

エポックとしての戦争末期（下）

——進歩的教育学者宗像誠也における戦後の出発——

福嶋寛之^{*}

（前号より続く）

第二章 進行する戦時体制への認識（一九四一～一九四三年）

一九四〇年一〇月の大政翼賛会の発足をうけ、その直前には同志会の母体たる昭和研究会が、翼賛会発足後には改革案の緻密化作業を担っていた教科研も解散する（一九四一年五月）。同志会から翼賛会に入った城戸も、一九四一年初頭の翼賛会改組を機に翼賛会から放逐されるに至る（留岡はしばらく残留）。一方、同志会そのものは一九四二年六月頃まで存続していたようだが目立った活動はなく、メンバーの活動は雑誌『教育』での個別の執筆活動にとど

まったと見てよい。こうした状況は、宗像にしてみれば主張の足場の喪失を意味したはずであったが、〈教育と政治〉の観点からすれば、むしろこの後に訪れる戦時動員の強化という現実こそ好機到来とみなされた。実際、宗像は雑誌『教育』のみならず、『改造』などの一般論壇誌にも寄稿の幅を広げ、活発な言論活動を展開していく。

1 「臨戦態勢」下Ⅱ独ソ戦勃発直後（一九四一年後半）

日中戦争以来の戦時動員の展開を見ると、一挙にその規模を拡大させた契機は太平洋戦争勃発ではなくて、その半年前の独ソ戦勃発である（一九四一年六月）。動員は戦争が勃発してからでは遅いのであり、新たな戦争が予想される段階から開始される。独ソ戦勃発後の日本の国内体勢は「臨戦態勢」と呼ばれた通り、労務動員計画の対象数を見ても前年度比約二倍に引き上げられている⁽⁸⁰⁾。そうした要請のもと、教育部門で実施されたのが臨時繰上卒業である。この措置は、実施対象が主として徴兵適齢期を超過した高等教育在学者とされたため、多くは徴兵要員へと振り向けられたが、女子や中等実業学校生も実施の対象に含まれており、労務動員の要員確保としての意味もあった。いずれにせよ文部省にしてみれば、教育の正系ルート（大学・高校）を一部削り取る形で動員に対応した、初めての例であった。

よって、宗像においても「臨戦態勢は教育を圧迫する」とみなされる⁽⁸⁰⁾。しかし宗像はすぐに続けて、実は圧迫とみなすこと自体、教育が未だ国策との連関に置かれていないことの証左だとする。宗像の主張は、むしろ今般の措置を

契機に、教育が国策のなかに編入されることにある。もっとも、これは教育の国策への受動的な編入というわけではなく、国防や産業といった他部門もまた国家要員の育成という教育的任務を分担することでもあるという。宗像が構想するのは、学校以外の場で自生的に行われてきた軍隊や産業などでの教育的営為を、全国家機構レベルで総合化させる教育全体の再編成である。宗像はこれを広義国防にならって「広義教育」と呼んでいる。この立場からすると、年限短縮Ⅱ教育低下論は学校教育だけに視野を限定するもので、両者が等価であるとは一概に言えない。むしろ軍・産・学の一体化は、教育の実際化・社会化であり、他方、教育の機能が他部門にも拡張していくことでもある。つまり、動員の強化によって事実として進出した国防・産業・教育の接近という事態こそ、〈教育と政治〉とを結合させる好機とみなされたわけである。

その際、宗像がクローズアップさせるのが、同志会案で中核とされていた青年学校である。宗像によれば、青年学校がもつ独特な就学形態、すなわち「労働しつつ教育される」という形態こそ教育と産業とを結合させるモデルとみなされる。とりわけ、大工場内に設置された（私立）青年学校には、「正にかくありたいと思ふやうな形態」が現に存在していると高く評価される。加えて、青年学校には一般学校同様に軍事教練も課せられていたから、軍・産・学の一体化モデルとしては、まさに絶好のものとしてあった。もとより、宗像があわせて述べているように、現実の青年学校は一般学校に比して「誠にみじめ」な状況下にあった。よって宗像は「学校だけが教育の場所ではない」と述べたうえで、そこから打破すべき観念として〈教育Ⅱ学校教育〉観の検討へと向かう。これはまた、そもそも学校な

るものが欧米近代の産物である以上、近代（教育）の検討という文脈をもつことになる。

宗像によると、学校のみを教育の場と考える観念は近代日本の宿命とも言うべきものだったという。すなわち、日本において学校は「土生的（エンドジニアス）」なものではなく、明治の近代化要求のもと、外（欧米）から、そして上（政府）から強行に移植された。よって、学校は当時の社会からすれば「異質物」であり、学校のほうが社会に對して先進的とみなされた。したがって先進的なものはみな学校を通じてこそ摂取されるとみなされ、かくして「教育＝学校教育」観が生成されたという。つまり教育は本来、社会が行う営為だったはずであり、近代教育こそが直近の産物に過ぎない学校へと教育の場を収縮させていったのである。

しかし一方で、宗像は「教育の中心が学校にあることも否定しない」。むしろ、将来においても学校は社会に對して「異質物たるべし」という。学校は依然として「次の社会制度の萌芽」と見るからであった。ここには学校こそ社会改造の原動力とみなしたカウンツの命題が確認できる。当然、この段階で求められるのは「自由主義の克服」である。だが宗像によると、それは「静座」や「みそぎ」といった鍊成などではなく、教育機構の改革によってこそ達成されると主張する。というのも、現在の教育機構こそ金錢を投じて「出世の道具」とする観念の産物だからであり、その象徴だからである。ここから宗像は、公費就学制や「国の必要と計画」に基づく進学統制などによって、学校のなかに「今の社会制度からみれば異質的な原理を貫徹せよ」と主張する。

しかし、それにしてもなぜ学校が「異質な原理」の中核とされるのかという問題は残る。宗像によると、教育は

「国全体の人事制度」を担う、いわば「ソシアル・オペレーション」たるべき役割をもつと述べている。〈教育と政治〉の関係規定からすれば、教育こそが国家（社会）を動かす司令塔とまでされている。宗像はこれ以上説明してくれないが、忖度すれば以下になるだろう。すなわち、「異質な原理」で構築された学校を人々がまずは通過する。やがて、人々が学校から社会へと排出されると、学校にて体得された「異質な原理」が一部ながら社会へと流出される。その際、もうひとつ必要となるのが「教育を社会の凡ての機構に行き亘らせること」である。それによって一部社会に流出した「異質な原理」が社会全体へとくまなく行きわたる。先の宗像の言葉で言えば「広義教育」にあたる。宗像によれば、こうしたあり方こそ「新しい国家体制の確立」「革新」の道であり、つまりは教育を通じての国家社会の改造ということになる。

重要なのは、右で宗像が「静座」や「みそぎ」などではなくて、教育機構にこそ固執して、その改革を主張していた点である。つまりここで想定されている国家とは、改造にむけて操作可能な、その意味では機構としての国家である。このイメージは、文字通り機構としての国家が崩壊する戦争末期に転換されることは第三章で見える。

以上のように、宗像においては独ソ戦勃発を契機とした動員の強化という現実こそ、〈教育と政治〉とが結合される好機到来とみなされた。宗像は以上に検討してきた論考を結ぶにあたって、再び次のように強調する。すなわち、「臨戦態勢の教育に対する圧迫は、『新たな』教育体制の建設に却つてよい機会だとすらいへるのだ」。確かに、実際に採られた措置は卒業繰上といった微細なものではあった。しかし宗像においては、小さな穴でも全体を押し広げる

突破口とみなされた。そして、そのような認識は太平洋戦争勃発後、さらに加速化されることになる。

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——

実際の動員規模を一挙に拡大させた契機は独ソ戦勃発であったが、その半年後の太平洋戦争の勃発は、将来における動員規模のさらなる拡大を予想させる契機となった。そうしたなか、教育を国策に編入しようとする構想は、政府側からも提起されることになる。一九四二年五月の大東亜建設審議会（第二部会）答申がそれである。

大東亜建設審議会は文部省ではなく、動員計画を立案する企画院を主導としたもので、ここでの答申も同じく企画院（第三部）の手による四二年度国民動員計画と表裏一体で作製されたものであった。⁽⁴⁾ 注目すべきは、右の動員計画書に、参考資料として企画院第三部「産業的並ニ地域的国民配置計画（案）」（以下、「国民配置計画」）なるものが添付されていることである。そこでは一九四〇年を目途とした産業別人口構成の算定が主たる内容とされながら、それに対応するところの「人材養成計画ノ設定」なるものも提起されている。つまり、膨大な動員要員が想定されるなか、政府（企画院）としても長期的な人材養成計画（＝「教育の国家計画化」）が要請されたわけである。

もっとも、右の企画院の構想は将来検討すべき課題を提示したものに過ぎず、具体的な計画立案作業は今後に持ち越すものとされていた。答申から約半年後の一九四二年一月には、企画院の「国民配置計画」に対応する「人材養成計画」を立案する部局として、文部省に総務局が新設される。⁽⁵⁾ とはいえ、国民の配置計画を数十年スパンで策定し

ようとするこの壮大な計画は、明らかに日本の緒戦の勝利を前提としたものだった。よって、その後すぐに訪れる戦局の悪化は、長期的計画よりも目前の動員をいかに遂行していくのかに優先順位をシフトさせていく。一九四三年一月の企画院の消滅は、後者に転換させた決定的局面だったと言ってよい。しかし宗像からすれば、長期的な人材養成計画の構想が政府側から提起されたこと自体に意味が与えられた。答申が出された一九四二年五月段階にまで戻ろう。

宗像によると、答申はまさに「教育政策を総合的国策の有機的一部分たらしめる」文書として高く評価されるものだった。⁽⁸³⁾そして、答申のなかでの「国策の総合的要請」に基づく「教育の国家計画」の樹立、「国家的育英制度」の創設、さらに学校を越えた社会全般での教育体制の確立など、いずれも従来からの宗像の主張と重なるものだった。もとより、宗像が答申の作成過程に関与しうる立場にあったわけではない。よって宗像は答申を高く評価する一方で、内容そのものは時局の「必然的要請」に過ぎず、問題は以降の教育政策がそれに即して展開されるか否かにあるとされた。とはいえ動員が強化されるなか、実際の政策のほうで宗像の構想に接近していったことも確かである。

ところで、宗像が答申のなかで特に注目するのが、「教育は原則として国家自ら……運営すべき」という部分である。日中戦争勃発から五年も経ったこの段階で、教育の主体は国家であると強調されるのは奇異な印象を受けるが、宗像においては、教育のなかに国家的論理が浸透し尽くされているとは見なされていない。例えば、宗像は私立学校を挙げて次のように述べている。すなわち、私立学校は「ともすれば営利企業の色彩を呈する」。というのも、進学

