



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	戦時教育政策の特質と教育科学の理論：教育政策におけるリアリズム
Author(s)	市川, 昭午
Citation	北海道大學教育學部紀要, 8, 1-62
Issue Date	1962-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28991
Type	departmental bulletin paper
File Information	8_P1-62.pdf



戦時教育政策の特質と教育科学の理論

— 教育政策におけるリアリズム —

市 川 昭 午

「Que diable allait-il faire dans cette galère,
(Molière, les Fourberies de Scapin)

目	次
はしがき 戦時教育政策研究の今日的意義	第5章 日本教育学と農民道場教育
序 章 留岡清男とカール・マンハイム	第6章 新教育理論の転向と民族教育学の鈍化
第1部 天皇制ファシズムの戦時教育政策	第7章 アカデミズムの保守的局所性
第1章 政策内容の精神主義と非合理性	第3部 教科研理論の役割と運命
第2章 政策展開の漸進性と主体性の喪失	第8章 教科研理論の形成過程
第3章 改革の連続性と旧秩序の温存	第9章 “ ” の特質
第4章 官僚機構への依存と、大衆基盤の欠如（以上本号，以下次号）	第10章 “ ” の挫折過程
第2部 戦時下の教育政策理論	結 章 戦後教科研理論の課題

はしがき 戦時教育政策研究の今日的意義

i) 教育政策における日本型の究明

凡そ1国の教育政策の特質を抽出しようとする場合、その原型創出過程たる成立期の研究が重要な手がかりを供することは云うまでもないが、同時にその矛盾を赤裸々に露呈する崩壊期の究明がそれに劣らぬ意義を有することが承認されうるのであろう。特に我が国の場合、経済恐慌→ファシズム→戦争という局限状況の下での、復古と革新が激突し錯綜する教育政策の展開過程において、その特質が集中的に表現されているといえる。それは単に「ファシズムと教育」という秀れて現代的な教育問題の解明に資するばかりでなく、近代日本成立期における教育原理自体の分析に対してもその裏側から照明を与えるという点で裨益するところがあるに違いないと考えられる。

というのも教育のファシヨ化が進行し始めた頃は、入学難、試験地獄、就職難、殊に高等教育を終了した知識階級の失業群、学生・生徒及び教員の思想問題、地方教育費の窮迫と教員給与の不払いを始め、前途暗澹たる立憲政治の運用、経済の緊縮と産業合理化、国民生活の疲弊と不合理、国民の自主的精神の欠如等々、直接、間

接教育に関係する諸問題が山積しており、これら「枚挙に遑のない」「学校教育行き詰りの悲しむべき事実」は、教育制度の刷新が、「今日においては最早従来の如く学校令改正の姑息彌縫手段にては駄目である。」¹⁾ことを示していた。しかして、これらは何れも明治政府の教育政策が「それ自身の内に必然的矛盾と撞着とを孕みつつ、その解決を後代に残したもの」²⁾であり、その意味で近代日本教育の落し子に他ならなかった。それ故、この事態に対処せんとした様々な動きは、復古といい革新といい、その目指す方向は異っていたにしても、何れも近代日本教育が内蔵していた矛盾を克服しようとする模索であり、苦悩の表白である点では一致していた。

然るに従来、我国の教育政策史研究では、その成立過程たる明治期のそれについては、幾つかの立派な業績がみられるにも拘らず、崩壊過程たるファシズム教育乃至は戦時教育政策については、まとまった研究が殆どなされていない。³⁾

僅かに先駆的労作として特筆するべきものに、教育史研究会グループの共同研究があるが、これとても「ファシズム教育政策の日本的特質」を抽出することに十分成功しているとは云い難い。⁴⁾

ii) 戦時状況における教育政策論の分析

一般にすべての社会領域は、それが「政治上注意に値する」存在となる時、始めて政策の対象として立ち現れるといわれている⁵⁾。我国の教育にとっては、天皇制ファシズムと太平洋戦争の時代が正にそのような時期に相当しており、教育政策論の思考が表面化した。

即ち、近代総力戦の遂行は、ある程度まで体制を超越⁶⁾して社会生活の全面的統制化、全体主義国家化を要請しそれと並行して「産業的大衆社会」(Industrialized mass Society)化の条件が急激に促進される。そしてこのような非常時国防国策の推進と社会状況の戦時態勢化は、これに見合った計画論的思考と組織論的考察とを生み出す必然性をもっている。その限りでは「半封建的」といわれ「絶対主義的」と形容された日本の戦時政策と社会状況もその例外ではなく、その結果、一連の計画論的国策理論と国民組織論が生み出された⁸⁾。教育もまた「最もと手っ取り早くない、しかしながら最も有効確実な生産力拡充」として「社会に内在する必然的行為であることが、支那事変を契機として行政者」にもある程度認識を余儀なくされるという状況が熟すに及んで、小論が分析の対象とする計画論的、組織論的な教育政策論が登場して来たのである。

ところで「政策科学」(Policy sciences)は、国防を基軸とする政策的要請に促されると同時に、他面では極度の専門細分化に陥つて知識世界を再統一し、科学と実践との調和を回復しようとする知識人の問題関心にも支えられて出現したと云われている¹⁰⁾。我国における政策思考の誕生もまた、その目指す方向は様々であるにもせよ、兎に角危機に対するインテリゲンチヤの反応の一つであった。そしてそのような社会状況と国策的要請とは、「危機型」に対する「常態型」¹¹⁾、「潜在型」に対する「顕在型」¹²⁾といった多少の修正を施せば、そのまま戦後の今日に持ち越されている。或は戦後の状況が戦時体制に培養されて早く萌芽したといつてもよい。その意味では戦時下に成長した政策科学的思惟も、その誤謬や欠陥にも拘らず戦後の社会科学の先駆と見なされるべきであろう。

とするなら、教育政策に限らず、戦時下の諸政策とこれに即応した諸理論との以上のような立場からする検討は、今日すべての社会理論と実践にとって不可欠といわれなければならない。というのも『「国民大衆の組織化」あるいは『体制の内在的克服』といい、また革命の『機能的考察』あるいは『政治的理性の成熟』というも、翼賛体制が日本の変革運動に展いた課題は、すべてまた今日の問題であるにすぎない¹³⁾』からである。

教育についても、現在、産業界の要請に応じた教育計画論的思考への対決が必要であると云われ、或は国民教育運動組織化の重要性が叫ばれるにも拘らず、以上のような観点からする戦時教育政策の分析と、先駆的教育政策理論の評価とは、これまで殆んどなされていなかったといつてよいであろう¹⁴⁾。

iii) 教育理論の社会的性格の露呈

戦前における我国教育学が1部の例外を除けば、ドイツ流観念論哲学と儒教的教養の結合として伝統的に高踏的な性格を有し、教育実践から断絶されたところで、外国教育理論の輸入とその折衷の応用に専心したアカデミーと、その亜流として卑俗な形で教育技術、その末梢的技巧の指導に当った師範学校とによって成り立っていたことは屢々指摘される¹⁵⁾。その場合両者に共通しているのは、外国教育思想の紹介といい、或は教授技巧の工夫といい、何れも日本の社会的現実から逃避しトリヴィアズムに耽っていたという点である。

このことは彼等が当時置かれていた困難な社会状況に眼を閉じることによって、教育理論の担い手としての主体的責任を極力回避しようとしていたことを意味した。

しかるにファシズムから全面戦争への過程は「文化思想の一切とその担い手の人間にたいして、ひとつの本質的な限界状況を強制的におしつけ」ることとなった。

それは先ず第1に「日本ブロック経済建設によるファシズムの自給自足経済は思想にたいしても自給自足の姿勢を促す。」その結果、従来、最新流行の外国産教育学理論の輸入を以て事足りりとして来た日本の教育理論家達も、己れの構想力を試されることとなった。従ってそこには日本の教育理論の「理性の有力と無力、その榮光と悲慘があますところなく露呈されている。」¹⁶⁾といえよう。

次にこの時代にあつては、「いやおうなくすべての思想的営みは一定体制内におけるその社会的・政治的位置と機能とをはだかのままで提示しなければならず、担い手の人間はその価値意識と行動体系を日常的地平そのもののなかで実践せねばならなかった。」¹⁷⁾即ち、教育学もまた強制的に地上の現実にはきづりおろされたのであった。

この意味で我々は此期において戦前我国教育界を支配していた教育学理論の諸潮流について、その外見的晦昧さや難解さに迷わされることなく、また些細な煩雑さを超えて、その本質的性格と担い手のイデオロギーとを最も的確に評価しようといわねばならない。

何故なら、のしかかってくるファシズムの狂暴な嵐

に対して、「どのような視点からどれだけの距離を自覚していたか、またそれにたいしてどのような状況判断をもちどのような行動原理を対置させたか、ということは」現代の教育思想を評価する上での決定的基準と考えられるからである。

第3に同様の意味から、従来、日常利害に関係せず、客観的真理を探究している領域と思われていたアカデミズムの世界にも、イデオロギー対立の尖鋭化と、社会的抗争の滲透は免れなかった。だが、恐慌、戦争、ファシズムという一連の社会的激動は単に教育研究の世界を混乱に陥し入れるというマイナス効果だけをもたらしたのではなかった。それは同時に、これまで以上の「徹底した自己吟味と、思想と状況との間の相互関係の包括的な自覚に向う傾向」をも生み出した。その限りでは、教育科学を含めて「社会科学を襲った激動と混乱の世相は、同時に実り多い新発展に対する予期しない機会をもたらしたことも注目されなければならないのである。」¹⁸⁾

故に、以上3つの意味で、萌芽の状況をいち早く洞察した先駆的理論の分析を手がかりに戦時教育政策と理論の特質究明に向うことは、現在の状況における今日の理論を吟味する上からも、少なからぬ意義を有するものと考えられる。その場合、萌芽の状況とは大衆社会の潜在的成立と総力戦遂行の絶対的要請を前提に、天皇制ファシズムの戦時教育政策が当面したトータルな諸問題であり、先駆的理論とは教育科学研究会の教育政策論であって、その論点は正に教育政策における合理性、換言すれば、その政策的リアリズムの問題に他ならない。

- ① 木村正義「教育制度刷新の急務」(文部省調査部内、教育政策研究会編「教育政策研究」第1輯、1930年)4頁。
- ② 尾高豊作「明治教育の社会史的検討」(同上)132頁
- ③ 民間教育運動に焦点を合せたものに、小川太郎他「日本教育の遺産」(1957年)、菅忠道、海老原治善編「日本教育運動史3」(1960年)があり、岩波講座現代教育学5「日本近代教育史」(1962年)の第Ⅵ、Ⅶ章も教育実践と教育内容を中心にこの期間を扱っている。尚、高木太郎等によって「教育の事実史を重きをおく昭和戦時教育史」の研究が進められ(同「昭和戦時教育史序説」、神戸大学教育学部研究集録第19集、1959年)また川合章を中心に「現代日本の教育思想」上下巻(戦前篇・戦後篇)が公刊される予定と伝えられるが、小論執筆までには手にしえなかった。
- ④ 教育史研究会においては、日本ファシズム教育の特質は、「絶対主義教育である天皇制教育が前景に立ち、これに独占資本の教育的要求が絡みあってその隠

された内実をなくしている」「天皇制と拘合したファシズム教育」たる点に求められ、「近代教育史」Ⅲ1956年154頁。「資本主義社会の教育法則」1956年、101頁。)そのイデオロギー的特色として「家族国家観を中核とするいわゆる国体論」が挙げられている。「近代教育史」Ⅲ167頁。)しかし日本ファシズム教育政策の諸特徴については現象的な説明はあっても明確に抽象化されておらず、従ってファシズム教育政策一般の特質として抽出されているもの(「近代教育史」355頁以下、「教育法則」15頁以下)と区別される日本の特質が明示されていない。またこのファシズム期教育政策の一般的特質についても、何か現象的な結果が羅列されている傾向が強く、絶対主義教育やブルジョア反動から区別されるファシズム教育の特質が「全体としての社会構造と発展の全きからみ合いにおいて」把握されているとは云い難い。更に教育政策の研究は政策内容(対象)についての「制度・機構論的アプローチ」に留ることなく、主体としての政治権力と政策決定過程、政策実現過程についての「機能過程論的アプローチ」が必要であると主張され、「教育政策学」1958年、9頁)実際にも展開過程が取り扱われてはいるが、(「近代教育史」Ⅲ184頁以下「教育法則」147頁以下)その主張の論理的帰結としてあるべき教育政策の特質把握において未だ十分ではないと思われる。

尚、教育史研究会の日本ファシズム教育研究については、先に東大教育行政史研究グループの名前で色々注文をつけたが(「書評—近代教育史Ⅲ」,「教育史研究」第4号)小論はそこで結論的に提唱した教育政策指導と教育運動理論の究明という課題に対する一つの試みである。唯その後種々な事情から当初予定したグループの研究が低迷し、その結果全く個人的な研究となってしまったため、政策の論理構造を中心とした極めて限られた範囲の部分的な研究となってしまったことは遺憾である。

- ⑤ Karl Schmidt, Der Begriff des Politischen. 1927, 清水幾太郎訳「政治の本質」1939年、173頁。
- ⑥ その意味では「ヒトラーは、ナチズムを助長するだけでなく、民主主義が熱狂的で、不寛容で、残酷にならざるを得なくするという方法によって、世界に自分を押しつけたのである。」(Eric Hoffer, True Believer—Thoughts on the nature of mass movements 1951 高根正昭訳,「大衆」1961年、111頁)
- ⑩ Harold D. Lasswell, The Policy Orientation, in The Policy Sciences—Recent developments in scope

- and method, ed. by Daniel Lerner et al, 1951 p3。
- ⑦ 「資本制内部における生産の社会化を起動力として
Ⅰ.労働者階級を中核とする人口量のプロレタリア化,
Ⅱ.テクノロジーの社会化にともなう大量生産大量伝
達の飛躍的な発達, ついで, Ⅲ. これらⅠ, Ⅱ, を基礎
とした伝統的社会別の平準化 (leveling) による政治
的平等化を前提として, 社会の形態変化が必然化され,
ここに『社会』は機械化された大衆社会として位置づ
けられてきたのである。」(松下圭一「大衆国家の成立
とその問題」『思想』1956年2月号32頁。)
- ⑧ a 勿論, 日本の場合には凡そ制度的な思考に対して
は, 常にその奥にアカの存在を猜疑せずにはおかない
日本精神主義からの攻撃を恐れ, 「自己の縄張りを非・
思想的な領域にみずからせばめ」思想性を抛棄して,
「目的と魂を欠いた政策立案と計画作製」に専念する
という「純粋技術化」された意味での「政策論的思
考」の存在も否定できない。(小松茂夫「日本型ファ
シズム」『近代日本思想史』Ⅴ巻, 1960年, 320頁)
- ⑧ b 波多野完治「児童文化の理念と体制」(国語教育
学会編「児童文化論」1941年所収) 31~2頁。
- ⑩ 綿貫譲治「大衆社会における社会心理の構造」(福武
直他編『講座社会学7』1957年, 32頁)
- ⑪ 石田雄「日本の『代表』の展開過程」(日本政治学会
編『国民代表の神話と現実』1958年, 95頁)
- ⑫ 高島通敏「生産力理論」(思想の科学研究会編「転
向」中巻, 1960年所収) 244頁。
- ⑬ 「教育のために公共的機能を果たすべき政治的機能の
必要性和, 教育に対する国家権力の作用における階級
性との矛盾を分析することが, 日本における教育行政
の研究の方法上の視角として大切である。」(五十嵐頭
「教育行政の性質と機能」一海後・村上監修「教育総
説」1958年所収42頁)が, ファシズム教育や戦時教
育に関する従来の研究が, 主として後者の暴露に重点
をおき, 前者の究明が等閑に付されて来たこともその
一因であろう。尙, ファシズム教育の名を冠した著
書としては, 戦前に田制佐重「ファシズムと教育」
岡田怡三郎「ファシズムと日本の文化及び教育」(何
れも1932年)があるが, 前者ではファシズムが, 後
者では教育が部分的に扱われているに過ぎず, 真向う
から両者の関係を論じたものは未だないといつてよ
い。
- ⑭ 宗像誠也「教育研究法論」1947年, 波多野完治「児
童心性論」1952年, 拙稿「教育学研究の動向」(『思想』
1958年9月号) 121頁。
- ⑮ 小松茂夫, 前掲論文, 323頁。
- ⑯ 土方和雄「近代日本のアカデミー哲学」(山崎正一編
「日本の近代思想」1958年所収) 65頁。
- ⑰ Louis Wirth, Preface to Ideology and Utopia
by Karl Mannheim (Routledge paperback) 1960
p. xiv

序 章 留岡清男とカールマンハイム… 教育の計画論的思考

i) 教科研運動の代表者

ところで教育科学研究会の理論といってもそのメンバ
ーの1人々々を取り出してみるならば十人十色であり,
後に述べるように様々な思想が集って統一戦線的色彩を
帯びていたところにこそ教科研理論の特色が存するので
あるが, その間に自ら共通する考え方があったのも事実
であろう。そして教科研理論の学問的系譜を形成した人
々として通常城戸幡太郎, 阿部重孝, 留岡清男が挙げら
れている。¹⁾

一方教科研は組織であり運動であった以上, その面での
代表者が挙げられねばならないが, この面でも会長城
戸幡太郎, 幹事長留岡清男を以て代表とすることに異論
はあるまい。従って理論と運動の両面に互る代表的存在
として城戸と留岡との二人が考えられる訳であるが,

ここでは留岡清男を考察の対象として採り上げることと
した。その理由は, 第一に彼が教科研運動の「専従オル
グ的存在」として「組織者としての最高の役割を果たした」
だけでなく, 雑誌「教育」, 機関誌「教育科学研究」の編
集を始め, 教科研事務局の「仕事を事実上本務」とし
「教科研運動にフルタイムで従事」していたこと, 第二
に生活教育論的な立場から研究対象を実証主義的な社会
調査, 統計操作等の研究方法で究明し, その上に立つて
計画論的な政策を志向した点でも, 教科研理論を代表す
ると考えられるからである。

即わち, 城戸幡太郎の「教育科学」(Erziehungswis
senschaft) は, 実験心理学的の方法に対応する教育研究
の実証的方法への転換の主張と, 社会実践の問題意識より
する教育研究領域の遠心的把握の要願において,²⁾ また
阿部重孝の「教育科学」(Educational Research) は,

従来の教育学の哲学的、思弁的傾向に対する批判の上に立った教育事実の実証的研究の強調と、研究対象を「教授」問題から、行財政、制度、政策に拡大することにより教育改革の基礎たらしめようとする志向において、教育の客観的事実を社会的問題意識から遠心的に把握し、実証主義的に研究することによって政策化し、実践化しようとする教科研理論の根柢をなしたといえよう。しかし、これを社会的経済的条件との関連において一層深く掘り下げ、その問題を教育運動の形をとって解決しようとする意向を明確に示したのは留岡清男であり、その意味で教科研の理論を教科研の運動と結びつけた。

つまり、留岡は理論的にも実践的にも教科研運動のカナメ的存在であり、「全運動の最高の指導者であり、組織者であった。」ところで教科研理論の特徴と云われる場合方法的に実証性を重んじ、内容的に生活教育的リアリズムを貫いたということもさることながら、教科研をして教科研たらしめている際立った特色はその計画論的思考にあると考える。従ってここでは教科研運動の理論及び組織上の指導者である留岡清男の教育計画論に焦点を絞って考察を進めて行くことにする。

その場合、留岡の理論といっても体系的なものは書かれていないため、各種のモノグラフィーの中から垣間見に行くより外ないが、彼の教育計画に関する所説を追跡する人は、それが、かの Karl Mannheim の計画論に余りにも類似している事実に驚かずには居られないであろう。小論もまたこの点に注目し、K. マンハイムの所説と比較対照しつつ、留岡の論点を整理して行きたいと思う。

ii) 教育計画論の類似性

(1) 実践的姿勢と統合的思考 留岡清男(1898～)と K. Mannheim (1893～1947) とは、19世紀の末に生れ、20世紀の前半を生き抜いて来た点で、略同時代の人間とみることができる。このことは彼等が第1次大戦の前後に成人に達し、戦後世界を襲った社会主義革命運動や経済恐慌、更にはファシズムなどの衝撃を若い心に深く刻印されたであろうことを想像させる。両者はその根柢に大衆社会の実現と政治的危機の進行、合理的社会勢力と非合理的社会勢力との均衡の喪失をみてとり、この危機を克服するためには、大衆の知的水準の引上げと、エリートの政治指導性の回復が不可欠であるとの結論に達した。かくて、彼等の教育政策論はこの激動する時代の衝撃 (impact) に対する回答 (response) であり、従って、危機のよって来る所以を適確に認識する「教育診断

学」と、これに対する有効な「療法」(Therapy) としての「教育計画論」となったのである。

それ故、2人は最初から社会的実践への志向を強く抱いていた。元来、留岡は心理学を、マンハイムは哲学を専攻して学窓を巣立ったのであるが、前者は遠軽家庭学校における青少年感化事業や、その周辺における農村運動の経験を通じ、また後者はベラ・クン(Béla Kun)に率いられたハンガリヤ革命運動の挫折の体験を経て、次第に社会科学や教育実践への関心を探めて行った。時あたかも、第1次大戦後の日本とハンガリーでは、世界的なデモクラシーの大波をかぶりながらも、指導者と民衆の間に民主主義政治を受け容れ、これをこなさざるだけの学習経験が欠けていた。他方、両国のインテリゲンチヤ達は外国思想の輸入に忙しく、自国の民衆と政治から隔絶していた。しかも、知的世界では片や Marx, Lenin, Trotsky, Bukharin こなた Fichte, Hegel, Rickert, Windelband, Kierkegaard, Husserl という訳で、流行思想のごった煮と氾濫、桔抗と混乱が現出していた。このような民主政治の混迷、経済恐慌に伴う国民生活の疲弊、そこから発生しつつあったファシズム制覇の危機の真只中で、2人の心を抱えたのは、「純粹に創造的なインテリゲンチヤの指導の下に、国家における農民、都市労働者など働く大衆の主権」を確立するというテーゼであった。このような見地から社会の再建という戦略目標を樹立した2人にとって、教育は戦術の役割を担う恰好のものと思われた。

マンハイムはもともと、人間関係を合理的に統制する方策を見出し、人間改善に寄与することが社会学の課題であると考えていたが、1933年ヒトラーに追われて英国に亡命してからは、それまでの知識社会学や文化社会学による超越的批判的観察者たることから、進んで時代の診断と危機の治療を統一的に考察する政治的社会的戦略家たろうとし、更には「社会の治療者」(social physician)としての実践行動にも乗り出して行った。

一方留岡にとっても、教育は元来生活を対象とし、また生活に対する政策としてのみその存在理由を認められるべきものであり、「教育がどうのこうのという前に、生活が一児童と教員の生活を含む農村の生活全体が一何とかならねばならぬ。」のであった。

故に教育運動は「社会事象についての克明な因果認識」の上に立って、社会の「疾患を確実に診断し」「これを有効の治療にまで押進める」ものでなければならなかった。同じく「生活についての解釈ではなく、生活に対する政策に着眼し」「わが国の教育に政策的基礎を与へ」「或はまた、我が国の教育政策に学的根柢を与へ」うる教育科

学の樹立をその念願とした。

そのような実践的志向は、分化した生活領域の統合的考察及びそのための方法として社会科学の成果の総合に赴かせる。¹⁷⁾マンハイムの場合総合的把握の方法は第1次大戦後、戦前支配的だった実証主義への反動もあって、ドイツ文化科学界の主流をなした W. Dilthey の精神史、Windelbandや Rickert など新カント派の文化科学、歴史科学 Gestalt 派の心理学など、総合的乃至反実証主義的傾向に影響を受けていると云われているが、¹⁸⁾再建社会についての general vision を確立にしようとする実践意欲に促されたことも大いに預っていると考えられる。それは「再建社会における社会統合を保障するのに必要な民主的パトリナリティ・タイプを創造するための、広範囲に亘る社会勢力及び社会制度の計画的な利用」という意味での「社会的教育」(social education)の方法論たるべき、「社会的同意或は社会統合の心理学研究」としての「社会心理学の広義的把握」を目指すものであった。¹⁹⁾

このような立場から、彼は学問の専門分野に捉われることなく、現代社会の構造と変動の問題に真正面から取り組もうとし、そのために細小の部分での精緻さが欠けたり、学問体系が不完全となったりすることも敢えていとわなかった。同様の見地から、教育についても「かつての自由放任主義時代に支配的であった専門閉塞的な教育という考え方から、²⁰⁾しだいに全生活領域にわたる教育という考え方にかわってきている」と判断し、故に現代の教師は「学校教師としてよりも、むしろ社会事業家がその分野で行っていることを別の角度から行う、生活の教師としてみずからをかえりみるならば、かれはその仕事に役立つ一切の知識を身につけるべく努力すべきである。」と説いた。²¹⁾

留岡もまた、これまで我国学校教育の特質とされてきた「観念の整理のみをよるこぶ思想類型」²²⁾を排し、現実の生活を照準とする教育を主張し、そのためには学問のための学問よりも「学問の社会化乃至は社会的進出」が優先すると考え、逆にこれによって「社会と教育の学問化乃至は科学化」を促進し、教育科学をして国民生活を嚮導する思想たらしめんことを企図した。²³⁾更に物事の考察に際しては常に原則をふまえ、グルントをおさえた上で、多方面から光をあてることが大切であるということをおくせとし、教師については国家の政策に対する理解と、地域の生活に対する指導ができるような広い教養を賦与することが第1義的に要請される旨を力説していた。

留岡が編集にたづさわった雑誌「教育」の特色といわれる「問題の多様性と、執筆者の多彩ぶり」とは前述の如き

志向の1つの現れであるが、このことはマンハイムの編集になる「社会学・社会再建国際叢書」(The International Library of Sociology and Social Reconstruction)についてもそのままあてはまる。

(2) 技術史観 更に進んで時代の危機の根源に関する2人の診断をみる時、吾々はそこに技術史観とも名づべき共通した思想を見出す。例えば、マンハイムは「所与の社会において技術的自然科学的知識が道德的な力よりもそしてまた社会力の作用への洞察よりも前進している」「人間的諸能力の均衡を失した発展」の認識から、「合理的な社会統制と個人の衝動の制御とが技術的發展と歩調を揃えないならば、現代の社会は崩壊しなければならぬ。」という結論に達するが、²⁴⁾留岡もまた物質的経済現象の変化に対し、非物質的文化現象の変化が遅れ勝ちになる事実に着目し、「およそ、教育の動きを形成する要因は、何であるか。端的に言えば、私は、それは、ものごとの間におこるズレであると思うのである。」として、このズレを埋める仕事を教育によってうけ負おうとする。

ところで、このような両者の技術史観の思想に影響を与えたものとして、文化社会学が挙げられなければならない。マンハイムの場合は周知のように歴史を社会過程(Gesellschaftsprozess)を基底に、自然科学技術などの文明過程(Zivilisationsprozess)と哲学芸術宗教などの文化運動(Kulturbewegung)とに分け、文明過程は直線的合理的に進歩するが、文化運動は創造的一回の領域であるとするアルフレッド・ウェーバー(Alfred Weber)の構想に負うっている。²⁵⁾マンハイムはこの二つの領域の中間に哲学及び歴史科学を設定し、その発展は合理的ではあるが、自然科学のように数量化の原理に支配され、加算されて直線的に前進するものではなく、かといって芸術のように時代毎に個性的な価値が並存しているのでもなく、前代の成果を新しい体系原理によって再構成することによって高次のものに止揚される弁証法的なものであるとするのである。²⁶⁾このような歴史主義の立場が時代診断学において前述の如き診断を生んだものと考えられる。²⁷⁾

留岡の場合、マンハイムに対する A. ウェーバーに相当するものはアメリカの文化社会学者オグバーン(W. F. Ogburn)の社会変動論である。技術発展の顕著であったアメリカにおいて、技術は社会変動に大きな影響を与えたが、そのような社会基盤に立って、オグバーンは文化を「物質的文化(material culture)」「適応的文化」(adaptive culture)(非物質的文化の1部であるが、物質的文化に適応する制度、知識、経験、熟練、技術)、

「非物質的文化 (non-material culture)」(個人や集団の心理、イデオロギー、社会感情、観念)に分け、経済的基盤をなす物質的文化の変動に応じて他の二つの文化も変化するが、その速度が異なることから、所謂「文化遅滞」(cultural lag)が生ずる著しい遅滞が、不適応現象という社会問題を惹起していることを指摘した。³⁰⁾ 留岡はこの理論を高く評価しながらも、そのズレの克服の方策において不十分であるとし、「そのズレを埋める埋め方の順序は、逆に、第三の教育や啓蒙の層が先行して、やがて第一、第二の層に及ぶということもあり得るのではないか」と考え「何としても、ズレを埋めなければならない。……そこに、教育と啓蒙のはたらきは、優先して存在しなければならない」という。³¹⁾

ところが現実では逆に、「一般の教育思想は常に一般の社会思想と10年遅れて発達する。」³²⁾ 有様である。前述のように実践的姿勢をモットーとする兩人として、このような現状を目前にする時、唯単に現代の危機を憂慮したり傍観的にこれを宿命とし嘆いている訳には行かない。かくして2人の「社会学のインテリゲンチヤは、国民の倫理的革新についての感傷的な慣用句や同じような考え方によって危機を解決するのではなく、科学的解決を、即ち、インテリゲンチヤの社会学を約束する。」³³⁾

(3) 変革の為の教育 ここに危機の克服策として教育の役割が大きくクローズ・アップされてくる。むろん彼等は同時に経済機構、政治制度の改革が伴わなければならないということも力説した。マンハイムは完全雇用や社会保障を特徴とする英国の福祉国家体制を背景に、社会構造、経済問題、官僚機構、軍事統制、マスコミ対策等を重要な課題としているし、³⁴⁾ 留岡もまた戦時体制へ傾斜して行く過程における国民生活の窮乏をみつめながら、協同組合、保険制度、厚生事業等々について種々提案を行っている。その限りでは基本的には経済計画が前提条件であって、「教育とか啓蒙などというものは要するに、³⁵⁾ 経済計画を実現するための1つの機能に外ならない」ことは認められる。

しかしながら、他方で彼等は新しい計画社会はそれにふさわしい新しいタイプの人間なくしては達成されえないことをも強調した。

留岡によれば「政治も経済も社会も、それぞれの問題の解決を、結局は国民の教育に話して解決しなければならない。」³⁶⁾ ものであり。従って「学校は単なる社会の縮図ではない。社会の変革と少年の革新との放胆なる実験場³⁷⁾でなければならない。」マンハイムが人間の改造を問題とし、「社会的教育」(social education)は「全体的な社

会計画」(total social plan)の急所をなすという見解に立ち、学校は「社会変革の戦略的エージェント」³⁸⁾でなければならないと考えた。

その場合、計画は創設や新設ではなくして、現存する人や物を基礎とするものである以上、³⁹⁾ その中心は社会教育乃至は成人教育におかれなければならない。マンハイムが人民大学 (Peoples' University) や Community Centre⁴⁰⁾の効用を力説し、留岡が青年訓練所、補習学校、国民高等学校、農民学校等を好んで問題とするなど、特に勤労者教育と傍系青年教育とを重視したこと、⁴¹⁾ ジャーナリズムやマス・コミュニケーション⁴²⁾の教育的機能に深い関心をよせていた点でも両者はその軌を一にしている。その場合、成人教育は高等教育の安価な代用品ではなく、急速に変化して行く社会と技術に対応して行くための生涯を通じての再教育として編成される。

従ってまたそこでは教育が社会性を有し、経済計画と密接につながっており、政治と不可分であることが強調される。「教育はこれまで演繹の理念を以て自からを規定し、生活と社会とから抽象された人間一般、国民一般の教養を以て、自からの任務とした。」⁴³⁾しかしこのような考え方は今日では既に「現実の生活と社会とには妥当しない」のみでなく、屢々「有害結果を齎すもの」となっている。「教育は最早政治から抽象された中性的領域ではなくて、それ自身が1つの政治的活動となりつつある。」⁴⁴⁾

新社会に適応すべき人間類型の創出を目指す教育は、学校などフォーマルな教育機関以外の社会環境や制度の影響力を重要視し、これらの要素を教育目的に役立たせるように意識的に働きかけ、操作することを考慮に入れなければならない。

かくして「教育の問題を学校だけに限り、教育を教師と生徒という二人の個人間の交渉と考えることが、もはや不可能となる。いいかえれば、教育はもはや個人的私的な関係ではなく、社会過程というより広い文脈の一部とみなされなければならない。」「教育とは人間行動に影響を与える多くの社会的機関のなかの、一つにすぎず、従って、それはわれわれの期待のいかににかかわらず、つねに社会的目的に奉仕し、一定の人間類型の鑄造を目的としている。」「どんな教育制度でも、学校以外の社会的な機関といわば共通の戦略をもたないかぎり、新しい世代に感情の安定性と精神の堅実さをうえつけることはできない。」⁴⁴⁾

「教育は政治や経済や社会とは明らかに違う。併しながら、教育の問題は、政治や経済の問題の中から取り出されなければならない。教育問題は政治や経済や社会と

は無関係に、唯児童の中に、また青年の中にあるものと
考え、人魂を追っかけよう⁴⁵⁾な教育問題の捉え方は、断
然捨てられなければならない。」

「教育は、経済計画を理解し、その完遂に協力する
人間をつくる仕事である。教育は、経済計画から離れて
存立するものでなく、経済計画を前提とし、それからズ
レる人間の意識や態度を改造する仕事である。」⁴⁶⁾と考えら
れる。

(4) 計画の担い手と主体 このような社会再建計画の
担い手は、あらゆる政治的見解を総合し、「全体の精神的
な関心を弁護するように予定された、⁴⁷⁾「相対的に無階級
な」「社会的に自由に浮動するインテリゲンチヤである。」
というマンハイムのテーゼは余りにも有名であるが、そ
の一環たる教育計画については両者共にインテリゲンチ
ヤの一員としての国民教育者にその課題を負わせてい
る。「国民教育者は、国家と国民との間に介在して、国
家の要請するところに向って国民を誘導し、国民をして
国家の要員たらしめる機能を固有する。政治は教育であ
り、⁴⁸⁾教育は政治を基盤とするというのはそのためであ
る。」従って「急速の変化が生じて来ている現在では、少
くとも国民の指導者、とりわけ教師が変化の意味を理解
できるように教育しなされなければならない。」⁴⁹⁾「その
ような政治的社会的指導力をもつエージェントは、わが
国においては小学校教員と青年学校教員とを仕立てる以
外には先づ見出し得ない」からである。⁵⁰⁾

以上のように現代の危機の根源とその克服策としての
社会計画そこにおける教育による人間変革の重要性、そ
の担い手としての教師の責務の重大性とその自覚の必要
性とは理解されたが、その計画の主体は不明瞭のままに
取り残された。しかり「われわれは社会を計画しうるま
でに、そして人間自身を計画することができるまでに進
歩した。ところでしかし、計画すべき人を一体誰が計画
するのであろうか。」「現実主義的な政治的意味において
は、この問は、誰人も計画者を計画しはしなかった、と
いう意味をもっている。従って、この点から、計画者は
既存の集団からのみ補充されうる、という帰結が生ず
る。」⁵¹⁾マンハイムは英国議会制を通じて計画が行われるこ
とを予想しているが、その他に様々な社会的、知的階層
を代表するメンバーから成る“Order”と名付けられるべ
き機関を創設することにより、計画の行き詰りを打破し
不決断を調整し計画に一貫性と連続性を保証しようとし
た。⁵²⁾留岡の場合予想されるのは新体制であり、Orderに
相当する知的統合機関は「衆議統裁」を旨とする中央協
力会議でもあろうが、留岡自身としては新教育団体を提
唱するに留った。このような事実をみれば、彼等の計画

は「経済的基礎と社会的構造の計画化、すなわちそれら
の根本的改革よりも、むしろそのような体制の内部に生
活する大衆の精神構造の計画化に向けられるのである。
いいかえれば、社会構造の変革の主体として大衆を基本
とした『下から』の計画化ではなくして、体制と結びつ
いたパイオニア型のエリートによる『上から』の計画化
が意図されるわけである。」⁵³⁾という批判を免れ得ないであ
ろう。そしてこのような計画論では下からのファッショ
ニズムは予防できて上からのファッショニズムには抵抗しえな
いであろうということも予測されるのである。⁵⁴⁾

iii) 社会基盤の相異

以上かなり詳細に互つて教科研の代表者とみわたる留
岡の教育計画論を、ヨーロッパのコスモポリタンの社会
学者たるマンハイムのそれとを紹介して来たが、両者の
所説を比較対照すること自体が小論の目的ではない。小
論の序章としてここで言及したいのは、彼等の教育計画
論にみられた以上のような類似性にも拘わらず、彼等の
生活者としてのコースが如何に異つてしまつたかとい
うことの原因の究明である。端的にいうなら、翼賛壮年団
総務・翼賛会青年（地方）部副部長と、亡命・ユネスコ
・ヨーロッパ部長との落差に示されている両者のキャ
リアの違いの意味である。

その場合先ず考えられることは亡命の可能性とい
うことである。マンハイムはハンガリア人を父にドイツ人を
母に、ドイツの文化的影響下にあったブタペストに生れ
ドイツで大学教育を受けたという境遇からも分るよう
に早くからコスモポリタンであり、またドイツに移住
したこと自体、前述のようにハンガリアの革命政府崩壊
に伴う亡命であつたのであり、従ってファッショニズムの暴
威に直面した時、比較的容易に亡命を決意し得たのであ
ろうし、イギリスに渡つてはM. GinsbergやH. I. Laski
等の推挙により直ちにロンドン大学に職を得ることが出
来たのである。これに反し、留岡の場合には客観的にも
主観的にもそのような条件は存在しなかった。勿論国内
亡命ということは可能であつたかも知れないが、農民の
生活を、国民教育者の昏迷をそのままに退避することは
彼の気持が許さなかつたのであろう。

ここにおいて「参加することによって滲透させる」と
いう新体制に対する留岡の姿勢が生れるのであるが、逆
にマンハイムにとってそのような姿勢をとることが可能
であつたかと問うならば、ヒットラーの政權掌握と殆ん
ど時を同じくしてフランクフルト・アム・マイン大学を
追放されている一事を顧みただけで、それは不可能であ
つたと答えるより他なかつたであらう。⁵⁵⁾

これを要するに二人にとって体制内滲透と体制外亡命とはそれぞれ可能性であると共に必然性だったのである。

そこで問題は次の段階、即ち、留岡に体制内滲透を可能と考えさせるに至ったものは何であるかということである。それには主観的な条件も預っていると思われるが、ここでは問題にしない。小論の課題とするのはそのような可能性の基底として存在した日本ファシズムの特質の究明である。この点は第1部で詳説されるところであるが、一言にして云うならば、日本ファシズムにおける天皇制の側面の温存利用と、その裏返しとしてのPost-democraticな側面の欠如とから必然的に帰結されるイデオロギー反動の優位と目的合理性の欠如、政策の漸進性と不貫徹性といった現象こそ、留岡に代表される教科研の批判の対象であり、また「参加することによって滲透する」という場合の建策の内容であり、教科研の *raison d'être* であり、そしてその存在が許容され、可能であった理由でもあったのである。

