
教育による国家建設

自由の実践とその条件に関する予備的考察

小林 智

はじめに

近代的個人の国家における自由とは何か。私は、この問題に応えるためには、まず次のような自由観を見直す必要があると考える。たとえば、自由を「一般的には、人間の意志や行動に対して外的束縛や障害のないこと」[城塚1988：430頁]としたうえで、(社会学的、あるいは政治学的な意味で)自由をめぐる問題を、「主として人間の行動、しかも価値があると認められる行動に対する外的束縛や障害の有無、またその除去をめぐる問題」[同]と措定するような考え方である。

自由と束縛・強制との対蹠的構図を前提とし、たとえば「個人の障害を障害たらしめるのは当の個人の属性だけでなく、その属性を不利な条件にする競争ルールなどの社会制度を維持する権力でもあること」[井上2006：408頁]をも自由に対する束縛・強制のうちに数えあげるとすれば、自由とそれを取り巻く制度との関係を語るためには、現にある制度とあるべき自由との相克、制度と自由の均衡状態の模索、制度からの逃走としての自由、秩序との闘争としての自由、自由と制度の対立状態を超えた第三の道への希求といった構図を描かざるをえない。いずれの構図を採るにせよ、これらの考え方は自由を享有する主体と統治とを独立項として捉えているように思われる。私は、そのような捉え方をするかぎり、国家において実現する自由を正確に捉えることにはならないと考える。

このような問題意識をふまえ、本稿ではまず、第I章で、理念型としての近代国家と個人のあり方を概観する。近代国家の発展は、個人という主体を作り出し、そのことをもって、秩序を安定化させる技術の発達とともにあることを確認する。ここでは、近代的個人に特有の欲望のあり方とそれを秩序形成へと結びつける技術が検討される。個人の欲望を喚起しつつ、その欲望の実現を保障する国家の姿が浮かび上がるであろう。こ

のとき注目されるのは、公教育制度である。次に、第Ⅱ章では、そのような秩序形態をいわゆる「上からの近代化」によって導入した近代日本について検討する。個人という主体の形成とその欲望を秩序の安定化に接続する論理およびその作動を、広田照幸の著書および鈴木理恵の論文のなかに確認する。最後に、第Ⅲ章では、以上で確認されたことをふまえ、近代国家における個人の自由というものが、個人の規則遵守をめぐる実践として表れることを示し、さらにこの観点から、その実践に見られる日本的な特質と、それが自由の秩序を形成するに際して孕んでいた問題点を明らかにする。これをもって、自由民主政とそこでの人々の自由をよりよく実現する法秩序の条件とは何か、その解明作業を進めるにあたっての予備的考察としたい。

I. 近代国家の支配原理と公教育の位置づけ

1. 権力の作動と制度

近代国家は近代に生まれた秩序形態であるが、秩序形成とは権力の編成に関わる技術の活用であるといえよう。したがって、それが取り扱うことになる権力というものがいかなるものかを考えることが大切であろう。そして、権力の作動を考察するにあたっては、最初に指摘すべきことがある。どういうことか。権力というものを、治者の側からの被治者に対する一方的な有無を言わせぬ暴力の行使と考えることは誤りだということである。そのような見方は、権力とそれを編成する秩序形成の性質を根本的に見誤らせるものである。

それでは権力とは何か。まず、権力は自然現象において作用する力、人間が自然を制御する力ではない。権力関係を人間と人間の関係に還元するとしたうえで、福田歓一は次のように述べる。

まず最も単純な二人モデルをとって見よう。甲の事前の意図を乙に伝えるとき、乙がそれを行動によって実現し、乙の抵抗に対して甲が制裁の手段をもっているとき、甲は乙に対して権力をもつと言える。もちろん、イエスが漁夫たちに「我に従え」と呼びかけたとき、イエスに抵抗に対する制裁手段があったわけではない。しかも漁夫たちが網を棄てて従ったのは、イエスの権威、純粹のカリスマの権威に打たれたからである。逆にいかに強い制裁手段を甲がもつ場合でも、乙の抵抗の可能性を完全に除くことは、乙を殺す場合しかないが、そのときにはそもそも乙に対する甲の権力そのものが消滅する。したがって、最も極端な場合にさえ、権力は何らかの権威なしには成り立つものではない。この権威と暴力、むしろ暴力行使の威嚇とを両極とする権力関係を、われわれは経験的世界の至るところに見出すであろう。〔福田1983：7頁〕

権力が人間と人間の関係のなかで一方の人がその意図を他方の人を使役して実現するに際して働くと思定される力であるならば、そうである以上、使役される人が死んでしまえば権力関係は成り立たない道理である。権力関係において、制裁という暴力は制裁という暴力を行使するためにあるのではない。「殺すぞ!」という脅し、あるいはスケープゴートを使った見せしめは、権力に従う人に一定の行為を促すために用意されるのである。

また、使役される人が生きていても、抵抗の余地をもたないならば、そのとき権力関係が成り立つとはいえない。「たとえば、相手に署名させるために、ペンをもたせた相手の手をつかんで動かす、といった場面である。この場合、腕力の違いに応じて、相手が抵抗しうる可能性はどんどん小さくなっていく。しかし、その結果産出されるのは、なんらかの行為というよりは、たんなる身体の状態にすぎない。抵抗の可能性が減少するとともに、行為を規定しつつ産出するという権力の効力も減少してしまう。抵抗の可能性とは、いわば、権力が作動するための本質的な要件だ」[萱野2003:74頁]。なるほど、腕力の強い者が腕力の弱い者を手取り足取り思うさま操ることはその強者にある種の悦楽をもたらすのかもしれないが、しかしそこにあるのは権力の作動ではないだろう。

ただし、権力作動の条件を使役される人の抵抗の可能性とするということは、権力の作動を指し示すにはいささか誤解を生みやすいかもしれない。権力をもつ者に従う者が嫌々ながらに従っているといったニュアンスが強いように感じられなくもないからである。たしかにそのような場合もあるだろうが、それをも含めて、次のようにいうのがよいのではないか。権力が作動するために必要な条件とは、使役される人が従うも従わないも選択可能な状態におかれながら、それでもなお自発的に権力作動に協力することである。抵抗する他者の手を取って無理やり署名をさせるという例が権力作動の例としては不適切なものと映るのは、そこでは、署名をさせようとする者が他者を介すことで、自分が署名するときに必要な力以上の力を使って、署名を手ずからしてしまっているからである。人生は短い。最小の費用で最大の効果を導き出すことが肝要である。つまり、権力者の立場からすれば、自分が手を下さずとも他者が自分の意図を自分がやるよりうまく実現してくれるほうがよい。むしろ自分が望みながらできないことをやってくれるのがよい。そのためには、行為を行う人から嫌々ながらの協力ではなくより積極的な協力が得られるほうがよいわけで、それが実現できてこそ、権力をもつということの意味はいよいよ増大するといえるだろう。その意味でいえば、上の引用文中、イエスの立場に身をおくことが、権力の経済、効率性追求の観点からいえば、理想の状態ということになるだろう。

