

「終戦直後における日本の自主教育改革 と教育基本法立法思想の淵源」

李 軍

1. はじめに

戦後、日本国憲法は、天皇主権の明治憲法に代って、法治主義と国民主権など基本的人権の保障を根本とする立憲民主主義を国是として出発した。その戦後民主主義の理念を受けて、戦前教育を支配してきた、封建主義道徳の内容に基づいた「天皇制イデオロギーの教理書としての教育勅語」に代って、個人の尊厳と人格の完成を目標とする「教育基本法」が日本人専門家を主体とする教育刷新委員会の手によって制定された。これは、日本国憲法の近代的立憲主義に呼応する形での主権者養成のための新しい教育理念の提起であり、民主主義教育を希求する日本社会の進歩的勢力に新しい希望を与えた。

ところが、朝鮮戦争の勃発をきっかけに、アメリカの日本占領政策が変わった。更に冷戦の開始に伴い、再び勢いづいた日本の保守政権が解釈改憲の形で政治政策を行い、戦後日本の立憲主義に蔭をもたらし始めた。その動きを象徴的に表したのは、教育政策の方向転換である。教育の本質を鑑み、憲法・教育基本法の理念に反する教育・教育行政政策は、長期的に、戦後日本の立憲主義の実現にあたって極めて深刻な問題であると言わざるをえない。法の領域における改憲と護憲の論争と同じように、教育のあり方をめぐって、教育学と法学をカバーする形で激しい「教育権論争」が繰り広げられてきた。教育基本法と憲法の法理解釈を軸として展開された「教育権論争」の内容は様々だが、法的には教育内容を決定する権能の帰属（主体）およびその合法性と正当性が問われている。しかし、更に踏み込んでみれば、「教育権論争」にかかる問題の本

質は、むしろ教育理念が依存すべき価値観のあり方とその価値観の母体である「文化」の歴史的な位置付けであろう。

戦後民主主義を代表する進歩的勢力によって主張される「国民の教育権」を擁護する学説は、教育内容の「合憲性」が重要な価値理念と認識するのに対し、保守政権を代表する中央集権体制の文部省及びそれを支える財界などは、「伝統文化を大切する」ことを価値理念として「国家の教育権」を強く主張してきた。戦後の公教育においては、実際に教育行政による管理主義的機能を、教育政策を強行する形で強力に推進されてきた。この「教育権論争」は、教育裁判にまで及んだ結果、最高裁の判決は、「公共の福祉」、「教育の公共性」などを梃子に「国家の教育権」に傾いていた¹⁾。

「国民の教育権」説は、教育内容の「合憲性」を主張するにあたって、教育基本法の憲法的理念に基づいて「教育人権論」を展開し、「学習権論」のような大きな流れを成してきた²⁾。様々な議論を重ねる中で、日本国憲法に保障される「精神的自由」の原理に抵触しない形で「学習権論」が、「一般に子どもが教育を受けて学習し、人間的に成長していく権利」として、現在の憲法学に把握されるようになった³⁾。議論を進めるために、ここで、「教育基本法」の全文及び第1条を引用する。

「われらは、先に、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造を目指す教育を普及徹底しなければならない。

第1条(教育の目的)：「教育は、人格の完成を目指し、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に満ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」

「国民の教育権説」を代表する子どもの「学習権論」を真正面から認めた唯一の杉本判決⁴⁾は、その依拠した法理を「教育基本法」に求めていると考えられる。

「近代および現代においては、個人の尊厳が確立され、子どもにも当然その人格が尊重され、人権が保障されるべきであるが、子どもは未来における可能

性を持つ存在であることを本質とするから、将来においてその人間性を十分に開花させるべく自ら学習し、事物を知り、これによって自らを成長させることが子どもの生来的権利であり、このような子どもの学習する権利を保障するために教育を授けることは国民的課題である……ここに言う教育の本質は、このような子どもの学習する権利を充足し、その人間性を開発して人格の完成を目指すとともに、このことを通じて、国民が今日まで築き上げられた文化を次の世代に継承し、民主的・平和的な国家の発展ひいては世界の平和を担う国民を育成する精神的・文化的ないとなみであるというべきである」

「国家の教育権」を全面的に認めた高津判決⁹⁾は、判決の中に、教育の目的を以下のように述べた。

「教育は国家社会の重大関心事となり、とくに、現代国家は福祉国家として重要な使命の中に教育振興を掲げ、次代を担う子どもに対し、適切な教育を施し、その健全な心身の発達と能力の向上開発を期するのであり、今や教育の実施普及は公共の福祉中最重要なものの一つである。」

高津判決においては、「次代を担う子ども」を育てる教育目的の内容は、「健全な心身の発達と能力の向上開発」であるとした。教育基本法第1条の目的の冒頭に「人格の完成」が挙げられている。「人格の完成」に関しては、文部省訓令第4号「教育基本法制定の要旨」の中では、「教育が、なによりもまず人格の完成をめざして行われるべきものである」と断った上、「人格の完成」をこう規定した。「人格の完成とは、個人の価値と尊厳との認識に基づき、人間の具えるあらゆる能力を、できる限り、しかも調和的に発展せしめることであると理解されている」¹⁰⁾。この説明によれば、「人格の完成」(=教育の目的)は人間の「能力」を発展せしめることとなり、「個人の価値と尊厳」という憲法理念が「認識」として位置づけられ、「人格の完成」を実現するための条件と見なされている。

ここで、実は、一つ大きな問題が出てくる。教育基本法における教育目的の法解釈は、同時に「国家の教育権」と「国民の教育権」という二つの相反対の結論を導く可能性を孕んでいる。上記の高津判決の記述は、「人格の完成」における教育目的の法解釈には、矛盾しない。「国家の教育権論」と「国民の教育権論」との対立した構図の中に、類似の現象がほかにも存在している。この問題を如何に考えるべきかを別稿で検討する予定であるが、本論文は、以上の問題意識

を抱えながら、まず終戦直後における日本の自主教育改革を考察し、それを通じて教育基本法立法思想の淵源を探ることを試みる。

2. 占領軍の教育改革と日本側の対応認識

アメリカ占領軍は、戦争がまだ進行中に、終戦後の占領政策の中にとりわけ教育改革を重視していた。連合軍占領政策資料としてGHQの民間情報教育局（Civil Information and Education Section, CIE）が日本上陸する前に既に編纂に着手した「日本の教育」と題する本の中に、戦前の義務「国体教育」の実態をかなり把握していた⁷⁾。

CIEの詳しい調査と資料のもとに、ポツダム宣言の精神に則り、日本における教育改革が、GHQの占領基本政策に基づいて着手された。それは、軍国主義・極端な国家主義の排除と民主化であった。

1944年7月15日、アメリカの国務省にある極東委員会（The Far East Area Committee, FEAC）は、「対日教育改革の原点」とも言われるべき性質を有する「軍政下における教育制度」（The Educational System under Military Occupation, PWC-287, CAC-238）を作成した。この文章は、日本の教育制度が専制政治の精神的支柱であり、思想統制を通じて教育は完全に軍閥に支配されているとして、教育改革の理念を民主主義、平和主義、国際主義においた。学校行事としての祭日式典、御真影礼拝・勅語奉読などの「天皇崇拜の禁止をはじめ、文部省の再編、教職追放、教育課程・教科書・師範学校の改革」などを内容としている⁸⁾。

