【内容】

[内容]

【内容】

[内容]

【内容】
第二章 進行する戦時体制への認識（一九四一年—一九四三年）
1「臨終態勢」下下独ソ戦勢発動後（一九四一年後半）
2 太平洋戦争初期—大東亜建設審議会合申（一九四一年）

第三章 戦争末期の宗像（一九四五年）—ナショナリズムと結合法された社会主義
1 戦争末期の分析視角
2 皇国職能観」および「工場政治」論
3 敗戦の接近と見出される（戦後）

终章 宗像における戦後の出発
1 再び「総力戦と現代化」をめぐって
2 「教育と政治」の帰結
3 ナショナリズムのその後

序章 戦争末期という舞台設定
1「総力戦と現代化」をめぐって
2 「戦時体制論」

一次大戦を転機として軍と軍により戦争の時代は終わり、国民間での戦争形態。すなわち総力戦の時代へ向かって
会の経済成長という観点、といった具合といえよう。しかし、そのように進行したであろう社会の変容と、その先にある戦後の社会を結び付けることも可能である。

（3）
その間に厳然と存在するのが先の戦争末期の局面である。機関としての国家がトリタイルな形で崩壊する戦争末期の様相は、社会の合理化作用だけを説明できるものではない。そして、いまひとつの重要な指摘である戦前・戦後の連続性も、実のところ戦争末期を飛び越す形で行われている。筆者は、戦争末期を戦時期一般に解消された固有の段階と見る同時に、戦後に直接先立ち、それゆえに戦後を規定したという意味で、エポックと見なすものである。

ベルで進行するものではあった。事実、そうした現象を同時代人も捉えており、事実上の社会主義化として認識されていた。後述。おそらく戦時体制論に欠如していたのは、戦局の悪化という変数であろう。戦局の悪化は戦時体制度が増すのと比例して、より強く戦時体制を要請し、ついには自らを破壊する側面をもつ。例えば、本稿でも言及される学徒出陣や学徒勤労動員がそれである。将来的国家エリートたる帝国大学生を動員へと振り向けるといった措置は、明らかに敗戦濃厚という状況ゆえに到来した。戦争末期に至る現象と言わばならない。しかし戦局の悪化は一面、その深刻さが強まるのを恐れ、合理性を要請する。動員を極限にまで展開させようとするならば、それを支えるシステムは極限までに合理的・効率的だらざるを得ず、要請としての合理性はかえって強くなる。本稿の範囲を超えてしまうが、一九四五年に忽然而登場した少数精鋭の英才教育機関即特別科学教育がその面を含む。まさに動員が根こそぎとなる。
に、総力戦による社会の変容は、同時代人の認識レベルで存在するものだった。そしてそのような彼等は、死去し
ない限りは、敗戦および戦後改革を経験したはずである。
実は本稿で扱う宗像誠也、戦時体制と社会主義、親和的関係を認識していた同時代人の一人であり、の
らず、両者を相互に促進させるとの立場から、戦時体制の徹底遂行を主張していた人物だった。しかしながら、戦後
の宗像において、右の認識は否定されるに至る。この過程を「記憶の隠蔽」と言っていますが、「記憶」という
社会科学の学知たる「封建遺制」という経験であった。つまり、戦後の宗像における「封建遺制」論の採用は、
自らにおける戦時構想を疑わせた形で行われた。要するに、「封建遺制」論で説明がつくと思われるようなフレームが先行して存在していたのであり、その由来
はこのように、宗像における「戦後」が、どのような契機と要素それぞれ構成されるのか、一端解きほぐすことが重要
である。それに、宗像における「戦後」がどのような形で導き出されるのか、具体的な構成要素とともに提示で