われわれは、このような権力関係において何事かが実現される事態を見てそこに「権力がある」といい、一方の人が他方の人に対して「権力をもつ」と表現しているわけで

ある。しかし、上に述べたように、ここで「ある」と表現されている事態は、権力者が権力と呼ばれる何か実体的なものを手にしているということではない。権力関係が維持されているかぎりにおいて、権力者は「権力をもつ」ということができるのである。したがって、治者が権力を手放さないことを望むならば、権力関係を安定的に確保するための環境づくりと環境維持がその関心事になる。要するに、権威・正統性というものの調達が問題となるわけである。イエス1人と漁師4人という権力関係の場合には、イエスに専属する人格的カリスマのみによって正統性を調達することは可能でもあろう。しかし、これがひとつの国家のような大所帯となるためには、各種の社会インフラ整備、さまざまな技術革新が条件となるし、その秩序を維持するためにはそれに見合った権力作動にまつわる効率化と安定化の技術が必要となるだろう。

抽象的なレベルでいえば、特定の人格に依存しない、非人称的な「制度」というものが権力の安定的な供給、秩序安定のために呼び出されるということになる¹⁾。それは、権力関係の機構化と被治者の行動様式の制度化である。そうした制度を通じて、権力の手段としての、暴力の行使による威嚇、利害関心への訴えかけといったものが用いられることになる。それを実効的なものにするためにも、安定化の技術として最も効率的で重要なものとして登場するのが、法である。治者と被治者に共通の規範意識の成立が、機構化や制度化を実効的なものとする²⁾。治者と被治者が共通の法規範に従うということは、統治機構の形式を明確にし、治者の権限を明確にするという法のもつ機能を通して、制度の自律ともいべき事態が生まれるということである。

2. 近代国家の成立と論理

それではここで、近代国家における権力作動の環境がどのような設計図に基づいているか、そのひとつの理念型を福田に従って簡単に確認しておこう³⁾。

歴史上、近代国家へと向かう動きの始まりは、イタリア語のスタート (stato) の用法に見出される。中世ヨーロッパにおいて、封建領主の私的所有物の集積としてあった封建秩序が、徐々に都市国家あるいは王国として一定のまとまりをかたちづくることになるが、そのような封建秩序の解体が最も早かったルネサンス期のイタリアで、そのまとまりはスタートと呼ばれたのである。それは、支配権力およびその主体、もしくはその支配機構のみを指すものであった。それには、王国において王という存在が統治の職分を果たす機関であるということが自覚化されてきたという前史があるわけだが、そこで安定的な支配機構というものが前景化し、スタートの構成要素に被治者は数えあげられていないということが、国家というものが立ち上がるに際して重要な役割を担った。つまり、この論理は、スタートという単位がそれとして、異質な者たちを支配下に取り込み領域的に拡大していくことを可能としたのである。このスタートが戦争と征服を繰り返すことによって、やがて絶対主義国家へと伸張することになる。その段階で主権概念

を確立するのが、ボダン（Jean Bodin）である。彼は、領域的な支配を達成した絶対主義国家を、被治者をも含む政治社会として理論化する。ここで、概念的には領域的拡大に終止符が打たれ、また統治の正統性の根拠として、公共の福祉（*salus publica*）や人民の安寧（*salus populi*）が勘定に入るわけである。こうして正当化されるに至った絶対主義的主権国家は、周知のとおり、常備軍と官僚制によってその統治をより確実なものにしていく。

まず、主権を現実化したものは常備軍の出現であった。軍事技術の進歩を背景に、国王の傭兵から成る職業的軍隊は、封建契約にもとづく世俗領主の軍事的奉仕を無用にしたばかりでなく、そもそも分散し、かつすっかり時代おくれになった封建的軍事力の意味を奪ってしまった。つぎに、「戦争の神経」として、この常備軍を賄う貨幣は、権力の財政的基礎の租税への転換によって調達された。かつての直領地の貢租や高利貸からの借入に代るこの財源は、今や農奴身分から解放されて、臣民として把握された民衆から徴取されることになった。そして、これを推進する機構として強力な官僚制が成立し、必ずしも身分にとらわれずに登用されたエリートが仮借なく辣腕を揮った。リシュリューに代表される絶対主義の建築技師の手によって、国王の権力は実質上公権力の地位を独占し、かつての封建領主の多くは宮廷貴族となって、この権力にミランダを添えることとなった。この権力集中の完成を背景に、太陽王は *l'État c'est moi* とうそぶくことができた。それにもかかわらず、すでに述べた権力の私的人格のゆえに、この権力機構はあくまでも王朝の家産としての国家を管理する家産官僚制にすぎず、常備軍はついに国王の私兵にすぎなかったのである。[福田1983：23頁]

このような歴史によって形成された統治機構を継承するかたちで近代国家が成立するためには、権力概念の再構築が大きな役割を果たすことになる。社会関係、権力関係というものは、近代国家以前の絶対主義下の学説では所与の実体とみなされていたが、それに対して新たな権力概念をもたらしたのが、ホブズ（Thomas Hobbes）である。彼にとって実体とは複数の個人だけであり、そこから出発して権力や国家のあり方が演繹されるわけである。「ホブズにとって、国家とは経験的には特定の人格の事前の意図が複数の自然人によって実現せられる状態であり、政治権力の暴力性にもかかわらず、国家の成立は権力主体としてのこの特定の人格の行為を自己の行為として承認するという、これらの自然人相互間の合意に求められ、これらの自然人の代理人としての主権の根拠は象徴的にも権威賦与 *authorization* として説明されている」[福田1983：25-26頁]。

権力関係の実体性の解体と生理的に平等な抽象的個人というものの析出によって、そもそも近代国家秩序の設立ということまで含めて、権力関係が成り立つにあたっては、被治者が支配の客体となることを承認するのみならず、それ以上に、支配の主体として関与することが前提になるということが自覚されたことが重要である。こうなると、安定

的な秩序というものは所与のものではなく創出し維持すべきものとなる。それは、無時間的・静態的秩序観⁴⁾から、将来へと向かう運動としての、時間的・動態的秩序観への転換を意味するであろう。これは権力を将来へ向かって御していくことを勘定に入れる権力観である。

