

教育基本法の教育哲学と道德教育論

—「教育根本法」策定過程と教育刷新委員会の道德的「良心」の「オートノミ」—

Philosophy of Moral Education in Japan's Fundamental Law of Education:
The Starting Point of "Autonomy" of "Conscience" in Japan's Modern-Day Education

大藪 敏 宏
OYABU Toshihiro

1. はじめに—教育をめぐる法と道德の問題—

2006年に教育基本法は改正された。しかしその改正は必ずしも全面改正というわけではなく、基本的な根幹となる教育哲学は継承されている。それは、ひとつには1947年の教育基本法も2006年の改正教育基本法も、どちらも同一の日本国憲法下にあるものである以上、基本的人権の尊重、国民主権、平和主義という3原則をもつ憲法から逸脱することはありえないからであるが、もうひとつには実際の改正をみると「人格の完成」や「個人の尊重」などの重要な骨格となる基本的な哲学の多くが踏襲されているからである¹。したがってこの教育基本法の改正によって、必ずしも日本の教育が根本的な方向転換をしたという理解がされているわけではないし、1945年から1947年にかけてのような教育哲学の大転換がなされたという認識も教育現場にも社会一般にも見られない。

したがって現在の教育基本法と日本の教育を考える上でも、1947年の教育基本法がどのような考え方と議論を通じて生み出されたのかを知ることは、重要な手がかりを与える。特に今も生きている「人格の完成」や「個人の尊重」という現代日本の道德教育の基本哲学がどのようにして生み出されたのか、その含意を具体的に理解する上では、その策定過程を知ることが重要となる。

この教育基本法は、詔勅や勅令の形ではなく、その名称のとおり、法律として制定された。すなわち1947年3月17日に衆議院で、3月26日に貴族院で可決され、3月31日付で公布された。その際に貴族院では、この教育基本法が「道德的・倫理的な性格」を強くもった特殊な法律であることが問題となったほど、現代日本の道德教育論を考える際に重要な機軸となる法律である。今日では問題化されることが稀有となった法と道德との関係が²、1947年当時の貴族院において問題となったという事実は³、現在となってはむしろ卓見として評価されるべきかもしれない⁴。

ところが、その教育基本法案が国会に上程されてから国会での論議を経て成立し公布されるまでの時日が長くないのに対して、その法案がまとめられるに至るまでの過程は実はかなり長時間

の議論をさいたものであった。にもかかわらず、その経過は当時において多くの国民には知られなかった⁵。しかも、今日公開されているその経過の会議録を見ると、そこでは緊迫した状況下における真摯な道德教育に関わる議論が行われていることがわかる。したがって、今日の教育基本法の淵源となったこの議論を振り返ることは、今日の道德教育論を考える上での基本的な出発点となるはずである。この出発点を研究することによって、今日の道德教育論が忘れて置き去りにしたり見落とししたりしている可能性のある重要な論点を、そこに見ることができる。

2. 教育基本法制定の歴史的背景と「良心」

かつて西田幾多郎の下でヘーゲル哲学研究から出発した哲学者の務台理作が、1966年に刊行された教育基本法の研究書に著作者の一人として参加した際に、その編者であった宗像誠也は、次のように記している。—「特に教育刷新委員会で教育基本法のもとになる思想を決定するのに参加された務台理作先生が、第一条の解説のために加わって下さったのは意義深いことと思う」⁶—。ここに教育基本法と務台理作との関係が示されているように、務台理作は教育基本法の策定を主導した教育刷新委員会ならびにその第一特別委員会の主要なメンバーであった。教育の理念を示す「教育根本法」策定をめぐる基本方針を検討する第一特別委員会の委員に最初に指名されたとき、東京師範学校の校長でもあった務台は教員養成に関心を持っているからという理由で、教員養成の問題を担当する第五委員会への参加を希望して、教育基本法を担当する第一特別委員会の委員を辞退しようとしたことが会議録に記録されている⁷。しかし教育刷新委員会の当時の南原繁副委員長に慰留されて第一特別委員会の委員となることになったのであったが、2003年になって公刊されたその第一特別委員会の会議録を見ると、そこでの議論で主導的な役割を果たしていることが読み取られる。