エポックとしての戦争末期（上）（福嶋）

（7）
2 切り口としての宗像誠也

とりもと、宗像誠也という名は、むしろ戦後日本における進歩的教育学者として一般に知られているだろう。宗像

誠也（一九二八年～一九七○年）は、戦後日本において日本教育職員組合（日教組）、講師団を務める立場から、政府・

文部省との教育闘争に際して理論的根拠を提供し続けた。日教組のいわばブレーンであった。実際、宗像の主張は、

教育基本法に依拠する立場から、教育への国家介入を「不当な支配」として排斥するものであったように、まさに進

歩的教育学者の代表的存在だった。やがて宗像の主張は、教育の意思決定主体を国家ではなく国民にあるとする。

国民の教育権論として定式化される。ところが一方で、先に言及したように、宗像における戦後の進歩派たる側面とを離

出し、戦後の進歩派としてのイメージに対し、戦前の国策協力といった事実で対抗させて得たのかが説明できない（第三章）。一方、戦後の国策協力に対抗さ

せるべく、ひたすら戦後の進歩派への転生を強調してい現、戦後の報酬は依然として例外的であり続ける。こう

して、その思想的軌跡を丁寧に見ていくことである。
とはいえ、思想史研究に往々にして見られる、通観的な視点をたどっていくのを適切とは言えない。前節では示したように、本稿は戦争末期を論議の焦点に設定するものである。その前節で示したように、本稿は戦争末期を論議の焦点に設定するものである。それゆえ、ここでも前節で検討した戦時体制論との関係を、より具体的な観点を導く形で提示する必要がある。以下では、山之内靖氏によって提起された戦時体制論の様子を観察し、それらの論証手続きに重大な問題があるか否かを考察する。

大内氏の研究手法および見解は、以下のようにまとめられる。すなわち、①戦時日本において、文部省と行政分野の政治体制（大政翼赞会などの推進勢力）が意義有めた昭和研究会の一部会であったことから政策化への回路を有し、②文部省による精神主義的な教育政策とは対抗的で、総理戦体制は適応する合理的な教育政策の樹立が目指された。③大内氏は、文部省による精神的目指せた政策は、やがて戦後の戦後教育改革を先取りするものであった。④そのような回路を通じて展開されるのが、一九三九年に義務化された青年学校である。大内氏によれば、ここで実現されるに至った体制論の枠組みが、教育の分野においても適用される手法が明確に確認できる。しかし最大の問題は、まさにこの点にある。
彼等の構想が実現されるとみなしで、彼等の構想が実現されたとみなすのは、議事録を読むとき困難である。そして、政治史研究では周知のことだが、同志会の上位機関たる昭和研究会は、一九四〇年の大政翼賛会発足を前に解散し、また翼賛会を推進したいわゆる革新勢力全般も、翼賛会発足直後に政治的後退を余儀なくされる。したがって大内氏においても、説明されるのはおそらく一九四〇年頃までであり、その後の敗戦へと至る。

しかし最も重大な問題点は、戦時体制論の枠組みを教育分野にも適用させようとする手法そのものである。右にわざわざ確認してきたように、合理的な総力戦体制の構築を目指す革新派全般が、革新派のなかには、教育問題を扱う集団が確かに存在していた（同志会）。

大内氏の言うところの、教育分野での革新派であり、そのように形容することに問題はないが、それを教育によって実現しようとすることができる否定的な評価が同志会の外部に存在した。ここではそれを教育
政治」の関係規定として設定しておこう。すなわち、「教育は「固有の役割」があるのであり、「教育と政治」との混同は慎むべきであるとの評価が、当時において存在していたのである。こうした同時代人の認識の存在を見るとき、戦時体制論の枠組みをそのまま教育に適用させることは出来ない。少なくとも教育に限って言えば、慎重な手続きが必要である。

しかし、それを言い換えるならば、まさに「教育と政治」との関係規定こそ、同時代人たる彼等同志会が直面していた問題だったとも言える。そのような意味で、大内氏が重視した同志会を扱う意義は、かえってあるのである。「教育と政治」の関係規定が当事者たる彼等においてどのように議論されたのか。これを示すことは、戦時体制論と教育との関係を見るうえでの手がかりとなるだろう。そして実は、本稿で取り上げる宗像誠也こそ、その格好の素材なのだである。彼は、同志会で主導的な役割を果たし、たわめをしない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。本論で見るようすに、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸総太郎、留岡清男（ともに法政大学教授）といった上世代で、このうち城戸・留岡は大正翼賛会に入っていた宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけでは、ない。
このように展開されるのか、当事者即ち明らかにすることにもなるだろう。そして戦争末期までを一貫させた分析することが可能となり、ひいてはやがて訪れ戦後の、どのような経験に基づくものだった。

先に述べたように、本稿は総力戦による社会の変容と、同時代人の認識レベルから見ていくものである。

まるで戦争とは関係規定からすれば、宗像における大政翼賛会（一九四〇年）への評価とも関わっていた。続いて第二章では、《教育と政治》の関係規定からすれば、宗像によって好機到とみなされるのは、革新派一般が期待をかけた大政翼賛会などでない。

