

# エポックとしての戦争末期（上）

——進歩的教育学者宗像誠也における戦後の出発——

福嶋寛之\*

## 【目次】

序 戦争末期という舞台設定

1 〈総力戦と現代化〉をめぐる 2 切り口としての宗像誠也

第一章 社会改造としての教育——教育学者宗像誠也の出発——

1 初発の問題意識 2 昭和研究会へのコミット 3 〈教育と政治〉という主題

【以上、本号】

第二章 進行する戦時体制への認識（一九四一～一九四三年）

【以下、次号】

1 「臨戦態勢」下Ⅱ独ソ戦勃発直後（一九四一年後半） 2 太平洋戦争初期——大東亜建設審議会答申（一九四二年五月）をめぐって—— 3 文部省教育政策への認識（一九四二～一九四三年）

第三章 戦争末期の宗像（一九四四～一九四五年）——ナシヨナリズムと結合された社会主義——

1 戦争末期の分析視角 2 「皇国職能観」および「工場教学」論 3 敗戦の接近と見出される〈戦後〉

終章 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 ナシヨナリズムのその後

## 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

一九九〇年代半ば以降、日本社会の戦前・戦中・戦後をめぐる議論は大きく転回されることになった。その契機となったものが、山之内靖ほか編『総力戦と現代化』（柏書房、一九九五年）に代表される、戦時（動員）体制論・総力戦体制論であることは言うまでもない（以下、戦時体制論とする）。ここでは次のように主張される。すなわち、第一次大戦を転機として軍と軍とによる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と入っ

ていった。国民規模での動員を要請する総力戦を日本史上初めて採ったのが日中・太平洋戦争で、そこでは従来、社会的劣位に置かれた存在を戦争遂行の主体として引き上げるべく、国家による社会のテコ入れが行われざるを得ない。かくして戦時下日本社会を通じて、社会に対する合理化・平準化作用が進行する。そして、そのような形で進化した社会の変容は不可逆なものとしてあり、やがて訪れる戦後社会を準備することになった――。

昨今の通史類を見ても、一九四五年で区切らない叙述が珍しく無くなった状況を見ると、戦時体制論は、今や何らかの形で戦前・戦中を視野に置かずして戦後は語り得なくなったとすら言える状況をもたらした。もとより戦時体制論には様々な批判が提起されてきたし、現在も提起されている。その主たるものを挙げれば、総力戦がもたらす社会の合理化作用の位置づけ、戦後改革のインパクトの相対化、戦後というときの段階性（一九五〇年代の固有性／高度経済成長という契機）、<sup>①</sup>といった具合となる。しかしそこでの議論において、何故か論点とされないのが戦争末期である。

戦時体制論のなかで、あるいはそれへの批判のなかで、僅かではあるが、戦争末期が全く扱われないわけではない。扱われないのは、戦争末期における次のような局面である。すなわち、戦争末期とは国家システム全般が機能不全に陥る状況にはかならない、というのがそれである。先に確認した通り、戦時体制論においては総力戦がもたらす社会の合理化作用・平準化作用が強調される。そして、それによって生じた社会の変容が戦後社会を準備したとも位置づけられる。しかし、そのように進化したであろう社会の変容と、その先にある戦後社会とを結合させようとするとき、

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。機構としての国家がトータ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で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は解消されない固有の段階と見なすと同時に、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。

もとより、総力戦による社会の合理化作用は、現実として要請されるものであったし、それはどの程度にか実態レ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。<sup>(2)</sup> 戦局の悪化は戦時体制の強化を要請し、その意味で社会の合理化作用は要請として終始なされ続ける。しかし戦局の悪化は一面、その深刻度が増すのと比例して、より強度の戦時体制を要請し、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。将来の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、戦争末期固有の現象と言わねばならない。しかし他方で、そうであればこそ、合理化の要請は強くなされる。動員を極限にまで展開させようとすれば、それを支えるシステムは極限なまでに合理的・効率的ならざるを得ず、要請としての合理化はかえって強くなる。本稿の範囲を超えてしまいが、一九四五年に忽然と登場した少数精鋭の英才教育機関「特別科学教育」がそれに当たる。まさに動員が根こそぎとなるなか、右の就学者には動員が免除されていた。要するに、戦時体制は戦局の悪化という変数を挿入させて、プロセス

として捉える必要があるわけである。そしてプロセスとして捉えるなら、分析を戦争初期や中期の段階で終えることなく、敗戦に至る戦争末期までを一貫した視点で分析を行うことが可能となろう。

というのも、戦後に直接先立つのは、あくまで戦争末期だからである。前述したように、戦時体制論に対する批判のなかには、戦後改革のインパクトの相対化という大きな論点があった。実のところ、相対化というより分析からの捨象なのだが、プロセスとしての戦時体制という視点に立てば、やがて訪れる戦後改革も、戦争末期からそのまま分析射程を伸ばせばよいことになる。

しかしそれでもなお、ネックとなるのが敗戦へと至る国家の崩壊という局面である。実態としての社会の合理化作用を強調する戦時体制論では、やはりそれを捉えることは出来ない。あるいは、そもそも戦争末期など捨象しても構わないという立場もあるかもしれない。しかし、仮にそのような立場があり得たとしても、今度は何を素材にどのような指標で行うかで、それこそ議論は無限に拡散しかねない。そして、事実そうなのである。あるいは、そうなることへの懸念から、戦前・戦後をまたぐ通史的叙述が一般化する一方で、それを包括的に捉える枠組みの議論のほうは、むしろ雲散霧消しつつある。実態論というアプローチそのものが、早晚限界を迎えるのではないかと思われる。

プロセスとして存在する戦時体制を、どのような方法で捉えればよいのだろうか。そして戦争末期を含め、やがて

来るべき戦後をどのようにすれば分析射程に含むことができるのだろうか。本稿では、あえて同時代人の認識に着目したい。実は、戦時体制論が提起される以前の段階で、総力戦下の社会変容に対する同時代認識を先駆的に析出していたのが、三谷太一郎「戦時体制と戦後体制」<sup>③</sup>である。三谷氏は、永井荷風『断腸亭日乗』やE・H・カー『平和の条件』などを用いて、総力戦による社会の変容が同時代人においても看取されていたこと、それらは一様に、事実上の社会主義化として認識されていたことを明らかにした。とりわけ後者のE・H・カー書からは、戦争以上の「より長期的な二〇世紀革命」ともいうべきものが見出されていたことを指摘する。同様の指摘は、三谷論文以降も続く。

兩宮昭一氏は官僚機構内部の史料から、小熊英二氏は清沢洌『暗黒日記』の記述から、やはり総力戦遂行のなかに社会主義化の徴候を見出した、同時代人の認識を析出している<sup>④</sup>。とりあえず、右に列挙した史料の配列からだけでも分かるのは、そのような認識が政治的立場とは無関係に存在したこと、その意味では何ら特殊な解釈の産物などではなくて、進行する戦時体制という現実からこそ由来する認識だったことである。〈戦時体制と社会主義〉の親和的關係は、むしろ一般に見られた同時代認識であったことを確認しておこう。

もっとも、戦時体制論の新しさは、戦中・戦後の間に存在したはずの実態レベルの連続性が、戦後に忘却されるに至ったとの指摘にあったろう。山之内氏の枠組みを援用した大内裕和後掲論文「隠蔽された記憶」といったタイトルは、それを象徴する。つまり戦時体制論には認識論への回路もあるのである。しかし一方で、記憶の「隠蔽」としてのみ捉えていては、今度は認識レベルでの断絶をかえって際立たせ、補強することになる。ここまで確認してきたよ

