

第3部 論考

『青木誠四郎先生と生活信条～愛情・勤勉・聡明～』

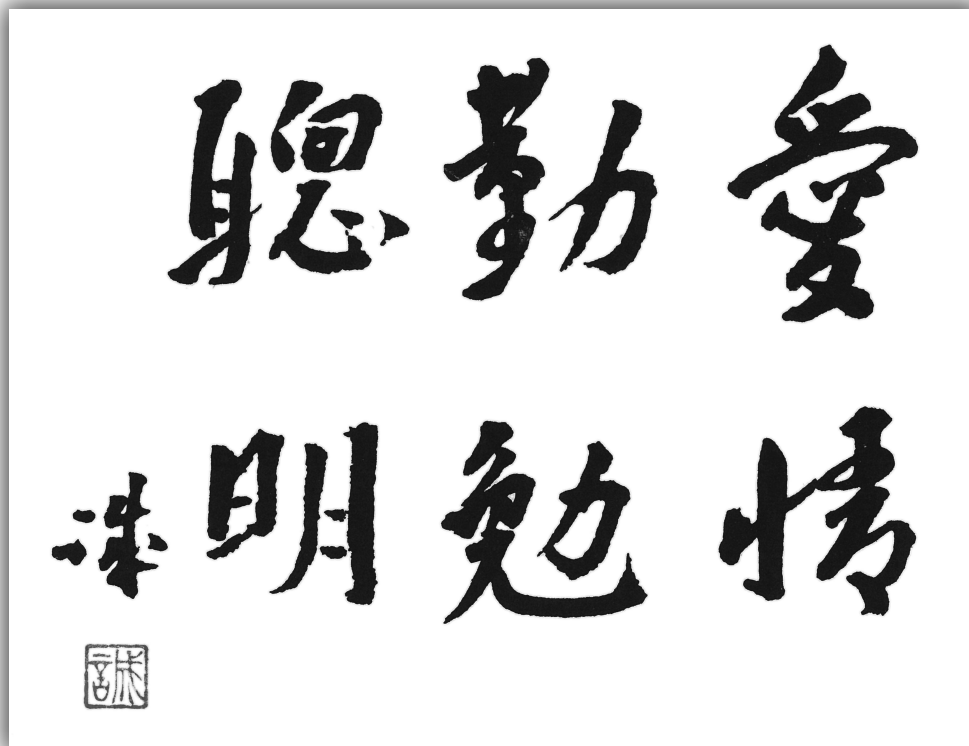
序：青木誠四郎先生の描く「学園の夢」

第1章：『国民学校公民教師用書』から本学園の「生活信条」へ

第2章：戦後の道徳的空白を克服する種々の教育的試み

第3章：水曜講演の基本的枠組みとなった『道徳性の発達と教育』

第4章：水曜講演における生活信条3徳の生成と実相



「青木先生による生活信条の墨蹟」

～ 東京家政大学博物館より提供



「平成27年現在の生活信条の石碑」

～ 文典堂より提供

第3部 青木誠四郎先生と生活信条 ～愛情・勤勉・聡明～

関根靖光

序 青木誠四郎先生の描く「学園の夢」

青木先生は昭和24年3月31日に東京家政大学教授兼東京女子専門学校教授として着任され、4月1日に学長に就任。苦難の時期を経た3年後に、学園の描く3つの夢を次のように語っています。

「戦災の惨禍のために、校舎と設備との一切を失った学園はいわば深い穴の中に落ちこんであがいているにも等しいものであった。だがそのあがきの中で、いま光を仰ぎながら学園は大きい夢を描いている」(注1)

夢の一つは、もちろん教育機関として求められている施設・設備の充実でした。この五カ年計画と呼ばれる構想は、26年から31年にかけて実現することになります。

第二の夢は、この「学園が社会に対しての働きについての夢」(注2)で、日本の旧来の生活について生活技術の科学性・合理性の欠如に由来する貧困さを痛感していた青木先生は、「わが国の生活技術の建設とその進歩」に寄与する指導者育成こそ「本学の存在意味」である(注3)と規定します。これは、旧弊で非合理的な生活の束縛から女性を解放したいとする先生年来の願望でもありました。昭和29年の中学校の家庭科教科書の編修(注4)などを通じて先生ご自身がこの第二の夢の実現に直接貢献することになります。

第三に、先生が奥深い「心の夢」と名づけた、「学園に生活する学生の幸福な日々」への熱い思いがあります(注5)。それは、学生が日々学問技術に研鑽し、また心の聡明さを深めていくと共に、なによりも「教授と学生とが親しみあい、愛しあい、和やかな日々の生活を送る」地上の楽園に似た学園イメージでした。

本学の生活信条「愛情・勤勉・聡明」は、まさにこの第三の夢の内実・目標に関係しますが、先生は学園に奉職する前の昭和21年から24年にかけての文部省時代に、新生日本の民主主義的再建及びそのための教育改革にとって、愛情に満ちた生活の重要性を既に把握していました。

以下、青木先生の提唱された生活信条の教育的意義・目的について、先生ご自身が中心人物の一人として活動した、戦後文部省の教育改革との関連から考察を始めてみましょう(注6)。

第1章 『国民学校公民教師用書』から本学園の「生活信条」へ

1 戦後の公民教育改革と青木先生の役割

昭和20年8月15日、昭和天皇の玉音放送を通じてポツダム宣言の受諾と戦闘行為の停止が宣言されましたが、その第10条には、「日本政府は日本国国民の間における民主主義的傾向の復活強化に対する一切の障礙を除去すべし。言論、宗教及び思想の自由並びに基本的人権の尊重は確立せらるべし」と謳われており、この民主主義的傾向の復活強化の要請は、戦時中一貫して超国家主義的・軍国主義的教育観を推進してきた文部省を直撃し、一挙に混乱に陥れたに違いありません。

昭和20年12月31日にGHQ（連合国軍総司令部）は、指令『修身、日本歴史および地理停止に関する件』で、「軍国主義的及び極端な国家主義的観念を教科書に執拗に織り込み……かかる観念を生徒の頭脳に植え込まんがために教育を利用した」として上記3課程の即時中止を命じ、速やかに教科書改訂計画を提出するよう促しました（注1）。3教科を民主主義への重大な「障礙」とみなしたからです。

明くる21年、文部省側はGHQの命じる修身科の教科書改訂の代わりに、公民教育の『公民教師用書』の作成について折衝を始めます（注2）。文部省側折衝者は、青木先生の上司の有光次郎教科書局長（後の本学学長）でした。記録には、2月6日、14日のCIE（占領軍民間情報教育局）担当官との話し合いに、文部省側の一員として青木先生の名前も見えます。ということはこの時点で既に先生は、恐らく大正デモクラシー教育の体現者として、民主主義教育には不慣れた文部省に急遽招聘されていたと推測されます。

池田源宏氏によると（注3）、21年3月6日に先生は文部省図書監修官として教科書局に入局、同時に新設の初代教科書局調査課長を兼任したとされていますが、専任になる以前に既に活動されていた可能性があります。

ところでその後紆余曲折を経て、「公民教師用書」の作成が認められることになり、先生はたいへんなスピードと勢いで用書を書き進めました（注4）。

「昭和21年5月1日に序論と第一部の草案を、同5月11日には第二部の草案をCIEに提出……6月15日に……国民用書の校正刷りを承認され一応完成した」

新生日本のすべての子供達への民主教育の礎が、青木先生のこの文書によって構築されたと言っても過言ではないでしょう。池田源宏氏は、日本青少年教育研究所時代から文部省在任中にかげ部下として在任した坪井敏男氏の回顧談として、その他の教育改革も含め「実際の仕事として戦後の教育を変えたのは青木先生です。青木先生を中心に変わりました」との証言を載せています（注5）。

2 『国民学校公民教師用書』で提案された「生活指導」の意義

この児童・生徒用の教師用書（注6）の中に、後に本学園の水曜講演で先生が取り上げたテーマや生活信条そのものにつながる考えが明確な形で散見されます。本学に赴任する先生の脳裏には、用書に描かれた「新生日本の教育の夢」が渦巻いていたのではないのでしょうか。

まず用書の序論では、従来の修身教育を反省し、4つの欠点を上げています。

- ① 著しく観念的、画一的で、わるい形式主義に陥っていた
- ② しかもそれを上からおしつけるような命令的傾向があった
- ③ 形にばかり多く注意を向けたので、児童や生徒の本当の心のうちの動きは問題にできなかった
- ④ 徳目を言葉で説明し、言葉で言わせてそれで満足という傾向があり、生活と離れてしまっていた

それに対して新しい公民科教育の目指すところは、

- ① わるい形式主義は一切すて去る
- ② どこまでも児童や生徒が受身ではなく積極的に自発活動を起せるように、一人一人の心にくい入って指導する
- ③ 児童、生徒に心からの生き生きした動きを求める
- ④ 生活そのものを指導していく

上記を課題の観点から言い直すと次のようになります。

- ① 個別性・個性の重視
- ② 自主自発性の重視
- ③ 実践重視
- ④ 生活重視

逆に従来の修身教育の欠点は、それら課題の軽視・無視・禁止であったと総括できます。

戦後の民主主義導入を意識した用書を点検する前に、戦前・戦後の公民教育を比較するために戦前の修身教育の内容をいま一度復習しておきましょう。

修身教育の中核は、明治23年に発布された教育勅語です。内容は、明治以前の儒教的な良民のあるべき姿を反映するもので、父母・君臣・夫婦・兄弟・朋友の5倫に対する孝・忠・和・友・信の5徳、そのほか「自分に恭謙、衆に博愛を及ぼし、学を修め、業を習い、知能を啓発し、徳器を成就し、公益を広め、世務を開き、国憲を重んじ、国法に遵うこと」が説かれています。小学校の生徒たちも、丸暗記して暗誦できるよう訓練させられました。

父母に孝、兄弟に友、夫婦相和し、朋友相信じる等の教えは日本に限らず、恐らくどの国においても、またどの時代においても称揚されるような普遍的な徳でしょう。他方、臣民の君主に対する忠は、封建制、君主制に特有の特殊な徳です。明治維新以降、忠とは天皇に対する忠を指します。教育勅語の最も重要な教えは「一旦緩急あれば義勇公に奉じ、以て天壤無窮の皇運を扶翼すべし」という命法で、この教育勅語が究極的に天皇のためのものであることは明ら

かです。

昭和12年の日中戦争勃発の翌年、文部省編纂の『国体の本義』（注7）では、この天皇への「忠」は実は天皇に対する「孝」と同一であり、そういう意味で天皇に対しては、「忠孝一本」なり、ということが強調されました。つまり、天皇は君主であるだけでなく、実の親よりも尊い大御親（おおみおや）であり、天皇への忠誠心は、真の親である天皇への孝行でもあるのだ、と教え込もうとしたわけです。

「忠とは天皇に絶対随順する道であり、我を捨て私を去り、ひたすら天皇に奉仕することである。（中略）天皇の御ために身命を捧げることは、自己犠牲ではなく、小我を捨てて御稜威に生き、国民としての真生命を発揚する所以である」（注8）

かくして鉄砲担いで戦場に赴き「天皇陛下万歳」と戦死することはこのうえもない親孝行なのでした。

この考えの根底にあるのは、日本国が神聖で偉大な天皇を親とする一大家族であり、国民は国父である天皇の「赤子（せきし）」である、というイメージです。私はこの家族関係を「公民」ではなくあえて「皇民」という用語を用いて、「**皇民的家族関係**」と名付けています。他方、「公民」という用語は、戦後の民主主義国家の平等なメンバーである市民を指す言葉として取っておきたいと思います。

それでは戦前の「修身教育」に代わる戦後の「公民科教育」のための用書に話を戻しましょう。

天皇への忠・孝一本、実の父母への孝、夫婦間の和、兄弟間の友、朋友間の信は、「公民科教育」ではどのように説明されているのでしょうか。結論を先に言えば、天皇への忠・孝は消え、その他の倫（人間関係）に関わる徳はすべからく「愛情」に類する概念で捉えられている、ということです。そういう意味で、先生がさまざまな人間関係の真相として提唱した生活信条の「愛情」は、用書の中に既に種子として撒かれていた、と言えます。

例えば水曜講演『愛情』（30.11.2）に耳を傾けると、基本的な倫（人間関係）に対応する異なる徳（孝・和・友）はきれいさっぱり消え、ひとつの言葉「愛情」だけで説明されていることに気づかされます。用書時代に撒かれた種子が全面開花したと言えるでしょう。

「**子どもを愛する**ということは子どもの心をいたわり子どもの成長への思いとなるもの・**親を愛する**ということは、親の心になってその幸福を願うその努力をさすのではないだろうか。そういう心において、我々が身のまわりにある人をながめれば、そこに少なくともその人の迷惑にならないように努力するだろうし、その人の生命に対してそれを幸福にしようとするいたわりの心もたれ、**愛は親切という形をとる**だろう。また人々といっしょに生活するという場合には**広く共同への努力という形**がとられることになると思う。また**友達に対しての愛**というものは、その人のために考え、その人の心をいたわるといういわゆる友情という形をとるだろう。こう考えて来ると、我々はこの**愛情がすべて我々が社会にあって、人々と共に幸福な生活をしていく上の根本を形作っているもの**ということができると思う・・・こうして我々はこの**学園の生活をいつもお互いの愛情によって守り育てていきたいと考えるのであるが、卒業していく人たちは、やがて家に帰り職場に入ってこの愛情の精神において全身の努力を傾けて**

その生活をきり開き、また育てていってもらいたいと思う」(注9)

それでは用書に戻って、青木先生の生活信条における「愛情」の考えが既にこの用書に埋め込まれていることを検証しましょう。

まず用書の冒頭で「公民科教育」の定義が展開されます。長文ではありますがそのまま引用しましょう。国民一人ひとりが、公民として共同社会を形成するうえで最も根本的な徳である「愛情」に関連する箇所は黒太字で強調しておきます。他方、一人ひとりの公民の「自主自立」に言及しているところには下線を施します。

「愛情」と「自主自立」、「公民性」と「私人性、個人性」は矛盾対立しないだろうか、という疑問が生じますが、私は民主主義社会を構成する根本原理として個人尊重と共同体形成の2つが最重要であり、その両者の両立が民主主義的共同体のカギになると考えています。前者だけですと利己的な自由奔放主義、後者だけですと個人が全体に吸収される全体主義に陥ります。青木先生は水曜講演では、「愛情」の実態を掘り下げて、個人尊重と共同体形成、自立と他愛、公民性と私人性が密接に関わり両立することを根拠づけようとします。そういう意味でも先生の「愛情」は、民主主義社会を形成するうえでキーワードになるわけです。これらについては、本論考の最終章で明らかにします。さて、用書における公民科教育の定義は下記のとおりです。

「公民科教育は一人一人の人にその住んでいる社会の共同生活のよき一員として欠くことのできない性格を育てると同時に、その生活に必要な知識や能力を養っていくことを目指している。人は家族生活・社会生活・国家生活・国際生活などいろいろな社会生活をしている。このような社会生活で人がそのよき一員になるには、まずその社会生活での自分の位置がはっきりわかると同時に、責任感と**共同精神**とを身につけ、また、知的な技術的な能力をもっていないとてはならない。つまり人格がどんな意味で平等であるのか、どんな意味で自由なのかがわかり、共同生活をするにあたって自主的に動き、自発的に身を献げておしまない態度が大切であって、それによって社会が向上し発展することにつくすことのできる能力をもたなくてはならないのである。公民教育はこのようなことをわからせ、このような態度や能力を育てることを目指すのである。決してただ知識をたくさんもつようにすることでもないし、ただ技術を身につけさせることを目指すでもない。また、ただこれまで国民道徳とってきたようなものを学ばよいのでもない。このようにして公民教育は、いわゆる公民的な良識を身につけさせ公民的な性格を養っていくところにその目的がある」(注10)

次に、公民的性格を養い且つ公民的な良識を身につけさせる、という目的に対応して、公民科教育の2種の指導法、つまり実践指導と知的指導が導入されます。

そのうち実践指導は「生活の実際の動きを指導して公民として欠くことのできない生活の仕方を形作る」(注11)意図をもち、基本的に「生活指導」と名付けられます。

直接に生活指導ができる生活範囲としては以下の5領域が挙げられ、具体的な指導内容が細かく例示されています。注目すべきは、国民学校(小学校)の生徒を対象とする指導事項の基本が、後年先生が本学園の学生対象に説いた生活信条を含む講話内容を強く連想させるという点です。以下、「愛情」や共同体形成に関わる内容は黒太字で、自立や責任に関わるところに

は下線を施します。

- (1) 身体的な生活 (人格の一面として) : 主として健康的な生活づくりを目指す。食事、眠り、排泄、清潔、着物、姿勢、運動などについて良い習慣を身につけさせると共に、その意義を自覚させ自発的に実行させる
- (2) 家庭生活 : この生活領域は「いろいろな共同生活を形作っていく基になる生活」で、「殊にわが国の家庭生活は、特色のあるよい伝統をそのうちに見つけ出すことのできる大切なものなのである。わが**家庭生活はもともと和と序の精神を中心とする営み**である。この**序は秩序と共同とをそのうちに含んでいる**。この**和と序とがとけ合うところに本当の家の生活がある**のであって、それはいろいろな**社会共同生活のもとをなす**のである」(注 12)
 - ・**家庭生活の和**が実現し、「明るく、温かく、楽しいもの」になるためには、家族が「**仲良く楽しくくらす**」まどいを作り出せるように両親は、**一家そろって食事をするとか、食後に楽しく語らうとか、楽しい遊びをするなどの心遣いをする必要がある**が、児童も家庭の楽しいまどいに一役買うことができるように指導することが必要。
 - ・**家庭生活の序 (秩序と共同) の形成**のためには、「**父母や同胞に対する尊敬と愛情と、その生活について力を合わせ責任を果たすこと**」(注 13) を指導することが中心となる。具体的には**言葉の丁寧な受け答え、挨拶、感謝の気持ち、「幼いものへのいたわり」等の指導**。更に「**家事の手伝い、家業の手伝いをし、またこの手伝いを喜んですると同時に、責任を果たし家族互いに助け合う**というような勤労の態度も指導される」(注 14)。
 - ・また**家庭以外の人との共同生活の態度を養うために来客に対する愛敬の態度やあいさつ、接待なども指導**すべき。
- (3) 学校生活 : まず知識を広め、教養を高くし、科学的な精神をしっかりと身につける修学の態度の指導が大事であるが、同時に「**教師や友達との生活で共同の心を養い、またその生活で規律を守り自治を進める態度をつくっていく**」(注 15) 指導が肝要。
 - ・修学の生活指導では「**まず自分で進んで学ぼうとする態度をしっかりとつくること**」が中心。具体的には**自由な発表や質問、理解を追究する態度等々**。
 - ・「**学校では児童は友達や教師と一つの共同生活を営んでいる・・・師弟の間にはもちろん序がなければならないが、同時に共同がなければならない**」(注 16)。共同の態度を育てる指導で注意すべき点は「**その一人一人の間に愛と尊敬がなくてはならない**。が、同時にその生活の目的を自覚し、その目的を達するために、**心を合せてその立場立場の責任を果たしながら努力を捧げることが求められる**」(注 17) 具体的には、**友達と仲良くする、皆で仲よく遊ぶ、互いに助け合う、共同で学習する、教師に挨拶する、話し合う等々**。
 - ・また「**学校での共同生活には、規律を守る態度や自治の態度が育てられることが大切**」(注 18) 具体的には、**定時に登校すること、欠席・遅刻・早退にはその手続きを守ること、廊下の片側通行、当番・作業・学級の自治等々**。これらの自治を児童の話し合いで進められるようにすること。
- (4) 社会生活 : 学校生活も家庭生活も一つの社会生活なので、自立と共同の精神で育てられる大切な機会であるが、校外で児童が体験する社会生活もある。

