

1950-70年代における矢川徳光の 教育基本法認識とその変容

太田拓紀*

Recognition of Basic Act on Education during 1950-70s in the Case of Yagawa Tokumitsu

Hiroki OTA

キーワード：矢川徳光、進歩的知識人、教育基本法

1. はじめに

1.1. 問題の所在

本稿は、ソビエト教育学の泰斗であった矢川徳光（1900-82）を例に、戦後の共産党系知識人が教育基本法をいかに認識し、それがどのように変化していったのかを検証するものである。

矢川徳光は、いわゆる進歩的教育学者の一人として知られる。初期の日教組全国教育研究集会（教研）にも、初回から第4次まで中央講師団の一員として参加した。基本的に大学には籍をおかず、ソビエト教育学研究（『ソヴェト教育学の展開』）、「はいまわる経験主義」のコア・カリキュラム批判（『新教育への批判』）、平和教育論などで知られた在野の研究者であった。1960年からは日本教育学会理事（77年まで）をつとめ、同じ年にソビエト教育研究会を組織している（以上の経歴は、五十嵐・大槻編 1985、日本科学者会議編 1982を参照）。

そして、矢川の思想や行動の背景には、共産党の影響があった。矢川は戦前の1930年頃よりソビエト教育学に関心を抱き、ペンネームで論文を複数発表していた。共産党に入党したのは戦後の1948年である（五十嵐・大槻編 1985, p. 388）。その後、矢川は党の方針に従い、平和運動・教育運動に接近していく。例えば、矢川は第9回の日本教育学会（1950年）に際し、共産党系の平和運動論に近い『平和アピール』の推進を訴え、有志署名の形によって大会内で合意・発表することに成功している（太田 2019）。また、講師として参加した第1回日教組全国教研（1951年）の平和教育分科会では、共産圏の平和運動である五大国平和署名運動に誘導するような主張を繰り返した。このことが日教組執行部から問題視され、それ以降、矢川は講師として平和教育の分科会から外されている（森田 2003, p. 25、太田 2019）。

このように、ソビエト教育学への研究関心、共産党の方針に基づいた平和運動への関与など、矢川徳光は戦後初期の進歩的知識人のなかで、もっとも左派的・急進的な学者の一人といってよい。こうした左派の知識人は、教育基本法に対して、当初冷淡な態度をとっていたとされる。例えば、市川（1975）によれば、制定当時、進歩的知識人の多くは教育基本法を無視・軽視したとされ、かれらが教育基本法の擁護へと態度が変容するのは、1950年代半ば以降であるという。そうした進歩的知識人のなかでも、とりわけ左派的教育学者は、法制定当初の40年代後半、教育基本法に対して批判的であった（小熊 2002, p. 359）。実際、共産党やマルクス主義者は、例えば平和運動でいえば、戦争は資本主義・帝国主義体制の矛盾により発生するという認識を共有しており、憲法や教育基本法で示され

* 滋賀大学教育学部

る平和の概念は、社会構造の変革を前提としないが故に無意味と考えていた（小熊 2002、中北 2022）。よって、現状の社会体制を追認する憲法・教育基本法は、社会主義への移行を想定する共産党にとって、基本的には容認しがたいものであった。

そして、矢川の教育基本法との関係については、具体的に次の指摘がある。吉田（2014, p. 58）は、「矢川は、『教育基本法』とそれが依拠している『教育論』とは異質な『ソヴィエト教育学』という理論的背景を得ることによって、戦後教育学と、それが支援した教育運動の行動原理に対して、自律した位置を占めることが可能になった」と指摘する。つまり、これまでの議論をふまえると、共産党員の矢川は、教育学者のなかでも、とりわけ教育基本法からは距離を保っていたと推測される。しかし、上掲の吉田（2014）では、矢川の教育学説・教育論をとりあげた一方、具体的に矢川が教育基本法をいかに認識していたかについての言及はみられない。また、宮盛（2017）は、1950年代半ばの知識人の教育基本法認識を検討している。ここでは宮原誠一・勝田守一・宗像誠也といった、いわば進歩的知識人の本流ともいえる学者を広くとりあげるが、共産党系の知識人は検討から外れている。

以上より、本稿は矢川徳光が教育基本法をいかに認識し、それがどのように変容するのかを、かれの著作から検討する。認識の変容を検討するのは、そもそも教育基本法の解釈は、時代の推移とともに変化してきたとされ（副田 2012, p. 131）、矢川の認識も、その時々々の社会状況により異なると想定されるためである。本稿の成果により、教育学者をめぐる戦後の知識人論に対して、新たな視角を提供できると考える。また近年、戦後教育学の問いなおしが教育学研究の関心として高まっており、そうした文脈においても、本稿が一定の貢献をなすうのではと考える。