うに、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も、〈戦時体制と社会主義〉の親和的關係を認識していた同時代人の一人であり、のみならず、両者を相互に促進させるとの立場から、戦時動員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」と言っても構わないが、「記憶」というより実体験に基づいていた以上は、主体的になされたと見るべきである。そして、そこに介在していたものこそ、戦後社会科学の学知たる「封建遺制」論だった。これまたかなりの一般性をもった認識枠組みだったことは言うまでもない。しかしそれへの転回は、まぎれもなく戦時体制へのコミットという、実体験に依拠されていたことが決定的に重要である。つまり、戦後の宗像における「封建遺制」論の採用は、自身における戦時経験と接続させた形で行われた。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たのであり、その由来こそ、戦時体制へのコミットという経験であった、ということである。そしてそこにもうひとつ、全く外部からのインパクトが加わる。すなわち連合国による戦後改革である。これ以上の詳細は次節で改めて述べることにして、まずはこのように、宗像における〈戦後<sup>⑤</sup>〉が、どのような契機と要素とで構成されるのかを、一端解きほぐすことが重要である。それにより、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きるはずである。<sup>⑥</sup>

もとより、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（一九〇八年～一九七〇年）は、戦後日本において日本教職員組合（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ンであった。実際、宗像の主張が、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」として峻拒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、先にも言及したように、宗像には戦時下日本での国策協力といった履歴が存在する。右の二つの事実は、宗像における戦後の進歩派たる側面と、戦中期の国策協力者たる側面とを乖離させ、現に乖離させたままとなっている。<sup>⑧</sup>

しかし、戦後の進歩派としてのイメージに対し、戦中期の国策協力といった事実で対抗させているのは、なぜ戦中期の宗像が特高の検挙者リストのなかに入っていたのが説明できない（第三章）。一方、戦中期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ても、戦中期の履歴は依然として例外的であり続ける。こうした手法では、結局のところ宗像一人にとどまらず、戦中期の国策協力から戦後の保守政権への対抗といった軌跡を描いた、多くの進歩的知識人への理解を不能にさせる。必要とされるのは、安易な転向論で説明してしまうのではなく、その思想的軌跡を丁寧に見ていくことである。



とはいえ、思想史研究に往々として見られる、通観的な視点をただ採っていくのも適切とは言えない。前節で示したように、本稿は戦争末期を議論の焦点に設定するものである。とすれば、ここでも前節で検討した戦時体制論との関係を、より具体的な論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を、教育において検証した大内裕和氏の研究<sup>9)</sup>に即する形で、やや詳細に検討したい。というのも、本稿で取り上げる宗像誠也こそ、大内氏の説明枠組みでのモデルケースに該当するからであるが、それとは別にもうひとつ、大内論文は当該分野で必ず引用されるものでありながら、その論証手続きに重大な問題があると思われるからである。

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戦時日本には、文部省とは一線画した、もう一つの政策主体として教育改革同志会（以下、同志会）なる国策研究団体が存在し、②そこでは、文部省による精神主義的な教育政策とは対抗的な、総力戦体制に適合する合理的教育政策の樹立が目指された。③同志会は、大政翼賛会創設の推進勢力となっ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、④そのような回路を通じて実現されるに至った政策は、やがて訪れる戦後教育改革を先取りするものであった——。例えば、その一つの根拠として挙げられるのが、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大衆レベルの教育機会の拡大は、戦後六三制を準備するものだったとされる。ここには山之内氏が提起したような戦時体制論の枠組みを、教育の分野にも適用させ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。

その前に実証レベルから検討していこう。確かに、戦時下において大衆レベルの教育機会が拡大されたことは、誰もが確認しうる事実である。しかし大内氏が重視した同志会を、文部省と並ぶ「もう一つの政策主体」として見るのは明らかに過大評価である。一連の教育政策を推進したのは文部省であり、文部省が主導していた教育審議会であった。確かに、同審議会には同志会メンバーも参加していたが、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、翼賛会発直後に政治的後退を余儀なくされる<sup>10)</sup>。したがって大内氏においても、説明されるのはおおよそ一九四〇年頃までであり、その後の敗戦へと至る、残り多くの戦時期が説明範囲から除外されることになる。

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勢力のなかには、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。実際、同志会でも資本主義の超克といった命題は革新派全般と同様に共有されており、だからこそ昭和研究会のなかに存在したのである。しかし本論第一章で確認するように、志向される社会構想のレベルでは一致しておきながら、それを教育によって実現しようとすることへの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

と政治〉の関係規定として設定しておく。すなわち、教育には「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。

しかし右を言い換えるなら、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。これを見ることは、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である。宗像は、右にみた昭和研究会―教育改革同志会に属した一人であった。もとより当時三〇代で、東大助手であった宗像が、同志会で主導的な役割を果たしたわけではない。本論で見ると、同志会を主導したのは阿部重孝（東大教授）、城戸幡太郎、留岡清男（ともに法政大教授）といった上の世代で、このうち城戸・留岡は大政翼賛会に入る。しかし彼等は翼賛会発足直後に、翼賛会からの離脱を余儀なくされ、一九四四年には検挙されるに至る。そうしたなか、最後まで検挙を免れたのが宗像だった。宗像には徴兵経験が皆無に等しかったことを見れば、宗像は戦時下日本社会のなかに最後まで居続けたことになる。のみならず、宗像は敗戦までともかくも言論活動を続けた希有な存在だった（宗像においては、かつての同志会の構想が実現しないからこそ、主張が続けられたのである）。とすれば、

宗像の言説の軌跡に着目することは、昭和研究会―教育改革同志会のモチーフが、その後の戦時体制の進展のなかでどのように展開されるのか、当事者に即して明らかにすることにもなるだろう。そして戦争末期まで言論活動を続けた宗像に着目すれば、戦争末期までを一貫させて分析することが可能となり、ひいてはやがて訪れる戦後が、どのように展望されるのかを見ることが出来よう。その際、特に重要となるのが宗像の戦時経験である。<sup>10</sup>とりわけ宗像が一九四四年以降、勤労動員の現場たる工場視察に従事していた点は注目される。宗像における戦争末期の言説は、そのでの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を、同時代人の認識レベルから見えていくものである。まず第一章では、それがどのような立場から認識されるのか、初発の問題意識を析出する形で確認する。その際、重要となるのが、先に挙げた〈教育と政治〉の関係規定である。宗像において、これがどのように主題化されるのかを確認する。この点は、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。続く第二章では、〈教育と政治〉の関係規定からすれば、宗像にとって好機到来とみなされるのは、革新派一般が期待をかけた大政翼賛会などではなくて、むしろその後に訪れる、独ソ戦勃発を契機とした戦時動員の飛躍的強化という現実であったことを示す。そして、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〉という主題が、どのように折り重なりながら展開されていくのかを見る。さて、その後訪れるのは、戦局の悪化、それに伴う国家システム全般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ど

のような根拠でもって設定されるのかは本論部分で示すことにして、第三章では、従来からの〈教育と政治〉〈戦時体制と社会主義〉といった主題がどのように転回されるに至るのかを見る。その際、ポイントとなるのが、敗戦が接近するからこそ、宗像のなかで急速に前面化されるナショナリズムである。〈教育と政治〉〈戦時体制と社会主義〉、この二つの主題がナショナリズムの挿入によって、どのように変奏されるのかを見る。そして、ここで浮上されるに至ったナショナリズムこそが、戦後の宗像に架橋させられるものであったことを示す。終章では、以上の過程より、宗像においてどのように〈戦後〉が導かれるのか、戦時の経験とともに、戦後新たに追加される「封建遺制」論、戦後改革というインパクトに留意しながら見ていく。最後に、本論を締めくくる限りで、一九六〇年前後の教育闘争にまで言及したい。なお、語句を補う〔 〕、中略を示す……は、すべて福嶋によるものである。

## 第一章 社会改造としての教育——教育学者宗像誠也の出発——

### 1 初発の問題意識

宗像『私の教育宣言』（岩波新書、一九五八年、以下『宣言』と略記）第六章には、自身の生い立ちから戦中期までのライフ・ヒストリーが述べられている。まずはこれに即して、宗像における初発の問題関心を析出していこう。<sup>18)</sup>

宗像は一九〇八年、東京に生まれる。ただ、父が「田舎まわりの中学校長」であったことから、幼少期は仙台で育つ。宗像によると、父の価値観は「国家理想主義」ともいえるべきもので、「国士をもって任じた」人物だったという。

