

## 海後教育史学論ノート

森川 輝紀<sup>(1)</sup>

### A Note on Kaigo Tokiomi's historical studies of education

MORIKAWA Terumichi<sup>(1)</sup>

This paper examines historical studies of education by Kaigo Tokiomi (1901-1987) who had a great effect on the prewar and postwar pedagogy and on the history of the study of education.

Tokiomi's view of the history of education is explored based on a newly discovered, unpublished manuscript about modern history of education at the end of the prewar period, by focusing on the significance of Kaigo's study of Motoda Nagazane (1818-1891).

Keywords: Kaigo Tokiomi, Motoda Nagazane, Kyoiku Chokugo [The imperial rescript on education], moral community, typological history of education

#### はじめに

本稿は日本教育学会第74回大会（2015年8月28日）での齊藤利彦（学習院大学）を企画者とするラウンドテーブル「海後教育学の挑戦—戦前から戦後への教育史研究の展開—」において、司会を担当した折に作成したメモを文章化したものである。この企画は齊藤が海後宗臣の未公開原稿を発見入手し、その一部が1940年から刊行開始となる全18巻『現代文明史』の15巻『教育史』の原稿であることを確認したことに始まっている。戦前・戦後の教育学・教育史学に巨大な足跡を残す海後の戦前期、最後の日本近代教育史の通史的叙述であることに着目した齊藤は、この未公開原稿を踏まえた「海後教育学の挑戦」、つまりは日本近代教育史の戦前と戦後を検討し、海後教育学の地平が切り開こうとしたもの、あるいはそれを促したものの解明を課題とした。

筆者と海後の接点は、教育勅語の成立過程、とりわけ何故に元田永孚があれ程の存在感を持ちえたのかの初発の関心にはじまっている。「仁義忠孝」を繰り返す元田が、近代日本の教育思想史にいかなる位置、意味を持つのかに関心を持ち、海後の元田研究に学んだことにある。逆にいえば、海後は教育勅語に関わる元田永孚に、何故にあれほど執着しえたのかという私自身の問いがそこにあったともいえる。ということは、海後教育学、とりわけ近代教育史像にかかわって元田永孚研究は本質的な意味を持つのではないかと考えるようにもなった。元田永孚研究を介して、戦前と戦後の教育史像を考察することによって、海後教育学の「挑戦」の意味を解くことができるのではなかろうか。齊藤から司会を依頼された時、そうした「発想」を持つことになった。

その「発想」に導かれて私流の海後教育史学論をス

<sup>(1)</sup> 福山市立大学教育学部児童教育学科

ケッチしてみることにしたのが本稿である。

1. ①「国民教化史について」(昭和9年)海後著作集 8巻、以下著作集略、②「「国教思想」と国民教育」(昭和9年)8巻、③『日本教育小史』(昭和15年)の「国民教化思想の展開」7巻、④「現代日本小史教育」(昭和27年)8巻の関係構造

### 海後の明治(近代)教育史の時期区分

「私は国民教化史の大きな動きを四つの時期に於て概観して此処まで来た。最近に於ける日本への反省が又同様なものを物語るかに見える。併し国民生活が何処に向うべきか未だ充分に明らかになっていない。国民教化の問題に於いても、徳化のこと、国家道徳の振作に関する事などは重大な意味を持って我々の眼前に出て来ているが、これ等が国民教化の仕事に現実的な力を与えるまでに至っていないのではないか。国民生活が何処に転回して行かんとしているかが明らかになされると共に、国民教化が我が国の道に対する反省を通して発動せんとしている。日本教育史の研究は、この動向に沿うて動かなければならない。」(①p. 483)

海後は①の論稿において、類型史的方法に沿って、国民形成の展開過程を4段階に構成している。①維新直後の皇道主義とその後退から近代教育思想、近代学校制度論にもとづく「学制」期、②明治12年の教学聖旨による儒教主義・伝統主義の徳育論の展開期、③明治23年の教育勅語の成立と展開、④日露戦後の国民道徳論の展開期と区分する。歴史社会が内在する教化力を中心に、その歴史的展開と教化の内容・方法の展開を跡づけている。