1.2. 対象の時期・資料・方法

本稿が対象とする時期は、矢川が教育基本法を論じはじめた1950年代から70年代にかけてである。また、検討する資料は、矢川徳光が発表した著書・論文・論考等である⁽¹⁾。これらから、教育基本法に関する記述がある箇所を抽出し、分析・考察を加えていった。なお、論文・論考については、『前衛』『文化評論』といった共産党の機関誌はもとより、矢川がしばしば寄稿した『教師の友』など民間教育団体が発行する雑誌を含め、幅広く参照している。

2. 50年代前半における矢川徳光の教育基本法認識

2.1. 『日本教育の危機』（1953）

多作な矢川の著作のなかで、教育基本法への言及は決して多くない。とくに戦争直後の1940年代後半の矢川は、ロバート・オーウェンの紹介、バートランド・ラッセルの翻訳、ソ連教育の解説など、主に海外に視野が向いており（「矢川徳光著作・論文目録」『矢川徳光教育学著作集 第6巻』1974年）、50年代初頭まで教育基本法を正面からとりあげる論考は、管見のかぎりでは見あたらなかった⁽²⁾。すでにみたとおり、進歩的知識人の大半は制定直後の教育基本法を軽視していたというが（市川 1975）、この時期に言及がなかった矢川も、その例にもれなかった可能性がある。

そして、ようやく教育基本法についてのまとまった記述があり、矢川の具体的な認識を把握できるのは、1953年の『日本教育の危機』である。具体的に、矢川は教育基本法を次の文脈で言及している（以降、下線部は引用者）。

…「日本国憲法」は、戦争放棄を誓っている平和憲法である。その憲法の第二六条、つまり、教育条項は、第一次米国教育使節団報告書の思想をうけついでいる。また、一九四七年三月二九日に公布・施行された教育基本法は、日本国憲法の精神にのっとっているとともに、「報告書」（引用者注：米国教育使節団の第一次報告書）の勧告を具体化しているものである。そういう憲法と教育基本法とを、改めて読んでみると、平和ということがくりかえし、くりかえしのべられていることに、いまさらのように驚くのである。戦争の放棄を言っている憲法第九条は、もちろんであるが、憲法

前文もわたしたちが暗記していたいほどの立派なものである。

(中略)

憲法によっても教育基本法によっても、戦後の日本の教育は平和のためのものであるべきことが明らかである (矢川 1953=1973, pp. 237-238)。

つまり、矢川は、教育基本法は第一次米国教育使節団報告書ならびに日本国憲法が具体化したものとした上で、平和教育と関連づけて肯定的に教育基本法に言及している。他にも、同時期の論考である1954年の「社会科改訂にちなんで」(『教師の友』第5巻第1号)でも、「平和憲法を擁護する教育(したがって、教育基本法を擁護する教育)、平和を守る力を子どもたちの身につけさせるような教育」が「国民の最大多数にとって利益となる教育であるという意味において国民大衆のための政治目的に即応する教育」(矢川 1954, p. 4)と論じており、平和の文脈で教育基本法に触れていた。市川(1975, p. 94)は、この『日本教育の危機』において教育基本法を「官僚的な悪文の見本」と評した箇所を引用し、この時期の矢川は他の教育学者と同様に「教育基本法の意義を高く買わない」と論じていた。しかし、矢川は、必ずしも教育基本法の意義を否定していたわけではない。平和教育に関連づけて一定の評価をしていたといえるだろう。

2.2. 教育基本法成立の事情・背景に対する疑義

ただし、『日本教育の危機』の教育基本法認識には、顕著な特徴がある。それは、教育基本法が占領政策の一環としてもたらされたという成立事情を問題にした点である。矢川は教育基本法制定の背後に第一次米国教育使節団の影響を認めた上で、使節団の報告書が手放して広く教育学者に支持された点に疑問を投げかける。そして、「使節団についてのこれまでの評価の甘さは、おおくの場合、使節団というものが占領政策の一機関であったということについての認識の掘り下げかたが足りなかったことからきている」(矢川 1953=1973, p. 241)と評する。そして、使節団の役割を、帝国主義段階にある「アメリカ式支配のなめらかな進行を教育の分野からたすける」「潤滑油」と位置づけている(同上, p. 248)。加えて、次のように指摘する。

「報告書」は、なるほど、「二〇世紀の前半までに発達した民主主義教育思想のみごとな結実の見本である」(『要解』の編者の序の言葉)といえるであろう。(中略)

だが、わたしは、ここで、つぎのことをいっておきたい。それは、右にいわれている「民主主義教育思想」というのは「アメリカ民主主義教育思想」という意味であろう、ということである。もし世界における民主主義教育というものを、淡白にとりあげてみるなら、二〇世紀の前半には、ソヴェト民主主義教育思想がすでに三〇年あまりの存在をとおして「みごとな結実」を実践のうえでも示していることが、無視されうるはずはないのだから(同上, p. 255)。