この動態的な秩序観からすれば、特定の絶対君主が治者であることの自明性もなくなる。この互換可能性、かけがえのなさの自明性の喪失には、個人の析出という概念的な条件、それから制度の自律性が成り立つほどの権力作働の安定性という現実的な条件が介在しているといえるだろう。こうして、統治に人民を動員するということが、権威や正統性の調達の課題として浮上してくるのである。封建社会にはいなかった個人というものを作り出し、そのあり方に特有の新たな欲望を喚起し、その欲望を権力の安定的作働に水路づけるという道が示されることになる。それは、ホブズにおいて自己保存への欲望とその保障であり、ロック (John Locke) において生命・自由・財産への欲望とその保障である。権力の正統性は、個人の自由・権利の保障に求められる。

したがって、統治者が目指すべきは、個人という被治者が自発的に権力を担う主体になるような措置を取ることである。近代国家においては、国民をよりよく生かすことが必要になる。これは先に見た権力というものの性質からして事の成り行きとしては当然のことである。近代に至って、そのような統治にまつわる統計学、医学、公衆衛生といったさまざまな技術が発展し、フーコー (Michel Foucault) のいう生権力 (bio-pouvoir) の構造が前景化してくるわけである⁵⁾。

3. 個人の成立と態様

このような設計図に従って、静態的な身分制秩序を解体した近代国家は、人々のあり方に変容をもたらすことになる。社会的なしがらみから切り離されたものとして析出された個人は、その自己認識の変容に伴って、自分が何者であるのかが自明ではないという、それ以前にはなかった問題と自分が何者であるかを知りたいという欲望を抱え込むことになるのである⁶⁾。

前節において確認された社会秩序の認識の転換と相関して、近代においては、人間のあり方を捉える際にも、時間的・動態的な視角が成り立つと考えられる。精神分析がまさに学問の対象としたもの、人間の成長というものに対する関心がここには表れている。この点、森重雄は、未開社会の共同体生活、身分制社会、産業化が達成された近代社会、それぞれにおける子どもから大人への発達過程がどのように捉えられるかを類型化している⁷⁾。未開社会ではどうか。そこでは、子どもと大人はおおむね区別されない。生存のための狩猟・漁撈・採集といった営みは、大人・子どもの別なく行われるわけである。イニシエーション (通過儀礼) がせいぜい大人と子どもを識別する印として設けられているだけである。身分制社会では、社会的分業と貨幣経済が発展することによって、職

能の分化・専門化が進展する。貨幣を獲得し生存を確保するためには職業的技能の習得が必要となるため、大人と子どもとのあいだに距離が開くことになる。技能を習得し一人前に稼げるようになった大人と技能を習得する途上にある子どもの分離である。「言いかえればアリエスの言う『子どもの誕生』とは、大人がその生き方において子どもであることをやめた社会段階に起こったのであり、それはむしろ『大人の誕生』のいわばネガフィルムにほかならないのである」[森1998：70頁]。こうして、13世紀以降、徒弟制や都市学校が発達することになる。ただしこのとき、職業的技能の伝達は、家族や職業団体など身分的共同体の内部に限定されており、各共同体間の人的移動はない。そのため、子どもから大人への成長過程は単線的なものとして観念することができ、そこにいわゆる将来の不安やアイデンティティーの危機はない。自分が何者であるかを問いに付すということ自体が問題とはならないのである。

近代社会の秩序に至ると、技術革新や近代組織の発達により技能の専門化が進むことで子どもと大人の距離が拡大する。技能の習得により多くの時間を割かなければならなくなるのである。それとともに、「職業選択の自由などの業績主義的理念（能力・適性に応じた社会的地位の配分）」[森1998：71頁]によって、身分的な仕切り、職業的な仕切りが（一定程度）取り払われ、職業間の人的移動が起こるようになる。職業選択の自由は、自分が何者であるのか、何者になるのか、というアイデンティティーにまつわる不安と表裏一体としてある。「発達の社会化空間をもつ開発社会では、子どもは親にとってミステリアスな存在となる。というのも、この空間に置かれた子どもはまず『誰かになってゆく誰にでもなりうる誰でもない者』となっているからである。この状況は、開発による社会内部の共同体的・身分的閉鎖性の解体が、大人自身のアイデンティティー（正体）を希薄化させ、この一環として、わが子がいったい誰であるのかを指定できなくなった状況と合わせ鏡の関係にある」[森1998：71-72頁]。

この成長の過程に公教育制度が介入するとき、そこには、試験による選抜、評価という序列づけが用意されるのである⁸⁾。生徒は、そのシステムのなかで徐々に、自分が何者であるのか、何者になれるのか／なれないのか、といったことを自覚していく。これは自己が自己を審査する二重化したあり方である。「学校教育の過程において、生徒は、対象化という受動的過程と、能動的に自己形成をする主体化の過程の両方の中で形成されていくが、後者の主体化には、外的権威の象徴——ここでの目的からいえば、通常は教師——を介して自己理解をしていく過程も含まれている。たとえば、学校のプロファイリングや成績の記録をどんどん利用するようになってきていることをみても、それは明らかなことである」[Ball 1990：p.4 = 1999：6-7頁]。また、その教育の過程を経た後に、それぞれの職業で有能な人材として社会的な役割を担うことになる。このように、人々がアイデンティティーを自覚するためのひとつの装置として公教育制度が働くという側面があるということなのである。

4. 公教育制度の位置づけ

こうして、理論における平等な個人の析出と現実における社会的・経済的条件の変化が並行するなかで、「個人」という自己認識が人々のあいだに浸透し、それに基づく社会秩序像へと向かう社会変革がなされることになる。近代国家の秩序が幕を開けるのである。そこでは、国家権力が、その個人のあり方とそれを可能にする経済的・政治的な環境を整備するなかで、法の下での平等、財産権、職業選択の自由、居住・移転の自由といった個人の権利を保障することになる。そして、そのことが当該国家権力の正統性根拠となるのである⁹⁾。

ところで、近代産業社会にあって共通の現象は、学歴（資格）社会であるといわれる。つまり、学歴（資格）という要因が他のさまざまな社会的要因のなかでもとくに重要性をもつことが広く一般化した社会である。人々のあいだに、学歴（資格）に応じてさまざまな職業への道が開かれるという、教育資格と職業資格の結びつきに対する信憑とそれを担保する現実が成立するのである。

