六日正式発令をみた。

こうした「世論」の空気は、天野自身も充分に感じ取っていたはずである。それは後に天野がこの点を次のように述べていることから明らかである²⁴。

わたしは文部省に一人の知人もなく、いわゆる世論も反対のようであり、友人はただひとり田辺元君が「非常の時には非常の覚悟を要す、敗戦直後の文相は学生をよく識ることが何より必要で、それには天野君が最適任者だ」というのを除いて他はすべて受けるなというのであった。もっともそれはわたしが相談したのではない、わたしは誰にも相談せず、受諾の返事をしてしまったからのことである。今や四面楚歌で、死んだつもりで文部省へ出た。(中略)わたしが「死んだつもり」というのは、「死ぬつもり」ではない、毀誉褒貶を介意せずという意である。福沢諭吉が勝海舟の出处進退を非難したのに対して、海舟が毀誉は他人の事我において関せずと言った詞をつねに心に留めていた。一にも忍耐、二にも忍耐と考えていた。そしてとにかく文相の位地についたのである。昭和二十五年五月六日である。

この天野の回想を見ると、先の「吉田書簡」は文相就任の重要な契機であり、天野がその内容に共鳴したことは間違いない。けれども、「吉田書簡」のみが天野の文相就任を促した要因と考えるべきではないであろう。後年まで、天野がこの「世論」の空気を事あるごとに引き合いに出していることからすれば、天野が文相就任を受諾したのは、天野の中に教育者としての自信があったことは事実であるが²⁵、むしろこうした「世論」に対する天野特有の「反骨」が働いた結果と見てよいかもしれない。

もっとも、天野の文相就任に対して「世論」は、天野が理解するほど否定的なものばかりではなく、どちらかといえばそれは、天野に対する「期待」と「不安」とを織り交ぜた

ものであった。たとえば、先の『内外教育』は、「世界に道理の支配することを信じ、人間を通じて現われる道理を畏れ、美しさを讃嘆し、生の哀しみを哀しみつつ、自然に正直に人生を生きる人間主義　こういう立場に立ち、愛国と教育立国を力説する天野氏が文相となったことは国民の幸いであるとともに教育界としても大いに期待されてよい」²⁶とし、「人気と信念、そして教育に対する学識経験という点からみれば、天野氏は後任文相として最適任者」²⁷であると「期待」を示した。

しかしその一方で『内外教育』は、天野の役割について、「学生の政治活動禁止、義務教育費の確保など問題は山積している。いずれこれらは政治問題になる可能性が大きく再びクローズアップされるものとみられるが、新文相が教育上のこうした難問題をいかに処理するか、天野文相の課題として試金石ともなる」²⁸と指摘しながら、その政治的手腕については、次のような言葉で「不安」を表明した²⁹。

文部行政にしても学制改革は一応軌道にのり、今後は、いかにして走る教育という機関車に石炭を補給するかという時機期^{〔マム〕}にあり、いいかえれば、予算をできるだけ多くとるといふ政治力が問題になってきているのである。(中略)泥にまみれることをいさぎよしとしない天野氏が議会や政党にもとづく政治力なしに文部大臣になったところで、どれだけのことができようか。「良心主義者の悲劇的運命」が、すぐそこに待っているのではなかろうか。

総じていえば、天野の文相就任に対する「世論」の評価は、天野に対する教育的な識見への「期待」と文相としての政治的手腕についての「不安」が相半ばしたものであった。特に天野の政治的手腕についての「不安」は、「学者文相」としては先輩でもあり、また天野との関わりも深い安倍能成の談話にも如実に表現された。天野の文相就任を「失敗」³⁰であると厳しく断ずる安倍は、「天野君は名の如く甘過ぎる。人のいわゆる善意志を信じ過ぎ、人の自分に対する態度だけによって敏感に反発したり感激したりし過ぎる。これは欠点だが、天野君は一面に中々自信が強く、殊に教育に対する識見には強い自恃を持っている」と評しながら、以下のように述べる³¹。

天野君が自分の人格の力だけで文部官僚を承服させ得ると思ったら間違いであろう。利益と権力とを第一義とする　そうして人間は大抵そうであるが　黨員や官僚の自己保存という原始的本能から来る粘り強い力は、君子人の思い切りのよい理想の力では、中々征服しにくいものであるということを天野君にはよくよく覚悟してもらいたい。

そして安倍は、「次官を始め三四の要職に、天野君の志を理解し尊重してそれを実現し得る人物を拉し来らねばならない」³²と天野に忠告した。この安倍の忠告に従ったかどうか

はともかく、少なくとも天野は、文部次官に剣木亨弘を抜擢することで文部省内での一応の足元を固めることになる³³。しかし、後に触れるように、文相としての天野が演出し、また自らが直面することになる道德教育問題の展開は、ある意味ではこの安倍の言葉を裏書きする結果となったといえることができる。

2 天野における道德教育認識の「心境の変化」

では、文相としての天野の道德教育認識には、先にも述べたような「変化」といえるものが生じていたのであろうか。「変化」の意味をどのレベルで捉えるかによってその意味合いは異なるが、文相となった天野に、少なくとも何らかの「心境の変化」³⁴があったことは天野自身も認めていた。

たとえば天野は、1951（昭和26）年12月16日の「わたしの心境 『実践要領』をめぐって」の中で、この「心境の変化」に詳しく言及している。そしてそれは、日本側教育家委員会、あるいは教育刷新委員会の委員として新教育勅語の渙発に反対し、また、文教審議会の委員として、1949（昭和24）年の「教育宣言」構想にも反対してきた天野が、どうして「国民実践要領」の制定を意図したのかという説明として表現されることになる。

まず天野は、「かようにこれまで、わたしはこの種の計画にずっと反対して来たのでした。その理由は詔書を今日いただくということの不適當については言うまでもなく、教育勅語のように徳目を組織した名文章を暗誦さえすれば、それで道德性が涵養できるという考え方に同意できないからであります。（中略）道德性は単なる言葉では養われない、それがつねに実践に媒介させなければならぬことは明らかであります」と述べ、「今日率先して『実践要領』をつくるようになった心境の変化」を以下のように説明する³⁵。

私は昨年（昭和25年）5月以来、文部行政をあずかり、これまでの書齋生活とちがって社会のさまざまな範囲の人達と接触するようになり、また、しばしば地方の教育者の意見を聞く機会を持ち、ややもすれば知識層のみに限られがちであったわたしの視野は社会の各層をふくむに至りました。そうして各層の人達から何らかの国民道德の規準を明示する必要があることを聞かされました。その意見によれば、教育勅語が一般に通用しなくなった結果、そこに示すところの徳目までもすべて不適當ではないかという疑問をもつ青少年も少なくない、例えば孝行などはもはや過去の道德であるような考えも行われがちであるから、一般的基準を明示する仕事は当然文教の府の責務として考えてほしいというのであります。

文相在任中の天野発言を注意深くみていくと、こうした「心境の変化」は、1951（昭和26）年の「国民実践要領」においてはじめて経験したものではなく、1950（昭和25）年の段階の、いわゆる「修身科」復活問題の際にもすでに表明されていたことがわかる。天

野は、この問題が大きな論議になっていた同 11 月 26 日、『朝日新聞』に「私はこう考える 教育勅語に代るもの」を寄稿している。その中で天野は、「教育勅語に代るもの」について、「この種のものが知識人にとっては不必要だとしても、一般人にとってはやはり何か心の拠りどころとして必要だとも考えられはしないか。こうわたくしは反省してみました。すくなくともこれが在ってわるいとは考えられない。その上世間にはその要求も相当強いから、とにかくわたくしはこれを問題として採り上げ、社会の声を聞こうと考えるに至ったのであります」³⁶と述べている。そして天野は、文相となることで、自らの視野が「社会の各層」を含み、その「人達から何らか国民道德の規準を明示する必要」が説かれたことが、「心境の変化」を促したと説明している。

しかし、天野の中で「心境の変化」が生じる過程では、天野なりの「迷い」を認めることができる。その「迷い」を端的に垣間見ることができるのが、「私はこう考える 教育勅語に代るもの」から約一月半程遡る、同 10 月 6 日の第三一回教育刷新審議会総会での発言である。この日の総会で佐野利器（東京帝国大学名誉教授）は、「青少年の道德教育を図り、一方その採用によって青少年を通じて、社会全般の道義の高揚ということに努めなければならない次第であった」ものが、実態は「正に逆行の形でありまして、逆に行った恨がある」³⁷と述べた。そして佐野は、「修身の課程に代るべきものとしては、社会科の中にいろんなことが織込まれているようではありますが、併し社会科の中に入って幾らかやるなんというようなことで、十分な効果が挙げられるものとは考えません」³⁸と述べることで、天野の見解を求めた。

これに対して天野は、「私は総理から曾つて教育勅語がないということを言われ、教育勅語に代るべきものを作ってはどうかということと言われた」³⁹としながら、教育勅語を出す主体がはっきりしていないこと、また、「日本人が、教育勅語にしても詔書さえ刷れば何か道德というものが身についたような考えをする傾向」があり、「教育勅語に対して本当のモラルが養われたか」というと、（中略）これは父母の教育とか、学校の教育か先生の影響とかいう問題で、自然にモラルというものが、幾らか身について来たように思うので、詔書は直ぐそれが身につくような考えにも、又考うべき点がある」⁴⁰として、「躊躇している」⁴¹と述べている。

また、修身科についても「修身教育というものが、非常に教訓的なことを一から十まで書いてある、そうして先生が修身の講義をするということが、果たしてどれだけ効果があるものだろうか」⁴²と述べ、次のように続けた⁴³。

私は、懐疑的な考え方をするたちかもしれませんが、実際社会に出た人の体験から考えてみると、一番影響を受けた先生は、修身の先生よりも、数学の先生、英語の先生、歴史の先生とか、身を以て生徒を愛し教育に魂を捧げたという人の影響が多くて、道德的にやっている修身の影響が案外少いという点もありゃしないか。

天野の教育勅語、あるいは修身教育に対するこうした見解は、天野の代表的な著作『道理の感覚』(1937年)ですでに述べられていたものであり、天野の道德教育に関わる持論の表明であるといつてよいのである。しかしこの席上で天野は、前述のような自らの認識を表明しながらも、その「心境の変化」を吐露している。たとえば、前者の教育勅語に関わっては、「併し私も国民の向うべきところを何か示すということもよいのではないかという考えから、実はどうしたものかというような気持ちを持っている」⁴⁴と述べている。また後者の修身科についても「日本の道德で最も欠けておったのは社会道德ではないか、そういう意味では、社会科という科目こそ、正に修身の役目をすべきものではないかというふうに考えたが、現実には少しも効果が挙っていない」⁴⁵としながら、「一般から非常に修身の科目を作れということについて、私の尊敬する方々からも、そういう御説もありますから、私もよく考えてみて、修身という科目は、やはり作った方がよいか・・・」⁴⁶と述べることで「迷い」の実体を覗かせた。

こうした「迷い」は、天野の中でその後一ヶ月ほどの間に整理され、いわゆる「修身科」復活問題と「国民実践要領」制定問題をめぐる論議の発端となった同年11月7日の全国都道府県教育長協議会での以下の発言へと到達することになる⁴⁷。

わたしはもとの修身といったような教科は不必要だと考えていたが、最近各学校の実情をみると、これが必要ではないかと考えるようになった。地方の教育者に会っているといふと意見を聞いてみると、教育関係の法令はいろいろ整ってきたが、その内容がないため、教育上支障をきたすという声が多い。そこで、教育の基盤として、口先でとなえるものではなく、みんなが心から守れる修身を、教育要綱といったかたちでつくりたい。これを教育勅語の代わりにして民主主義社会に必要な道德再開をはかりたい。

この天野発言は、一見すれば先述の『道理の感覚』などで展開されたこれまでの天野の道德教育認識との「変化」を意味するものと理解されるであろう。たしかに天野自身もこの点の「心境の変化」を認めており、先にも述べたように、このことが天野と吉田の文教政策とを強い連関の中で捉える根拠ともなっていた。しかしここで問題としたいことは、天野のこうした「心境の変化」が、『道理の感覚』などにおいて展開されたこれまでの道德教育論との間でどのように整理されていたのか、言い換れば、天野のいう「心境の変化」とは、天野の道德教育認識の本格的な「変化」を意味するものとして天野自身が理解していたのかどうかという点である。以下では、いわゆる「修身科」復活と「国民実践要領」をめぐる天野の具体的な発言を辿りながらこの点の考察を進めて行きたい。

第三節 天野の道德教育認識の検討

1 天野における「修身科」復活問題

「私はこう考える 教育勅語に代るもの」の中で天野は、修身科についての論も展開している。ここで天野は、「従来の修身授業」について、これが「単なるお説教となる傾向があり、その上修身の先生だけが徳育を配慮するので、学科の先生はそれと無関係であるかの如き誤解を生じ易い」としながら、次のように続けた⁴⁸。

言うまでもなく道德教育なくして人間の育成はなく、如何なる科目の担当者といえども教育者である以上、生徒の人間育成、したがって道德教育に無関心であるべき道理はありません。教育者たる自覚をもたぬ教師というのは一個の矛盾概念にほかならない。しかるに従来やゝもするとそういう傾向を免れなかったのも修身科に伴う一つの弊害というべきでありましょう。その上あまりお説教をするとかえって生徒の道德感覚から新鮮さを奪う危険さえもあります。

また、天野は「同じ教訓的な文章もたまたま国語読本のうちで読むと非常な感銘をうけても同種のものに充満している修身教科書ではそれだけの効果が得られない」⁴⁹としながら、「修身科は結局知識を媒介とした知育であって本来の意味の徳育ではない。本来の意味の徳育は実践を通じての人格的な影響でなければならない」⁵⁰として修身科の「弊害」を指摘することになる。

前述したように、こうした天野の修身科批判は、『道理の感覚』で展開された論理と連続するものであり、天野自身もこうした修身科批判が、『道理の感覚』に収載された論文「徳育について」と「徳育の知育性」に基づいたものであることを注記している⁵¹。とすれば、道德教育認識としての天野の「心境の変化」が、少なくとも天野の中では、『道理の感覚』による自身の道德教育論の「変化」を意味するものとしては自覚されていなかったことになろう。では、天野のいう、「修身科」復活問題とは、天野の持論としての修身科批判との間にどのような位置関係を持つことになるのであろうか。ここでは、天野のいう「修身科」と従来の修身科とは具体的にどのように違うのか、という点がどうしても気になってくる。これに対する天野の説明はこうである⁵²。

要するにわたくしは従来のものへ復帰しようなどと考えるものではありません。すでに社会科は修身科より一步を進めたものだといえます。ややもすれば個人道德に止まりがちな従来の修身科よりははるかに広い展望を持っていますが、遺憾ながら十分その成果をあげていない。そこでこれまでの修身科と社会科とを契機としてこゝに新しい道德教育の工夫をしようというのであります。

ここでいう「修身科と社会科とを契機」とした「道德教育の工夫」としての「修身科」は、あくまでも従来の修身科とは違うものとして位置づけられている。そしてこの差異によって、天野発言と天野の持論である修身科批判との間に整合性が確保されていることがわかる。天野のこうした理解は、たとえば、長谷川如是閑との対談⁵³の中での発言でより詳しく説明されている。ここで天野は、持論としての修身科批判を繰り返しながら、「日本では、知識というものが道德というものに対してもっている意味を軽視する傾きがあるんじゃないか。例えば戦時中など、腹を養え、腹を養えという。しかし腹ばかり出来て知性のない人間ほど、社会の厄介なものはないと思う」⁵⁴と述べ、天野の道德教育論の中心的意味を持つ「知育の徳育性」に言及しながら、次のように自らの構想する「修身科」のイメージを説明している⁵⁵。

わたしは、だからそういう意味では、一義的には修身なんというものはあり得べきではない。すべての先生がやるべきものだが、現状においては実際問題として、やはりそういう一つの思想の解説をしたり、自由とはどういうことかということを知識的にも、倫理問題を説くような部門もあっていいじゃないか。そうでないと、すべての先生がそういう知識をもつわけには行かない。(中略)わたしはそれを修身科とは呼びませんが、それに当るもの、社会科の一部として ただ教え方が悪いと弊害も出ようが、それに陥らんようにやるならば、主にギリシャのいろいろの賢人の話をしたり何かするという部門もあっていいじゃないか。

ここでは、かつて『道理の感覚』の中で展開した自らの道德教育論と文相となって以降の「心境の変化」とは、少なくとも天野の中では矛盾なく共存したものとして説明されている。この点については、もうしばらく天野の説明を聞いておいてもよいだろう。後に天野は、「私は最近道德教育を盛んにしたいと思って、自分が欠点があると言った修身教育を復活したいというのではないことは、私の『道理の感覚』を読まれたらよく分ると思う」⁵⁶と述べ、以下のように述べることで自らの発言の輪郭を整えることになる⁵⁷。

われわれがここに道德教育を主張する、こういう点に何にも従来の修身というものを理解せず、その持っている難点を考えたこともなく、ただ修身ということを主張するのと、従来の修身というものに対する深い反省を加えて、それに新しい道德教育を主張するのというのでは全然違うということです。何にも評定を媒介としない直接的な主張と、従来の修身というものを評定して、しかもそれを契機として、新しい道德教育を主張するというのでは違うということです。

けれども、ここで天野が「そういうことを理解せず、ただ道德教育は修身だという、こういう考えは、非常にこの事柄を理解しないことだと私は思う」⁵⁸と述べたことからわかるように、天野にとって実際の「修身科」復活をめぐる論議は、必ずしも自らの発言の趣旨を十分に踏まえた上でのものとは理解されてはいない。当時すでに勝部真長が指摘していたように、こうした天野発言は、「なにも『修身』を復活しようなどといっているのではない。ただ『道德教育の必要』を問題として提供して、その『在り方』を世論に問うている」⁵⁹ものとして理解されるべきであったであろう。少なくとも、天野発言を素直に捉えれば、天野発言に対する特にジャーナリズムの報道と「世論」の受け止め方は、「主として誤伝・誤報・誤解にもとづく歪曲と屈折」⁶⁰が見られ、論議それ自体にも「混乱」が認められたということ是可以する。しかし、後述するようにこうした「混乱」を招いた要因の一つは、天野発言それ自体が抽象的で具体性が乏しかったことに大きな責任があったこともまた否定できない。そしてこのことは次にみる「国民実践要領」をめぐる議論においてより顕著に現れる。

2 天野貞祐にとっての「国民実践要領」

ここでは、天野の従来の道德教育論を視野に入れながら、天野のいう「心境の変化」の内実についてもう少し検討を加えておきたい。ここでの関心は、いわゆる「修身科」復活問題と同じように、「国民実践要領」をめぐる「心境の変化」が天野の道德教育論それ自体の「変化」を意味していたのか否か、という点である。もっとも、結論から先に述べるならば、「修身科」復活問題と同じように、その「心境の変化」は、少なくとも天野の中では自らの道德教育論の「変化」とは自覚されていたわけではなかった。