敗戦が身近になるにつれ、日本の旧統治階級は敗戦後の連合軍占領政策を想定して、具体的な対応策を用意し始めた。1945年8月15日、ポツダム宣言を受諾した同日、文部大臣太田耕造の名において文部省訓令第5号が発せられ、「皇国教学ノ神髓ヲ発揚スル」⁹⁾（天皇制護持）ため、忍耐して皇国の再建に努めるようと呼びかけた。「このように文部省は、戦争責任に無反省のまま、戦後の教育政策を出発させた」のである¹⁰⁾。

1ヶ月後の9月15日に文部省は更に「新日本建設ノ教育方針」を発表し、戦後のはじめて教育改革についての公式見解を示した。この「未曾有ノ国難」という重大な局面に際しかつ連合軍占領軍のまなざしの前に、「新日本建設ノ教育

方針」では「世界平和ト人類ノ福祉ニ貢献スベキ」、「文化国家、道義国家建設」を前面に打ち出したが、「教育ノ方針」に関して真っ先に強調されていたのが「益々国体ノ護持ニ努ムル」ことであった。それにあわせて、「宗教」の章では「国民ノ宗教的情操ヲ涵養シ敬虔ナル信仰心ヲ啓培シ神仏ヲ崇メ独リヲ慎ムノ精神ヲ体得セシメ」ることを唱えて、戦前の教育特に道德教育に反省するどころか、むしろ当たり前のようにそれを強化する姿勢さえもあるように見せていた。このように、「軍国的思想及施策ヲ払拭シ平和国家ノ建設」を宣言すれば、従来の「国体観念」が矛盾なく護持することができるという考えは、敗戦当時の支配層少なくとも文部省がまだ十分に連合国軍占領政策の精神を把握していないことを示しているといえる。同時にこのことは戦後の教育改革においては、連合国占領軍の圧力を抜きにしては基本的人権が保障されるような民主主義教育政策が望めないことを端的に示されているといえよう。

一方、連合国軍の占領教育政策は日本側の動きと関係なく、非軍国主義化と民主主義化というポツダム宣言の二大基本方針を受け継ぎ、相次いで具体的に指令化されていった。1945年10月22日、「日本教育制度ニ対スル管理政策ニ関スル件」の制定を皮切りに、12月までいわゆる「四つの教育指令」が出された。順番で行くと、10月30日に、「教員及教育関係官ノ調査、除外、認可ニ関スル件」、12月15日に「国家神道、神社神道ニ対する政府ノ保証、支援、保全、監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件」、同31日に「修身、日本歴史及ビ地理停止ニ関スル件」がそれぞれであった。戦前道德教育の担い手であった修身、日本歴史と地理の処理が最後で年末になった。

1946年3月5日に、アメリカ第1次教育使節団が来日、日本教育の視察と協議を行ってから31日にその報告書を最高司令部に提出し、「日本のルネッサンスをばはむ弾圧力の所在を探し出さうと努めた」。そこで「日本の戦争意志は一層優勢な力によって打ちこはされて、国家神道と武力的侵略の精神は、単刀直入的な指令によって、学校から根絶されつつある」と指摘した後、「教師の最善の能力は、自由の空気の中においてのみ十分に現はされる。この空気を作り出すことが、行政官の仕事なのであって、その反対の空気をつくることではない」と自由主義的教育理念を中心とする民主主義的な教育改革の提案を行った⁹⁰。

1945年8月18日、文部省訓令第5号が発せられた三日後に、自由主義者とさ

れる前田多門は、幣原内閣の文部大臣に起用された。そこで、文部省内に多くの学者・知識人が起用されて、日本政府も、主体的に教育改革を取り組む積極的な意欲を見せた。東京帝大教授兼任のまま、文部省学校教育局長となった田中耕太郎は、文部省入り直前に執筆した「教育改革私見」(1945.9)の中に、『真理の尊重、真実の直視、権力主義の排撃などを強調してい』た。同年12月、『「教育の本義に照らして従来の教育方針に根本的再検討を加へ……教育が本来然かあるべきものとする信念に基づき指令の有無を問わず研究実施致さんと努力しつつあり」【傍線原文】と、教育固有の役割に基づいて自主改革を推進しようとする決意を述べてい』た⁸⁹。また、同年11月20日に、文部省官房総務室に「画一教育改革要綱(案)」及び「画一教育打破ニ関スル検討並ニ措置(案)」が出された。

この時期までの文部省の動き、いわゆる日本側の「主体的教育改革」だが、最初から、その過去の教育に対する反省は「軍国主義」及び「天皇制」に向っていたのではなく、専ら戦前の中央集権的、画一的な教育体制及び教授法に対するものであったことがわかる。8月15日の文部省訓令第5号と9月15日に発表された「新日本建設ノ教育方針」の内容に合わせて考えると、文部省における敗戦に対する第1の反応が「国体護持」であって、その時点でまだ戦前の教育に対する反省と改革意欲が見られなかった。時勢の変化は10月になってからであった。占領軍の改革政策によってもはや「天皇ニ依ル統治」ができなくなってしまわないかという危機感が政府内に(当然文部省も含めて)上がってきて、更に10月22日、「日本教育制度ニ対スル管理政策ニ関スル件」が制定され、占領軍の教育改革の方向もはっきり見えてきた。文部省は教育改革に「自主的」に着手した根本的な原因が、「国体護持」に危機感を感じたからであると考えられる。すなわち、文部省の第2の対応は、幣原政府の「国体護持」対策である「一君万民ノ立憲政体ヲ徹底的ニ鈍化シ日本的ナル民本政治ヲ確立スルコト」に合わせて、教育改革の目的を「真理探求ノ為ノ教育ノ自由ヲ確立スルコト」にすることにした。その意図を現わしたのが、「画一教育打破」という戦前の中央集権的教育体制への批判であった。「教育ノ自由ヲ確立スルコト」の最終的狙いは、むしろそれによって連合軍の教育理念の拘束を拒んで、すでにすっかり根をおろされた「定着された東洋道徳」の教育現状を維持することにあったのではなかろうかと推測される。

田中耕太郎はまさにこのような時代を背景にして文部省に赴任したのである。

3. 国体護持としての自主改革

敗戦後の旧日本支配層の最大の関心事が「国体護持」であることは、周知の通りである。日本国憲法が成立するまで、旧支配層のすべての活動が「国体護持」のための奔走だといっても過言ではない。それは、特に、憲法改正案における幣原内閣と占領軍との交渉の過程においては上の観点を裏付けるような強い印象を受ける。

ポツダム宣言第十項は「……日本国政府ハ、日本国民ノ間ニ於ケル民主主義的傾向ノ復活強化ニ対スル一切ノ障碍ヲ除去スベシ言論、宗教及思想ノ自由並ニ基本的人権ノ尊重ハ確立セラルベシ」と規定した。