この事態は、国家における公教育制度の構築に負っているといえよう。公教育制度とは、試験の実施による社会的選抜がひとつながりの階梯を成しているシステムを意味する。その仕掛けが人々の欲望を喚起し、その欲望を社会的分業化のもとでの専門職業へと接続することを可能とするのである。就職は、公教育制度という一連の階梯を昇ること、水路を潜り抜けることで達成される。そこで目指されるのは、いわゆる「適材適所」である。国家は、その公教育制度という仕掛けを通じて個人を成長させようと人材として社会へと送り出し、各個人の能力を各々の相応しい役割において発揮させ、そのことによって権力装置の安定性と効率性を増大させ発展を遂げる。その意味で、公教育制度とは、個人の諸力を国家という権力装置の安定的な作動にどのようにして効率よく結びつけるか、という課題に応えるものである。このとき、権力を構造化するための回路として、公教育制度が重要な位置を占めることになる¹⁰⁾。

近代国家の前身となる絶対主義国家において、官僚制が発達したのであったが、この官僚制のための教育が公教育制度を構築する動機としては大きい¹¹⁾。そして、「絶対君主がその支配を確立し、維持していくためには一方では国王に忠誠で有能な官僚群が、他方では支配に忠順な『臣民』が必要とされる。こうして絶対君主たちは、支配の確立と強化の手段として、官僚養成のための学校に力を注ぐ一方、一般民衆に対する教育の普及に力を注いだ」[天野2006：67頁]のである。近代国家形成という本稿のここでの関心に引きつけていえば、公教育制度はその始まりから次のような2つの役割を見込まれていたということになる。国民という主体の形成、つまり、勤勉に働き租税を納めることができる主体としての知識や技能を伝授するとともに国民意識を涵養するという役割、それから、国家を運営する官僚組織を担う有能な官僚を作り出すという役割であ

る。そして、公教育制度のなかでは、前者の役割を初等教育が、後者の役割を中等・高等教育が、それぞれ担うことになる¹²⁾。

それをどのように作り上げるかが課題となるが、近代国民国家における公教育制度の構築はまったくの白紙からの出発ということではない。実際には、近代国民国家は絶対主義国家を築き上げた各種のインフラや統治技術を基本フォーマットとしており、そのさらなる洗練に着手することによって、正統性調達を確実なものにしようとするのである。先ほど確認したとおり、過去から引き継がれた遺物のなかには、子どもから大人へと至る成長の時間、職業技能の習得に要する時間という要素があり、その時間に介入する教育システムがあった。西欧の場合には、公教育制度の成立以前にもともと、教会、同業組合、大学といった団体が、おのおののメンバーの教育訓練を行うという伝統があったのである。

したがって、近代国民国家形成へ向けて統治者が採るべき方策としては、社会に散在する団体の教育システムのなかで培われた技術と機能を、とりわけ国家運営に関わる優秀な官僚を選抜するために篡奪するということが効率的かつ有効であるといえよう。社会に局所的に散在していた教育システムをひとつの公教育制度にまとめあげることが、近代国民国家形成には欠かせない課題となったということができるのであろう。

II. 近代日本の主体形成

1. 日本における近代化

周知のとおり、日本の明治初期において、西洋型の近代国家形成は喫緊の課題であった。不平等条約改正を達成し、西洋列強と肩を並べ国の独立を保つために、「殖産興業」「富国強兵」のスローガンの下、国内の軍制改革、税制改革、産業整備、市場制度整備、法制度整備が進められた¹³⁾。

このとき、個人の析出にとって象徴的であったのは「秩禄処分」および「地租改正」であった。「秩禄処分は、武士家族の知行俸禄関係を外し、地租改正は、農民家族の検地帳の規制関係を外し、人々・家族を、個々の人間、個々の家族としたのである」[呉1998(二):90-91頁]。このような個人の析出と同時に、こうした事業の一環として、公教育制度の整備も急速に行われた¹⁴⁾。それは他の制度と同様、西欧でできあがった公教育制度を輸入するという仕方で行われざるをえなかった。教育システムの構築においてもまた、過去との断絶が目指されたのである¹⁵⁾。そして、初代文部大臣森有礼によって、公教育制度が社会に必要な人材を適所に輩出する装置としての一連の階梯としてほぼ整備される。また、この階梯は官僚任用試験制度に接続されることになる¹⁶⁾。

こうした制度整備が一方で進展するとともに、他方で統治の正統性確保の構想は、お

おむね次のように推移する。明治政府は当初、日本の従来の伝統を手直しすることで祭政一致を実現し、自身の政治的な正統性を確保することをねらっていた。ともあれ、それは次のような過程を辿る。1868年（慶応4年閏4月）神祇官が設置され、1869年（明治2年6月）神祇官が独立するが、その際には行政機関の筆頭に置かれた。1870年（明治3年）には大教宣布（大教＝国家神道）が発せられ、宣教使が設置される。1871年（明治4年）、神祇官が廃止となり、太政官の下の神祇省となり、続く1872年（明治5年3月）には、神祇省は教部省となり、国民教化に特化した機関となる¹⁷⁾。この背景には、民衆からの信教の自由の要求、寺院僧侶からの反抗、諸外国からのキリスト教弾圧に対する抗議がある。信教の自由について、国内の反発はもちろん、諸外国からの批判は、不平等条約改正のために無視できない問題であった。これは、西洋型の制度導入と祭政一致政策が両立不可能であることを示すものであった。

この矛盾を「国体」と「立憲政体」との区別によって解決することが、この後の政策の柱となってくる。神道については、宗教としての神社神道と祭祀としての国家神道の区別が行われ、国家神道が「国体」とつながられるのである。これは、天皇をあこがれの中心とする国家体制を意味する道徳的概念としての「国体」であり、それによる正統性調達の下で、天皇主権・統治権総攬という法学的概念としての「国体」を表す大日本帝国憲法の下での近代的な制度、「立憲政体」が運用されるということになるのである。これが、公教育制度においては、初等教育での「修身」「教育勅語」の教育と、中等・高等教育でのエリートに対する近代的な制度運用技術のための教育に対応するであろう。久野収はこの二重の構造を「顕教」と「密教」と呼んだ。すなわち、「顕教とは、天皇を無限の権威と権力を持つ絶対君主とみる解釈のシステム、密教とは、天皇の権威と権力を憲法その他によって限界づけられた制限君主とみる解釈のシステムである。はっきりいえば、国民全体には、天皇を絶対君主として信奉させ、この国民のエネルギーを国政に動員した上で、国政を運用する秘訣としては、立憲君主説、すなわち天皇国家最高機関説を採用するという仕方である」[久野・鶴見1956：132頁]¹⁸⁾。