そのような務台は1966年刊行の教育基本法の研究書の著作に参加して、その第一条に示された「教育の目的」を解説するにあたって、次のように記している。—「まず第一に考えるべきことは、教育基本法が昭和二十一年という戦争直後の国民生活の荒廃のまっただ中で、きわめて良心的に制定されたものであるという事実である。当時日本国民は敗戦の悲劇の底へつき落とされ、内には深刻な戦前・戦中の国民教育の挫折感があり、教育評価の顛倒があり、外には国際関係における信義の失墜にともなう孤立感があった。このような国民生活の深刻な荒廃、その危機のただ中で、この基本法は制定された。この状況の重さを、わたしたちはけっして忘れてはならないと思う」⁸—。

ここに、教育基本法が制定された当時の歴史的状況と特性とが記されているのであるが、務台が決して忘れてはならないと記した当時の「状況の重さ」とは、どのようなものであったのだろうか。それを具体的に想起することは、今日からは必ずしも容易ではない。また、「戦争直後の国民生活の荒廃のまっただ中で、きわめて良心的に制定されたものであるという事実」といっても、その原案作成当事者が記した「きわめて良心的に制定された」「事実」もしくは「良心」の内実も具体的に挙証しながら検証され考証される必要もあると考えられる。

本稿では、その歴史的状況と特性の内実を、会議録の議論を辿ることによってもう少し詳しく明らかにするとともに、今日に継承される教育基本法に込められた教育の理念もしくは教育哲学

ならびに道徳教育論の内実をより具体的に明確化していきたい。

なお付言すれば、会議録とともに広島大学の森戸辰男記念文庫にある「教育刷新委員会座席表」によれば⁹、戦後日本の教育の機軸を策定した教育刷新委員会の委員長が自分の同窓生の藤村操の妹と結婚して著書『カントの実践哲学』やカントの邦訳を生んだ哲学者の安倍能成、副委員長が著書『フィヒテの政治哲学』をもつ政治哲学者の南原繁、他に主要的メンバーとしてカント『純粹理性批判』の日本語初訳で有名な哲学者の天野貞祐、著書『ヘーゲル研究』から出発した哲学者の務台理作らが委員として参加し議論が主導されたことがわかる。このような教育刷新委員会の議論が、本質的にはその哲学研究の深い知見によって基礎づけられていたことは否定できず、この議論の教育哲学や道徳教育論のより深い本質的理解のためには、教育学的研究や教育学的研究だけでなく、近現代哲学の専門的研究に裏づけられたような哲学研究および倫理学的研究の知見を導入した基礎的ならびに学際的研究が必要となるはずである。本研究は、そのような研究の課題も念頭におく。

3. 議論の背景と第一特別委員会設置の事情—「教育根本法」と文部省案の撤回

教育刷新委員会の第二回総会が開催された昭和21年9月13日の当時の状況について、その羽溪委員は当時において近畿および山陰地方を回った際に教員と議論した経験に基づいて、その大多数が「教育の方針に付て惑うて居る」と報告している。そこにおいて既に新教育は「個人の完成」や「真理と平和とを愛好する人物の養成」という目的が掲げられているけれども、それは戦時中の軍国主義への「反動」で抽象的すぎるのであり、日本の伝統的な「忠孝という道徳」を活かしていくことについて教育現場に惑いが生じていることが問題となっている¹⁰。敗戦直後のこうした教育現場の惑いあるいは混乱に関連して「教育の方針」について、日本の教育者が文部当局の教育方針の細かい指示下にあって「自発的能動性を欠」いていたところに「我が国教育界の一大欠陥があった」として、上からの指令や指導が「画一的に」教育界全体を率いるようなことは「私は避けなければならぬと思う」と主張しつつも、「抽象的な目標」だけを掲げるのは「不親切」であり「具体的な内容を明示」したものを与えるのが「緊急を要する問題」だとしている¹¹。ここには、敗戦直後の「時局緊急」における特に教育方針の大転換をめぐる道徳教育をはじめとする現場の混乱と苦悩もしくは「惑い」に¹²、なんとか対応しようとする教育刷新委員の率直な危機意識が表れている。

ここにはまた一方において、「現下の緊急問題」に対する「膏藥張りの行政措置」と「刷新委員会の会議でやるような根本問題」とを同時並行的に遂行しなければならない事情のもとで、文部省と委員会との間での議事内容選定と議事進行の主導権をめぐる綱引きのようなものが¹³、冒頭から頭れて来ているとも言える。また他方において、「文部省の諮問機関」でありながら「或程度迄はオートノミ」や「独自の権限」を持ちつつも、しかも「聯合軍最高司令官側の意向」という「大きなバック」を背景として「米国教育使節団報告書」の存在を念頭におかなければならないという当時の複雑な政治状況の中で¹⁴、しかも現場の「惑い」に答えようとするすれば複雑な連立方程式を限られた時間の中で解いていかなければならないことになる。複雑かつ流動的な状況下において不透明な現象に従いながら道徳教育の根本問題に答を出していくという困難ではあ

