

# 琉球大学学術リポジトリ

## <国家及び社会>と田中耕太郎

—教育基本法第1条と旧グローバル論との関連を考える—

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2009-10-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高良, 倉成, Takara, Kurashige メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/12587">http://hdl.handle.net/20.500.12000/12587</a>

# ＜国家及び社会＞と田中耕太郎

—教育基本法第1条と旧グローバル論との関連を考える—

A Note on the Legacy of Old-globalism in the Fundamental Law of Education

高 良 倉 成

Kurashige Takara

## はじめに

日本の学校教育における1つの教科として社会科がある。アメリカの学校教育におけるsocial studiesを参考にし、問題解決学習や課題発見学習を軸に組み立てられてきたのが戦後社会科の特徴のようである（東京教育大学社会科教育研究会編 1971）。統合社会科に社会科学や人文科学の知見をどう織り込むかという難題が付きまとってきたが、内容構成の大まかな目安として「学習指導要領」という文部省（文部科学省）告示が提示されてきた。社会科学のある特定の分野の研究者が「社会科教育」に何らかの関わりをもとうとするとき、まずその学習指導要領を参照して社会科教育における自らの観点の位置確認をすることになる。

ただやっかいなことに、その学習指導要領には「国家及び社会」という表現がしばしば登場する。しかも、指導要領の文脈からはその表現の意味あいがまったく分からぬ。案の定、それは指導要領作成者たちが自らの叙述の必要から使った表現ではなく、「学校教育法」（1947年制定）にその表現があることに由来する。同法のなかの中学校を対象にした第36条、高校を対象にした第42条、中等教育学校を対象にした第51条の3にそれぞれ1度ずつ使われている<sup>(注1)</sup>。各教育課程レベルに対応させた個別具体的目標規定において等しく「国家及び社会」という表現が使われているのであるが、その意味あいを理解する手がかりは学校教育法にもない。なぜなら、それは「教育基本法」（1947年制定：以下教基法）から借用した表現だからである。

原出所は教基法第1条の条文、すなわち「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」という文章中である。ここで登場する「国家及び社会」という合成表現は、おそらく教育関連法規を除く他の法規類では使われていないと考えられ、教基法にのみ固有の表現である可能性が高い。教基法で使われているのも1度だけであり、またこの表現の定義に相当するものも見あたらない。原則として実定法は使用語の定義そのものを条文には掲げず法理に即した解釈に委ねるということであるから<sup>(注2)</sup>、重要な表現については解釈の拡散を防ぐためにその使用を最小限度にとどめるということなのかもしれない。

いずれにしろ、「国家及び社会」という合成表現の出所が教基法であるとすれば、それは他の法規や告示などにみられるような借用表現としてではなく、教基法制定過程で意図的に創出されたものと考えねばならなくなる。ただ、条文そのもののなかにこの合成表現の意味あいを理解する直接的な手がかりがないから、その不可解な合成表現の出自や系譜について別途考証する必要がある。国家と社会とを「及び」で繋いで1つの合成表現にしたこと自体、その意味あいを俄には理解できないはずである。ましてこの合成表現に「の形成者」を付している。この表現にはじめて接した者は大いに戸惑うと予想されるが、しかし教基法制定時の委員会審議や帝国議会での審議に関わる諸資料を一瞥しても<sup>(注3)</sup>、この合成表現そのものを

\* 琉球大学教育学部

問題にした例は見あたらない。

おそらく、多くの者が戸惑う前に了解可能な類似表現に置き換えてしまうのであろう。つまりもっとも素朴で大多数が明示的・暗示的に採用していると思われる理解は、「国家」を権力装置としてイメージしたうえで「国民」が包摂される「社会」と併記したとみなすか、あるいは「国家及び社会」を一括して「国家的・社会的」とイメージしたうえでその形成者を「国民」と了解することである。第1条の条文に終わりのほうに「国民」の語が使われていることもあって、そのような理解がもっとも無難であるようにみえる。しかしそれらの場合には、あえて「国家及び社会」という合成表現を用いる積極的理由はないのである。じつさい、第1条に規定された「教育の目的」を解説・解釈する一環としてその条文を直接引用することで「国家及び社会」の語が登場させられているだけで、各論者がその叙述の固有の脈絡でこの合成表現を用いている例はほぼ皆無であると思われる。

教基法が日本における教育活動全般に関する憲章として有意であるとすれば、学校を場とする教育活動の一部である社会科教育もその大本において教基法の拘束を受ける。とすれば、「国家及び社会」という表現が何を意味するか、あるいは何を意味しうるかは、社会科教育の射程や内容構成を整備するうえで避けて通れない検討課題であると思われる。そのためにはまず「国家及び社会」の意味あいをはっきりさせねばならないが、この合成表現を解読するには教基法制定の中心人物である田中耕太郎の著述について詮索するしかなさそうである。