昭和7年以後の歴史社会の大きな転回に即して、教化方針を考察する必要を提示している。しかし、歴史社会の現実としての「国民生活が何処に向うべきか未だ充分に明らかになっていない」と、国民精神論、天皇神性論を媒介とする皇国民教育の方向に留意しつつも、同調することを保留している。しかし、②の論稿では「国家統治の転換期に於て問題とされていることは国家が乗り越えなければならない障害に遭遇し、政

治的身構えをなすと共に教化の仕事に於いても同様な態度を示して来たものと考えてよい。」と「国家統治の転換」に教育組織の主体を認めている。つまり「殊に国民教育の問題に於いて、国民生活の動きについて根本より問い直さなければならぬものが我々の眼前に出て来ている」(p. 450)と、国民生活を規制するのは国家統治であり、その転換期に応じて教化方針を問い直さねばならないと述べている。国民生活を国家統治と同置することによって、昭和7年以後の教化方針を検討することを理解しようとしている。戦後の④では、「殊に昭和7年以後は国家勢力を大陸へ進めようとする考えが強く示されて新たな皇国教学思想の提唱を見た。これが日本教学を確立する運動となり、昭和10年文部省内に設けられた教学刷新評議会はこれを教育の上を実現するための会議であった。……教育勅語は新たな意味をもつてとりあげられた。即ち皇国民育成の基本となる思想が勅語の中に示されているとして、新たな解釈が加えられ、教育は総てこの勅語の趣旨によるべきことが明らかにされた。」(p. 537)と記述している。

教学刷新評議会による皇国民育成の確定とそれともなう教育勅語解釈の修正(新解釈)(自由主義的解釈の否定)がおこなわれたと記述する。その主体を大陸への「侵出」(国家勢力の拡大)を推進する勢力に求めている。つまり「国民生活の転回」=「国家統治の転換」=大陸「侵出」にもなう皇国民育成の教化方針を確認している。にもかかわらず、昭和15年の③では基本的な近代教育の構成は①にもとづき、その結論部分は、①の先に引用した部分をそのままに使用している。つまり、教化史は、明治末の国民道徳論の第4段階での記述にとどめ、昭和7年以後の新たな国民生活、国家統治の転換を踏まえた記述は登場することなく、「国民生活が何処に向かうべきか未だ充分に明らかになっていない」と、皇道教育学、教育勅語の新解釈の確定、皇国民育成論になお全面的に同調しえず保留する叙述となっている。

この点にかかわって、海後が教育勅語の成立を「国民教化史の最高峰をなす教化事実」(①p. 481)と認識するその教育史観に即して考えなければならないのではないか。戦後の④で「教育に関する勅語はかくの如くして受け入れられたのであるから、これは当時の

人々の思想や、教育の根本的な考え方に、この勅語を受け入れる素地ができていたとみるべきである。……教育勅語の中にある思想は数名の重臣によって一般思想が代表されていたと見るべきであろう。」(p.526)とのべ、さらに「近代的な人間観はこの国土には容易にその根を下すことができないものであることを知るのである。……これに反して近代以前の伝統的人倫とそれによる生活観は、明治以後の新時代に於て新たな形をとって教育の大本をつくり上げたのである」(P.528)と記述する。

つまり歴史社会が形成する生活意識が個人の内面化、価値を形成する教育(教化)論にもとづく教育勅語理解を示している。戦前の明治(近代)における「国民教化史の最高峰」をなす教化事実とする教育勅語認識は戦後においても変わることがなかったといえよう。昭和15年の③でなお、皇道教育学、皇国民育成という教化方針を保留せざるをえなかった論点をそこに見出すことができる。なぜなら、それは大陸「侵出」をめざす国家勢力による教育勅語「新解釈」にともなって展開されているためと考えられよう。

その論点は、昭和9年の①では教化方針は「国民生活」の動向に応じると論述するが、他方同年の②では教化方針は国家統治の転換に即して考えざるをえないという。国民生活と国家統治の関係をいかに考察するのかがであった。教育勅語は歴史的社会的な生活に根ざしたものであったとする海後にあつて、昭和7年以降の大陸「侵出」を推進する国家勢力による統治方針の転換という事実にもなう教化方針の変更は、国民生活に根ざしたものと未だ解しえなかったために昭和15年の③では、国民生活の方向は明らかになっていないと留保することになったといえるのではなからうか。