天野は、先の「私はこう考える 教育勅語に代るもの」の中で教育勅語に言及している。ここで天野は、教育勅語が、これまで日本人に「道德的規準を与えていた」⁶¹とした上で「日本人は何人といえども教育勅語を骨の髄まで浸透せしめ、こゝに生きゆく道の道標を見出していた、少なくともこう考えていた」⁶²と述べながら、「勅語がその妥当性を失うこととなった今日、そこに何か日本人の道德生活に対して一種の空白が生じたような感じを抱く者は決して少なくない」⁶³とする。そして天野は、教育勅語に含まれる主要な徳目は現在もなお妥当性を有する道德的規準であるとしながら、「これらの徳目が勅語という形式において道德的規準として要請されることの不妥当なことはもちろんでありますから、何か他の形式において教育勅語の果たしていた役割を有つものを考える必要はないかというのがわれわれの問題」⁶⁴であるとするのである。天野のこうした見解は、約一年後の「わたしの心境 『実践要領』をめぐる」において、より具体的に説明されていく。天野はいう⁶⁵。

少しく考えてみれば、従来の道德は決してすべて妥当性を失ったわけでないことは明

らかであります。以前は正直が道德であったが、今日は不正直が道德だというようなことはない。戦前は「夫婦相和シ」が道德であったが、戦後は「夫婦相和セス」が道德だというようなこともないのであります。それどころではなく、知恵、勇氣、節制、正義の如き徳はギリシャの昔から今日まで、依然として徳であります。かように東西を問わず、古今にかかわらない人類普遍の道德があるわけですが、時と処とによって、その重要性と内容とに相違のあることも認めざるを得ません。その意味では道德における変わらない面と共に変わる面も考えられるわけであります。従って、今日の日本人にとって重要な徳目とその内容とを明示することの必要も理解され得ることだと考えるように私の考えは傾いていったのであります。

さらに天野は、「国民実践要領」の内容を、「単に徳目をつらねて読み上げる行き方ではなく、今日の日本に生きる者の在り方を中正な世界観に立って組織し、単に暗誦するのではなく、日常座右において生きゆく途上、しばしば立ち止まって考える資料となるようなもの」と位置づけている。これらが、天野の「国民実践要領」に対するイメージとってよいであろう。「国民実践要領」をめぐる論議それ自体の内実はすでに検討しており、また天野の文相在任中には「国民実践要領」は公表されなかったので、本章ではその具体的な内容に言及することは控えたい。本章で問題としたいのは、天野に「国民実践要領」を出すことを決意させたその根拠と意味づけについてである。

先に述べたように、天野の言葉を注意深く見ていくと、天野の中では、「従来の道德は決してすべて妥当性を失ったわけではない」という理解が基本となっていたことがわかる。この点でいえば、天野に「国民実践要領」の必要性を促した理由は、たとえば、教育勅語について述べているように、これが「一般に通用しなくなった結果、そこに示すところの徳目までもすべて不妥当ではないかという疑問をもつ青少年」⁶⁶の存在、あるいはそうした「風潮」に対する時代への「危機感」ないしは「反発」であったといえよう。天野は、「わたしが今日、社会に流行すると思われる考え方において、如何かと思うのは、歴史を考えるのに、新旧に立ち切ってしまうと非連続面のみを考えて連続の面を忘れ、或いは連続の面のみを主張して非連続の面を軽視するという傾向」⁶⁷であるとしながら、次のように続ける⁶⁸。

歴史は単なる断絶でもなく、単なる連続でもなく、新旧のかみ合い（相互媒介）において成立することを明らかにしたいと考えております。

また、個人、国家、世界という関係において戦前戦時における極端な国家主義が国家あるを知って個人と世界とを無視した反動として、現在は個人と世界とを重視するあまり、ややもすれば国家存在の理由が薄くなる傾向を免れないのはいずれも中正の思想とは考えられない。それ故、一方には歴史の過去、現在、未来の関係においても、他方に

は、個人、国家、世界のそれについても中正の見地に立つ世界観を背景として、今日に生きる日本人の生き行く道の道しるべを編纂することは、意味のあることではないかと考えるに至ったのであります。

天野は、ここでいう「中正」をしばしば「中庸」あるいは「中道」と関連づけて表現している。そしてこれは、天野の教育観と哲学観さらには人生観を理解するためには重要な概念であるといってよく、天野の中では、「国民実践要領」を構想することの意味を補強するものとなっている。

たとえば天野は、文相在任中に執筆した文章の中でこの点を詳しく説明する。天野はまず、「わたし達は一般によきことを希求します。しかし、何がそれであるかに迷う場合が、決してまれではありません。そういう際に、中道ということが、生きゆく道の目じるしとして、人生の大道を指示してくれると思います。ものごとにおいて、極端をさけ、中をめざすことの重要性を、ひとり個人についてのみならず、国家民族についても思わざるを得ません」⁶⁹と述べる。

この言葉からは当然に、天野がこの「中道」あるいは「中庸」をどのように理解していたのかというその中身が問題となてこよう。天野はこれについて、「中庸というとか何か中位のものごとのような誤解を起こしやすいが、中というには態度のあり方から言って、過大でもなく、過小でもなく、中だというのであって、情意や行為のねうちから言えば、最上のもの（傍点原文）」⁷⁰であるという。そして具体的には、「怯懦と無謀との中である勇敢、放埒と無感覚との中である節制、放漫とケチとの中である寛厚、卑屈と虚傲との中である矜持」⁷¹を例にしながら、これらの「徳は価値としては最高であっても存在としては中位をしめる」⁷²と述べるのである。

もっとも、天野は全ての行為や情意が中をゆるすわけではなく、悪意、破廉恥、嫉視のごとき情意、姦淫、窃盗、殺人のごとき行為は、「過小過大の故でなく、それ自身非難されるのであって、無条件に過ち」⁷³であるとする。また、「中は道徳的であってもその内容が一定の規準によって定められているわけではない」⁷⁴ために、それを捉えることは難しく、そのための「人間智の涵養」⁷⁵の必要性を強調してもいる。しかし、天野は、論語の「中庸の徳たるや、それ至れるか。民すくなきこと久し」などの言葉をしばしば引用することで、徳としての「中庸」を一貫して重視するのである。

こうした「中庸」の意義と役割を重視した天野の理解に、前述した天野の「戦後」認識、すなわち、戦前を「国家あるを知って、個人と世界との存在理由を無視していた」極端な国家主義の時代、戦後はその反動として、「個人のみを主張し、ややもすれば国家を単なる手段化しようとする」極端な個人主義の思想が風靡しているとする理解が加わったとき⁷⁶、天野のいう戦前の国家主義と戦後の個人主義のありようが、ともに「中道を逸脱した」ものと映るのは当然であろう。天野は、戦前の「極端な国家主義の反動として、現下のわが

国を風靡している思想は極端な個人主義だと言えます。国家あるを知って、個人と世界との存在理由を無視していた思想に対し、個人のみを主張し、ややもすれば国家を単なる手段化しようとする思想は、共に中道を逸脱したものというべきであります」⁷⁷としながら、次のように結んでいる⁷⁸。

私生活についてみても、政治や思想においても、極端に走る傾向の強いことは、わたし達日本人の大いに反省を要する点ではないでしょうか。わたくしは一個の哲学学徒として、つねに中道を求めて止まないつもりでいます。ひとが右に走ってもついて走らず、左に走っても立ち止まって中道を求めようと思います。それ故にひとが国家あるを知って、個人と世界とを知らない時代には、人格の尊厳を力説し、今日ひとが個人あって、個人が国民であることを忘れる時に当っては、国家の存在理由を主張することは、哲学学徒の使命だと信じています。

天野のいう「中道」あるいは「中庸」という理解が「国民実践要領」の制定を決めた根拠として存在したことを前提としたとき、天野が「国民実践要領」に込めた意味がより明確なものとなってくる。つまり、天野には、当時の状況が「個人のみを主張し、ややもすれば国家を単なる手段化しようとする」ものであるとする確固とした天野の時代認識が基底となっているのである。そして、こうした時代認識に天野のいう「中道」あるいは「中庸」という理解が相乗された時、それらは「国民実践要領」の制定を強く促すものとして作用したと見ることができる。しかも、より重要なことは、こうした時代認識を基底として、「中道」を求めることが自らの「哲学学徒の使命」であるとまで確信する天野にとって、「国民実践要領」の制定に到る「心境の変化」は、少なくともこれまでの自身の道德教育論の本質的な「変化」を意味するものとしては自覚されなかったことである。

第四節 道德教育をめぐる天野発言と「逆コース」

天野の道德教育をめぐる発言は、吉田茂との関係、あるいは再軍備という、いわゆる「逆コース」といった「風潮」といかなる位置関係にあるのであろうか。次に、この点について考察を進めていきたい。

はじめに述べたように、吉田によって「三顧の礼」で迎えられた天野が、吉田の文教政策と密接に連動し、これを「推進」する役割を果たしたものであるとする評価は、これまでの一般的な見方であったといえる。しかし天野は、こと道德教育問題についての自らの発言に関しては、吉田の指示や示唆を一貫して否定している。たとえば、天野は次のように述べる⁷⁹。

顧れば実に偶然にも吉田茂氏の知遇を蒙ったことはわたしの終生忘れえざる恩義である。(中略)氏の親書(「吉田書簡」 筆者註)は終戦直後における氏の心境をすばらしい表現をもって吐露している。いかに彼が誠実に国を愛したかはこの一文において十分に観取できる。彼は徹頭徹尾誠実の人だった。あらゆる機会にわたしはそのことを感じた。文教をわたしに委せた以上、ひとのしばしば想像する如く決して干渉することはなかった。「国民実践要領」にしても決して彼の指示によるものではない。

天野の言葉をそのまま引き取れば、「国民実践要領」などに関わる吉田からの具体的な指示や示唆はなかったということになる。ただし、ここで重要なことは、天野が、「敗残の我現状如何二も見るに忍びさるところ斯国斯民善導せ八再び其精華を發揚するに難かかざるへく壊滅廢墟の間より新日本を再興し世界驚嘆の下に堂々列強二伍するに到って些か我民族の自負心を慰するに足るへく」という「吉田書簡」を持ち出していることである。先にも述べたように、この「吉田書簡」が、天野が文相の就任を受諾した決定的な要因であるとはいえないにしても、天野自身がこれに心を動かされたことは間違いない。とするならば、少なくとも天野が当時の状況に対して、「吉田書簡」で示された吉田の認識と理解を共有していたということになる。

第二部第七章において検討するように、「吉田書簡」に示された認識は、しばしば吉田がいう「国民精神の問題」⁸⁰という言葉に置き換えることができる。大嶽秀夫の言葉を借りれば、ある意味でそれは、「敗戦と同時に掌をかえしたように米国に卑屈な態度を示した日本人への吉田の批判的持論」⁸¹の表現ということができる。そしてこのように考えると、天野による「静かな愛国心」発言、さらには、1950(昭和25)年10月17日の「学校における『文化の日』その他国民の祝日の行事について」、いわゆる「日の丸」「君が代」についての「天野談話」もこうした文脈の中で位置づけると落ち着きがよくなる。そもそも吉田と天野との関係についていえば、文教審議会における吉田の「教育宣言」構想に反対していた天野をどうして吉田が文相に据えたのかという疑問も成り立つはずである。しかし、それが一気に解消されてしまう程に、あるいはそうした相違が瑣末な問題として支障とならない程に「吉田書簡」に示された基本的な認識が両者の基底において共鳴していたと考えることができる。

しかしながら、こうした両者の認識が、先行研究のいうように、再軍備問題を中心とした、いわゆる「逆コース」という「風潮」と密接に関連し、さらにはその原動力になっていたという解釈は別の問題である。たとえば吉田は、少なくともこの時期は再軍備を否定していたのであり、再軍備問題をそのまま吉田の愛国心発言に結び付けて論じるあり方がむしろ問い直されるべきであろう。その意味では、大嶽秀夫が当初において指摘していたように、吉田にとっての「国民精神の問題」は、まず日本人に独立心、愛国心を喚起し、日本人としての矜持を回復することを説いたものであり、「再軍備を直接念頭に置いたもの、

あるいは軍国主義復活と直接のつながりをもつものではなかった」⁸²というべきである。

このことは、天野についても同様である。たしかに、政府与党の中には、政治的な意図から天野発言を利用する動きも見受けられる⁸³。しかし、長坂端午が指摘しているように、天野発言は、「政府、与党の政治的意図をそのまま受け入れたものではなく、氏独自の思想の学問的良心からでたもの」⁸⁴として見るべきであろう。とするならば、むしろ問題とすべきことは、何故に天野発言が、こうした「風潮」の中に容易に取り込まれたのかという視点から、その内実を検討して見ることである。

先にも指摘したように、「修身科」あるいは「国民実践要領」についての天野発言は、いわば「『道徳教育の必要』を問題として提供して、その『在り方』を世論に問うている」⁸⁵というものであり、それ自体が漠然としたものであった。つまり、天野発言には具体性が欠如していたのである。たとえば天野は、自らの構想する「修身科」の内容について、「これまでの修身科と社会科とを契機としてこゝに新しい道徳教育を工夫する」ものだと述べる。しかし、ここで天野がいう「修身科」は、たとえ天野の中では明確な輪郭を備えていたとしても、一般にその内容は分かりにくいものであった。

同じことは、「国民実践要領」についてもあてはまる。天野は、「国民実践要領」の性格を、国民の「道徳的基準」⁸⁶となるもの、あるいは「日本人の生き行く道しるべ」⁸⁷などと表現した。これ自体が漠然としたものであるが、とうとう天野は、この「国民実践要領」の内容を文相在任中に明らかにすることはなかった。天野が、「国民実践要領」が国会で論議されていた1951（昭和26）年11月20日の段階においても「内容とかということには今以て私は決定しておらないのでありまして、時期もいつにしたらよいのか、或いはどういう形がよいのか、文部の事務当局に今以て研究してもらっておるところ」⁸⁸と述べたことは、この点を象徴的に表現している。

つまり天野発言は、いわゆる「逆コース」という「風潮」を代表し、その先導役となったものというよりも、むしろそれが、具体性のない「素朴」なものであったがゆえに、当時において高度な政治的課題となっていた再軍備問題との関連性をより強く意識させるものとして作用し、つまりは「逆コース」といった「風潮」の中に搦め捕られてしまったと見ることができるであろう。少なくとも天野にとって、自らの発言と「逆コース」を同一視する自覚はなく、自らの発言が、「逆コース」といった「風潮」との強い連関性の中で解消されることに対する不満が表明された。天野は、「どこの国でも、どの社会、どの時代でもなにか端的にずばりと相手をやつてしまうような標語があるようです。現在のわが国においてそういう標語は『逆コース』という言葉だと思います」⁸⁹とする一方、次のように述べる⁹⁰。

一つの主張を簡単に「復古」だとか「逆コース」だとか片づけしないで、果たして単なる復帰であるか、止揚であるかという点をよく考えるべきであります。

わたしの主張はいずれもつねに一步前進のつもりです。例えば道德教育の振興にしても修身への復歸ではない、修身（正）と修身の否定（反）との総合としての立場であります。

自らの発言の趣旨が理解されない、あるいは自らが意図した方向とは違う論理の中で論議が展開したことに対する不満と無念さは、最後まで天野の中で抜け切れることはなかった⁹¹。そして、こうした天野の思いと天野発言の意味は、天野が終生大切に保存していたとされる⁹²武田清子の『『道德』の岐路 天野貞祐』⁹³と題した論文に代弁させてよいかもしれない。ここで武田は、天野の文教政策を評価する場合には、「天野文相の取組んだ文教政策を出来るだけ客観的に、事実即してあとづけ、その意図したところと、それが社会的にどういう役割を果たしたのかの功罪を検討」⁹⁴する必要をまず説く。そして武田は、天野の「日の丸」「君が代」の「天野談話」と「修身科」復活と「国民実践要領」発言を「天野文教政策の最も大きな問題」⁹⁵と位置づけながら、「天野談話」において、天野が「君が代」を国歌としている点については、「この『君』が旧憲法的天皇観をもって、あるいは、それに郷愁を覚えるセンチメントでうたわれるかもしれず、それが社会的にどういう思想状況をもち来たらす結果になるかといった問題に関してはむしろ無関心のように思える」⁹⁶と批判することになる。

武田は、天野の『道理の感覚』で展開された修身科批判の根拠となる「徳性」概念の根本には、「人格的主体としての自由者の概念があるのであり、全体者（神）の生命を宿す独異なる自由者たる自己のうちに生きる人格性に無限の尊厳を痛感する彼の思想が厳在する」⁹⁷とした上で、天野発言が、「平板な『修身科』の復活を主張するものであるかのように誤解され、世間にさわがれたことに彼が不本意さを覚えるのは当然と言える」⁹⁸と述べることで天野に同情する。

また武田は、「国民実践要領」については、「今日の日本国民には道義の確立を基礎とした自主独立の精神が必要だと信じる一老哲学者の執念とも、涙ぐましい悲願ともいふべき仕事である」と評価し、「道德性とか、主体とか、人間形成とかいうことが一笑にふされる風潮の中で日本国民に独立国民としての道義的自主性、独立精神の大切さを敢えて主張しつづけ、一人の私人となっても、尚老骨をもってその旗をかかげて立ちつづける信念と勇氣とは壮とすべきであり、敬服を覚える」⁹⁹とまで述べている。ただし、武田はここで、天野の「徳性」概念と「国民実践要領」を出すことに対する天野の「信念と勇氣」とに「敬服」しながらも、天野発言が「それが社会的にどういう役割を果たしたのかの功罪」の「罪」の部分については、次のように指摘するのである¹⁰⁰。

ただ、こうした誠実な道德性の主張が、その真に意図した人格的人間性の開発に向けられ、真にデモクラティックな日本を形成してゆくエネルギーとなってゆくことこそ望

ましいと思うのであるが、そうした方向に展開するよりは、天皇制的ナショナリズムを求める声と混同され、その援軍として歓迎され、そこに継承されつつある危険性が大きいように思える。

天野がこの武田論文を実際にはどのように位置づけていたのかは、残念ながら今となっては明らかではない。武田の言葉には、天野にとっては不本意と思える部分もあったかもしれない。けれども自らの発言の趣旨が、具体的な論議の中ではほとんど理解されなかったという思いは、こうした武田論文の基調と共鳴していたとはいえるであろう。

第五節 まとめ

文相天野にとって、道德教育をめぐる発言を促したものは、「社会のさまざま範囲の人達と接触する」ことで、自らの視野が、「社会の各層をふくむ」ことになったためであると説明された。しかしながら、天野のいう「心境の変化」は、これまでの天野の道德教育論の質的な「変化」と理解されたことは先に述べた通りである。しかし、本章で見てきたように、少なくとも天野の中ではこの「心境の変化」は自らの道德教育論の矛盾とは理解されてはいなかった。果たしてこのことを、天野の道德教育論の進展とみるのか、あるいは「変質」と見るかは意見の分かれるところであるが、本章ではとりあえず、こうした天野の理解のありようを確認するにとどめ、天野発言が道德教育問題の展開に果たした役割と意義について考察をしておきたい。

繰り返し述べたように、道德教育をめぐる天野発言は、実際の論議の中では、天野の意図した方向性へと収斂されることはなかった。その背景には、天野発言と文部省の方針との間に認識の違いがあったことは、これまでしばしば指摘されてきた通りである。当時文部省にいた上田薫が述べるように、天野発言に「もっとも驚愕したのは文部当局」¹⁰¹であり、天野文相にとって、「答申 方策 手引書要綱という文部省の線には明らかに不本意の面があったに相違ない」¹⁰²と述べている通りであろう¹⁰³。この点は、天野の下で文部次官を務めた劔木の回想においても確認できるが¹⁰⁴、道德教育問題をめぐる天野と文部省との「二重構造」¹⁰⁵が存在していたことは否定できない。そしてこれは、先に述べた安倍能成の言葉に説得力を持たせるものでもあったといえよう。

