

# 総力戦体制と教育科学

## 戦前教育科学研究会・序説

佐藤 広美

### 第1節 教育科学における「抵抗と協力」問題

#### 1 教育科学研究会（教科研）の国策協力を問う

1940年、教育科学研究会（教科研）の会長である城戸幡太郎と幹事長の留岡清男は大政翼賛会に参画する。教科研は「新体制」運動に能動的に協力したのである。教育の科学的研究を標榜してきた教科研の研究蓄積は、戦後教育改革の国内的成熟を示す戦前の教育学研究の最良の成果と評価されてきた。その教科研が、なにゆえ、ファシズムの完成形態である大政翼賛会に能動的に参加し、「新体制」運動に積極的に参入し、侵略戦争を遂行することで国内の教育改革の契機を見いだそうとしたのだろうか。その内的な要因は何であったのか。欧米の学問の成果を吸収し、合理主義的な精神を形成する努力を積み上げてきたであろう教科研の指導者たちが、結局は戦争とファシズムの流れに進んで身を投じた、そうした事態がなぜ生じたのか<sup>①</sup>。多数を疑い、時流を避け、おのれの生と学問の良心に忠実に従い、真実は細部にやどるという信念をなぜもつことができなかつたのか。筆者の問題関心はここにあり、この国策協力への必然的あゆみを教育学固有の問題にそくして検討することを課題とした。そしてこれまでにいくつかの論文を発表してきた<sup>②</sup>。本論は、これまでの研究を踏まえ、あらためて教科研研究の意義と課題を仮説的に提示する。「序説」とした所以である。

戦前、民間教育運動の最後の拠り所となった教科研は、1937年に結成され、41年に解散した教育研究団体である。その運動の起点は、1933年の雑誌『教育』

の創刊、さらには阿部重孝や城戸幡太郎等が編集した31年の岩波講座『教育科学』の刊行にまでさかのぼる。社会の現状から離反する従来の観念的教育学を批判し、教育の実証的研究をすすめる、教育改革の基礎となる教育学研究、すなわち「教育科学」の創造を志向してきたのが教科研であった。教科研は、プロレタリア教育運動を担った旧「新教・教労」の関係者との交流を深め、北方性教育運動を展開した生活綴方教師の期待を集め、多くの教育実践家を結集した。また、羽仁五郎、戸坂潤、長谷川如是閑、山田勝次郎、平野義太郎、矢内原忠雄、山川菊栄、宮本百合子ら唯物論研究者、社会主義者、戦闘的自由主義者らとの関係を保ち、準機関誌である雑誌『教育』に彼らの論稿を載せた。幹事長の留岡は、教育政策による国民の一元的統制を批判し、教育の階級的性格をとらえ、教育改革に対する教育運動の意義を強調した。

その教科研が、なにゆえ、1940年4月「行政当局との緊密なる連携」（教科研綱領）の必要を主張し、新体制運動に参入し、国策協力へと大きく傾いていったのか。その原因はなにか。筆者は、阿部重孝や城戸幡太郎、留岡清男らが近衛文麿の私的諮問機関として機能した昭和研究会や、同研究会と一体的に活動した教育研究会・教育改革同志会、さらに昭和研究会と並び称せられる国策研究機関である国策研究会（陸軍省軍務局課員池田純久が矢次一夫に総合国策の立案を依頼したことに始まる）に早い時期から参加していた事実注目してきた。こうした研究会には新官僚・革新官僚が出入りしており、彼らはやがて企画院（1937年設置）に結集し、総力戦体制の構築をすすめていく。教科研が、総力戦体制構築への道のりを既定の事実としておさえ、それを合理的に再編強化することで教育改革をすすめるという展望をもつにいたった大きな要因の一つはここにあった。そして、その理論的根拠を新体制運動を強力に担った大河内一男や風早八十二の生産力理論、三木清や臘山政道や笠信太郎の東亜協同体論、岸田國士の文化統制論、市川房枝の翼賛婦人論などの主張に探り、教科研と彼らとの交流を分析してきた。

しかし、同時に国策協力へと突き進んでいく傾向に歯止めをかけようとする他の人びとの意見やそのための努力にも注意を向けた。矢内原忠雄、宮本百合子、戸坂潤や生活綴方教師の佐々木昂らの発言に注目し、彼らが発した提言

(メッセージ)を検討し、教科研がけっして一直線に国策協力へと進んだのではない、いわば「複雑な過程」を踏んでいったことを実証してきた。つまり、教科研には国策協力でない別の選択肢の可能性が存在したことに言及した。

## 2 先行研究における「抵抗と協力」問題

では、なぜ、教科研の国策協力に焦点をあてた研究が行われなければならないのか。先行研究の状況に即してこの問題をさらに考えてみたい。

教科研に関する従来の研究は、日本ファシズムに対する「抵抗」の側面を重視するものや、逆にファシズムへの加担あるいは戦争責任を強調するものもあり、さらに「抵抗と協力」の二面性を指摘するものもあって、評価は確定しておらず、個々の論者が意識すると否とにかかわらず、教科研の評価は客観的には論争的状况を作り出してきた。しかし、なにゆえ新体制運動に協力したのかの分析はいずれの研究も十分ではなかった。教科研における「抵抗→協力」の問題は残された重要問題であり、しかもその検討は「抵抗」の内実を真に問い直すことでもある。

従来の先行研究の中で、第一に指摘しなければならない特徴は、戦前の遺産の継承を目的とするものであり、戦後教育改革理念への連続を実証する研究であって、数も多い。この研究は日本ファシズムへの「抵抗」の側面を重視することであった。また、「抵抗と協力」の二面性を指摘する研究も、「協力もしたが抵抗もした」とし、重点を「抵抗」に置いてその理論的な遺産を継承する点では前記のものと変わらない。

しかし、これらの研究は、どちらも総力戦体制と教育の関連そのものを分析の視角に十分位置づけてこなかった点で大きな問題があった。戦時体制にとってファシヨ的国民統合政策は死活的問題であり、かかる政策と社会運動（ここでは教育運動が問題になる）との関連は十分な考慮が必要になってくる。近代総力戦のもとめる戦時体制は、「合理的な施策」を要求せずにはおかないし、この「合理化」の側面をファシズムの政治・教育過程と切り離して評価することは誤りである。教科研をファシズムの政治・教育過程の進行にそくして評価することが必要であり、教科研の「教育科学」やそこで主張された「合理的な

教育改革」論を現実の総力戦体制の編成過程に即して吟味することが重要な問題となってくる。いつまでも「協力もしたが抵抗もした」という二元論的な分析にとどめおくことは許されない。

これらの研究に対し、1970年代後半になると、教科研の「国策協力」の側面を重視し、戦争責任を追及する立場からの研究が現れてきた。前記の遺産史的研究に対するこの批判は、これまで不問にされがちだったアジアの他民族に対する侵略責任を問い返す役割をにない、その限りで批判は正当であった。

しかしこの立場も、また、後で述べるファシズムの「革新性」(似非革新性)を十分にとらえておらず、なぜ教科研が国策に協力したのかをその理論に内在させて検討することは出来ていない。

以下、この教科研研究における「抵抗と協力」問題の状況をもう少し詳しく整理していきたい。

#### (1) 当事者による総括と回想

戦前の教科研を担った人びとによる当時の回想やその総括がまず検討されなければならない。

その代表的なものに山田清人の「戦前の教科研運動史」<sup>③</sup>(『教育』、1957年4月から58年3月)がある。これは、教科研の戦争責任を問い、1940年から始まる新体制運動への協力をなにゆえ教科研が行なったかをその国家認識の「甘さ」に原因を求め、戦後の教育科学は戦前の教育科学の厳しい反省のうえに立って出発しなければならないことを強調した。山田は、教科研の活動を担った中心的な人物の一人であり、常任幹事を担当、事務局では『教育科学研究』の編集を担当しており、当事者による戦前教科研の総括として、その発言は十分に注目された。

常任幹事で、事務局資料調査部を担当した宗像誠也は、『私の教育宣言』(1958年)の中で、戦前の自らの教科研での活動を「ズリ落ちた過程」と総括し、「綺麗に死ぬというヒューマニズム」に行き着いたと自己批判した<sup>④</sup>。菅忠道は、城戸幡太郎や留岡清男とともに雑誌『教育』の編集に携わり、常任幹事で事務局庶務会計部を担当した。菅は、自らの「変質」を問題にし、「転向どころか天皇主義にまでなり果てた」<sup>⑤</sup>と言っている。三者はともに戦前の活動を

自己批判している点で注目されてきた。

しかし、宗像は、先の山田の「戦前の教科研運動史」について、戦争協力は事実であるとしながらも、教科研の戦争協力は「山田君の文章から考えられるほど悩みのない、矛盾のない、無抵抗なものではなかった」としている。戦争協力にいたる過程は「複雑な屈折があった」<sup>⑥</sup>とする。宗像は、すべては国策への協力に貫かれていたとする教科研綱領について、それを「裏から読みなおす」ことを説いていた。たとえば「国民に付与すべき最低必要の計画」という指標は「教育の機会の拡充によって、国民一人一人の教養を高めようというヒューマニスティックな要求がかくされていた」<sup>⑦</sup>とするのであった。嘗も、戦前の教科研運動の過程は「抵抗と屈折が複雑にからみ合った」<sup>⑧</sup>としており、山田の分析と評価に必ずしも「同調」していない。

こうした当事者による発言内容から考えてみて、戦前の教科研に対する研究は、何よりその「複雑」な過程をたんねんに追い求めることが必要であり、なぜ国策に協力することでヒューマニスティックな要求を実現しようとしたかという彼らの「幻想」を徹底して分析することが大切になってくる。言葉をかえれば、彼らに「幻想」を持たせた、現状を打破しようともみせた総力戦体制の「革新」的性格をえぐり出すことである。

