

被差別部落と日本近代教育

—— その課題と方法 ——

松 浦 勉*

The Unliberated Buraku and Japanese Modern Education

—— an essay on review of historical studies on “Yuwa education”
and “Dowa education” and its theme ——

Tsutomu MATSUURA*

Abstract

In this article, an attempt is made to inquire into themes and ways of the study Buraku Problems in terms of education history, focusing mainly on “Yuwa education” and “Dowa education”, in relation to the distinctive development of educational researches in pre-war Japan. In most educational research to date, this theme has not been fully discussed, theoretically. This paper aims to clarify the issues arising from trends on history education after 1980s, and the significance of the historical study of “Yuwa education” and “Dowa education” in Modern Japan. In this article, I would like to elaborate these points in more detail.

Key words: “discrimination and war” as a way to research, Imperialism, the unliberated buraku, Zenkoku-Suiheisha (the National Levelling League), “Yuwa education” (propitiatory education), “Dowa education” (an educational policy and practices aimed at training faithful Imperial subjects and mobilizing unliberated “buraku” youth in wars and aggression and “fascism”), structural violence

はじめに

本稿は、部落問題の教育史的研究の一環として、「融和教育」・「同和教育」史の研究史を、戦前・戦中・「戦後」日本の教育学（研究）の特徴的な展開とのかかわりで検討・整理することにより、この研究の教育史的意義を明らかにするとともに、研究の課題と方法を追究することを目的としている。これは、〈被差別部落と日本近代教育〉という大きな研究テーマの課題と方法を考えるための方法的序説である。

I. 教育史研究における部落差別の視座の欠落

(1) 部落問題と「戦後」日本の教育学研究

《部落問題の教育史的研究》が急速な前進をしめすのは、1970年代の初頭以後のことである。それは部落解放運動の分裂という「不幸な事態」が明確なかたちをとってあらわれた時期でもある。つまり、敗戦と「戦後改革」を画期とする「戦後」もすでに四半世紀を経てからのことである⁽¹⁾。

こうした事情を総体としての教育学研究の主体の側からみると、後述するように、もともと近現代日本の教育学研究自体が、社会と教育における酷薄な部落差別の現

実と真正面から向き合い、部落問題を教育の課題として積極的に位置づけるに足るだけの問題意識ないし思想的能力を十分に鍛えあげることができないまま、一貫して不当に差別・疎外しつづけてきたのであって、「戦後」も長期にわたってそうした事情は基本的に変革されなかった。長欠・不就学問題ではじまった「戦後」日本の教育における部落差別の現実が学問的に放置されたのである。「同和教育」研究へのとりくみをとおして、西滋勝や小川太郎、東上高志らが教育学研究における部落問題研究の意義と重要性を提起しはじめるのは、1950年代後半からのことである。

部落問題研究を教育学研究の不可欠の領域として積極的に位置づけるようになる教育学研究の側の主体的条件の成立をしめす里程標となったのは、小川太郎(当時、神戸大学)の画期的な意味をもつ問題提起であった。小川太郎は、1964年5月の第2回部落問題研究者全国集会における全体報告「日本の教育学と部落問題」において、日本の「戦後民主主義」教育学をふくめた全体としての教育学研究から部落問題がほぼ完全に欠落している事実をあげ、その事実が研究のあり方として重大なマイナスの意味をもっている、と指摘したのである。「日本の教育学研究の分野で、教育における差別の問題を究明しようとした研究業績がどうなっていたかということは、日本の教育学の民主主義的な課題の意識の在り方とその学問の質を示す重要な指標である⁽²⁾」というのが、小川の問題提起のエッセンスである。

平成 18 年 1 月 6 日受理

* 電子知能システム学科

こうした少数の先達の地道な努力の積み重ねのうえに、1968年10月には、戦中にはじまる「27年間の日本教育学会の歴史上初めて⁽³⁾」,「同和教育」が日本教育学会の課題研究として設定され、1970年代初頭の『教育学研究』誌は、この課題研究の成果となる、小川太郎と西滋勝、安川寿之輔、村上博光の論考および東上高志による文献目録を収載した「同和教育」特集を刊行した(第38巻第3号,1971年9月)。こうして学会レベルでは、教育における部落問題研究はひとまず認知され、市民権を得ることになった。

しかし、これは新たな問題のはじまりでもあった。1970年代に刊行された教育(史)関係の講座本などにおいては、部落問題研究が相変わらず「特殊研究」として補論・付論としての位置づけをあたえられていた問題は別にしても、部落問題の教育史的研究のまとまった成果が発表されるようになり(部落問題研究所編・刊『部落問題の教育史的研究』1979年など)、「融和事業」・「融和運動」史研究を中心とする部落問題の歴史研究の全般的な進展に対応して、部落問題の教育史的研究が新たな段階に入った1980年前後の時期から今日にいたるまで、たとえば石島庸男・梅村佳代編『日本民衆教育史』(梓出版,1966年)のように、同じ民衆の間の部落差別—被差別事象と基本的に無関係に日本近代社会と民衆教育を把握する成果が刊行されたり、あるいは木村元編『人口と教育の動態史』(多賀出版,2005年)のように、筆者らが部落問題の総合的な教育通史としてまとめ、上梓した共著『日本近代教育と差別』(明石書店,1998年)の切り拓いた地平とはまったく無関係に堂々と、「1930年代の教育と社会」が把握される現状も依然としてある⁽⁴⁾。次に検討する、部落差別の視座の欠落の問題である。

「6,000部落,300万人」の被差別部落民衆の地域と生活を土台とする教育の問題を直接の対象とし、歴史的に追究する部落問題の教育史的研究は、日本の近代社会と教育の総体にかかわる重要な問題であり、したがってその成果はなによりも、今日の研究水準からいっても、「特殊研究」の域をこえて〈通史〉のなかにも正当に位置づけられなければならない。部落問題の視座を欠いた〈通史〉は、日本の近代社会と教育の歴史の全体像をゆがめ、個々の教育史実の位置づけをも誤るものといわなければならない。

(2) 教育史研究における部落差別の視座の欠落

部落差別に限らず、「戦後」日本の教育史研究は、日本の植民地・占領地支配をうけたアジアの民衆や女性、「障害者」、「在日」韓国・朝鮮人、アイヌ民族、沖縄県民、「僻地」住民など、「近代」日本の被差別人民の視座を欠落させてきた。こうした事実のもつ研究における重大な負の意味については、前述の小川太郎の積極的な問題提起以来、安川寿之輔や尹健次、筆者らが一貫して論じてき

た⁽⁵⁾。しかし、この問題点=限界が、日本の近代社会と教育(思想)の内実と基本的な性格、歴史像にかかわる本質的な問題であることが必ずしも認識されていない。

たしかに、1990年代以降グローバリゼーションの嵐が吹き荒れるなかで、日本の論壇や各種学界においても、ジェンダー論やマイノリティー論、ポストコロニアリズム論などが一定の隆盛をみせ、これらの新たな思潮は部落問題の史的研究にも思想的な影響をあたえた。しかし、そうした新思潮の隆盛にもかかわらず、あるいはそれ故に、教育史研究に関していえば、依然として水平社の部落解放運動や被差別部落民衆の視座とかかわりのないところで、教育史書や個別研究のモノグラフィーが量産されているのが現状である。グローバリゼーションの進行に「抵抗」するネオ・ナショナリズムの台頭がこうした傾向を強めさせている。

「戦後」日本の教育史研究における部落差別の視座の欠落をあらわす象徴的な事例の一つは、日本の近代教育の出発点となった1872年実施の「学制」の評価が、1960年代初頭以後の部落問題の教育史研究が解明した被差別「部落学校」の広範な存在の事実と無関係におこなわれ、文部省編『学制八十年史』(1954年)と同様の肯定的な評価と把握が追認されてきた問題である。文部行政批判の運動と研究の砦となってきたはずの日本教職員組合・国民教育研究所が編集した『近現代日本教育小史』(草土文化,1973年—1989年に改訂再版)の「学制」分析と評価はその代表的事例である。「学制」の実施は、「学問、教育における封建的な身分差,不平等を否定し、教育の機会をすべての国民にひらくもの」で、「封建的身分的教育の撤廃にとって革新的な意味をもつものであった⁽⁶⁾」というのがそれである。

この問題は、1960年代はじめに先駆的に被差別「部落学校」の存在と存続の史実を解明した安川寿之輔がそれ以来つとに指摘してきた論点であるが⁽⁷⁾、反応の鈍い教育史学界の応答は依然として微温的なものにとどまっている。

もう一つの事例をあげると、「大正自由教育」研究の動向がある。

この問題については、すでに筆者稿⁽⁸⁾で総体的に検討しているので、ここではいくつかの個別研究に即して問題の所在を明らかにしておこう。

第1は、1977年度の日本教育史研究の代表的な成果である中野光『大正デモクラシーと教育』(新評論)における部落差別の視座の欠落の問題がある。安川寿之輔は教育史学会誌第21集(1978年)において、この中野の成果に次のような批判的なコメントをくわえた⁽⁹⁾。

中野光『大正デモクラシーと教育』……には、差別と抑圧の天皇制教育の告発に多くの成果をあげた水平社の「デモクラシー」をめざすたかひはまったく登場しない。590名余の生徒が同盟休校に参加した有名

な新潟県「木崎村の小作争議と教育」のことは登場するが、同じ1926年に1,000名の被差別部落生徒が同盟休校を行なった奈良県の小作争議には言及しない。前者は、有名なたたかいとして日本教育史の通史にもとりあげられているが、後者は中野の著書だけでなく教育史書一般でこれまで触れられたこともない。「水平」運動がすぐれて「デモクラシー」運動そのものであることは明白である。ところが、その水平運動や被差別部落民の視座とはかかわりないところで『大正デモクラシーと教育』が議論されているというのが日本教育史の研究の現状なのである。

『大正自由教育の研究』（黎明書房、1968年）という大著をもち、この領域の研究の第一人者である中野光は、この安川寿之輔の批判に直接応答はしていないが、安川が長大な「解題」論文を書いた、前掲、部落問題研究所編『部落問題の教育史的研究』の書評を発表している。このなかで中野は、水平運動や被差別部落民の視座のもつ教育史研究の方法的視点としての意義について、次のような定式化をこころみている。差別—被差別事象や水平社の差別撤廃のたたかいに関する「事実に対する新しい認識が自分の研究対象への迫り方や歴史動向全体の中での位相の解明のしなおいしさを要求している」のであって、「差別された事実の認識を媒介として歴史像を構成しなおす、という課題」に肉迫しなければならない、というのが中野の自己批判の意味をこめた積極的な問題提起である⁽¹⁰⁾。