- ・隣保の児童との児童社会生活においては、「親和と尊敬をもとにする社会共同の態度を育てることを中心」(注19)とした指導、例えば、誘い合って仲良く登校するとか、仲良く一緒に遊ぶとか、一緒に共同して手伝いしあったり作業したり等々。
 - ・一般社会の一員としての生活では、「公德や公益の精神を育てることを中心としていろいろな社会生活の仕方を指導する」(注20) が必要。校舎や校具を大切に(学校生活の課題でもある)、掲示板・道しるべ・公園の設備や草木のような公のものを大切にする、道路や公園をきれいに、集会や図書館などでの正しい態度等々。
- (5) 経済生活：児童には字義通りの経済活動はないが、物をつかう生活はある。これが一種の経済生活。「物を大切にする態度を養っていくことを中心」 具体的には、ていねいに物を扱う、それを整理する、むだをしない、能率的に使う工夫をする、小遣いを記帳する等々
- (6) その他の事項(国家生活と国際生活)：国家生活については、**国家に対する愛情や感謝の心持を経験し育てる**ように、また国際生活については、**平和を愛し国際親善の態度を養う**ことが大切。

以上が「生活指導」の大要ですが、親への「孝」・夫婦の「和」・兄弟の「友」・朋友の「信」といった教育勅語そのままの概念は消えています。家庭生活における「和と序」は、夫婦に限定した「和」でもなく、「序」も単に長幼の「序」に限定されず、家族全員が「仲良く楽しくくらす」ことに現れる「和」であり、その「和」のなかで家族の一員が自分の役割を演じるその秩序が「序」であると捉えています。社会生活の基本は、尊敬と愛情、親和と尊敬、公德・公益の精神であり、それらは後に生活信条の主概念の「愛情」へと包摂されていくわけです。

用書における児童対象の「愛情」行為や態度の具体的諸例(家事のお手伝いをしましょう、定時に登校しましょう、校舎や校具を大切にしましょう、小遣いを記帳しましょう等)はほほえましいものですが、大学生相手の水曜講演にも何度も同様の例が語られているのには驚かされます。しかし次の講演からも、そのような講話の真意が見て取れます。

「ここにひとつの話がある。ある事務所に今年高等学校を出たひとりの女の子が来た。朝は早く来て掃除をし、机の上を整理して皆の来るのを待つ。帰りにはきちんと机の上を整理して帰る。これはささやかな働きだ。これまで乱雑であった事務所が一週間もたつたたたないかに整然として、これまでとりちらかしていた人まできちんと帰るようになった。これはまことに小さい働きかもしれない。しかしこれによってその小さい社会はきれいになった。気持ちよくなった。その中にいる人は実際喜んだ。ここに幸福を一步進めたといってもよい。

人間には、これ程のことでなくもっと小さいことでもそこに心の美しさがあり人を思う愛情があれば他の人々を仕合せにすることはできる。人の肩にあるごみをとっても、そこに落ちている紙屑を拾っても、礼儀正しい挨拶をしても、更には室の座布団のゆがんでいるのをちょっとなおしただけでも他の人の心を喜ばせる。その人の幸福を進めることができる。こういうことは日常の茶飯事であるかもしれない。しかしそういうおこないが人を幸福にすることは確かなことである。そしてもしその人のそのささやかではあるが**毎日のその行為が重なるところには、もっと大きい社会の幸福を進めることのできるものがある。**

そしてまたその心に応じて、他の人もまたそのささやかな愛情のある行為を重ねることがあれば、それはさらに広い社会の幸福を進めるものとなる。こういうことは、人間のそして又社会の生活にとってどれだけ尊いことであろうか」(注 21)

用書で子どもの公民的活動例として「家事の手伝い」が挙げられています。「手伝いを喜んですると同時に、責任を果たし家族互いに助け合う」ことも家庭という共同生活を形作っていくうえで大切であるとの指摘ですが、家事の手伝いに関しては、著者にとっても個人的に懐かしい子供時代の体験があります。

私が3歳のときに私ども一家は満州の大連から引き揚げてきました。着の身着のままといってよいでしょう。親類宅に居候生活ののち、一軒家に移りました。当初はちゃぶ台もなく柳行李が食卓がわりでした。しかしこの何もない生活は、引き揚げの混乱からすれば、なんと平安に満ちたものであったか。陽のあたる縁側に座りながら、体中に深い安堵感を味わったことを思い出します。近所には缶けりや鬼ごっこに興じる子供たちの元気な声が響き、物資不足でも楽しい日々でした。井戸の汲み出し、七輪の火起こし、風呂焚き、買い物等々、嬉々としてお手伝いしたものです。小学4年の頃、母が画期的なシステムをわが家に導入しました。家族会議です。子供も大人も会議のメンバーとしては平等です。妹は当時小学2年生でしたが、順番が来れば議長を務めました。そこでいろいろなことを子供も親も議論しましたが、そのなかで一番強い印象に残っているのが「子どもの手伝いシステム」の決定です。玄関の掃除、廊下の拭き掃除、布団の上げ下げ、蚊帳の扱い、風呂洗い、風呂焚き、買い物など。4人の子供で仕事を割り当て、日替わりの順番で担当することを全員一致で決めました。親が決めたのならブーブー文句を言ったかもしれませんが、自分たちが決めたことなので、文句のつけようがありません。このような家族会議で、健康のために父の禁酒も決議され、父はいかにも嬉しそうな表情で誓わされていました。遺品の中から、何枚も禁酒の誓詞が出てきたときには感慨深いものがありました。推測ですが、私も妹も東京の師範系の付属小学校に通っており、恐らく昭和25年から6年間ほどPTAの役員を経験していた母は、この家族会議の発想を講演に来た青木先生から仕入れたのではないのでしょうか。昭和25年3月に先生は『新しい教育と家庭の教育』(注22)を出版しており、また妹の担任は青木先生もその成立に深く関わった社会科教育のパイオニアの一人で先生と共著で社会科教育の実践例について出版していることも、その推察がけっこう真実に近いのではないかと考えています。

閑話休題。

この節の最後に、先生の「生活信条」という考えが、実は用書の「生活指導」から派生していることを立証してみましよう。先生が「生活信条」を本学園の「生活指導の方針」と明言されていた箇所の指摘です。昭和29年4月の講演『愛情と勤勉と聡明』において先生は、「どの学校でも、その学生にかくありたい、と思う考えがある。それが学風を作り、また学生を生活を指導する方針として考えられている」(注23)と明確に述べて生活信条の3徳を順次解説しています。

同講演では「生活信条」を「学園の精神」とも呼び、また他の機会に「大学の精神」(注24)とも名付けてもいますが、「生活指導」の観点に立てば、「生活信条」は本学園の「生活指導の根本方針」とみなせるのです。

3 『国民学校公民教師用書』における「知的指導」の意義

用書では、公民科教育の「生活指導」に次いで、「知的指導」が紹介されています。この知的指導は、二様の仕方では先生の講話活動と密接に関係しています。

第一に、水曜講演など先生が本学園で全学生を対象に行った講話活動は、実はここでいう「知的指導」に該当します。

第二に、講話の中心的テーマである生活信条の3徳のうち、「聡明」がこの「知的指導」によって培われるという意味で関係します。なぜなら、「知的指導」の目的は、「生活指導」によって身につけつつある公民的性格や能力を児童が無自覚に体現するままにしておくのではなく、その意味や意義などを本人自身も納得・理解し自覚したうえで自発的に実行できるようにさせるとともに、ゆくゆくは個人生活から国家レベルに至るさまざまな課題に対して広く公民的良識を展開できるようにさせる点にあるからです。これは、生活信条の「聡明」が目指すものです。

まず後者の証明となる文章を引用しましょう（注25）。

「実践指導（＝生活指導）は、児童や生徒の生活の仕方や態度を日常の生活そのものを導くことで、正しく形作ろうとするものである。しかし、公民科の教育は、ただそれだけで完成するのではない・・・その上に自分でこれはこうすべきだと自覚され、知識としてしっかりした中味をもち、しかもそれが広い知識になって、社会生活をしていくのに役立つ公民的な良識に発展していかなければならない。例えば、自治の修練（＝自治の生活指導）は児童や生徒の自治生活によって、それに必要な態度を形作ることを目指しているが、その態度ができると同時に、それが自覚されて、自治にはどんな態度が必要であるのか、その社会の発展のためには、どんな心構えが大切であるのか、またどんな組織やきまりが必要であるのか、はっきり自分で「そうだとわかるようにならないといけない。またその上この自覚を基礎として現に自分の前に見られる地方自治や、国の政治の動き方についてもそれを正しく見ることができ、それに対して自分のもたなければならぬ心構えをしっかりとしていくようにすることが大切である。そこで、このような知識の充実と拡大を目ざす知的指導が、公民教育の方法として、大切になるのである。もっとも、知的指導といっても、その知識は生活のうちに実現されなくてはならないし情操を養っていくことをまた忘れてはならない」

これら下線及び黒太字部分が後の生活信条の「聡明」の前駆的なものであると考えられますが、もちろん例示された「自治の態度」だけでなく、生活指導で指摘された「清潔さ」などの「健康づくり」に関することや、学校での学習・勉学における「修学の態度」、共同体の一員としての「尊敬と愛情」など、生活指導の項目すべてにわたって、それらを望ましい性格・態度として身につけるだけでなく、その意義や必要性、なすべき仕方やあるべきあり方などを、はっきり自分でも「そうだと自覚し、良識として発展させることができる」とき、生活信条の言う「聡明」が実現されつつあると考えられるのです。

この最後の黒太字の主張は、昭和29年4月の水曜講演『愛情と勤勉と聡明』（注26）で証明できます。

その講演で先生は学生達に、大学の第一の精神としてまず心がけて欲しいこととして「愛情」を説明（具体的には、親切にすること、その人のために働くこと、その人の身になってやってもらいたいと思うことをしてやること、やってもらいたくないと思うようなことをしないこと）し、次にその愛情が頭や心だけで終わらず実行されることが要求されるとして「勤勉」を説明（具体的には、課業はもちろん、学内のいろいろな作業を挙げている）。その後で、「働く」といっても「ただ動物のように動くというのではない」、また「愛情」といっても「盲目的な愛情、本能的な愛情をもつのであってはならない」、人間として成長するためには「考えるところがなくてはならない」即ち「聡明でなくてはならない」と述べ、自覚的に実践するよう勧めています。

ところで、上述の引用文のなかで、「自治」を生活指導及び知的指導の実例に挙げていますが、「自治」は単なる一例としてよりは、民主主義的な政治・社会体制において、「愛情」と並んで最も重要な公民的態度・能力として指摘したのだと考えられます。戦前の国民はもっぱら上からの「統治」によって治められていました。これからは国民一人ひとりが主権者として、個人として自らを、また公民として互いに「愛情」をもちながら共に、いわば下から、地方自治体や国を支え治めていかなければなりません。そのための実践訓練（生活指導）と自覚を促す知的訓練（知的指導）が焦眉の課題とされていたわけです。国民学校（小学校）から大学、更には成人に至るまで、戦前の上からの統治・命令に2度と屈することがないように公民としての成長をはかる絶対的必然性を先生は特に意識していたのでしょう。

戦後70年の来し方を振り返ると、私個人の評価としては、残念ながら日本の戦後教育は、「愛情」や「自治」に関する国民への生活指導及び知的指導の点で、必ずしも成功したとは到底言えないと思います。それは地方自治や国政の戦後史を紐解けばただちに分ることです。公民的態度や能力は表面的なものにとどまり、真の意味で公民としての自覚は今の今まで十分に根付くことはありませんでした。昭和21年、公民講師用書の執筆に自らの夢を乗せた先生もさぞや憤懣やるかたないことと思います。逆に、だからこそ青木先生の公民教育の考えを現代において再検討する意義があるのではないのでしょうか。

さて、用書の「知的指導」が生活信条の「聡明」を目指したものであることが証明されたので、先生の水曜講演そのものが既に「知的指導」の意義をもっている点に話を進めます。

用書では公民科教育の「知的指導」として次の4種類の方法を紹介しています(注27)。

(1) 説話と講義

- ・説話は、教師が模型的な例話を使って、生活や行為の模範を示す
- ・講義は、特に反省自覚能力の高い高学年に、公民生活の原理・原則について論理的に説明し納得させる

(2) 問題法：適切な問題を投げかけて生徒に答えさせたり、生徒相互の意見交換や問答を通じて知識を発展させる

(3) 話し合い（討議法）：問題法とやり方は類似するが、教師ではなく生徒達が先にたって話し合いや発表などによって問題の解決を目指す

- (4) 調査および研究：生徒が自分で調査・研究して自覚的に知識を拡張する。例えば、校舎や校具の破損しているところを調査してその原因を訪ね、社会公共の物に対してどのような態度が必要かをさとらせる

上の分類に照らせば、水曜講演は明らかに、その対象が児童や生徒とはまったく違う青年期の学生ではあるが、「説話と講義」に当たる知的指導の一環として行っていたと推定できるのです。

しかし知的指導は結局は生活指導の補完であり、生活指導は生徒・学生の自主自律的実践の呼び水に過ぎない。このことは、児童・生徒であろうと大学生であろうと、相違はないのです。

4 「生活信条」は『用書』の公民教育の質的发展である

次章でこの用書の運命に触れますが、全国の国民学校(小学校)の教師がこの用書を参考に、全国津々浦々の児童・生徒に「愛情」に満ちた公民精神を吹き込み、公民的性格や態度を育成することができていれば、現在の日本のような脆弱で利己的傾向の強い民主主義にはならず、国民相互が「愛情」の絆で結ばれた、しっかりした民主主義的公民共同体として成熟していた筈です。

この国にとっては不幸な実態ですが、青木先生はそのとき抱いた壮大な夢をあきらめることなく、そのまま本学園の共同体づくりに注ぎ込みました。学園にとっては最高の幸福であったと言えるでしょう。「国民一人ひとりが互いに親しみあい、愛しあい、和やかな日々の生活を送る」そういう用書における新生日本のイメージが、「教授と学生とが親しみあい、愛しあい、和やかな日々の生活を送る」地上の楽園に似たイメージへと移っていったのです。もちろん、本学園で愛情による公民精神を育まれた学生たちが、いずれ社会に出て、その活動・生活を通じて愛情に満ちた公民的共同体を形成していつてくれる、という希望をもちながら。そういう意味で、「生活信条」は『用書』の公民教育の理念及びイメージの質的发展であると言えます。

「生活信条」と公民教育との推定される対応関係を敷衍すれば、『国民学校公民教師用書』における公民教育の、「一人ひとりの人にその住んでいる社会の共同生活におけるよき一員として欠くことのできない性格を育てると同時にその生活に必要な知識や能力を養っていく」という目的は、「生活信条」においてはさしずめ下記のように翻案されるだろうと考えます。

「生活信条」は、「本学園の学生一人ひとりが、この学園での共同生活も含め、家庭生活から国家・国際社会に至るまで、学内外の社会の共同生活のよき一員として欠くことのできない性格を育てると同時にその生活に必要な知識や能力を養っていく」ために提案された、本学園固有の「生活指導」「知的指導」の大いなる「方針」である、と。そして、「愛情・勤勉・聡明」は、(本学園のみに限定したものではなく)あらゆる民主的社会的共同生活のよき一員として身につけるべき諸々の性格・能力の代表、いわゆる主要な徳(Cardinal Virtues)として、青木先生自らが『国民学校公民教師用書』をまとめ上げる過程で思料の末に洞察したことであった、と。

第2章 戦後の道徳的空白を克服する種々の教育的試み

1 青木先生の構想した公民科の迎える運命

青木先生の『国民学校公民教師用書』（以下、用書と略す）の公民教育構想の根底に、後年の生活信条の原型が既に見られると指摘しましたが、公民科という科目は世に誕生する目前、運命に翻弄されることとなります。以下、その経緯を素描しておきましょう。

昭和21年6月15日に先生執筆の国民学校教師対象の『用書』の校正ずりがCIE（占領軍民間情報教育局）によって承認されたあと、18日に改めてタイトルに関して変更を勧告されます（注1）。内容は、タイトルに並記されていたMORAL（道徳、修身）とCIVICS（市民科、公民科）のうちMORALを削るようにとの指示でした。青木先生の『用書』には、戦前の教育勅語の臣民思想は一切なく、民主主義的社会を担う新しい公民教育の構築が説かれていたのですが、この勧告には、どういう形にせよ戦前の『修身』（MORAL）の復活を恐れ極力抑えようとしたGHQ（連合軍総司令部）の根本姿勢がうかがわれます。しかしタイトル以外はほぼ修正なく通過しました。

青木先生に続き、勝田守一が『中等学校・青年学校公民教師用書』を執筆し、逐次草稿をCIEに提出。数回の修正指示のあと概ね了承を得ていたところ、担当官が突如替わり、「公民教科書の代わりに、ソーシャルスタディーズ (social studies) にすべきことを勧告した」（注2）。

結論から先に言えば、紆余曲折を経て「公民科」という科目は消え、9月27日、「社会科」に決定されることとなります。青木先生たちは、公民教育の精神を活かした「社会科」の実現に尽力することとなりますが、先生が最も力を注いだ点、すなわち来るべき社会に参画する公民の基礎となる道徳的心構えや態度・能力の育成については大きく後退したものになってしまいました。いわば、仏作って魂入れず、です。

勝田の中等・青年学校向け『用書』には、新たな科目について手短な概説が付いています（注3）。

「個人は共同社会の一員であり、その行為は社会生活と切り離すことができないのであるから、道徳教育は、すなわち、社会生活における行為の発展を旨とするものと考へられる。そこで、今後は道徳教育は公民科をも含む社会科といふような学科の一部分となるやうに研究されるであろう。そのやうに見るならば、将来は独立の教科目としての修身は恐らく再開されないうで、新たに社会科といふ学科が設けられ、新しい方向に道徳教育が改革されるであろうと予想することができる」

2 敗戦直後の「道徳的空白」と対応策

それでは、「社会科」が体現する新しい道徳教育への改革を前に、敗戦直後の国民の道徳感情、道徳意識は一般的にどのような傾向であったのでしょうか。

昭和21年8月に設置された教育刷新委員会の会議録から、道徳的混乱状態とその理由を読み取ることができます（注4）。

この委員会はそもそも「憲法に相当するような教育の根本問題」(注5)を審議するために設けられ、特に「教育の根本法」の内容に関する後半の複数の会議では、文部省が作成した草案をもとに、前文と条文の一字一句をめぐって細かい論議がなされ、それが「教育基本法」という名称のもとに結実することになります。前半に開かれた数回の会議ではもっぱら「新・教育勅語の渙発の必要性」をめぐり、全委員を巻き込む白熱した議論が展開されました。この問題の背景は、某委員の「道徳的空白」という表現のなかに籠められています(注6)。以下、私なりに解説しましょう。