の可否が私経済で決定されるのはもちろんのこと、私学の文科偏重という現状も、莫大な経費を要する理科系設置を回避し続けた、経営的打算の産物にはかならないからである。私学の文科偏重は、当然、理科系技術者を要請する戦時動員とも齟齬を来す。よって宗像は、「教育の国家計画」に基づく徹底的な私学整理論を提起することになる。

ここで確認できるのは、国家的論理の強調と、それとは裏腹に依然として残り続ける社会の側の「営利」の観念である。しかし、より現実として両者の齟齬が露見するのが勤労働員の現場たる企業である。宗像は企業についても同様に述べる。宗像によると、勤労働員は企業の「私企業」たる性格を払拭し、企業もまた「産業戦士」育成という国家的課題を担う契機となるべきものだった。そして、それを実践する場こそ（私立）青年学校を始めた企業内の教育活動であるはずだった。しかし宗像によると、実際の企業では殆どこれに力が注がれないという。宗像はこれを「国家的見地」といえども「利潤の犠牲においては貫徹され得ない」と見る。そして、先の私立学校を含めた以上の現状は、結局のところ「公益と私益との背馳」の問題に集約されるとし、ここから「奉公の倫理」による「利潤の論理」「功利思想」の克服を説いていく。

もとより、右のような現状批判は緻密な現状分析に基づくものというより、現状を捉えるフレームのほうが先行していたと見たほうがよい。実際、宗像が取り上げる批判の対象は、その時点での宗像の所属先と対応したものとなっている。例えば、先の私学批判は宗像が立教大学講師時代のものである。また、右には登場しなかったが、その後一時在籍する日本出版会時代には、やはり出版業の「コンマーシャリズム」批判、「利潤追及を目的とするのではない

国策的な出版」が主張されている⁽⁸⁴⁾。そうしたなか、戦争末期の宗像を見るうえで重要となるのが、先に登場した企業批判である。宗像は敗戦に至るまで大日本産業報国会囑託として、勤労動員の現場視察に従事するからである。

先に見たように、こうした立場から宗像が掲げたものが「奉公の倫理」であった。ただこれを「功利」や「利潤」の観念の克服という文脈だけから見れば、まさしく資本主義の超克、すなわち社会主義とも接合可能なものである。実際、宗像は「計画教育の条件」⁽⁸⁵⁾という論考のなかで（計画教育とは教育の国家計画化論のことである。後述）、計画教育によって国家的論理が貫徹されれば、「出世栄達」という観念は消滅し、教育の機会はいさゝかも私経済によつて制約」されないと述べている。そして、さらには「完全公費主義」こそ計画教育の「帰着点」とも展望する。つまり、国家的論理の貫徹を必要条件とする計画教育論は、「自由主義教育観を克服した」ものとして主張されるものだった。

以上のように、太平洋戦争勃発後の状況は、宗像の主張していた教育の国家計画化論を政府側からも提起させることになった。しかし再度の確認になるが、これは宗像の主張が政府に受容された結果ではなくて、実際の政策のほう が事実として宗像の主張に接近していったものと捉えるべきである。かつて教育の国家計画化論は、将来の人口・産業構成をにらんでの各分野の人材の質・量の算定、およびそれに対応させての教育機関の整備、といった具合に、長い説明を要する主張であった（第一章第2節）。しかし答申が提起されて以降、宗像は「計画教育」といった簡略なチームで済ませている。なおかつ、このチームは他の論者でも使用されていることを見ると、太平洋戦争の勃発とい

う現実こそが、教育の国家計画化論をリアルな政策課題として浮上させたのだと言える。

しかし、右に見た宗像の論考であわせて確認できたのは、現実の政策課題として浮上させられていくがゆえに、その阻害要因と想定されるものが視野に入っていく点である。宗像によれば、それが未だ社会の側に残り続ける「営利」や「利潤」や「私益」の観念であった。そして、これこそが敗戦に至る宗像のなかで終始格闘すべき問題となっていくことは第三章で見る。

3 文部省教育政策への認識（一九四二～一九四三年）

では、答申以後の教育政策の展開を宗像はどのように評価したのか。実際の教育政策の主体は企画院ではなく、あくまで文部省である。

答申が提出された直後の一九四二年八月、文部省は中等・高等学校での一年ずつの年限短縮を決定する。早く卒業させることで早く学徒としての身分を奪い、動員へと振り向ける措置と言い換えられる。ただ今回は、前年の臨時繰上卒業とは異なり、学制改革をとまなう恒久措置として行われた。宗像はこの措置を徴兵や労務動員といった国策の要請に対応した点で評価するものの、ここでの年限短縮は未だ機械的なものに過ぎず、計画教育の観点が不在な点で「過渡的」「中途半端」との評価を下す。⁽⁶⁷⁾もとより宗像も承知のうえであったが、答申が提起されたばかりのこの段階で、文部省による人材養成計画はもちろん、その前提となる企画院の国民配置計画も策定されていない。⁽⁶⁸⁾そもそもこ

こでの年限短縮措置は、答申が提起される以前の段階で、徴兵要員を確保しようとする陸軍省から提起されたものだった。⁽⁸⁾ここに計画教育の観点が不在なのも当然といえば当然である。

したがって、年限短縮を制度化する一九四三年三月の学制改革に際し、宗像が執筆した論考のタイトルは「計画教育の強化」⁽⁹⁾というものだった。ただし、ここでの宗像によって、過大な評価が与えられるものがあった。大学院改革である。これは直接的には、年限短縮による学力低下を補完するとの目的から、最高学府たる大学院において授業料無償、学歴不問の課程を設置しようとするもので、一九四三年一〇月、大学院特別研究生制度として発足するものである。改革の幅としても実際の採用枠としても、極めて微々たるものであったが、宗像はここに「国家の要求する人材を、国家の手で、国家の費用で計画的に養成する」という、まさに計画教育の理念が読みとれると高く評価し、大学院以外にも拡張するよう主張する。その際、宗像が焦点化させるのが、やはり中等教育段階である。すなわち「ピラミッドの頂点」たる大学院から下位の教育機関へと視線を移せば、大学、高校、中学へと至るが、ここで止まる。

この事情は逆に下から上へと視線を移せば分かる。すなわち初等教育修了後、高等教育にアクセス可能な中等教育と、それとは無縁の青年教育（青年学校）に分岐し、かつ両者の間にバイパス・ルートは存在しない。つまり中等教育段階は、上から下から、それぞれルートを伸ばしていく際の袋小路にあたるというわけである。宗像はこれを「いはゞ人生の出発点から、全く違ふ二つの途をたどらしめる学校制度」と表現し、かつ、いずれかの岐路を決定する因子が、再びだが「専ら家庭の経済状態」と捉える。こうした立場からすれば、中等教育段階を抜きにしては、真の計画教育

は実現されない。よって宗像は、中等教育段階を主たる対象とした「奨学制度の確立」を「急務」と説くわけである。実際、奨学制度については、一九四三年一〇月、文部省による大日本育英会として発足する。大日本育英会の創設過程や、特にその性格をめぐる議論の詳細は機会を改めたいが、支給された奨学金を返済義務のある貸費制とするのか、返済義務のない給費制とするのか、一見些細な問題だが計画教育の観点に立つか否かに関わる根本問題であった。⁽⁷⁴⁾一九四二年五月の大東亜建設審議会答申でも「国家的育英制度ノ樹立」が明記されていたものの、貸費制／給費制については両論併記となっていた。宗像が「計画教育と教育費の公的支弁とが密接な関係を有つ」と述べているように、⁽⁷⁵⁾計画教育の原理原則からすれば、返済不要の給費制がその帰結となる。計画教育は卒業の暁に、国家の計画に基づく職場配置を義務づけるからである。

しかし実際には、大日本育英会は返済義務のある貸費制として発足した。文部省は発足にあたって、国家による教育費の貸与は「家族制度」と矛盾するものではないと繰り返し述べたが、宗像は「家族制度」云々が持ち出される事情について、「国家的育英制度は社会主義ではないか」との懸念があったとみなしている。⁽⁷⁶⁾そして事実、そのような認識は存在していた。⁽⁷⁷⁾しかし宗像によると、そのように「恐れる心配」は毛頭無く、「育英事業に国家自体がのり出したこと」に強調すべき本質があると主張する。すなわち、「教育を受ける機会が個人的な経済事情に委ねられてゐるといふ、教育制度上の最も自由主義的な原理が是正される構へは出来た」、というのがそれである。したがって、計画教育を貫く教育の国家性という原理原則からすれば、「教育費の負担が私人であるという原則」が残ったこと、

つまりは貸費制にとどまったことのほうが問題である。よって宗像は、育英制度の発足自体は評価するものの、貸費制を採用したことを「根の深い問題」と指摘し、返済不要の給費制、すなわち「国費教育制度」への「発展」を主張する。

再々度の確認だが、このように述べていた宗像が政策決定過程に関与しうる立場にあったわけではない。つまり、以上の経緯は宗像の主張が受容された結果ではなくて、政策のほうが現実として宗像の構想に接近していったものと捉えるべきである。事実、宗像の構想と実際の政策とが完全に一致しているわけではない。ただ両者の接近は、文部省の懸念に見られたように、事実上の社会主義化との観測を生み出すものだった。よって先の宗像の言葉に確認したように、「社会主義ではないか」との懸念は不要との主張が導かれるわけである。ここに見られるように、否定という文脈であれ「社会主義」との表現がダイレクトに用いられている。つまり宗像においては、もはやイデオロギー問題を顧慮することなしに、まさに時局の「必然的な要請」という形で主張可能となったのである。

とはいえ、宗像がこのように述べていたまさにこの頃、戦局の悪化によって計画教育そのものの前提が破綻しようとしていた。一九四三年一月、企画院は廃止され、その直前には、学徒出陣ほか学徒（勤労）動員の強化が決定される。人材養成計画策定を担当する文部省総務局も、学徒動員本部たる性格を帯び、最終的には文字通りの学徒動員局へと改組される（一九四五年七月）。そうしたなか、学徒動員を極限にまで強化させようとする主張が、「国敗れて何の教育ぞや」といった教育停止論である。一九四四年以降、敗戦に至るまでの戦争末期は、教育そのものの存在意