つまり、矢川は使節団の前提にあるアメリカの民主主義を問題視し、社会主義の教育思想が欠落しているという限界を批評していた。このように、50年代前半の矢川は、帝国主義段階にあるとみなすアメリカの占領政策の延長線上に教育基本法を捉えていたといえる。すなわち、平和教育と関連する教育基本法の条文箇所は評価しつつも、教育基本法成立の事情や背景には批判的であった。教育基本法に対するこの時期の矢川の微妙な姿勢がうかがえる。

3. 50年代後半における矢川徳光の教育基本法認識

3.1. 社会科「改悪」と対抗軸としての教育基本法

さて、50年代前半までは『日本教育の危機』を除き、教育基本法の言及は限られていたが、1955年以降の矢川の著作にはそれが散見されるようになっていく。例えば、1955年、日本民主党の冊子「う

れうべき教科書の問題」などで、保守勢力から社会科教科書の偏向が問題視された。また、同年の学習指導要領改訂は、社会科における道徳的内容の重視など、保守派の意向が強く反映された。これに呼応する形で、矢川は1955年発表の「ゆがめられて行く日本の教育」(『部落』vol. 6 no. 10)にて、「文部省当局者がいっているこのような指導精神は、かつて天皇崇拜が学校にながしこまれた時代の教育精神——つまりは、「教育勅語」の根本精神——と同質のもの」と批判している(矢川 1955a, p. 10)。その上で憲法改悪の企図の背後には「日本を従属国としているアメリカの反動勢力」(同上, p. 11)があるとし、次のようにいう。

社会科改悪の意図の肚黒さは、日本とアメリカとのこのようなつながりのなかで、はじめてさぐりだすことができるものと、思われる。読者諸氏にこの点を承認していただけるなら、憲法の三原則を忠実に守ってゆく教育(それは同時に、教育基本法の公正な運用にしたがう教育ということである)は、偉大な抵抗的な教育であるという見解にも、賛同していただけるのではあるまいか？(同上)⁽³⁾

つまり、1955年の社会科「改悪」を引き合いに、教育基本法に則した教育は反動勢力に対する「偉大な抵抗的な教育」と主張している。さらに、1956年「社会科学と教育科学」(『教師の社会科学』所収)でも、教科書に関して次の指摘がある。

日本の政府は、アメリカの政府ないしアメリカの帝国主義者たちの意向にしたがわないと予算も組めず政治も行えないことが、明らかになってきた。そういう体制(占領制度)のもとでは、憲法の精神や教育基本法の精神によって活動していた教育界の努力を、無駄にするような反動的な教育政策が行われるようになった。憲法や教育基本法に忠実な教育をしたり、或いはまたそれに忠実な内容をもっているような教科書に対する圧迫がくるようになった(矢川 1956, pp. 189-190)。

すなわち、憲法・教育基本法に忠実であったはずの教育内容(教科書)に対し、政府や行政が政治的に介入するようになった点を矢川は問題にしていた。

3.2. 『国民教育学』(1957)

このように、50年代の後半になると、矢川はしばしば政府・文政批判の根拠として教育基本法を引き合いにだすようになる。そしてこの時期に、矢川の著書で教育基本法への言及がもっとも目立つのが、1957年刊行の『国民教育学』である。

『国民教育学』で矢川は、「戦後の日本の国家教育は、日本国憲法の精神、ひいては教育基本法の精神を公正に生かす教育となるべきはずであった」(1957=1973, p. 16)と、憲法・教育基本法のもつ価値とその可能性を示唆する。しかし、「一九四九年から五〇年にかけて占領軍当局者は、教育基本法第八条の政治教育にかんする規定をゆがめて運用し、共産主義者またはその同調者を教壇から追放した」(同上)というように、政治教育の観点からレッドパージを批判している。その上で、「戦後の国家教育の基本的方向は、日本国憲法と教育基本法とにふくまれているブルジョア民主主義の要素さえふみにじり、軍国主義を復活させ、共産主義を排除することにある」(同上)と批判している。ここには、ブルジョア民主主義からプロレタリア革命を経て共産主義社会へと発展するという、共産党の二段階革命論の歴史観がよみとれる。これに基づく形で、教育基本法をブルジョア民主主義教育の理念として位置づけている。

他にも『国民教育学』では、「日本国憲法と教育基本法とによれば、平和のことはどれほど教育してもよいはずであるのに、晶子の『君、死にたまふことなかれ』や峠三吉の「原爆の詩」は(引用者注：教科書)検定をとらない」(同上, p. 198)というように、教育基本法をふまえた上での平和教育への言及もみられる⁽⁴⁾。

