

近現代教育史のなかの教育勅語： 研究成果の検討と課題

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-06-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 貝塚, 茂樹 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/169

近現代教育史のなかの教育勅語

—研究成果の検討と課題—

貝塚 茂樹

1. はじめに

近代教育史研究においては、教育勅語や御真影の成立過程についてのすぐれた研究成果が蓄積されてきた¹⁾。しかし、佐藤秀夫が指摘するように、教育勅語の施行過程や理念上の「動揺」過程については、事実関係の究明を含めて研究が深められているとは言い難い²⁾。たとえば、籠谷次郎は、『近代日本における国家と教育の思想』（1994年）において、「勅語研究といえば成立過程の研究との感が強い」³⁾とした上で、教育勅語研究の状況について、(1) 時期的には1948年の衆参両院での「教育勅語等排除・失効確認決議」（以下、「国会決議」と略）の時期と渙発後の1890年代までに留まっていること、(2) 内容的にも教育勅語の文意や構成面での解釈論にとどまり、起草者やその関連人物の思想研究の域を出ていない、(3) そのため、教育勅語理解には、成立期の状況が一貫して1945年まで続いたとの印象が強く、この間のさまざまな状況の変化が見落とされている、(4) 研究全体として指摘できる最大の欠如は、成立過程の研究に比べて、国民とのつながりがもっとも深かった時期の研究が空白となっている、と指摘した⁴⁾。この籠谷の指摘は、今日の教育勅語研究にも基本的にあてはまる。

また籠谷は、教育勅語下付の実態、学校儀式における教育勅語の取り扱い、教育勅語衍義書等の理解の分析を通じて、特に明治期を対象とした教育勅語研究の空白を埋める試みを展開していく。そこから導き出される指摘は、おおよそ次の4点にまとめることができる⁵⁾。

- ①明治期の教育勅語を取り巻く実態は、後年のいわゆる「天皇制教育」との関連で理解されるような実態とは、かなりの隔たりがある。教育勅語をめぐる動きの中に、「天皇制教育」に類似するものが見られるとしても、それは明治期の主要なものではなく、教育勅語をめぐる多様な状況と動向の一つに過ぎない。
- ②明治期の教育勅語理解は、一般には体系価値を持つものではなく、常識的かつ通俗的な道徳としての理解が支配的であった。つまり、教育勅語の内容的はごくありふれたもの、と見るのが当時の一般的な理解であった。
- ③上記の教育勅語理解は、のちに政府理解に変化が生じて、教育現場ではその後も長く続き、そうした理解に基づく実践例は、明治期に留まらず大正期の学校にも認められる。
- ④教育勅語に対する政府理解の変化は、新しい体系的理解を持つものとして現われた。変化の時期は、1910年前後の明治末期、続いて1930年頃の昭和前期であり、学校儀式等における教育勅語の取り扱いの変化と内容解釈をめぐる変化もほとんどがこの二つの時期に生じている。

上記のように籠谷は、教育勅語の理解には、約 60 年間の間に 3 つの時期があったとするが、「研究者も含めて一般に理解されているのは、この変化のうち最後の時期の解釈であり、これは最初の理解である一九一〇年頃以前の解釈とはかなり異なる」⁶⁾と指摘している。

後述するようにこの点は、佐藤が教育勅語の改訂・追加・撤回論を資料的に編集・整備することで補強され、説明が進められるが、佐藤のいう「教育勅語そのものは公布当初から廃止される日まで、一貫して十全な有効性を持ち続けていた訳では必ずしもなかった」⁷⁾という指摘は、籠谷のそれと軌を一にしている。

籠谷の指摘する 1910 年前後の変化と 1930 年頃の変化が、それぞれ近代日本教育史での国民道徳論と「日本の教育論」と密接に関係していることは否定できない。本稿は、特に籠谷の指摘を視野に入れながら、教育勅語の成立から廃止までの歴史を整理し、その後の教育勅語に関する課題を今日的な視点から考察することを目的とする。

2. 「徳育論争」と教育勅語の渙発

1872 (明治 5) 年 8 月に頒布された「学制」は、「近代化」を達成するために、国民皆学とともに、立身出世主義的な教育観と実学主義的な学問観を強調する一方、近世までの儒教思想に基づく伝統的な道徳よりも、西洋近代の知識の習得を最優先とすることを求めた。そのため修身科は、教科の中では六番目に挙げられていたに過ぎず、教科書も『民家童蒙解』、『童蒙教草』などの欧米の著書を訳した翻訳教科書であった。しかし、翻訳教科書では世界的で普遍的な意識と個人意識の昂揚が尊重される一方で、民族的で国家的な意識が強調されることは少なく、国民の生活からも遊離した内容は、日本の伝統的な儒教道徳に基づいた教育内容を強く求める動きを喚起していった。

それは、1896 (明治 12) 年、明治天皇が侍講の元田永孚に起草させた「教学聖旨」とそれに対する伊藤博文による同年 9 月「教育議」の作成と上奏。さらに「教育議」に対する元田からの「教育議付議」の上奏という開明派と保守派との論争に発展していった。この伊藤と元田の論争に象徴される明治 10 年代を中心に展開した道徳教育のあり方をめぐる権力内部、あるいは有識者の間で展開された議論が「徳育論争」である。

「徳育論争」の大きな論点は、儒教道徳に基づく東洋的な伝統思想に道徳の根本を求めるか、あるいは西洋的な近代市民倫理を重視するかを基本的な争点とするものであった。前者は、元田永孚、杉浦重剛、能勢栄らが中心であり、後者は伊藤博文、森有礼、井上毅、福沢諭吉などが代表的である。また、儒教をもとにした伝統的な道徳に代えて、「西洋の哲学を参酌して定べきもの」とすると同時に、「国民道徳を支えるものを既成宗教のなかにはなく、国民生活を規定する社会・歴史的条件的科学的な討究という学問的基礎の上に据えよう」⁸⁾とする西村茂樹の立場もあった。

「徳育論争」について『学制百年史』は、「徳育の方針に関し、論者は互いに自説を立てて論争し、いわゆる『徳育の混乱』と称せられる状況を現出した」⁹⁾と伝えている。実際に西村茂樹は、『日本道徳論』の中で、「王政維新以来全く公共ノ教トイフ者ナク、国民道徳ノ標準定マラズ、以テ今日ニ至レリ。独り今日ニ至ルノミナラズ、此俟ニテ打棄置クトキハ猶日

本国ノ道德ノ標準定マラズシテ、此後何十年連続スルモ計リ難シ¹⁰⁾と評し、能勢栄は、「今日世間に最も喧しき教育上の問題は、小学校の徳育に関する」ことであり、「徒に甲論乙駁際限なく、(中略)教師と生徒は中流に漂ふ舟の如く、其の向ふ可き方角に迷ひ、徳育は如何為すべきや、如何にして我が身を修む可きや、途方に暮れ¹¹⁾と述べている。