るが、しかしこうした通常状態とは異なる異常とも言える「時局緊急」の流動的状況下においてしか根本問題への答は出されないというのも、歴史のむしろ常態であるという面—たとえば800年以上続いた神聖ローマ帝国滅亡の最中においてヘーゲル『精神現象学』(1807年)は誕生して近代的国家哲学の頂点と位置づけられる『法哲学綱要』(1821年)に至った—もある。こうした厳しく複雑な状況下においてこそ、明治、大正はともかく昭和の歴史に対する反省という観点とともに「是は教育刷新委員会でありますから、道徳、宗教、そこ迄行けるかどうか私は知りませんが、併しながら臆ては道徳、宗教ということをや矢張り相当考えて行かぬと、教育の刷新の根本には触れ難い」として、道徳教育が「教育の刷新の根本」に不可欠であるという論点が浮上していることは¹⁵、同時に戦時における「残虐的行為」の問題とともに議論されたという事実とともに¹⁶、銘記されなければならない¹⁷。

こうした総会における議論の中で「教育根本法」の制定という問題が浮上して¹⁸、これが一方において当時進行形の新憲法の制定公布という問題があり¹⁹、また他方における「国体」の根本的な変革が教育現場に十分に周知されていない状況下における「教育勅語」の位置づけの確定という問題と絡みあって²⁰、教育刷新委員会における道徳教育論をめぐる議論が解くべき連立方程式を複雑化していた。こうした危機的状況は、「日本民族が本当に生きかえるかどうかという瀬戸際に立って居るのだから、今迄の教育が全然失敗だったということを念頭に置いて、教育の方針を考える」²¹、「潰れた国をもう一遍建直すには、どういう人間を作らなければならぬかということ、深く頭に置いて、此の委員会の仕事をして行く」²²、という大日本帝国滅亡後の危機意識と密接に関連していた。このような国家的危機—それは国家存亡の危機というよりは、正確にはまさに国家滅亡直後という危機であった—において²³、なお「自分が子供を持つ限り教育をどうしてやるかを考えない筈はない。苟も学校を預って居る人が、文部省や上官から指示がなければ、子供の教育が出来ないという校長があったならば、私は其の者は即日首を馘って宜いと思う。…(中略)…極端に申せば、今日迄発布された文部省の省令とか、規則というものは、全部帳消しにしてしまっても、白紙にしてしまっても日本の教育は出来なくちゃならぬ。寧ろ其の方が宜いと思う。日本がどうして戦に負けたか、どうして斯ういう惨憺たる状態になったかということを考えれば、過去の教育が失敗であるということは疑いがない」²⁴という教育の「ずぶの素人」の当時の「極端」に率直な思いには、このような国家的危機においてなお、なるいはなおのことナショナルな枠組みを超えた教育の根拠、敢えて言えば教育のアプリオリな根拠へと向かいうような、言わば種の論理に内在しつつ種の論理を超えるような普遍的な方向性を窺うことすら可能とも言えるような根源的な議論がなされていた²⁵。これが、後に務台理作が「きわめて良心的に制定されたもの」と記した策定に至る過程の具体的内実の一端である。

こうした根源的な議論を経て、「文部当局の案を元として」それから取捨選択をしたり²⁶、あるいはそれに新たなものを付け加えながら議事を進めるといふ議長の当初の議事進行の計画が異論噴出によりほぼ頓挫した形となって²⁷、「新時代の日本教育の理念」に関連する「教育根本法」を「第一に取上げて討議する」ことになり、「その又特別委員を作る」ということに決した²⁸。この当時の経緯は「当局の案を元にして」それに微修正するだけで追認するという近年の審議会方式の長年にわたる慣習と比べて、「当局の案」に対して委員会が大幅に「オートノミ」を発揮したものである点で注目される。国家滅亡後も存続を続け貫徹する官僚制の態様がここ

に記録されているのだが²⁹、この官僚制に依拠した行政機構の自動機能に対して、国家に先立つ道徳教育の根源性が国家存続の裂け目において噴出する様を見るように思われる³⁰。したがって以上の議論からわかることは、教育基本法は、教育勅語の替わりとして、新しい国家の新しい革袋に道徳教育の新しい酒を、官僚的に単純に時代迎合的に注ぎ入れるようにして登場したのではない、ということである。それゆえにこの議論は、国家存続の裂け目における官僚機構の存続という事態において、道徳教育の根源性を考える上で、類例の少ない稀有の機会を与えるものと考えられる。こうした稀有の機会においてなされた教育刷新をめぐる議論が、昨今の教育談義と比べた場合に見せる質的な違いから得られる教育上の教訓や実践的ならびに教育哲学的知見は少なくない。