そうした立場から、父が天職としたのが国家有為の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、家庭内でも心身鍛練や毎日の日記を欠かさなかったように、かなりの修養主義者であった。実際、宗像には四人の姉がいたが、それぞれの名前に礼、道、操、信の字があてられ、自身もまた「誠」也であった。宗像はこれを「まるで五倫五常の徳目列挙」と辟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起点となる。<sup>14)</sup>

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、「都会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に入學し、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、根が臆病で、実践運動には入りきらなかったというが、父の国家理想主義に反発して「社会主義感覚」を抱くに至ったという。当然、そのような宗像からすれば、父の修養主義は「なんでも自分の心のもちようの問題に還元してしまう」もので、「社会制度や組織との関連から〔問題を〕取り上げることが驚くほど稀薄」だったとされる。とはいえ、結局宗像が選んだ進路は教育学であった。一九三二年、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、やがて助手にもなる。しかしそのときでさえ「教育学ほどつまらない学問はない」と思い続けていたという。それは、当時の教育学界の主流が規範的教育学だったことによる。

既に知られているように、思弁的・哲学的な規範的教育学に対抗して、一九三〇年代の日本の教育学界に登場した

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、教育科学に接近することは後に見る。

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ていった。この企画を通じて阿部が交流を深めたのが城戸幡太郎や留岡清男（ともに法政大）で、宗像も特に阿部が死去する一九三九年以降は、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』である。雑誌『教育』は、前掲岩波講座刊行終了後、引き続き言論活動を行う媒体として岩波書店から刊行された。本稿で扱う宗像の論考も、多くが雑誌『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こう。

まず宗像によると、日本の教育学界に支配的な規範的教育学とは、唯一普遍的教育の「本質」なるものの探求を課題とするもので、歴史的・社会的な条件はむしろ非本質的な偶然の要素として捨象される傾向にある。したがってここでは、事実に基づく経験的・帰納的な研究方法は敬遠され、結果、抽象的・現実遊離の議論に傾斜し、しばしば「主観的意見の開陳に終る」。宗像は一九三六年に、二八歳、東大助手の立場でありながら、東京・広島文理科大学の

「教員名および講義題目を一覧させながら、「餘りに深遠な」哲學的學風を批判する論文を書いている。」<sup>15)</sup>

こうした規範的教育學に對置されるのが教育科學である。宗像はまず、フランスのデュルケームやドイツのクリュークの教育科學論を挙げて、彼等の議論の特徴を、あらかじめ普通の教育目的を設定するのではなしに、教育の事實の考察から始め、その帰納におく点に求める。<sup>16)</sup>そして、そこから導かれる「教育は時代や社會によつて異なる様相を帯びる」との命題を確認したうえで、教育は社會存続の一機能として、したがつて他の社會的現實との連関のなかでこそ、把握されるべきと説く。宗像は、これを「解り切つたことではないか」との反問を想定しているが、「しかし解り切つたことが我が國では未だ充分に浸透してゐない」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會との關係を一般的に確認したものに過ぎず、兩者のいかなる關係が問題なのかは明瞭ではないという。教育が社會存続のための、社會による意識的な行爲であるなら、当初は教育と社會との間にズレは無くとも、社會の変化に伴つてズレが生ずる。そしてこのズレこそ、現實には教育の機能不全として認識されるものである。宗像によれば、教育と社會とのズレを意識的に扱う學派こそ、アメリカ教育學である。そこでは、例えば新聞雑誌の語彙調査を通じて、現在流通する基本的な使用語彙を突き止め、それを教科書へと反映させるといった方法がとられる。宗像が最も着目するのは、このアメリカ教育學にはかならない。

もっとも、アメリカ教育學といえども一枚岩ではない。右のように宗像が述べていた一九三〇年代、アメリカ教育學界も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、様々な教育學改造論が提起される状況下



にあった。宗像は、雑誌『教育』の「海外教育思潮紹介」欄で、恐慌下アメリカでの、とりわけ教育がもつ社会的機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ラータ（オハイオ州立大学）の論文を取り上げ、これに「社会の再構成と教育の機能」というオリジナル・タイトルを与えて紹介している<sup>17</sup>。後に見るように、ここの「社会の再構成」とは「社会改造」と同義である。

宗像の関心の所在を明確にするために、オラータ論文の分類に即して、アメリカ教育学界の状況を見ていこう。第一は、「伝統主義」と分類されるもので、教育の任務を「永遠の真理」の教授におき、社会の変化に際して変化に対応するどころか、かえって「一層強く永遠の真理を保持すべき」とする立場である。この立場が、日本で支配的な規範的教育学と重なることは明らかである。続く第二は、「科学的教育」と分類されるもので、「伝統主義」を社会生活から遊離するものとして批判し、現在の社会生活における必要を数量的方法によって把握し、教授することを任務とする。ただしこの立場も、あくまで現在の社会維持に力を注ぐもので、その意味では「伝統主義」と変わらない。以上に対し、むしろ将来のあるべき社会を構成する任務を教育に与える立場が、第三の「進歩的教育」である。

宗像が関心を寄せるのは、「進歩的教育」、なかでも「中間派」「第一型」と分類された「団体的統制主義的教育説」である。この立場は、カウンツ（コロンビア大学）やラッグに代表されるもので、社会の再構成に教育の役割を認めるのもちろんのこと、さらに強力な社会哲学の教授（「教義の注入主義」）によって「真のデモクラシー」を目指すものとされる。とりわけカウンツにおいては、教育が社会哲学に「中立」であることは「無能力の宣言」にはかなら

ず、「自由放任の時期は既に過ぎ去つた」現在、「民主主義的団体主義」こそが今日の社会哲学とされる。オラータの解説によると、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「団体主義的な一つの制限」を加え、かえって「デモクラシー」を実現しようとするものだという。実際に、宗像がしばしば引用する、カウンツの論文「学校は社会改造の原動力たりうるか」(一九三二年)を見てみよう<sup>18)</sup>。同論文では、恐慌下アメリカにおいて豊かな資源・商品が存在しながら、なぜ貧困や飢餓が生ずるのかが問題とされている。カウンツはその原因を自由放任経済に求め、それに代わる生産や分配の統制、これを通じての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。のみならず、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(宗像訳では「団体主義」だが)、一般に集合主義・集産主義(コレクティヴィズム)と呼ばれる。カウンツ自身の定義によると、集合主義とは「個人的資本主義」に代わる「社会化経済」、「国民の利益のために管理され、計画化され……社会化された経済」を目指し、かつ、こうした「ヴィジョン」(社会哲学)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、宗像はカウンツこそデューイ一派の「まごうかたなく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み、彼の集合主義的教育論にはたいへん共鳴していた」と述べている<sup>19)</sup>。実際、宗像は日中戦争段階でも、カウンツに言及し続けている。例えば、一九三七年一月には、カウンツらが編集する雑誌『社

『会戦線』を取り上げて、「一口にいへば資本主義の修正には教育が原動力となるといふのがこの雑誌の人々の主張である」と紹介している。<sup>20)</sup>

もとより、ここではカウンツに共鳴した宗像の、内的契機を見てとるべきだろう。カウンツに限らず、宗像における他の論者の参照方法は、常に自身の主張に引きつける限りで行われている。この点は宗像における顕著な特徴と言える。<sup>21)</sup> だからこそ、根底に存在し続ける初発の問題意識の析出が重要となる。宗像の教育学への接近は、直接的には師の阿部重孝の指導によっている。しかし、宗像はさらにそこから修正資本主義の立場に立ち、かつ教育こそ社会改造の原動力とみなすカウンツにまで到達した。それはまた、青年期以来の「社会主義感覚」と自身専攻してしまつた教育学とを接合させる格好の理論であつたろう。戦後、宗像は阿部の研究について、海外との比較を通じて日本の教育が抱える問題点を抽出したものの、それがいかなる社会構造に起因するのか、そこまで展開されなかつた点で「未完」の研究であつたと評価している。<sup>22)</sup> 戦後からの評価である点に一定の留保が必要だろうが、やはり宗像には階級的な視点が濃厚に存在している。