- ① 山田清人「戦前の教科研運動史(1)」「教育」1957年4月号。
- ② 宮原誠一「戦前の教科研運動によせる」「教育」1958年4月号、136頁。
- ③ 城戸幡太郎「独逸に於ける二三の『教育科学概論』について」「岩波講座教育科学」第1冊附録「教育」1931年10月、49頁以下。
- ④ 阿部重孝「教育研究法」岩波講座「教育科学」第20冊。
- ⑤ 留岡清男「農村教育運動」(同上講座同冊所収)
- ⑥ 宮原、前掲論文。
- ⑦ 教科研運動自体については、是迄組織内にあった人々の回顧と自己批判として、山田清人「戦前の教科研運動史Ⅰ～Ⅱ」(「教育」1957年4月号～58年3月号)及び管忠道「教科研運動とその担い手—中央を主とする人物群像おぼえ書—」(「日本教育運動史3」1960年所収)があり、戦後研究者の追体験と批判としては、太田堯・稲垣忠彦「教育科学研究会」(小川太郎編「日本教育の遺産」1957年所収)及び持田栄一・岡本洋三「『教育科学』研究運動」(前出「日本教育運動史3」所収)があるので、ここでの繰返しは避けるようにしたい。
- ⑧ 留岡の教育思想を検討する際にはK. Mannheimと並んでRobert Owen(1771～1858年)との対比が試みられなければならない。それは不幸な少年達の善導感化に当る救護施設である遠軽の北海道家庭学校の経営と、その周辺における部落・農家に呼びかけ、産業組合運動や地方改良事業にまで進む地域社会学校の大仕事New LanarkにおけるR.Owenの数々の改良主

義の実践と類似していたというだけではない。そこには人間的にも思想的にもかなり近いものを感じられる。これについての詳論は別の機会に譲る外ないが、相似点を簡単に列挙すれば、①教育観と社会思想とが不離一体の関係にあり、従って教育と社会改良、特に勤労大衆の教育と社会政策的改良運動とを、結びつけて捉え、後者の教育的効果が重視している。②それは環境教育論の立場から、生活教育、特に幼児、青年、成人教育の重要性を強調し、性格形成に基く社会改造と社会改造による性格形成との統一を目標に、資本主義体制下における環境教育家としての実践に乗り出している。③その実践においては無知に由来する窮乏から民衆を解放しようという啓蒙主義思想に立脚した姿勢をとり、熱心な説得と垂範活動を行うが、特に講演、個人説得、出版、宣伝組織などにその才能を示す。④無産階級解放の契機として物的生産力を抱えているが、無産階級の社会的革新能力は必ずしも高く評価せず、その政治運動からは途中で訣別する。最も深い接触が経続するのは労組や政党ではなく、平和的改良主義をとる協同組合である。⑤社会改良や民衆啓蒙の担い手として篤志の知的エリートに期待し、又上流階級や支配層の有識者にその支持を求めて接近する。⑥教育思想の創始、教育理論の深化、専門的教育体系の樹立よりも、社会進化の動向を見通しながら、新時代の教育的諸要求を先取して、雄勁な新教育制度をデザインし、これを有効な教育組織に具体化し、実用的見地から教育資料を総合整備することを得意とした。等々が考えられよう。(これに関しては取り敢えず「留岡幸助古稀記念集」1933年、「北海教育評論」1955年1月号—特集、北海道家庭学校の教育—、森戸辰男「オウエン・モリス」1938年、芝野庄太郎「ロバート・オーエンの教育思想」1961年「オウエン自叙伝」及び「新社会観」—岩波文庫—等を参照せよ)オーエンが生産力の発展と富の増加を文化の手段とみ、社会問題が人間性よりも社会制度にあるとして社会工学を企図した基本原則は勤労者階級に継承発展させられて行った。しかし、本質的には権威主義的であり、確乎としたpaternalistであり、気質やパーソナリティも当時の実業家連中と同じTory reformerであったといわれている。(Raymond Williams, *Culture and Society* 1780～1950 penguin edition 1961 pp. 43～6)留岡のそれを含め、教科研理論の吟味と評価は10章で行われる。

尚、留岡を中心に戦前の教科研運動理論の特徴をなした政策論乃至計画論的な考え方は、後にみるように戦後教科研では主流から外れている。留岡の戦前にお

けるこうした主張の延長線上にあるのは、むしろ戦後教科研に対し批判的な清水義弘等の考え方であろう。

(例えば、清水義弘「20年後の教育と経済」1961年参照)といっても後者には前者の場合のような政治との緊張感が存在しないし、従ってまた(民間)教育運動の必要性を認める余地がない。

この相違はむしろ論者のおかれている条件や体質も関係があろうが、それ以上に教育的思考の観念的偏向を批判し、教育を現実の経済的要請に従わせようとする教育計画論なるものが、最近では外ならぬ政府自身によって積極的に打出されて来ているところに基本原因があると思われる。教育目的の政治経済からの一義的抽出、国民大衆に対する上からの教育計画構想という思考形態は似ていても、両者がもっている政治的意味はかなり異っている。

- ⑨ 編輯部員「雑誌教育編輯の抱負とその苦心」(雑誌「教育」特報, 1933年所収)
- ⑩ 「教育に志したのは、貧しさから農民を解放するためだったのである。貧しさから農民を解放する方法の一つとして、教育の途を選んだままである。」(留岡清男「戦前の教科研運動史によせる。」「教育」1958年4月号, 135頁。)
- ⑪ Jean Floud, Karl Mannheim, in The Function of Teaching. ed. by. A. V. Joudges 1959. pp. 46~47
- ⑫ E. K. Bramstedt and H. Gerth: A Note on the Work of Karl Mannheim, in K. Mannheim's Freedom, Power and Democratic Planning. 1951 p. xii
- ⑬ F. Floud, op. cit. p. 48
- ⑭ 留岡清男「農村教育運動」4頁(岩波講座, 教育科学第10冊)
- ⑮ 留岡清男「本邦に於ける農村教育運動」(岩波講座, 教育科学第11冊附録「教育」1933年) 18頁。
- ⑯ 留岡清男「生活教育論」11頁, 7頁及び序。1940年
- ⑰ E. K. Bramstedt and H. Gerth: op. cit. xiv.
- ⑱ Paul Kecsksmetti, Introduction, in K. Mannheim's Essays on the Sociology of Knowledge. 1952 p. 4
- ⑲ K. Mannheim, Freedom, Power and Democratic Planning. xvii
- ⑳ F. Floud. op. cit. p. 49
- ㉑ K. Mannheim, Diagnosis of Our Time 1943. 高橋徹他訳, 「現代の診断」1954年, 79頁, 86頁。
- ㉒ 留岡清男「生活教育論」252頁。
- ㉓ 同上「我邦の感化事業」(岩波講座, 教育科学第6冊附録「教育」1932年) 34頁。
- ㉔ 山田清人, 前掲論文, 61頁。

- ㉕ K. Mannheim, Man and Society in an Age of Reconstruction 1940年, 福武直訳「草期における人間と社会」上巻, 49頁。
- ㉖ 留岡清男「教育における計画化の概念」(三井透編, 「教育計画」所収, 1957年) 53頁。
- ㉗ Alfred Weber, Gesellschaftsprozess, Zivilisationsprozess und Kulturbewegung, (Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. 1921) 山本・信太草訳雑誌「文化社会学」1958年。
- ㉘ K. Mannheim, Essays on the Sociology of Knowledge 1952. p115。
- ㉙ 岩井・芥川・北川編「社会学」1959年, 97頁。
- ㉚ William F. Ogburn, Social Change. 1922 revised ed. 1952. p203。
- ㉛ 留岡「教育における計画の概念」60頁。
- ㉜ 同上「我邦の感化事業」39頁。
- ㉝ A. Fogarasi, Die Soziologie der Intelligenz und die Intelligenz der Soziologie, (Unter dem Banner des Marxismus Jahrg. VI. Nr. 3 1931) 樺俊雄訳, 「知識社会学」1958年, 177頁。
- ㉞ K. Mannheim, Freedom, Power and Democratic Planning. p 108。
- ㉟ 留岡「計画教育ということ」(「ばいであ」第2号 1961年) 8頁。
- ㊱ 同上「第2回教育科学研究協議会の使命」「教育」1940年7月号。
- ㊲ 同上「我邦の感化事業」39頁。
- ㊳ K. Mannheim, Freedom, Power and Democratic Planning. p. 248。
- ㊴ K. Mannheim, Man and Society in an Age of Reconstruction 邦訳, 230~232頁。
- ㊵ K. Mannheim, Freedom, Power and Democratic Planning p. 251
- ㊶ 「今日の教育の中心課題は、国民生活の新たなる秩序と機構とに対する理解と訓練とにある。」「我国の教育と社会事情とを政策的見地に立って眺めるならば、寧ろ、学校教育を出発点とする正統派の見方を逆転させて、不完入な教育機関とされる私立学校、各種学校若しくは学校とまでにも至らざる教育施設又は教育運動(社会運動)の研究が、却つて社会の生活活動の分析を効果あらしめる所以ではないかと思われる。」(留岡清男「生活教育論」15頁, 159頁)
- ㊷ 留岡によれば「大衆の動く所を捉へる、若しくは動かんとする所に先手を打つというのがジャーナリズムをして存在せしめる所の社会的理由」であり、そのよう

な意味では「明治維新以来日本が努力して来た」教育は日本帝国を対象としてのつの大きな啓蒙運動だった。

従って亦それは1つのジャーナリズム運動であった。然るに今日では「教育がそれ自身つのジャーナリズムだった形は既に実を結んで、今日では教育の内部に行われる小さなジャーナリズムが横行するにすぎなくなってしまった。」

故に「今日教育に於けるジャーナリズムは」「先ず第1に教育が身につけた固い殻をどうにか」することをその使命としなければならぬというのである。

ここでは右翼に特徴的な塾思想の復活に照応して形で、教育のジャーナリズム機能のリバイバルが叫ばれている点が注目される。

(留岡清男「教育とジャーナリズム—ある読者への手紙」『雑誌教育特報』4頁, 1933年)

- ④③ 留岡「農村教育運動」8頁。
- ④④ K. Mannheim, *Diagnosis of Our Time*. 邦訳, 82107~9頁。
- ④⑤ 留岡「第2回教育科学研究協議会の使命」
- ④⑥ 同上「教育における計画化の概念」73頁。
- ④⑦ K. Mannheim, *Ideologie und Utopie*. 1929, 鈴木二郎訳「イデオロギーとユートピア」1954年, 114頁以下。
- ④⑧ 留岡「教育新体制の促進」(『教育』1940年10月号)
- ④⑨ K. Mannheim, *Diagnosis of Our Time*. 邦訳, 93頁
- ⑤⑩ 留岡「教育払底と教員待遇改善の指標」(『教育』1940年3月号)
- ⑤⑪ K. Mannheim, *Man and Society in an Age of Reconstruction*. 邦訳, 89~90頁。
- ⑤⑫ K. Mannheim, *Freedom, Power and Democratic Planning*. pp. 166~7
- ⑤⑬ 高橋徹・青井和夫「現代社会論」(阿閉吉男編, 「マンハイム研究」1958年所収) 171頁。

マンハイムの理論には、(1)Dilthey, Rickert, Troeltsch, そして特にMax Weberなど、新カント派、中でも西南学派或はバーデン学派、(2)Husserl, Jaspers, Heidegger, そして就中Max Schelerらの現象学者と並んで、(3)ヘーゲル左派、特にK. Marxが強い影響を及ぼしているといわれる。(Robert K. Merton, *Social Theory and Social Structure*. 1949, p. 248)

けれどもGeorge Lukácsの仕事を手伝っていたハンガリア時代に比べるとM. WeberやEmil Lederer等の影響もあって20年代から30年代前半のドイツ時代には既にマルキシズムとかなりの距離をおくようになっていた。といつてもこの頃の彼の著作にはマルキシズム的思考の残像を数多く見つけることができるが、少

くとも経済的ファクター特に生産力・生産関係に主動力を認めるマルキシズム的な社会変革論は、いちはやく放棄されてしまっていた。

他方、留岡の場合も「かつてはカント哲学に傾倒したことがあったし、また友人の竹内仁を通してマルクス主義に触れたことがある」と語っていたそうであり、(管忠道「教科研運動とその担い手」『日本教育運動史3—戦時下の教育運動』1960年所収—152頁。)確かに1930年代初期、岩波教育科学講座や、その月報として出されていた「教育」によせた論文などには、マルクス主義的な主張を秘めているかの如き印象を与える表現が時折散見されるが、雑誌「教育」の正式創刊以後の論文では殆んどその影をひそめてしまう。これは「教育」全般の傾向としてもいえることで、留岡個人とは別箇の言論統制的要因に基くものとも考えられるが、それだけに尽きないことは戦後の彼の論説をみれば明らかであろう。

その関係からいうならば、青少年の社会化という靜態論に終始したE. Durkheimに比べれば、マンハイムは社会変革に力点をおいて動態論という形をとっている。けれども実をいえば、マンハイムはデュルケームに劣らず、社会の秩序、同意及び統合に深い関心をよせていた。もっとはっきり云うなら、「彼は決して革命的ではなかった。彼のラディカリズムは(そう見えたにしても)深い保守主義から生れたものであった。彼が熱望したのは安定であった。再建は、謂わば、凄じい変革の時代に平衡を實現する唯一の手段として彼に押しつけられたのである。」マンハイムは社会変動、従ってまたその再建を不可避とみていただけなのであって、真に革命的な態度でそれを歓迎した訳ではない。しかし、変動が阻止できない以上、動態的社会均衡が維持されるように、変動が統制され、場合によっては奨励さえされなければならない。」というに尽きる。つまり「本質的にみて、彼が求めたのは混乱ではなくて、バランスであった。」(F. Floud. op. cit. pp. 41~43) この評価は多少の変更を加えれば留岡にもあてはまるであろう。

- ⑤⑭ これに関連して「計画の基礎としての応用社会学と心理学の可能性に対し、マンハイムは殆んど、憑かれているといつてもよい程の驚くべき信頼をよせていた。」彼は公衆再教育の大キャンペーンに社会心理学の全成果を動員しようと試みにばかりでなくA. Comteに似て、社会学が民主社会を統合する共通価値の源泉となるような、新しい社会宗教の神学を提供できるかの如くにさえ考えるに至った。ここにおいて彼の政策

論は御託宣と次第に区別し難くなり、論理的にも実際的にも、実行不可能なことが「policy の形を装った message」として述べられることもあった。このことは「マンハイムは戦争と革命という恐るべき第1次経験に圧倒された余り、特殊状況をよりよく理解しよりどう努力を止め代りに社会学による救済の福音を漠然と説教することに専心するようになった。」とも解されている。マンハイムは英国の教育事情について十分通暁するまでには至らず、従って、厳密に意味で彼の政策論と称されうるものは、1943年の文部省青書(Greenbook of Ministry)の範囲を出なかったといわれている。

(J. Floud, op cit, pp. 51~52, 60~61)

- ⑤5 ワイマール体制の下で、「大学教授の大多数が反自由主義、反民主主義、反ユダヤ主義であり、「たいていの教授は狂信的な国家主義者で、保守的、君主制ドイツへの復帰を望んでいた。」程であつたにも拘らず、ナチス制度最初の5ヶ年間に総数の約1/4にあたる2,800人が罷免された。ナチズムを拒否した有名教授の大部分はスイス、オランダ、イギリス、アメリカなど国外に亡名した。(William L. Shirer The Rise and Fall of the Third Reich. 1960 井上勇訳「第三帝国の興亡」第2巻 1961年 36頁。

第1部 天皇制ファシズムの戦時教育政策

— リアリズムの欠如 —

我国の教育政策、特に第2次大戦下のそれについては(1)イデオロギー政策と実際という見方、(2)或は政策内容、政策主体をめぐる決定過程、政策実現過程といった対象区分による方法などがとられている。

はしがきでも述べたように小論は、教育政策をめぐる政策主体の指導性とそれに対する批判理論の絡み合いの分析に対象を絞っている。

従って戦時教育政策の通史を目指すものでないことは勿論であるが、教育政策を根本的に規定している社会経済構造との関連究明を直接の任務とするものでもない。ここでは現実実施され、或は提示された政策に関してオールタナティブな政策が可能であったか否かを問うことが、その限りにおいて主体者の政治的責任と、批判者の理論的真価を問うことが、基本的課題とされる。その際、政策主体とそれが担っているイデオロギーの問題、政策内容とその決定乃至展開過程等については、既に幾つかの秀れた研究があるので、できるだけ重複を避けるように心がけたい。

以上のような理由から、天皇制ファシズムの教育政策について、その目的価値の評価を一応捨象した場合、政策の内容と遂行の過程について、次に論述されるような特質が抽出されるであろう。それらは教科研関係者による政策批判と基本的方向を同じくしていると考えられるので、ここでも意識的に彼等の所論を引用しながら敘述を進めることにする。

第1章 政策内容の精神主義と非合理性

i) 日本ファシズムの観念性と復古性

「ファシズムは一般的に云えば歴史的社会的存在の

根柢としての物質的な生産諸関係の把握——それが経済理論だ——から問題を始めることが出来ず、偶然にも中途にある政治形態の問題から出発せざるを得ない。従って、例えばマルクス主義は、何よりも先に一つの経済理論であって、その必然的な結果として初めて一定の政治形態を必要とするようになる。」の反し、ファシズムは「何よりも先に一つの政治形態として第1義的に特色づけられるのを常とする。」それは「比較的浮動的な、情緒的に自由な、その意味に於て観念的——イデオロギー的な、例の国家とか民族とかいう根本概念が、そもそもファシズムの理論(?)の動力なのでから」「元来経済関係に比べてイデオロギー的地位に位する処の政治形態」に最初に連動するのである。「その結果、ファシズムイデオロギーにとっては、事物は凡てイデオロギー的・観念的にしか取り扱われなくなる。(その精神主義・宗教主義乃至神秘主義はこの意識を理論化した哲学の外ではない。)」(傍点原文)

その意味で一般に物質的要求を抑圧する傍ら、精神主義を強調するのがファシズムの常套手段だということには間違いないだろうが、労働運動を中心とする民主勢力の潜在的な根強さに比例して、単に「物質的なものから『精神的なもの』へ『大衆の注視を外からす』」というだけでは足りず、大衆のための「パンとサーカス」(Panem et circenses)はそれだけ充実したものとならざるをえない。

この点、ヨーロッパ第一の労組勢力と社共両党を抑えて政権の座に上ったナチスは「『ドイツ民族的』とか『民族的』とろう旗を掲げるだけでは、」「目的を達成できぬことをよく心得ており、そのサーカスは手が込んでいた。

ヒトラーは労働組合の存在を否定するどころか「国

民の経済生活上最も重要な施設」として必要不可欠のものとする口ぶりであった。といってもそれは「階級斗争¹⁰⁾の機関ではなくて職能代表機関であり、民族共同体に勞つまりナチスは實質的には労働者の自主的組織を禁止し労働者を奉仕させる道具であったことは云うまでもない。たのであり、また、戦争を目的とした経済政策の編成においても、本質的に反労働者階級的であった。にも拘らず、労働組合や社会主義者、共產主義者達の労働者階級に対するアピールの独占を打破するために古いプロレタリア政策を勝手に借用して作った党綱領などには「本当の社会主義と思われるものがあつた」¹¹⁾

また、ある場合にはかなりのパンもふるまった。少くとも失業問題の解決において、或は又最低賃金乃至生活水準の確保においては、ナチスは必ずしも労働者の敵とは見えなかった。「とにかく1932年に、600万に及んだ失業者に、日光浴やスキーの自由を与えることのできた経済政策の裏づけがあつて、はじめてナチスの宣伝は、功を奏したのである。」¹²⁾そして「『歓喜力行団』の組織、外国や国内の旅行、演劇や音楽会などの企て、これらすべてが、」¹³⁾「労働者に、自分たちも金持ちと同じ機会にめぐまれているという満足を与え」た。「昨日の多くの失業者は、ドイツ経済のこの見せかけ繁栄が、1932年の六百万のドイツ失業者を1939～45年の七百万の戦争犠牲者と引替へにしたにすぎぬことを理解しなかった。」¹⁴⁾

これに対し、半封建的ウクラッドを社会基盤に色濃く内包しつつ、農本主義から出発した日本のファシズムでは、パンとサーカスは甚だ貧弱であり、当初からその政策において観念的精神主義の色彩が特に濃厚であった。「しかし、昭和11年に『広義国防国家思想』がかかげられ、国家体制の全体が重工工業主義的に再編成される段階に至ると、この(農工の…引用者註)折衷主義も当然内的均衡を失い、権藤的な復古主義は舞台正面から退かざるを得なくなった。その結果、農本主義そのものが、ロマンティズムから『神秘主義』へと移行するとともに国家改造計画の提示から『精神作興運動』へと退かざるを得なくなった。」¹⁵⁾政治的社会的現実の衝迫により、ことに『国防国家』製作上の必要のため、『国防・社会主義』や「官僚・社会主義」が形成され、合理主義的契機が「一方的、大量的に流入して」¹⁶⁾「現実の日程にのぼせることの可能な『国内改造』プランが構想される。」¹⁷⁾こうして「ファシズムが観念の世界から現実の地盤に降りて行くに従つて農本イデオロギーはイリュージョンに化して行」つた。

即ち、高度国家の理念が国策の中枢に据えられてくる所謂ファシズム確立期になると、「総力戦国家をつくりうる能力の有無が思想の試金石とな」り、農本主義イデオロギーは、少くとも物動計画を中心とする経済問題の領

域においては、その発言力を失ってくる。ところが、元来「自由主義と社会主義を合理主義の双生児としてしりぞける」ことから出発した筈の日本ファシズムイデオロギーが内包している非合理主義的契機は、このような「国防・社会主義」「官僚・社会主義」の制度的現実化を唯物論の征覇と感ずるが故に、いよいよその純粹化の速度をはやめ、起非合理主義に昇華する。その場合、この非合理主義の契機が収斂して行つたのは、伝統的に観念的性格を有していた教育理論の中であつた。

ii) 非合理的要素の教育政策への収斂

その結果、この期に至つても、こと教育問題に関する限り、農本主義イデオロギー達はその勢力を失わないばかりか、却つてそこに活路を見出した如く、その発言力を強めて行く。

例えば、「この(農村自力更生…引用者註)運動が間もなく経済更生の面でゆきづまると、そのゆきづまりをおおう形で大びらな精神作興運動が展開され、それに卒先して活動する農村中堅人物の養成組織として、加藤完治の内原農民道場をセンターとする府県農民修練道場が創設され、『農民精神』を体得し勤労主義に徹底した、従順¹⁸⁾な精農型農本主義者の集団的育成がおこなわれてゆく。」

こうして「国体明徴」の叫びが起り、「教学刷新」が強行され、これを背景として農民道場の教育方法が社会教育はもとより、学校教育にまで一般化して行く。ここでも吾々は1926年鋼鉄トラストの下に組織されたドイツ技術教育訓練所(デインタ)のプログラムから発展し、労働戦線(DAF)の青年教育プログラムとなつたナチスとの差異を認識させられるのである。¹⁹⁾

「今日革新ヲ叫ぶ人々ハ、政治機構、行政制度ノ刷新或ハ生産力ノ拡充ノ如キ、形面下の諸事項ニミ囚ハレル嫌ヒガアルノデアリマス。併ナガラ現在吾々ノ直面スル最モ根本問題ハ実ニ思想ノ問題デアリマス。元ヲ一言スレバ、経済ヲ第一トシ、政治ヲ第二トシ、思想ヲ第三トスル、從來ノ自由主義的ナ誤レル考エ方ヲ徹底的ニ改メテ、第一ニ思想、第二ニ政治、第三ニ経済ト云ウ、我日本来ノ日本的ナル考エ方トスルコトガ、総テノ革新ノ前提デアリ、又出发点デアル」とする考え方は、牢固として抜き難かつたのである。²⁰⁾

一般にイデオロギー的運動は、既成の価値体系が崩壊するところに成長するものであるから、運動の追従者に役立つ歴史や伝統の上に自らの信条体系を形成するというacute anomieに特有な退行現象を免れない。その意味では「すべての大衆運動は復古的要素を含んでいる。」ナチスでも現代音楽・絵画・彫刻・建築を抑圧する一方、ウィンナワルツやオペレッタ、更には3K(Kinder, Küche

Kirche)を中心とする伝統的家庭生活などに象徴される19世紀後半から第1次大戦前に至る「良き古き時代」の雰囲気²¹⁾を回想させ、そこへの郷愁を誘うように Gemeinschaft²¹⁾への復帰を唱導した。またキリスト教以前の古代神話を再生し、中世ゲルマンの部族生活を讃美もした。けれども「それは『二十世紀の神話』であった。しかし、日本の『国体明徴』の中心となった神話は、神代の神話そのままである。²²⁾そこにはイデオロギーに対する人為的操作意識が乏しく、神話は「神話」としての限界を越えてしばしば現実と錯覚され、みそぎが実践されたのである。

日華事変が当初の不拡大方針から「将政権を相手とせず」の長期消耗戦の称相を示す段階に入らにつれて、観念だけでは近代戦は賄えぬことが政府、軍部当局者によっても認識され、国家総動員法(1938年5月)の実施をみるのであるが、この段階に至っても文部省の観念性は抜き難いものがあった。一例として、国家総動員法の実施に当たっての各省の国民に対する呼びかけを比較してみても、大蔵省、商工省が国民生活や消費経済を問題としていることは当然として、企画院や陸軍省も労務と物資の動員について語っているのに、文部省だけは相変わらず「日本精神の昂揚」を呼んでいる。勿論、国民の思想乃至イデオロギー統制を分担している文部省として、その呼びかけが国民精神に偏るのは致し方ないとしても「国家総動員が人たと物たとを問わず、国内の一切の資源、一切の力を動員の対象とする」以上、人的資源の動員配置についてふれていないのは片手落ちであろう。このことは技能者養成や科学者動員について言及しているのは、むしろ陸軍省や企画院であるとの著しい対照をなしている。²³⁾

文部省首脳にとっては、国民精神総動員運動は、「物心一如運動であり事態の進展に伴って具体的には各種の物質的問題も次々に取上げられて行くのでありますが、その根柢となるものは、実に全国民の精神的自覚であります。…戦時体制下に於ける産業の変化と、国民生活の一時的の不均衡の問題も、一にこの精神的自覚によってのみ調整されるのであり、惹いて考えられるところの思想的動揺も、これによって未然に防止することが出来る」と思われたのであった。²⁴⁾(傍点引用者)

iii) 教育改革のイデオロギー偏重

その結果は先ず第1に教育政策のイデオロギー統制偏重と、教育計画化の遅滞となって現れる。即ち「矢継ぎばやに設置されたり廃止されたりした所の最高教育会議が審議した所のものは、国体明徴と日本精神宣揚との観念に過ぎなかったのであって、而もこの観念は、『従来

教育改革が必要とされるに至った所以の欠陥乃至弱点が如何にして補強されるかという方策を案出するものでもなかったのである。²⁵⁾従って、後述するように既存の天皇制イデオロギー及び官僚機構を借用できた部分はいち早くその構築を完了するが、人的資源の動員配置を中核とする教育制度改革の方は、その前提たる目的合理主義的計画思考の不足のために著しい遅れをみるのである。例えば「思想国難の打開」と「国体明徴」を目指し、「国体観念、日本精神ヲ基トシマシテ学問教育ノ精神内容ノ検討ヲ行ウコトヲ本旨」²⁶⁾をとして昭和10年11月に発足した「教学刷新評議会」は、委員間に可成の意見対立も存じたが、翌11年10月には早くもその審議を終了、「我が国教育の根本精神、及びこれに基く教育内容刷新の根本方針を決定」²⁷⁾答申した。この要項について特に注目すべきはそれが来るべき学制改革について教学刷新の基本精神を決定したと云うことである。²⁸⁾が、「こうして日本のファシズム教育の基本理念の構築は不動に完了」²⁹⁾してしまふのである。

ところで、この答申を「審議ノ基礎」とし「有力ナル参考」とし「有益ナ資料」として「更ニ広く教育ノ全般ニ互ツテ、総合的ニ、集大成的ニ刷新振興ノ精神、方向ヲ考エ、又夫々ノ内容・制度・施設等ニツイテ具体的方策ヲ立テ」³⁰⁾ることを任務とした教育審議会は昭和12年12月設置され、16年10月に審議を終了するが、兵役法改正の関係で事後承認を迫られた青年学校教育義務実施に関する件を別とすれば、国民学校師範学校及び幼稚園に関する件が13年、中等教育は14年、高等教育は15年、社会教育、各種学校、教育行政及び財政については16年に漸く答申が行われるという具合で、急転する内外情勢のテンポに遅れをとったばかりでなく、教育内容及び方法の改革を主とし、制度自体には思い切った手をつけることができなかった。

そしてその審議の内容たるや、「十年前からの懸案を十年前の考えで解決せんとしている」³¹⁾考えの古さ、根本方針がしっかりせず各施設がテンデンバラバラという「一貫した教育国策」の欠如、文部省管下の学校教育しか考えない教育政策の総合性の不足を批判される³²⁾ていのものであった。

それでも、国民学校令は、皇国民錬成という指導理念の確立、教科統合による全一的人物の育成、心身一体の修練を目指す錬成的教育方法、義務教育年限の8年延長など、「我が国教学の本義に基く独自の教育体制の基礎を確立したものであって、我が国教育史上正に劃期的の事業であることは云うまでもない。」³²⁾と自画自賛されるだけであって、曲りなりにもユニークなものがあつたことは否定

できない。だが、それとても次章で述べるように、審議の過程で当初の目論見から大きく後退し、最後には、「今回の国民学校の教育の精神は『真の日本人をつくる』ことに尽きるのである。一片の『きよきなほき心』に徹すれば足りるのである。これは余りに漠然とした言葉であるかも知れないが、あらゆる概念や主義を払拭した時、堂々と我が中に働く『皇国の道』の他我々のよるべきところはないのである。」³²⁾という以外には説明のしようのないものとなってしまうていた。

まして、制度改革の比重が大きくなっていく、中等教育、高等教育、教育行財政と後の答申になればなる程、その「革新性」は薄らいでいく。³³⁾ひとつひとつ立ち入った説明を加えることは差し控えたいが、一例を挙げれば「教審の議論は、大学専門学校に至ると頗る潑刺さを失って現状の枠に固定し、多く職をこれらの機関自体に奉ずる委員達が審議を引摺って、僅に従来の枠内における尺寸の改良のみを企画するに過ぎなくなってしまう感が深い。」大学については「国体明徴と修養鍛錬主義の強調とが、委員諸氏の重要関心事」であって、「その他の点では著しい変化はなく、」³⁴⁾「実質的に最も注目すべき箇条は女子大学の創設」だけであつたし、専門学校についても「教育の根本精神の明文化の外には、ただその年限延長の方針のみが注意される。」³⁵⁾といった状態で、高等教育の計画化を全く審議せず、将来の産業構造とそれに合わせた需給状況について全く対策を立てていない。

かくしては「現下我が国ノ当面セル重大時局」下³⁶⁾教育ノ内容及制度ノ全般ニ互ツテ、根本的総合的ナル調査研究ヲ為シ、適切ナル具体案ヲ立テル」という課題に応えたとは云いえなかった。

このような教育政策審議の精神主義的抽象化は委員の構成にも原因があるが、審議会が調査事務機関を有せず、勢い文部省の御膳立てにより、田川美治、林博太郎、松浦鎮次郎等「文部省の現役予備官吏を主要部分」とする層に引きづられて行くこととなるが、その文部省自体調査機関は薄弱であり、政策立案の基礎となる実証的データ³⁷⁾を握んでいなかった。そして「背広に向う鉢巻」という恰好で、行に専念する錬成主義者が往々にして的確な基礎調査とその上に立つ企画とを徒らに危険視して、これを支援し助成するどころか、却ってこれを阻止し邪魔するという風潮³⁸⁾が横行し、「わが国の優れた愛国の士を徒らに腐らせ、無為に終らせている」という状況がみられた。

従って政策対象たる教育の現実に対するリアルな認識と、その機能に関する科学的理解とを媒介とする、目的合理性に徹したザフハリッヒな教育計画の樹立は望むべ

くもたかったのである。

iv) 学徒勤労働員政策のモラリズム

逆にそこではあらゆる教育施設が絶えず精神教化の手段としてモラライズされるのであり「あらゆる行動を人間の修養の手段として扱う態度」⁴⁰⁾が支配的であつた。その典型として以下に説明する学徒勤労働員の例をみても分るように「本来、生産の手段にすぎなかったはずの労働が、それじたい「修養」という独立した目的をあたえられ」遂には「ものごとの価値はさいごに生み出された結果の良否よりも、途中でついやした努力の多少によって決定するという、本末倒錯した価値判断の基準がはばをきかし」「目的と手段との有機的な連結」⁴¹⁾は見失われてしまうのである。(傍点原文)

我が国における学徒勤労働作業は、1938年6月9日、文部省が「集团的勤労働運動ニ関スル件」を通牒し、同年夏期休暇中、中等学校以上の学生生徒に対し、地方の実情に応じた勤労働作業を3乃至5日間「実践的精神教育の一方法」として課することにしたのがその始まりである。これが翌年度からは正課に準じた取り扱いとなつて恒久化されると同時に次第に「作業は強制の貌」をとってくる。⁴²⁾だが、当初は飽く迄も「単なる一作業ではなくして学校教育の全般に互ってそれに根本的な刷新をもたらすところの学校教育刷新の原理」⁴³⁾として、「勤労働精神の陶冶、強健な意志性格の錬磨、頑健なる身体⁴⁴⁾の鍛錬」「実践的な団体訓練」及び「共同体觀念の陶冶」を⁴⁵⁾目指するのであるといわれた。実際にも「学校内外の清掃美化」「神社・寺院清掃作業」が大学・高専・中等学校全般を通じて圧倒的に多い作業種目であり、実施日数も五日以内が殆んどであった。

しかし戦争の長期化につれて、農業資源の確保は漸く切実な問題となる傍ら、労働力資源の枯渇から、学徒勤労働員が要請され、1941年2月の「青少年学徒食糧増産運動実施要項」は、年間30日まで、授業に代えて食糧生産に動員できることとし、8月には学校報国団の編成を命じた。こうして、勤労働作業は次第に教育的意義から生産的意義にその比重を変えて行つたが、戦局は急速に悪化し決戦体制に入つて最早正常授業が許されぬ状況となつた1943年6月の「学徒戦時動員体制確立要綱」は、学校報国団を隊組織に編成強化、防衛・生産・輸送の各方面に拡大し、更に「勤労働報国」の期間を年間60日に倍増させた他、学校教育と国防及び産業、経済、社会との關聯強化を目指して、動員を本格化した。しかし「この要綱も亦百尺竿頭今一步と云う所で切切られた。例えば、『教育錬成内容ノ一環トシテ』総べてが律せられ、学校教育の

埒外に一步も半歩も出ていない」のであって「そこに文教以外の部門から見て一部の不満を招いた原因も有」った。

従って「かくの如く学徒錬成の立場を堅持したのは、決して文教政策の優柔不断から出たのでは無く、軍国多事の際と雖も学校教育の本義を貫徹することは、御歴代の大御心から出でたる有難き思召したることを考慮した結果である。」と云われても、「近頃は学徒の勤勞力を、生産の増強の爲の国民勤勞力の充足という線とのみ結びつけて、学徒勤勞の教育的意義に充分なる注意を払わない傾向が一般に見受けられる。」⁴⁶⁾といった現象の生ずるのはどうしてもなかった「教育錬成内容ノ一環トシテ」という限定に「文部省の苦衷」が存じ、「勤勞力の給源とされた学徒を、教育の限界にくい止めようとする抵抗」⁴⁷⁾があったということは、主観的心情としては肯定できても、客観的には自己満足以上の力を有するものではなかった。

直ぐ続いて1943年10月には、「教育に関する戦争非常措置方策」が、青年学校授業の「職場実習」への転換、中等学校以上の勤勞動員の1年につき殆ど相当期間までの強化を決定、翌年1月になると「緊急学徒勤勞動員方策要綱」が「1年ニ付キ概ネ4ヶ月ヲ標準トシ且継続シテ」の所謂「通年動員」を決定し、ここに至って「教育実践ノ一環トシテ」という立場は名実共に全く放棄されたが1ヶ月も絶たぬ中にそれすら廢され、新たに「決戦非常措置要綱」によって、中等学校以上の学徒は「今後1年常時勤勞其ノ他非常時勤務ニ出勤セシメ得ル」こととなった。こうして空になった教室は学校工場に転用され、「学校ハ不本意ナガラ己ムヲ得ズ授業料ヲ徴収シ、学徒ト云ウ看板ヲ与ヘテ卒業証書ヲ発行スルニ過ギナイ機関ト今日ナリ下ツ」たという段階においても、文部省は尙も作業場を「行学一体の道場たらしめ、」1週6時間軍事教育を中心とする授業を行うよう指示していた。

けれども、現実においては「受入側デアル所ノ工場ト厚生省、文部省トノ間ニ官民各々繩張ニ執着シテ、国家一連ノ意思ガ疎通ヲシテ居ラナイタメニ」⁴⁸⁾適正配置が十分ニ行ハレテ居ラズ、学徒ノ所持ヲ傷ツケルヤウナ、極めて低級ノ勤勞ニ従事サセテ居ル所モ甚ダ多ク「勿論学徒ニハ学問ヤ教育ハ全然現在行ハレテ居リマセズ、行ハレテ居ルト云フノハ唯申訳ニ過ギナイ。」文部省は「行学一体ナド云フ立派ナ題目ヲ提唱シマシタガ、何処ニ行学一体ノ実ガアルノカ、是ハ洵ニ口頭禪デアル」と批判されねばならなかった。かくて、文部当局の親心と云われ、文部官僚のせめてもの抵抗と回想されるこの措置も1944年7月の「根こそぎ動員」の過程ではかなく消え去り、

8月には国家総動員法に基づく学徒勤勞令が發布されて法制的仕上げは完了した。10月には200万人、1945年3月には小学校初等科を除く、学生・生徒の約7割、310万人が動員され、「数量的には勤勞力の最大の給源をなすものとなった。」⁴⁹⁾

以上戦時学徒勤勞動員の過程を通覧して明らかなことは、何とはない雰囲気から精神修養の1助にでもという位の気持から出発しながら、最後には名実共に学校教育の停止に至る間の前途の見透しとこれに対する計画の一貫性のなさ、教育性への配慮という名目での現実遊離的精神主義の強調である。

V) ナチス勤勞奉仕制との対比

このような精神状況は「機能的合理化の最高段階に到達」⁵⁰⁾したファシズムといわれるにはふさわしくないものではないだろうか？ この点、ナチスの場合について垣間見てみよう。そこで我が国の集団勤勞作業に相当するものは、国家勤勞奉仕(Arbeitsdienst)及び田園學年(Landjahr)である。後者は、勤勞力の不足をカバーし、併せて青少年運動の普及を図る目的を以て、1934年から行なわれ、Volksschuleを卒業した14才の都市の少女に、8カ月間農業に従事させた。