城戸幡太郎は、『教育科学七十年』（1978年）の中で、「わたしは、教育科学研究会にたいする弾圧をおそれ、多くの会員が犠牲になることをおそれて、それをカムフラージュするために翼賛会に入ったのではなく、一つには政治の新体制運動によって教育の生活主義と科学主義を標榜する教育科学運動を推進することができると思じたからです」<sup>⑨</sup>と述べていた。

教科研関係者の中には、自己批判を明確にしているもの、していないもの様々であるが、自己批判の有無をめぐる分岐点に、総力戦体制の「革新」的性格をどうとらえるかという問題が存在しており、その批判的検討を経ることが、今、最大の課題になっている。

## (2) 教科研の「国策協力」の強調

教科研の国策協力、ないしファシズム加担の問題を重視する研究は比較的早い時期からなされてきた。もちろんこうした研究は、遺産の継承という側面を

合わせ持っており、そのうえでなお教科研の限界を指摘するとの文脈から国策協力を論じている。

柳久雄（1962年）、市川昭午（1963年）、岡本洋三（1960年、1975年 a・b）、海老原治善（1975年）は、主に城戸・留岡の教育政策論や国家観を検討して、新体制運動への加担の事実を指摘している<sup>(10)</sup>。これらの研究は、1960年代以降急速に影響を示しはじめる政府・文部省の教育計画論（人的資源論・教育投資論）の台頭を背景にしており、また宗像をはじめ、海老原治善・伊ヶ崎暁生らが中心になってすすめた「教育政策」概念の検討という研究の流れ<sup>(11)</sup>にそって、その歴史的研究を担うという性格を持っていた。1930年代の教育政策（論）を1960年代当時の政策と運動の直接の前史として分析検討してみるという方法意識が色濃く存在した。

筆者は、この研究視角に学びつつ、これら研究が十分に果たしていない教科研の戦争とファシズムへの加担について理論内在的検討を試みなければならないと考えている。特に、教育をより根本的に規定している日本社会の「構造」との関連で教育政策を分析し、また1990年代の歴史的位相を1930年代との相似形においてとらえ検討しようとする近年の研究動向に学び<sup>(12)</sup>、当時主張された「社会構造の再編成原理」との関連において教科研の国策協力の問題を分析することが重要であると考えている。

穴戸健夫（1960年、1983年、1988年）、諏訪義英（1972年）、木下竜太郎（1976年）は、城戸幡太郎の幼児教育論を検討し、彼の中心概念である「協力主義」「民生教育」をとらえて、国家権力の認識の甘さを指摘し、国策協力の問題性に言及している<sup>(13)</sup>。しかし、これら研究も穴戸においてわずかに東亜協同体論との関連が述べられているだけであり、城戸が能動性を持って新体制運動に加わる論理を究明しているとはいいがたい。

### (3) 教科研の「抵抗」の強調

学説史や理論史的研究方法をとる研究に多くみられる傾向に「抵抗」の強調がある。城戸幡太郎、留岡清男、阿部重孝ら教科研関係者の理論を戦前の重要な「遺産」と見なし、検討を試みている研究は数多い。

たとえば、城戸幡太郎の教育科学論を検討した佐藤学<sup>(14)</sup>は、城戸の教育科学

は一方で昭和研究会の国策研究における協力の性格をもち、他方で教育科学の国民運動による抵抗の性格をもっていたとし、「協力と抵抗の二面性」をもつ時局への対応を試みたとした。そして、城戸の本領は「抵抗の性格」にこそあったとのべ、「教育の自律性を求めた」理論化に努力を傾注している。

しかし、時局への対応についてはすでに岡本洋三が、教科研の変質は「情勢の圧力による政治的敗北ではなく」「その理論・思想に根本的、致命的弱点のあったことが」「思想的敗北・転向を結果としてもたらした」（1975年b）としていたのであって、この岡本の指摘を佐藤論文にひきつけて考えるならば、「城戸がなぜ近衛内閣（……）の合理主義的政策志向の中に教育改革の期待を寄せ」たかという佐藤自身の問いをもっと深めてみるべきであった。これは、抵抗論的立場からの研究では、戦時動員政策・ファッション的統合政策と教育運動との関連に十分な関心を払うことが出来てこなかったことを示している一つの証左である。

また、佐々木亨と依田有弘（1972年、1974年）は、1930年代に創設された公共的な職業訓練制度の意義を「教育を受ける権利」の継承の観点から高く評価している。そして、侵略戦争遂行のための生産力拡充政策とそれによって押し広められた「生産の社会化」との矛盾のうちの一つの現れとしてそれを捉えている。しかし、だからといって、たとえば、戦前に教科研の技術教育部会に所属していた細谷俊夫が「教育を受ける権利」の観点からその意義をとらえた、とするのは問題である<sup>(15)</sup>。細谷はナチス・ドイツの「民族協同体」に学び、国家奉仕を目的にする労使一体の「経営体教育」を構想していた（「我国工場学校の教育」「経営体教育の問題」『教育思潮研究』1939年7月、1943年8月）。公共的な職業訓練制度が、ファシズムの崩壊後の戦後社会に受け継がれたことは事実であったとしても、それが対外侵略のための国家総力戦体制構築の手段として実現された「近代化」「合理化」の成果という側面をもっている点を見落とすことは出来ない。細谷におけるナチス・ドイツの民族協同体の形成の観点と公共的職業訓練制度創設の評価との関連を問う必要がある。国家的経済管理への職業技術教育の従属という視点からの検討が加えられてはじめてその制度の意義が確定してこよう。

戦後改革の国内的必然性の成熟を確証する有力な根拠として日本側教育家委員会の6・3制学校系統案がつとに注目され、戦前の阿部重孝などの学校制度改革案との継承が、小川利夫(1965年)、赤塚康雄(1978年)、佐々木亨(1976年、1983年)、伊ヶ崎暁生(1983年)など<sup>(16)</sup>によって指摘されてきた。

しかし、その制度を支える理念が戦後改革の制度改革と同じものなのかどうかをめぐっては鋭い対立が生じている。堀尾輝久(1976年)や井深雄二(1979年)は<sup>(17)</sup>、阿部らの学校制度改革案は「国民総力戦体制にそなえての『皇国民の練成』を目的とする義務教育年限の延長であったり、あるいは『国民的一体性』の虚偽意識を醸成するためのものでもありえた。これに対して戦後の制度改革は、教育を『国民の権利』としてとらえ、その権利の実現を保障するためのものとして構想されたのであり、この点に関する限り、両者には決定的な差があるといわなければならない」(堀尾)とのべ、国家主義と能力主義の内包を指摘し(井深)、阿部重孝の学制改革案と戦後改革理念との連続性を直ちに承認することに異議をとらえた。

重要なことは、戦後改革理念と阿部の学校制度改革論との継承を試みる場合に、総力戦体制の編成過程という問題を十分に位置づけてみて、改めて阿部の学校制度改革論を検討し直してみることである。これまでの遺産を継承する問題関心に立つ研究は、総力戦体制を十分に位置づけていないからである。総力戦体制が「合理的」な施策を不可欠とする以上、阿部の「科学的方法論そのものが体制批判の方法論としての役割を果たす」(平原春好)<sup>(18)</sup>とは直ちにはいえない。

また、教育政策史分析からなされる評価と教育学説史として扱って生じる評価との齟齬ないし「ずれ」を指摘しなければならない。1935年、岡田内閣の下で設置された内閣審議会の事務局たる内閣調査局が試案の形で発表した「学校系統及修業年限」は、義務教育年限二年延長、高等学校廃止、専門学校の大学昇格、師範学校の昇格、高等師範学校の廃止という内容のものであった。この改革案に対し、海老原治善は戦時教育政策思想の検討作業のなかで、「高度国防国家建設という目標に照応する全政策の策定、その一環としての教育政策の登場を意味する」とし「国策に組み込まれた教育政策—教育計画発想があらわ



れてきた。まさに、戦時国家独占資本主義段階の教育政策の成立への道ゆきといえよう<sup>(19)</sup>と総括した。ところが、その後、海老原は同調査局の専門委員でもあり教育改革同志会にも所属し、こうした組織を通じて自らの改革案を練り上げてきた阿部重孝の教育制度改革私案を「当時の状況下ぎりぎりの民主的方向性をもつ改革案であった<sup>(20)</sup>と評価している。

これは阿部が同調査局で自らの学制改革案を構想した事実を無視した議論である。阿部の改革案がどのような社会的状況のなかで形成され、如何なる政治的社会的勢力によって支持されてきたかの分析が問われている。

教育科学論、教育制度・政策論、幼児教育論、障害児者教育論、職業技術教育論など、教科研の中心的人物の理論を遺産史的発想で検討したものは、総じてそうした理論が生み出される社会的背景や状況、社会的基盤の再編との関連で研究を十分行っているとはいいがたい。なぜそうした理論が展開できたのか、そうした理論がなぜ必要とされたのか、ということ、国家総力戦体制の編成過程にそくしてさらに吟味する問題が残されている。

(4) 最近の傾向—「戦争責任」論、「練成」論（戦時下教育研究会）、社会史的研究（民間教育史料研究会）など—

最後に近年の研究動向を見ておきたい。それぞれに影響も大きいと思われるのでやや詳しく検討を加えてみたい。

戦争責任を追求する立場からの教科研への言及が現われてきた。長浜功（1979年、1986年、1992年）、安川寿之輔（1986年）など<sup>(21)</sup>の成果がそれである。戦争責任論の視座からの問題提起は、必ずしも教科研の「抵抗と協力」問題を論理整合して分析していない。しかし、教科研の教育政策に対する合理的部分的批判が強制的な動員体制に対する民衆の不満をやわらげてその「自主的な協力」をうながすなど、もっとも「体制協力的な政策批判」になりうることを改めて指摘する役目をにない、すでに指摘したとおり不問にされがちであったアジアの他民族に対する侵略責任を問い返しており、その研究動向は無視できない。