芦部信喜の説明によると、「このポツダム宣言との関連で深刻の問題となったのは、日本の『国体』が護持されるかどうかであった。」と。そして芦部は「国体」を次のように説明した。

「①国体は、天皇に主権が存することを根本原理とする国家体制 ②天皇が統治権を総攬するという国家体制 ③天皇を国民の憧れの中心とする国家体制という三つの異なる意味に用いられた。①と②は法学的概念、③は道徳的・倫理的概念であり、ポツダム宣言の受諾によって護持されるかどうか議論の的となったのは、①と②の意味の国体である。」

「日本政府は、ポツダム宣言は国民主権主義の採用を必ずしも要求するのではなく、国体は護持できると考えていた。したがって……明治憲法を改正しなくとも、運用によって宣言の趣旨に沿う新しい政府をつくることは可能であると考えていた」⁹⁹。

敗戦直後の旧支配層におけるこのような、未来に対する「明るい」とも言える認識を9月15日に文部省から発表された「新日本建設ノ教育方針」（以下「新方針」と略称する）の内容からでもうかがうことができる。「新方針」は8月15日の訓令第5号と違って、「口語体であり、事実経過の説明を中心とする低姿勢の表現をとっているだけでなく、訓令にはなかった『軍国主義思想の払拭』や『平和国家の建設』、『国際協調』などが強調されているのが注目される。言うまでもなく、ポツダム宣言を意識したための対応」である¹⁰⁰。

全体としては、「明るい」展望を持っているイメージを受けるこの文章は、例えば「十、体育」の中に「……以テ公明正大ノ風習ヲ作興シ将来国際競技ニモ参加スルノ機会ニ備ヘ運動競技ヲ通ジテ世界各国ノ青年間ニ友好ヲ深メ理解増進ニモ資セシメントシテキル」と述べて、国際スポーツ大会に参加することまでに見通しを立てていた。しかし、「ポツダム宣言を意識した」新方針であるものの、新日本建設には不可欠なポツダム宣言の内容には全く触れていなかった。

「国体護持」のほか、時の日本政府は、反共産主義の立場もワンセットで強調していた。1945年10月5日、外務省は「国体及ビ共産主義ニ関スル米国ノ方針」の中で「占領軍の日本占領の展開に重大な関心をいただき、その対応を部内において秘かに検討し」た結果、占領軍の安全保持などの名目によって共産党など「治安攪乱」の恐れがあるものを弾圧することに、米国が同意するだろうという認識を示した⁹⁹。これは、敗戦に伴う支配力の衰弱によって、民間から「天皇制」を否定し共和制を求める社会革命が起きるのを事前に防ぎたい思惑からの「認識」であったか、或いは「反共」という姿勢を打ち出すことによって、アメリカと「立場が同じだよ」ということをアピールしたい思惑からの「認識」であったかは、その真意が不明だが、いずれにしても、「国体護持」のためであったことには間違いであろう。

しかし、時勢の推移によって政府の危機感が現実化してきた。9日、幣原内閣が誕生したと共に、「自主的即決的施策ノ緊急樹立ニ関スル件（試案）」が外務省から出された。「連合国による極端な改革を恐れ」焦りを見せ始めた日本側の自主改革を計画した内容であった。その最高指針は、改革を断行して自主性を失わず「かつ日本民族固有ノ美点ト好マシキ伝統ヲ常ニ」保てることを前提にすると決められて、改革の細目を掲げている。細目の一つは「文化政策の刷新」であって、「個の完成」に基づく教育改革が挙げられた。11日に、幣原首相宛に、外務省調査局長作成の「新日本建設ト対外政策ノ問題ニ就テ」が提出され「徹底的ナ国内自己革新」が訴えられた。そこの政治目標はすなわち「一君万民ノ立憲政体ヲ徹底的ニ鈍化シ日本のナル民本政治ヲ確立スルコト」であり、教育改革の目標は「真理探求ノ為ノ教育ノ自由ヲ確立スルコト」と支配層に決められた¹⁰⁰。

田中耕太郎は高らかに掲げている「教育改革の自主性」が、このようなより

高次元の政治権力による「自主改革」の決意を抜きにしてはまず考えられない。故に、「教育改革の自主性」は、改革の直接担当者における意志のありようと関係せずに最初から政治権力に決められた「自主性の枠」を超えてはならない拘束性が当然に付きまといっている。最も改革の動機は別にして、画一性を打破するための教育改革が占領軍の進駐によって可能となった環境の存在と現実も忘れてはならない。

芦部信喜の説明でも分ったように、「国体護持」における法的体制の面では、幣原内閣は松本委員会を発足させて、「君主の権力が強いドイツ型の立憲君主制から、議会の権力が強いイギリス型の議会君主制へ移行する姿勢」をとり、「人権保証のより厚い保護を図る」と占領軍に見せかけて、「統治権の総攬者としての天皇の地位を温存しようとした」が、結果として総司令部を驚かせて、マッカーサー三原則を引き出し日本国憲法成立の気運にまで運んだ。同時に、車の両輪のように平行線に走っていたのが、道徳的・倫理的概念である国体の生き残りを図る教育面の動きであった。すなわち、天皇の権威を維持するために、連合国も尊敬し求めている「国民ノ自由ニ表明スル意思」を「国体護持」に集中統一させる工作である。「臣民」から「国民」になろうとする「民」に対して、形はともあれ内容の面では如何に戦前の「教育勅語」的体制を維持していけるか、民主主義の「侵入」の前で如何にそれを正当化するかは、教育当局者にとって緊急な課題となった。

文部省は初期の段階では、8月15日の太田訓令にも見られたように「……是レ偏ヘニ我等ニ匪躬ノ誠足ラズ報国ノ力乏シク」との認識によって、天皇の戦争責任を回避することに全力を尽くした。10月15日、文部省は教員養成諸学校長や地方視学官を集めて「新教育方針中央講習会」を開催した。会議上、前田多門は「教育界より一掃せねばならぬものは、軍国主義と極端狹隘なる国家主義」であり、「由来我が皇室に於かせられましては深く平和を愛好せられ、国民また和を以て貴しとする思想に親しんで居たに拘らず、近年台頭せる軍国主義と狹隘極端の国家至上主義に歪曲せられて、本来の大和の精神、互尊互惠の精神が傷はれた……」と述べて、「平和愛好の皇室」が戦争によってダメージを受けたことを強調した。また、教育者の任務について次のように訓示した。

「……吾人は改めて教育勅語を謹読し、その御垂示あらせられし所に心の整理を行はねばならぬと存じます。教育勅語は吾々に御諭し遊ばされて、吾々が

忠良なる国民となる事と並んで、よき人間となるべきこと、よき父母であり、よき子どもであり、よき夫婦であるべき事を御示しになっております。すなわち国民たると共に人間として完きものたることを御命じになっております。」⁹⁷

1946年元旦、天皇の「人間宣言」すなわち「新日本建設に関する詔書」がマッカーサーの密かな指示のもとに出された。これは、「国体護持」にまさに「心血」を注いだ支配層にとって元気をつける朗報にほかならなかった。これで、敗戦直後からの切迫した「国体護持」のための危機感が一応の解消を成し遂げられた。早速、前田文部大臣は「天皇人間宣言の文部省訓令」を発表した。この宣言によって、「架空ナル神話伝説、偏狭ナル民族優越感」など「誤レル觀念」が一扫されたので、これで、天皇に忠誠することになんの支障もないような趣旨を表明した⁹⁸。