義が問われる局面へと突入する。以下では、戦時体制論では想定されてこなかった領域に踏み込むことになる。

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

1 戦争末期の分析視角

既に別稿で論じたように、学徒動員の強化、とりわけ一九四四年二月に決定された通年動員（同一の学徒が一年中、勤労に従事しても構わない）という措置は、国家的営為としての教育の存在意義を問う、近代日本史上かつてない事態をもたらした。⁽⁷⁶⁾生産増強を絶対命題とする軍需省（企画院の後身）などの他省庁は、サイパン陥落の一九四四年七月頃より、文部省に対して一斉に教育停止論を突きつけた。それに対して文部省は、「勤労即教育」「行学一体」といったスローガンで応えようとしたが、そのようなもので教育の存在意義を弁証できるのか、自身確信をもつものではなかった。実際のところ、文部省の学徒動員に対するスタンスは、あくまで臨時の措置であり、いずれは緩和されるとの見込みであった。後に見るように、こうした文部省の姿勢は宗像においても看取されており、宗像は文部省の「行学一体」のなかに学徒動員に対する躊躇の態度を見出し、むしろ動員の徹底化を説くことになる。

ところで、戦争末期の宗像は特高による検挙者リストの中にいた。一九四四年六月に検挙された、かつての同僚・城戸幡太郎や留岡清男に即してみると、容疑（治安維持法違反）の内容は、既に解散された教科研が教育を通じた「人民戦線の運動の中核体」とも言うべき団体だったこと、教科研解散後も雑誌『教育』を拠点として「プロレタリ

ア教育の理論的指導をな」し、かつその「実践を企図しつつありし容疑濃厚」、というものだった。⁽⁷⁶⁾ 規定としては明らかに大袈裟である。実際のところ、翼賛会離脱後の城戸・留岡らは『教育』誌上でも精力的な主張活動は行っており、雑誌『教育』も一九四四年三月には廃刊となっていた。おそらく末端の旧教科研参加者（教員）が検挙されたことに伴い、かつての組織の指導者にまで容疑が及んだものと推測される。一方、宗像についてみれば、結局のところ検挙されることなく敗戦を迎えた。しかし宗像の友人で、警察とのパイプがあった白根孝之（当時、翼賛壮年団幹事）によれば、宗像は「検挙のボーダー・ライン」にあったという。⁽⁷⁷⁾ 宗像自身、少なくとも城戸、留岡らが検挙された一九四四年六月段階には、自身の検挙の可能性について自覚されている。⁽⁷⁸⁾ 戦後の宗像の回想には、戦争末期の論説は検挙に備えた「実績」づくりであった、とある（『宣言』一八七頁）。

とはいえ、戦争末期の宗像の主張を、特高対策としてのみ捉えることも出来ない。以下に見るように、宗像の主張は「皇国職能観」の提唱といった、国家的価値をかなり前面に押し出すものであったが、そこには文部省に対する批判も内包されていた。実は宗像の戦争末期についての回想には、検挙されることへの意識だけでなく、もうひとつの要素が登場する。宗像は緒戦の勝利に周囲が有頂天になっている様子を「冷眼視」していたというが、戦争末期になると、「負けそうだからこそ崩壊を防がねば」と思うようになったという（『宣言』一八五頁）。これを見ると、宗像の戦争末期の主張には、戦時体制の再建とも言うべき要素があったことになる。そしてその原動力となっているのが、敗戦が接近するがゆえに浮上する、国家の崩壊を防がんという意味でのナショナリズムである。

再び戦後の宗像の回想を見ると、戦争末期の自らの主張については、「天皇下の社会主義というべきもの」との表現が与えられている（『宣言』一八七頁）。主張の核が「皇国職能観」なるものであったことを見れば、前者の「天皇下の」といった表現は符合する。とはいえ、戦争末期のナショナリズムの表現としては、むしろ一般的である。他方、天皇下と言いつつも「社会主義というべきもの」との表現に着目すれば、社会主義への志向が全く放棄されているわけでもない。それゆえに、回想でしばしば登場する思想的葛藤が生じたのだとも言える。つまりここにあるのは、国家の崩壊をくい止めんという意味でのナショナリズムであり、戦時体制の再建としての社会主義であり、両者が結合された様相である。

重要なのは、この両者の結合が戦争末期に至って明確になされるという点である。これまで見てきたように、宗像において「国体」はシンボルとしても掲げられることはなかった。よって戦争末期に至って掲げられる「皇国職能観」とは、いかにファナティックなものに見えようとも、敗戦が接近するがゆえに浮上した宗像のナショナリズムを表現する、新たなものとして理解すべきだろう。後に検討するように、このような来歴は宗像におけるナショナリズムの性格とも関わっている。そして、ここに従来からの社会主義志向が挿入される。確かに戦争末期の宗像の主張は、敗戦濃厚という極限状況ゆえに奇形なものとはなっている。しかしそれゆえに、従来からのモチーフがかえって先鋭化された形で提示される、との分析視角が必要である。

2 「皇国職能觀」および「工場教學」論

イタリア降伏直後の一九四三年一〇月、政府は、学徒出陣をはじめ学徒勤労働員の強化などを決定する。こうした状況下、宗像は「統制が益々強めなければならぬ一方、個人が益々高められるのでなければ統制も成り立たない」と述べている。⁽⁸⁾すなわち、戦局の悪化は統制の強化を要請し、統制の強化は個人の向上を要請する。右の前提には、みそぎや静座を実践する所謂「鍊成」に今や形式化（「鍊成会すれ」）が見られるとの認識があった。以下に検討するように、ここでの「個人」の強調は、戦時体制を阻害する個々レベルの「利己主義」の克服とも言うべきものだった。興味深いのは、宗像が戦時下のあるべき個人像を提起するにあたって、近代日本をトータルに振り返る点である。

宗像によると、まず明治の青年には命をかけてでも自らを高めんとする「修養青年」がいた一方で、立身出世を追求する「事業〔出世〕青年」が存在したとする。実際、ここで宗像は明治の修養青年の典型として実父を登場させながら、父が日記のなかで「事業を捨てゝも道德を取るべし」と、生涯にわたって自問自答を反復していたことに言及する。既に「修養」が立身出世から疎外されたがゆえの対抗意識（「エラくなくとも正しき生きる」）であったことは知られている。⁽⁸⁾しかし右の言葉には、その再確認にとどまらないものがある。第一に、右のエピソード（「エラく」なることを生涯拒否し続けた父の姿）からは、修養主義者ですら、いかに「出世」観念が払拭し難いものであったかが確認できる。つまり逆説的ながら、観念レベルであれば修養主義者のなかにも「修養」と「出世」は同居し続けた。言うまでもなく、修養にいそしむのは一握りの人間に過ぎない。とすればなおさらのこと、「出世」とは無縁だった

が「修養」にも向かわなかった大多数の人間において、「私益」への欲求は残り続ける。ここで見るべき第二点目は、そのように極めて克服困難な「私益」の観念が、まさに戦時下のあるべき個人像を提起しようとする文脈で問題化されている点である。戦時体制の確立という命題は、明治以来の「私益」の観念の超克を要請する。のみならず、それは単に要請としてあるのではなくて、今やそれを超克する思想的原理が明確な形で提示されなければならない。宗像が、「立身出世主義の倫理」を「排撃」するだけで、それに代位するものが無ければ「帰趨に迷ふ」、と述べる所以である。⁽⁸¹⁾

右を展開させたいところだが、もう少し宗像の主張を聞いておこう。まだ大正・昭和期の青年たちが残っている。宗像によれば、修養は「悲歌慷慨の気魄」を生んだものの「企画力」、すなわち事実に対する判断力や社会の構想力は不要とされた。そしてこの点こそが、やがて到来する大正末期から昭和初期にかけての「無修養時代」を招いたという。すなわち、その時代の青年たちにとって修養とは「古臭い」「個人的な考へ方」に過ぎず、「輕蔑」の対象ですらあった。代わって追究されたのは、「社会制度の客観的法則、と彼等が信ずるもの」であった――。先に明治の修養青年の典型として実父が持ち出されていたことを見れば、ここで登場する、その後の青年とは宗像自身を暗示すると考えてよい。第一章で見たように、宗像は一九二〇年代の学生時代、マルクス主義の洗礼を受けていた。そして、そのような宗像が修養主義者の父に猛烈な反発心を抱いていたことも確認した。よって、いまここで宗像が提示しようとする戦時体制下のあるべき個人像には、さらにその後を訪れたマルクス主義以後という時代状況での、青年たち

（宗像自身）への道筋を示す意味もあったと言える。

では、宗像は戦時下のあるべき個人像として、どのようなものを提示するのか。宗像によれば、戦時下において、かつて「事業」に伴った報酬や特権を求めることは許されないが、「独り高くする修養」だけでも「大事業に参ずる国民の一人」にはなれない。求められるのは、計量可能という意味での報酬や特権ではなく「無量にして最高の名譽感」であるといい、それを「皇国職能觀」と呼んでいる。まずここで説かれているのは、明治以来の「修養青年」と「事業青年」の止揚である。すなわち、個人的資質としての「氣魄」をもちつつ、そこに欠けていた社会に働きかける「企画力」を合わせもち、かつ「事業」に付着し続けた私益の觀念も克服される。この場合、「事業青年」よりも「修養青年」にポテンシャルが付与されていることは、言及される紙幅からもうかがえる。⁸³⁾では、その後の社会制度に関心を向けた青年たちはどうなるのか。宗像の論考に戻れば、彼等においては社会制度もまた「人間の所産」であることが忘却された、とされている。注意深く読めば分かるが、社会制度の変革まで否定されているわけではない。一方、ここでは再び人間変革が要請されているものの、先に「独り高くする修養」も否定されていた通り、修養はやはり否定し止揚の対象である。つまり、私益を生み出す根源がやはり社会制度にあるとすれば（資本主義の残滓）、実父のような超人的な修養によっても克服困難である。よって宗像が述べているのは、修養青年の私利利害を度外視した個人の向上というメンタリティーを継承しつつ、そのエネルギーを国家・社会の改造へと注ぎ込もうとする個人像である。宗像の言う「皇国職能觀」は、これを表現する理念にほかならない。⁸⁴⁾

もっとも、「皇国職能観」なる概念は、その後、宗像が在籍する産業報国会の公式イデオロギー「皇国勤労観」と大差なく、珍しいものとは言えない。すなわち、事業者であれ労働者であれ、「勤労」という一点を介して国家に「直結」される存在であり、その意味ではすべてが「等しき」存在である、とするものである。例えば宗像は、戦時動員による国民皆労という事態を、「勤労が今日程直接に国家性を担ったことは未だ嘗てない」と捉えている⁽⁸⁵⁾。また、宗像は「皇国職能観」というときの「職能」について、「職業といふ言葉に附着する一種の資本主義的な匂ひ」を解消させる概念である、と繰り返し述べている⁽⁸⁶⁾。これも定義としては一般的だったばかりか、職能原理が強調された大政翼賛会創設期（一九四〇年）以来、なじみ深い概念であった。とはいえ、宗像がこの段階に至って、わざわざそのような概念を取り出してきたことには意味があらう。その由来こそ、宗像が捉えた社会のなかに残り続ける「私益」の観念であった。

