

# アジア・太平洋戦争と日本の講壇教育学 ——海後宗臣とその「化育所」構想をめぐって——

松浦 勉<sup>†</sup>

## The Asia-Pacific War and Japanese Pedagogy :on Kaigo Tokiomi's pedagogy and its plan of 'Kaikusyo'

Tsutomu MATSUURA<sup>†</sup>

### ABSTRACT

This paper examines the structure and its historical characteristics of Kaigo Tokiomi's plan ('Kaikusyo') of Japanese dominance of Southeast Asian Nations and Japanese colonial education during the Asia-Pacific War, including its making process. During the Fifteen Years' War, in the final years under general mobilization, not only were most of Japanese educational scientists mobilized, but also some of them, as professionals, committed educational and learning's war crimes. Kaigo Tokiomi is more than no exception.

His ideas, pedagogy and activities concerning his educational war crime during the Fifteen Years' War, however, have not yet examined completely, nor evaluated. The author clarifies the question of what was the war responsibility of Kaigo Tokiomi.

**Key Words:** *educational war crime, educational war responsibility, the Asia-Pacific War, pedagogy*

キーワード: 教育の戦争犯罪, 教育の戦争責任, 十五年戦争, 講壇教育学

### はじめに

筆者の別稿で指摘したように<sup>1)</sup>、戦前・戦中と戦後の海後宗臣(1901~1987)とその教育学については、これまで個別実証研究の具体的な成果を欠いたまま、積極的な把握と評価が先行してきた。加えて、中国や東南アジアの占領地域に対する海後の植民地主義の教育政策構想やその戦争教育学に先駆的に批判的な分析のメスを入れた先行研究の成果とそのもつ意味にもほとんど無定見であった<sup>2)</sup>。前記の筆者稿では、日中全面戦争期に海後宗臣(東京帝国大学助教授、

興亜院嘱託)が政策提言した中国占領地の教育制度構想を検討し、「官房学」者として頭角を表した帝国主義者としての海後宗臣像とその植民地主義の制度構想の内実を明らかにした。

本稿は別稿の成果をふまえて、〈「大東亜共栄圏」の教育計画案<sup>3)</sup>〉とも評価されている、海後宗臣の「化育所」構想の構造と特質を解明することを主要な課題としている。

中国の占領支配と統治のための海後の教育政策提言は、日中全面戦争期に自己完結する一過性のもではなかった。海後の政策構想はさらに進化し、十五年戦争の最終段階には、国内と軍政下の広範な東南アジア占領地ではあらたな現実的な意味と役割をもつことになった。文部省教学局主導の日本諸学振興委員会の教育学部

平成26年1月14日受付

<sup>†</sup> 工学部電気電子システム学科・教授

会の有力メンバーの一人となった海後が、『文芸春秋』誌の1942年3月号(第20巻第3号:特集「東亜建設と国民教育」)に発表した論稿「新秩序への教育方策」はその集約的な表現である。国内の学制改革の動向との関連で、新たな占領地における、「近代学校」に替わる「化育所」の設立構想が提起されたのである。

海後の公式の報告書「北支に於ける教育建設に就いて」(外務省文化事業部『秘対支文化政策に就いて(二)』、1939年)の検討に先鞭をつけた小沢有作は、アジア・太平洋戦争期に海後が構想した、直接的には東南アジア占領統治のための教育装置となる「化育所」制度を、日中全面戦争段階の政策構想とのかかわりで、以下のように指摘していた。

……「化育所」は(占領)地域住民の「生活のあらゆる中心」であって、政治的啓蒙、産業指導、教育指導をおこない、民衆を組織・教化する任をはたす。こうして「英米主義による学校の桎梏から速やかに解放」されるという。

……[中略]……

……[アジア・太平洋戦争段階の]海後宗臣は「仕事による生活を通じての教育が至当な意義をもつ」という観点から、「大東亜諸住民の生活編成」のための教育編成論をとき、欧米の近代学校観からの解放を主張した。……中国に対しては、「仕事ヲナス民衆ノ教育」(初等教育)―「仕事ノ先達ヲナシウル人々ノ教育」(中等教育)―「仕事ヲ企画シ指導スル人ノ教育」(高等教育)という教育編成論を提案し……、大東亜共栄圏の時期には、それをさらに洗練して「化育所」制度として構想している。……

……[中略]……客観的には、戦争継続のためのアジア資源と民衆のすべてを利用することを当面の最大任務としていた日本にとっては、「侵略の権力論理をそのまま教育論理にうつしかえた」―筆者、以下同様〕倉沢〔剛〕の構想より海後の構想のほうがより実際にそくしているようにみえて有用だったのではな

かろうか。

……[中略]……

……[また、]ここには海後の生活編成のための教育という戦後の主張につながる論理がみられるが、その論理が大東亜共栄圏の建設の目標にすべて収斂されていることが戦後の論と決定的にことなる<sup>4)</sup>。

また、小沢の成果の発表から四半世紀がすぎると、佐藤広美は、この時代の教育学総体を「日本教育学」と把握し、これを三つに類型化することにより、仮説的にその全体構造モデルを提起するとともに、教育の戦争責任論の視座から、「大東亜教育論」の一環として構想されたとする海後宗臣の占領地教育=「化育所」論を検討した成果を発表した。佐藤は、以下のような総括的な分析と評価を加えた。

総力戦体制は教育学の転換を要請し、海後の教育学はこの総力戦の要請に応えたのである。

彼の形成論は、「化育所」において具体化された。化育所構想、これは明らかに大東亜建設審議会第二部会「大東亜建設二処スル文教政策」答申(一九四二年五月)で打ち出された、占領地向け方策「大東亜諸民族ノ化育方策」と重なる。

……[中略]……

……海後の化育所構想は審議会の審議に先立っていたと見てよい。彼の言説がもつ責任は重い<sup>5)</sup>。

本稿は、上記の小沢有作と佐藤広美の成果をふまえるとともに、さらに批判的な検討を加えたうえで、以下のような構成をとる。1では、佐藤が指摘する「化育」概念をめぐる海後宗臣の先駆性とのかかわりで、大東亜建設審議会第二部会「大東亜建設二処スル文教政策」答申の理念とその概要を、近年の成果をふまえて簡単に検討・概括する。2では、海後宗臣の体系的な「化育所」構想を、当該期の海後の戦争教育学総体との関連で全面的に検討し、その内実・構造と性格を明らかにする。

あらかじめポイントを二つだけ指摘しておこ

う。一つは、佐藤秀夫のいう〈「大東亜共栄圏」の教育計画案〉＝「化育所」構想という把握の問題にかかわる。たとえば、小沢有作は明示的には言及していないが、海後はこの「大東亜共栄圏」の中軸に日本（国内）を位置づけている。したがって、「化育所」とは、形式的には占領地に特化した教育装置ではなく、重層的な構造をとり、占領地と国内を貫く「国民教育の建設体制」の構築による「皇国民」の錬成がめざされていたのである。

もう一つは、〔海後の〕形成論は、「化育所」において具体化されたとする佐藤広美の把握とかかわる問題である。これは通説的な理解とも異なり、後述するように「形成を基底として」教化と陶冶が一体となった、錬成の徹底をはかるための海後自身の基本構造論を理論的基礎として構想されたのが「化育所」なのである。したがって、敗戦後の海後宗臣の形成・教化・陶冶の基本構造論とは、外形的な類似性にもかかわらず、思想的にも構造的にも明確に異なるのである。

## 1. アジア・太平洋戦争と日本の東南アジア 占領統治=教育構想

—大東亜建設審議会の

東南アジア占領統治=教育理念と構想—

1941年6月、教育審議会第55特別委員会は「興亜教育に関する事項」を審議したうえで「答申」を出した。その基本理念となる第1項には、「各種学校教育及社会教育ヲ通ジ東亜ニ関スル知識ノ習得、指導国民トシテノ識見ノ涵養並ニ海外進出ノ気風ノ養成ニカメルコト<sup>6)</sup>」が掲げられた。ところが、答申から半年余り後の12月8日、日本の対英米（蘭）開戦がはじまり、この教育国策をとりまく内外の政策環境は大きく変化した。十五年戦争がアジア・太平洋戦争に発展・収斂したことに対応して、「興亜教育」も、教育審議会答申段階とは規模も性格も大きく異なる新たな構想と体制のもとで、再

編されることになった。それは第2次世界大戦の一環としてのアジア・太平洋戦争とそのための占領地支配が提起する政策課題に応える内容を要請されることになったのである。

興亜教育を東南アジア全域に拡大し、広大な占領地支配の一環にくみこむ具体的な方向性を提示したのは、1942年2月10日に閣議決定・設置された「大東亜建設審議会」である。新たな段階に即応する教育改革構想は、橋田邦彦文部大臣を部会長とする第2部に「大東亜建設ニ処スル文教政策」として諮られた「東亜諸民族ニ対スル指導力ヲ涵養し且軍教一致ノ要請ニ答フ国民ノ教育錬成方策並ニ東亜諸民族化育ノ諸方策ヲ確立スルコト<sup>7)</sup>」に対する答申に具体化された。①「皇国民ノ教育錬成方策」と②「大東亜諸民族ノ化育方策」、③「行政機構整備ニ関スル事項」の3項目からなる答申は5月5日に部会決定され—ただし、③の具体策は提出されていない—、同21日の第3総会で決定・発表された<sup>8)</sup>。

(1)「皇国民ノ教育錬成方策」の答申を見ると、「皇国民の教育錬成方策については国体の本義に則り、教育に関する勅語を奉体し、大東亜建設の道義的使命を体得せしめ、大東亜における指導国民たるの資質を錬成する」ことが「根本義」となる政策理念とされた。新たな特徴となるのは、これにもとづいて策定された五つの基本方針のなかでも、以下の第2・第3項目に集約される、国家主導のもとに「国防」・産業・人口などの国策の総合的な教育計画の制度設計の必要を提起する方針が決定されたことである<sup>9)</sup>。