しかし、この立場の研究は（特に長浜功）教科研の国策協力への「複雑な過程」を意識することに十分でない。また、戦後に教科研関係者が民主主義的な

教育運動を担った理由やその理論の検討を拒否ないし軽視している点は問題である。時流に便乗し、「自己批判」をすり抜けたというのであれば、そうした態度から自ずと生じるであろう彼らの理論的弱点を明確にしておく作業が長浜には必要である。すなわち、戦争の反省の上にたった平和と民主主義のための教育理論であると評価されてきた戦後教育学理論を「戦争責任の欠如」の問題との関わりで再検討してみることである<sup>(22)</sup>。たとえば、宮原誠一の生産主義教育理論における生産力理論の残存、あるいは宗像誠也の「自己批判」におけるアジア民衆への加害責任を問う視角の有無、の検討である。こうした課題に向かうことで、戦争責任の追及は消極的な責任追及（断罪論）から積極的な責任追及へと進みうるのではないだろうか<sup>(23)</sup>。

社会史的方法による研究も現われてきている。教科研の地方支部の動向を中心に、日本社会の共同体や家族のあり方の変動との関連で教科研がどのように子ども・青年の発達課題に立ち向かったかを分析しようとする。中内敏夫ほか（1989年）、小林千枝子（1992年、1993年）、横畑知己（1990年、1991年、1993年）、橋本紀子（1992年）など<sup>(24)</sup>である。これら民間教育史料研究会に所属するメンバーによる研究は、従来の教科研研究の方法上の特徴は社会運動のカテゴリーに属する「教育運動史」の立場であるとし、教科研の体制協力（国家認識）を焦点に研究を積み重ねてきたとする。しかし、その方法は「形式化してきた」と批判し、教科研運動を生起せしめた1930年代から40年代にかけての日本の社会・教育過程の深部の動きを解明することが主要な関心であるとする。そのことが従来の運動史研究そのものを相対化することでもあるとした。

しかし、現在まとまった研究成果は出ておらず、上記の研究もその意図通りに成功しているとはいいがたい。特に、この研究は、国家権力に対する「抵抗と協力」問題について禁欲的姿勢をとっており、教科研が国策協力にすすむ原因について今までにないどういう貢献をしようとしているのか明らかでない点で問題である。この点は、教科研が早い時期から昭和研究会や国策研究会、あるいはこうした研究会に参加していた新官僚・革新官僚といった天皇制支配体制内部の勢力と結びつき、国家総力戦体制の構築過程に即応する動きを示してきた事実に、同研究グループが十分に関心を示していないことと無関係ではな

い。国家をまともに対象化できなかつた点に戦前教育学研究の最大の弱点があつたはずである。国家と区別された社会そのものが、国家によって包摂・再編成されるのがこの時代の特徴の一つではなかつたか。主要な関心を「国家と教育」という問題から「社会・教育過程の深部」へとシフトさせる研究方法そのものの意義がまず明確にされなければならない。

教科研を直接に研究対象としているわけではないが、同時期における国家総力戦体制下の教育および教育学を全面的に検討しようとした研究に、寺崎昌男・戦時下教育研究会編の『総力戦体制と教育—皇国民「錬成」の理念と実践』(1987年)がある<sup>(25)</sup>。当該期の教育をいかに把握するかという問題もあり、教科研研究に関わって最低限必要な言及を行っておきたい。

本書は、国家総力戦体制下の国民教育体制をとらえる手がかりとして「錬成」という言葉に注目する。「錬成」は、「総力戦下の人間形成」に収斂する教育政策・教育理念・教育実践を構造的に解明するキー・ワードであり、「錬成」には従来の教育への批判や「革新」原理が含まれているとする。ここから教科研の錬成論が注目されることとなり、それは「下から」の発想に立つ国民錬成論であると特徴づけられる。国民錬成を人びとの生活課題の直視と生活環境そのものの変革をもって果たしてゆこうとする立場であり、そこには教育認識に対する一定の深化がみられ、大正期以来の一大教育思潮であった広い意味での「生活教育論」の系譜に新たな「遺産」を付け加えたと評価される。もちろん、こうした錬成論も「肇国ノ精神」という錬成の目的論に批判を加えることができなかつたとの評価も忘れていない(「結章」部分)。

本書の問題の第一は、日本の植民地における「錬成」の実態が全く検討されていないことである。総力戦下の「錬成」の解明は、植民地における展開を分析することなしにその全構造を明らかにすることは出来ない。「生活環境そのものの変革」という上記の指摘を植民地にあてはめて吟味する必要がある。

第二の問題は、教科研の国民錬成論がなぜ「肇国ノ精神」という目的にまで批判が及ばず、錬成の方法・技術上の問題にしぼられたかという、その原因の追究が弱いことである。これは、戦後に再生された宮原誠一の生産教育論は戦時下「錬成」教育論の一つの「転生形態」であつた(p,349)、といった「転生」

の中身を問うことのない評価が書かれてしまうことと密接な関連を示している。本書は、「戦後民主教育の立場に立って戦時下教育を裁断するという従来の研究にありがちな方法をとら」ないと述べているが（「はしがき」）、「裁断」を恐れる余り肝心の「転生形態」の内容が論じられなかったとすれば、これは大きな課題を残したことになる。戦後の「転生形態」の内容を論じるには、戦時下「錬成」教育論が「皇国ノ道」と「聖戦」に枠づけられたというこの部分がいかに総括されたのかが決定的な問題となる筈である。

本書は、1945年という時点を意識し、戦前との断絶と連続という視点から錬成概念を検討する問題関心は薄いといえる。これは前記の社会史的研究にもいえる特徴的傾向である<sup>(26)</sup>。1945年をどのように評価するのかという問題を含め、「錬成」の1930—50年代研究（p. 349）が追及されなければならない。

なお、教科研を検討する上で一つ問題にしておくべきことがある。本書は、1930年代半ば以降族生した各種「国策」に求められた科学的合理的諸能力と非合理的的精神主義の両側面は、矛盾というよりはむしろ不可分の関係にあり、いわば同じメダルの表裏であったとしている（p. 9）。「総力戦体制を担うに足る道徳的主体の確立」の要請からいって両者がメダルの表裏であったという点に異論はない。しかし、教育政策におけるこの合理と非合理の側面は、対立を含みつつ不可分一体の関係であったととらえるべきであり、特に教科研を検討する場合にはその把握が大切となる。教科研は、この両側面を自覚し、その「対立」を衝き、「合理主義」の立場に立って非合理的的精神主義を批判しようとした。そこに教科研の存在意義があった。

だから「高度国防国家＝道義国家」（p.10）という二つの国家理念を等式で結ぶことも正確な記述とはいえない。両者は相補的な関係であったが、本来それは対立的な契機をはらんでいた<sup>(27)</sup>。教科研の指導者たちもこの二つの国家理念にそれぞれ力点の異なる対応をとったが、一たとえば、城戸幡太郎には両国家観の併存が明瞭にみてとれるし、宮原誠一は「総合的計画」を要請する高度国防国家観が大きな比重を占めた一、問題なのはそれが深刻な対立に至らず結果的に融合してしまうことであった。

なぜ深刻な対立が起こらず融合し、結果として合理主義が非合理に圧倒され

てしまうのかが教科研の国策協力の必然性を解く有力な視角となるのである。

### 3 総力戦体制と教育科学

したがって、軍部主導の日本ファシズムが総力戦体制を構築していく、その過程における教育の再編動向を重視し、総力戦体制下において如何に「教育改革」がすすめられようとしたのか、そして教科研はそれにどのように対応したのかの解明が重要な課題となる。

総力戦段階への突入は第一次世界大戦後においてであり、文字どおり国家および国民の物質的・精神的な全能力を動員結集するための体制が総力戦体制であった。総力戦体制の準備期（1917年～）、総力戦体制の進展期（1927年～）、総力戦体制の成立期（1936年～）とその体制は整備されていった。総力戦経済では「戦時経済」よりも「広義の国防経済」という性格が顕在化し、国家による経済の全面的統制化・計画化が進行する（「国防国家」）。拡大再生産のための合理的・効率的な経済機構の再編成が求められ、その運営を担う人物が要請される。同時に、兵士および労働力として長期間にわたって過酷な条件を厭わない、まさに総力戦を遂行するにふさわしい「高い道徳的人格」が要求される。そのために独特な天皇制イデオロギー、国体の絶対性・家族国家観・愛国ナショナリズムが利用された（「道義国家」）。

日本に展開されたファシズム型総力戦体制は、国民の自主的運動を徹底的に弾圧し、「立憲主義」と「議会制民主主義」を全面否定したうえで、人民の自発性を喚起しうる画一的組織化の確立をねらった。そこで、反資本主義的イデオロギーを流し、「現状打破」の政策を遂行した。

こうして総力戦体制の構築過程のもとでは、一定の「近代化」「合理化」が進行した。産業合理化の徹底や労働力保護政策の実施、女性の社会進出などが奨励・実施された。「革新」ということばが説得力と共感をえて社会に流布されたのである。日中全面戦争以後、戦時統制経済が急速に進行していくなかで、弾圧を受け自主的な活動の場を奪われた多くの労働運動家や婦人運動家が総動員政策に「進歩的意義」を見だし、「新体制」に本気で積極的に協力しはじめる。また、戦時統制経済による生産力の発展を一面的に高く評価する「生産

力理論」があらわれる。日本ファシズムの「革新性」の顕現であった<sup>(28)</sup>。

この過程は、また、国家が能動的に社会に介入してくる過程であった。社会「改革」の実行は、社会運動側ではなく、軍部とつながる新官僚・革新官僚側に担われ、官僚層の積極的合理的な社会への介入による、「社会政策による社会改革」という展望が登場してきた。

いままで教育政策を担ってきた文部省が排除されて、「教育国策」が別の国策統合機関で論議・立案されるという事態が現れる。1935年設置の内閣審議会・同調査局がそれである。総力戦体制の編成は、こうして教育に「革新」的施策を要求していく。