これに対し、前者は教育的意図に勝って、生産的役割を担っていた。そもそも「勤勞奉仕」は青年運動の「高い理想主義と社会精神に満ち」自由意志に基づいた活動であった。⁵¹⁾ところが1932年になると、ブリュニング内閣が自発的勤勞奉仕制令により失業者救済の経済政策に転用した。それは主として失業者救済費の節減と、外国季節労働者による外貨流出の防止を目的としていた。かねてこれに着目していたナチスは、政権獲得と共にこれを大々的に取り上げ、勤勞奉仕が本来もっていた自由精神を圧殺すると共に世界観教育と経済勤勞政策の一挙両得を狙った。政権掌握直後の1933年4月には各種の勤勞奉仕団を統合し、1934年7月には勤勞省から内務省に所管を移した。

2カ年半の準備期間の後、1935年6月26日に「国家勤勞奉仕法」(Reichsarbeitsdienstgesetz)を施行し、18才乃至25才の青年すべてに6カ月の勤勞奉仕が義務づけられることになり、1939年からは女子青年にも適用されることになった。

学生勤勞奉仕制度は、1933年の「義勇勤勞奉仕期」なる文部省令によって高等学校卒業生の自由参加という形で始められ、6月からは大学生及び入学志望の高校卒業生に対し10週間の勤勞奉仕が義務づけられ、1934年から半々に延長され、1935年には一般勤勞奉仕に吸収統合さ

れた。

その目的とするところは、国労働指導者 (Reichsarbeitsführer) たる Constantin Hierl が「労働奉仕は先ず第 1 に国民を教育する学校でなければならぬ」「筋肉労働によって、独逸青年を国民社会主義労働観に教育し、独逸の民族及び土地との結合に教育し、僚友精神と規律に教育することが独逸国労働奉仕、の固有の任務である」と述べているように、労働義務観念の注入、国防義務意識の鼓舞、職業訓練といった教育的任務を負っていた。

しかし、Hierl が「独逸労働奉仕軍の目標は独逸人の食糧自給を確保するにある。」とも云っていたように、「同時に労働奉仕の実際的基礎にも重大な意義を認めていた。」⁵²⁾それは、ドイツの食糧自給と国内市場の拡大を始め各種の国家的建設事業等の推進、国内移民 (Siedlung) を中心とする国民社会層の転換の援助、失業者の救済といった経済的課題を意味していた。しかしより大切なことは、労働奉仕団は当初から国家機構として組織され、ナチス党及び各官庁との密接な協力の下に、「数年に亘る大規模な全国労働計画」を有し、労働奉仕団の活動を土地開拓を始め各分野に計画的に割り振っていたということである。ベルリン郊外のオリンピック・スタジアム、国内を縦横に連絡するアウトバーン、荒湿地の自然改造などの成果は、何れも、このような周到な計画の下にのみ可能であったのであり、皇大神宮萱場造成奉仕を最大の記念碑とする日本の青少年団勤労奉仕とは、いささか異なっていた。

むしろそこでも、機械利用の意図的な拒否と愛汗主義的な筋肉労働の賛美、集団規律の強要が行なわれたのは日本の場合と同じである。けれどもそこではナチ政権が引き継いだ社会生活の原子化、労働条件の機械化に由来する大衆の自己疎外感に対し治療策たるべき、Kraft durch Freude の側面が比較的大きな比重を占めていた。⁵⁴⁾それは「モンテオリヴィア号で南欧への旅を！」という形でリクリエーションや娯楽を組織的に提供し、規制しただけでなく、「勤労者の活力の総体、さらには彼らの余暇までも本格的に調査」管理し、「政府の公式意志がどんなつまらぬ労働者にまでも有無を言わず徹底するように見張りをする」ことでもあった。⁵⁵⁾

これに対し、我国の場合には、都市化や工業化の進行状況からいつても、またそれまでの労働組合の組織率やその厚生福利事業の普及度からみても、集団勤労生活に関するこうした側面からの要請はそれ程緊急なものではなかった。」それ故、「精神の側から、特に理性的精神の側から理性の陶冶を通じて人間を形成しようとした」「従来の教育理念に対して身体の側から具体的人間を抱えて、歴史的に、風土的に所謂『血と砂』との中から発展

し来れる民族的、国民の人間性に陶冶の理念を置こうとする」「最近の教育的人間学」の立場から、集団勤労作業を把握しようとするような、ナチスのそれを全くそのまま模倣した見解が、文部省の役人の口からも出てくるのであるが、それは勤労性、身体性、共同性、共属性、公共性、奉仕性、国土性、郷土性といった教育理念が真似られるだけで、労働計画は勿論、制服やキャンプさえ彼に倣うことは出来なかった。

vi) 観念的精神主義の破綻

さて前述のような教育政策の主体者の思考において、復古的反動主義、或は観念的精神主義が巾を利かせ、その結果、農民道場を原型とし知行合一的愛汗主義を強調する教育方法が、非常時体制下の教学刷新的思想状況に支えられて、学校教育、社会教育の中に大巾に浸潤して来るが、それが「科学研究の総力を戦争へ」のスローガン⁵⁷⁾の下に展開されだした科学振興政策や「1機でも多く飛行機を」という生産力拡充の絶対的要請に見合った技術教育政策と正面衝突することはいうまでもない。ここではその結末だけに簡単に触れておこう。

先ず第 1 に「今日精神鍛錬、肉体鍛錬というものは科学知識から切離されて鍛成されて居る」のは「片手落ちである。労苦を課することは結構である。併しながら労苦は重く課すれば課する程よいという考え方はいけない。科学的に課する場合如何にそれが軽減出来るか、少なくとも同じ労苦で如何に成績を挙げることが出来るかということを経成の中に織り込んで貰いたい。そうすれば肉体の鍛錬精神の訓練と同時に科学的の訓練が出来るのである。」という科学技術者の批判があった。⁵⁸⁾

また家族主義道徳を中心とした一方的な従順性の強調は、自主的批判力のない、「羊の如き盲従」を生み出す結果となる。即ち、「随順奉仕の縦の道徳を根幹として発達した我國民性には純真、単純、素直さ等の性格上の美点を持つと共に、その反面の欠陥として自律的批判力、自主的判断力に於いては未だ欠くる所が尠くない」「臣民としての分に即して、分の範囲内に於いて、自律性、自主性ある随順の必要なこと、」が、思想戦の観点より、そして「戦力増強の教育」の立場から、繰り返さねばならなかった。⁶⁰⁾

次に大政翼賛会調査会第六委員会は 1942 年、科学技術に関する修業年限短縮対策として、休暇日数を縮減するばかりでなく、学習外行事の個性化、技術化乃至は短縮制限等により学習時間を増加すること、特に科学技術諸学校における集団勤労作業は再検討する必要があること、「教科内容を重点化し科学技術教育の振興を図るため、

中学校においては、「数学、理科のほか工作および図画の教授時数を相当配当し、これに関連して他の科目の教授時数の削減を行なうのもやむを得ない。」「国語、漢文、地理、歴史は、その教材を整理し、これを科学技術と関連補足せしめること」といった報告をしている。⁶¹⁾

更に1943年4月に開かれた帝大総長会議では集団勤労作業が無計画に隆盛となった結果、教授達の研究が阻害されており、その合理化、組織化が望まれること、「新制高校生」の語学力が貧困で研究の用に堪えないので、語学力の涵養が再考さるべきことなどが結論された。⁶²⁾

また「指揮者に計画性なく、目的地迄行進せしめたる所、一同疲労して勤労する気力なし、集団指揮に研究を要す。」といった文部省視学委員の報告を前に1943年6月25日閣議決定した「学徒戦時勤員体制確立要綱」は、「学校ノ種類程度ニ応ズル作業種目ノ適正ナル選択ニ依リ作業効率ノ向上、作業量ノ増嵩ヲ図ル」との注意を与えねばならなかった。⁶³⁾

こうして学徒勤労作業についてはその合目的性が主張され、従来の「勤労第1主義乃至は教育第1主義」の超克が要求されたが、技術教育についても「吾々工業人にとって不思議なことは、何故に工業人の錬成までを『農の形』によって行なうかと云うことである。何故に『土』と『鍛』による錬成を行なわねばならぬからである。」「錬成とは内原のことだと考えている人さえある。」という批判が行なわれた。⁶⁴⁾

以上、教科、学校行事、科学研究、勤労作業、技術教育のすべてに亘っての一連の発言が、これまでの戦時教育政策の進め方と必ずしもその見解を同じくしていないという事実は、戦局の危機的状況が精神主義教育に反省の機会を与え、戦争リアリズムに徹する必要を教えたことを意味している。

以上のような我国戦時教育政策における精神主義の優位性乃至イデオロギー統制への偏重と、そのイデオロギーにおける復古的、農本主義的、観念的傾向の由って来るところは何であったか。

先ず第1に「青年将校を結節点ないし担い手とし、中小地主自作上層部等を中核とした農村と中小商工業者を社会的支柱とし、新興コンツェルンを支持者としていた」と言われる「生成期の日本ファッショズム」の社会的性格に求められる。即ち旧中間層を基盤として成立した日本ファッショズムには、本来近代技術の発達を前提とし、新中間層を支柱として発生する本格的ファッショズム⁶⁷⁾にみられるような「破壊と否定という非合理的な目的が冷静な計画に基いた近代技術のもつ能率性や組織性の徹

底した機能的合理化と結合して遂行されたニヒリスティックな「^{サツハツツトカイ}即物性」は求むべくもなかったのである。⁶⁸⁾

しかし前述のように高度国防国家的なイデオロギー及び政策への変質において、教育政策が特に遅れをとった原因としては次のような点が指摘されよう。

その直接的責任は、「皇国の道に帰一するというような」「言葉だけでも何か新しいことをしたように思っている。」「実際を見ないで、唯それを出せばそうなったように誤解する」文部官僚にあるが、それには「予算を陸海軍が取るように、必要なだけ取るという能力がない」ので「今のままで精神だけでやる」「精神という代用品で間に合わせるというような誤魔化し」をせざるを得なかった深刻な物的基盤があったのであり、実際軍事費による教育費の圧迫は甚だしいものがあった。(第1表参照)

第1表 教育費の低減状況

年 度	国家財政 における 教育費の 割合 (%)	国の文治 費における 教育費の 割合 (%)	地方財政 における 教育費の 割合 (%)	国地方財政を通ず る教育費の 割合 (%)
昭和5	9.2	12.9	23	14.3
7	7.6	11.7		
10	6.9	12.9	22	12.7
11	6.3	11.8	18	11.6
12	3.1	10.0	24	8.6
13	1.9	8.1	24	5.9
14	1.8	6.9	23	5.7
15	1.8	6.4	21	5.2
16	1.6	6.7	23	4.3
17	1.3	5.8	22	3.3
18	1.0	4.8	20	2.5
19	0.7	4.7	24	1.3
20	2.6	4.7	25	3.8
21	1.7	3.2	22	4.8
22	4.5	7.3	28	11.2
23	6.4	8.6	28	13.8
24	5.5	6.5	30	14.1
25	3.5	4.3	28	17.7
30	12.5	14.5	28	20.2

瀬戸山孝一「文教と財政」1955年による。但し昭和5年は、鈴木喜治「教育と財政」1951年による。

次には「国民の生活からも教育者自身の生活からも全く遊離し切った観念論の横行である。即ちその処では物質生活を全然無視して教育者は霞を吸って生きて行くべきものという空気に包まれている」「教育界の異常な精神主義」と、一度裏に廻れば「それとは一切対蹠的な待遇

上の問題その他物質生活の問題のみを語り合⁷⁰⁾い、「精神的な一切の事項が抹殺される」という「精神生活と物質生活との完全な遊離分裂、両者に対しての調和を失った見解」という悪循環が先の政策からの帰結として存在していた。

更にこのような教育界の精神主義を反映してか、先取してか、我国従来の「教育学が余りにも多く、哲学に立脚して」おり、「教育問題の研究は、先験的推理や主観的判断や乃至は不正確な資料に基く思索を以て満足⁷¹⁾」していた点、「他の社会的事実に関しては最も冷静な思考を為し得る人にですらも、教育に関して考える場合は忽ち1個の哲学者又は道学者となり終って、抽象的な理想論に終始する」という一般的傾向の例外ではなかったということも大きく預っていたと云わなければならない。

① ところでファシズムとは1体何であるか。

S・ノイマン (Sigmund Neumann) の要約に従えば、
(1)新しい独裁者による「ヒトラー主義」「1人の支配^{フンマンルール}」。
(2)ヴェルサイユの恥辱に対する誇り高きドイツ民族の不満の爆発。
(3)「資本主義の最終段階をあらわすもの」。
(4)「熟練せる組織者と宣伝家の手に成る高能率性国家」。
(5)「精神分裂症状的、偏執狂的で、癒し難い、ドイツ国民性」の自然な衝動等々の解答があるという。彼自身は「以上に挙げたもろもろの解釈は、いずれも1片の真理を含んでいる」が、「どの1つにしても、全面的な解答として取上るときは、甚だしく誤った考え方となる」という。要するに「一切の階級にわたり」「すべての分野を通じて存在する所の、ありとあらゆる困難を巧みに利用する」「万能主義の性格」「主義・節操なき権力政治」こそナチズムの本質である。

(Neumann, The Future in Perspective. 1946, 曾村保信訳「現代史—未来への道標」1956年, 63~66頁) という訳である。

更に普通「日本ファシズム」と呼ばれるものは、「絶対主義的天皇制の専制支配の1形態であり、天皇制国家機構の内部における『軍閥』の覇権によって形成されたところの『軍閥独裁』の色彩が濃いので、この「国家機構のもつ相対的独自性」を重視し、他方では「ファシズムは、金融資本のもつとも反動的な、もつとも排外主義的な、また、もつとも帝国主義的な要素の公然とした暴力的独裁である。」というコミンテルンの定義を文字通りに解するならば、これを「ファシズムと規定するのは当然明白な歴史的論理的背理を犯すもの」という見解も生じてくる。(例えば、浅田光輝「天皇制軍閥独裁の分析」鈴木安蔵編「ファシズ

ムと軍事国家」1954年所収, 107, 116頁)

逆にまた、ファシズムの直接的支指層や、運動の担い手に注目し、それが「独占金融資本の、私的独占的支配と、労働攻勢におびやかされつつある、中産層小ブルジョア」の自己防止のための国家権力獲得を目指す急進的運動と解し、例え誤謬ではあっても資本主義、社会主義の双方を批判する第3の社会理論をもち、都市中間層や農民を中心とする大衆組織をもつという現象形態を強調するなら、少くとも2.2.6事件以前で、日本のファシズムは「敗北していた」という主張も成立する。(今中次郎「ファシズムと独占資本の支配、すなわち帝国主義について」同上書, 35, 38頁。)

しかし、ここで、「日本」なる形容に伴ういわゆる「天皇制ファシズム論争」にこれ以上立ち入ることは、小論本来の課題から逸脱することになる。(小山弘健編「日本資本主義論争史下」1953年第2章参照) それ故徒らに混乱を惹起するに過ぎない定義を予め下すことは避け、便宜上、独伊のファシズムに擬して「日本ファシズ」と呼び、国家権力機構の絶対主義的性格と、社会経済構造における封建的土地所有の比重の故に「天皇制ファシズム」と表現するといった最大公約数的な意味に解したい。

唯、ファシズムの理論とか思想といわれるものは、一般に理論、思想といわれるものとは著しくその意味を異にしている点を指摘しておきたい。

というのも、「ファシズムは、如何なる形態を採るものと雖も根柢においては、一定の理論の裏づけを持たぬ虚無主義である。」からである。そこには「およそ哲学なるものは存在しない」それは「何にもまして、秩序と法、したがってその支配する宇宙における理性なるものを容認することを拒絶する」[仮にファシズムを成立せしめる根本原理なるものが存在するとすれば、それは単に、権力こそ唯一の善であり、権力を維持し拡張する方便のみ価値あるとなす原理にほかならぬ。](Harold J. Laski, Reflection on the Revolution of Our Time. 1943. 笠原美子訳「現代革命の考察」1953年, 49頁。)

「キャピタリスト、ソシアリスト、コミュニストなどはすべて、記述的な用語法をもっているが、ファシストは、あいまいな一濫用語に過ぎず、そのイデオロギーは雲をつかむようなものだからである。」(Thomas Dewey Weldon, The Vocabulary of Politics 1953. p. 87, 永井陽之助訳「政治の論理」1957, 111頁。)

「ナチズムは純粋な政治的ないしは経済的な原理は何ももっていなかった。ナチズムの原理といえばまさにそのはなはだしい機会主義である」(Erich Fromm,

Escape from Freedom. 1941. 日高六郎訳「自由からの逃走」1951年、242頁)

「教義および世界観の明確で科学的な体系という意味での明確な『理論』は、ファシズムにはないのである。ただ実践のみがある。」「ファシズムは、歴史上の事実として、理論のない運動として成長した。」

(R. Palme Dutt, Fascism and Social Revolution. 1935, 岡田丈夫訳「ファシズム論」1953年、259頁)

「ファシズムの指導者達は哲学的構築には関心も能力もない人々であり」「彼等のイデオロギーを形成した信条や観念や偏見は早くから存在したが、それらは決して一貫した思想体系をなすことなく」必要に応じて機会主義的にその断片が利用されたに過ぎない。故にナチズムやファシズムには哲学はないとするのが各方面の略一致した結論である。小論が「天皇制ファシズムにおける教育政策の特質」として思想や論理としなかったのはそのためである。

だが半面において、それはこれまでの観念や思想の寄せ集めであり、過去の哲学のこだまやカリカチュアに過ぎないにせよ、それなりに「ヨーロッパの政治思想や観念の進化に属していたという意味では1つの哲学であった。」(George H. Sabine, A. History of Political Theory. 2nd edition. 1950. pp.853~855) 小論が天皇制ファシズムにおける教育政策のイデオロギーや論理を、その社会的文脈に関連して問題にするのもまた、同様の理由に基いている。

- ② 教育史研究会編「資本主義社会の教育法則」1956年16頁以下、102頁以下。
- ③ 長田新監修「教育政策学」1958年、9頁。
- ④ 石田雄「明治思想史研究」1954年。海後勝雄・広岡亮蔵編「近代教育史Ⅲ」1956年。
- ⑤ 日本ファシズムの教育政策の特質という場合、理論的には「論理的仮設としての純粋ファシストが基準的操作概念とされ、日本のナショナリストはその消極的偏差の量によって測定されることにな」るが、(橋川文三「日本浪漫派批判序説」1960年、13頁。)実際上の比較対象としては便宜上日本ファシズムと最も対極的と考えられるナチスの教育政策を主としている。従って、イタリア・ファシズムについては触れることが少いが、その教育政策の概要については、吉田熊次・渡辺誠「ファシスト・イタリアの教育改革」1938年。L. Mino Paluello, Education in Fascist Italy 1946, 参照。

またそれらの特質は、戦前において河合榮次郎が、戦後では丸山真男が指摘している日本ファシズムの全般的な特殊性に略一致しており、その極大化と見な

されるべきものである。

即ち、河合は(1)下からの大衆運動的性格の稀薄性、(2)軍部を先頭とする国家機構内部からの進軍、(3)運動目標の消極的反動性を挙げ、丸山はこれを更に体系的に敷衍して、(i) イデオロギーにおける(1)家族主義的傾向の強調、(2)農本主義的思想の優位、(3)労働者勢力の軽視、(4)大アジア主義的民族解放論。(ii) 運動形態における、(1)幕末志士のヒロイズム、(2)空想的観念性と非計画性、(3)反民主主義的中世主義の残存、(4)国家機構内部政治勢力を推進力として進行。(iii) 社会的担い手としての、(1)本来のインテリゲンチヤの非積極性、(2)亜インテリゲンチヤ層の積極的推進。(iv) 歴史的進展過程における、(1)急進ファシズムのエネルギーを踏台とした上からのファシズムの確立、(2)急進ファシズムの主観的急進性と客観的保守性、(3)政策責任体系の不明確性、(4)ファシズム体制進行の漸進性と連続性、(5)国民的地盤の欠如とその結果としての政治的不安定性に要約している。(河合榮次郎「混沌せる思想界」『中央公論』1934年2月号、後、「ファシズム批判」1934年に収録。第11章。丸山真男「日本ファシズムの思想と運動」『東洋文化講座、第2巻』1947年、後、「現代政治の思想と行動」上巻、1956年に収録。)

- ⑥ 戸坂潤「ファシズムの『イデオロギー性』」(岩波講座教育科学第14冊附録「教育」1932年11月)31頁。
- ⑦ Robert A. Brady, The Spirit and Structure of German Fascism. 19, 日本青年外交協会研究部訳「ドイツ・ファシズムの精神と構造」1939年、24頁。
- ⑧ 前芝確三「ファシズムと労働者運動」(「思想」1952年11月号、78頁。)
- ⑨ R. Palme Dutt, op. cit. 邦訳、276頁。
- ⑩ A. Hitler, Mein Kampf. 真鍋良訳、「吾が斗争」下巻、1942年、354、357頁。
- ⑪ Hardley Cantril, The Psychology of Social movements. 1941. p. 250
- ⑫ 加藤周一「現代ヨーロッパにおける反動の論理」(「現代思想講座」第Ⅴ巻、1957年)41~44頁。
- ⑬ Emil Lederer, State of the Masses—The threat of the classless society. 1940, 青井和夫他訳「大衆の国家」1961年、115頁。
- ⑭ Alexander Abusch, Der Irrweg einer Nation. 1951 道家忠道他訳「ドイツ—歴史の反省」1955年、265頁。今日でさえ、西ドイツの少年達の多くは、ヒットラーを何よりもアウト・バーンの建設、失業者の救済と結びつけて記憶している。(Ivhn Rornherg, Schizophrenic Germany 1961. p. 197)

- ⑮ 高橋徹,「都市化と機械文明」(「近代日本思想史講座」第Ⅶ巻,1960年)226頁。
- ⑯ 小松茂夫,前出論文,314頁。
- ⑰ 丸山真男,前掲書,47頁。
- ⑱ 安達生恒「農本主義の再検討」『思想』1959年9月号64頁。
- ⑲ R. A. Brady op. cit. 邦訳,174頁。
- ⑳ 岡野竜一代議士発言。第74帝國議會,1939年3月24日。(「近代日本教育制度史料」第13巻,315頁。)
- ㉑ Sebastian de Grazia, The Political Community—a study, of anomie. 1948. pp. 171. 179~181。
- ㉒ 中島健蔵「昭和時代」1957年,133頁。
- ㉓ 帝國公民教育協會編「青年教育と国家総動員」1938年,第3輯,参照。
- ㉔ 文部大臣,荒木貞夫「国家総動員と青年学校教育」(同上所収)34~5頁。
- ㉕ 留岡清男「教育審議會と文部省」(「教育」1938年7月号)42頁。
- ㉖ 文部次官三辺長治発言「教学刷新評議會第1回總會談事録」(「近代日本教育制度史料」第14巻)272頁。
- ㉗ 教学刷新評議會における反動イデオロギーの横行ぶりと、それに対する自由主義的良識派委員のささやかな批判の存在については、五十嵐頭「教育の最高諮問機関の覚書」(「あれはこうだった教育史」教育弘報社編,1956年)が簡潔にまとめている。
- ㉘ 曾我部久・佐藤和韓瑋「新制中等学校の教育」1943年,4頁。
- ㉙ 海後・広岡編「近代教育史」Ⅲ巻,153頁。
- ㉚ 伊藤廷吉(文部次官発言)「教育審議會第1回總會に談話」(「近代日本教育制度資料」第14巻)456頁。
- ㉛ 関口泰「興亜教育と教育審議會」(「教育」1940年1月号)
- ㉜ 曾我部・佐藤・前掲書,15頁。それとても日本の教育制度は「あまり大改革を要しない。」「学制改革というも実際内容の改革即ち改善」で十分という立場からみて、「改正案は殊に穩健で余等の衷心から賛意を表する処で嚮に挙げた教育改革同志会の具体案とは殊に1大相違のあるもの」であつた。(堀原政次,広島文理大学長「国民学校の特色とは何ぞ」,「学校教育」1939年9月号,4頁)
- ㉝ b 普通学務局長,中野善敦「国民学校制度について」(日本放送協会編「文部省国民学校教則案説明要項及解説」1940年)5頁。
- ㉞ 「国民学校案を提出して初等教育大改革を実現したことは教審の一大功績であるが、その後中等高等教育に関する答申は初等教育に関するそのような精彩を欠き、社会教育に関するものに至つては著しく低調に墮してしまつたのは遺憾であつた。」(宗像誠也「教審最後の建議」『教育』1941年11月号)
- ㉟ 「教審の答申三つ」(「教育」1940年9月号)
- ㊱ 大場力「研究と教育」(「教育」1940年4月号)
- ㊲ 近衛首相挨拶「教育審議會第1回總會々談話録」(「近代日本教育制度史料」第14巻)450頁。
- ㊳ 関口泰「教育審議會論」(「教育」1938年1月号)及び前出「興亜教育と教育審議會」。
- ㊴ 留岡清男「教育審議會と文部省」(「教育」1938年7月号)44頁以下。
- ㊵ 教育情報「時局教育の反省」(「教育」1940年3月号。)
- ㊶ その典型としては例えば、考証学乃至サイエンスとしての歴史を排し、「勸善懲惡ヲ主義」とする歴史を入試や高文試験の必須課目とすることによつて国体觀念を強化しようと欲した三上参次などが挙げられよう。(「教学刷新評議會特別委員会談事録」を参照せよ。)
- ㊷ これこそ農本主義的思考の「いちじるしい特色のつである。」(筑波常治「日本農本主義序説」『思想の科学』1960年6号,7~10頁。)
- ㊸ 周郷博「集団勤勞作業」(「教育」1941年8月号)1頁。
- ㊹ 安達禎教育調査部長「集団勤勞作業に就いて」(「文部時報」)1940年5月1日号。
- ㊺ 文部省調査部,「集団勤勞作業概況」1941年。
- ㊻ 文政研究会編「文教維新の綱領」236頁。
- ㊼ 高橋真照体育官「学徒の集団勤勞作業について」(「文部時報」1942年7月25日号)。
- ㊽ 文部省「学制80年史」394頁。
- ㊾ 安藤正純代議士質問,衆議院,1945年3月18日「帝國議會教育關係談話録」(「近代日本教育制度資料」第14巻,239頁。)
- ㊿ 揖西光速「戦時労働体制と軍需生産機構」(「日本資本主義講座」第1巻,1953年)178頁。戦時下の労働力動員状況については、例えば山田準三「戦時中の労働者」(「現代日本資本主義体系」第巻Ⅶ,1958年)参照
- ⑤① K. Mannheim, Man and Society in an Age of Reconstruction. 邦訳,251頁。
- ⑤② Theodor Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart. 1959 S. 176。
- ⑤③ Hierl Konstantin, Grundsetzliches Zur Arbeitsdienstpflicht. 1934. 鴛谷武二訳「現代独逸の教育」1938年,107,119頁。

- ⑤③ 榎田保之助「ナチスドイツの労働奉仕制」1941年、23頁以下。
- ⑤④ S. D. Grazia, op cit p. 181.
- ⑤⑤ Jacques Droz, Histoire de L'Allemagne. 榎川一郎訳「ドイツ史」1952年、11頁。
- ⑤⑥ 村上俊亮「集団勤労作業に於ける教育上の諸問題」(「日本諸学振興委員会研究報告」第10篇、1940年所収) 202頁。
- ⑤⑦ 後藤正夫「科学技術の新体制と教育」(「教育」1941年7月号) 桜井恒次「科学技術動員の方途」(「教育」1943年12月号) 参照のこと。
- ⑤⑧ 山崎昌甫「技術教育」(「近代教育史Ⅲ」) 所収) 参照
- ⑤⑨ 富塚清発言、16年6月17日。(「第1回中央協力会議々事録」第3巻、1941年所収) 11頁。
- ⑥⑩ 広島高師附属国民学校学校教育研究会編「戦力増強の教育」1945年、34頁。
- ⑥⑪ 翼賛運動史刊行会編「翼賛国民運動史」1954年、344頁。扇谷正造「学制改革と科学技術教育に関する建議案」(「教育」1943年3月号)
- ⑥⑫ 扇谷正造「帝大総長会議の成果」(「教育」1943年6月号)
- ⑥⑬ 文政研究会編「文教維新の細綱」1944年、171頁。扇谷正造「学徒戦時動員体制」(「教育」1943年7月号。)
- ⑥⑭ 扇谷正造「学徒動員の成果」(「教育」1943年10月号。)
- ⑥⑮ 清家正「工の錬成について」(下)(「教育」1943年12月号。)
- ⑥⑯ 安藤良雄「日本のファシズム」(「思想」1952年11月号) 100頁。
- ⑥⑰ 久野収「ファシズムのイデオロギー」(「思想」1952年11月号) 43頁。
- ⑥⑱ 宮田光雄「ナチズムの意義」(岩波講座「現代思想」Ⅴ所収) 151頁。しかし、逆にいうなら「党の細綱なんでものは、ただ多勢の愚鈍な大衆のためにあるのだ。……われわれにはすべてが許されている。他の奴等はわれわれの奴隷だ。」(W. Lange Eichbaum, Nietzsche—Krankheit und Wirkung. 1948. 栗野龍訳「ニイチェ」1959. 156～7頁。)
- といった思い上った「君主道德」(Herrenmoral) と無倫理的なマヌーバー、「冷酷になれ、同志よ、冷酷になれ。」という戦時標語や「強制収容所」Konzentrations-lager KZ.)にみられる「ような冷酷な計算による悪魔的な所業はなかった。」(竹山道雄「昭和の精神史」1956年、107頁。)
- 即ち、現代産業社会における「合理的な力と非合理的な力との間の心的均衡の攪乱」と、その結果「一方では計算する知性が、他方では権力、富、安全等々に

対する欲望が、過度に押し出され、行動する意志が、そのために」集団マキャベリズム (Massenmachivellismus) となって暴走するといった事態は (Friedrich Meinecke, Die deutsche Katastrophe-Betrachtung und Erinnerungen, 1946. 1946. 矢田俊隆訳, 「ドイツの悲劇」1951年、73頁) 日本の場合、それ程顕著ではなかったといえよう。

従って、小論で行っている日本ファシズムとナチスの教育政策の対照比較は、政策としてのリアリズムの考量であつて、倫理的な価値評価を伴うものではない。

- ⑥⑲ 座談会「時局下教育国策を語る」での関口泰発言。(「教育」1940年9月号)
- ⑦⑩ 石附忠平「教育団体の再編成」(「教育」1940年10月号) 47頁。
- ⑦⑪ 阿部重考「教育研究法」(岩波「教育科学」講座第20冊、1933年) 3頁。
- ⑦⑫ 宗像誠也「教育科学論の検討」(「教育」1939年10月号) 31頁。

第2章 政策展開の漸進性と主体性の喪失

前章でみたように、我国教育政策の主体には目的合理的な計画的思考が稀薄であり、その政策内容はイデオロギー統制に偏重し勝ちであったが、その結果、国内体制の国家総力戦の再編成に見合った教育制度の根本的改訂という点でも主体的能動性を欠き、戦況変化に即応するタイミングに遅れをとると事態を招くことになる。

もともと、独裁者と独裁政党の指導の下に。全体主義国家体制を形成し、然る後に全面戦争に突入したナチスとは「あべこべにはじめに戦争があつて、それから揉みに揉んでしだいに総力結集」をはかり、全面統制へと進んで行った我国の場合には「国家体制は整然たる一元的ファシズムからは遠いものだった。」¹⁾特に教育政策の分野では、戦時体制に引きづられ、政策遂行の主体すらなかったという印象が強い。これについて簡単にその経過をたってみよう。

i) 教育制度改革の遅滞

はしがきでも触れたように、ファシズム教育が進行期に入る前から、「我国の教育制度刷新の急務は最早爛熟の域に達している」ことが、他ならぬ教育行政担当者自身によって自覚されていた。この頃から学制改革の促進を要求する声が官民の間に急速にたかまり、夥しい数の

改革案が発表されている。主なものを挙げて、帝都教育会調査部案(1928年)経済審議会案(同)農業教育審議会案(1931年)柿内三郎案(同)帝国教育学会学制調査案(1933年)東洋文化学会案(同)東京文理科大学案(同)立憲政友会案(1934年)立憲民政党案(同)日本工業会案(同)全国中学校長協会案(1935年)師範学校長会案(1936年)社会大衆党案(1937年)教育改革同志会案(同)茗溪会教育制度調査部案というように、教育界はもとより、政界、経済からも広く建議されている。

このような多方面から上げられた学制改革の烽火に押され、またファッション化の進行という客観的情勢の成熟に促されて、文部省は先ず国定教科書の改訂を行い、1933年から第4期国定教科書(サクラ読本・青表紙修身書等)の使用を開始し、続いて1935年には実業教育振興委員会、教育刷新課議会を設置して、「教育内容の刷新」に乗り出した。しかし、もう1つのポイントであった義務教育年限の延長の方は、巨額の経費を要することも預って、容易に実現には至らなかった。1936年には、「欧米人と競争して、党々と勝つには、どうしても、もっと教育制度を拡充しなくてはならない」という平生文相の熱意によって、閣議決定にまで漕ぎつけながら、内閣更迭のため遂に流産に終わっている。その意味では国民学校を中心に曲りなりにも「我が国独自ノ教育体制」(橋田文相)を確立する制度改革が実施されたのは、専ら「東亜新秩序建設という客観的状況」に依るものであり、「満州事変によって促進され今回の支那事変によって急激に具体化されるに至った」のである。そのような訳で我国の学制改革は先ず軍部のイニシアティブにより、教育体制の軍国主義化という形で始められる。

即ち、日本資本主義経済の行き詰り打開の途を中国大陸市場の征覇に求めた侵略政策が、連鎖反動的に惹き起した戦争を遂行せねばならぬという至上命令と、この課題を果すべく登場した天皇制ファシズム体制の確立過程での軍部の主導権とは、もともと国家主義的・軍国主義的傾向をその中に深く蔵していた我国の教育の軍国主義化を一段と推し進めた。こうして1934年10月の「国防の本義と其強化の提唱」を始めとする陸軍省新聞班の所謂「陸軍パンフレット」の発行、青年訓練所と実業補習学校の青年学校への統合(1935年4月)とその義務制化の強行(1939年4月)といった具合に、教育政策に対する軍部の発言権が増大し、これと並行して教育が戦争目的に従属させられ、教育内容に戦時色が増し、教育方法において軍隊の横断が行われるようになった。

しかし教育の戦時体制化への歩みは必らずしも早くなく、また明白に意図的ではない。例えば準戦時体制に入

った1937年の末になっても、教育課程の非常時編成について文部省の指示は未だなく、時局に関する教授は地方学務当局と学校の裁量に任せられ、唯、10月4日の文部次官通牒が、国民精神総動員に青少年を参加させることを指示しているだけである。

この時局の青少年に対する要求は主として課外活動によるものであるが、その内容は国民精神の作興、時局の正当なる認識、国防訓練の強化、恤兵・慰問・献金活動国内労力補充(応召遺家族への労力奉仕)非常時経済体制参加(消費抑制廃品回収)であった。その場合「国防訓練」といっても敬神崇祖の実践、校規・校訓の遵守、日旗掲揚、宮城遙拝、国家声唱、時局訓話、徒歩会、行軍といった内容のもので、「ただ国民の1員として青少年も亦その立場から国家総動員に参加し得るように、教育の内容なり施設なりに多少の変更を加うべきことを主張するもの」でしかなかった。(傍点引用者)

しかし、国家総動員法公布(1938年4月)大政翼賛会結成(1940年11月)と高度国防国家建設、国民生活新体制のスローガンの下にファッション化の布石がすすめられて行くにつれ「かつて教育界は思想問題を契機として復古的反動精神にみだされたが、事変以来我國民の急激な大陸進出、戦争の遂行自体又は戦争遂行の爲の生産力拡充の要求する國民の知力体力の向上の必要は遂に従来の教育制度に鋭い批判の眼を向けさせるに至った。」

こうして教育政策の面でも、皇道主義的・家族国家主義的・農本主義的反動イデオロギーの鼓吹に留っていた「国体の本義」(1937年)から、歩進んで「政治・経済・文化・教育等国民生活のあらゆる領域に亘り、真に挙国一体の体制を確立することこそ刻下焦眉の急務であ」りその「具体的目標は、高度国防国家体制の整備にあり、国家総力戦体制の強化にある。」と「臣民の道」(1940年)が説かれるようになり、理工系学校・学科の新設乃至拡充、卒業生の進路統制、学徒勤労動員など戦時生産力の増強に即応すべく、教育政策の手直しが行われた。けれどもそれも飽くまで既成の枠内での量的対応に留まり、教育態勢の画期的転換とは言えなかった。こうして戦時体制に突入する直前の1941年4月に至って断く本格的教育改革と見なされうる国民学校令が施行された。

しかし、その重点は依然として教育内容方法におかれ制度自体には思い切った手を加えることができなかった。

即ち「この問題の解決は又単なる従前の高工・大学工学部の量的増大ではなくして、実に全面的教育機構の再検討、その内部的質的検討との関聯なしには不可能である。」という現実にも拘らず、「種々時局に即応する施策を

講じてはいるが、要するに¹⁰⁾急激の措置の範囲に止り、根本的刷新には全然手が着けて無い」有様だったのである。

故に漸進性を以て特徴づけられる日本ファシズムの進行においても、①体制反対ルートの消滅（各政党及び労働組合の解散…40年7月）②翼賛体制への同質化（大政翼賛会の成立…40年10月、大日本産業報国会の誕生…40年11月）③対外政策選択可能性の消滅（日独伊軍事同盟の締結40年）をメルクマールとし、1940年後半から1941年前半の第2次近衛内閣の時期に、¹¹⁾ファシズムの体制的制覇がなしとげられたとされているが、国民学校を以て教育の分野における指標と一応みることはできるであろう。しかし、真に国家総力戦の目的合理性に徹し戦時体制に即応した制度改革と長期計画において、教育は他の分野に対し著しい遅れをとった。

即ちわが国が「全体主義的性格へ国家体制を変更し」「国防国家」としての建設綱領を闡明した「基本国策要綱」(1940年8月)に基き、「国土計画設定要綱」(1940年9月)「日滿支経済建設要綱」(1940年10月)「勤労新体制確立要綱」(1940年11月)「経済新体制確立要綱」(1940年12月)「人口政策確立要綱」(1941年1月)「交通政策要綱」(1941年2月)「科学技術新体制確立要綱」(1941年5月)「財政金融基本方策要綱」(1941年7月)と、人的・物的資源をフルに動員せんとする「国防国家の綱領」が発表されたのに反し、このような見解が教育（特に制度）面において現れるのは後述するように、既に決戦段階に突入しており、明らかに戦局の進展に一段階遅れていた。

ii) 文部行政の受動性

そればかりではなく、文部行政には単に時局の動きに遅ればせに追隨するだけで、何等積極的な展望や、能動的な計画性がなかったことはより一層深刻な問題であった。その結果、企画院が設置されてからというもの「文教に関する一切の方針並びに施設経営悉く、文部省の手から企画院の方針に移っていった。」¹²⁾といわれる事態が生じて来た。この間の事情については、青年学校義務制の実施、小学校教員俸給府県費支弁の実現、8年制国民学校の誕生、中等学校入学者選抜法の改革というように、「最近の我国教育界の注目すべき著しい現象は長年の懸案が、その企画の精密さと強固さに於て難点と弱点とを有するとはいえ、次々に実現される傾向にあることである。」「教育界多年の要望が」「何の故を以てか時人のこれらに対する心構えの成熟するを俟たずして断行の機運に恵まれたということは、喜ぶべきことながら注目に値する事柄である。」しかし、「われわれの見解を以てすれば、