「徳育論争」が継続する中で、1890(昭和23)年2月に開かれた地方長官会議は、徳育問題を主要な議題の一つに取り上げ、「徳育涵養ノ義ニ付建議」を内閣に上奏した。この建議は、閣議で論議された上で明治天皇に伝えられた。これを受けた明治天皇が、「徳育の基礎となる箴言の編纂¹²⁾」を命じたことを契機として、総理大臣の山縣有朋と文部大臣の芳川顕正の責任のもとで「教育ニ関スル勅語」(以下、教育勅語と略)が起草されることとなった。原則として教育勅語は、法制局長官の井上毅が起草したものを原案とし、これに枢密顧問官の元田永孚が協力して何度かの修正を加えて完成した。「徳育涵養ノ義ニ付建議」が森文政の「欧風徳育」の否定と「徳育軽視」の是正にあったことから明らかなように、教育勅語渙発は、道德教育のあり方をめぐる開明派と保守派との論争という性格が強かった。

教育勅語は当初、中村正直起草の案(文部省案)を基軸に進められたが、意見を求められた井上は、1890年6月20日付の山縣有朋宛の書簡で教育勅語についての7か条の諫言をしている¹³⁾。現代的にこれを要約すれば、①君主は臣民の良心の自由に干渉しないこと、②天を敬い、神を尊ぶといった用語は、宗旨上の争いを起こすので使用しないこと、③哲学や思想上の理論に巻き込まれないこと、④政事上の臭味を疑われないようにすること、⑤漢文の口吻と洋風の気習を吐露しないこと、⑥愚を咎めたり、悪を戒めたりしないこと、⑦特定の宗派を喜ばしたり、他の宗教を怒らせたりしないこと、ということになる。

この方針が井上による教育勅語起草の基本となり、教育勅語は、国民の誰もが心がけ実行しなければならない徳目を掲げることを目的とした。もっとも、井上自身はプロシア主義の近代国家を目指したといわれ¹⁴⁾、立憲主義の建て前と君主による教育理念の提示が原理的に矛盾することを自覚していた。また井上は、民権派からの批判を察すためにも教育勅語渙発の構想には本来賛成ではなかった¹⁵⁾。したがって、井上は教育勅語の起草には参加するものの、勅諭を政事上の命令とは区別する君主の著作とすることを強く主張している。

道德上の教訓は君主の与えるべきではない、という井上の意見は、当時の政治家や官僚にも多く共有されたが¹⁶⁾、教育勅語は結局、天皇から直接国民に下賜されるという形式によって示されることになる。大日本帝国憲法では、勅語の渙発に際しては、「凡て法律勅令其ノ他國務ニ関ル詔勅ハ國務大臣ノ副署ヲ要ス」(第55条)とされていたが、教育勅語は、「大臣の副署がなく、政治上の勅語・勅令とは区別され、天皇が社会に対して直接諭言した形式をとって発布された。したがって、法制上の取扱いからいえば、それは天皇個人の国民全体に対する教育理念の表明であって、政府当局の教育方針を規定したものでなかった¹⁷⁾」のである。

一般に戦前においても、教育行政法に関する著作では「国家の法令は人の行為を規律するも、教育に関する詔勅は国民の心を律するもの¹⁸⁾と規定され、法令が強制力を有するのに対して、教育勅語は一般臣民に対しての強制力は有しないものと解釈されていた。もっとも、教育勅語が法令と全く無関係であったわけではなく、1891年11月に出された「小学

校教則大綱」は、第2条において「修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ兒童ノ良心ヲ啓培シテ其徳性ヲ涵養シ人道実践ノ方法ヲ授クルヲ以テ要旨トス」と規定されるとともに、1900（昭和33）年の小学校令施行規則も第2条で「修身ハ教育ニ関スル勅語ノ旨趣ニ基キ」と規定された。

また、教育勅語の内容は、伊藤博文の側近である井上毅と元田永孚が参加したことも反映し、近代市民倫理と儒教倫理が折衷されたものとなった。唐澤富太郎が指摘するように、「新旧両思想、封建倫理と近代倫理との相克に於いて、形式的には封建倫理の勝利の如く見えて、その内容に於いては近代的な社会道徳に相当な重点」が置かれ、この当時の思想の混乱を救済するものとして、「不偏不党の立場から『古今ニ通シテ謬ラス』『中外ニ施シテ悖ラ』ざるものとして渙発された」¹⁹⁾ものであった。

3. 教育勅語観の諸相と「動揺」

教育勅語の渙発後、芳川顕正文部大臣は、教育は教育勅語の「聖意ヲ奉体シテ研磨薫陶ノ務」を怠らず、式日では教育勅語を奉読すべきことを訓示し、その謄本を全国の学校に配布した。さらに芳川は、東京帝国大学教授であった井上哲次郎に教育勅語の衍義書（注釈書）の執筆を依頼した。井上の草稿は、中村正直、西村茂樹、江木千之らの学者・有識者に回覧して意見を求められた後、1891（明治24）年に井上哲次郎著、中村正直閱、芳川検頭正叙として『勅語衍義』として刊行された。

教育勅語の渙発によって、道徳教育の理念と修身教授の方針が明確になり、「徳育論争」も沈静化に向かったと見ることもできる。たしかに、芳川自身も後に、「さて教育勅語御下賜以前に於ては、海内の民心は四分五裂して、乱麻の如くに粉乱して居つたからして、勅語渙発の後之に對し奉り、世論ハ如何なる状況に至るべき乎と大に掛念したが、大詔一下するや、天下靡然として服従し奉り、民心のこれに向ふこと、恰も大旱の雲霓も求むるの概があった」²⁰⁾と述べていた。

しかし、教育勅語が「徳育の混乱」に一定の役割を果たしたとしても、これによって「徳育論争」に決着がついたわけではなかった。たとえば、1907（明治40）年の帝国教育会において金子堅太郎が、「明治廿三年教育勅語下賜の当時、今日の如く、此の勅語に就いて、世人が余り注意しなかつた」²¹⁾と演説したように、教育勅語の渙発当時、その存在はほとんど注目されてはいなかった。実際に、教育勅語の公布以後も徳育の内容・方法等をめぐる論議は多様に展開しており、教育勅語が「それらを全て解消させた」²²⁾とはいえない状況が続いたのである。

また、井上の『勅語衍義』は、師範学校・中等学校等の修身教科書としては最も広く浸透はしたが、同書以外にも「教育勅語衍義書」は数多く作成されていた。代表的なものとしては、内藤耻叟『勅語解釋』（1890年）、湯本武比古『勅語述義』（1890年）重野安釋『教育勅語衍義』（1893年）、今泉定介『教育勅語衍義』（1891年）、太田教尊『勅語と仏教』（1894年）などがあり、その数は300を数えていた²³⁾。

政府の公定解釈書ともいべき井上の『勅語衍義』のほかに、数多くの衍義書の存在した

事実は、「如何なる思想をもって勅語の御精神を体すべきかは必ずしも一定してはいない」²⁴⁾ 状態が現出したことの証左でもあったといえる。井上毅が教育勅語を起草するにあたって、あらゆる宗派的・哲学的・政治的な意見対立を呼び込ませないように配慮したことも背景として、教育勅語の論理構成は「極めて曖昧模糊としていた」²⁵⁾ ことは否定できなかった。そのため、井上の『勅語衍義』も結果としては、「個人著述の『検定教科書』」の一つに位置づけられるにとどまり、実質的には、教育勅語に関する「公式の解釈決定版はついに成立し得なかった」²⁶⁾ のである。