## 1. 受容されなかった合成表現

### 11. 疑義が提起されなかった「国家及び社会」

田中耕太郎は、当時の文部省学校教育局長への就任を要請した前田多門文部大臣との会談にさいして、後に「教育改革私見」(1945年9月作成)として知られる事前の準備資料を用意したが、そのなかに「個人、家族、国家、民族及び人類社会の相互の関係を明瞭にし」という叙述がある(鈴

木編 1978, 73ページ)。文部省入省前の田中の社会観がにじみ出ているといつてよい。すでに「世界法」論の大著を著していた田中は、明確な社会観と法学理論を携えて、戦後教育改革の困難に直面していた文部省での重要な責務に臨んだのである。

その直後の45年10月には、戸田貞三、稻田正次、大河内一男、田中二郎、和辻哲郎、宗像誠也らから成る「公民教育刷新委員会」が発足し、同年12月22日には「公民教育刷新委員会答申・第2号答申」なるものが出ている。この答申中に、「個人が自ら構成してゐる家族・国家・超国家的社会に対して、個人は受動的立場にあるのではなく、能動的立場にあることを自覚せしめねばならぬ」(鈴木編 1978, 84ページ)という一文がある。田中がこの委員会とどういう関係にあったのかまだ確認していないが、各個人は諸社会を構成しているという言い回しと、とくに「超国家的社会」をその1つとして明記していることからして、すぐれて田中的である。また、「能動的立場」で諸社会を「構成」する「個人」という位置づけは、おそらく後の教基法における「形成者」という表現に結実したとも考えられる。

46年5月第1次吉田内閣の成立とともに文相に就任した田中が教基法制定過程で主導的役割を果たしたことについてはすでに多くの研究があるので(杉原 2002; 勝野 1989), ここでは教基法第1条へと至る各種「案」を列挙し、変わった部分と変わらなかった部分とを対照させ、田中の社会観が一貫して保持されたことを確認しよう。文部省側が作成したものと「教育刷新委員会」(内閣直属の機関)が作成したものとが混在したままであるが、作成上の名義はここでは問題ではないので、単純に時系列に沿って並べる(鈴木編 1978より)。

- ・「教育基本法要綱案」(46年9月21日)  
「教育は、真理の探究と人格の完成とを目的とし、民主的、文化的な国家及び社会の成員としての責任を果すことが出来る心身共に健全な国民を育成することを期すこと」
- ・「教育基本法案要綱案」(46年11月29日)  
「教育は、人間性の開発をめざし、民主的平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正

義とを愛し、個人の尊厳をたつとび、勤労と協和とを重んずる、心身共に健康な国民の育成を期するにあること。」

・「教育基本法要綱案」(46年12月21日)

「教育は、真理の探究と人格の完成とを目的とし、民主的、文化的な国家及び社会の成員としての責任を果すことができる、心身共に健全な国民を育成することを期すること。」

・「教育基本法要綱案」(46年12月29日)

「教育は人間性の開発をめざし民主的、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義とを愛し、個人の尊厳を尚び、勤労と協和とを重んずる、心身ともに健康な国民の育成を期するにあること。」

・「教育基本法案」(47年1月15日)

「教育は人間性の開発をめざし、民主的、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義とを愛し、個人の尊厳をたつとび、勤労と協和とを重んずる、心身ともに健康な国民の育成を期して行はれなければならない。」

・「教育基本法案」(47年1月30日)

「教育は、人格の完成をめざし、民主的、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義とを愛し、個人の価値と尊厳とをたつとび、勤労と責任とを重んずる、心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」

・「教育基本法案」(47年2月12日)

「教育は、人格の完成をめざし、民主的、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義とを愛し、個人の価値と尊厳とをたつとび、勤労と責任とを重んずる心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」

・「教育基本法案要綱」(47年2月28日)

「教育は、人格の完成をめざし、民主的、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値と尊厳をたつとび、勤労と責任とを重んずる心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」

・「教育基本法案」(47年3月4日：閣議決定)

「教育は、人格の完成をめざし、国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的・精神に充ち、心身ともに健康な国民の育成

を期して行われなければならない。」

・「教育基本法案」(47年3月12日：帝国議会提出案)

「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的・精神に充ちた、心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」

一見して明らかなように、「成員」と「形成者」という表現の間で揺れがあるが、しかし「国家及び社会」という表現については一貫して保持され続けたのである。その表現について強い疑義は提起されなかつたと推測される。そして現行「教育基本法」第1条となって、「国家及び社会の形成者」が実定法のなかに明記された。

文部省内の検討作業でも、教育刷新委員会での審議においても強い疑義が表明された形跡がないだけでなく、条文の整合性や一貫性をチェックした法制局が提示した「問題点」(47年1月22日)のなかにも「国家及び社会」に関する事項はない。しかし、この合成表現は違和感なしにすんなりと了解されるような表現なのだろうか。教基法制定以後、その意義をめぐる多種多様な議論が60年近くにわたって展開されてきたはずであるが、「国家及び社会」という合成表現はすんなり了解され、その意味あいを共有してきたのであろうか。