教育の前進というよりは、寧ろ満洲事変や支那事変を契機とせる我国運の進展が然らしめたのであると見るのが妥当の様に思われる。更に言えば、八紘一宇の肇国精神の顯現としてのこの両事変の齎らせる内外の諸情勢が推進力となって、東亜世界の新秩序の建設という現代日本に課せられた巨大なる史的課題の達成に対応する国内態勢整備の一環として見るべきである。別言すれば教育の自然的テンポによる成長というよりは、更に博大なる力の推進に俟った所多いというべきである。」これに対して「緻密にして強力なる企画力を持合せない教育陣営（教育行政官も教育実践家も）」は「事務に追いまわられて熱情も見識もおき忘れ、唯時流のまにまに暮れ行く空を嘆じている」という描写がよく説明している。

以上のような事情の当然の帰結として、「世界経済に対する東亜共栄圏の優位性を確立するためには、日本は全責任をもって労務技術の新体制を確立し、労務者心身の錬成、科学教育の徹底、労務生産性の高度化、技術者および技能者の養成に努め、さらに満支経済建設に対する労務部門所要の援助育成に当り、この両国に対し人的資材の注入を行う。すなわち内にあっては、高度産業技術者の養成を行い、また満支に対して産業開発、経済復興に必要な技術者を多数提供しなければならぬ。」¹⁴⁾という現実の要請に対し、文部省が主体性をもつて積極的な対策を講じえなかった。

ために、この分野における教育制度改革は、むしろ文部省以外の手によって推進される嫌いを免れなかった。例えば、商工省が産業合理化の要請に基いて設置した生産管理委員会は、既に1931年に産業能率増進の見地から「見習工教育ノ改善」を提案しているが、1938年の「工業教育ヲ中心トシテ見タ我国教育制度ノ改善」のレポートは、時局の要請に即応する点では、教育審議会の答申などに現れた文部省乃至教育界の見解より1歩も2歩も進んでいた。「近時我国ノ産業界ノ進歩ハ、誠ニ目覚シモノガアル。然ルニ教育設備ハコレニ伴ッテ整備サレテ居ルトハ云ワレナイノヲ遺憾トスル」¹⁵⁾この報告書は、(1)入学試験制度の改善、(学校種毎の統一入試と抽籤による学校間の配分)及び学歴偏重的社会観念の是正、(2)法経商業系の整理と理工系の拡充による卒業生需給の均衡化、(3)小・中・大学の3段階制と研究機関としての大学院という学制改革、(4)大学・実業専門学校・工業学校を通ずる工業教育方法の改善（特に実地訓練の強化と詰込排除による創造力の育成）、(5)夜学・青年学校・見習工制度など企業内教育、勤労青少年教育の充実を打出している。

また、科学技術動員政策が本格化的に進められ始めたのは1939年企画院に科学部が増設されてからのことであ

るが、当時文部省には専門学務局学芸課内に1係があったに過ぎず、1940年にそれが科学課に昇格したのも、前年度荒木文相時代に企画院並びに陸海軍の積極的な応援によって、科学振興調査費が計上されたために、その運営上の必要からに外ならなかった。¹⁶⁾それ故、1941年「高度国防国家建設のため科学の振興と技術の躍進をはかり科学技術の海外依存を一掃して日本の性格を持つ高度の科学技術を確立」する目的を以て策定された「科学動員実施計画要綱」も、企画院科学部の手になる科学技術新体制準備計画に基くものであった。

このような訳で、真に国家総力戦の目的合理性に徹し、戦時体制に即応した抜本的な教育制度改革の構想が示されたのは、漸く本格的戦争体制に突入せんとする頃からであり、しかも教育行政外部のイニシアティブによるものであったのも是非なき次第であった。

即ち、人的資源の動員という角度から教育に関する総合計画への意向を最初に示したのは、1941年5月閣議決定となった企画院の「科学技術新体制確立要綱」であるが、これは「高度国防国家完成ノ根幹タル科学技術ノ国家総力戦体制ヲ確立シ科学ノ劃期的振興ト技術ノ躍進的発達ヲ図ルト共ニ、其ノ基礎タル国民ノ科学精神ヲ作興シ以テ大東亜共栄圏資源ニ基ク科学技術ノ日本の性格ノ完成ヲ期ス」方針の下に、科学技術研究ノ振興方策、技術ノ躍進方策、科学精神ノ涵養方策より成るものであった。その中で特に「研究者ノ養成及配置ヲ計画的ニ強行ス」「技術者技能者ノ計画的養成ト其ノ総力戦的配置」、「国民科学精神ノ涵養ヲ図ルヲ必要ナル教育教科ノ刷新」「青少年ノ技術的訓練」「国民生活ノ科学化」等は教育計画の急速な確立を必要とするものであった。

次いで1941年12月には大政翼賛会調査委員会が「科学振興の一般的方策」を発表、略同様の趣旨から、科学者・技術者の飛躍的増加策、科学教育ノ徹底的改善策、国民生活の科学対策と並べた上「科学者・技術者の配置を合理化し、研究教育に要する各種資材の不足を速急に補填する」「総合計画を樹立し、その迅速適正なる実施」¹⁷⁾を要望した。

iii) 総合的教育計画の挫折

そして1942年2月大東亜建設に関する重要事項を調査審議する目的をもって設置された大東亜建設審議会が、同年5月第2部会答申として発表した「大東亜建設に処する文教政策」において「教育計画の思考」は漸く本格化したのである。その中の「皇国民の教育錬成方策」は「教育は原則として国家自らこれを運営すべき」ことを確認し、「国防・産業・人口政策など各般の国策の総合的

要請に基き、一貫せる教育の国家的計画を樹立し、学校・家庭及び社会を一体として皇国民の錬成を行う教育体制を確立」¹⁸⁾することを目指した。それは「高度国防国家の建設と大東亜の建設」を中心目標とし、国民職業配置計画に照応する人材の養成計画、国土計画の一環としての学校の立地計画を始め、学校間の連絡や入試制度改革、私立学校の国家統制を含んだ総合教育計画を意味した。

これに従って、1943年より将来5カ年に亘る、大東亜及び国内のあらゆる部面における産業専門別の大学専門学校及中等学校卒業生需要見込数調査と、産業別事務職員教育程度調査が行われ、このデーターを基礎に企画院を中心に所謂人材養成計画を樹立、これに基いて学校学科の建設拡充計画を設定しようとした。また「学校規制地域ニ関スル暫定措置要綱」により大都市など特定地域における大学・専門学校・各種学校等の新設・拡充を規制すると共に、学校建設地の全国調査を行い、人材養成計画の樹立を待って、将来15カ年間の学校建設に関する国土計画を策定することから仕事に着手した。¹⁹⁾

ここに至って漸く「これまでの教学刷新を中心とする文教政策が総合的国土計画的な文教政策に切りかえられた」²⁰⁾のであるが、しかし学校密集都市の分散疎開や現存学校学科の整理にまでは踏みきれなかった。

ここにみられる教育の全面的国家管理とそれによる人材の計画生産への道は、漸進的量的にはあるが、理工系学生・生徒の定員増と新卒者の進路統制によって既に開かれていたことは前述したが、ガダルカナル退却(1943年)以来戦局は急速に敗北への途をたどり、所謂「決戦段階」の相貌を呈してくるに及んで、教育改革は俄かに急スピードとなり、殆んど朝令暮改ともいべき目まぐるしさに変転するようになる。

この間の状況を簡単に示すと、先づ1943年1月「生産増強勤労緊急対策要綱」が、所謂花嫁学校など「不急と認められる学校、特に時局下緊要ならざる各種学校」²¹⁾の「閉鎖、制限又は収容定員の減少」を行い、次いで4月から一斉に施行された新中等学校令・高等学校令・専門学校令・大学令は、中等学校4年制、高校・大学予科2年制の実施により、それまでの修業年限短縮の臨時措置を本格化した。続いて10月に閣議決定をみた「教育に関する戦時非常措置方策」は、一層画期的な処置を断行した。それは文科の大学及び専門学校を理工系に転換させるか、整理統合し、逆に理工系のそれを整備拡充することにより、文科理科の比を3対7に逆転させる。そのため高等商業学校は工業専門学校か、工業経営専門学校に転換させ、特にこれ迄甚だしく文科系に偏っていた私立学校については、相当数の大学を専門学校に格下げし、

専門学校の入学定員を従前の半分に縮小させる。高等学校も理科は必要な拡充を行なうが、文科は²²⁾に縮減させる。中等学校では、中学校・高等女学校の定員は据え置き、工業学校・農業学校は拡大する一方、男子商業学校は工業学校若しくは女子商業学校に切り換える。不要不急の各種学校に至ってはこれを閉鎖するという思い切ったものであった。

更に9月には大学院特別研究生制度を設け、取り敢えず主要12大学の学生500人を対象に研究費及び生活費を給与、特に戦力増強に直接関係ある研究に従事させた。これと同時に中等学校以上の学生・生徒1万人(平年度)を対象に学費を貸与する国家的育英制度が、国民教育振興議員連盟の強い要望もあって施設され、即時暫定措置としてその1部が実施された。²²⁾

かくして、その科学英才教育は「人物全体としては極めて偏奇な者でも自然科学方面に非常な天才的な者を探し出」すことに狂奔する程極端なものとなり、文部省に科学局が新設された。²³⁾

これと並行して、1942年1月には内閣直属の科学技術行政の中核機関として技術院が創設され、同年9月には重要国策の科学技術的検討及び科学技術に関する重要事務の調査審議を目的に科学技術審議会が設置された。その上1943年に入ると研究動員会議が生れ、戦時研究員制度が設けられ、研究隣組が結成されて科学者の動員体制が漸く確立され、1944年には「陸海軍技術運用委員会」ができて、軍官民技術の結集が図られた。このような死にものぐるいの科学動員政策精進に伴って軍事費に圧迫され、貧血状態に陥っていた一般教育費を尻目に科学研究費だけは目覚ましいばかりの増加を示した。「日本科学史の全期間を通じて、科学と技術の振興が、これほど力強く、国策としてとりあげられたことはいまだかつてなかった。²⁴⁾それは東条首相自身が言明しているように、高度の科学戦を闘い抜くために、「国家緊急の科学技術につき凡ゆる手段を画してこれが劃期的躍進と積極的措置をなしたものだといえよう。しかし、このような必死の努力にも拘らず、結果的には「殆んどみるべき収穫がなかった。」その原因としては日本の科学技術及び行政に内在していた諸欠陥が挙げられているが、何よりも戦局のテンポに対し、余りにも立ち遅れていたことが認められうるのであろう。(第2表参照)²⁵⁾

即ち、時既に遅く、内外の状況は破局的段階に突入しており、学徒勤労働員、空襲と疎開、学徒出陣といった一連の非常事態によって学校は空になり、実質的に教育は停止してしまっ。1945年3月東京大空襲のさ中に決定された「決戦教育措置要綱」は、国民学校初等科を除

第2表 文部省科学研究費一覧

年 度	合 計 (単位千円)	昭和27年7月 物価指数換算額 (単位 千円)
大正7～10	145	
11	150	28,800
12～13	135	27,650
大14～昭3	65	14,600
4	105	26,150
5	97	28,220
6～13	73	21,050
11～15	3,003	562,000
16～17	5,150	821,000
18	5,900	935,000
19	18,900	2,705,000
20	16,600	1,589,000
21	24,170	377,000
22	65,850	381,000
23	261,800	515,000
24	450,000	545,000
25	500,000	615,000
26	500,000	475,000
27	606,500	610,000

湯朝光朝「科学50年」1950年、327頁。

き1年間原則として授業を停止し、学徒を「国防衛ノ一翼内タラシムルト共ニ真摯生産ノ中核タラシムル」他なかった。こうして学生服を着た労働者と兵隊は生まれたが、高度国防国家建設のための教育プランはその成果をみる暇もなく、文字通り玉砕に終わってしまったのである。

iv) ナチスの教育制度改革

このようなタイミングの遅れは、これをナチスの教育政策と比較してみても明らかであろう。例えば「独逸学校及大学人員過剰ニ関スル法律」(Gesetz über die Überfüllung deutsche Schulen und Hochschulen) — 1933年4月25日一、「ヒットラー少年団ニ関スル法律」(Gesetz über die Hitler-Jugend) — 1936年2月1日 — 「映画法」(Lichtspielgesetz) — 1934年2月16日²⁶⁾と日本の教育に関する「戦時非常措置方策」 — 1943年10月12日一「大日本青少年団結成」 — 1941年1月16日一「映画法」 — 1939年4月5日一とを比べて見ただけでも彼の早起性と我が遅進性とが理解できよう。

歴史、地理、外国語、生物、郷土科などを中心とする

教科内容の軍国主義化、人種々義化、即ち、教育課程の「ドイツ化」はいち早く1933年に始められ、1938年には略完了していた。日本では教科内容の再編成はこれを国民学校教育課程の移行として把えるなら、1940年に方針が定まり、その実施は1945年、つまり敗戦の年までかかっている。

中等学校入学者の選抜については、ドイツでは1935年から、(1)身体、(2)人格、(3)精神の三条件を基本とする新選抜法が施行されたが、日本では1940年からであった。また我国の場合、中等学校令による中等諸学校の統一化と、4カ年への学年短縮が行われたのは1943年の事であったが、ドイツでは1936年に経済4カ年計画に即応して、大学入学に要する年限が13年から12年に短縮され、(Oberprima の切捨て) 1938年には4種の中等学校が、Oberschule 1本に統合されている。

尤も最初の学校定員の削減と進学統制の問題については、彼の場合失業対策乃至民族的淘汰であって事の性質が違ふと言われるかも知れない。しかし同じく経済恐慌と学卒者の就職難に見舞われていた同じ頃の我国では、その対策として高校のクラス定員を40名から37名に減らしただけで、後は「時代ノ一大弊風」を嘆ずる以外のことはなかったのである。²⁷⁾そして時代は既に5.15事件、満洲・上海両事変を経て日本ファシズムの成熟期と言われた時期であり、国民精神文化研究所を施設し、滝川事件を惹き起した文相の下においてなのである。他方、「義務教育学校以外ノスベテノ学校及大学ニ施テハ生徒及学生ノ数ヲ基礎的教育ノ確保及職業上ノ要求満足ニ必要ナル限度ニ制限ス」ことを目的に、大学では入学者を前年度の約75%、15,000人に制限(女子はその10%以内)しようとしたナチスの進学統制は、「学問的職業に適す、との自信があり、時間、金銭、勤労上いかなる犠牲をも甘んじて払う覚悟があり、卒業後、数年は収入を必要としないだけの余裕と決心とがない者は、この際大学進学を断念するように」との当局の勧告が利いたのと、²⁸⁾ナチ党機関その他の拡張によって多くのポストが見出されるようになったことと相俟って、翌1934年には早くも大学入学資格試験(Abitur)の志願者を半減させ、1931年度で総合大学95,807人、工科大学(Technische Hochschulen)23,749人だった在学者数を、1936年にはそれぞれ48,558人、10,928人に激減させるだけの徹底した威力を有していた。³⁰⁾以て彼我の差異を認めうるであろう。

かくの如きタイミングの遅れの為に、或程度の目的合理性と長期的な見通しを指ったプランが、折角作られても、それを容れる余地は既になくなっており、より短期的な目前の要求の前に踏みじられて行かざるを得なか

った。

例えば、教育審議会では科学技術の画期的進歩に即応し、修業年限の延長と徴兵年令の引き上げとが、各学校代表委員から異口同音に要望され、中等学校を5年制原則に、専門学校の1部を4年以上に、2年制大学予科は廃止し3年制1本にといった答申がなされたにも拘らず、³¹⁾現実には高校2年制、中等学校4年制、徴兵年令の引き下げ、そして遂には徴集猶予停止をみる結果となった。また中等学校、専門学校がそれぞれ法制的に1本化された反面、実業学校及び専門学校卒業生の上級学校進学を1割以内に制限するなど、相反する趣旨の政策が強行されたりした。³²⁾このような現象は、軍部や産業界の要求と教育界の主張との矛盾というよりは、焦眉の急とされる決戦態勢整備の兵隊と労務者を求める即自的な要求が、高度国防国家建設の長期的な要請に先んじたことを意味している。

v) 政策の動搖性

また主体的決断力を有しないことの結果は、政策が首尾一貫性を欠き、朝令暮改されるといった事態を生み出している。その1番よい例は、学徒隊の構想である。これは皇道派の將軍荒木貞夫が文部大臣に就任し、これに配するに精神派の内務官僚として著名な石黒次官というコンビからも分るように、1939年5月22日、「青少年学徒ニ賜リタル勸語」を奉戴し、その聖旨に応えるための企画の1つであって、学生の修養鍛錬を目的とした甚だ精神主義的なものであった。例えば、荒木文相の抱負は、「戦時下教育の大改革が必要なら先づ学生は校内外の鍛錬修業をやらねば駄目だ。学生隊は非常変災とか勤勞奉仕は勿論、校内では学生生徒だが、校外では学生隊の精神で自肅自戒をやり、智育、徳育と共に行的訓練を必要とする。現在校外教育は青年団、少年団にまかされているがこれでは一貫した教育行政が挙げられない。…。」というものであり、学徒隊編成に関する文部省原案また「学生生徒、児童の校外における行動に対しては、從來殆んど何等の系統的機関もなかったが、本学生隊を以て一般青年における青年団と対応したる『学生の青年団』的機関たらしめ、系統連絡ある修養をなさしめると共に、命令一下直ちに各種勞力奉仕その他に動員し得るようにはかること。」といった調子であった。

そして石黒次官を委員長に準備委員会が6月23日に発足し「可及的速かに編成に着手、大体7月一杯までには編成、綱領その他を決定し、8月中には通牒を発し、9月新学期には結団式を挙げて実行の第1歩を踏み出す」予定であった。³³⁾ところが僅か1カ月前「学生隊」を出発

させたばかりの大日本青年団がこれに強硬に反対し、教育審議会またかかる重大問題を教審の審議に上さぬことは不当であるとの意向を示すなど、各方面から異論が続出し容易に実現をみ難い状況になって来た。

ところが、8月に入ると1転して行的訓練より学校教育の充実に力点が移ると共に、軍隊的組織編成による軍事訓練を主たる実践内容とするものに計画が変って来た。即わち「知行合一を目指し、校内外の全生活を通じ学生・生徒を訓育し学校教育の完全を期することと非常時に於ける動員体制を整備する」趣旨で、文相を総監に文部省に学徒局を設け本部とするという大がかりなもので、その下に道府県隊（地方長官）小・中・青年学校生徒隊（校長）一中隊（1学年）一小隊（1学級）と、地方学徒隊（総長・学長・校長）一大隊（学部）一中隊（1学年）一小隊（学生50名）という編成で、各種軍事訓練を中心に勤労作業等を行おうというものであった。

けれども月末には文部省首脳部が更迭し、それと同時に学徒隊案も全く有名無実のものに变质させられてしまう。即ち、河原田文相の「学徒隊白紙再出発」の言明を承けて、大村次官は「学徒隊は今迄の案のような全国画一的な組織を廃し、各学校を中心とし、成るだけ地方の特異性を生かして進むこと」、その「目的をあくまで心身鍛錬の教育的効果の上に置き、前案の学生生徒の総動員とか、非常変災に於ける国防的任務を与えぬこと。」「正課教育に対し学徒隊の行事はあくまで第2次的なものとする、勅令によらず「訓令程度のもので行う」といった見る影もない有様となり、結局立ち消えとなってしまったのである。³⁴⁾

しかし問題は尚終らなかった。1940年秋になると大政翼賛会組織局が「学校翼賛団」のプランを発表した。これを前述の学徒隊案と略同様の趣旨と編成方針とを持ち、唯、「有事即応態勢の整備」がより前面に押し出されている点に特色が見られた。しかしそこで言う「政治性の加味」がはっきりせず、文部省や新聞論調は学校教育への政治の持ち込みと解してこれに反対、結局流産となった。けれども1941年1月に大日本青少年団が結成され、翌年にはこれが大政翼賛会の傘下に入ったので、学徒隊の対象とされたもののうち、国民学校と青年学校の分は解決し、大学・高専・中等学校だけが残されることとなった。これに対しては文部省が1941年8月「学校報国団ノ内=指揮系統ノ確立セル全校編隊ノ組織ヲ樹テ隊ノ総力ヲ収収シテ適時出動」できるよう「学校報国団体制確立方」を訓令し、文部省に学校報国隊本部を、全国に十地方部を置いて連絡に当たらせることとした。こうして1941年2学期から各学校で学友会、校友会が続々と学校

報国団に衣替えしたが、これは「学校翼賛団」案に対する文部省の対抗プランに過ぎず、名目的な切り換えは、当局者の自慰と対外的ごまかし以外の何物でもないという批判も行われた。³⁵⁾

こうして前の「学徒隊」案は文部省の「対抗プラン」として、部分的ながら2年ぶりに復活したのであるが、決戦体制に入るとこれでは間に合わなくなり、1943年6月には、「学徒戦時動員体制確立要綱」により、学校報国団の「隊組織ヲ直チニ国土防衛ニ有効ニ動員シ得ル如ク強化ス」ことを命じ、翌年には学徒動員に関する業務を強力に運営するために大規模な学徒動員本部を設置、1945年には総務・体育の両局を統合して、学徒動員局を誕生させた。そして最後の「戦時教育令」(1945年5月)は、学徒隊の編成を命じているが、その施行規則に示された「学徒隊及其ノ連合隊ノ組織編成」は5年前の1940年8月に文部省構想として伝えられた前述の学徒隊編成案と全く同一の内容のものであったのである。

最後に能動的計画性と主体的決断力が不足していたことは、必然的にすべての政策を不徹底な結末に終わらせてしまう原因となった。

この期における最も根本的な学制改革という国民学校令自体がその例である。それはもともと教育審議会の中で、その具体案作成に当る予定の初等教育特別委員会の論議が「一向現文部当局の希望する内容革新の核心に触れて来」ぬことに業を煮やした伊藤次官が、部下に命じて別に「初等教育改革案なるものを作ったことに始まる。伊藤はこれを幹事会試案と称して特別委員会に提出したが、それが整理委員会を経て国民学校令に結実するまでの過程は動揺と後退の歴史であった」³⁶⁾

第1に「実務を主眼としたる国民の錬成」を目的とし、「国民の基礎的錬成」を任務とする国民学校とは、「不明確ながら別種の学校とする意嚮の如く聞かれたという」³⁷⁾幹事試案が、教育審議会整理委員会の整理案では8年を通じた一貫教育の後期2年に当る高等国民学校となり、国民学校令では国民学校高等科に戻ってしまう。

第2に「改革案のやまであり、立案者達の最も得意としていた教科統合も、当初の幹事試案では皇民科、自然科、訓練科、体育科（国民学校高学年及び国民実修学校のみ）職業科（国民実修学校のみ）の3乃至5教科に統合し、これに教材を配するというものから、整理案以後では、皇民科（教審答申案以降では国民科）、理数科、体錬科、芸能科、実業科（高等国民学校のみ）に従来の教科目が科目として配属され、泰山鳴動して鼠一匹、颱風一過した後には元の黙阿彌の分科主義が澄し込んでおさまってい」た。³⁸⁾

そして国民学校の教科は「学問の区分でもなければ、学科の種類でもなく、皇国の道を修練せしめて皇国民たるの資質を錬成せる教育内容の大分節なのである。」「これらの教科は、相互に内容上の密接なる聯関を有すると共に、一切を挙げて皇国の道の修練に統合せられなければならないのである。」⁴⁰⁾と言われながら、他方では、理数科における「合理創造ノ精神」涵養は、「道德とか経済を含む人間の精神現象に関することは含まないので」「特に『自然界に於ける事物現象』に限った点に注意せられたい。」⁴¹⁾という分裂ぶりであった。

第3に統合教授については、第1学年に限ってこれを認めた幹事私案が、教審答申では第1、2学年に付て、「周到ナル監督ノ下ニ」認められることに変わり、国民学校令では再転して、「周到ナル監督ノ下ニ」第1学年に限り「施スコトヲ得」となるといふ有様であった。

- ① 竹山道雄「昭和の精神史」1956年、128～131頁。
- ② それらの内容については「近代日本教育制度史料」第16巻所収の「教育制度改革諸案」参照。
- ③ 平生金ハ三郎「私は斯う思ふ」1937年、145頁。
- ④ 朝日新聞社編「国民学校—その意義と解説」1940年18～9頁。
- ⑤ 久保義三「ファシズム教育政策の展開過程」(「近代教育史」Ⅲ) 202頁以下。
- ⑥ 伏見猛彌「非常時教育体制」(「非常時局下に於ける青少年教育」第1輯、1937年) 7頁。
- ⑦ 真田行男「事変下教育政策の動向——第75議会における教育問題」(「教育」1940年5月号)
- ⑧ 文部省「臣民の道」1941年(「近代日本教育制度史料」第7巻、436頁)
- ⑨ 木内善治「日本に於ける技術水準と技術教育=技能者養成」(「教育」1940年5月号) 28頁。
- ⑩ 大山健「学校教育革新の具体策」(「教育1942」年7月号)
- ⑪ 丸山真男、前掲書、191頁。同旨、田中惣五郎「日本ファシズム史」1960年、14頁。これに対し、教育史上の区分としては、(1)ファシズム教育への移行段階=臨時教育会議(1917年)～昭和恐慌期(1932年)(2)ファシズム教育の進行期=満洲事変後の左翼教員弾圧(1933年)～教学刷新評議会終了(1937年)、(3)ファシズム教育の完成期=教育審議会の発足(1937年)～敗戦(1945年)という見解が示されている。(久保義三「日本ファシズムの進捗と教育」「日本近代教育史」1962年、226～7頁)これは丸山の「運動形態」として時代区分(準備期、成熟期、完成期)に略一致している。(前出書28頁)

⑫ 相沢熙「日本教育百年史談」1952年、462頁

⑬ 教育情報「新入試法是非論議」(「教育」1940年7月号) 17頁以下。この立場は、「教育はよいいなものでなく、社会の再生産にとって必須のものであること、教育は附加するものではなくて、社会に内在する必然行為であることが、支那事変を契機として行政者としての官僚にもわかって来た。」(波多野完治、前掲論文31頁)という考えと共通しするものであった。

「教育」編集部教育情報委員会のこの見解は、更に生産力理論の名を以て知られる大河内一男の社会政策に対する以下の如き見解と全く一致している。「これ迄戦争は社会政策を後退せしめ、少くとも戦争の経緯中それは停滞状態に置かれるであろうと想像されて来たが、この予言は事実によって偽りのものである事が証明された。戦争は仮令如何なる原因からであるにせよ、社会政策を押し進め、これまで停滞的であった社会政策を飛躍せしめ、またこれまでの経済機構の中では到底その実現を望み得べくもなかったところの社会政策のある領域を忽然として登場せしめる。」(大河内一男「戦時社会政策論」1940年、4頁)。「戦時経済の強化が社会政策を停止せしめなかったばかりでなく、かえって如何にそれを押し進めるものであるかは、事変後に於ける我国の労働立法の発展がこれを示している。」「まことに戦争は資本主義経済の発展を集約する。平時の経済社会が、その実現のために数十年の歳月と啓蒙運動とを必要とする社会政策を、戦争は1挙にして実現するのである。」(大河内一男「社会政策の基本問題」1940年、461頁。475頁)総じて「戦争体制というものは、思想指導としては共同体原理を必要とし共同社会の論理観念をよびます。共同社会の論理観念を事物に即して徹底すれば、それはどうしても近代の社会主義思想に接近しないわけにはいなくなる。」という一面もある以上「日本の国家体制—経済体制を目的論的に合理化しようとする」試みも全く荒唐無稽なことではなかったし、一般に「戦争体制そのものをいわば社会主義的合理性にまで高めなければならないという思想」が「いわず語らずのうちに一部の学者・評論家・新官僚のあいだに生きつづけた」ことも事実であつたろう。

従って「戦時体制の強化は国内体制の合理化・社会化であり、本質的には社会主義への接近である、というひそかな見解」のもとに、そういう側面から、戦争体制を肯定し、積極的にその前進のための理論活動を企てたものが「少なかったのである。」(大熊信行「大日本言論報国会の異常性格」『文学』1961年8月号、3～4頁)

確かに「戦勝の基礎条件たる国民労働力の保全と国民士気の昂揚」のためだけからいっても、勤労者生活の「最低限を確保することが、戦時社会政策の重要任務となる。」に違いない。しかし、「部分的にはあるが、国家が産業資本の代りに産業政策の、したがってまた産業的労働政策もの、主体としてその推進者となる場合には、常に生産力の基盤としての労働力の合理的充用並に保全についての反省と措置とがその関心の焦点に立つとばかりは行かぬこと。」特に「何よりもまづ勝利ということが国民の最高目標となり、国民生活水準の合理的引下げが当然と考えられる現段階においては、社会政策においてもまたその現実的水準の絶対的上昇が望まれるべきではなく、却って屢々その合理的引下げが忍ばねばならぬ。」ことが忘れられてはなるまい。」

これを要するに「戦時社会政策における観念的根柢の強化と機構的側面の躍進とにも拘らず、個々の生産的社会政策における現実水準のかような低下傾向は特に注意されねばならぬ。」のであり、「かように考えて来ると、戦時社会政策の躍進は直接的な現実であるよりも、却って多くを約束する課題」であったといわねばならない。(森江辰男「社会的建設をめぐる思惟」、大原社会問題研究所編「決戦下の社会諸科学」1944年所収、206、7頁)

- ⑭ 企画院研究会「国防国家の綱領」1941年、141頁。
- ⑮ 商工省生産管理委員会「工業ヲ中心トシテ見タ我国教育制度ノ改善」1938年。
- ⑯ 関口泰「興亜教育論」1940年、177頁。
- ⑰ 翌賛運動史刊行会編「翌賛国民運動史」340～2頁。
- ⑱ 「皇国民鍊成方策——大東亜建設審議会答申要旨」(「文部時報」1942年6月1日号) 上山顕「大東亜建設と教育の国家計画」(「教育」1942年8月号)
- ⑲ 文政研究会編「文教維新の綱領」288頁。
- ⑳ 文部省「学制80年史」1954年、364頁。
- ㉑ 高山毅「不急学校の整理と女子動員の強化」(「教育」1943年7月号)
- ㉒ 「日本育英会十年史」1953年、2頁以下。
- ㉓ 前出「文教維新の綱領」231、294、288頁。
- ㉔ 湯浅光朝「科学50年史」1956年、262頁。
- ㉕ 同上、及び小倉金之助「自然科学者の任務」(「中央公論」1936年12月号、後に「科学的精神と数学教育」に収録、1937年、312～5頁。

これと関連して注目さるべきは、ファシズムが「決して純正な血統原理ではないという事実」である。「それはもはや、前時代におけるごとく、貴族的少数者

の血統の純粋性やその伝統の問題ではない。」一般民衆のすべてが純粋な種族の成員たる特権を賦与されると同時に、個人的な業績に対する責任を免ぜられるという意味での否定的民主化が行われる。(K Mannheim, *Man and Society in an Age of Reconstruction* 邦訳、109頁。)

そこではもはや「社会的、精神的、道德的資質」に優れた「それ自体封鎖的な」特権の指導階層」という「古いエリート概念は」利用できない。(Otto Stammer *Politische Soziologie*, in Gehlen A. und H. Schelsky Hrsg. *Soziologie. Ein Lehr—und Handbuch*. 1955. 鈴木幸寿訳「全体主義の支配体制」、同編「政治権力」1961年、218頁。)むしろ全体主義体制出現の基底条件たる「大衆社会は、エリートの閉鎖性がなくなった社会」であり、「全体主義の発展に容易に屈伏するのはaccessible eliteとavailable non eliteの存在が前提となっている。」(William Kornhauser, *The Politics of Mass Society*. 1959. p. 28. 36)

こうした観点からみれば「ファシズムの形態をとる全体主義国家もデモクラシーの極致的な形式」の1つなのである。それは「群衆心理を巧みに操縦してではあるにしても、一般に民衆の同意を得ている」し、「権力と責任とが生得の特権乃至は財産などではなくて、党組織内での官職の掌握者たちが代表してそれらを保持している」点では、「ナチス・ドイツの社会組織の方がイギリスや合衆国の社会組織よりも遙かに徹底して民主々義的だと言い得る。」

むしろ「自由意志論的な意味では民主的だなどと言うわけに行かぬ」ことは、断るまでもないが。(Herbert Read, *The Politics of the Unpolitical*. 1943, 増野正衛外訳「政治ぎらいの政治論」1953年、9頁)

事実、ナチスの根幹は大学生や制服を着た大学生である復員下級将校によって形成されていた。失業の結果でもあり原因でもあった大学生と大学卒業者ととは、ナチのアツピールに急激に屈伏して行った。ナチは、政権獲得前の1930～31年度において、18大学中14大学の学生協議会選挙で40%以上の得票を示し、9大学では過半数をえている。また親衛隊(S.S.)幹部の4%が学位保持者であった、といわれるように「ナチの戦斗的組織に人員と指導者と熱狂と狂信とを与えたものは学生と大学卒業失業者であった。(W. Kornhauser, op. cit. p.188)

このことは同じように大量失業に直面しながら、大学生やインテリゲンチヤが天皇制ファシズムに比較的冷淡であり、消極的であったのと対照的である。こ

れはそれぞれの社会構造におけるインテリゲンチヤの位置と共に、ファシズム自体の性格の差異によるものであろう。(丸山真男、前掲書60頁。)

第2にファシズムは一方では科学的真理や知的雰囲気を抑圧しながら、他方では国家による人材の拔擢を必要とした。「肉体的精神的教育が重要であると同時に、民族主義国家に於ては人材の拔擢ということもこれに劣らず大切である。」「天才というものが上流社会や富などとは全然無関係である。」「社会の或る現存階級の有する支配的勢力を保護するのはこの国家の仕事ではない。然らずして、国民同胞全体の中から能力ある頭脳の持主を引き抜いて来て、頭職に就かせることが仕事なのだ。」とヒットラーは言った。(Adolf Hitler, op. cit. 邦訳、93~97頁)

またナチス党綱領は「能力を有し、且つ勤勉なすべてのドイツ人に、より高度の教育をうけさせ、これにより彼等を指導的な地位に進ませるためには、国家が国民教育制度全般の根本的拡充について、考慮を払わねばならない。すべての教育施設の教課目は實際生活の要求に適合すべきである。国家観念の育成は、理解力の始まると同時に、学校を通じて(国家公民科)行われなければならない。我々は、その階層または職業のいかに問わず、貧困者の両親をもち、精神的に特に優れた資質を有する児童の教育を、国庫負担によって実施することを要求する。」(Walther Hofer, Der Nationalsozialismus Dokumente—1933~45—, 救仁郷繁訳「ナチス・ドキュメント」1960年、43頁)

これらの言葉はワイマール憲法体制を超克する者として必要に迫られたデマゴギーという側面も確かにあるが、同時に学問教育の自由は否定しながらも、専門教育の実用価値と人材開発についてだけは盲目たりえなかったことも示しているといわねばならない。そしてこういう考え方は本来平民的(plebeian)性格をもっていたナチズムにとって決して不自然なものではないし、また「真の教育の目的は天分あるものを段階的に選び出すことである。」「それ故、また指導者階級のための教育は歴史上のあらゆる偉大な時代(中世紀)の特徴であると共に、すべての偉大な教育学(プラトン・フィヒテ)の特徴でもある。(O. Spann, Kampfe Wissenschaft. 1934, 秋沢修二訳「全体主義の原理」1938年、111頁。)」というエリートイズムとも矛盾するものではなかった。

第3に以上の言明を裏づける措置として、先ずナチズムは「国民学校を才能の劣った『国民大衆』の学校とする」「嘗ては広く行われた」見解を斥け、「それを、村

落及び都市の最初の教育所と考え、その下級学年をば原則的にすべてのドイツの生長する同胞が修了しなければならないもの」とする。そして「予備校」(Vorschule)や予備科を廃止し、全児童を最初の4年間公立国民学校に収容することを規定したドイツ基礎学校法は既に1920年4月28日に施行されていたが、「本法の実施は政党国家では実現さるべくもなかった。民族社会主義的学校行政が初めて、万人にとって共通な基礎学校の原理の完全な遂行を実現させたのである。」と誇示している。(Theodor Vahlen, Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung im nationalsozialistischen Staate 1939. 入沢宗寿訳「民族社会主義国家に於ける学問・教育・国民教化」,「新独逸国家大系第2巻、政治篇2」1939年、102, 105頁)

1934年から施行されたLangemarck—Studium という名称の奨学制度は、大学準備教育を受ける機会をもたなかつ者、或はそれに必要な資力のない者から選抜された人々に、特別コースにより大学進学を認めた。これは上・中流階級の子弟による大学教育の独占を排除しようとするものであった。1940年には約800名がこのコースを通ったが、その中36%は勤労者階級の子弟であり、彼等の父親の0.1%しか高等教育を受けていなかった。

更に1938年秋からは、25~40才の人々の場合、Abiturを持たなくても、Hochbegabtenprüfungをパスするだけで、大学進学が出来るようになり、実業学校出身者の場合には、特定科目に限り、Sonderreifprüfungをパスしさえすれば進学が認められるようになった。

これらの措置は、勿論「純粹の社会主義ではなくして、党の利益と結びついた政治的考慮によるもの」であった。(R. H. Samuel and R. H. Thomas, Education and Society in modern Germany. 1949. p. 133)

けれどもそれは享樂の大学生の整理と相待って、勤労者階級の心情に少からずアピールした。むしろ、上流・中流階級の子弟が95%以上を占めていたドイツ大学生の階級構成が、これだけのことで大きく変化したとはいえない。しかし、今や大学だけがエリート養成の機関ではなくなっており、ナチスの党学校や党组织を通じて可成の数の勤労者階級子弟が、社会的上昇のチャンスを把むことができたのである。(Franz Neumann, Behemoth—the structure and the practice of national socialism. 1943. p.325)

更に学校外でも、例えば「国家社会主義軍隊の兵卒は、すべて軍司令官の司令杖を背囊にいて担いでい

る」というヒットラーの言葉通り、1942年10月にはドイツ軍将官候補者は、人格と純粋なアーリアン血統、ナチスドイツと総統への忠誠、軍務に対する適性以外には、卒業証明書提出も、特殊学校在学の経験も必要ではない旨が布告され、「将校と兵卒間の最後の痕跡を払拭するように計画」された。(H. Read, op. cit. 邦訳, 59頁)