また、「国民実践要領」についても、そもそもこの正確な内容が公表されなかった段階では、「国民実践要領」の内容を論議の対象とすることを不可能なものとした¹⁰⁶。さらに、発表形式をめぐって参議院の公聴会での批判が集中したことも周知の通りである。もっとも、天野は「国民実践要領」が実現しなかった要因を、1951（昭和26）年10月15日の参議院本会議での「日本国家の道德的中心は天皇にある」という「不用意な発言」¹⁰⁷にあったと見ていた。天野の天皇、あるいは天皇制の理解は、天野の中では終始一貫してお

り、この時点でも「わたくしは、一個の学徒として天皇を親愛の中心と考え、これを『道德的中心』と表現して少しも差し支えないと確信しております」¹⁰⁸と言い切っている。こうした天皇論は、天野の教育観、さらには時代に認識を考察するために重要な意味を持つものと考えられる。その詳細は、第二部第六章で検討したのでそちらに譲るが、天野のいう「不用意な発言」が、「国民実践要領」をめぐる論議の流れに大きな変化を及ぼし、天野発言の全体を否定的な方向へと導くものとして作用したことは間違いない。

いずれにしても、道德教育をめぐる論議が天野の意図した方向へは収斂されなかった決定的な要因の一つが、天野発言それ自体が具体性を欠いた脆弱なものであったためであることは否定できない。先にも指摘したように、天野発言は、いわば「ただ『道德教育の必要』を問題として提供して、その『在り方』を世論に問うている」性格のものと理解することができる。一般的に言えば、こうした具体性のない「素朴」な発言が、その言葉通りに理解されることは本来ありえない。しかもそれが、朝鮮戦争を契機とした再軍備問題が高度に政治問題化し、いわゆる「逆コース」といった「風潮」が、その内実はともかくとしても意識されていた状況の中に投げ込まれたとすれば、その趣旨は肥大化し、ほとんどの場合は変形されて一人歩きすることを余儀なくされよう。

たしかに、天野の一連の発言に、文相としての責任感と使命感を内在させた、ある意味では愚直ともいえる「誠実さ」と「勇氣」を見ること容易い。しかし、天野が文相に就任する三日前の1950(昭和25)年5月3日には、吉田が南原繁東大総長の全面講和論を「曲学阿世」と非難したことが大きな波紋を呼んでおり、そうした状況の中での文相就任は、それ自身がすでに政治性の中に身を置くことを必然のものとした。その意味では、天野の文相就任にあたって『内外教育』誌が指摘していた「良心主義者の悲劇的運命」は、天野には最初から宿命づけられていたといえなくもない。では、文相天野が戦後の道德教育問題に及ぼした役割と意義はどのように考えることができるであろうか。ここには二つの側面があったといえる。

第一には、こうした天野発言のありようが、結果として戦後の道德教育をめぐる論議の質的な深化を妨げる役割を果たしたことである。しかもこのことは、道德教育問題を教育論としてよりもむしろ政治的な争点の課題として展開していく状況を形成することとなった。繰り返し指摘してきたように、占領前期における道德教育問題の展開の中で内在化され、潜在化していた課題は、天野発言という具体的な対象を得ることで、この課題をより積極的に論議し、その課題を克服する機会でもあった。けれども、こうした課題は、具体性の乏しい天野発言によって克服されるどころか、より肥大化し、複雑化する結果を招いたといえるであろう。

けれども、天野発言が、こうした負の側面を内在していたがために、天野発言の趣旨までが無意味であったといえはそうとはいえないであろう。なぜなら、天野発言は、少なくとも占領前期から積み残されていた課題、言い換えれば、道德の基準となるものを設定す

ることの是非、道德教育を担う教科の必要性の是非という課題を的確に表現したことは事実だからである。これが第二の側面である。たとえば、「修身科」復活問題が、「全教育界の関心の的になり、話題の中心になった」¹⁰⁹のは、このことの証左ともいえる、天野が、道德教育問題の本質を的確に捉え、それを表現したために活発な論議が展開したという点も否定できない。さらに、第二部第六章でも検討したように、「日本国家の道德的中心は天皇にある」という発言は、その是非は措くとしても、これが、戦後日本社会全体に関わるある意味での「琴線」に触れたものであったことは間違いのないであろう。

こうしてみると、戦後道德教育史における天野は、以上の二つの側面が相互に作用し合い、相乗された所に位置づいているというべきであろう。しかし、はじめに述べたように、天野をめぐるこれまでの評価は、本章で述べた天野に対するそれとはかなりの距離があるといえてよい。しかも、戦後の教育史においては、天野発言の趣旨がある種のイデオロギー性から遮断され、しかもそれが、冷静な議論の対象として正面から受け止められてきたとは言い難い。

本章で検討したように、そのことの一端には、天野の具体性のない発言によって自らその可能性を閉ざしてしまったという側面があることは事実である。しかしながら、それを差し引いてもなお、天野発言による「問題提起」が、今なお重い課題としてあり続けていることの意味は問い直してよいであろう。誤解を恐れずに言えば、天野発言以降、ほとんど質的には「思考停止」状態に陥っている道德教育の課題を克服する前提の一つには、天野発言の問いかけた「問題提起」を本質的な議論の対象として引き受け、これを再吟味する手続きの中で、その「問題提起」に明確な回答を用意することであるといってもよいであろう。

(註)

¹ このことは、船山謙次『戦後道德教育論史 上』(青木書店、1981年)、五十嵐颯、伊ヶ崎暁生編『戦後教育の歴史』(青木書店、1970年)、大田堯編『戦後日本教育史』(岩波書店、1978年)、久保義三『昭和 교육史 下』(三省堂、1994年)といった通史的叙述や、『戦後教育史への証言』(教育新聞社、1971年)、八木淳『文部大臣の戦後史』(ビジネス社、1984年)、槇枝元文『文部大臣は何をしたか』(毎日新聞社、1984年)などの回想的叙述においても顕著である。

² 天野貞祐『教育五十年』(南窓社、1974年)134頁。

³ 槇枝前掲書、73頁。

⁴ 八木前掲書、77頁。

⁵ 大田前掲編著第三章。

⁶ 久保前掲書第十一章。

⁷ 明神勲「占領教育政策と『逆コース』論」(日本教育史研究会『日本教育史研究』第一二号、1992年)74頁。

⁸ 五十嵐、伊ヶ崎前掲編著、101頁。および大田前掲編著、210～211頁。

⁹ 船山前掲書、82頁。

¹⁰ 大田前掲編著、191頁。

¹¹ 槇枝前掲書、73 頁。

¹² 同上、75 頁。

¹³ 鈴木英一『教育行政』(戦後日本の教育改革 3)(東京大学出版会、1970 年)378 頁。

¹⁴ 杉原誠四郎『教育基本法の成立 「人格の完成」をめぐる』(日本評論社、1983 年)213 頁。

¹⁵ 天野貞祐「文部大臣という名の官職 文部行政二ヶ年の経験」(『文藝春秋』1952 年 11 月号)38 頁。なお、天野前掲書では、天野が吉田から呼び出しを受けたのは「昭和二十四年のある朝」(122 頁)となっている。しかし、保守合同をめぐる民主党の稲垣平太郎通産相が辞職するのが昭和 25 年の 2 月であり、その後を池田勇人、高瀬荘太郎文相がしばらく兼任。その後、高瀬が通産相に就任したことに伴う後任が天野である。したがって、「昭和二十四年のある朝」に呼び出しを受けたというのは、前掲書の誤りであろう。なお、迎えの車から見た風景について天野は、この論文では「道端の桜花の満開であるのがひどく印象的」(38 頁)と表現し、前掲書では「咲き残った桜の花がちらちら散っていた」(122 頁)と描写している。若干の違いはあるものの、3 月というのが天野の記憶違いでなければ、少なくとも 3 月の末ということにはなろう。

¹⁶ 吉田茂記念事業財団『吉田茂書翰』(中央公論社、1994 年)28 頁。

¹⁷ 天野前掲書、124～125 頁。

¹⁸ 天野は後に、その書簡の内容を次のように披露している。「総理至誠の御精神に対しては敬意禁じ難く、図らずしも御示し戴きし御厚意に対しては感激に堪へず、粉骨碎身微力を傾尽して知遇に酬いたき意志は十分にありますが、残念にも力量に乏しく、其の上神経が弱く、実は総理の御来訪を受け御書状を拝見して以来苦慮煩悶致し居る始末御憫察を乞ふのみでございます。折角の御厚意に背きます次第何とも申訳なく御無礼の段なにとぞ御宥恕下され度云々」(天野前掲論文、39～40 頁)。

¹⁹ 天野前掲書、125 頁。

²⁰ 天野前掲論文、40 頁。

²¹ 天野前掲書、123 頁。

²² 『内外教育』第 205 号(時事通信社、1950 年 4 月 25 日)1 頁。

²³ 『内外教育』第 207 号(1950 年 5 月 10 日)2 頁。

²⁴ 天野前掲書、125 頁。

²⁵ 天野は前掲論文の中で、「日本の教育はどうか、制度はどうあるべきか、というような問題に関する構想については、わたしは自信をもっている、現にわたしの主張通りやったならば今日の教育の混乱は起こらなかっただろうことを事実が証明してる」(38 頁)と述べている。

²⁶ 前掲『内外教育』第 207 号、2 頁。

²⁷ 前掲『内外教育』第 205 号、1 頁。

²⁸ 前掲『内外教育』第 207 号、2 頁。

²⁹ 前掲『内外教育』第 205 号、1 頁。

³⁰ 『アサヒグラフ』(1950 年 5 月 17 日)。

³¹ 同上。

³² 同上。

³³ 剣木の文部次官就任は、剣木自身がいうように「異例」のものであった。剣木はこの経緯を次のように述べている。「天野貞祐先生が文部大臣に就任せられた。就任されるときに、先生の使いとして村上俊亮君が私のところに来られ、次官を引き受けよとのことであった。(中略)私は、出征その他で役人としてはのろのろ歩きで、局長の前任者が相当おられた。したがって、何故にことさら私を次官に起用されようとするのか全く心当たりがなかった。(中略)そこで私は、村上君に二つのことを大臣の了承を求めて、お受けすることにした。一つは異例の人事で、省内が相当動揺するかもしれない。そこで、局長で大臣に対

し誠意をもって仕事を続けるかぎりには、一人といえどもその意に反して、辞めさせることはしないこと。二つには、大臣はあまり私を知らないで次官にされたが、いよいよ次官にしてみて、こんなはずではなかったと後悔されるかもしれない。大臣の予期に反した場合は遠慮なくいつでも辞めさせていただきたいこと。の二条件は大臣も心よく承知せられたが、大臣のお返事には一つの付け加えがあった。それは劔木君を見損なって辞めさせねばならぬときがきたら、僕の見識の誤りであり、その時は僕も辞めるとのことであった」(劔木亨弘『戦後文教風雲録 続牛の歩み』、小学館、1977年、110～112頁)。

34 天野貞祐「わたしの心境 「実践要領」をめぐって」(『週刊朝日』、1951年12月16日号)。後にこの論文は、『今日に生きる倫理(天野貞祐全集第四巻)』(栗田出版会、1970年)に収載された。引用は『今日に生きる倫理(天野貞祐全集第四巻)』225頁。以下では、可能な限り『天野貞祐全集』から引用する。

35 『今日に生きる倫理(天野貞祐全集第四巻)』、225頁。

36 天野貞祐「私はこう考える 教育勅語に代るもの」(『朝日新聞』、1950年11月26日)。

37 『教育刷新委員会 教育刷新審議会会議録』第五巻(岩波書店、1996年)325頁。

38 同上、325頁。

39 同上、326頁。吉田からのこの点に関する発言がいつの時点で行われたかは明らかでない。しかし、後にも触れるように、天野は吉田について、「文教をわたしに委かせた以上、ひとのしばしば想像する如く決して干渉することはなかった」(天野前掲書『教育五十年』、139頁)とも述べており、この点からすれば、吉田のこの発言は、天野が文相になる以前の文教審議会での「教育宣言」を指していたものと考えられる。

40 同上、326～327頁。

41 同上、327頁。

42 同上、327頁。

43 同上、327頁。

44 同上、327頁。

45 同上、327頁。

46 同上、327頁。

47 『読売新聞』1950年11月17日(夕刊)。

48 天野前掲論文「私はこう考える 教育勅語に代るもの」。

49 同上。

50 同上。

51 同上。

52 同上。

53 天野貞祐・長谷川如是閑対談「修身科問題をめぐって」(『ニューエイジ』、1951年2月号)。

54 同上、7頁。

55 同上、9頁。

56 天野貞祐「道德教育について」(道德教育研究会、『道德教育』第8号、1953年3月)10頁。

57 同上、10頁。

58 同上、10頁。

59 勝部真長「『道德教育』論議」(『社会と学校』、金子書房、1951年4月号)3頁。

60 同上、4頁。

61 天野前掲論文「私はこう考える 教育勅語に代るもの」。

62 同上。

63 同上。

-
- 64 同上。
- 65 『今日に生きる倫理（天野貞祐全集第四巻）』、225～226 頁。
- 66 同上、225 頁。
- 67 同上、226 頁。
- 68 同上、226～227 頁。
- 69 同上、144～145 頁。
- 70 同上、143 頁。
- 71 同上、47 頁。
- 72 同上、47 頁。
- 73 同上、142 頁。
- 74 同上、47 頁。
- 75 同上、47 頁。
- 76 同上、146～147 頁。
- 77 同上、146～147 頁。
- 78 同上、147～148 頁。
- 79 天野前掲書『教育五十年』、139 頁。
- 80 吉田茂『回想十年』第二巻（新潮社、1957 年）101 頁。
- 81 大嶽秀夫『アデナウアーと吉田茂』（中央公論社、1986 年）285 頁。
- 82 大嶽前掲書、285 頁。
- 83 長坂端午「社会科の生いたち」（『信濃教育』第 830 号、1956 年 2 月）18 頁。
- 84 同上、14 頁。
- 85 勝部前掲論文、3 頁。
- 86 1951 年 10 月 15 日の参議院本会議での中山福蔵への答弁（『近代日本教育制度資料』第三四巻、606 頁）。
- 87 天野前掲論文「わたしの心境 『実践要領をめぐって』」（『今日に生きる倫理（天野貞祐全集第四巻）』、226～227 頁）。
- 88 参議院予算委員会（1951 年 2 月 12 日）での小林進への答弁（「第十回国会における文教問題と天野文相答弁要旨（参議院の部）」、『文部時報』第 884 号、1951 年 4 月、37 頁）。
- 89 天野前掲書『今日に生きる倫理（天野貞祐全集第四巻）』167 頁。
- 90 同上、167 頁。
- 91 天野は、自らの文相時代について、「自分では二年半を顧みてほぼ満足している」（天野前掲書『教育五十年』、144 頁）と述べている。しかしその一方で天野は、特に「国民実践要領」については複雑な思いをのぞかせている。たとえば天野は次のようにいう。「ある有力な自由党議員が言いました 大臣あなたはとてもよい考えの持主だが実行しないからいけない。これはわたしが『国民実践要領』を引込めたことを非難したのである。わたしも後からはそう考えたが、その時は負けたのである」（同前書、143～144 頁）。また晩年天野は、「国民実践要領」が、「本来、大臣として公表しても何ら差し支えないものであるら、いわゆる世論に屈したことは今日より見れば不覚の至りであったと考えている」（天野前掲書『今日に生きる倫理（天野貞祐全集第四巻）』415 頁）とも述べている。
- 92 齋藤博「獨協学園史 資料集成解題」（獨協学園百年史編纂委員会編『獨協学園史 資料集成』、2000 年）7 頁。
- 93 武田清子「『道徳』の岐路 天野貞祐」（『日本』、1965 年 9 月号）。
- 94 同上、112 頁。
- 95 同上、113 頁。
- 96 同上、113 頁。
- 97 同上、114 頁。
- 98 同上、115 頁。

99 同上、115 頁。

100 同上、115 頁。

101 上田薫「戦後道德教育における改革と反改革」(『世界教育史体系第三九巻 道德教育史』所収、講談社、1959 年) 297 頁。

102 同上、299 頁。

103 天野の京大時代の「不肖の弟子」を自認する上田薫は、後に天野の「追悼文」に寄せて、「修身科」復活問題をめぐる天野とやりとりについて次のように披露している。「昭和二十五年の末にいわゆる修身科復活問題が起こった。私たち新教育を推進してきた者としては、大いに困惑させられる大臣発言である。『君、大臣だからって思ったことを言っちゃいけないのかね』先生はときどきそういわれたが、それはとにかくとしてえらい騒動で、教育課程審議会にははっきり文相提案を否決し、『道德教育のための手引書要綱』なるものを出して、従来通りという結着にすることになった。しかしそれでは大臣が承服しないかもしれない。高級官僚というものはいつの世でも勝手なもので、たまたま教え子だった私にその要綱づくりのしごとを一切がっさい背おわすことにしてしまった。(中略)いま考えると強引なことだが、委員会も思うままに動かし、本文も全部自分流に書いて、それをそのまま成案として大臣室にもちこんだ。正直いって内心不安がなかったとはいえない。とにかく先生の考えとははっきり違っているのである。そのとき先生はついに一言一句も直されなかった。そして、『老いては子に従えというからね』と破顔一笑された。『わたしはとにかくみんなが道德の問題をしっかりと考えてくれれば、それでいいんだよ』ともつけ加えられたが、そのときの先生はすくなく政治的判断をされていたのかもしれないと思う。「修身科」などというのは世間の言いがかりで、たしかに先生の真意ではなかったのだが、先生が容易に信念を曲げる人でないのも周知のことである。いま思うと、ここはひとつ不肖の弟子に点を取らせてやろうという気持もおありになったのではないか。先生はもともと人情家であつたし、それに安心できる相手だと、ときどき偽悪的なことを言われるくせがあつた。私はこのときの大臣室でのやりとりに、今もいちばん身近な先生を感じている」(上田薫「あたたかさ」、『心』、1980 年 5 月号、48～49 頁)。もっとも後年天野は、これに関連して「直言を辞せぬ相良性一総務課長から、大臣はこんな大問題をひとり決めて勝手に言われては困る、というような忠告を受けた。(中略)諸方からの攻撃は固より覚悟していたが、文部省の課程審議会から、道德教育の必要は無いという答申を受けたのには驚かされた」(天野貞祐『道德教育(天野貞祐全集第六巻)』、栗田出版会、1971 年、403 頁)と述べ、文部省の方針には批判的な回想をしている。

104 剣木は後に、いわゆる「修身科」復活をめぐる天野発言について次のように述べている。「就任早々『国民実践要領』という直筆の文書を見せられ、『戦後のわが国の教育は道德教育を無視している。修身科を復活するべきだ』と力説された。(中略)私はそれとなく、省内の専門家に当たってみたが、『戦後の民主教育にはなじまない』という考え方が圧倒的であつた。『敗戦を機に、教育はアメリカ式になりました。しつけや道德教育も先生がそれぞれの受け持ちの教科の中で教えるというやり方です。道德教育を独立した教科にするのは無理です』私の説明に大臣は納得されない。執務時間が終わったあと、大臣室に専門職員も集まって、本当に徹夜で三日三晩論議した」(田中正隆『牛歩八十五年 剣木亨弘聞書』(西日本新聞社、一九八六年、八三～八四頁)。天野が就任早々に「国民実践要領」を剣木に示したとは考えられないが、この証言は道德教育をめぐる天野と文部省との微妙な認識の相違を伝えている。