以上のように、教育勅語の評価と解釈は渙発当時から決して「安定」していたわけではなかった。特に日露戦争までは、教育勅語の改訂・追加・撤回論が「文部省の一部を含む政府上層部内にくすぶり続け」²⁷⁾ ており、教育勅語を再検討する議論が繰り返し行われた。この点は、西園寺公望による教育勅語改訂の上奏や1901（明治34）年の第15回帝国議会の衆議院における「教育勅語撤回」問題の風説についての質問などに確認できる²⁸⁾。

ところが、日露戦争以後は、こうした教育勅語の改訂・追加・撤回論は影を潜め、教育勅語の権威を担保しつつも、それを補完する文書として「戊申詔書」（1908年）「国民精神作興ニ関スル詔書」（1923年）「青少年学徒ニ賜ハリタル勅語」（1939年）などが出されることになる。佐藤は、教育勅語の改訂・追加・撤回論が影を潜めた背景には、これによって「日本教育の基本原理の不安定さを表示し、『国体』観念への国民の不信を醸成するばかりでなく、権力内部に深刻な亀裂を生じさせる危険さえはらむ」²⁹⁾ ことに求めている。

しかし、それ以上に重要な点は、教育勅語の「古今ニ通シテ謬ラス之ヲ中外ニ施シテ悖ラス」という文言それ自体がその改訂・追加・撤回論を許さず、それらを「不敬」として退ける内的構造を備えていたことである。したがって、1891年6月の「小学校祝日大祭日儀式規程」や修身教科書を通じて教育勅語の権威づけが徐々に浸透し自覚されていく中で、教育勅語とその後の教育課題との「齟齬」は、現実的には「戊申詔書」や「青少年学徒ニ賜ハリタル勅語」などの補完的な文書によってしか対応せざるを得なかったのである。

4. 国民道徳論と教育勅語

日露戦争終結後の教育を取り巻く思想状況の混乱の中で、教育勅語に基づく修身教授の形骸化も指摘されていた。1908（明治41）年の「戊申詔書」の発布、内務省による地方改良運動はこうした動向への対応の一環であり、国民道徳論の「奨励」もまた同様であった³⁰⁾。

一般に国民教育論とは、「明治四十年代に道徳教育の国家による統制とあいまって唱道された国家主義的道徳運動」³¹⁾ をさしている。鵜沼裕子によれば、国民道徳論の端緒は、明治十年代における儒教的な道徳思想の復活に遡ることができ、さらにそれは第二次大戦末期の国粹思想にまでつながるものとされる³²⁾。しかもここでは、教育勅語を国民道徳の「教典」とされることを特徴とした。

国民道徳論が「公にされた最初のもの」³³⁾ は、1910（明治43）年12月、文部省が主催した師範学校修身科教員講習会での穂積八束、井上哲次郎、吉田熊次による講演であったとされる³⁴⁾。しかし、3人の国民道徳論の内容は必ずしも一致していたわけではない。たとえ

ば井上哲次郎は、『国民道徳概論』において、日露戦争後の社会的、世界的条件の中で、今日の教育は何よりも「国民として存続し発展する資格を備へるやうに教育を施さなければ、教育の目的というものは達せられて居らぬ」と述べて国民教育の必要性を主張する。そして井上は、その教育とは、「国民間に従来歴史的に発展して来た所の国民道徳」³⁵⁾としながら、国民道徳論を道徳の普遍的原理と結び付けて説いている。道徳とは何らの差別もないものであるが、これを「実行する手段方法」は、環境や民族性、歴史等によって異ならざるをえず、それらが国民道徳形成の要因となるというのが井上の主張であった。つまり、道徳そのものの原理は普遍であるが、それを実行する手段方法は、各国の特殊性に応じた国民道徳によらねばならないとした井上は、国民道徳が民族的な精神が歴史的に発展しその社会に現れたものであるとした上で、その根拠を万世一系の国体に求めた³⁶⁾。

また穂積は、日本の国家は家を単位とし、その拡大したものが国家であるという家族国家観を展開し、親子の孝が君臣の忠に一致する忠孝主義が国民道徳であると捉える。これに対して吉田は、穂積の忠孝一致説を批判的に言及しつつ、国民道徳とは「国民生活を本位とする即ち国家を本位とする所の道徳」であり、その意味ではいずれの国にも存在するが、日本の国民道徳とは、「我が国を背景として基本として居る所の国民的道徳全般を指すものと解釈すべき」である。そして、わが国の固有の道徳とは、一切の徳が忠において包括されるような道徳体系となるべきであると主張した³⁷⁾。

さらに吉田は、「我が国民として古来守り来つた道徳はどういう種類の道徳であったかということは、事実論としては、人に依りて異論の起るべき道理がありませぬ。何人も承認せねばならぬ共通の客観的事実がそこにある」としながら、具体的にそれが教育勅語に示された道徳であると述べる³⁸⁾。吉田は、教育勅語の解釈において、「父母ニ孝ニ」以下のすべての徳目が「天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スベシ」にかかると解釈するが³⁹⁾、これは第二期国定修身教科書『高等小学修身書 卷二』において、「勅語に『以て天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スベシ』と宣へるは『父母ニ孝ニ』より『義勇公ニ奉シ』に至るまでの道を能く行ひて天地と共に窮なき皇位の御盛運を助け奉るべしとの御趣意なり」とされた文部省の解釈と一致することになる。

吉田によれば、教育勅語の「斯ノ道」は、「父母ニ孝ニ」以下「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」までの諸徳目の「道」をさすとした上で⁴⁰⁾、次のように説明している⁴¹⁾。

我が国民道徳の綱目は万国共通のものであるが、全体としての体系は唯一即ちユニークのものである。此は全体を構成する所以の原理の特異なるに依るのである。「父母ニ孝ニ」より「義勇公ニ奉シ」迄の徳目を忠という観念を根本として組立てれば我が国民道徳となる。孝を本として組立てれば支那の国民道徳が出来るかも知れぬ。又博愛を根本として組立てるときは他の国民道徳が出来るのである。夫故に国に依って其の国民道徳は全体として違うのであるが、健全なる国民道徳である限り、皆教育勅語の第二段に示されてある様な徳目が具はつて居るべき道理であります。

森田尚人は、吉田のこの解釈が、「対外的にみると、皇運扶翼を上位概念として棚上げす

ることによって、孝から義勇奉公までの徳目を普遍的な道徳として欧米諸国に主張することを可能にした⁴²⁾と評価しているが、こうした吉田の解釈は当時であっても通説化したものであった。

しかし、国民道徳論が多様な観点から論じられたこともあり、その内容の不明確さと脆弱さは否定できず、近世儒教の回帰から「第二次大戦末期の国粹思想」までを射程とするものであった。そのため、国民道徳論の提唱者の一人であった井上哲次郎が、1925（大正15）年に出版した『我が国体と国民道徳』（廣文堂書店）において、三種の神器のうち、「鏡と剣と、疾に失はれて、今は只模造のそれが存して居るようである」⁴³⁾という記述が「不敬」であると非難され、1927（昭和2）年には出版法第19条によって頒布禁止の処分を受けるという事態も招来した。これは、「一見理解しがたい逆説的な事件」であると同時に、国民道徳論が含み持つ「不可思議」⁴⁴⁾を示すものであったといえる。