宗像は、それをいくつかの事例を挙げて示している（以下、A、一四頁）⁽⁸⁷⁾。例えば、「有識、有産、有閑階級」に顕著に残る「一種の特権観」。これは、自身の子弟たる学徒への勤労動員を依然として非本来的な行為とみなす認識に示されるという。あるいは、「町の学校」の学童による「米英撃滅火の用心」に、「宅ではさういふことは致させません」として子弟を参加させない高級住宅街に住む父兄の態度。宗像によれば、こうした父兄に限って「町の学校」を蔑視し、自身の子弟を附属国民学校に通わせるような存在だという。

しかし戦争遂行上、現実として問題となるのが「会社の営利観」である（以下、B、一九頁）。産業報国会囑託として勤労動員の現場視察に従事した経験から、宗像は「飛べない飛行機はどうして出来るか」という問いを立て、その答えに「表面にあらはれた生産数量の辻褄さへ会へば、といふ会社の営利観」を挙げている。しかしこの場合、問題は会社だけにとどまらない。工場・会社には国家の命令によって動員された勤労学徒が存在するからである。宗像によれば、学徒は工場の営利原則を前にして情熱のやり場を失い、やがては「職工化」「営利の奴」にされかねないという。つまりは国家の命令による勤労動員が、かえって学徒を会社の営利観に汚染させてしまうという逆説である。宗像は、これを「勤労動員の国家性」と「工場会社の私企業的営利原則」の「撞着」として問題を措定する。

こうした状況に対し、宗像が提起するのが工場を「浄化」させるものとしての「工場教学」論である。その際、重要な役割を与えられるのが勤労学徒および引率教員である。その根拠は彼等の身分に求められる（以下、C、八〇九頁）。というのも、勤労学徒はそもそも会社との「雇用関係」ではなく、「会社の工場を借りて国家に勤労を捧げてゐる」存在に過ぎない。よって勤労の対価としての「報償」は「賃銀」ではないし、「少しも会社に忠義だてする気もなく又その義務もない」、「ひたすらに直接お国のために働」けばよい存在だからである。いわば国家との直結性を遮る「夾雑物」が無い点に、学徒が持つべき矜持の根拠が与えられる。問題は工場の方である。工場は「現状に於いては必しも国体の真姿が曇りなく顕現してゐる場所ではない」、つまりは「営利原則は未だ根深い」世界である（A、一五・一六頁）。ここに国家的立場を体现する勤労学徒・引率教員による工場の「浄化」、すなわち工場教学の確立が

要請されることになる。

よって、工場教学が想定する対象は、勤労学徒のみとはされない（以下、C、九頁）。学徒が赴いた工場には「本来の勤労青年」、すなわち勤労学徒とは対照的に、初等教育のみで修了し就職した（動員された）、数にして「何十倍か何百倍もある」存在がいる。「彼等は誇もなくて単なる『職工』であつて差し支へないか」。ただ、宗像が「工場教学の確立といふとき、先づ念頭に泛ぶのは青年学校である」と述べるように、本来、工場内には（私立）青年学校という形で国家的教育機関が存在するはずであった。宗像によれば、工場内の青年学校こそ「青年を国へ直結する途」、「『職工』を超脱させようとするものだ」。しかし、現実の工場内青年学校は「座学停止」となり、事実上「教育停止」となった（閣議決定「教育に関する戦時非常措置方策」一九四三年一〇月）。ここに宗像のいう「工場教学」が、新たな方式で導入される所以がある。

宗像は、「寧ろ学徒であるといふこだはりを捨てて、正真正銘の裸の労働力として工場へ飛び込んで行け」と述べている。しかし宗像はすぐに続けて、これには「私なりに実は相当深い根拠があるのである」とも述べている（A、一五頁）。まずはここでの「正真正銘裸の労働力」という点に即して見れば、これは文部省のいう「行学一体」への批判を意味していた。文部省は「行学一体」と言いつつ実態のうえでは「行学平行」とも言うべきスタンスで、それゆえに「へいつまで教育をやっているのか」といった教育停止論に直面するに至った。それとは対照的に宗像は、「行学一体、主知主義排撃などと安易な標語にかくれてたゞ手を拱いてゐる時ではない」、「須く当初から二度戻ることな

き旧制度への未練を断絶」するよう主張する（E、二四頁）。宗像によれば、文部省の「行学一体」では「結局標語に終る」。学徒動員が一時的措置で終わるものではないとすれば、工場教学制の樹立こそ「必然の帰結」であり、「行学一体」もはじめて「看板でなくなる」という（D、四頁）。

では、学徒による勤労を「裸の労働力」とみなした「相当深い根拠」とは何か。それこそが「皇国職能観」における「勤労」の意義、すなわち「勤労」を介した国家との直結性である。宗像はこうした立場から、次のように学徒勤労の「教育」的意義を主張する（A、一七頁）。

学徒が皇国職能観を体得するといふことはその意義が頗る重大なのだ。やがて彼等が日本の責任者になる日が来るからだ。くり返へしていふ、学徒勤労は普通に考へられるよりも遙かに広く深い意味で教育なのである。

ここに宗像のいう工場教学論が、真の意味での「行学一体」とされた根拠が明らかだろう。勤労こそ「皇国職能観」の体得の道であり、その意味で学徒「勤労」は「教育」なのである。それはまた、将来の指導者養成としての教育的意義も付与されるものであった。これはもちろん学徒Ⅱ「特権」観ではない。やがて来るべき新たな社会秩序、すなわち、すべてが「等しき」存在となる「皇国職能観」を確立するにあたっての、先導者たる位置づけである。

一方、勤労学徒とともに、同じく国家の命令を受けて工場に赴いた引率教員の役割は何か。宗像が工場教学論のなかで、勤労学徒以上に役割を期待していたのが引率教員であった。宗像は引率教員の役割を次のように言う。「私企業の中に配置されてゐても国家的公的な立場から発言するを得しめ、学徒は勿論勤労者全般の教育管理について責

任をもたしめよ」(E、二五頁)。ここに確認できるように、引率教員による教育対象は勤労学徒のみならず一般勤労者にまで及ぶ。その含意はもちろん、「国家の命令を受けた者が企業内部に入り込んでこれ「教育的管理」に当る」という、引率教員が体现する国家性にある。この点はまた工場内の青年学校教師が、結局は「会社の一使用人」に過ぎなかったことを念頭に置くものである。よって宗像は、引率教員には軍需管理官といった明確な公的身分を付与するよう主張する。こうした国家性を体现する引率教員の役割は、言うまでもなく「皇国職能観」の注入にある。宗像はそれを、「勤労者に対して、自分が直接に国家の眼で見守られ、国家の手の中に摂取されてゐるといふ自覚を生ぜしめる」、これを「勤労者おほみたら観」の確立とも言い換えている(以上、C、九―一〇頁)。

しかし以上の主張は、もはや戦時動員による革新の好機到来といったものではない。通年動員は学徒を学校から工場へと移らせた。学徒が工場へと移り行くのは実態のうえでの教育の社会化ではあるが、それを促したのは勤労動員による学校教育体系の摩滅といった、未曾有の事態にほかならない。それは究極的には教育停止論まで導くものである。よってここでの宗像においては、もはや「学校教育、社会教育という分類は用を為さぬ」といった事態なのであり、それゆえに「新しい教育形態の創造がのつびきならぬ課題」とされるに至る。⁽⁸⁸⁾ 宗像の工場教学論は、教育停止論に対抗すべく、「新しい教育形態」をどのように「創造」するのかという、かつてない主題への解答としてあった。

では、「皇国職能観」を原理とする工場教学制の確立によって、何が実現すると展望されるのか(以下、D、四頁)。宗像によれば、そこでの「国家性の原理」が忠実に推し進められるとき、あらゆる「二元論」が解消されるという。

ここでいう「二元論」とは、私企業としての工場と公共物としての学校、賃金労働者（勤労青年）と私費学生（勤労学徒）、そして両者の進路を制度のうえで分岐させていた青年学校と中等学校、といったものと説明される。現実には多種多様に存在する差異が二元論として把握される点に、従来からの問題意識が確認できる（第一章第2節）。そして、二元論の解消の先に展望されるイメージも同様である。すなわち、国民は「身分の差でなく職能の差」、「国家の要求により……生ずる分化」に過ぎなくなり、「他の如何なる偶然的因子によつても左右されなくなる」。ここでの「偶然的因子」については、もはや説明不要だろう。自由主義下の私経済条件という外的かつ不合理な要因が、国家の全面的登場によって解消されるというわけである。

しかし同じ問題意識からの発言でも、戦争末期の状況では異なる様相を帯びる。戦局悪化のなかでは、「国家性の原理」は極限にまで推し進められなければならないからである。そしてこの場合、現実として一般勤労者の位置づけも変容せざるを得ない。宗像は言う（以下、C、一〇頁）。すなわち、「〔この場合の賃金は〕果して会社から貰ふべきものなのか、或は国家から給せられるべきものなのか」。宗像はあえてこれ以上に踏み込もうとしないが、指示される方向は明らかだろう。宗像は自らの主張を、資本家と労働者を対立させて、労働者の利益のために国家権力を発動させるものではない、あるいは弱者保護の観点から国家が規制を加える社会政策的な見地でもない、とわざわざ述べている。しかしその一方で、「勤労者はその労力を賃金で会社に売る者であるべきではない」と、実にマルクス主義そのものを想起させる言葉掲げる。と思えば、その後にはかなり文脈を逸脱させながら、「世界に対する共産主

義の猛烈な攻勢を人はどうみてゐるのであらうか」と、今度は反対に警戒の言葉を言い添える。最後は特高へのカムフラージュだろうが、それを行うこと自体に、社会主義的モメントの存在が暗示されている。

もとよりここでは戦時体制による社会主義化なのか、社会主義による戦時体制の再建なのか、渾然一体となっていないことも確かである。しかし、まさに渾然一体となっているものとして理解すべきであろう。むしろ重要なのは、右に確認したように、宗像の発言がかえって露骨な社会主義の主張となっている点である。こうした様相を、戦時動員の極限的展開のなかに一層の社会主義化の進行を見てとったと理解しても一応はよい。しかしそれだけなら〈戦時体制と社会主義〉の一般的関係を再び確認したに過ぎず、なぜ戦争末期に至ってかえって露骨な社会主義の主張が出てくるのかの説明できない。ここで露骨な社会主義の主張となっているのは、極限なまでの「国家性の原理」、すなわち強烈なナショナリズムに媒介されているからである。かつ両者の関係は単なる結合ではなしに、相互に増幅される関係にある。次節でみるように、宗像のなかで急速にナショナリズムを前面化させる契機こそ、敗戦の接近とそれに伴う国家の崩壊という現実であった。