二 教育は原則とし国家自らこれを運営すべき体制を整備し、もって大東亜建設の経綸を具現すべき人材の育成に努む

三 国防・産業・人口政策など各般の国策の総合的要請に基き、一貫せる教育の国家計画を樹立し、学校・家庭および社会を一体として皇国民の錬成を行う教育体制を確立す<sup>10)</sup>。

(2)「大東亜諸民族ノ化育方策<sup>11)</sup>」の答申は、①の錬成方策答申の構成とは異なり、三つの基本方針とそのための二つの方策から構成される。まず二つの方策から見ると、第1は、それぞれ主担当区域をもつ陸軍と海軍の現地軍による軍政（海軍は「民政」と命名）下の民衆教育の主要な対象が「青少年」にしぼられ、アジア諸「地域及民族別ニ」具体的方策を確立するとされ、その焦眉の応急的な施策が提示された。中心施策として提示されたのは以下の二つである。

- 1 大東亜建設ニ積極的ニ参加スルノ精神ヲ徹底セシムルコト
- 2 基本方針ヲ実現スル為必要ナル教科書の改編、教育者ノ派遣ヲ行ヒ敵性ヲ帯ブル教育施設（人的要素及教科書ノ内容等ヲ含ム）ニ付速ニ厳正ノ方途ヲ講ズルコト

「言語に関する方策」をとりあげた第2の方策をみると、軍中央が確定した大東亜共栄圏内のアジア諸地域の「固有語ハ成可之ヲ尊重スル」としながらも、「大東亜ノ共通言語」として日本語の普及をはかり、そのための具体的な方策を策定するとされるとともに、第1の具体的な方策を受けて、欧米語を「可及的速ヤカニ……廃止」するための措置をとるとされた。

このような尊大な自国民中心主義・他民族支配の教育、すなわち「化育」のための具体的な方策を統括した「基本方針」は、以下の3項目である。

- 一、皇国ヲ核心トスル大東亜建設ノ世界史的意義ヲ闡明徹底シ諸民族ヲシテ之ガ完遂ハ其ノ共同ノ責任ナルコトヲ自覚セシム
- 二、従来ノ欧米優越観念及欧米的世界観ヲ排除シ皇道ノ宣揚ヲ期スルモ各民族固有ノ文化及伝統ハ之ヲ重シズ
- 三、劃一性急ナル施策ヲ戒メ主トシテ大和民族ノ率先垂範ニ依リ日常生活ヲ通ジ不断ニ之ヲ化育スル如ク努ム

このように美辞麗句にもならない言葉をならべて日本のアジア・太平洋戦争遂行のための「大東亜建設ノ……共同ノ責任」を、軍事力で占領支配したアジアの民衆に強制しておきながら、支配民族である<日本人>が模範をしめして同じアジアの子どもたちや青年層を他律的に「教化」・「育成」という、軍政下の植民地主義と高慢なパターンリズムにささえられた「化育」の基本理念を提示したこれらの3基本方針がいかにか欺瞞的なものであるかは明白である。基本方針にしたがって提示された具体的な方策も同様である。また、基本方針の第2項については、後述する大本営政府連絡会議が「南方占領地行政実施要領」を決定した5日後の1941年11月25日に確定された「南方作戦に伴う占領地統治要領」において、諸民族の宗教を保護・尊重し、マラヤやジャワなどに居住するムスリム（イスラーム教徒）の民衆を軍政に協力させることが最終的に確認されていた。翌42年2月には、「軍政部要員に対する大臣懇談案」（1942年2月9日）として、陸軍大臣東条英機によりその具体的な指示がだされた<sup>12)</sup>。

しかし、問題はこれだけではない。より本質的な問題として、決戦段階の総力戦のための教育国策として決定されたこの審議会答申の帰趨と東南アジアに「建設」される大東亜共栄圏の教育の実態にかかわる次の二つのことを確認しておかなければならない。

一つは、すでに「戦後歴史学」の成果が明らかにしているとおり、開戦前後の1941年11月～12月の段階で、すでに軍事力による<南進>を自明の前提として、大本営政府連絡会議などの最高国策機関や大本営陸軍部が南方占領・南方施策に関する基本方針を決定していたことである。そのなかには閣議に報告され、決定されていたものもある<sup>13)</sup>。

たとえば、11月20日に大本営（参謀本部と軍令部）が主導する大本営政府連絡会議は、「南方占領地行政実施要領」を決定し、同26日には、「占領地軍政実施ニ関スル陸海軍中央協定」が締結され、次のような大東亜共栄圏建設=占領地

支配を軍政の下で完結させるための基本方針が国策として確定されていた。「南方占領地行政実施要領<sup>14)</sup>」(1941年11月20日)をみると、①「治安の回復」と②「重要国防資源」の急速獲得、③作戦軍の「現地自活」がく軍政の三大原則とされていた(「方針」)。つまり、公式の戦争目的とは異なり、あくまでも日本軍の最大の戦争目的は、東南アジアの、資源の埋蔵量の豊富なマレーやオランダ領インド(インドネシア)を占領し、この地域からアメリカやイギリスなどの敵対勢力を撃破・駆逐することにより、石油や天然ゴムをはじめとする戦略物資を掠奪し、確保することであった。大東亜共栄圏などという日本の排他的な勢力圏(アウトルキー)を設定し、その「建設」を謳ったのは、米英軍の反撃に対峙して長期戦に堪えうる態勢を構築するとともに、他方で泥沼状態にあった日中戦争を勝利に導くためであった<sup>15)</sup>。

このような本質をもつ「戦争によって戦争をまかなう」という①の現地自活を自明の前提にして、軍政下の民衆工作の重点は以下の2点におかれた<sup>16)</sup>。

七、国防資源の獲得と占領軍の現地自活のため住民に加えなければならない重圧はこれを忍ばしめ、住民宣撫のための要求はこの目的に反しない程度に止めるものとする。

八、原住民に対しては、日本軍に対する新奇観念を助長するように指導し、その独立運動は過早に誘発せしめることを避けるものとす。

文化工作を軍事戦略や軍政に従属させ、ビルマやフィリピンなどの例外的な「独立」は容認しても、アジアのナショナリズムの台頭を防圧することを自明の前提とするこのような、軍政下の民衆工作の基本線は、大東亜建設審議会の設置に先立って、1942年1月21日の第79回帝国議会の開会にあたって首相の東条英機がおこなった施政方針演説「大東亜戦争指導の要諦」

のなかで、虚構の戦争目的とならんで言及された大東亜共栄圏建設の根本方針のなかにも貫かれていた。「大東亜ノ各国家及民族ヲシテ、各々其ノ所ヲ得シメ、帝国ヲ核心トスル道義ニ基ク共存共栄ノ秩序ヲ確立セントスルニアル<sup>17)</sup>」というのがそれである。東条英機が公言したこの方針は、審議会全体の基本方針を確定する第1部会答申「大東亜建設ニ関スル基礎要件」にも明記された。また、おなじ東条が、翌月初旬に宗教の保護・尊重に関する方針とそのための具体的な指示を出したことについては前述した。化育方策の中でも、こうした既定の国策としての占領統治の基本方針が追認されていた。

そして、小沢有作が指摘するように、やや単純化していえば、機構的には、大本営・政府連絡会議→陸海軍中央→現地軍司令官→軍政部(参謀長)というルートで政策の基本がたえられ、軍司令部訓令として占領地行政の骨格がきまるしくみになっていた<sup>18)</sup>。

もう一つの事情は、大東亜建設審議会の全8部会(第2期には全11部会となる)の出した諸答申のなかでの「大東亜建設ニ処スル文教政策」の答申の位置と性格をも規定することになる、審議過程の特質と答申全体の帰趨にかかわる問題である。

「内閣総理大臣ノ監督ニ属シ其ノ諮問ニ応ジテ大東亜建設ニ関スル重要事項(軍事及外交ニ関スルモノヲ除ク)ヲ審議ス<sup>19)</sup>」ることを目的にして設置されたこの審議会の第1期(～7月27日)の全8部会で審議・構想された答申内容をみると、その長期的な計画となった構想の政策的な実効性にははじめから大きな限界があった。審議事項から軍事と外交が除かれたためばかりではない。政財界や産業界、経済統制団体の有力者や各国家装置の次官級・課長クラスの官僚らが結集したこの総合国策審議機関における答申の形成過程の実相分析をとおして、その全生涯と審議会活動の全体像を俯瞰した安達昭宏の研究は、この問題を追究している<sup>20)</sup>。安達によれば、この審議会の機軸となる答申ともいえる、5月4日の第2回総会が決定した第4部会答申

「大東亜経済建設基本方策」を政府が同8日に閣議決定したにもかかわらず、その位置づけをめぐって政府が統帥部（陸軍の参謀本部と海軍の軍令部）に譲歩を余儀なくされる事態となった。そして、結局すべての部会答申が大本営政府連絡会議<sup>21)</sup>に国策の「参考」として提出されることになり、しかも、正式決定はおこなわれず、「政府施策の基準」にとどまることになったのである。つまり、「大東亜建設ニ処スル文教政策」の答申は、必ずしも当初諮問がもつめた「軍教一致ノ要請ニ答フ……東亜諸民族化育ノ諸方策」としての実質をもつ教育国策とはなり得なかったのである。

じっさい、第2、第3部会答申を含めて、「会議事項ニ付調査及立案ヲ掌ル」審議会幹事長（企画院総裁・鈴木貞一）主導のもとに第4部会答申以後に各部会と総会で決定された諸答申は、すべて一括して8月19日の大本営政府連絡会議に報告されたが、それらがそのまま国策として採用されることはなかった。

しかし、答申が「政府施策の基準」とされたことにより、答申の中でも統帥部と政府が了解する国務事項であれば、裁量がみとめられた国家装置が答申の施策を実施する事例もいくつかみられた。たとえば、第2部会がまとめた「大東亜建設ニ処スル文教政策」答申の一部が文部省と企画院によって実行されたのは典型的な事例の一つとなろう<sup>22)</sup>。もちろん、裁量ないし選択の幅は限られていたともいえよう。それらは全面実施でないばかりか、部分的なものにとどまり、1943年には、総力戦遂行の課題が要請する「生産力拡充」をめざす教育改革として、たとえば中学校と高等女学校の数学と理科に関する教授要目が改訂されることになったが、むしろ全体としては、その基盤を掘り崩す中等学校と高等学校、大学予科の修業年限をそれぞれ1年短縮する学制改革さえ実施された<sup>23)</sup>。この年限短縮は答申をうけての措置であった。