「あらゆる人が元師杖を自己の背囊の中に入れていくわけではないとしても、学校の教師も大臣になることができ、体操の教師も地方の指導者になれ、昔の鍵屋がノールウェイの地方長官になることもできる。党の組織は、劇的な興奮に満ち、しかも測り知れぬほどの可能性を約束する機会が恵まれるという希望を途方もなく刺戟する。」人々、殊に青年は「選ばれた者の1員たる機会が絶えず自分たちに解放されていると感じる。」このようにして「丸太小屋住いの貧しい境涯から榮達してアメリカ大統領にまで成上ったという伝説的物語に似たものが、遙かに強烈な良彩を帯じて、このファッシスト組織のうちに織りこまれてい」た。

(H. Laski op. cit. 邦訳, 167頁) デマゴギーがデマゴギーとして機能できた背後には上述のように或程度の実績が存したことが見逃されてはならないであろう。

「教育の機械均等、建国精神に立脚する国民教育の徹底」(大日本生産党「政策」1932年1月21日)「高等教育及び専門教育は能力本位として選抜し、官給を原則とす。中年者にして高等教育若しくは専門教育を希望する者は、簡單なる試験を行ひて之を許可す」(新日本国民同盟「新日本建設計画大綱」1932年8月15日)等国家社会主義的傾向が強まるにつれて、血統原理の濃厚な日本ファッシズムにおいても、社会的デマゴギーと戦争リアリズムの双方の理由からして、1種の教育機会均等化を促進する動きがあり、革新性の幻想を与えたのであった。その場合、軍隊を範とする君万民的な「陛下の赤子」としての平等性が強調されたことはいうまでもない。例えば「無統制な立身出世主義に対しては、国家内における個人の職能の自覚と言う立場から国家的統制を必要とする。

各自の才能を顧ず徒学歴のみによって立身出世を購わうとするような傾向があれば由々しき大事と言わねばならない。父兄の地位と財産の如何に拘らず、有為の人材には夫々その所を得て皇護を冀賛し奉る道が開けていなければならない。」「現在の如き無統制な育英制度を統一して、国家的立場から育英組織を確立しなければならないと思う。単に父兄の貧困ということのみのために野に不遇の英才を泣かしめるようなこと

があつてはならない」(皇至道「教育制度改革の要点」、『学校教育』1939年9月号, 43頁傍点引用者)

また、当時歐洲各国に簇生していたファッショ政党の綱領には、民族主義的精神教育に次いで、上述の如き教育の機会均等を謳っているものが多い。例えば、「英国ファッシスト党」(British Fascist) 第6条、「仏国国民社会主義党」(Parti Socialiste National de France) 第15条、「諾威国民集会」(Nasjohal Samling) 第23条等々。(Werner Haas, Europa Will Leben. 1936, 内閣情報部訳「歐洲各国に於ける国家革新運動」1939年)

これらは何れも単なる軍事独裁とは區別されるファッシズム特有の社会的デマゴギーであつたには違いないが(勝部元「現代のファッシズム」1955年, 45頁)同時に「われわれは、ファッシズムのもっている目的と方法との兩者を、明瞭に識別し」て考えなければならない。その時は「その目的は完全に非民主的、非合理主義的で無責任である。しかしながら、その方法の幾らかわ——といつても、決して、すべてがそうだというのではないが——民主主義がこれまで用いてきた方法よりも一層民主的であり、心理的には一層効果的であり、また遙かに成功を収めている。」といった評価も否定できないのである。(H. Read, op cit, 邦訳 42頁)

②⑥ 荒木時次訳編「新独逸法令集」1942年。

②⑦ 旭山一郎文相答弁。1932年8月18日, 第63帝國議會議事録(『近代日本教育制度史料』第10巻) 421頁。

②⑧ 外務省調査部「独逸の教育・文化・社会政策」1940年, 12頁。

②⑨ 白根孝之「ナチス教育改革の全貌」1936年, 99頁。

③⑩ R. H. Samuel and R. H. Thomas, op cit. p. 112
別の資料によれば、1932年の97,576人から1938年には51,527人に半減し、特に女子学生は同期間に18,578人から6,346人と $\frac{1}{3}$ に縮小させられている。

F. Neumann, op.cit. p 325

第3表 ドイツ大学生の減小傾向

専攻科目 年度	全学生数	工 学	数 学 自然科学	化学のみ	医学
1932~3	116,154	14,477	12,951	3,543	32,437
1933~4	106,764	13,452	10,852	3,503	33,482
1934~5	89,093	10,310	7,943	3,006	30,123
1935~6	81,438	9,293	6,493	2,696	28,383
1936~7	67,082	7,649	4,616	2,058	22,797
% 1936~7 1932~3	57.8	52.9	35.6	58.0	70.2

I. D. Barnal, The Social Function of Science,

1939. 星野芳郎他訳「科学の社会的機能」第1部
1951年, 353頁
- ③① 「近代日本教育制度史料」第15巻参照。
- ③② 文部省商工教育課長, 西崎恵「実業学校卒業者の上級学校進学取扱いに就いて」(「文部時報」1940年1月1日号)
- ③③ 教育情報「学徒隊の周辺」(「教育」1939年8月号) 1頁以下。
- ③④ 教育情報「学徒隊の再出発」(「教育」1939年12月号) 12頁以下。
- ③⑤ 真田幸一「学校の校外訓練体制」(「教育」1941年10月号)
- ③⑥ 相沢熙, 前掲書458頁。
- ③⑦ 教育情報「国民実修学校案」(「教育」1938年9月号) 22頁。
- ③⑧ 大井一夫「文部省と国民学校案」(「教育」1938年9月号) 15頁。
- ③⑨ 大場力「教育審議会は何を考えたか四」(「教育」1940年8月号) 82頁。
- ④⑩ 督学官, 倉林源田郎「国民学校教則案の総論」(「国民学校教則案説明要項及解説」所収) 18~19頁。
- ④⑪ 督学官, 下村市郎「理数科に就いて」(同上) 49, 51頁。

第3章 改革の連続性と旧秩序の温存

i) 伝統の継続と矛盾

一般にイデオロギー社会制度, 国家機構の別なく, およそ利用できるものは向でも利用するというニヒルで機会主義的な態度こそ, ファッショズムのファッショズムたる所以であろうが, 同時に「ファッショズムは革命的状況の緊迫性から生れる反革命として単なる復古主義や消極的な保守主義にはとどまりえないのであって, それは多かれ少なかれ擬次革命的相貌を帯びる。」¹⁾ことを余儀なくされる。

前の観点からするならば, 欧米人の眼には, 「20世紀の手が中世の頭脳で指導されている。」²⁾とさえ見えた日本の社会状況と, 「その感情の訓練を通して国家のために身を捧げ, 且つその獲得した知識によつて国家のために役立つところの臣民を生み出す」という「この2つの目的を追求するに当って用いられた巧妙な」教育の仕組み³⁾, 後に分析するように「何等の内容もないと考えられると同

時に, それと反対にどんな内容でも勝手にそれに押し込むことも出来る」日本主義イデオロギーは, 「賞讃の術を知らぬ」と皮肉られる程便利なものであった。

ここでは「ファッショズムの言語道断さを作り出すには新しい技術をその手として取入れながら, ただ人々の精神を交えずにそのままにしておけばよかった」⁴⁾からである。

云ってみれば「ヘーゲル, フィヒテ, トライチュケ, ビスマルク, そしてヒットラーが1世紀の間に人為的に完成しようと試みたこと, すなわち, あらゆる個人的な傾向に換えて1つの国民意識をつくり出そうとしたことを, 日本は幾世紀かに亘り自然と発展せしめて来たのである。」⁵⁾

前章で指摘したように能動的計画性を欠いていた我国教育政策の主体は, こうした讃辞を我国体の世界に冠たる所以として手放して受けとり, 皮肉を皮肉として感じない傾向にあった。日本の政府当局者自身が実際にそう考えていた。即ち「西欧の唯物的文化に嫌きたらざる人々の間に澎湃して最近湧き起っているところの『国家は雑然たる利益団体にあらずして, 1つの文化的使命を有するところの協同目的体であり, 国民は己れの利益を追求する唯物的存在に非ずして, 民族国家の組織を通じて人類に寄与せんとするところの精神的存在である。』⁶⁾といった『要求は万世一系の皇室を中心とする我が日本の国家組織に於きましては先天的に具現されているのであります。吾々の国家に対する自覚の深まる所, そこに国家総動員は強制を俟たずして自ら成るのであります。』⁷⁾という次第であった。(傍点引用者)

そこでは, ナチスやファッシスタの場合も等しく「普遍的世界観に対して国民的世界観に基づく」といっても「日本の世界観は皇道主義であり, これは肇国以来⁸⁾として存在するもので, 他の国民的世界観が可成りの作為性や観念性を内包するかにみえるに對し, それは根本的に相違するものである。随って我が国の教育は時代の如何や社会形態の如何を問はず, 常にこの国民的世界観に基づくべきものである。」(傍点引用者)として日本ファッショズム体制の先天的具現性, 無作為の自然性が誇示された。

このような指導者の認識の下で, 日本ファッショズムの特質とされる「質的な断絶を欠如した漸次的な移行(いわゆる切れ目のないダラダラ移行)」⁹⁾は必然となる。このことは教育政策として例外ではない。というのもナチス党員が賞讃を惜しまなかったように「日本の学校に於いては天皇陛下の神聖なことが諄々として説かれ, 陸軍将校と学校長との緊密な協同が行なわれて」おり, 「個人と

知性とが最高価値を有するというこの信念に反対」する天皇制と軍国主義的諸勢力が初めから存在していたからである。¹⁰⁾

けれども、以上は問題の一面を考察した者の言である。その反面では、「教育制度は直ちに独逸の小児の精神及び靈魂を動かす。そしてこの点に於いてナチス党は旧勢力と激烈に衝突する。」という事態がみられなかった。¹¹⁾

すべての伝統的なイデオロギーや制度・組織が原理的に改編されることなく、せいぜい表面的な整合を受けただけで継続された。このことは日本社会がファシズムに適合した体質をもっていたことを示すが、同時にそれは、ファシズムとしての脆弱性をも生み出す原因ともなった。というのは既成イデオロギーや組織が特体制になだれ込み、それらがもっていた諸欠陥が拡大再生産されて、総力戦的要請に応ずることを妨げる要因となったからである。

ii) 家族国家観の崩壊

その典型を示そう。明治以来、敗戦に至るまで、日本教育のイデオロギー的バックボーンをなしていた天皇制家族国家観については、改めてここで論ずるまでもあるまい。その生成と政治社会・経済関係への適用について、¹²⁾また、ファシズム期における再編成とその役割について秀れた幾つかの分析がなされているし、またそのマイナス機能についても政治面等については既に指摘されているので、ここでは主として教育政策上表面化した問題点について述べる。

近代日本の歴史において社会的危機に直面する度に登場する家族制度イデオロギーは、ファシズム期においても再び、「第一に、『封建的』な型の支配ではなくて（明治初期の家族制度イデオロギーと対比）種族制社会的な『家』的な『恭順』的支配の強調。第2に『家』に特有の『和』の精神、『帰一』の原理の強調。」の2点に収斂しながら、「日本型全体主義」のイデオロギーとして役立たせようとし、「国体の本義」(1937年)「臣民の道」(1940年)といった政府発行の「経典」として国定イデオロギーが注入されたことは周知の通りである。その限りでは「日本ファシズムに固有のイデオロギーは、存在」せず、その機能変化だけであったといえよう。¹⁶⁾

だがファシズムのイデオロギーが似而非国民統合を下からの運動という形で展開しようとする時、家族主義国家的国体論には自ら限界が生じた。¹⁷⁾即ち、ファシズムと総力戦体制とが要請する国民生活のトータルな組織統制化は、天皇制国家が家族国家の自然心情を体系原理としている以上、徴用・転廃業・共同放事等を能動的に

遂行することは不可能であった。にも拘らず、戦争リアリズムの強力が、徴用・転廃業・物資配給等を自然法則的に実現させて行く時、のれん的家業倫理も、家族生活の道義もそれと並行して崩壊して行った。

即ち、徴用と転廃業という職業再編成、人的資源の合理的配置、それと裏腹の関係をなす消費生活の配給制度化によって、総力戦体制が始めて成立したが、そのことは同時に公的制度としての「家」の崩壊を意味した。しかして、国民の合理的選択と自発の服従とを伴うことなく、自然心情と物理的強制機構とに支えられていた天皇制国家にあっては、両者をリンクしていた公的な「家」の消滅は、物理的強制機構の赤裸々な露出と、私的な家族エゴイズムのむき出しを招来し、¹⁸⁾かして日本の社会秩序は根底から崩れ去ったのであった。

これを教育の面に限って云えば、「個人主義に行き詰った西洋諸国の中、イタリアやドイツに於いては、家族を典型とする全体主義を唱え、滅私奉公を以て国家改造のための国民教育指導精神とするに至った。我が国家族生活の現状は、よし西洋個人主義思想の影響を受けたものが少なくないとはいえ、なほこの新思想の先駆をなし、実践の範を垂るものが多い。特に今次の支那事変に際し、外征将兵の忠勇義烈、銃国民の同心協力、とりどりの美談は、何れも伝統的室族主義思想の昂揚発揮によりて織りなされていることを見聞する時、我等は永くこの尊き伝統思想の維持培養に努めなければならぬ」といって認識の下に、家は「忠孝一本ノ大道ニ基ゾク子女鍊成ノ道場」であると規定されたばかりでなく、「我が国ノ家族的精神ヲ学校教育ヲ実現セシ」めるため、「武士の家族教育」や躰を重視し、家庭寮等における訓育に留意すべきものとされた。

しかし、ここにも予期しない障碍が現われた。例えば「寄宿舎の家庭化」、「塾的生活の加味」といった訓育方針に対し、「彼我の家庭の間に存在する性格の相異に由り」「かの英国の公家学校に於て成功せるアーノルド式の小寄宿舎制が我国に於て」は不可能である。「我が国の家庭生活固有の所謂『閉鎖性』を以て本来『開放的』なるべき学校教育に及ぼす事に矛盾がある」という指摘は、我国家族主義教育の欠陥をよく衝いている。²²⁾

また「発育盛りの児童の心身に悪影響を及ぼす」入学準備教育を排除し、肇国の大理想達成の任務を担当するに足る大国民として育て上げる²³⁾ためには、「功名争ひの『うちの子供の教育』の時代は過ぎ去って、相携へて進む『お国の子供の教育』の時代が来たのである。」と父兄の家族エゴイズムを批判し、²⁴⁾「立身出世を目的とする教育観より皇運扶翼を目的とする教育観への転回」が要求

されねばならなかった。

このように「家庭道德の発達に比して、社会道德の発達が遅れて「我が国においては家を中心とする血縁的な縦の聯絡に比して、家と家とを結合する横の聯絡が不充分的憾みが」あるが、「血縁の韌帯によって結ばれた緊密な家庭の団結は、その根幹をなすところの国家的自覚の稀薄なる場合には、血縁的な利己主義の牙城となる恐れ」があり、「存在の共同が緊密であればある程『私』も亦濃厚」となって、「公德心の欠如や経済生活における道德性の薄弱さは結局において根幹をなすところの忠孝の道德をも完了し得ないことにな」る。²⁵⁾

かかる矛盾を克服するために、「国体の本義」では、「実に忠は我が臣民の根本の道であり、我が国民道德の基本である。」「我が国に於ては、孝は極めて大切な道である。孝は家を地盤として発生するが、これを大にしては国を以てその根柢とする。孝は直接には親にするものであるが、更に天皇に対し奉る關係に於て、忠のなかに成り立つ。」「我等の祖先は歴代天皇の天業恢弘を冀望し奉ったのであるから、我等が天皇に忠節の誠を致すことは、即ち祖先の遺風を顕すものであって、これ父祖に孝なる所以である。我が国に於ては忠を離れては孝存せず、孝は忠をその根本としている。」「孝は東洋道德の特色であるが、それが更に忠と一つとなるとところに、我が国の道德の特色があり、世界にその類例を見ないものとなっている。従つてこの根本の要点を失つたものは我が国の孝道ではあり得ない。」「まことに忠孝一本は、我が国体の精華であつて、国民道德の要諦である。」と説き、「臣民の道」では「抑々我が国に於ては忠あつての孝であり、忠が大本である。我等は一家に於ては父母の子であり、親子相率いて臣民である。我等の家に於ける孝はそのまま忠とならねばならぬ。忠孝は不二一本であり、」「孝の第一義は父祖の心を継いで、皇運扶翼の臣民の道を実践するところにある。」「その君臣の間に於て現われた最も根源的なものが忠であり、これが親子の間に現われたものが孝である。」と教えている。²⁶⁾（傍点引用者）

即ち、それは孝がより根源的な道德とされる忠の内容の1部であり、親子關係に現われた現象形態であると説明することによって、これを忠の中に包摂すると同時に自然感情としての親子の愛情を歴史的に根柢づけ、天皇への絶対的恭順にリンクさせようとするものであつた。

教科書もまたこれを承けて「『孝も友も和も信も恭儉も博愛も、その朝宗するところは忠であり、』一切は『天壤無窮の皇運を扶翼』すべき国民道德のうちに吸収され」る旨を教えるべく指導されたのであつた。²⁷⁾

しかし、以上のような孝→敬神崇祖→忠→愛国心とい

つた心理的キャナライゼーションを導くものは「皇室を宗家とし奉り、天皇を告今に亘る忠心と仰ぐ君臣一体の大家族国家」のイデオロギーであつた。けれども戸主の下に複数の家族が共同生活するという家族制度の現実形態は、資本主義経済の発展につれて必然的に解体されて行く運命にあつた。

このような傾向に対して「同じく家族制度といつても其内容は時代によりて変遷すべきである」という立場から、我国家族制度の本質を本家・分家・同家の思想及び制度として捉えることによって、小家族家庭制度への修正を行い団体の支柱の温存維持を図ろうとする意見も見られたが、²⁸⁾戦争体制が進むにつれ今や家族制度自体の修正乃至近代化は、家務の能率的遂行という至上命令の前に必至となつた。

即ち「小中心は大中心従属に背かぬ限りで絶対主義となるので、その限りでは相対主義であり、大中心の必要に応じて小中心は修正を要求される。」特に「家長の所見に服しうるだけの識見と品格」「親なるものの資格」が、その絶対主義の前提となる。そのためには家長の選挙制さえ考慮される必要があり、免に角「日本の家の家長の絶対主義なるものは近代の観知を以て明朗化されねばならぬ。」²⁹⁾（偏点引用者）

更に進んで「家が国の公器であるという認識が、昭和維新に除して国民の間に徹底せねばならぬ」昭和維新、従つて家の意義の強調が復古たるは「清純な古の精神の体得であり、必ずしもその形式の再現ではない。」「単に機械的な封建制度への復帰は退歩に過ぎぬ。」消費規制、防火防空、生産拡充等に直面している現在、「家が公器であれば家務は公務である。」「家が公器であるということそのことから、家の機能の能率的な遂行が義務づけられる。家務の処理は飽くまで進歩的なべし。能率化、科学化は愈々強調せらるべく、³⁰⁾その基礎条件としての協同化も促進されなければならぬ。」と主張されるに及んで、家族制度は実質的に否定される。国体の精華は今や国策遂行を妨げる桎梏となつたのである。

iii) ナチスの青少年教育と家庭対策

ところがドイツにあっては、同じく権威主義的な家庭様式を特徴とすると言われながらも事態は著しく異つていた。そこでも「一切の家族思想を破壊するマルクス主義的民主主義的運動」への対抗策として、「国家の細胞をなすものは家族であると言う考えは依然として有力であつた。」しかし、ナチズムの指導者達は、家庭や家族が必ずしも常に国家や民族の支持者ではないことを理解していた。彼等の見解によれば、民族的革新運動と新国家の支柱は、何よりも戦士的な男性集団、即ち「独逸教団」

でなければならなかった。³¹⁾

人間精神の内奥まで *gleichschalten* することを必要としていた「全体主義運動の指導者たちは、あきらかに、家族を（たとえこれが権威主義的な様式のものであっても）反抗の温床と考³²⁾えていた。」

というも「全体主義の支配体制は、もともと、民主主義において（例えば、家族、住居区、スポーツ、休暇などの）政治的分野に属さない社会領域を政治化することを目標としているのであって、それが実は全体主義の支配体制の特色なのである。」³³⁾

第1次大戦後のドイツでは、敗戦の結果「君主制や国家のような、権威の古い社会的シンボル」は衰頹し、インフレーションによる家庭経済の荒廃の為に両親の子供に対する保護能力と威信は低下し、家庭のモラルも著しく傷けられていた。このような状況に最もよく便乗したナチズムは、「青年の戦斗的活動へのきわめて強い要求をつかみ、かなりの部分の青年層を、その戦斗隊のなかにおびき入れた。」そのデマゴギーは、ファシズムが成功した場合、青年層にもたらされる魅力的な未来を、えがいてみせ³⁴⁾ることに³⁵⁾よって、「特に未来をを担う青年達の中に深く根をおろ³⁶⁾すことに成功した。」

更にナチスは「子供達を半軍隊的な組織の中に組込み³⁷⁾」「家庭外の政治的に統制しうる権威像に子供たちを隷属させた。」³⁸⁾「学校や独裁者の青年組織などで訓練を受けた子供たちは、親たちを監視し、その裏切りを報告」することすら要求された。少くとも家庭がもっている教育的・社会的機能をすべて剝奪し、家庭による抵抗の可能性を消滅させ、国家による私生活の完全な併呑をなし遂げようとした。³⁹⁾

このような政策の徹底性をもたらしたものの一つにはナチスの若さがある。ナチ運動の指導層は1885年乃至1900年生れの世代であり、敗戦の混乱を18才乃至33才で迎えた人々である。彼等の多くは第1次大戦前の市民生活と政治の経験がなく、従って、戦後の国内的騒乱から政治に関する第1次的一般概念を受けとり、政治行動を同意と妥協³⁹⁾というよりは、抗争と戦斗の観点から考え勝ちであった。個人の社会的思想と政治的態度に決定的な影響を及ぼす青年期を戦中・戦後の混乱した世相の中で過したこの世代は、戦前派とは全く異った政治的見解と社会的感覚をもっていた。ドイツ特有の青年運動も「戦線の体験」と「大戦後の深刻な苦悶」が結びついて、「内面的変化が起⁴⁰⁾って来た。1927・8年頃から「義務・奉仕・民族共同体といふやうな概念が、個人の事柄たる自由や内面的忠実よりも優位を占め」るようになり、「新しい青少年は」「厳格な指導と統一的な制服」を希望し、盟約・

服従・指導者を求める声が高まっていた。⁴⁰⁾

「暫壕の中の社会主義」をモットーとしたナチスのスローガンと戦斗的な行動様式とは、このような青少年の渴望に最もよくアピールした。ナチス党がいかに若い青年の党であったかは、全国民人口、或は社会民主党との年齢構成を比較した第4表を見れば明白である。⁴¹⁾

第4表 ナチス党員の年齢構成

年齢	国家社会主義党			社会民主党	全人口 (18才以上) 1933年
	1931年	1932年	1935年	1931年	1933年
18~30才	37.6%	42.2%	35.4%	19.3%	31.1%
31~40	27.9	27.8	27.9	27.3	22.0
41~50	19.6	17.1	20.8	26.5	17.1
50~	14.9	12.9	15.9	26.8	29.8
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Hahs Gerth, *The Nazi Party: Its Leadership and Composition*, in R. K. Merton et al, *Reader in Bureaucracy*. 1952. p. 108.

「青年は青年によって指導されなければならない」というヒットラーの言蔵通り、ヒットラー・ユーゲントの最高指導者として名高い Baldur von Schirach が1933年6月、ドイツ国青少年指導者(Jugendführer des Deutschen Reiches)に任ぜられた時は、若干26才であり、1940年には27才の後継者 Artur von Axman に途を譲っている。従ってその下にある指導者達も極めて若く、1937年10月現在で、11,160人の中、40才以上は15.8%、30~40才、40.5%、30才未満42.7%であった。⁴²⁾

特にエリートの再生産には意を用い、党の独占的管理の下に計画的養成を行うよう努力した。ヒットラーは将来のナチス運動の指導者はすべてヒットラー・ユーゲントの幹部隊(Stamm-Hitler-Jugend)から採ることを約束していたが、具体的には先ず1937年アドルフ・ヒットラー学校(Adolf Hitler Schule)を各大管区毎に合計10校設立した。これは万12才から18才までの成績優秀な男子HJの管轄の下に、4,000人を収容し、Oberschuleに相当する6年間の教育を授けるものであったが、身体訓練と世界観教育を行う機関としてのヒットラー・ユーゲントと、知識を教授する従来の学校との2つの機能を兼備していたこと、全員寄宿舎制で党の直轄とされた点に特徴があった。卒業生は突撃隊(Sturmabteilung S. A.)や親衛隊(Schutzstaffel SS.)の隊員となり、或は大学専門学校に進んだ後、25才までの間に示された成績により、1,000名が選抜され、「指導者学校」(Ordensburg oder Führerschule)に入り、更に3年半乃至6年の間

4のつ城砦を歴順し、党指導者として必要な訓練を受ける仕組であった。ここと「国民政治学校」(Nation-politische Erziehungsanstalt)では、ナチス党の大区指導者(Gauleiter)の直接監督の下に、生徒は両親や家族から引離され、これと対立するように教育された。一般の学校では学務委員会、決議機関としての職員会議、生徒自治会など父母・教師・生徒を教育行政に参画させるような民主的制度は一切解体された。逆に学校指導者としての校長の権限が強化され、ヒットラーユーゲントの指示を受ける学級指導者(Klassenführer)が任命されて、生徒・教師・両親などの間の自由主義的な動きを告発する機能を果たした。⁴³⁾更に大学は「ナチズムの温床」だったと云われたように、一般の大学生の間にも早くからナチ支持者が多く、その90%まではナチス大学生団(Deutsche Studentenschaft)に組織されていた。⁴⁵⁾

従って青少年自身による青少年の指導とは云っても、それは表面上だけのことに過ぎず、実際には念入りに計画養成された青年指導者達は党の方針を1歩を出るものではなかった⁴⁶⁾ことも事実であり、既存青年運動にみられた「度を過ぎた青少年自体の自尽自賛」は抑制された。だがその党の指導者自体が若かったし、「第3帝国の青年男女は、強く健康な肉体と、国と彼自らの将来にたいする信頼と、あらゆる階級と経済的社会的障壁を打破した友情と同志愛とをもって育っていた。」「その教えられていることはいかに不吉であろうとも、そこには信じられないくらいダイナミックな、青年運動があったことを認めざるを得なかった。」⁴⁷⁾少くとも後継エリート育成に対するその意欲は、ゲロントクラシーの支配から脱することができなかった日本の青少年運動とは著しい対照をなしている。日本の場合には大日本青少年団の結成を申し合せた当時、これに合流することになった各団体長は大日本青年団長=有馬良橋、帝国少年団協合理事長=鈴木孝雄、大日本連合女子青年団理事長=吉岡彌生、大日本少年団連盟理事長=二荒芳徳、大日本海洋少年団連盟総長=竹下勇であり、大日本青少年団が発足した際の首脳部は、団長=橋田邦彦、副団長=菊地豊三郎及び井上秀副団長兼事務局長=朝比奈策太郎という顔触れであって何れも将官、貴族、文部官僚、大学教授の古手ばかりである。

だがこのことは、単に青少年指導者の年令だけの問題ではなかった。「民族社会主義の運動が青少年をその旗幟の下に集めたのは、その運動自身が年令からいって若いばかりでなく、又その最も内面的な本質から云っても若い運動であった為である。」⁴⁸⁾という自画自賛も或程度認められなければならない。ナチスは青少年特有の生活態度

や心理傾向を巧みに把え、特に「失業に絶望した青年層、歴史に背を向け思いきって単純で粗野な原理への忠誠を求める青年を惹きつける」ことに成功した。そしてドイツ青少年運動は青少年団体だけでなく、ナチの運動全体に少なからぬ影響を与えた。それは制服、キャンプ、合唱、行進といった外形的なものと共に、共同体精神やリーダーとレッドの人間関係といった内面的なものまでを含んでいた。⁴⁹⁾

ところでこのような青年の手による青少年教育の理由として「一方で古い、教育任務を託されたる世代が、彼等自身、過ぎ去った、且つナチス革命によって切断された時代の諸観念や諸概念、及び諸価値や諸目標の刻印を打たれているがために、内心既成のものに執着している時、他方その民族の後継者達は、未来を形作る別箇の極によって遙かに力強く抱えられている。……即ち、青少年運動が遂にナチス革命となるに至ったのである。この時、どうして旧世代が、両者間の溝渠を超えて、且つ自己の進んで来た方向とは些かも同一でない或る方向に向って、教育を行い得るわけがあるか?。そこで青少年は自助と自己教育とにとりかかった。そのための可能性を、彼等は、彼等の男女青少年連盟や、従属者と指導者との組織などで、自ら創り出した。」⁵⁰⁾と説明されている。

要するに「民族社会主義運動は、それ自身、主として民族的政治的青年運動である。従って、此れ等の青年組織が中心を占むべきである。」「旧き生活様式(家庭・学校・大学)に於ても、屢々青年が強き感動をもって新しき民族社会主義を取り入れるが故に、青年者と老年者との間の教育関係は寧ろ逆になる。(老年者が青年者に教育的影響を与ふるを常態とするに反し、此処では青年者は先頭に立って老年者を導く。)」⁵¹⁾というのである。

一般的にいて、現代の大家運動は「初期の段階において、ほとんど例外なく家族に敵意ある態度を示し、家族に対する信用を落し、分裂させるため」「両親の権威の基礎を掘り崩し、或は子供に「教育や娯楽を与える責任を譲り受け」るなど「できる限りのことを」するといわれている。この公式通り、ナチスは「青年層の欲求不満を決して忘れ」ず、ヒットラーは「いわゆる家族間の不和とか、親子の対立」というものを、いろいろな対策をたてるうえで利用した。」⁵³⁾

即ち、ナチズムは何よりも若き世代による反革命運動として登場し「人間自由の最後の砦」「人間の社会的存立の根柢たる家族」の力を破壊し、その機能を失わせようとしたのである。

勿論ナチズムにおける家庭破壊はFamilieを対象とし

ているのに対し、日本の家族制度の温存は「第一次的な『公』」としての「家」を企図していた。そこでは「家族は政体に対立せず、その中に統合され」「異なる価値体系の存する務所ではなく、むしろ本質的には、同一の価値体系の働く場なのである。」⁵⁵⁾従って国家権力による個人の全面的併呑は伝統的な日本の「家」と明治以来輸入された西欧の「家族」^{57) 58)}との奇妙な抱き合せとして存在していた現実に対し、後者を切り捨てるという方法が或る程度まで有効でありえたということも考慮に入れられなければならない。

家父長的家族制度と封建の一極威的国家構造が一致しているところでは、家族における両親、殊に父親の權威が、政治的な權威主義社会的な侵略主義的態度、ショービニズムなどの心理的基盤となりうるが、巨大な官僚制的社会の病的緊張のために原子化されたマスの状況におかれているところでは、家庭はむしろこの巨大な圧力からの逃避の場であり、場合によっては国家権力による全人格の併呑に対する消極的ではあるが最底限の抵抗の砦ともなりかねないのである。天皇制ファシズムにおいては前者に、ナチズムにおいては後者に注目した政策が展開されたということができよう。⁵⁹⁾

何れにしても「ナチス革命が、その外部的権力獲得の目的を達成した」後に残された最大の任務が、「人間・就中、青少年を新国家の為に教育すること」換言すれば「ナチの意味に於ける内部的变化、即ち『心の革命』(Revolution der Herzen)」である(A. Hitler)といわれた通り、⁵¹⁾既存制度に対する破壊と温存、断絶と連続という彼我の差はここでも明白である。

iv) 女子教育と家の問題

次に家庭一家族の問題は同時にその直接的運営者たる婦人の機能の問題であるが、良妻賢母の養成を主眼とする我国女子教育の根本方針は、ファシズム期に至っても全く変化しなかった。

このことは毎年開かれた高等女学校長会議における歴代文部大臣の女子教育に対する基本政策の開陳に徴しても明らかである。例えば田中文相は、「時勢ノ変遷如何ニ拘ラズ…女子ニ対シテ賢母タルノ教養並ニ良妻タルノ修養ハ現在及将来ヲ通ジテ必要欠クベカラザル所デアル」と説き(1931年6月)、齋藤文相は、「賢母良妻タルノ教養ハ女子教育上須臾モ忽ニスベカラザル所デアリ女子教育ノ中心ハ常ニ茲ニ在リ」と述べ(1934年6月)、木戸文相は「我が国ノ女子ハ子トシテハ親ノ中ニ、妻トシテハ夫ノ中ニ母トシテハ子ノ中ニ、真ノ自己ヲ生カスヲ以テ道トシテ来タ……女子教育ノ第1義ハ時流ノ如何ヲ問ハズ

斯ルマコトノ女子ノ道ノ十分ナル扶植ニアラネバナラス」と訓示(1937年10月)している。(傍点引用者)

しかし、「時勢」はこの訓示に沿っては「変遷」しなかった。先ず植民地経営の進展に伴って女子の海外進出が旺んとなったが、そこでの経験は、日本女性にアジア諸民族を指導するに足る社会的見識、共同生活を可能ならしめる社会的訓練、大陸生活を営む上に必要な厚生知識と技能の不足を痛感させた。⁶⁰⁾それは「大東亜建設は何のことかといえ、それは大東亜を1つの家のようにすることである。」⁶¹⁾という家族国家原理のアジア諸民族への押しつけとは凡そ逆であった。

次いで長期総力戦は労務資源の100%徴達を求めて、「男子は戦線へ、女子は生産へ」のスローガンの下、女性の生産現場への進出を絶対的要請とした。1943年8月には事務補助者、車掌、理髪師など17職種に男子の就業が禁止され、女性がこれに代えられ、その結果女子労働者は太平洋戦争期間中に倍増し、1945年には約300万人に達したばかりでなく、軍需工場に長期動員された満12才から40才までの未婚者から成る女子勤労挺身隊47万人が別在した。

このような女性の職場進出は、職能訓練の徹底、女性の科学的教養の向上、国家的自覚の昂揚を促すと同時に、家庭管理の効率化、国民生活の完全合理化を必要とするものであった。

更に「人口問題の根本的な解決は一般婦女子の母たる任務の遂行を遺憾なからしむることに依り、之を期待し得る。」という観点から、「母としての任務たる結婚生活の営みを初めとし、妊娠、分娩、育児等の合理的倫理的なる遂行を期する為めには、学校教育、家庭教育及社会教育の各分野に於ける、母性教育の普及徹底を先づ図らねばならぬ。」ということになった。⁶²⁾

これらはいずれも女子教育の根本的再編成＝婦徳涵養主義からの脱却を要求するものであったが、それには、⁶³⁾先ず女性を「忍従的・奴隸的家族ユゴイズムから解放」することが前提となった。

殊に生産の条件としての国民の消費生活が「総合的経済計画の一構成要素として」採り上げられ、「生活問題が戦争の向背を決するまで主張されるに至っている」段階になると、曲りなりにも「勤労生活が労務管理や労働科学の支援の下に益々合理化され科学化されて行くのに対して、対極たる消費生活が、長い伝統はもち乍ら、而も必ずしも合理的とはいえないような消費慣習のままに、家庭の『私事』に任され、また多くは科学性を持っていない主婦の家事労働のその日その日の惰性にすべてが放任されている」事態は、戦時下国民生活経済にとつ

て深刻な危機であり、「生活の直接の担任者たる主婦の科学的知識・技能・装備」の向上充実は焦眉の急となり、生産過程から「消費生活だけを切り離して抽象化し」「文字通り消費を『経済』する」「『やりくり』または『切りもり』の技術でしかない女学校式家政学の早急な清算」が要求された⁶⁵⁾。

このような状況に立ち至る以前に、「家事教育の目標は、家庭生活の個々の操作と技術との修練に向けられるばかりでなく、またそれとは別に、私生活が国民生活の中に入り込まざるを得ない必然的過程に対しても、理解と訓練とを与えなければならない」ことが指摘されていたが⁶⁶⁾国民学校教則では芸能科裁縫を「単なる技芸婦功の科としてではなく、衣生活の全関連を指導する科」として性格づけ、家事ではその「国家性を明徴にする」と共に「東亜各地の異なる風土への順応力の養成」などを強調した⁶⁷⁾。また高等女学校教授要目（1943年）では、従来の家事裁縫を統合して家政科とし、これを家政・育児・保健・被服に分けたが、「健民国策と国力増進の観点から特に育児・保健に関する事項を重視し、授業日数も従来より倍加」したこと「大東亜戦争の完遂に特に緊要にして直接的関聯を有する事項を重視し、皇国女子たるの自覚と実践とに培」ひ「生活態度の根本的刷新企図」するなどの努力が払われた⁶⁸⁾。

けれども、皇国女子の錬成においては「『家』と言う具体的地盤を離れて女子教育は考えられようもなく、従って戦争は女子が家にのみ止ることを許さなくなった」現実が認識され、「この女子の戦時的任務を果さしむべき訓練を施すこと」の重要性が理解されても、それは「母性教育の徹底」に臨時的に付け加えられるだけで、「温良貞淑」「婦徳・涵養」の冠詞は遂に取り去ることができず、その上「祭事・敬老」を特筆⁶⁹⁾し「齋家報国」を謳わなければならなかったのである。

「我国ノ家族制度並ニ女子ノ特性ト民族力強化ノ必要トヲ勘案シツツ、女子ノ勤労働員ヲ促進拡大スルモノトスル」(傍点引用者)という「緊急国民勤労働員方策要綱」(1944年1月)にも、戦争遂行と家族制度維持とのジレンマがよく現れている。

かくして「抽象的な家庭の尊厳よりもいかにしてこの時代の国民として家庭生活を正しく雄々しく支えて行ったらよいかの切実な問題」に具体的に答えられないために、「個人がでなく、家庭が国家の単位であると繰返されながら、それがただ家庭であって家庭生活でなく、とかく抽象的なものとなって現実に対する道を失ってしまう」結果を招き、「お互に家に対する考え方が狭く、国に対する覚悟がよいかげん」な「家庭人はそれをどこまで

も国家の解決として処理されることを要求する強さを持たず、個人的に或は数人の談合で直接行動に出で、ますます市場を混乱させ」「家はまたすべての生活の問題を身勝手に処理しようとする」「全く悲惨な光景」が生じてくる⁷⁰⁾。

これ以上、詳説することは避けるが、女子労働者の男子をしのぐ進出にも拘らず、1943年の実業学校規程に於てすら女子工業学校の設置が明示されず、その上女子青年学校教育の義務制化、女子商（農）業学校の振興、女子徴用令の施行等、識者の要望に応えられず、また女子指導者の不足を補うべく期待された高等女学校の男子と同程度の5年制女子中学校への引き上げ、男子高等学校に準ずる女子高校の設立、家政科を中心とする大学令による女子大学の創設など教育審議会の「注目すべき」答申が実現されなかった原因の1つはここに存したのである。