前章で言及した教育勅語の考えに従えば、国民は天皇に忠、父母に孝、兄弟に友、夫婦相和し、朋友相信じ、自分には恭謙、衆には博愛を及ぼし、学を修め、業を習い、智能を啓発し、徳器を成就し、進んで公益を広め、世務を開き、国憲を重んじ、国法に遵う等々の徳目を実行しなくてはならない、とされていました。一見、「天皇に忠」を除きその大半は民主的な公民にとっても肝要な徳目であるかの印象を与えますが、戦時中、最も強調された「一旦緩急あれば義勇公に奉じ以って天壤無窮の皇運を扶翼すべし」という文言、現代訳にすれば、「ひとたび国家の一大事(戦争)になれば勇気をふるいたて身も心もお国(天皇陛下)のために捧げることで、天にも地にも尽きるはずのない天皇陛下の御運勢が栄えるようにお助けしなければならぬ」(注7)という文言から明らかなように、善き公民ではなく、善き「皇民」(天皇の赤子)たることを至上命令とする内容のものでした。

徳が徳であることの根拠は、天皇の祖先に当たる皇祖、そして2世からいまに至る皇宗の「遺訓」であり、その遺訓を受けた現御神(あきつみかみ)である天皇の願いだからである、と説かれています。戦前日本の道徳の絶対的権威は、神道の神々との絆(つながり)を根拠に与えられていたと言っても過言ではないでしょう。

ところが敗戦後の混乱期、人々は生き抜くことで精一杯で道徳的な配慮の余裕もなくなっています。それだけでなく、道徳的根拠の決定的喪失をもたらした歴史的出来事が生じました。

昭和21年元旦、天皇は自ら人間宣言を行い、「天皇を以って現御神とし、且つ日本国民を以って他の民族に優越せる民族にして、ひいて世界を支配すべき運命を有すとの**架空の観念**」(注8)との文言を述べ、教育勅語の神道神学的な絶対的権威が突如「架空のもの」と墮して崩壊します。皇民として「忠君愛国」「尽忠報国」に心身を奉じてきた国民にとって、いかに衝撃的であったか、ジャーナリストの半藤一利は当時を次のように描写しています。

「天皇陛下を中心とする一種の信仰のような、日本人を支えてきた精神構造はすべてここで吹っ飛んだ」(注9)

この道徳的根拠の喪失状態が概ね「**道徳的空白**」と表現されている事態に該当します。或は、道徳の絶対的根拠=神々との**つながり**(ligio)が失われ、善悪の基準となる根元がない根無し草のように頼りない漂流を続ける、といった状態として表すことができるでしょう。

戦前の国家体制は、個々人が皇民として、一つの家(一字)の下で主宰者であり尊父である天皇とつながり、同時に、臣民相互に家族的つながりがあるという八紘一字のイデオロギーで支配されていましたが、天皇とのつながりが切れれば、国民相互のつながりも切れ、バラバラの個人の烏合の衆、という不安を醸し出す事態が生じます。

教育刷新委員会の恐らく全委員がこの道徳的問題状況からの克服を第一の緊要な課題（もちろん、教育の根本法の作成もあります）として自覚していたことは間違いありません。

論理的に考えれば、委員会が取りうる対策の主な選択肢は、以下のものであったろう、と私は推測しています。

- ① 個人がもはや相互のつながりを失った「孤在」として、善悪の間をさ迷いながら不安のうちに生活をしていく現状を放置するか？ この場合、あきらめの敗北主義と言えます。それとも、
- ② 天皇という善悪の超越的根拠という規範的な抑止力がない以上、各人が自らを善悪の絶対的基準であると考え、自由に好き放題、やりたい放題のことをやる（＝アプレゲールの犯罪と称された退廃現象の主因のひとつ）のは止むなしとして放任するか？この場合、積極的ニヒリズムの道を認容することになります。それとも、
- ③ 「**個人が個人でありながら、単なる私人或は孤人にとどまらず、共同生活・共同社会の良き一員、善き公民として相互につながりをもちながら民主的な社会を形成していく道を造っていくか？**」
これは、敗戦を逆に好機として活かし、「道徳的空白」を新たに道徳的理念で満たして民主的社会構築へと明確に舵を切り替えた、青木先生たち文部省の民主派グループが開拓した道です。ポツダム宣言の「民主主義的傾向の復活強化」という至上命令を果たし、唯一 GHQ の期待にも適う道でもあります。あるいは、
- ④ 原点に戻って、再度、天皇の権威復権を求めるか？ この場合、天皇の人間宣言を取り消すか、或は無効にして神格の復活を求めるか、それとも象徴天皇のままでも、道徳的な超越的権威として認めるか、のどちらかでしょう。いずれにせよ、天皇の道徳的権威の再興によって従来の教育勅語の復権、或は天皇に新・教育勅語の渙発を願う立場と言えます。民主派に対して守旧派と言えます。

この最後の選択肢④は、或る委員が会議の席上紹介した中学の一教員の教育勅語に対する罪悪観（注 10）から、あり得ない選択肢であると想定されます。

「家族制度も一大変革を見ようとする今日、我が国伝統の忠孝を如何に新教育の上に発現していくかということは相当重大な問題であります。殊に国民学校の先生達は、此の問題について非常に悩んで居る。中等学校の一先生が**忠孝という言葉は是は戦犯文字である**から今後我々は児童生徒に向かって斯ういうことを口にすべきでないという極端なことを言ったのであります。何故かと言いました所が、従来我が国民は忠孝という名に依って国際道義を無視し、社会道徳を蹂躪して来たのだ。現に今では世界各国民から非難的になって居る我が**皇軍将兵の現地に於ける残虐無道の行為、是は忠の名に於いてやったのだ。だから忠孝という文字は**戦犯文字**だから、我々教育者は斯ういう文字を使わぬ方が宜い**」

当時の日本の知識人を代表する教育刷新委員会の委員の面々は、どの選択肢を選んだのでしょうか。

3 新・教育勅語の渙発問題とその終息

委員会の会議録から見て取れるのは、青木先生達を中心となって文部省内で進行しつつある公民教育の構想や道徳的理念の考え（③の選択肢に該当します）になぜか全く気づかずに、多くの委員が旺盛に活発に、④の天皇による新・教育勅語の渙発の選択肢を支持する議論を展開していた、という意外な事実です。さすがに天皇の神格復活をあからさまに主張してはいませんが、彼らに共通する認識は分析すると以下のようです。

- (1) 天皇の人間宣言以降も日本人にとって天皇こそが道徳的生活の超越的権威の源泉でありうる
- (2) 従って、「道徳的空白」を満たすためには天皇の詔勅或は勅語が必要である
- (3) 教育勅語の徳目の内容自体は普遍的且つ永遠に正しい
- (4) 教育勅語は戦争遂行に悪用され、国民のみならず外国に多大な損害をもたらした（そういう点で戦犯である）が、その責任は天皇ではなく、悪用した戦争指導者達にある
- (5) 従って、新たな道徳の詔勅或は新・教育勅語の渙発の際には、教育勅語の戦争遂行への悪用について反省の辞も述べていただく

今から振り返ると、パニックに近い道徳的混迷に由来する、わらをもすがる発想、とも理解することができるが、複数の会議を要した長時間にわたる議論は、天皇の勅語は来るべき新憲法において何ら法的根拠がない、という問題も明白になったこともあり、実にあっけない結末を迎えました（注11）。

「某主査：それでは今後、教育勅語に類するような勅語を奏請しない方が宜いというご意見の方は挙手を願います。

〈挙手者多数〉

某主査：多数です。是で決まりました」

この決議によって新・教育勅語渙発問題は終息（なお昭和23年6月19日の衆議院における『教育勅語等排除に関する決議』、同日参議院における『教育勅語等の失効確認に関する決議』によってダメ押し）し、委員会の議論は、教育基本法の内容確定に移っていきました。

以後、「道徳的空白」を充てんするのは天皇による新しい勅語ではなく（つまり、④の選択肢ではなく）、新憲法や教育基本法で唱道されている民主主義的な道徳理念ということになります。「道徳的空白」への対策として公的に選択されることになったのは、「個性ある個人の尊重と、民主社会の良き一員である公民の育成を目指す」③の路線でした。

そして、この路線を先頭に立って引導すべき新科目が、青木先生らが当初構想した公民科であり、その後拡張された社会科でした。

教育勅語に代わる道徳教育を含む日本の民主主義教育の索引は、青木先生達の双肩にかかることとなります。先生はその使命を明確に自覚し、全力で取り組んだと言えます。

4 社会科の低評価と道徳教育の振興をめぐる論議の展開

新科目の内容については、昭和22年5月の『学習指導要領・社会科篇〈試案〉』（注12）の序論に、社会科の任務として「青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである」と記されています。「理解」させるといっても、戦前のように上から知識を頭で覚えさせるというのではなく、生活のなかで、自分の欲求・期待・希望と取り巻く環境からの要請とが対立、矛盾を生じている問題を青少年自らが意識し、どうにか自らそれを解決していく、という主体的な発見的認識仕方で「理解」させるようにするのです。それを手助けするのが教師の任務です。文部省は、このような生活重視で且つ動的な主体的学習をどの学科に対しても奨励しました、しかも児童生徒の心身の発達段階に応じて。既に戦前において「児童心理学」「青年心理学」「教育心理学」の泰斗であった青木先生が指導的役割を演じたことは間違いありません。

この教育理念の深意は、自分の頭で考え自分の心で感じ自分の体で行動する個人は、2度と戦前のように、どこの誰が考えたか分からない命令に心を従わせ行動することがないだろう、という新公民への希望にあります。

児童・生徒の自発的な問題解決プロセスを触発する方法として、子供が興味をもち魅力を感じるようなさまざまな工夫も提案されています。例えば、郵便屋さんごっこ、本箱などのものづくり、コメ作り、遠足、名所旧跡の観光、牧場の見学、会社訪問、グループ調査、発表会、林間・臨海学校、映画鑑賞等々。

私の小学校時代（昭和25～31年）を思い出してもそのような楽しい学習の機会がたいへん多くありました。しかし中学、高校になると、数学や物理の公式や年代などの暗記中心の受験対策的座学授業が大勢を占めていました。中学3年のときの社会科は、3年間随一私が感銘を受けた授業でしたが、生徒の大多数は授業中にもかかわらず受験のため英単語を覚えたり、数学等の問題を解いていました。文部省の社会科の意図はまったく活かされないまま、と言えます。

自主・自律の公民育成という文部省の初期の思いは、未成熟のまま現在に至っている（その間、個別化・個性化教育やゆとり教育の試みはありましたが）と個人的に思っています。

その要因のひとつは、文字通り鞭を執って上から強制的に教え込む戦前の教鞭法に慣れ切った教師側が、児童・生徒の生活重視で主体的な問題解決促進の教育がどのようなものか、さっぱり分らなかったからです。自分自身の受けた事のない新しい教育法を理解し実践するためには、教師側に相当な努力が求められます。青木先生は、自分が推進した「学習指導要領」の解説本や新教育に対応する『学習心理学』『教育心理学』改訂版を著すと共に、昭和24年4月に文部省を離れて本学の学長になってからも、日本中、講演をして回りました。しかし物事は易きに流れます。元の木阿弥とは言いすぎかもしれませんが、小学校から大学まで、生徒・学生が自ら問題意識をもちその解決を目指して答え発見の知的活動を主体的に実行する、それを側面から援助している授業、学校はどれだけあるでしょうか。

さて、社会科の話に戻りますが、社会に関して何を「理解」するのか。『学習指導要領』は、あからさまに言うてはいませんが、明らかにヒューマン・エコロジーの考え方をモデルにして

います。

エコロジーは、生体と環境との相互作用を研究する生物学の一部門として 19 世紀後半に提起されましたが、その後、人間と環境との相互作用の研究部門として、人文・社会分野でヒューマン・エコロジーが発達しました。これは、人間と 3 つの環境との相互作用をそれぞれの学問の立場から研究します。その 3 環境とは、社会・自然・人工的環境です。具体的には、社会環境とは他の個人や集団。自然とは、他の生物や山・海等。人工的環境とは、人間が作った作品や文化や文明の制度など。

社会科はまず、人間とこの 3 環境の相互作用を「理解」することを目標としています。社会生活を成立させ発展させている重要な条件である、

- (1) 人と人との間の相互依存関係、
- (2) 人間と自然環境との間の相互依存関係、
- (3) 個人と社会制度や施設との間の相互依存関係、

を理解することが肝要ということです。

これらの相互依存関係は更に具体的な学習課題へと分類され、学年の発展段階に応じて特定の学習テーマが提案されますが、ともかく抽象的には、人間と 3 環境の相互依存関係を社会生活の観点から学習するのが社会科の目的なのです。

青木先生達はその普及に腐心した文部省肝いりの新教科の成果はどうだったのでしょうか。

実際はどうであれ、世間の評判としては期待通りの成果を上げることができませんでした。昭和 25 年 9 月 22 日の『第二次米国教育使節団報告書』（注 13）は当時の国民感情を次のように伝えています。曰く、

「われわれは日本に来てから、新しい日本における新教育（＝主に社会科）は、国民に対して、その円満な発達に肝要な道徳的および精神的支柱を与えることができなかったことをたびたび聞かされた」

端的に言えば、教育勅語の退位によってぼっかり生じた「**道徳的空白**」を**社会科が充填できなかった**という評価を多くの日本人が下しているということです。

その要因の一つは明らかに、生徒主体の学習方法を側面援助する教育法に関し、多くの教師が相変わらず混乱のうちにあった、ということです。

もう一つの要因は次の弱点です。ヒューマン・エコロジー・モデルでいえば、個人 - 環境関係の中心にある個人は、単なる個人ではなく、民主主義的社会を形成する公民の強い自覚と性格・態度を身につけるべき個人であり、また人間と 3 環境との相互依存関係も、単なる相互関係ではなく、新しい民主主義的観点から、公民と 3 環境との相互依存関係として新たに発展させるべき課題である筈なのに、それら最も重要な 2 点の教育的配慮が弱い、ということです。青木先生による「修身」に代わる新しい道徳教育を目指す『国民学校教師用書』は、まさにこれらの点にこそ最も力を注いだものでした。社会科を指して、仏作って魂入れず、と私自身評した理由がそれです。「道徳的および精神的支柱を与えることができなかった」との米国教育使節団の評価は、中らずと雖も遠からず、です。

最後にもう一つの要因を指摘しておきましょう。それは、戦争の悲劇の深刻さも、また忠孝

一本や八紘一宇のイデオロギーも全然知らない幼い子供達から社会科の授業をスタートするのなら、問題はありません。しかし戦中そのようなイデオロギーを頭から信じ込まされていた青少年が、敗戦によってそれが木っ端みじんに粉碎され、環境も空襲等で激変して、さあ、人間と環境の相互依存関係を勉強して理解しましょう、といっても容易ではないということです。教師自身がつい昨日まで信じていた世界観、国家観が崩壊し、新しい世界観、国家観を信じて生徒たちを教育しましょうと言っても、頭も心も整理されていない状態では無理難題です。理数的科目はいいでしょう。しかし社会科はこの状況に真正面から取り組まなくてはなりません。時間がかかる事でしょう。

ほぼ1年半前に文部省を離れ、本学学長として米国教育使節団の報告書に目を通した先生は、心境複雑だったのではないのでしょうか。旧・修身を兼ねた公民科という独立した科目が世に出ていけば、たとえ物質的にも精神的にも大混乱をきたしている時代ではあっても、子供達にもっと道徳的な観点から新しい民主主義の理念に基づいた公民教育の訓練ができただろうに。「やはり予想した通りの低評価が出てしまった」という思いが半ばあったのではないのでしょうか。しかしその反面、社会科の誕生に主導的役割の一端を担い、しかも「学習指導要領」で展開された社会科教育方法に関する緻密な解説は、先生自身の業績をふんだんに活用した成果でもあり、そう簡単に社会科の意義を否定されたり低評価されたくない、という弁護の心境にもあったと推察されます。当時の社会科批判に対する先生自身による反論、また道徳教育における社会科の意義と活用法については、昭和28年12月刊行の先生の著書『道徳性の発達と教育』に詳しく解説されています（注14）。

文部省内には、青木先生以上に苦々しく焦燥感にさいなまれながら使節団の報告書を読んでいた人物が1人いました。時の文部大臣・天野貞祐です。守旧派の頭と言ってもよいでしょう。

昭和25年11月7日、全国都道府県教育長協議会での彼の発言を発端として、ほぼ1年間にわたり、「道徳教育振興」をめぐる論争が文部行政、教育界、マスコミで展開され、青木先生は又もや中心人物の一人として渦中に巻き込まれることとなります。

道徳教育振興騒動を、貝塚茂樹著『戦後教育改革と道徳教育問題』を参照しつつ、簡単に時系列的にまとめてみましょう（注15）。

昭和25年11月7日：全国都道府県教育長協議会における天野文相の発言

「もとの修身教科は不必要だと考えていたが、最近各学校の実情から必要でないかと考えるようになった。みんなが心から守れる修身を教育要綱といった形で作りたい。これを教育勅語の代わりにして民主主義社会に必要な道徳再開をはかりたい」（注16）

あからさまに修身の復活を示唆している点で、教育の戦前への逆戻り、いわゆる逆コースと非難されることとなります。

同年11月9日：日本教育新聞社インタビューにおける天野文相の発言

「従来の修身では社会的モラルを養うことが行われなかったが、今後はこれが必要。社会科が結果として機能を果たさなかった、とみている。そこで修身の復活をかんがえた」（注17）

同年 11 月 14 日：教育課程審議会（会長 青木誠四郎）において、新しい道徳教育について論議される

同年 11 月 16 日：天野は教育課程審議会に対して「道徳教育振興について」の諮問を行い、正式の政策的課題となる。具体的に次の3観点からの審議。

- ①道徳教育について教科を特設することの可否
- ②社会科の中で取り扱う場合の方法
- ③学校全体計画の中で取り扱う場合の方法

同年 12 月 14 日：数回の審議の後、教育課程審議会は「道徳教育振興に関する答申」を発表。その骨子は、道徳教育を主体とする教科或は科目を設けることは望ましくなく、学校教育全体が責任をもち、各学校教育全般において道徳教育を行うべし、というものでした。

[注解：天野は後年、「教育審議会から、道徳教育の必要は無い、という答申を受けたのには驚いた」と述懐したそうです（注 32）。米国のみならず母国、とりわけ身内の文部省側からも「ノーモア・修身」をつきつけられ、超国家主義・軍国主義を推進した教育勅語・修身への拒否反応、その復活への警戒心を痛感した、というのが本当のところでしょう。答申は、審議会会長の名で答申したわけで、会長であった青木先生の本音はどうだったのでしょうか。私の推測では、②の社会科について、理念である民主主義的な公民道徳が基礎であり学科の内容全体はそれによって意義づけられている、ということを確認にするという仕方、社会科を中心に道徳教育を行うこととし、また同時にそれに倣って、他の学科も、また全教師も道徳教育の責任を担うという③も考慮したのではないのでしょうか]

昭和 26 年 2 月 8 日：文部省は「道徳教育振興方策」を発表。「修身科」は設けず、徳育は全教科課程の中で行うという内容。その具体的方策として、

- ①道徳教育のための手引書作成
- ②現に改訂中の学習指導要領における解明
- ③特別教育活動の再検討
- ④道徳教育のために有益な図書・視聴覚教材の選定など

同年 2 月 10 日：朝日新聞社説「再び道徳教育について」

「今回文部省から発表されたものは、一応世論の方向にそったものとはいえ、全教科課程の中で行うという道徳教育の本当の目標には少しもふれていないのである。正直者がばかを見るというほど混乱しているこの社会の現実の中から、どんな人間を作り育てるかに思い悩んでいる教育者たちが、教育の拠り所を待ち望んでいた気持ちは、これでは満たされないというよりほかはない」（注 18）