その意味では、国民道徳論に対する和辻哲郎の指摘は重要である。和辻は、「国民道徳を主張する人々に対しては、我々は教育勅語の精神をもって反省を促したい」と述べ、「わが国民に特殊な道徳があって、それがわが皇室の尊厳に根ざしていると考えるのは、明らかに教育勅語の精神を無視するものである。教育勅語によって宣揚せられた道徳は、『古今中外』を通ずるところの普遍的に妥当なものであって、わが国民に特殊なものではない（傍点は原文一筆者註）」⁴⁵⁾と批判した。また和辻は、1932（昭和7）年に発表した「国民道徳論」において、国民道徳論の誤謬は、国民道徳の原理的研究と歴史的研究を混淆したことにあると指摘し、原理としての国民道徳と歴史的特殊性を混同したことが様々な混乱と不当な支配の原因であると示した。

和辻によれば、明治末期に国民道徳論が勃興した理由は、日本が明治維新によって近代的国民国家の体制に追いついたものの、封建制的なエートスを依然としてことを端緒としている。ここに日清・日露の二つの戦争の刺激が与えられ、国民的立場における道徳を力説し、国民的自覚を促そうとしたことが加わる。そのため、この動きは、「国民」の概念を明らかにし、かつ個と全体との関係を問うという根本的な問題に向かう代わりに、封建的支柱であった儒教道徳の保存や、過去の国民的自覚である尊王思想の力説等を内容とする既成の保守運動と結びつくことになるとというのが和辻の指摘であった⁴⁶⁾。

そして和辻は、こうして形成された日本人にとっての新しい国民道徳形成の課題は、国民国家形成以前の尊王攘夷思想と結びつくことによって、「その新しい生命を失ってしまった」ばかりでなく、その一方においては、「尊王攘夷思想や封建的忠孝思想の歴史的な生きた意味を殺してしまった」⁴⁷⁾と指摘した。また和辻は、歴史的な道徳思想と結びつくことで、国民的立場における道徳を確立しようとする意図そのものが崩れてしまったという。そもそも国民国家における道徳とは、天皇に対する忠誠でなく、個と全体との関係を確立することにおいて確立するものであるというのが和辻の立場であった。したがって、和辻にあっては、「原理的な問題としての『国民的立場における道徳』と、歴史的な問題としての『わが国民の道徳』とは截然区別さるべきである。前者は倫理学の問題であり、後者は日本倫理思想史の問題であって、当然その取り扱い方を異にしなくてはならぬ」⁴⁸⁾というのが結論であった。

5. 「日本精神論」と教育勅語の解釈変更

1937（昭和12）年3月に文部省思想局が編纂・刊行された『国体の本義』は、「国体を明徴にし、国民精神を涵養振作すべき刻下の急務」に応える目的で刊行、配布された。『国体の本義』は、「大日本帝国は、万世一系の天皇皇祖の神勅を奉じて永遠にこれを統治し給ふ。これ、我が万古不易の国体である」という文書で始まり、「肇国」に日本神話を基礎として、歴代天皇の「聖徳」と世々の民草の「臣節」の数々を挙げながら、日本の国体の特徴づける日本精神の真髓として、「和」の精神と「明き浄き直き心」を紹介している。

こうした「日本精神論」の台頭は、教育勅語解釈にも変化をもたらしていった。1941（昭和16）年3月に制定された「国民学校令」第一条は、「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」と規定した。「皇国ノ道」とは、「国体の精華と臣民の守るべき道との全体」を意味しており、国民学校では、教育全般にわたって「皇国ノ道」の修練が目的とされた。「国民学校令」が示す理念は、初等義務教育にとどまらず、総戦力体制下の国民教育全体の再編成を象徴したものであると同時に、国民道徳論が、「皇国ノ道」へと取って代わったことを意味していた⁴⁹⁾。

小山常美は、欧米諸国に対し日本国を優越させる思想を「大日本主義」、これらと対等または対等以下に置く思想を「小日本主義」とした上で⁵⁰⁾、第二期国定教科書の立場は「小日本主義」に該当するとしている。前述のように、これまで教育勅語の「斯ノ道」の内容は、吉田が述べたように「父母ニ孝ニ」から「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」までであるとされていた。

ところが、1939（昭和14）年10月に文部省に設置された「聖訓ノ述義ニ関スル協議会」では、「斯ノ道」は、「直接には『父母ニ孝ニ』から『天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ』までを指す」とされ、これが「皇国の道」であると変更されている⁵¹⁾。この変化は吉田にあっても例外ではなかったが⁵²⁾、小山はこの変更によって「教育勅語の意義が、具体的な日常道徳に力点をおくものから天皇の権威を強調するものに完全に転換した」として、教育勅語が「国体論化」したと指摘している⁵³⁾。そもそも、「天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」ではなく、「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ」までを「斯ノ道」の範囲としたのは、「天壤無窮の皇運ヲ扶翼ということは外国には通じない」⁵⁴⁾という理由からであった。したがって、この変更は、「天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」という「斯ノ道」が、「之ヲ中外ニ施シテ悖ラス」といえることを確認したことを意味するものとなった。

前述したように、日露戦争以降は、教育勅語それ自体には触れず、それを補完する文書が提示されたが、この時期に特に注目すべきは「青少年学徒ニ賜ハリタル勅語」（1939年）である。この勅語は、陸軍現役将校学校配属15年を記念したパレードの当日、天皇から文相の荒木貞夫に下賜されたもので、「青少年学徒」に対して天皇が直接に呼びかける方式が取られた。起草責任者の荒木は、その草案の欄外に、「第二の教育勅語」とメモしたといわれるが⁵⁵⁾、「其ノ本分ヲ恪守シ文ヲ修メ武ヲ練リ質実剛健ノ氣風ヲ振励シ」という文言は、総戦力体制の影響を色濃くしたものとなった。

また、1941（昭和16）年の第五期国定修身教科書の巻四の扉には、教育勅語と並んで「青少年学徒ニ賜ハリタル勅語」の全文が掲載された。「日本精神論」の台頭は、教育勅語の解釈を変更させつつ、実質的には教育勅語からの逸脱と乖離を拓ける方向へ進んだといえる。この点は、教育勅語の「爾臣民父母ニ孝ニ」以下の諸徳目が、末尾の「天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」に収斂されるという今日の通説が、教育勅語渙発以来のものでないという籠谷の指摘とも連続する⁵⁶⁾。

ところで、一般に戦後日本の教育史は、「天皇制公教育」の浸透過程として理解され、教育勅語が戦前までの全期間を通じて一貫して「実効支配」を強調する傾向が強かった⁵⁷⁾。なかでも、戦前の学校は、「天皇制支配のイデオロギー装置」として位置づけられ⁵⁸⁾、教育勅語はその中核をなすものと理解されてきたといえる。しかし、こうした理解は、教育勅語がそれぞれの時代の課題と制約の中で、その評価と解釈がさまざまな変転を繰り返したという実態を正確に捉えてはいないばかりでなく、教育勅語が学校教育において果たしてきた実際の機能の解明を妨げる役割を果たした。