そのような宗像の立場は、一九三六年の文部省教学局主催、日本諸学研究委員会での研究報告に明瞭に示される。同委員会は、教学刷新の名のもとと教育学界の重鎮たちを結集させたもので、宗像は未だ無名の若手研究者に過ぎなかつた。のみならず、周囲では「日本精神と教育」（近藤寿治・文部省督学官）、「日本精神より見たる現時の教育」（紀平正美・国民精神文化研究所員）といったイデオロギッシュなタイトルが並ぶなかで、宗像が掲げた題目とは「職業と

教育との相互規定関係」というものだった。<sup>28)</sup> 相当に異色で、また地味ですらあるが、この点にこそ宗像の特徴がある。

宗像はここで、昭和研究会の教育部会である教育研究会（後述）に参加していた宮島清（実業学務局）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、この両者の相関関係が「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（家庭の収入）に起因するならば、子弟の世代でも学歴差が生ずるのは必然で、よって将来、職制上の地位も固定され続けるだろうと述べている。つまりは、教育格差と経済格差、および社会格差との関連づけである。結論として宗像は、日本社会には現に「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与っているとする。そして、以上のことは「きわめて平凡なこと」でありながら、日本の教育学が「もっと真摯な注意」を向けるべき問題だとも付け加える。最後は、教育学界への痛烈な批判である。

以上のように、宗像は、私経済と教育機会の相関関係の「実証」を通じて教育のなかの階級性、さらに社会のなかの階級性へと問題を展開させた。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である。よく知られているように、近代日本の教育は義務教育修了後の段階で、高等教育にアクセス可能な中等教育（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

のなかの階級に由来する私経済とみなされたのである。

宗像は右の研究報告から数年後、将来の研究テーマについて述べている。<sup>21</sup>それによると、相当大規模にわたる学校在学者の家庭の職業や卒業生の職制上の地位の調査を通じて、学校が果たす社会的機能、教育と私経済との関係、ひいては「職業人口と教育人口」の問題へと進みたいと考えているという。最後は学校から排出される人材と産業構造との関係であるが、先の研究報告の延長にあることは明らかだろう。実際、宗像は師の阿部に相談して、このテーマに関する研究費の補助申請をしたというが、結局、補助は下りることはなかったという。宗像はこれを、審査員たる学界上層部の、教育の実証的研究に対する無理解と判断している。

しかし、ここで挙げられた「教育と私経済」「職業人口と教育人口」といったテーマこそ、日中戦争期の宗像において全面的に展開されていくものであった。そしてその際、足場となったのが国策研究団体Ⅱ昭和研究会である。

## 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、その名が確認できる。<sup>22</sup>周知の通り、昭和研究会とは近衛文麿の私的国策研究団体で、一九四〇年の大政翼賛会発足を主導する革新派の結集母体となった。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る。昭和研究会の中心人物であった後藤隆之助によれば、「宗像君のごときは……昭和研究会に来ておる時間のほうが〔大学よりも〕長く、なんだかこ

エポックとしての戦争末期（上）（福嶋）

この囑託になったかのようであった」という。<sup>(26)</sup>

序章で触れたように、昭和研究会には政治や経済とやらん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革同志会、一九四〇年に再び改称させた教育研究同志会がそれである（以下、同志会に統一して述べる）。<sup>(27)</sup> 大内氏は別にして、政治史研究でもまず言及されないので、やや詳細に確認しておこう。一九三七年段階で見ると、同志会は政党人や官僚など総勢九十名余で構成されている。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、以下のようなになる。

①近衛文麿に近く昭和研究会全体に関わった後藤隆之助、後藤文夫、②文部省実業学務局出身の官僚で、木村正義や宮島清（阿部重孝と一高時代に同級）、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）、そして阿部門下の宗像や宮原誠一、④そのほか、朝日新聞論説委員で昭和研究会の他部会にも属していた関口泰などである。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規定があるが、ここでは従来から（大衆）青年教育に関心を寄せていた人物が結集されている点に留意しておきたい。<sup>(28)</sup> 後に見る通り、同志会の教育改革案のポイントは、（大衆）青年教育をどう位置づけるかにあったからである。なお、一九四〇年二月段階で見ると、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も、師の阿部を通じてのものだと判断してよい。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、もうひとつ重要となる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、参加者のなかには左翼系の綴方教師もいた。会長には城戸幡太郎、幹事長には留岡清男が就任し、宗像も宮原誠一とともに事務局に入る。前掲同志会メンバー③がほぼ網羅された格好である。加えて、昭和研究会全体のものであった後藤隆之助、ほか関口泰などが教科研の顧問に就任し、後藤からは特別に寄付金が贈呈されている。<sup>(26)</sup>以上より、教科研は同志会―昭和研究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（一九四一年四月）。重要なのは、大政翼賛会発足にむけての新体制運動が開始されようとする一九四〇年七月段階で見ると、同志会の教育改革案の緻密化作業が、教科研にて行われていることである。政治の焦点が新体制運動に移行した際には、実質的な立案作業の場が教科研に移っていたと判断できる。そして、そこでの研究統括役（研究調査部主任）だったのが宗像である。<sup>(27)</sup>

では、そこで構想された教育改革案はどのようなものか。最も包括的な構想が提示される同志会「教育制度改革案」（一九三七年六月）<sup>(28)</sup>に即して見ていこう。まず根本方針として、明治以来の「主知主義的、個人主義的傾向」から「職分」を通じた「奉公」へ、およびそれに対応するところの「少数の上級学校教育」から「国民大衆の教育」への重心移動が主張されている。これは、続く改革目標のなかの「国民大衆教育制度の確立」「国民教育完成としての中

等教育の普遍化」として表現されるものである。ここに見られるように、同志会案のポイント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涵養」と規定されるものである。<sup>⑧</sup>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行させること、そして、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見ると、学歴に付随した特権によって「恰も学校教育が社会の階層を分つに與つて力あるかの如き実情」、他方で教育機会が「全く私経済の條件に委ねて放置するが如き」であった実情、といった文言が追加で挿入されている。<sup>⑨</sup>この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、教育制度の改革案に即して見ると一層明瞭となる。同志会案によれば、学校の種別は小学校、中等学校、大学校、大学院に整理される。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衆が職業化されることで廃止となる。しかし同案のなかで最もポイントとなるのが、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。そしてここでは、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・高等女学校・実業学校をまとめたもの）。案によると、青年学校の前期二年（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



タイムではありながら、前・後期を通じて義務教育とされる。そして、青年学校と中学校との間で相互の転学を認め、大学校へはいずれか修了した後、つまりは「国民教育を完成」した後、「一般より入学せしむる」。要件としての学力規定はやはり残るが、ここに見られるように学歴要件は外されている。すなわち、青年学校から大学校への進学は制度上、可能となる。これと連動する形で、奨学制度の創設も挙げられている。

重要なのは、中等教育内において正系とされたのが、中学校ではなく青年学校とされた点である（案では、青年学校の規定が先にある）。これは例えば中等実業学校の存在を考えれば分かるように、「職能」重視だけによるものではない。青年学校が正系と位置づけられるのは、大衆レベルの教育機関であること、そしてもうひとつが「働きながら学ぶ」という独特な就学形態にあった。<sup>34)</sup> いわば青年学校が学校教育と社会教育の二つの性格を合わせもつ点に、硬直した既存の学校教育を社会化させ、ひいては教育全体を実践化させる格好のモデルとみなされたわけである。<sup>35)</sup>

以上のように改革の中核に据えられた中等教育段階の改革構想については、やがて同志会「青年学校義務制案要綱」（一九三八年五月）、同「中等教育改革案」（一九三九年四月）の順番で具体化される。<sup>36)</sup> そして、この双方の立案に従事していたのが宗像だった。この頃の宗像の論考を見ると、これらの構想を敷衍したものとなっている。以下、宗像の論考に即して具体的に見ていこう。