ただし、ここで急いで確認しておくべきは、この場合の国家へのイメージが内実において以前と異なっている点である。先に宗像は、「国家の手の中に摂取されてゐるといふ自覚を生ぜしめる」と述べていた。宗教懸ったこの表現からうかがえるのは「摂取不捨」と続けば大乘仏教の用語である）、操作可能な機構としての国家というより、もはや情緒的なそれである。これに「運命共同体」との表現が与えられるのは敗戦直後のことであるが（終章）、その起

源をたどれば戦争末期に行き着くわけである。その意味で、戦争末期の宗像の姿にファナティックとの表現を与えては、かえって戦後への展望を遮断させてしまうだろう。ここでは素直に理屈を抜きにした、情緒的なナシヨナリズムと表現したほうがよい。戦後、宗像は「わけがわからずに一生懸命だったのだ」〔宣言〕一八三頁と自身を振り返っている。見逃しやすいが、この言葉はむしろ説明を与えるべき、相当意味のある言葉なのである。次節では、宗像のなかでそのようなナシヨナリズムが急速に前面化されていく様相を見る。

3 敗戦の接近と見出される〈戦後〉

一九四四年一〇月、宗像は空襲が来たら出勤率がガタ落ちになるようでは「皇国産業態勢」は確固たりえず、むしろ「澄み切った落つきをもつて職場を守る」「道義」こそが必要だと述べている（以下、断りない限り、B、一八〇二二頁）。ここでの「道義」とは、もちろん「皇国職能観」である。「皇国職能観」は敗戦が接近するがゆえに、さらに強調しなければならないものとしてあった。

したがって同じく一九四四年一〇月、宗像は「報酬の刺激」のみに依存した工場への出勤督励策の効果が「そろそろ頭を突いたのではないか」と述べ、そもそもこの方策自体が「皇国職能観」と相容れないものだったと指摘する。そのうえで、「最悪の事態」「ギリギリの事態」においては、もはや政治や経済などの「表面的」な操作では何の力ももたず、「信仰と道義」以外に「われら民族」を「昂然」たらしめるものはないとする。ここから前面に押し出され

るのが、教育こそ「建国の根本である」、という主張である。宗像によれば、こうした教育の機能が意識されるとき、「それは真の意味に於ける政治と合致し、経済の原理になる」。宗像は「皇国職能観」に示される「勤労者をおほみたからとして扱ふ」理念こそ、経済に経済「以上」のものを注入し、経済を「内部」から高め、また政治と教育とを「合致」させるものだとして述べている。ここで再び〈教育と政治〉の関係規定が登場させられている点に注意しておく。戦争末期においては、「皇国職能観」が〈教育と政治〉とを一致させる原理とされたわけである。先に確認したように、「皇国職能観」による工場の「浄化」にあたって、工場に入り込む引率教員がその鍵とみなされていた。同様に、宗像は引率教員の地位についても、学徒勤労動員のもつ「思想的含み」を掘り起こすだけでなく、それが指示する「政治の方向」を一步推し進める点に「つきつめた狙ひ」があるとする。宗像にとって、引率教員の問題は単なる工場内の地位問題ではない、「広く政治、経済との関係に於ける教育の地位」という根本問題への「切り口」としてあった。

以上は、あらゆる方策が出尽くされた状況だからこそ浮上した、国家根本としての教育、という主張であると言つてよい。そしてこれはまた〈教育と政治〉の関係規定として説かれるものであった。もとより、両者の関係規定については「内部」といい「合致」といい、表現までかつてと同じであるが（第一章第3節）、同じでありながら再び持ち出された点に意味がある。あらゆる方策が出し尽くされたこの段階では、かえってこれ以外に無いとされたのである。⁽⁴⁹⁾ 事実、宗像においても、これが理想論であり「書生論」であることすら承知されている。しかし、「却つて理想

的であることが教育的であり即ち真に政治的である」と述べ、この言葉が「今でもかなり多くの人から笑はれるのを私は知つてゐる」とも述べる。そして、この言葉を「笑ふ人」がいるなら、その人の戦争認識は「甘い」という。宗像は、ここで「国土の……軍事的制圧」といった事態に言及しているように、敗戦が意識されていたことは間違いない。そして、こうした状況ゆえに、先に見た「われら民族」といったナショナルな主張が急速に前面化されるわけがある。それゆえに宗像は、「それでも猶我々は勝つのである」と述べる。そして、「最後に敵をして参つたといはせるものは何か」、それは「信仰と道義」以外に無いとする。ここでの「勝つ」とはどのような事態を指すのかは不明だが、敗戦が不可避と認識されるなかで物理的な勝敗を越えた何かが希求され、それは「道義」以外に無いとされるわけである。

再びだが、そうした「道義」を「身に体して」実践する存在が、工場に入り込む勤労学徒であり引率教員であった（以下、E、二六―二七頁）。一九四五年四月、宗像は、「文部省の指示などは、地方まで到達しない事態も来さうだ」と、国家システム全般が機能不全に陥る状況を想定し、そうしたなかでは引率教員の裁量が「無限大に拡充」されるべきと説く。宗像はこれを端的に「教育者よ責任を自覚して独断専行すべし」と言う。しかし実際には、工場内の引率教員には軍需管理官といった明確な身分は与えられることはなく、それ以前に教員の主体性は稀薄であった。宗像によれば、工場側からしても「教師は生徒の利益代表である」と見られ、学徒は依然として「お客扱ひ」のままだった。そして、教師の注意が作業の疲労を理由に勤労学徒から「一蹴」されたとの実例を挙げ、甚だしい「教育者の権

威の失墜」を見てとっている。とはいえ、宗像が動員の現場視察で経験したところによると、教員の側も学徒が従事する作業の中身について、全く把握していなかったという。

したがって宗像は、最後の局面において、学徒と一般勤労者とを分離させるよう主張する（以下、E、二五頁）。すなわち、学徒のみによる職場編成、時間給から出来高給への復帰、およびそれによって捻出された時間を用いての授業や訓練の実施、などである。⁽⁹⁰⁾ この提言は、学徒を『職工化』させてしまつてからではもう遅い、「種々の悪徳の直接的汚染にさらし度くない」との立場からだった。しかし宗像自身、この措置は学徒の「お客扱ひ」ではないと念を押さざるを得なかったように、すべてを「等しく」扱う「皇国職能観」の原則から逸脱しかねないものだった。宗像もまた守勢に回っていたのである。

結局のところ、宗像の工場教学論は提言レベルに終わった。そればかりか、それに対する反応も皆無であったと言つてよい。とすれば、ここで駆逐の対象とみなされた「個人の利害」は、依然として残り続ける。宗像は、「今こそ個人の利害を超脱すべき時だ」と、今さらのように強調し続けなければならなかった（B、二〇頁）。しかし、ここで「個人の利害」とは、もはや戦争以前からの残存物ではなかったのかもしれない。戦争末期の社会状況をミクロ・レベルで検証した板垣邦子氏によれば、総力戦による社会の平準化はかえって格差を実感させ、それに対する不満・不公平感は、戦争末期にはついに露骨な「個人主義」へと転化し、露出されるに至った、と指摘する。⁽⁹¹⁾ 宗像も、「従来の公平感」の「一擲」、「お国のためには同じことだといふ……国家本位の考へ方」を説いている（B、二〇頁）。

しかしその際、宗像が超脱すべき「個人の利害」と想定していたのは、学徒出陣における文科系学徒と理科系学徒の扱いの差、受験を控えた学徒のなかでの勤労働員日数のばらつき、などといったもので、これらは明らかに戦争末期の段階でこそ生み出された、新たな不公平だった。その意味で、宗像の戦後の回想に登場する敗戦間際の、とある老大工とのエピソードは興味深い（以下、『宣言』一八九〜一九〇頁）。宗像は、老大工から「人間、食うってことがなければいいのだがなあ」と言われて、「ハッと驚き、次には軽蔑する顔つきをした」という。それは、総力戦の完遂論者たる宗像からすれば「生きることを考えている人が卑小に見えた」からだった。宗像は戦後の回想のなかで、動員視察にあたっては爆撃を受けそうな工場をあえて選び、米軍上陸が必至とみられた茨城県の教育会への採用をあえて友人に依頼したという。それは「若い人ばかりは死なさぬ」、「いさぎよく死ぬ」ためだったという^⑧。もちろん、こうした宗像の姿は敗戦が接近する極限状況ゆえのものである。しかし、そのような宗像に対して漏らされた「食う」という言葉も、同じく極限状況ゆえに焦点化されざるを得なかった、生存に関わる根元的な要求だった。これに「私益」との表現を与えるのは判断が分かれるところだが、「私益」無き社会が実現した（する）わけではなかったことは確かである。

結局のところ、宗像における戦時体制再建の試みは最後まで失敗に終わった。しかし注意すべきは、こうした試みの最終局面で、戦時体制の構築・再建を阻み続けた、いわば元凶が見出される点である。宗像は一九四五年四月、敗戦前でありながら、かなり率直に述べている（E、二七頁）。

県の属僚が大校長を叩頭せしめてゐた判こ行政、文部省の役人が枝葉末節までお節介を焼いた画一形式官僚主義が教育を去勢したのである。

国家が崩壊しようとするなか、それゆえに国家根本としての教育を再び押し出そうとしたとき、それを阻んできた要因として見出されたのが教育の官僚統制であった。日中戦争段階で、既に教育法規の勅令主義という形で問題化されていたことは見た（第一章第3節）。ここではそれが、戦時体制の構築・再建を阻み続けた元凶として措置され直されている。そして、こうした認識は何も戦時の教育に限定されたものではないだろう。国家の崩壊が近代日本をトータルな形で問題化させるなら、ここでの宗像の発言も、近代日本教育をトータルに捉えたものと見るべきである。「官僚主義が教育を去勢したのである」との言葉に示されるように、敗戦間際の宗像のなかで、教育の官僚統制が近代日本教育の負の象徴として見出されたのである。

既に第一章第3節で見たように、宗像は日中戦争の段階で、上からの官僚統制は国民の「屈従」をもたらすが、その一方でかえって「私益」を残し続けるだろうと指摘していた。それはまた宗像が捉えた近代日本教育の実相、すなわち精神主義と出世主義との並存・同居とも符合するものだった。以下に見るように、こうした認識は現実の総力戦体制の阻害要因としてのみならず、「民主主義」の阻害要因として戦後にも接続されるに至る。宗像は、敗戦直後にしたためたという「手記」のなかで、「友人の毒舌」をかりながら次のように述べている。「軍国主義に徹底することすら出来なかった国民が、民主主義など体得出来るものか」⁶⁸。ここにあるのは「主体」の問題という戦後おなじみの