広田照幸が指摘するように、多くの教育史研究のいう「忠良なる臣民」とは、学校教育を通して、天皇制イデオロギーにからめとられてしまったという民衆意識を言い表わす表現であるが、戦後の教育史研究は、こうしたイデオロギーの「内面化」のプロセスや実態を十分に解明してきたわけではない⁵⁹⁾。

そのため「内面化」が自明とされる歴史理解においては、教育勅語の内容を直接に教授する修身科の形骸化が、一貫して課題となっていた点に注意が払われることはなかった。ここでは、「修身教育困難の声は殆ど堪え間もなく聞く所である。困難所かそれは更に極論されて修身教育の効果にさへ疑問を挿む者すら少なくない。実際修身教育の効果をあげるといふことは難事中の難事である」⁶⁰⁾といった実態はほとんど視線に入る余地はなかったのである。

6. 戦後教育改革と教育勅語問題

(1) 文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱について」と教育勅語

戦後教育改革において、教育勅語と修身科の問題は日本側と占領軍側双方にとって重要な課題であった。なかでも教育勅語の問題は、天皇制の問題と密接に連動した課題であり、両者の間では多様な議論と駆け引きが展開された。占領軍の示唆による新教育勅語渙発の模索はその延長線上にある⁶¹⁾。

1946年3月の第一次米国教育使節団の「報告書」が、直接には教育勅語の評価には言及しなかったこともあり、教育勅語問題は、占領軍の動きを見据えながら、同1946年8月に設置された教育刷新委員会（第一特別委員会）において論議されることになる。第一特別委員会は、同年10月8日に次の三点を骨子とする文部次官通牒「勅語及詔書等の取扱について」（以下、「通牒」と略）によって一応の結論に到達した。

一、教育勅語を以て我が国教育の唯一の淵源となす従来の考え方を去つて、これと共に教

育の淵源を広く古今東西の倫理、哲学、宗教等に求むる態度を採るべきこと。

二、式日等に於て従来教育勅語を奉読することを慣例としたが、今後は之を読まないことにする。

三、勅語及詔書の謄本等は今後も引続き学校に於て保管すべきものであえるが、その保管及奉読に当つては之を神格化するような取扱をしないこと。

先行研究では、第一特別委員会の論議について、「教育勅語擁護派と反対派との意見対立」⁶²⁾、あるいは「リベラリスト内部での進歩派（務台理作—森戸辰男ライン）と保守派（天野貞祐—芦田均ライン）」⁶³⁾ という対立の図式が強調されてきた。けれども、第一特別委員会の議論を詳細に辿っていくと、「進歩派」に属するとされる務台や森戸も実際の教育勅語に対するスタンスは、「保守派」とされる芦田、天野との間がそれほど隔たっていたわけではない。なぜなら、第一特別委員会では、「通牒」の原案となる文言、とりわけ「教育勅語を以て我が国教育の唯一の淵源となす従来の考え方を去って、之と共に教育の淵源を広く古今東西の倫理、哲学、宗教などにも求むる態度を取るべきこと」⁶⁴⁾ については、全く議論になっていなかったからである。

これは第一特別委員会の委員が、「通牒」に示された、いわば教育勅語を相対化する視点を共有したと同時に、「通牒」によって「教育勅語に対する態度を明確にした」⁶⁵⁾ と理解していたことを意味していた。そのため、教育基本法の制定へと着手した文部省も「通牒」立場を重視しており、教育基本法の制定過程においては、教育基本法と教育勅語が矛盾するものと説明してはいない。「この法案（教育基本法案—筆者註）の中に教育勅語のよき精神はひきつがれているし、又不十分な点、表現の不適當な点もあらため表現されてあると思う。それであるからこの法案と教育勅語とは矛盾するものではない」「教育勅語は過去の教育史上極めて重要な意義を有し、重大な役割を果たしてきたものであり、又その中には天地の公道たるべきものが示されてあるので、これを廃止するというようなことは教育上甚だ面白くないと思うので廃止する意思はない」⁶⁶⁾ というのが文部省の立場であった。そして、GHQの民間情報教育局（CIE）も当初はこの立場を承認していたのである⁶⁷⁾。

(2) 「自由主義的知識人」と教育勅語

教育刷新委員会をはじめとして、戦後教育改革における日本側の主要な担い手となったのが、天野貞祐、南原繁、田中耕太郎、森戸辰男、務台理作らの「自由主義的知識人」であったことは周知の通りである⁶⁸⁾。したがって、彼らの教育勅語理解は、基本的には「通牒」の立場と異なるものではなかった。たとえば、天野は教育刷新委員会において、「従来の教育勅語が非常に何か廃めねばいかんものだという論には、私は不賛成であります」⁶⁹⁾ と述べながら、「従来の教育勅語は実によく日本人の道德規範を網羅してあると思う。現在でも何も、是は不都合はないと思うけれども、唯時代が時代だから、全体の調子と申しましょうか、そういうものが非常に今に適しない」⁷⁰⁾ と述べている。

こうした理解は、1951（昭和26）年に天野が文部大臣として「国民実践要領」の提起するにあたっても繰り返された。天野は、戦後の教育理念を勅語という形式で提示することは妥

当ではないとしながらも、教育勅語の「父母ニ孝ニ兄弟ニ友ニ朋友相信ジ恭儉己ヲ持シ博愛衆ニ及ホシ学修メ業ヲ習ヒ智能ヲ啓発シ進ンデ公益ヲ広メ世務ヲ開キ常ニ国憲ヲ重ンジ国法ニ遵ヒ」という徳目が、戦後の道德教育規準としても妥当性を失ってしまったわけではなく、「それ自体妥当性をもつ徳目である。それは今日といえども依然として妥当性を有する」⁷¹⁾と述べている。

この点は、田中耕太郎においても同様であった。田中は、教育勅語の「各徳目はおおむね古今東西を通じて変らない人類普遍の道德原理であり、従って民主憲法の下においても教育の資料として十分役立ち得るものである」⁷²⁾と強調し、教育勅語の徳目が「自然法」としても普遍性を有すると主張した。

しかし、一方で田中は、教育勅語が「天皇の権威によって制定された点」を指摘し、「その制定が反民主主義というよりも、国家が介入する権限ももっていないところの、道德や教育内容の問題に立ち入った点」⁷³⁾を問題視していた。つまり、田中は、教育勅語の徳目の普遍性を肯定しつつも、教育勅語が一つの道德律でありながら、「他面教育に関する法の内容に取り入れられ、法規的性格を有し、教育者を拘束する効果を具備していた。従って教育者はもちろんのこと国民一般といえども教育勅語と異なることを教授し得なかったし、これを批判することすら許されていなかった」⁷⁴⁾と指摘するのである⁷⁵⁾。

田中は、1946年9月20日の教育刷新委員会第三回総会で、「詰り教育勅語を今までの神懸りのもの、詰り神様の言葉として取扱うような態度であってはならない、それは倫理教育の一つの貴重な資料であるというような態度で臨まなければならぬ」⁷⁶⁾と述べ、「通牒」の立場を強く支持した。「通牒」によって、「我々は爾今教育勅語に対しても批判的態度をとることができるのであり、またかのような態度をとることが要請されるのである。我々は教育の淵源を教育勅語のみならず広く古今東西の倫理、哲学、宗教等にも求める、包括的態度をとらなければならない」⁷⁷⁾というのが田中の立場であった。これが、「教育勅語原理の相対化」⁷⁸⁾であることは明らかであり、「通牒」の立場と共鳴するものでもあった。