文部省の道徳教育振興方策は、道徳的空白を満たすものではない、という実感でしょう。

同年 4 月 24 日：文部省は「道徳教育のための手引書要綱～児童・生徒が道徳的に成長するためにはどんな指導が必要であるか」（総説及び小学編）を発表

同年5月29日：文部省は「**同手引書要綱**」(中学校・高等学校編)を発表

[注解：文部省は、道德教育のための修身のような科目は特設しない、社会科を含む全教科課程で道德教育を行うと宣言し、それではその手引書を出すかと思えば、**要綱**だけしか出さずお茶を濁したような対応しかしない。問題提起をした文部大臣としては、身内の文部省の抵抗に怒り心頭というところでしょう。

独り孤立した天野は、9月8日のサンフランシスコ対日講和条約・日米安全保障条約調印をきっかけに大反攻を仕掛けます]

同年9月22日：天野文相の発言。

「講和条約が国会で批准される機会に文部大臣名で国民実践要領なるもの(なお、文部大臣退官後、昭和28年1月に同名著書を発表)を出し、独立回復後の日本国民が自主独立の精神をもって道徳的に生きて行く自覚を示したい」(注19)

しかし、文相は突如暴発する。

同年10月15日：参議院本会議における天野文相の発言

「**国家の道徳的中心は天皇にある**」(注20)

[注解：戦後日本の道徳的空白の主因が、絶対的な道徳的根拠であり権威であった天皇とのつながりの切断にあることを十分認識してはいるが、これからの民主主義的社会における道徳を提案するうえで後ろ向きの発言]

同年10月23日：読売新聞社説タイトル「天野文相の錯覚」

「彼の感覚には時代に逆行したおどろくべき錯迷がある・・・日本の過去におけるすべての不幸は聖なる偽装した国家が国民道徳を無批判な子供や盲目の民衆に押し売りしたことに原因を持っている・・・日本が非民主的な神がかりの過去に逆戻りするようなことは、敗戦の苦悶に生きたわれわれにとって断じて許しえない」(注21)

同年11月14日：天野文相は、国家の道徳的中心は天皇にある、との持論をもとに国民実践要領の大綱を発表。大反対運動の波及。

同年11月27日：天野文相は、**国民実践要綱の制定を白紙撤回**。

ここに、ほぼ1年間にわたった道德教育振興をめぐる論議は頓挫します。はからずも、教育課程審議会会長として日本の道德教育の深刻な窮状と打開の必然性を肌で感じ取った青木先生は、中途半端に「要綱」状態で止まっている「道德教育のための手引書」に相当する著書を、昭和26年以内に自ら刊行する予定で急遽準備します。しかし速筆の先生には珍しく、思いのほか時間がかかり、昭和28年秋に著作『**道徳性の発達と教育**』を脱稿、出版は同年12月5日。この書によって、全国の教師が新時代の道德教育の手引書としていまかいまかと待ち望んでいたものが誕生したことになります。ただし、この書が現場の道德教育において実際どのように、またどの程度活用されたかはデータがなく不確かです。

いずれにせよ『**道徳性の発達と教育**』に至る、昭和26年4月前後から28年末までの期間、先生は民主的社会的な良き公民を育成する道德教育について、改めて、体系的に深く考究することになりました。

道徳教育の考えが熟成するその同じ期間、大学における青木学長の水曜講演は、先生の考究の成果を反映するかのようにその充実度を増していくように思われます。この熟成期に発想され発案された「愛情・勤勉・聡明」の生活信条は、まさに先生の考究から溢れ出た産物と言えましょう。

5 一連の道徳教育論争に対する青木先生の本音

時の文部大臣が提起した新・修身の特設問題を契機に引き起こされた道徳教育論争を青木先生はどのように捉えていたのでしょうか。直接資料に当たってみましょう。『道徳性の発達と教育』の「序」には、先生の忘れることのできない辛い思い出と修身教育（身を修めるところかその実態は、神格化された天皇へ身を捧げる忠君愛国の皇民化教育であった）への痛烈な批判が吐露されており、併せて先生独自の道徳教育の基本的考え方も披瀝されているので、以下、長文ではありますが引用してみます。

まず、過去の修身教育の批判、更に先生発想の「生活指導等」による道徳教育が語られています。本学におけるこの「生活指導の大方針」が「生活信条」です。

「思い起こしてみると、わたくしの道徳教育についての関心は、はるかな遠い過去に遡ってみることができるようである。それは、実際に小学校の教壇にたったの修身教育のやりきれなさを味わったことに一つの原因があろうし、わたくしが青年時代にうけた修身教育の味気なさにもよろうと思うが、他の一つの原因は、大正の末年、この修身教育について何らかの清新の気を求めて研究し、それを実際に教壇で実施していたいまは亡き級友が、当局の忌諱にふれて休職の憂き目にあったということにもよったであろう。当時の道徳教育は、それほど型にはまったものであり、また観念的であって、児童がどのような生活をしているか、そこに道徳と言われるものが、どういう形でその生活に存在しているかなどということはお構いなしであった。

（中略）わたくしはこのようなその当時行われた道徳教育への一つの抵抗でもあっただろうか、昭和のはじめに「児童の悪」あるいは「児童の善」というような児童の道徳性についての研究をはじめ、その後さらに範囲を広く取って、児童の道徳性の発達について、幾度も方法に検討を加えて、その実態を明らかにすることにつとめた。

そしてそれに即した道徳教育の出発として生活指導等を唱えたのであった」（注22）

次に、戦後の文部省時代の公民科、社会科への参画に言及します。

「終戦後の新しく改革されて教育については、修身科の廃止によって、そのはじめ企画された公民科の指導についても、またその後企てられた社会科の教育においても、これ（＝先生が発想した生活指導等）を出発点にして、児童の社会行動の形成の方法について考慮するところがあった。そしてこれによって、やや道徳教育が、そのあるべき姿をもつに至ったと考えていたのである」（注23）

この「やや」という修飾語が先生の奥ゆかしい人柄を表していますが、上述の文章全体が、公民科及び社会科教育における道徳教育の基礎づけに先生が主導的役割を果たしたことの明

確な証拠になります。特に、長年にわたる独自の調査研究で検証された成果に基づき、児童の道徳性の発達という考え方にしっかりとした根拠を与えて、低学年から高学年へ発達段階に応じた教育内容の展開を確定し、またその教育的方法として先生が発見した生活指導及び知的指導を中核としている点に先生の果たした貢献度の大きさを見て取ることができます。

天野文部大臣の発言をきっかけに勃発した道徳教育振興の論議について、

「ところが、同じ終戦後の道徳の頹廃、青少年の犯罪の激増というようなことから道徳教育の振興が喧しくなって来て修身教育の復活が唱えられ、あの頑固に根をはった修身教育がまた芽を吹き出すような形成さえ見えるようになった。わたくし達が教師として、また児童として青年として経験した無意味な苦しい経験をまた繰り返そうとしているかに見える。わたくしには苦しい悪夢を再び現実によびもどそうと考えているとしか思えない」(注24)

それでは、先生の著書の特色とは。

「従来のわたくしの研究して来た**道徳性の発達を中心とし、また基礎として、道徳教育がいかにあるべきかについて、種々研究し来たところを考え合わせ、考想を新たにし、この小著をまとめた。**(中略) 願いとするところは、今日混迷している道徳教育について、いく分でも、わたくしの解明が参考になることにある」(注25)

『道徳性の発達と教育』の考えは、水曜講演の内容と型式、それに生活信条の構想において基本的枠組みとなったと推測されるため、章を改めて、230頁に及ぶ内容を凝縮して、その要諦を私なりに概説しましょう。

第3章 水曜講演の基本的枠組みとなった『道徳性の発達と教育』

1 『道徳性の発達と教育』の第一章について

まず、第一章「道徳について」の基本的考え方を私なりに浮き彫りにしたうえで、第二章「道徳性の発達」、第三章「道徳教育」、第四章「幼児の道徳教育」、第五章「児童の道徳教育」、第六章「青年の道徳教育」を箇条的にまとめていきます。

第一章「道徳について」では、執筆当時の昭和26～28年、先生自身が直接かかわった社会科の考え方を前提にして道徳の何たるかを論じています。社会科は、個人と3環境、特に個人と社会環境との相互依存関係を生徒自らが発見的に理解していく学科として想定されました。この個人は生存・生活するうえで食欲・性欲等の欲求をもっているだけでなく、生理的な欲求以外にも、自分が生活している社会環境に適応したいとの欲求もあると先生は指摘します。反対に、社会環境も個人に対して、欲求実現のための行動等において、伝統によって培ってきた行動型式をとるよう影響を与えます。そういうわけで、小は家庭から大は国家に至るまで、その社会に生活する人々は互いに似たような行動型式をとり、同じ社会に共に属している、相互従属しているとの意識をもつようになります。「道徳」もこの行動型式の一種類です。どういう特性をもつ行動型式でしょうか。先生は3つの条件を挙げます(注26)。

- (1) その行動型式が規範であること：「(それが習俗であろうと、慣習であろうと、伝統であろうと)ある行動がかくあるべしとされ、それが善しとされる規範の意識があること」
- (2) その行為を自ら選ぶこと、すなわち自律性が具わっていること：「その行動をするものによって、自らの判断でその行為が選ばれることが求められる」
- (3) その行為に対する責任が自覚されていること：「こうして選ばれた行為については、それがその意志にかなって、最善の結果をもたらす配慮が求められるが、しかしその結果については、その責任を負う見透しのもとに、その行動がなされる」

単純化すると、「**規範**」と「**自律**」と「**責任**」の3条件、これを知的条件とみなしていますが、それらを備える行動型式が「**道徳**」と呼ばれる資格があることとなります。しかし知的な条件を備えていても、行動しなければ行動型式にはなりません。更にその行動を躊躇させる状況があっても、「あるべき」「善き」行動を実行しようと推進させる感情の強さも求められます。

生活信条の順番を変えれば、「**聡明**、**勤勉**、**感情** (=愛情)」が「**道徳的行動型式**」の必要十分条件と言えます。

このような一般論を述べたあと、戦前の「**道徳**」と戦後の「**道徳**」のはざまにある将に「**道徳的空白**」という同時代の最大の問題をどう解決するかに話の焦点が置かれていきます。

その前提として、道徳は時代と共に変化することが肯定されます。たとえ永遠とされる徳も時代とともに変化する。その例として生活信条の「**愛情**」の考え方の根底にあると推定される「**キリストの説いた愛**」。キリストの愛は二千年の間「**永遠の徳と認められて来た**」が、それも「**そのまま受け継がれるのではない。形を変えながら生きていくものとみられなくてはならない**」

先生は端的にいえば、道徳の温故知新的立場にたっていると言えます。以前の道徳は完全に否定されず、また以後の道徳と完全に対立せず、先生はヘーゲル哲学の「**止揚** (しよう)、**Aufheben**」という用語を用いて新旧の道徳の総合的な連続性を説きます。

「過去から蓄積されて来た行動型式に対立して、いろいろな事情によってもたらされる異質の体系が現れる場合に、この変化が現れるのである。そして、この対立の上にもたらされるものは、いわゆる**止揚**であって、この対立の双方が、より高い全体のうちに、契機として変容をうけて保存されていくのである。だから古い行動型式が、全然棄て去られて新しい行動型式になっていくという変化ではなくて、その新しいもののうちに古いものは形を変えながら包摂されていくのである。しかしまた、同じものが残るといっても、それは、そのまま受け継がれるのではない。その形を変えながら生きていくものとみられなくてはならない。愛は、道徳として二千年の間いつも生きて来たので、それが憎しみを徳とするような、完全な倒逆的な変化はしてはいないが、その愛の人間生活における姿は、時代と共に変わっているといえるのである」(注 27)

上記の文章に、戦前の教育勅語を基とする修身の考え方と戦後新たに導入された民主主義的な道徳の考え方がもたらしている道徳的混乱に対する先生なりの解決策が明確に示されています。天野文部大臣のように後者を否定して前者を何らかの形で復活させるのか、それとも戦前の道徳を完全否定して新道徳を推進させるのか、そのどちらも適切でない、と捉えているわ

けです。それではどのようにして両者とも或る意味で否定し且つ肯定して、より高い全体において止揚することができるのでしょうか。

その説明に際して私自身が考えている民主主義を構成する2つの原理を指摘しておきましょう。

① 個人尊重

② 共同体の形成

①の個人尊重主義だけで善いとすると、互いに関係をもたずバラバラの利己的な個人が蔓延する社会になります。戦後の自由主義はそのような傾向を強く持ちました。他方、②の共同体のみ強調すると、個人は共同体を形成する単なる一コマになってしまいます。戦前の全体主義はまさに個人の自由を国家全体のうちに飲み込みました。

戦前、戦後の社会の特徴を比較すると、「共同体形成」と「個人尊重」は対立するかに見えます。両者は両立するのでしょうか。先生の著書に戻ってこの点についての見解をみてみましょう。

「わたくし達は、日本の国の今日の状勢で、それが社会の変革期にあり、新しいものの生まれる陣痛の中にあるがために、とかく、革新とか保守とかいうこと、換言すれば、変化するとか、変化しないとかいうことを、右か左かにかつ然と区分したがる風潮の中にある。あれは革新的でない、進歩的でないといえ、直ちに保守的だとい、あれは進歩的だとい、全然過去に依ることをしないものであるかのように考える。人間をはっきりと色別したり、行動をはっきり色別けしないと気がすまないかのである。しかし、旧いものと新しいものとを、そのように峻別できるものではない。社会的事実がそれを示している。またわたくし達の生活がその事実を示している。旧きものは死ぬが、また生きているのである。わたくし達が道德教育を考える立場は、ここになければならない。それでなくては道德教育は成立しないのである」(注28)

それでは、両原理が両立する社会とはどのような事態でしょうか。個人が個人であることを尊重されながら、その個人が公民として共同体の平等な一メンバーとして共同体形成に参画する、そのような社会が実現されれば個人尊重と共同体形成原理とは両立していると言えるのではないでしょう。

「止揚」という概念を用いれば、戦前の個人軽視の全体主義社会を否定するとともに戦後の利己的個人の自由主義を否定し、しかし同時に、共同体形成の側面は肯定するとともに自己責任を伴う自主自律の個人の側面は肯定する、つまり、そのどちらも止揚してそれらを契機として含む理想的な社会、「個人が個人でありながら、公民としても、共に共同体を形成する」社会、これが、青木先生が「心の夢」として抱いていた新生日本のあるべき社会ではないか、と推察します。

近代社会での個人と社会との関係について先生は、マッキーバーの見解をもとに次のように述べています。

「近代社会では、個性が発展するにつれて、人々の社会関係が一層密になり、個性が生かされることによって、社会は、ますます生き生きとした営みをもつようになる」(注29)

家族関係という社会の基本単位を例にとれば、戦前の父権家長制の家族生活は「妻を圧殺し、子供の息の根をとめて来た」と先生は率直に批判します。戦前の「社会は個人の自由を圧迫する、個人が個人としての意識をとりもどせば、そこにきびしい対立が起こる」そういう時代であった、と。

他方、これからの近代的な日本の家族生活では「両性の平等を求め、家族の一人一人は、人格の平等を認めあい、それらの人々は等しく自主的であり自律的であり、等しく自由であって、そこに個人の生活を充実し、個性を伸ばすべきものと考えられる」（注 30）。これは家族関係に限らず、社会全体で個人がますます個性的に充実し、それと共に社会もより生き生きとなる。私の表現では、個人尊重と共同体形成が互いに相互依存関係のなかでその善さが促進される、という状態です。先生の言うところの、旧と新の善いところが「止揚」された社会というのはそのようなものでしょう。

このような理想的社会で求められる新しい道徳とは、「すべての個人の自由を高めると共に、社会を進歩させることを目指して発展していく社会が求める行動型式」と定義されます。また、そのような行動型式が児童・生徒（大学生、或は社会人をも含むべき）にまで身につくように生活指導及び知的指導を行うのが、新しい道徳教育の課題である、ということになります。本学の生活信条が、理想的社会実現を目指す大学生レベルの道徳的生活指導・知的指導であることは明白です。

先生の著書の第一章で戦後の「道徳的空白」に終止符をうつ道徳教育の明白な指標が示されました。しかしここで私から先生に根本的問いを投げかけたいと思います。

個人尊重が、どのような根拠で、共同体を形成することにもなるのでしょうか。つまり、個人尊重と共同体形成は、どのような根拠で両立可能なのでしょうか。哲学科で学んだ先生が自分の主張の根本的な理由を考え抜き、或る洞察に達していないわけではないからの問い掛けです。また、そのような根拠に根拠づけられた共同体とはイメージで表せばどのような社会でしょうか。

その答えは、既に前章で指摘したように、『国民学校公民教師用書』に萌芽があります。しかし、より明晰判明な答えは『道徳性の発達と教育』ではなく、その執筆と平行して本学において学生対象に行っていた水曜講演に明々白々な仕方で表明されています。

本論考の次章で詳しく扱いますが、予告的に述べれば、**個人尊重と共同体形成が両する根拠は、「愛情」であり、両者が止揚されて両立している社会のイメージは、「愛情溢れる殿堂」のような社会**です。先生は一般教育書である『道徳性の発達と教育』では、「愛情」という一瞬唐突に感じるキーワードによって極力誤解を招かないよう、その表明を控えたのでしょう。しかし先生の本心は、本学の水曜講演ではストレートに表現されているのです。

それでは、『道徳性の発達と教育』の第二章から終章までを私なりに箇条書的に概説しましょう（注 31）。その際、基礎となる「序」と第一章の主要な主張も再度含めます。

2 『道徳性の発達と教育』の第二章以下の概説

- (1) 道徳とは、社会の行動型式のうち、次の3つの条件を備えたものである。
- ① その行為を、「善い、かくあるべし」とする規範性
 - ② その行為を行為者が自ら選ぶ自律性
 - ③ その行為に対する行為者の責任の自覚
- (2) 道徳が社会の行動型式といっても社会は既成の道徳的行動型式を身につけるように個人にその同化を求めるだけではない。そうならば全体主義の社会（戦前の日本）である
- (3) 近代社会（戦後の日本）においては、あくまで個人の自主自律が求められ、高度な自由の実現が目指される。しかしそれが同時に、それが社会の発展につながるような行動型式が道徳的とみなされる
- (4) 人の道徳性とは、次の3つの契機を総合したものである。
- ① 自律的に或る行為を規範として選ぶ判断
 - ② 選んだ行為が実現されるよう促進・推進し、逆に選ばれない行為を抑制・抑止する感情や心情
 - ③ 選ばれた行為の実際の行動
- (5) 児童の実際の行動 ③ から、どのような判断 ① で児童はそれを善とみなし或は悪として反省しているのかを探り、更に何故そのような判断を行うのか、その理由となる心情 ② を調査する必要がある（先生の戦前の研究）
- [注解：児童は厳密な意味で自律的に規範として選ぶ判断なるものを行っているか、疑問です。厳密な意味では、他人の強制や自分の感性によらずに、自律的に、また理性によって「～すべし」とされるものを規範として判断することが本来、「判断」とみなされるべきですが、児童の道徳的行動の場合、そのような理性的な判断ではなく親や先生や周囲の大人から「そうしなさい」「そんなことはしてはいけない」と他律的に命じられたことに対して感性的に反応することがほとんどでしょう。従って判断といっても極めて感情的な判断です。青年期における自律的、理性的な判断とは異質的ですが、先生は調査のための作業仮設として幼児や児童においても「判断」という用語を用いているのでしょう]
- (6) まず児童が悪と考えた（判断した）行為は大きく3つの主要類型に分れる。
- (a) (規範に対して) 欲求行動の規制が困難なため起こった行為；いたずら、不親切、けんか、盗み、怠惰、悪口、虚言 etc.
 - (b) 成人の直接の規制に反するもの：反則、不従順、不行儀
 - (c) 過失的行為：ものを毀した、過失、不注意
 - (d) その他
- (7) 善と考えた（判断した）行為は大きく2類型に分れる