以降、教育勅語擁護論が堂々と登場するようになった。その代表は、当時まだ文部省学校教育局長の田中耕太郎の発言であった。1946年2月21日、田中は全国教学課長会議の席で「現在の思想的危機に対する文部省の態度」を説いたとき、以下のように教育勅語の擁護を強調した。

「今やわが国は思想の混乱時代に当面した。戦時中の軍国主義、超国家主義はそれが間違いであるにせよ間違いなりに秩序があった。今日においてそれがなく思想的社会的の混乱を来してゐる。これに対しては穩健中正にして国家の秩序たるべき国民の養成にあたる教育者の任務は重い。今や天皇陛下にたいし、外国の人民が外国の元首に対して払うべき尊敬すら払わぬ者があるのはまことに遺憾で、この思想混乱に対して正しい道徳的秩序の確立を希望する。また終戦後は教育の根本たる教育勅語に疑いを持つものもあるが、教育勅語は我国の醇風美俗と世界人類の道徳的核心に合致するので、いわば自然法というべきものである。年頭の詔書も決して教育勅語の權威を否定するものでない。教職員政治関与については各人はその世界観にしたがって共産党、進歩党その他いづれの党に加はるのも自由である。ただ教育者として公の地位に立ち職責を行ふに当たっては自己の政治的立場を超越して中正に行ふべきで、これは司法官が天皇の名において裁判するに当たり中正なる法律によると同様なことである。政界の混乱と複雑化によって教育の方針が変わるやうなことがあってはならない。教育者は国家、法律道徳あるいは政治経済などの問題につき自発的かつ自由に考へ、盲目的、権力的に迎合服従すべきではない。これは公民教育の主眼

である。我々は教育において政治を重視するが、これは公民教育の立場からであって教育界を政治の闘争場裡たらしめてはならぬ。」⁹⁹

田中の教育勅語擁護論の中に、勅語が自然法であることを強調して正当性を与えようとしたが、同時に多くのことを一括して肯定してしまっている。間違っても秩序があれば良い、という認識には少なくとも三つのメッセージを含んでいる。①過去における教育勅語の異端排除の性格と、治安維持法による民主主義を含めての各種の思想への弾圧を肯定した。②今の「思想的社会的の混乱」は、一般に言う社会治安のことではなく、戦後民主主義による天皇制秩序の動揺をさすことになる。③「天皇陛下に対して」「尊敬を払ふ」ことが「正しい道徳的秩序」であり、教育者の任務はその秩序が確立するための「国民の養成」である。

また、この発言の中に、その後、文部大臣となった田中耕太郎が中心的役割を果たして成立した教育基本法の基本的な考え方のいくつかが含まれている。教育基本法は、日本国憲法の精神に則って成立したといわれるが、その成立過程と前文及び一部の規定内容から見て憲法の価値理念に合致していることがわかる。しかし、そもそもその立法意志及びそれを反映していると思われるいくつかの条文に関して、その法的解釈によって最終的に日本国憲法の基本原理と抵触するような内容を導くことも可能であり、日本の伝統文化を背景とする社会環境に合わせてみると、そのような解釈がまた容易であることをここで指摘しなければならない。事実、1950年に教育の「逆コース」が始まったことにより、政府は「道徳教育」を通じて憲法と教育基本法のなし崩し改正を行うことができるようになった。それができた一つの原因は、教育基本法に日本国憲法に沿わない解釈の余地が残されていたからである。

4. 教育基本法の立法思想の淵源

前節にも触れたが、田中耕太郎は、文部省入り直前に執筆した「教育改革私見」(1945.9)の中に、「真理の尊重、真実の直視、権力主義の排撃などを強調している」と記されたので、前田文相との会談材料」と記されたので、前田文相と見解が一致したと考えられ、敗戦直後における日本側の教育改革(自主的)の代表的な考えといえよう。長い文章だが、教育基本法の立法意志を探るには

大きな意義を持つので、ここでその一部を引用して内容を具体的に検討してみる。

まず「一 内容的方面 (A) 教育思想」の部分である。

「i 国民教育の倫理化——倫理的形式主義の排斥 教育勅語の自然法的意義の顕揚(政治における五ヶ条の御誓文に同じ)——従来の国体明徴運動の実効少なかりしこと及びその弊害の反省——その対策として倫理教育において宗教的内面性を強調すること

ii 教育における自由主義と権威主義の問題——教育者と非教育者との地位の自覚——平等関係に非ず——教育者の権威が如何なる意味に於て存するや——倫理的方面においては絶対的、学問的技術的方面に於ては相対的——教育的協同体思想、家族主義——家長的権威は学校教育に於ても必要なること

iii 真理と文化の尊重及び真実の直視(略)

iv 教育と国家主義——国家と真理及び道義との関係——国家も真理及び道義に奉仕すべきものなることを明瞭にすること——反対に権力国家的思想すなわち国家が正邪善悪に超越する存在なること又は国家は正邪善悪の尺度を規定し国家に有用なるものすなわち正且つ善なりとの思想を排撃すること

v 個人、家族、国家、民族及び人類社会の相互の関係を明瞭にし、偏狭且つ排他的なる国家主義、民族主義を是正し、健全なる国家主義の思想を育成し、世界平和及び人類の福祉に対する熱意を涵養すること

vi 被教育者の個性の発揚と人格の完成に力を致すこと——但し個性の発揚は個人主義、アナキズムの弊に陥らざるやうに警戒することを要し、人倫の大本、即ち自然法的道德原理に依る限界を厳守する必要があること」

次は、「(B) 教育方針」の一部分を見てみよう。

「i 智的教育に於ては……具体的事物に即する教育方法の必要なること……注入主義の教育方法に……陥るべからず

ii 偏狭なる民族主義排斥——メートル法

v 学校教育以外に家庭教育及び社会教育の重要性を認識し其等の振興を図ること

vi 公德心の涵養及び公民教育の振興に従来よりも意を致すこと」

論文の「二 制度的方面」には、主に文部省問題を取り上げた。

「i 教育を政治より分離し、教育制度を政党政派の対立及び勢力関係の影響

外に置くこと——この為に教育に憲法上司法権に与へられたる独立の地位を保障する取り扱いを為すこと

ii 文部大臣の頻繁なる更迭はこれを避くべし、原則として教育界または学界出身者を以てこれに充つこと

iii 更に文部省の存在理由及び機能を再検討し、これを存置するとせば、其の活動を原則として教育の内容に干与せざる純粹たる事務的方面に局限すること（例えば図書館、国宝等の管理、校舎の建設、其の他学校施設……）⁹⁸

さらに、1945年12月に、既に文部省入りした田中耕太郎は作成した「ポツダム宣言履行のための緊急勅令事後承諾に関する貴族委員会」（以下「ポツダム宣言履行文」と略称）が、緊迫した雰囲気の中に教育改革の方針と「自主性」を強調した。