教育類型史という、その時代の教育組織主体と教化方針(人物像)・教育方式の展開という教育史認識にあつて、その組織主体は近世までは、社会生活そのものを通して教育されることになる。近代、明治維新後、近代国家・国民をめざす教育が課題となり、組織主体は国民であり、知識・技術が教育内容を構成することになる。その組織主体としての国民は、国家の統治と社会生活の関係構造の中で形成されていくことになる。そこではいまだ歴史的社会的な教化力が国家の統治を規制するほどの意味を持つことになる。

対して、昭和7年以後の皇国民形成の教化方針は

「国家統治の転換」にともなうものであり国家の統治が国民生活を規制する段階に入ったといえよう。国民生活と国家統治の関係構造の転換という歴史段階において教育類型史的教育史観を如何に構成しうるかの課題に直面していたともいえよう。

## 2. ①「新秩序への教育政策」(昭和17年)第2巻、 ②「大東亜戦争と教育」(昭和17年)第2巻、③ 「教育学への課題」(昭和19年)第1巻

昭和17年になると、①と②の論稿において、昭和15年段階(『日本教育小史』)で留保していた国民生活の方向と教化方針の確立したことを明示し、それに応じた新秩序=大東亜建設のための「教育方式」論を展開することになる。その理由について、①で「昭和6年頃から我国の教育方策は著しく異なった現れ方をして来ている。それが昭和12年以後に入つては更に大きな変化を見せているのであるが、昨年12月以後は又それ以前とは著しく異なった基盤に於て教育方策の検討がなされねばならない。」(p.628)と、決定的であったのは昭和16年12月8日の対米英開戦であったとのべている。

「著しく異なった基盤」とは「大東亜戦争」を米英からのアジア民族の解放と認識したことを意味しているといえよう。「日滿支を一体とした教育方策の力強い展開なくしては、文教の如何なる現実も意味を持ちえないことを明らかにした。」(p.629)とのべている。それに応じて、英米流の近代学校(教育)批判を展開し、東洋的な実践生活を通じた教養形成=教育方式による改革を企図することになる。

「卒業証書を握って繰り出されてくる教育の形に対して疑義を持ち東洋に於て本来求められて来ていた人間教養の方式はかくの如きものではなかった筈であったと考えさせずには措かなかつた。……かかる混乱に対して新秩序への教育方策を考えさせる機を与えられたのは、昨年よりの大東亜戦争であった。」(p629)と。

そして、②では大東亜建設者の育成を課題とした「建設者の教育方式の確立」、つまり「実践生活のあらゆる機会を把えて教育がおこなわれねばならない」とし、「建設者教育の基本構造」として①陶冶 ②教

化 ③形成の教育学を提示する。この構造論は戦後に結実する海後教育学の基本概念となるものであった。この段階での提示が意味したのは、生活実践者のあらゆる機会を捉えた東洋の教育方式として、教化（自己学習）と形成（相互学習）を重視することになる。学校中心・教授による知育中心の近代教育を批判し、修練（錬成）という新たな方式を提唱することになる。

昭和19年の③では、教育学は「国民教育の現実構造と緊密に連関せしむる」こととのべ、「国民生活全般の動向」→「教育現実」→「教育学」の問題という枠組みを設定している。その教育現実が「所謂学校方式より離脱して独自の体制をとらんとしている」とのべ、①個人の完成→目的論の再構成（民族・・・）、②学校中心→国民生活全般の中での教育、③教授中心→修練という方式、④知識中心→技術中心へと、近代教育を「超克」した新たな段階をみざすことを課題として提示する。昭和19年の③で、「国民教育の現実構造と緊密に連関」させる教育学研究についてのべている。その点にかかわって、教育史学者として、教育現実をいかに認識すべきか、戦後「教育に於ける現実研究」（昭和24年）（第1巻）で、「教育事実であるとして対象化する際に既にその研究者の何等かの教育観によって限定されているものがあることに思い到らねばならない。・・・この考え方が現実研究の基礎をなし、出発点を与えているのであるから。現実研究には豊かにして進歩的な教育思想が結びついているとすべきである。」（p. 541）と記している。この戦時下の教育現実認識への反省なのか、なお、「生活」を通して教育を認識する史観を保持しえたという（たとえば4で述べる昭和17年の『元田永孚』）思いに根ざすものであったのだろうか。