「大東亜諸民族ノ化育方策」答申の場合は、すでに既定路線となっていた「軍政の三原則」と内政の国務事項を所管するだけの文部省のス

タンスを反映して大きく制約されていた。そのため、南方占領地の現地軍の判断と必要に応じて、たとえば1942年4月に「小学校再開ニ関スル件」をだした日本軍占領下のシンガポール軍政総監指示「教育ニ就イテ」（8月）や軍政監指示「教育ニ関スル件」（10月）などにおいて、この答申の構想が「下敷き」にされ、部分的に援用されていた事例がみられる程度にとどまったといえよう<sup>24)</sup>。

また、石井均は、たとえば旧イギリス領のマラヤや旧オランダ領インドネシアの一部では、大東亜建設審議会の第2部会答申とは直接的には無関係に一ただし、鉱産資源を担当した企画院・商工省主導の第9部会での審議は反映して一、南方軍が鉄や石炭、石油、銅その他の重要「国防」資源の確保に資するかぎりでの、応急的な具体策としてこれらの地域の民衆に対する職業・技術教育の整備・推進をはかった事例を分析している<sup>25)</sup>。これらのアジア諸地域は当然、名目的な「独立」さえ認められない占領地域であった。そして、太平洋戦線での日本の戦局の悪化によって、南方地域の物資への期待が弱まり、「日満支」での物資確保が開発・増産の機軸となると<sup>26)</sup>、こうした実業教育の趨勢も衰微していったと考えられよう。

以上のように審議会で占領地支配の教育が「化育」と定義とされたうえで、先の(2)「大東亜諸民族ノ化育方策」の答申が出された事情に、海後宗臣が無関係だとはいえない。直接的なつながりは不明であるが、答申とその諮問に先立って、海後宗臣が日本を盟主とする「大東亜共栄圏」という新たな占領地支配の教育に関する具体的な構想を、体系的な「化育所」制度として提示していたからである。加えて、海後は、後述するように、化育所構想を提起した後に、官製学会レベルで積極的に戦争教育学を唱道しただけでなく、ここでは詳述できないが、実践レベルでも教育による「大東亜共栄圏建設」に奉仕する教育活動に従事していたのである<sup>27)</sup>。

## 2.戦争国策の総合的要請 と海後宗臣の「化育所」構想

「教育学界の有能な中堅」と評価される海後宗臣は、アジア・太平洋戦争期の占領地支配と経営のための教育政策の動向にどのように向きあっていたのであろうか。

この時代の海後の政策動向への対応を象徴的にあらわしているのは、海後が「化育」という特異な教育用語をキー概念にして、アメリカとイギリス、オランダとの開戦後まもなく提起した「大東亜共栄圏」建設=東南アジア占領地支配のための体系的な教育体制論=「化育所」構想である。アジア・太平洋戦争が開始されると、日本軍の緒戦の大戦果とそれに歓喜・熱狂する興奮に沸く国内輿論を背景にして、海後は論稿「新秩序への教育方策」(1942年3月1日『文芸春秋』第20巻第3号)を発表し、この新たな広範囲の占領地を日本の勢力圏とする「大東亜共栄圏」の教育計画を公表した<sup>28)</sup>。大東亜建設審議会が設置された翌月はじめのことである。ほとんど同じ時期にあいついで発表された論稿「大東亜戦争と教育」(教学局編〈教学叢書〉第12輯、1942年3月)と論稿「大東亜の教育体制」(東亜教育協会誌『興亜教育』第1巻第4号、1942年4月1日)のなかでも、化育(所)という用語こそ使用されてはいないが、海後は新たな占領地統治と支配の教育装置としての化育所の制度理念が普遍的なものであることを主唱し、日本国内の「皇国民」教育を中核とする「大東亜の教育体制」確立を展望しながら、民衆教化・育成の施設としての化育所の意義と役割を強調した。1943年3月に、長大な前掲、論稿「大東亜戦争と教育」が日本文化協会編『日本文化』第87冊として収載・再刊されたことも注目に値しよう。

この海後論稿「新秩序への教育方策」の発表とその内容にはいくつかの特徴がある。6点指摘しておこう。

### 2.1 対外侵略主義の教育政策と段階認識

第1の特徴は、後で詳しく検討する構想内容からみると、海後宗臣が大東亜共栄圏=「新秩序」建設のための「化育(所)」制度に集約させた、対外的な膨張主義路線をとる植民地帝国日本の教育政策の歩みが、十五年戦争のプロセスとの関連で段階的に位置づけられ、その国策的な意義が強調されていることである(628~629頁)。

海後は、「昭和六年頃」から、すなわち満州事変により「我国」の教育政策は、1920年代までの社会的条件と政策基盤とを異にして推進されたと把握し、これ以後の日本の教育政策の展開を、①満州事変期と②日中全面戦争期、③「大東亜戦争」による「新秩序」建设期、すなわちアジア・太平洋戦争期の三つにそれぞれ段階区分をおこなった。そして、これらの三つの段階を貫いて「基本」となっているのが、中国「大陸への新秩序建設」の動きだと海後はいう。つまり、日本による中国をはじめとする近隣の他国を侵略する軍事行動とそれによる占領地・植民地支配の拡張が「新秩序建設」だというのである。中国の国家主権はもとより、アジアの他民族の独立も自立性も尊重しない海後のアジア認識を示唆する戦争認識である。

海後によれば、総じて①満州事変期の段階の日本の教育政策はアメリカの教育制度改革に注目して学校教育の「合理化」と、学校制度体系の三段階構成・四段階構成などの「単純化」を試みたにすぎないが、他方では「教学刷新」のような「教育の基本」となる議論が政策決定の俎上にのせられることになり、「満州国」との有機的な連関を抜きにしては国内の教育政策が成立しない事態が生まれるなどの政策課題が明らかになった。

「支那事変」、すなわち盧溝橋事件を画期とする日中全面戦争期の②の段階では、さらに「大きな変化」があらわれた。傀儡政權として現地の日本軍がつくった「中華民国に於ける教育建設」との結びつきを考慮しないと、日本の教育政策を設計することができないことを、海後自身は「感得」した。これは中国占領地に

すでに二度の実地調査をおこない、公式に政策提言を行った経験を持つ海後の実感であろう。したがって、この場合の結びつきとは、単なる「連関」ではなく、「日満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得ない」とまで海後はその意義を力説するのである。

加えて、海後を含めて、教学局の近藤寿治らの文部省派遣組がアメリカ流の中国の教育制度を改革する案を提出していたことはすでに別稿で確認した。これをふまえて、「東洋に於いて本来に求められて来ていた人間教養の方式」(629頁)ないし「東亜に於ける古来の人間教育」(631頁)の有効性と正当性の認識を深めていた海後は、上述のように日本国内の学校教育制度に対しても批判意識を強めていった。

③の段階では、日米開戦の幕開けにより、大東亜共栄圏建設にともなう「新秩序への教育方策は、アメリカ主義文教政策に対立して提起せらるべきことが愈々明らかに」なるとして、海後はアメリカの教育制度に代表される「近代教育観の桎梏より離脱して、[「生活のうちに……人間を修練させ……る……という人間教育の妙味」こそが「日本教育の根幹」をなすべきだという]本来の教育観に立ち、そこから学校を新しい編成の下に置かねばならない」(631頁)と主張した。官製学会レベルでも同様の姿勢が貫かれている。日本諸学振興委員会編『日本諸学』3号(1943年5月)に収載された論稿「教育学への課題」をみると、海後は、このような「教育学における近代主義批判」のなかに、学界が共有すべき教育学の喫緊の課題をみだし、宣伝をともなって扇情的に以下のように呼びかけた。

「大東亜戦争は我々のもつべき教育の視野を拡大せしむることとなった」。それは「大東亜圏内の諸国及諸地域の教育が総て我国の教育と緊密にむすびあって一つになって来ている」現実が広がったからである。この「現実……は、教育学に於ける探求に新たな問題を課している」。「共栄圏内の各国及び諸地域の教育には

……独自の性質が備わっている……が、その基本構造に関しては我国の教育と同一の線に連なり共に一つの課題の解決をなすべき段階に逢着しているのである。同一の教育課題とは……近代教育の構成より先に乗り越えてでなければならないということである」。ただし、「我国の教育はそれ等諸地域の教育に対して常に先達たるの地位を占めている」のであって、その意味で「独自の性質」をもっている。「大東亜戦争は教育の現実面に於いてかくのごとき独特な問題を提供しているのであって、これらの事情を基礎として教育学におわさされている課題も解かれなければならない<sup>29)</sup>」。

中国を含めて、東南アジアの占領地に対する日本の優越性と指導性を留保・強調する海後宗臣が「歴史的な課題<sup>30)</sup>」だとして第一義的な課題としたのは、「教育学に於ける近代主義への批判<sup>31)</sup>」と、近世以前の日本と東南アジア全体の教育構造に関する「歴史的な探求の課題」であった。後者の課題は「近代教育学を超克する第一歩<sup>32)</sup>」となるというのが海後の課題認識であった。

総力戦段階の日本の国民教育制度が「近代教育の構成より先に乗り越えてで」る、あるいは当該期日本の教育学が「近代教育学を超克する」とはいかなることなのかについては、これまで批判的に検討してきた論稿「新秩序への教育方策」と論稿「教育学への課題」では直接具体的に明言されていない。しかし、この時点で海後がその腹案をもっていなかったわけではない。都市と農村における義務制青年学校の実効的な運用により、総力戦のための兵士と労働力の組織的な養成に期待をかけていた海後らが、千葉県白井村を中心とする、1938年4月にはじまる「農村青年教育の調査」を基礎として発表した、大部な成果となる『農村に於ける青年教育』(1942年)についても、すでに簡単に前述の別稿で検討した。この普及・拡大する義務制青年学校教育を突破口にして、海後は、たとえば、翌1944年の論稿「職能と教育体制」(宮島八郎編『生産決戦と国民教育』産業経済新聞社)に