## 1-2. 使用頻度の極端な低さ

「国家及び社会」という表現がどれだけ一般的に使用されているか、ためしにインターネットで検索してみると、教基法第1条を直接引用したもの以外にはほとんど使用例がない。かろうじて見つかったのは、1996年にスウェーデンのストックホルムでその第1回総会が開催された「児童の商業的性的搾取に反対する世界会議」の「宣言」日本語訳の文章中である。その「公約（コミットメント）」のなかに、「児童が性的に取り引きされるのを防ぎ、児童を商業的性的搾取から保護する際の家庭の役割を強化するため、国家及び社会の全ての部門間のより強い協力を促進する。」とある。ところが、別途その原文を検索して確認してみると、この日本文の終盤に相当する部分は“pro-

remote stronger cooperation between States and all sectors of society”となつておる、諸国家及び各種非政府組織相互の協力について述べたものであつて、教基法における合成表現とはその意味あいがまったく異なる。

「国家及び社会」という表現は論壇のさまざまな文章のなかで数多く使われているといつてよいが、しかしそれはあくまで各論者が教基法第1条を引用した場合にかぎり登場するといつて、きわめて不可解な使われ方をしている。教基法の制定過程を考証した杉原 2002も、その制定の中心人物である田中耕太郎の各種著述を考証した勝野 1989も、「国家及び社会」という合成表現の意味あいについてまったく問題にしていない。後者の勝野の場合、田中自身が『教育基本法の理論』(田中 1961)で言及しているし、その合成表現を解説する最重要材料である田中の主著『世界法の理論』(田中 1932-34)も勝野の考証のリストに入っているのに、その合成表現の固有の特性をまったく問題にしきれていないのである。

また、教育史学会の2003年の機関誌に「戦後日本教育における国家認識」というテーマのシンポジウム結果を収録しているが(教育史学会機関誌編集委員会編 2003)、各報告者の報告でもフロアとの質疑応答でも「国家及び社会」という合成表現についてはまったく言及されていない。そこでは国家をもっぱら権力装置という脈絡で問題にしており、国家は諸社会の1つであるという認識に立脚して「国家及び社会」という合成表現を確立した田中耕太郎の問題意識、それゆえまた教基法の法理内容とはかみ合っていない。

さらに、教基法第1条を解釈しつつ「教育の目的」について論述する例は数多いが、そのなかには「国家及び社会」という合成表現のもつ意義を瓦解させてしまつてゐるもののが少なくない。たとえば務台理作は、「開かれたナショナリズムは、個人と人類との結合を媒介するとともに、また逆に個人と人類によって媒介されているものである。・・・幸いにして教育基本法の前文と第一条はこの方向への条理を示してゐる」(務台 1975,283ページ)としたうえで、「国家が開かれた国家であり、それと共存する社会も同じく開かれた社会でなければならない」(同279ページ)

と論じてゐる。つまり、国際主義にもとづく追加要素が第1条には必要だと論じてゐるのである。また堀尾輝久は、「個人(個)と人類(普遍)は国民(特殊)に媒介されてはじめて、その統一が可能である」としたうえで、「普遍へと開かれた特殊として、そのナショナリズムが、インターナショナリズムを志向するものであるかどうか」が重要だと論じた(堀尾 1977, 314ページ)。普遍・特殊・個別というトリアーデで解釈している点は興味深いし、社会科教育の内容構成のさいに考慮すべき観点だとは思われる。しかし、普遍が特殊に媒介されてはじめて現出するといつては、少なくとも田中耕太郎の理解とは基本的に異なるし、教基法における「国家及び社会」の含意をまったく受け止めていない理解である。なぜなら、後述のように、田中のいう<社会>とは、<国家(的)社会>に限定されない多様な広がりと次元を有していたのであり、そのことは第1条の条文にとつてすでに所与のことであつて、国際主義にもとづく追加解釈を必要としているからである。

ちなみに、教基法における「国家及び社会」という合成表現の意味あいが一般に受容されていないことを象徴する例として、その英文訳を取り上げよう。「平和的な国家及び社会の形成者として」という部分は、48年のGHQ文書(GHQ, SCAP, CIE, “Education in the New Japan” vol. 2, pp. 109-111, Tokyo, 1948)に収録されている英文訳では‘as builders of peaceful state and society’で、52年のGHQ文書(GHQ, CIE “Post-war Development in Japanese Education” vol. 2, pp. 127-128, April 1952; 鈴木 1978 所収)では、不定冠詞‘a’を付された単数形に微調整され‘as builders of a peaceful state and society’となっている。いずれにしろsocietyの語が充てられているが、日本語での合成表現のもつ含意をより有効にするには、せめてsocietiesという複数形にすべきであったと思われる。