### 3. 未公開草稿『教育史』（昭和19年？）の位置と意味について

発見された草稿は第1章維新直後の教学精神、第2章新政府の学校方策、第3章学制公布と近代教育制度の発足の3章分である。この1～3章は、1の①、③の近代教育史の4つの時期区分に即せば、第1段階の維新直後の皇道主義から「学制」の確立、展開に相当しているといえよう。とりわけ、特筆すべき点は、第

1章に所定原稿用紙で84枚をとっていることであり、御誓文の「智識ヲ世界ニ求メ大ニ皇基ヲ振起スヘシ」に教学精神の根本を求めていることである。

「この御誓文の中に御示し遊ばされた教学の根本方針には二つの眼目が存するのであって、然かもそれが結び合つて一つになったところにこそ我が文教の構成せられる原則があると拝承し得る。・・・若し明治時代の文教の方向が二大眼目中の前者にのみ重点を置いたとするならば、その帰趨すべきところを喪失することになるのである。この帰趨すべきところは第二の眼目たる大いに皇基を振起するという点に存している。ここに帰趨することこそ我が教学精神の独自な性質が存している。」

こう近代日本の教学精神の根本は「皇基ヲ振起」することであり、近代の知はその下に統合されねばならないと近代教育史の枠組みを設定していることである。1の①・③の教化史にあつては維新直後の皇道主義の教化思想は、近代学校制度の確立方針にともなつて「根本に於いて可成り異つたものに動いて来なければならなかつたことは深い理由がある」（①のp. 112）と、いわば新政府の近代学校建設への前史として位置づけられているにすぎなかつた。また昭和11年の『近代学校史』が「本書では維新直後の京都あるいは東京（江戸）における国学者主導の学校計画にはほんの僅かな頁数しか与えていない。・・・皇国史観への同調化がまだ顕化していない時点で著者の近代学校観の所在を明らかにしている。」（第4巻解題 佐藤秀夫）の指摘とは、絶対的な距離を示す教育史的観点を明示することになる。とはいへ第2章、第3章では海後の『明治初年の教育』『明治文化全集（教育）』の成果を踏まえた近代学校、教育制度の展開が実証的・構造的に叙述されている。おそらく、明治末年の国民道徳論の展開までは、4時期区分論にもとづく近代教育史の展開をより詳細に記述することになつたのではと推測しうる。しかし、問題は昭和7年以後の教育史を如何に破綻なく叙述しえたかである。

1の①で教育の組織主体を「国民生活」に措定した海後は、同時に②で「国家統治の転換」に教化方針の根拠を求めると「国民生活」を「国家統治」に重ねることになる。そして、戦後の著作で国家統治の転換とは昭和6年以後の大陸への「侵出」によるものであり、昭和10年教学刷新評議会でも皇道教育学、皇国民育成

の教化方針が確定したと記述している。特に留意したいのは、これにともなう教育勅語が皇道教育学、皇国民の精神を表現したものと一元的に解釈することが決められたことであつたとの指摘である。

つまり国民教化史上の最高峰としての教育勅語は、皇国民育成の段階にあつて皇道精神を表現すると新解釈されることになる。これは、教育類型史的に叙述しようとするれば、教育の組織主体として「国家統治」を置き、皇国民という新たな概念の段階に至つたことを示すことになる。国民に対応する知識・技術の形成という教育方法ではなく、皇国民に対応して東洋的な生活実践に即した人間形成としての教育学（論）を提示することになる。昭和17年以後の海後の言説は明確にその先頭を走る有能な教育学者であつたことを示しているといえよう。