続く太平洋戦争勃発後の戦時体制のなかで、《教育と政治》および《戦時体制と社会主義》という観察が現実であったことを示す。そして、戦局の悪化、それに伴う国家システム全体の機能不全といった局面である。第三章では、本稿で最も焦点となる戦争末期が扱われる。ここでの戦争末期が
そうした立場から、父が天職としたのが国家有為的人物育成たる教育だった。父は若い頃から嘉納治五郎の弟子として
柔道の修業にいそしみ、家庭内でも心身鍛錬や毎日の日記を欠かさなかった。そんな中、その名前は礼、道、徳、信の字があてられ、自身もまた「誠」をもった。
宗像はこれを「まるで五倉五常の徳目列挙」と親易気味に回想している。宗像の思想形成は、こうした父への反発が
中学校だったという東京高校附属中学入学し、その後、浦和高校、一九二八年には東京帝国大学に進学する。高等教育
一九二〇年、父が仙台での校長を辞職するにともない、一家は東京に移る。宗像は、「都會のインテリ家庭の多い
中学校だったという東京高師附属中学に入学し、その後、浦和高校。一九二八年には東京帝国大学に進学する。高等教育
教育への進学が一九二〇年代だったとすれば、当然出会うのはマルクス主義である。自身、根が悪病で、実践運動には
組織との関連から「問題を」取り上げることは驚くほど稀薄だったごとされる。とはいえ、結局宗像が選んだ進路は
一九三一年、東京帝国大学文学部教育学科を卒業、その後、大学院へ進学し、やがて助手になる。 הדרך
流が規範的教育学だったことによる。
のが教育科学である。実証的・科学的な教育学の樹立を目指す教育科学は、とりわけアメリカ教育学に特徴的な統計的・数量的手法を駆使して、教育的現実の把握を第一義的な課題とする。そうした関心からは、教育の現実に変化を与える要因として、教育政策にも関心が及ぶことになる。こうした教育科学の代表格が阿部重孝（東大教授）で、阿部こそが宗像の師にあたる。宗像もまた、規範的教育学への嫌悪と表裏して、教育科学に近接することを後者に見る。一方、阿部が標榜する教育科学は一九三一年刊行の『岩波講座教育科学』として結実し、運動としての性格を帯び去る一九三九年以降、城戸らと活動をともにする。その際、拠点となったのが、岩波書店の雑誌『教育』のものである。以下では、そこでの宗像の論考に即して、宗像の関心の所在を確認していくこととなる。

『主観的意見の開陳に終る』。宗像は一九三六年に、一九八歳、東京大学教養部の助手の立場でありながら、東京・広島文理科大学のエポックとしての戦後期（下）（福嶋）
教員名および講義題目を一覧させながら、「よりに深遠な」哲学的学風を批判する論文を書いている。

こうした規範的教育学に対置されるのが教育科学である。宗像はまず、フランスのデュルケームやドイツのクリークらの教育科学論を挙げて、彼等の議論の特徴を、あらかじめ普遍の教育目的を設定するのではなしに、教育の事実の考察から始め、その帰納におく点に求める。そして、そこから導かれる「教育は時代や社会によって異なる様相を帯びる」との命題を確認したうえで、教育は社会存続の一機能として、したがって他の社会的現実との連関のなかで解り切ったことが我が国では未だ充分に浸透しておらずと切り返す。

しかし宗像によると、右の命題は未だ教育と社会との間接を一般的・確認したるものに過ぎず、両者のいかなる関連が問題なのかは不明ではないという。教育が社会存続のための、社会による意識的な行為であるならば、発行が教育と社会との関係を一般的に認識するものである。宗像によれば、教育と社会との関係を意識的に扱う学派こそ、アメリカ教育学である。

そこで、例えば新聞雑誌の教科書の語彙調査を通じて、現在流通する基本的把握を突き止め、それを教科書へと反映させるという方法がとられる。宗像が最も視野するのは、このアメリカ教育学と一般に教科書に欠かならない。

もっとも、アメリカ教育学といえばともに本巻にはない。右のように宗像が述べていた一九三〇年代、アメリカ教育学はまた世界恐慌を契機として従来の教育が破綻したとの認識が生まれ、様々な教育学改造論が提起される状況下に