主題であるが、ここではそれが総力戦体制の失敗という経験から導かれていることが確認できる。そして、そのような宗像にとって「主体」形成を失敗させ続けた元凶こそ、教育の官僚支配であった。

戦後の宗像において、教育の意思決定主体の問題が最大のテーマとされたことは序章で確認した通りである。その意味で、宗像における〈戦後〉は、確かに総力戦のなかから生成された。しかしそれは、総力戦体制の構築にコミットし続けたなかで、その挫折として生成されたものだったのである。

終章 宗像における戦後の出発⁹⁴

1 再び〈総力戦と現代化〉をめぐる

戦前以来、宗像と活動をともし、途中検挙されるに至った城戸幡太郎は、敗戦直後の段階で次のように述べている。「日本の敗北は自治的協力を阻止した誤れる国家主義的戦時体制の構成に原因したものであると断言してよからうと思ふ」⁹⁵。しかし宗像からすれば、おそらく「自治的協力」そのものが存在しなかった。宗像は先の「手記」のなかで、闇買でさかんに統制を乱しながら土壇場で東京から逃げ出したという中年婦人を挙げ、こうした「徹頭徹尾自己中心的」な思考は「必ず必ず進歩を阻害するに違いない」と述べている⁹⁶。宗像によれば「屈従」と同居した「利己主義」こそ戦時体制の阻害要因であったが、ここではそれが、戦時体制からの急速な離脱要因として、さらには日本民主化という「進歩」の阻害要因として接続されている⁹⁷。そして、右のような個人像には、やがて「個人の尊厳」な

き「功利主義的個人主義」、さらには近代市民革命不徹底ゆえの「封建遺制」との表現が与えられることになる。

もとより、右の二つの規定が並列されるのは、用語の定義からいって理解困難なものである。何より宗像のなかで「封建遺制」なる内実は明瞭ではなかったし、むしろ今後の研究によって明らかにされるとすらされていた。しかし、「それを突き止めることが困難だからといって〔その払拭を〕放棄するわけにはいかない」と述べるように、封建遺制の存在とその払拭という命題は先行して、かつ自明なものとしてあったのである。

とはいえ、戦後の宗像において目指すべき最終地点は「近代」ともされない⁽⁹⁾。宗像によると、「明治の革命」は「不徹底」に終わったものの、大戦後の現在、再びそれをやり直すには「世界の歴史が進み過ぎてしまった」という。宗像は、ソ連はもちろん英米でさえ産業国営化の傾向にあるとの現状認識から、大戦後の世界は「明らかに……：社会主義的な方向へ移りつつある」と見る。そして、敗戦日本の復興のためにも「社会主義的計画経済、統制経済は必然だ」とも言う。ここに見られるように、総力戦による社会主義化の進行は、同時代人宗像においても事実として、かつ世界的な趨勢として認識されるものだった。よって宗像において、敗戦日本が目指すべき目標は「個人主義的近代を早く卒業して、社会主義的な段階へ進」むこと、と設定される。

したがって、教育民主化の包括的プログラムを示した米国教育使節団報告書（一九四六年三月）にはストレートな評価は下されない。それは、報告書の描く理念が「十八世紀的自由主義」という「近代」初期段階のものにとどまり、十九世紀に提起された階級問題が素通りされているからであった。この評価は清水幾太郎「今日教育哲学」（『思想』

一九五一年四月号)に代表されるもので、宗像も後の論考では清水論文を典拠として明記している。この立場からすれば、教育基本法、ひいては日本国憲法も「限界」が有するとみなされる。⁽¹⁰⁾

しかし宗像における報告書への評価には、もうひとつ別のものが存在する。⁽¹¹⁾後年、宗像は報告書の中身は「そんなに目新しいものではなかった」と回想している。それは宗像が戦前以来、アメリカ教育に通暁していたからであったが、しかし通暁していたからこそ、敗戦日本がそれを導入することは「とても不可能ではないか」と思ったという。ここでの評価の焦点は、報告書が提示する理念と敗戦日本の現実とのズレにある。そして、このズレをもたらすものこそ、宗像の言う日本社会の「後進性」「封建遺制」にはかならない。

重要なのは、先にみた「個人主義的近代」の超克という命題が一九三〇年代以来のものであり(第一章第2節)、後でみた「個人主義的近代」すら不可能ではないかとの認識のほうで、戦時を経た段階での新たな認識だったことである。以下に見るように、「個人主義的近代」の超克という命題は、戦前以来、宗像と活動をともした城戸幡太郎においても共有されており、かつ敗戦後でありながら戦時体制との関連についても明確に述べられている。

自由主義、個人主義に対する統制主義、全体主義の高調は単なる戦争完遂のための一時的体制としてではなく、自由主義・個人主義の行詰に対する革新的制度として要請されたものである。イギリス、アメリカの如き民主主義国家においてすらも十八世紀時代の自由主義、個人主義の思想は超克されてゐる。……個人主義は既に超克されて社会主義へ発展してゐるのである。⁽¹²⁾

本論での宗像の軌跡を見れば、戦中期の宗像においても右のすべてが共有されていたことは明らかである。そして敗戦直後には、右の城戸の言葉を宗像はすぐ近くで耳にしていたはずである（文部省教育研修所で同僚）。

しかし戦後の宗像は、右のうち戦時体制と「革新」の関係についてだけは発言しなかった。確かに城戸の発言は、戦中期には特高に検挙され、戦後には大政翼賛会への関与を理由に適職審査の対象とされたことへの反論という意味があっただろう。^(題)そして城戸のような発言をしなかった宗像の姿は、やはり「記憶の隠蔽」と表現されうるものである。しかし宗像の戦時体制へのコミットが実体験としてあった以上は、右はやはり主體的になされたと見るべきである。戦中期、獄中にいた城戸とは異なり（ただし一九四五年五月には釈放）、宗像は最後まで総力戦下の社会のなかに居続け、かつその最前線たる勤労動員の現場に居合わせた。そのような宗像のなかで見出されたのは、最後まで戦時体制を阻害し続けた、社会のなかの「私益」の観念であった。戦時体制の再建に終始関わり、そして失敗した宗像からすれば、かつての戦時体制のなかに「革新」の契機は見出せなかった。先に宗像が、大戦後の世界の趨勢を社会主義化の進行と捉えていたことは見た。これを〈総力戦による現代化〉と呼ぶなら、宗像にとっての敗戦日本とは、むしろそれからの脱落であった。よって宗像のなかで、何が戦中と戦後とをまたいで連続されたのかと言えば、総力戦の阻害要因と措定された主題のほうであった。

2 〈教育と政治〉の帰結

周知の通り、米国教育使節団報告書に基づいて戦後教育改革が実施される。大きくそれは、六三制・社会科・教育委員会制の導入として行われた。このうち、六三制、社会科については、戦中期宗像において視野にあったことは見た（第一章第2節）。しかし戦後の宗像が最も関心を寄せたのは、この二つではない。宗像は同志会の中等教育普遍化構想を振り返るなかで、それは「六三制の主張」ではあったとしつつも、現実には「連合国の強力な指導」なしに「日本の内部から、日本だけの力で、行われたとは、誰が見ても言えない」と述べている⁽⁸⁴⁾。また、かつて国民学校国民科に対抗させていた社会科についても、空間（社会機能）と時間（こどもの発達段階）の二つの軸で構成されるアメリカの場合と異なり、日本の場合、全く別の第三の軸＝「歴史の軸」が必要だと述べている。言うまでもなく、「歴史」とは「封建遺制」の問題である。アメリカには建国の由来からして（近代社会からのスタート）、元来封建遺制は存在しないからだった（以上、『宣言』一三八頁）。よって宗像においては、封建遺制の問題を抜きにしたアメリカ教育学の直輸入という、その意味では「社会哲学」抜きの実現遊離で抽象的な（まさに規範的教育学である）「新教育」論に、強烈な不信任感が示されることになる⁽⁸⁵⁾。

代わって戦後の宗像が最も関心を寄せたのが、教育委員会制（言うまでもなく公選制のそれ）であった。アメリカ教育に通暁していたはずの宗像が、戦前期の段階でこれにほとんど言及していなかったことを見れば、宗像⁽⁸⁶⁾においても教育委員会制の導入は想定外で、その意味では〈与えられた〉ものに違いなかった。しかしここでも、宗像が教育

委員会制に反応した内的契機のほうが重要だろう。宗像によれば、(公選制) 教育委員会制は教育の意思決定主体を官僚から人民へと移行させる「革命的」なものとみなされた。本論で見たように、教育の意思決定主体という問題こそ、総力戦へのコミットの最終局面で見出されたものだった。宗像は、官僚主体の教育では結局失敗に終わる、「それは試験ずみだ」と述べている。^⑦そして、宗像における教育委員会制への関心は、再びだが〈教育と政治〉の関係規定に即してなされた。宗像は、社会制度の改革は政治の役割だが、社会制度を支える「心性の改造」は教育の役割であるとする。そして両者の関係は「並進」であり、優劣・上下関係は存在しないと規定する。^⑧宗像によれば、そのような関係を制度として体现するものが、教育委員会制であった。教育委員会は組織のうえで一般議会(政治)からは独立して存在し、かつ教育内容から教員人事に至るまで、広範な権限が与えられていたからである。そして、そこでの決定主体とされたのが、政府ではなく人民であった。こうした立場からすると、後に政府が主張する教育の政治的「中立」論は、再び〈教育と政治〉の分離(とそれによる精神主義的教育)へと逆行するものとみなされる。それゆえに、宗像においては公選制教育委員会制の性格をめぐる攻防こそ、やがて復活する保守政権との対立の出発点となっていく。そうした対立のさなか、〈いずれは乗り越えるべき戦後改革〉から〈死守すべき戦後改革〉へとパラダイム・シフトしていくことは、小熊英二『民主』と〈愛国』の指摘以前に、宗像自身が述べるところである。^⑨

ただ、〈教育と政治〉の関係規定として、右のような「並進」といったもので果たして解答たりえたのだろうかという疑問は残る。しかし、少なくとも宗像においては明確な解答たりえた。それは論理に内在する説明能力などでは

なくて、やはり保守政権との対決といった現実によるものである。宗像がブレーンとなった日教組の主張が、保守政権の唱える教育の政治的「中立」に対するところの「自律」であったことはよく知られている。〈教育と政治〉の關係規定はポジティブな形ではともかく、それを破壊するものへのたたかい（どうなっていけないのか）といった形でなら、明確となるのである。