近代を国民の時代と認識し、知識・技能の形成にかかわる教育方式の展開と把える海後にあつて、歴史的な社会が形成する国民生活、つまりは伝統的文化と近代国家の確立という統治の課題は、歴史的な社会の現実に即して考えられるべきものであつた。それが海後の教育史認識の基本的枠組みであつたといえる。それ故に1の①での近代教化史を4つの時期区分にしたがって叙述することになり、この認識枠組は戦前・戦後において一貫していたといえる。

教育勅語の成立から明治末の国民道徳論への展開は、教育勅語を教化史上の最高峰とする認識に即して、しかし、その後の歴史的展開に対応した新たな解釈として確認できることであつたといえる。それ故に国民道徳論の展開まで、海後の教育史認識の枠組みはブレることはなかつたといえる。問題は、繰り返しになるが、昭和7年以後に顕著となり昭和10年に確立する皇国民形成を課題とし、勅語解釈が皇道精神を表現するものとの新解釈が確定した以後の教育史をいかに叙述しえるかであつた。

昭和15年段階にあつては、いまだ、皇国民育成の教化方針に全面的に同調することはなかつた。それは、「国民生活」を教育の組織主体とする海後の教育史認識が、「国家統治」を組織主体とすることへの距離感に根ざすものであつたと考えられるのではないか。しかし、昭和16年12月の対米英戦争を契機に「国家統治の転換」に教育の組織主体を求めることになる。それは大東亜戦争を東アジアの米英からの解放戦争と意

味づけたためであろうか。昭和17年以後、海後の近代教育・学校批判は鮮烈さを増すことになる。

未公開草稿で維新直後の教学精神は「皇基ヲ振起」することに一元化されねばならないことを示していると記述する。「皇基ヲ振起」することの具体化が「国家統治の転換」であつたと認識して皇国民教育の時代を叙述することになつたのであろうか。私は「国民生活」を教育の組織主体とする教育史認識を持つ海後にとって、それはなお距離感が残るものであつたのではなかろうかと考える。

戦後の「現代日本小史教育」（1952年）で、戦時教育体制の成立は、「明治初年以來の国家主義思想、更に江戸時代の思想と結ぶ永い間の伝統があつた」が故であると記述している。海後の近代教育史認識は、この国家主義と伝統主義の相対化、それが現実の「国民の生活」であり、教育方式は生活・実践から生み出されなければならないとする思想にもとづくものであつたのでは。それ故に、そのバランスの上に成立した勅語を国民教化史の最高峰と認識したのではなかつたのか。それが「国家統治の転換」によって、国家主義に全面的に傾斜したのが皇国民育成であり、それ故になお違和感を持つことになつたのではないかと考えている。

#### 4. 昭和17年『元田永孚』の持つ意味について

海後は教育勅語の成立を「国民教化史の最高峰となる教化事実」と評価する。それは戦後においても変わることはない。繰り返すことになるが、「現代日本小史教育」（1952年）で「教育に関する勅語はかくの如くして受け入れられたのであるから、これは当時の人々の思想や、教育の根本についての考え方に、この勅語を受け入れる素地ができていたとみるべきである。……教育勅語の中にある思想は数名の重臣によつて一般思想が代表されていたと見るべきであろう。」(p. 526)、「近代的人間観はこの国土には容易にその根を下すことができないものであることを知るのである。……これに反して近代以前の伝統的人倫とそれによる生活観は、明治以後の新時代に於て新たな形をとつて教育の大本をつくり上げたのである。」(p. 528)と。

つまり、近代の国民に求められる知識と技術の修得と伝統的な人倫（儒教主義中心）が一般の生活意識に対応するレベルで統合され、その国民（臣民）像を示すのが教育勅語であったとのべている。この教育勅語に対する肯定的評価は、その実質的な推進者の中心であった元田永孚の研究にむかうことになる。

教化方針の組織主体を「国家統治の転換」に求め、大東亜建設の課題に応じた教育論を発信する昭和17年に、『元田永孚』を刊行している。その時期に、『元田永孚』を先哲叢書の一冊として企画刊行したことの意味を考えてみたい。戦後、海後自身が「あれは他人の立場で作ったのではなく、自分の資料、自分の足場を作って書いたから自信もあったし・・・書いていて楽しかった。」（『教育史学会20周年記念誌』）と語っている。「他人の立場」でなく「自己の足場を作って書いた」とする点に着目したい。戦時下の制限される中で、研究者としての立場を貫いて書いた著作として、ある意味海後の教育史認識を集約的に表現する作品であるといえよう。元田の思想を通して教育勅語が「国民教化史上の最高峰」であることを論証しようとするもので、皇国民教育の精神を表現するとした教育勅語解釈に異をとなえるものであったといえるのではないか。