105 万羽春夫「戦後の道德教育」(『講座 日本の学力 第一巻 道德と教育』所収、日本標準、1979 年) 69 頁。

106 後年天野は、論議が展開している段階で「国民実践要領」を公表しなかった理由を次のように述べている。「これ(「国民実践要領」 筆者註)はわたしの平生尊敬している高坂正顕、西谷啓治、鈴木茂高の三氏に依嘱して編纂したものであつた。当時この事情を公

表できなかったのは三氏とも追放中であつたからである。それでなくとも風当たりのひどかつたこの書が追放者の関係したものと言つたら、どんなことに帰着するか、わからなかつたから、公表しなかつたのである」(天野前掲書『今日に生きる倫理(天野貞祐全集第四巻)』、415頁)。

¹⁰⁷ 天野前掲論文「わたしの心境 『実践要領をめぐって』」(天野前掲書『今日に生きる倫理(天野貞祐全集第四巻)』227頁)。

¹⁰⁸ 同上、228頁。

¹⁰⁹ 平野武夫『道德教育の指導計画 新教育の倫理的点晴』(堀池博進堂、1951年)1頁。

第七章 吉田茂における道德教育問題と「逆コース」論

第一節 はじめに（本章の目的と課題）

本章は、吉田茂における道德教育問題と再軍備問題との関連性の検討を通じて、戦後教育史において教育政策¹の「転換」を意味する、いわゆる「逆コース」論の位置づけとその内実を再検討しようとするものである。具体的には、再軍備問題の歴史的展開の過程を辿りながら、吉田にとっての道德教育問題が、再軍備問題との間に政策的な有機的関連性を有するものか否か、という点について、吉田の再軍備問題への対応のありようと、道德教育をめぐる言説とを検討することで考察する。

戦後史・占領史研究において、この「逆コース」論は、戦後改革期の時期区分や戦後史像の構成、さらには戦後改革の評価に深く関わる問題として提示され、米国の対日占領政策の転換とそれに伴う日本国内の政治的「反動」現象をとらえる分析概念として定着してきた²。このことは、戦後教育史研究においても例外ではない。戦後教育史叙述の中で、「逆コース」としての政策の「転換」は、「教育政策の反動化と『新教育批判』」³、「戦後教育改革への反動過程」⁴といった構成の中で括られ、その時期は、朝鮮人学校弾圧（1948年～1949年）、教員組合運動への弾圧・干渉（1949年）、レッド・パージ（1949年～1950年）の時期を意味していた⁵。そしてこれらの事象と並んで、吉田首相の提唱による「教育宣言」構想（1949年）、天野文部大臣のいわゆる「修身科」復活問題（1950年）、「国民実践要領」制定問題（1951年）に代表される道德教育問題は、「逆コース」の重要なメルクマールとされてきた。

すなわち先行研究の多くは、1950（昭和25）年8月の『第二次米国教育使節団報告書』の「極東において共産主義に対抗する最大の武器の一つは、日本の啓発された選挙民である」という部分を引用することによって、これらの事象を占領初期の「非軍事化・民主化」政策から占領後期の「反共化」政策への「転換」を意味するものと位置づけると同時に⁶、こうした道德教育問題と吉田による愛国心発言を「再軍備の精神面の基礎固め」⁷と捉え、これらが総じて「再軍備の進行という政治の大きな流れの中に位置づいたもの」⁸と整理することで認識を共有していたといえる。

とはいえ、この「逆コース」論は、戦後史・占領史研究において必ずしも明確な分析概念として存立してきたわけではない。「逆コース」の始期をどこに見るか⁹、という問題をはじめとして、米国における占領政策の「転換」と日本国内における政治的「反動」現象を区別すべきか否か、また区別しないとすれば両者はどのように連動するのか、さらには、1949（昭和24）年を境とした「非軍事化・民主化」から経済復興への政策「転換」と日本国内の政治的「反動」、あるいは「復古」といった現象とはどのように関わるのか¹⁰、と

いった点は、それ自体が今日なお鋭角的な研究課題となっている。

この点は、戦後教育史においても同様である。たとえば、明神勲が指摘するように、先行研究における「逆コース」論は、具体的に「何を物差しとして転換を主張しているかが明確でなく、『何から』『何へ』の転換であるかが説得的に示されていない」¹¹ばかりではなく、占領後期に顕著となった「反共」政策の強化、教育運動への抑圧を意味する「転換」が、『教育の民主化』そのものの内容、性格、展開を基本的に変化させたという論証¹²には必ずしも成功しているとはいえない。しかも、吉田の愛国心発言としてしばしば引用される1952(昭和27)年8月4日の「わが国軍の土台たれ」発言は、直接には保安隊幹部に向けられたものであること、また前述の事象が問題化した時期には、少なくとも吉田自身の認識では、一貫して再軍備を否定する発言を繰り返していたことの意味についての考察は行われてはいなかった。

本章では、はじめに述べた課題を検討するために、第三次吉田内閣期(1949年2月16日～1952年10月30日)を時期的な対象として考察を進める。これは、先行研究において「逆コース」として提示された諸事象の多くが、この時期の教育政策として提示されたものであり、また戦後史・占領史における「逆コース」の始期は、「1948年10月の第二次吉田内閣の成立以降であり、49年の第三次吉田内閣の成立をもって確定的となり、50年の朝鮮戦争の勃発が『逆コース』をいっそう促進した」¹³という理解が、一般には共有されつつある前提であることを重視したためである。

第二節 第三次吉田内閣における再軍備問題と吉田の対応

1 第三次吉田内閣の成立と再軍備問題の展開

1949(昭和24)年1月23日の衆議院総選挙において、吉田の率いる民自党は過半数を獲得し、吉田は、同2月16日第三次吉田内閣を組閣した。この内閣で吉田は、日本の早期「独立」を念頭に、そのための経済復興による国力の充実を優先課題としたが、これはアメリカによる対日占領政策の「転換」の内容とも軌を一にしていた。1948(昭和23)年10月、国務省に設置された政策企画部(P P S)の初代部長ケナン(G. F. Kennan)を中心に作成された「合衆国の対日政策に関する国家安全保障会議の勧告」(NSC 13/2)には、「アメリカの安全保障の利益に次いで、経済復興を、次期におけるアメリカの対日政策の主要目的となすべきである」¹⁴との表現で対日占領政策の「転換」、あるいは重点の移動が示されていた。日本を「反共の防壁」にするために、対日占領政策の重点を「非軍事化・民主化」から経済復興へと「転換」する方針が示されたのである。

この背景には、中国共産革命の進展、東西ドイツおよび南北朝鮮の分裂に代表される「冷戦の論理」とアメリカ国内における「納税者の論理」が大きく作用していたことはいうまでもない¹⁵。とりわけ、冷戦の激化にともなう経済復興への「転換」には、アメリカ本国

において、仮に日本が、「全面講和をとげ中立の道をとったとしても、日本は原料・市場に乏しいから、共産主義は強力に浸透し、けっきょくは日本はソ連に屈するだろう」¹⁶とする見通しが働いたためといえる。アメリカ政府は、日本が経済復興を遂げることが、共産主義から日本を守ることにつながり、ひいては日本が自由主義陣営の一員としての役割を担うために最も有効な手段であると判断したといっていよう。

こうした対日占領政策の「転換」の立場は、GHQ内部においては「GSからG2へ、リベラル派から保守派へ発言権の比重が移ってゆく」¹⁷過程とも呼応していき、GHQにとって吉田は、経済安定九原則をはじめとした政策実施の担い手としての「コラボレーター」¹⁸としての役割を期待されたのである。そして一方の吉田は、こうしたGHQ内部の力学移動を梃子にしながら、この政策「転換」を有効なカードとして利用することで早期講和を画策し、政治の主導権を握っていくのである。

しかし、こうした経済復興への「転換」が、日米の共通の政策課題ではあっても、このことがそのまま再軍備問題へと連動するわけではない。実際この時点で、再軍備の実現に最も強く反対したのは、マッカーサー（D. MacArthur）自身であった。1948（昭和23）年3月、陸軍省から日本に派遣されたドレーパー（W. H. Draper）との会談では、周辺諸国の反対、平和憲法を推進した占領軍の威信の低下、日本には外敵（ソ連）から守りうるような強力な軍備を築く国力が欠けていること、経済復興の妨げになること、日本人に再軍備の意思がないこと¹⁹、を理由に再軍備案を拒否している。そしてこうした観点からの再軍備の拒否は、1951年（昭和26）1月の吉田とダレス（J. F. Dulles）との会談の中で、吉田によって述べられた再軍備拒否の根拠とも軌を一にしていた²⁰。

しかし、再軍備問題は、1950（昭和25）年6月25日に勃発した朝鮮戦争によって大きな展開を遂げることになる。これまで、憲法第九条に象徴される「自分のリベラルな発想に固執した」²¹マッカーサーは、朝鮮戦争を決定的な契機として再軍備を決意するのである。マッカーサーは、警察予備隊の設置を求めた1950年7月8日の書簡の中で、七万五千人の警察予備隊の創設と海上保安庁八千人の増員を指令し、日本政府は、同年8月10日に「ポツダム政令260号」として「警察予備隊令」を公布するという一連の流れとなっていくのである。

ところで、この警察予備隊の創設が、果たして「本格的再軍備」を意味するものかどうか、という点の解釈は先行研究においても議論が分かれている。しかもマッカーサー自身が、この点をどのように認識していたのかも明確ではなく、つまるところそれは、「本格的再軍備」をどのように定義するかによるといえるだろう。ただし、占領軍内部では一般に、警察予備隊の創設が明確に「本格的再軍備」を意味するものと受け止めていたことは間違いない。

たとえば、吉田の防衛問題の相談役であった辰巳栄一（元陸軍中佐）は、参謀第二部長（G）のウィロビー（C.A. Willoughby）が「この警察予備隊七万五千人がもとになって、

再軍備をやるんだと思い込んでいた」²²と証言している。また、在日日米軍事顧問団初代幕僚長であったコワルスキー（F. Kowalski）は後に、警察予備隊が将来の陸軍の基礎となるべきものとして創設されたことを繰り返し強調する一方で、「ポツダム政令 260 号」を「言い抜けとごまかしの逸品」²³としながら、警察予備隊創設にあたって、憲法改正には言及しない吉田の対応を批判することになる。

しかし、結果として占領軍は、警察予備隊があくまでも再軍備ではないことを主張する「偽装」を選択していく。そしてこの「偽装」²⁴は、以下に述べる再軍備問題への吉田の対応によって、その後の防衛問題をめぐる国民への「コンセンサス形成にとって、深刻なマイナスの影響を生み出」²⁵す結果を招くことになるのである。

2 吉田の再軍備観と再軍備問題への対応

第三次吉田内閣は、以上のような占領軍の「偽装」に結果的には加担することになる。しかも、マッカーサー書簡では、日本政府に警察予備隊を創設することを「許可する」（authorize）とされており、形式上は吉田内閣の警察力増強の要請に応えるという形で再軍備を指示したことが、より問題を複雑にした。また、こうした「偽装」を追究すべき野党は、占領軍から再軍備との関わりにおいて警察予備隊に対する批判を加えることは禁止されていた²⁶。したがって吉田は、同 7 月 14 日の施政方針演説において、警察予備隊が治安対策のための警察力増強の措置であることを繰り返し強調し、さらに同 7 月 17 日の参議院本会議では、再軍備問題について次のように述べざるを得なかった²⁷。

次に再軍備の問題であります、これは帝国憲法によって明らかに再軍備を放棄し若しくは戦争を放棄いたしましておるのであります。（「帝国憲法というものはないよ」と呼ぶ者あり）（中略）即ち再軍備の趣旨は国民の希望するところにあらず、又政府の考えているところではないのであります。外国の有力な新聞その他において如何様なことがありまして、日本国独自の立場から再軍備はいたすべきものではないと、私は確信いたすのであります。

こうした発言は、マッカーサー書簡による指令への日本政府の対応としては、選択の余地の許されないものであった。しかしこの発言の内容は、当時における吉田の再軍備認識としては、必ずしも無理のあるものではなかったといえるだろう。一般に、吉田の再軍備をめぐる認識は、アメリカとの同盟関係を基本とし、それによって安全を保障する、したがって、自国の防衛力は低く抑える、そうして得られた余力を経済活動にあて、通商国家としての活路を求める、という、いわゆる「吉田ドクトリン」として理解されてきたことは周知の通りである²⁸。ただし、吉田の再軍備観を把握するためには、こうした発言にみられる吉田の再軍備反対の根拠が、「原理的・理念的なものなのか、それとも当面の

問題として一時的なものであったのか」²⁹という点の検討を必要とする。

この点について大嶽秀夫は、吉田の発言を注意深く検討すれば、吉田自身は軍備そのものの意義を軽視しているわけではなく、「条件さえ整えば再軍備を拒否するわけではなかった」³⁰と指摘する。つまり吉田の「経済活動の妨げになるから再軍備を行わない」との発言は、裏を返せば、経済が復興すれば解決される問題であり、吉田の再軍備反対の姿勢が原理的なものではない、と結論づけている。そしてこうした解釈に立てば、1951(昭和26)年1月26日の施政方針演説への質問に答えて、「再軍備を未来永劫しないといっているのではない。現下の状況においてこれを致すことをしない、とこう申しておるだけの話である」³¹と述べたことは吉田の本音が現れたものといつてよいであろう。

このように、吉田の再軍備についての論理は必ずしも明快なものではない。しかし、吉田の首相在任中の発言とその後の回想的記述から注意深く検討すると、吉田が「再軍備などと称する如き実力部隊を持つことには反対であったし、憲法を改正することにも不賛成」³²という認識を基本としながらも、国力に応じて再軍備に至らざる治安部隊として、米軍を補完する程度の「自衛力」を持つことには賛成しており、しかもこれは憲法にも違反しないと解釈していたといえるであろう³³。

つまり吉田にとっての再軍備とは、「戦前のような独力で自国を防衛でき、かつ必要とあらば外国に出動して軍事行動をとる(侵略行為に用いることもできる)兵力規模・編制とそれを認める対外政策を指していた」³⁴といえる。言い換えれば、吉田にとっては、「自分が危惧するような規模と編制が再軍備であり、それに至らない範囲であれば憲法の許す自衛力」³⁵ということになり、しかもその判断基準は自分の感覚に依っていたのである。

いうまでもなくこうした吉田の再軍備観は、憲法第九条の内容を厳密に解釈する社会党などの再軍備観とは、基本的に質を異にしていた。したがって、吉田としては自身の再軍備観から、必ずしもごまかしているつもりはなかったとしても、「野党や国民には『白馬馬に非ず』式の詭弁と映った」³⁶のは当然であった。しかしこうした「詭弁」とも思われる論理構成の中で、吉田は野党の追及を切り抜け、その後のいわゆる「なし崩し再軍備」へと連続させていく。

再軍備をめぐるこうした吉田の対応は、その論議を回避することで、政治的対立を調整する努力を怠ったことを意味しており、同時にそれは、再軍備問題についての国民の理解を得ることには決定的に失敗し³⁷、再軍備問題の展開を歪める結果を招く要因となったといえよう。そしてこのことは、後に吉田自身が、「国民に対して国家の防衛について、もっと理解を求めるべきであった」³⁸と辰巳栄一に述べる一方、同じ辰巳宛の1964(昭和39)年11月19日付の書簡で、「国防問題の現在二付深く責任を感じ居候」³⁹と述べたことに如実に示されたのである。

第三節 第三次吉田内閣の道德教育問題と再軍備問題

1 吉田における道德教育認識

1949（昭和24）年5月7日、吉田は閣議決定を経て文教審議会（翌年4月に文教懇話会と改称）を発足させる。先行研究では、この文教審議会によって吉田が、それまでの教育改革の方向性に「転換」を試みたと位置づけられていた。しかし、吉田の発言をみる限り、吉田は憲法・教育基本法あるいは、『第一次米国教育使節団報告書』での勧告の趣旨を評価し⁴⁰、少なくとも吉田の認識においては、報告書で示された方向とその枠内での改革の具体化を意図していたといえる⁴¹。教育基本法に対しても吉田は、これを「凡そ近代の民主主義国家ならばどの国にも通じる常識的な文句である」⁴²としていた。

ただし吉田は、教育基本法の内容を近代民主主義国家としては当然の前提と捉えてはいても、「日本の歴史を持ち、実際に日本の社会に生きてゆく日本人全体が、等しく教育上のよりどころとして、常に心の中で生きて働くような、血の通った信条には、とてもなれるものではない」⁴³と位置づけていた。つまり吉田は、「教育精神の問題」⁴⁴についての配慮が欠如しているために、「『教育基本法だけでは、不十分』」⁴⁵であり、その上にさらに「生きた道標」⁴⁶が必要と理解していたのである。以下、吉田のいう「国民精神の問題」の内実について、「郡祐一関係文書」⁴⁷（以下、「郡文書」と略）に示された第三次吉田内閣の閣議連絡会議メモの記述を参考にしながら検討していきたい。

吉田は、1949（昭和24）年4月17日、南原繁宛の書簡で、「国民新道德の規準と相成候様の筋二て何か御考願度、其内鈴木大拙、長谷川如是閑翁等を再会せしめ度、其節二八御考及願度、予め得貴意置候。」⁴⁸として「道德規準」の問題について意見を求める一方、二日後の同4月19日の閣議において、国歌の問題と教育勅語に代わる「道德規準」の制定についての話題を提示した⁴⁹。

この席で吉田がどのような発言を行ったかは明らかではない。ただし、この日の閣議はこの問題のみが集中的に審議され、これを受けて、5月31日の閣議連絡会議では「道德規準」の問題が議題とされたことは注目しておいてよいだろう⁵⁰。この閣議連絡会で吉田は、いわば「マッカーサーの質問」に関するエピソードを披露している。これは文教審議会でも行われるが、この点を審議会のメンバーであった天野貞祐と和辻哲郎が記述を残している。ここでは和辻の記述からその内容をたどっておこう⁵¹。

吉田さんの話の中にあつたマッカーサーの質問のことは、非常に印象が深く、今でも時々思い出すことがある。それはこういうのである。「自分は日露戦争のころにも日本に来て多くの將軍たちに会つた。彼らはそれぞれに風格があつて非常に感じがよかった。ところが今度、三、四十年ぶりに日本に来て、また大ぜいの將軍たちに会ってみると、前とは非常に違つた印象を受ける。同じ人種、同じ民族だとは思えないくらい違つてい

る。これは一体どういうわけなのだ。」吉田さんはこの質問を受けて答えにちょっと困ったが、「諸君はこの問題をどう思うか、これはこれからの文教政策の上にはかなり重要な意味をもつのではないか」という風に、問題を出されたのであったように思う。

「郡文書」と天野の回想もほぼこれと同じ内容を伝えている。ただ「郡文書」では、具体的にマッカーサーが「非常に感じがよかった人物」として、乃木希典、大山巖を挙げ、その逆の例としては東条英機、荒木貞夫の名前を挙げたことが具体的に記されている⁵²。