「七、文部省の方針

(1) 先方の指令を受けたからと云ふに非ず、又受けやうだから先手を打つと云ふのではなく、教育の本義に照らして従来の教育方針に根本的再検討を加へ、大々の反省を為し、平和国家、文化国家を建設せんとする意図の下に施策を考案し、着々実現に移しつつあり、形に於ては受身に見ゆる場合があつても、事實は教育が本来然かあるべきものとする信念に基づき指令の有無を問わず研究実施致さんと努力しつつあり……

文教に関する根本的方針

一、軍国主義的、過激国家的要素の払拭

或いは人的に、或いは内容的の意味に於て、（これは消極的）

二、（積極的に）

真理（道徳、科学、宗教、文化）尊重

真実（歴史の研究及び国史教育の）尊重

国民道徳の形骸化を戒め、一層内省的、良心的なものとする事、

真理、真実をそれ自身目的として探求、尊重すること、国家万能思想、すべてを権力国家の手段と見做す従来の傾向の根本的是正

国民の教養の水準の向上、識見を広くし、世界的人物の養成を目標とする事と……

三、教育における民主主義

(1) 教育の独立、その權威の維持即ち教育を政治の手段とせず其れ自体価値

あるものとする思想に立つこと、教育の尊重、我が教育系統の面の再反省、中央と地方

(2) 教育関係即ち教育者と被教育者との間に於けるデモクラシー——権力主義の排斥

(イ) 被教育者は教育者に盲目的に機械的に隷属する奴隸的存在に非ず、一個の人格者として観察すること——人格の完成、個性の健全なる発達

(ロ) 教育者も亦被教育者の功利的意図即ち智識獲得の単なる手段に非ず——一人格者なること

教育者と被教育者との関係は人格者相互の関係

学園は一つ家族的団体、愛と教とが基調

教育者は統制主義的権力を以て被教育者を圧迫するものに非ず、然だし被教育者は無制限に自由を発揮し放恣に陥るべからず

教育者は父兄のもつ權威を以て学生生徒に臨み、被教育者は道徳と秩序との範囲内に於て其の人格を完成し個性の健全たる発達を計ることを得る」⁹⁾

「教育改革私見」の「一 内容的方面 (A) 教育思想」の部分では、まず注目しなければならないのが、第1条に「国民教育の倫理化」を取り上げられることである。道徳教育いや正確に言えばその建て直しが最も重要視されていることがよく分る。そして、道徳教育の内容だが、「国体明徴運動の実効少なかりしこと及びその弊害の反省——その対策として倫理教育において宗教的内面性を強調すること」と書かれたことから、これからの道徳教育は、むしろ「国体明徴運動」の不足を補完して、「その弊害の反省」としてここでは内容に対する反省より専ら手段の改善にウエトを置き「宗教的内面性を」通じて、「国民教育の倫理化」を強化する意欲が感じられる。これは、12月に作成した「ポツダム宣言履行文」における「文教に関する根本的方針」の「二、(積極的)国民道徳の形骸化を戒め、一層内省的、良心的なものとする」と呼応しているように思われる。即ち「自主的教育改革」の中心的・指導的な考えは、何と言っても道徳教育の強化であり、しかもかつて「臣民の道」を唱え忠誠の皇民を鍛錬した教育勅語の内容に基づく形での「自主的改革」である。田中耕太郎の「教育勅語擁護」言動を見れば納得のできる成り行きだといえよう。

「一 内容的方面 (A) 教育思想」の続きの部分は、ほとんど第1条を中心に展開された。2条では、「教育者の權威が如何なる意味に於て」も「倫理的

方面においては絶対的」と決めた上、「教育的協同体思想、家族主義」に於いては「家長的権威は学校教育に於ても必要なること」など内容の面では、儒教的教育思想を一貫しており、価値の決定者たる宣言とも受けとめられる。これも、「ポツダム宣言履行文」の「文教に関する根本的方針」の「三、教育者は父兄のもつ権威を以て学生生徒に臨み、被教育者は道徳と秩序との範囲内に於て其の人格を完成し個性の健全たる発達を計ることを得る」との文言からもうかがえる。

「教育勅語」を声高に擁護して同時に「自主的」（しかも民主主義的）な教育改革も意欲的に行おうとする田中耕太郎の真意が、政府の「国体護持」の動きに合わせているかどうかを別にして、その「二律違反」とも考えられる「教育勅語」と占領軍の「民主主義」との矛盾を田中が法理的にどのように捉えているかは、後の教育基本法の形に重大な影響を与えたことを考えると、極めて意味深長な問題である。

国家と教育の関係は、二つの文書にも大きく取り上げられた。田中耕太郎は、殊に国家権力からの「教育の独立」を強調している。「教育改革私見」において「一 内容的方面（A）教育思想」の「iv 教育と国家主義」の中に、「国家は正邪善悪の尺度を規定し国家に有用なるものすなわち正且つ善なりとの思想を排撃すること」を記されて、国家が正義と善などの価値を独占することを排除する考えを表明した。また、「二 制度的方面」において「文部省問題」では、「i ……この為に教育に憲法上司法権に与へられたる独立の地位を保障する取り扱いを為すこと」が書かれて、将来、教育の完全な独立を憲法によって保障されることを示唆したとも受けとめられて、極めて「進歩的」なように見える。しかし、これらは、改革の目標であって目的ではない。その内容を仔細に検討すれば、田中耕太郎の真の目的つまり「動機」が、実は彼が一貫して重視した「国民道徳の形骸化を戒め」ることである。言い換えれば、この「思想的社会的の混乱」の時代において、道徳教育（教育勅語）によって維持されようとする「秩序」（天皇制秩序＝国体）である。この秩序は「我国の醇風美俗と世界人類の道徳的核心に合致する」「いわば自然法」たるものであるので、当然「超国家的」、場合によっては「超憲法的」なものでもあることになる。この点に関して、「一 内容的方面（A）教育思想」の「iv 教育と国家主義」の中に、国家が正義と善などの価値を独占することを排除する所以は、「国家

と真理及び道義との関係」においては、「国家も真理及び道義に奉仕すべきものであるからと、はっきり言明している。だから、「権力国家的思想すなわち国家が正邪善悪に超越する存在」であってはならないのである。この場合、かかる「真理及び道義」も疑いなく「世界人類の道徳的核心に合致する」「自然法的道徳原理」となる。以上のことから推察すれば、その「普遍的価値」の代表者は、当然「古今ニ通シテ謬ラス之ヲ中外ニ施シテ悖ラス」原理を勅令として頒布した天皇と天皇制にほかならなくなるのである。

田中耕太郎は、繰り返し「軍国主義と極端な国家主義」或いは「偏狭且つ排他的なる国家主義、民族主義」ないし「権力国家の思想」を「排撃」する姿勢を強調した。これは、侵略戦争に対する、或いは戦争そのものを人間の基本的権利を侵害する人類の「敵」をみなす立場からの反省とは認めがたい。「ポツダム宣言履行文」において「七、文部省の方針」の「(1)」では、「……教育の本義に照らして従来の教育方針に根本的再検討を加へ、大々的反省を為し、平和国家、文化国家を建設せんとする意図の下に施策を考案し、着々実現に移しつつあり」と「従来の教育方針」に反省の意を表明したが、それも内容より教育の形式に対する反省であることを容易に推測することができる。一つは、儒教的道徳教育がその本質において避けられない硬直的「形式主義」である。大正期に起きた「新教育運動」や昭和期に入ってから何回の教育改革も形式の改善を目的に試みてきた。1945年11月に文部省の「画一教育改革要綱(案)」及び「画一教育打破ニ関スル検討並ニ措置(案)」がこの目的のあらわれであろう。