さらに、「国民教育学」の定義の箇所でも、次のように教育基本法に触れている。

日本国憲法は世界平和に貢献することを宣言しており、教育基本法は教育が国民全体に対して直接に責任を負うものであることをしめしている。だが、こんにちのわが国の政治上・経済上の権力者たちは、この両者の精神をふみにじり、教育のありかたをゆがめている。国民教育学は、これらの精神を生かす内容をそなえていなくてはならない。このことは、国民教育学はこんにちのそのような国家権力に抵抗する教育学であるべきことをしめしている（同上、p. 255）。

つまり、国家権力への抵抗の学とする「国民教育学」の理念・制度的な原則として、教育基本法を位置づけている。他の論考でも、この時期の矢川は「国民教育」の概念にむすびつけて教育基本法に言及している。例えば、1958年の「市民教育と国民教育とについて」（『都市問題』第49巻第1号）では、「しんの国民教育は憲法と教育基本法との精神に忠実な民主的な国民層の力でいま現に下からきざきあげられつつある」（矢川 1958a, p. 42）と論じている。また、1959年の「国民教育論」（『講座教育Ⅲ 国民と教育』所収）においては、「国民教育とは、まず憲法と教基法とによる保証のもとで、主権者たる国民がそのような教育を下から実現し、さらには、いっそう発展させていくものこと」（矢川 1959, p. 244）というように、国民教育と憲法・教育基本法との関係を明言している。

以上より、50年代後半の矢川の教育基本法認識は、次のようにまとめられよう。まず、反動的な政治や政策、いわゆる「逆コース」によって、民主主義教育が圧迫されているという現状認識を矢川も共有していた。それに対抗する根拠として教育基本法を位置づけていた。政治の反動化に伴い、それへの対抗として知識人が教育基本法に着目するようになる点は、先行研究（市川 1975 など）の指摘と合致している。一方、矢川の場合、教育基本法をブルジョア民主主義と結びつけて把握しようとしている。つまり、共産党の認識に基づく理解が色濃くあらわれており、この点が矢川の特徴と思われる。

4. 60年代以降の矢川徳光の教育基本法認識

4.1. 「教育基本法研究の今日的意義」（1961）

その後、1960年代初頭には、矢川は教育基本法そのものをテーマとした報告を発表する。1961年、矢川は教育基本法研究委員会（委員長：宗像誠也、運営委員：五十嵐顕・大田堯）のメンバーとなる。この教育基本法研究委員会は、改正の動きと擁護の声が交差するなかで、教育基本法に含まれる教育の根本理念と諸原則を、教育学の成果をもとに国民の前に明らかにしようと、1961年3月に日本教育学会に設置されたものであった（鈴木 1992）。矢川は『教育基本法研究委員会第一次中間報告』にて、「教育基本法研究の今日的意義—ひとつの問題提起として—」（1961年）を発表している。その内容を具体的に確認しておきたい。

報告にて矢川は、近代的教育価値を前提に成立しているとされる教育基本法は、実際のところ、近代のブルジョア民主主義を擁護するという形で機能していると指摘する。ただし、それでは不十分であるという。今後求められるのは、基本法に含まれる理念的な教育価値を再解釈し、どの勢力がその再解釈を現実に落とし込むことが可能かを見きわめることだと論じる。そして、その役割を担うのは教育学者であると主張する（矢川 1961, pp. 8-10）。

ではこの再解釈とはいったいいかなるものか。矢川は教育基本法の前文を例に挙げて、次のように説明する。

教基法の前文にみられる「世界の平和と人類の福祉」も、その今日的意味はブルジョアの近代を超える積極的な現実性をもっている。それは日本国憲法の「戦争放棄」の原則にもとづいている。憲法と教基法とのこの関連をふまえるなら、教基法前文の「世界平和と人類の福祉」は、今日では、国連第十四回総会（一九五九）におけるソ連政府の「全面的な完全な軍備撤廃」の宣言、および、

国連第十五回総会（一九六〇）において、ソ連政府やAA諸国が提出した植民地主義に反対する宣言がふくむ世界史的意義と関連させて、再解釈されるべきであろう（矢川 1961, p. 9）。

つまり、平和教育を例に、教育基本法の理念を、ソ連の軍縮や反植民地主義の宣言と関連づけて再解釈すべきと提案している。同じように、教育基本法第1条にある「勤労と責任を重んじ」についても、この観点から説明している。矢川は、条文にある「勤労」を「労働者階級の利益と直結する理念」とであるととらえる。そして、第2条の「實際生活に即し」の箇所とからめて、再解釈の方向として「教基法のこれらの理念は、世界教育史上における『労働教育』思想の展開史とだけでなく、今日、社会主義諸国の教育の現実的課題となっている『教育と実生活との結合』という問題とも、一定の関連をもちうるものとなる」（同上, pp. 9-10）という可能性を指摘している。