ただし、教基法における「社会」は、ゲマインシャフト的・社会とゲゼルシャフト的・社会との識別のもとにそのすべてを網羅するという田中的社会観を反映していると考えられる。つまり、associ-

ationやcommunityやcompanyなどの意味も含まれているのであり、単純にsocietyに置き換えてしまってはゲゼルシャフト的要素の強い社会の意味あいに偏向してしまい含蓄の豊かさが消失してしまう。国家的社会を含みつつ、かつそれを相対化することを可能にする「国家及び社会」という合成表現は、極端にいえば日本語文化圏でのみ到達可能な究極の表現であるのかもしれない。なぜなら、日本語の「社会」の語義的系譜でいえば、郷村住民の会合や互助組合という中国由来の含意と、オランダ語のKlooster（修道院ないし信仰によって結ばれた小規模の共同体）に蘭学者が社会の訳語を充てて用いたこと、英語が入ってきた明治初期の『東京日々新聞』が「社会」に「ソサエティ」のルビを振って以降のsocietyの含意などが、層をなして含み込まれているようだからである（注4）。

## 2. 田中耕太郎にとっての「国家及び社会」

### 2-1. 主要著述における「国家及び社会」

最初に断つておけば、田中の主要著述に「国家及び社会」という表現そのものは登場しない。田中耕太郎は主著『世界法の理論』全3巻を1932～34年に刊行した。それはまず、「法を國家的社會に限定せず、・・・國家より小なる社會たると大なる社會たるとを問はず人類の總ての共同生活に通用のものとする思想より發足する」（田中 1932, 序10ページ）という基礎的観点から叙述が展開する。「世界法」の問題を探求するきっかけは商法研究にあり、「商法が私法の他の部分に比して著しく世界的傾向を持つてゐること、世界法運動も主として商法の範圍に於て行はれ且つ此の範圍に於て成功しつつあることに想到し、此の現象の根柢に潜在する理論の探索に對する要求が起つたのに動機を有するものである」と述べられている（田中 1932, 21ページ）。

法が社会の法であるかぎり、社会が多元的であればそれに応じて法も多元的であることになるが、諸社会の種差を識別する1つの基準としてテンニースのゲマインシャフト的社會とゲゼルシャフト的社會との区別を援用している。それら多種

多様な諸社會それぞれに固有のルールや規範があり、しばしば国家的立法手続きを経て実定法がそれらに形を与えるが、一部の法は国ごとの実定法として分立したままに止まらない。たとえば、定期市を可能にした「市場の平和」のルールは「普遍的法律制度」であり（田中 1932, 131ページ）、大市を規制した市場法、市場手形制度、市場裁判所などは、「其の實質に於ては超國家的性質のもの」である（田中 1932, 134ページ）。「國家的法のみが法に非ず、國家の内部の社會も法を有するを得ることが認めらるるならば、同一の論理を以て國家以上の社會に於ても法の存することが承認せられなければならぬ」（田中 1932, 152ページ）。

要するに、田中が「世界法」を構想する最大の現実的根拠は、国境横断的な交換媒介的分業連関という「社會」だったのである。「世界法論は自然法論の如く不変人類的法律原理の探求を目的とせず、又啓蒙的自然法學派の如く社會的事實に盲目に法の内容的普遍妥當性を主張するものではなくして、世界人類社會に適合する法が存在する事實、或る種の法が世界的傾向を有し、國境を超越して適用せらるる性質を有する事實を指摘し、其の事實を理論的に説明することが從來等閑視せられてゐた故に、此の點を強調せんとするに止まる」（田中 1932, 293-4ページ）。

田中は『世界法の理論』第1巻で、當時ドイツ語圏で台頭していた「世界経済学」の諸文献を涉獵しつつ、自らの「世界法」論の例証として詳細な検討を加えている。世界経済学は日本では京都大学を拠点に受容されていたが、戦後の世界経済問題への接近法としては、一方では国際経済論に他方では帝国主義段階論に取つて代わられ、学界からはほとんどその姿を消した（注5）。国民経済（マクロ的経済構造単位）相互の関係である国際経済と、個別経済（ミクロ的経済行為単位）相互の関係である万民経済とを区別し、それらを複合させて世界経済を描定するその問題設定は、近年の世界システム論やグローバル論の先例ともみなしうるものであり、いわば旧グローバル論の一種といつてよい。世界経済学が経済的事象に焦点をおいて提起された旧グローバル論とすれば、「世界法」論は法的事象に焦点をおいた旧グローバル

論ということができる。「世界社會又は世界經濟は其の基礎として世界法を要求する」(田中 1934, 446ページ)とか、「世界社會及び一層多く世界經濟は世界的法律秩序を論理的前提出してのみ思惟し得らるるものである」(田中 1934, 447ページ)という叙述からしても、田中耕太郎は当時の旧グローバル論の日本における唱道者であった。

ところで、「国家及び社会」であるが、主著『世界法の理論』には出てこない。1972年に『続世界法の理論(上・下)』を出版しており、それは『世界法の理論』以後(多くは教基法制定以後)の諸論考・エッセイ・講演録などを集成したものであるが、そこでも「国家及び社会」という表現は登場しない。