以下、本章では、このうち「顕教」の部分に主に焦点を当て、戦前戦中期の日本において、いわゆる「上からの近代化」によって産出された個人のあり方を考察する。個人の欲望を秩序形成へと水路づける方策がいかなるものであったかを概観する。

2. 主体形成

本節では、広田照幸『陸軍将校の教育社会史——立身出世と天皇制——』に表れる主体の姿を確認する。広田によれば、戦後日本の教育史学においては、戦前期の学校について、それがもつ天皇制イデオロギーを民衆に注入する装置としての機能が分析の対象とされてきた。それに対して、教育社会学においては、近代社会において一般的に学校が担っている社会の構成員を選抜・配置する機能、個人の社会的上昇移動の手段として

の機能に関心が集まってきた。一方で、「滅私奉公」の民衆像が、他方で、「立身出世」の民衆像が描かれてきたのである。「しかし、単純に考えれば、共同体への個の埋没——無私の献身と立身出世に示される私的目標の達成とは、矛盾しているように見える。一方は公への献身——私的欲求の抑圧であり、他方は私的欲求の実現というものであるから」[広田1997：6頁]。

この矛盾を解くために、広田は従来の研究が〈自動的内面化〉論と〈中核-価値行動〉論と呼ぶべき図式を前提してきたことを示し、それを疑うところから始めている。すなわち、近代国家の正統性確保のために支配者集団が作出した近代天皇制イデオロギーが、学校や軍隊その他のメディアを通して民衆に教え込まれ、その内容を純粋なかたちで自動的に内面化した民衆は、当該イデオロギーの教義や価値体系を理解し、それを中心的な動機として行動するようになった、という図式である¹⁹⁾。

こうして、本書の主題は、ここに挙げた2つの課題に対する解答、すなわち「滅私奉公」と「立身出世」という民衆像が並存するという矛盾の解決、および「内面化」という図式の克服にあると思われる。そして、この主題をめぐる、主に、天皇制イデオロギー教育を最も強く施され、戦時体制を最も積極的に担うことになる、陸軍将校、将校生徒という主体を対象とした分析が行われる。そこで、陸軍士官学校・陸軍幼年学校その他における教育の実態が、さまざまな史料の検討を通じて明らかにされる²⁰⁾。以下、本書に紹介されている事例のいくつかを整理し、そこから読み取れる示唆を付け加えたい。

(1) 家族国家観

本書での分析を通じて、上に述べたひとつめの課題の解決として提示されるのは、教育において教え込まれる公式イデオロギーは「滅私奉公」であるが、被教育者がそのイデオロギーを受け容れるに際しては、その動機として「立身出世」の欲望が活用されていたという描像である。この点につき、たとえば、リクルートに際して「立身出世」の野心が肯定されていたということがある。「明治・大正期に青少年向けに書かれた、陸海軍の将校になるための手引書——受験案内書——を丹念に見ていくとわかるのは、国家への貢献や天皇への忠誠についての記述がほとんどないということである」[広田1997：56頁]。また、「軍人精神」を涵養する目的で行われる訓話のなかには、個人と家族と国家の連続性を説き、自己の発展を国家の発展と結びつけられるかぎりにおいて、むしろ「立身出世」を称揚するものがあったという²¹⁾。このような家族主義と「立身出世」と忠君が結びつく事例として、ある将校生徒の日記が紹介されている。「彼はまず世の中一切が無であるという、仏教的諦観に近い世界認識から出発する。そうした世の中で人間が存在し、あくせく働くのは、名誉を重んじるとともに自分（一身）と家族（一族）が、安楽に生きるためであり、また、両親は自分を育ててくれたのだから孝行せねばならない。そのためには立身出世をするのが目標になる。その実現のためには努力や

修養が必要であるというのである。ここに、われわれは立身出世の欲求が己を捨てて努力するという『修養』、すなわち軍人精神の鍛錬とが矛盾なく接合しているのを見出すことができる」[広田1997:263頁]。

ここでは、家族国家観による正統性確保の様子が垣間見える。呉焜宗は、石田雄の研究をふまえ、その特質を次のようにまとめている。「政治的支配服従の關係に家族間の心情を援用することによって、権力的支配によって生ずる抵抗を緩和しようとし、家族に対する感覺的情緒を國家への忠誠のために動員することによって、現象的には國民の自発性を自らの支柱にする、イデオロギーとしての役割を果たす一方、家族に対する自然的心情を公的服従にまで導き入れ、國家を家族の拡大延長、國家の利害を家族の利害と觀念せしめるといふ有機體論的論理構成によって、権力の支配關係を自然的關係に解消しながら、『社会全体のため』という公共性の粉飾による正当化の基礎を獲得するものである」[呉1998(二):109頁]²²⁾。なお、この家族国家観は、いわゆる民法典論争や天皇機関説事件という画期を経て完成に至るとされる²³⁾。

(2) 規則遵守

それではもうひとつの課題、「内面化」図式の克服についてはどうか。この点に関する論述を追っていくと、イデオロギー注入の困難性、内面というものに対する接近不可能性というものが浮かびあがってくる。たとえば、「軍人精神」の涵養を目指して行われた訓話で「軍人ノ本分」を問う課題に対する生徒の答案が講評されたという事例²⁴⁾について、広田は次のように述べる。「これは、訓話を通して精神教育を行なうことの困難さがよくあらわれている事例である。すなわち、ここでは、単なる軍人勅諭の暗記・暗唱などによる機械的・形式的な答えを求めめるのではなく、勅諭の十分な理解と考察とを要求している。しかし、適切な表現を要求する余り、かえってそれが形式化・形骸化するという結果に陥っているのである。勅諭以外の答えを書いても不適切だし、勅諭の各項目を列挙しただけでもダメだとされる。勅諭から適当な語句を抜いてきて、あたりさわりのない文章にしたものが『模範解答』とされているのである。いわば、将校生徒に自覚と理解を求めようとして、かえって表現の巧拙にこだわった『作文』添削以上のものになっていないのである。それゆえ、軍人勅諭の文言やそれに関連するさまざまなキイ・ワードの運用という作文技術の習得という意味では、こういう学習は非常に効果があったであろうが、イデオロギー的なものを内面化する契機としては、明らかに効果の薄いものであったように思われるのである」[広田1997:205頁]。

また、こうした問題が教育者に自覚されると、教育の力点が、教義の伝達から実践の強制へと移行するという事例が見出される。それは、兵卒に対するイデオロギー注入をめぐるものである²⁵⁾。広田によれば、日露戦争後には「軍人勅諭」の教育に関する転換があったという。「訓話を通じた忠義、勇敢といった個々の徳目の形成から、訓話を通じた世界観の形成へという目標の転換である。断片的で羅列的な徳目の植えつけは、も