以上より、報告にみる矢川の教育基本法解釈は、次のように要約できる。教育基本法はブルジョア民主主義教育の理念を具現化したものである。しかし、この段階にとどまるのは十分ではない。これを社会主義国の理念や教育的価値に結びつけるような再解釈が必要である。つまりここには、ブルジョア民主主義から社会主義革命へという、共産党の基礎理論である講座派の歴史認識が見え隠れしている。

こうした矢川の教育基本法認識は、1970年の「憲法＝教育基本法体制の現代的意義」（『講座現代民主主義教育 第1巻』所収）でも、明確に示されている。例えば、「憲法＝教育基本法の解釈ないし把握の科学的な方法でありうるものは、基本的にはプロレタリアートの歴史的任務の認識を基軸とする階級的なとらえ方であり、（中略）レーニンのことばを借りれば、『一般的には民主主義諸派の、特殊的には勤労諸階級の法意識』に根をおろしたとらえ方」（矢川 1970a=1973, p. 136）であるという。つまり、憲法・教育基本法を階級闘争の歴史観に依拠して把握することが科学的であると主張していた。

4.2.60年代半ば以降の教育基本法認識

さて、「教育基本法研究の今日的意義」（1961）以降、矢川は教育基本法に依拠した教育論をより一層展開するようになる。例えば、1966年に中央教育審議会が発表した「期待される人間像」に対しては、「最終報告のはなはだしい改悪は、悪がしこくも、『日本国憲法および教育基本法』をもちだしたことである」（矢川 1966, p. 40）とし、「『人間像』が『平和的な国家』ないし『平和国家』のこの意味内容に言及することを故意に避けていることは、第一には、憲法・教基法の基本精神にたいする侮辱をしめすもの」（同上, p. 41）と述べている。すなわち、教育基本法を引き合いに、平和の観点から厳しい批判を加えている（『『期待される人間像』の最終報告批判』『文化評論』no. 62）。また、1967年「戦後教育の問題点と最近の教育反動」（『文化評論』no. 65）では、次のように指摘している。

基本的には憲法・教基法の平和的・民主的諸事項の完全実施といっそうの発展とをめぐって戦後にすすめられている国民教育運動は、教育基本法の前文ならびに各条項に豊かな肉づけをしてきた。第一条「教育の目的」中の「平和的な国際及び社会の形成者として」国民を育成するということにも、第二条「教育の方針」中の「学問の自由を尊重し、實際生活に即し、自発的精神を養い」ということにも、個々の教科教育の専門的研究をもふくめての国民教育運動のなかで、具体的に実践されてきた。教基法のことば自体は抽象であっても、そのことばは実践によって肉づけされてきた。その実践をたどれば「偏向教育」とか「アカの教育」とか、レッテルをはって批難し排除したものどもが、教基法は「抽象的」であり、「コスモポリタン」となっているととらえているのだ（矢川 1967, p. 15）。

ここでは平和教育や教育方針の領域を例に、抽象的とされる教育基本法が、実践の積み重ねによって実質化されてきたと指摘し、中教審などの反動的な動きに語気を強めて批判を加えている。このような教育実践の蓄積により教育基本法の内容を具体化してきた・すべきとする論調は、「憲法・教基法を尊重し、日本国民の社会生活のよりどころとし、それを日常生活のなかで実質的に生かしていこ

うとする方向」(矢川 1973, p. 161)を示唆した1973年の『教育とはなにか』にも引き継がれている。また、「わが教師論－日本の教師と憲法・教育基本法体制－」(1970年、『文化評論』no. 101)では、憲法・教育基本法の意義を理解しようとしないう共産党系の教師らを、「毛一派」「トロツキスト一派」と評して非難していた(矢川 1970b=1973, pp. 157-158)。

そして、1970年代には、憲法と教育基本法を自らの理念の中心に据えた議論の展開がみられるようになる。例えば「憲法＝教育基本法体制の現代的意義」(1970年、『講座現代民主主義教育 第1巻所収』)では、「憲法－教基法は、いわゆる『空洞化』の個々の事例にもかかわらず、それらは憲法擁護・教育基本法擁護のために権力とたたかう勢力や個人たちにとっては、厳然たるゆるぎなき武器となっている」(矢川 1970a=1973, p. 124)と論じている。また、『教育とはなにか』(1973)においては、「手をつなぐ力は日本国憲法の民主的条項と教育基本法の真の精神を日常の生活のなかで生かしてゆくことを要求している国民の連帯の力、団結の力である」(矢川 1973, p. 129)と評している。さらに、1977年の「新しい世代の人間形成と戦争体験」にいたると、「私は憲法・教基法を日本国民形成の倫理的原則であると信じている」(矢川 1977, p. 113)というように、教育基本法を国民の倫理の原則とまでみなすようになっていった。