ところが、この吉田によるエピソードの受けとめ方、特に吉田の教育勅語評価については、天野と和辻の間で相違がみられた。天野の回想では、このマッカーサーの質問を受けた吉田が、「日本軍が強かったのは教育勅語があって精神訓練が徹底していたからだと考えた」⁵³として、吉田が教育勅語を積極的に評価したかのように展開している。しかし和辻によれば、マッカーサーのいう「風格があって非常に感じがよかった」將軍達とは、「論語や孟子で育った將軍連」をさしており、「前とは非常に違った印象」を与えた將軍達とは、「教育勅語や軍人勅諭で育った將軍連」ということになる。そして和辻の回想は、「吉田さんがこの点を無視してマッカーサーの質問を持ち出したはずはない。とすると吉田さんの持ち出した問題は、後から来る者の道徳的性格を育成するために、古典を用いるのがよいか、あるいは古典のように迂遠なものでなく、時の要請に適切に応じているような、簡単で要領を得た要領的なものがよいか、を問うていることになる」⁵⁴と続くのである。

両者の記述のうち、どちらがより吉田発言の趣旨を表現しているかは、「郡文書」からも読み取ることはできない。ただし和辻の回想は、吉田の著書である『回想十年』の挿話として掲載されたものであり、吉田発言の趣旨は和辻の受け止め方に近かったと見ていいかもしれない。しかし逆にいえば、この吉田発言が天野と和辻に違う受け止め方をさせたように、その教育勅語評価は、必ずしも明確なものではなかったといえることができる。それは吉田が、教育勅語について結局は、これが「中外に施して悖らず、古今に通じて謬らざる立派な精神もそれには示されており、また国民全体によい影響を与えていた節もあった」とする一方で、教育勅語が「今の教育信条として妥当するものとは、私といえども思わない」⁵⁵と述べたことにも反映されていた。つまり吉田は、『教育勅語』のあったほうが、生きた道標の何もないよりもまさっている⁵⁶という程度のものであるとして教育勅語を捉えていたのである。

こうしてみると、吉田にとっての「教育精神の問題」とは、「敗戦と同時に掌をかえしたように米国に卑屈な態度を示した日本人への吉田の批判的持論」⁵⁷の表明であり、そうした観点からの「教育信条」の必要性を指摘したものともみる方が自然であろう。そしてこの点は、天野にも共通するものであった。後に天野が、「要領」制定の趣旨として、「(教育勅語の 筆者註) 徳目が勅語という形式において道徳的基準として要請されることの不妥当なことはもちろんでありますから、何か他の形式において教育勅語の果たしていた役割を

有つものを考える必要はないかというのがわれわれの問題であります。」⁵⁸と述べた時、二人の認識は重なり合っていく。しかも二人の発言では、学校教育段階での教育課題としてよりはむしろ、その対象は国民一般に向けられており、国民の「道徳的基準」⁵⁹あるいは「日本人の生き行く道の道しるべ」⁶⁰として表現されたのである。

2 吉田における道徳教育問題と再軍備問題

以上の点からすれば、1951（昭和 26）年 3 月 9 日の参議院予算委員会での次の発言は、吉田における「国民精神の問題」を端的に表明していたといつてよい⁶¹。

現在のように独立を失って占領下にある国家としては、国民の愛国心、独立心が損われるということは当然のことであろう。そこでこの愛国心、独立心を高揚せしむる第一の条件は何といっても国が独立を回復することである。従って、講和条約が一日も早く結ばれることを希望せざるを得ない。まず国が独立を回復して一国としての体をなし、国家活動が自由になれば国民の愛国心、独立心は自然に高揚するという結果になると考えるから、講和が一日も早からんことを希望するものである。

吉田にとっての「国民精神の問題」は、日本人に独立心、愛国心を喚起し、日本人としての矜持を回復することを意図するものであり、それ自身が具体的な内容を伴うものではなかったといえよう。したがって、かつて大嶽秀夫が指摘したように、吉田発言の内容そのものは、先行研究が指摘するような「再軍備を直接念頭に置いたもの、あるいは軍国主義復活と直接のつながりをもつものではなかった」⁶²と捉えることができる。

もっとも大嶽は後に、吉田の再軍備反対の根拠が必ずしも原理的なものでないとする結論を導き出すに及んで、かつての吉田の教育政策と再軍備政策との関連性を否定する見解を引き取り、吉田が「長期的な再軍備政策の観点から、教育政策を通じて、『軍隊』に対する国民世論の『教育』を試みていたのではないか」⁶³と述べ、道徳教育問題として提示された内容が再軍備を念頭に置いた「布石」⁶⁴とする見解へと変更を加えている。

しかし、こうした見解の変更には、大嶽自身も認めているように、それを裏づけるだけの資料的根拠は乏しい。また、吉田の再軍備反対の根拠が原理的なものでないとしても、そのことが先の吉田の発言を再軍備問題との関連性の中で位置づけなければならないという必然性もまた認められない。むしろ、吉田の「国民精神の問題」が、「マッカーサーの質問」というエピソードに端を発していることからわかるように、吉田の問題意識は、きわめて「素朴」なものであり、再軍備問題としての政治問題との関連は自覚的ではないとみるべきであろう。

しかも、先の吉田の発言を注意深くみると、吉田は日本の独立のために愛国心、独立心が必要といっているわけではなく、日本人の愛国心、独立心を回復するために、国家の独

立の達成の必要を説くという論理構造になっている。大嶽のいうように、吉田の発言を「長期的な再軍備政策の観点」を意識して、「国民世論の『教育』を試みていた」ものと戦略的に捉えるには論理が転倒しているのである。

しかしながら、吉田の問題意識が「素朴」なものであるがゆえに、その発言が、再軍備問題との関連性を意識せざるを得ない性格をも内包していたことは指摘されなければならない。吉田は、その「国民精神の問題」としての道德教育問題を、単に「国民の自立精神の喚起」としての問題だけでなく、「民族、国家あるいは反共といった政治的イデオロギーの問題」⁶⁵に結びつけて論じた。また先にみたように吉田は、少なくとも道德の問題を講和問題との関連の中で論じたことは確かであり、そのことが講和問題と不可分の関係にある再軍備問題との関連を強く意識させることになったといえよう。すなわち吉田と天野が「国内的政治問題を基本的に道德の問題としてとらえる発想」⁶⁶からの発言を繰り返したことは、道德教育問題と再軍備問題との連関性を強調する根拠を提供したのである。そしてこのことは、吉田の再軍備論が「ごまかし」であるとの批判と鋭角的に呼応することによって、道德教育問題として提示された内容が、「再軍備問題のイデオロギーになるのではないかという疑惑」⁶⁷を喚起し、それらは互いに増幅されていったのである⁶⁸。

第四節 まとめ

以上のように本章では、戦後教育史叙述の中で広く採用されてきた「逆コース」論の検討の一つの視座として、吉田茂における道德教育問題と再軍備問題との関連性について検討してきた。ここでは、少なくとも吉田の道德教育認識から検討した時、両者の有機的な関連性を指摘することは困難であるといっていよい。「マッカーサーの質問」というエピソードからもわかるように、いわば「素朴」な問題意識から出発した吉田の一連の発言は、大嶽のいう「長期的な再軍備政策」への「布石」、あるいは「再軍備の基礎固め」と捉えるには、あまりにモラリッシュなものであり、ここにはさらに、吉田の意図が「軍国主義以前の伝統の再生」⁶⁹にあったとする指摘についての質的検討が必要といえる。

しかしながら、こうした「素朴」な発言が、それゆえに内包している問題点については指摘されなければならない。つまり問題は、吉田と天野が明確な具体性を欠いたまま、「国内的政治問題を基本的に道德の問題としてとらえる発想」からの発言を繰り返したことに求められる。彼らの発言は、その「素朴」さゆえに、高度に政治的課題となっていた再軍備問題との関連性を意識させ、再軍備をめぐる「疑惑」に巻き込まれる必然性を包含していたのである。そしてここには、勝田守一が天野について指摘したように、彼には文部大臣という権力者としての立場に対する無自覚さが背景となっているといえるだろう⁷⁰。またこの点は、吉田にあってはより顕著であり、「国民実践要領」をめぐっての次の発言は、そのことを端的に表現している⁷¹。

国民道德の規準を参考までに示したからといって、個性を抹殺するとか、封建的だとか非難するのも、意気地のない話である。つまらぬ基準だと思ったら、内容を見て、自主的に非難したらよいではないか。国民道德のない国民生活など考えられない。問題は、その基準が妥当かどうかということにある。あるいは、それを強制するところにある。くだらぬ基準が出たら、それ以上のものを作ればよい。強制するなら、反対すればよいのである。また倫理科を作って道德を系統的に教えて、何が非民主的であろう。道德も、数学や国語と同じに、系統的な知識を持つべきものである。

また、たとえ吉田、天野が憲法・教育基本法を評価していたとしても、天皇、あるいは教育勅語の問題を「不用意」⁷²に持ち出したことは、少なくとも彼らが「教育勅語体制から教育基本法体制へ」の「転換」の意味について自覚的でなかったことをも意味していた。

このように、吉田が、「素朴」な発想から道德教育問題と再軍備問題をリンクさせて論じ、両者の関連性を意識させたことは、これ以降の教育の課題が、それ自体の自律性を確保することを困難にし、イデオロギー対立からの遮断性を決定的に欠如させることを意味していた。そしてこのことは、教育の中立性概念をめぐる論議が、この時期以降活発に主張され、しかもこれは、「近代教育の本質構造と関連して捉えるのではなく、政治的（公的）権力に対する抵抗概念として観念される」⁷³という日本的な特殊性を具備するものとして展開したと無関係とはいえない。加えて吉田が、自らの政策を国民に理解させようと努力することを怠り、とりわけ共産主義者に対して顕著であったように、反対者を「不逞の輩」として退けることで議論そのものを回避したことは、こうした状況をさらに拡大させる結果となったのである。

こうしてみると、戦後教育史における「逆コース」論の位置づけと「転換」としての意味内容は、少なくとも道德教育問題に関してはより限定された定義の中でのみ論じられるべき性格のものといえるであろう。けれども結果としては、吉田発言にみられる第三次吉田内閣期の道德教育問題の提示のありようが、1950年代後半以降の政治的対立図式がより顕著となる新たな状況の基底を準備する役割を果たしたことは否定できない。

（註）

¹ 本章でいう教育政策とは、被占領期において日本で展開された教育に関する政策を意味する。対象とする時期は占領期であり、一般にこの時期の政策の内容を規定するものは、「占領する者と占領される者との間に生まれるダイナミクス」（袖井林二郎『占領した者された者』サイマル出版会、1984年、67頁）といえよう。したがって、ここでは、CIEを中心としたGHQの対日占領教育政策と日本側の教育政策の両方を含めて教育政策と定義する。

² 戦後史・占領史研究における「逆コース」論の整理としては、高野和基「日本占領研究における『逆コース』」（『中央大学大学院研究年報』第15号 1、法学研究科篇〔上〕

1986年)が詳しい。

3 大田堯編『戦後日本教育史』(岩波書店、1978年)。

4 久保義三『昭和 교육史 下』(三一書房、1993年)。

5 明神勲「占領教育政策と『逆コース』論」(日本教育史研究会『日本教育史研究』第12号、1993年)74頁。

6 五十嵐頭、伊ヶ崎暁生編『戦後教育の歴史』(青木書店、1970年)101頁。大田前掲編書、210~211頁。

7 船山謙次『戦後道德教育論史 上』(青木書店、1981年)82頁。

8 大田前掲編書『戦後日本教育史』191頁。

9 この点の整理としては、中村政則「占領とはなんだったのか」(歴史学研究会編『日本同時代史2 占領政策の転換と講和』所収、青木書店、1990年)が詳しい。

10 たとえば、中村政則「日本占領の諸段階 その研究史的整理」(『占領改革の国際比較』所収、三省堂、1994年) 五十嵐武士・中村政則「『逆コース』」(袖井林二郎、竹前栄治編『戦後日本の原点(下)』所収、1992年)を参照のこと。

11 明神前掲論文、76頁。

12 同上、76頁。

13 中村前掲論文「占領とはなんだったのか」240頁。

14 「NSC13/2」(一九四八・一〇・七)(大嶽秀夫編・解説『戦後日本防衛問題資料集 第一巻 非軍事化から再軍備へ』(三一書房、1991年)222頁。

15 中村前掲論文「占領とはなんだったのか」236頁。

16 三浦陽一『吉田茂とサンフランシスコ講和』上巻(大月書店、1996年)134頁。

17 古関彰一「占領政策の転換と中道内閣」(前掲書『日本同時代史2 占領政策の転換と講和』所収)29頁。

18 中村前掲論文「占領とはなんだったのか」240頁。

19 「マッカーサー、ドレーパー、ケナンの会談メモ(一九四八・三・二一)」(大嶽前掲編書『戦後日本防衛問題資料集第一巻 非軍事化から再軍備へ』)213~215頁。

20 大嶽秀夫『再軍備とナショナリズム』(中央公論社、1988年)42頁。吉田は再軍備反対の根拠として、経済的に衰退していること、国民の心理的基盤が得られないこと、戦後処理の未整理、などを挙げている(吉田茂『回想十年』第二巻、新潮社、1957年)160頁。

21 リチャード・B・フィン『マッカーサーと吉田茂』下巻(同文書院、1993年)82~83頁。

22 「辰巳栄一・インタビュー記録(一九八〇・七・三〇)」(大嶽前掲編書)511頁。

23 フランク・コワルスキー『日本再軍備』(サイマル出版会、1969年)45頁。

24 大嶽前掲書、43頁。

25 大嶽前掲書、43~44頁。

26 週刊新潮編集部編『マッカーサーの日本』(新潮社、1970年)365頁。

植村秀樹『再軍備と五五年体制』(木鐸社、1995年)15頁。

27 「吉田茂『国会答弁・参議院本会議』(一九五〇・七・一七)」(大嶽前掲編書)442~443頁。

28 植村秀樹『再軍備と五五年体制』(木鐸社、1995年)15頁。

29 植村同上書、16頁。

30 大嶽前掲書、63頁。

31 吉田前掲書『回想十年』第二巻、166頁。

32 吉田『回想十年』第三巻(一九五八年、新潮社)118頁。

33 「辰巳栄一・インタビュー記録(一九八〇・七・三〇)」(大嶽前掲編書)509頁を参

照のこと。

- 34 植村前掲書、42 頁。
- 35 植村同上書、43 頁。
- 36 植村同上書、43 頁。
- 37 富守勲『戦後保守党史』(日本評論社、1977 年)34 頁。
- 38 「辰巳栄一・インタビュー記録(一九八〇・七・三〇)」(大嶽前掲編書)513 頁。
- 39 吉田茂記念事業財団編『吉田茂書翰』(中央公論社、1994 年)394 頁。
- 40 吉田前掲書『回想十年』第二巻、99 頁。
- 41 吉田同上書、102 頁。
- 42 吉田同上書、104 頁。
- 43 吉田同上書、104 頁。
- 44 吉田同上書、101 頁。
- 45 吉田同上書、105 頁。
- 46 吉田同上書、105 頁。
- 47 「郡祐一関係文書」(外相官邸二於ケル連絡会記録 ~)(東京大学法学部附属近代日本法制史料センター所蔵)。
- 48 福田歓一編『南原繁書簡集』(岩波書店、1987 年)656 頁。また同じ書簡は、前掲『吉田茂書翰』(472 頁)にも収められている。文教審議会は、南原が委員長を務めていた教育刷新委員会に対して「あてつけにつくられた」(内藤譽三郎『戦後教育と私』毎日新聞社、1982 年、81 頁)とも評されたが、この書簡をみる限り、少なくともこの時点までは、吉田と南原との間に軋轢は認められない。
- 49 「郡祐一関係文書」(外相官邸二於ケル連絡会記録)。
- 50 同上。
- 51 和辻哲郎「マッカーサーの質問」(吉田『回想十年』第一巻所収、新潮社、1957 年)102 頁。
- 52 「郡祐一関係文書」(外相官邸二於ケル連絡会記録)。
- 53 『戦後教育史への証言』(教育新聞社、1971 年)206 頁。
- 54 和辻前掲論文、103 頁。
- 55 吉田前掲書『回想十年』第二巻、105 頁。
- 56 吉田同上書、105 頁。
- 57 大嶽秀夫『アデナウアーと吉田茂』(中央公論社、1986 年)285 頁。
- 58 天野貞祐「私はこう考える 教育勅語に代わるもの」(『朝日新聞』1951 年 11 月 27 日)。
- 59 参議院本会議(一九五一年 10 月 15 日)での中山福蔵への天野の答弁(『近代日本教育制度史料』第三四巻、大日本雄弁会講談社、1958 年、606 頁)。
- 60 天野貞祐「わたしの心境 『実践要領』をめぐる」(『週刊朝日』、1951 年 12 月 16 日)15 頁。
- 61 「第十国会における文教問題と天野文相答弁要旨 参議院の部」(『文部時報』第 885 号、1951 年 5 月)35 頁。
- 62 大嶽前掲書『アデナウアーと吉田茂』285 頁。
- 63 大嶽前掲書『再軍備とナショナリズム』68 頁。
- 64 大嶽同上書、68 頁。
- 65 大嶽前掲書『アデナウアーと吉田茂』、280 頁。たとえば吉田は、1950 年 11 月 15 日の総理官邸における全国の小、中学校長との会議で、「わが国の再建には教育の振興が最も必要である。今後の教育上留意すべき点としては、第一に愛国心、独立心の涵養が必要で最近それに欠けたものが多いことはまことになげかわしい。共産主義を信奉するものなど

その例である」(『毎日新聞』1950年11月16日)と述べている。

⁶⁶ 大嶽同上書、286頁。

⁶⁷ 信夫清三郎『戦後日本政治史』(勁草書房、1967年)1368頁。

⁶⁸ たとえば、1951年11月13日付の『東京タイムズ』は、天野の「国民実践要領」について、「再軍備や憲法改正論議がやかましくなった今日、急いで作られようとしていることに、実際のところ、われわれは暗い影を感じずにはおられない」と述べた。

⁶⁹ 三谷太一郎『二つの戦後』(筑摩書房、1988年)73頁。

⁷⁰ 勝田は、「国民実践要領」について、天野自身の心情がどうあれ、大臣という立場は、すでに「自由人」ではなく、リベラルではありえないと述べながら、「文相はよく、自分の意見が誤解されたと新聞で語っておられるが、実はそれは誤解ではなくて、そういうふうにならしか、個人の意見というものは、政治の機構の中では、働いていけないものなのである」(「天野文相にのぞむ」、『日教組教育新聞』1952年7月25日)と述べている。

⁷¹ 吉田前掲書『回想十年』第二巻、109頁。

⁷² 天野前掲論文「わたしの心境『実践要領』をめぐって」。

⁷³ 元井一郎「『教育の中立性』論」(岡村達雄他編『教育の解放を求めて』所収、明石書店、1990年)137頁。

結章 戦後道德教育史における占領期道德教育問題の意義と役割

第一節 はじめに

1958(昭和33)年に学習指導要領が改訂され、小・中学校での週一時間の「道德の時間」が、賛否をめぐる激しい論議の中で設置された。「道德の時間」の実施にあたって文部省(現在の文部科学省)は、これが「教育基本法および学校教育法を精神を正面から受け止めたもの」であると位置づけ、「道德の時間」が教科ではないこと、したがって専任の教師を配置せず、その評価を行なわないことを挙げながら、これが「かつての修身科となることを極力排除した」¹のものであると説明した。