4. 「教育の理念」をめぐる議論—功利的立身出世主義と道徳教育論—

以上のような一定の「オートノミ」を發揮した議論を通じて、「教育の理念」を「第一の問題」として「討議」することとなった³¹。この問題についてまず、「君二忠父母二孝」というような「教育勅語」のような「道徳的なことに偏した表現」や、あるいは「八紘一字」とか「神道に根ざした思想」で教育することが、敗戦国として外在的に否定されたことが言及されている³²。そして、その代わりに「真理の探究、或は人格の完成というようなこと」が一種の緊急的な新代案として登場していることが触れられて、この新代案が初等中等教育の段階では分かりにくいのではないかということが問題となっている³³。

しかし、この外在的な指令についての言及は実は前置きにすぎず³⁴、それよりもむしろ「立身出世」や「今のような功利的な表現理念」が「他人は打ちのめしても自分は立身栄達しよう、他人の犠牲に於て生活を豊かにしようという思想が潜んで居り」、これが「日本国民の行動に害毒を流したもの」ではないか、という内在的な自己批判に重点が置かれたところから「討議」が始まっていることは注目される。つまり「八紘一字の精神」や「神道の思想」に根ざした教育が日本の教育の負の側面であるというのが「アメリカその他の方々の御観察」であるのに対して、このような「御観察」は「国民の心理」（つまり社会意識）を十分に捉えたものではなく、「東条大将」の演説に顕れた「何か一旗挙げよう、どさくさまぎれに一儲けしよう、大臣、宰相になろうと」というような功利的な「立身栄達主義」が「殊に軍部或は官僚」に強く働いていて「戦争でもあれば宜い、一旗揚げようという気分」が戦争への動機となったのではないかという指摘があったことは注目される³⁵。

こうした歴史への反省から、「教育を受けたお陰で我々の生活を豊かにすることが出来る」と言っても、「例えば子供が家に帰って来て、『どうして学校へ行かなければならぬか、どうしてこういうつらい思いをして学問をしなければならぬか』と父親に尋ねた時、『それは金が儲かるからだ、しっかりやれ』と励まし、子供も『うむそうか』とあって勉強する、これでは余りに心細い」、という利己的功利主義への批判が、教育基本法の構想の出発点にあったことは想起されてよい。そしてこのような出発点から、「一生懸命勉強して或る文化水準に達し、世の人々と強調出来るような力を得てこそ初めて我々は生活を豊かにすることが出来る。他人を助け、他人に力を貸してやる、その程度の水準に達するということが先ず考えられなければならぬ」という利他主義が新し

い教育の基礎として考えられていた。「こんな思想を以て若い者を学問のほうに指し向けて行く、これも新しい理念として採容れられるべき一つの合理的方面であろう」という方向性が示されていたのである³⁶。こうした利他主義的な道德教育論は、さらに「忠孝」という「上下の教育」のほかに「水平線の教育」の重要性が示されるとともに「自分と同等若くは自分より以下の弱い者に力を致し、同情をし、彼らと一緒にいこうという教育を子供の時から与え」るような教育を「教育理念」の中に盛り込もうという提案へと発展する³⁷。

また同時に、こうした利己的功利主義への批判の直後に、それとは反対に「立身出世を否定した所謂滅私奉公ということが盛に唱えられたが、これも深い心で言うのでなく、そこには矢張り俺は精神的に偉いことをして居るのだという気持が潜んで居った」という点に関する「国民性の反省」の必要性も提示されている³⁸。ここには「滅私奉公」といっても、それが独善的な「滅私奉公」となる傾向が「我々の国民性」の中にあって、軍国主義や官僚主義やその他を攻撃しても、こうした「国民性」の内なる独善性を反省しない限り、そうした攻撃もその攻撃対象と大差がなくなるという道徳的自己批判が示されていたことも、今日もなお重要な道德教育論の本質論である。