日中戦争勃発直後の一九三七年一月、宗像は、いまや政治や経済のみならず教育においても「全体主義的統制主

義」が勢いを増していると指摘する。<sup>37)</sup>これは文部省教学局の国体明徴・教学刷新路線を念頭に書いた発言と見てよい。とはいえ、宗像においても「個人主義」がもたらす「利己主義」、それに基づく階級闘争の克服という点では、「全体主義」に一定の評価が与えられる。宗像が否定するのは、「社会制度には何等の改善を加へることなく、たゞ個人を無に等しからしめようとする」それである。宗像によれば、「全体主義」は日・独の独占物ではない、今や「個人主義」の代表国アメリカですら「一種の全体主義的教育思想」が見られると述べ、カウンツらの議論に「デモクラシー改造論」との名称を与えて言及する。先に見たように、カウンツにおいて「統制」と「デモクラシー」は共存関係にあった。ここでは、戦時体制下の「個人」と「全体主義」とを共存させるものとして、カウンツに言及されているわけである。

では、宗像はそこからどのような教育改革論を導くのか。宗像は、将来「大衆の重量が決定的である」との立場から、「一般的教養水準の上昇」と「分化的教育の高度化」、この二つの必要性を説く。前者は、国民の大多数が「現在の法律が読めないのだといふ些細な事実」でありながら、「ふと失念」される現状を念頭に置いたもので、ここから国民教育が初等教育と同義であった時代は過ぎたとされる。すなわち、同志会案にあった中等教育の普遍化である。しかし、ここでの中等教育は初等教育の延長ともされない。それが、ふたつ目の「分化的教育の高度化」で、これは「生産的寄与の能力」のことを指すという。これまた、同志会案のなかの「国家社会に分化的寄与を為すべき職業人たるに必要な知識と技能を興へる」<sup>38)</sup>との表現そのままである。宗像によると、こうした能力涵養は大衆に「高度の

參與」を促すものであり、「正しく全体主義ではないか」とされる。<sup>38)</sup>

こうしたあり方は、戦時体制が進展するなかで現実<sup>39)</sup>に要請されるものでもあった。一九三九年一月、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、労使の対立が産業報國運動によって克服されていく状況を、「階級的利害を超越する」兆しと捉え、「所謂共同社会的たるべきことは必然」と展望する。<sup>40)</sup> 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」や「階級」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、何等かの「職分」を有するものは「全体からの尊重を受けるのが当然である」ともいう。ここでの「所謂共同社会」が、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、既に知られる通り、昭和研究会を代表するイデオログ・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）超克する意義が付与されるものであった。<sup>41)</sup> ただ宗像においては、やはり教育こそが「かゝる新しい秩序をもたらす力」とされる。言うまでもなく、カウンツの命題が下敷きとされている。

では、宗像において「新しい秩序をもたらす力」としての教育はどのようになければならないか。第一に提起されるのが「教育の機会均等」である。ただ宗像によると、この場合の均等とは、これまでの自由主義的競争を公平に行わせるためのものではないとされる。というのも、自由主義的競争下では「豊富な素質」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り得た存在が居続けた。そして、その際の決定因子となったも

のが、私経済という「外的な条件」であったとする。前節で見た、宗像の研究報告の関心がそのまま確認できる。そして、これに関連して第二に説かれるのが「教育の幅」の拡大である。これは、新たな秩序の建設は少数の力のみでは不可能であり、国民の自発性無きところでは「屈從的な追従」しか無い、との立場からものであった。これは具体的に、学校外の社会教育の拡充として説かれるものである。

さて、右にみたような主張は未だ教育の問題に限定される教育改革論であるが、戦時動員が展開される状況では、戦時動員政策と明確に結合されることになる。宗像は、一九三九年六月に二つの教育政策論を提起するが、これらはいま確認した二つの教育改革論と対応したものとなっている。<sup>43</sup>第一は、職能者養成という観点からの「職業的分化の国家計画」である。<sup>44</sup>日中戦争勃発後、まず問題となったのは、希少かつ代替困難な熟練工の不足問題だったことはよく知られている。しかし宗像によると、熟練工を補充するには他部門での人材の質・量を勘案しなければならず、よってここでは工業部門の熟練工という一範囲を超え、広く「職業人口と教育人口」として問題を設定しなければならぬという。そして当然のこととして、ここでは「合理的な計画に基く統制」が必要とされる。しかしそれと表裏する形で「社会的不合理の除去」が伴われるという。というのも、現在の職能機構で上位に就く者は、より高学歴者であるが、それは本人の能力以前の「家庭の私経済」によっている。反面、卓抜な能力を持ちながらも「家庭の私経済」によって教育機会が与えられなかった低学歴者は、実際の職能機構では下位に位置づけられている。よって、教育機会を規定し続ける私経済的条件という「不合理」な要因の除去こそ、戦時動員の遂行上、必須の命題とされることに

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。

以上のような、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、文部省の国体明徴路線に対する批判ともなっていく。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造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に内容構成上の指標が設定される点にあった。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、国是は違ふ。わが国の「皇国の道」がアメリカではデモクラシーだ。たゞデモクラシーの解釈は餘程変つて来て、いはゆる個人主義自由競争主義から、団体主義統制主義に強く傾いて来てゐるのが一般の傾向だ。<sup>④</sup>

婉曲的な表現で分かりにくいのが、宗像は戦後、再び右の文章に触れて次のように述べている。「最後のところは、舌足らずで説明不足だが、ニュー・ディール以後のコレクティヴィズム（集産主義）をほのめかしたつもりなのである<sup>⑤</sup>。」とはいえ、これをアメリカ社会科の「先取り」と見ては結果論に過ぎない。そのように見ては、何より同時代

の文脈が捨象されてしまう。ここでは、「皇国の道」とは異なる回路であることはもちろんだが、「個人主義的自由主義」の超克といった命題が世界の潮流とみなされていること、そして、そのような命題を日本もまた共有しうる段階にあるとみなされていること、が重要である。宗像の日本社会観が講座派・労農派のいずれかであるか確定したくないものだが、ここでは少なくとも解決手法を異にするような絶対的な落差<sup>II</sup>後進性を見てとっていないことが確認できれば足りる。この点は、終章で扱う戦後との対比で留意しておきたい。

ただ、こうした戦時体制がもたらす「統制」という契機によって、かえって自由主義下の弊害が除去されるとの観測は、革新派一般に共有されていたものであり、特に目新しいものではない。その意味では、宗像もその一員であり、また教育分野でも同様の観測者がいたことを確認したにとどまる。しかし重要なのは、自由主義の克服といった命題と、ほかならぬ教育とがどう関わるのか、こうした問いこそ同時代人・宗像らが直面したものだということである。〈教育と政治〉の結合は自明ではない。以下では両者の関係をめぐる議論が焦点となる。

### 3 〈教育と政治〉という主題

宗像は一九三九年六月、現実の教育論議が「空疎な精神改造の標題」を羅列するだけで不可能が可能になるが如くみなされている点を批判し、いま必要なのは何十年先の将来を見据えた「教育計画」であり、これに科学的・実証的根拠を提供することこそ教育学の任務であると述べている。<sup>47)</sup>ここでの「教育計画」とは先の「職能者養成の国家計画

化」を指している。さらに宗像はここで再び規範的教育学を取り上げて、こ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どころではない」、「政策の形で考へないならば具体性を有し得ない」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」たからではなく、もっと消極的に「抑々時代の要求といふものを取り入れなかつた」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っているのである。

しかし、〈教育と政治〉との結合は、実は革新派内部でも同意を得られるものではなかった。以下は、昭和研究会と並ぶいまひとつの国策研究団体「国策研究会」での、同志会メンバー宮島清案に対する評価である。これを見ると、志向される社会構想というレベルでは全くなくて、まさに〈教育と政治〉という観点から、ことごとく否定されていることが確認できる。

(2) 国民生活の安定については之が教育と如何なる点に於て結合するか、之はむしろ政治、経済に於て解決さ

るべき問題で、……教育が国民生活を安定させる原因とはなり得ないであらう。一步を譲つてもそれは至極間接的な関係を有するのみである……／（3）国家社会機能の充実（4）社会衡平の確立（保全）の両項目も（2）と同様の批判が加へられる。……教育と政治とは共に国策の一端を担当すべきものではあるが決して両者は同一のものではなく混同を許されない。随つてその指導目標も教育としてその固有の範囲を出でざるものではない。社会機能を充実させ社会衡平を保全して職能体制に基く社会（も）……理想ではあつても教育にその直接的役割を求める事は妥当ではない……以上は基礎案に対する委員会の意向であるが……<sup>(4)</sup>