1980年代中葉に日本近代教育（思想）史研究の一環として、「大正デモクラシー」期の部落問題の教育史的研究にとりくみはじめたばかりの筆者は、この中野の問題提起を積極的にうけとめ、当該期に若い論客として台頭した長田新の国民形成論＝民衆教育論を追究したことがある⁽¹¹⁾。そこで筆者が明らかにしたのは、気鋭の「デモクラット」も部落差別発言や主張をおこなうという「歴史的限界」から自由でなかった、などという平板な事実ではなく、長田が把握・構想した「リベラルな」国家・社会観＝人間像、すなわち思想そのもののゆがみと帝国主義的性格である。近年の平野敬和の吉野作造研究の顰にならっていえば⁽¹²⁾、日本「帝国改造」のための教育改革構想、それが長田の国民形成論＝民衆教育論のモチーフであった。

中野光は「われわれは『近代』教育史をいかにも平板にとらえてきたことを改めて自覚しないわけにはいかない⁽¹³⁾」とまで、従前の自らの課題意識と方法について自己批判をおこなっている。しかし、これ以後中野の以上のような画期的な問題提起が、総体としての「大正自由教育」・「新教育」研究の新境地を切り拓くことにつながったのだろうか。答えは否である。教育史研究も、研究主体をとりまく「戦後60年」の状況の変化に対応してさまざまな変容してきたが、1990年代になると、教育思想

史研究における《天皇制》分析の無効を宣言するに等しい、次のような非歴史的で恣意的な方法視点にもとづく成果さえ、学会誌に掲載されるようになった。

「政体」とは区別された超越的な理念的支柱となっていた「国体」観念をめぐる、「国体観念を過大視することは、その肯定が常識であった当時の……思想を捉えるための妨げとなるのではないだろうか⁽¹⁴⁾」、と主張する三原容子の提案がそれである。

これは直接的には、天皇制イデオロギーに呪縛された「大正デモクラシー」・「大正自由教育」の担い手たちの思想と実践を評価する視角から天皇制的価値を追放しようという提案であるが、部落問題の教育史的研究の視座からいえば、「貴族あれば賤族あり⁽¹⁵⁾」（松本治一郎）の精神にまったく鈍感な把握と評価のすすめというほかない。日本の近代社会にあつては、「愚民を籠絡する」政治装置（福澤諭吉）として整備された天皇制は、〈われわれ日本人〉の天皇尊崇がそのまま被差別部落民に対する侮蔑意識を培養する社会組織・制度となっていた。こうした基本認識を欠落させることで彫像される日本の知識人・教育学者の（把握した）近代社会観＝近代的人間像は、その実像とは相容れない虚像でしかないであろう。

なお、本稿の主題とのかかわで、「大正自由教育」・「新教育」と「融和教育」・「同和教育」とのつながりについて、簡単に言及しておこう。

長田新の教育改革論が本来のリベラルな教育構想とは無縁の「帝国改造」のための国民形成論に帰着したことは、前述したとおりである。成城学園を創立した沢柳政太郎は「大正自由教育」・「新教育」運動のチャンピオンである、というのが教育史学界では依然として「定説」となっているが、この長田の民衆教育論をふくめて、彼らが主導した民衆教育論は、「水平運動ニ行カセナイヤニスル」ための部落対策教育としての基本的性格をもつ、後続の「融和教育」の論理と内実を内包していたのである⁽¹⁶⁾。内務行政主導の「融和教育」の源流としての「大正自由教育」・「新教育」の問題については、次に論及する。

II. 「融和教育」・「同和教育」史研究の意義

(1) 基本的視座としての〈部落差別と人間形成〉

青年と子どもをはじめとする老若男女の被差別部落の民衆が「人間権奪還」の部落解放運動にたちあがり、部落差別の教育体制に対して徹底的な告発と糾弾のたたかいを開始すると、国家権力は、水平社の徹底的糾弾に取り締まりと弾圧をくわえる一方、部落有産層を主体とする融和運動の組織化と統合をはかるとともに、「部落改善」のための融和事業の実施・拡充をすすめた。全国に拡大したこの水平社のたたかいは、運動のにない手となった「部落」民衆の階級的自覚化とたたかいそのもの

が前進することにより、「融和教育」の実施をひきずりだした。

「部落」民衆の水平運動への参加と支持を防遏するための「部落対策教育」「去勢」教育としての本質をもつ「融和教育」は、融和事業における教育の意義を強調する内務大臣訓令がだされた1928年から1930年代初頭にかけて、「融和事業に関する教育的方策」として成立した。融和運動の側が部落差別を、「一般」民衆の「因習的差別観念」や「偏見」の問題にとらえるという部落差別認識をもっていたことからすれば、「融和教育」は必然的な成立原因をもっていた。そして、1937年7月の日中全面戦争の開始を大きな画期として水平社がたたかいの「荊冠旗」をおろし、侵略戦争にむけての国民精神総動員運動や大政翼賛運動への参加を表明すると、水平社対策としての「融和教育」は、「部落」の子ども・青年を「ファシズム」と戦争のための死の教育に動員する「同和教育」に変質した。

以上の歴史過程については、筆者は安川寿之輔編『日本近代教育と差別』（明石書店、1998年）第2・3章で詳述した。

こうして被差別部落の教育が「融和教育」や「同和教育」として、「学制」の実施以来はじめて、中央教育行政や教育制度の対象としてとりあげられた時代は、大恐慌下の日本資本主義の危機を中国への侵略戦争によって回避・克服する道を選んだ「植民地帝国」日本が、日中戦争を全面化させることでアジア・太平洋戦争に突入し、戦死者だけでも2000万余のアジア人民の死と310万の〈日本人〉の死をもたらしうえに、崩壊する「十五年戦争」の時代とほぼかきなる。この時代の総体としての日本の教育は、〈人間形成〉のいとなみとして〈われわれ日本人〉の解放と「部落解放」につながるどころか、経済と政治による支配の有力な手段とされ、子ども・青年・学生・兵士・一般国民を「ファシズム」と侵略戦争に動員する反教育に収束することにより、侵略戦争の遂行に最大限に奉仕した⁽¹⁷⁾。「融和教育」と「同和教育」は、基本的にこうした帰趨をたどる天皇制教育を彌縫・糊塗・補完する、被差別部落民衆の教化と「錬成」・動員の教育施策として実施された。そのため、戦争のための「皇国民」教育一般が戦争のために崩壊する以前の段階で、「同和教育」はいち早く放り出されたのである。

それでは、「融和教育」と「同和教育」は、いかなる「部落」民衆および〈われわれ日本人〉の人間形成をになうことによって、「ファシズム」と侵略戦争を推進する強力な手段となったのであろうか。これを問い、追究することが、本稿の基本的視座である。また、この〈部落差別と人間形成〉という課題にアプローチするにあたって、どのような分析視角がもとめられ、また有効なのか。その根拠については、次の(2)で論及するが、日本の近代社会と教育における固有の差別である〈部落差別と人間形

成〉の主題を追究するためには、方法としての「差別と戦争」を分析の中軸視点としてとることが不可欠となる。

部落差別にかぎらず、「構造的暴力」(J. ガルトゥング)の有力な要因の一つである各種の差別は、「権威主義的人格と排外主義の培養器」となって、戦争推進勢力を励まし、それに奉仕する社会事象であり、また、戦争はそれ自体、人間社会の「最大の差別」であり⁽¹⁸⁾、さまざまな差別や疎外をはじめとする「構造的暴力」そのものを強化・再生産する。「デモクラシー」から戦争と「ファシズム」へと旋回・収束する時代の日本社会と教育においては、このような差別と戦争の相互規定的な関係と「法則性」が典型的なかたちで貫徹していた、と考えられるからである。

(2) 方法としての「差別と戦争」

近代ブルジョア民主主義革命によって自由・平等・民主主義の「国民国家」を樹立した近代市民社会＝資本主義社会は、世界史的な女性差別や「障害者」差別をはじめとして、アフリカ系アメリカ人（「黒人」）差別、ユダヤ人差別、植民地人民差別など、各種の人間差別の体系を体制的に確立した。アイヌ民族・朝鮮人民・沖縄県民などに対する「対外」侵略と「同化」政策の遂行をテコにしてその近代化が開始された「近代」日本の場合は、普遍的な女性差別や障害者差別にくわえて、天皇崇拜と部落差別という特徴的な二つの「身分的」差別を体制原理とすることにより、差別と分断の階級的な民衆支配を貫徹させた。国内外の各種の被差別者集団と植民地アジアの人民に対する差別と迫害は、アジア侵略の帝国主義的発展の道のりをたどる日本資本主義およびそれを土台とする天皇制国家の本質的属性であった。

もともと近代ナショナリズムは、O. クロムウェルに代表されるイギリスのブルジョア民主主義革命のにない手たちが同時に、アイルランドの征服者であったように、それ自体のなかに「解放と抑圧の根を内包していた⁽¹⁹⁾」。したがって、近代ナショナリズムの実態は、「国民国家」における多数派民族の自民族中心主義（ethno-centrism）を中核とするものになり、多くの場合、国内の少数民族に対する差別と抑圧だけでなく、国外の他民族に対する優越感や敵愾心の発現をともなった。

19世紀後半にはじまる「古典的」帝国主義の時代になると、西ヨーロッパ列強を中心として、国内的には資本主義的な経済発展にともなう階級対立の激化を緩和し、国外に対しては、民族的優越性と排外主義を中核とする「帝国意識⁽²⁰⁾」の喚起による「帝国」の統一と植民地獲得、そのための世界再分割戦争が政策的に追求された。「金融資本」の階級的利害を代表する帝国主義諸国は、植民地支配の動揺をくいとめるために、植民地領域内の人種的・民族的差異を利用して「分断して統治する」(divide and rule) という差別と分断の人民支配を実施すると

もに、世界再分割の帝国主義戦争として第1次世界大戦がひきおこされると、戦勝国となる列強は、国内の民衆だけでなく、植民地の民衆をも、将来の「国民国家」としての独立を好餌にして大量動員をおこなった⁽²¹⁾。「生産力」の拡大とならんで、植民地をふくめた「帝国」内の大衆動員の成否が戦争の帰趨を決定する要素となる「総力戦」の時代のはじまりである。

「差別と戦争」の相互規定的な相関関係を典型的にしめす歴史的事象が明確にあらわれるのは、この総力戦段階に至る帝国主義の時代である。イギリスをはじめとして植民地・従属国への依存を強めた資本主義＝帝国主義国家による失業救済をはじめとする一連の「社会改革」の実施は、組織労働者を「労働貴族」としてその侵略主義的な愛国主義(jingoism)と社会排外主義のにない手に転身させただけでなく、同じ帝国主義国支配下の植民地人民ないし異民族に対する人種的・民族的差別意識と対立意識を培養することにより、底辺労働大衆のなかにも帝国主義的支配民族＝「国民国家」の一員としての帰属意識を喚起・強化した。