5. おわりに—「1945年体験」と教育の原点—

今日のマス・メディアで流布されている1945年の敗戦時のイメージでは、昨日まで「鬼畜米英」という標語とともに軍国主義的なことを唱えていた大人たちが、占領軍の進駐とともに手の平を返すように、急に「マッカーサー万歳」という掛声とともに利己主義的個人主義と民主主義を崇拜するようなことを唱えるようになったというようなことがよく言われてきた。こうしたイメージは、大戦期を「ぼくら少国民」として年少期を過ごした人々が、戦後のマス・メディア社会を主導するようになるとともに、さまざまなマス・メディアを通じてそれ以下の世代に伝えられて定着してきたものであった。このマス・イメージは、当時に制定された教育基本法が占領軍によって一方的に押しつけられたものであって日本側は吟味する能力も機会もなく一方的に鵜呑みしたものであるという考え方とよく整合するものでもあった。同時に、その「少国民」が破局的な飢餓を超える非常な努力を続けたことを通じて、戦後日本の経済発展が今日の一定の繁栄をもたらしたことも周知の事実であり、続く世代がそこから学ぶことも多い。

そこで、教育基本法の策定過程に関して公開された資料の詳細な検討は、残されたこれからの課題である。他方で今日、日本の代表的な総合誌は「大学の耐えられない軽さ」を特集し、今日の教育問題は大学教育に限らず、もう一度「一九四五年」体験を経なければ再生の望みはないという見方も提出されている³⁹。しかし、今日において当時の教育改革を担った関係者が、どのような「一九四五年」体験をして、戦後教育を再出発したのかを具体的に知る手掛かりは多くはない。その中で、当時の教育刷新委員会および特別委員会の議事録が21世紀になって公開されたことは、その具体的な手掛かりを与えるものとして貴重である。

その議事録を調べる限り、関係者は当時の占領軍からの一方的な指令に唯々諾々と従属する関係にはなかったし、当時の地方の教育現場の混乱状況に関する生の声の情報も挙げられて、実に多様な立場の人々が委員となって、「教育勅語」についても単純な議論がなされているわけではな

かった。このような議論の状況において、占領軍側との調整作業が避けられなかったと思われる文部省の素案がそのまま通されるというわけもなかった。

委員であった務台理作は、1966年の時点で「教育基本法が昭和二十一年という戦争直後の国民生活の荒廃のまっただ中で、きわめて良心的に制定されたものである」と記していた。本稿では、その「良心」の一端の内実を検討することを通じて、日本の戦後教育と道德教育の原点の一端を確認することができた。

外国との戦争に敗れて外国軍の占領を受けるという空前の「アーゼント」な「一九四五年」体験の中で、「オートノミ」を確保する議論が続けられていた。カントもまた、筆禍事件に悩むなど決して理性のオートノミを甘受できるような状況下でその「オートノミ」の哲学を産み出したのではなかった。しかし、理性のオートノミ（自律）を道德哲学の中軸に据えたのは、何といてもカント哲学であった。したがって、世界の道德哲学と道德教育は、カント哲学による理性のオートノミの確立の以前と以後とはまったく異なる。たとえば児童教育の基礎を作ったペスタロッチもまたカント哲学を原点としたことは周知である。カント哲学は、この理性のオートノミによって近代の「良心」を画定したし、フィヒテやヘーゲルなどのカント哲学以後の人倫論も、すべてこの「オートノミ」概念と「良心」概念を無視することはできなくなっている。こうした世界史的水準を念頭に置いたうえで、日本における普通教育および道德教育の原点の内実を確認するという作業は、重要な研究課題である。原点や哲学を見失った教育は、その時々時代の潮流に流されるだけに終わって、長い目で見るとむしろ弊害となりかねない危険性を回避できないからである。

(註)

¹ 今般の改正における教育基本法と憲法との関係、ならびに個人の尊重ないしは尊厳という問題については、「教育基本法及び教育振興基本計画について」を議題として平成15年2月4日に行われた中央教育審議会基本問題部会（第24回）の議事録におけるアジア太平洋大学交流機構国際事務総長の中嶋嶺雄委員の次の発言を参照。—「憲法との関連は、私は個人の意見を持っていますけれども、どんな状況であっても、憲法は改正されない以上、我々は憲法のもとで法制化をしなければいけないことは当然のことであって、それにどんな異見や異議があっても。ですから、憲法との関連は、憲法の枠組みの中で今回は議論するというのが当然の前提だと思うのです。憲法違反をやるわけにいかないわけですから。

そうしますと、大きく分けると、前文みたいなところできちんとした問題点は指摘しておかないと、あとの各論のほうにいろいろ問題が出てくるのではないかという気がします。例えば、ここでは一つは、民主主義という問題と個人の尊厳という問題があるわけです。これは誰も異存がないと思うのですが、個人の尊厳というのは単なるエゴイズムとか、自分勝手にやっつけていいということではないという意味で、皆さんも議論していると思います。デモクラシーもそういう枠組みがあるわけです」