(16)
能をめぐる議論を紹介している。具体的には、議論の類型化を試みたオーラー（オハイオ州立大学）の論文を取り上げ、これに「社会の再構成」と「社会の機能」というオリジナル・タイトルを与えて紹介している。これにより、社会の再構成は社会の機能を明確にするために、オーラー論文の分類に即して、アメリカ教育学界の状況を見ている。第1は、「伝統主義」と分類されるもので、教育の任務を「永遠の真理」の教授に委ね、社会の変化に際して変化に適応するどころか、逆に「新しく永遠の真理を保持すべき」とする立場である。続く第2は「科学的教育」と分類されるもので、変化の状況において数理的な数値を用いて教養を占める必要がある。この立場が、日本で支配的な規範教育学を重んじる立場である。そこで、むしろ将来のべき社会を構成する任務を教育に与える立場が、第3の「進歩的教育」となる。もちろん、これらは多くの場合で、新しく永遠の真理を保持すべき立場に近くなることが多い。とりわけ、カウンツ（コロンビア大学）やラップに代表されるもので、社会の再構成における教育の役割を認め、教育が社会哲学に「中立」であることは「無能力の宣言」にほかならない。
「自由放任の時期は既に過ぎ去った。」現在、「民主主義的・社会主義」こそが今日の社会哲学とされる。オランダの
解説によると、この立場は「ニューディール下の修正資本主義」という文脈のもと、「無制限な個人主義的自由主義」に
しばしば引用される。カウンツの論文『学校は社会改造の原動力たるうるか』（1933年）を見てみよう。同論文で
カウンツはその原因を自由放任経済への求める、それに代わる生産や分配の統制、これを通じて経済的デモクラシーを
説いている。右に明らかのように、ここでの「統制」は「デモクラシー」と共存関係にある。のと同様、かえって
「デモクラシー」を実現する契機とされている。そして、この両者を結合させる立場は「コンファージョン」（社会学）を
指し、かつ、こうしたメッセージ（社会学）を教授する教師こそ、その原動力とみなすものである。カウンツ論文のタイトルにあった通り、まさに「学校は社会改造の原動力」なのである。戦後の発言だが、的像はカウンツこそデューダー派の「まごうかたなかひとつひとりの社会主義者」と形容し、「カウンツのものは戦争前から喜んで読む、彼の集会主義の教育論にはたいへん共鳴していた」と述べている。実際、的像は1937年11月には、「カウンツらが編集する雑誌社会
教育との相互規定関係"というものだった。相当に異色で、また地味ですらあるが、この点こそ宗像の特徴がある。

宗像はここで、昭和研究会の教育学会ではある教育学会（後述）に参加していた馬免清（実業家務局）らによる「産業従業員教育調査」を分析上のデータとして用い、学歴と職制上の地位、この両者の関係が「実証」できると主張する。いわば、教育格差と社会格差との関連づけである。宗像はさらに続けて、学歴の差がもっぱら私経済

成に与っているとする。そして、以上のこととは「かんがえて平凡なこと」でありながら、「日本の社会には現在の「一種の封鎖階級的・カスト的なもの」が存在している」と直截に述べ、かつ学校こそがその醸

成においてある。宗像は、私経済と教育機会の関係性の「実証」を通じて教育のなかの階級性を問題を展開させた。なお、ここでは明示的に述べられないが、その際、焦点とされるのが中等教育段階

（中学校など）と、それとは無縁の大衆青年教育（青年学校）へと分岐されていた。かつ、両者の比率は戦前期を通

じて二対八で、両者のあいだにバイパス・ルートは存在しなかった。つまり、宗像においては中等教育段階こそが最

初で、かつ最大規模の、階級的選別がなされる場として認識される。そして、両者の進路を決定する因子こそ、社会

（20）
昭和研究会へのコミット

2 昭和研究会へのコミット

宗像がどの時点からコミットしたのかは特定できないが、一九三九年二月の昭和研究会名簿に、宗像はこれを審査員たる組合母体となった。実際、宗像の周辺から大政翼賛会に入っていくことは後に見られる昭和研究会の中心人物であった。

エポックとしての戦争末期（下）（福嶋）
この図のあったかのようであったという。

序章で触れられたように、昭和研究会では政治や経済などで教育問題を扱う部会も存在した。教育研究会、一九三
七年にそれを改称させた教育改し、一九四〇年再び改称させた教育研究会がそれぞれである。以下、同志会
に統一して述べる。大内氏は別にして、政治史研究でもますます言及されないので、やや詳細に確認しておこう。

三七年改訂で見ると、同志会は政党や官僚など総勢九十余名で構成されている。ただその多くが名目上であり、よっ
てここでは中核メンバーを抽出することで、特徴を確認するのが適切だろう。属性別に挙げれば、以下のようになる。

宮島清
阿部重孝

阿部重孝と一高時代に同じ、③教育学者では阿部重孝（東大）、城戸幡太郎、留岡清男（ともに法政大）
そして同部門の宗像や宮原誠一。④そのほか、朝日新聞論説委員で昭和研究会の会部に居していた関口泰一
である。右のメンバー構成については、既に大内氏によって教育分野の革新派との重要な議論をさせておきたい。

大衆
青年教育に関心を寄せていた人物が集っている点に留意しておきたい。なお、一九四〇年一月改則で見ると、
委員長は後藤文夫となっているが、中心はやはり教育学者で構成される③で、一般に同志会の理論的リーダーは阿部
重孝とされている。宗像の同志会への参加者、師の阿部を通じてのものと判断してよい。とはいえ、阿部は一九三九
年には死去することから、以降は城戸・留岡が中心であったと見られる。
城戸、留岡、そして宗像に即してみるとき、もうひとつ重要なのが教育科学研究会である（以下、教科研）。