教科研はこの総力戦体制の構築にきわめて意識的能動的であった。国策協力の理由もまさにこの総力戦体制の「革新」的施策と関連していた。

教科研は自らの教育改革構想を、総力戦体制が持たざるを得ない「革新」的性格に訴えて、その実現を展望しようとしたのではなかったか。

しかし、「国防国家」は高度の技術を駆使して総力戦を遂行することをめざしたが、同時に国民の権利を顧みないものであり、過酷な労働・戦闘を厭わない道徳的主体を形成するために道徳を統制する「道義国家」でもあることを主張した<sup>(29)</sup>。教科研はこの矛盾を抱え込む総力戦体制そのものをトータルに把握することができたのだろうか。

そして、日本の総力戦体制は、大政翼賛会が結成されてすぐに「精神運動」へと変質していったように、「革新」的性格はあまりに脆弱であった。「革新」への期待は「幻想」でしかなく、「幻想」は「没理性へのズリ落ち」(宗像誠也)にむかわざるを得なかったのではないだろうか。

教科研の「教育科学」を、対「非合理主義」の観点からだけの評価に済ませておくことは出来ない。天皇制国家権力は露骨に非合理主義を発揮したが、同時に当時の「人的資源論」には明らかに合理的な労働力把握が見られ、テクノクラート主導による管理社会化構想が「革新」という名のもとに打ち出されていた。「教育改革」を社会構造の再編成との連動において構想する「社会改革」の原理が登場したのであった。

教科研において形成された「科学性」「合理性」は、こうした「革新」の内

実に照らして吟味することが今もとめられている。国家権力による教育の「合理的支配」という問題をとり出してみることに、そしてそれに対する教育科学の批判力はどの程度であったのか、という問題にあらためて焦点を当てることが重要であろう。

国家権力との一体化を生じさせた1930年代から40年代前半の教育科学の「科学性」「合理性」の弱点とは一体何であったのか。教科研の国策協力を問うことは、こうした点を教育理論固有の問題にそくして検証し、解明することであった。

## 第2節 時期区分と理論の形成過程

先行研究<sup>(30)</sup>に学びながら、教科研の時期区分を設定すると以下ようになる。

<1>教科研前史 1931年の『教育科学』刊行から1937年5月の教科研の結成まで

<2>教科研正史 1937年5月の結成から1941年4月の解散まで。

この時期は次の二つの時期に区分できる。

前期教科研（成立・展開）1937年5月から1939年8月の第1回教育科学研究協議会まで。

後期教科研（変質・解散）1939年8月から、1940年4月の教科研綱領作成、8月の第2回教育科学研究協議会、12月の冬期指導者合宿訓練を経て、1941年4月の解散まで。

<3>教科研後史 1941年4月の教科研解散から、城戸幡太郎・留岡清男らが検挙される1944年6月まで。

考察の中心は、1937年から41年にかけての結成から解散にいたる教科研正史にある。とくに1939年8月をはさむ「展開から変質」という時期が最も重要な時期となり、関心が集中するところである。この「変質」は明瞭な転機を刻んだというよりは、徐々に進展していった。

1939年8月の第1回教育科学研究協議会は、教科研が組織を全国的に拡大す

る時であるが、それは同時に国策協力への傾斜を一段と明瞭にする時でもある。そのとき出された「教育科学研究会趣意書」<sup>(31)</sup>には次のように書かれていた。

「我国はいま未曾有の転換期に立つてゐる。外、東亜新秩序の建設も、内、国民精神の総動員も、我国運を賭しての一大躍進の歩みである。かゝるとき国本を無窮に培ふべき教育が、従来の旧套を脱してその本来の使命に邁進することは実に急務中の急務である。」

「我国教育進展の最大の障害をなすものは、緊急切実な具体的問題に対し、広く社会的見地からこれを組織的に検討し、確乎たる科学的基礎の上に、教育を建設しようとする努力が余りにも乏しいことである。」

広く社会的見地に立ち、科学的研究にもとづく教育改革の展望を見据えながら、東亜新秩序建設に呼応する姿勢が表明されている。

なにゆえこうした「趣意書」が書かれたのか、その理論的根拠を探ることが大きな課題となる。教科研が国策協力に傾斜していくその時々が決定的文書の内実と意味を問い、態度表明がどうして行なわれたか、という問題関心において研究がすすめられなければならない。

次に、国策協力の必然性を教科研を中心的に担った人びとの教育改革論に焦点をあてて検討する必要がある。教科研に対する研究蓄積を考えれば、教科研の国策協力の途を検討するには、どうしても個々の人びとの教育理論の形成史を丹念に追うことが必要となる。理論の形成を丹念に追うことでなぜ国策協力への途が生まれたのかが理解されるし、それはどのような理論的弱点であったからなのか、そこにはらまれた矛盾構造を同時に明らかにすることである。つまり、その理論的弱点を克服すれば国策協力でない別の選択肢が可能性として存在したことの实証となる。したがってその人物がもっとも生彩を放った時期、あるいは屈折を経て後退を示しはじめた時期を明らかにしていく作業が必要になってくる。教科研の時期区分を1931年の前史から41年の解散後の後史までを設定したのもその意味からであった。

### 第3節 暫定的総括—総力戦体制の「革新性」と教育科学



筆者のこれまでの研究から得られる結論は、教科研は総力戦体制の「革新性」にからめとられた、ということであった。なぜそうだったのか、そしてどうすればそうした事態から逃れられたのだろうか。「革新性」を打ち破るには何が課題だったのか。この問題を三つの視角から論じたい。

## 1 国家と教育科学

1935年、戸坂潤は、内閣審議会が設置されたことをとらえ、日本ファシズムは段々と実質的になつて行く（「国体明徴運動と内閣審議会」1935年5月）、とのべた。1936年、三木清は、ファシズムは資本主義の現段階に一層適合した「合理性を備えたイデオロギー」に成長していけと指摘した。今こそ「真の合理性」が問われている時期はないと警告したのである（「時局と思想の動向」1936年4月）。

1937年、東京帝国大学経済学部教授の矢内原忠雄は、『中央公論』9月号で「国家の理想」を書き、現実の国家を批判、個人雑誌『通信』10月号で「日本の理想をいかすために、ひとまずこの国を葬ってください」と書いたことで、東大を追われる。そのすぐ後の翌38年1月、矢内原は、雑誌『教育』に「大陸経営と移植民教育」を書き、植民地における母国語の剥奪、文化的伝統の破壊を批判、さらに日本の同化主義政策を厳しく批判した（「朝鮮統治上の二三の問題」『国家学会雑誌』1938年1月）。

1941年1月、宮本百合子は雑誌『教育』に「主婦の政治的自覚」を書き、新体制運動への協力のために、「教育を政治化」し「政治教育」を推進せよとの主張は政治を真に対象化できない、実質的な「非政治化」の進行だとのべ、教科研の「政治教育」の主張を厳しく批判した。

教科研の周辺で、国策協力を批判し、それに歯止めをかける意見が存在していたのである。

教科研自体もまた、けっしてすべてははじめから国策協力を肯定的であったわけではない。特に、1937・38年の結成から展開過程にかけてまではまだ国策に批判的な傾向が見られた。

1938年、生活教育部会に所属する徳永譲は、国家総動員法は政府の権限を異

常に高め「臣民の権利」を剥奪する体制をつくるものと国家総動員体制の危険性を指摘した。宗像誠也は、1937年、現在流行している統制主義イデオロギーには「排外主義・非科学主義・無個性主義」が伏在しているとした。宮原誠一は、労働者が機械の奴隷にならぬ為には「機械の自然的原理」とともにさらにその背後にある「社会的諸関係」の理解が必要であることを説いた。留岡清男は、阿部重孝の教育政策論には「行政的統制主義の思想」が色濃いと、それを清算させ、社会の新興部面に注目し教育の新興形態を創造することが大切であると論じた。

にもかかわらず、教科研は国策協力の姿勢を次第に明瞭にさせ、1940年には新体制運動に能動的な対応をとった。

留岡は、1940年10月、大政翼賛会入りに際する「一身上の弁」を教科研機関誌『教育科学研究』に書き、「教育翼賛運動の実質をかため、方法を具体化するところの研究と実質とは、今後愈々促進されなければならない」とのべ、12月に翼賛会入りした城戸は、「はいつた以上は軍官民一体の高度国防国家の建設に一身をさゝげる力のかぎり、やるつもりである」<sup>(32)</sup>とのべた。

ではその理由は一体何であったのか。

城戸幡太郎、阿部重孝、留岡清男、宮原誠一、宗像誠也、桐原葆見、鈴木舜一、波多野完治、菅忠道その他教育科学研究会の指導的活動家のほとんどは日本の資本主義的秩序に対し批判的であり、その原理の改良・改革を提言してきた。城戸は日本における自由主義の「危機」に警戒を示し、阿部は産業界の能率概念への教育の「屈服」に注意を促し、留岡は教育の行政的「官僚支配」の打破を述べ、宮原は肉体労働と精神労働の「分裂」を論じ、宗像は文化享受の資本主義的「偏在」を問題にし、桐原は機械への人間労働の「従属」を批判し、鈴木は小学校の「工場化」を指摘し、波多野は児童文化の「営利主義」を危険視し、菅は児童文化の「国家主義」的傾向を摘出した。これら資本主義「批判」がなぜ総力戦体制の構築へと向かうことになるのか。

城戸幡太郎は、戦後初期、戦中に書いた論文集『生活科学と教育文化』（1946年、再版）で、「国家的計画教育の必要を認めるに至った」としつつもその計画教育こそ「社会主義的統制の政策的具現」でなければならないと考えたとの

べている。城戸は総力戦体制を合理的に進展させることで社会主義的政策の実現を期待した。彼は、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と考えていたのではないか。総力戦体制の構想は、社会主義的変革に変わり得る資本主義克服の方途と見なされた。総力戦体制がもつ旧支配秩序の解体という「革新性」に期待し、その「革新的方向」に身を置くという選択肢を選んだ<sup>(33)</sup>。