(a) (自分の欲求行動を制御して) 規範を実行：親切、道の石を取り除いたなどの公共性、正直、勤勉など

(b) 成人の命令に聞き従う：従順、手伝いなど

(8) 年齢に応じて、悪と善の種類の比率が異なり、年齢が上がるにつれ、類型に増減の変化が生じて来る。

悪の行為の種類のトップはどの年齢も (a) の「欲求行動の自己規制が困難」であるが、年齢が上がるにつれて減少してくる。つまり、徐々に欲求の規制（適応）ができるようになってくる。

他方、善の行為のトップも (a) の「規範の実行」であるが、年齢が上がるにつれて上昇してくる。つまり、欲求の規制ができてくるとともに、規範の実行ができるようになる。一言で、「自律性の向上」の傾向である。

悪の行為の種類 (b) の「成人の規制に反する」については、年齢が上がるにつれて多くなって来る。つまり、不従順、反抗タイプの悪が増えて来る。

他方、善の行為における (b) の「成人の命令に聞き従う」は減少する。つまり、成人の命令に従うよりは、それに対して疑問をもったり批判的であったり、規範は自分の頭で考え、理想や自分の夢を描いたりする傾向が益々強くなる。「自主・自律 (independence-autonomy)」の傾向が強くなるという良いだろう。

(9) 善・悪の行為の種類に対応して、何故それらを善・悪と考える（判断する）のか、心情・感情における動機面で調べると、悪については4種類、善については3種類が見られる。しかもそれらの種類においても、年齢により変化が生じる。

悪である理由

- Ⓐ 「悪い」という意識を「痛い」とか「不満足」といった不快感と混同：「ころんで痛かった」「花をとりにいったが取れなかった」等
- Ⓑ 他人の批判や叱責があったので悪い：「お母さんが真っ赤になって怒った」「叱られたので、これはいかんと思った」等
- Ⓒ 叱られたり、怒られたりすることを予期して自己反省する：「叱られると思ってびくびくする」等
- Ⓓ 既に自主的に何らかの形で規範が考えられており、それに対立するから悪いと自己反省する：「(誰に叱られたわけではないが、自ら) あのようなことは悪いと思った」「自分は後悔した」等

善である理由

- Ⓐ 「よい」という意識を快感や満足と混同：「石をぶつけて面白かった」「花をもらって嬉しかった」
- Ⓑ 他人の賞賛を根拠として、これを善と認識：「お母さんにほめられた」「とても良い子だとほめられた」等
- Ⓒ 自らの一つの基準（規範）からそれを善とする：「心がせいせいして、嬉しかった」「自分がこんなことをするのも、日本の国のためだと思うと嬉しかった」等

上記のうち、悪の心情の ㉑の「痛いとか不満足」と、善の心情 ㉒の「快感や満」は、低学年でも少なく、幼児レベルのもので、㉓は他人の叱責や賞賛といった他人からの承認・不承認によって自分の行為の善・悪を評価している点、依存・他律（dependence-heteronomy）的であり、低学年によくみられる。年齢が上がると、悪の ㉔の自己反省と、善の ㉕の自己判断が顕著になり、自主・自律の傾向が高まっていく。悪の ㉖の「叱られたり怒られたりすることを予期して自己反省」はそこへの過渡的状态である。

(10) 調査結果をもとに、道德性の発達段階を総括すると、

幼児期：幼児の初期は無道德の段階。一歳半から成人の意思との交渉が始まり無道德状態は解消され、成人の行為規範が感情を介して幼児に移されてくる。快と善、不快と悪の混同の時期。しかし**成人の承認・不承認の感情経験とともに、他律的な行為の規範が生まれて来る**

児童期：他律的な規範はなお多く見られるが、児童集団の中での相互適応の経験で自己判断による規範も生まれて来る。10歳、11歳になると、**伝えられた道德に対し批判的になったり、理由や動機を知ろうとする、自律への過渡期**

青年期：道德についてその根拠や理由を求め、知的理解を深め、理解した上で自ら規範を選び、理想を追求しようとする**自主・自律の時期**。しかし欲求に動かされ易い感情的な動揺期でもある

(11) 道德性の発達には環境、特に社会的人間的な環境が重要な意味をもつ。

[注解：人間と環境の相互依存関係を基とする社会科の考え方がここに表われています]

家庭：幼児期はまだ無道德の状態であるが、**両親やきょうだいとの接触**を通して、言葉・行為・感情などを模倣し、型を形成していく。**児童期**では、**親の子供に対する承認・不承認**によって他律的規範が形成される。きょうだい関係も相互適応の関係で行動型式を作っていく点で重要。

児童・青年集団：**平等の立場での相互適応**を通して、家庭とは独立した集団の行動型式が生じる。ここでは集団が認める行動は善であり、認めない行動は悪でもあるとみなされ、**徒党を組んで犯罪を犯す危険性もある**（gang age）

学校：児童の善悪が現れる機会が、他の環境と比べ比較的少ない。しかし学校でのさまざまな集団生活・活動において**相互協力を基本とする社会的規範**が形成され、また教師の道德規範が、訓戒等を通じて児童・生徒に移し植えられる可能性がある。更に種々の教科（社会科のみならず他の教科でもそれなりに）の学習によって、社会生活や環境の理解が深まり、**道德の原理や理由への探求や理想の追求**などの自律的発達が促進される

一般社会：児童は、**一般社会の成人**から、挨拶の仕方、言葉遣い、遊びの様式、利己的利他的行動など、さまざまなものを学び模倣する。この模倣からも規範が生まれて来る

(12) （先生の指摘では）戦後日本には、**環境の行為規範をめぐり際立った2重性の問題**が生

じている(注32)。

- ① 家庭では、長い間の伝承的行動型式が残り、家長ないし両親の命令に従う、従順や孝行という道德規範が支配的である一方、社会や学校では、人間の平等や道理の正しさに従うことを極めて大切であると教えている
 - ② 家庭では、伝承された「男女七歳にして席を同じうせず」という類の行為規範がなお残っている。とくに女の子が男の子と一緒に遊んだり、交際したりするような行為は喜ばれない。ところが、学校では共学で、一緒に遊んだり仲良くすることが大切だとして勧めている
- (13) 道德は、規範性・自律性・責任を備えた行動型式であるが、それが個人の生活において具体的に実現されるためには、知性の働き・感情の動き・具現化が必要である。これら3契機を総合して「道德性」と名づけられる
- (14) 道德教育とは、「道德性」の形成を目的とする教育のことである。道德教育は「道德性の発達」に応じて創意工夫されなければならない。

まず幼児期と児童期について。

幼児期：両親らの承認・不承認を通して、褒めたり叱ったりしながら道德規範を児童に移し習慣化していく「しつけ」(＝生活指導に該当する直接的な道德指導)を主とする他律的時期。家庭環境や親の生活態度や行為は極めて大切。成長するにつれ、知的に理解させる指導(＝自立への準備)も必要となってくる。

例として、「そんなことをするとみんなが迷惑するからやめなさい」「みんなが喜ぶからやりなさい」「あなたがそうされたらどんな気持ちになりますか」注意すべき点として、幼児期において習慣化すべき行為は、人間生活で最も基礎的なもの、時代を経て「そうあるべき」ことの検討がなされて来たもの、今後の人間生活であまり変化しないと予想されるもの、指導する者がその価値について十分検討を加えたものの等の条件を満たすべきである。なんでも「しつけ」ればよい、というわけではない。

児童期：自律的な道德への過渡期。7,8歳の頃はまだ他律が著しいが、それからは善悪についての自己反省、自己判断が生じ、10歳頃からは、道德の理由や原理を求め、青年期の自律に向かう発展の兆しが見られる。

☆この時期から道德指導における(青木先生発想の)生活指導と知的指導の2方法が導入される。

生活指導：知的発展とともに、何故その行動は善であり悪であるかの理解を求めるよう指導すべきであるが、理解能力に限界があり、**直接、行為に即しながらの具体的な指導、すなわち生活指導の必要がある。**具体例は長野県山王小学校の生活指導計画。10の項目(身のまわり、言語、勉強、家庭の協力、学校の決まり、団体行動、児童の社会生活の協力、応対、公衆道德、公共性)を更に細分化し、1・2年、3・4年、5・6年の学年に応じて生活指導を規定(注33)。

知的指導：以下、定義を引用。「児童が接する社会の現実の問題をとらえ、まずそれを解決するために自らの計画をたて、予想をもつことを第一とし、それについて、種々な角度からの現実に照らし合わせ、論理に追究があつて、この予想に検討を加え、これによって理解に到達し、その理解によって自らの行動のあり方が分り、そこにその行動の実践が進められていくように指導することを指す」(注 34)

[注解：難解な定義ですが、私自身が発見的認識と名付けるものとはほぼ同様の知的プロセスと思われまふ。私は『中庸』という書の、たまたま先生の名前と同じ「誠」の章で説かれている、「誠」を身に修めるプロセス「学・問・思・弁・行」を発見的認識母型と名付けています(注 35)。これはすべて知的な発見は、この道筋を通ると考えての命名です。しかし「誠」や「愛」のような道徳に関しては、発見的理解母型と言い直した方が適切かもしれません。

「学」とは経験・体験・学習でそれだけではまだ知的活動は何も始まっていません。問題意識を持たなければなりません。それが「問」という契機です。次に問題に対して答え探求の努力がなされねばなりません。観察や実験、調査や分析です。それが「思」です。そして答えの可能性の中からこれが真の答えであるとして、真と偽を弁別して判断に達する段階が来ます。それが「弁」です。

ここまでの知的な発見プロセスですが、そのプロセスをそのままにせず、実際に実行することが大切です。それが「行」です。このプロセスは、その結果に対して更に問題意識を持てば、累積的に発展して行きます。私は、歴史的に知的発見はこの基本的な方法によって発見されたと考え、物理や数学の発見について論文も書きました(注 36)。

私は、青木先生の知的指導も、この発見的認識母型(或は、道徳に関してなので発見的理解母型と呼ぶ方が適切でしょう)にのっとっていると考えています。

結局、私と先生は、**発見的認識或は発見的理解を行うのは生徒・学生自身であり教育者はそれを側面から援助する役割であるとする点で共通しています**]

- (15) **判断と行動だけでなく感情の役割が重要**。あるべき行動を推進し、あらゆるべき行動を抑制する感情の涵養は極めて大切である。道徳的判断が行動に移るためには行動への誘意性をもつ感情の後押しがどうしても必要だからである。この道徳的感情を涵養するためには、善いことをした子供に心からの喜びを表し、反対に悪いことをした場合は心から悲しむといった真率な態度が必要である。また深い感動によって、或る生き方や行動へと誘意する伝記や文学作品も大切である。
- (16) **大学の水曜講演と直接関係する、青年期の道徳教育について**。青年期において人はますます自律的となり、既存の道徳に対する批判、道徳の根拠・理由・原理の追究、道徳的理想の構想を通じて、自らの規範をうちたて、自分らしい道徳生活を確立しようとする。**青年期における生活指導と知的指導**は下記の通りである。

☆なお、水曜講演ではこの「**生活指導の大方針**」を「**生活信条**」と定義していたことに留意

生活指導：青年期は自律的であると同時に、衝動的な欲求に打ち碎かれる可能性も秘めている。まず、今まで「しつけ」や生活指導によって習慣化された行動型式を維持し、男女の交際などの新しい行動型式については、行動そのものを指導し習慣化することが生活指導の目的となる。例えば、幼少時代の良い食事生活や睡眠習慣、清潔保持や家庭・学校での生活規律の維持など。青年期の生活指導で特に注意すべきは、叱責・訓戒の5つの様態のうち、情緒的な3様態、つまり「激しく叱る」「皮肉をいう」「体罰を加える」は反感と反抗心を惹起するだけなので避け、知的様態の「注意する」「諭す」によって、相手の理解に訴えて自覚を促すべきである。その意味で、青年期の生活指導は知的指導の要素を多分にもたねばならない。

知的指導：端的に言えば、青年自らが自分の意思で、道德の根拠や理由を理解し、道德的規範を選んで自分の道德的生活を確立しようとする、そのような自主・自律的傾向を知的側面から援助するのが青年期の知的指導である。例えば、個人的偏見を交えずに多様な世界観を客観的に教授して、本人にそれらの批判と解釈、各世界観のもたらす結果などを推察させ、最終的な判断は本人に任せる等。

- (17) 以上、『道德性の発達と教育』の大筋を紹介しました。しかし、私個人が先生に質問したい一点があります。道德教育の方法は十分納得できましたが、そもそも国民が「道德的空白」の混乱状態にあるとき求めているのが、新しい道德とは何か、という問です。その明確な内容が示されれば、それを発達段階に応じて家庭、学校、コミュニティーなどでどう教えるのかが問題になります。この根本的な点がこの著書では十分展開されていないのではないかと、という疑問です。

ズバリ、一番重要な道德はたとえば「愛情・勤勉・聡明」です、と本学の学生達に明示したように、何故書かなかったのでしょうか。

推測するにその理由の一つは、戦前の教育勅語のように、実行すべき道德の一覧を枚挙して、さあ、それらを暗誦できるくらい頭にたたきこみなさい、というのでは、たとえ的確な新道德を示したとしても、上から言われたから、そうします、といった態度では、戦前同様、精神的奴隷にとどまる、との心配からかもしれません。

児童・青年・成人の一人ひとりが、私の用語でいえば、発見的理解母型（学・問・思・弁・行）の道筋を自ら通って、自分でその答えを見つけ、理解し、実行することを第一に重要なことと考え、この著ではこのような発見的理解に達するのを手助けする道德指導を展開したのではないのでしょうか。それを証明するような箇所を同著から引用しましょう。

「子曰く、と読んでよく読めるようになるとか、それを暗誦して言うことができるとかするのは知ったということにはならない。それは論語よみの論語知らず、というのほかない。兄弟は両手の如し、かかるが故に兄弟は仲良くしなければならないと教えられ、それを教師の質問に応じて言うことができるようになったからといって、それは必ずしも、兄弟の協力が何故に家族の生活において欠くべから

ざることか理解したとはいえない。それは説かれたことを記憶したというべきものであろう。(中略) わたくし達が、児童や青年について、人間の生活、社会の生活を理解させるには、この理解の本質に従ってその現実の問題と取り組み、これについて自らの考えをたて、それに検討を加えて、結論に達するという過程、すなわち問題解決の過程をとらなくてはならない。ただ、兄弟は仲良くしなければならないとか、公共のものは大切にしなければならないというような一つの定言を与えて、それによってその行動をある形をとらしめ、ある方向に向かわしめることができると考えてはならないのである」(注 37)

- (18) 「道德教育の点で社会科は機能を果たしていない」との天野文部大臣に対する下記の反論においても、教育勅語のように上からの命令ではなく、**教師の生活指導・知的指導の側面援助によって、生徒自らが現実社会における問題を感じとり、いわば発見的理解の道筋を通して、自分が(道徳的にも)何をすべきか、の答えを発見して実践する筈である、との持論を展開しています。それも社会科だけでなく、すべての教科においても。**

「社会科が道德指導についての効果がないという論を耳にするが、これは、社会科がその本来の使命としての社会行動の形成ということ忘れて、いたずらに知識主義に陥っているからの故にすぎない。(中略) その意味において、わたくし達は、社会科の指導を再検討し、自らの住む社会の問題を問題としてこれによって児童の思考訓練がなされるように再建しなくてはならないのである。道德教育の要求されることは、教育に対する当然のことと考えるがそれには、すべての教科が、この社会現実について児童が理解し、そこに自己の行動がいかにあるべきかをとらえ、それが実践されるように指導することこそ、その要求に応ずる道であると考え」(注 38)

3 それでも先生への疑問は残ります

生徒・学生自らが生活体験を通して、社会の問題を理解し、自分のなすべき行為を自ら発見し実践する筈、といっても、いままでの政治・社会体制が崩壊し、日本国民全体が大混乱のさなかにあって、「何をなすべきか」、その大方針だけでも示さなくては、生徒・学生はもとより指導する教師も途方に暮れるのではないのでしょうか。

道徳的生活指導の大方針である「生活信条」は、先生は惜しみなく本学の学生には明らかにしました。それも、自ら考えもせずに信じ実行するお題目としてではなく、学生自ら、自分のいま営んでいる学生生活のなかで、それを本人の課題として考えてもらうために。

しかし、再度繰り返せば、何故国民のための「生活信条」のようなものを提示し、誰もが分かるように解明しなかったのでしょうか。私の推測は簡単明瞭です。昭和 31 年に急逝されなければ、哲学科出身の先生は、必ずや、そのような考えを著述していたことと信じます。

4 青木先生の使命感：皇民道徳から公民道徳の教育へ

私は、戦後の道徳的混迷を、道徳的な絶対的根拠であった皇祖・皇孫に連なる天皇とのつながりを国民が突然喪失したことに原因の一端を求めました。端的に、「皇」とのつながり (ligio) において皇-民であったものが、いまやただの「民」になったのです。「皇」とのつながりによって、皇-民同士もつながっていたとすると、「民」はバラバラの孤立した「個」になってしまったといえます。国民の道徳的不安、或はより深く、存在の不安はこのようなものであっただろうと考えています。

従って、天野の「国家の道徳的中心は天皇だ」という発言は復古的な奇矯なものではなく、不安から発せられた叫びのようなものだったのだと推測します。

こういう状況のただ中で青木先生は、「皇」とのつながりの喪失を嘆くどころか、その喪失を「皇」からの emancipation=解放と捉え、皇-民道徳の混迷という事態を、いわゆる「個人が独立した個人（自らの主人）と認められながら、共同体の一員として相互につながり、民主的社会的形成に参画する」ことを旨とする公-民道徳への転換の絶好の機会ととらえたのではないのでしょうか。

先生の『道徳性の発達と教育』は個人を対象とした研究でありましたが、個人に表われる道徳は国家・社会の道徳観の現れでもあるので、日本国の現状を国の「道徳性の発達」という観点から見ることも出来る筈です。つまり、頭から「こうなさい、ああなさい」と命令されて国民が道徳的行動型式を身につけていった戦前の日本は、道徳的発達段階で言えば、幼児期或は児童期にあたるのではないのでしょうか。つまり、何が善く何が悪いかの行動型式を国が決めて、それをあたかも幼児への「しつけ」のように国民に押し付け、教師までも国民の一挙手一投足に目を光らせて、厳しい賞罰をもって国民の道徳性の承認・不承認を行っていた「依存・他律的」レベル。これが、「皇」とのつながりのもとで「皇-民」であった国民の道徳性の実態であったのではないかと解釈できます。