はやそれ自体が最終的な目標ではなくなり、むしろそれら個々の徳目は一つの世界観(国体観念)から演繹されるべきものとなる。精神教育の最終目標は、軍人勅諭の前段にある歴史像や軍隊像を、個々の兵卒が自分の世界観とするべきことに向けられるようになるのである」[広田1997:285頁]。こうして、いかにしてこのイデオロギーを兵卒に内面化させるかが問題となったというのである。これに際して、対処する方策は3つあったという。「一つは、精神訓話を行なったり、軍人勅諭を理解させることなど、軍人精神や国体観念を兵卒に直接的に教え込もうとするものである。第二に、教育者、すなわち将校が自己修養することで、下級者との間にパーソナルな情誼関係を形成していこうというものである。第三に、厳しい教練や内務生活の統制による身体訓練や監視の徹底というものである」[同:280頁]。このうち、第一の方策は、精神訓話を行う陸軍将校自身が国体論やその他の社会理論について体系的理解をしていないという問題点、および、訓話が兵卒の精神に与える影響を測ることができないという問題点があった²⁶⁾。第二の方策は、将校自身が国体論やその他社会理論の体系的理解を行うということ、また「人格の修養」をめざしたものであった²⁷⁾。これについては、広田はこう述べる。「しかしながら、精神教育の徹底のための方策として、将校が自己修養すべきことが繰り返し主張され続けたこと自体、精神教育の徹底がいかに不十分であったかを物語っていると私には思われる。将校の自己修養や率先垂範がかくも重視されたということは、いわば、迂遠で間接的な方法が、まさに中心的な『改善策』として語られ続けていたということを示しているからである」[同:290頁]。

したがって、方策としては第三のものが採られることになる。これについて重要なのは、次の点である。「日露戦争後には身体の在り方は当人の世界観や歴史観の表徴として論じられるに至った。画一化され統制がとれた軍隊秩序は、国体の無瑕疵性・皇室の無謬性という神話と重ね合わされる。形のくずれた不動の姿勢や整理の行き届かない物品管理が、『天皇への忠誠心の欠如』へと結びつけられる言説の平面が今や形成されたわけである」[広田1997:295頁]。この結果、「『形』によって『内面』が過剰に説明されることによって、典範令や精神教育に関する言説の中に描かれた兵卒像と、実際の兵卒の思想や思考との間には、埋め難いギャップが生じることになった。…(中略)…それゆえ、精神教育は常に不十分であり、不徹底たらざるをえない。というのも、『先づ形より教へんとする』ことによって、外形には表れない被教育者の『内面』の部分は、教育者がいくら努力しても手の届かない領域として残り続けさせることになったからである。不動の姿勢の矯正を通じた精神教育はどこまでいっても精神の奥底をのぞき見ることはできないのである。それゆえ、一層『形』による教育の深遠な意義や精神教育の徹底の必要性が高唱されていくことになる。『形』の教育→外形のみの同調→兵卒の『内面』への不信→精神教育の必要性の強調→『形』の教育の強化、という悪循環が生じていったわけである」[同:296頁]。そして、「このシステムは、一方では実質的な服従

の調達や規律化された兵卒の身体を形成すること（狭義の軍紀の貫徹）に関しては成功した。世界観の内面化がなくても、厳格な教育によって、軍隊の秩序と効率は達成できたわけである。他方では、このシステムは、支配—服従関係の徹底、厳しい身体訓練や厳格な日常の起居及び動作規則とによって、〈何かを考えさせないこと〉にも成功したであろう。つまりたとえば、『国家とは何か』『何のために上官の命令に従わざるをえないのか』といった自問の停止、既存秩序への服従や従順さの形成という面ではある程度成功したといえるであろう」[同：300頁]。

この最後の事例との対比で、もうひとつだけ確認をしておきたい。上に見た兵卒に対する精神教育の事例は、自発的には統制に同調しない者に対する訓育の例であった。それとは反対に、将校生徒の場合には、エリート意識、エリートの地位に近づくという欲望から、学校では生徒による自発的な自治、統制への同調がなされたというのである。「教育する側の懲戒による威嚇などよりも生徒が統制されていくもっと重要な要素が存在していた。学校側が求める以上の厳格さを生徒自身が積極的に実践していったことであった。学校側は生徒の日常生活をくまなく監視する必要はなかったし（実際にはかなり細かく一人ひとりの様子が監視＝観察されていたが）、暴力的あるいは強圧的にイデオロギーを注入する必要もなかった。学校が設定した狭い枠——望ましい将校生徒像——に生徒が自分をはめ込んでいったからである」[広田1997：227頁]。陸軍幼年学校の自治活動のなかには、学年毎の学年会、全学年による談話会というものがあったが、「ここで注意すべきなのは、こうした話し合いは、規則の改廃をめぐるものではなく、遵守をめぐるものであったということである。すなわち学校当局が定めた制度・規則をいかにして逸脱しないかのために、生徒自身が団結して力を尽くすことが彼らにとっての『自治』であった。学校の規則や教育目的を自明のものとしたうえで、それを生徒自体が遵守するやり方のみが問題にされたのである」[同：236頁]。

いずれにせよ、規則遵守はその根拠を問うことなく行われるということが確認できる。このような傾向は、(広義の) 公民教育にも見られたものであった。牧野修は、公民教育を〈国民統合のための、社会認識の形成や秩序形成への積極的態度の養成を目標とする教育〉[牧野1997：5頁]としたうえで、西洋型の近代国家の構成原理、すなわち、人民の権利の保障をその統治の中心に据えた社会原理に関する言説が、近代日本でどのような変容を被り、受容されたのかを検討している。牧野はいくつかの鍵概念について分析しているが、なかでも「法」という概念については、次のような日本の変容が確認できるとされる。法は〈アプリオリにもたらされる所与の規則〉[牧野1997：329頁]として、長らく理解されることになった。これに関連して、学校規則が「訓育の要具」とみなされ、「生徒の些細な往住坐臥にまで干渉するようになった」[牧野1997：330頁]。また、法に関する断片的な知識の教授がなされた。ここにおける知識とは、「既存の法体系を支える魂を欠く形骸化された知識でしかなく、制度の合理的根拠を説明しない空

虚な命題の羅列、抽象的で形式的な用語の氾濫になりおわる。そしてそれは必然的に暗誦を旨とする教授方法を招来する。こうして近代日本の公民教育において、教育内容の拡充が企図されるたびごとに、法の原理と体系から切断された些末な言辞の暗誦が強いられてきた」[牧野1997：331頁]のであった。