すなわち、50年代前半には教育基本法との間に微妙な距離があったが、70年代になると矢川は教育基本法に対して、全面的に依拠した論を展開するようになっていた。市川(1975, p. 96)は、政府文教側の教育基本法改正構想が立ち消えとなった60年代半ば以降、教育基本法を絶対視する所説が広がり、批判は一切許されないとする雰囲気(「教育基本法の絶対化」)がうまれたと指摘する。おそらく70年代の矢川は、そうした教育基本法を絶対視するような認識をかなりの程度、共有していたと思われる。

5. おわりに

5.1. 要約

本稿では、共産党の進歩的知識人である矢川徳光が、教育基本法をどのように認識・解釈してきたかを、1950年代から70年代を中心に検討してきた。要約すると次のようになる。

1950年代前半、矢川は平和教育と関連づけて教育基本法を一定程度評価していた。市川(1975)は、この時期の矢川は教育基本法を評価していなかったとするが、実際は教育基本法に対する肯定的な言及があった。一方、アメリカ資本主義・帝国主義の占領政策の延長線上に教育基本法が位置づくとして批判を加えており、条文の内容自体は評価していたとしても、法律制定の事情や背景は問題視していたといえる。

次に、1950年代後半の矢川の教育基本法認識には2つの流れがあった。1つは社会科「改悪」に伴う教育内容の統制という点で教育基本法に言及していたことであった。もう1つは、国家権力への抵抗の学とする「国民教育学」の理念・制度的背景として、教育基本法を位置づけていたことであった。

そして、60年代初頭には、「教育基本法研究の今日的意義」(1961)にて平和教育・労働教育を例に、共産主義の教育理念によって教育基本法を再解釈していく可能性を示唆した。おもてだって主張はしていないものの、社会主義国家が到来することを前提に、それに向けて教育基本法を方向づけようとする矢川の意図がみてとれた。

さらに、60年代半ば以降、矢川の教育基本法の言及はさらに増えていった。加えて、内容的にも教育基本法に全面的に依拠した議論の展開が目立つようになった。50年代前半は慎重な姿勢がみられた矢川も、この時期には幅広く抵抗の教育学・教育理念として教育基本法を引用するようになった。つまり、矢川徳光は教育基本法から必ずしも「自律した位置」(吉田 2014, p. 58)にあったわけではない。とりわけ60年代半ば以降には、教育基本法を中心にすえた議論を組み立てていたといえるだろう。

5.2. 考察

さいごに、2つの点から、矢川徳光の教育基本法認識に対して考察を加えておきたい。

まずは、共産党との関係から矢川教育基本法認識の特徴を検討したい。もともと新憲法制定時、最大の反対勢力は共産党であったとされる（小熊 2002, p. 165）。反対の主な理由は、当時の共産党にとって条項にある天皇制維持と資本主義擁護の姿勢を容認できないためであった（同上）。中北(2022)は、共産党の憲法に対する態度・姿勢を次のように指摘する。

戦前への回帰を目指す憲法改正の動きが高まりをみせても、日本共産党は現行憲法には平和的・民主的条項とそうではない条項とが並存するという立場をとり、日本社会党とは違って「護憲」を主張せず、「憲法改悪反対」をスローガンに掲げた。そこには、将来の社会主義への移行を見据えて憲法改正の余地を残そうという狙いもあった（中北 2022, pp. 147-148）。

この点は、矢川思想にも色濃くあらわれていた。矢川は共産党と憲法・教育基本法との関係、ならば自らの考えを1958年の「民主教育擁護のために」（『前衛』no. 147）にて、次のように説明している。

日本共産党はこんにちまで、おおくのばあい、日本国憲法にたいしては、改悪反対という面から接していた。だから、政治報告が憲法擁護闘争を当面の民主主義的闘争と統一戦線を発展させるうえでの中心的な任務の一つと規定し、党は「憲法のすべての民主的条項を実現し、拡大させ、中央地方を通じてそれを制度として保障するための系統的なたたかひの先頭にたたなくてはならない」としたことは、大会のおおきな成果である。（中略）わたしは、こんにちの教育擁護のたたかひは憲法擁護のたたかひの一部であると考え。というのは、それは憲法のすべての民主的条項を教育の領域で実現させ、拡大させるたたかひであると思うからである。憲法（したがって教育基本法）のすべての民主的条項の実現と拡大は、国民の・国民のための・国民による国民教育の土台である（矢川 1958c, pp. 37-38）。