ただ、それらしき表現を1度だけ脚注で使っている。『世界法の理論』第3巻の第8章「狭義の世界法論」の脚注でデル・ヴェキオの論文を取り上げて論評した箇所である。「法が其の國家的のものに限らず、國家以上又國家以下の總ての團體に通用のものと認むる點・・・に於て彼は私見と同一の立場に在る。唯だ彼は本論文に於て法の歴史的設定の過程を觀察し、國家及び他の社會形象の法律形成力、其等の相互の關係、國家的法の實定性の程度の問題を實證的、社會學的に検討してゐる」(田中 1934, 345-6ページ)。そこで「国家及び他の社會形象」という表現が使われているが、それがどういう意味なのかを推察するには第1巻における次の文章を参照する必要がある。

「私は世界經濟を以て國民經濟又は個別經濟の關係及び其の交互作用の全部と解する・・・。別の言葉を以てすれば其は一種の社會的形像である。世界經濟は客觀的に觀察して有機體ではないが、一種の社會的形像或は社會學上の意義に於ける社會(Gesellschaft)と認むべき・・・である。」(田中 1932, 436ページ)

明確な統轄機関や代表機関あるいは帰属組織をもたないゲゼルシャフト的社會、それが「社會(的)形像」である。教基法の「国家及び社会」の「社会」にはゲマインシャフト的社會も含まれる、というより後述するようにむしろゲマインシャフト的社會を主な射程にしていると思われるか

ら、「社会」にゲゼルシャフト的社會のみを含意させた「國家及び他の社會形象」という表現は、教基法的表現の直系の系譜とみなすことはできないが、しかし國家的社會を明示しつつそれを相対化する合成表現のスタイルとしては同類といってよい。

## 2-2. 教育関連著述における「国家及び社会」

田中は、戦前期に書かれた評論等を集成した『教育と權威』(田中 1946)を敗戦直後に刊行している。その基調は、「凡そ小は家族から大は國家に至るまで、總ての社會には必ずや秩序が存在し、而して其の秩序を維持する爲めの機關が存在してゐる」(田中 1946, 15-16ページ)という叙述に象徴されている。つまり、学校という「教育的社會」も含めて、社會は多種多様で、社會とその形成者という付置状況もそれに応じて多様であるが、それら社會それぞれに權威關係を内包する秩序が成立し維持されているということである。その延長上で、「教育的社會」としての学校では「教師は其の社會内に於ける權威者である」ことは法理上の真理であって、教育者がその真理から逃避してはならないという趣旨のメッセージが数多く提示されている。

同書には、イギリス留学時の田中が当地で新渡戸稻造と接触・交流したエピソードを綴ったエッセイもある。国際主義と民族主義との調和には多くの難題があると感じていた田中が、その件に関する新渡戸の見解を問いただそうとするが、新渡戸は樂觀的であっけらかんとしていたことなどが記されている(田中 1946, 146ページ)。換言すれば、国際主義と民族主義との調和について、若き頃(イギリス留学時)の田中は大いに苦惱していたと推測することができる。国境横断的社會關係に対応して成立しうる普遍的(脱国家的)ルールとしての「世界法」を模索したのは、田中にとつては国際主義と民族主義との調和のための突破口だったのであろう。

ところで、「国家及び社会」という合成表現であるが、『教育と權威』には一カ所だけ使用例がある。1938年4月10日付の『改造』に掲載された「新入學生諸君に與ふ」というエッセイのなか

である。東京大学法学部長としてのスピーチをもとにしたものと思われるが、そのなかの次の第一節である。

「我々は或る事物に關し考察する場合には、常に分析的研究と綜合的研究との二つの方法を用ひなければならない。・・・世間一般が常識的に不健全な思想とする所のもの多くは、・・・國家及社會の問題に關し局部的考察しか爲さない所から發してゐるのである。」(田中 1946, 200ページ)

このなかの「國家及社會」が教基法第1条のそれと同じ意味を有しているかどうかであるが、それは少々微妙である。なぜなら、その一文の後には、「學生諸君(は)・・・學業を勵むことを國家、社會に對する義務とし、國家、社會は諸君を信頼する・・・。大學生諸君は專攻する學問を勉強する義務を分業として國家、社會に對して負擔するものである。諸君は國家社會が諸君に對して與へる此の信頼を裏切ってはならない」(田中 1946, 206ページ)とか、「國家社會は將來諸君の學識と人格とに期待する所が多い」(田中 1946, 208ページ)という文章が登場するからである。つまり、「國家及び社會」と「國家、社會」と「國家社會」とが代替可能な表現であるかのように用いられており、しかも後者には國家的社會の意味を強く感じられる。

教基法制定に中心的役割を果たした田中は、同法制定から十数年後に教基法の解説を試みた。それが『教育基本法の理論』(田中 1961) であるが、自らがその制定を主導したことを明示せず、あくまで第三者的立場から教基法を論じるという体裁をとっている。「國家及び社會」という合成表現は、教基法の解説書ということもあって、かなり多用されている。そのなかから第1条に関する部分を取り上げよう。