加えて、第2次世界大戦において、ナチス・ドイツの国防軍に対して果敢に戦い、人口比以上の戦死者を出した日系2世のアメリカ人部隊や、「黒人」兵士の場合にみられるように、「帝国」内の被差別者集団は、国家への忠誠と「愛国主義」への過剰同調をしめすことで、社会的同権化、すなわち法的、社会的差別の撤廃をかちとろうとするという、悲劇的な選択を迫られた⁽²²⁾。

こうした帝国主義段階の民族間・国家間の戦争、その内部での序列的な秩序意識と差別を、民族的優越者と劣等者の論理⁽²³⁾で合理化し、それを逆用して「一般」民衆と被差別者集団を侵略戦争に動員した代表的事例は、帝国主義的な国際環境のもとで「後発」資本主義国として早熟で急速な民族的膨張の道をつきすすんだ「近代」日本の天皇制国家である。

軍隊および警察とならんで、教育制度を民衆支配の中軸的な政治装置とした差別と抑圧の天皇制支配体制のもとで、日本の民衆は、人間の平等意識や人権の主体意識に覚醒しえないまま、総じて忠良なる「帝国臣民」となった。そのため、民衆は国内の被差別者集団や近隣のアジア諸民族への差別意識にからめとられた。「異質な」ひとびとに対する差別意識をもつようにたえず励まされた日本の民衆は、数次にたる侵略戦争を対外的な発展と膨張の不可欠のテコにしてきた天皇制国家の帝国主義的発展の道のりにおいて、さらにアジア諸民族のまえに、尊大な大国意識と侮蔑意識をもった帝国主義的支配民族としてたちあらわれた。1923年9月の関東大震災の際における日本の「底辺」民衆による朝鮮人と中国人の虐殺事件は、その象徴的なあらわれであり、また、民衆の排外主義的・侵略主義的民族主義意識形成の大きな一里塚となった⁽²⁴⁾。国内における被抑圧労働大衆によって当然視

されていた植民地人民への差別と加害は、「植民地帝国」日本の支配民族の民衆としての〈われわれ日本人〉の「盲点」であり、「特権」であった⁽²⁵⁾。アジア・太平洋戦争に拡大・収斂する十五年戦争における日本軍による2,000万余のアジア諸民族の殺戮と凌辱、加害は、差別を体制原理とした日本の近代化路線の帰結であった。

もちろん、「植民地帝国」日本の植民地民衆および近隣アジア諸民族への侮蔑意識や侵略主義的な民族意識にからめとられたのは、日本の「一般」民衆だけではない。女性解放運動や部落解放運動など、被差別者集団の自主的な運動組織の「戦争協力⁽²⁶⁾」に典型的にみられるように、国内の圧倒的多数の被差別民衆とその運動団体もまた、内で差別・排除されているがゆえに、外に向って差別と収奪、侵略を願望した。たとえば、松本治一郎を最高指導者とする全国水平社の部落解放運動は、日中全面戦争が開戦されると「方向転換」して翼賛運動団体化し、鼎立する関係運動団体の統合を実現したうえで被差別部落民を画一的に統制・動員する「国民組織」として再編成する牽引力となった。つまり、被差別部落民労働力を軍需産業と農地開拓に徴発し、「満蒙開拓団」・「満蒙開拓青少年義勇軍」に動員するための〈同和奉公会体制〉の成立を推進する役割をはたしたのである。

『太平洋戦争』の著者である家永三郎は、日本の民衆が侵略戦争を阻止することができなかった重要な要因として、「多年にわたり培われてきた隣接アジア諸民族に対する日本人のいわれのない侮蔑意識」、「中国人にたいする日清戦争以来の伝統的侮蔑意識⁽²⁷⁾」の存在をあげている。その戦争を直接になった体験をもつ〈日本人〉の精神構造の解明をこころみた野田正彰は、当該期の日本軍兵士が中国人に対してぬきがたい差別意識と侮蔑感を抱懐していた事実を明らかにしている⁽²⁸⁾。「日本の中国、朝鮮その他のアジア諸地域に対する侵略と加害こそ、日本現代史の最大の問題である⁽²⁹⁾」と認識する江口圭一は、「南京大虐殺」をはじめとする中国戦線における日本軍・日本人が各種の残虐行為と暴虐事件をひきおこした原因の第1に、この時代の〈日本人〉が共有していた「中国人を人間以下の存在とみなす徹底した差別」と蔑視をあげ、そのように侮蔑していた中国人から予想外の抵抗を受けたことで、日本軍の暴虐はさらに増幅された⁽³⁰⁾、と把握している。笠原十九司によれば、「南京大虐殺」は、アジアの広範囲の地域で行なわれた、「日本軍の虐殺・残虐の論理・行動の諸特質を典型的に示している、不義の侵略戦争の本質を象徴した事件⁽³¹⁾」であった。

アジア各地でこのような殺戮と残虐行為をくりかえした日本軍による侵略戦争の時代の日本の教育が、この不義・不当な侵略戦争遂行に強力な物質的役割をはたしたことについては、すでに指摘した。たしかに、教育の戦争責任が第一義的には、「満蒙は日本の生命線」、「東亜新秩序」、「大東亜共栄圏」などの虚構の戦争スローガンの

もとに、自主的な教育運動組織と民衆の天皇制教育批判と教育要求を圧殺し、「ファシズム」と侵略戦争遂行のための教育制度改革を策定・強行した、最高戦争指導者の天皇裕仁以下、軍部上層、高級官僚、政治指導者、財界指導者など、日本の支配層にあることは明白である。しかし、同様に、軍国主義と「ファシズム」の教育を直接になった教員と教育会、教育運動団体、およびその教育理論を構築し、教員養成をになった教育学者が、侵略戦争に積極的に加担する役割をはたしたことも明白な事実である。

後述するように、このようにしてひきおこされた「教育の戦争犯罪」は、1970年代～80年代の山中恒や長浜功、安川寿之輔の成果と90年代～近年にいたる佐藤広美や筆者らの研究により、ほとんど自明になっているといえてよい。したがって、とりわけ軍国主義と「ファシズム」の教育を直接になった教員と師範学校と大学の教員・教育学者も、支配者たちの戦争責任とは位相と軽重は当然異なるとはいえ、戦争責任そのものを免責されるわけではない。

筆者は別稿において、日本型総力戦体制の構築をめざす教育制度改革構想を主導した阿部重孝が、その制度改革の新機軸となる義務制「青年学校」構想の熱心な主唱者であったこと⁽³²⁾、その阿部が死去した後の教育改革同志会・教育科学研究会の代表的な論客の一人として活躍した宮原誠一の「文化政策」論のファッショ的な侵略主義的性格と、宮原の戦争教育学と「運動」が、総体としての民衆の子ども・青年・生徒・学生を「皇軍」兵士や「満蒙開拓青少年義勇軍」、各種の少年兵などとして「錬成」していく政治教育の理論と実践の一つの範例であったこと⁽³³⁾を明らかにした。

(3) 「日本帝国主義」史研究における「差別と戦争」

近現代社会では、とりわけ帝国主義段階になると「差別と戦争」の相互規定的な内的連関性を集中的にあらわす歴史的事象が激発する。ナチス・ドイツの「ホロコースト」と日本軍による「南京アトロシティー」はその象徴的事例の一つである。

研究の現状をみると、たしかに内外の「ホロコースト」研究はもとより、日本の「南京アトロシティー」という加害・残虐行為に象徴される十五年戦争史研究も、近年いちじるしい進展をみせて多くの蓄積がある。しかし、「差別と戦争」の相互連関性をふまえた視座から、差別と侵略戦争のダイナミズムおよびその実相を解明しようとした研究は、必ずしも多くはない。近現代（教育）史研究の現状を把握することをとおして、そのことを確認しておこう。

教育史研究をふくめて、日本の近現代史研究の全体的な特徴として、1990年代はじめに尹健次がつぎのように指摘した。「在日朝鮮人の視点から、日本国家の歴史的責

任と日本人の歴史意識を問う」という問題意識で『孤絶の歴史意識』（岩波書店、1990年）をまとめた尹は、「日本の近代史研究は、日本帝国主義研究を抜きにして成り立ちえず、日本帝国主義研究は、日本植民地研究を不可欠の構成部分とする」という基本認識を前提にして、「近年、日本帝国主義研究の実績が積み重ねられ、その一環としての日本植民地研究も深みを増しつつあるが、まだまだ日本帝国主義の総体的・体系的把握には至っていない。とりわけ、思想史・精神史の分野では、七〇年代以降、『移民もの』『戦争体験記』『残留記録』『加害告白記』の類が……一種のブームとなっているにもかかわらず、その学問的研究はほとんどなおざりにされていると言ってよい⁽³⁴⁾」と、研究の現状を批判的・総括的に把握した。

また、尹健次は1984年の段階ですでに、教育史研究の現状と問題点を次のように鋭く指摘していた。「一九八二年の教科書検定問題が、日本の歴史・思想・教育そして学問のあり方を根本的に問い直す重要な契機となりえた」にもかかわらず、それをふまえた「日本の教育史研究の成果が、いまだ何も出ていない」と、研究の現状を批判し、その主要原因として、教育史研究が「近代日本にとって……マージナルなものや異質なもののどこか、……日本近代を構成する一側面そのもの」である「東アジアや朝鮮」の視点を欠落させてきた事実をあげた⁽³⁵⁾。

たしかに、1980年代中葉以降、大石嘉一郎編『日本帝国主義史』I・II・III（東京大学出版会、1984年、87年、94年）が刊行されたり、1982年の教科書問題の衝撃を契機にして、日中全面戦争史研究が、「南京アトロシティー」研究を中心にして日本の侵略と加害の実態を究明しようとするものに深化し、さらに1990年代にはいると、植民地・占領地支配の実態の解明もすすんだ⁽³⁶⁾。そして、「戦後60年」にあたる2005年11月からは、内外の研究領域から提起された斬新で積極的な視座をふまえた「戦争研究のあらたな地平をきりひらくことをめざして」、岩波書店から〈講座講座 アジア・太平洋戦争〉全8巻の刊行がはじまり、2006年2月初旬の段階で3巻まで出ている⁽³⁷⁾。