以上のように、家族国家観を通じた個人の欲望の国家への水路づけが行われたということと、個人のあり方の表れとして規則の存立根拠自体は問わないかたちでの規則遵守というものがあること、これらが明らかになった。まず、「滅私奉公」と「立身出世」という、公的利害と私的利害は、両者を架橋し合理化する（家族制度という現実とセットになった）家族国家観というイデオロギーによって重ね合わせられ、支えられていた。そして、この磁場のなかにある個人のあり方は、規則の存立根拠を問わず体系的理解を伴わない規則遵守という実践として表れることになったのである。

3. 教育勅語という空間

鈴木理恵による「教育勅語」の暗記暗誦の実態に関する調査研究²⁸⁾は、前節で確認された秩序のあり方を例証するものである。鈴木によれば、「教育勅語」の暗記暗誦普及の経緯は、おおよそ次のとおりである。教育勅語公布当初は、児童は学校の儀式での校長の奉読に接するのがせいぜいであった。就学人口が90%に達し通学率が70%を超える明治30年代には、勅語の普及徹底が問題となる。児童生徒また師範学校卒業生が勅語を読み書きできないという状況報告を受けて、学校を基盤とする勅語普及の手段として、校長による奉読だけでなく、児童生徒に勅語を暗記暗誦させるという方法が広められる。義務教育就学率が98%に達していた1907年（明治40年）には、小学校児童に暗記させる施策が採られ、1910年（明治43年）の教科書改訂とともに、1911～1912年（明治43～44年）には、師範学校・中学校・高等女学校でも暗記が義務づけられる。これらの施策は視学制度を通して徹底される²⁹⁾。

さて、鈴木は、1897年（明治30年）から1939年（昭和14年）に生まれた人たちおよそ2000人余りを対象に、1994年から1996年にかけてアンケート調査を実施した。アンケート項目とそれに対する回答は次のようである³⁰⁾。

大正・昭和期において、小学校で児童が教育勅語に接したのは、おおむね、祝祭日などの儀式（四（三）大節などの儀式での校長の奉読）、修身の時間、毎日の勅語への拝礼（教育勅語を安置した奉安殿への拝礼）である。内容の暗記については、全文暗記したのは回答者のうち75.0%であり、高学年になると暗写ができる児童がクラスに2人ほどの割合でいたようである。それは、だいたい優等生と呼ばれる者たちである。暗記した時期は、3年生から5年生であり、とくに5年生の割合が高い。1931年（昭和6年）から1939年（昭和14年）生まれの層では、2年生から4年生の割合が高い。暗記の場

所は、おおむね、修身の時間、祝祭日などの儀式、家である。暗記の方法は、音読が最も多く、次に、(校長や教師が読むのを聞いて自然に覚えてしまう)聞き覚え、書き覚えの順である。意味理解については、およそ60%の人はだいたいの意味を理解していたという。この点、1930年代生まれの層は、理解の程度が低くなっている。暗記するように誰かにいわれたかについては、教師からいわれたというのが71.9%、家族からいわれたのが7.0%、誰からもいわれなかったのが22.2%である。暗記しないことについて、口頭による注意、居残りなどの強制、廊下に立たせるといった体罰、成績が下がるなどといった罰が科せられたかについては、科せられなかったと回答した者が多い。回答者全体のうちで罰があったと回答しているのは12.1%である。鞭・棒・竹刀で叩く、ビンタ、げんこつ、廊下で立たされるといった罰が共通に見られる。意味を誰かに尋ねたかについては、教師に尋ねたという回答が多い。教育勅語をどう思っていたかについては、割合で、1915年(大正4年)以前に生まれた回答者では「ありがたい」が「おそれおおい」を上回っており、1916年(大正5年)から1920年(大正9年)生まれの層では両者の差が縮まり、1922年(大正11年)生まれでそれが逆転、1930年(昭和5年)生まれ以降は「おそれおおい」の割合が徐々に高まっていく一方となる。また、ありがたいもの、おそれおおいものと思った理由としては「教育勅語は天皇の『お言葉』だから」というのが最も多い³¹⁾。

鈴木は調査結果を受けて、昭和10年代に小学校(尋常小学校および国民学校初等科)教育を受けた層の回答には他と比べて次のような違いが見られると指摘する。

- ①勅語に接した機会として「祝祭日等」が低く、「毎日」と「その他」が多い。1933年生まれの回答者からその傾向が見られる。
- ②暗記量が少ない。1931年生まれの回答者からその傾向が見られる。
- ③早い段階で暗記した。1933年生まれの回答者からその傾向が見られる。
- ④勅語暗記時の意味理解の程度が低い。1931年生まれの回答者からその傾向が見られる。
- ⑤現在の勅語記憶の程度が低い。1931年生まれの回答者からその傾向が見られる。
- ⑥罰を科せられた割合が高い。1932・1933年生まれの回答者でその割合が高い。
- ⑦勅語を「ありがたい」と思った人の割合が目だって低く、「何も思わない」が高めになっている。1930年生まれの回答者からその傾向が見られる。
- ⑧勅語をありがたい、おそれおおいと思った理由として、「内容から」をあげた人の割合が目立って低い。1931年生まれの回答者からその傾向が見られる。[鈴木1998b: 64-65頁]

この世代が小学校教育を受けたのはちょうど戦時下にあたり、国定第4・5期の教科書が使用された時期である。1937年(昭和12年)に日中戦争が開始され、翌年に国家総動員法公布、1941年(昭和16年)には国民学校発足と太平洋戦争勃発といった状況

の下、この時期の国家主義的な教育においては、修身の時間は、戦争や兵隊の話ばかりであった。将来は軍人になる、命よりも名誉をとる、といった道徳が教え込まれた。アンケート調査で集められた証言のなかには、「第二次大戦の年に入学した私は教育勅語を『心を一つにして全員力を合せ戦争に勝ちぬこう』という誓いの言葉のようなものと思っていた」、「修身の授業では『敵前上陸』『肉弾三勇士』『橘中佐』などの話を引用して、自分の身を犠牲にしても日本国のため、全国民のために尽くしたことを美談として教えられた」、「中学入試の口頭試問で『君は何になるの?』と聞かれて『軍人です』と言った。その当時は大学志望者はほとんどいなかった。みんな第一志望も第二志望も軍人にしてきた」、「教育勅語は毎朝朝礼で読まされ、暗記させられていた……『山本元帥の闘魂をつぎ、敵撃滅せよ!』と毎朝の朝礼で言われていた」[鈴木1998b:66頁]といったものがある。