まず、「憲法が国家目的を条文中に明示することをせず、ただ前文において民主憲法の政治理念を宣明しているにとどめているごとく、教育基本法も第一条と第二条は前文的のものとし、第三条から始まるものとする方がよかつたのではあるまいか」(田中 1961, 15ページ)と述べて、第1条が実質的には「前文」に相当すると位置づけている。その前文的性格を有する第1条の「文章の

意味するところは明瞭でない」(田中 1961, 14ページ)とも明言されている。明瞭でない理由は、教基法をめぐる議論でしばしば問題にされてきたことであるが、「教育は、人格の完成をめざし・・・て行われなければならない」というメッセージ(これを目的規定①としよう)と、「教育は、・・・真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた、心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」というメッセージ(これを目的規定②とする)とが並立しているかのような条文になっていることを指している。

以上の目的規定①と②とが並立してあいまいさをもたらしているようにみえるのは、①が人格教育を②が国家公民教育を意味していて、その両者が融合していないかのように受け取られる可能性が高いためである。それについて田中は、国民をたんに「國家的社會の構成員」としてのみ考えるべきでなく、また「國民の育成」をたんに国家公民教育としてのみ考えてはならないと注意を促している。たとえば次のように言う。「第1条の末尾に〈國民〉の育成とある。それはとくに國家的立場のみから教育を行う意義に解すべきではない。この場合の國民は国家と社會との両者にかかるのであり、従って國家をふくめてあらゆる社會の構成員たる人間または個人を意味するものと解しなければならない。従って〈國民〉なる語はこの場合には狭きに失し、妥当を欠いているのである」(田中 1961, 86ページ)。田中の社會觀を念頭におかないと以上の文章は分かりにくいが、要するに、國家的社會の形成者のみならず、多様な諸社會の形成者でかつ教基法の規範に包摂される者がそこでいう「國民」なのである。

「法第1条は〈平和的な国家及び社會〉といつている。この点を解説すれば、まず国家と社會は別物でなく、国家も社會の一種であるから、この表現は理論的ではない。ここでは単に社會といえば足るのであるが、しかし國家が他の社會に比較して重要性をもっているからして、とくに一般の社會と區別して掲げたと認められる」(田中 1961, 84ページ)。じっさい、『世界法の理論』からも明らかなように、田中のいう「社會」は多種多様な諸社會であって、國家的社會もそのなか

に含まれる。それゆえ、田中の社会観をそのまま持ち込めば、「国家及び社会の形成者」ではなく「社会の形成者」でよかつたはずなのである。換言すれば、たんに「社会」とはせずに、「国家及び」を付して「国家及び社会」という合成表現にしたのは、教育憲章を制定するという国家的事業を遂行するさいの状況判断だったということになる。

各国の国民はそれぞれの国の国家的社会の成員であるだけでなく、「国家以外に家族、地方公共団体、公益法人、会社、労働組合等の諸社会」(田中 1961, 70ページ)の成員でもある。それぞれの社会にはそれぞれに特有の秩序があり、各構成員はその秩序の維持・改善に能動的に関わるものとみなされたとき「形成者」と位置づけられる。それゆえ、「平和的な国家及び社会の形成者」の実質的な核心部分は「諸社会の形成者」なのである。「国家及び」は国会の立法手続きを経て、国家的社会の構成員に提示する憲章という性格を配慮して前置したものであるといってよい。この合成表現は教基法制定プロセスのなかで一貫して保持された。その前に付されている「平和的な」という表現は、制定過程のなかで途中から付加されたものであり、おそらくその付加表現に関しては田中はさほど拘っていなかったと思われる。

多種多様な統括団体や帰属団体を構築する諸社会のうちその構成員が離脱困難なもの、すなわちゲマインシャフト的・社会ないしその要素を引きずっている社会は、田中が想定している「社会」のすべてではない。参入や離脱の選択が可能で緩やかな関係が持続的に成立するという意味での社会(田中のいう「他の社会的形象」やゲゼルシャフト的社会)もあり、田中が「世界法」を模索したのはそのゲゼルシャフト的社会を焦点にしたものだった。少々やっかいなのは、教育という社会現象がゲマインシャフト的な要素を帯びた諸社会それぞれの内部で成立すると限定的に理解するか、それともゲゼルシャフト的な社会でもその有意な形成者の育成という意味での何らかの教育が成立すると理解するかということにある。田中の理解がいざりであるかまだよく分からぬが、田中は前者の限定期理解に立脚していたという解釈が無難なのかもしれない。ゲゼルシャフト的社会にお

いて、たとえば商取引のノウハウや構想力や決断力を修得する過程、あるいは製造企業内部の協業分業の相互依存のなかでものづくりの対応能力を習得する過程などは、いずれも熟練形成過程でありいわば職業訓練や職業教育といつてもよい。しかし、それらは「人格の完成をめざ」す教育とは区別されると考えたほうがよいと思われる。