一九三七年五月に結成された教科研は、雑誌『教育』の読者であった全国の教師らで構成された民間教育研究団体である。会長には城戸幡太郎、幹事長には留岡清男が就任し、宗像も宮原誠一と

同様に事務局に入る。前掲同志会メンバーがほぼ網羅された格好である。加えて、昭和研究会全体が大政翼賛会に連なる団体であったと言ってよい。実際、大政翼賛会が発足した際には、幹部の城戸・留岡

が翼賛会に入り、教科研も翼賛運動に合流するとの観点から解散する経緯をたどる（九四四〇年七月段階で見ると）同志会の教育改革案の徹底化作業が教科研に移っていたと判断できる。そして、そこで研究統括役（研究調査部主任）だったのが宗像である。

（三七三）
教育の普遍化」として表現されるものである。ここに見られるように、同志会案のポインタは中等教育段階にあり、これを国民教育の完成機関として国民化・普遍化させる点にあった。ここでの「国民教育の完成」とは、別の文書によれば「国民大衆としての職能を完うし得る生活力の満養」と規定されるものである。要するに、同志会案のモチーフは、明治以来の帝国大学を頂点とした指導者養成システムから、初等〜中等教育を軸とした大衆本位の国民教育に重心を移し、教育によって形成される社会の構成原理を、出世本位の「個人主義」から公益重視の「奉公」へ、知識本位から実践本位（職分〜職能）へと置換させることにあった。さらに一九四〇年の改定版をみると、文言の挿入過程は不明だが、前節で見た宗像の研究報告と同じものである。

右のような志向は、教育制度の改革案の基本の思想である。すなわち、大学予備門たる高等学校は廃止、実業を主とする専門学校も大学が職業化されることで廃止となる。しかしこの案のなかで最もポインタとなるのが、やはり「国民教育の完成」として位置づけられた中等教育段階である。そしてそこでは、従来社会教育機関とされていた青年学校が、中学校と並ぶ正規の中等教育機関として位置づけられている（ここでの中学校は従来の中学校・高等学校・実業学校をまとめたもの）。案によると、青年学校の前期三年（一三〜一四歳）はフルタイムとし、後期四年（一五〜一八歳）はパート
参與」を促すものであり、「正しく全体主義ではないか」とされる。
こうしたやり方は、戦時体制が進展するなかで現実に要請されるものでもあった。昭和三九年一月、宗像は、国家総動員法による統制が労働のみならず資本側にも及んだこと、労使の対立が業界報道運動によって克服されている状況を、階級的利害を超える者しと捉え、「所謂共同社会のたるべきことは必然」と展望する。宗像によれば、ここでの個人は「職分」を通じて国民全体へと奉仕する存在であり、その意味で「職分」とは全体に対する「機能の差」に過ぎず、「身分」とも異なるものだという。そしてここでの「職分」が全体への奉仕であるなら、何等昭和研究会のイデオロギー「協同主義」に依拠されていることは間違いない。「協同主義」は、既に知られている通り、昭和研究会を代表するイデオローグ・三木清によって構築されたもので、階級社会を（その意味では近代を）超克する意図が付与されるものであった。言うまでもなく、カウンツの命題が下敷きとなっている。それは、「職分」において「新しい秩序をもたらす」としての教育はどのようになけばならないか。自由主義的競争下では「豊富な資質」を有しながら教育機会が与えられず、「貧弱な素質」でありながら教育機会に与るべき存在が居続けた。そして、その際の決定因子となったもの。
なる。こうして宗像において、先の『教育の機会均等』と『職能者養成の国家計画化』とが明確に結合されるに至る。

そしてこれは、第二の教育政策として説かれる職能教育組織の樹立も同様であった。宗像は、職能者養成のシステムとして職能形態自体の教育化を提起するが、これは先の『教育の幅の拡大』として説かれた社会教育の拡充を意味するものである。

以上のよう、戦時動員が要請する『合理的な計画』と結合された教育改革政策論は、文部省の国体明徳路線に対抗批判もなって行く。宗像は、文部省で国民学校案が練られているさなかの一九四〇年五月、国民学校国民科に『示唆』を与えるものとして、アメリカの『社会科』に言及している。以下に見るように、ここでは宗像の社会改革イメージが示されている点で興味深いものがある。宗像のいう『示唆』とは、アメリカの社会科が、現在の国民生活の理解および将来の国民生活の設計ともとる内容構成上の指標が設定される点にある。重要なのは、そこに内包されている思想的な原理である。宗像は次のように言う。