もう一つは、田中耕太郎が極力主張した「権力国家の思想」排除である。敗戦によって「教育の民主化」が迫られた環境の形成という歴史的要素以外に、田中の戦前における軍事政府に対する不満が背景である⁹⁾。このような不満は、敗戦直後に日本社会に種々の原因で漲っていた。「無謀な戦争」を発動した「軍部の独走」が敗戦の原因とされ、また道徳教育の失敗によって「国民の道義が廃れた」のも敗戦の原因とされた。「国民総懺悔論」は、このような「社会輿論」を背景に登場し、「国体護持」に懸命になっていた支配層に逆手を取られ、天皇の戦争責任を軍部と国民に転嫁するために使われた。ここで、田中耕太郎の教育改革主張が、また政府の方針と偶然のように奇妙に合致した。「権力国家の思想」も「八紘一字」を支える「自然法」たるべき「普遍的な真

理」である国民道徳ではなく、それを達成する手段としての「軍国主義」および軍事体制下における絶対的教育管理主義を指すことである。

したがって、田中耕太郎の、「教育勅語」を「超国家的・超憲法的」（或いは前国家的・前憲法的）な「真理と道義」とし、それをベースに教育の完全な独立を求めるその発想自身が極めて不完全であるといわなければならない。この「自然法」たるべき「真理と道義」に依拠して「平和国家」と「文化国家」を建設することは理想としては問題がないかもしれないが、その本質においては、近代的立憲主義に基づく基本的人権の保障という考えとは相容れない。そこで、国家から完全に独立した存在の教育が仮にできたとしても、いつでも絶対的教育管理主義を特徴とするより小さな「封建的集団」になりかねない。そこで近代的立憲民主主義が拒まれたら、集団内における「価値の独占」を特徴とする擬似「権力的国家」現象も、簡単に生まれてくる。

後に成立された教育基本法は、その前文に訴えられている教育の理念に、以上の問題点と矛盾性が含まれたまま、戦後の多難な道りを歩み出した。

5. 占領政策の変容

1945年10月、51ヶ国の参加で国際連合（United Nations）が成立して国際協力の気運が高まった反面、新しい国際秩序の形成をめぐる、米ソをはじめとする二大イデオロギー陣営の対立も、早くも浮かび上がってきた。そもそも、反ファシズム戦争は、アメリカにとっては世界人民の解放を目的としていなかった。共産主義を押さえこむ政策に転換しつつ、状況は密かに連合国特にアメリカが主導する対日占領政策に変化を及ぼし始めた。これは、終戦直後に日本政府・支配層が打ち出した「反共方針」の戦略とも一致し「国体護持」に心を砕いた政府・支配層にとって絶好なチャンスとなった。

1945年9月27日に、マッカーサーは天皇と会見した時、「天皇が民主化を指導するならば援助を与えること」を約束した。「また総司令部顧問アチソンに作成させた憲法案では天皇制と貴族院の存続を認め、或いは国家神道を禁止しながら、天皇が個人の資格で、ただし多数の役人を連れて、伊勢神宮を参拝するのは容認し、君主の存在と民主主義は無関係である」とも言明した。この時点では、アメリカは既に天皇制の温存を認める政策に転換したと見られる。こ

の「政策がのちに、極東裁判条例から『元首ゆえに責任を逃れることができない』という条項をはぶかせ、不起訴という明確な証拠がなかったにもかかわらず、それを連合国に納得させた」といわれる⁹³。1948年に「天皇が20個師団に匹敵する力を持っている」というマッカーサーの発言は、日本をアジアの最前線における「反共基地」として利用しようとするアメリカの戦略意図を赤裸々に表現した。

軍国主義者の公職追放、各種の国家集団体の解散が指令され、天皇と天皇制に対する批判のタブーが解除されると、天皇制批判ばかりでなく、天皇の戦争責任を追及する声次第に高まってきた。それは、国際だけではなく、アメリカ国内でさえ与論の71%は天皇制廃止を要求していた。これに対してマッカーサーの総司令部は、1945年10月に天皇のイメージを改善するよう宮内省に示唆した。「宮内省はこれを幣原首相につたえ、首相は天皇の内意を得て詔書の起草にとりかかった。こうして『天皇の人間宣言』即ち「新日本建設に関する詔書」が発せられた」のであった⁹⁴。

田中耕太郎は、1945年11月ちょうど天皇制に関するGHQの政策が転換される微妙な時期に「ポツダム宣言履行のための緊急勅令事後承諾に関する貴族委員会」を作成した。文書の中に注意すべき点は、田中が日本の教育改革に対する総司令部の政策意図を的確に捉えられたことである。それは、以下の文からうかがえる。

「联合国側の意図、一言にして盡くせば我が教育の民主化／联合国側に於て我が教育制度及び教育の実際の状況の根本的改善を企図す／教育に関しては最も熱意をもってゐる／其精神を要約すれば、Ⅰ消極的には我がより軍国主義及び過激国家主義的要素の払拭、Ⅱ積極的には教育の民主化、Ⅲ教育の改善」

ここで「联合国側の意図」としては「軍国主義及び過激国家主義的要素の払拭」が、「消極的」とされた。もともと、アメリカはあらゆる場合に日本の軍国主義と戦うことを強調してきた。同年十月二十二日に発表された「四大指令」の第1号令「日本教育制度ニ対スル管理政策」の中でも、「軍国主義及び過激国家主義」に対して、厳しい姿勢をとっていた。僅か一ヶ月後の政策変化だが、田中は正確にそれを読み取れた。アメリカは、「軍国主義及び過激国家主義的要素の払拭」に関して、「消極的」になったのが、やはりこれ以上民間における天皇への批判が高まると、総司令部として天皇の戦争責任を問わざるを得な

くなるような事態を避けたかったのであろう。天皇に「人間宣言」という珍しいことをさせる一方、教育の民主化を予定通り積極的に推し進めることが、総司令部の最終的政策調整の反映だと考えられよう。