において、既存の正系の学校を中心とする教育体制を、軍部と総合財閥が主導する「職能体制下の教育編成」に改編・即応すること、すなわち「職能による学校体制の再編成」ないし「総力戦のための教育企画」の設計に解決の方途を見出していったのである<sup>33)</sup>。海後が「青年学校の性格は、近代学校体制へ新しい考え〔「普通教育観を超克する思想<sup>34)</sup>」〕を導入する根拠力を与えた<sup>35)</sup>」と評して義務制の青年学校を積極的に評価したのは、その表れである。総力戦の時代に「職能との関連によって学校の果たすべき役割」を問ひ直さなければ、「到底米英の戦力を撃破して……勝ち抜く」ことはできないと認識した海後は、「現今に於ける最大の課題」となっている「戦時下の職能企画」や「教育の総力戦体制」の構築という喫緊の政策課題に応えることにより、「今次大戦を決勝の線に推進」することができる同時に、日本の「近代教育の体制を新たな方式へと転回」させることができる<sup>36)</sup>、と主張した。

前年 8 月に発表された論稿「中等学校制度の伝統と問題」（東京帝国大学教育学教室『国民教育の動向』（『教育思潮研究』別冊、1943 年 8 月）でも、海後は「中堅国民」に特別な錬成をおこなう学校が「中等学校」だとする、伝統的な中等学校観の再定義を迫る文脈のなかで、青年学校が「義務制として相当能率をあげ得る際には、……国民学校を基礎として有為な皇国民の教育をなす青年大衆学校が十全な機能を發揮することとなる<sup>37)</sup>」と評して、教育審議会や大東亜建設審議会の教育改革答申にもかかわらず、あるいはそれゆえに依然として「傍系」にとどまっていた青年大衆教育に大きな期待を表明していた。

前述の論稿「職能と教育体制」とほとんど同時に発表された論稿「文教施策の拡域」（『教育維新』第 3 巻第 9 号、1944 年 10 月）では、「文教施策者」となる行政官僚層に、「戦争を勝利へと帰趨せしむるに喫緊な広域文教方策<sup>38)</sup>」の実施を焦眉の課題として提案した。文部省が主管しない「国家教育機能」をもつ二つのセク

ター、すなわち「現今最大の教育構成体」となっている〈天皇の軍隊〉と「皇国産業」としての性格を付与された、統制経済下の産業体・軍需工場の教育の意義が、「文教施策における拡域<sup>39)</sup>」として強調されたのである。海後の造語となる「拡域」とは、「国家が正しく必要とする文教施策」を実施するという観点から、このように「軍政と文政の下にある文教が一つの連関に入って今日の危急に即応する」という姿態をとることの意である<sup>40)</sup>。海後は基礎陶冶過程にある子どもたちが徴兵前教育や「勤労働員」、「学徒動員」に駆り出されていた現状を追認するだけでなく、それらの施策を、学校とは異なるが「国家教育機能<sup>41)</sup>」を共有する「教育編成」として積極的にとらえたのである。このように軍事や経済（総資本）による教育の支配を、むしろ教育の「拡域」と称してそれを積極的に肯定する海後によれば、この「文教の拡域……は、国民生活全面を教育として編成し終わるまでは停止し得ない」のである。海後は、「あらゆる領域に文教が結びつきこれにそれぞれの方策が立てられ、而もその施策が統一されて運営されるに至って、正しい姿」、すなわち「教育国家」が実現されるといい、「教育の真義」をそのなかに見てとるのである<sup>42)</sup>。

## 2.2 大東亜建設審議会答申に先行し、一定のモデルとなった化育所構想

第 2 の特徴は、すでに検討した大東亜建設審議会の「大東亜諸民族ノ化育方策」の諮問と答申に先行して、海後宗臣が日本とその勢力圏となる広大な占領地の教育を「化育」と称して、その教育計画を体系的な「化育所」構想として提起したことである。

海後の造語となる化育所とは、「教化成の場所」の意だという<sup>43)</sup>。第 1 の特徴をふまえると、海後が「大東亜諸民族ノ化育方策」答申の占領地教育理念（「基本方針」と「方策」）と目的をほぼ共有していたことは明白である（後述）。問題は、日本が指導・統制下におく占領

地域の教育を「化育」と称する東条政権の公式の政策構想と海後の私案（試案）の連関である。日本諸学振興委員会教育学部会をとおして教育政策を立案する文部省中枢の周辺にいた海後宗臣が、答申の諮問から答申前後の段階でそこに関係していたことは否定できないであろう。海後は講壇教育学者として、当該期の文部省（教学局）の学術行政と教育行政の設計に深くコミットし、そのスポークマン的な役割をはたしていたと考えられるからである<sup>44)</sup>。海後が対外的には日中全面戦争開始以降 2 回にわたって中国に派遣され、占領地教育の政策提言をしていた事情についてはすでに検討した。海後が、教学局が編集・刊行主体となる〈教学叢書〉その他の雑誌などに論稿を発表していた史実も同様である。

最新の成果でも、「日本諸学振興委員会」で海後が教育学（界）の上からの統制に加担し、研究動員をすすめる役割をはたしていたことが明らかにされている<sup>45)</sup>。海後らが主導した東亜教育協会誌『興亜教育』第 1 巻第 2 号（1942 年 2 月 1 日）の〈教育通信〉も、「日本諸学振興委員会の共栄圏研究」の消息をつたえている。1942 年度の事業計画を協議した同振興委員会常任委員会は、「大東亜共栄圏の建設を目標として学問報国に邁進する」ことが決定されていたのである<sup>46)</sup>。

### 2.3 体系的で具体的な化育所構想

第 3 の特徴は、「化育所」構想そのものの体系的性と具体性である。

アジア民衆の「実践生活に根を下ろした教育方策であってこそ、新秩序建設への途を築くことが出来る」と考える海後は、「大東亜共栄圏」内の、日本を中核とする一元的な教育体制の実現を展望しながら、あくまでも日本の占領統治下に編入された「大東亜諸地域への方策」（639 頁）として、位階的な重層構造をとる体系的な「化育所」制度を設計した。海後論稿「大東亜戦争と教育」によれば、これは「大東亜新秩序建設の土台たるべき新しい教育<sup>47)</sup>」の制度

構想である。制度をささえる政策理念と基本原則については、後で検討することにして、ここではまず、日本の戦争遂行のための大東亜共栄圏建設の担い手となる「実践者」として海後が想定するアジア民衆の 3 類型と、彼らとその担い手に教化・育成するための化育所の位階的な重層構造の枠組みを描いておこう。

海後の化育所構想の制度的枠組みは、日本軍が軍事力で占領支配してつくった新しい秩序に服した「実践生活」をいとなんでいる民衆を化育所に収容して教化・育成をはかり、順次段階的に積み上げ方式で、将来的には都市と町、村落において 3 層に編成したうえで、全体として「諸民族をして皇威を讃仰せしめ、各々その所を得て生活に安堵せしめる」（同）ために、彼らをして「建設者としての日本人を仰ぎ見つ自らもまた建設者としてこの〔大東亜建設の一引用者〕大業に参加」（369 頁）せしめるという設計となっている。繰り返しになるが、化育所が設置されるのは当然、昭和天皇裕仁の「大御心のままに、全東亜に足を印した」（同）と海後がいう、〈天皇の軍隊〉である「皇軍が治安を立て、新秩序建設の地域として定めた」（636 頁）アジア諸地域となる。そして、制度の完成時には、3 層構造の化育所に対応して、民衆は①「仕事を処理することの出来る人々」、②「仕事を処理する……先達たり得る人々」、③「仕事に対して企画指導をなし得る人々」の 3 つの階層に編成・分断される。

なお、ここで海後がいう「仕事」とは、労働一般ではなく、あくまでも日本の戦争遂行とそのための戦力増強に協力するという大東亜「共栄圏建設の仕事」のことである。東南アジアの民衆の場合は、軍政下の占領地行政によって負荷される各種の強制労働や食料供出への協力その他が実質的な中身となろう。

海後宗臣は、これらの 3 層の化育所を構成する各「要員には量に於いて差異」があるので、各層ごとに教化・育成の方法が異なるという。「実践生活者の基層」をなしているのは人口のうちで最大多数をしめる①の民衆である。この

民衆を収容する<第一段階の化育所>は「住民に対する工作の最前線」(638頁)となるとともに、②の先達の析出基盤となるため、別途その教化・育成の方途が検討される。主力としての役割を期待されているのが②の先達となる民衆であり、そのため①の民衆のなかから「最多数」選抜して、「要務」につかせる必要がある。②の先達から選ばれる③の企画と指導にあたる少数の民衆には、「力強い風格を具備した要員」がもとめられるという。

しかし、海後は、これらの3層の民衆をどのように養成し、実践的な要員に仕立て上げるための具体的な方法と見通しについては、検討課題としてのこしておき、次のような留意点を指摘するにとどまった。東南アジアの占領地域の民衆には、日本の「文化の恩沢を感じしめん」として向きあうのではなく、民衆一般を「新秩序の実践生活」に包摂・組織化し、そうすることで「人間教養」を積ませ、「皇化の恩恵に浴さしむべき」(635頁)だというのがそれである。これは、前述した大東亜建設審議会の「化育方策」答申の基本方針となった「各民族固有ノ文化及伝統ハ之ヲ重ズ」と共通する政策的な判断といえよう。

海後が構想する化育所を機軸とする「教化育成の基本体制」(639頁)は、以下のようなプロセスと内容をもって完結する(636~639頁)。

占領初期にはなによりも、民衆「啓蒙指導育成のための中心組織」となる化育所として、日本がきり拓いた時代の転換や趨勢についての「啓蒙」をとおして、日本の占領統治の正当性を民衆一般に「刻印」するために、「政治啓蒙としての化育所」の設置がその「第一着手」とならなければならない。そこでは、年齢や経歴に無関係にあらゆる民衆を結集させるため、多様な啓蒙内容と語りや絵画、映画その他の手段が駆使される。もちろん、化育所には、こうした政治教育だけでなく、占領下の民衆は各種の生産活動を通じて「新秩序建設」に「参画」することになるのだから、軍政下の「健全な共栄圏の政治関係」のなかで産業開発によって経済