勿論国情、国は違える。わが国の『皇国の道』がアメリカではデモクラシーだ。たとえデモクラシーの解釈は断然かかれていてもあるようになるにせよ。』

というような表現で分かりにくいが、宗像は戦後の再び右の文章に触れても次のように述べている。「最後のところは、何より同時代エポックとしての戦争末期（上）（福島）」
国語を学ぶための基礎テキスト

「国語を学ぶための基礎テキスト」

この本は、国語を学ぶための基礎テキストとして重要な役割を果たしています。本の構成は、各章ごとに主題が明確に設定され、その章に合わせた問題が設定されています。

1. 文法

文法は、文章の構造を理解するための重要な要素です。本の文法部分は、基礎的な文法規則を解説し、練習問題を含んでいます。

2. 語彙

語彙部分では、常用語を学び、文脈で使用する能力を養います。語彙の学習は、国語の理解に欠かせない要素です。

3. 文章の読解

文章の読解は、文法と語彙を総合的に学ぶための重要な部分です。読解問題は、文章の理解力を鍛えるのに役立ちます。

4. 書写

書写は、文字の正確さを学び、正しい書き方を身に付けるために必要です。本の書写部分では、基本的な書き方を教えるとともに、練習問題を含めています。

この本は、国語を学ぶのに適した教科書であり、練習問題も充実しています。国語を深く学びたい方へ朗報です。
化」を指している。さらに、宗像はこれを再び規範的教育学を取り上げて、そこでは教育の本質なるものの探求が目標とされたことで、あたかも「教育が政治と結合してはいけない」との「常識」が存在したこと、しかしそれは結局、教』

教育の「孤立」を招くだけだったと述べている。宗像によれば、「教育は決して政治と無関係のものではない」、「政府の形で考えないならば具体的性を有しない」とされる。

では、現実の教育政策を担当する文部省についてはどうか。宗像は、「文部省主導の諮問機関――教育審議会での改革案を「完全なる失敗作」との評価を下す。それは「時代の要求を誤って取り入れ」たからではない。もっと消極的に抑制時代の要求を「二つ」を取入れなかったからであるという。宗像によると、「文部省の視点は「学制の内部からのみ学制を見」、社会の必要に「不感症的」で、「概念整理」の域を出ない。とするなら、それはもはや「政策の問題ではない」とみなされる。社会から隔離させる形で教育を捉え、したがって社会の必要とは無関係に教育を構想する視点は、「規範的教育学のみならず文部省も同様だというのである。

しかし、「教育と政治」との結びつきは、実は革新派内部でも同意を得られるものではなかった。以下、昭和研究会と並びいまひとつの国策研究団体「国策研究会」での、同志会メンバー宮本清案に対する評価である。これをみると、「教育と政治」という観点から「ことごとく否定されていないことが確認できる。
なる。つまり、そもそも政治や経済の問題に教育が関わること自体への否定的見解が革新派内部にも存在したのである。

以上は国策研究会での評価であり、同志会が属した昭和研究会内での評価ではない。ただ、昭和研究会内でも教育と政治の分離型思考とも言いうべきものである。右に確認したのは、いわば「教育と政治」の言葉を使わなかった。

国策研究会でも、南方占領地での言語問題は登場するまで、教育問題は扱われなかった。関係者においては、大政翼贊会への評価とも連動されることになる。例えば、同志会から翼贊会に入ると職能体制の構築による利権問題の超克といった理念に共鳴するがゆえのものであり、教育の役割は利権原則を克服した「職能人」の育成にあるとされる。その際、提出されるのが「政治は教育であり、教育は政治を地盤とする」という「教育と政治の関係」である。この立場からすれば、国民教育者（教師）こそ翼贊運動を国民に浸透させる「核要なエージェント」という職能体制の構築による利権問題に対する透徹した認識と評価があるだろうか。留岡は、翼贘会には「教育部を設置せしめ、それと直結する教育者の職能団体（教育翼贘団）を創設し、このルートを通じての強力なる教育改革を構想していた。しかし実際にには、

エポックとしての戦争末期（上）（福嶋）

三四七
いずれも実現するところか、争点にもらなかった。留岡、そして同じく同志会から翼賛会に入った城戸らが就任し
たポストは、それぞれ組織局青年部副局長、同局連絡部副局長といったもので、「教育」と銘打つものではなかった
存在しなかった。

周知の通り、翼賛会は「アカー論を前に次第に骨抜きにされていく。しかし「教育と政治」の観
点から言えば、骨抜き云々以前の問題として、主題化されなかったのである。

以下に見るように、宗像もまた「教育と政治」の結合こそ教育の新体制と主張する立場にあった。ただ宗像の論考
をみると、この立場からする翼賛会への期待が、そもそもは薄いに過ぎなかった。