田中はこれを受けて、「教育が本来然かあるべきものとする信念」に基づき指令の有無を問わず研究実施致さんと努力」と表明しながらも、「文教に関する根本的方針」に関して、ほぼ全面的に総司令部の意図を受け入れ、教育改革に着手しようとした。即ち、「軍国主義的、過激国家的要素の払拭」に関して、「或いは人的に、或いは内容的の意味に於て」、消極的姿勢を取ることにした。また、民主化教育の改革を積極的に推進する方針だが、その内容が「個人ノ権威ノ思想及集会、言論、信教ノ自由ノ如キ基本的人権ノ思想ニ合致スル諸概念ヲ教授及実践ノ確立ヲ奨励スルコト」⁹⁰ どころか、それに一語とも触れずに逆に「真理（道德、科学、宗教、文化）尊重、真実（歴史の研究及び国史教育の）尊重、国民道德の形骸化を戒め、一層内省的、良心的なものとする」といった、これまで基本的人権特に「思想の自由」を厳しく統制したと考えられる「国民道德教育」を「一層内省的、良心的」に強化しようとしたものである。これで、田中耕太郎の教育改革に対する少なくとも初期の姿勢が明らかになってくる。すなわち、終戦直後に日本の教育改革には最も必要と考えられる「軍国主義的、過激国家的要素の払拭」と「教育の民主化」においては、前者は天皇制の根幹を揺るがしかねないだけに、田中は最初からそれを「教育が本来然かあるべきものとする信念」の中に入れていないことと、いわゆる「教育の民主化」が単にその場しのぎの言葉として用いられたのにすぎず、その中身に「国民道德教育」を強化することを予約していたことである。

ここで、田中耕太郎の「民主的教育」に対する認識とその限界性を関連付けで理解する必要がある。政府の「国体護持」の動きに合わせているかのように見える「教育勅語」擁護論と「国民道德教育」を強化する主張が事実であったものの、それは一概に戦前と全く同じような教育体制に戻ることを意味しないし、戻るわけにもいかなかった。「教育の本義に照らして従来の教育方針に根本的再検討を加へ、大々的反省を為し、平和国家、文化国家を建設せんとする」（「ポツダム宣言履行文」）決意を持っている以上、それにふさわしい教育体制が予定されなければならない。「教育改革私見」の中に、「教育を政治より分離し……教育に憲法上司法権に与へられたる独立の地位を保障する」考えは、そ

の本来の意図はともあれ、政治権力における教育の絶対の自由を訴えること自体が大きな意義を持つ。また、「文部省の存在理由及び機能を再検討し、これを存置するとせば、其の活動を原則として教育の内容に干与せざる純粹たる事務的方面に限局すること」は、更に進んで教育行政に制限を加わることが、前代未聞の改革構想として後の教育権論争における「外的事項」説に大きな影響を与えて、より深遠な意義をもたらされた。教育裁判における「大綱的基準説」の採用も基本的にこの考えに沿っていると考えられる。

もともと、日本の教育改革の方向と内容が、敗戦という歴史的現実及びアメリカ占領軍の意志によって運命付けられている。それだけ、外部的条件が不安定な状況の下では、教育改革は、形式的な規定にとどまらず、その内容にも「自由」と「個人の尊厳」を教育の理念とするだけでなく、過去における「服従の精神」を目的とした「国民道徳教育」と決別する姿勢も示さなければならない。そういう意味では、「教育基本法」第1条（教育の目的）の規定にある「教育は、人格の完成を目指し……真理と正義を愛し……勤労と責任を重んじ、自主的精神に満ちた心身ともに健康な国民の育成を期す等の文言には、過去との決別の意味では不完全さが残されていると指摘しなければならない。

6. 憲法理念と教育基本法の「普遍性」

1945年10月に「民主主義教育は公民教育のたてなおしからという文部省内外の声にこたえ」するため⁶⁹、文部省内に公民教育刷新委員会が発足した。「十二月二十二日の公民教育刷新委員会答申」は、「日本側は自主的に過去の教育を批判し、克服しようとしたものであり、第二号答申の中の『普遍的にしてしかも個性豊かな文化を創造発展して』という表現など、教育基本法前文とほとんど同じである点、驚かされる」と受けとめられている⁷⁰。

1947年3月に公布施行された教育基本法の前文第二段に、「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造を目指す教育を普及徹底しなければならない」と新しい民主主義教育の理念が示されている。一般に、法解釈として前文の「普遍的」の規定は、新しい日本国憲法に則り基本的人権を保障する近代的立憲主義の基本原理を指すとしている。「教育基本法の解説」の中に「本法制定の理由及び

経過」において冒頭に「明治維新から我が国の教育には、一貫して国家主義的色彩が濃厚であった」と総括した。第4番目に挙げられた原因は「国家を唯一の価値の基準とし、国家を超える普遍的な政治道徳を無視する教育を行った結果、自国の運命を第一義的に考え国際間の紛争を武力をもって解決しようとする武力崇拜の思想が教育の中に侵入したのである」と述べた。続けてその結果は「個人の自覚がなく、個人の尊厳と価値との認識に欠け、国家協同体の真の目的と任務とが十分に理解されていなかったことによるものである」と結論された²⁸。

以上のような解説に基づいてみれば、「国家を超える普遍的な政治道徳」がすなわち「個人の尊厳と価値」を指すと理解することができる。したがって「普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造」も、「自国の運命を第一義に考えるより、教育内容としての価値理念は「個人の尊厳を重んじ」ることに置かなければならないことになる。そうだとすれば、教育基本法の前文にある「普遍的にしてしかも個性豊かな文化を創造発展」における立法意志の根源が、「公民教育刷新委員会答申」にまでさかのぼる。果して、「答申」の中の「普遍的価値理念」は、後の法解釈の内容と一致するだろうか。第二号答申である「学校教育における公民教育の具体的方策」を具体的に検討してみる。以下は、その一部の内容である。

「今、我が国は文化国家、平和国家として、道義の昂揚に努め、普遍的にしてしかも個性豊かな文化を創造発展して、世界の平和と人類の文化に貢献せねばならぬ。それにはなによりも先ず普遍的な人間性の自覚に基づく国際協調の精神に徹底すると共に……封建的遺制を克服し、基本的人権の尊重に立って社会体制を民主主義化し……

公民教育は国民教育の根幹たる位置を占めるものである。我が国民教育が、「教育に関する勅語」の趣旨に基づく限り公民教育もまたその立場に立って行はれるべきであるのはいうまでもない。それと共に従来の観念的形式的な道徳教育乃至社会教育の欠陥を反省批判し、公民教育の真にあるべき姿を実現せねばならぬ。

(1) 普遍的な一般の原理に基づく理解の徹底

道徳・法律・政治・経済に関する諸問題に就いて普遍的な一般の原理を理解せしめ、偏狭なる独断的施行及び見解を排除せねばならぬ。それと共に我が国の社

会事象を世界との聯関に於て具体的に把握せしめることが大切である。(例へばわが国民道徳・わが国体・国法についても普遍的一般的原理に基いてこれを理解せしめ……等)」

答申2においては、「普遍的人間性の自覚に基づく国際協調の精神に徹底すると共に……封建的遺制を克服し、基本的人権の尊重に立って社会体制を民主主義化」する決意を表明したが、肝心の「封建的遺制」とは何かについて何も説明されていない。さらに、公民教育は『「教育に関する勅語」の趣旨に基づく』当然な立場を示し、「従来の観念的形式的な道徳教育乃至社会教育の欠陥を反省批判し、公民教育の真にあるべき姿を実現せねばならぬ」ことを宣誓した。これは、「封建的遺制を克服」するよりは、それを改善するといった方が適切であろう。