こうしてみると、田中の立場が単純な教育勅語擁護論ではないことは明確である。田中が問題としたのは、教育勅語の権威の失墜とともに、戦後の民主主義において、「従来から存在するものはすべて悪として否定し、教育勅語の中に示されたところの、古今に通じて謬らず中外に施してもとらない、人類普遍の道德律まで保守反動視してはばからない憂うべき傾向が顕著になってき、教育の理念において教育者が虚脱状態に陥り、適従するところを知らなかった」⁷⁹⁾状況であった。

7. 「教育勅語体制から教育基本法体制へ」をめぐって

1948(昭和23)年6月19日に衆参両議院で「教育勅語排除・失効確認決議」(以下、「国会決議」と略)が行われた。特に衆議院の「国会決議」が、教育勅語を日本国憲法に違反する「違憲詔勅」としての立場から行われたことは、教育勅語が過去の文書としても権威を失ったことを意味しており、同時にそれは、「通牒」の内容を明確に否定するものでもあった。

「国会決議」をもって教育勅語問題に「決着をみた」⁸⁰⁾とする堀尾輝久は、『教育理念』

(1976年)において、この点を「教育勅語体制から教育基本法体制へ」と位置づけ、次のように述べた⁸¹⁾。

帝国憲法＝教育勅語体制から憲法＝教育基本法体制への転回は、教育目的における忠君愛国から個人の尊厳へ、軍国主義的人間から平和と正義を希求する人間への人間像の変化を決定づけたが、さらにそれは教育の構造、そのあり方全体の変化を意味していた。それは天皇主権から国民主権への転換に照応するものであり、教育基本法体制は、かつて教育において勅語が占めていた次元それ自体を否定するものであり、その意味で、勅語体制から基本法体制への転回は、まさに、教育のコンスティテューション、すなわち、その仕組みや体質の転換を意味したのである。

「教育勅語体制から教育基本法体制へ」という理解は、戦後教育史の通説である。しかも、この理解では、教育基本法が肯定的に評価される一方で、教育勅語は否定され克服されるべき対象との理解を含意しているのは明らかである。そのため、こうした理解の中では、道徳教育の理念に関わる「国民実践要領」(1953年)や「期待される人間像」(1966年)は教育勅語に類するものとされ、これらの制定は、「実質的な教育基本法改正」⁸²⁾、あるいは「教育基本法への挑戦」と位置づけられてきた。特に、「期待される人間像」が「防衛力増強と国防意識の高揚のために、祖国愛と天皇敬愛を喚起し、さらに、戦後教育改革の再改革における人間形成の目標となる役割を負わされるもの」⁸³⁾として批判されたことに象徴されるように、祖国愛(愛国心)と天皇への言及は、「教育勅語体制から教育基本法体制へ」の変化を否定するメルクマールとされた。

たとえば、堀尾は「教育勅語体制」は、天皇を「道徳の源」とし、「道徳教育(修身)を中心に据えた国民道徳涵養のための方式」⁸⁴⁾とするが、一般に自由主と保守主義を分ける判断基準は、天皇に対する「距離」において判断された。それは、南原繁や矢内原忠雄に対しても例外ではなく、彼らの自由主義は、天皇への親和性ゆえにその思想的な「限界」が批判されることになる⁸⁵⁾。

「国民実践要領」や「期待される人間像」への批判は、天皇論と愛国心論に集中している。特に、「国民実践要領」の「われわれは独自の国柄として天皇をいただき、天皇は国民的統合の象徴である。それゆえわれわれは天皇を親愛し、国柄を尊ばねばならない」「国家はわれわれの存在の母胎であり、倫理的、文化的な生活共同体である」という表現や「期待される人間像」の「今日世界において、国家を構成せず国家に所属しないいかなる個人もなく、民族もない。国家は世界において最も有機的であり、強力な集団である。個人の幸福も安全も国家によるところがきわめて大きい。世界人類の発展に寄与する道も国家を通じて開かれているのが普通である。国家を正しく愛することが国家に対する忠誠である。正しい愛国心は人類愛に通ずる。真の愛国心とは、自国の価値をいっそう高めようとする心がけであり、その努力である」という理解は、「教育基本法体制」には相容れるものではなく、それらはアナクロリズムとして退けられた⁸⁶⁾。こうした天皇論と愛国心論は、「自由主義知識人」(オールド・リベラリズム)に共有した理解ともいえる。しかし、「教育勅語体制から教育基

本法体制へ」の理解の中では、「オールド」を冠する自由主義の「限界」とされ、それは「保守主義」と位置づけられていく⁸⁷⁾。

しかし、「教育勅語体制から教育基本法体制へ」という理解では、そもそも日本国憲法が象徴天皇制に立脚している点については触れられず、「国民実践要領」や「期待される人間像」が教育基本法の改正を否定した上で提示されたという点にも言及されていない。

また、教育基本法の制定当時、その趣旨と普及の徹底に努めたのは文部省の側であり、教育基本法とその起案にあたった教育刷新委員に向けられた評価は、「左翼にゆくほど厳しいものがあつた」⁸⁸⁾ ことには全く触れられてはいない。市川昭午は、教育基本法制定当時の構図に変化が生じたのは1954(昭和29)年の「教育二法」制定の頃からであり、1960(昭和35)年の荒木万寿夫文相が教育基本法改正の意図を表明することで、完全に「逆転」と指摘する。たとえば、1952(昭和27)年には、「教育基本法は踏み超えられるべき一段階に過ぎない」(『教育学事典』朝倉書店、1952年、161頁)としていた宗像誠也が、1961(昭和36)年の『教育と教育政策』では、「アメリカ教育使節団報告の教育理念、それをだいたい継承し凝縮させ、さらに平和を鮮明に打ち出すことによっていわば一層高めたといえる教育基本法の教育理念」⁸⁹⁾と評価を大きく転換していたことに象徴されている。

8. おわりに

文部省は、「国会決議」を受けた1948年6月25日、文部次官通牒「教育勅語の取扱について」を出し、教育勅語の謄本の「本省への返還」を求めた。1950(昭和25)年12月に文部省がまとめた『日本における教育改革の進展』は、「国会決議」と「本省への返還」によって、「この教育勅語に関する問題は、教育上、こうして完全に終結するにいたつたのである」⁹⁰⁾と述べた。しかし、「完全に終結するにいたつた」とする記述には、再検討すべき点も多い。たとえば、「国会決議」には、占領軍の民政局(GS)の指示と働きかけがあつたことが今日では明らかとなつており⁹¹⁾、教育勅語をめぐる占領軍内部の対立(CIEとGS)に日本側(国会、文部省)が従属したと結果である。

また、文部省による教育勅語の返還措置によって法的な「終結」が行われたとしても、教育勅語に対する評価はその後にも混乱している。それは、先の『日本における教育改革の進展』が、一方では教育勅語について、「あまねく人類に普遍的な、美しい道徳的思想も光を放っている」⁹²⁾と述べ、また、教育刷新審議会がまとめた『教育改革の現状と課題—教育刷新審議会報告』でも、教育勅語は、「全体として道徳的なかおりの高いものであり、その文中の一節に宣言されている通り『これを中外に施して悖るたず』ともいえる内容を含むものである」⁹³⁾とされていた。