的基礎を確立するためには、これに「参加」する民衆に対する「産業指導」が焦眉の課題となる。そのためにも、心身の育成や民族語と日本語の学習、それを通しての文字の習得、これを土台とする「生活建設」の豊富化と産業を媒介とする知識の「生活技術化」と錬磨、保健衛生とは次元を異にする体身の育成・錬磨などの諸機能が化育所には不可欠となる。海後によれば、これらの内実と諸機能が化育所に「集約」されることが大東亜共栄圏の建設の方向にかなうのだという。

以上のような化育所の教化・育成の内容と機能については、海後の別稿「大東亜戦争と教育」のなかでより具体的に再説されている<sup>48)</sup>。とくに、知識を産業とむすびつけてその「生活技術化」をはかり、錬磨する機能については、後述する国内の「国民教育の建設体制」構築の緊要な課題とのかかわりで、「知識を単にそのものの体系に於いて授ける」のではなく、それを「技術化する方策」の必要が特記されている。「実践生活に結びついた知識の編成」や「実践に結びついた新たな知識の体制」づくりという文脈のなかで、占領地では大東亜共栄圏建設に有用な知識——海後のいうアジア民衆の「人間教養」——が「仕事」を通じて獲得されるという教育の形態が必要だ、と海後はいう。海後によれば、「技術は大東亜生活を建設する開拓のための用具<sup>49)</sup>」であって、技術教育一般における「知識技能」とは異なる概念であった。

こうした技術観のもとに自己の化育所構想のエッセンスを示唆したうえで、海後はこれを敷衍して、「国民教育の建設体制」構築の課題として、以下のような主張を行った。

知識はこれを技術化して生活と一体化ならしめ、技術はこれを新たに実践生活の中に据えると共に、これが修練の方法を編み出さなければならないのである。……知識と技術とが大東亜に於ける建設的な教育体制の主要な分野として考えられ……ことが望ましいのである<sup>50)</sup>。

海後は、このような占領地支配による新たな帝国を建設するための課題が提起する多様な機能に即応することができる化育所は、同時に予定調和的に地域民衆の「生活のあらゆる中心」となるという。警察や兵士などの治安維持のための施設とその要員が駐割するのはもとより、生活必需品の配給所、休養や娯楽の中心機関を兼備しなければならないからだという。こうした化育所が地域のあらゆる要地に設置されることにより、化育所は<第1段階の化育所>として、「基礎的な教化成の場所」、「住民に対する工作の最前線」(638頁)となるのだ、という。

東南アジアの化育所の母体となるのは、欧米の宗主国が設立した学校を含めて、占領地の既成の学校であり、これらの施設を接収して化育所に改造されることになる。地域の「生活構成の核」となり、学校のあらゆる機能を兼備した「政治及び経済の中心機関」となる化育所は、「教化成の独自の機能」をはたすことにより、学校の発展形態として「建設面に触れた人間育成の方式」(同)が成立するのだ、と海後はいう。「仕事を処理することの出来る人々」はこのようなく第一段階の化育所<で教化・育成されることになる。これを基盤にして、化育所としての構造を共通にもつとともに、より高度の教化・育成機関となる<第2段階の化育所>が地域のいくつかの要衝に設置され、選抜された相応の資質をもつ「先達」が養成されることになる。先達には、「自ら立って多くの住民に新秩序への参加を指導し得る」力量を獲得させるため、より高度の政治的啓蒙がおこなわれなければならないとされる。

<第3段階の化育所>の主体となる企画指導にあたる民衆は、この先達の集団から選抜される。大都市に設置されるこの化育所は、地域の一切の「建設」が集約されなければならない、そのためには「最高の知識と技術」が用意されるのだという。

以上のような海後宗臣の体系的な化育所構想は、大東亜建設審議会答申との関わりでいえば、①「皇国民ノ教育錬成方策」とは別途に、あく

までも②「大東亜諸民族ノ化育方策」としてのみ設計された「教化成の基本体制」づくりのための教育計画で、3層構造をとる化育所にはいずれも占領下のアジアの民衆に対する「皇化の機能」が期待されていた(639頁)。しかも、「教育による新秩序の建設<sup>51)</sup>」の意義を高唱する海後は、当初から日本と占領地アジアをトータルに含んだ一元的な「大東亜教育」を構想しており、「大東亜共栄圏新秩序への教育方策」として化育所(構想)に実効性をもたせるためにも、国内の教育構造と体制を「新秩序建設の要望にかなった教育」制度に再編成し、化育所を軸とする占領地の教育体制の「範」とすることが至上命令であった(640~641頁)。そのためにも、海後は、「我々」教育学者は教育を通じて、「全国民をして大東亜新秩序建設の大業に帰向せしめること」、すなわち、かれらが「大御稜威の下に於いて皇国民として」「大東亜諸地域にその身を挺して実践生活編成の独自の主宰者」(639頁)となるための「育成の第一着手」として、「国民教育の建設体制」を構築し、「皇国民教育の本義」を顕現させなければならない、と呼号した<sup>52)</sup>。

#### 2.4 近代教育制度・近代学校批判の欺瞞性

第4の特徴は、化育所構想の思想的源泉とされた理念型としての「実践生活」にもとづく<修練>を、アメリカに代表される「近代教育」に對置する海後宗臣の近代教育制度・近代学校批判の欺瞞性である。

上記の第3の特徴とのかかわりで確認したように、海後にとって近代教育制度や近代学校を「超克」するとは、義務制青年学校を先導的なモデルとして、「総力戦のための教育企画」により国家統制下におかれた各種の<職能>に對照して学校体制の再編成をすすめるという、軍部主導の学校の教育的玉砕路線を加速させることと同義であった。そのため、海後の近代教育制度・近代学校批判も、侵略戦争とそのためファッショ的な教育改革に対する批判どころか、むしろその矛盾を糊塗・隠蔽する欺瞞的なもの

にとどまった。

第 1 の特徴のなかで指摘した、海後が文部省の教育政策の対外膨張路線の第 3 段階と位置づける上記の③のアジア・太平洋戦争期の占領地教育には「近代学校制度とは異なった教育の展開」(633 頁)をもとめなければならないというとき、海後は、広大な新たな占領地の教育政策課題から各級の新規の学校の設立を排除するためにも、東南アジアの人々は、日本を含めて伝統的に「教養」をつんできたことと海後が認識するその「実践生活のうちに於ける人間修練」に「独自の教育の意味」「至重の意味」(同)を発見するのである。つまり、悪しき現実主義の安上がりな教育政策が推奨されたのである。軍政 3 原則の「現地自活」の教育施策の提案ともいえよう。

翌月の別稿「大東亜の教育体制」において「教育における解放戦<sup>53)</sup>」と呼んで、アジアの民衆が「英米主義による学校の桎梏より速やかに解放」される必要と必然性を強調しつづけることになる海後は、「最近の状況は、教育方針を学校にのみ極限することを許さなくなっている」といって、その二つの事由について具体的に言及している。

第 1 は、日常生活が人間を「修練」させるという、海後宗臣が発見した、日本を含めた「東亜に於ける古来の人間教育」、「東亜に伝統された古来の人間教育方式」(375 頁)の復権である。海後が「形成」と呼ぶ、この近代教育観から「解放」された「人間教育の方式」については、「日本が近代学校制度の高峰に登りつめて、教育の世界を広く展望したことによって与えられた」と海後は自己認識している。

しかし、海後の前掲論稿「教育学への課題」(『日本諸学』第 3 号)をみると、ナチス・ドイツの政策科学として台頭した「教育科学」のインパクトとその受容<sup>54)</sup>により近代教育批判を強めてきた海後は、当然、「人民各個の完成」や「人格完成」、人間「諸性能の調和的發展」などの近代教育の「教育目標」を明確に否定していたのである<sup>55)</sup>。その上で、教育の私事性そ

のものを否定する海後は、「戦時体制化」された「国民生活のあらゆる機会がそのまま……国民を修練する機能を發揮して、教育の一環をなす……基本体制<sup>56)</sup>」の構築が緊要だと説いた。そして、「大東亜新秩序の建設者」として「建設の大業」という昭和天皇の「大御心に応え奉らねばならぬという帰一点」をもたせることが国内の「国民教育に於ける生徒教養の眼目<sup>57)</sup>」だとさえ主張した。「国民を修練する……教育の一環をなす……基本体制」の極限形態が海後のいう「教育国家」であることについては、すでに確認した。

もともと、学校を相対化する海後の議論は、必ずしも海後自身の教育学研究の内的な成熟の必然的な結果として把握・構想されたものではない。なによりも、たとえば海後はアジアの民衆が営む生活と教育が「実用性」のためだけでなく、「国に奉ずるの精神によって一貫せられている」がゆえに「貴い生命」とされているのだと、作為による読み込みをおこない、それこそが「大東亜全体に一貫した教育の基底」だとまで強調しているからである<sup>58)</sup>。これは海後が呼ぶところの「実践生活」が理念型であるゆえんでもある。自分が使用する固有の用語について逐一概念規定をしないといわれる海後は、「実践生活」にこのような意味づけを行っていたのである。「実践者」概念も同様である。

海後宗臣が教育政策の対象は学校だけではないとする根拠の第 2 の事由も、その作為をしめしている。海後が第 2 の事由にあげるのは、「中華民国」を含めて、「東亜全地域」には初等教育機関にさえ就学できない「膨大な人間が堆積している」うえに、たとえば「天皇の軍隊」である「皇軍が進駐して新しい秩序を置きつつある蘭印諸地域」に住むインドネシアなどの「原住民」の 9 割以上が文字と無縁の生活をしているという「教育の現実」が強調される。「植民地の文化支配」の一環として欧米諸国が設置した「近代化の造営物」たる学校で学ぶ機会をもたない「多数の民衆」の存在も、有力な根拠とされる。「東亜は古くより学校以上に出