先生の発達心理学によれば、その幼児期、児童期を経て人は徐々に、知的にも発達して既存の規範への疑問も生じ、青年期に入ると、道徳の根拠・理由への探求が深まり理想への思いも強くなって、教育的指導の援助もあって「自主・自律的」レベルへと成熟していくこととなりますが、日本という国家においては、敗戦で、幼児期から途中の段階を一挙に飛び越えて、青年期へ至らなくてはならなくなった、といった状況であったと思われれます。しかも既存の「皇-民」道徳体系はその絶対的権威を失っているため、そこに戻れない状態にある。「依存・他律的」道徳性に「しつけられた」国民の多くは、「道徳的空白」のなかを漂流する心もとない心理状態であったであろうと推察できます。

過去の体制の急激な崩壊と、それとは真っ向から対立するかに見える新制の突然の導入。青木先生はこの対立ないし矛盾状況は、弁証法を活用して「止揚」すべきと考えています。どのように「止揚」できるかについては既に本章第1節で説明した通りです。

民主主義社会を構成する2つの原理、すなわち「個人尊重」と「共同体形成」のうち、前者のみを強調すれば、バラバラの自由奔放な利己的個人が闊歩する無政府的な社会（戦後の利己的個人主義。「道徳的空白」の主因のひとつ）、他方、後者のみを強調すれば個人が共同体の全体の中に吸収される全体主義（戦前の皇-民社会）。そのどちらも否定して、しかしどちらもそ

の善いところは肯定して活かしていく、具体的には、個人が個人として尊重されながらも、同時に公-民として共同体の一員としてその形成に協力し合う、そういう意味で対立する両者を否定しながらより高いレベルへと両者を肯定して活かすあり方、これが「止揚」と言われる事態なのです。

青木先生は戦後の児童が始める民主的な公民教育（社会科だけでなく他の学科も責任を担当）は、うまく行くと楽観的であったと思います。

昭和 25 年に小学校に入学した私などはちょうどそれに該当する児童だったわけです。教育実験校でもある師範系の小学校であったこともあり、学校の雰囲気は明るく希望に満ちたものとして記憶しています。1年から6年まで同じクラスで、同級生は兄弟姉妹のように、またクラスももう一つの家庭のように感じていました。民主主義教育の恩恵をもらって受けていたと思います。

先生は本学に小学校を新設し、既設の幼稚園、中高、大学と合わせて一貫教育を熱望していたとのことですが、十分に理解できます。新しい民主的な公民教育（道徳教育）を子供たちが本当に身につけ自主・自律的な公民として自覚的に成長するためには、「道徳性の発達」の全段階において民主的な公民道徳が一貫して教育され、またその教育に一貫して責任をもつ体制が必要だ、と考えたからではないか、と思うからです。発達の教育過程を経て公民として成長し社会に巣立つだろう学生達は、恐らく、新生日本の民主的社会のリーダーとして活躍することになると確信していたのでしょう。

ところで、先生が学長として直面していた現実には、厳しい問題状況を突きつけていたと思われる。なぜなら、本学の最初期の学生は、幼少より教育勅語によって骨の髄まで「皇-民」思想を植え付けられ、「しつけ」られ、教育されており、それが青年期に突如権威を失い崩壊すると同時に、新しい民主的な「公民」道徳を一から教育されなければならなかったからです。

また、文部省の新教育を途中から受けてきた学生達も、家庭や世間の道徳的混乱を不安の中で体験してきた筈だからです。そういう意味で、道徳的混迷をもらって被った世代なのでした。

本学において、学生の心を蝕み空洞化させている矛盾対立する両道徳を如何に「止揚」できるのか。生活指導、知的指導によって学生達を如何に新しい「止揚」の方向へと導くことができるだろうか、「本学園の学生一人ひとりが、この学園での共同生活を含め、家庭生活から国家・国際社会に至るまで、学内外の社会の共同生活のよき一員として欠くことのできない公民的性格を自ら育てると同時に、民主的生活に必要な知識や能力を自ら養っていける」ように、適切な生活指導、知的指導をしていくという目標を目指して。

青木先生が、水曜講演を構想していた胸中に去来した課題はこのようなものであったと思われる。先生は使命感に燃えて敢然とこの課題に応えることになります。

第4章 水曜講演における生活信条3徳の生成と実相

1 昭和26年9月：水曜講演『自己の確立』で読み取れる生活信条3徳の先駆態ないし原型

水曜講演の原稿を収録している『若い女性（わかひと）』の中で生活信条3徳「愛情・勤勉・聡明」の最初の萌芽が見られるのは、昭和26年9月の水曜講演『自己の確立』（注1）においてです。

まず、先生の愛情論の出発点となる「人生の最終責任者は自分一人」という、最終責任主体としての自己の唯一性が指摘されます。この唯一性は、後の講演では、存在論の観点から、個人の孤在性へと深められますが、ここでは、**自分が自分自身の主人である、という民主主義的**社会の基本原則、私の言うところの「**個人尊重原則**」の指摘であると解釈できます。

しかし同時に、天皇の人間宣言によって決定的になった皇・民の「皇」からの離脱に由来する「つながり」を失くしたバラバラの孤立状態を、新しい民主主義的な理念の光をあてて、もはや皇が主で、あなた方が従であることはなくなり、むしろあなた方一人ひとりが自分自身の責任ある主人なのですよ、と諭して、負の状態を正の状態として再認識するよう、発想の転換を学生達に呼びかけている、先生独自の「知的指導」であると思われます。

自分一人が人生の最終責任者であるならば、これから遭遇するであろう数々の困難と闘いそれを克服する「**生活力**」を各人が身につけなければなりません。

この生活力の充実が「自己の確立」につながるとされ、充実の3条件が挙げられます。これが、愛情・聡明・勤勉の先駆態或いは原型と推定されるのです。

- ① **社会的な生活力の充実**をはかる（⇒愛情）
- ② **自分が**自らの個性、生きる道等を**考える**（⇒聡明）
- ③ 生活の充実のために**精進する**（⇒勤勉）

以下、項目別に説明すると、

- ① **社会的な生活力の充実**：自分の人生の最終責任者は自分自身で、自分が他の誰の奴隷でなく自らの主人である（＝自主、independence）のならば、利己的であろうと、まず自分を本意とした生活力の充実に励むべきでしょう。しかしこれが先生の民主主義社会論の特徴ですが、その反対のことを推奨します。

「他人のいのちをいたわり」「お互いに助け合う」社会共同の生活こそが、自分の生活力の充実にとって大切である、と。この講演では、「愛情」という用語は使っていませんが、説かれていることは正に先生固有の「愛情」です。

どういう根拠で、自分の生活の最終責任者である「個」が、他の「個」に対する「いたわり」や「助け合い」〈即ち「愛情」〉によって、一層、自分の生活力を増すことになるのでしょうか。その回答を先生は、後々の水曜講演のなかで語っていくこととなりますが、近代の民主主義の思想的バックボーンとなったルソーの社会契約論を参照すると、それとの比較によって先生の考えがより鮮明に浮き彫りにされます。

ルソーの社会契約論（注2）を論理的に要約すると、

- ① 人の第一の自然の掟は、自己保存である
- ② 従って、配慮すべき第一の対象は自分自身である
- ③ 自分が自己保存のいろいろな手段の判定者となる時その人は自分自身の主人になる
- ④ しかし、自然に備わっている自己保存力をもってしても人類が克服できない障害に遭遇するときがあり、そのときは人類は滅びるか、それとも生存方法を変えるしかない
- ⑤ 人は新しい自然力を創ることができず、既成の力を結び付けて方向を与えることしかできないので、各人の自然な生活力を圧する障害を乗り越えるためには多数の人間が協力してその力の総和で克服する方法しかない
- ⑥ しかしこれは自分の力と自由を自己保存のために使うべしという第一の掟に反することになり、実際、自己保存を害することになる可能性がある
- ⑦ ここに人類が生存するために解決すべき非常に困難な課題が出てくる：「各構成員の身体と財産を、共同の力のすべてをあげて守り保護するような、結合の一形式を見出すこと。その場合、それによって各人が、すべての人々と結びつきながら、しかも自分自身にしか服従せず、以前と同じように自由である事が必要条件」
- ⑧ ルソーの答えは、「愛情」という結合形式ではなかった。全ての人が全ての人に対して次のような「約束」、彼の用語を用いれば「社会契約」をすること、これが彼の提案した究極の結合方式であった。その契約内容を平易にくだいて私なりに表現すると、

「私もそうですし、あなたもそうですが、すべての人は、自分が守り保護すべき自分の生命、身体、財権等のすべてを一旦、共同体の全体に譲渡して、それを共同のものとしましょう。そのうえで、一人一人の意志を超えた理性的な一般意志（注解：のちのカントの実践理性）となって、全体のため、また自分もあなたも含めた構成員一人一人のために、どのようにしたら生命や財産を守り、権利を保障できるかを一緒に考え、結論を出しましょう。そしてその結論には皆が服することにししましょう。これは上からの命令ではなく、自分もその平等な一部である一般意志の決定ですから、自分が自分の主人であることには何ら変更はありません。一人一人、自分の主人であり続けるとともに、全体を代表する構成員でもありますから」

ルソーの見解に立てば、この構成員こそ「市民」・「公民」と呼ばれるものであり、個々の自我がそこへと自らを譲渡し一般意志となった共同の自我なるものが「共和国」と呼ばれる共同体なのです。

[注解：余談ですが、このルソーの生命・身体・意志・自我等の共有性の考えは、遡れば、最初の家政論であるクセノポーンの著書『オイコノミコス（家政論）』で主題となった夫婦の財産共有制、身体共有論や共通ロゴスの考え方にその源泉をもつと推定されるので、家政系大学としては強烈に親近感を感じるどころです（注3）]

青木先生は、教育勅語発布（明治23年）以前の明治時代前期に日本各地で展開され

た自由民権運動やその思想的支柱の一角であるルソーの社会契約論を当然熟知していたでしょう。にもかかわらず、「契約」ではなく「いたわり」＝「愛情」を、「生活力」＝自己保存力を充実させる根本的方法として提案しています。何故でしょうか？

この問の答えは、昭和26年9月の段階の水曜講演ではまだ明瞭にはなりません。先生の人間存在論において最も情的に深いところに達していると思われる講演：昭和28年4月『愛情の問題』（注4）を分析する節で、上記の問を再度掘り下げてみます。一旦中断した昭和26年の講演『自己の確立』の考察に話を戻します。

②自らが自分の個性、生きる道等を考える：自分の生活力を「社会共同の態度」「社会共同の生活」によって充実させる必要がある一方、「自分が自分自身の生活の力を充実することを考える、自分の生きる道についてしっかり考える」（注5）、端的に「自分を考える」ことが必要と説きます。何故なら、〈私なりの表現を使わせてもらえば〉自分のLife（生命→生活→人生）の最終責任者は自分自身であるからです。

この奨励されている「自分を考えること」が、生活信条の「聡明」に相当すると考えられます。以下、「考える」べき内容として列挙されているものを上げると、

- (1) 自分の個性
- (2) 自分を生かす自分のよさ
- (3) 自分の欠点
- (4) 自分の生きていく道を見出す生活理念
- (5) 自分の境遇の生かし方
- (6) その方向での自分の生活の充実の仕方、等々

ここで先生が更に①に関連して、「社会共同」の有り方、自分が可能なその実現の仕方についても十分に「考える」ように勧めていけば、なお良かったかもしれませんが、講演の主題が「自己の確立」であるので、まず、他に依らず（＝他律）自分のことは自分が考えるべし、という自律の道をことさら強調したかったのでしょう。実際、この講演のなかで学生達に、今まで女性に強いられた他律的生き方を反省して自律的生き方へ転換するよう強く促しています。

この講演のなかで先生は、後の著作『道徳性の発達と教育』に頻出するカント的用語の「自律」に対する「他律」[注解：用語は同じでも、カントの自律・他律とは考え方がいささか異なる]という用語は使わず、学生に分かり易い「封建的思考」という用語を用いて概ね次のように叱咤激励します。

従来の封建的思考では、「自分で自分の生活を確立するという考え方がなく、いつも他に従うことが〈女性の〉美德とされた」（注6）。つまり、皇-民として国民は基本的に他律的構造のなかに生活していたが、とりわけ女性は、家においても夫に従うという他律的生活を強いられていた。いわば2重の他律です。しかし、

「最後の生命は各々が背負わなくてはならない。死は夫をあるいは妻を奪いさえる」（注7）

男であろうと女であろうと性別を問わず、自分の人生の最終責任者は、どうしてもなく一人自分自身であるとの覚悟が必要であることの指摘です。この講話自体が、これ

からの女性は「自己の確立」を第一に考えて欲しい、との趣旨から構想されたものと考えられます。最後に、

- ③**生活の充実のために精進する**：生活力の充実のための必要条件として、「いたわり」や「助け合い」の社会共同（＝他愛的な愛情）の大切さ、自分の人生は「自分が考えること」（＝自律的な聡明さ）の重要性を語ったが、それが観念に終わってはまったく意味がない。先生は、もう一つの肝要な必要条件を指摘します。生活力の充実を日々の生活において具体的に実現するために、いま述べたことを「**全力をあげて精進すること**」（＝日日の**勤勉**）

さて以上の考察から、「自己の確立」の3要件が生活信条の前駆態或いは原型であることは明らかです。

2 昭和26年12月20日：水曜講演『逝く歳を送る』（注8）における生活信条3徳の明確な言及

昭和26年という逝く年を振り返って、先生は学生に感謝の辞を述べます。学園のもっとも困難な時代を学長として背負って幾度か志をくじける思いがしたが、その間、

「私の心を支えてくれたのは実に諸君の心であった。過去三十年の教師の生活をして、今日ほど教師としての幸福を味わっていることはない」（注9）それは、
「諸君の私の心に応ずる強い心と協力とがはっきり感ぜられることによる諸君の志に対して感謝すると共に、どうか私の心を支えて我々の学園の発展に協力していただきたい」（前注と同じ）

このように謝辞を述べたあと、休暇の心構えについて説きます。冬休みは、過ぎしこの1年を反省し、来るべき年をどう生きるべきかを考えるためにつかってほしい、と。何を考えるべきか。自分の生活態度についてです。

- ①**他に対して愛が不足しなかったか**（＝愛情）
- ②**勤勉であったか**（＝勤勉）
- ③（自分の勉強はどうであったか、来年はどのように勉強して実力を養うか。そして）
どのような生活態度を日常の生活にとるかについて静かに考え計画し、「一年一年自分の生活が豊かに深く**聡明**に導かれることを心に期すること」（＝聡明）

これが、『若い女性』に収録された水曜講演における生活信条3徳の最初の明確な登場です。

[注解：吉野（旧姓・古宮）美恵子氏（昭和24～30年、学内講師として学長室で先生の仕事の補助にあたる）によると、先生は生前、水曜講演や入学・卒業式辞ほか、学内外の他の講演を取捨選択し編集して一冊の本にまとめることは承知され、準備もされていたようです。従って、『若い女性』に収録されていない、昭和26年9月の『自己の確立』講演から昭和26年12月20日までの水曜講演で既に生活信条3徳に言及していた可能性も高い（或いは、9月以前の可能性ももちろんあります）。実際、同日発行の**東京家政大学々報・第3号**（注10）で、『**本学の使命と学園生活の精神**』と題する先生からの寄稿文の中で、「愛情・勤勉・聡明」が明白に「学園生活の精神」として縷々解説さ

れており、記事の入稿時期は12月20日より以前の筈ですから、その期日以前に上記3徳が「学園生活の精神」として確定していたことは間違いありません]

学報3号で詳述されている3徳を概説する前に、果たしてこの3徳は、先生ご自身が発想、発案されたのか、という問に対して決定的に、その通りである旨、答えておきましょう。

3 生活信条3徳は、果たして先生が発想・発案された考えなのか

『若い女性』を読む限り、3徳の由来については漠然とした表現が目立ちます。例示すると、

- ・昭和28年4月11日?『新入生のためのオリエンテーション』:「この学校はきのうも述べたように三つの精神をもっている。愛情・勤勉・聡明、これはいつとはなしに皆の合言葉になったことで、別に学校で制定したといったものではない。みんながそういうことをいうようになったもので、いわばそれ程皆の心の中から湧いて来た気持ちである」(注11)
- ・昭和28年4月?(4月11日の前後?)『愛情の問題』:「我々がこの学園のモットーとしている愛情・勤勉・聡明ということは、新しい人にはずっと以前からきまっている事のようにきこえるかもしれないが、誰がきめたというのでもない、いつとはなしにみんなの合言葉になったもので、この学園の生活に染み込んでいる心だといえる」(注12)
- ・昭和29年4月『愛情と勤勉と聡明』:「どこの学校でも、その学生にかくありたいと思う考えがある。それが学風を作り、また学生の生活を指導する方針として考えられているところである。この大学では、三つのもをこれまで皆の気持ちで考えて来ている。それは愛情と勤勉と聡明ということである」(注13)

以上から、三徳は皆〈教職員と学生であろう〉の心からいつとはなしに湧き出た合言葉、モットーになって来た、と捉えることができます。しかし、次の3講演から、先生本人がそれを発想・発案し、意識的に学校の「生活指導の方針」即ち「生活信条」としてきたことが確定できます。

- (1) 昭和27年1月23日『生活を創る』:「学府には、学風というものがある。その学風について、私はこういう。自分の生活を大切にし、それは同時に他を愛し、自らを清らかにし、聡明にすること。だが、それが一日一日の生活をおろそかにしない心をすべての学生がもつことを望みたい」(注14)
- (2) 昭和27年5月14日『大学の学生』:「私は学園の生活について従来とも、いつも愛情を高く、勤勉に、聡明にということをお説いているが、このような学生の勉学生活、学問技術への精進ということは勤勉ということのひとつであり、そのことが聡明になる道でもあうと思う」(注15)

下記の講演は更に決定的な証拠となります。

- (3) 昭和28年2月11日『人間性の尊重』:「私はこの学園の生活は、愛情と勤勉と聡明と
いうことをいつはなしにモットーとするようになって来たが、それは長い間に私
が学生に話したことが、いつともなくそういう言葉であらわされて来たのである」

(注16)

これで、生活信条の由来問題は決着されたとして、次に、かの3徳がいわば学報という公的
媒体を通して初めて学内外に明確に説明され宣言された文を取り上げます。

4 昭和26年12月20日『東京家政大学々報・第3号』の巻頭文『本学の使命と学園 生活の精神』における3徳の説明

この学報の巻頭文は、3徳の解説としては最も客観的且つ的確で、公式的には恐らく最も重
要なドキュメントです。以下、その要点。なお引用文のところはすべて同学報から。

- (1) **本学の使命**: はまだ家庭生活に見られる前近代的な側面が戦後の婦人解放の障害になっ
ている。合理的な生活技術の向上によって、婦人の生活の進歩、解放、幸福が実現
されるだろう。本学の使命は、婦人解放を目標に「生活技術の進歩をめざす研究を
なすと共に、かかる生活技術の指導者たらんとする若き婦人を教育する」ことにあ
る。