ここでは、「従来道德教育は社会科をはじめ各教科その他の教育活動の全体を通じて行ってきたのであり、相当の成果を示してはいるが、しかし現状をもって完全であるとは考えられない」²とする認識を前提とした上で、社会科における道德教育の不充分さを強調しながら、各教科を「補充・深化・統合」するためのものとして「道德の時間」設置の必要性が説かれたのである。しかも、こうした説明では、「道德の時間」の性格が、戦前までの修身科のそれと違うことが神経質なまでに強調されたのである。

このような文部省の立場に対して、「道德の時間」を設置することへの反対論が激しく展開された。その内容は大きく二つに整理できよう。一つは、「道德の時間」を設ければ、教育勅語に代表される旧道德、封建道德が復活されるであろう、という批判である。そしてもう一つは、「道德の時間」を「修身科の復活」と捉えることで、道德教育がかつての修身科のように徳目主義に陥り、形式化、形骸化するという批判である。

前者が主として道德教育の目標論に関わる批判であるとすれば、後者のそれは、方法論についての批判ということができよう。突き詰めていえば、両者の論点は、教育勅語と修身科をどのように評価するのかという問題であり、また、戦後の社会科に対する評価を内在させた上での道德教育の基準を設定することと道德教育を担う教科を設置することの是非の問題と言い換えることができる。

ところで、「道德の時間」をめぐる論議の中には、戦後の道德教育問題に関わるキー・ワードのほとんどが出揃っていることに改めて気づく。教育勅語、教育基本法、修身科、社会科、徳目主義などがそれであり、ここに「道德の時間」と1966(昭和41)年の「期待される人間像」を加えれば、戦後道德教育史のおおよその流れを描くことができよう。ただし、ここで重要なことは、「道德の時間」をめぐる議論の論点が、この時点ではじめて提示されたわけではなく、本研究において繰り返し指摘したように、これらが、占領期での道德教育問題の展開過程ですでに形成されたということである。

つまり、「道德の時間」をめぐる論議の論点もまた、占領期の道德教育問題の延長線上にあり、今日の道德教育問題も基本的には占領期において積み残された課題を基底とすることで展開してきたというのが、本研究の全体を貫く基調であった。逆にいえば、占領期における道德教育問題を精緻に検討することなしには、今日の道德教育の基本的な課題の所在を明らかにすることはできないということである。

本章では、本研究の全体のまとめとして、これまで検討してきた道德教育問題の展開を簡略に整理しながら、戦後教育史における意義と位置づけについて考察し、併せて本研究の成果と今後の研究課題について言及することとしたい。なお、本章の内容は、本論での叙述と重複があるために、註記は最小限度にとどめる。

第二節 占領前期における道德教育問題の展開

1 「公民教育構想」の「変容」と対日占領教育政策

五百旗頭真は、「GHQと日本政府のいずれが改革の中心的担い手であったか」を軸として、占領改革を三つの類型に分類した³。大まかに示せば次のようになる。

A型 GHQ指令型（財閥解体・公職追放など）

B型 日本型先取り改革定着型（選挙法改正・労働組合法など）

C型 混合型（憲法改正・農地改革など）

五百旗頭は、「GHQの強制を強調する戦前・戦後の断絶説も連続説も、ともに一面的議論であり、事実は両要素の組み合わせの程度と性格が問題」⁴であると論じ、占領改革の「典型」は混合型であるとした。すなわち占領改革の多くは、「日本側が先取り改革を試み、その作業が進んだが、GHQが日本側の改革を不十分と見なして介入し、より徹底した改革を指令するケース」⁵とみたのである。

この類型に従えば、占領前期の教育改革は「混合型」に属し、なかでも道德教育問題としての「公民教育構想」（以下、「構想」と略）から社会科へといった歴史的な展開は、この最も「典型」的なケースの一つであった。ただし、ここで注意しておかなければならないことは、占領軍が教育勅語と修身科の取り扱いについて明確な青写真を持っていなかったことである。そしてこの点は、文部省にあっても同様であり、両者は、新教育勅語の渙発を含めたいくつかの可能性を探ることで、新たな道德教育の方向性を構築する努力を重ねていったのである。その意味では、1945（昭和20）年12月31日に占領軍によって出された、いわゆる「三教科停止指令」もこうした道筋の中で捉えるべきである。

一般にこの指令は、占領軍による修身科の否定と受け取られがちであるが、この指令は、「日本歴史及地理ノ總テノ課程ヲ直チニ中止シ司令部ノ許可アル迄再ビ開始セザルコ

ト」を前提とし、「教科書ノ改訂案ヲ立テ当司令部ニ提出スベキコト」を求めたものであった。すなわちこの指令の目的は、あくまでも修身教科書の「書き直し」を命じたものであり、修身科の教科としての改訂再開を前提としたものであったのである⁶。

その後、日本側による「構想」の模索とそれに対する占領軍との交渉が進められたが、1946（昭和21）年7月から8月にかけての段階で『公民教師用書』への連合国軍総司令部民間情報教育局（以下、CIEと略）による修正指示という形で社会科の導入が決定されることになる⁷。

2 日本側の社会科受容と道德教育問題

CIEの関与による社会科の導入は、道德教育問題としてはどのような意味を持つことになったのであろうか。本研究においてもしばしば言及してきたように、従来の道德教育史研究は、社会科設置によるこの時期の道德教育の特徴を単純に「社会科による」あるいは「社会科を中心とした」道德教育として整理してきた。実際に文部省でもこうした観点から新たな道德教育のあり方を模索したことも事実である。しかしこうしたあり方には、当時から道德教育の役割を明確に担う教科がなくなることへの疑問とともに、果たして社会科がその役割を担うことが可能なのか、という不安が提示されていたことを忘れるべきではない。

たとえば、こうした疑問と不安は、社会科導入にあたって、CIEとの交渉にあたった有光次郎教科書局長の発言の中にすでに示されていた。また本研究第一部第四章においても言及したように、馬場四郎は、「社会科においては、社会秩序としての道義の問題は批判的に採りあげて検討することは許されても、個人の内心深く立入って、個人の信条や自由意思の問題にまで赤裸々に教室で公開して検討にさらすことは好ましいことではない」⁸として次のように述べていた⁹。

家庭において信仰が篤く行われているときは別として、ほとんど無信仰に近い現在のわが国の実情において、宗教的情操の問題に無関心の態度を示してよいものかどうか。合衆国のように、一応教会や日曜学校での祈りの生活が、学校や校外においてそれぞれ自由な形で営まれていて、それを前提として学校における社会科が行われる場合とは、事情が大いに異なるであろう。

また、「構想」から社会科への「変容」を主導したCIEが、「社会科による」あるいは「社会科を中心とした」道德教育のあり方を必ずしも容認していたとは言えなかった。筆者はこれまでに、CIEが社会科を道德教育を担う教科として理解していたことを裏づける史料を占領文書から確認するに至ってはいない。それどころか、1947（昭和22）年5月15日付のCIEの記録には「学校教育がこの道德の役割を果たさなければならないのは、

基本的には特に教授による知識伝達によってである」としながら、そもそも「宗教的背景と基礎」を持っていない日本にあっては、「道德性の原理のための特別の授業が提供されるべきである」¹⁰といった記述が残されてもいたのである。

またCIEは、1950（昭和25）年8月の第二次米国教育使節団の来日に際して、これまでの教育改革の進展を分析した「経過報告書」を提出している。この中では、戦後の新しい教育課程にあって、道德教育は全教育活動でなされるべきであるとの前提に立ちながら、とりわけ道德教育の役割を担ったものとして、国語、理科、音楽、体育、生徒会活動、ホームルーム、などを列挙し、社会科がその一つに数えられるに過ぎなかった。そしてこれを受けた第二次米国教育使節団が、「道德教育は、ただ、社会科からだけくるものだと考えるのは全く無意味である。道德教育は、全教育課程を通じて力説されなければならない」と勧告したことは周知の通りである。これらが米国教育使節団及びCIEの一般的な認識であるとすれば、道德教育としての社会科の役割への期待という点で、CIEと文部省との間には明確な温度差があったといえるのである¹¹。

以上のように、CIEの関与によって成立した社会科は、道德教育という観点からはその役割について、少なからず疑問と不安を内在させていた。しかもこのことは、それまでの修身科に代わりうる新たな教科構想として進められてきた「構想」が、CIEの関与によって変容させられたことを意味しており、結果としては、社会科と道德教育との関係も含めて、修身科がどのように克服されたのか、という点に決定的な「あいまいさ」を残す結果を招くことになったのである。

このような道德教育問題の展開の中で、修身科問題を内在化した上での道德教育を担う教科を設置することの是非という課題の克服は、論議の徹底を欠くという状況の中で挫折し、さらにここには、社会科と道德教育の関係をどのように位置づけるかという新たな課題が付加されることで、占領後期の道德教育問題に連続する基本的な論点が形成されたのである。

3 教育勅語問題の展開と道德教育

対日占領教育政策と「日本的民主主義」

戦後の新たな教育理念の構築という課題に直面して、教育勅語問題は、占領軍と日本側双方にとって最大の関心であった。とりわけ、教育勅語を「天皇制と裏腹の関係にあり、また天皇制の分身」¹²と捉えていた占領軍にとって、教育勅語問題は、対日占領政策の根幹に関わる重みを持っていた。なかでも当初CIEでは、教育勅語についてのさまざまな論議が錯綜する中で、新教育勅語の渙発による解決という選択肢も模索された。

けれどもアメリカ政府と占領軍が、日本の民主化政策を効果的に推進するために、「天皇制を支持はしないが、利用する」¹³という方針を確定するに至って、CIEでも教育勅語への基本的な対応を決定することになる。それは、教育勅語の内容それ自体の是非には直

接言及することを避けながら、学校の儀式等における教育勅語の神格的な取り扱い方を問題視していくという態度であった。そしてこの方針は、『第一次米国教育使節団報告書』の勧告にも共通するものであった。

これに対して文部省を中心とした日本側では、第一部第一章で詳述したように、当初、教育勅語への対応にはある一定の立場を確認することができる。それは、「『国体』と民主主義は十分両立しうる」という認識であり、端的に言えば、「日本的民主主義」概念を基盤とした理解である。この認識は、敗戦後に文相となった前田多門において特に明瞭に示された。

まず前田は、「日本の国体の下にあるデモクラシーは、いはゆる一君万民で、義は君臣にして情は父子なりといふところにあるので、上代の君主と臣民の間といふものは実に近くて和やかなものがあった」と述べ、「それが封建時代になっているの形式的なもの、威嚇的なものに曲げられ、また最近戦争になって非常に窮屈な、そして排他的な一つの軍国主義的な国家主義といふものが出たために曲げられてある点がある」と続ける。そして前田は、こうした理解を前提として教育勅語について次のように言及する。前田の言葉をもう一度引用しておきたい¹⁴。

この歪みを取れば、結局教育勅語に還る、更にいへば五箇条の御誓文に還る、教育勅語といふものを本当に見直して、謹読して実行に移していかなければならぬのぢやないかと思ふ。あれは、やはり一つのデモクラシーをお示しになってゐる。その趣旨は何だといふと、つまり国民であることは勿論大切なことであるが、国民であるとともに人間でなければならぬといふことをお示しになったのだらうと思ふ。

前田のこうした教育勅語理解は、安倍能成、田中耕太郎などの歴代文相にも共有されており、日本側教育家委員会とそれに続く教育刷新委員会での論議の中においては、一方の基調を形成していくのである。

道徳教育問題としての教育勅語問題

それでは、具体的に教育刷新委員会において教育勅語はどのように論議されたのであろうか。この問題を論議した教育刷新委員会第一特別委員会は、日本国憲法の制定という状況を視野に入れながら、新教育勅語の奏請の是非をめぐる活発な論議を展開することになる。

第一部第五章で検討したように、先行研究では、この第一特別委員会での論議について、「日本国民の象徴であり、日本国民統合の象徴という（天皇の）地位は、精神的の力を天皇がもって居られることを認めている。その範囲に於て勅語を賜るということは憲法に反していない」（芦田均）という見解と、従来の教育勅語は新憲法下では奉読してはな

らないとしてよいのではないか、新憲法にふさわしい内容を将来天皇の「詔勅」で決定すべきではなく、教育根本法として国会が決定すべき（森戸辰男）という対立する見解を軸としながら展開したと評価することが一般的であった。先行研究がしばしば指摘するような、「教育勅語擁護派とその反対派との意見対立」¹⁵あるいは、「リベラリスト内部での進歩派（務台理作 森戸辰男ライン）と保守派（天野貞祐 芦田均ライン）の対立」¹⁶という整理がこれである。

しかしながら、教育刷新委員会の論議は、少なくとも先行研究が指摘するような対立図式が存在したわけではなく、1946（昭和21）年10月8日の文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱いについて」の内容を「合意点」とするものであったのである。

つまり、第一特別委員会では、「従来の教育勅語は実によく日本人の道德規範を網羅してあると思う。現在でも何も、是は不都合はないと思うけれども、唯時代が時代だから、全体の調子と申しましょうか、そういうものが非常に今に適しない」（天野貞祐）あるいは「今迄の教育勅語に対する経緯を失わない意味に於きまして、所謂廃止とか、停止とかいうようなことを積極的にしないで、是は其の儘の過去の事実として其の儘にずっと置く」（山崎匡輔文部次官）ということを経済公約数として確認するのである。

もっともその一方で、戦後の教育理念に関わる本質的な論議の深化が期待された教育刷新委員会第一特別委員会が、その役割を十分に果たし得たかといえそうではない。教育勅語問題についても、「もう少し根本的にそういうもの（教育勅語 筆者註）を必要とするかしないかということが矢張り根本になるのではないかと思います。必要とすると言うならば、どのような意味に於て必要とするか、必要としないならばどのような点かということが、大事な問題になるのではないかと思います」（務台理作）といった本質的な問題提起に対しては、十分に論議を集約することはできず、戦後の新たな道德教育理念の構築という課題が深められ、達成されることはなかった。

戦後教育史における教育勅語問題

教育勅語問題は、以上のような教育刷新委員会での議論の「あいまいさ」を内包しながらも、1946（昭和21）年10月8日の文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱いについて」によって一応の決着をみることになる。それは、教育勅語をもってわが国唯一の淵源となる従来の考え方を排除すること、式日等の奉読を禁止すること、教育勅語を神格化する取扱いを止めること、を骨子としたものであった。こうした内容は、先の占領軍の方針と基本的には連続するものでもあり、この時点では、高橋誠一郎文相が、教育基本法制定以後の教育勅語の立場について述べているように、「日本国憲法の施行と同時に、之と抵触する部分」については、その効力を失うが、「其の他の部分は両立する」というのが文部省の見解とされたのである。

ところが、本研究第一部第七章で見たように、教育勅語問題は、1948（昭和23）年6月

19日の衆参両議院での「教育勅語等排除・失効確認決議」(以下、「国会決議」と略)を経ることで、それまでの理解に修正を余儀なくされることになる。先行研究は、この「国会決議」の制定には、CIEは関与しておらず、これが連合国軍総司令部民政局(GS)の強い主導によって行われた事実を明らかにしてきた。ただしこのことは、当時の参議院文教委員会委員長として当事者としての立場にあった田中耕太郎が、回想の中ですでに指摘していたことであり、ある意味で先行研究は、田中の回想を資料的に裏づける作業でもあった。田中は次のようにいう¹⁷。

総司令部としては両院がかような決議をすることによって世間一般が勅語の失効に関し注意をむけることをねらったのであろうが、かような決議は当然のことだというわけか、これについて報道機関の側の反響はほとんど存在しなかった。ただ国会として両院の文教委員会において勅語の問題を立ち入って検討研究したこと位が収穫といえないことはない。

田中のいうように、この「国会決議」は当時においても注目されたわけではなく、翌日の新聞でも「国会決議」への言及はほとんどなかった。そして田中のこうした、いわばそっけない「国会決議」に対する評価の背景には、田中の中では、教育勅語が1946(昭和21)年10月8日の文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱いについて」によって、その取り扱いの方針がすでに確定しているという理解があったためである。

しかし一方で、戦後(道徳)教育史研究では、「国会決議」の持つ意味は大きく、それは「教育勅語体制から教育基本法体制へ」という戦後教育史理解への象徴的事象と位置づけられていくことになる。この点の是非の検討は措くとしても、結果として「国会決議」が先の文部次官通牒の内容とその解釈についての「変化」ないしは、「修正」をもたらしたことは事実である。その意味で「国会決議」は、教育勅語そのものの評価とともに教育基本法との関係についても、さらに「あいまいさ」を増幅させるものとして作用したのである。

第三節 占領後期の道徳教育問題と天野貞祐

1 天野発言とその基底

以上のように占領前期の道徳教育問題は、教育勅語問題と修身科問題、言い換えれば、道徳教育基準を設定することの是非と道徳教育を担う教科を設置することの是非、という二つの課題を柱として展開した。そしてこの二つの課題は、いずれもがそのあり方に「あいまいさ」を残す結果となった。

こうした「あいまいさ」は、その後の歴史的展開において、道徳教育問題の課題が底流となり、占領後期には、より鋭角的な論議として展開される。本研究の第二部において検

討してきたように、具体的に占領後期の論議は、1949（昭和24）年の吉田茂首相の提唱による「教育宣言」制定問題、さらには天野発言をきっかけとした、1950（昭和25）年のいわゆる「修身科」復活問題と、翌1951（昭和26）年の「国民実践要領」（以下、「要領」と略）制定問題とに代表させてよいだろう。以下では、天野発言をめぐる論議に注目して、この時期の道德教育問題のありようについてまとめておきたい。

第二部第二章でも述べたように、1950（昭和25）年11月7日、天野貞祐文相が全国都道府県教育長協議会において行なった発言が、占領後期における論議の起点となり、その後の論議の方向性を規定していったといえるだろう。実際にこの発言以降、道德教育問題は約一年間にわたって「全教育界の関心の的となり、話題の中心」¹⁸となっていくことも本研究で指摘した通りである。

とはいえ、この時期の道德教育問題を天野発言のみに収斂させて論じる先行研究¹⁹の捉え方は、必ずしも正確ではない。たとえば前述したように、1950年8月の『第二次米国教育使節団報告書』は、次のように述べていた²⁰。

われわれは日本に来てから、新しい日本における新教育は、国民に対して、その円満な発達に肝要な道德的および精神的支柱を与えることができなかったということをつたえられ、たびたび聞かされた。（中略）道德教育は、ただ社会科だけからくるものだと考えるのはまったく無意味である。道德教育は、全教育課程を通じて、力説されなければならない。さらにまた、それは青年が、家庭や宗教団体から受ける訓練と切り離しがたいものである。

これは、これまで文部省を中心に模索されてきた、「社会科による」あるいは「社会科を中心とした」道德教育といった方向性に修正を迫る内容といえるだろう。天野の回想をみる限り、少なくとも天野はこの勧告をそのように捉えていたことは間違いない。また、これまで言及されなかったが、教育刷新審議会では、天野文相に対して道德教育のあり方についての要望がなされていたことを見逃してはならない。

1950（昭和25）年10月6日の教育刷新審議会第三回総会で佐野利器（東京帝国大学名誉教授）は、敗戦にあたって「青少年の道德教育を図り、一方その採用によって青少年を通じて、社会全般の道義の高揚ということに努めなければならない次第であった」ものが、実態は「正に逆行の形でありまして、逆に行った恨みがある」と述べた。そして佐野は、「修身の課程に代るべきものとしては、社会科の中にいろんなことが織込まれているようですが、併し社会科の中に入って幾らかやるなんということで、十分な効果が挙げられるものとは考えません。この効果は甚だ疑わしいものであります」と述べ、天野に対して「必要な対策を研究樹立するために、特別委員会を設けてほしい」²¹と要望した。