また、「わが国民道徳・わが国体・国法についても普遍的一般的原理に基いてこれを理解せしめ」ることとなると、「封建的遺制」の正体が一層不明になる。それどころか、文中にある「普遍的一般的原理」は、「国民道徳」更に「国体」と矛盾なく並べられ、前者に基づいて後者を理解する図式を示されたことによって、「普遍的一般的原理」に対する公民刷新教育委員会の理解を知っておく必要が出てくる。

田中耕太郎は、1946年3月13日の朝日新聞に投書し、「国家主義」或いは「戦争」の責任は、天皇と勅語に無関係であると述べた上、教育勅語が「司法権と同様」である認識を示した。更に、教育勅語の「自己定義」を用いてそれが人類社会における「普遍的価値」であることを力説した。

「教育勅語には個人、家族、社会及び国家の諸道徳の諸規範が相当網羅的に盛られてゐる。それは儒教、仏教、基督教の倫理とも共通している。『中外ニ施シテ悖ラス』とはこの普遍性を示したものである。……現時の思想的危機に直面し、封建的とか反動的とかの常套的罵倒を甘受しつつ従来の醇風美俗にして世界人類の道徳的意識に合致するものを極力維持する……」

戦争責任が「独断的、極端な国家主義者であり、軍部の独走」にあるという「社会通念」は、当時すでに形成されつつある。田中耕太郎の主張によれば、一部の濫用者、援用者の罪を裁けば、醇風美俗（日本的）しかも普遍的価値（世界的）である教育勅語が維持されていくべきであることになる。教育も、「偏狭なる独断的施行及び見解を排除」すれば、濫用されることがなくなり、

「わが国民道徳・わが国体・国法についても普遍的一般の原理に基いてこれを理解せしめ」することもできるということになる。したがって、「武力崇拜の思想」が消えれば、「我が国は文化国家、平和国家として、道義の昂揚に努め、普遍的にしてしかも個性豊かなる文化を創造発展して、世界の平和と人類の文化に貢献」することにつながると、極めて合理的な説明が展開される。

教育基本法前文にある「普遍的にしてしかも個性豊かなる文化」の言葉の確立は、上のような歴史的社會事情を背景としている。したがって、それは必ずしも近代的立憲主義に立脚した「普遍的価値」と同じであることを意味するわけではない。むしろ、「定着した東洋道徳」である伝統文化への確執を象徴する衛道的・殉教的意味要素が多分に含まれているのではなからうか。それは一面において、国家権力おける恣意的な介入への排除、画一的教授法の打破など、教育の形式的自由を確立するための積極的な意義を持つことも否定できないが、仮に権力の介入が完全に排除されたとしても、内実において戦前とほとんど変わらない国民道徳教育が自主的に継続されていくことを示唆した。

教育基本法の「準憲法的性格」が、戦後50年の歩みを経て、教育法学に不断に確認され、その「合憲法的教育理念」である「民主主義・平和主義・個人の尊厳」は、すでに戦後日本の社会に深く根を下ろしたといえよう。しかし、教育目的に盛り込まれた特定な歴史的背景を持つ価値観である「個人の完成」および前文にある「普遍的にしてしかも個性豊かなる文化」における法解釈の問題が、依然として残されている。

堀尾輝久は、かつて以下のように説明したことがある。

「国粹的な、閉じた文化ではなく普遍へと開かれた文化でなければならない。そして普遍的なものを追求すれば、そこにおのずと個性的なものが生かされ、個性がにじみ出てくる。日本の伝統的な文化も普遍的に開かれたものとなることによって真に個性的になる……伝統に深く根ざす個性はおのずと普通に通ずるものですが、世界に通ずる普遍的な文化創造の志向の中にも、伝統に根ざす個性はおのずとにじみ出るもの」⁸⁸

「天皇を中心とする神の国」の政治発言を背景とする憲法・教育基本法改正の動きが急がれる中で、上の説明を如何に実践していくべきかは、これからの重たい課題であると思えてならない。

(注)

- (1) 十件の教科書裁判の中に、「国民的教育権」説に立つと思われる判決は、昭和42年東京地裁の杉本判決だけである。
- (2) 堀尾輝久『現代における教育と法』岩波講座現代法(8)150頁、岩波書店1966年、兼子仁『教育法』(新版)228頁1978年、永井憲一『教育法学』エィデル研究所、1993年、28頁
- (3) 野中俊彦等著『憲法I』(新版)有斐閣、1997年新版第3刷、460頁
- (4) 教科書検定不合格処分取り消し請求訴訟の第一審判決(東京地判昭和45.7.17判例時報604号)
- (5) 国家賠償請求訴訟)の第一審判決(東京地判昭和49.7.16判例時報751号)
- (6) 文部省「文部省訓令第4号」教育法令研究会『教育基本法の解説』辻田力・田中二郎監修、国立書院、1947年、139頁。
- (7) 兎玉三夫訳『日本の教育』連合国軍占領政策資料、明星大学出版部、昭和58年初版発行。
- (8) 鈴木英一「教育基本法の成立事情」家永三郎教授東京大学退官記念論集刊行委員会編『日本国憲法と戦後教育』三省堂、1979年、36頁。
- (9) 文部大臣太田耕造「文部省訓令第5号」鈴木英一編『資料教育基本法30年』学陽書房、1978年、53頁。
- (10) 鈴木英一、前掲論文38頁。
- (11) 神田修、山住正巳編『資料 日本の教育』学陽書房、昭和53年初版発行、60頁～61頁。
- (12) 鈴木英一、前掲論文42頁。
- (13) 芦部信喜『憲法新版』岩波書店、1997年第1刷発行、23頁。
- (14) 星野安三郎「憲法改正と教育政策の変遷」家永三郎教授東京大学退官記念論集刊行委員会編『日本国憲法と戦後教育』三省堂、1979年、68頁～69頁。
- (15) 鈴木英一、前掲論文38頁。
- (16) 同上論文38頁～39頁。
- (17) 文部省編纂『終戦教育事務処理提要・第一集』「新教育方針中央講習会に於ける前田文部大臣訓示」文泉堂出版、1980年、77頁。
- (18) 『資料日本現代教育史・1』三省堂、31頁。
- (19) 『朝日新聞』1946年2月22日。

- ⑳ 鈴木英一編『資料教育基本法30年』「田中耕太郎文書」学陽書房，1978年，73頁。
- ㉑ 同上書76頁。下線，原文。
- ㉒ 勝野尚行著『教育基本法の立法思想—田中耕太郎の教育改革思想研究—』法律文化社 1989年，61頁～84頁。
- ㉓ 船山謙次『戦後道德教育論史』上，青木書店，1981年，13頁～14頁。
- ㉔ 同上書20頁。
- ㉕ 宮原誠一・丸木政臣・伊ヶ崎暁生・藤岡貞彦『資料日本現代教育史1』三省堂，「日本教育制度ニ対スル管理政策」29頁。
- ㉖ 船山謙次，前掲書『戦後道德教育論史』上，53頁。
- ㉗ 同上書42頁～43頁。
- ㉘ 辻田力・田中二郎監修，前掲書『教育基本法の解説』2頁。
- ㉙ 堀尾輝久「教育基本法はどこへ」有斐閣，1986年，48頁