て廣くして豊かな人間教育の體制をもっていた」のに、「米英主義教育によって変貌せしめられて来て仕舞った<sup>59)</sup>」という倒錯した認識を持つ海後は、その「植民地化のための」学校教育から民衆が排除されている問題を、「人間教養の分解線が画され<sup>60)</sup>」る事態ととらえたのである。

しかし、「我々は米英蘭人の如き植民地支配者として彼等に代わって、これ等の諸地域に臨まんとするものではない」(633頁)と強弁したうえで、「我国が新しい秩序を据えんとするには如何になすべきか」(632頁)という問いを立てる海後は、欧米の宗主国が「文化支配の拠点」として都市部に設立した近代学校を日本軍が武力によって接収するのは容易だと指摘しても<sup>61)</sup>、これらの学校を利用して、教育の機会を奪われ、文字の読み書き能力の習得さえ阻害されてきたアジアのひとつと、学習の機会を積極的に保障しなければならないと主張しているわけではない。化育所の教育内容も全体として、軍政下の徴発と労務動員に奉仕する、治安対策に従属する文化工作に資するものでしかなかった。つまり、海後は悪しき現実主義にたつて、「化育所」を学校の代替施設とする安上がりな「新しい教育方策への展望」をさしめただけなのである。

義務教育の8年制さえ結局実現することができなかった日本の教育制度の現状を度外視して、前述の「日本が近代学校制度の高峰に登りつめて、……」という認識を含めて、「我国の学校による教育の飽和点に到達した<sup>62)</sup>」とする海後の現状把握は、その制度としての近代学校批判のご都合主義をあらわしている。

## 2.5 天皇制パターンリズムと侮蔑のアジア認識

第5の特徴は、海後が、教育政策を含めた、日本軍による広大な占領地支配の基本原則を、支配層がほとんど共有していたアジア民衆に対する侮蔑意識にもとづくパターンリズムに求めていることである。

こうしたアジア認識はこれまでの海後の議論のなかでも前提となっていたものだが、これは

当然、大東亜建設審議会答申をささえている共通の認識でもある。「我々は米英蘭人の如き植民地支配者として彼らに代って、これ等の諸地域に臨まんとするものではない」(633頁)と日本軍の軍事占領の本質を糊塗・隠蔽する海後宗臣は、「明治維新」期いらいつくられてきた日本人の尊大な大国意識を刺激し、アジアの民衆を「教化育成する場」、すなわち「化育所」設立の意義を次のように論じた。

……大東亜の解放戦は単にこれ等諸地域の住民を……米英蘭人による被支配の桎梏より解放するのみではなくして、これに生活の歓喜を与え、彼等自らの足をもって立たしむるにある。即ち実践生活者としての新しい編成を賦与することによって歴大な住民を皇化に浴せしめなければならない。今迄只管地面にのみその顔を向け、天日を仰ぎ得なかつた住民に顔をあげさせて、太陽の慈光を正面より与えることである。住民を実践生活の基盤に於いて編成し、その生活の新しい秩序を賦与せんとする建設の方式は、如何なる人間関係の下に於いて可能であろうか。大御心をその身に体した日本人が彼等諸地域の住民の間に実践生活者としてその身を挺し、実践を通して彼等に生命を賦与せんとするところに、新秩序成立の第一歩が存している……。諸地域の住民も実践者であれば、我々日本人も亦同行の実践者であつて、共に新しい大東亜建設のために精進せんとするところにこそ初めて大東亜生活の展開を見ることが出来るのである。これは今後に於ける大東亜建設の基本的な人間関係の方式と考えられるのであつて、実践生活に結びついた教育方式の成立とこれを施設運営する教育方策とはかかる人間の結びつきを基本として初めてその顕現を見ることが出来るのである(634頁)。

植民地帝国日本の支配民族である日本人と占領支配下のアジアの民衆の関係を、教育施設(化育所)を管理・運営する大東亜建設のため

の「同行の実践者」とその教育と指導を受ける「実践生活者」の関係に糊塗・擬制する海後のアジア認識には、昭和天皇の「大御心」を体現した日本人が、これらの被支配民族の民衆の生活を再編成することをとおして天皇の温情の「皇化に浴せしめ」という天皇制パターンリズムが貫かれていたといつてよい。

もちろん、これは問題の一面である。海後論稿「新秩序への教育方策」自体が一般国民を読者対象とした総合雑誌に掲載されたものである。これに対して、教学局の〈教学叢書〉の一冊として刊行され、その普及版もだされた海後論稿「大東亜戦争と教育」では、支配的な戦争認識とリアルな文化工作認識が提示されている。海後宗臣は学界と全国の教員たちに、天皇の軍隊による緒戦の大勝利とその成果の意義を喧伝して次のように呼びかけたのである。

大東亜の諸地域に於いては大御稜威の下に皇軍兵士の華々しい進撃が展開され、世界戦争史にその比類を見出し得ない大戦果を挙げて……ある。かくのごとき広大な諸地域にわたった進撃は、大東亜の全地域に新しい秩序を置き、米英永年の支配より解放せられた東亜人に潑刺たる建設生活を展開せしめんとするためのものである。……〔中略〕……全大東亜人をして先ず大御稜威を仰がしめ、その下に諸民族の新しい建設生活を力強く展開せしめることこそ、実に大東亜戦争の帰結である<sup>63</sup>。

海後は日本軍の占領地支配下にある東アジアの民衆に対する、軍事と軍政の一環をになう「治安工作」にも自覚的に言及した。「武力によって敵の抗戦勢力を芟除した所には、治安工作が展開される」としたうえで、その一環となる「皇軍による宣撫の方法」は「人間育成の一つである」と強調した<sup>64</sup>。日本人という用語に代えて、ひとしなみにアジアの人間を「東亜人」と呼ぶ海後にとって、「教育とは単なる文化政策の一面……ではなくして、実に政治・経済・

文化全体の根基に培うところの位置をしめる<sup>65</sup>」ものとなっていた。

また、こうした治安戦の一翼をになう占領統治の教育についても、大東亜建設審議会の審議を意識してか、「化育(所)」の用語の使用を回避し、その基本的な内実をもつ「植民地教育に代わるべき建設者の教育方式」(371頁)を提案した。もちろん、それは「東亜諸民族をしてその所を得しめるがごとく新秩序建設の大目標」をかかげる軍部と審議会答申のスタンスと同様に、依然として占領下の「住民をして日本を仰いで大東亜共栄圏を建設せしめ、各々その所を得て生活を営み得ることくなす<sup>66</sup>」ことが究極の目的とされていた。そして、治安工作をも教育の範疇に入れる海後の場合は、なによりも「人間育成」こそが最優先課題とされていた(367頁)。この「人間育成」が化育と同義であることは明らかであろう。

## 2.6 「国民教育の建設体制」の構築による「皇国民」の錬成

この海後論稿の特徴の第6として、海後宗臣は、日本軍が占領支配したアジア諸地域の民衆に対する「基礎的な教化育成」の施設として自身が構想・提案した「化育所」を、必ずしも占領地に特化した自己完結的な施設として構想していたのではなく、この民衆教化・育成の機関との有機的な連関をもって国内の教育の構造と体制が「東亜全域の教育体制の範」(640頁)となるように再編成されなければならないとしていたことである。そのための具体的な制度改革の提案は論稿「新秩序への教育方策」では行われていない。とはいえ、上記の大国主義的なパターンリズムのアジア認識にたつて、国内の各級学校を「新秩建設者の要望に叶った教育」機関として「皇化の大業に身を奉ずる要員を錬成する化育所」(同)へと改変することの必要と見通しが以下のように提示されている。

……学校がその相貌を変改して皇化の大業に身を捧ずる要員を錬成する化育所と……な

り、政治的な諸啓蒙のためには一つの中心機関となり、経済編成の新しい中核体をなし、更に文化運動の発現地ともなり、……その施設を子弟の基礎教育の場所として用いるようになったならば、大東亜に進発する若人を育成するの機関として適切と考えられる。殊に我国に於いては近代学校制度の著しい発展によって、近い将来満二十歳に達する迄の全青年層を教育編成の下に入れることができるのである。……国内における化育所は……その総てが第二段階に結びつき、……国民の総てが先達者としての精神と知識と技能とを体得することになるのであって、かくして国民の総てを必要とあらば大東亜全域に指導者として進発せしめ、これ等をして各々皇国民としての生活を通じて、大御心の実現に当らしめることが出来ることとなる（640頁）。

ポイントは二つある。第1は、海後は義務制青年学校の完成年度を指呼の間に見ながら、「皇化の大業に身を捧ずる要員を錬成する化育所」として、第2段階の化育所に国民学校を擬制し、大衆青年を中心として青少年を侵略者の尖兵となる「先達者」、すなわち「指導者」に教化・育成し、占領地に派遣・動員する必要と方向性を示したのである。「生活型」の錬成にその本領があったと評価されてきた海後の錬成論の基本線は、子どもたちや青年層に「皇国民」としての精神と知識、技能を体得させることにより、アジアの「指導国」の支配民族として占領下の民衆を指導する「先達者」に仕立て上げることに主要な眼目があったのである。教育の私事性や近代の教育原則を否定する海後によれば、「皇国民たるの精神が建設的に修練せられ」、「大東亜建設者としての自覚にたつことに於いてその根柢を築く」ことができるのであり、単なる一般目標からはその土台を構築することはできないとされたのである<sup>67)</sup>。