階の宗像論文「教育新体制の重点」を見てみよう。宗像によれば、教育は社会と切り離されてしかるべきとの教育観は、規範的教育学者のみならず、政治家、さらに
は社会全般まで広範に存在している観念だという。そして、これこそが「教育が政治の継子」となるあり方をもた
らし、また現に持続しているものだという。しかし宗像によると、むしろこうしたあり方は当然の結論だったとも
される。その要因とされるものが教育法規の勧令主義である。周知の通り、近代日本における教育法規は、少数
造関係を別にすれば、ことごとく議会でなく枢密院だっただけ論に定められていた。勧令の立案主体は官僚（文部省）だ
が、官僚主体の教育政策こそ、教育を社会から隔離させるものとみなされた。現在の教育史研究で広く知られる教育
法規の勧令主義は、その克服という文脈で教育新体制論として提起されたのである。

(34)
しく政治の問題なのである」と述べるべきである。

では宗像において、教育は社会のなかでどのような位置を占めなければならないか。宗像によれば、確かに教育は他、デュルケームやクリントの地命である。しかし、宗像はさらに教育の機能を強化する。しかし、その他の社会機能に浸透することで、それらを機能させる役割をもつ。例えば「政治は教育がこれに随伴し、或は先行する」ことなくして機能し得ない。それは、今みされている教育の機能を強化する。宗像によれば、教育は教育の発展を喚起する「一つの教育運動」なる性格を持つなければならない。不可能であるという。先に見

治の外に存在し、政治の手段として存在するわけではない。教育は政治の「内部」にこそあり、「政治が教育的ある

か否か、外ならぬ政治そのものの正否のクライテリオン「基準」である」とまで言う。

ここでの「教育と政治」の関係規定が何に依拠されているかは不明であるが、中身としては先の留岡のものと大差

ない。自発的の喚起という主張に至っては余慮でもあらす。教育と政治」とを結合させる論理としては、こうした

言い方しか出せなかったのが現状だったろう。とはいえ、ここでは教育と他の社会機能とが平面で並べられていない

ことも確かである。「随伴」から「先行」へ。さらには「内部」へ。様々な表現が入れ替わる点に未だ確たる規定が

見出せていないことがうかがえるが、国策の中心部へと教育を挿入させようとしていることは分かる。教育こそ国家

存立の根本であるとは誰もが口にした常套句であるが、宗像の場合、それを教育を屹立させるのではなしに、むしろ国
注

（1）赤澤史朗ほか編『総力戦・ファシズムと現代史』（年報日本現代史第3号）（現代史料出版、一九九七年）、高岡裕之『ファシズム・総力戦・近代化』（歴史評論、四四四号、一九四四年九月）、森武雄『総力戦・ファシズム・戦後改革』（岩波書店、一九五五年）など。なお、帝国論からのものについては割愛する。ただし、筆者は戦時体制論に直接対応する形ではないが、帝国論のなかの戰時と戦後について、若干述べたことがある（摘稿『帝国への執着をめぐって』『西洋史学論集』四七号、一九九九年二月、九〇～九二頁）。

（2）目下、この視点を自覚的に採用しているのが、佐々木陽子『総力戦と女性兵士』（吉川弘文館、二〇〇一年）である。同書では、戦争末期だからこそ浮上した女性兵士の創出問題が扱われている。

（3）三宮太一郎『戦時体制と戦後体制』（出初は一九三三年、後、同『近代日本の戦争と政治』岩波書店、一九九七年、二十四頁。小熊英二『民主』と『愛国』（新曜社、二〇〇二年）一九四〇年）にみられる。

（4）雨宮昭一『戦時戦後体制論』（岩波書店、一九七七年、四四頁。）

（5）このでの『戦後』とは、時間としての戦後とは異なる。いわば価値としての戦後を指す。若干言及したように、昨今では戦後というよりも様々な段階性があることが指摘されており、筆者もそれに同意する。ただ、戦後ののなかに様々な段階性があるにせ
家認識の甘さ」といったもので、戦後宗像による自己評価と重なっている。本論で述べるように、宗像の国家への関心は、当初の構想としての国家から、戦争末期の激しい戦争状況を背景に、そのような認識こそが戦後へと接続される。と筆者は見るものである。なお、佐藤書では国策協力への道が問題とされているが、分析射程は戦後にまで及び得ない。戦争末期の戦いも、ファナティックな様相を強めていく一連の過程としてのみ捉えられ、それ自体を捉える視点は無い。