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo8/gijiroku/030201.htm) —。

² 法と道德との関係については、J. G. Fichte, *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre (1796/97)*, Werke, hrsg. v. I. H. Fichte, Bd. III. Walter de Gruyter & Co. 1971. I. Kant, *Die Metaphisik der Sitten (1797)*, hrsg. v. P. Natorp, *Kants gesammelte Schriften*, hrsg. v. der Königlich preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. VI, 1914. 他にももちろん、イエリネックの法哲学の重要性も言うまでもない。

³ 平原春好他編『教育基本法 その意義と本質』日本現代教育基本文献叢書 教育基本法制コンメンタール12、日本図書センター、1998年、58頁。

⁴ 研究倫理について、基本的に法的に考えて処理することが今日においては一般化している。生命倫理をめぐる立法化の要求と倫理的な要求との関係については、2006年8月4日付北日本新聞1面、参照。したがって研究倫理および生命倫理を含む応用倫理の現状を考察する上でも、1946年から1947年にかけての教育基本法の策定過程の遡及的研究は示唆的な意義を有する。

5 平原春好他編『教育基本法 その意義と本質』前掲同書、58頁。

6 平原春好他編『教育基本法 その意義と本質』前掲同書、6頁。

7 「〇十八番(務台理作君) 今の特別委員の件であります、私教員養成の問題を特別の関心を持って居りますので、私自身としては第五委員会の方に入れるようにお取計らい願いたいと思います。

〇議長(南原副委員長) そういうことも色々考慮致した結果、教員養成の方は他にもエスキパート〔ママ〕が居られるので、あなたには是非第一委員会の方に御願いたいのです。

〇十八番(務台理作君) 若し変更の余地がございますれば御考慮下さるよう、お取計り願いたいと思います〔ママ〕。

〇議長(南原副委員長) 教員養成の方も御心配でしょうから、あとで取替えるとか何か御意見がありましたら又考慮することに致しまして、一応これで御願いたします(貝塚茂樹監修『教育刷新委員会総会会議録 第二回・第三回教育刷新委員会第一特別委員会会議録 第一回～第六回 他』戦後道徳教育文献資料集 第I期、日本図書センター、2003年、70頁以降。〔 〕内は、引用者による)。

8 平原春好他編『教育基本法 その意義と本質』前掲同書、84頁。

9 <http://home.hiroshima-u.ac.jp/~hua/catalog/>、

<http://home.hiroshima-u.ac.jp/~hua/catalog/morito/pictures/13001804/MO01030101804.html>

10 貝塚茂樹監修『教育刷新委員会総会会議録 第二回・第三回教育刷新委員会第一特別委員会会議録 第一回～第六回 他』前掲同書、6頁。

11 同上、8頁。

12 同上、9頁。

13 このような事情のもとでの官僚機構と委員会との間の綱引きの一つの顛れとして、「議長(南原副委員長)」と「山崎文部次官」とが「アーゼント」(urgent)という米国語発の奇妙な外来語を繰り返し使用していることが目立っている。16頁、18頁、19頁、30頁。「アーゼント」が危機のイデオログとともに当局もしくは官僚機構が機能するための理由となりうるということは、政治学的にも社会学的にも興味深い現象である。

14 同上、10頁、11頁。なお当時において、「アメリカの教育部」からも文部省からも「この教育刷新委員会というものは全く自由独立のものである」(72頁)ということが、安倍能成委員長から確認されている。なお、アメリカ教育使節団の報告書との関係については、73頁、参照。

15 同上、14頁。

16 同上、15頁。

17 同時に当時においてこの教育刷新委員会総会の中で当時の田中文部大臣が、「宗教と教育との関係、殊に宗教情操教育ということが許されるものだという意味の或は奨励すべきことであるというような結論に我々は到達して居りますし、又議会の多数の意見もまたそうであります」(同上、25頁)と明言していることも、戦後のその後の道徳教育や宗教教育をめぐる議論の趨勢との関係において、銘記に値する。