つまり、矢川も「憲法改悪反対」の立場に依拠し、憲法・教育基本法の民主的条項の実現と拡大を意図していた。以上より、矢川は共産党の党是に対して、おおむね忠実に憲法・教育基本法を解釈していたと推測される。

次に、他の教育学者と比較することで、矢川教育基本法認識の位置づけを考察しておきたい。小熊（2002, pp. 391-392, 494）によれば、教育学者において1955年以降に憲法・教育基本法の再評価が進んだのは、55年結党の自由民主党が憲法・教育基本法の改正を掲げたことへの対抗のためであり、保守政権の攻勢にたいする受動的な反応としてあらわれたという。本稿のこれまでをみると、共産党系知識人である矢川の場合にも、上記の指摘が大筋であてはまる。具体的に、1950年代前半の矢川は、教育基本法に対して全幅の信頼を寄せていたわけではなかった。それは、アメリカ資本主義・帝国主義の占領政策の一環として教育基本法が位置づいたためであった。しかし、55年以降、保守勢力の反動的な教育政策（「逆コース」）が引き金となり、とくに共産党にはレッドパージが痛手となって、対抗言説を展開するようになった。その論拠として、教育基本法は重要な意味をもちはじめた。しかしながら、矢川の特徴は、共産主義の教育理念をしのびこませて教育基本法を再解釈する可能性を示唆した点にある。これまでみたように、矢川の議論には、多少なりとも社会主義への移行の意図が見え隠れしていた。

さらに、共産党系の知識人である矢川の場合、55年以降に教育基本法に着目するようになった事情として、次の点が指摘できると思われる。日本共産党は1955年7月の第6回全国協議会（六全協）にて、それまでの急進的な武装闘争路線とセクト主義（「極左冒険主義」）の放棄を宣言し、路線転換がはかられた（清水 1966, p. 202）。それを受けて、矢川は同年12月の「教育研究運動前進のために」（『前衛』no. 111）にて、各地域の文化サークルを掌握・指導するといった、それまでの一方的な党の文化活動方針をあやまりと認め、次のように述べている。

…大衆がしめしていた進歩への芽ばえは、どんなささやかなものでも、大切に、それが健全に、おおきく、のびてゆくように協力し、その進歩性に理論的根拠をあたえてやるのが党の任務であるはずなのに、党員理論家たちは、この任務をほとんどはたさなかった。つまり、生活教育の理論の弱点はついたけれども、その理論の影響下にあっても、子どもの幸福を願い、よりよき教育の道をさがしとめていた大衆教師諸君の誠実な実践をただしく評価し、その成長のために、しんみになって協力するという心がまえに、欠けていたのである。この欠陥にたいしては、わたくし自身にも、おおきな責任がある（矢川 1955b, p. 26）。

つまり、教育運動にたいする反省とまなざしの変化が、1955年の矢川に生じていた。こうした共産党の路線転換に伴う矢川の転向が、教育基本法に対するより積極的な評価につながった可能性がある。

もちろん、共産党系知識人は矢川ばかりではなく、他の知識人、とりわけ共産党系の教育学者の場合、教育基本法に対して別のスタンスがありえた可能性はある。その意味で、本稿は一つの例にすぎない。共産党系知識人と教育基本法との関係の全体像をどう把握できるかについては、他日を期したい。

〈注〉

- (1) 教育基本法の制定は1947年であり、40年代後半において教育基本法に言及した矢川の資料も探索したが、現状では発見できなかった。
- (2) それ以前の時期に、教育基本法に部分的に言及した例として、1951年の『子供を救え』がある。ここでは、教育基本法第1条の条文（教育の目的）を引用した上で、「これはまことに結構なおだやかな教育目的であります、これを運営する教育家が、しっかりしないと、いつのまにか『足るを知って分に安んずる』ような人間をつくるようにという教えにすりかえられるおそれがあるのです。ところが新中国のこれには、そういうすきが残されていません」（矢川 1951, p98）と論じている。つまり、新たに社会主義国となった中国の法規との対比で、教育基本法が抽象的すぎることを暗に示唆している。
- (3) 加えて、部落解放の領域についても、「ゆがめられて行く日本の教育」にて、以下のように教育基本法に関連付けた指摘がなされている。「憲法と教基法とを守る力、憲法と教基法とを文字どおりに実施させる力を、全国民のあいだにもりあげてゆこうという精神および運動の浸透とはなれては、『部落の完全解放』の力も充分には育ちえないのではあるまいか？」（矢川 1955a, p. 11）。
- (4) 平和との関連で教育基本法に言及した論考は、以下のように、1958年「道徳教育問題をどう考えるか」（『教師の友』第59号）でもみられる。「日本国憲法と教育基本法との精神を生かした教育は、『いかなるときにも武器をとるべきでない』という平和主義の精神を身につけた青年たちを作りだしています」（矢川 1958b, p. 20）。