- (2) **学園の日々の生活**に目を転じると、教授学生(注:いまはこれを教職員学生と読み替え
る)とも、「(学園)生活を豊かに、明るく幸福にし、そこにおのれの魂を聞くこと
に、互いに心をよせている」。すべての教職員学生の念願は、学園の日々の生活が、
愛情と勤勉と聡明の精神によって営まれることである。

- (3) **愛情**: 愛情とは、「互いに相手の幸福を願うところ」である

[注解: アリストテレスの『ニコマコス倫理学』における「フィリア(友愛)」では、
「幸福」ではなく「善を願うところ」とされる。例を挙げてこの違いを述べれば、
虫歯の人にとって痛い治療を受けることは通俗的な意味では「幸福」ではないけ
れど、「善いこと」ではある。青木先生の「幸福」は、憲法の基本的人権の一つであ
る「幸福の追求」に関連しているが、「善」の意義を指すと私は考えている。従って、
「互いに相手の善を願うところ」が「愛情」であると理解する]

具体的には、

- ①互いの人格を尊重する
- ②互いの自由を尊重する
- ③互いの幸福を念じる
- ④他をいたわり、他を助け、温かさと潤いをも
って互いの生活を結び合う

このような愛情が流れ溢れる学園を創ること、これがまず本学園が第一に心がける
ことである。

「ひとを愛せよ。ひとを愛することの喜びを知れ。
愛せられる喜びを忘れるな。愛せられることを
求めるよりまずひとを愛せよ」

本学園のあらゆるところに、この心が染みわたることを教職員学生ともども念じている。「この事は一度この学園にふみ入れる人々の感じられることでもある」

- (4) **勤勉**：互いの生活に愛情をもつことが願いで終わってはならない。

愛情を「具体的に行っていく」ことが重要で、そのためには「労をおしんではならない」

これが「愛情」と共に「勤勉」が説かれる理由である。学問の府であるから、技術の修得や研究における勤勉は当然であるが、「相互に他をいたわる」ことにこそ勤勉でありたい。

- (5) **聡明**：愛情溢れる学園生活の実現に求められるのは、勤勉のほかに叡智、つまり聡明さである。

「叡智の光をもたない愛情、叡智の光のない勤勉は、人間のものといい難い」

「技術の修得においても、研究においても、種々のクラブ活動においても、愛情と勤勉とともに聡明さを磨くことが、学園の生活の大きい念願である」

- (6) 本学園は、愛情溢れる聡明で勤勉な生活を互いにつくりあうことを第一の目標として日々努めている。本学園の教職員学生は、

「この三つの精神が、やがて学園の全体を包み、そこにこの世の楽園を実現し
つつその使命を日本の国に達成する夢をもって、生きているのである」

5 自他の孤独な存在性の自覚から真の愛情が起きる

昭和 26 年 9 月の『自己の確立』講演を取り上げた際、自分が自らの人生の最終責任者で、本来、自分の生活力の向上に努めるべき「個」が、何故、他の「個」を「いたわり」「助け合う」ことで自分の生活力も増すことができるのか、という疑問を投げ、ルソーの社会契約論における類似の問題意識とその回答を参照しました。

先生はどのように考えていたのでしょうか。人間の孤独な存在性に最も肉薄し、その酷薄な存在条件のもとで自ずから生起する愛情について深く思いをこらした昭和 28 年 4 月の水曜講演『愛情の問題』（注 17）の考え方を以下、論理的に再構成してみましよう。

- ① 人間は一人一人皆、ひしひしに生きようとしている
- ② 自分のいのちを人はただ一人で背負っている
- ③ このしみじみとした実感は、自分についてだけでなく、他のすべての人についても起きる。「ああ、あの人もまた、自分と同じように自分のいのちを背負って生きているのだ」とひしひしと感じられる
- ④ センチメンタルかもしれないが、人はただ一人で死んでいくものである

- ⑤ 人間の生死を考えると、人の孤独性をつくづくと考えさせられる。「何と人生というものは淋しいものか」
- ⑥ この自分の孤独を痛切に感じるところから、同・情、同・感を通して、他者の孤独も、あたかも自分の孤独と同様にひしひしと感じることになる。ああ、あの人の人生も何と淋しいものか
- ⑦ この「痛切な孤独」の同・情、同・感から「いたわり」の心、つまり真の愛情が湧き出てくる
- ⑧ この愛情を通して、孤独な他者のいのちは潤われ、いのちが支えられる
- ⑨ また、耐え切れぬ「孤独」の淋しさから、人は他者に「いたわり」の心、つまり愛情を求めるものである
- ⑩ このようにして、本来孤独な人と人、個と個は愛情という絆によって結ばれ（つながりを持ち）、互いにいのちを支え合うことになる
- ⑪ この愛のつながりによるいのちの支え合いによって、あたたかい社会が創られる

ルソーと比較すると、先生の「人はひっしに生きようとしている」との指摘は、ルソーの「自己保存」という自然の掟に対応する。先生の「自分のいのちはただ一人自分が背負っている」は、ルソーの「自己保存については自分が主人である」に対応する。ルソーは、自己保存を滅亡させるほどの障害に対して、人々は力を結集し共同する必要があることを指摘。そして、個人があくまで自らの主人でありながらしかも全体として共同で障害に対抗できる的確な結合の型式について、唯一「社会契約」であると述べている。

先生の結合型式「愛情」とは大いに異なる。「愛情社会論」とでもいえるような先生の考え方を、その歴史的背景も考慮して、先生の思いを忖度しつつ、平易にくだいて私なりに表現してみます。

『私もそうですし、あなたもそうです。今度の大战で、日本の国民は完全に打ちのめされました。ルソーは生きるか死ぬかの障害を克服するための唯一の方途として社会契約論を提起しましたが、私達は、生きるか死ぬかの致命的障害を既に受けてしまったのです。一人では乗り切れないほどの過酷な災厄をじかに体験してしまったのです。』

それでは、ルソーの推奨するように、私もあなたも自分の生命・自由・財産・権利のすべてを社会共同体、すなわち国家に預け、その共同体の一員としてこの難局を乗り切る契約を相互に結ぶことにしたら、という提案ですが、私達は、これはそう簡単ではないと答えます。なぜなら、私達が被った最大の災難が、私達が身も心も捧げ、精神的に結合していた天皇を一家の主とする共同体、国・家そのものが砂上の楼閣と化して、その絶対的權威を喪失してしまったからです。いまや国家との「つながり」も絶対的安定性を欠き、国民相互の「つながり」もバラバラに切断されました。いまの心境では、自分の生命、自由、財産、権利を国家という共同体に預けることに躊躇します。私達は、「皇」との「つながり」を失い、互の「つながり」も失った孤立した単なる一人の「民」、個人でしかありません。

しかし、「つながり」が切れた孤独な自分でも、それでも生きていかなければなりません。「自分の人生をどうして生きていくか」考えなくてなりません。

自分の人生の最終決定者は自分自身である、というルソーの考えには全面的に賛成ですが、私達の現況は、一人一人が逃れようもなく人生に押しひしがれているということです。たとえ世間に活気が戻っても、生も死も「我一人」というつらく淋しい状況は変わりません。

しかし、不思議なことにこのどん底の孤独の体験は、「つながり」のない筈の他人のどん底の孤独との「連帯」の感じを生み出します。「ああ、あなたもただ一人で、一切の「つながり」から絶たれた孤独の極にいるのですね。私もそうです」

自分の意志で理性的に社会的連携を契約するのとは大違いに、意志のある・なしに関わりなく、私の心からその「連帯」の情念がふつふつと湧いてくるのです。「もはや、あなたの孤独は孤立しておらず、少なくともこの私の孤独でもあります。あなたの寂しさは最早あなた一人がかこつものではなく、私も共にかこつ寂しさなのです」

ルソーの理性的な一般意志（＝普遍意志）ではなく、魂の普遍情念（例えば究極的な寂しさ）を共に生きている、といった方がよいかもかもしれません。ルソーでは、社会契約によって個々の意志（自我）は一般意志（共同の自我）に化して、その一般意志が構成員である個々人の生命、自由、財産等に配慮し保護するのですが、私達の立場では、自我よりも生命的とされる魂がいわば普遍的魂と化して、共通の情念（孤独の寂しさ）を共-感じ同-感じ合い、またそれに対する感応（いたわりの心や救いたいとの愛情）も、共-感応し同-感応し合う、ということでしょうか。

この共-感と共-感応、同-感と同-感応が、「つながり」を失った孤独な「個」と「個」を情的に結びつける新たな絆となります。

私達は、社会性への信頼が崩壊した廃墟から、この情的なつながりを礎として、共同社会を復興したいのです。情的なつながりの最も親身なものが「愛情」と呼ばれるものなら、私達はこの愛情のつながりによって、新たな共同体を構築したいのです。

従って、私達の場合、民主主義社会の構成員である「個」と「個」をつなげる原理ないし結合方式は、欧米の経験が示唆する社会契約ではなく、「愛情」に求めるのです。

私達は、戦前の「皇」のもとで「皇-民」として従属していた皇国から解放されて、「愛情」の絆でつながる市民（＝公民）として、民主的社会の形成を目指します』

先生は、この「愛情」による「つながり」を新たな日本の民主主義的国家構築の原理、いや国家にとどまらず、家庭生活から国際社会にまで及ぶすべての民主的な共同体形成の第一原理であると考えていました。本学園もその例外ではなく、先生は本学園が、全教職員学生の互いの「愛情」が流れ溢れる楽園のような共同体になることを祈念していたのです。

[注解：骨の髄まで孤独な人間存在についての確信は、ご自身の両親・兄弟の死の体験を通じて徐々にかたまっていたに違いありません。ここでは先生の個人的な体験から離れて、天皇の人間宣言で皇-民から解除され「つながり」を失った、「道徳的空白」に漂流する孤独な「民」という歴史的存在性の観点から解釈しました。戦後の新教育勅語渙発騒動などはこの道徳的孤独性に深く関わる出来事です。

ところで先生は、人間の孤独な存在性という、いわばネガティブな洞察の先に、その孤独な存在をも生かし肯定する生命〈魂〉の圧倒的豊かさを、マックス・シェーラーの愛情の価値論やシュバイツァーの「生命の畏敬」論から学びとっていたようです。時間が許せば、先生はきっと人間存在と民主的社会について、生命論の深みから理論的に再構成したことでしょう。なお、本書の「あとがき」に私の生命哲学の観点からの一解釈を書き添えました]

6 『若い女性』に見られる民主的社会の勧めと、「公民」としての公共生活における生活態度の教え

私なりの表現を用いれば、「自分が自分自身の主人であり、他の誰の奴隷でもない」が「自主 (independence)」の意義であり、「自分の行為、生活、人生を」上から命令されるのではなく「自分自ら自由に、そして最終責任者として決めること」が「自律 (autonomy)」[注解：カントの場合は、ルソー的な一般意志である実践理性の立法する実践法則に従うことを指すので、意味は少々異なる。通俗的にはここでの定義に近い]と考えられますが、近代の歴史は、封建的な「依存・他律 (dependence・heteronomy)」の奴隷状態から解放 (emancipation) されて「自主・自律」を獲得する革命の歴史でもありました。先生の道德性の発達段階を当てはめれば、人類は幼児期の絶対的他律から児童期を経て、自主自律の青年期にようやく達したと表象できるでしょう。

この自らが主人である平等な市民が構成する青年期の社会が、古代ギリシャの民主制を範にとった近代民主主義社会です。ここでは、市民＝公民[注解：ギリシャの民主的な都市国家の市民から用語が来ている]の各々が自らの主人であることを互いに尊重し、また各々が自らの意志決定に従って生きていく自律的自由をお互いに尊重する社会でもあります。

先生は、『若い女性』に所収の昭和25年5月13日の『学制発布80年記念講演』(注18)のなかで、明治5年8月3日に発布された学制は、学校教育の無階級性、男女平等をうたっており、個人が尊重される近代教育の精神がよく表れたものであると高く評価します。学制は青年期の若々しい宣言、と比喩的に表現できるでしょう。ところがその後次々に国家主義体制へと規制が厳しくなります。その象徴が教育勅語であり、依存他律の社会が強化されて敗戦に続くのです。

その講演で、国家主義的教育の特徴を4点挙げています。

- ① 記憶主義：物を考える力を弱くする教育で、日本人の付和雷同の根のひとつ
- ② 教師は国家の代弁者として絶対という考え方
- ③ 日本古来の儒教的な家族制度による男女区別と女性の無知主義
- ④ 国家に偏りすぎ、個人の尊重が忘れられがち

敗戦によって、日本に「民主主義的傾向の復活強化」が至上命令とされ、いわば、依存・他律の幼児期・児童期から一足飛びに自主・自律の青年期に突入せざるを得なくなった、と表現できるでしょう。

先生らが文部省で活躍されたのは、明治維新に匹敵する大改革のスタート時でした。依存他

律・不平等・個人軽視から自主自律・平等・相互尊重へ。この急激な転換は、社会の仕組みにおいてうまくいくのでしょうか。とりわけ、皇民から離脱し「道徳的空白」のうちに取り残された国民一人一人の心のなかで。国のレベルのみならず、どの教育機関においても、依存・他律的な社会の皇民という人間観から自主・自律的で平等な民主的社会的公民・市民という人間観への教育転換が迫られました。先生の言葉を用いれば、過去と現在との矛盾対立を如何に「止揚」するのか、という弁証法的課題に取り組まざるを得なくなったわけです。先生の文部省時代はその課題解決に忙殺された濃縮の時期でした。

学長として、先生の心を占めた最大の問題はまず、皇民思想でしつけられ教育された学生たちが突如「皇」とのつながりを断ち切られて陥った「道徳的空白」という混迷状態から、彼女達をどのように救済するのか。自主自律・平等・相互尊重の民主主義の考え方を、依存他律的に押し付け暗記させるのではなく（そうならば戦前と同じ強制教育になる）、その意義や根拠、理由、原理に本人も関心を持ち、その本質を理解したうえで、自ら自発的に〈自主自律的に〉民主主義的規範を選び、喜んでその推進に参画する、そういう方向に導くことのできる生活指導、知的指導を先生はどのように構想したのでしょうか。

その答えの試みが、水曜講演や入学・卒業式の式辞、新入生オリエンテーションの講話等における、民主的な公民としての自主自律の自覚の勧めや、民主的な共同社会形成の原理である「愛情」「勤勉」「聡明」、平等や相互尊重らのさまざまな民主的道徳的の教えでした。これらは「知的指導」に属します。

そして、学園内の日々の生活において、それがどんなに些細なことであろうと実行するよう、具体例を挙げて奨励し、自らも模範的に実践に努めた〈毎週水曜日の講演はもちろんのこと、学生一人一人に手書きのクリスマスカードを渡す等の愛情溢れる配慮の数々〉ことなどは、「生活指導」に当たります。また「ホーム・カミング・デー」「レクリエーション」「キャンプファイヤー」「学生祭」「クリスマス」「忘年会」「新入生歓迎会」「卒業生送別会」等の行事への参加、寮での自治活動は、民主的な共同活動の一種の実習であり訓練の意味もありました。これも「生活指導」に属する道徳指導であったでしょう。これら集団協力活動が、民主的社会でどのような意義をもつかの教えは、「知的指導」でもあります。

しかし果たして、学生の心のギャップは乗り越えられたのでしょうか。学生の心のなかの、過去の教育と現在の教育の矛盾対立は「止揚」され、統合されたのでしょうか。

最期まで、先生が気に掛けていた最大の問題はそれであつたに違いありません。先生の学生を思う配慮に満ちた愛情溢れる活動そのものが、先生の説かれる民主主義社会の原理である「愛情」の何たるかを身をもって示していたと思います。また、市民〈公民〉が互いに人格を尊重し、自由を尊重する民主社会の何たるかは、教職員学生が互いに「いたわり」の心をもって共同生活を送っている学園での体験のなかで感得していたと考えます。

この体験者は、学園内だけでなく学園外、また卒業後も家庭や社会において、そのような民主的共同社会を創り出そうと思うものです。先生の指導は確実に実を結び、「止揚」の課題も自ずから果たされていったと確信したい。

最後に、公共的生活を主題にした指導の一例を取り上げてみましょう。文部省時代の『国民学校公民教師用書』に籠められた公民教育への思いがストレートに現れているからです。

昭和28年6月10日『公共性と公共物』（注19）：この講話は、寮に植えたバラの花が折り取られた出来事をきっかけになされました。学園内では時に、教室を土足で汚す、紙屑を放る等々、世の中では公園の花を折ったり紙屑が道に詰まっていたり等々の反公共的行為が見られました。

先生の主張を論理的に、私なりの表現を用いて再構成すると概ね次のようになるでしょう。引用文のところは同講演からです。

- ① 民主的社会は、公民が愛によって（ルソーなら社会契約で）結ばれた社会であり、ここでは観念だけでなく情的にも、あなたの痛みは私の痛み、あなたの喜びは私の喜び、あなたのいのちは私のいのち、あなたの生活は私の生活でもあります、という互いの共感、同感を基礎にした共同体（本学園もその一つ）である
- ② この社会で費用を出し、公共物を作るならば、それは、わたしだけのものでも、あなただけのものでもなく、あなたのため私のため、公民皆のために作られたのである。つまり、あなたへの愛、私への愛、公民相互の愛によって、互いの生活のために作られたのである。公共物、公共施設は、社会全体の人を愛するために、学園ならば学園全体の人を愛するために、作られ、存在する
- ③ 従って、公共施設、公共物をこわすとは、社会全体の人、学園全体の人を愛さない行為である
- ④ 逆に公共施設、公共物を大切にすると、他の人々を愛する心の表れである
- ⑤ 「せめて、この学園の中の生活には、あなた方の公共的な生活が学園全体の人々を愛する精神において、完全であってほしい」
- ⑥ 「それでほんとうの近代的な人間、ほんとうの社会人になることができるのである」
- ⑦ 日本人の国民性として、公共物、公共施設を大切にしない、こわす、傷つける等の傾向があるが、その歴史的理由は、「お互いの生活をよくしようと思わないで、ただ殿様のためにつくす、上の人につくす、上の人によくさえすればよい。そういう生活が続いたから」
- ⑧ これからの民主的社会においては、上下の主従関係のつながりではなく、公民同士が互いの幸福を願う「愛」によって結ばれた横のつながりを大切にしていかななくてはならない。公共性とは、この横の愛のつながりを表している

著書『若い女性』では、必ず標題に続いて内容の概略が付いています。吉野美恵子氏によると、これら標題や概略は、出版を予定していた先生ご自身が書かれたものではないか、との指摘でした。標題が『公共性と公共物』というこの講演には次のような概略がついています。

「ここにいるひとりの人を愛するためではなく、知らない人知っている人を含め社会全体の人を愛するために公共物があると考えべき」（注20）

7 先生最期の愛情についての水曜講演

昭和32年1月30日の東京家政大学々報には巻頭に次の記事が書かれています。

「嗚呼!! 学園の光 前学長 青木誠四郎先生逝く
 学園の太陽であった私共の青木誠四郎先生には、昨冬十二月九日午前十時五十分、心臓喘息の発作を起されたが安らかに他界された。何とも信じがたいことである。昨年五月来、ご過労が嵩じて休まれていたが秋には御快癒され講義にも御元気で御出になられていたのに。長い間、先生には学園のご苦勞をかけ通しでしたので、もつともつと御長生いただき、更に伸び行く学園を見守っていただきたかった。今はただ、亡き青木誠四郎先生の御遺志を守って学園発展のために尽すことをお誓いすると共に先生の御冥福をお祈りして、本学報を追悼号として捧げたい」