こうした教育勅語に対する「不安定」な評価は、特に戦後教育改革期における占領教育政策の役割とともに、とりわけ「通牒」から「国会決議」へと転回することの実態と意味が十分に検討されなかつたことに起因していることはいうまでもない。しかも、1950年代以降、教育勅語が政治的なイデオロギー対立のメルクマールとされたことは、教育勅語それ自体を学問的に対象化し、その歴史的定位を実証的かつ思想史的に検討することを困難としていっ

た。かつて唐澤富太郎は、『日本教育史』（1953年）において「歴史的な創造は、決して過去から切る離して考えることはできない。真の創造を実現するためには、過去を厳しく批判し、過去を定的に媒介することが必要である」⁹⁴⁾と戦後教育への期待を表明した。その唐澤は、『教科書の歴史』（1956年）では、同じく「否定的媒介」という観点から教育史研究における戦前と戦後の断絶を批判することになる。あえて唐澤の言葉に依拠すれば、戦前と戦後の「否定的媒介」をできなかったのが教育勅語の歴史であり、そのことの影響を切実に受けたのが戦後の道徳教育であったということが出来る。その意味では、田中耕太郎が、「教育勅語の運命」（1957年）の中で、「教育勅語の内容を道徳教育の唯一の淵源にすることは狭きに失することはもちろんである」としながら、「教育者は教育勅語を理性的に、客観的に、従って正当に評価しなければならない。これによつてはじめて教育者は、今日なお見受けられるところの教育勅に対するファナティックな崇拜とこれに対する神経質な反感と恐怖症に陥らないですむのである」⁹⁵⁾と述べたことの意味は重要である。同時にそれは、田中の立場からの戦後教育批判でもあった。

「教育勅語体制から教育基本法体制へ」という理解では、戦前と戦後との断然と乖離が自明のこととされ、この点が戦後教育史の枠組みを固定化したといえる。このことから自由になるためには、教育勅語を戦前と戦後との断絶のメルクマールとして捉えるのではなく、明治からの戦後へと連続する歴史的過程の中に改めて位置づけることが必要となることはいうまでもない。もちろん、それは、近代以降の歴史を短絡的に肯定することではなく、実証的な研究成果を蓄積することで、まずはイデオロギー対立の所産として導き出されてきた固定的な評価を客観的に再検討するという、歴史研究としてはごく当たり前の次元に還るに過ぎない。

森田尚人は、「戦前と戦後の断絶こそ、戦後教育学のつくりだしてきた最大の虚構のひとつ」としながら、「戦前と戦後の教育学を分かち最大の分岐点」である道徳と教育の問題を真正面から取り上げてこなかったことが、近代教育批判としても「重要な欠落部分」⁹⁶⁾であったと指摘した。この指摘には賛同する。しかし、この作業は言葉で言うほど簡単なものではない。実際に、戦後70年間の間に、近代以降の道徳教育の成果は省みられず、学問としての道徳教育の理論研究はすでに解体されたに等しい。ここには、戦前・戦後における道徳教育の制度的断絶に依るところも大きい、それ以上に道徳教育研究を妨げる歴史的な要因が作用したといえる。

しかも、すでに教育勅語を歴史的事項としてさえも理解できない世代が国民の多数となる中では、道徳教育の理論研究を促す有力な方途は乏しい。ただし、もしその可能性があるとすれば、道徳教育に関わる制度的な枠組みを変えることで、理論研究の基盤と環境を整備することである。その意味では道徳の「教科化」はその可能性を内在している。

註

- 1) 代表的なものとしては、梅溪昇『明治前期政治史の研究』（未来社、1963年）、海後宗臣『教育勅語成立史の研究』（東京大学出版会、1965年）、稲田正次『教育勅語成立過程の研究』（講談

- 社、1971年)、山住正巳『教育勅語』(朝日選書、1980年)など。
- 2) 佐藤秀夫「解説」(佐藤秀夫編『続・現代史資料 8 御真影と教育勅語 I』1994年) 5頁。
 - 3) 籠谷次郎『近代日本における教育と国家の思想』(阿吽社、1994年) 104頁。
 - 4) 同上書、104頁。
 - 5) 同上書、147頁。
 - 6) 同上書、150頁。
 - 7) 佐藤前掲「解説」28頁。
 - 8) 森田尚人「若き日の吉田熊次—社会的教育学と国民道徳と」(『日本教育学の系譜』所収、勁草書房、2014年) 96~97頁。なお、森田は同論文において西村の『日本道徳論』を国民道徳論の先駆者と位置づけている。
 - 9) 『学制百年史(記述編)』(帝国地方行政学会、1972年) 277~278頁。
 - 10) 西村茂樹『日本道徳論』(日本弘道会、1987年)。本稿では、日本弘道会編『増補改訂 西村茂樹全集 第1巻』(思文閣出版、2004年、104頁)による。
 - 11) 能勢栄『徳育鎮定論』(興文社、1890年)。本稿では、貝塚茂樹監修『文献資料集 日本道徳教育論争史 第1巻 徳育論争と修身教育』(日本図書センター、2012年、170頁)による。
 - 12) 文部省編『学制八十年史』(大蔵省印刷局、1954年) 159頁。
 - 13) 稲田前掲書、196頁。
 - 14) 海後宗臣編『井上毅の教育政策』(東京大学出版会、1968年) 943頁。
 - 15) 佐藤秀夫「教育基本法と「伝統」」(『教育学研究』第68巻第4号、2001年12月) 43頁。
 - 16) 相沢熙『日本教育百年史談』(学芸図書、1952年) 190~191頁。
 - 17) 『日本近代教育百年史 1 教育政策(1)』(国立教育研究所、1973年) 170~171頁。
 - 18) 武部欽一『日本教育行政法論』(日本学術普及会、1916年) 109~110頁。
 - 19) 唐澤富太郎『教科書の歴史—教科書と日本人の形成—』(創文社、1956年) 164頁。
 - 20) 芳川顕正「教育勅語御下賜事情」(『教育時論』第982号、1912年)。本稿では、貝塚茂樹監修『文献資料集 日本道徳教育論争史 第2巻 教育勅語と「教育と宗教」論争』(日本図書センター、2012年、9頁)による。
 - 21) 籠谷前掲書、116頁。
 - 22) 佐藤前掲「解説」27頁。
 - 23) 教育勅語渙発五十年奉賛会編『教育ニ関スル勅語渙発五十年記念誌』(帝国教育会出版部、1941年) 86頁。
 - 24) 海後宗臣「教育勅語渙発以後に於ける小学校修身教授の変遷」(『海後宗臣著作集 第六巻 社会科・道徳教育』所収、東京書籍、1981年) 508頁。
 - 25) 佐藤前掲「解説」25頁。
 - 26) 同上、25頁。
 - 27) 同上、29頁。
 - 28) 詳しくは、佐藤前掲編著『続・現代史資料 8 御真影と教育勅語 I』を参照のこと。
 - 29) 佐藤前掲「解説」29頁。
 - 30) 久木幸男他編『日本教育論争史録・第一巻 近代編(上)』(第一法規、1980年) 256頁。
 - 31) 鵜沼裕子「国民道徳をめぐる論争」(今井淳、小澤富夫編『日本思想論争史』所収、ペリカン社、1979年) 356頁。
 - 32) 同上、356頁。
 - 33) 吉田熊次『我が国民道徳』(弘道館、1918年) 4頁。
 - 34) この講演は、文部省編『国民道徳ニ関スル講演』(文部省、1911年)として公刊された。