それでは、さきの尹健次が指摘したような、特徴的な「帝国意識」を体認した〈われわれ日本人〉の「思想史・精神史」の領域に目を転じたとき、教育史研究をふくめて、研究の問題状況は克服されてきているのだろうか。藤目ゆき『性の歴史学』（不二出版、1997年）や中野敏男『大塚久雄と丸山眞男』（青弓社、2000年）、同編『継続する植民地主義』（青弓社、2005年）などの注目すべき成果も発表されているが、研究の主流は、思想・精神史における「戦争研究のあらたな地平をきりひらく⁽³⁸⁾」までにはいたっていない。いまここで、上記の〈岩波講座 アジア・太平洋戦争〉全8巻の全体的な評価を軽々に云々する段階にはないが、この講座本に直接この時代の教育を主題

とした論考が収載されていないこと、および植民地・占領地支配下の、あるいは軍靴で蹂躪されたアジアの民衆と〈日本人〉労働者・農民などの民衆一般（「男性」）は登場しても、国内の各種の被差別民衆の存在が全体として後景に退いていることなどは、そのことの一端を示唆しているようにおもわれる。

たしかに、1982年の教科書問題以降、後述するように、江口圭一が批判していた「勤労民衆の先進的部分の先進的行動の検証＝顕彰⁽³⁹⁾」に重点がおかれていた民衆史研究も、その「民衆が帯びざるをえなかった否定的側面」にも注目する研究を追究するようになった。たとえば、1931年9月18日の「満州事変」の衝撃による日本の民衆の排外熱・軍国熱の高揚を出発点にして、その後の民衆（農民・労働者）の生活と意識を「総力戦」＝国民動員体制の確立過程とのかかわりでトータルに解明しようとする民衆（意識・思想）史研究が一定の蓄積をもつようになった。しかし、この場合も次のような問題を指摘することができよう。なによりも、そこでは排外主義やアジア民衆に対する差別意識にもとづく〈日本人〉一般の侮蔑感に対応させて、農民や労働者という「一般」民衆の生活と意識が対象化されるにとどまり、それを規定・制約していた「帝国」内の被差別民衆の生活と意識との構造的な連関において、民衆の全体像が解明されていないという基本的な課題が残されているのである。この点では、吉見義明『草の根のファシズム——日本民衆の戦争体験——』（東京大学出版会、1987年）も、こうした限界から必ずしも自由ではないといえよう。

かつて「侵略者・加害者としての日本民衆とくに勤労民衆の実像を冷徹にとらえること」を、「十五年戦争史研究の最大の課題の一つ」と提起した江口圭一は、民衆の実像をとらえるためには「帝国主義的支配民族の成員としての日本民衆の実像をトータルにとらえる視点と方法を確立する」ことの必要性を強調した⁽⁴⁰⁾。この江口の提示した積極的な課題に応えるうえで、差別と侵略戦争の視座を欠いては、階級と階層だけでなく、〈性〉およびジェンダー、「障害」、〈出自〉などさまざまな属性をもつ日本の民衆の実像を解明することはできない。「従軍慰安婦」という名の日本軍性奴隷となることを強制された植民地朝鮮人女性をはじめとするアジアの女性たちに対する組織的な残虐・非道な凌辱は、中国人や朝鮮人への民族的な優越性＝差別意識にもとづく〈われわれ日本人〉の侮蔑感に加えて、天皇制下の家父長制社会で制度化されていた女性差別（公娼制度）とのかかわりを抜きにしては、考えられないことは明らかであろう⁽⁴¹⁾。

また、内外のそれぞれの被差別者集団においても、差別の重層構造と序列がつくられていたことを見落とすことはできない。〈天皇〉を頂点とする階層的な「身分」秩序において、「一般」民衆（男性）の下位に、「第二の性」として位置づけられた女性や被差別部落民、沖縄県民、ア

イヌのひとびとなどの被差別者集団がくみいれられ、さらにその下に、「在日」のひとびとを含めた朝鮮人と中国人が序列的に位置づけられていた。つまり、尹健次が指摘するように、「部落差別にしろ、民族差別にしろ、あるいは障害者や女性差別その他の差別は、それ自体独立して、絶対的に存在するのではなく、相互に複合的に、……相対的に存在⁽⁴²⁾」していたのである。賃労働の存在を土台とする「市民社会の奴隷制」（K. マルクス）が一般に「複合的差別⁽⁴³⁾」の現象形態をとるゆえんである。

尹健次が研究の現状批判の直接の対象にしているともいえる教育（思想）史研究における問題は、本稿のテーマに直接かかわる本質的なもので、一つは、前述した差別—被差別の視座そのものの欠落であり、もう一つは、教育の戦争責任論の視座とそれにもとづく成果そのものを、断罪・告発・「思想の裁判官」観などに指弾・忌避する潮流が1980年代中葉以降台頭し、十五年戦争期、とりわけアジア・太平洋戦争期日本の教育（思想）史の実像を糊塗・隠蔽している問題である。第1の問題については、すでに論及した。第2の問題については、後述する。

（4）「融和教育」・「同和教育」史研究の現状と課題

別稿⁽⁴⁴⁾において、これまで筆者は、1980年代～近年までの部落問題の教育史的研究の成果と課題について、研究史の整理をおこなってきた。そのなかでもとくに、基礎的史料の整備・刊行の進展を背景にして、1980年代以降の「融和運動」・融和事業史研究の大幅な前進に対応ないし並行して進展した「融和教育」・「同和教育」史研究の成果と問題点については、比較的に力点をおいて批判的な総括をおこなった。それをふまえて、1998年2月に、部落問題の教育史に関する通史的な全体像を試論的に描きだした、筆者をふくめた3名の共著、安川寿之輔編『日本近代教育と差別』（明石書店）を上梓した。ここでは、これらの筆者の成果と研究史の整理をふまえて、「融和教育」・「同和教育」史研究の現状と課題について概括的に論点の整理をおこなう。

1980年代の部落問題の教育史的研究の、70年代までとは異なる新たな動向としてきり拓かれてきた研究の方向性は、その後むしろ全体として強まり、現在においても大枠として変化していないといってよい。その動向について、筆者はかつて総括的に次のような批判的な整理をおこなった⁽⁴⁵⁾。

〈教育における差別と迫害の時代〉といわれる「米騒動」以前の部落の教育史像と、融和教育の成立・展開期＝ピオニール教育運動の展開・敗退期にあたる1930年代のそれが、80年代の諸成果によって「修正」されつつある問題状況については、すでに言及した。そこでは、被差別「部落学校」の成立と存続に象徴される教育における普遍的な差別と迫害の事実の解明よりも、被差別部落民の教育への熱望とそのとりくみを掘

りおすことにウエイトがおかれている。しかし、後者にウエイトがおかれた歴史像のもとでは、……全国水平社の創立を跳躍台にして被差別部落民がきびしい差別の糾弾闘争に激発していく過程の説明が困難になることは明らかであろう。

また、部落差別に限らぬ各種の被差別者集団への差別と抑圧を本質的属性としていた近代日本の天皇制国家主義・軍国主義教育に対して、生硬さを伴いながらも果敢に批判とたたかいを挑んだ被差別部落の教育闘争の先進的事例の発掘・評価よりも、一部の「下からの」融和教育実践者の「部落に根ざす教育」への熱意と挺身の事実を再評価することが、被差別部落の教育と部落問題の教育史的研究を、日本の近代教育総体に構造的に位置づけ繋げることになるのかどうか、おおいに検討の余地が残されている。

具体的な問題点を指摘するまえに、融和教育・同和教育史研究の動向を簡単にみると、大要以下のような四つの領域と方向で研究がすすめられてきたといつてよい。第1は、特定の学校あるいは実践者に対象を限定した考察であり、第2は、府県単位の地域（史）研究、第3は、融和教育の理念、目的、方法の教育史学的分析、第4はその他、となる。

こうした研究動向をもつ研究の現状をもふまえて具体的な問題にうつろう。論点は二つある。一つは、部落解放運動団体の分裂と対立を背景としてすすめられた「融和教育」史研究の進展が、1930年代日本の部落の教育史像の「修正」をすすめてきた問題であり、もう一つは、第1の動向をリードした研究主体により、「融和教育」先進校における小学校長主導の実践を積極的に再評価する研究が蓄積されてきている問題である。この二つの問題はメタルの表と裏の関係にあるので、ここでは後者の問題にのみ論及しておこう。

第2の問題を集約的に表す成果となったのは、1986年に発表された解放教育史研究会編『被差別部落と教員』（明石書店）である⁽⁴⁶⁾。研究動向の第1の方向となる、特定の学校あるいは実践者に対象を限定した研究領域の成果を集大成した本書には、八箇亮仁や藤野豊、松浦利貞、住田一郎の論考など、個別には全体としてすぐれた成果が収載されている。しかし、本書の中心をになった大庭宣尊と八箇亮仁が本書の共通の問題意識と基本線について、以下のように主張しているのは、「融和教育」の基本性格と実像をゆがめるものであった。両者は、「融和・同和教育を一身に担った」教員たちは、「部落に深く関わり、部落の立場から世界を見る目を養い」、「政治的なそれとしてはなかったにせよ、権力思想や差別者に対する大衆的抵抗の姿勢や工夫を学ぶことができる」といって、「模範校」の「融和教育」実践の突出したにない手となった教員（多くの場合、小学校長）の「思想」と実践のなかに、積極的な契機を読みこみ、評価しようとする方法意

識をとっているのである。問われているのは、両者の主張が、従来の「融和教育」・「同和教育」への「イメージの変換を迫る」というその主観的意図に反して、全体としてそれらの実践（者）の「美化」と「顕彰」に陥っていないのかどうかである。

1980年代以降、1970年代の川向秀武の方法と成果を継承しながら、崇仁小学校（国民学校）校長・伊東茂光の30年間の「融和教育」・「同和教育」実践へのとりくみを対象にして「融和教育」研究を主導してきたのは、八箇亮仁である。八箇亮仁の諸成果とのかかわりで、もう少し具体的に問題を検討しておこう。

本書に掲載された八箇亮仁の論考「伊東茂光と崇仁教育」では、崇仁小学校（国民学校）校長・伊東茂光の「戦争協力」問題について、次のような把握と評価がおこなわれている。「伊東にとっては戦争協力ということが第一義的に問題なのではなく、死を賭してでも差別解消に立ち向かうのだということ……に伊東の真意があった⁽⁴⁷⁾」と。だから伊東は「教育の戦争犯罪」をおかしたのではない、と八箇亮仁はいいたいのか、あるいは伊東の戦争責任を相対化したいのか、いずれにしても、思想内在的な分析と実証をほとんど欠いた把握にもとづくこうした評価視角は、単なる伊東擁護論であるにとどまらず、「同和教育」を策定した、軍部と官僚の提携体制をとる権力集団の教育の戦争責任をも免責する論理ともなろう。

もともと、これは自己の30年の「融和教育」・「同和教育」へのとりくみを、「戦争に躍った教育家」の「敗戦物語である⁽⁴⁸⁾」と総括した敗戦後の伊東茂光自身の「真意」にも反する無理な評価である。