3 ナショナリズムのその後

重要なのは、宗像における「封建遺制の払拭」という命題がナショナリズムとも結合されていた点である。そして、この場合のナショナリズムとは、やはり情緒的なものである。宗像は一九四九年に次のように述べている。^⑩すなわち、昔は「一個の教養高い紳士」のつもりで、「野卑な連中とは同じ日本人でも別物なんだ」という気持ちがあった、しかし「敗戦後はこれと反対に……ごくすなおな意味で『運命共同体』の実感があるのを否定できないのだ」。ここでは「運命共同体」意識の生成が敗戦後のこととされているが、実際には戦争末期であったことは見た。それゆえに敗戦直後にいち早く、ナショナリズムが主題化され得たと言える。宗像は、米国教育使節団報告書（一九四六年三月）のなかの〈すべての民族・国民は世界に寄与する力をもっている〉との一文に遭遇して「急に切ない思い」がしたという。「それは本当か」、「我々の民族、我々の国が……ささやかながらこれを世界に贈ります、と我々が言い得るのは何であり、またいつの日であり得るのか」と。しかし一方で、そのような宗像が直面していたのは、敗戦による国

家からの解放というより離脱とも言うべき一般の状況だった。宗像は言う。「極端な国家主義・神秘的な、選民主義の否定は同時に国家および民族の意義一般の否定なのだろうか。……そんなものから超越して、一人一人がコスモポリタンになることこそ望ましいであろうか」。つまり、宗像が目指しているのはナショナリズム一般の否定ではなく再構築にある。そして、ここから導かれるものが「日本の民族性を……本気で問題にしなければならぬ」という命題である。それは日本人がもつ「停滞」「ゆがみ」「せせこましく、いじけた、そして陰險なところ」といったものであり、これらは「直さなければ世界の仲間入りの出来ないはずかしいもの」だとされる（ここでの周囲に対する苛立ちの視線は後に検討する）。

もとより、右に挙げられた「日本の民族性」なるものへのイメージは何ら明確なものではない。しかし「封建遺制」との表現を与えることは明確であった。やがて宗像のいう「封建遺制」には、「前近代にして、基本的人権の確立を妨げる不合理な人間関係」との定義が与えられる。⁽¹¹⁾これも何がそれに該当するのかは自明ではない。しかしこの定義の妙味は、経済的な発展段階如何にかかわらず（したがって高度経済成長以後も）、そして右から逸脱する動きすべてに（言うまでもなく、保守政権による教育政策に代表されるそれに）適用可能な点にあった。

このような「封建遺制の払拭」と結合されたナショナリズムが、最終的に目指すべき地点が社会主義社会であったことは言うまでもない（よって先述の設定された目標、すなわち「個人主義的近代を早く卒業して、社会主義的段階

へ進むこと」の前には「封建遺制の払拭」があり、そうである以上、求められるのは「歴史の三段とび」と設定されることになる。宗像によると、未来としての社会主義社会は「人間の尊厳」が確立された社会であり、そのような理念で「ふたたび政治と道徳とが一致」された社会であるという。そして、そのような国家をつくる意欲こそ「眞の愛国心」だとされる（『宣言』五一頁・四七頁）。ここにはいくつもの展開すべき問題があるが、詳細は別稿に譲りたい。^(世)ポイントだけ挙げれば、普遍主義的理念と社会主義、およびナショナリズムの三者の結合であり、ここでもそれが〈教育と政治〉の関係規定に即して行われている点である。この三者の結合は、一九五五年体制下の保守政権との教育闘争のなかでこそ明確になされていくものだったが、三者の結合という形をとったナショナリズムは、その後衰えるどころか、保守政権への対抗ナショナリズムとしてむしろ強くなる。それはやがて「国民の教育権」論として概念化されていくものである。

しかし、ナショナリズムのその後として最後に見るべきは、先に留意を促しておいた、宗像の大衆に対する苛立ちにも似た視線である。そしてこれは、宗像におけるナショナリズムの性格とも関わっている。

当然のこととして、先のように定式化された宗像の理念には、「歴史の進歩」に沿ったものとして、絶対的な価値が付与されるに至る。そして、それを破壊しようとする保守政権には憎悪にも等しい、激しい教育闘争が向けられることになる。しかし宗像が対峙したのは保守政権だけではない。本来共闘関係にありながら、なぜか保守政権の支持

基盤となっている（と見なされた）大衆の心情も格闘すべき対象であった。それは端的に「遅れた」「未開な」ものとして把握されるものである。こうした大衆とのズレが、その後の教育闘争の帰趨を規定していったことは今さら指摘するほどのことではない。しかしここで見るべきは、やはり闘争のさなかに見られる、次のような大衆への視線である。例えば宗像は次のように述べている。「民衆はしばしば、自分の首をしめる者に対して拍手を送っているのである」⁽¹³⁾。ここにあるのは、宗像における大衆への愛憎半ばする視線である。

重要なのは、こうした視線の由来こそ「運命共同体」と表現されるに至った情緒的なナショナリズムだったことである。先に見た敗戦直前の、とある老大工とのエピソードにまで戻ろう。そこで確認できたのは「ともに死ぬ」相手と見なしつつ、しかしそうした感情を共有しえない（「食う」にこだわる）周囲への、一転して「輕蔑」へと至った愛憎半ばする視線である。言うまでもなく、こうした視線は「同じ日本人でも別物」（前掲）ではない、「運命共同体」たる意識によってこそ成立するものである。宗像は一九五〇年代の教育闘争のさなかにあっても、「日本人すべてに対する強い連帯感」を繰り返し表明し、隠そうともしていない（『宣言』六四頁）。こうした意識が保守政権との教育闘争の原動力となったことは言うまでもない。しかし同時に、大衆との間に終始ズレを残し続けたことも確かなのである。

このように見るとき、保守政権に対峙しつつ大衆の心情とも格闘せざるを得なかった戦後の宗像を規定し続けたものこそ、「運命共同体」と表現されるに至った情緒的なナショナリズムであったと言うことが出来る。知識人として

の使命感、理論としてのマルクス主義へのこだわり、「歴史の進歩」への信仰等々、これらは宗像の〈戦後〉を構成する要素ではあるけれども、いずれも宗像のなかでの機軸だったとは言えない。戦後の宗像が決してコスモポリタンなどではなかったことを改めて確認したい。宗像の〈戦後〉の機軸となり、またそれゆえに戦後の宗像を規定し続けたものこそ、極めて情緒的な性格のナショナリズムであった。そしてその起源が、戦争末期にあったことを再現する必要はもはや無いであろう。宗像の〈戦後〉を生み出したという意味でも、戦後の宗像を規定したという意味でも、やはりエポックとしての戦争末期、なのである。

注

- (59) 各年度の労務動員計画については、石川準吉『国家総動員史』（通商産業研究社、一九七五年）資料編第一に復刻されている。
- (60) 以下、断りない限り、宗像「臨戦態勢と教育体制」『改造』時局版、一九四一年二月 六五頁。
- (61) 大東亜建設審議会の性格や答申については、議事録とともに復刻された『大東亜建設審議会関係史料』全四卷（竜溪書舎、一九九五年）参照。四二年度国民動員計画（労務動員計画を改称）、および添付資料「産業的並ニ地域の国民配置計画（案）」は、石川前掲注（59）書に復刻・所収されている。

(62) 文部省内文政研究会編『文教維新の綱領』（新紀元社、一九四四年）は、文部省担当官による実務解説本であるが、同書には「教育の総合計画化」という項目があり、総務局の森田孝・増田幸一が執筆を担当している。これを見ると、人材養成計画の立案は企画院の国民配置計画の策定を待って着手できること、この段階では国民配置計画は未だ策定されておらず、総務局は待機の状態に置かれていることが確認できる（同、二九〇頁）。なお、執筆時期は内容から判断して、企画院が廃止される直前の一九四三年一〇月頃と判断される。

(63) 以下、宗像「教育国家体制への道（一）」（四）（『東京朝日新聞』一九四二年八月四〜七日）。宗像の私立学校整理論は、既に宗像「生かすか殺すか」（『帝国大学新聞』一九四一年六月三日）で激しく展開されている。

(64) 宗像「出版文化機構の基本問題」（『教育』一一一九、一九四三年九月）五頁。

(65) 宗像「計画教育の条件」（『科学文化』一九四二年一〇月号）八二〜八三頁。

(66) 例えば、田中正吾（東京帝国大学助手）「戦時計画教育の諸問題（上）」（『帝国教育』七七四号、一九四三年四月）。そこでは、計画教育は「必然の道程」とされており、あわせて大熊信行などの参考論文十本余りが列挙されている（三九・四一頁）。

(67) 宗像「学校機能の明確化」（『時局雑誌』一九四二年九月号）五八頁。

(68) 宗像は、計画教育の「第一步」を進めるためには、無数の、かつ将来のあるべき職能の分析という「極めて困難」だが必須の課題があるとし、そうした「実証的」な根拠無しに年限短縮措置を真に批判することは出来ないと述べている。しかし宗像によると、それは「私ばかりでなく誰にも出来ない」のが現状だという（宗像前掲注（65）「計画教育の条件」七九頁）。

なお、筆者の手元には、無署名「人材養成計画設定資料 昭十七、九、一三」なる新出の原資料がある（タイプ版、全十九頁）。いずれ紹介したいが、同文書は、人材養成計画策定の前提となる予備調査の項目を列挙したもので、いわば作業メニューに相当するものである。ただ予備調査だけでも相当膨大で、果たして人材養成計画なるものが実現可能なのかと思わせる。しかし重要なのは、理屈としては可能であるとみなされたこと、そして政府としても実際に着手されようとしていたことである。

(69) 要点のみ挙げると、陸軍省による学制改革案は、①中等・高等学校段階で一年ずつの短縮、②高等学校卒業時点で全員一端徴兵し、兵役終了後に大学進学、というものだった（実際は、①のみ実施）。以上は、陸軍省兵備課『大東亜戦争ニ伴フ我カ人の国力ノ検討』（一九四二年一月）五九頁以下より。同文書は、高崎隆治編『十五年戦争極秘資料集 第一集』（不二出版、一九八七年）に復刻されている。なお、高崎復刻版での散逸部分は、国立公文書館所蔵『国民動員史（未定稿）』（一九四六年、二A—三七—委一三六八）四二頁以下の記述で補った。