その国家観の特徴は何か。城戸幡太郎は、欽定憲法発布に際しての明治天皇の告文中の用語である「民生の慶福」をとらえ、この「民生の慶福」こそ国家が国民生活の向上と教育・福祉の増進を保つべきであるとする「民生教育の立場」を主張した（『民生教育の立場から』1940年）。天皇制の建て前を逆手にとって日本の現実を批判する。彼はまた、幼児教育論を論じ、「この時期の朕としては何よりも子供の自己中心主義を社会中心主義に転換させて、将来は国家中心主義の立派な国民に錬成しなければならぬ」（「国民保育と保育協同体」1942年）とのべ、国家による指導を期待した。

宮原誠一や宗像誠也は、アメリカにおける G.S. Counts らの「全体主義的教育思想」（デモクラシー改造論）に注目した。彼らは、個人主義的経済の集団主義的経済への再構成という Counts らの主張を検討し、社会的変革に対する教育の位置と機能を見極めようとした。阿部重孝が、Counts らの新しい民主主義的な教育改革思想を十分に検討できていなかったことと比べ、彼より若い世代の宗像や宮原が、アメリカの民主主義を問い直しはじめた Counts らに検討の対象を進ませたことは注目されてよい。

彼らは、このアメリカにおける民主主義的改造のプラン、すなわち「私利私欲の抑制と公共利益の追求」を、新体制運動における「職能の原理」に置き換えた。「国体の本義」の精神によって、「個人主義的自由主義的精神」を抑制し、「公共的」＝国家目的に従う経済制度・教育制度を編成しようとしたのである。

こうした城戸、宮原、宗像にみられる国家観・天皇観は、じつは昭和期に現れた超国家主義の特質、特に軍部・官僚の国家改造運動の発想のすぐそばにあった。

すなわち、国家は人間のエゴイズムを管理統制する人為的な機構であり、よ

り高度に効率的に組織された国家機構のみが諸矛盾の相対的な減殺が可能であるという統制主義であり、天皇は伝統のシンボルよりも変革のシンボルとしてみられ、効率的な制度的統合機能のシンボルとなり、国民全体の幸福と平等化の欲求を保障する究極者であり、既成秩序の「革新」を正当化する根拠であった、というものである<sup>(34)</sup>。まさにここに教科研が超国家主義にからめとられていく国家＝天皇制認識の問題があった。

波多野完治は、児童文化における「大量生産的な資本主義的あらわれ」を批判し、「或程度まで児童文化を資本主義から解放させること」を主張した。資本主義の営利性批判である。しかし、波多野の「資本主義」批判は国家の指導性の強調と裏腹であり、「自由主義」までも批判し、自由な文化・教育活動の国家的統制を是認することとなった。同じく児童文化・文化運動に関心を示した宮原誠一も、その資本主義批判は資本主義経済における「無計画性」のみの批判へと大きく後退し、John Dewey の紹介で見た「自由の擁護」への注視の姿勢を著しく失わせていった。

教科研には権力からの自由を強調する「自由主義」の要素はもともと弱く、権力に対する市民的自由の確保という関心は十分とはいえなかった。国家権力への「参加」とその拡大という思想が強かった。「自由主義」に対する「参加」の優越である。自由主義を切り捨てた翼賛という名の政治参加、すなわち「政治教育」の強調に帰結したのは当然であった<sup>(35)</sup>。だから、教育を受ける権利の保障は教育に対する国家支配と矛盾しないという阿部重孝の「行政的統制主義」も、彼が十分に「教育の自由」論を深めきることが出来なかったことと関連があった。彼の芸術教育論は、もっぱらドイツ芸術教育運動の紹介・検討であり、片上伸の文芸教育論や山本鼎の自由画教育など日本の公教育体制批判を展開した大正期芸術教育運動に対して極めて冷ややかであった。

内閣調査局（1935年設置）の学制改革案は、総合国策の観点にたち、ほぼ同じ時期の教学刷新評議会や文政審議会などの教育関係諮問機関の思弁的・抽象的な論議と違って、好対照をなし、その構想力や計画作成能力において大きな差があったと評価されてきた。調査局の設立の「意義」は、文部行政や教育界が従来通りにイデオロギー偏重の施策に汲々として現実的対応が十分にとれな

いでいた時、「国体の観念を明徴」にし、「道德教育の確立」を強調しながら、一方で合理的な改革案作成に現実的な一步を踏み出した点にあった。

しかし、問題は三木清や戸坂潤が指摘するように「真の合理性」が問われていたことである。近代合理主義は、権力が露骨に非合理性を発揮したときには、反権力的となるが、合理的支配を貫徹している時は権力と一体化してしまう<sup>(36)</sup>という危険がつきまとう。国家権力が「合理的な支配」に現実的な一步を踏み出したところこそ、阿部が自らの学制改革案を練り上げた場所でもあった。阿部重孝の「合理的」な学制改革案には明らかにこの近代合理主義の「陥穽」が宿っている。阿部は日本精神主義者と一線を画する態度をとったが、国家権力機構に参入するその「科学的精神」や「合理主義」の弱点を軽視することは出来ない。

教科研の国策協力を問うときに、当時の社会編成原理に今日の「会社主義」の原型が示されていた点も見逃せない。

城戸幡太郎や留岡清男は、統制経済への移行にともなって、利潤追求の原理を職能遂行の原理に置き換える、つまり「職業の原理」から「職能の原理」への転換の必要を力説した。この「職能の原理」については昭和研究会の「協同主義の経済倫理」が注目されてよい。その理論的中心人物は笠信太郎であるが、彼は「職能の原理」で統制されている企業内の秩序は、指揮命令系統によって秩序化されてはいるが、それは機能的な立場に立つ「平面」的關係であって、けっして資本家対労働者という対立的な関係ではないとのべている。技術的な順序と秩序が出来上がっているのであり、そこに資本と労働との経済的対立の根拠はないとする（『日本経済の再編成』1939年）。労使一体の「企業協同体」が発想されていたのである。「職能」的立場は、利益の上に立つ組織ではなく、各人の個性と、自発性、創意が発揮され、職能の向上に対する自由な競争が奨励されるという（昭和研究会「協同主義の経済倫理」1940年）。また、職能的な活動は、「給料制度」の上に立ってすすめられるとし、近代企業における給料制度の重要性を指摘する。給料制度は、経済活動の直接の支柱であり土台であるとし、その拡充運用を積極的ならしめることで（給料・賞与・賃金・手当）、職能的活動の「公共的」自覚が達成されるという（同「日本経済再編成試案建

設期経済体制編成のために」1940年)。そしてこの給料制度を中核におく自発的競争的秩序＝企業協同体は、「国体の尊厳そのもの」のうちに包摂されていた。教科研が新体制運動を批判し得るには、こうした企業協同体構想—それは階級矛盾を隠蔽し、労働者の無権利状態を合理化し、天皇を頂点に「国体の尊厳」へと自発性を喚起する新たな権威主義的労使関係の創出であった—を打破する必要があった。

戦後、城戸は「敗戦責任」を論じても「戦争責任」をこと改まって述べてはいない。宮原誠一も、波多野完治も、留岡清男も戦争責任への自己批判を明瞭にしていない。戦争責任を問うことを困難とする要因はどこにあったのか。

戦後まもない頃、生産力理論を担った大河内一男は、「終戦は、とくに敗戦は、戦時中の生産要素の国家の手中への集中・独占やそれらの近代化や高度化への契機を清算して戦前の『平和な』産業社会へ舞い戻らしめるものではなく、かえって、これらの戦時経済の不可避的に到達せざるを得なかった実績—産業組織の点でも人間的要素の点でも—の上に、その新しい戦後の『平和経済』の再生産を始めなければならない」<sup>(37)</sup>とのべた。大河内は、戦後の再建は、戦時動員体制の全面否定の上ではなく、非合理的精神と観念論とに対して闘争せざるを得なかった戦時動員体制の合理的施策の継承の上に築かなければならないと主張した。

こうした主張は大河内ばかりではない。内田義彦はマルクス主義経済学の立場から、戦時下の大河内の理論的活動を評価し、「大河内教授は生産力の名に於て、前期的原生的労働関係の掃蕩と、労働力の軍隊的又は前期的くいつぶしからの労働力の肉体としての保持を、資本主義の高度化そのものが『内在的』に要求する労働力の『価値通り』の売買にかゝわらしめて要求し、時局に対する合理主義的プロテストとなし得た」<sup>(38)</sup>とした。

宮原は、戦後初期、日本の封建遺制や前近代性の問題に直面し、生産教育を「資本主義経済の本来の合理性」や「資本主義の正常な実力と倫理」に依拠して進めようとしたが、そうした理論的根拠に、大河内や内田の「戦争経済の遺産」という捉え方の存在が考えられるわけである。

しかし、戦時中にすすめた戦時動員体制の「合理的」施策の継承の上に立っ

て戦後教育改革を行っていかねばならない、という発想に自らの戦争責任を問う視点は生まれにくい。生産力理論の影響はこうして戦後も大きな問題を残していく。これは、城戸、留岡、宮原、波多野にみる「戦争責任」追及の消極性の一つではあるが重要な原因であったろう。

## 2. 教育実践と教育科学

留岡清男は能動的に国策へと協力の歩を進めた。生活綴方教師もまた国策協力の途を進んでいった。この事実には間違いはない。しかし、両者には反発と論争があったのであり、明らかに生活綴方教師は留岡が教育行政との協力を説く「政策的思考」には反発し、異論を唱えていた。

なぜ生活綴方教師は留岡に反発したのだろうか。特に注目したいのは、彼らの教育実践観であり、その点に対する留岡の無理解という問題である。つまり、教育実践に対する認識不足が、結局は国家権力の認識を曖昧なものにさせ、権力機構への参入を容易にさせたのではないかという点である<sup>(39)</sup>。国家を相対化する力量という問題において、教育実践に対する認識の深まりは決定的な重要性をもっていたのであり、1937年から38年という時期がこの問題を鋭く問いかけていたということである。ここであらためて「後期生活教育論争」を検討してみる。

1937年10月、留岡は生活綴方教育は「鑑賞に始まり感傷に終わる」とし、「最小限度を保障されざる生活の事実を照準にして思考する思考能力を涵養しなければならない」と批判した。これに対し生活綴方教師は以下のように反論した(1938年1月)。