藤野豊や中村福治がリードした1980年代以降の「融和教育運動」・融和事業史研究の旋回と進展に対応するかたちで、八箇亮仁を中心として「融和教育」・「同和教育」史研究が精力的にすすめられてきたが、これまでの研究は総じて、天皇制教育体制の再編・変容との対応関係において、「融和教育」の展開・変貌＝「同和教育」の成立とその直後の崩壊という歴史過程を構造的・内在的に把握する分析視角が微弱であった。教育史研究一般が、依然として国内外の被差別人民の視座をほぼ欠落させている現状があるだけに、部落問題の教育史研究は、「融和教育」・「同和教育」史研究の視座から、教育史研究の支配的潮流に対して積極的に問題を提示していくことがもめられている。

III. 教育学研究における差別と戦争

(1) 戦前・戦中の教育学研究における部落差別

被差別部落の民衆は、たたかいの砦となる水平社が創立される以前の時期から、「天皇の赤子」としての人間平等の理念にさえ反する、教育における部落差別の撤廃をもとめる抗議と要求を、行政当局に対してくりかえしつ

きつけた。こうしたたび重なる「部落」民衆の批判と要求にたいして、文教行政の総本山である文部省がどういう対応をしめしたのかといえ、同省は、1872年の「学制」実施以来一貫して、教育の機会の剥奪と格下げを基底とするさまざまな部落差別の現実を放置しつづけた。文部省が『国民同和への道』を公表して「同和教育」の基本方針を提示したのは、欧州戦線と日中全面戦争が一体化し、アジア・太平洋戦争がはじまった翌年8月のことである。しかも、それは〈部落解放〉の道のりとは正反対の、国内で差別される「部落」民衆を、アジア侵略と「ファシズム」に総動員するための教育方策であった⁽⁴⁹⁾。

帝国大学および師範学校を中心とする教育学研究も、文部省にならって差別の現実へのとりくみを忌避することで、文部省の差別教育政策を追認した。ところが、戦前・戦中の教育学者や教員の理論と実践の本質的な限界および戦争責任を摘出・告発することを四半世紀以上もの間タブーとしてきた「戦後」日本の支配的な教育学研究は、とくに1980年代以降、そうした限界および戦争責任が思想内在的に厳しく追究されるようになると、今度は「過去を現在の高みから批判することは容易である」、などと安易に語りだす研究主体を生み出した。それが21世紀初頭の教育（史）学界の風景となっている。

しかし、だからといって問題が解決されているわけではない。「戦後」にまで連続する、部落問題が提起する教育課題へのとりくみの忌避と差別を貫いた戦前・戦中の日本の教育学が全体として、どのような特徴的な人間形成観をつくりあげ、どのような歴史的な帰趨をたどったのか、を実証的に解明することが重要な課題となっているといつてよい。これは、直接的には教育思想史・教育学（説）史研究の課題となろう。

筆者は1980年代中葉以降この課題を追究してきた。その成果の一端を簡単に紹介することにより、それなりの研究の見通しをしめしておこう。ここで総括的に検討する教育学者は、いずれもこれまで「自由教育派」とか「デモクラシー」の教育制度理論、「下からの」鍊成論を構想した教育学者として積極的に評価されてきた。筆者が追究してきたのは、こうした思想内在的な分析と実証を欠いた把握と評価、およびそのうえに彫像されたその人間像のとらえ直しの作業である。

1922年3月に水平社の部落解放運動が開始され、被差別部落の教育が、内務行政が主導する「融和教育」として教育行政と教育制度の対象とされるようになって、教員養成をになった教育学者は、それを研究と実践の不可欠の対象とはとらえなかった。筆者が把握しているかぎりでも、ほとんど唯一の例外であるのが、長田新（広島高等師範学校）の民衆教育論である。もちろん、この長田の場合も、歴史と社会を主体的になう存在として集団的な自己主張をはじめた、被差別部落民衆をふくめ

た労働者・農民の自主的な運動を忌避・嫌悪し、被差別民衆の子ども・青年の解放への熱望と能力の伸長を疎外する道徳＝宗教教育中心の教化路線を主唱した⁽⁵⁰⁾。

「戦後教育改革」に理論的な影響を与えたとされている阿部重孝（東京帝国大学）の場合は、教育の部落問題研究にとりくむどころか、内務行政サイドから「融和教育のファッショ的変貌」を方向づける政治的役割をはたした⁽⁵¹⁾。新興・教労の階級的な教育運動に参加した経歴をもつ宮原誠一は、同じプロレタリア教育運動に参加した人見亨（小学校教員）が獄中にあっても公教育における部落解放の教育を追究しつづけたのとは異なり⁽⁵²⁾、前述したように、階級的視点とひきかえにナチスの急進ファシズム理論を受容したうえで、アジア・太平洋戦争期の1943年には『文化政策論稿』を著し、軍部と資本の教育要求を文化政策論として理論化し、体系的な《鍊成》構想を論じた。

以上のことから、次のような「仮説的な」見通しをたてることができよう。

教育学者は一般に、教育実践ときりむすぶ、体制から相対的に自立した社会観＝人間像、すなわち思想をほとんど主体的に形成しえないまま、天皇制に呪縛され、あるいはそれに「過剰同調」をしめした。そのため、教員はもとより、教育学者にも文部行政批判などは思いもよばず、教育における部落差別の存続だけでなく、性差別や他民族差別をはじめとして幾重にも重なる差別にも、人間の平等や人権意識に覚醒した〈近代的知識人〉として内発的なこだわりと主体的な関心をもちえず、差別の教育体制を主導していた文部省の政策路線を追認するとともに、それに奉仕する「研究」と実践をかさねた。

この時代の教育学者の教育における部落差別認識を典型的にしめているのは、入澤宗寿（東京帝国大学）の次のようなとらえ方である。入澤は、「同和教育」のトップリーダーとなっていた伊東茂光（京都市崇仁国民学校校長）の1943年の学会報告「同和問題と教育」に対して、「これを単に教育問題として考えるよりも、多く社会問題として考へ且つ策することの方が一層効を大にするものではなかろうか、……恰も不良児問題の如く……⁽⁵³⁾」とコメントし、伊東を激昂させていたのである。

したがって、このような主体的条件にささえられた、体制的な「知」のいとなみに転落していた教育学研究における部落問題の疎外状況は、さしあたり二通りの意味と役割をはたしたといえよう。一つは、教員養成に一定の特質をあたえることになったことである。「身分的」な尊崇と差別の学問・教育体制と、そのもとで形成・培養される〈われわれ日本人〉の差別意識を固定化する役割の下支えをすることにより、「一般の」労働・農民大衆の子どもと青年の階級的な自己形成をゆがめ、その自民族中心主義的・アジア蔑視の帝国主義的な支配民族意識の成長を励まし、侵略戦争のための教育への道をにないうる、

天皇制国家が期待する教員の養成がそれである。

もう一つは、「部落」の子ども・青年を、差別に甘んじることによってアジア民衆への直接的な加害者に仕立てあげ、権力による学校教育の政治的悪用を許すことにより、「同和教育」の成立を準備する役割をはたしたことである。このような教員の養成をになった教育学者が総じて、部落問題を疎外する文部行政を追認しつつけたことに対応して、教育学研究から排除された被差別部落の教育は、内務省・厚生省主導のもとに「融和教育」から「同和教育」に変質し、破滅的な展開をとげる日本の総力戦体制＝戦時経済統制を彌縫・補完する「同和事業」の教育方策に収束した。

(2) 教育の戦争責任論を「断罪・告発」史観とラベリングする「研究」の台頭 —アジア・太平洋戦争と1980年代以降の教育学(史)研究をめぐる問題—

これまでの教育史研究の支配的傾向として、ほとんど追究されてこなかったのは、〈差別と人間形成〉の課題だけではない。アジア・太平洋戦争に集約される〈戦争と人間形成〉の課題も、前者と不可分の課題でありながら、あるいはそうであるがゆえに、十分に追究されてこなかった。後者の研究としては、1970年代から80年代にかけての、「児童読物作家」を自称する山中恒の『ぼくら少国民』(辺境社、1974年)をはじめとするシリーズ全5部+補巻1や長浜功の『教育の戦争責任』(大原新生社、1979年)、同『日本ファシズム教師論』(大原新生社、1981年)などの成果と、1990年代後半の佐藤広美『総力戦体制と教育科学』(大月書店、1997年)、および両者の総合をめざしたともいえる安川寿之輔、前掲『十五年戦争』、同編、前掲『日本近代教育と差別』、尹健次、前掲『孤絶の歴史意識』、同『日本国民論』(筑摩書房、1996年)、松浦勉・渡辺かよ子編『差別と戦争』(明石書店、1999年)などをのぞけば、—もちろん、これらの成果も、必ずしもこの課題を主題としたものばかりではなく、いくつかの課題をのこしている—みるべきものがない。

しかも、1980年代後半になると、こうした研究状況が克服されるどころか、戦前日本の教育科学研究会の運動と理論的達成の評価を中心的な争点として、戦争責任論の視座をとる〈戦争と人間形成〉の課題にとりくむこと自体が、「思想の裁判・糾弾史」⁽⁵⁴⁾、「戦後民主主義の立場にたって戦時下教育を裁断する」⁽⁵⁵⁾ものとして指弾・忌避されるようになった。寺崎昌男・戦時下教育研究会編『総力戦体制と教育—皇国民「錬成」の理念と実践—』(東京大学出版会、1987年)と中内敏男編『教育科学の誕生—教育科学研究会史—』(大月書店、1997年)は、課題意識と方法意識を異にしているけれども、教育の戦争責任論裁断の急先鋒となる代表的な成果である。こうした筆者の位置づけに対して、異論も提出されているけれど

も⁽⁵⁶⁾、教育の戦争責任論の視座をとる研究を、安易に「断罪と告発」史観と裁断する方法意識＝歴史認識を共有していることは否定できない。

また、『総力戦体制』を分担執筆した前田一男は、必ずしも一様ではない教育の戦争責任論を矮小化したうえに、論難を加え、その通俗化をはかっている。『「死」をもってする滅私奉公の……教育実践に『燃えた』教師』『錬成』者—松浦] たちを後の時代から告発し断罪するのはある意味でたやすい。しかし、……その時代に生きた教師のひとりとなって、共に考え、判断し、悩むことが、歴史から『負の遺産』を読みとることなのである⁽⁵⁷⁾。教育の戦争責任論など「後知恵」にすぎないといわんばかりの口吻であるが、日本の教育学研究が「教育の戦争犯罪」を告発するのに、「戦後」も四半世紀以上もの年月を要していることを別にしても、歴史との距離感覚を失うことで、私たちは負の歴史からなにを学びとることができるのだろうか。ステレオタイプ化された「断罪と告発」史観のラベリングによる論難を前提にして、前田は、侵略戦争と「ファシズム」の「日本一の皇国民錬成校」となった千葉県東金国民学校の鈴木源輔校長のとりのくみをさえ免責・再評価する「研究」⁽⁵⁸⁾をつみかさねている。