- 35) 井上哲次郎『国民道徳論』（三省堂、1912年）3頁。
- 36) 同上、34頁。
- 37) 鶴沼前掲論文、373頁。
- 38) 吉田前掲書、103頁。
- 39) 吉田前掲書、224頁以下。
- 40) 同上書、329～330頁。
- 41) 同上書、337～338頁。
- 42) 森田前掲論文、104頁。
- 43) 井上哲次郎『我が国体と国民道徳』（廣文堂書店、1925年）97頁。
- 44) 森川輝紀『国民道徳論の道』（三元社、2003年）、130頁。このほか、井上の「不敬事件」については、高橋陽一「井上哲次郎不敬事件考」（寺崎昌男編『近代日本における知の配分と国民統合』所収、第一法規、1993年）などを参照のこと。
- 45) 和辻哲郎「危険思想を排す」（『和辻哲郎全集』第22巻、岩波書店、1991年）142頁。同論文の初出は、『太陽』（博文館、1919年1月）である。
- 46) 和辻哲郎「国民道徳の問題」（前掲『和辻哲郎全集』第22巻、岩波書店）391頁。
- 47) 同上、394頁。
- 48) 同上、395頁。
- 49) 高橋陽一「『皇国ノ道』概念の機能と矛盾—吉田熊次教育学と教育勅語解釈の転変」（『日本教育史研究』第16号、1997年）1頁。
- 50) 小山常美『天皇機関説と国民教育』（アカデミア出版会、1989年）61頁。
- 51) 文部省編『聖訓ノ述義二関スル協議会報告』（1940年2月）。本稿では、『続・現代史資料9 教育2』（みすず書房、1995年）357頁。
- 52) 詳細は、高橋前掲論文「『皇国ノ道』概念の機能と矛盾—吉田熊次教育学と教育勅語解釈の転変」を参照のこと。
- 53) 小山前掲書、139頁。
- 54) 前掲『聖訓ノ述義二関スル協議会報告』（前掲書『続・現代史資料9 教育2』）392頁。
- 55) 佐藤前掲「解説」30頁。
- 56) 籠谷前掲書第3章を参照のこと。
- 57) 佐藤前掲「解説」31頁。
- 58) たとえば、『講座 日本教育史5』（第一法規、1984年）を参照のこと。
- 59) 広田照幸『陸軍将校の教育社会史—立身出世と天皇制』（世織書房、1997年）5～12頁。
- 60) 堀之内恒夫『現代修身教育の根本的省察』（賢文館、1934年）307～308頁。
- 61) 先行研究については、貝塚茂樹『戦後教育改革と道徳教育問題』（日本図書センター、2001年）の整理を参照のこと。
- 62) 柳久雄、川合章編『現代日本の教育思想』（黎明書房、1963年）47頁。
- 63) 鈴木英一『教育行政』（戦後日本の教育改革三）（東京大学出版会、1970年）217頁。また、佐藤秀夫「教育基本法の成立過程にみる『公共』と『個人』との関係構造」（『論座』、1999年11月）がこうした捉え方を共有している。
- 64) 日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会 教育刷新審議会会議録』第6巻（岩波書店、1997年）、33頁。
- 65) 田中耕太郎『教育基本法の理論』（1961年、有斐閣）58頁。
- 66) 「第九十二回帝国議会に於ける予想質問答弁書」（鈴木英一・平原春好『資料 教育基本法50年史』所収、勁草書房、1998年）400頁。

- 67) 貝塚前掲書を参照のこと。
- 68) たとえば、鈴木英一「戦後日本の教育改革思想—とくに自由主義的知識人の戦前教育批判とその形成過程について」(『北海道大学教育学部紀要』第10号、1964年)を参照のこと。
- 69) 前掲『教育刷新委員会 教育刷新審議会会議録』第6巻、20頁。
- 70) 同上、20頁。
- 71) 天野前掲書『今日に生きる倫理(天野貞祐全集第4巻)』49頁。
- 72) 田中前掲書、58頁。
- 73) 同上、51頁。
- 74) 同上、56～57頁。
- 75) 田中は、教育目的の法定に否定的であったが、その田中が教育基本法の制定へ踏み切った理由を後に次のように述べている。「法が教育の目的や方針に立ち入ったのは、過去において教育勅語が教育の目的を宣明する法規範の性格を帯びていた結果として、それに代るべきものを制定し以て教育者に抛りどころを与える趣旨に出ているのである」(田中前掲書、15頁)。
- 76) 前掲『教育刷新委員会 教育刷新審議会会議録』第1巻(岩波書店、1995年)、61頁。
- 77) 田中前掲書、58頁。
- 78) 古野博明「教育基本法の始原」(『北海道教育大学紀要(第一部C)』第43巻第2号、1993年3月)44頁。
- 79) 田中前掲書、57頁。
- 80) 山住正巳、堀尾輝久『教育理念(戦後日本の教育改革2)』(東京大学出版会、1976年)459頁。
- 81) 同上、448頁。
- 82) 鈴木英一『教育行政(戦後日本の教育改革3)』(東京大学出版会、1970年)などが典型である。
- 83) 久保義三『昭和 교육史 下』(三一書房、1994年)403頁。
- 84) 前掲書『教育理念(戦後日本の教育改革2)』441頁。
- 85) 鈴木前掲論文を参照のこと。
- 86) 詳しくは、市川昭午編集・貝塚茂樹編『資料で読む 戦後日本と愛国心』第2巻(日本図書センター、2009年)を参照のこと。
- 87) 久野収ほか編『戦後日本の思想』(中央公論社、1959年)を参照のこと。
- 88) 市川昭午「教育基本法の評価の変遷」(『季刊 教職課程』1975年秋季号)。本稿では、杉原誠四郎『教育基本法—その制定過程と解釈—(増補版)』(文化書房博文社、2002年、418頁)による。
- 89) 宗像誠也『教育と教育政策』(岩波新書、1961年)18頁。
- 90) 『日本における教育改革の進展』(『文部時報』第880号、1950年12月)7頁。
- 91) 占領文書では、「国会決議」については、衆議院では5種類、参議院では3種類の英文案が確認できる。「国会決議」の成立過程については、貝塚前掲書第6章を参照のこと。
- 92) 前掲『日本における教育改革の進展』6頁。
- 93) 『教育改革の現状と課題—教育刷新審議会報告書』(日本放送出版協会、1950年)10頁。
- 94) 唐澤富太郎『日本教育史』(誠文堂新光社、1953年)1頁。
- 95) 田中耕太郎「教育勅語の運命」(『心』第10巻2号、1957年2月)40～41頁。
- 96) 森田尚人「近代日本教育学史の構想—思想史方法論をめぐる個人的総括」(『近代教育フォーラム』第22号、2013年)86頁。