田中はしばしば、各社会それぞれに応じた道徳的規範も諸社会に固有の教育においてそれぞれのやり方で取り扱われることを是とした<sup>(注6)</sup>。「学校は小学校から大学まで、全部が精神的、道徳的、文化的協同体(Gemeinschaft)である」(田中 1961, 「序」 3 ページ)と述べていることにみられるように、教育活動が行われる諸社会はゲマインシャフト的な要素を帯びた諸社会として想定されていたといってよい。そして「国家及び社会」という合成表現は、教育活動が行われるゲマインシャフト的な要素を帯びた諸社会に関する「教育憲章」を立法手続きでもって制定するために、田中によって作り上げられた表現だということになる。だから学校という社会で行われる学校教育だけでなく、家庭や地域的団体などの社会でなされる家庭教育や社会教育も教基法に盛り込んだのである。

ちなみに附言すれば、ゲマインシャフト的な要素を帯びた諸社会に焦点をおいて「国家及び社会」という合成表現を盛り込んだからといって、その場合の「社会」がすべて国内的・社会であることを意味しない。宗教団体や民族団体などのように、国境横断的あるいは超国家的な範囲で成立するゲマインシャフト的社会も視野に入っているのであり<sup>(注7)</sup>、けっして「国際主義」が欠けているわけではない。

### 3. 社会科教育にとっての「国家及び社会」

前節で田中の著述と「国家及び社会」という合成表現との関連を検討した。総じて、『教育基本法の理論』を除けば、「国家及び社会」という合成表現そのものを田中自身もほとんど使っておらず、教基法の法理体系内部で自律的にその存在意義を保持している合成表現であろうと考えられる。ただ、以上はあくまで粗雑な考証にもとづく

素描であって、詰めなければならない論点は多々ある。たとえば、帝国議会や教育刷新委員会などの審議場面において「国家及び社会」という表現に違和感を表明した者がほんとに皆無だったのかどうか。従来の教基法をめぐる研究がすでに議事録の考証を済ませているのは承知しているが、しかし「国家及び社会」という合成表現そのものに焦点をおいて考証し直すと従来の研究が見落とした点を発見できるかもしれない。また、田中は刊行された著述では「国家及び社会」という表現を使わなかったとしても、その準備ノートや蔵書への書き込みというかたちで用いているかもしれない。そのあたりの詰めた考証は次の機会に持ち越すとして、ここでは「国家及び社会」の意味あいを考察することが社会科教育にとっていかなる意義があるかについて現時点での展望を試みよう。

学校教育における「社会科」には、その教科内容として社会科学や人文科学の知見が織り交ぜて盛り込まれることが期待される。高校では社会科という統合教科ではなく「地理歴史科」と「公民科」であり、中学校社会科の場合もその内実は「歴史的分野」と「地理的分野」と「公民的分野」に分かれているが、地理・歴史の教科内容は個性記述的科学として発達した人文科学を、公民科（ないし分野）の教科内容は法則定立的科学として発達した社会科学をそれぞれ背景にもつものと想定されているといってよい。その前提のもとで、教員養成機関における社会科教育担当組織には諸分野のスタッフを揃えるべく設置基準の拘束を受けており、教職免許を取得するための必修科目も諸分野にまたがっている。学科としては法学、政治学、社会学、経済学、哲学、歴史学（日本史と外国史の2本立て）、地理学（自然地理学と人文地理学の2本立て）などが原則として必置であり、それぞれに適合する専門研究者が配置されることになっている。

それらが1つの教科内容に合成されるということが現実にありうるのかどうか。その背景にある学術知の体系からいえば、個性記述的科学と法則定立的科学それぞれの成果を混合して盛り込もうとした統合社会科には無理があり、長きにわたって社会科という教科が存立してきたこと自体が不可解というしかない。戦後社会科の原型を作った

のは、教基法定期とも重なる戦後教育改革期の文部省から派生した潮流であり、「問題解決型学習」、「課題発見学習」、「子どもの主体的力量」等の観念に立脚する実践論を軸にしていたように思われる（東京教育大学社会科教育研究会 1971）。

高校社会科を地歴科と公民科に分けることについては、統合社会科を重視する側から「社会科解体」批判が沸き起こった。しかし社会科学と人文科学のすべてを網羅した統合教科は、その内容構成において無理があるのは歴然としているはずなのである。問題はむしろ「社会科解体」が理にかなっているか理に逆行しているかではなく、なぜ統合社会科がかくも長期にわたって存立したのかということにこそある。その大まかな答えもおそらく歴然としている。社会科が国家公民教育を担う教科だったから、というのがその答えである。国家公民教育という表現にアレルギー症状を覚える者に対して別表現でいえば、社会科が民主的国民の育成を担う教科だったからだ。