18 同上、16頁。

19 同上、19、24頁。

20 同上、14頁、24頁。

21 同上、28頁。

22 同上、28頁。

23 「国の崩潰」と教育「刷新」と米国「使節団」の関連については、56頁、参照。

24 27頁。なお、ここで言及された教育主体の一種の「オートノミ」の問題は、一週間後の教育刷新委員会第三回総会会議録において、「務台委員の御話の中に、根本理念とか或は教育の目的というようなものを上から貫かなければ下の教育者が動けないようなことでは困るというようなことがありましたが、私非常に同感で、殊に文理科大学長であり高等師範学校長である方からこういうご議論を伺うことを非常に嬉しく思う」という発言に繋がるが、この発言が「教育勅語との関係に於て」発想されていることも興味深い。そこにおいては、この教育主体の「オートノミ」の問題は教育の根本理念を教育基本法において位置づける際に「国会の議」にかける「法規の体裁をなさないではないか」という道徳教育の内容と立法機構との関係の問題において、道徳教育内容の「オートノミ」の問題に発展しているということは注意される。55頁、60頁、61頁、参照。また、当時における教育勅語と徳育内容主義との関係についての議論についても、あるいは教育の理念と教育内容との関係における「内容を創造して行く機能」についても、また徳目主義の問題についても、58頁、68頁、参照。こうした道徳教育論の議論から展開されるべき内容主義と形式主義との問題は、一方において20世紀倫理学に大きな影響を及ぼしたG.E.ムア『倫理学原理』と20世紀後半から席卷した応用倫理学との関係性に関わる。泉谷周三郎・寺中平治・星野勉訳『倫理学原理』三和書房、2010年、参照。また徳目主義と道徳教育論との関係については、村井実『道徳教育原理—道徳教育をどう考えればよいか—』教育出版、1990年、参照。この『道徳教育原理』の道徳教育論は数十年にわたる戦後教育史の経験から導き出されたものであるが、これと敗戦直後の教育刷新委員会における徳目主義への反省の議論との接続という問題は、道徳教育論の今後の課題となる。

なお、こうしたコミュニケーションの合理性と立法機構の合理性との関係の問題に関する最近の学問的成果として、J. Habermas, *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Suhrkamp, 1998. が重要とされている。この後期の主著よりも以前の段階のハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論と教育哲学ないし道徳教育論との関連については、野平慎二『ハーバーマスと教育』

世織書房、2007年、参照。しかし、日本の教育刷新委員会における以上のような議論を想起するとき、日本の現代史に根ざした道徳教育論の内容主義と形式主義の問題は、20世紀倫理学史およびコミュニケーションの合理性と立法機構との関係の問題だけでなく、亡国の現代史の中での教育主体と教育内容との両面からの「オートノミ」の問題であるとともに、文化的基層と現代史との両面における文化的多元主義の観点からも考察されなければならないという問題が明らかとなる。

25 「種の論理」については、田辺元『種の論理』藤田正勝編、岩波書店、2010年。

26 貝塚茂樹監修『教育刷新委員会総会会議録 第二回・第三回教育刷新委員会第一特別委員会会議録 第一回～第六回 他』前掲同書、9頁。

27 同上、9頁以降。

28 同上、29頁。

29 教育と官僚制との関係についての議論は、62頁、参照。この議論は、当時の委員会における文部大臣の発言の直前になされている。この文部大臣の発言では、教育の理念についての文部省の構想は、当時の「憲法改正草案の精神の教育上に於ける発展という意味を持って居る」(63頁) ことになり、これは法治国家における官僚機構の合理的機能の帰結という意味をもつ。

30 こうした緊急の事態は、ロールズやローティが主張する「哲学に対する政治の優位」という思想を理解する上での思索の「消尽線」を示している。「哲学に対する政治の優位」については、Cf. J. Rawls, *Justice as fairness: a restatement*, edited by Erin Kelly, Belknap Press of Harvard University Press, 2001. Cf. Richard Rorty, *Objectivity, relativism, and truth*, Cambridge University Press, 1991. 「消尽線」については、D.ヘンリッヒ『現代哲学の遠近法：思考の消尽線を求めて』藤沢賢一郎訳、岩波書店、1987年、参照。

31 貝塚茂樹監修『教育刷新委員会総会会議録 第二回・第三回教育刷新委員会第一特別委員会会議録 第一回～第六回 他』前掲同書、31頁。

32 同上、32頁。

33 同上、32頁。

34 したがって先の「君二忠父母二孝」というような「教育勅語」のような「道徳的なことに偏した表現」は決してア prioriに否定されているわけではなくて、むしろ「そうした道徳的なことに偏した表現も結構ではありますが、どうも抛りどころがそれだけでは動き得ないと思います」(同32頁) という道徳教育の実践的機能の側面だけに限定して問題にされているにすぎないということは、この委員会における議論がもっていた先述の「オートノミ」の証左のひとつとして銘記される。また、「教育勅語」に対する外在的な批判ではなくて、その内容を肯定しながらもその個人の具体性と協同性との不足した抽象性に限定した内在的な批判については、40頁、参照。