これに対して天野は、社会科が、これまでの日本の道德で欠けていた社会道德を強調し

た点で、「正に修身の役目を果たすべきものではないかというふう考えた」とする認識を示したが、「現実には少しも効果が挙がっていない」と述べることで、佐野の見解に理解を示した。しかし、教育勅語に代わるものを出すことについては、それを出す際の「主体がはっきりしないこと」、また「日本人が、教育勅語にしても詔書さえ刷れば何か道德というものが身についたような考えをする傾向がある」として、「躊躇する」²²と述べた。さらに、「修身教育というものが、非常に教訓的なことを一から一〇まで書いてある、そうして先生が修身の講義をするということが、果たしてどれだけ効果があるものだろうか」と述べて、修身科に類する科目を設けることに「非常に懐疑的」²³であるとした。これらの見解は、天野の代表的な著作『道德の感覚』(1937年)ですでに述べられていたことであり、天野の持論の表明がなされていたといっていよいだろう。

しかしながら、天野はその一方で、「私も国民の向うべきところを何か示すというようなこともよいのではないかという考えから、実はどうしたものかというような気持ちを持っている」、「一般から非常に修身の科目を作れということについて、私の尊敬する方々から、そういう御説もありますから、私もよく考えてみて、修身という科目は、やはり作った方がよいか……」²⁴と「迷い」を見せることで、先の10月17日の発言に繋がる含みを持たせた。そして、こうした「迷い」は、天野自身の中で徐々に整理されていった。「要領」の提起にあたって天野は、自らの「心境の変化」を次のように語っている²⁵。

わたくしは昭和二十五年五月以来文部行政をあずかり、それまでの書齋生活とちがって、社会のさまざまな人達と接触するようになり、またしばしば地方の教育者や教育関係者の意見を聞く機会を持ち、ややもすれば知識層のみに限られがちであったわたくしの視野は社会の各層をふくむに至った。そして各層の人達から何らかの国民道德の基準を示すことの必要を説かれた。(中略)一方には歴史の過去、現在、未来の関係においても、他方には個人・国家・世界の関係においても中正の見地に立つ世界観を背景として今日に生きる日本人の生きゆく道の道しるべを編纂することは意味あることではないかと考えるに至ったのである。

このように、天野発言は、少なくとも天野の認識する意味での「世論」を背景としながら、それが文相としての責任意識と重なり合うことで表明されたものといえる。その意味で天野発言は、非常に「素朴」なものであったといっていよいだろう。ただしここで注目しなければならないことは、天野発言の内容が、これまで「あいまい」なまま残されていた課題の所在を的確に表現したものであったことである。逆にいえば、天野の発言が的確であったからこそ、「世論」は刺激され、活発な論議を喚起したといえるのである。

2 天野発言をめぐる論議と「世論」

ところで、戦後（道徳）教育史において、この天野構想は、「世論」の「四面楚歌のような反撃」²⁶の中で挫折、頓挫したというのが先行研究の一般的な理解であったことも指摘した通りである。しかし、本研究第二部第二章と第四章で検討したように、「世論」の中味はそれほど天野発言に冷淡なわけではなかった。繰り返しになるが、たとえば、「修身科」復活問題について、全国紙では毎日、読売、東京、日本経済新聞の各紙が社説で取り上げた。そしてこの中で天野発言に明確な反対の論調を掲載したのは読売新聞の社説のみであり、他の社説は天野発言に理解を示したのである。

また、東京、読売、朝日の各紙や、雑誌では『社会教育』（1951年1月）が、この問題について行った独自の世論調査では、天野構想には批判的であった読売新聞の「修身科復活はか否か」と題する紙上討論形式の世論調査（1950年12月8日）においてでも、その結果は、総数755通のうち、「修身科」の復活に賛成482通、反対273通であり、約64%が賛成であった。そしてこうした調査結果の内容は、概ね他のものと共通であったのである。

こうした傾向は、「要領」をめぐる論議についても認められる。第二部第四章においても検討したが、以下ではもう一度、1951（昭和26）年11月26日の参議院文部委員会での公聴会について整理しておきたい。先行研究では、公聴会に出席した9人の参考人は、「要領」に対して総じて批判的であり、その「猛攻撃」によって「要領」制定が実現しなかったとの解釈をしている。たしかに、参考人のほとんどが、「要領」について問題点を指摘したことは事実である。端的に言ってその批判は、「要領」を「文部大臣天野個人」として出すことに対する形式面からの批判であり、また同年10月15日の参議院本会議での「国家の道徳的中心は天皇にある」という発言に関わるものであった。

前者については、「国の道徳指針というのは天野一個人の信念を吐露されるのとはまるで違う」と述べた尾高朝雄をはじめとして、金森徳次郎、金子武蔵を除く全ての参考人が反対意見を述べている。また、後者についても、「国民の道徳の中心は国民に置くべきもの」（城戸又一）「天皇が道徳的中心であるというような感じにもってきていることは私どもには理解が困難」（金森徳次郎）とする意見が述べられた。

実際には、参考人のほとんどが「要領」の内容と形式の両方、あるいはどちらかについて疑問を呈したが、その一方で、天野の「要領」制定の趣旨そのものについては、9人の参考人のうち4人が原則的な賛意を示していたことも見過ごしてはならない。なかでも金子は、「国家というものもやはり一つの人格的な存在であり人格性というものをもちます以上、一つの人格によって象徴するということは理論上当り前のことである」とし、それが「天皇と結びつくということはそれは日本としては止むを得ないこと」と述べながら、「国民実践要領であります、そういったものをこしらえようとせられるということは私は賛成であります」と天野への積極的な支持を表明していたのである。

3 天野構想とその問題点

こうしてみると、天野発言をめぐる論議と「世論」は、少なくとも先行研究のいう「四面楚歌」と言われる程度のものではなく、天野の「援軍」は決して少数にとどまるものではなかったといってよい。ではなぜ、天野構想は実現を見なかったのでしょうか。第二部第三章で検討したように、その直接の要因は、「修身科」復活問題については、教育課程審議会が、1951（昭和26）年1月4日に出した「道徳教育振興に関する答申」にあったといっていよう。ここでは、「道徳振興の方策として、道徳教育を主体とする教科あるいは科目を設けることは望ましくない」ことを内容としていた。

また「要領」問題については、天野が公聴会での参考人意見を自らが予想していた以上に厳しいものと受け止め、「要領」の制定を「白紙撤回」してしまったことにある。ただしこの根本には本書第二部第四章と第六章で指摘したように、天野構想そのものに内在する三つの問題点を指摘することができる。

まず第一は、天野発言がその内容において具体性を欠くものであったことである。たとえば「要領」について天野はこれを、国民の「道徳的基準」、「国民の道しるべ」、「教育基本法、学校教育法の解説、注釈」などと位置づけた。しかし、その具体的な内容は「要領」問題の論議が展開している過程では、ついに天野から示されることはなかったのである。

このことは、天野構想の中身が、具体的には明確にされていなかったところで論議が展開したことを意味していたが、逆にこのことは、天野発言それ自体の脆弱性を露呈していたともいえるだろう。つまり天野発言は、その内容の脆弱性ゆえに、朝鮮戦争などの緊迫した社会的状況の中で、再軍備問題といった高度な政治課題に呼応するものとして理解され得る根拠を自ら提供したのである。天野構想それ自身が、天野の「素朴」な意図から発したものであり、本来その政治性は否定されるべきであろう。しかしそれは、「素朴」さゆえに、再軍備問題のイデオロギーになるのではないかとの「疑惑」へと搦め捕られてしまう結果を招いたことも否定できない。この点は、前述した武田清子の次の言葉がやはり的確に表現している²⁷。

ただ、こうした誠実な道徳性の主張が、その真に意図した人格的開発にむけられ、真にデモクラティックな日本を形成してゆくエネルギーとなってゆくことこそ望ましいと思うのであるが、そうした方向に展開するよりは、天皇制的ナショナリズムを求める声と混同され、その援軍として歓迎され、それに継承されつつある危険性が大きいように思える。

また第二には、天野が「要領」を「文部大臣たる天野個人」として発表しようとしたことに見られる天野自身の認識にかかわる問題である。この点については勝田守一が、天野

の心情がどうあれ、大臣という立場は「自由人」でないために、すでにリベラルではありえないと述べながら、「文相はよく、自分の意見が誤解されたと新聞で語っておられるが、実はそれは誤解ではなくて、そういうふうになら、個人の意見というものは、政治の機構の中では、働いていかないものなのである」²⁸と批判したことに尽きていよう。

そして第三は、「修身科」復活問題をめぐる前述の天野などの社会科批判に関わるものである。第二部第二章においても言及したように、天野発言に対しては梅根悟が、社会科が道德教育において十分な成果を与えていないという判断は何によってなされたものであり、「どれだけの的確な根拠、客観性を持ったものであるか」²⁹という問いを投げかけた。しかし天野は、当時の社会科批判論の多くと同様に、この問いに対して、前述した発言以上の説得力ある根拠を示すことはなかった。社会科が設置されて三年程の時間しか経過していないこの時期において、そもそも社会科の成果を問う批判それ自体に無理があったというべきであり、その根拠に疑念を呼び起こしたとしても致し方なかった。道德教育と社会科をめぐるその後の論議の主要な論点の基底は、お互いの本質的な論議を経験することがないままに、この時点で形成されたといえるであろう。

4 対日占領教育政策と道德教育問題

ところで、占領後期の道德教育問題について占領軍、とりわけC I Eはどのような対応をしたのであろうか。この点の検討は、いわゆる「逆コース」として理解される対日占領政策の「転換」の内実を検討する上でも重要である。果たして、C I Eの道德教育問題への対応には、政策の「転換」と言える程度の変化があったのであろうか。結論から先に述べれば、C I Eは道德教育問題についての関心は一貫して示してはいるが、それは政策的な関与にまで及ぶものではなかった。

たとえば、吉田首相の提唱による文教審議会での「教育宣言」制定問題について、ニューゼント(D. R. Nugent) C I E局長は、1949(昭和24)年6月8日の高瀬荘太郎文相との会談でこの点に言及した。たしかにここでのニューゼントの発言には、「教育宣言」についてどちらかといえば否定的なニュアンスを読み取ることができる。しかし本研究第二部第一章でみたように、この会談でニューゼントが、「司令部が重大な関心を寄せ、遺憾に思う」点として言及したのは、「文教審議会の設置が決定後、既成事実として司令部に報告されたこと」や文教審議会と文部省、教育刷新委員会などの関係を問うものであった。いわばニューゼントの言及は、文教審議会の設置をめぐる手続き論に関するものであり、「教育宣言」の内容とそれを制定することの是非に対するものではなかったと考えるべきであろう。

こうしたC I Eの対応のありようは、その後の天野発言をめぐる論議においても継承された。もっともこのことは、C I Eがこれらの論議の展開に無関心であったことを意味してはいない。第二部第二章で述べたように、たとえばC I Eでは、天野発言以降、ルーミ

ス（A. K. Loomis）教育課長やトレーナー（J. C. Trainor）を中心として、道德教育に係る新聞記事、社説、国会での審議内容のほとんどすべてを完全な形で英訳するという作業を行っている。また、1950（昭和25）年11月にルーミスは、教育課員に対して、「修身科」復活問題への意見を求める文書を配布する一方、修身教科書を再び英訳するという作業を指示してもいる。けれどもCIEは、こうした作業結果に基づいて、すでに進行していた論議の展開に何らかの関与を与えた形跡はない。逆にいえば、こうしたCIEの態度が、結果的に日本側に活発な論議の場を提供したといえるだろう。

ところで、本研究第一部第七章でも言及したように、トレーナーは、「（この時期 筆者註）CIE教育課は、占領初期の懲罰的な方法に対してはほとんど興味を失っていた。それまでの日本の教育において達成された成果の記録は、日本の教育者の側によってはもはや、その占領目的を覆そうとすることはありえないことを明白にしている、とCIE教育課は認識していた」³⁰と述べた。この言葉には、対日占領教育政策の成果に対する自信さえもが覗われる。

しかし、本論でも指摘したように、このトレーナーの言葉にもかかわらず、CIEが結果としては、戦後日本の道德教育の方向性に明確な指針を提示しなかったことは事実であった。CIEにおける教育勅語問題をめぐる錯綜した論議の存在を重ね合わせれば、CIEではむしろ、「提示することができなかった」というのが実態に近いであろう。そして、こうしたCIEの対応は、道德教育問題が、日本側における論議と同様、対日占領教育政策においても「あいまいさ」の中に存在し続けたことを意味していたのである。

第四節 本研究のまとめ

先にも述べたが、上田薫は、「修身科」復活問題に関わる論議のありように関わって以下のように述べた³¹。

今日道德教育に関しては、きわめて活ぱつな論議がかわされてきているけれども、道德教育そのものの観点をいかに考えるかという根本の問題は、むしろ等閑に附されているといってさえよいように思われる。現在の道德教育が、人間性を無視し、個性の進展を阻害した過去の教育の観点をそのまま踏襲してよいはずは絶対にない。しかるに、明白でなければならぬその点に、あいまいなものが混入し、事態を不必要に複雑化することによって、新しい道德教育の成長をはばんでいるというのが現状の一般ではないかと思う。

本研究で述べてきたように、この上田の指摘は、「修身科」復活問題のみにあてはまるものではなく、占領期を通じた道德教育問題論議全体に一般化できるものといえよう。しか

もこの言葉は、現在の道德教育をめぐる状況を説明する言葉としても違和感はないはずである。

占領前期の歴史的な過程の中で積み残された道德教育の課題は、占領後期には吉田、天野による発言をめぐる論議という形で連続した。その意味では、占領後期の道德教育問題の位置づけは、先行研究が指摘するように、いわゆる「逆コース」の一環と捉えるよりもむしろ、占領前期の展開の中で内包し、潜在化していた課題が、占領後期になって顕現化したものと理解した方が実態に近いといえる。

そしてこうした観点から捉えれば、占領後期の論議は、吉田あるいは天野発言という、より具体的な対象を持つことで、潜在化された課題をより積極的に議論し、それを克服する絶好の契機でもあったはずである。ところが実際には、こうした課題は克服されるどころか、より肥大化し、複雑化することで、「道德の時間」の設置をめぐる問題に代表されるさらなる「混迷」へと連続し、それは今日なお我々の前に屹立していることがわかる。

本研究では、その要因の一つを吉田や天野構想それ自体の内包する内容の脆弱性という観点から指摘した。しかしこのことが、天野にとっては厳しい評価であることは事実であろう。本論で述べたように、天野発言は、朝鮮戦争を契機とした再軍備問題が高度に政治問題化し、同時にレッド・パージをはじめとした、いわゆる「逆コース」的風潮への批判が、その内実はともかくとしても意識され、高まりを見せていた状況の中で行われたものであった。一般に、こうした政治課題をめぐる論議が鋭角的に展開している中で、天野のような具体性の乏しい、しかも「素朴」な発言が投げ込まれた場合、その趣旨が言葉通りに理解され、かつ政治性を免れることは本来あり得ない。たとえそれが、自らの哲学的信念を表明した強固な内容を持つものであったとしても、その結果に大きな違いはないはずである。

たしかに、天野の一連の発言とそれに基づく構想に対して、文相としての責任感を内在させた愚直なまでの「誠実さ」と「勇氣」をみることは許されよう。しかしそれでもなお、結果として天野発言が道德教育問題の展開をより複雑にし、さらなる「混迷」の中に導いた責任はやはり免れないであろう。

つまり、占領前期の歴史的な展開過程において形成された課題は、占領後期の天野、吉田による発言とその論議を経ることで、道德教育についての論議に政治性を付加することになるのである。すなわちここにおいて、今日に連続する道德教育をめぐる基本的な枠組が形成されたといえることができる。したがって、こうした理解からすれば、その後の「道德の時間」や「期待される人間像」に関わる論議のありようは、占領期に形成された基本的な枠組の固定化の過程と位置づけることができるのである。

しかし、こうした負の側面を差し引いた上でもなお、天野発言に内在された「問題提起」がそれ自体として無意味であったとはいえない。前述したように、天野発言が占領期の道德教育問題の所在を的確に表現したことは事実であった。それは、道德教育基準となるも

のを設定することの是非、道德教育を担う教科を設置することの是非、という占領前期から積み残された課題と底流では繋がるものであり、本研究でも指摘したように、それはいわば、教育勅語問題、修身科問題として言い換えてもよいものである。そしてこの問題は、教育論としての本質的な論議を欠いたまま、現在においてもない課題としてあり続けていることは否定できない。

もっとも、現代の教育における課題の所在を短絡的に占領期の道德教育問題の展開に結びつけることは必ずしも適切ではない。少なくともここには、その後の道德教育の成果に関する精緻な研究が蓄積されなければならないからである。けれども、本研究において検討してきたように、現在の教育問題のありようを考える前提として、占領期の道德教育問題をめぐる論議の内実がまず問われなければならないことは事実であり、言い換えれば、この時期の詳細な検討を抜きに現在における道德教育のありようの意味を紐解くことは不可能であることに自覚的でなければならない。

ところで、天野は、文相在任中には公表できなかった「要領」を退任後の1953(昭和28)年3月に発表した。このことで、遅ればせながら天野は、少なくとも学者としての責任は果たしたといってよい。しかし、その時期にはすでに、「文部省対日教組」という集約される対立の構図が顕著となる中で、「要領」の内容を冷静に論議する余裕は持ち得なかった。

一般に言われるように、「要領」が、1966(昭和41)年の「期待される人間像」と連続性を持つことは明らかであり、その質的検討は、戦後(道德)教育史の流れを見定める上でも重要な位置を占めることになるはずである。しかしながら、戦後教育史研究においては、この「要領」や「期待される人間像」を教育論として質的に検討する「土俵」は形成されては来なかったといえよう。本研究で検討したように、こうした状況は、戦後教育改革期における道德教育問題の展開過程において形成されたものといえる。

しかし、このことは、現在の道德教育をめぐる状況にも深刻な意味を持つものといえる。たとえば、本研究の第二部第五章でも検討した天野の国家論の問題である。「要領」にも示された、天野の国家論は、「期待される人間像」を経て、今日の学習指導要領にも連続する、特に行政側が採用してきた基本的な立場と見ることができる³²。ところが、その内容は、ある意味では「素朴」なものといえる。もっともそれが、「素朴」な内容であるがゆえに、今日までの連続性が確保されたとも言えようが、その「素朴」と映る内容は、これまで道德教育についての質的な議論の「土俵」が形成されなかったことが背景となっていることは否定できない。

つまり、天野の論は、思想として鍛えられ、あるいは精緻化されることがなかったといえるであろう。そのため、天野に見られる国家論は、いわば「剥き出し」のまま戦後教育史に繰り返し持ち出されることになり、それが「剥き出し」であるがために、かえって、議論の「土俵」を形成することを困難としてしまうという袋小路に陥っているというのが現在の道德教育をめぐる状況と捉えることができる。そして、こうした状況は、国家論の

問題に限らず、道德教育全体の問題としても敷衍できるものといえよう。

その意味でいえば、占領期の道德教育問題ばかりでなく、戦後道德教育史をどのように評価するかという課題は、その中に天野の道德教育論をどのように位置づけるか、という問題と不可分であるといえよう。天野貞祐の「問題提起」は、現在の道德教育が抱える重い課題であり続けていると思えるからである。