第2のポイントは、海後宗臣が化育所構想という大東亜共栄圏建設=占領統治のための当面の教育計画を理論的武器にして、日本型総力戦に

即応する国民生活の実践のなかで「形成を基底として〔教化と陶冶が一松浦〕一体となった基本構造<sup>68)</sup>」の形成と展開に期待をかけて、国民学校を土台とする「国民教育の建設体制」の構築を加速させようとしたことである<sup>69)</sup>。海後がいう形成と教化と陶冶が一体化した教育構造とは、「国民生活のあらゆる機会がそのままにて国民を修練する機能を發揮して、教育の一環をなすごとく構成する」という、皇国民を錬成するための「最も緊要な基本体制<sup>70)</sup>」なのである。海後論稿「教育学への課題」でも、「今次の大戦下に於ける教育の場面を学校体制内のみに極限し得なくなって、国民生活の全面に教育の機能を展開せしめてきている<sup>71)</sup>」と政策動向を追認している。こうした海後の「国民教育の建設体制」論は通説的な海後の教育の基本構造論把握と評価の誤りの例証となっている。

海後の「国民教育の建設体制」論の発信する教育界へのメッセージを、論稿「大東亜戦争と教育」で最後に確認しておこう。

……国民教育が我が国体に帰趨することによって存立の意義を担ふものであることは明らかである。……〔中略〕……国民教育全般の帰趨すべきところ……は、……全東亜の教育をして、皇国の大業に帰一することによってその存立の意義あることを覚らしむるものである。……国民教育の建設体制にあっては、まず我々が教育を通じ、全国民をして大東亜新秩序建設の大業に帰向せしめることをもって育成の第一義とすべきである。我々はそれによってこそ皇国民教育の本義を現わさねばならない<sup>72)</sup>。

## まとめにかえて

海後宗臣の「化育(所)」構想については、この史実を掘り起こし、教育理論史的な観点から批判的な検討を加えた小沢有作の先駆的な成果と、小沢が先鞭をつけたこの海後の構想を「大東亜教育論」として位置づけ、政策史的な観点と教



育学史的視点から検討を加えた佐藤広美の成果がある。『海後宗臣著作集』全 10 巻の総説・解説文や橋口菊<sup>73)</sup>、川越求の成果を含めて、海後宗臣の講壇教育学を学術的に再評価してきた先行研究と現在の教育(学説)史研究の主流が総じて、こうした小沢や佐藤の成果を依然として等閑視している。

加えて、もうひとつ黙視することができない研究状況がある。本論考で検討した海後の論稿「新秩序への教育方策」などの個別の論稿のみを取りあげて、読み込みを行い、海後宗臣の学校論における戦中と戦後の連続性を演繹・評価しようとする「研究」である。戦後日本の教育史研究をリードしてきた佐藤秀夫による海後の学校論評価はその代表である。ここでは、最後に海後の化育所構想に関する教育史家・佐藤秀夫の分析と評価を批判的に検討することで、本論考のまとめにかえたい。

佐藤秀夫は『海後宗臣著作集』第 4 巻に収載された「総説<sup>74)</sup>」の六で、小沢有作や長浜功の成果を意識してのことか、アジア・太平洋戦争の時代と社会とのかかわりで幾重にも留保をしたうえで、化育所構想のなかに海後の敗「戦後開花する……学校論の原型」、すなわち「新生中学校像の祖型」を見出した。たしかに、佐藤は、海後が侵略戦争を賛美し、反欧米主義とアジア的伝統主義をイデオロギー的基礎として、ファッション的な「革新」を追求した「近代の超克」論の論理を援用し、化育所構想、すなわち「大東亜共栄圏」の教育計画案を構想した事情を指摘している。しかし、佐藤は、こうした自身のいう海後の「致命的なデメリットな面」を脇において、海後論稿「中等学校制度の伝統と問題」(1943 年)をふくめて、海後の問題意識のなかに「近代学校の問題性への痛切なまでの認識」や「既存の学校への根源的批判」を意識的に読み込むのである。問題意識としても方法論的にも、無理な評価を重ねているというほかない。

容易に指摘できるのは、佐藤秀夫の把握と評価は、海後の「致命的なデメリットな面」とそ

の化育所を理想型とする学校論との統一的な把握を怠り、戦中の化育所構想を編みだした主体的動因の一つにすぎない海後の近代学校批判のなかに、安直に「近代学校の問題性への痛切なまでの認識」を読み込み、本稿で明らかにした海後の近代学校批判の本質的な限界と欺瞞性が正当に把握されていないことである。

海後の論稿「新秩序への教育方策」でまず確認しておかなければならないのは、第 1 に、佐藤秀夫のいう海後の「大東亜共栄圏」の教育計画案、すなわち化育所構想が日本の総力戦遂行のための占領地支配と統治の一環として提示された政策提言である事実である。海後の構想は大東亜建設審議会の化育方策答申にも思想的な影響を与えていた。したがって、海後の占領地教育構想の中心施設となる化育所が、同審議会の答申と同様に、当然軍政のもとでの資源収奪と労務動員、そのための治安・文化工作に奉仕することは自明の前提であった。小沢有作と佐藤広美の成果も実証しているように、これは海後の化育所=学校論の評価視点として基底的な意味をもつ基本的な史実なのである。

第 2 は、この化育所が占領地にのみ設立される東南アジア民衆の教化・育成施設として構想されただけでなく、佐藤も認めているように、国内の諸学校も化育所に擬制され、「国民教育の建設体制」の構築にむけた学制改革が展望されていたことである。

総力戦遂行の課題に積極的に応えて、「国民教育の建設体制」の構築の必要を説いた海後は、化育所構想を、対外的には満州事変にはじまる日本の中国に対する侵略主義的な軍事行動とそれによる占領地・植民地支配の拡大と並行して推進された教育政策の第 3 段階に位置づけた。海後論稿「新秩序への教育方策」では、化育所の具体的で体系的な制度設計が提案されただけでなく、侵略主義的な対外路線を迫認する海後の教育政策の段階認識とアジア認識が明示されていた。また国内的には、海後は諸学校を、東南アジアの占領地の民衆を、天皇の意思と温情を体現して「指導」するのに相応しい海後のい

う「実践者」となる皇国臣民、あるいは大東亜建設審議会が答申した「大東亜建設の経綸のを具現すべき人材」を錬成する化育所と位置づけた。そして、「教育の総力戦体制」の名のもとに、義務制青年学校を化育所の一つの先行モデルとして、大東亜省（興亜院と対満事務局などの諸国家機関の統合により発足）や軍需省（企画院と商工省の統合で設置）、文部省の官僚が主導する「戦時下の職能企画」により国家統制下の職能に対応する新たな中等学校の統合と再編成=種別化構想が提案されたのである。

第3に、なによりも海後の化育所の制度設計は、最終的には、<天皇の軍隊>や日本資本主義の大経営（軍需産業）をはじめとするセクターはもとより、徴兵や動員、徴用、錬成、治安対策としての文化工作などの天皇制の「国家教育機能を担いつつある……国民生活全面を教育として編成」することにより、上からの統一的な教育政策が貫かれる全体主義的な「教育国家」に収束し、自己完結する構想に帰着した。佐藤秀夫の把握とは異なり、海後の近代教育制度・近代学校批判と「超克」の帰結がこれであった。年限短縮や勤労働員、「学徒出陣」などに象徴されるこの十五年戦争の時代の軍事や経済、政治による教育の支配の徹底や貫徹は、海後にとっては学校教育一般の縮減ではあっても、およそその「教育的玉砕」などではなく、むしろ皇国民錬成そのものの「拡域」、すなわち「教育国家」の実現につながる国家的教育機能をもつ諸領域の拡大を意味したのである。

歴史の展開をみると、こうした海後の構想そのままに、侵略戦争のために営々と築き上げられてきた日本の学校教育は自滅的な展開をとげ、敗戦以前の段階で崩壊した（1945年3月18日閣議決定「決戦教育措置要綱」）。占領地教育の化育所構想に関していえば、海後の大東亜教育構想の基盤となるはずであった大東亜共栄圏も、アメリカを中心とする連合国陣営の「大西洋憲章」に対抗するためにも外形的に「独立」国の連合体として編成されたが、このことが日本の全面的な支配を揺るがす、東南アジア諸国民の

ナショナリズムとその主体の台頭をうながし、アメリカへの軍事的敗北をまたずに、崩壊していったのである<sup>75)</sup>。軍事史家の藤原彰のアジア・太平洋戦争における日本の戦局規定にしたがえば、日本の〈戦略的守勢〉の段階から〈絶望的抗戦〉の段階に転換する1944年以降のことである。これに対応して、海後の構想総体が、理論的にも実践的にも基本的に破綻したのである。

したがって、海後が敗戦後に構想した六・三制下の新制中学校像は、その「実践者」像の異同を含めて、化育所構想を「原型」や「祖型」とするものなどではないのである。同じ問題は、海後の「陶冶、教化、形成」の教育構造論についても指摘することができる。これは別の機会に論じることしよう。

#### 〔註〕

- 1) 筆者稿「海後宗臣の中国占領統治=植民地主義教育の政策構想—十五年戦争と日本の講壇教育学—」『八戸工業大学紀要』第32号、2013年3月。
- 2) 川越求は表題にこそ掲げてはいないが、地域教育計画論の視点から海後宗臣の教育学とその実践の戦中から戦後への連続と断絶の問題を追究しようとした成果を発表している。しかし、川越求の場合も、前述した基本的な問題点=限界を克服していない。川越「戦後地域教育計画論成立に関する研究—川口プランに至る戦前からの連続性—」『日本教育史学会紀要』第三巻、2012年12月。この川越論文については、海後の戦中と戦後の学制改革=教育改革構想に関する別稿で批判的に立ち入った検討を加えることにしたい。
- 3) これは佐藤秀夫による海後の[化育所]構想の「本質」把握である。佐藤「総説—近代学校への歴史的・批判的考察」（『海後宗臣著作集』第4巻（学校論）、東京書籍、1980年）526頁。この佐藤の海後の[化育所]構想の把握と評価の大きな問題点については、最後に検討する。
- 4) 小沢有作「『大東亜共栄圏』と教育—一五年戦争下におけるアジア侵略のための教育構造—」（国民教育研究所編『激動するアジアと国民教育』