すでに、江森一郎は「頑冥な保守主義者ではなく、世界に拡かれた実学者であったと元田を位置づけている（第3巻 解題）。その後、沼田哲は理想主義的保守主義者として元田を描出している。反動とは復古主義であり、保守主義とは過去の反省を踏まえた方法的統御を持つ思想と概念化し、元田は保守主義者、しかも理想主義的保守主義者であったと評価している（『元田永孚と明治国家』吉川弘文館、2005）。私も、朱子学的実学主義者としての元田の内実を検証してきた（『国民道徳論の道』三元社、2003。『増補版 教育勅語への道』三元社、2011）。彼は近代という時代、近代社会、近代の科学技術、近代の法制度の持つ意味を理解し、それ自体を否定することはない。問題は近代という時代・社会が個の自立とそれともなう競争主義と多数意思の尊重を原理とする点に異を唱えたことであった。個の自立（競争主義）と多数の意思（公論・衆論）は「正義」たりうるのか。「道心」に裏づけられた時、その行為は意味を持つことになると主張し、「仁義忠孝」という日本の伝統に根ざした徳育を

こそ教育の基本におくべきと一貫して主張し続け、そして教育勅語に結実させることになる。特に1930年代における皇国民形成、皇道主義教育学が、天皇の神性にその根拠を求める超国家主義思想のイデオロギーと結ぶことになるが、元田の道徳論はそれに対立するものであった。「徳有レバ君ト為ル可ク徳無クレバ人君ト為ル可カラス」（明治10年）と、徳を有するが故に君主（天皇）たりうるとのべる。それ故に明治天皇の「君徳輔導」に力を尽くすことになる。天性（神性）に天皇の權威の根本を求めることはなかった。彼は、道徳的存在である天皇を中心にした共同体的秩序を近代の競争主義・多数決主義を抑制する価値として提示している。

海後の記述は極めて抑制的であり、資料にのみ語らせる方法を取り、主観的な読みを論文に書きこむことは希なことであったといえよう。しかし、自分の足場で書いた『元田永孚』の仕事は楽しかったとの回想は、元田の道徳論（教育勅語）が道徳的共同体論としての近代日本を描いており、海後自身の生活意識・思想と重なる点があったがためではなかろうか。海後は元田研究の意図は「我が国には基本となるべき教えが存在し、それが諸外国における宗教の占むる位置と同様な性質をもち、国民全般の生活を帰一せしむる根源力とならなければならないと主張して来た所信」（傍点筆者）（p. 8）を明らかにすることだったと記している。

繰り返しになるが、海後の教育類型史的叙述によれば、近代は組織主体を国民とし知識・技術の獲得にかかわる教育方式をとることになる。その国民は近代国家（社会）の価値の受容と歴史的社會が持つ伝統的価値の教化力が働く空間で生きることになる。その現実生活意識を形成することになる。人間形成はしたがって「国民生活」の意識にもとづく実践者の形成を課題とすることになる。昭和15年の『日本教育小史』までは、皇国民育成への全面的同調に距離をおき、「国民生活」の方向性は未だ明らかになっていないとしている。しかし、昭和17年以後「国家統治の転換」に教育の組織主体を求め、全面的に皇国民教育に同調していくことになる。その昭和17年に『元田永孚』を自分の立場によって書いたとする回想の意味は大きいといえよう。元田的な教学論、教育勅語の徳育論と異質な超国家主義が圧倒する教育政策への距離感を示すものであったといえよう。その意味で、戦時下

の超国家主義的な皇国民形成という類型史的把握に対して、研究者としていかなる位置をとるのかは微妙なものであったといえる。

「国民生活」にもとづく、国家主義と伝統主義の相対化が、海後の教育史認識の根幹であったと考えられる。

(2016年10月24日受稿, 2016年11月18日受理)