V) 宗教教育政策の無合理性

しかし、ナチスと日本ファシズムの文教政策の差異が最も根本的に現われているのは、宗教教育の分野であろう。周知のように我国の学校教育は、教育勅語を基軸に天皇制イデオロギーと緊密に結びつけられる一方、所謂宗派宗教とは厳しく切り離されて来た。有名な1899年8月3日の文部省訓令第12号は、官公立学校はもとより、「学科課程ニ関シ法令ノ規定アル」私立学校に於ても、宗教上の教育又は儀式を禁じたが、絶対主義権力の威令が「行き過ぎて、苟くも宗教のことであれば学校に於ては談じては相成らぬと云うように解せられ、」「宗教上の教育は勿論であるが宗教の何たるかを教えることも殆んどどの学校に於ても行われておらぬよう」になった。

その結果、体制的危機が深まるにつれ「小学校は無論のこと中学校を卒業しても宗教の何ものかを知らぬと云う状態」は「世道人心の上から見て、国民精神の上から見て決して喜ぶべきことではないと考え⁷¹⁾」られるようになり、宗教教育政策の手直しが行われるようになった。けれども、その動機から推量されるように、第1次大戦後の我国文教政策における宗教の取り上げられ方は、専ら左傾思想対策の観点からのみ、宗教感情を涵養するという経過をたどることとなる。例えば1924年2月の地方長官会議において江木文相は、「道徳向上、思想ノ善導ニ関シ、教育家ノ努力ヲ要スルコト先ニ述ヘタル如シト雖モ、之ガ完成ハ独リ教育家ノ努力ノミニ期スヘキニアラス。広ク官民ノ一致協力ニ俟タルベカラズ。殊ニ宗教家ノ活動ハ与リテ大ニカアルヘキハ論ヲ俟タス。近時宗教家ノ努力奮励ニ於リテ其ノ功績ノ観ルヘキモノ尠カラ

サルハ、洵ニ慶フヘキ現象ニ属ス。各位ノ今後宗教家ノ活動ニ対シ一層ノ便宜ヲ与ヘ、其ノ施設ヲ援助セラレシムコトヲ望ム」と述べ、同じく1934年9月の齊藤文相の訓示は、「今日ノ如ク止ル所ヲ知ラザル思想動揺ハ独リ教育者ノ力ノミニ依リテ抑止シ得ルモノデハアリマセン。尠クトモ社会指導ノ任ニアル各教化団体及ビ民衆教化ヲ職トスル宗教家ノ活動ニ俟ツ所ナナルモノガアリマス。」と説いている。⁷³⁾

このような政府の宗教政策の変化に対応して、「一般教育者の中に於て、宗教教育の必要を主張する者が次第に多くなつて来」るが、その「多くは、我国の教育は知育偏重であつて、情意方面の陶冶が足りない。又従来の教育は唯物的であつたから更に精神的方面の教育をしなければならぬ。その為には宗教教育が必要である」というもので、その目的とする所は「殆んど道德教育の目的とする所と同様のものとなつてゐる。」⁷⁴⁾

このような状況の下に、「最近宗教教育の必要が強く主張されるに及び、この訓令の解釈は余程緩和されて来、」遂には宗派的でない宗教教育は学校教育においても奨励されるべきものとなる。即ち1935年11月28日の文部次官通牒は「宗教的情操ノ涵養ニ関スル留意事項」として、教育勅語に矛盾せず、宗派に偏らぬ範囲内で、修身・公民・哲学・国史・学校行事等において積極に宗教的感化をはかるよう指令している。⁷⁵⁾

このような宗教の本質を抜きにした「政治教化機能」への期待は、反共乃至反社会主義イデオロギーとして役立つものなら何でもよいという結論に達する。「道德、道念ノ泉源ト云フモノハ一ツノ信仰ダ」「文字ノ上デハ出来ナイ」「ムヅカシイ理窟ヲ言ツタ所ガ分ラヌ、之ヲ教育シテ行ク……之ヲモウ少シ改善シテ1種ノ信念ヲ持タセル、信念ハ耶蘇教デモ宜ケレバ、仏教デモ宜ケレバ、儒教デモ宜イ。或信念ヲ持タセ、或信念ヲ持ツテ、文字ニ書イタモノヲ校長ガ打チ込ムト云フコトハ……畑ニ出来ルト云フコトハ、之ガ師範教育ノ改善デアル。」⁷⁶⁾という、師範学校生徒の思想赤化対策如何の質問に対する犬養首相の答弁には、そのことがはっきり現れている。

実際にも東京府立第1高等女学校では、1年生に武士道、2年生に神道、3年生に儒教、4年生に基督教、5年生に仏教を教えており、日本宗教教会理事今岡信一を校長とする正則中学校では、追悼祭、孔子祭、花まつり、クリスマス、大祭祝日、校友会修養部（座禅、バイブルクラス、儒教講座）朝礼等の宗教行事を行っていた。⁷⁷⁾

このように宗教的目的と世俗的目的、宗教的価値と世俗的目標達成の価値を融合する傾向がある」日本では、⁷⁸⁾

宗教さえ自己目的性を剥奪される一方、ファッション体制の進行にも拘らず、宗教に対する本質的警戒心が薄く、神社信仰の強要も儀式拜礼に重きがおかれ、内面的信仰の問題は看過される傾向にあった。

例えば、陸軍などでは国民全部に神社信仰を強制しようとする意向も強く、為に1932年10月には上智大学生と配属将校との間に端国神社参拝忌避問題が起つたが、文部省側の神社参拝は「宗教上ではなく教育上の理由に基くもので愛国心と忠誠を現わし国民道德を涵養するもの」であるという甚だ曖昧な説明と、カトリック教団及び大学側の「宗教学校には御座なく候」という卑屈な態度によって収ってしまう程度のものであった。⁷⁹⁾

また「当局がキリスト者に対して持った反国家的言動についての警戒は、キリスト教が1国家の粹をこえたヴィジョンを持つものだからということよりは、むしろ、それが敵性国家の宗教だから、おなじ信仰でつながるキリスト者たちに利敵行為をするのではないか、という危惧のほうが強かった」のであり、「このような見解は、日本のキリスト教会の欠陥をついていると同時に、」「国家権力と宗教を結びつけたかたちでとらえがちな日本の宗教観の傾向を示している。」ホーリネス教会が特に厳しい制圧を受けたのも、それが「民族的な宗教であつて現世的かつ具体的な宗教である。」が故に反国体的と解せられたからである。

無教会系の1部の人々のような例を除けば、「唯一絶対の神を信ずるという超越的視点に立つて、現実の粹を越えたイメージ」を持ちうるキリスト者さえ、その視点から「国家の現状を裁断する」「宗教独自のエネルギーを」喪失し、日常倫理として与えられた国家社会の中に埋没してしまつていた状況の下では、⁸⁰⁾一般的にいって既成宗教は体制維持にプラスするものであり、少くとも消極無害の存在であつた。

それ故、明治32年以来的懸案であつた統一的宗教法規として出現した1939年の宗教団体法は、公認宗教に対する保護助長と同時に監督取締を強化し、国内統制政策の一環として宗教団体の合同を促進した。だがこの場合にも「宗教ガ国民精神ノ振作、国民思想ノ啓導ニ重大ナル関係ヲ有スルコトハ言フ俟タヌ所デアリマス。殊ニ現下非常時局ニ際シマシテハ、人心ノ感化、社会風教ノ上ニ甚大ナル影響ヲ齎ス宗教ノ健全ナル発達コソ、肝要デアルト申サネバナラナイノデアリマス。此ノ見地ニ於テ宗教団体ノ発達、竝ニ其ノ教化機能ノ増進ヲ図ランガ為ニ、宗教法規ノ整備ヲ致スコトハ、蓋シ刻下急務ノ1ト信ズルノデアリマス」という提案理由の説明に見られる通

り、それは宗教自体に対する抑圧というよりは宗教団体の統制による国民思想教化機能の増強を主要目的とするものであった。

従って「例ひ国法に抵触せず摘発を受けぬ者であつても、自殺を以て而も戦場に於ける自決すらも、教義的に罪惡視するが如き宗教的信念や、殺戮を以て恰も神の意志に反するとか、無抵抗主義に類する思想態度を内心に蔵するが如きは、最も思想戦力を薄弱化するものであつて、時局に鑑み特に嚴重な警戒と徹底した啓発指導を要するものである。斯の如き宗教的信仰を有する家族的雰囲気にある学童に対する教育には、教育者の真剣なる個別指導を要する。」⁸²⁾というように、学校教育でもカトリック或はクェーカー教徒などに代表される平和思想への警戒は行われていたが、宗教そのもののトータルな否定は見られなかった。

このような日本ファシズムの宗教政策における1種の寛容性は、ファシヨ国家としては特異な現象といわれなければなるまい。それは何よりも第1に「あらゆる哲学・宗教・学問を相互に原理的に矛盾するもので、『無限抱擁』して、これを精神的経験のなかに『平和共存』させる思想的『寛容』の伝統」と、日本精神論者自身、「所謂宗教という立場から見れば、日本人は非宗教的だ」と認め、むしろ超越神を「宗教の阿片性」として却けていることでも明らかな、日本国民の実質的な無信仰状況によるものといえる。だが第2には「まさにそうした精神的雑居性の原理的否認を要請し、世界経験の論理的および価値的な整序を内面的に強制する思想として登場した「明治のキリスト教」⁸⁴⁾すら、明治20年代における「教育と宗教の衝突」⁸⁵⁾論争の過程を通じて天皇の権威に従属して行ったという宗教側自体の自律性の喪失に基いている。

即ち、『カイザルのものはカイザル』にのスローガンで、地上の権威に対して信仰の立場（即ち、神の権威の立場）から発言することをさし控える傾向が、日本プロテスタント史を通して濃厚となっていた観⁸⁶⁾があり、従って人格的な自己の確立や内面倫理による現実規制といった伝統に対決する「唯一の異質的なもの」への期待は遂に満されなかったのである。その意味では井上哲次郎は既に半世紀前に Rosenberg の役割を済ませていたといいうるであろう。

第3にキリスト教を含めたすべての宗教が、天皇を宗主とする国家神道と両立すべしとする国家の宗教政策を受容したばかりでなく、積極的にこれに協力した。明治45年2月26日の基・神・仏3教会同において、「各々其教

義を発揮し、皇運を扶翼し、益々国民道德の振興を期すると」決議した3派の主力は、日本がファシズム体制に動き始めた頃には、「世を挙げて革命的たらしめない点にそそがれてい」た。⁸⁶⁾そして「戦争中、神社参拝、宮城遙拝、御真影、神棚等の強要に際しても」「これらの行為は政治制度の領域のことと割切り、」「何の矛盾も感じなかった。」⁸⁷⁾のが、多くのキリスト者を含めた、日本人の意識形態であった。

ローマ教権との激烈な斗争を経て政治的権力として分離独立したヨーロッパ絶対主義王制と異り、古代・中世を通ずる「万世1系」的権威の故に、外部状況の変化によって政治権力の主体に転化させられた天皇制にあっては、もともと宗教的権威を併せもっていたばかりでなく、むしろこれを基軸としていた。⁸⁸⁾

これに加えて前述のような思想・宗教に対する雑居的寛容の国民的伝統と、それ故にまた凡そ原理的な思想・宗教に対する激しい不寛容の雰囲気をもつ社会では、本来的な宗教対策はさほど必要とは感じられなかったのである。

V) ナチスの宗教教育政策

これに比べると、ナチスの宗教政策はかなり違っていた。元来人間の秩序に属する信仰を根柢とするナチス体制は「似而非宗教的な要求をもつ国家」である点では、国家というよりは「宗教なき教会」に近い本質をもっていた。⁸⁹⁾究極的には、「マルクス主義もヒットラー主義も、キリスト教を拒否し、来るべき地上的幸福に対する新たな信仰をもって、それに代えようとする。しかしながらマルクス主義はずっと前から公然とまた決然とそうして来たのに、ヒットラーの国民社会主義は、権力を掌握する以前には、そのプログラムが約束しているように、あたかも『積極的なキリスト教の地盤に』立っているかの如く見せかけた。権力を手に入れると、彼は最初は注意深く秘密裡に、内部の教育課程において、次いで数多くのちょっとした行政処分において、また勇敢な僧侶に対して個別的な打撃を加えたり、個々の大寺院を国民的記念場に変じたりなどして、キリスト教会の生活範囲をだんだんに狭めはじめた。」といわれるようにナチスの宗教政策は多分に政治的考慮に基く戦術性をもっていた。先ずそれは国際与論に対する外交政策的配慮に基いていた。1933年7月、ナチスはヴァチカンとの間に「政教条約」(Reichskonkordat)を締結した。これによれば、「宗教教育は青少年運動が行われている学校にも許され、カトリックの新聞は維持され、ローマと各司教と聖職者

・信者との関係は自由で」あって、条項だけをみれば、ナチ体制以前にプロイセンやバイエルンとの間に結ばれていた宗教条約より進んでいた。ナチスはヴァチカンによる新体制承認を通じて、非キリスト教的・反教會的という國際的な印象をかなり拭い去ることに成功したばかりでなく、国内的にはキリスト教系労働組合と中央党を解消させることができたのである。

しかし、ナチスの立場からすれば、カトリックはローマ法皇に従属する國際的性格を有している点で、最も危険なものに思われたし、事実、カトリック教徒はマルキストと並んで強固な組織をもち、政治的訓練を積んでおり、ナチズムに最も屈伏しない傾向をもっていた。⁹¹⁾

従って両者の間の平和はほんの一時的なものでしかなく、1935年から以後はカトリック系の青年団、社会事業団、新聞、出版等が次々に禁止され、司祭に対する圧迫、カトリック系学校の閉鎖が強行された。⁹²⁾ この事態に対し、法王ピウス11世は1937年3月自らドイツ語で起草した回勅「焦眉の憂慮に駆られて」(Mit Brennende Angst)を発表、ナチスが「政教条約を骨抜きにし」「根本的には反キリスト教的精神をかくすため、キリスト教の言葉を濫用し、これを冒読した」ことを非難した。

だがナチスにとっては、これは単に福音教會を制圧するための時間稼ぎに過ぎず、もともと条約を履行する意志など毛頭持ち合わせてはいなかった。

ところで、「世界教會としてのカトリック教會が、その組織上の構成に於ても常に國家から独立していたのに対し、福音教會は『邦の教會』として、歴史的発展の中から、組織上もドイツ地方政權と密接に結合して発生した。」従って、常に王侯、ユンカー、軍部を背景とし、自由主義、民主主義的傾向に反対であった。牧師達の多くはワイマール体制に反感をもち、ナチズムの抬頭をむしろ歓迎していた。ヒトラーは政權に就くや、これに対しては組織上唯一つの、ドイツ福音教會への統合を要求し、1933年7月にその実現をみた。次いで1935年7月にはこれに対する正統派牧師の抵抗を排除するために国宗教省(Reichs geistliches Ministerium)を設置し、Hanns Kerrlを大臣に任じ、従来内務省と文部省に分岐していた宗教行政を統一すると共に、同年9月には「ドイツ福音教會安定法」により、宗教大臣に教會及び牧師に対する全権を委ね、福音教會を全面的な國家統制の下におくに至った。しかしナチスにとっては、信仰上の争いが新しく獲得されたドイツ民族の政治的統一を危くしないための教會組織の統合というだけでは足りなかった。それは進んでナチ・イデオロギーを支持することを教會

に期待したのであった。そのために民族主義的傾向の強いグループを結集して、ナチスに協同的な「ドイツ的キリスト者」(Die Deutschen Christen)の運動を組織させ、1933年にはその中心人物 Ludwig müller を国総監督(Reichsbishop)に任じ、旧約聖書を破棄し、「山上の垂訓」「詩篇」等を書き改めるなど、ナチスの所謂「積極的キリスト教」に近いものに変質させて行つた。これと並行して宗教的自由の抑圧は拡大され、1937年にはオックスフォードでの國際キリスト者大会への牧師の出席が禁ぜられ、それまでは容認されていた A. Rosenberg 等の反キリスト教的中傷に対する反駁も許されなくなった。

このようにナチスは、國民が現世において政治的義務を実践する限り、彼岸における宗教は自由であること、教會もまた「靈魂救済の領分」に甘んじ、現実政治に干渉せぬ限りにおいて、宗教活動は自由であることを建前としていた。⁹³⁾ だがこのような「政治的領域と宗教的領域との本質的差異、即ち又國家と教會ととの差異にも拘らず、両者は民族の中で一緒になる。」「このことからして教會は、真実の政治的運動と無関係には止まり得ない」「民族の中で同一の人間が、同時に政治的及び宗教的価値の担い手である限り、教會と國家との間には本質的な分離なるものは存在しない」殊に教會と國家との分離なる原則について「唯教會を國家から組織の上で除外しただけに止まった」自由主義國家と異り、「新しい政治的基本価値について信仰的態度にまで導かれる」ことを必要としたナチスの世界觀の下にあっては、「当然に接点と摩擦点が生ずる。」⁹⁴⁾

即ち、ナチスの側では國民的名譽の理念に絶對的に隷屬する限りにおいて、キリスト教の存在を支持しようとするのに対し、「キリスト教の中に生きている、神にだけ責任を負う独立の良心という理念、人間より以上に神に従おうとし、國民社会主義によって布告されたものとは違った掟に従う、この世のものでない1つの王國を認めようとする要求」は、「最も深い根柢においてヒトラーとキリスト教とをたがいに區別」するものであり、「内外の生活の全体主義的劃一化に対する抵抗の最も深い泉」ともなるものであった。⁹⁴⁾

もともと、全人類を悉く同胞とみる普遍主義の立場に立つて、愛と人間性の尊重と平和倫理を説くキリスト教と、アーリアン民族の選民性を主張し、種族的英雄と戰士道徳を讚美するナチズムとは本質的に相容れぬものであり、ナチスはその徹底的絶滅を決意していた。従ってナチスのイデオログ達は、新旧を説かず既成教會を攻撃し、その教義の書きかえを要求したばかりでなく、「

すでに教会信仰に対しては最も深き失望を感じているが、然しまだ何等の神話への路も見出していない」人々に対し、20世紀の神話と教会を創出してやらねばならなかった。⁹⁵⁾ 1933年 Jakob Wilhelm Hauer等によって始められた「ドイツ信仰運動」、(Die Deutsche Glaubensbewegung) が、当初汎神論的な自然崇拜と民族本能賛美を特徴とする非キリスト教的な、民族宗教の共同体を唱導しながら、次第に反宗教的戦闘組織に変質して行ったのも、更にキリスト教に対するナチ最大の不信心者といわれた青年指導者 Baldur von Schirach や労働戦線指導者 Ley 等が進んで古代・中世ゲルマンの異教徒的戦士を崇拜し、Hitler を救世主として神格化することに努めるようになったのもそれ故である。

けれども Wodan 崇拜のような公然たる異教は殆んど大衆に影響を与えることができなかったし、「ドイツ信仰運動」も53,000人余りの信者を得ただけに留った。そこでナチスは得意の偽闘戦術を用いた。

その第1は Hitler, Rosenberg, Goebbels 等によって唱導された「積極的キリスト教」の教義であった。それは既成教会を非アーリア的な消極的キリスト教と非難し、自らを「真のドイツ的」キリスト教と誇称したが、そこで新に要求されたものは、「最早いつれの宗派の対立とも結びつけられない宗教」、即ち原始的な素質としての「種に結びつけられたところの、民族性そのものの上に立てられたキリスト教」であり、「従来歴史的キリスト教の諸理念と思维せられ来たものは、いずれも第1義的意義を喪失して、第2義以下に転化」せしめられることとなった。この「ドイツ神秘主義と権力本能を混合され」、宗教と神学がより多く人類学乃至人種学に打ち換えられ⁹⁶⁾ たものは、もはやキリスト教ではなかった。ナチス自身幹部教育の場ではそれが単に積極的な宗教感情を涵養するためだけのものであって、キリスト教ではないことを教えていた。けれども政治信仰が所詮宗教信仰と両立できないものであり、「積極的キリスト教」なるものが、宗教政策上の戦術に過ぎないという事実は、一般大衆には殆んど知らされなかった。⁹⁷⁾

その第2は、牧師に対する迫害にスキャンダルによる中傷という方法を重用したことである。

Martin Niemöller を中心に福音主義信仰の伝統を守ろうとした「牧師緊急同盟」(Pfarrern Notbund) の「告白教会派」(Bekemmende Kirche) 運動を筆頭とする、各種の抵抗運動に対し、ナチスは1935年プロイセンで一挙に700人の同派の牧師を逮捕したのを手始めに、強制収容所をユダヤ人や自由社会主義者と並んで司祭・牧師で充満させることも辞さなかった。だが半面では、ビス

マルクの文化斗争の失敗に鑑み、「殉教者を出すべからず。ただ犯罪者を！」との指令の下に、礼拝等に対する直接的攻撃は避け、牧師や司祭を不正為替取引や風俗上の犯罪を理由に起訴し、背徳者に仕立て上げよことに努めた。⁹⁸⁾ かくて修道院は「背徳の坩堝」にされ「カトリックは共産党と提携して陰謀を企てている。という疑惑」さえ扱められた。⁹⁹⁾

このような戦術はかなり成功した。しかし、ゲルマン的キリスト教の教義も、国民の過半数の支持をうるには至らなかったし、「ドイツキリスト者教会」は牧師のみならず、大衆の消極的抵抗を蒙り、流石のヒットラーも妥協を余儀なくされた。その限りでは、「ナチズムは政治経済の新しい世俗制度としては恐らくドイツ人の大多数によって帰依されたが、新しい宗教としては少数の人しか改宗させえなかった。」¹⁰⁰⁾ といえよう。このことは、ナチスのイデオロギーが、唯「キリスト教を排斥するために『北方的』に解釈されたギリシャ文化を立てたに」過ぎず、「キリスト教の問題を中心としてヨーロッパの伝統から決定的離反」¹⁰¹⁾ を意味していたからでもあるが、同時に、伝統的に宗教的権威が政治権力に従属し、聖職者が、政治的支配者に屈伏していた点ではツァー・ロシアを除いて欧米ではその比をみぬといわれた (W. L. Shirer op. cit. 邦訳, 15頁) ドイツでさえ、日本と比較すれば国民の間におけるキリスト教がいかに根強く定着していたかを物語っている。

このように、宗教の領域ではヒットラーさえ全能ではありえない事実を十分認識していたナチスは、この価値転換を「有らゆる独逸人にとって自明性になるまで、来るべき数十年において働きかけることは、学校の唯一ではないまでも、最も高尚な任務である。」とし、青少年に対する宗教に育最大の望みを託したのである。従って、信仰形「式に対する有らゆる認容にも拘らず……少年の教育を教会に譲渡す」ことは決して許さるべきではなかった。「全体の為に争闘すべき意志を育成する」¹⁰²⁾ ドイツの学校教育において妥協はありえなかった。唯、そこでも宗教政策における同様のマヌーバーは存在した。例えば、ナチスは政権を握る前には宗教学校に賛成していたが、それは単に自由主義者や社会主義者が非宗派学校を支持していることに対する対抗策に過ぎなかった。従って政権獲得後は宗派学校に矛先を転じ、その抑圧を図ったとしても不思議はない。それも文部省当局が直接手を下さず、ナチの地方リーダーの煽動によって宗派学校に対する不満を掻き立て、住民投票を要求し、その結果に基づいて地方学務当局が發校手続をとるという「民主的」な方法を用いた。更に一般的には宗教々授の時間の中、

国民学校では、中等学校ではを体育にまわし、1940年からは遂に14才以上の生徒に対しては宗教々育を全廢し、これを国防訓練の時間に充てた。

このように宗教々育の漸減を図る一方ではナチス・イデオロギーの積極的な注入を進める方策が講じられた。この点ではDeutsche Gemeinschaft Schuleは宗派的制限がないという意味からは、確かに非宗派学校であったが実質的にはナチズムの学校とも云われるべきものであった。¹⁰³⁾

特に、国民生活各分野の中堅指導者育成を目的とした「国民政治学校」(Nationalpolitische Erziehungsanstalt)では、「朝祭」(Morgenfeier)「日時祭」(Sonnenwendfeier)などの宗教的行事を行うことによって、キリスト教的礼拝を駆逐しようとさえ試みた。¹⁰⁴⁾そしてこの人種差別と指導者崇拜の「宗教」は、青少年に関する限り、多くの信奉者を獲得することに成功したのであった。

- ① 丸山真男「ファシズムの諸問題」(「思想」1932年11月号)156頁。
- ② Owen, Lattimore, Solution in Asia 1945. 小川修訳,「アジアにおける解決」1949年,49頁。
- ③ Bertrand Russell, On Education. 1926. 堀秀彦訳「教育論」(「世界大思想全集」第18巻,1953年)190頁。
- ④ 戸坂潤「日本イデオロギー論」1935年,(選集第6巻,再刊1948年)101頁。
- ⑤ O. Lattimore. op cit. 邦訳,49頁。
- ⑥ Franz. Alexander, Our Age of Unreason-a study of the irrational forces in social life. 1942. 井村恒郎他訳「理性なき現代」1950年,87頁。
- ⑦ 近衛文磨「時局に処する国民の覚悟」(原地盛茂編「近衛首相演述集」1937年)30~31頁。
- ⑧ 大島三男「国防国家の教育と学校」1941年,153頁。
- ⑨ 小松茂夫,前掲論文,292頁。
- ⑩ Theodor Wilhelm and Gerhard Graefe, German Education. 1937. 鷲谷武二訳「現代独逸の教育」1938年,5頁。
- ⑪ A. Rosenberg, Wesenztige des nationalsozialismus 加田哲二他訳「ナチスの基礎」1940年,86頁。
- ⑫ 石田雄「明治思想史研究」1954年。
- ⑬ 川島武宜「イデオロギーとしての家族制度」1957年 小松周吉「天皇制ファシズムのイデオロギー」(「近代教育史」Ⅲ巻,所収)木下明「親子思想の諸問題」(青山道夫編「親子一家族問題と家族法Ⅳ」1957年所収)などが「国体の本義」(1937年)「臣民の道」(1940年)の分析を行っている。

- ⑭ 石田雄「近代日本政治構造の研究」1956年。
- ⑮ 前出「イデオロギーとしての家族制度」66頁。
- ⑯ 小松周吉,前掲論文,164頁。
- ⑰ 前出「近代日本政治構造の研究」
- ⑱ 藤田省三「天皇制とファシズム」(「現代思想」講座Ⅴ.1957)所収,179頁以下。
- ⑲ 新見吉治「家族主義の教育」1937年,序。
- ⑳ 文部省社会教育局「戦時家庭教育指導要領」1943年。
- ㉑ 文部次官,菊地豊三郎「国民学校令実施に際して」(「文部時報」1940年4月21日号)
- ㉒ 原俊之「寄宿舎教育の反省」(帝大新聞社編「教育新体制の研究」1943年)136頁。
- ㉓ 中野善敦(文部省普通学務局長)「中等学校入学期の児童を有する父兄に」(「文部時報」1940年2月11日号)
- ㉔ 蒲生英男「国民学校理科の概要」(「文部時報」1941年8月11日号)
- ㉕ 皇至道「国民教育体制の構想」1942年126~7頁。
- ㉖ 文部省編「国体の本義」1937年,同「臣民の道」1941年。(「近代日本教育制度史料」第7巻,所収)373~8頁,446~453頁。
- ㉗ 唐沢富太郎「教科書の歴史」1956年,486頁。
- ㉘ 新見吉治,前掲書,2頁,164頁。
- ㉙ 増田栄「革新日本教育論」1939年,65頁。
- ㉚ 宗像誠也「女子教育改造の根柢」(「教育」1943年12月号)8頁。
- ㉛ Alfred Rosenberg, Der mythus des 20. Jahrhunderts. 1930. 吹田順助外訳「二十世紀の神話」1938年,387頁。
- ㉜ Reinhard Bendix, Compliant Behavior and Individual Personality, American Journal of Sociology. 1952. 綿貫譲治訳「同調行動とパーソナリティ」,「官僚制と人間」所収,92頁。
- ㉝ O. Stammer' op cit 邦訳,213頁。
- ㉞ Erich Fromm, Escape from Freedom, 1941. 同日高六郎訳「自由からの逃走」1951年,237~8頁。
- ㉟ デミトロフ,(勝部元訳)「反ファシズム統一戦線」1955年,25頁。
- ㊱ Kurt Lewin, Resolving Social Conflicts. 1948, 末永俊郎訳「社会的葛藤の解決」1954年,55頁。
- ㊲ R. Bendix. op cit. 邦訳,98頁。
- ㊳ Sigmund Neumann, Permanent Revolution. 1942 岩永・岡・高木訳「大衆国家と独裁」1960年,180頁以下。
- ㊴ Rudole Heberle, Social Movements-an introdu-

- ction to political sociology. 1951. p. 120~121.
- ④⑩ Peter Petersen, Padagogik der Gegenwart Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Padagogik. 1937. 大田方勝訳「現代の教育学」1943年, 86~8頁。
- ④⑪ Hans Gerth, The Nazi Party-its leadership and composition, in Reader in Bureaucracy ed. by R. K. Mert on et al. 1952. p. 108
- ④⑫ K. Mannheim, Diagnosis of Our Time. 邦訳, 231頁。
- ④⑬ Karl-Heinz Günter et al, Geschichte der Erziehung. 1957. SS. 422~3。
- ④⑭ Alexander Abusch, op. cit. 邦訳, 242頁。
- ④⑮ F. Neumann, op. cit. p. 324. 尚ナチス体制下の大学制度については, 文部省調査部「1933年以降に於ける独逸大学に関する規定」1939年, 参照。
- ④⑯ T. Wilhelm. a. a. O. S. 172。
- ④⑰ W. L. Shirer, op. cit. 邦訳 47頁。
- ④⑱ Gottfried Nesse, Reichsjugendführung. 1939. 大日方勝訳「全国青少年指導本部」(「新独逸国家大系第2巻政治篇2」1939年, 所収) 162頁。
- ④⑲ Rudolf Heberle, Social Movements 1951. pp. 137~8. それは1895年頃からドイツの都市中流階級の青年の間に拡まっていた青少年運動にみられた同志的結合と指導者への人格的忠誠という, いわゆる Verein とは区別される意味での Bund 的性格に注目し, これを政治運動に利用したものであった。それは特にSA. SS. HJ. Arbeitsdienst 等の領域で大いに活用された。もともとこの青年運動は自治と自由をモットーとする非政治的な性質のものであったが, 民族的イデオロギー, 大ドイツ主義, ワイマル共和国体制への懐疑, 指導と信徒的な精神構造など, ヒットラー・ユーゲントに道を開く要素を内包していた。ナチスはこのような性格を利用しながら, これを全く異った方向に向けて行った。そこではハイキングは耐久テストや夜間行軍となり, サブリーダーがリーダーによって上から任命されるという変質過をたどったが, 何よりも思考停止とマニピュレーションの手段と墮することによって, 青年運動は完全にその本質を失って行ったのである。(T. Wilhelm a. a. O. S.S. 174~6)
- ⑤⑰ Ernst Kriek Nationalsozialistische Erziehung, begründet aus der Philosophie der Erziehung. 1937. 野上巖訳「全体主義教育原理」1943年, 37頁。
- ⑤⑱ ibid, Nationalsozialistische Erziehung. 1939. 橋本重次郎訳「民族社会主義的教育」(前出, 「新独逸国家大系」) 28~29頁。
- ⑤⑲ Eric Hoffer, True Believer. 1951. 高根正昭訳「大衆」1961年, 41頁。
- ⑤⑳ H. Cantril. op. cit p. 252
- ⑤㉑ 中野卓「『家』のイデオロギー」(尾高邦雄編「階級社会と社会変動」1954年所収) 106頁。
- ⑤㉒ Rohert N. Bellah, Tokugawa Religion-the values of pre-industrial Japan. 堀一郎・池田昭訳「日本近代化と宗教倫理」1962年, 49頁。
- ⑤㉓ 即ち, 「今日の放任された家族の蒙る恐るべき損害は職分が家族よりも高き地位のものとなり, しかもこの職分の精神によって家族が構成されるに至って始めて除去されるのである。」(O. Spann, op. cit. 邦訳, 107頁)
- 故に前記宗像等の「家の公器化」といった主張は, 「家族主義」の現実的機能に対する批判及び生活協同化の要求において前進的意図を秘めながら, 「家に関する規定を民法よりも法の領域に入れるべきだ」という穂積八東や花井卓蔵の主張(磯野誠一, 富士子「家族制度」1958年, 78頁), 更には明治以前の「家」機能への復帰と類似の表現をとることとなった。
- ⑤㉔ ドイツの社会構造の中で, 家庭はこの2つの性格を併せもっていたと見られ, 従ってナチズムの政治体制をドイツ家族の権威主義的性格に還元しようとする試みに対しては争いがある。(秋元律郎「現代ドイツ社会学研究」1960年, 151頁)
- ⑤㉕ 今泉孝太郎「ドイツ文化政策論」(「日本国家科学大系」第11巻, 1945年) 314頁。
- ⑤㉖ 前出「文教維新の綱領」76頁。
- ⑤㉗ 石山脩平「興亜聖業完遂と女子教育」(「文部時報」1940年1月1日号)
- ⑤㉘ 倉沢剛, 「日本家政学」1944年, 43頁。
- ⑤㉙ 馬場光三「女性教育徹底ノ急務」(人口問題研究会編, 「人口政策と国土計画」1942年) 270頁。
- そのために市町村家庭教育講座や母の会などが施設され, 保育所, 農林共同託児所(1944年5万を越える)戦時託児所(1944年幼稚園を切りかえ)などの保育設が整備増強された他。(1番ヶ瀬康子他「日本の保育」1962年, 129頁以下。)
- ⑥⑰ 沢英久「女子錬成ノ中心課題」(「教育」1943年10月号) 11頁。
- ⑥⑱ 今野武雄「国民生活と科学」(大河内一男編「国民生活の課題」1943年) 57頁。
- ⑥⑲ 大河内一男「国民生活の構造」(同上) 4. 23. 25. 34頁
- ⑥⑳ 留岡「生活教育論」41頁。

- ⑥7 文部省「産業教育70年史」1956年、339頁以下。
- ⑥8 曾我部・佐藤、前掲書、312頁以下。
- ⑥9 同上、63頁以下。
- ⑦0 羽仁説子「家庭生活」(前出「国民生活の課題」) 305～8頁。
- ⑦1 下村寿一「宗教」(文部省実業学務局編「公民教育講演集」第2輯、1911年) 7頁。
- ⑦2 「地方長官会議に於ける江木文部大臣訓示要項」(「文部時報」1924年2月21日号)
- ⑦3 「地方長官会議に於ける齋藤文部大臣訓示要項」(「文部時報」1934年5月21日号)
- ⑦4 飯田兆三「宗教々育」(岩波講座教育科学第9冊附録「教育」1932年12月) 62～63頁。
- ⑦5 「昭和13年以降、現行文部省例規総覧」1942年、118頁。
- ⑦6 第60帝国議会議事録、1932年3月23日、貴族院、犬養首相答弁(「近代日本教育制度史料」第10巻) 360頁。
- ⑦7 飯田兆三、前掲論文、61～62頁。
- ⑦8 R. N. Bellar, op. cit. 邦訳、46頁。
- ⑦9 岡部弥太郎「神社参拝忌避問題」(岩波講座教育科学、第15冊附録「教育」1932年12月) 62～63頁。
- ⑧0 横山貞子「キリスト教の人びと」(思想の科学研究会編「転向」中巻、1960年)、341～4頁。
- ⑧1 第74帝国議会議事録、1939年2月23日、荒木文部大臣提案理由説明。(「近代日教教育制度史料」第13巻) 137頁。
- ⑧2 広島高師附属学校教育会編「戦力増強の教育」1945年、29頁。
- ⑧3 紀平正美「我が神の概念に就て」(「国民精神文化研究所々報」第3号、1934年3月、2～5頁。
- ⑧4 丸山真男「日本の思想」岩波講座「現代思想」Ⅺ巻 11～12頁。
- ⑧5 武田清子「人間観の相克—近代日本の思想とキリスト教」1959年、第3章第2節参照。
- ⑧6 下中弥三郎「農村における成人教育」農村社会研究会編「農村社会研究」第2輯、1931年、78頁。
- ⑧7 武田清子、前提書、340頁。「明治、大正、昭和を通じて、キリスト教の<皇運扶遷>振りには明らかで、反キリスト教的な天皇絶対主義憲法の忠実な遵法者であった」が、「キリスト教の日本類型を唱道して戦時中には完全に天皇制化し」「天皇制は日本の侵略の手先となった。」という自己批判さえなされている。(平山照次、「天皇制とキリスト者」。「思想の科学」1962年4月号、27～8頁。)

- ⑧8 藤田省三「天皇制」平凡社「政治学事典」1954年、962頁。
- ⑧9 Hans Buchheim, Glaubenskrisen im Dritten Reich—drei Kapitel Nationalsozialistische Religionspolitik. 1953. S. 39
- ⑨0 Peter Viereck, Meta-politics,—the roots of the Nazi mind. 1961. p. 283
- ⑨1 R. Heberle, op. cit. 1951. p. 235

このカトリック教会に対する態度は、イタリアのファシズムの場合にはいささか異っていた。というのはそこでは「カトリック教会は真にローマ的であり、帝國的」であったから。その上強大なカトリック勢力の存在に鑑み、「国民大衆に対してファシズムが信仰の防衛者であるという一般の印象を与える」必要と、近代カトリック主義を奉ずる国家主義者がファシズムに合流したという事情が預って、ファシズム運動初期の1、2年の間にみられた非常な反教会的態度は放棄されるようになった。ムッソリーニは教会と宗教との保護を法王に約束し、精神的権威と世俗的権威との間には妥協が成立した。けれども「国民の全生活が「倫理国家」に包含されねばならないが故に、宗教は国家のうちにその全的具現を発見するところの有機的・精神的統一の部として、即ちその一形象として包含されなければならないという結論」は同じであった。そこでもファシズムは未来の宗教たらんと欲し、一方「教会は、たとへば自身自身がファシスト政治を承認するとしても、ファシストの教理を拒否」せざるをえない関係にあった。

Gentile の学校教育改革は、公立学校における宗教々育を義務づけたことによって、教育を教会に譲渡したかの如き印象を内外に与えた。しかし、実際にはこれによって「宗教を国民の世俗的生活の一部たらしめ」教会独占を打破したのである。彼は「宗教をカトリック的ドグマや教会の権力から解放」しようとしたばかりでなく、「ファシズムを真に宗教的運動たらしめ」ようと努力したのである。更に「行進・敬礼・叫喚・賛歌・制服・徽章・その他多くの儀式はイタリア青年の想像に新しい中心を与へ、彼等の社会生活を政治組織に結びつけ、そして彼等の精神に政治的感情を以て満す」ことに成功した。また「ファシストの行う新しい世俗的祝祭は、イタリアの一般大衆の社会生活において重要な役割を果していた祭典や祝賀祭に関する教会の独占を侵蝕して行った。1926年には町村の、28年には都市のカトリック少年団が解散を

命じられ「バリッラ」(Balilla)と「前衛隊」(Avanguardista)だけが無二の存在たらしめられる。かくして「教会はイタリアの来るべきゼネレーションに地歩を確保し得るところの独立の組織を完全に失い、「新きゼネレーションはそれ自身の宗教を、教会から教えられるのではなく、国家から学びつつ成長する」こととなったのである。(Herbert W. Schneider, Making the Fascist State. 1928, 佐々弘雄外訳「ファシズム国家学」1934年, 378~388頁。)

⑨② A. Latreille et A. Siegfried, Les Forces Religieuses et la Vie Politique. 1951, 仙石・波木居訳「国家と宗教」1958年, 171~2頁。

⑨③ Theodor Otto Koellreutter, Deutsche Verfassungsrecht: Ein Grundriss. 3 auf. 1937. 矢部貞治他訳「ナチス・ドイツ憲法論」1939年, 279~280頁。

⑨④ F. Meinecke, op. cit. 邦訳, 117~8頁。

といってもすべてのキリスト教会やキリスト者が、反ファシズムであるという訳ではない。どこでもキリスト教は特権階級によって反共・反社会主義のイデオロギー・斗争に利用されて来たり、教会それ自体がしばしば半封建的特権地主であった。それ故スペインなどではカトリック教会がファシズムの支柱となっているのも不思議ではない。つまり、このことは、ファシズムと宗教との関係が、ファシズム権力側の政策と同時にキリスト者側の態度にかかっていることを意味しているが、両者は多くの場合、その国の社会基盤によって規定されているようである。

⑨⑤ Alfred Rosenberg, Der Mythos des 20. Jahrhunderts. 1930. 吹田順助他訳「20世紀の神話」1938年, 472~3頁。

⑨⑥ 南原繁「国家と宗教」1942年, 248, 256, 260頁。

⑨⑦ Hans Buchheim. a. a. O. S. 203.