宮島案は、職能者養成という観点から教育を改革し、もつて国民生活の安定、社会衡平の確立（社会的平準化）を目指すもので、まさに教育分野での革新派構想といつてよい。この場には、同じく同志会メンバー城戸、関口も参加していた。しかし右に確認できるのは、国民生活の安定といった課題を、教育によって実現することへの否定的な評価である。ここでは「教育としてのその固有の範囲」といった、おそらく自身も内実不明瞭なものが自明の前提とされ、政治や経済との「混同」が戒められている。同様の論理は、やがて大政翼賛会に入ることになる三輪寿壮（社会大衆党）でも確認できる。三輪もまた、「国民生活の安定」などの課題は「政治が負担すべき領域」で、教育と政治との「同一視」は「面白くない」とする<sup>(5)</sup>。結局のところ、宮島案で残るのは、右の引用では省いた（1）「国民精神の涵養」のみとなる。いわば枕詞に該当する項目だが、これについても「何れの時代を問は」ない「当然の任務」で、わざわざ「強調するには及ばず」との評価が存在した。これでは結局、新たな教育改革案を立案する必要自体が無く



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他部会との合同討議が確認できないとすれば、やはり昭和研究会でも教育問題は分離されるべき主題だったと言える。先に宮島案に否定的な評価を下した三輪寿壮は昭和研究会のメンバーでもあったが、他の部会に属していた。国策研究会でも、南方占領地での言語問題が登場するまで、教育問題は扱われなかった。<sup>①</sup>

右に確認したのは、いわば〈教育と政治〉の分離型思考とも言うべきものである。そして、これに直面した同志会関係者においては、大政翼賛会への評価とも連動されることになる。例えば、同志会から翼賛会に入る留岡清男は、その直前に、自身の立場を次のように表明している。<sup>②</sup>すなわち、一般の翼賛会入りは、職能体制の構築による利潤原則の超克といった理念に共鳴するがゆえのものであり、教育の役割は利潤原則を克服した「職能人」の育成にあるとする。その際、前提とされるのが「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〉の関係規定である。この立場からすれば、国民教育者（教師）こそ翼賛運動を国民に浸透せしめる「枢要なるエージェント」とされる。しかし留岡の「心配」は、まさにこの点にあった。「然るに、大政翼賛運動の中核体に於ては、国民教育者に対する透徹した認識と評価とがあるだらうか」。留岡は、翼賛会には「教育部を設置せしめ」、それと直結する教育者の職能団体（「教育翼賛団」）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。<sup>③</sup>しかし実際には、

いずれも実現するどころか、争点にもならなかった。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部長、同局連絡部副部長といったもので、「教育」と銘打つものではなかった（存在しなかった）<sup>(54)</sup>。周知の通り、翼賛会は「アカ」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、主題化すら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。ただ宗像の論考を見ると、この立場からする翼賛会への期待が、そもそも希薄である。新体制運動が開始される、一九四〇年九月段階の宗像論文「教育新体制の重点」を見てみよう<sup>(55)</sup>。

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、さらには社会全般に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、また現に持続させ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帰結だったともされる。その要因とされるものが、教育法規の勅令主義である。周知の通り、近代日本における教育法規は、少数の予算関係を別にすれば、ことごとく議会を経ない勅令によって定められていた。勅令の立案主体は官僚（文部省）だが、勅令を審査するのも議会ではなく枢密院だった<sup>(56)</sup>。議会に諮れば教育が社会化されるわけでもないが、宗像によれば、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勅令主義は、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。

では〈教育と政治〉の分離、それがもたらす教育と社会の乖離の何が問題なのか。宗像によると、そのように教育が「神聖なものとして祭り込」まれることで、かえって現実の教育は「歪められた精神主義」によって支配され、他方「必要な現実的條件の欠如」は放置され続けたという。最後の部分は、私経済によって左右され続ける教育機会の問題と捉えてよい。しかしここで見るべきは、〈教育と政治〉の分離が教育の非政治化ではなくて、いわば脱政治化であり、脱政治化されることで精神主義が注ぎ込まれたとみなされる点である。つまり教育政策の主体たる官僚こそ、教育を社会から分離させ、また社会の変化とは無縁な精神主義を注ぎこませる存在というわけである。

しかし、ここであわせて重要なのは、宗像が精神主義の支配を指摘するのと全く同時に、「特権獲得のみを目的とする学生生徒の『向学心』を阻止することは出来なかつた」と指摘する点である。すなわち、ここで宗像が捉えている近代日本教育の実相とは、精神主義の支配だけではない。それとは一見相反する立身出世主義が他方では厳然と存在し、両者が併存していた点にある。そして、第三章で改めて見ることになるが、この二つは一人の人間のなかで同居するものでもある。それを一身に体现する存在こそ、官僚であったと云ってよい。官僚こそ帝国大学出身者<sup>57</sup>立身出世の成就者であり、そのような官僚が他方で精神主義的教育政策の主体だったからである。これはまた、私経済による進学体制とも関わっている。官僚こそ、その恩恵に与り得た存在であるが、他方では政策主体として（といっても放置だが）再生産させ続けた存在だからである。したがって宗像は、「精神をもつて物質の代用品とすることは、教育の世界においても不可能」と、まずは私経済による進学体制の是正を唱え、そのような観点からして「教育は正

しく政治の問題なのである」と述べるわけである。

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ぬか。宗像によれば、確かに教育は他の社会機能と比べて特殊性が存在する、しかしだからといって他と隔絶して存在するわけではないという。先に見た、デュルケームやクリークの命題である。しかし、宗像はさらに教育の機能を推し進める。宗像によれば、教育は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、今まさに開始されようとしている新体制運動がそうなのであり、国民の自発性を喚起する「一つの教育運動」たる性格を持たなければ、不可能であるという。そしてさらに続けて、教育は政治の外に存在し、政治の手段として存在するわけでもない、教育は政治の「内部」にこそあり、「政治が教育的あるか否かが、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く、自発性の喚起という主張に至っては陳腐ですらある。〈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見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が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、様々に表現が入れ替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なしに、むしろ国

策の中心部に滑り込ませることで達成しようとした。そして、そのような宗像からして好機到来とみなされるのは、大政翼賛会発足などではなく、むしろその後を訪れた、独ソ戦勃発を契機とする戦時動員の飛躍的強化という現実であった(次章)。

しかしまた、現実として好機到来とみなされるがゆえに、その障害と想定されるものが視野に入っていくことになる。次章に入る前にこの点を確認しておこう。宗像は先に〈教育と政治〉とを結合させようとした際、次のように述べていた。すなわち、国家の向かう先を国民に示すことなく、単に覚悟や決意を促すだけでは無理があり、それでは真に国民の一致協力が必要なときに、国民の無智や無関心、ひいては「積極的な統制破りに出遭つて復讐されるのである」。〈教育と政治〉の分離、およびそれによって遂行される精神主義への批判であるが、ここではそれが「積極的な統制破り」、すなわち戦時体制内部からの蚕食要因として予言されている。これはやがて戦争末期に現実のものとなるが、ここで確認すべきは、精神主義がもたらす両義的な帰結である。前出(二八頁)の史料表現をかりれば、精神主義は確かに「屈從的な追隨」をもたらす。しかしその一方では、かえって「私益」を残し続けるのである。ここで、先にみた精神主義と立身出世主義との並存・同居を想起してもよいだろう。自発性喚起の主張そのものは陳腐ではあるにせよ、宗像においては精神主義では決して払拭されることのない「私益」の問題が見出されていた。そしてこれこそが、敗戦に至るまでの宗像にとって、終始格闘すべき問題となっていくのである。<sup>(8)</sup>