なお、寺崎昌男ほか編『総力戦体制と教育』については、松浦勉・渡辺かよ子編、前掲書で筆者が、〈生活〉型と〈道場〉型に類型化する同書の特徴的な「錬成」概念と実態把握とのかかわりで批判的に検討しており、また、中内敏男ほか編『教育科学の誕生』についても、佐藤広美と船橋一男が立ち入った検討をおこなっている⁽⁵⁹⁾、ここではできるだけ重複をさけて、つぎの二つの問題点だけに論及することにする。

第1の問題点は、上記の二つの「大著」の成果に直接かかわった清水康幸の「教育の戦争責任」論批判の論理と内容である。

教科研のような教育運動団体の「教育改革」運動が「『国策協力』の形をとるのは不可避」⁽⁶⁰⁾だというのが清水の批判の定式であるが、これは教科研に結集した教員・教育学者の侵略戦争への加担＝戦争責任を、非本質的なものとして相対化しようという欺瞞的な免責論であろう。組織をあげての「教育の戦争犯罪」となれば、その罪責の重さは、個別の教員・教育学者のレベルの比でないことは、清水も了解しよう。ところが、清水は思想内在的な何の実証ないし論証もなく、「個人ならありえたかもしれない『別の選択肢』を組織に求めるのは筋違いである」⁽⁶¹⁾とまで強弁して、佐藤広美『総力戦体制と教育科学』に批判をくわえている。

しかし、かりに「国策協力」が「不可避」だったというのなら、最低限次ぎの二つの課題をクリアしてしかるべきであろう。

第1は、かつて筆者も参加した「差別と戦争」研究会(1996年発足)がすでに佐藤広美の本格的な成果につい

ての書評のなかで提起した課題を、そのまま清水康幸にももてることができよう。「残された課題として、本書の基本的課題とのかかわりで、教科研・教育改革同志会・教育研究同志会が戦争とファシズムの『総力戦体制期』の各段階で発表した学制改革＝教育改革構想を総体的に分析することにより、教科研の段階的な性格と歴史的な役割をより明確にすべきであった⁽⁶²⁾」、というのが筆者らの注文である。

第2は、教科研の組織理念を表明した「教育科学研究会綱領」(1940年4月)の歴史的格の分析である。教育研究・運動団体としての教科研が、時流や侵略戦争とどのようにむきあったのかを示す、さきの学制改革構想や「綱領」そのものを真正面から分析しようとせず、「国策協力」の「不可避」性を云々するのは、その加害責任を無化するものではあっても、内在的な実証を欠いている以上、しょせん弁明史観でしかないであろう。これらの課題の解明を主題としているはずの前掲『教育科学の誕生』では、先行研究の成果をふまえた本格的な分析がほとんど行われていない。

もう一つの問題点は、やはり清水康幸が佐藤広美の研究への批判として提示している、つぎのような思想や理論の総体的・構造的・統一的な把握に背をむけた方法的視点の問題である。

清水は佐藤広美の教科研把握と評価を批判して、「教科研研究の課題を『国策協力』の一点に焦点化し、こここそ教科研研究の本質が存在するかのごとき立論をすることで他の重要な論点[「国民教養の最低必要量」,「企画としての教育」,「教師教養」など一筆者]を結果的に軽視することにならないか⁽⁶³⁾」,「戦前教科研には、『国策協力』問題にとどまらない、はるかに豊かな検討素材が満ちている⁽⁶⁴⁾」と主張する。つまり、清水にとっては、教科研の「国策協力」＝戦争責任問題は、清水の列举している他の複数の「論点」と並立する問題の一つでしかないのである。これは、前掲『教育科学の誕生』での歴史的視点を欠いた表面的な教科研「綱領」分析の手法と評価の帰結でもある。

しかし、はたしてそうであろうか。佐藤広美は清水の認識と把握とは異なり、教科研とそのリーダーたちの戦争への加担＝戦争責任の例証となる多くの史実(政策提言とその論理)を、かれらの思想、すなわちその国家観・社会観＝人間像の有機的一環として構築された教育理論の必然的な帰結と把握しているのであって、この点に佐藤の研究の意義がある。教員・教育学者たちの戦争加担の事実、その「思想」や学説、実践の単なる部分的な問題や限界をしめすものではなく、それらの本質をあらわしているのである。

ところが、教育思想・学説史研究の主流は、清水の場合をふくめて、教育理論ないし学説を、それをささえている人間観や社会思想＝教育思想から切り離し、それ自

体固有の意味と価値をもつととらえ、教育思想を教育技術に矮小化してしまっている⁽⁶⁵⁾。こうした方法的な隘路が、思想内在的な分析と把握を困難にしているのである。その意味では、思想と理論の内在的な総体的・構造的な把握を志向する佐藤の研究の方法論への確かな反証もなしに、清水のような「批判」と方法論のみを対置するのは、不当な論難であろう。

佐藤の分析視点と方法のたしかさは、教科研のリーダーたちの敗戦後の「歴史の証言」によっても、ある程度裏付けられている。たとえば、教科研「幹事長」を務めた留岡清男は、自己の戦争責任への痛覚と厳しい自己批判意識を欠いているという意味では、「戦後」的状况のもとでの当事者の証言一般と同様であるが、留岡自身の「戦争協力」のあり方とその「真意」について比較的誠実かつ正確に次のようにも回想している⁽⁶⁶⁾。

雑誌『教育』が廃刊となり、教育科学研究会が解散した後、私は、大政翼賛会青年部の副部長になったり、翼賛壮年団の理事になったり、日本出版会の理事になったりしたが、どれもこれも中途半端な、意に満たないものであった。勿論、心の中では、職域別の国民組織をつくって、国民運動を展開したいと期待したが、それも否応なしに変質してしまって、事志と違う結果に終わってしまった。……そういった動きは、畢竟、一貫して、中央にあつて旗をふるることが大切だ、という考え方を基調にしている。……そういう考え方のどこかに、中央で旗をふることを喜ぶ、素朴な英雄主義の尻尾がかくれていないであろうか。私は残念ながら、この反省を、肯定しなければならなかった。

たしかに、留岡が、教科研は「全国的規模の組織をかためるようになったときに」は、「反戦的色彩の濃厚な組織団体として弾圧されるようになった⁽⁶⁷⁾」と認識し、上記の引用文中でも、教科研が「解散した後、私は、大政翼賛会青年部の副部長になった……」としている部分は、明白な虚偽と不正確さをふくんでいる。しかし、留岡は、自身が「近衛新体制運動」に同調・参画して「職域別の国民組織をつくって国民運動を展開」しようとし、また、じっさい大政翼賛会でその目的実現にむけて挺身した事実が証言されている。

田島一のように⁽⁶⁸⁾、この留岡の証言のなかに、留岡が「大政翼賛会の中心部にとどまり、青年教育と農村文化運動をつづけた」ことの主体的要因と事由だけを読みとろうとしたり、それを留岡の「満蹉での挫折」感の「深さ」などという主情的な要因のみにもとめるような、主観的で粗っぽい把握では、留岡証言の歴史的含意は、とらえることができない。

留岡「個人」としてであれ、教科研という組織の代表者としてであれ、留岡が大政翼賛会に参加し得たのは、彼の主体的要因とは別に、留岡および教科研そのものが、後藤文夫をはじめとする一群の政財界人などの政治勢力の

賛同と支持を背景にもっていたからである。留岡の証言から読みとらなければならないのは、なぜ留岡が大政翼賛会に参加したのかという主体的要因ではなく、彼が戦争指導の政策課題が提起する政治教育の理論と実践を、中央レベルで積極的にになっていた事実である。田島一は、留岡の主体的「要因」を主観的に推測し、読みこむことで、留岡が証言している肝心の基本的事実関係を見落とし、そのもつ意味を分析していないのである。

留岡清男のいう「職域別の国民組織」による「国民運動」とは、「大日本産業報国会」に象徴されるように、職域や地域、「性」、「身分」などの属性ごとに国民諸階級・階層の新たな統合をはるために「再組織」された各種の「国民組織」を基盤としており、当初、急進的なファシズム思想にもとづく翼賛運動としての政治的な役割が期待されていた。留岡も、それにより権力の集中と安定化を前提にして、国民(青年)の戦争協力への「自発性」を喚起しようと考えていたといっていよい。したがって、民間教育史料研究会は無視しているけれども、教科研と「新体制運動」とのかかわりを考察し、そのはたした役割を明らかにすることが重要な研究課題となるのであり、その解明をとおして教科研の固有の歴史的な性格が浮かび上がってくるのである⁽⁶⁹⁾。教育の戦争責任論を安易に、戦争責任追及論に矮小化し、それを思想内在的な分析と実証を回避する方便としてはならないであろう。

おわりに—差別と戦争責任の視座の確立をもとめて—

以上のように、現在の日本の教育史学は全体として、国内の被差別民衆への差別の視座を欠落させているだけでなく、2,000 万余のアジアの民衆への最大の差別・加害となる死をもたらした日本の侵略戦争と教育(人間形成)・教育学とのかかわりを真正面から究明しようとしていない。それどころか、アジアの視点にたつて、戦争とファシズムの教育(体制)史の実像に肉薄することにより教育の戦争責任を究明しようとする研究に対して、〈戦後民主主義〉の立場からの「断罪」・「告発」であるとか、「思想の裁判史・糾弾史」などという見当ちがいの論難と裁断がおこなわれているのが、「戦後 60 年」をむかえた 21 世紀初頭の日本の教育史研究の現状である。

前述のように、前田一男は、教員・教育学者の戦争への加担と罪責を「後の時代から告発し断罪するのは……たやすい」と主張しているけれども、こうした教育の戦争責任論批判は、教育史研究者の傲慢にすぎよう。総じて、日本の「戦後」教育学は、「告発」や「断罪」どころか、〈植民地帝国〉日本の教育と教育学の犯罪的役割＝戦争責任を歴史的・批判的にきびしく総括することを回避したまま、今日にいたっているのではないか。また、教育の戦争責任論を「断罪・告発」史観などと裁断・矮小化する議論は、1990 年代中葉以降の日本社会で台頭した

「自由主義史観研究会」や「新しい歴史教科書をつくる会」が常套とする「歴史修正主義」の論理と通底しており、したがって、それが歴史の捏造をこととするこうしたネオ・ナショナリズムの政治＝教育団体を励ますことになるのではないか。