- (全書※国民教育) 第 8 巻、明治図書、1973 年)146～147 頁。
- 5) 佐藤広美「大東亜教育とは何か—アジア太平洋戦争下の教育学を考える—」(『年報 日本現代史』現代資料出版、2001 年) 161～162 ページ。なお、佐藤は「『大東亜共栄圏』と日本教育学(序説)—教育学は植民地支配にいかにか加担したのか—」(日本植民地教育史研究会誌『植民地教育史年報』第 2 号、1999 年、67 ページ、でも海後の化育論に論及している。
  - 6) 近代日本教育制度史料編纂会『近代日本教育制度史料』第 15 巻、507 頁、小沢有作、前掲「〈大東亜共栄圏〉と教育」、131～133 頁。
  - 7) 荻野富士夫『戦前文部省の治安機能』(校倉書房、2007 年)326 頁。
  - 8) 『文部時報』761 号、1942 年。  
大東亜建設審議会答申については、石井均『大東亜建設審議会と南方軍政下の教育』(西日本法規出版 1994 年)79～97 頁と安川寿之輔「国家総動員体制下の教育政策—昭和戦前期—」(国立教育研究所編『日本近代教育百年史』第 1 巻、1974 年)、551～553 頁、橋口菊「1943 年中等学校令の成立過程と大東亜建設審議会」『教育学研究』第 56 巻第 2 号、1989 年 9 月、荻野富士夫、前掲書、326～328 頁、参照。ただし、③「東亜諸民族化育ノ諸方策」を主題とした石井均、前掲書を除いて、この方策の答申にはほとんど言及されていない。橋口論文では、注記されているだけである。
  - 9) 安川寿之輔、前掲論文、551～553 頁。
  - 10) 『近代日本教育制度史料』第 15 巻、507 頁。
  - 11) この「大東亜諸民族ノ化育方策」答申を本格的に分析したものに、石井均、前掲書、85～88 頁、宮脇弘幸「日本軍政下シンガポールの教育・言語政策」(日本植民地研究会誌『植民地教育史年報 1999』02 (皓星社、1999 年) 100～102 頁がある。史料の引用は、明石陽至編・解説『榊原家所蔵 南方軍政総監部関係文書』第 1 巻 (龍溪書舎、2004 年) 130～134 頁から行う。
  - 12) 小林寧子「イスラーム政策と占領地支配」(倉沢愛子ほか編『岩波講座 アジア・太平洋戦争』第 7 巻〈支配と暴力〉、岩波書店、2006 年)。
  - 13) 山本有造「〈大東亜共栄圏〉構想とその構造—〈大東亜建設審議会〉答申を中心に—」(古屋哲夫編『近代日本のアジア認識』、京都大学人文科学研究所、1994 年)によると、主要要綱にまとめられたものとしては 5 点ある (579 頁)。なお、この山本論考は、同『「大東亜共栄圏」経済史研究』(名古屋大学出版会、2001 年) 第 II 部第 4 章に収載された。
  - 14) 『日本外交年表並主要文書』下巻、(原書房、1966 年) 562～563 頁。
  - 15) 吉田裕・森茂樹『アジア・太平洋戦争』〈戦争の日本史〉23(吉川弘文館、2007 年)104～105 頁。
  - 16) 前掲『日本外交年表並主要文書』下巻 (原書房、1966 年) 576～577 頁。
  - 17) 吉田裕『アジア・太平洋戦争』〈シリーズ日本近現代史〉⑥ (岩波書店、2007 年) 108～109 頁。
  - 18) 小沢有作、前掲論文、154 頁。
  - 19) 石川準吉編『国家総動員史〈資料編〉』第 4 巻 (同刊行会、1976 年) 1335 頁。1942 年 2 月 21 日に官制公布された大東亜建設審議会の審議会活動の時期区分については、前掲、山本有造論考、559 頁による。第 2 期は、1943 年 4 月 9 日の第 7 回総会以降となる。この審議会の官制が廃止されたのは、敗戦後の 1945 年 10 月 26 日のことである [安達宏昭「〈大東亜建設審議会〉論」(栗屋憲太郎編『近現代日本の戦争と平和』、現代史料出版、2011 年)、152～153 頁]。  
なお、この安達論考の一部は、同『「大東亜共栄圏」経済構想—圏内産業と大東亜建設審議会—』(吉川弘文館、2013 年) 序章に収載された。
  - 20) 安達宏昭、前掲「〈大東亜建設審議会〉論」、123～124 頁。
  - 21) 大本営政府連絡会議等については、吉田裕・森茂樹、前掲『アジア・太平洋戦争』、37～39 頁、参照。
  - 22) 橋口菊「1943 年中等学校令の成立過程と大東亜建設審議会」『教育学研究』第 56 巻第 2 号、1989 年 9 月、安達、前掲書、13～14 頁。
  - 23) 安川寿之輔、前掲論文、551～553 頁。
  - 24) 宮脇弘幸「日本軍政下シンガポールの教育・

- 言語政策」(日本植民地研究会誌『植民地教育史年報 1999』02(皓星社、1999年)100~102頁。
- 25) 石井均、前掲書、第二部第2章、同第3章、参照。
- 26) 安達宏昭、前掲書、228~229頁。
- 27) たとえば、海後宗臣が菅井準一(技術院参技官)とともに監修し、「工場事業場技能者養成令準拠」の技能者養成テキストとして出版された日本技術教育協会編『産業地理』(1942年4月)や〈萌芽社小国民選書〉の一冊として出された海後の単著『日本の学校』(1943年9月)は、「化育所」に具体的なカリキュラムを提供するものといえよう。
- 28) この論稿は『海後宗臣著作集』第2巻(東京書籍、1980年)628~640頁に収載されている。  
以下、この海後論稿からの引用にあたっては、頁数のみを本文に記載する。
- 29) 前掲『海後宗臣著作集』第1巻506~507頁。
- 30) 31) 32) 前掲『海後宗臣著作集』第1巻、505頁、503頁、506頁。
- 33) 34) 35) 36) 前掲『海後宗臣著作集』第2巻、509頁、498頁、501頁、502~503頁。
- 37) 前掲『海後宗臣著作集』第4巻、421頁。
- 38) 前掲『海後宗臣著作集』第2巻、413頁。なお、東亜教育協会誌『興亜教育』とその後身となる『教育維新』は緑陰書房より、2000年に佐藤広美の解説で復刻されているが、ここでは、上記の著作集から引用した。
- 39) 同上、414頁。
- 40) 同上、413頁。
- 41) 同上、414頁。
- 42) 同上、414~415頁。
- 43) 佐藤秀夫「総説一近代学校への歴史的・批判的考察」(『海後宗臣著作集』第4巻、1981年)525頁。
- 44) 前掲『海後宗臣著作集』第10巻に収載されている海後の膨大な「研究業績」と行動履歴は、それを示しているといえよう。
- 45) 山本敏子「日本諸学振興委員会教育学会と教育学の再編」(駒込武・川村肇・奈須恵子編『戦時下学問の統制と動員—日本諸学振興委員会の研究—』東京大学出版、2011年)第II部・第2章。
- 46) 同上、355~357頁、参照。
- 47) 前掲『海後宗臣著作集』第1巻、368頁
- 48) 前掲『海後宗臣著作集』第2巻、384頁。
- 49) 50) 同上、386頁。
- 51) 52) 前掲『海後宗臣著作集』第2巻、381頁、383頁。
- 53) 前掲『興亜教育』第1巻第4号、1942年3月、10頁。
- 54) 55) 56) 57) 前掲『海後宗臣著作集』第1巻、497~498頁、499頁、381頁、383頁。
- 58) 59) 60) 前掲「大東亜の教育体制」、11~12頁、11頁、9頁。
- 61) 前掲「大東亜戦争と教育」370~371頁。
- 62) 前掲「大東亜の教育体制」、13頁。
- 63) 64) 65) 前掲「大東亜戦争と教育」364頁、366頁、367頁。
- 66) 同上、367頁。
- 67) 68) 69) 同上、383頁、380頁、381頁。
- 70) 同上、381頁。
- 71) 前掲『海後宗臣著作集』第1巻、501頁。
- 72) 前掲「大東亜戦争と教育」、382~383頁。
- 73) 橋口 菊「青年教育の体系化とその崩壊」(国立教育研究所編、前掲書、第8巻〈社会教育〉2、1974年)311~313頁。
- 74) 佐藤秀夫、前掲「総説一近代学校への歴史的・批判的考察」、525~527頁。
- 75) この点については、根本敬『抵抗と協力のはざままで』(岩波書店、2010年)、河西晃祐『帝国日本の拡張と崩壊』(法政大学出版、2012年)などを、参照。

## 要 旨

本稿では、海後宗臣(東京帝国大学)の、アジア・太平洋戦争期の〈「大東亜共栄圏」建設の教育計画案〉と呼ばれている「化育所」構想を、当該期の海後の教育学総体との関連で、その特徴と構造を検討した。

日中全面戦争期に 2 度の日本占領下の中国に実地調査に赴き、占領地教育制度に関する 2 つの政策提言を行った海後は、その戦争がアジア・太平洋戦争に発展・収束するとまもなく、〈大東亜教育論〉として階層的な「化育所」構想を提起した。これは「化育」という用語の問題を含めて、大東亜建設審議会の議論にも一定の影響を与えた。また、その構想は、日本国内の教育制度との有機的連関をもった制度として構想された。つまり、海後は直接的にはアジアの諸民族を日本の米英蘭との戦争に労務動員・徴用するための教育施設として化育所構想を提起したが、化育所構想の一環として、兵士のような直接的な軍事要員としてだけでなく、東南アジアへの文化工作の要員として日本の労働・農民大衆の青少年の動員・徴用とそのための〈錬成〉が意図されていた。

海後は国内の「国民学校」をも第 2 段階の化育所と位置づけ、義務制青年学校との接続関係を新機軸として、決戦段階から絶望的抗戦期にかけての総力戦に、兵士として、あるいは徴用工その他の戦争のための要員として労働・農民大衆を根こそぎ動員するという教育的な玉砕を、「教育国家」の実現への道と強弁しさえした。

しかし、海後宗臣の教育学の理論と実践は、日本の敗戦をまたずに基本的に破綻した。

キーワード：教育の戦争犯罪，教育の戦争責任，十五年戦争，講壇教育学