〈引用・参考文献〉

- 市川昭午, 1975, 「教育基本法の評価の変遷」『教職課程』秋季号第1巻第3号, pp. 92-97.
- 五十嵐頭・大槻健編, 1985, 『矢川徳光 人と仕事』あゆみ出版。
- 宮盛邦友, 2017, 『戦後史の中の教育基本法』八月書館。
- 森田尚人, 2003, 「戦後日本の知識人と平和をめぐる教育政治」森田尚人・森田伸子・今井康雄編著『教育と政治 戦後教育史を読みなおす』勁草書房, pp. 3-53.
- 中北浩爾, 2022, 『日本共産党』中央公論新社。
- 日本科学者会議編, 1982, 「矢川徳光」『科学者の歩んだ道（上）』水曜社, pp. 97-155.
- 小熊英二, 2002, 『民主と愛国』新曜社。
- 太田拓紀, 2019, 「初期全国教研における日教組講師団・執行部関係の再考」『戦後日本の教職員組合と社会・文化』（「戦後日本の教育労働運動の構造とそれが教育政治に与えた影響に関する実証的研究」研究成果第一次報告書）, pp. 1-17.
- 清水慎三, 1966, 『戦後革新勢力』青木書店。
- 副田義也, 2012, 『教育基本法の社会史』有信堂。

- 鈴木栄一, 1992, 「教育基本法研究委員会」『教育学研究』第59巻第3号, pp. 305-308.
- 矢川徳光, 1951, 『子供を救え』ナウカ社。
- 矢川徳光, 1953, 『日本教育の危機』新評論社 (=1973, 『矢川徳光教育学著作集 第3巻』青木書店, pp. 223-460 所収)。
- 矢川徳光, 1954, 「社会科改訂にちなんで」『教師の友』第5巻第1号, pp. 2-15.
- 矢川徳光, 1955a, 「ゆがめられて行く日本の教育」『部落』vol. 6, no. 10, pp. 2-15.
- 矢川徳光, 1955b, 「教育研究運動の前進のために」『前衛』no. 111, pp. 23-36.
- 矢川徳光, 1956, 「社会科学と教育科学」全国青年教師連絡協議会編『教師の社会科学』東洋館出版社, pp. 183-211.
- 矢川徳光, 1957, 『国民教育学』明治図書 (=1973, 『矢川徳光教育学著作集 第4巻』青木書店, pp. 3-257 所収)。
- 矢川徳光, 1958a, 「市民教育と国民教育とについて」東京市政調査会編『都市問題』第49巻第1号, pp. 37-42.
- 矢川徳光, 1958b, 「道徳教育問題をどう考えるか」『教師の友』第59号, pp. 15-24.
- 矢川徳光, 1958c, 「民主教育擁護のために - 党大会の成果にちなんで - 」『前衛』no. 147, pp. 37-47・74.
- 矢川徳光, 1959, 「国民教育論」矢川徳光編『講座教育Ⅲ 国民と教育』青木書店, pp. 188-259.
- 矢川徳光, 1961, 「教育基本法研究の今日的意義 - ひとつの問題提起として - 」日本教育学会教育基本法研究委員会『教育基本法研究委員会第一次中間報告』日本教育学会, pp. 6-13.
- 矢川徳光, 1966, 「『期待される人間像』の最終報告批判」『文化評論』no. 62, pp. 40-51.
- 矢川徳光, 1967, 「戦後教育の問題点と最近の教育反動」『文化評論』no. 65, pp. 6-19.
- 矢川徳光, 1970a, 「憲法 = 教育基本法体制の現代的意義」『講座現代民主主義教育 第1巻 現代社会と教育』青木書店, pp. 189-225 (=1973, 『矢川徳光教育学著作集 第5巻』青木書店, pp. 110-140 所収)。
- 矢川徳光, 1970b, 「わが教師論 - 日本の教師と憲法 = 教育基本法体制 - 」『文化評論』no. 101, pp. 20-28 (=1973, 『矢川徳光教育学著作集 第5巻』青木書店, pp. 146-158 所収)。
- 矢川徳光, 1973, 『教育とはなにか』新日本出版社。
- 矢川徳光, 1975, 『教育研究と私の軌跡』明治図書。
- 矢川徳光, 1977, 「新しい世代の人間形成と戦争体験」『文化評論』no. 196, pp. 108-115.
- 吉田直哉, 2014, 「矢川徳光における教育的主体の自律化の条件」『社会臨床雑誌』第22巻第1号, pp. 58-66.

<付記>本稿は JSPS 科研費 22H00082 の助成を受けたものです。