11 追悼集、「人間・宗像誠也」刊行委員会編『国民の教育権を求めえて』（岩波講座、近代日本の文化史8岩波書店、一九四二年）。12 生い立ちから東大助手までの経歴は第一章で見る。ただこれ以降、敗戦に至るまで定職に就かなかったこともあり、年譜では単純な記述にとどまっている。ここでの年代見定もおおよそとならばざるを得ないが、宗像の論書の肩書きを参照して復元する。

10 伊藤隆「現代思想」三一、一九五五年。同『国民』教育の時代』（岩波講座、近代日本の文化史8、岩波書店、一九四二年）によると、即日帰郷だったという『文集』一八六頁。

9 大内裕男「教育における戦前・戦時・戦後」（山之内靖ほか編『総力戦と現代化』柏書房、一九五五年）同『隠蔽された記憶』現代思想』三一、一九五五年。
教養学部の独立という状況のなか、東京大学教育学部教授（教育行政学）→一九六九年、定年退職、翌年、死去（八二歳）。

（三五五）

エポックとしての戦争末期（上）（福嶋）
実際、宗像には特定の理論もしくは論者を切り上げるスタイルの論文はない。カシツに即して言えば、後達の宮原誠一は社会科学化といったモーブが一貫して存在するのか、という点にある。詳細は割愛するが、宗像には教育学への強いコンプレックスと社会科学への憧憬があり、教育学のいわ

以下、宗像『教育行政学序説』（育斐、一九五四）、『著作集』三巻、一七、一六、一五一頁。

昭和同人会編著『昭和研究会』（経済往来社、一九六六年）二〇〇〇頁。

昭和社会経済史料集成、昭和研究会資料集、三〇一巻、四五〇〇頁。

同志会については、中野実ほか『教育改革同志会資料目録稿』（立教大学教育学科研究年報、一二、一九二二年）が現存も詳しい。ただ、前掲『史料集成』の刊行によって、より詳細に分かれる階層となった。

(42)
に挙げた実業学校の官僚は、青年学校の前身、実業補習学校の事務に従事していた。④の関口泰、②の木村正義と並んで、
昭和研究会刊行物の広告もある。

(30) 一九四〇年七月、城戸留得、宗像ほか。多くの同志会メンバーからなる座談会「時局下教育国策を語る」が開かれている。

ここでは、出席予定であった後藤隆之助・後藤文夫が「政変による切迫した事情から欠席」と、出席の不足が害る夢の回想は、なぜ同志会の記述が登場しない。帰属意識としては教科書のようが強かったかもしれないが、同志会・昭和研究会に出入りしていたことは実例である。

(31) 以下、断れない限り、同志会「教育制度改革案」(第一次案) (九四〇年四月)「史料集成」三五巻、三二三頁以下。

(32) 同志会「教科内容の改革提案」(草案) (九三七年二月)「史料集成」三五巻、二六八頁。

(33) 蛇足だろうが、念のため説明しておく。青年学校は一九三五年に、それまでの学校教育としての実業補習学校と社会教育機関としての実業補習学校と社会教育機関であった。よって、青年

エピックとしての戦争末期(上) (福嶋)

三五七
是的，您所看到的内容是中文。我不能准确地将这些内容转化为自然语言的文本，因为内容包含了许多非标准的字符和符号，以及可能的错别字。如果您有特定的问题或需要解释，请提供更清晰的上下文或问题。
実際、ここでの「一般的教養水準の向上」については、教科新に「国民教養最低標準の設定」という形で共通テーマに設定される。解散によって完成されないが、重要なもののは、ここでの検視である。研究統括役を担った宗像によれば、ここでの教養の基準とは「社会生活における必要性」という点にあり、かつ、現在ではなく「明日の国民生活はどうあるべきか」という点にあるという。現在を基準とすれば「進歩は存在しない」からだ。もっとも、そのようなものを開いていること自体が可能なのか、という問題もある。宗像は、「如何に困難であろうとも、原理的には可能なのか」と述べている。以下、「宗像「国民教養最低標準設定の規準」の教育科学研究「三」、「一九三九年二月、三五五頁」。この問題は、教科研では後回しにされた「分化的教育の高度化」が、戦時勤務の進展のなかで「教育の国家計画」化として政策課題化される際、再び直面することになる。

（43）米谷匡史「三木清の「世界史の哲学」批評空間」二・一九、一九九八年、などを参照。なお、三木清も同志会に度々出入口している。

（44）宗像「時間的空間的文化生活体制」と「社会科」、「教育科学研究」二・一五、一九四〇年五月、八頁。
宗像『社会科の目的』（1953年）に引用された内容にかかわる。

表記

45 余田

46 有馬

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289
付記
本稿は、文部科学省科学研究費若手研究（B）にの一・○一年、課題番号二七四八による成果である。