坂本磯穂は、「僕たちは、僕たちが子供を知ることなしに、子供の上になされる仕事が多くの場合無意味である」とのべ、「その子供を知る最上の方策」は「綴方」であるとした<sup>(40)</sup>。高橋啓吾は、留岡の見解は「生活教育の一部面であり、それも大人の生活の一部……であ」って、「児童へそつくりとあてはめることは、出来がたい」とのべ、子ども固有の発達的存在を強調した<sup>(41)</sup>。加藤周四郎は、子どもらに「自然に抵抗し、社会と抵抗するいたましい現実を、見抜く『眼』を「工作」することが「僕の仕事だ」とのべ、生活事実を裏打

ちされた生活意識や生活感情の多様な形成の方法を主張した<sup>(42)</sup>。山田清人は、生活の綴方は「教師が児童の生活を理解する材料に止まるのではない。綴方を通して、児童自身に現実の生活を認識せしむることの可能を信ずるのである」とし、「留岡氏の生活主義の教育論で言はれる『最小限度を保障させざる生活の事実』を生活の綴方で認識させようとするのであ」って「生活主義教育原理の一つの発展として『協同組合』の実践形態を、留岡氏が考へるからと言つて、綴方教育の特殊性を率直に認識もせず、徒らに論難に先きばしすることは、実践を遊離した批評家の公式以外の何ものでもない」とした<sup>(43)</sup>。

子どもを知るうえで綴方は最上の方法であり、教育は子どもを知ることなくしては無意味であるという確信。そして、綴方は単に子どもを知るためばかりでなく、子ども自身が自らの現実の生活を認識するために、そしてさらには自己の生き方をより確かなものにするためにも極めて有効な方法であるという主張が綴方教師の言い分であった。

こうした教師と子どもによって営まれる具体的な教育活動それ自体への着目、留岡はこの点において決定的な弱点があった。

留岡は、こうした批判に対し、綴方の任務は「文章表現の能力の訓練」であると限定的解釈をしてみせ、生活教育に適合する「現行教育課程の改革」こそが第一の課題であると、反論を行なう（1938年2月）。

これに対して、佐々木昂は、「現場人として処理すべき、指導すべきものは現に生きて飯を食んでいる子供たちであつて、指導者の身勝手な観念や論理で刃向うべくもない事実である」とのべ、再び子どもの現実という問題を強調し、「指導者の気儘な論理や理想はこゝで手厳しい批判を受ける」とする。留岡氏には「出来るならば一度二度誰かの教室まで来てもらいたい」というのだ<sup>(44)</sup>。

佐々木は、「環境の調査を綿密にやつたり、個性教育といふことを真似たり、子供をグルグルに取巻いて調べ上げて、帳簿を作る教育」が一世を風靡しており<sup>(45)</sup>、「子供がどういふ気持を持つて居るのか、どういふ関心が子供に一番大事かといふことは全然顧みられないで、グルグル巻いて綿密に調査」しているのが現状の教育調査だという。こうした現状だからこそ子どもの書いたもの＝綴方を中心にして「子ども」を把握する必要を強調した。



彼は、表現という行為の意義を探求し、表現は自己の内面の真実を主張する行為であり、その過程はまた同時に自己の確立、主体形成をはかる行為であるにとらえていた。彼は現実の教育調査は「ひどく形骸的」になっているとする。「どんな緻密なテストをやろうとも環境の精査をしようともそこからは決して主体のリアリテをつかみ出すことは出来ない」とし、「テストにあらわれた智能なり情意なりを有つ主体が彼をとりまくもろもろの存在、環境に対して如何様な交渉の仕方に於てあるかあつたか、そしてそれが表現にどう保たれてゐるか」こそが重要であるとする。「その主体のリアリテに立脚しない教育は虚偽の虚飾を足場とする教育になるより外に途がないであろう」という<sup>(46)</sup>。

彼はこうして「教育は教育の既成論理を離れてもう一度子供の生活事実を見直し出した」とのべ、「これは教育のそして教育学の正しい態度であつた」とする。「学以前に既に実践があり指導体系以前に生活がある。それが観念形態化して教育学を組織する」<sup>(47)</sup>ことこそ重要であるという。だから、「生活教育の問題は在来の教育学的範疇からだけでは説明し記述し尽されない」とし、支配的な「翻訳教育学」の限界性を指摘する。生活教育の問題は、教育界における「開かれた処女地」<sup>(48)</sup>であつた。

従来の支配的な教育学＝観念的哲学的教育学に対する批判が、「子ども」を教育実践の中核にすえる教育科学の提示として展開されていたのである。

「個のリアリテ」を探求する佐々木は、「権力が保証を与へる公正な虚偽の存在」を見抜き、「読方の教材は極めて非個性的であり子供の内面から生じたものではない」<sup>(49)</sup>として、国家権力による教育支配を指摘した。天皇制教育のもとで子どもの中に押しつけられている観念的で固定的な観念の打破、佐々木はこの点を自覚する。

留岡の「教育政策的立論」に対し、「産業の奴隷」を強調したのもこうした佐々木の認識ゆえのことであつた。

留岡が「鑑賞に始まり感傷で終わる」と切り捨ててしまった生活綴方教師の実践の背後には、こうした子ども観とそれを前提とする教育実践に対する認識があつた。彼がこの点への理解を十分に示せなかつたことは重大であつた。

生活綴方教師の教育実践に対する着目への不十分性は、教育の機能を労働力

の形成においてのみとらえる生産力理論的偏向を留岡に生ませる結果となってあらわれた。

教科研の国策協力の必然性の解明は、その国家認識の問題とともに教育実践に対する認識が検討されなければならない。「個のリアリテ」(佐々木昂)、すなわち「個の自覚」の欠如、教科研の国策協力の原因はこの問題においても深く追求される必要があった。

阿部重孝の基本的な問題関心は「学校教育を如何にして現代の社会に適應させるか」(『学校教育論』1930年)であった。そして国家主導による合理的計画的な統制主義に期待した。城戸幡太郎も宮原誠一も国家の合理的効率的な統制に展望を託した。雑誌『教育』の「創刊の辞」は、教育は「次第に広まりゆく社会の戦線に参加することを余儀なくされてゐる」とあった。

教科研の教育に対する見方は総じて社会制度論的な観点が強く、公教育を社会制度論的に位置づけ、社会の要請に応じて制度を統制し、国民の意識形成を果たしていくという発想が濃紺であった。教育という営みを、人間個人の「発育」「発展」として考えるのではなく、むしろ国家・社会が要求する「企画」と考えることが優勢であった。波多野完治、留岡清男による「教育=発育」論批判が展開された。そして、こうした発想は、公教育を国家目的の対象としていかに有効に組織できるかというファシズムの要請に利用価値を示す結果となった。

宗像誠也は、統制主義に伏在する「非個性主義」を見抜き、全体に対する個人の埋没を危険視した。しかし、この「個の自覚」も徹底されずに、やがて共同体「全体」のための利益が主張された。

教育実践の現場から提起された「個の自覚」という問題は、教科研の社会制度論的発想に新たな問い直しを求める契機を内包していたが、問い直しを求めるにはそれはあまりに微弱であった<sup>(50)</sup>。

### 3. 植民地と教育科学

宗像誠也の戦争責任に対する「自己批判」には、アジアの民衆への加害責任を問う視角は存在したのだろうか。「綺麗に死ぬというヒューマニズム」に行

き着いたという彼の「自己批判」は、戦後の教育学者の自己批判の欠如という状況の中で特筆に値するが、しかし、それはなお一般的抽象的であったと批判されなければならないのではないか。理性と人間性の抑圧・喪失が語られるが、植民地の民衆に対する責任意識を踏まえてのそれであるとはいえなかった。

戦後の教科研の自己批判に残る大きな問題、植民地に対する教科研の対応を最後に検討していきたい。

1937年、城戸幡太郎は留岡清男とともに生活綴方教育を批判し、綴方教育では「児童の生活は理解できるが、彼等に生活力を涵養することは出来ない」と批判した。そのためには「生産主義の教育による生活指導」が必要であるとし、朝鮮における普通学校を卒業した「卒業生指導学校」の生活指導を高く評価し、そこにおける「日誌」指導に注目した。阿部重孝もこの卒業生指導学校には社会と学校との結びつきという観点から「興味」を抱いていた。

卒業生指導学校は当時朝鮮で最も独創的な全村教育と評価され、普通学校卒業生に学校が勤労的訓練を与えるものであった。1927年に設立され、1937年現在1527校に達した。

「満州事変」は大陸侵略政策の拠点として朝鮮の重要性を高めた。当時日本をおそった経済恐慌は朝鮮農村に壊滅的打撃を及ぼし、小作争議も増大し、朝鮮は農業危機に直面した。宇垣一成総督は、この危機を乗り切り、朝鮮を大陸侵略兵站基地へと編成する中心政策として「農村振興運動」を展開した（1933年開始）。各農家に、個々の農民に「経済更生の計画」を提出させ、「作業能率」の増進を計らせ、労力の「多角化」をすすめさせた。そして、「皇国農民」としての「更正」を期待した。つまり運動は「物心一如」の性格をもった。卒業生指導学校の生徒は、この振興運動を積極的に推進していく民間における担い手として期待されたのである。彼らを中心人物＝中堅青年として育成することをねらった<sup>(51)</sup>。

卒業生指導学校の「日誌」指導は、日本語で書かされた。短期・長期の講習会は農業実習と国語（日本語）が中心であった。

朝鮮人にとって日本語は「教室国語」であり、「生活国語」ではなかった。学校生活と地域・家庭生活という矛盾・相克する二重の精神生活を強いられた。

この精神の分裂、文化の分裂、生活習慣の分裂を日本語（日本精神）によって再統一しようとしたのである<sup>(52)</sup>。これが民族性の抹殺による皇民化政策であり、「皇国農民」の完成された姿であった。城戸のいう「生産主義教育」とは、朝鮮人にとって、母国語を奪われ、国語（日本語）を強制させられ、精神生活を分裂させられるなかで生活課題の解決をはかるといふ、そういう意味での「生活力の涵養」を行うことであった。