(70) 宗像「計画教育の強化」（『日本読書新聞』二三三号、一九四三年一月二三日）。

(71) 議論の構図については簡単ながら、拙稿「戦時中に発足した日本育英会」（福岡大学人文学部歴史学科編著『歴史はおもしろい』西日本新聞社、二〇〇六年）にて触れた。なお、ここで否定された給費制の育英制度は、やがて序章で触れた英才教育機関＝特別科学教育となっていく（一九四五年四月）。詳細は機会を改めたい。

(72) 宗像「育英制度の目標と根柢と」（『教育』一一一一、一九四三年一月）四八頁。

(73) 以下、断りない限り、宗像「育英制度と皇国職能観」（『帝国大学新聞』九六一号、一九四三年一〇月一八日）、宗像「皇国職エポックとしての戦争末期（下）」（福岡）

能観と教育の戦闘配置」(『知性』七一、一九四四年二月)二三頁、宗像前掲注(72)「育英制度の目標と根柢と」四九頁。

(74) 文部省担当官による実務解説本、前掲注(62)『文教維新の綱領』には次のようにある。「人材養成計画は理論としては必然に人材の国家管理を要請するが、……イデオロギーの問題としていまのところ一步手前に止まつてゐる」(同書所収「教育の綜合計画化」二九二頁)。右が極秘文書内の言葉などではない点に留意したい。

(75) 詳しくは、拙稿「教育の戦時——学徒勤労動員と教育の存亡——」(『史学雑誌』一一四—三、二〇〇五年三月)。

(76) 内務省警保局『特高月報』(一九四四年八月号)五頁。

(77) 前掲注(11)『国民の教育権を求めて』四二頁。

(78) 同右二九頁には、抜粋ながら宗像の日記が引用されており、「余も亦……『御召し』の来る朝あるは覚悟せざるべからず」とある(一九四四年六月十五日条)。

(79) 以下、断りない限り、宗像「俊傑の学と皇国職能観と」(『農業教育』五〇七号、一九四三年十一月)二頁へ。

(80) 筒井清忠『日本型「教養」の運命』(岩波書店、一九九五年)特に付論参照。

(81) 宗像前掲注(73)「皇国職能観と教育の戦闘配置」二二頁。戦時動員が展開されるなか、その遂行者たる国家が社会のなかの「立身出世」観念とどのように向き合うことになったのかについては、拙稿「とある『進路指導』の光景から」(福岡大学人文学部歴史学科編著『歴史はもっとおもしろい』西日本新聞社、二〇〇九年)参照。

(82) 実際、この頃の宗像における実父への評価は全否定というより、両義的なものとなっている。宗像はちょうどこの頃、父の

「修養日誌」をもとに、父の追悼録『樂善抄』（非売品、一九四三年）を刊行している。そこでの父の日誌への評価は、やはり「退屈至極」なものであったが、一方で、常に「自分自身に向つて鑿を振つた」態度については「ゆゝしいものを感じないではゐられない」と述べている（同書、五・八頁）。

(83) 以上の宗像による思想的な検討過程に、昨今指摘されるマルクス主義的教養から日本主義的教養への道筋を読みとつてもよい（竹内洋・佐藤卓己編『日本主義的教養の時代』柏書房、二〇〇六年）。ただ、同時代人・宗像にとっては、未だ追究すべき主題としてあった。

(84) 佐口和郎『日本における産業民主主義の前提』（東京大学出版会、一九九一年）第Ⅱ部参照。

(85) 宗像前掲注（73）「皇国職能観と教育の戦闘配置」一二二頁。

(86) 宗像前掲注（79）「俊傑の学と皇国職能観と」六頁。

(87) 以下では史料引用が頻繁となるため、左の要領で記号を与え本文にて典拠を示す。いずれも通年動員決定後という意味で、一括しうる。

A…宗像「学徒勤労と工場道義」（『帝国教育』七八六号、一九四四年四月）

B…宗像「教育者の地位——工場教学の樹立のために——」（『大日本教育』七九二号、一九四四年一〇月）

C…宗像「学徒の矜持・勤労者の矜持」（『教育維新』三一〇、一九四四年一月）

D…宗像「三元論解消——工場教学確立の道——」（『大日本教育』七九五号、一九四五年一月）

エポックとしての戦争末期（下）（福嶋）

七〇七

E…宗像「工場教学体制の提案」(『教育維新』四一四、一九四五年四月)

(88) 宗像前掲注(73)「皇国職能觀と教育の戰闘配置」二二五頁。

(89) この点は実際の帰結が教育停止にも至らなかったことも関わる。文部省の「行学一体」論は終始説得力を持たなかったが、にもかかわらず実際には教育停止ではなく、授業停止という措置がとられた(次官會議、一九四五年三月。同年五月の戦時教育令へ)。両者の間に実質的差異があるわけではない。つまり授業停止という措置に意味があるのではなくて、教育停止にも至らなかったことに意味がある。これは教育停止論に大きく傾きながら、しかしいざ実行に踏み切ろうとしたときに発生した(例えば陸軍内で、「国家の将来」という漠然たる懸念によるものであった(前掲拙稿注(75)「教育の戦時」)。国家根本としての教育とは内実不明瞭で陳腐なものだが、敗戦を前にした極限状況では、かえって強い規定力をもつ。本論で見た宗像の発言も、これに負っていたと見るべきである。

(90) ここでの事実関係の認識については不分明な点を残す。文部省としては、勤労学徒といえども学徒であり、一般勤労者・勤労青年ではない、と概念上でも実態上でも分離する政策をとっていた。しかし宗像が前提におく現状認識はこれとは逆になっており、目指す方向は文部省元来の立場と同じになっている。

(91) 板垣邦子「決戦下国民生活の変容」(山室健徳編『大日本帝国の崩壊』吉川弘文館、二〇〇四年)二二七頁以下。

(92) ここに、宗像における「運命共同体」意識を読みとつても誤りではないだろう。しかしそれはまた、「運命共同体」意識を共有しない周囲への、一転して「輕蔑」へと至るものでもある。この点は終章で改めて検討する。

(93) 「手記」は、宗像『教育の再建』（河出書房、一九四八年）序章に相当。引用箇所は、同書（『著作集』二巻所収）一〇頁。

(94) 以降の記述は、拙稿「教育闘争の論理」（井手弘人・福嶋寛之・石田雅春「戦後の日韓における教科書問題をめぐる教育政策・教育学の諸相」の第2節／『第2期日韓歴史共同研究報告書（教科書小グループ篇）』二〇一〇年三月、一六二―一七六頁に該当）と重なる点がある。右論文は、一九六〇年代に至るまでの宗像の軌跡を、宗像の「国民の教育権」論に即して分析したものである。本論文の続編にあたるが、紙幅にかなりの制約があったため、特に敗戦直後については相当な圧縮を施した。以下では幾分重複するが、本論文を締めくくる限りで若干詳述したい。

(95) 城戸「戦時教育の反省」（前掲注(57)『民主教育のあり方』所収、初出は『人民評論』一九四六年一月号）六―七頁。

(96) 宗像前掲注(93)『教育の再建』九頁。

(97) なお、一九六〇年代の家永教科書裁判で宗像と対峙する「近代の超克」論者・高山岩男も、敗戦直後に同様の指摘をしているのは興味深い。高山もまた「道徳的昂揚と道義的頹廃（「利己心」とが同時に存したといふ現象」、かつ、それが「同一人にも存し」ていたことを指摘し、「近代的国民倫理」の未確立として位置づけている（高山『文化国家の理念』一九四六年、秋田屋、一〇九―一二四頁）。高山の思想的軌跡は平坦ではないが、戦後も「近代」を越えることを主張した点で宗像と共通する（もちろん、宗像の場合、近代資本主義としての近代である。戦後における「近代」の超克論議の分析は、もう少し幅を広げる必要がある）。筆者は、意味内容は異なりながらも同じシンボルをめぐって対立する点に、戦後思想史のなかの保守と革新の関係を理解する手がかりがあると考えている（前掲拙稿注(94)「教育闘争の論理」一二二頁以下）。

エポックとしての戦争末期（下）（福嶋）

七〇九

- (98) 宗像「みんなが立法者であるという自覚」〔『6・3教室』一九四九年十一月号〕『著作集』二卷、八四頁。
- (99) 以下、宗像前掲注(93)『教育の再建』二六―二七頁。
- (100) 以上、宗像『教育と教育政策』(岩波新書、一九六一年)一七頁、前掲拙稿注(94)「教育闘争の論理」一六四―一六五頁。
- (101) 宗像前掲注(19)「教育使節団とその後」『著作集』三卷、一〇八―一〇九頁。
- (102) 城戸前掲注(95)「戦時教育の反省」五―六頁。
- (103) 山田清人『教育科学運動史』(国土社、一九六八年)二五六頁。
- (104) 宗像前掲注(93)『教育の再建』二六頁。
- (105) 例えば、宗像前掲注(98)「みんなが立法者であるという自覚」『著作集』二卷、八四頁。実際、宗像の戦後の人脈を見ると、日教組員(現場教師)を除けば、教育学者としては同世代以下で、むしろ社会科学者と近い。そのなかで最も親密だったのが、歴史学者の上原専禄である。宗像は上原とともに、日教組の研究機関「国民教育研究所」の創設に従事する(一九五七年)。「国民教育」という看板に興味を惹かれるが、考察は機会を改めたい。
- (106) 確認できる限り、戦前期に宗像が教育委員会に言及したのは一カ所だけ、訳も「教育局」となっている(宗像「欧米教育思潮 デーヴィス『ロシヤとアメリカとの教育比較』」『教育思潮研究』一〇―一、一九三六年一月、一一二頁)。また、城戸幡太郎らが編集し、宗像も執筆に参加した『教育学辞典』(岩波書店、一九三六―三九年)全五巻には、項目すら立てられていない。
- (107) 以上、宗像「誰が教育者か」〔『教育研究』一九四六年九月号〕『著作集』三卷、四頁、および宗像前掲注(93)『教育の再建』

二九頁。

(108) 宗像前掲注(98)「みんなが立法者であるという自覚」『著作集』二卷、八四頁。

(109) 宗像前掲注(100)『教育と教育政策』一八～二〇頁。

(110) 以下、宗像「季節はすれの心配」(『教育評論』一九四九年一月号)『著作集』二卷、七〇～七三頁。

(111) 宗像「教育における封建遺制の問題」(日本文科学会編『封建遺制』有斐閣、一九五一年)『著作集』五卷、一〇五頁。ここで宗像は、議論にあたって「厳密な概念としての封建遺制であることを必要としない」と、初めから一般的な定義に固執していない。

(112) 前掲拙稿注(94)「教育闘争の論理」一六八頁以下。

(113) 宗像前掲注(100)『教育と教育政策』一八九頁。

(完)

【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、課題番号二二七二〇二四八)による成果である。