統合社会科の地歴科と公民科への分立は、国家公民教育という拘束がゆるむことを可能にする。あるいは国家公民教育を公民科のほうに偏重させることで、地歴科の内容をその拘束からある程度解き放つことを可能にする。高校では世界史が必修科目になり、その世界史の内容は「世界システム史観」を積極的に援用する方向をとってきた（毛戸 2004）。地理は国際理解教育の要素を盛り込むのが容易である。このままいけば、公民科（高校）や公民的分野（中学）が国家公民教育を担う教科としての性格を強めていかざるをえない。社会科教育や公民科教育のあり方の問題として、それが妥当な方向であるのかどうか論評できるだけの材料を筆者はまだ持ち合わせていない。ただ、「国家及び社会の形成者」が享受する（ないし享受すべき）教育のうち国家公民教育はその一部にすぎないという田中耕太郎の位置づけと、その基礎にある社会観には何らかの糸口が伏在しているのかもしれない。

つまり、社会科教育が実践される場ないし舞台は学校という「協同体」的社會であるが、その社会科教育で認識を深めていく内容は「協同体」的な諸社會のみでなく、よそ者同士の非人格的な相互依存として成立するような諸社會をも含む。お

そらく、①より広範で多様な「諸社会とそれらの形成者」という位置状況を射程に入れた教科内容が整備される必要があり、②その主要な一部として教基法的な意味での「国家及び社会の形成者」という位置状況が位置づけられ、③さらに②の主要な構成要素として国家公民教育がある。①には市場や交換という要素が重要になるであろうし、またその反動としての反市場（ないし脱市場）的結社や市場緩和的互恵関係などの出現も取り上げるべき事項となるであろう。

## &lt;文献&gt;

注1) 小学校を対象にした第18条では、同様の文脈に「郷土及び国家」という表現が代用されている。

注2) 「憲法をふくめて実定法は国家や法や自由や公共の福祉や権利義務やその他の種々の概念を包含している。しかしながらそれはこれらの諸概念について定義を示すことはない。・・・それらの概念決定は法学的乃至法哲学的理論にゆだねられているのである。」（田中 1961, 50ページ）

注3) 杉原 2002 や鈴木編 1978 に収録されている資料を参照

注4) 「社会」の語源考証については、馬場 2001, 第3章に依拠している。

注5) 「世界経済学」については、赤松 1965, 序章参照。世界経済論議における国際経済論的潮流と帝国主義段階論的潮流への二極化については、高良 2005 である程度扱っている。

注6) 田中 1961において学校教育で道徳教育が必要であることを繰り返し強調している。それはたんに事後的回想や反省として述べているのではなく、教基法制定途上の議会審議や委員会審議における田中の答弁ですでに繰り返し主張していたことである（杉原 2002, 勝野 1989参考）。

注7) 教基法第1条に関連して田中は次のように述べている。「社会の中には家族と国際社会が考えられていたかどうかは疑問の余地があるが、我々はこの二者をふくんでいるものと解釈したいのである。我々は家族および国際社会の意義をとくに重要視するために、この二者を明示して、それらの有する教育上の重要性について教育者の注意を喚起したかったのである。」（田中 1961, 85ページ）

## &lt;文献&gt;

赤松要(1965), 『世界経済論』(国元書房)

勝野尚行 (1989), 『教育基本法の立法思想：田中耕太郎の教育改革思想研究』(法律文化社)

教育史学会機関誌編集委員会編 (2003), 『日本の教育史学』第46集

毛戸祐司 (2004), 「日本の世界史教科書」, 中村哲編『東アジアの歴史教科書はどう書かれているか：日・中・韓・台の歴史教科書の比較から』(日本評論社), 第1部補章1所収。

杉原誠四郎 (2002), 『教育基本法：その制定過程と解釈 [増補版]』(文化書房博文社)

鈴木英一編 (1978), 『資料 教育基本法30年 [教育基本法文献選集 別巻]』(学陽書房)

高良倉成 (2005), 『現代世界経済の基層：ゆるやかな変容過程』(大学教育出版)

田中耕太郎 (1932), 『世界法の理論・第1巻』(岩波書店)

田中耕太郎 (1933), 『世界法の理論・第2巻』(岩波書店)

田中耕太郎 (1934), 『世界法の理論・第3巻』(岩波書店)

田中耕太郎 (1946), 『教育と権威』(岩波書店)

田中耕太郎 (1961), 『教育基本法の理論』(有斐閣)

田中耕太郎 (1972), 『続世界法の理論（上）（下）』(有斐閣)

東京教育大学社会科教育研究会編 (1971), 『社会科教育の本質』(明治図書)

務台理作 (1975), 「教育の目的」, 宗像誠也編『教育基本法』(新評論) 所収 (堀尾輝久編『教育基本法文献選集2 教育の理念と目的』学陽書房, 1978年に再録; 本文中の引用ページはこの再録版による)

馬場宏二 (2001), 『会社という言葉』(大東文化大学経営研究所研究叢書20)』(大東文化大学経営研究所)

堀尾輝久 (1977), 「教育の目的」, 有倉遼吉編『教育法 [別冊法学セミナー33号]』所収 (堀尾輝久編『教育基本法文献選集2 教育の理念と目的』学陽書房, 1978年に再録; 本文中の引用ページはこの再録版による)