もともと日本の〈戦後民主主義〉は、基本的に侵略戦争と植民地支配の罪責への痛覚と自己批判意識を欠落させたままスタートし、日本社会の「植民地主義」と自民族中心主義、「内なる天皇制」などの「負の遺産」を継続・内包させていたのだから、むしろ私たちは、この〈戦後民主主義〉の限界をのり越えた地平から、歴史をとらえなおすことが求められているのである。

もちろん、教員・教育学者の侵略戦争への加担＝罪責の事実と論理を究明する方法的視座をとる研究を、「断罪・告発」史観として一蹴するような思想的「風土」は、ひとり教育学の世界だけの問題ではないことも、確認しておく必要がある。ある意味では、歴史と社会の主体を人民にもとめる日本の「戦後歴史学」自体も、それを十分に克服することができずにいる。

たとえば、『異化と同化の間—被差別部落認識の軌跡—』(青木書店、1999 年)を発表した黒川みどりは、安川寿之輔編、前掲『日本近代教育と差別』に収載された筆者稿⁽⁷⁰⁾に対して、松本治一郎・全国水平社の「侵略主義的・国家主義的性格」を裁断する「本質顕現的な見方」にたつて、十五年戦争期の水平「運動総体や人物の思想をまるごと否定」するものだ、と批判を加えている⁽⁷¹⁾。

黒川みどりが、水平社の部落解放運動をはじめとする「戦時下の運動や思想にも一定の可能性を見いだ」そうとすること自体には、基本的に異論はない。しかし、自主的な運動のなかになんらかの「可能性」を見いだすことと、研究対象への徹底的な内在化を怠り、総体的・統一的な把握を回避して、対象そのものに先見的な主題や主観を読みこむこととは、同義ではない。筆者が専門とする「大正自由教育」研究や十五年戦争期の教育思想・学説(史)研究を筆頭にして、総じて教育史研究の成果には、後者のような「実用主義的歴史研究⁽⁷²⁾」の事例があまりにも多い。黒川みどりの、アジア・太平洋戦争期の水平運動史研究は、このような「実用主義的歴史研究」とは無縁であるといえるであろうか。もちろん、否である⁽⁷³⁾。

なお、1991 年 12 月に金学順さんらが名のり出て日本政府を提訴したことを発端として政治問題に発展した「従軍慰安婦」という名の日本軍性奴隷制の問題をめぐる、「女性学」・社会学者の上野千鶴子が、フェミニズムの戦争責任を追究・追及する鈴木裕子の「女性史」研究を「反省的女性史」とと揶揄し、「断罪と告発」史観というラベリングによるあからさまな論難を行なっていたことも特筆にあたしよう⁽⁷⁴⁾。

日本と〈われわれ日本人〉の罪責あるいは戦争責任と

は、第一義的には、日本の植民地・占領地の人民をふくめたアジアの民衆に対するそれであるのだから、教育の戦争責任（の視座）を否定することは、戦争の実態をとらえるためのアジア民衆の視点そのものを拒否することを意味しよう。しかし、このアジアの民衆や「抗日」運動の視点は、日本の侵略戦争と差別を媒介することにより、戦争における〈加害〉と〈被害〉の連関と構造を説明するための、研究の中軸的な視点としての位置をしめているのである。「自由主義史観」グループの中心人物である藤岡信勝が、近現代日本の歴史把握の視座からアジア民衆の視座を追放し、自民族中心主義の大国ナショナリズムにもとづく近代日本史像を捏造しようとしているのは、単なる偶然ではない。藤岡は、「新しい歴史教科書をつくる会」の中心論客の一人である坂本多加雄の論理を援用して、「私たちは彼ら[アジアの民衆—筆者]の視点によって自らの来歴を語ることはできない」、「彼らの視点で自国の歴史を描き、自国の歴史を彼らと同じ立場で断罪する権利があるかのように振舞うことこそ、大きな偽善⁽⁷⁵⁾」だといって、日本のアジア侵略と植民地支配の歴史を基軸にして近現代日本の歴史総体をとらえなおそうとする歴史研究を非難するのである。

歴史研究は、現実の時代と社会に対する研究者自身の内発的で鋭い問題意識を不可欠の前提として、過去の対象に徹底的に内在化すると同時に、その主体的な問題意識によって対象化することをとおして、一定の史実とその歴史的な意味を実証・解明し、新たな歴史像を構築することを志向する。そして、迂回的ではあっても、そうすることによってはじめて、歴史研究は、時代と社会がつきつけている現実の課題にこたえうるのであり、また、「国境」をこえた普遍性を獲得することができるのだといえよう。人間形成史の解明を基本的課題とする教育史研究の場合も、同様である。しかしながら、以上において考察したように、教育史研究の現状は、さまざまな人間差別と戦争責任の視座を欠落あるいは放棄するという「陥穽」におちいつている。このような人間形成史研究の現状を克服し、新たな研究状況をきり拓くことが切実にもとめられている。

註

- (1) 「戦後」日本の、部落問題の教育史的研究の研究史とその特徴的な問題点については、安川寿之輔編『日本近代教育と差別—部落問題の教育史的研究—』（明石書店、1998年）、589～756頁、筆者稿「部落問題の教育史的研究の現状と課題—1990年代の動向を中心に—」『部落問題研究』第154輯、2001年1月、参照。
- (2) 小川太郎「差別問題と教育」（日本教育学会誌『教育学研究』第38巻第3号、1971年9月、1頁—同論考は後に小川『同和教育の探求』第3巻、部落問題研究所、1974年に再収された。
- (3) 安川寿之輔編、前掲書、628頁。

- (4) 「教育社会史」研究の最新の成果となる本書については、筆者稿「1930年代日本の『教育社会史』像(1)」、「同(2)」(教育科学研究会誌『教育』、2005年1月、同2月)参照。
- (5) たとえば、安川寿之輔「改題」(部落問題研究所編・刊『部落問題の教育史的研究』、1979年)、尹健次「日本教育史研究における『方法としての東アジア』」(日本教育史研究会『往来』No.27、1984年12月)、松浦勉『大正デモクラシー』=『大正自由教育』研究と部落問題』『部落問題研究』第131輯、1994年12月、ほか。
- (6) 国民教育研究所編『改訂近現代日本教育小史』(草土文化、1989年)43～44頁。
- (7) 安川寿之輔編、前掲書、17～19頁、参照。
- (8) 筆者稿、前掲(5)。
- (9) 安川寿之輔編、前掲書、704頁。
- (10) 中野光「書評・部落問題研究所編『部落問題の教育史的研究』」『教育学研究』第46巻第2号、1979年6月、83頁。
- (11) 筆者稿「『大正自由教育』と部落問題—長田新の被差別部落民教育論—」『信州白樺』第61・62・63合併号、1985年3月。
- (12) 平野敬和「帝国改造の政治思想—世界戦争期の吉野作造—」『待兼山論叢』34・日本学篇、2000年、同「吉野作造のアジア—第1次世界戦争から国民革命の終結まで—」『吉野作造記念館紀要』1、2004年。
- (13) 中野光、前掲(10)。
- (14) 三原容子「学校無用論と教育運動」(教育史学会誌『日本の教育史学』第34集、1991年、122頁。
- (15) ただし、水平社の部落解放運動の歴史過程を全面的にとらえ直した大著『水平運動史研究—民族差別批判—』(現代企画室、1994年)を著した金静美によれば、松本治一郎は、「貴族」のなかに天皇(家)は含めていない。
- (16) 筆者稿、前掲(5)、46～48頁。
- (17) 安川寿之輔『十五年戦争と教育』(新日本出版社、1986年)、参照。
- (18) 松浦勉・渡辺かよ子編『差別と戦争』(明石書店、1999年)13～14頁、19～20頁。
- (19) 安川悦子『アイルランド問題と社会主義』(御茶ノ水書房、1993年)430頁。
- (20) 木畑洋一『支配の代償』(東京大学出版会、1987年)、同編『大英帝国と帝国意識』(ミネルヴァ書房、1998年)参照。
- (21) 最大の帝国領土を支配し、世界最強の帝国主義国となったイギリスは、オーストラリアやニュージーランドなどの自治領からの戦争協力をひきだただけでなく、植民地支配下のインドや西インド諸島などからも戦線における人種差別をともなう大量の兵力動員、労務動員をおこなった。たとえば、インド兵士は、8万余が戦闘員として参戦し、6万2千余が戦死した(木畑洋一、前掲書、50～59頁)。
「人権の祖国」フランスも、その全植民地から55万6千人の兵士と18万4千人の労働者を、この戦争に動員し、戦死者は7万8千人に達した(増田一夫「共和国の二重の身体—フランス普遍主義と帝国の子どもたち—」[山内昌之・村田雄二郎編『帝国とは何か』岩波書店、1997年]87頁)。
- (22) 油井大三郎「米国における『国民』統合とアジア系移民」(歴史学研究会編『国民国家を問う』青木書店、1994年)120～122頁。
- (23) 福澤諭吉の「文明史観」や矢内原忠雄の「植民地文明化作用」論、国際連盟主導の「信託統治(trusteeship)」理念などは、その典型的なものとといえよう。なお、福澤の「文明史観」については、安川寿之輔「福澤諭吉のアジア認識」(高文研、2000年)、矢内原の「文明化作用論」については、佐藤広美「『同化』と『文明化』—矢内原忠雄の植民地教育論—」(松浦勉・渡辺かよ子編『差別と戦争』明石書店、1999年)参照。
- (24) 姜徳相「新版 関東大震災」(青丘文化社、2003年)、山