(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』六四五号、二〇〇四年一月)、森武磨「総力戦・ファシズム・戦後改革」(『岩波講座アジア・太平洋戦争1』岩波書店、二〇〇五年)など。なお、帝国論からのものはここでは割愛する。ただ、筆者は戦時体制論に直接対応する形ではないが、帝国論のなかの戦時と戦後について、若干述べたことがある(拙稿「帝国への執着をめぐって」、【シンポジウム報告】森丈夫・川上耕平・福嶋寛之・松沼美穂・細川道久「帝国・ナショナリズムとプロパガンダ——細川・松沼両氏の著書をめぐって——」『西洋史学論集』四七号、二〇〇九年二月、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』(青弓社、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) 三谷太一郎「戦時体制と戦後体制」(初出は一九九三年、後、同『近代日本の戦争と政治』岩波書店、一九九七年に所収)。

(4) 雨宮昭一『戦時戦後体制論』(岩波書店、一九九七年)一四頁。小熊英二『〈民主〉と〈愛国〉』(新曜社、二〇〇二年)一九三頁。逐一確認はしないが、これらは戦争初期から末期まで、伝統的に存在した認識だったこともあわせて確認できる。

(5) ここでの〈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、昨今では戦後といえど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、戦後のなかに様々な段階性があるにせ

よ、それでもなお一様に戦後として認識・表現され(てい)ることも事実である。本稿では、後者のような価値として存在する戦後を、〈戦後〉と表現するのである。

(6) もとより、こうした手法は部分的にせよ、昨今の丸山眞男論・大塚久雄論で用いられているとも言える(小熊前掲注(4)書、中野敏男『大塚久雄と丸山眞男』青土社、二〇〇一年)。ただこれらは、かえって戦後の前提としての戦争末期、との視点が強くなりすぎて、それに先行する戦前期、戦後にはつながらない要素が捨象される傾向にある。また筆者においても、戦後は複線的に描くべきことは承知のことである。その点で言えば、本稿で扱う宗像誠也は、生涯ソシアリストだったことに特徴があるろう。なお、小熊前掲書で中心となる戦後期分析については、後掲拙稿注(94)「教育闘争の論理」でコメントしておいた。

(7) 「進歩的」との形容は、ジャーナリズム上の概念であり定義が難しいが、非共産党系の左派知識人と言って差し支えない。宗像の場合、「進歩的」との形容は他称かつ自称でもあった。なお、宗像には共産党経験は無いようである。

(8) 宗像も登場する『進歩的文化人 学者先生戦前戦後言質集』(全貌社、一九五七年)といった暴露本を除けば、教育学者の戦時言説が研究として扱われるのは意外に遅く、長浜功『教育の戦争責任』(明石書店、一九八四年)がその画期である。とはいえず、同書によって「発掘」された言論状況は、戦中期においては誰もが目にしえたオープンな媒体ばかりである。言い換えれば長浜書が出るまで、教育学者の戦時言説は忘却された対象だったことになる。その後、国策協力へと至る内在的論理の解析を試みる研究が登場した。寺崎昌男編『総力戦体制と教育』(東京大学出版会、一九八七年)、佐藤広美『総力戦体制と教育科学』(大月書店、一九九七年)がその代表で、このうち佐藤書で宗像が分析対象として登場する。とはいえず、同書による評価は「国

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、当初の機構としての国家から、戦争末期に情緒的な運命共同体としての国家へと転化しており、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る以上、分析射程は戦後にまで及び得ない。戦争末期の扱ひも、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。

(9) 大内裕和「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、一九九五年)、同「隠蔽された記憶」(『現代思想』二二二―二二四、一九九五年)、同「国民」教育の時代」(『岩波講座 近代日本の文化史』岩波書店、二〇〇二年)。

(10) 伊藤隆『近衛新体制』(中公新書、一九八三年)。

(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て』(百合出版、一九七二年)の年譜には、宗像の徴兵に関する記述はないが、応召にあたっての送別会が一九四〇年八月に開かれたとの証言がある(同書、一二二頁)。もっとも宗像自身によると、即日帰郷だったという(『宣言』一八六頁)。

(12) 生い立ちから東大助手までの経歴は第一章で見ると、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、年譜では簡単な記述にとどまっている。ここでの年代比定もおおよそとらざるを得ないが、宗像の論考の肩書き等を参照して復元すれば、以下のようになる。阿部重孝の死去とともに東大助手退職(一九三九年)。以降、城戸の所属する法政大学(一九四一年)、その後は国民生活学院主事、立教大学講師(一九四二年)、日本出版会(一九四三年)、大日本産業報国会囑託、大日本教育会職員(一九四四年)で敗戦。敗戦直後は文部省教育研修所(後、国立教育研究所)に一時在籍。一九四九年、新制大学の発足・



教育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（六二歳）。

(13) 適宜、前掲注(11)『国民の教育権を求めて』所収の年譜で補う。

(14) 宗像の父は逸郎といい、東京高等師範学校に一時勤務した後、宮城や仙台で中学校長を勤めた。著作に『教育者之品性』（開発社、一八九七年）、『実践道徳要諦』（中文館、一九二六年）などがある。タイトルから分かるように、かなりの修養主義者である。宗像は父から何度もこれらを読むように言われたが、全て読むことはなかったという（後掲注(82)『楽善抄』一三〇頁）。

(15) 以上、宗像「教育研究組織の構想」（『教育』七一六、一九三九年六月）一五頁、宗像「教育の科学的研究法とその問題」（『教育』五一一、一九三七年一月）三三頁、宗像「文理科大学教育学研究室側面観」（『教育』四一一、一九三六年一月）二二八頁。

(16) 宗像「教育科学論の検討」（『教育』七一〇、一九三九年一〇月）二二頁以下。

(17) 以下、宗像「海外教育思潮紹介 社会の再構成と教育の機能」（『教育』五一四、一九三七年四月）七八頁以下。

(18) 中谷彪「地域社会と教育」（明治図書、一九八一年）として翻訳されている。ほか、中谷『アメリカ教育行政学研究序説』（泰流社、一九八八年）二六六頁以下を参照。

(19) 宗像「教育使節団とその後」『6・3教室』一九五〇年一〇月号『宗像誠也教育学著作集』（青木書店、一九七五年）三卷、一〇八頁。以下、著作集からの引用は、『著作集』と略記し、巻・頁数のみを記す。なお、やがてカウンツは米国教育使節団の一員として敗戦日本を訪れることになるが、この点、過剰に反応すべきではない。

- (20) 宗像「欧米教育思潮 ローエステン『職業指導の破産』」『教育思潮研究』一一四、一九三七年一月 七九〜八〇頁。
- (21) 実際、宗像には特定の理論もしくは論者を取りあげるスタイルの論文はない。カツンツに即して言えば、後輩の宮原誠一こそが専門家であった。したがって重要なのは、宗像がどのような〈研究共同体〉から何を援用し、自らの問題関心を展開させるのか、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、教育学のいわば社会科学化といったモチーフが一貫して存在する。
- (22) 宗像『教育行政学序説』(有斐閣、一九五四年)『著作集』三卷、二〇七〜二〇八頁。
- (23) 宗像「職業と教育との相互規定関係」(文部省教学局『日本諸学研究報告第一篇(教育学)』一九三七年)『著作集』五卷、二六九〜二七四頁。
- (24) 以下、宗像「我が師阿部先生」(『教育』七一七、一九三九年七月)『著作集』五卷、二四六〜二四七頁。
- (25) 『昭和社會經濟史料集成 昭和研究会資料(3)』(大東文化大學東洋研究所、二〇〇六年)第三卷、四六六頁。以下、同史料集成からの引用は、『史料集成』と略記し、巻、頁数のみ記す。
- (26) 昭和同人会編著『昭和研究会』(經濟往来社、一九六八年)二〇〇頁。
- (27) 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)」(『立教大學教育學科研究年報』二六号、一九八二年)が現在最も詳しい。ただ、前掲『史料集成』の刊行によって、より詳細に分かる段階となった。
- (28) 同志会の前身教育研究会の淵源をたどると、①の後藤隆之助、後藤文夫らによる大日本青年団内の会合に行き着く。また②