こうした事情から、逆に後の教育基本法と教育勅語との関係について衆議院の委員会で高橋文部大臣が質問された際の次のような答弁が導き出される文脈が生れる可能性が考えられる。—「私も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いる。…(中略)…決してこれに盛られておる思想が全然誤っており、これに代えるに新しいものをもってするという考えはもっていない」(平原春好他編『教育基本法 その意義と本質』前掲同書、56頁) —。

同時に、こうした道徳教育の実践的機能の側面からの批判的検討は、明治国家の伝統的(?)道徳教育論への批判的検討だけでなく、欧化主義的な道徳教育論への批判的検討へも向かっていたことも、次の引用によって明らかである。すなわち、—「西洋で昔から唱えられて居る所の神に奉仕する、世の中に奉仕するという思想から発達した教育を受ける、それも結構な一つの倫理であります、先程申し通り、それだけでは人間は動いて行かない、どうしても合理的に鞭撻して行くことが必要である」(34頁) —。

ここにおいて西洋とは異なる風土における道徳教育のプラグマティックな機能を重視する立場から、忠孝主義的だけでもなければ欧化主義的公共哲学的だけでもなく(つまりどちらも「結構な一つの倫理であります」という多元論的道徳教育論に立脚しているという点において、既に「近代の超克」論と一線を画している点も注目される)、亡国の状況下において独自の風土に根ざした独自の利他主義的道徳教育論を構想しようとした議論の「オートノミ」を看取することができる。「近代の超克」論が補完的な機能を果たした亡国への歴史の後の多元論的道徳教育論でもあったということもできる。

「近代の超克」論については、河上徹太郎・竹内好他『近代の超克』富山房、1979年、参照。

35 貝塚茂樹監修『教育刷新委員会総会会議録 第二回・第三回教育刷新委員会第一特別委員会会議録 第一回～第六回 他』前掲同書、33頁。

36 同上、34頁。

37 同上、41頁。したがってそこでは、「忠義の人或は家庭に於ては非常に立派だと言われる婦人或は非常に孝心の深い人が、自分より以下の者に対しては全く無関心、冷酷で、時には何とも言われぬような残忍さを出しても、世間は何とも言わなかった。それが今日の欠陥だと思います」という指摘がなされていた。この1946年9月当時の教育刷新委員会第3回総会における指摘は、今日の企業社会においてはパワーハラスメントという外来の概念によって問題化されている。このように第二次世界大戦敗戦直後の教育改革論議を研究するとき、日本の社会におけるこの問題は「忠義」「孝心」といった徳目主義的道徳教育の死角ないし盲点のようなものへの(敗戦直後ゆえの)痛切な反省がなされていたということは記録されるべきであると考えられる。なお、こうした封建的徳目主義の硬直性に対抗しようとした戦前の宮沢賢治の童話の思想を表現したものとして、「家長制度」(宮沢賢治『宮沢賢治全集』筑摩書房、1986年、第8巻、290～291頁)がある。先駆形とされる初期作品「丹藤川」

の末尾に、宮沢賢治は改稿「家長制度」において「わたしはまったく身も世もない」の結語を追加した。ここに童話の道徳教育論上の機能をみることもできるとともに、今日においても外来概念にもとづいて外在的に道徳批判するのか、あるいは敗戦の経験にもとづいて内在的に自己批判するのか、あるいは戦前期において童話創作を通じて徳目の問題を考えて作品化していくのか、という道徳論の「オートノミ」の問題をみることができる。宮沢賢治の童話には「寓話」と題された「猫の事務所」という作品があるが、立ち止まって深く考えさせるものがあるという点において、宮沢賢治の作品にはイソップ的寓話にはない脱教訓的で脱徳目的な道徳教育的価値がありうる。

³⁸ 同上、36頁。

³⁹ 立花隆「大学の再生には、今一度の「1945年」体験を！」『中央公論』第126巻2号、中央公論新社、2011年1月、29頁。大学の問題は大学だけを俎上に載せていても解決しないのであって教育システム全体の問題として（同、26頁）、「戦後の教育改革の支柱となった六・三・三・四制の起源にまでさかのぼって」（同、28頁）、教育制度全体を根本から考え直さなくてはならないという観点から論じられている。