亡くられる二ヶ月ほど前の10月15日、先生は『人々の恩愛』（注21）という標題で、「愛情」について最後の講演をされていました。そこには5月末の病気の発症から8月下旬の退院までの経過が報告され、

「私がここまで回復したのは、全く周囲のものの至らざるなき努力という
 か愛情の賜物で、周囲のあらゆる人々の恩愛を深く感じた」（注22）

そして、改めて自分が熱く説き続けた「愛情」が間違いではなかったことを確信します。

「今度の病気で私は、ほんとうに人間の愛情こそ人間を救うものだということ
 を字義通りに感じた。いつもいっていることが間違いのないことを
 心に深く感じた」（注23）

先生は最後に、学生たちに向かって、あたかも先生の使命をバトンタッチするかのよう
 に言葉を紡ぎます。

「いつもいうように、お互いの生活で何が最も大切かといえば、それは愛情だ
 といわなくてはならないが、それは些細な言葉づかいや挨拶といった日常の
 親切からこのような命を守るということまで、ほんとうに人間が人と共に生活
 する最も大きなことだといわなくてはならないと思う」（注24）

追悼号の冒頭の誓いの言葉のように、教職員学生ともども、先生が遺された愛のメッセージを今に生かし続け、愛情の流れ溢れる学園実現のために尽力すべきでしょう。

望むらくは、先生が文部省時代から抱いていた、愛情の流れ溢れる新生日本という心の夢を、老若男女世代を超えて出来るだけ多くの方々が共有し、その実現に均しく参画していただければと心より願っています。今回の出版は、ただその願いからのみです。

終

注

序

- (1) 昭和 27 年 3 月 10 日発行『東京家政大学々報』第 4 号
- (2) 同上
- (3) 同上
- (4) 昭和 29 年 6 月 19 日発行『東京家政大学々報』第 13 号
- (5) 前掲の昭和 27 年 3 月 10 日発行『東京家政大学々報』第 4 号
- (6) 本論考に関連する拙論 2 篇：
関根靖光著『戦後の民主主義教育導入と公民科構想—青木誠四郎の夢—』（東京家政大学人間文化研究所紀要第 5 集、2011 年）24-34 頁
関根靖光著『第 2 代学長 青木誠四郎先生が託した夢』（創立 130 周年記念シリーズ講演集、東京家政大学、2012 年）68-80 頁

第 1 章

- (1) 貝塚茂樹監修『戦後道德教育文献資料集第 I 期 3』（日本図書センター、2003 年）15-17 頁
- (2) 貝塚茂樹著『戦後教育改革と道德教育問題』（日本図書センター、2001 年）112-115 頁
- (3) 池田源宏著『青木誠四郎～戦後教育を築いた発達・教育心理学の先駆者』（『深志人物誌 II』松本深志高校 120 周年記念、深志同窓会、1996 年）236 頁
- (4) 貝塚前掲書『戦後教育改革と道德教育問題』、122 頁
- (5) 池田前掲書、240 頁。青木誠四郎の学長在任中、東京家政大学で児童心理学等の担当の山下俊郎教授によると、「新しい教材の編成、学習指導要領の編纂、新しい教育課程の編成に尽力し、新しい 6・3 制の教育の基本構成は、ほとんど彼の力によってなされたといってもいい」
- (6) 『国民学校公民教師用書』（貝塚前掲書『戦後道德教育文献資料集第 I 期 3』所収）179-259 頁
- (7) 『国体の本義』（貝塚茂樹監修『戦後道德教育文献資料集第 I 期 2』所収、日本図書センター、2003 年）1-156 頁
- (8) 同上、34-35 頁
- (9) 青木誠四郎著『若い女性（ひと）』（長野市教育会内・青木誠四郎先生/若い女性刊行会、1966 年）69-71 頁
- (10) 前掲書『国民学校公民教師用書』、189 頁
- (11) 同上、194 頁
- (12) 同上、223 頁
- (13) 同上、224 頁
- (14) 同上、225 頁
- (15) 同上、226 頁
- (16) 同上、226 頁
- (17) 同上、227 頁
- (18) 同上、227 頁

- (19) 同上、228 頁
- (20) 同上、228 頁
- (21) 青木前掲書『若い女性（ひと）』（講演『人間は他を仕合せにできる』）、262-263 頁
- (22) 青木誠四郎著『新しい教育と家庭の教育』（有朋堂、1950 年。石川松太郎監修『戦後家庭教育文献叢書第2巻』所収、クレス出版、1996 年）
- (23) 青木前掲書『若い女性（ひと）』、56 頁
- (24) 昭和 28 年 5 月 10 日発行『東京家政大学々報』
- (25) 前掲書『国民学校公民教師用書』、197 頁
- (26) 青木前掲書『若い女性（ひと）』、57-58 頁
- (27) 前掲書『国民学校公民教師用書』、197-207 頁

第2章

- (1) 貝塚前掲書『戦後教育改革と道徳教育問題』、122-123 頁
- (2) 同上、125 頁
- (3) 『中等学校・青年学校公民教師用書』（貝塚前掲書『戦後道徳教育文献資料集第 I 期 3』所収、269 頁）
- (4) 『教育刷新委員会総会会議録（第二回・第三回）』と『教育刷新委員会第一特別委員会会議録（第一回～第六回）』（貝塚茂樹監修『戦後道徳教育文献資料集第 I 期 4』所収、日本図書センター、2003）1-230 頁
- (5) 前掲書『教育刷新委員会総会会議録（第二回・第三回）』、4 頁
- (6) 同上、114 頁
- (7) 高嶋伸欣著『教育勅語と学校教育』岩波ブックレット No. 174、17 頁
- (8) 半藤一利著『昭和史・戦後編』（平凡社ライブラリー、平凡社、2009 年）、142 頁
- (9) 同上、144 頁
- (10) 前掲書『教育刷新委員会総会会議録（第二回・第三回）』、7 頁
- (11) 同上、139-140 頁
- (12) 『学習指導要領 社会科篇（試案）』（1947 年）
- (13) 『第二次米国教育使節団報告書（抄訳）』（前掲書『戦後道徳教育文献資料集第 I 期 4』所収、237-241 頁）
- (14) 青木誠四郎著『道徳性の発達と教育』（朝倉書店、1953 年）
- (15) 貝塚前掲書『戦後教育改革と道徳教育問題』の 266-359 頁を参照
- (16) 同上、272 頁
- (17) 同上、272-273 頁
- (18) 同上、298-299 頁
- (19) 同上、335 頁
- (20) 同上、340 頁
- (21) 同上、340-341 頁
- (22) 青木前掲書『道徳性の発達と教育』、序 1-2 頁
- (23) 同上、序 2 頁
- (24) 同上、序 2-3 頁
- (25) 同上、序 3 頁
- (26) 同上、本論 11 頁

- (27) 同上、本論 18 頁
- (28) 同上、本論 19 頁
- (29) 同上、本論 22 頁
- (30) 同上、本論 23-24 頁
- (31) 同上、本論 29-230 頁
- (32) 同上、本論 95-96 頁
- (33) 同上、本論 187-202 頁
- (34) 同上、本論 204 頁
- (35) 関根靖光著『発見的認識のベーシックメソッド』（東京家政大学研究紀要第 42 集、2002 年、41-51 頁）
- (36) 関根靖光著『発見的認識のベーシックメソッドⅡ』（東京家政大学研究紀要第 44 集、2004 年、29-39 頁）
- (37) 同上、本論 147-148
- (38) 同上、本論 206 頁

第3章

- (1) 青木前掲書『若い女性（ひと）』、13-17 頁
- (2) J. J. ルソー著『社会契約論』（桑原武夫、前川貞次訳、岩波文庫、1954 年）16-37 頁
- (3) クセノポーンにおける夫婦の共有論については、関根靖光著『クセノポーンのオイコノミア思想Ⅲ—夫婦のパートナーシップと秩序論』（東京家政大学研究紀要第 35 集、1995 年）を参照
- (4) 青木前掲書『若い女性（ひと）』、62-67 頁
- (5) 同上、14 頁
- (6) 同上、15 頁
- (7) 同上、15 頁
- (8) 同上、158-160 頁
- (9) 同上、158 頁
- (10) 昭和 26 年 12 月 20 日発行『東京家政大学々報』第 3 号
- (11) 青木前掲書『若い女性（ひと）』、141 頁
- (12) 同上、62-63 頁
- (13) 同上、56 頁
- (14) 同上、224 頁
- (15) 同上、128 頁
- (16) 同上、302 頁
- (17) 同上、62-67 頁
- (18) 同上、326-330 頁
- (19) 同上、276-280 頁
- (20) 同上、276 頁
- (21) 同上、81-84 頁
- (22) 同上、83 頁
- (23) 同上、83 頁
- (24) 同上、84 頁

あ と が き

卒業生へのアンケートの設問 15 は「青木先生にお会いできるとしたら、先生に何をお伝えしたいですか」という内容でした。私ならばどのようなことをお伝えしたいのか、思案した結果、私の生命観から先生のお考えがどのように解釈されるのかをご説明したい、と思った次第です。

先生の「いたわりの愛情論」は生命哲学の観点から私は次のように解釈しました。身体内生命は、自我から自律して生命・生体維持の活動を行っているけれど、その活動のエネルギーの元や生体の材料となる食料は自我が自ら考え行動して環境から採ってなくてはならないし、環境からの脅威に対しては自我が責任をもって対峙しなくてはならない。つまり、自我には身体内生命の活動を補助する責務がある、ということです。これを私は「自我の責務」と名付けました。自我に固有のこの責務は、大災害に見舞われることを想定してもらえれば、いかに重責であるかが理解できます。敗戦の窮乏期を自我ひとりで生き抜くこと、これを自立という言葉で言えば簡単ですが、明日の糧を得るだけでも大変な時代でした。つらい、つらい体験です。「わたしもつらいけれど、あなたもつらいですね」ここに「いたわりの愛情」が生まれます。青木先生の「愛情論」は第一に、生命維持の補助を担う「自我の責務」に関係するのです。しかし、それに限定されるわけではないことは後段で説明します。

ところで身体内生命についてですが、すべての人は身体内生命から、最期の瞬間まで生かされ続けています。私はこの事実を次のように解釈しています。「身体内生命は最期の瞬間に至るまで、その人が今ここに生きること自体・存在すること自体を絶対的に肯定している」と。その人の生き方や在り方には、非難され罰せられるべき点があるかもしれませんが、その人の生命はその人が生きること自体・存在すること自体を絶対的に肯定している、しかも「端的に善いとして」。生命からのこの肯定に対して自我は、「その通りです、私が今ここに生き、存在すること自体は絶対的に善いことです」と感謝の肯定で答えるべきでしょう。自我が重責にあえいで「つらい」というネガティブな感情を抱く前に、まず自分が生かされていること、絶対的に善いとして肯定されていることに、「ありがたい」というポジティブな感情を持つべきでしょう。そこから、「わたしは、今ここに生かされて、ありがたいと感じていますが、あなたもあなたの身体内生命から絶対的に善いとして生かされています。あなたも、わたしと同様、誠にありがたい存在です」つまり、お互い生きていること自体・存在していること自体、絶対的に善いこととして互いの生と存在を尊崇する気持ちが湧いてくるのです。互いの「生命尊崇の愛情」とでも言ってよいでしょう。

自我は、身体内生命から押しつぶされそうな重責を委託されているだけではありません。自我は、身体内生命によって生かされているからこそ、責務を担えるわけです。従って、「つらい」という感情は、「ありがたい」という感情によって大きく包まれてよい筈です。民主主義的共同体の形成原理として、「いたわりの愛情」に、更に「生命尊崇の愛情」をぜひ加えていただきたいと、存命の先生にお会いできていたならばお願いしていたことでしょう。

身体内生命が創りだすそのつど新たな生命ですが、これはどのような生活、人生の形をもつかに関しては未限定です。自我が、自らの生活・人生へと造形するための素材としての生命を

「いのち」と呼びましょう。すると、生理学的な生命は、その人がどのような生活・人生になるかに関しては「未限定で、豊かで多様な可能性に満ちたいのち」ということになります。

ところで先に、「身体内生命は、その人が今ここに生きること自体・存在すること自体を端的に善いとして肯定している」と述べましたが、「未限定で、豊かで多様な可能性に満ちたいのち」とは、実は「未限定で、豊かで多様な善の可能性に満ちたいのち」でもあります。いのちは、さまざまな「善」の形になりうるけれど、まだ或る形をもって実現されていない「善」は、源泉的「善」ということができます。しかし源泉としての「善」は、そのままでは未だ真の「善」とは言えないのではないのでしょうか。「善」は、或る形の「善」として実現されて初めて真に「善」になります。これはちょうど、「愛」の可能性をもつていても、実際に或る人を愛するという仕方を実現されない限り、真に「愛」とは言えないのと同様です。つまり、源泉としての「善」は、その人（自我）に対して、或る善へと限定してその善を実現するよう促す志向性がある、ということです。私は、各自我に向けられたこの善実現を促す志向性を「自我の使命」と呼んでいます。

先の「自我の責務」と異なり、この「自我の使命」はなんと自由で喜ばしく創造的でしょう。人は、身体内生命から生命を贈られるだけでなく、その生命すなわちいのちを自由に、或る善なる生活・人生の形に造形する権限を与えられている、と言えるでしょう。この自我による自分のいのち造形の活動は、まったくその人のみに委ねられた使命です。各々の自我は芸術家のように手に筆を取り、のみを握って、他から強制されることなく「自律的に」自分の生活・人生を造形するのです。これは、「つらい」作業でしょうか、それとも「嬉々とした」作業でしょうか。もちろん、後者の情感でしょう。青木先生も「自我の責務」という「つらい」課題と並んで、「楽しい」自我の使命に気づかれていた筈です。青年心理学の著書で強調した青年の自律とは、この「自我の使命」の自律を指していると思われます。その基本的な情感は、ネガティブではなくポジティブです。

源泉としての善なるいのちを、或る具体的な善なる「生活」「人生」へと造形するという使命は、しかし古来より或る深刻な問題を惹起しました。そもそも「善い」とは何か？ 何が善であるのか？ 善なる生活・人生を送りたいが、具体的にはどのような生活・人生が善であるのか？ これらは、難問であり謎としても知られています。古今東西の哲人、世の賢人達がその答え、その真意をそれぞれの仕方と説明してくれていますが、それらの知恵を参考にしても、各人の置かれたそのつどの時代・環境というものは異なり、また各人各様、独自の個性があることから、各自我にとって善なる生活・人生とは何であるのか、簡単には答えが出せません。結局、人は自らの善き生活・人生について自分で考え、自分の責任で実践していかななくてはなりません。先生の指摘する「聡明」「勤勉」はこのことを指すと思われます。人は、自ら考えて選んだ善なる生活・人生を造形し、実践していかなざるを得ないのです。ここに、無知から来る不安と造形の期待の交錯があります。創造の苦しみと喜びの循環があります。お互いを、善なる生活・人生の独自の芸術家として尊敬し合うと共に、悩むときは「励まし合い」「高め合い」、進展しているときは更に「伸ばし合い」、お互いの苦しみと喜びは「共感し合う」という新たな愛情のあり方が浮上してきます。

青木先生は、水曜講演を中心に日頃の言動を通して、学生達に対し、従属的で他律的であることを制度的に強いられてきた戦前の女性の生活・人生のあり方からきっぱりと決別して、「自

「我が責務」と「自我の使命」に目覚め、自立的で自律的な「善」なる生活・人生を自ら造形し、個性的な人格を形成していくようにと教導した、と私は解釈しています。ところで、自我の責務にせよ・使命にせよ、まっすぐこの自我だけに向けられた課題は、或る意味では確かに自我を孤独にします。水曜講演で先生が時に指摘していた孤独なつらさは、このことを指しているのでしょうか。しかし先に述べたように、「身体内生命は、最期の瞬間に至るまで、その人が今ここに生きていること自体、存在していること自体を絶対的に善であると肯定しています」。この「絶対」とは「他との比較を絶して」という意味で、既に「孤絶性」の意義を持っています。しかし、絶対的に「善であると肯定している」点では決してつらい孤独性ではなく、「栄光ある孤独」と言えます。

最後に、最も重要な「善」の内容についてですが、先生はそれを喝破して端的に「愛情」と見抜きました。具体的には、「自我の責務」の「つらさ」に対応する互いへの「いたわりの愛情」。私はこれに更に、最も基底的な愛情として、「互いの生命に対する尊崇の愛情」を加えたいと思います。これは、シュヴァイツァーの「生命への畏敬の念」に通じる愛情です。また、「未限定で、豊かで多様な善の可能性に満ちたいのち」を一定の善き生活・人生へと造形する者同士が、互いに「励まし合い、高め合い、伸ばし合い、共感し合う」愛情をも付け加えたいと思います。これは、マックス・シェラーの人格同士の高め合う愛情に通じるものですが、古来から称揚されてきた「互いに相手の善の実現を願う友愛」（アリストテレス）にはほかなりません。

「生きていること自体を共にありがたいことと捉える生命尊崇の愛情」・「生きる為の自我責務のつらさを共感し合い支え合う、いたわりの愛情」・「善なる生活・人生を造形する自我の使命を互いに尊重し、相手の善の実現を願い、高め合い、伸ばし合い、共感し合う友愛の愛情」。これらを複合的に含む愛情が、家庭教育から学校教育そして成人教育と、生涯全体にわたる生活指導の大方針になれば、私達の社会は、善意の愛情に満ちた共同体として育成される筈です。先生の思い描いた「愛情溢れる学園」は、まさにそのような共同体だったのではないのでしょうか。

以上が、私の生命哲学から解釈した青木先生の愛情論です。ご存命でいらしたら私はきっと上記のような内容を先生にお伝えし、更に深く話し合っていたことでしょう。これからも、先生との心の対話は続けていきたいと思っています。

最後に、本書完成にご協力いただいたすべての方々に心より感謝いたします。

なお、表表紙下部の4枚の絵は、妻 絢子が作画したもので、そのコンセプトは、左端より、「近代日本の教育」、「新生日本の民主主義教育」、「青木先生の愛情教育（黄金時代）」、「変貌し多様化する教育」。絵の撮影等には次女 真理子が協力。

本書全体のきめ細かいデザイン、ページレイアウト等の全編集は長女 理恵子が担当。

校正は、久保麗子先生・中里喜子先生の協力も得て全員で丁寧に行いました。

印刷・出版に際し、文典堂の安達芙多美・石井 景の両氏にはたいへんお世話になりました。この場を借りて深く感謝する次第です。

関 根 靖 光

青木誠四郎の理想とした新生日本の民主主義
東京家政大学・短大における愛情教育

平成 28 年 6 月 1 日 第 1 版 第 1 刷 発行

編著者・発行者 関根靖光（東京家政大学名誉教授）
デザイン・編集 オイコノミア・エコノミー・エコロジー研究所スタッフ
発行所 オイコノミア・エコノミー・エコロジー研究所
東京都清瀬市野塩 1-348-5（〒204-0004）
電話/FAX 042-491-3233

印 刷 株式会社 文 典 堂
東京都品川区南大井6-13-4
電話 03-3762-0721 FAX 03-3762-0724

© Yasumitsu Sekine 2016, Printed in Japan
ISBN978-4-9908965-0-8 C1037