- 田昭次『関東大震災時の朝鮮人虐殺』（創史社，2003年），関東大震災80周年記念行事実行委員会編『世界史としての関東大震災』（日本経済評論社，2004年）参照。
- (25) 江口圭一「十五年戦争史研究の課題」（『歴史学研究』第511号，1982年12月）14～15頁—この論文は，後に江口『十五年戦争研究史序説』（校倉書房，2002年）に収載された。
- (26) 水平社の「戦争協力」問題については，金静美，前掲書と筆者稿「アジア太平洋戦争と被差別部落—全国水平社・松本治一郎の戦争協力とその論理—」（松浦勉・渡辺かよ子編，前掲書）77～113頁，参照。女性解放運動のそれについては，鈴木裕子『フェミニズムと戦争』（マルジュ社，1986年），田代美江子「十五年戦争期における娼娼運動と教育—日本キリスト教婦人矯風会を中心に—」（松浦勉・渡辺かよ子編，前掲書）115～148頁，参照。
- (27) 家永三郎『太平洋戦争（第二版）』（岩波書店，1986年）29頁。
- (28) 野田正彰『戦争と罪責』（岩波書店，1997年）。
- (29) 江口圭一，前掲(25)，7頁。
- (30) 江口圭一『日本帝国主義史研究』（青木書店，1998年）第9章，参照。
- (31) 笠原十九司『アジアの中の日本軍』（青木書店，1998年）18頁。
- (32) 筆者稿「総力戦体制の形成と日本の教育学—阿部重孝の学制改革・教育改革構想とその特質—」（『八戸工業大学紀要』第24号，2005年2月）。
- (33) 筆者稿「アジア太平洋戦争と日本の教育学—教育科学研究会・宮原誠一の『鍊成』論の思想と構造—」（松浦 勉・渡辺かよ子編『差別と戦争』明石書店，1999年）。
- (34) 尹 健次「孤絶の歴史意識」（岩波書店，1990年）4頁。
- (35) 尹 健次，前掲(5)，4頁。
- (36) 藤原 彰『南京の日本軍』（大月書店，1997年），笠原十九司『南京事件』（岩波書店〔新書〕，1997年），吉田裕『天皇の軍隊と南京事件（新版）』（青木書店，1998年），江口圭一，前掲書などの近年の成果は，研究の今日の水準をめている。
- (37) 『なぜ，いまアジア・太平洋戦争か』，『戦争の政治学』，『動員・抵抗・翼賛』（倉沢愛子ほか編〈岩波講座 アジア太平洋戦争〉第1～3巻，2005年11月～2006年1月）。
- (38) 倉沢愛子ほか「刊行にあたって」（〈岩波講座 アジア・太平洋戦争〉全8巻）。
- (39)(40) 江口圭一「十五年戦争史研究の課題」（『歴史学研究』第511号，1982年12月）14～15頁。
- (41) 日本軍性奴隷制度の成立過程と実態については，VAWW—NET Japan 編〈日本軍性奴隷制を裁く—2000年女性国際戦犯法廷の記録〉全5巻（緑風出版，2000年～2002年）参照。
- (42) 尹 健次，前掲(34)，225頁。
- (43) 上野千鶴子「複合差別論」（〈岩波講座 現代社会学〉15『差別と共生の社会学』岩波書店，1996年）。
- (44) 筆者稿「部落問題の教育史的研究の成果と課題—1980年代の成果を中心に—」（『部落問題研究』第120輯，1992年，および前掲(1)の筆者稿）。
- (45) 安川寿之輔編，前掲書，755頁。
- (46) 本書については，安川寿之輔，前掲書，745～747頁の筆者分担執筆部分を参照。なお，そこで筆者は，「このような基本的な分析視角を欠落させた融和＝同和教育史研究が描き出す『被差別部落と教員』史像は，虚像以外のなものでもない」（747頁）と書いたが，解放教育史研究会の発表した本書の描く「部落」史像がトータルに「虚像」だといっているわけではない。本書は，とりわけ十五年戦争期の部分に関して，「総体としての天皇制教育体制の再編・変容との対応関係において……教育の展開を構造的に位置づける視点がきわめて微弱」（同）である，という限界を指摘しているにとどまる。
- (47) 解放教育史研究会編，前掲書，215頁。
- (48) 伊東茂光「同和教育三十年」（『部落問題研究』第1号，1949年2月）28頁。
- (49) 安川寿之輔編，前掲書，第4章第3節1項，519～544頁。
- (50) 筆者稿，前掲(11)，安川寿之輔編，前掲書，245～287頁。
- (51) 筆者稿，前掲(32)，安川寿之輔編，前掲書，387～391頁。
- (52) 安川寿之輔編，前掲書，355～358頁，670～672頁。
- (53) 入澤宗寿「学会所感」（『日本諸学』第2号，1942年）218～219頁，1943年4月『同和国民運動』第197号，2頁——原田伴彦・渡部徹編『融和時報』第6巻，三一書房，1983年）。
- (54) 民間教育史料研究会（中内敏夫・田島一・橋本紀子）編『教育科学の誕生』（大月書店，1997年）8頁。
- (55) 寺崎昌男・戦時下教育研究会編『総力戦体制と教育』（東京大学出版会，1987年）〈はしがき〉。
- (56) 米田俊彦「日本教育史の研究動向」（『日本の教育史学』第44集，2001年）。
- (57) 前田一男「総解説・激動の昭和史に生きた教師たち」（寺崎昌男・前田一男編『歴史の中の教師』II〈日本の教師〉23，ぎょうせい，1994年）。
- (58) 前田一男「戦時下教育実践の史的研究—東金小学校・国民学校を事例として—」（『日本教育史研究』第14号，1995年8月，同「鈴木源輔における教育観形成の基盤（上）」『立教大学教育学科研究年報』第43号，2000年3月，同「鈴木源輔における教育観形成の基盤（下）」『立教大学教育学科研究年報』第44号，2001年3月）。
- (59) 佐藤広美「書評」（日本教育学会誌『教育学研究』第64巻第4号，1997年12月），船橋一男「書評」（日本教育史研究会誌『日本教育史研究』第17号，1998年8月）。
- (60)(61) 清水康幸「書評・佐藤広美著『総力戦体制と教育科学』」（『日本教育政策学会年報』第5号，1998年6月）254頁，255頁。
- (62) 安川寿之輔「書評・佐藤広美『総力戦体制と教育』」（『教育学研究』第65巻第1号，1998年3月）99頁。
- (63)(64) 清水康幸，前掲「書評」，254頁，255頁。
- (65) こうした傾向を象徴しているのは，民間教育史料研究会メンバーである田島一が定式化している，つぎのような教育の戦争責任論批判の論理である。「私たちは，教育科学の理論や運動がもたらした果実を，担い手の生き方や心理によって意義や評価が変動するものとは理解していない」（田島「『教育科学の誕生』でめざしたこと」『日本教育史研究』第17号，1998年，159頁）。この把握の自家撞着と誤りについては，佐藤広美「総力戦体制と日本の教育学」（『日本の教育史学』第44集，2001年，223頁）が立ち入った検討をおこなっているので，参照してもらいたい。
- もともと，ある理論的な達成や運動のきり拓いた地平は，一般にその「担い手の生き方や心理」の交代・変化によってさらなる発展と新しい状況の創造につながるものであり，またそれに対応して，かつての達成や地平は歴史的，批判的に評価し直されることになるのである。
- ここでは，同じ民間教育史料研究会に所属する木村元の論考「1930-40年代の社会過程と教育・教育学」（前掲『日本の教育史学』第44集）を素材にして，問題状況をより具体的に明らかにしよう。
- 木村は，官製の学会である日本諸学振興委員会や「自主的な」日本教育学会の設立とその活動のなかに，既成の教育学の枠組みへの批判意識と「新しい教育学への志向と教育認識」を把握する。木村によれば，「政策科学……の志向」と「学校教育の対象化」，「教育現場への臨床的な対応」への課題意識を中身とするこうした志向や認識は，「特殊日本型ともいえる戦時体制の構築への要請と制約」のもとに，「本格的な大衆社会への過渡期の地殻変動」に対応して成立したのだという。そして，こうした教育学の新たな動向を代表したのが，東京帝国大学教育学研究室の紀要『教育思潮研究』誌に結集した教育研究者たちであ

り、そこでは、「社会変動」にともなって「社会問題化していた勤労青年問題を踏まえた教育体系の検討」がおこなわれ、そのため「職能に基づく教育の体制」（海後宗臣）や「職場の教育化」（宮原誠一）、「産業と教育の連携」（細谷俊夫）などの「焦点化された課題」が追求されることになったのだという。

こうして海後宗臣や宮原誠一、細谷俊夫などの教育学者とその理論は、一定の留保はおこなわれているが、あたかも不義・不当の侵略戦争とは無関係であったかのように、「〈教育と社会〉を巡る……今日にも通底する問題構制」とその研究のにない手として再評価されることになる。つまり、彼らは「戦時体制の要請」に応えながらも、それに「制約」されるかたちで、あくまでもその現実的な「要請」から相対的に自立した、上記のような「新しい教育学への志向と教育認識」に裏うちされた教育理論を構築した、というのが木村の把握する当該期日本の教育学説史像ということになる（同上、230～232頁）。

しかし、佐藤広美『総力戦体制と教育科学』と筆者らの『差別と戦争』がすでに明らかにしているように、彼らは日本型総力戦体制の構築をめざす教育（制度）改革論を展開していたのであり、たとえば、海後宗臣の「職能に基づく教育の体制」も、宮原誠一の「職場の教育化」の主張も、破滅的な展開をはじめた日本資本主義とその政治的・軍事的な枠組みとなる総力戦体制を彌縫するための政治的課題に応える教育方法論・教育技術論であった。

ところが、木村の教育学説分析には、自身のそれとは異なる把握と評価に対する誠実な反証も自説を裏づける確かな論証もない。だから、これ以上批判的なコメントを加える必要はないだろう。ただ、ここでは木村が、教育学者たちの教育理論を、その「社会思想」＝教育目的ときり離

して評価することにより、教育思想を教育技術に矮小化することになったことを確認することができよう。

- (66) 留岡清男『教育農場五十年』（岩波書店、1964年）88頁。
- (67) 同上書、87～88頁。
- (68) 田島一「一九三〇年代の日本社会と留岡清男の『生活主義の教育』構想の新しさ」（中内敏夫・関啓子・大田素子編『人間形成の全体史』大月書店、1998年）156頁。
- (69) 佐藤広美、前掲(59)「書評」、30頁。
- (70) 筆者稿「アジア太平洋戦争と被差別部落—全国水平社・松本治一郎の転向・戦争協力とその論理—」。本稿は、後に改稿のうえ松浦勉・渡辺かよ子編、前掲書に収載された。
- (71) 黒川みどり『異化と同化の間—』（青木書店、1999年）263～264頁、同「書評・松浦勉・渡辺かよ子編『差別と戦争—人間形成史の陥穽—』」『歴史評論』第606号、2000年10月。
- (72) 安川寿之輔『増補 日本近代教育の思想と構造』（新評論、1979年）439頁。
- (73) 黒川みどりの筆者への批判と、それに対する筆者の反駁については、筆者稿、前掲「部落問題の教育史的研究の現状と課題—1990年代の動向を中心にして—」、81～83頁、参照。
- (74) 上野千鶴子『ナショナリズムとジェンダー』（青弓社、1998年）88頁。上野の「歴史守勢主義」とその戦略的「思考」については、筆者稿「最近の『従軍慰安婦』問題論争について」（日本戦没学生記念会誌『わだつみのこえ』第109号、1995年5月）、高橋哲哉『歴史/修正主義』（岩波書店、2001年）81～93頁、参照。
- (75) 藤岡信勝『「近現代史」授業改革』〈『社会科教育』別冊〉創刊号、1995年9月、8頁。