⑨⑧ S. Neumann. op. cit. 邦訳, 176~8頁。

⑨⑨ Jacques Droz, Histoire de L'allemagne. 榎川一郎訳「ドイツ史」1952年, 114~2頁。

⑩⑩ Peter Viereck, op. cit. p. 302.

⑩⑪ 南原繁, 前掲書, 294頁。

⑩⑫ A. Rosenberg, op. cit. 邦訳, 495, 499頁。

⑩⑬ R. H. Samuel and R. H. Thomas, op. cit. pp. 104~109.

⑩⑭ 外務省調査部編「独逸の教育・文化・社会政策」1941年, 3頁。

第4章 官僚機構への依存と大衆基盤の欠如

i) 大衆操作の消極性

前章において、日本ファシズムに特徴的な旧秩序の温存・利用による無作為な間に合せ主義がもたらした問題点について若干の指摘を行って来たが、このような旧秩序へのもたれかかりは、軍部・官僚の機構や権力に依存し、大衆動員組織を抜きにした運動形態においてその極に達する。

S. ノイマンは現代独裁政を「過去の史上における各種の暴政から区別する」「不句欠の特徴は、全体的で、制度化され、かつ大衆煽動的であるという3つの点」に求められるとしているが、そういつた意味の全体主義国家とは凡そ程遠いのが、日本ファシズム体制の実体であった。即ち、単にファシズムに共通な、軍国主義、ショービニズム、或は神話・伝説を利用した復古的イデオロギーというだけでなく、政治機構的にも「絶対主義的なもの、とくに狭い意味での天皇制が代位補充し、かつこれが最大限に利用された」点に、その最大の特徴がある。そこでは初期の急進的な「日本ファシズム運動が「天皇を拠点として展開され、天皇制の復原、強化のめざしを以て」ばかりでなく、ナチスの新体制を企図した国民運動組織すら、「大政翼賛会」の名称が示す如く、「天皇制絶対主義機構の1部」たることを脱しえなかつた。従つて、それは既存の軍部・官僚の機構をパイプに「国民の全階級・全階層にまたがり、雑然たる組織として結集」された、官製国民運動体に過ぎず、その傘下に統合された各種自民動員組織も、政府や軍部・官僚の外部団体に化して行つた。例えデマゴギーにせよ、見せかけにせよ、すべての既存在会集団を粉碎し、甲羅を失つた大衆を基盤に運動を組織し、大衆動員を通して権力を獲得し、新しいヒエラルヒーを樹立するということは遂に実現されなかつた。「要するに、日本のファシズムはそのイデオにギーにおいてとくに絶対主義的であつたばかりでなく、その『天皇制ファシズム』『軍部ファシズム』と呼ばれる『上から』なしくずし的に仕上げられた統治機構においても絶対主義的性格が強く、ナチスの意味における近代的ファシズムの機構は完成しえ」なかつた。このことは、「その基底たる生産関係における封建的ないし半封建的なものの残存と関連して、絶対主義ボナパルティズム、近代的ファシズムが重疊的にあら

われている³⁾といわれ、「国家独占資本主義に転化以後の天皇制は、機構としては「絶対主義が勝ち、機能としてはファシズムが勝つた存在である」と規定される所以であるが、こうした性格は教育、殊に社会教育政策 国民教化運動に特殊な任務を負わせ、体質を帯びさせることとなった。

我国では明治以来「コミュニケーション、文化を『消極的』にコントロールする武器（法規・機構）」がきわめて強力だったことと「特殊な『天皇制イデオロギー』による社会統合の支えもあって」世論操作や大衆指導など『積極的』な側面の必要度自覚が、よそより跋行し、おくらせていた。戦時体制化の進行に伴って、内閣情報委員会（1936年7月）内閣情報部（1937年9月）内閣情報局（1940年12月）とコミュニケーション統制や啓蒙宣伝の機構が整備されては行くものの、「上からのファシズム」という特性から来る統治機構の多元性のために、国民指導の一元化はなしとげられなかつたし、国民の意識を政策目的への自発的協力へと効果的に動員できなかつた。即ち、国民世論に対する『積極的指導』と称しても否定的なネガティブな『指導』の側面が色濃く滲み出⁵⁾てこざるをえなかつたし、大政翼賛会を組織し、情報局に国民運動課を設けても、下からの大衆運動を組織することには遂に成功しなかつた。

ii) 青少年団運動の官製化

他方我国の大衆運動や社会教育団体の間には、国家権力と癒着し、官僚組織に依存する傾向が抜き難いものとなつてた。例えば、通常最も革新的であるべき筈の青少年運動についてさえ「青年学校が義務制ニナツテ居ケレドモ、青年団が義務制ニナラナイノデアリマスカラ、青年団ニ留者ハ極ク寥々トシテ殆ド青年団存在ヲ認メルコトガ出来ナイヤウナ事情ニ在ル」…「コレニ力ヲ与ヘルニハ、私ハ財政的ノ方面ト法律的ノ両方面ニ於キマシテ、財政的ニハ其ノ活動ノ資ヲ与ヘ、法律的ニハコレニ法的存在ヲ認メルコトニ依リマシラ、其ノ青年団ノ振シ得ベキモノデアルト考ヘルノデアリマス、⁶⁾」といった官制化を望む思惟が一般的であつた。従つて、複雑多岐を極めていた校外教育を集大成するために、全国的運動を大同団結し、各種青少年団体を統一することになれば、もともと帝国少年団は陸軍、海洋少年団は海軍、青年団は内務官僚といったヒモツきの存在である以上、官僚統制を一層強化する以外には手がなかつた。

団長は文部大臣、副団長の1人は文部次官、道府県団長は地方長官、副団長の1人は学務部長、単位団長は青年学校及び国民学校の校長、分団長などの末端指導者

は「学校職員其ノ他ノ教育関係者」という官僚組織によりかかり、国庫補助金を主財源として活動するという方式がとられたのもその故である。これについては「青少年ヲ通ジマタ男女ヲ通ジラ一貫シタル訓練体系ヲ樹立」し、「国ノ青少年指導方針ノ強力ナル一元的貫徹ヲ期ス」「官民一体青少年指導ノ強化充実ヲ期ス」などと説明されたが、依然産報には産報青年隊あり、農報には食糧増産隊あり、海軍には海洋少年団あり、文部省には学校報国団あり、剩え、大日本青少年団の内部自体が都市少年課は旧大日本少年団連盟系が、農村少年課は旧帝国少年団協会系がそのまてあてはめられるといった割振振りであつた。

しかも国民学校や青年学校と「目的も、対象も、中核的な指導者も同一である。」ということは「学校教育トノ不離一体ヲ確保スル」ためであると解説されたにも拘らず、「両者の完全な不離一体性を是認させると同時に、あるいはそれ以上に、両者の区別が不分明になる」結果を招いた。このように学校教育を拡大することによつて青少年団活動を包摂させ、教員にその実際の指導をも兼務させるというやり方は、単なる人件費の節約という以上に、教員を末端とする我が国の官僚の政治指導性の重みと、その一環としてくみこまれた我国の青少年指導の特質を明確に示している。このことは、学校教員とは別箇に青少年団体の指導者に任命し、学校教育と青少年団体訓練との機能的区別と役割分担を本旨としたナチスの場合と比較すれば一層明らかとなる。ナチスの教育的イデオログたるE. Kriek等は、「学校制度の教育的権力を認めず、従つてこれに対しては、基本的な教養を受ける純粹な教授機関としての使命のみを認めようとする。このとき学校は遙かに少い時間を要するのみとなり、土曜日は「国家青年日」(Staatsjugendtag) 水曜日は「HJの夕べ」(Heimatabend der HJ)として、HJに割譲される。かくして「最も有意義な訓練形態と考えられる」青少年団に、体育・職業予備教育・公民教育等が移管され、教育の学校による独占が破られたばかりでなく、生徒の自治と共に「表面的な教師の權威をも退けて、⁸⁾『同志的結合を持つた權威ある指導』が要求される時、⁹⁾現実には「学校の去勢化」さえ招いたのであつた。

我国の場合にも、学校教育のように画一的な規則に制約されることなく、地域の実情に即して重点的な団体訓練を行うところに、学校教育とは異つた青少年団活動の存在意義があると説明されていたが、現実の組織と活動はそのような差異を否定する方が多かつた。

「卒直にいへば、大部分が開店休業の状態にある」更にいへば、旧小学校時代、局部的ではあるが各地におい

て相当の成績を挙げている各種の少年団運動さへ中だるみの有様であり¹⁰⁾、青少年団は「日常の国民運動に動員されているため、ともすれば訓練組織という本来の性格を離れて、その独目性を失われつつある。」¹¹⁾という状態であった。

故に、「指導者ノ選任ニ最モ意ヲ用フ、指導者ハ全テ上部ノ任命ニ依ルモノトシ特ニ第1線指導者ノ全面的若返リヲ実行スルモノトス」「組織ニツイテハ一切自由主義的民主主義的傾向ヲ排除シ上部ノ權威ト責任下部ノ服従ト信頼トヲ根幹トシ常ニ青少年ノ自発的創意ノ発揚ニ留意スルモノトス」などと、ナチスばりの組織方針が打出されはしたものの、結局プログラムに終つてしまう運命にあった。

その上前述のような官僚機構に依存する教育政策は、官僚制特有のセクショナリズムにまぎこまれざるをえない。その中でも特に御殿女中のとの評判が高かった文部官僚のそれについては、例えば武部欽一派と関屋滝吉派の暗斗を始め、教育調査部と実業学務局調査課の綱張り争い¹²⁾などで世に知られていたが、就中、国民学校幹事試案なる事件は有名である。それは文部省が教育審議会に提出した「初等教育改革案」なるものが、審議会幹事試案と称されながら、実は幹事長を兼ねていた伊藤延吉次官を中心とする藤野普通学務局長、松岡教育調査部長等の所謂「教学刷新グループ」が、秘密裡に作製した「私案」に過ぎないことから他の部局長との対立が表面化し、荒木文相が局課長の全員を集めて2時間に互る訓戒を垂れ、その一致協力¹³⁾を要請せねばならなかつたという周知の事件である。

このようなセリショナリズムは外部に対しては一層甚だしいことは言うまでもない。例えば第2章で述べたような教育行政の主体性の欠如や施策の遅れも手伝って、軍需工業の拡大に伴う熟練工の養成は、1938年商工省機械工養成所を、1940年には厚生省が幹部機械工養成所をという具合に他省によって先鞭をつけられることとなった。特に1939年の「工場・事業場技能者養成令」によって厚生大臣の所管の下に、中堅工具確保を目的に技能者養成施設が事業主に義務づけられるようになると、文部省所管の青年学校との併置が問題になった。即ち、「同一の者を対象とする教育機関が監督指導の上に於て二元的に取扱われるために二重の手續を要し、事務能率の低下を来すこと、青年学校教授及訓練科目と技能者養成科目とが併立して教育の方針並に方法に一貫性を欠くこと、両者の制度上の差異が労務管理上の困難を生ずることなど」がそれであった。

このような教育行政の複雑化、権限の分割と意志疎通

の欠如は「実際の教育場面に相当の重複乃至齟齬を来す」ことは明らかであろう。¹⁵⁾

その甚だしい例を挙げれば、1939年12月14日の農林・文部両次官通牒は、木炭不足対策として学生・生待を炭焼作業に動員するよう通達したが、心身鍛錬主義を第一とする文部省は生産増加のみを目的とした農林省の増産割当に対し、これを墨守するの要なしとの指令を発する有様であった。¹⁶⁾

iii) ヒットラー・ユーゲントの運動的性格

従つてそれはナチスの反革命斗争の過程に生長し、ナチス化の中核部隊となつて行つたヒットラー・ユーゲントとは凡そ性格を異にしていた。ヒットラー・ユーゲントはもともとナチスの前衛たる突撃隊に属し1931年3月には突撃隊と共に禁止解散を命ぜられ、一年間の非合法時代さえ経験している。それ以前にも団員達は必ずしも親達から好意的には見られていなかったし、入団を退校処分¹⁷⁾の理由とする学校当局も少くなかつた。1932年にはナチスの唯一の合法組織として活躍し、ヒットラーの政権確立過程を通じ、日本と同様既成有名人に率いられた各種の青少年団体と斗争、衝突を繰り返した後に、始めてこれを征服し或は合併することに成功したのである。ナチス体制が確立し国家権力によって支持されるようになってからも、それは第一義的にはナチス党と一体なのであつて、ドイツ国家に直接密着していた訳ではない。それが省という形をとらなかつたのも、官僚機構化することによって、青少年運動の特質が失われることを恐れたからに外ならない。その全国指導者B. V. シーラツハは「ナチス党全国青少年指導者」(Reichsjugendführer des NSDAP)として「ドイツ国青少年指導者」(Jugendführer des Deutschen Reichs)となるのであつて、その逆ではない。その他位は閑僚に匹敵し、全国青少年指導本部には1936年で750人の有給の専任者が仕事をしていた程で、1省に相当する規模を有していた。それは14局の下に「全ドイツ青少年の家庭並ニ学校以外ニ於ケル身体的・精神的・道徳的教育ノ一切ノ任務ヲ統轄」する(ヒットラー青少年団法ニ対スル第1施行令1936年4月6日)権限をもち、文部省に附属するのではなく、それと対等の存在であつた。¹⁸⁾

何よりも「ヒットラー青少年団は国家に依て形式されたものではなく、国家の為に自発的に結成されたものであり、国家から保護を享受するものではなく、国家を自ら護る任務を有する」ものだったのである。¹⁹⁾

同じことは教員団体についてもいえる。というのも文部省による「上部からの改革は、本来下部からの運動

と下からの生成との内から己に生起して居るものに、本来形を与えるに過ぎぬものであるからである。』従つてナチスの場合には「教員は学校における単なる教育の実施機関であるばかりでなく、教育的理念の^{1)レベール}負荷者である。学校改革は一般に下からの成長(Wachstum von unten her)であり、教師自身の創意に依って成し遂げられるものである。此の任務は、民族社会主義国家に於ても、各教員団体に残されて居る。教員は、相携へて彼等の可能性に於いて民族社会主義的学校改革を準備しなくてはならぬ。」²⁰⁾として「民族社会主義教員連盟」(Nationalsozialistischer Lehrerbund)によるエセ自発的な能動性が教師に期待されたのであった。それは教育改革における教師の創意性を全く認めず、彼等の教育政治決定への参加を悉く拒否し、強固な官僚支配の下に「教師というものを最も怠慢なるもの、最も低能なるものとしての仮定の下に編成されて来た」日本の教育制度とは、²¹⁾例え教師に対する呼びかけの言葉だけであるにしてもやや趣を異にしている。

「ナチスやファシスタは、何よりも大資本の利益に対して公共の福祉を守ると公言し、社会主義運動それ自体のスローガンと類似した社会主義のスローガンを使用し『社会主義者』の名さえも要求する1つの大衆運動」²²⁾であった。コミンテルンの指導者自身も認めているようにファシズムは大衆の「正義感、ときには彼らの革命的伝統」にさえ訴え、「そのもっとも切実な必要と要求をみたすようにみせかけたからこそ「大衆をひきつけることができ」²³⁾たのである。それは社会主義の精神と綱領の1部を盗用した部分的捏造品であるにもせよ、その広汎闊大な公約と、包括的な運動目標、ラディカルな運動形態は「ナチズムこそ、過去への徹底的で、また完全な叛逆を意味するものと思わ」²⁴⁾せ、逆に現存秩序を維持するという名の下にナチと斗つた」社会主義者達の方が、却つて「知らず知らずの中に保守思想」を代弁するかの如き印象を与えていた。

その意味では、本来のファシストは単なる反動家や保守主義者ではない。「彼らは旧来の諸形式に対して何らの郷愁を有しない。」し「伝統と慣例とに対する尊重の念」も「古きものを単に古きか故に賞賛するといった態度」ももっていない。彼等は自由放任主義への復帰、世襲貴族の復活、自給自足の社会の再生などが最早不可能なことを自覚している。「それどころか、彼らは自己の目的を達成するために、近代科学の齎らした一切の最新の技術、並びにわれわれの有する制度上の組織における一切の実験的可能性を利用」し「自己の目的を阻害するが

如き一切の組織」を粉碎する。²⁵⁾

これこそ擬次的ながら「下からの革命」(Reoulation von unten)と称される所以であり、「上からの」(von oben)の色彩が強い日本ファシズムと区別される最も大きな相異点であった。²⁶⁾

iv) 国民組織運動の任務

次に急進ファシストの運動を起動力としながらも、近代総力戦の体質は統制派軍部とこれと結託する新官僚の手中に政局の主導権を握らせることとなり、2.26事件を転機に次第に合法ファシズムによる国内体制の戦時編成化が進められて行った。しかし、下からの大衆運動を押えて、ひたすら天皇制の安泰、国体の護持のみを念ずる宮廷=重臣勢力や専ら既得権益の維持・拡大のみを事とする財界政治利権にありつくことだけを渴望している既成政党と癒着したまま、官僚機構のパイプを通じて上からの国民指導を行うというやり方では、戦争遂行に不可欠な国民の自発的協力を、たとえエセ的ではあるにもせよ確保できなかつた。5.15事件から日中事変に至る間に次々に生まれた所謂「中間内閣」は、「挙国一致」の旗印にも拘らず、その実体は以上のような諸勢力の妥協の産物である「無方針な弱体内閣」に過ぎなかつた。それは第1に国政と統帥の分裂を始めとする我国統治機構の宿命的な体質の故であつたが、第2にそれに劣らず、国民大衆に根づいた政治勢力の欠如に起因していた。第1の「国家権力の強力的集権とその統一的行使」の要請に対しては、齋藤内閣から米内内閣に至るまで五相会議、三相会議、無任所大臣制、内閣審議会、内閣参議制といった一連の制度的工夫がなされて来たが、何れも「もっぱら技術的改革に終つてしまつて、」²⁷⁾「その統整力を支持する源泉には一向盲目であつた。」

本来こうした源泉と国家権力をつなげるパイプたるべき政党は、もともとその党勢力と政治的影響力を行政的組織(中央・府県の行政官僚と国会・地方議会の政治家との結合)に依存し、「大衆の基盤をもった組織ではなく、官僚機構を通じて、ある程度は官僚機構の延長として活動した。」従つて「国民の大部分の眼には、むしろ、腐敗と私利と泥試合のシンボル」として映じ、そこには「政党支持の意識はなかつたし、それ以上に、『代表の意識も公共の要請も『世論』に対する責任感もなかつた。』」このように「政党と市民の間、国会と国民の間に血のかよった結びつきができていなかった」が故に、軍部や右翼など「非議会的勢力」の抬頭によって、満州事変以降²⁸⁾政党の地位と勢力は急速に凋落して行った。特に帝国憲

法第2章の臣民の権利の大部分を行政命令で制限できる強大な権限を政府に白紙委任した国家総動員法の成立(1938年4月)の後には、「益々その政治力を失ひ」「政党自身が自己革新をなさぬ限り、国民組織の担当者とはならない」状況にあった。

これをカバーするために日中事変勃発以来、国民精神総動員運動を先頭に、産業報国運動、農業報国運動、壮年団運動等々が組織され、国民動員が展開された。けれどもそれらは何れも日本の政治体質によって「万民輔翼」と「臣道実践」という名の「伝統的国民精神の昂揚」の練まで絶えず引き戻され、決して具体的な国民政治力の結集にはならなかった。

他方、戦時体制の確立に伴う行政府の強化を通じて、その権限をいよいよ拡大し、特にこの授權法によって「いまや国防国家体制の担当者となり、国家総動員の当面の責任者となった」官僚は、「国民精神総動員中央連盟」を通じて、国民全般の動員を企図したのであるが、直接国民と結びついていない官僚としては、統制経済を指導すれば指導するほど精神動員を叫べば叫ぶほど、自己の政治的限界を痛感せざるをえなかったのである。²⁹⁾

かくして、日華事変の勃発以来、「国民の愛国心はいよいよ昂揚し、尽忠報国の努力は益々旺盛となりつつあるが、」それらは互に分散したまま空しく燃焼して強力な統一された力となることなく、精動は政策実施への協力を国民に形式的に訴えるだけで実行力を有せぬままに空転する。かくして残されたものは国家総動員法に基く各種統制令による強権的取締りのみであった。

ここにおいて「強力な高度国防国家体制の整備は小手先きで玩ぶだけではとうてい実現されるものではなく、進んで新たな国民組織の樹立を前提としなければ決してその合理的根柢を打ちとることはできないという点」が認識され「内閣の統整力の強化の源泉を新たな国民組織体制の裡に求めねばならぬという論拠が創り出³⁰⁾」されて来たのであった。そしてこのことは、次第に泥沼の様相を呈し始めていた日中事変の適切な処理をはかるためにも至上命令となっていた「高度国防国家の建設」「外交の刷新伸張」「政治新体制の樹立」をスローガンに、所謂「新体制運動」が打出されて来た当初の狙いは正にここにあった。

1940年7月27日の第1回新体制準備会における有名な近衛声明は、この運動が担うべき課題を次のように把握していた。即ち「高度国防国家の基礎は強力な国内体制にある」が故に「政治・経済・教育文化等あらゆる国民生活の領域に於ける新体制確立」が必要である。この中「統帥と國務との調和、政府部内の統合及び能率の強化、

議會翼賛体制の確立等」については、政府が率先して鋭意その実現を期しつつある。併しながら更に重要なのはこれ等の基底を為す万民翼賛の所謂国民組織」である。

「具体的にいえば、従来分立的に存在せる議會と政府及び統帥部を有機的に結合し、国民組織を基底として、その上部組織と政府とを表裏一体化し、議會は国民組織の地盤の上に立つべきものと考えられ」たのである。

ところで、この「国民組織は国民日常生活において国家に奉公する組織なるが故に、それは経済及び文化の各領域に亘って樹立され」る。それは、今日「政策を樹立する当局者が、国民の實際活動について真の理解を有せず、また国民の側においても、国家の政策決定に無関心であり、かくて取締る者と取締られるものとが対立関係に置かるるが如き傾向」を克服するために、「国民をして国家の経済及び文化政策の樹立に内面より参与せしめ」、同時にその樹立された政策をあらゆる国民生活の末梢に「至るまで行渡らせる」「下意上達、上意下達」の機関であるというのである。

この考えは「我が国の官僚制統治構造の重要な特色の1つである政治的多元性と行政的分立性」を克服し、政治力の統合をはかる途を国民組織に求めた点で正しい狙いをもっていた。また、組織的に下情を上通させることによって政府の政策に現実性を付与すると同時に実践体系となつて国民生活の末梢部面に至るまで国家意思を貫徹させ、政策を浸透させる実践力を保証する役割を果たす筈であった。これを要するに「昭和初頭以来、わが国が嘗て経験したことのない大規模な帝国主義的近代戦に乗り出すに当って、何よりも必要な前提条件としたものは、明治時代からついに払拭できなかった従来の分立的統治構造を再編成することによって、その機能的統合を達成することであった。けれども、これを実現するためには同時にその背後にあってこの改編を推進し支持する国民の政治意思を強力に結集³²⁾することが、より根本的な要請でなければならなかった。

しかし、依然絶対制時代の遺制としての強力的集権が残存し、代議制時代の自主的集権が十分確立されなかった我国において、しかも下からの盛りよるを待つことなくして、この要請に応えることは至難のわざであった。

v) 国民文化運動の課題

そして、このような難題を背負って生れた新体制運動は、教育に対し、それが文化運動の一環として展開されねばならぬということの外に、二つの任務を特別に課したのであった。

先ず教育政策をその一翼として包含する文化の問題で

あるが、「文化に対する取締や検閲を旨とする消極的文化統制に対して文化の指導・保護・助成を第1義とする積極的統制が日程に上ったのは満州事変以後のことであり、それが真剣に取り上げられたしたのは支那事変以来のことである。」³³⁾

1940年6月の帝国芸術院の創設、同じく映画教育中央創立、1939年4月の映画法公布、同じく演劇映画音楽等改善委員会設置など一連の布陣は、その端的な現象であり、特に「わが国最初の文化法」であり、国民文化という語が法律上の用語として用いられた最初のケースである映画法は、ナチスの全面的模倣であったが、当時は従来の警察取締中心の方針から文化政策的方向への推移に1期を画した」と目された。³⁴⁾

しかし、この時期の「文化」は、或は日本文化の優秀性と芸術の伝統的高貴さを強調して民族意識の高揚を図り、或は国家の指導理念に基く国民の知的啓発によって戦意の昂揚とて生活の刷新を徹底させんとする、一方的な国民教化と政府宣伝の手段とされたに過ぎず、国民芸能や大衆娯楽は非時局的として疎まれ、文化は有閑事として指弾される有様で、むしろ国民の意識の前から消えさる傾向にあり、「それが内的緊密性を有する統体として総合的に、又国民生活と吻合せる肢体として体系的に取扱はれるには、尙ほ未だ遙かに遠いものがあった。」

然るに昭和15年の夏、高度国防国家建設への要請が生じ、これに応じて国家国民生活の領域に於ける新体制確立の烽火が挙げられ、やがて第2次近衛内閣が成立して、多分に復古的な傾向が濃厚で、「文化」に対しては仮令排撃的ではないまでも余りに積極的に関心を寄せていなかった国民精神総動員運動が解消し、これに代って大政翼賛運動が雄々しい進発をなすに当り、『文化』はその運動に於て極めて著しい旗印の一つとして華かに掲揚されることとなった。即ち全国民的な基礎の上に立つ、新文化の創造が唱えられて、そのために国民全階層への文化の遍通、文化の大都市集中の打破と地方文化の充実向上、健全娯楽の拡充と国民体育の振興が取り上げられる事となった。斯くして大政翼賛会を中心として、それは一大国民運動として全国的に展開されたのである。³⁵⁾

即ち「高度国防国家体制建設の要請は国家国民の総力に物を言はせようとする要請であり、国民の総力が発揚されるためには国民の世界観、その生活感情、その知見と技能、その体力——言に国民の精神と生活が動員・訓練されなければならず、そのために文化の動員が必須のこととなったのである。」³⁶⁾

かくして1941年秋から翌1942年にかけて、国民生活に於ける文化的要素の重要性が改めて認識し直され、「国民

生活を基盤とし、国民生活を出発点とする夫々の文化現象が問題として論議されるに至ったのである。」

このように時代の脚光を浴びて登場した文化政策論は、直接的には産業戦士の慰安・娯楽対策、国民の啓発宣伝方策として、国民士気の昂揚と生活の科学化を目指すものであり、その意味では国防生産力の増強という1点に帰着せしめられる性質のものであったことは否定できない。

しかし、そうであればこそ、国民精神総動員運動の如き、「あらゆる宣伝標語が示すような、観念としての道徳の向上振作をもって、直ちに国民生活の調整と推進とを期することは、およそ當を得ぬ」ことであり、また「国民の面前に文化の絢爛さを博識的に展示することによって国民を威圧し、国民をして嫌や応なしに文化に懾伏せしめ、文化に聴従させるという行き方を取るべきでない」ことは明らかであった。

大東亜共栄圏文化の創造、その基軸たるべき国民文化の建設、大東亜十億民衆の指導者としての国民文化水準の全面的向上という外延的要請と、高度国防国家に内包される前提とは、国民に対する啓発宣伝が最早国民道徳に関する教訓や説教では不十分となり、国民文化の理念が既成文化や既成芸能の戦争への協力というだけでは達成されえぬことを自覚させるに至ったのである。

ここに「新しき国民生活を出発点として、その上に新しき国民文化を造立せねばならぬという見方が打ち樹てられ」「かくて其処に農村文化が考へられ、勤労文化が問題となり、新しき国民組織に相即した文化の新しい形態が」「文化機構の再組織、芸能部面の再編成が考へられて、国民演劇と云い、国民映画と云い、国民音楽と云い、国民娯楽という国民生活を根柢とし、それを目標とする一聯のものが提示され、主張され、要求されることとなったのである。」³⁸⁾

これを要するに、新体制運動と相呼応して展開された国民文化運動は、高度国防国家、国家総力戦の桎梏と感ぜられるに至った国民精神のムラの状況克服の課題を其の根柢に有していたのであり、さればこそ大政翼賛会の文化部門に積極的に参画した多数の文化人、知識人達にとって、それは戦争への協力であると同時に、弾圧と反動の受難の過程の中での、大正期的人格主義的文化教養主義と、昭和初期のマルクス主義社会科学に対する反省から生れた「歴史と民族の発見」でもあったのである。農村慣行、民衆習俗、郷土芸能、地方文化、大衆娯楽等への注目は、この沈潜の姿勢を物語っている。

療乱の花と咲き誇った文化論と全国的規模で展開された文化運動とは、文化の大都市偏在、中央集権性と少数

特権者の生活趣味への適応から生じていた頽廢と行き詰りを認識し、地方（農村）文化、勤労文化、国民娯楽の確保と昂揚という点で大きな役割を果たした。勿論それは地方文化、勤労文化、国民娯楽の質的評価に関しては論点に分れ、これを新日本文化再建の創造的基盤とするまでには至らなかった。

「国民的厚生」の裡に国民文化の結実を得んとする議論には、厚生問題の日本の性格の確立の課題が大きく取り残されている。農村文化の問題は農村伝統への隔離、地方文化への復古から離脱して、国民文化の一環としての農村文化がその真骨頂を発揮すべき所に、将来への大きな進路が残されて居り、勤労文化の問題には勤労の創造的精神によって透徹された勤労人生観を通して、勤労者の生活の中に逞ましい文化が新興さるべき理論と実践との考察が待ち構えているのである。而して芸能文化の問題には、諸文化が新しき発足を先づ力強く踏み切って、国民生活の新走路へ邁進すべき勇氣と敢闘とが切望されているのである。⁴⁰⁾と評された所以である。

またそれがムラ思想の体制的再編成の一環をなすものであって、ムラ思想の革命ではなかったところに、折角咲き誇った花も結局はアダ花に終る運命にあったことも否定できない。けれども「勤労こそ人の知性を啓発し、人の徳を高める、唯一つの最も普遍的な、国民の全部に共通する生活の典拠なのである」⁴¹⁾という言葉にみられるような、国民生活・勤労生活の中にこそ文化創造の基底が存することの認識と、上からの近代化、外側からの輸入といった日本文成文化の原罪の自覚において、それは尙今日的意義を有する問題を提出しているといわなければならない。

vi) 国民教育者への期待

そのことはさておき、そこで要請された新しき国民文化建設の根幹たるべき地方文化、勤労文化の創造という事が、一朝にしてなし遂げられる如きものでないことは誰の眼にも明らかであるが、農民や都市勤労者に対する既成文化の移入、農民文化、勤労者文化の確保ということさえ、卓越した現場指導者の非常な努力なしには不可能である。とすればこの文化運動のリーダーは何処に求めらるべきであろうか。

即ち、「文化運動はこれを組織運動として展開しなければならない必要からいって、どんな階層の人を選んで錬成しなければならないかといふ問題」が生じて来るが、これについて「文化運動を唯慢然と国民一般に灰をばらまくように働きかけないで、国民の中でも就中適格性の期待される国民教育者の層に向って優先的に働きかけ、

且つ国民教育者をして文化運動を担当すを担当者に仕上げるように錬成することが、肝要ではないか」という回答がなされたのであった。⁴³⁾

ところで以上の如き文化政策理念の成熟と、文化運動の展開とは、社会教育の概念を従来の国民教化、通俗教育の段階から飛躍させ、「大東亜戦争完遂、大東亜圏確立の創造的、主体的エネルギーとしての国民力・民族力の動員・育成」を課題とするに至ったのである。「教育は今や政治の部分となり、その本質的要因となるべきなのである」⁴⁴⁾。従ってこのことから派生して来る教育の任務の1つは、近衛声明自体が認めているように、「元来かくの如き国民運動は国民の間から自発的に盛り上って来るべき」ものであるにも拘らず、「現下の情勢はかかる運動の自然発生的展開にのみ期待するを許さず」という理由で、上から政府が「企画指導し又は之を行政機構化する」ことから生じて来る矛盾、つまり「国民の自発的総力の発揮を妨ぐるの虞」を教育の力によって解消させることである。

即ち、「経済新体制を含めた新体制は、上からの過程に重点が置かれており、従って下からの協力が不可避的に要請されている。万一新体制運動に些かなりとも危惧と脆弱性があるとすれば、それ故ここに在るといわねばならない。だとすれば、かかる転換を完成し、新しい機構を実施せしめるための強力な武器は、何よりも教育とその組織とに与えられなければならない。……だが、教育がその鋭い武器として取上げられるためには教育そのものの科学と組織とが全面的転換を呼び起すのである」⁴⁵⁾という任務であった。

他の1つは、「国民教育者は高度政治教育者として翼壮幹部となり、国民運動の指導者たれ」といった、新体制運動の末端エージェントとして教師への期待である。既に1941年7月翼賛会文化部が発表した「地方文化新建設に関する当面の方策」は「三、地方文化指導者の養成（再教育）並に配置」において「小学校及び中等学校教員、各種団体の指導者、宗教家その他適当な個人に対し文化指導者として必要な再教育の道を講ずること」と規定し、小・中学校教員に対する期待を表明したが、このことは特に「多分に政治的であり、自主的」であって「近衛新体制政治的面も最も鋭敏に把握し、大衆的政治運動の感覚」⁴⁶⁾を身につけていた地方の壮年団筋からの強い要望であった。⁴⁷⁾

これに対し、遅ればせながら文部省も1942年6月、「従来国民学校職員が市町村会議員ニ当選シタル場合在職ノ儘市町村会議員ヲ兼ヌルコトハ之ヲ避ケシムル方針ニ有之候処爾今学校長ニ限り教育上支障ナシト認ムル場合之

ヲ許可シテ差支無キコト相成候条御了知相成度、追而公立ノ中等学校、青年学校ニ就テモ本文ノ趣旨ニ依リ御措置相成様致度」との次官通牒を出すに至り、更に翼壮正副団長については劇職の為本務に差支えるとの理由で、「適当ならず」とするが、顧問、或は団員としての参加は抑止せずとの通牒も出している。(1942年6月4日秋普20号)

これは、「秘密結社と、対立抗争をする部分的利益を代表するような、いわゆる自由主義的構成の上に立てられた、またそれから発生している政事結社を取締の対象としている。」⁴⁸⁾治安警察法は、公事結社としての大政翼賛会には適用されえないという解釈に基くものであろう。

そしてその狙いは、総力戦体制下国家機構による国民生活末端までの掌握が必須とされているにも拘らず、共同体を機構化する危険を招来するし、かといって旧来の名望家層に依存しては効率的な共同体把握は難しいという状況にあって、全国津々浦々に散存する有識者である小学校乃至青年学校教師に、国家機構と村落習俗をつなぐ在村リーダーの役割を期待したところにあったと⁴⁹⁾考えられる。

以上、新体制下における教育の課題と教師の任務とを要約すれば、「教育の方法は新体制下における1つの職能として再組織されなければならぬが、それによって、新体制そのものが確立されてくるのである。かくして新体制下における教育者の任務は極めて重大であって、教師こそ新体制における指導者の地位を占むべきものである。」⁵⁰⁾といのに尽きる。

ここから要請されるのは、教育者の根本的再教育と、その組織の全面的再編成、そして教育の科学の180°転換であることは明らかであるが、既成の教育団体は相変わらず「同業者組合的認識」を脱せず、一般教師は全く無関心であり、他方教育行政当局は依然監督統制に留って積極的意欲に欠けるというのが教育界の現実であった。

ここにおいて「教育そのものの科学と組織の全面的転換の課題を担うべく立ち上ったのが教科研であり、「教育という職能を遂行するための協力・翼賛の団体」を結成し、「大政翼賛運動を、教育者の立場に立って、促進徹底させること」の呼びかけとなつたのであるが、そこでは「お互が同僚に働きかけると共に、同時に国民にも働きかけると二筋途が考えられ」「そのいづれもが教育を深化させ、大政翼賛運動に協力するところの広義の指導機能である。」⁵¹⁾とされたのであった。

之を要するに新体制運動が真にグラス・ルートに根をおろした国民統合に成功するためには、その一環として

の教育新体制の確立は正に鍵輪的位置を占めるべきであると考えられたのであり、その場合教育新体制の担い手は国民教育者であり、彼等をつなぐ組織は教科研であり彼等によって駆使さるべき武器は「教育科学」だったのである。