城戸は、1935年、日本人としてのアイヌ民族も国家統制下にありながらアイヌ語を忘れてしまうわけにはいかない、と民族生活の固有性の意義を強調した。しかし、1941年1月、「既にアイヌ人は昔から日本の国民であり、朝鮮人、台湾人と雖も共に日本の国民である。国民は人種を超越し、国家は民族を超越するものでなくてはならぬ」<sup>(53)</sup>とのべた。城戸は、この期間に植民地認識において著しい後退を示した。

1938年12月、留岡清男は蒙疆聯合委員会の要員として大陸に赴いた。11月に同組織が出来てすぐのことである。彼は、蒙疆の教育政策の根幹は「蒙疆の人々に対して、政治に関する意識と関心とを骨抜きにし、その代りに、政治的関心を敢へて必要としないやうな、満足すべき生活を保障すること」であるとし、蒙疆の歴史教授は必要なく、産業史、産業地理が教えられなければならないとした。城戸は、「東亜民生の慶福を増進」する言語・産業・更正教育政策の実行を主張し、抗日思想を克服し、東亜諸民族に「生活の愉快と希望」とを与えることが大切とした。

政治意識や自治能力の涵養につながる教育が慎重に回避されている。彼らが期待する職業教育とは、現地の人々を植民地支配体制に馴化させていくための強力な手段につながる「低度実業教育」<sup>(54)</sup>ではなかったか。

留岡は、1935年、ドイツやアメリカの教育理論に食傷したり、日本精神主義の宣揚において事たれりとする教育界を批判し、「隣邦支那」などの動きを注視する必要をのべる。そして、「同じ日本の朝鮮と台湾とに対してさえ、その教育の現状を正当に認識するものが幾人あるか。たとへば今、台湾では文化を向上させようとする白話字運動が無理解な迫害をうけてゐる。日本の教育界はドイツやアメリカとは容易に連結しても、対島海峡や太陽海峡を距てれば、立

所に尻切れ蜻蛉になるのは何としたことか」<sup>(55)</sup>と植民地における教育の実態に考察の目を向けることを主張した。これは重要な指摘であった。

しかし、その後、その関心の行きつく先は実際のところどうであったのか。留岡は、国内で国字・国語教育の「合理化」が論じられているが、そのきっかけとなったのは日本語の大陸進出であったとし、そうした合理化の原因である「政策的背景」を強調する。留岡は、日本語の大陸進出が国字・国語の「合理化」や国語教育の「効率化」を押し進めた事実注目するのであって、日本語の大陸進出の是非や国語の強制の実態を問題にしているわけではなかった。城戸はポーランドに対するナチスのドイツ語強制を、周郷博（生活教育部会に所属）は欧米のアジア植民地教育政策の問題点を指摘しているが、日本の植民地教育政策に対して欧米帝国主義の植民地支配分析で見せた方法を取り入れることを完全に回避した。

結局、教科研は、対外政策と国内教育改革との連動に関心を寄せるが、被植民者であるアジアの民衆に対し視点をさだめ事実をつきつめ、被植民者の生活に共感を寄せるということでは決定的な問題を残した<sup>(56)</sup>。矢内原忠雄は、『植民及植民政策』（1926）で、「私は朝鮮普通学校の授業を参観し朝鮮人教師が朝鮮人の児童に対し日本語を以て日本歴史を教授するを見、心中落涙を禁じ得なかつた」とのべているが、教科研と矢内原には大きな開きがあったといわなければならない。

植民地住民の生活に共感を向けることの出来ない「科学性」、ここに教育科学の大きな限界があったのであり、この「共感」の彼方にこそ総力戦体制の「革新性」を痛打する「民族主義」が見えていたのではないだろうか。

## 注

- (1) 丸山真男『後衛の位置から』未来社、1982年に学んでいる。
- (2) 「留岡清男の『教育政策』認識（戦前）についての一考察—生産力理論への『偏向』を中心に」『教育科学研究』第6号、東京都立大学教育学研究室、1987年、「東亜協同体論と教育科学—城戸幡太郎の『教育科学』についての一考察」『人文学報』No. 206、1989年、「戦時下教育科学研究会の職業技術教育論—戦時統制経済論との関係から」『人文学報』No. 217、1990年、「宮原誠一における教育計画論の軌跡

- 戦時下の特質と戦後の再出発』『教育科学研究』第10号, 1991年、「戦時下における女性の『社会進出』と教育科学」『人文学報』No. 230, 1992年、「児童文化政策と教育科学内務省『児童読物改善ニ関スル支持要綱』(1938年10月)をめぐって」『人文学報』No. 240, 1993年、「植民地教育政策と教育科学」『人文学報』No. 250, 1994年、「戦争責任と教育科学—宗像誠也はなぜ『自己批判』を行ったのか」『文化と教育をつなぐ』国土社, 1994年。なお、「遺産史」的発想が残るものに次の論文がある。「阿部重孝と『時局に関する教育資料』調査」『教育科学研究』第2号, 1983年、「阿部重孝の教育制度研究の特質と問題点」同前, 『阿部重孝著作集 第2巻 芸術と教育』日本図書センター, 1983年, の「解説」(山住正己と共著)、「阿部重孝における教育制度論の形成」『教育科学研究』第3号, 1984年。
- (3) 山田清人「戦前の教科研運動史」『教育』1957年4月から58年3月, 同内容は『教育科学運動史』国土社, 1968年にそのまま所収されている。
- (4) 宗像誠也『私の教育宣言』岩波新書, 1958年。
- (5) 菅忠道『日本の児童文学』1956年, 増補改訂版, 1966年、大月書店、「日本の児童文学」『日本教育運動史』1960年, 三一書房、『自伝的児童文学史』1978年, ほるぶ教育開発研究所。
- (6) 宗像誠也「綺麗に死ぬというヒューマニズム」前掲, 山田清人『教育科学運動史』に所収。
- (7) 宗像誠也「教育科学運動の反省」『教育』1952年3月。
- (8) 菅忠道「日本の児童文学」前掲。
- (9) 城戸幡太郎『教育科学七十年』北海道大学図書出版会, 1978年。
- (10) 柳久雄「教育科学運動の挫折」『現代日本の教育思想・戦前編』黎明書房, 1962年。市川昭午「戦時教育政策の特質と教育科学の理論」『北海道大学教育学部紀要』第8号, 1963年。岡本洋三「『教育科学』研究運動」『日本教育運動史3』三一書房, 1960年(持田栄一と共著)。「1930年代における『教育政策』についての認識と運動(その1)」『鹿児島大学教育学部研究紀要』第26巻, 1975年、「教育政策の認識と教育運動の理論」『講座 日本の教育 2 民主教育の運動と遺産』新日本出版社, 1975年。海老原治善「『国民教養の最低必要量』の明確化と教育科学研究運動」『現代日本教育実践史』明治図書, 1975年。
- (11) 宗像誠也『教育と教育政策』1961年, 岩波新書。海老原治善『現代日本教育政策史』1965年, 三一書房。伊ヶ崎暁生『国民の教育権と教育政策』, 1972年, 青木書店。
- (12) 乾彰夫『日本の教育と企業社会』大月書店。1990年, 渡辺治『現代日本の支配構造分析』花伝社, 1988年、同『企業支配と国家』青木書店, 1991年、同「現代日本国家の特殊な構造」『現代日本社会1 課題と視角』東京大学出版会, 1991年。馬

場宏二「現代社会と日本会社主義」同前所収、『現代日本社会4 歴史的な前提』同前。『シリーズ日本近現代史3 現代社会への転形』岩波書店、1994年、の「総論」(安田浩)部分。『同シリーズ4 戦後改革と現代社会の形成』の「総論」(渡辺治)部分、など。

- (13) 穴戸健夫「保育運動—保育問題研究会を中心として」『日本教育運動史』三一書房、1960年、「倉橋惣三と城戸幡太郎の保育理論とその展開」『世界の幼児教育2 日本』日本らいぶらり、1983年、「日本の幼児保育 上」青木書店、1988年。諏訪義英「家庭教育に代替する保育所—岩崎盈子、浦辺史、城戸幡太郎」『保育の思想』風媒社、1972年。木下竜太郎「幼児教育思想の遺産」『講座日本の教育 11 幼児教育』新日本出版社、1976年。
- (14) 佐藤学「城戸幡太郎の教育学論—発達技術としての教育」『城戸幡太郎と現代の保育』ささら書房、1984年。
- (15) 佐々木亨「『教育を受ける権利』と職業訓練」『教育学研究』第39巻第4号、1972年12月、佐々木亨・依田有弘「熟練工論争の背景とその帰結」『日本社会教育学会紀要』第10号、1974年。
- (16) 小川利夫「戦後日本における中学校教育の展開」『現代中学校体系1』1965年、赤塚康雄『新制中学校成立史研究』明治図書、1978年。佐々木亨『高校教育論』大月書店、1976年、『阿部重孝著作集 第4巻 中等教育論・教員養成論』日本図書センター、1983年の「解説」。伊ヶ崎暁生『阿部重孝著作集第5巻教育制度論・教育財政論』前掲の「解説」。
- (17) 堀尾輝久『戦後日本の教育改革 2 教育理念』(山住正己と共著)東京大学出版会、1976年。井深雄二「阿部重孝の学校制度論」『教育行政研究』第2号、名古屋大学教育学部教育行政及び制度研究室、1979年。
- (18) 平原春好『阿部重孝著作集 第6巻 教育改革論』前掲の「解説」。
- (19) 海老原治善『続・現代日本教育政策史』三一書房、1967年、「戦時『教育改革』における教育政策思想の検討」『教育学研究』第37巻第3号、1976年3月。
- (20) 海老原治善「書評 伊ヶ崎暁生・寺崎昌男編『阿部重孝著作集』全8巻」『教育学研究』第51巻第1号、1984年。
- (21) 長浜功『教育の戦争責任』大原新生社、1979年、『昭和教育史の空白』日本図書センター、1986年、『教育の戦争責任 増補版』1992年。安川寿之輔『十五年戦争と教育』新日本出版社、1986年。
- (22) 尹健次の「国民教育論」批判(『異質との共存』『孤絶の歴史意識』『民族幻想の蹉跎』岩波書店、1987年、1990年、1994年)を参照。
- (23) この点は、松浦勉氏(現埼玉大学非常勤講師)との討論に負うところが大きい。
- (24) 中内敏夫ほか「戦時下の或る教師集団」『彷徨月刊』1989年、小林千枝子「戦前