第五節 本研究の成果と今後の課題

本研究では、戦後教育改革における道德教育の史的展開について検証し、その意義と役割について考察してきた。先行研究を踏まえながら、本研究における検討と考察の成果は、以下のようにまとめることができる。

- (1) 敗戦後の道德教育をめぐる日本側の模索である「公民教育構想」は、CIEの関与によって大きく変容する。そのため、「公民教育構想」は、修身科の十分な批判検討を欠落させ、戦後の道德教育の理念と方向性を「あいまいさ」の中に留め置く結果を招いた。このことは、戦後の道德教育の理念が必ずしも明確な内実を備えるには至らなかったことを意味しており、「公民教育構想」から社会科への転換は、道德教育の観点からは根本的な課題を残したものであった。
- (2) 同様のことは教育勅語をめぐる議論の展開についても共通している。特に、1948年の国会決議は、1946年10月の文部次官通牒の内容との間に教育勅語認識において相違しており、その後の教育勅語に関わるの評価をより不安定なものとした。
- (3) 1949年の吉田の「教育宣言」構想、1950年から1951年にかけての天野発言の、いわゆる「修身科」復活と「国民実践要領」制定をめぐる発言は、先行研究が指摘するように、必ずしも「世論」の支持を得なかったわけではなく、政策課題としての再軍備問題と道德教育問題との有機的な関係も資料的には確認できない。ここで問題となるのは、むしろ吉田と天野の発言にみられる内容の脆弱さであり、このことが、その後の道德教育問題が政治的な枠組の中で論じられる状況を形成した大きな要因である。
- (4) 占領後期の道德教育問題は、基本的には占領前期の課題を基底として展開したものといえる。したがって、占領後期の道德教育問題の位置づけは、政策転換を意味する、「逆コース」のメルクマールとして捉えるよりも、占領前期の展開の中で内在し、潜在化していた課題が、占領後期の議論の中で顕在化したものと理解した方が議論の実態に近い。
- (5) 1950年代から1960年代における特設「道德」、「期待される人間像」をめぐる議論は、基本的には占領期の道德教育問題の延長線上にあり、占領期の中で形成された課題を基底とすることで展開したと見ることができる。言い換えれば、戦後教育におけ

る道德教育問題の課題は、占領期の歴史的な展開の中においてその基本的な枠組が形成されたものであり、特設「道德」や「期待される人間像」をめぐる論議は、こうした枠組の固定化の過程と位置づけることができる。

本研究は、戦後教育改革期に時期的な範囲を限定して考察を進めてきたが、本研究における成果を基盤として、今後は二つの観点からの考察が課題となろう。

第一は、研究の時期的な射程を 1940 年代から 1950 年代（1958 年の特設「道德」、1960 年代（「期待される人間像」）に広げて実証的に検討することで、改めて戦後教育改革の内実とその意義を再検討することである。

また第二は、上記の時期における道德教育問題の展開を踏まえながら、改めてその意義を天野貞祐の道德教育論を軸として考察することである。その際には、たとえば、「京都学派」、あるいは、「大正教養派（オールド・リベラリズム）」といった視角からの思想的な方法による検討と考察が不可欠であるといえる。

（註）

-
- 1 「『道德』の実施について 道德教育連絡協議会における初等中等教育局長説明要旨」（『初等教育資料』、1958 年 4 月号）1 頁。
 - 2 「小学校『道德』実施要綱について 道德教育連絡協議会における内海視学官説明要旨」（『初等教育資料』、1958 年 4 月号）3 頁。
 - 3 五百旗頭真「占領 日米が再び出会った場」（山崎正和、高坂正堯監修『日米の昭和』所収、TBSブリタニカ、1990 年）及び『占領期』（読売新聞社、1998 年）を参照のこと。
 - 4 五百旗頭前掲論文、78 頁。
 - 5 同上、78 頁。
 - 6 本書第一部第二章を参照のこと。
 - 7 本書第一部第三章及び第四章を参照のこと。
 - 8 馬場四郎『社会科の本質』（同学社、1948 年）39～40 頁。
 - 9 同上、40 頁。
 - 10 Religion and Education, 1945-1947, Trainor Collection Box No48. Reel 41. この点は本書第一部第四章を参照のこと。
 - 11 本書第一部第四章を参照のこと。
 - 12 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』（三省堂、1984 年）281 頁。
 - 13 吉田祐『昭和天皇の終戦史』（岩波書店、1992 年）42 頁。
 - 14 座談会「アメリカ民主主義」（『朝日新聞』1945 年 10 月 4 日）。
 - 15 柳久雄、川合章編『現代日本の教育思想 戦後編』（黎明書房、1963 年）47 頁。
 - 16 鈴木英一『教育行政』（戦後日本の教育改革 3）（東京大学出版会、1970 年）217 頁。
 - 17 田中耕太郎「教育勅語の運命」（『心』、1957 年 2 月号）38～39 頁。
 - 18 平野武夫『道德教育の指導計画 新教育の倫理的点晴』（堀池博進堂、1951 年）1 頁。
 - 19 たとえば、上田薫「戦後道德教育における改革と反改革」（『世界教育史大系第 39 巻 道德教育』所収、講談社、1959 年）『戦後教育史への証言』（教育新聞社、1971 年）船

山謙次『戦後道德教育論史 上』(青木書店、1981年) 久保義三『昭和 교육史 下』(三一書房、1992年)など。

²⁰ 「第二次アメリカ教育使節団報告書」(『文部時報』第880号、1950年12月)202～203頁。

²¹ 『教育刷新委員会 教育刷新審議会会議録』第五卷(岩波書店、1996年)325頁。

²² 同上、326頁。

²³ 同上、327頁。

²⁴ 同上、327頁。

²⁵ 天野貞祐「国民実践要領の由来」(『心』、1953年1月号)7～8頁。

²⁶ 船山前掲書『戦後道德教育論史 上』127頁。

²⁷ 武田清子「『道德』の岐路 天野貞祐」(『日本』、1965年9月号)115頁。

²⁸ 勝田守一「天野文相にのぞむ」(『日教組教育新聞』1952年7月25日)。

²⁹ 梅根悟「道德教育とカリキュラム」(『カリキュラム』1951年1月号)14頁。

³⁰ J. C. Trainor, Educational Reform in Occupied Japan Trainor's Memoir , Meisei University Press, 1983, pp. 285-287.

³¹ 上田薫「社会科と道德教育」(『6・3教室』、1951年2月号)24頁。

³² 貝塚茂樹『戦後教育のなかの道德・宗教』(文化書房博文社、2003年)を参照のこと。

< 主要引用・参考文献一覧 >

< 史 料 >

- ・ GHQ / SCAP 関係文書 (国立国会図書館憲政資料室所蔵)。
- ・ CIE 関係文書 (国立国会図書館憲政資料室所蔵)。
- ・ トレーナー文書 (国立国会図書館憲政資料室所蔵)。
- ・ 「戦後教育資料」 (国立教育政策研究所所蔵)。
- ・ 「辻田力文書」, 「厚沢留次郎文書」, 「大島文義文書」 (以上、国立教育政策研究所所蔵)。
- ・ 福田歓一編『南原繁書簡集』 (岩波書店、1987 年)。
- ・ 山際晃、中村政則編『資料日本占領 1 天皇制』 (大月書店、1990 年)。
- ・ 『戦後日本防衛問題資料集 第 1 巻 非軍事化から再軍備へ』 (三一書房、1991 年)。
- ・ 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会 教育刷新審議会会議録』全 13 巻 (岩波書店、1997 年)。
- ・ 鈴木英一、平原春好編『資料 教育基本法 50 年史』 (勁草書房、1998 年)。
- ・ 『国会参議院文教委員会会議録』。
- ・ 『国会衆議院文教委員会会議録』。
- ・ 「郡祐一関係文書」 (外相官邸二於ケル連絡会記録 ~) (東京大学法学部附属近代日本法制史料センター所蔵)。

< 引用文献一覧 >

- ・ R . K . Hall, Education for A New Japan, Yale University Press, 1949 .
- ・ H. J. Wunderlich, The Japanese Textbook Problem and Solution. 1945-1946, Unpublished book, A Dissertation Submitted to The School of Education of Stanford University, 1952 .
- ・ R. K. Hall, Shushin: The Ethics of a Defeated Nation, Columbia University Press, 1949 .
- ・ J. C. Trainor, Education Reform in Occupied Japan Trainor's Memoir , Meisei University Press, 1983 .
- ・ 勝部真長『道德教育』 (金子書房、1951 年)。
- ・ 平野武夫『道德教育の指導計画 新教育の倫理的点晴 』 (堀池博進堂、1951 年)。
- ・ 田中耕太郎「教育勅語の運命」 (『心』、1957 年 2 月)。
- ・ 吉田茂『回想十年』第二巻 (新潮社、1957 年)。
- ・ 上田薫「戦後道德教育における改革と反改革」 (『世界教育史体系 道德教育 』第 3 9 巻所収、講談社、1959 年)。
- ・ 『戦後日本の思想』 (中央公論社、1959 年)。
- ・ 田中耕太郎『教育基本法の理論』 (有斐閣、1961 年)。

- ・ 信夫清三郎『戦後日本政治史』(勁草書房、1967年)。
- ・ 岡津守彦編『教育課程 各論』(戦後日本の教育改革7)所収、東京大学出版会、1969年。
- ・ 『天野貞祐全集』全9巻(栗田出版会、1970年)。
- ・ 五十嵐顕、伊ヶ崎暁生編『戦後教育の歴史』(青木書店、1970年)。
- ・ 鈴木英一『教育行政』(戦後日本の教育改革3)(東京大学出版会、1970年)。
- ・ 『戦後教育史への証言』(教育新聞社、1971年)。
- ・ 海老原治善『教育政策の理論と歴史』(新評論、1976年)。
- ・ 山住正巳、堀尾輝久著『教育理念』(東京大学出版部、1976年)。
- ・ 藤田昌士「戦後教育と道德教育」(『教育学研究』第44巻第4号、1977年)。
- ・ 外山英昭「『公民教育構想』と社会科」(『山口大学教育学部論叢』第27巻3部、1977年)。
- ・ 万羽晴夫「戦後の道德教育」(『講座 日本の学力』第11巻所収、日本標準、1979年)。
- ・ 船山謙次『戦後道德教育論史 上』(青木書店、1981年)。
- ・ 黒沢英典『戦後教育の源流を求めて 前田多門の教育理念』(内外出版、1982年)。
- ・ 『教育のあゆみ 昭和戦後史』(読売新聞社、1982年)。
- ・ 鈴木英一『日本占領と教育改革』(勁草書房、1983年)。
- ・ 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』(三省堂、1984年)。
- ・ 袖井林二郎『占領した者された者』(サイマル出版会、1986年)。
- ・ 大嶽秀夫『アデナウアーと吉田茂』(中央公論社、1986年)。
- ・ 久保義三『占領と神話教育』(青木書店、1988年)。
- ・ 勝野尚行『教育基本法の立法思想 田中耕太郎の教育改革思想研究』(法律文化社、1988年)。
- ・ 小野雅章「戦後教育改革における教育勅語の処置問題」(『教育学雑誌』第22号、日本大学教育学会、1988年)。
- ・ 大嶽秀夫『再軍備とナショナリズム』(中央公論社、1988年)。
- ・ 三谷太一郎『二つの戦後』(筑摩書房、1988年)。
- ・ 中村政則「占領とはなんだったのか」(歴史学研究会編集『日本同時代史2 占領政策の転換と講和』所収、青木書店、1990年)。
- ・ 土持ゲーリー法一『米国教育使節団の研究』(玉川大学出版部、1991年)。
- ・ 袖井林二郎、竹前栄治編『戦後日本の原点』上・下、1992年。
- ・ 片上宗二『日本社会科成立史研究』(風間書房、1993年)。
- ・ 明神勲「占領教育政策と『逆コース』論」(日本教育史研究会『日本教育史研究』第12号、1993年)。
- ・ 大原康男『神道指令の研究』(原書房、1993年)。

- ・ 油井大三郎他編『占領改革の国際比較：日本・アジア・ヨーロッパ』所収、三省堂、1994年）。
- ・ 羽田貴史「戦後教育史像の再構成」(藤田英典他編『教育学年報6 教育史像の再構築』所収、世織書房、1997年）。
- ・ 中村政則他編『戦後民主主義（戦後日本占領と戦後改革 第4巻）』（岩波書店、1995年）。
- ・ 植村秀樹『再軍備と五五年体制』（木鐸社、1995年）。

<参考文献一覧>

- ・ 岡義武編『現代日本の政治過程』（岩波書店、1958年）。
- ・ 東京大学社会科学研究所編『戦後改革1 課題と視角』（東京大学出版会、1974年）。
- ・ 武田清子『天皇観の相剋 一九四五年前後』（岩波書店、1978年）。
- ・ 中村隆英編『占領期日本の経済と政治』（東京大学出版会、1979年）。
- ・ 竹前栄治『戦後労働改革 - GHQ 労働政策史』（東京大学出版会、1984年）。
- ・ 細谷千博『サンフランシスコ講話への道』（中央公論社、1985年）。
- ・ 五百旗頭真『米国の日本占領政策』上・下（中央公論社、1985年）。
- ・ 小此木政夫『朝鮮戦争』（中央公論社、1986年）。
- ・ 五十嵐武士『対日講話と冷戦』（東京大学出版会、1986年）。
- ・ 渡辺昭夫・宮里政玄編『サンフランシスコ講話』（東京大学出版会、1986年）。
- ・ 坂本義和・R・E・ウォード『日本占領の研究』（東京大学出版会、1987年）。
- ・ 竹前栄治『日本占領 GHQ 高官の証言』（中央公論社、1988年）。
- ・ 油井大三郎『未完の占領改革』（東京大学出版会、1989年）。
- ・ ジャスティン・ウィアムズ『マッカーサーの政治改革』（朝日新聞社、1989年）。
- ・ 内田健三他編『日本議会史録4』（第一法規、1990年）。
- ・ 渡辺治『戦後政治の中の天皇制』（青木書店、1990年）。
- ・ 吉田裕『昭和天皇の終戦史』（岩波書店、1992年）。
- ・ 荒木義修『占領期における共産主義運動』（芦書房、1993年）。
- ・ リチャード・B・フィン『マッカーサーと吉田茂』上・下巻（同文書院、1993年）。
- ・ 荒 敬『日本占領史研究序説』（柏書房、1994年）。
- ・ 大嶽秀夫『戦後政治と政治学』（東京大学出版会、1994年）。
- ・ 坂野潤治他編『日本近現代史4 戦後改革と現代社会の形成』（岩波書店、1994年）。
- ・ ハワード・B・ショーンバーガー『占領1945～1952』（時事通信社、1994年）。
- ・ 大嶽秀夫『戦後日本のイデオロギー対立』（三一書房、1996年）。
- ・ 荻原克男『戦後日本の教育行政構造 その形成過程』（勁草書房、1996年）。
- ・ 坂本多加雄『知識人』（読売新聞社、1996年）。

- ・ 雨宮昭一『戦時戦後体制論』(岩波書店、1997年)。
- ・ 加藤節『南原繁』(岩波書店、1997年)。
- ・ 福永文夫『占領下中道政権の形成と崩壊 GHQ 民政局と日本社会党 』(岩波書店、1997年)。
- ・ 五百旗頭真『占領期 首相たちの新日本』(読売新聞社、1997年)。
- ・ 田中昭彦『安全保障 戦後50年の模索』(読売新聞社、1997年)。
- ・ E・H・ノーマン『日本占領の記録 1946～48』(人文書院、1997年)。
- ・ 北岡伸一・五百旗頭真編『占領と講和 戦後日本の出発』(情報文化研究所、1999年)。
- ・ 原 彬久『戦後史のなかの日本社会党』(中央公論社、2000年)。

< 初出一覧 >

(序章) 貝塚茂樹『戦後教育改革と道德教育問題』(日本図書センター、2001年)。

第一部 占領前期の教育政策と道德教育問題

(第1章)「占領教育政策の形成と敗戦直後の道德教育問題 教育勅語をめぐる論

議を中心に」(上廣倫理財団『研究助成報告論文集 第8回』1998年3月)。

(第2章)「占領期の「三教科停止指令」の成立過程に関する一考察 CIEでの修身科分

析とそれをめぐる論議を軸として」(『筑波大学教育学系論集』第18巻第1号、1993年10月)。

(第3章)「初期占領教育政策と道德教育(1)」(日本道德基礎教育学会、『道德教育研究』第156号、1990年1月)。

「占領期における「公民教育構想」に関する一考察 前田多門の「公民教育論」の検討を中心として」(日本道德教育学会、『道德と教育』第273号、1991年3月)。

「占領期における「公民教育構想」の変容過程に関する研究 「教育勅語」の排除過程との関連において」(『筑波大学日本教育史研究年報』第1号、1992年3月)。

(第4章)「初期占領教育政策と道德教育(2)」(日本道德基礎教育学会、『道德教育研究』第157号、1990年3月)。

「占領初期における「公民教育構想」の変容と「社会科」成立をめぐる一考察 道德教育史研究の視点から」(『筑波大学教育学研究集録』第15集、1991年10月)。

「占領期の「公民教育構想」の変容とその意義 道德教育史研究の視点から」(教育史学会、『日本の教育史学』第35集、1992年10月)。

(第5章) 貝塚茂樹『戦後教育改革と道德教育問題』(日本図書センター、2001年)。

(第6章)「天野貞祐における教育基本法と『戦後』認識 教育勅語と「公」と「私」をめぐる問題を軸として」(『戦後教育史研究』第16号、2002年11月)。

(第7章)「占領期における道德教育問題に関する一考察 - CIEの対応を手がかりに -」(『日本教育史研究』所収、第一法規出版、1993年3月)。

第二部 占領後期の教育政策と道德教育問題

- (第1章)「占領後期の道德教育問題に関する一考察 昭和二十四年の「教育宣言」構想と CIE の対応をめぐって」(『筑波大学教育学系論集』第19巻第1号、1994年9月)。
- (第2章)「占領期の「修身科」復活問題に関する一考察 戦後道德教育論史における位置づけ再検討の手がかりとして」(『戦後教育史研究』第9号、1993年6月)。
- (第3章)「占領後期における文部省の道德教育振興策に関する一考察 教育課程審議会「答申」から『手引書要綱』の成立をめぐって」(『筑波大学日本教育史研究年報』第3号、1994年9月)。
- (第4章)「占領後期の道德教育問題と天野貞祐」(日本道德教育学会、『道德と教育』第284・285号合併号、1996年11月)。
「占領後期における道德教育史研究の諸課題 昭和26年の「国民実践要領」制定論議の検討を手がかりに」(『筑波大学教育学系論集』第20巻第2号、1996年1月)。
- (第5章)「文相天野貞祐における国家論と「戦後」認識 愛国心に関わる発言を手がかりとして」(『モラロジー研究』第50号、2002年3月)。
- (第6章)「文相天野貞祐における道德教育問題」(『戦後教育史研究』第15号、2001年9月)。
- (第7章)「吉田茂における道德教育問題と「逆コース」論 第三次吉田内閣期の再軍備問題との関連性の検討を中心に」(『関東教育学会紀要』第24号、1997年11月)。
- (結章)「戦後教育における占領期道德教育問題」(『戦後教育の総合評価 戦後教育改革の実像』所収、国書刊行会、1999年3月)。