- ① S. Neumann, *The Future in Perspective*. 邦訳. 84頁。
- ② 前出「日本ファシズム史」223, 248頁
- ③ 安藤良雄「日本のファシズム」(「思想」1952年2月号) 97, 104, 106頁。
- ④ 井上晴丸・宇佐美誠次郎「危機に立つ日本資本主義の構造」1951年, 205頁。
- ⑤ 香内三郎「情報局の機構とその変容」(「文学」1961年5月号) 127, 133頁。
- ⑥ 佐藤与一代議士質問, 第74帝国議会議事録, 1939年2月28日(「近代日本教育制度史料第13巻」), 218頁。
- ⑦ 朝比奈策太郎副団長「大日本青少年団の性格」(「文部時報」1941年2月21日号)
- ⑧ P. Petersen, *op. cit.* 邦訳, 325～6頁。
- ⑨ T. Wilhelm. a. a. O. SS. 169～170, イタリア・ファシズムにおける「国民バリッラ事業」(*opera nazionale balilla*)も、中等学校生徒を主とする「ファシスト前衛隊」(*avanguardisti fascisti*)の後身で、HJと同じくファシスト党の外廓団体として斗争の過程に成長し、体育訓練、軍事教練、道徳的陶冶等を分担していたが、その指導者の大部分が初等教員であったことは日本の青少年団に似ている。国民教化団体たる国民ドボラヴォ事業(*opera nazionale dopolavoro*)のリーダーも同様である。この点でもイタリア・ファシズムは中間的であった。(渡辺誠, 前掲書133～140頁。)
- ⑩ 能谷辰治郎総務部長兼企画部長他「少年団精講」1942年, 2, 8, 44, 58頁。
- ⑪ 前出「翼賛国民運動史」1055頁。
- ⑫ 藤原喜代蔵「明治・大正・昭和の教育思想・学説・人物史」第4巻, 1944年, 521～537頁。
- ⑬ 留岡「文部省をあばく」(「教育」1937年3月号)
- ⑭ 相沢熙「教育百年史談」1952年, 458頁。
- ⑮ 細谷俊夫「技術教育」1944年, 382頁。
- ⑯ 教育情報「学生・生徒の炭焼部隊」(「教育」1940年2月号)
- ⑰ 光行寿「独逸青年運動研究」1938年, 21頁。
- ⑱ G. Nesse, *op. cit.* 邦訳, 参照。
- ⑲ 近藤春雄「ナチスの青年運動」1938年, 37頁。

- ⑳ E. Kriek, op. cit. 邦訳, 33, 51頁。
 ㉑ 為藤五郎, 「教育の社会性」1931年, 166頁。
 Labor. 1951 p. 222。
 ㉒ Adolf Sturmthal The Tragedy of European
 ㉓ ディミトロフ, 前掲書, 12頁。
 ㉔ H. Cantril, op. cit. p. 267
 ㉕ H. Laski op. cit. 邦訳, 357~8頁。
 ㉖ そもそもファシズムは「国家を征服するために制度化され, 組織化され, 充電された大衆の運動にほかならず,」ファシズムと他の体制との相違も, それが主として無定形な大衆を基盤とし, 充分に成層化された社会の強力な集用を基盤としていないという事実に基づいていた。」つまり「ファシズムの決定的に新しい特徴は一イタリアでは最初からでなく漸進的に, ドイツでは最初から—それが大衆の基盤のうゑに築かれた点にある。」ナチズムは権力を握る前に既に従来の社会集団にとって代る大衆組織体を発展させていたのである。そこでは「党自身が制度化された大衆運動であり,」無定形な群集たる大衆の代弁者として振たったのである。従って, このような「大衆に基盤をおく体制は」常に不安定であり, 反対勢力の萌芽をも容赦しない非情を伴わねばならなかったが, 半面, あらゆる「反対を無視し伝統や既成の標準や社会的地位を意に介することなく」過激な行動をとりうる強力な権力であり能率的な組織でありえたのである。(Emile Lederer, State of the Masses. 1945 青井和夫他訳「大衆の国家」1961年, 68, 78, 88, 100~182頁。)

これに反し, 日本の体制機構は前述のように, 基本的には「やはり過去にその社会的および心理的根源をもって」おり, 「階層的社会のうゑにうち立てられた国家」である点で, 「大衆のうゑに打ち立てられた国家とは, まったく正反対のもの」だった。ここでは, 天皇を頂点に「各集団が社会や国家のなかでおのおのそのところを得ていた」し, 多少とも独立した地位を有する多種多様の諸部門が尚存統して, 「同質的で権威主義的な1つの機構」に完全に統合されるということは遂になかった。逆にまた「国家の征服を目指して大衆を指導するファシスト政党」も存在しなかった。確かに「資源と精神の総動員」「戦争に備えての社会の組織化」は進められたが, ファシズムを「大衆自身に対する大衆の独裁」と解するなら, 天皇制軍国主義体制は, 「ファシズムとは基本的に異なるもの」であった。要するに「民主主義に失望した人間の幻想の上にファシズムが成長するかぎり, イタリア型にしる, ドイツ型にしる, とにかく日本の大衆運動が確立するにはま

だ機が熟してない」かったのである。(E. Lederer op. cit., 邦訳63~65頁)

それ故にまた官僚制国家機構との関係も日本とドイツでは全く逆であった。ヒトラーは, ドイツ国家と共に存在し, ワイマール体制下でも決して揺がなかった官僚制を徹底的に破壊しようとした。政権掌握当初は共産主義, 労働組合, 社会民主党など, 当面絶滅すべき敵を控えていたことと, 既存官僚制の専門技術なしには済まなかったために, むしろその協力を求める態度に出て, 手荒くは扱わなかったが, 次第に人事更迭, ナチス・イデオロギーの注入, 党への忠誠の強要等の手段を通じて, 人間的にも精神的にも官僚機構にナチ・ズムの侵透をはかって行った。このような下級官吏にまで及んだ全面的な人事政策と並行して, 国家に対する党の優位性を確立させる政策が進められて行った。

これと関連して注目されなければならないのは, 先づ第1に第5表でも明らかのように, 「ナチエリート」の党内の地位とその学歴水準との相関関係がネガティブであった」ということである。このことは「ナチにおける地位とそれ以前の社会的地位との関係自体がネガティブであること, つまり, ナチ以前のドイツ社会で低い地位にいた者達が, ナチスでは高い地位に昇進したことを示している。」そしてこのようなナチ・エリートの平民性こそ, そのレジームの成否にすべてを賭けるオール・オア・ナッシングの政策をとらしめ, ドイツの独立と軍事力の維持を目指す国防軍幹部との間に, 1944年のプッチに象徴されるような衝突を招くこととなった。この点では日本護持による終戦処理を希望した重臣層と, 本土決戦を呼号した軍部という日本の場合とは全く逆の関係にあったのである。

(Harold. D. Lasswell et al, The Comparative Study of Elites 1952. p. 35~36)

第5表 ナチスにおける高級党員の学歴(1934年)

	宣 伝 家	行 政 家
大 学 卒	38.6%	19.2%
高 校 卒	5.7	20.5
実業学校卒	54.7	60.3
合 計	99.0	100.0

Harold. D. Lasswell et al, The Comparative Study of Elites. 1952. p. 35.

従って, 第2にオーストリーの伍長とその忠実な追従者でった下層中流階級の人には, フリードリヒやビスマルク, ヘーゲルやシュタールに代表されるような

身分階層的な社会構造を有する国家に本質的な嫌悪感をもっていたことである。従つてヒットラーの支配体制が確立した1934年以降、「ナチの政治家や理論家達は国家を讃美することを止め、逆にそれを軽蔑し始めた。」国家は単に「行政と司法、つまり合理的官僚制」を意味するに過ぎなくなった。人々を指導し、立法を行うのは運動としての本質を有する党、つまり「イデオロギー官僚制」の掌中に帰し、「国家」はそれ執行する機能しかもたせられなくなった。

第3に等しく、絶対支配と帝国主義戦争を目指しながらも、平民出身のヒットラーは「20世紀の大眾が、特権的、世襲の支配エリートに支えられた絶対支配の臣民の役割に甘んじていない」ということを知っていた。それ故、大眾はこれを絶えざる心理的緊張において真実から目をそらさせることと、政治過程に積極的に参加しているという民主主義の幻想を与えることによつて支配しなければならないことを心得ていた。これによつて、基本的民主化が進行している20世紀にあつては「大眾と共にのみ統治できるので、大眾に反しては統治できない」という課題に応えることができたのである。「この意味で、ヒットラー治下のドイツ大眾は支配された (administered) というよりは指導された (led) というのは真理である。」

かくして、行政・司法・軍部の全分野において数世代にわたる伝統的な地位と権力を有した官僚制の中核は次第に解体されて「政治的指導性を失い、官吏達は実質的合理性をもたぬ『政治的軍人』に墮して行つた」

(Frederic S. Burin, *Bureaucracy and National Socialism: A reconsideration of Weberian theory*, Reader in Bureaucracy ed, by Robert K. Merton et. al. pp. 35~43)

こうして「どの官僚制機関も自律的なものではなく、すべて命令されたとおりに動く」機械的存在と化し、党の手足となつて「大眾の熱狂を保持すること」にひたすら専念したのであつた。(Lederer op. cit. 邦訳, 174~5頁, 180, 183頁)

「ドイツ国家は今や党の国家となつた」のであり、従つてヒットラーが「国家が我々に命令するのではなく、我々が国家に命令するのだ」と述べたように、党が国家に命令する」のであり、行政官吏はこの「政治的指導に奉仕するのである。」「ナチス国家のために自己を没するという点で確実なもののみが、官吏として任命」される。つまり、党は「将来のドイツ国家に一般的な指導を与へ」次に「その教育活動により、ナチス国家のため、それを担うナチス民族を教育」する。

「就中若い世代の政治教育は、党の掌中に収められねばならぬ。」これに対し国家の任務は「国家的行政を、法律の枠内に於て法律に依て、執行することである。」そして「国家指導の遂行が明かにナチス諸原理と背反する」時は、党は「必要あらば矯正的に干渉する。」(T. O. Koellreutter, op. cit. 邦訳, 219~222頁。

この国家と党との関係は Giovanni Gentile から、ヘーゲル的な国家哲学の影響を受け、また統一的な政府機構の形成を直接課題としていたムツソリーニの場合には、必ずしもあてはまらない。(G. H. Sabine op. cit. p. 879) 尚、ジェンティーレの教育観については Giovanni Gentile, *La Riforma de ll' Educazione*. 1935, 西村嘉彦訳「教育革新論」1940年, 参照。

- ②⑦ 辻清明「日本官僚制の研究」1952年, 215~6頁。
- ②⑧ Robert A. Scalapino and Junnosuke Masumi, *Parties and Politics in Contemporary Japan*. 1962, 日本語版「現代日本の政党と政治」1962年, 23, 26頁。
- ②⑨ 企画院研究会「国防国家の綱領」1941年, 37~39頁
- ③⑩ 辻清明, 前掲書, 221頁。
- ③⑪ 矢部貞治編「近衛文麿」1952年。
- ③⑫ 辻清明, 前掲書, 199~200頁。

この要請は結果的には応えられずして終つた。近代的統治機構としての自由の集権も、ナチスばりの強力的集権も遂に実現されなかった。

もともと第1次近衛内閣以来政局の底流となつていた新党=新体制運動は、政党の流れだけあげても、既成政党の合同運動、革新政党運動、挙国一党運動、右翼政党運動、健全政党運動など実に様々であり、国民運動としても、大同団結によって過去の腐敗無力化を脱皮し、凋落不振の状態から立ち直ろうとする政民両党を始め既成政党各派の更生運動、軍部、就中陸軍統制派を先頭に革新官僚その他が結びついた広義国防国家建設運動、国民大眾、殊に産業組合、壮年団などを主体とする在村中堅層の革新派をバックに近衛側近の知識人を代弁者とする国民組織運動、それに在郷軍人を基盤に陸軍皇道派と観念右翼が結びついた精神作興オンリーの純正日本主義運動が加つて、文字通り異趣同舟の有様であつた。それらは強力な政治体制を要望し、近衛を総裁に載せよう点でだけ一致していた。(翼賛運動史刊行会, 「翼賛国民運動史」1945年, 1頁。矢部貞治「近衛新体制の謎」「秘められた昭和史」1956年所収, 266頁以下)

つまり、軍部のファッショ政党、旧政党人の新党、近衛側近の国民運動の「三者の妥協的形態として成

立したのが大政翼賛会」であり、「名称そのものが、党組織とばくぜんとした精神運動との中間的妥協形態」であった。(長谷川正安「統治構造(法体制崩壊期)」『日本近代法発達史3』1958年, 311頁 傍点原文) 従って同床異夢の諸勢力の対立葛藤は、この運動の発足当初から予期されていたが、中心人物である近衛の態度のあいまいさはこの混乱に拍車をかけた。新体制運動の構想力を担った近衛側近の知識人達の意図は、「この運動は、根本は国体明徴運動だ。」「本運動の綱領は大政翼賛、臣道実践というに尽きる。これ以外には綱領も宣言もない。」という近衛の発言によって発足前に既に挫折させられていたが、半年後の1941年4月の第1回改組でこのことは決定的となった。また第2次近衛内閣の国策基本要綱の原案作成を行うなど当初優勢を占めた「陸軍統制派を背景とする親独伊の革新右翼のナチス的方向を目指す動き」も、各方面からの反撃によって阻止された。反撃勢力の第1はナチス的な行き方は国体に反するという「陸軍皇道派に連なる観念右翼であり、第2は翼賛会を行政の補助機関たらしめようとする内務官僚であり、第3は営利主義の統制を恐れた「財界」であり、第4は翼賛会内での待遇を不満とした「既成政党人」であった。これらの諸勢力によって、翼賛会は違憲、反国体、幕府的存在アカ等の攻撃を受けたばかりでなく、金融拒否、予算削減等によって半身不随となった。

かくして翼賛会は改組の度に「官僚的色彩が強くなり」「地方支部を内務官僚の不請機関としてしまった。」「この会は、予算もなく、公事結社として政治活動もできない、見かけだけのもの」で、「たんに国民を戦争に協力させるためだけの啓蒙機関となった。」(長谷川前掲論文, 311, 319頁) 機構的にもそれは「その時々」の首相が、職務上当然にその総裁を兼ね、国務大臣その他の官職者がその地位上当然にこれに参与し、国家の補助金で存立し、閣議の諒解を以て運営するところの、単なる補助機関に過ぎなかった。その活動内容も「国民の日常生活につき、貯蓄奨励とか、消費節約とか、食糧増産の如き」或は生活必需品の配給を通じて町内会、部落会、隣組が家庭生活に干渉するといった「行政補助のための精神運動」を出なかった。「要する政府の補助機関で、その補助金で存立するところの、1つの精神運動に過ぎ」ず「大騒ぎをやって結局は、見捨てられていた『精動』の焼直しに終わったわけである。」

即ち、「翼賛会は、1つの思想と信念によって結ばれた強固な同志が、対立勢力と果敢に斗争して権力を獲

得し、」「強大な独裁権力の主体」となったナチスやファッショとは「根本的に異っていた。」翼賛会の「野タレ死」はその意味では、「当時陸軍及び革新右翼が企図していたナチスの1国1党の計画を打破し、遂に彼等の全体主義的独裁の企てを、挫折せしめた。」という解釈をも生み出す。(前出「近衛文麿」下巻197~206頁) だが半面「軍部に対抗できるような国民的政治力」の組織化という、「新党運動を一貫する正論」も全く実現されなかった。しかもその『成果』は、なによりも、既成政党をすべてなくしてしまったということ。「それ以外に積極的な面では、ほとんどみろべきものがなかった。」結果的に云えば「軍部をおさえようという意図からはじまった新体制運動の成果は、政党解消という、軍部独裁のための地ならしであったのである。」

(長谷川, 前掲論文, 312, 320頁。

しかし、この軍部独裁もその統領たる東条個人が首相・陸相・参謀総長を兼ねるという形以外には、権力統合の方法がなかった。つまり「あたらしいグループが権力を握り、とくに軍部には新しい派閥が生れたが、大衆運動は生れなかった。そしてナチ流の指導者もいなかった。要するに、日本の伝統的社会組織が、近代西欧型の、個人によって指導された、大衆志向的な運動に依然として勝利をしめたのである。」(R. A. スカラビーノ, 升味準之輔, 前掲書, 24頁)

このような「大政翼賛会の成立過程は、日本がファッショ化する形態の特質を示すもの」であり、「ナチス礼賛熱にうかされて『1国1党』方式や『国民組織』論が云々されても、ひとたび国体や欽定憲法、つまり天皇制機構にふれるおそれありとの批判を受ければ、ひきさがらざるをえない性格を本来もっていた」我国の政治体質の下では、戦争政策を遂行する上での欠陥が自覚されながらも、「現実には天皇制機構を骨組とする以外にはなかった。」(遠山茂樹他「昭和史」新版, 1959年, 185頁) のである。

③ 宮原誠一「文化政策論稿」1943年, 4頁。

④ 新関良三「演劇, 映画, 文化政策論」(『日本国家科学大系』第11巻, 1945年所収) 58頁。

⑤ 権田保之助「国民文化理念の昂揚と文化問題の展進」(大原社会問題研究所編「決戦下の社会諸科学」1944年所収) 33~34頁。

⑥ 宮原誠一, 前掲書, 7頁。

⑦ 岸田国土「生活と文化」1941年, 47頁。

⑧ 権田保之助, 前掲論文, 48頁。

⑨ 自然村的秩序の再編成は、此の段階における「体制擁護」と体制反対とを問わず、すべての運動の

出発点」でなければならなかった。」神島二郎「近代日本の精神構造」1961年、181頁。）

- ④⑨ 榎田、96頁。
- ④⑩ 松下圭一「大衆娯楽と今日の思想状況」（「思想」1960年5月号）49頁。戦時政策推進にとって欠くことのできない地方自治体の行政能力の貧困をカバーし、同時に「天皇制支配構造の基礎装置の動揺」を阻止するために、ファッショ期に入ると部落会、町内会の行政補助機関化と、旧慣の積極的再構成を中心に地方制度が全国的に整備されて行く。（阿利莫二、「地方制度—法体制崩壊期」『日本近代法発達史』6 1959年所収）
- ④⑪ 暉峻義等「勤労と文化」1941年、6頁。
- ④⑫ 留岡清男「田村隆治著『日本農村の文化運動』の書評」（「教育」1942年8月号）
- ④⑬ 宮原誠一、前掲書、251、262頁。
- ④⑭ 滝沢一郎「経済新体制とその倫理」（「教育」1940年10月号）
- ④⑮ 前出「翼賛国民運動史」898頁。
- ④⑯ 谷中勘重郎「村金議員となって」、横山一成「翼賛副団長となって」（「教育」1940年8月号）
- ④⑰ 前出「翼賛国民運動史」171頁。
- ④⑱ <補説. ファシズムと教師> 教師、特に小学校教員がファシズムの有力な支持層をなしたことは、ナチスの場合にはより明白であり統計的にも実証されている。

即ち、ナチス党员或はその附属団体（angeschlossener Verband）たるナチス教員聯盟（Nationalsozialistische Lehrerbund）のメンバーは、全ドイツ教員の97%を占め、この割合は他のすべての専門職グループを凌駕していた。教員上りの党幹部には、文相 Bernhard Rust、秘密警察長官兼親衛隊司令官 Heinrich Himmler を始め、Julius Streicher、Konrad Henlein、Hans Schemm、Adolf Wagner、Josef Wagner などが数えられ、33の大管区（Gau）の指導者の中7人が、760人の管区（Kreis）指導者の中の78人が教員の前歴を有していた外、約3,000人の教員が小管区（Ortsgruppe）のリーダーであった。

更に約16万人のリーダー、サブリーダー、党職員が教員層殊に小学校教員から供給されたが、これは1935年5月の党勢調査によれば、489,583人の政治指導者の32.66%、1936～7年党再編成後70万人のリーダーの22.9%に相当した。職業別党员比をみても教員の積極的ナチス化は明らかである。（第5表参考）

第6表 ナチス党员の社会的構成(1930年現在)

職業別	ナチス党员 (a)	全 国 民 (b)	党员比($\frac{a}{b}$)
労働者	28.1%	45.9%	61.2
事務職員	25.6	12.0	213.5
自営業者	20.7	9.0	230.0
公務員	8.3	5.1	162.7
{官公吏	(6.6)	(4.2)	157.1
{教員	(1.7)	(0.9)	188.8
農民	14.0	10.6	132.0
その他	3.3	17.4	18.9
合 計	100.0	100.0	

Wolfgang Schäfer, NSDAP. Entwicklung und Struktur der Staatspartei des Dritten Reiches. 1956. S. 17.

教員がこのような積極的なナチス支持の態度をとるに至ったのは、現代資本主義の激烈な職業競争において地位と収入とを失ない、人生の期待が挫折した他の多くの中間階級と同じく、カリスマ指導者と救済運動を受容したことが基本であろうが、教師、特に農村部の小学校教員の間には教会の支配に対する反感が強く働いていたといわれる。即ち、政治的には保守的であり、宗教的には正統派であり、社会的には教会の首長であり、保護者であった Hohenzollern 王朝及びプロイセンユンカーと結びついたプロテスタント牧師による教員監督に対し、教師達は18世紀以来反抗し続けて来た。彼等は牧師達よりも一段と低い階層の出であり、世俗的に「啓蒙された」、或いは「歴史的」な人生哲学の支持者でもあったことから、彼等自身を組織者・宣伝者に仕立てた新しい教会に結びついたのを、ナチスによって巧みに反教会斗争に利用されたのである。その上前述のように党及び政府の官僚としてのポストがかなり教員に提供された。それらの地位は日頃不遇の教師達にとっては魅力があった。それは「非政治的な英雄崇拜や道徳主義的な宣伝が、権力の略取を誤り導かれた国民の教育とみるような解釈をさせたがために一層教師をひきつけた。」（Hans H. Gerth, The Nazi Party : its leadership and composition, in Reader in Bureaucracy, ed by R. H. Merton et al. 1952. p. 104～105）のである。といっても、以上のことは、反ナチス斗争を闘い抜き、或いはこれに生命を捧げた少なからぬ教師の存在を否定するものではない。（Karl-Heinz Günther et al, a. a. O. SS. 423～6）

日本の場合には、これまでどちらかといえばファッション期における教員の抵抗運動が数多く紹介されて来た。(前出「近代教育史Ⅲ」,「日本教育の遺産」「日本教育運動史3」など)けれどもそれらは、当時の教師達の意識と行動の最大公約数を示すものではない。日本では学校教育,社会教育を通じて、明治以来小学校教員が国民教化機能を第1義的に担当して来たことはよく知られている。教員がそれまでの社会生活の現実から遊離した存在から、社会教育の分野においても、「体制的サブ・リーダーとしての自覚を促され、権力が働きがけられるのは、明治末期以降、とりわけ戊申詔書を契機とする『国民道徳』運動の展開過程においてである」といわれるが(金原左門他,「下部指導者の思想と政治的役割」「近代日本思想史講座Ⅴ」所収122~3頁)「大正後半期に至ると、教員に対する権力からの系統的働きかけは一層積極化し,」「小学校ヲシテ其ノ町村教化ノ中心タラシムル」と共に「教育ノ中心タルノ地位ト責任トヲ自覚シテ一層社会的ニ活動スル精神」が期待された。そして農村恐慌がもたらした教員「給与不払と教員赤化事件の嵐に見舞われ、従来のように社会からの超然的態度、ないしは非党派的、または中立的立場にこのまま停滞し安心する事が事実上不可能であることに気づき出した」教師達の中には「新しい社会意識に目ざめた新しい教員組合について組織問題」(「昭和6年度教育年報」19頁)さえ主張され、討議されるところまで行きながらも(この期間の教育財政問題についてはとり敢えず、五十嵐顕「公教育財政における公共性の矛盾」『教育学研究』第20巻第4号及び第23巻第5号参照)、大勢は「堅忍持久常ニ志操ノ砥礪ニ努メ勇往進出躬ヲ以テ地方青年ノ教化ニ殉ズル」方向に向ったのである。(「信濃教育会50年史」1935年,284,398頁。)かように国民教化の中核となって来た「学校教員、殊に小学校・青年学校の教員」が、日本ファシズムの社会基盤たる「擬似インテリゲンチヤ、乃至至インテリゲンチ」の有力な一翼をなして行ったのはむしろ自然であろう。(丸山真男,前掲書,59頁)

とはいっても、日本の場合には、ナチスに関するような客観的な統計資料は見出し難いが、第1に小学校教員の本流をなした師範学校卒業生の中、第1部は経済的理由などから上級学校進学を阻まれた高等小学校卒業の優秀分子から成り、第2部は「比較的質の劣る」中等学校卒業者によって占められており、傍流たる教員検定出身者も「上級進学をはばまれた中等学校卒業生」から成る無試験検定組と「更に中等学校進学さえ許されなかった人々の中の優秀分子を主とし」た

検定組とはそれぞれ師範組の第2部と第1部に相似していた。その何れも「1種の落位者的な群と、下層からの向上者との混合層」であった(竹内利美「教師の職業的特性と社会的地位」、細谷恒夫編「教師の社会的地位」1956年所収,70~78頁)ということから、その意識下に深い挫折感を内包する者が多かった。しかも官界、実業界に出た青年達と異なり、立身出世の意欲を煽られながら充足されないのが小学校教員の運命であったという意味で、「教職は挫折した青年の収容所であり、フラストレーション地帯であった。」(石戸谷哲夫「日本教員史研究」1958年,331頁。)そこでは早くから「今ノ小学校教員ニハ第1不平ノ人間ガ多イ。国家社会ニ対シテ誠ニ不平ノ念ヲ抱イテ虐待サレタト云フヤウナ感ジヲ持ッテ居ル。社会の落伍者トカ、社会カラ虐待サレテ、政府カラ当然ノ待遇ヲ与ヘラレナイト云フヤウナ感ジガ充チ満チテ居リハシナイカ」(本場卓長発言、海俊宗臣編「臨時教育会議の研究」1960年,55頁)といわれるような状況が存在していた。

第2に大正新教育時代を頂点とする学校教育の行き詰りと逆行して、教師の経済生活も次第に窮乏化の度を強めて来ていた。内閣統計局発表の家計調査報告(調査期間自大正15年9月至昭和2年8月)によれば、教師の家計は世帯主をはじめとする一家中の総勤労による収入のみにては尙其生活を維持し得ざるの状態にあるは明かであった。(加藤精三,「小学校教育の財政的基礎」1938年,44頁)しかもこれ自体「大正14年度より昭和2年度乃至4年度にかけて、大体漸次増大して来た」ピークであって、「その後再び漸落を示した。」(権田保之助「日本教育統計」1938年,44頁)これに加えて、その間農村の疲弊による小学校教員俸給の不払が続出した。1930年12月の文部省調査では東日本を中心に全国町村総数の約1割を占め、1931年2月の帝国教育会の調査では農村地区は5校に1校の割合で支払が延期され、教員給与の!が強制寄付させられた。(加藤精三,「市町村立小学校教育費問題精義」1932年,15~18頁)この傾向は1932年市町村立尋常小学校費臨時国庫補助法が成立したにも拘らず慢性化し、1935年6月には不払町村792,総額968,688円に達した。(藤田武夫「日本地方財政発展史」1949年,第4章第2節参照)

かようにして、「経済的教育的結びつきを実感的に学ばせられた」教師達の精神構造はどう変化して行ったか。これに関する帝国教育会の調査は、教育の事務化と研究の形式化、内職の増加と転職希望の増加、青年教師の赤化、村当局及び村民との感情対立の激化等を挙げ

教師の「生活が常に追いつめられて荒んで来」、「教育は天職なりという信念を失ひ」「不平不満が教育界の全野に鬱積し、爆発を待つ。」と述べている。

（上田庄三郎「青年教師の書」1936年頁より引用、傍点引用者）

第3にあるべき教師像、理想的な教師の資質として師範学校で教え込まれ、社会から要求されていた「聖職」理念と、年若の官僚に任免を左右され、「無学」の在村有力者に俸給額を上下される不安定な地位、インフレ期には物価高に苦しめられ、不況期には俸給削減や支払の遅延に悩まされる割の合わない職業、世人の輕侮を受ける社会的地位と、妻子を養うにも事欠く貧しい生活といった現実との間には、深い矛盾が存在した。しかし、彼等には、言葉の上でのみ栄光に満ち、現実には暗くおびしい処遇（宗像誠也編「教師」1957年、96頁以下）に対する不平や不満の持って行き場も、解決の希望もなかった。

「我々教育者は我々教育活動の上よりして、よりよき教育実現の為に教育上の政策を真に望み託し得る政党をもっているであろうか。」否である。既成政党は「何れも教育に関する政策を最も大きい看板の一つとして掲げているが、その間に差別なく大同小異で、しかもその結末は如何。」これまでの「所謂教育代議士」また「何かの因縁を嘗って教育界にもっていた」という理由で、「自己の政治生活の方便として単に教育を利用」したに過ぎない。「かの労働者階級の人々は彼等の為にその政策を第1に標榜する所謂無産政党なるものをもっているが、我々に教育者はかかるものを現在もっていない。」（草場弘「真の教育代議士を選出せよ」『帝国教育』1932年2月15日号、第596号、17頁、20頁）その意味で「教育によって組成せられてゐる教育社会というものが、殆んど無抵抗に均しい階級である。」（為藤五郎、前掲書、100頁）

かくて、既成政党に絶望しながら、これに代るものを見出し得ず、労働者並みの処遇を与えられながら労働者たり得ない彼等のやる方なき憤懣と、理想と現実から生ずる二重性格的生活への自己嫌悪とは、「教育の志士よ出でよ！」という叫びにも伺われるように「現実変革への激しいエネルギーとなつてはとぼしり出るべき機会を絶えず待ち構えていたといえよう。

第4に「教育というものに何等の定見のない内務行政官」「内閣さえ変れば一介の浪人であり、政党的色彩によって寿命をつないでいる連中、時には刑事被告人ともなるような人物が、苟くも国民教育に携はる小学校教師に対して、世の師表たるべき小学校教員の任免に

関して絶大なる権力を持っている」のは「不合理も甚だしい」といった言葉の端々にも現われているように（代木多伊知「教員組合の提唱」『帝国教育』1929年10月号、第578号）彼等をこの不遇に陥しおいている教育行政、殊に法学士官僚による中央集権的教育支配と、地方有力者層による教育経営に対する干渉や、教員私生活に関する圧力に対しては、強い反感を持ちながらも、同時に天皇制官僚機構の末端に位置し、国民教化の第1線に立つ者として、天皇の威光と国家の権力を背景に国民大衆に臨むのが教員であつた。日露戦役の際に、一方では「從來其監督ノ方法稍寛大ニ失シタル嫌アリタルヲ以テ層之ヲ取締ルヘキ必要ヲ認メ」られて、毎月の勤務表の屈出が義務となり、教授進行度についての報告を求められるなど締めつけが加わると共に、他方では「地方ノ先覚者ナルヲ以テ校務ノ外ニモ猶嚮導者トナリテ一般人民ヲ指導啓発スルコト」として軍国主義宣伝の担い手とされたのは、教師がおかれた地位をよく示している。大正4年9月の内部・文部省訓令「青年団指導ノ件」は青年団長として小学校長を適任者とし、1932年、長野県学務部が県下校長会に指示した「青年団指導方針」も小学校長に青年団の善導方を要請しており、何れも自主性を強調する青年団と衝突している。（下伊那郡青年団史編纂委員会編「下伊那青年運動史」1960年、19、128頁）

その上、明治以来、地域住民の過重な租税負担と引き換えに、国民大衆の生活から遊離した教育を押しつける当事者として、国民怨差の的であつた教師は、特に農村部では「本来都市生活者たるべき知的労働者が、村落という異質の環境におかれるところに生ずる矛盾」（竹内利美、前掲論文、101頁）から、教師は地域住民に対する生活感情的な異和感と、マイノリティ・グループとしての孤立感を抱いていた。

これに拍車をかけるように、大正後半期から労働者・農民運動の発展と勤労者の社会意識の昂揚につれて、学校当局及び教員が「小作人の子弟と地主の子弟を差別待遇する」事実への反撥に始つた小学校生徒の同盟休校を筆頭に、公教育の階級的偏向に対する批判も表面化して来た。「現代の教育殊に義務教育の形勢及内容に対する」勤労者階級の不満は、「常に精進向上を忘れ勝ちな教育界」の「旧型を墨守して進歩も向上もなく沈滞せる」教員をも揺り動かさずにはおこなかつた。

（杉山元治郎「小作争議と小学校」、前出「農村社会研究2」所収、180～6頁）

中には「武断政治の糟粕を嘗め、金権門下の犬となる」といった手厳しい非難を投げつけるものさえあつ

た。(石戸谷, 前出書, 412頁) かくして教師達は四方から孤立した限界人 (marginal man) 的状况におかれ, その現状打開の方策は八方ふさがりとなっていたのであった。

このような教師に特徴的な, 自己評価と現実の地位, 野心と成就, 社会的地位に対する主観的要求と市場機会に対する競争を通じての目標達成の客観的可能性, 或は官僚経歴を通じての社会的上昇の機会との間の著しい開き, 社会的経済的安定の欠如, 職業的期待の挫挫感, 資本主義社会における職業競争での地位或は収入の喪失感こそ, ファッショズム・イデオロギーの支持に赴かせた基盤であった (Hans H. Gerth : op. cit. pp. 105~6) ことは云うまでもない。

ここにおいて, 第5に軍隊教育を模倣し, 全寮制を原則とした閉鎖社会的な師範学校教育が如何なる役割を果たしたかは, 容易に察しがつこう。この点については石戸谷哲夫も指摘しているように, 軍隊式師範教育→師範タイプとするのは図式的に過ぎようが, (前掲書, 326頁) 給費制度が上述の如き出身階層の限定に役立ち, 10カ年の教職服務の義務制が, 卒業後の進路を規定した結果, 教員が一般社会の指導者層から絶縁される傾向にあったことに否めない事実である。かくして「現代教育者の7割内外は, その職業を生涯の職業とし」一般社会と甚だしく隔離され, 交流を阻まれた状況の中で, 「最も個人の人格性自由を蹂躪した奴隷的の制度」たる義務年限と些少の恩給制度の下に「それ自身の苟安を希ふ思想」が生み出された。(為藤五郎, 前掲書, 102~3, 144~5頁)

その上, 教育技能に偏して一般教養を軽視した教育方針が彼等の社会的視野を狭め, 国家主義的理念と聖職的倫理観の注入と相待つて, 教育上の識見や国体観念は有っていても, 現実の政治・経済・社会に関する認識を欠いた教員を作り上げていたことは周知の通りである。(「教師の教養に関する調査報告」『教育』1939年9~11月号)

その結果, 多小共教員に共通していた前述の如き社会意識とその底に秘められていた社会変革へのエネルギーとは, 師範教育と職制機構とを通じて超国家主義へと制度的にキャナライズされて行くことができたのであるが, このような状況の下では一部の教師を除き, 大部分の教師達が超国家主義的, 軍国主義的教育に強い抵抗意識や深い内面的苦悩をもちえたかったことは或程度まで必然的であつた。

この点について日教組和歌山大会 (1957年6日) の決定に基き, 傘下教師集団が自己の戦争責任を追求し

た「戦争教育の反省記録」を分析した森田俊男はこう結論している。

ファッショズム戦争の過程において「日本教師のたどったもつとも普通の精神の転回」は「彼の世界観的思想や科学的認識についての転向, 妥協や変節が上から強制された, というわけではない。また, 知識人としての主体的な要求である学問研究や思想の自由が, そこでついに圧殺された, というすじあいのものでもない。その点『戦争教育の記録』を通していえることは日本ファッショズム教育の, 権力の末端浸透のための忠実な担い手になった教師の思想的転換点として昭和7~8年という年をとらえてみて, 教師大衆に知識人の挫折のはげしい内面的かつというがあつたことを指摘することは困難だ, ということである。』『『ほんとうの教育』=暴力による教育をやりはじめた時点で, わずかではあるが内面的ないたみ, 暴力の教育へのつまづきはあつただろう。だが, それも, 単純な, 日本精神の教育→軍人精神の教育→軍隊教育→気合を入れること (なぐること) のつながりで合理化してしまえるくらいのいたみであり, 『『戦争と勝利の気運』のなかでいわばするどく感じたり, 考えたりすることをやめ, おしながしてしまえるくらいのいたみでしかなかった。』(森田俊男「教育労働者の歴史的政治的課題」(城丸章夫編「政治と教育」1960年所収114~5頁))

それだけではない, 朝礼の度に, コブシを固め「米英ゲキメツ」と叫んで腕を突き出す校長, 半裸になって乾布マサツをする女教師, 更には木刀を腰にたばさんで登校する教師といった (森田, 前出論文に引用, 129頁) 「狂信者の群」が相次いで出現したことは, 吾々もしばしば見聞した事実であり, それが単に時局便乗的な偽装でなく, 当人が真面目であるだけに痛ましい光景であつた。そしてこのようなファナチックな行動は当局の要求を超えるものであり, 単なる権力の圧迫だけでは説明できない精神状況がそこに見られたのである。

それはむしろ「農村的, 中間層的なものの先駆として, まず軍部の中間層である青年将校が立ちあがり, 民間ファシストを通じて「全国の中堅の人物, 小学校教員, 学生に働きかけ」た (田中惣五郎「北一輝」1959年, 334~5頁) ことへの教師の反応であり, 1度噴出口を見出すやとどまるところを知らぬ漂流なしたのは, 前述の如き彼等のうつ血であつた。

勿論, すべての教師が殉国の志士気取りで, 日本精神や国体明徴を呼号し, 行や錬成に熱中した訳ではないが, 教育熱心な教師程往々にしてこの「革新」には

しり、大勢またこれに追従した。否、むしろ「子どもとむかいあって立ち、日本精神の育成、臣民の形成を主要な任務として課せられるとき、自己をささえる世界観の定立」を必要とし、「独占的に公認された体制イデオロギーへの一体化は、自発的契機をもってすすめられて」さえ行なったのであった。(稲垣忠彦・中森孜郎「教職の専門性と教師の意識」—「教育学誌」第3号、1989年所収—96頁)

こうして後述の日本諸学振興委員会主催の教育学会にみられる如く、また丸山真男が「東京都ニ於ケル教員及び中等学生思想調査概況」(東京都思想対策研究会1943年)について指摘しているように、青年学校や師範学校教師は特に急進ファシズム乃至翼壮的イデオロギーへの収斂性が強いということになるのである。(丸山真男、前掲書、195頁)

「日本教育学」理論がファッション的たる所以の1つは、それが上述のような小学校・青年学校等の教師に潜在していたコンプレックスにアピールする狙いを有していたことである。そのイデオログの多くが精研系師範教諭であったことは後述するが、その1人草場弘の「国民学校師道論」(1942年)はその典型といえよう。

即ち、経済的貧窮への不満としての反資本主義・反唯物論、(32頁)官僚機構の末端に位置づけられ、年若

の行政官に類で使われることへの根強い反感としての反官僚、反行政機構、反統制主義(54頁以下)地域の父兄・有力者の干渉・蔑視への反撥としての教育の国家管理とそれによる教権確立の要求(324頁以下)、学問的教養の劣等意識の裏返しである、アカデミズム教育学を含めたすべての客観的科学の否定と、「行」の学問性の主張(259頁、332頁)師範学校が高専以上の水準を有しその大学昇格が当然であることへの固執(5頁以下)これらすべてを含めて、前近代的な「国師」の地位への思慕と、その地位から教師を転落せしめた根源と目される西洋的近代文明への憎悪(52頁)、最期に国内における以上の如きコンプレックスを揚棄し、輝き未来を約束するものとしての大アジア主義への憧憬と侵略戦争の鼓吹(14頁以下、130頁以下)がそれである。

かくして教師は、最高学府としての師範大学を卒業し、天皇直属の教育管理機構の下に教権を独立させ、国家権力を背景に対内的には国民に師父として臨み、対外的には大東亜建設の志士として活躍するという構想が描かれたのであった。(64頁以下、142頁以下)

⑥0 城戸幡太郎「新体制の思想原理」(「教育」1940年10月号)23頁。

⑥1 留岡「教育新体制の促進」(同上)