の教育科学運動に関する一考察教育科学研究会岡山支部の分析」『作新学院大学紀要』1992年、「戦時下の道徳教育に関する一考察—教育科学研究会の修身・公民教育部会の動きを手がかりに」『教育目標・評価学会紀要』第3号, 1993年。横畑知己「戦時下の小学校教師—『教員文化』の社会史考」『叢書〈産む・育てる・教える〉匿名の教育史1〈教育〉誕生と終焉』藤原書店, 1990年、「戦前の教育科学運動における『教育科学』の実態—教育科学研究会・中央の動向を中心に」東京経済大学『人文自然科学論集』第89号, 1991年、「科学の『大衆化』と教育—数学者・小倉金之助とその周辺」『現代日本における知の配分と国民統合』第一法規, 1993年。橋本紀子「戦時下の生活科学と生活教育に関する一考察」『女子栄養大学紀要』第21号, 1990年。

- (25) 寺崎昌男・戦時下教育研究会編『総力戦体制と教育』東京大学出版会, 1987年
- (26) たとえば民間教育史料研究会の代表である中内敏夫の『新しい教育史』新評論1987年, では, 1920年代と1960年代に大きな時期区分を設けているが, 1945年という時点は区分を画する時期としていない。堀尾輝久『日本の教育』東京大学出版会, 1994年, 参照。
- (27) 石田雄『日本の政治と言葉 下 「平和」と「国家」』東京大学出版会, 1989年, 参照。
- (28) 丸山真男『現代政治の思想と行動』未来社, 1964年、芳井研一「日本における総力戦体制の構築」『日本史研究』第131号, 1973年、木坂順一郎「日本ファシズム国家論」『体系・日本現代史3』日本評論社, 1979年、山口定『ファシズム』有斐閣, 1979年、瀬瀬厚『総力戦体制研究』三一書房, 1981年、三輪泰史『日本ファシズムと労働運動』校倉書房, 1988年、など参照。特に木坂論文と三輪論文から「革新的」国民統合政策と労働運動の関連について有益な示唆を受けている。
- (29) 石田雄, 前掲書, p. 215。
- (30) 大田堯・稲垣忠彦「教育科学研究会」『明治図書講座 学校教育2 日本教育の遺産』, 明治図書, 1957年。山田清人『教育科学運動史』前掲, 岡本洋三「1930年代における『教育政策』についての認識と運動(その1)」前掲、山本悠三「昭和と教育運動史論『教育科学研究会』を中心として」『民衆史研究』第13号, 1975年。
- 大田・稲垣論文は, ①教科前史(1933年4月の雑誌創刊から教科前結成まで), ②前期教科前(1937年5月から1939年8月の第1回教育科学研究協議会まで) ③後期教科前(1939年8月から41年4月の解散まで) とする。山田論文は, 記述が明確ではないが次のように三つの時期に分類している。①第1期「教育研究の共同化・組織化」(1931年から37年の結成を経て1939年8月まで), ②第2期「二つの教育科学の融合と全国的組織化」(1939年8月から第2回全国教育科学研究協議会の40年8月まで), ③第3期「新体制運動への協力」(1940年8月から解散をへて44年まで)



とする。岡本論文は、「前史」(1930年から1937年5月の結成まで)、「成立・展開」(37年5月から40年7月まで)、「変質・解散」(40年7月から41年4月まで)とする。山本論文は、第1期を1931年から37年5月まで、第2期を37年5月から新体制運動への協力表明した段階(時期は確定せず)、第3期は41年4月の解散まで、とする。

これらに対し、本論文の時期区分の特徴は、第一に、前史・正史・後史と明確に設定したこと。第二に、変質の時期を1939年8月としたこと、大田・稲垣、山田、岡本論文に学びつつこの時期に確定したのは、1939年6月に留岡が秋田の北方教育社を訪ね、行政機構への参入を提起したのに対して北方同人がこの提案を最終的に拒否していること、しかし、生活綴方教師における「生産力理論」への偏向の兆しは38年後半にはすでに現れていたことや、40年4月「教科研綱領」が提出されたことなど、国策協力がますます明瞭にされていったからである。第三に、後史を設け、解散以後における教科研メンバーの活動の意義をとらえている、である。

- ⑧1 「教育科学研究会趣意書」(滑川道夫責任編集『国語教育史資料 第3巻 運動・論争史』東京法令出版会、1981年、所収、pp. 520—521)。
- ⑧2 城戸幡太郎「動く本学教授 学問と政治の関聯を説く 城戸教授翼賛会入り」『法政大学新聞』第129号、1941年1月20日。
- ⑧3 松本三之介「大熊信行における国家の問題『国家科学』から『国家悪』まで」『思想』1994年3月、参照。
- ⑧4 橋川文三著『昭和ナショナリズムの諸相』(筒井清忠編)名古屋大学出版会、1994年、安部博『日本ファシズム研究序説』未来社、p. 144。
- ⑧5 日本における「自由主義」の思想については、松沢弘陽「自由主義論」『岩波講座 日本通史 第18巻 近代3』、1994年、参照。
- ⑧6 幼方直吉「信仰の論理と政治の論理—金教臣と矢内原忠雄の場合」『仁井田陞博士追悼論文集』第3巻、同編集委員会、1970年、参照。なお、三木清は、後に「協同主義」を論じ体制内化する。彼も自ら提出した「真の合理性」を追求することができなかつたのである。
- ⑧7 大河内一男「労働政策における戦時と平時—戦時労働立法の所謂『遺産』に就て」(1949年)、『大河内一男集』第2巻、労働旬報社、p. 384)。
- ⑧8 内田義彦「戦時経済学の矛盾的展開と経済理論」(井上晴丸・宇佐美誠次郎と共述「戦争経済の遺産」『潮流』1948年1月)、p. 41。なお、内田は後年、この点を次のように自己反省している。「どうしようもなく頑迷な習俗に絶望して、ついふらふらと『革新』的な近代官僚の方を選択する気持すら出てくるんですね。少なくとも私の場合はそうでした。」内田は、その後、「前近代」と戦うばかりでなく、「資本合理的」な「革新」というものをふくんだ「近代」とも戦うことの必要を自覚したという。つまり「近代のもつ問題性の一筋縄ではいかぬ複雑さ」が次第に意

識されだしたとした。スミスへの没頭である。(「考えてきたこと、考えること」『内田義彦著作集 第1巻』岩波書店, 1988年) 大河内と内田論文については, 山之内靖「戦時動員体制の比較的考察」『世界』1988年4月参照。ただし山之内は内田の自己反省をみていない。

- (39) 岩本俊郎「留岡清男の生活綴方教育批判について」『立正大学文学部論叢』第91号, 1990年3月, 川合章『日本の教育遺産』新日本出版, 1993年, 参照。特に岩本論文。しかし, 岩本論文は生活綴方教師がやがて国策に協力していく事実に言及しておらず, 問題がある。
- (40) 坂本磯穂「生活教育獲得の拠点」『生活学校』1938年1月。
- (41) 高橋啓吾「生活指導の正しい軌道へ」同前。
- (42) 加藤周四郎「教室的良心の行方」同前。
- (43) 山田清人「綴方教育を率直に見直せ」同前。
- (44) 佐々木昂「生活・産業・教育」『生活学校』1938年6月(『佐々木昂著作集』無明舎出版, 1982年, pp. 211—212)。
- (45) 「生活教育」座談会『教育』1938年5月(前掲書, p. 197)。
- (46) 佐々木昂「綴方教育に於ける北方的営為」『実践国語教育』1934年8月(前掲書, p. 127)。
- (47) 佐々木昂「指導の特殊性」『北方教育』1938年8月(前掲書, p. 65)。
- (48) 佐々木昂「村落更正に態度する」『生活学校』1936年12月(前掲書, p. 160)。
- (49) 佐々木昂「指導の特殊性」前掲。
- (50) 1938年8月の北方教育社創立十周年記念集会では「北方性教育運動は国策の線に設定されたことを宣言」している。佐々木昂は, 1939年10月, 国策を知ることなくして教育実践は不可能とのべている(「秋田の北方教育運動」)。綴方教師の留岡に対する反発は、したがってほんのわずかな期間だったことになる。

反発はすぐに同調へと転じたが、しかし、わずかな期間ながら、生活綴方教師の反発に教育実践家のもつリアリズム精神の発揮を認め、その意義を確認しておくことは重要である。

だが、綴方教師の国策協力の事実を無視することは出来ない。問題は、国策協力にいたる教科研(留岡清男)と綴方教師の「違い」を明らかにすることである。いわば、教育実践論と教育政策論という二つの視角から国策協力へのあゆみを検討し、その「異同」を明確にするという課題である。これは大きな問題であり、今後の課題としたい。

- (51) 宮田節子「朝鮮における『農村振興運動』」『季刊現代史』第2号, 1973年, 参照。
- (52) 宮田節子「皇民化政策と民族抵抗—朝鮮における徴兵制度の展開を中心に—」『近代日本の統合と抵抗 4 1931—1945』日本評論社, 1982年, 参照。

- 53) 城戸幡太郎「新しき日本人の型」『文芸春秋』1941年1月。
- 54) 木畑洋一「英国と日本の植民地統合」『岩波講座 近代日本と植民地 1 植民地帝国日本』1992年, 参照。
- 55) 留岡清男「編輯後記」『教育』第3巻第6号, 1935年6月。
- 56) 尹健次『孤絶の歴史意識』岩波書店、1990年, p. 33 参照。