に挙げた実業事務局の官僚は、青年学校の前身、実業補習学校の事務に従事していた。④の関口泰も、②の木村正義と並んで、一九二〇年代以降、普通選挙施行を想定した大衆（青年）への政治的教養＝公民教育論の論客であった。

(29) 教科研機関誌『教育科学研究』二一六（一九四〇年六月）の目次、および「事務局日誌」（同、三三頁）より。また同誌には昭和研究会刊行物の広告もある。

(30) 一九四〇年七月、城戸・留岡・宗像ほか、多くが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」したとある（『教育科学研究』二一八、一九四〇年八月、一二頁）。第二次近衛内閣発足、および新体制運動の開始のことであり、それに忙殺されている様子がかがえる。宗像はこの座談会で、教科研での研究経過報告を行っているが（同右一六頁）、骨格は同志会案と一致する。なお、宗像の回想には、なぜか同志会の記述が登場しない。帰属意識としては教科研のほ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事実である。

(31) 以下、断りない限り、同志会「教育制度改革案」（一九三七年六月）『史料集成』三二卷、三三二頁以下。

(32) 同志会「教科内容の改革要領（草案）」（一九三七年二月）『史料集成』三二卷、二六八頁。

(33) 同志会「教育制度改革案（第一次案）」（一九四〇年二月）『史料集成』三五卷、八三頁。

(34) 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青年訓練所とを統合させたもので、学校教育／社会教育の境界に位置する両義的な教育機関であった。よって、青年

学校は学校という名称がつきながら、文部省社会教育局が管轄する社会教育機関であり、一方では義務化までされる、といった幾つもの形容矛盾を重ねなければ説明不能な特徴ある教育機関である。対象者は、初等教育だけで教育を修了し、就職した大衆青年（学徒）に対するところの「青年」で、青年学校の多くは小学校内に附設、授業は夜間に行われていた。一方で少数ながら、都市部の工場内にも（私立）青年学校が創設され、宗像においてこれがクローズアップされていくことは後に見る（第二章以下）。教育内容は、普通学科、公民科、職業科、教練。教練の存在から軍事的組織機関としてのイメージが（とりわけ前身たる青年訓練所について）強いが、理念としてはそうでもなかったことは、拙稿「一九二〇年代の『教育の機会均等』論——青年訓練所の創設をめぐる——」（『史学雑誌』一一一—一六、二〇〇二年六月）で述べた。またそう見なければ、なぜ同志会を初め宗像が青年学校を高く評価するのも理解できない。

(35) 前掲大内論文をはじめ、同志会の中高等教育普遍化構想を戦後六三制の先取りとして捉える研究が多いが、教育機会の量的拡大という意味でならともかく、中学校と青年学校との関係で見ると、内実は相当異なっている。戦後における宗像の評価は終章で見る。

(36) それぞれ、『史料集成』三三卷、二五頁以下、石川謙『近代日本教育制度史料』（講談社、一九五七年）十六卷、二一四頁以下に所収。

(37) 宗像「水準の上昇と分化の高度化」（『教育研究』一九三七年一月号）一二頁以下。

(38) 同志会「青年学校義務制案要綱」（一九三八年五月）『史料集成』三三卷、二八頁。

(39) 実際、ここでの「一般的教養水準の向上」については、教科研にて「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、重要なのは、ここでの視点である。研究統括役を担った宗像によれば、ここでいう教養の基準とは「社会生活に於ける必要性」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」からだった。もっとも、そのようなものを割り出すこと自体が可能なかという問題もある。宗像は、「如何に困難であらうとも、原理的には可能な筈」と述べている（以上、宗像「国民教養最低標準設定の規準」『教育科学研究』一―三、一九三九年二月、三―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、戦時動員の進展のなかで「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（第二章）。

(40) 宗像「長期建設と教育」『教育研究』一九三九年一月号）五―五三頁。

(41) 米谷匡史「三木清の『世界史の哲学』」〔批評空間〕Ⅱ―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りしている。

(42) 以下、宗像前掲注（15）「教育研究組織の構想」一八頁。

(43) この主張は、太平洋戦争期における宗像の中核的主張となっていくが（第二章）、これまた同志会案にあったものである（一九三八年一月、同志会「教育行政機構改革私案」『史料集成』三二巻、三二五頁）。上には後に見る、教育法規の勅令主義批判もある。

(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―五、一九四〇年五月）一七頁。

- (45) 宗像「社会科の目的」(『日本の社会科』国土社、一九五三年)『著作集』二卷、一〇四頁。
- (46) 有馬学『帝国の昭和』(講談社、二〇〇二年)参照。
- (47) 以下、宗像前掲注(15)「教育研究組織の構想」一四〜一七頁。
- (48) 以下、宗像「教育組織と生活組織」(『職業指導』二二一一、一九三九年二月)四三〜四四頁。
- (49) 以下、断りない限り国策研究会『文政革新に関する研究中間報告』(一九三八年七月)五〜六頁。宮島案は、同『文政革新に関する研究資料』(一九三七年十二月)七頁以降に所収。ここでのメンバーは、池田宏(委員長)、河原春作、城戸幡太郎、関口泰、宮島清、保々隆矣、大内愛七、阿部巽、高橋雄豹、小西干比古、住江金之、小笠原豊光、岡部史郎。以上のメンバーは、むしろ革新色が稀薄かもしれない。しかしそうであるなら、こうした人選をした点に、国策研究会としての教育問題へのスタンスがかえって示されている。すなわち、教育に対する分離型の思考である。
- (50) 前掲注(49)『文政革新に関する研究資料』三〇頁。
- (51) 国策研究会内の研究状況については、矢次一夫『昭和動乱私史』上・中・下(経済往来社、一九八五年)参照。
- (52) 以下、留岡清男「教育新体制の促進」(『教育』八一〇、一九四〇年一〇月)一〇頁。
- (53) 留岡「教育新体制と教育者の任務」(『教育科学研究』二一一〇、一九四〇年一〇月)三〜四頁。「教育翼賛団(仮称)結成の趣旨」(一九四〇年一二月)、『史料集成』三六卷、五二二頁。後者は無署名だが、留岡前掲注(52)「教育新体制の促進」に同じ内容があり、留岡立案と推測される。

(54) 大政翼賛会の発足過程、組織や構成員などについては、下中弥三郎『翼賛国民運動史』（翼賛運動史刊行会、一九五四年）、伊藤前掲注(10)『近衛新体制』参照。

(55) 以下、断りない限り、宗像「教育新体制の重点」(『中央公論』一九四〇年九月号) 八六頁。

(56) 一般に、文部次官経験者であれば、退職後は枢密顧問官となっていた(拙稿「『社会教育』官僚の登場」『九州史学』一二九号、二〇〇一年九月)。

(57) こうした捉え方は敗戦直後であれば数多く確認できる。例えば城戸幡太郎は、戦前日本の権力政治の担い手たる官僚(軍人含む)こそ立身出世主義者だったと述べている(同『民主教育のあり方』社会社、一九四七年、五七頁)。「近代の超克」論者・高山岩男も、同様に捉えていたことは後に触れる。むしろ、その後の教育史研究が精神主義だけに規定を偏重させていったのではないか(もっとも、これはこれで戦後教育史の研究対象となるだろう)。その意味で、広田照幸『陸軍将校の教育社会史』(世織書房、一九九七年)は、「立身出世と天皇制」という形で両者を架橋させたのみならず、両者がいかなるメカニズムで同居していたのかまでを解明した、極めて質の高い研究である。

(58) ここでは「私益」という表現に代表させたが、本稿全体で登場する史料表現を列挙すれば、「利己主義」「功利主義」「利潤の論理」「宮利(の奴)」「個人の利害」……と続く。以上は使用される状況やニュアンスも異なるが、「国益」「公益」「国家的見地」等々を阻害するものとしては共通する(事実、そのような形でセットで使用されている)。いずれにせよ、宗像がこれだけの表現上のバリエーションを伴って(つまりはあらゆる場面を捉えて)、「私益」を問題化させ続けたことが重要である。

(以下、続く)

【付記】 本稿は、文部科学省科学研究費若手研究（B）（二〇〇九～二〇一一年、課題番号二七二〇二四八）による成果である。