鈴木は次のように分析する。この時期の児童は、体罰などの制裁を背景にして低学年から暗記をさせられたが、一方では全文暗記をした者も少なく、このことから、勅語の意味を十分に理解していなかった。内容理解が浅かったことで、教育勅語についてはとくにありがたいという気持ちになることもなく、何も思わない児童が増えたということになる³²⁾。

以上、教育勅語の教育は、修身科目だけでなく、学校儀礼などを通して、教育・教育行政の環境に入り込んでいたということである。その環境のなかで、児童は自発的にあるいは気づかぬうちに自然に教育勅語を覚え、また、その場にその場に相応しい実践の仕方を覚え、社会に送り出されるのである。

島蘭進は、そのような学校儀礼の空間が、広い意味での国家神道の場であったことを指摘する³³⁾。島蘭によれば、従来の国家神道に関する研究は宗教行政に着目するものであり、ほとんどの場合、教育行政にまで視野を広げるものではなかった。しかし、宗教としての神社神道と祭祀としての国家神道が分離され、その祭祀としての国家神道がどのように広められたのかを捉えるためには、宗教政策以外の場に目を向ける必要がある。「一方では、天皇と日本の神々をめぐる祭祀や儀礼システムが、他方では、天皇と日本固有の精神伝統をめぐる言説が重要である。また、それらを広める場として、学校・軍隊・戦争・祝祭日・イベント・メディア（新聞・雑誌・書物・ラジオ）などが、神社と並んで大きな役割を果たした。なかでも大きな役割を果たしたのは学校である」[島蘭2001a:333頁]。学校で行われるさまざまな式典においては、国家神道の思想的側面を象徴する勅語奉読に続いて、儀礼的側面を象徴する勅語奉答³⁴⁾などの唱歌斉唱³⁵⁾、その他、宮城遙拝などが行われたのである³⁶⁾。「祝祭日は学校児童の学校生活に深い関わりをもったが、その影響はもちろんそれにとどまるものではない。明治維新から敗戦に至る祝祭日はいずれも天皇に関係が深いものであったり、宮中や伊勢神宮での神道儀礼と

結びつけられたものだった。祝祭日に加えて、天皇や近親者の結婚や死に関わる儀礼が国民的な儀礼として執行され、印象深く受け止められた。国民全体が祝うハレの日のほとんども、皇室や神道に関わるものだった」〔島薮2001a：335頁〕。

そして、本稿を貫く問題関心からいえば、それは権力作動を担う主体が権力の場において生み出されるということの意味する。国家神道の思想に基づく実践を深く国民に浸透させ、国民意識を涵養するための装置が学校であったことを考えるとき、児童に教育勅語暗記を促した環境についての鈴木次のまとめは、その国民形成のための権力作動とその環境を見事に表しているといえるのではないだろうか。

- ①校長や教師が、勅語を覚えるようにと言葉かけをおこない、暗記できない場合には罰を科して、強制的、徹底的に指導をした場合、児童が全文暗記した割合は高かった。児童は、「教師に叱られたり罰せられたりしないように」勅語の暗記に努めた。
- ②校長や教師のみでなく児童も含めて学校全体が、いったん暗記当然の雰囲気をつくりだせば、教師が暗記を強制する必要はなかった。児童は無言の圧力に押されるかたちで「みんな覚えているのが当たり前だから」勅語を暗記していった。
- ③教育勅語に接する機会が学校生活のなかに数多く設定されていた場合、児童が全文暗記した割合は高かった。教育勅語に接する機会を多くして児童の視聴覚に訴えるように工夫された環境のもとでは、勅語は児童にとって読み慣れ耳慣れ見慣れたものとなっていった。こうしたなかで教育勅語を「いつの間にか自然に覚えてしまった」という児童の場合、その動機は明確でない。〔鈴木1999b：83頁〕

Ⅲ. 主体の自由とその条件について

1. 実践の網の目と主体

さて、前章で確認された近代日本の秩序の態様は、「上からの近代化」によって個人を析出し、その自己のアイデンティティーに対する欲望を喚起したうえで、その欲望を秩序維持に接続し、規則遵守に結びつけることができたという点において、自由な個人を産出する秩序ではあったと思われる。これを自由と呼ぶに際して確認したいのは、この秩序で産出される主体の規則遵守のあり方である。

広田は先に見た検討を経た後、「戦前期の天皇制は、単なる教義の体系ではなく、教化・監視・儀礼・信仰告白という、多方面にわたる実践の体系でもあった」〔広田1997：410頁。強調原文〕と結論づけている。すなわち、「白手袋をはめて、おごそかに教育勅語を奉読する校長と、身動きもせずに奉読が終わるのを待つ生徒、軍人勅諭の暗誦を命じる上官と不動の姿勢で暗誦する兵卒、酒場で皇室についての冗談を言った酔客を不敬行為として摘発する、その場にいあわせた憲兵……、当人たちが教義を内面化してい

ようにまいと、これらすべてが実践としての天皇制なのである。いわば、ミクロな対人関係の場を支配する秩序の原理、その秩序原理に基づく一連の相互行為が、天皇制の本質の一面であるように思われる。〈自動的内面化〉論が描くよりも教義の内面化が徹底していなかったにもかかわらず、天皇制のシステムが機能していったカギは、この実践の体系としての天皇制の側面に由来している」[同。強調原文]のである。

そして、この社会に張り巡らされた実践の網の目には、それがもたらす2つの機能があるとされる。すなわち、ひとつは、「場を支配する秩序の原理に沿った行為の仕方——ゲームのルールやゲームで用いられる技術を習得させる機能である」[広田1997: 410頁]。しかも、「注意すべき点は、ここで習得されるのは、ゲームのルールやゲームで用いられる技術であって、ゲームをプレイする動機ではないということである」[同: 411頁]。もうひとつの機能は、「ゲームの実際のプレイを通した取り締まり効果である。すなわち、イデオロギーの内容ではなく、教え込みの形式それ自体が、成員の所属集団(学校・軍隊・……・国家)の秩序を維持し、それを正当化するうえで効果があったということである」[同: 411頁]。

さらに、この秩序においては、このルールの「恣意的利用」が行われた³⁷⁾。人々はさまざまな動機や思惑に従って行動し、「天皇制」というゲームのルールを援用することによって、それを正当化することができる。こうしたルールは、他者の行動に対する批判の際にも用いられる。下位者に対するいじめ、ライバルや上位者の打倒といったことに、「天皇」の名が用いられた。「国家が人々の自発的な献身行為を調達するのは、人々が天皇の権威を恣意的に利用することと表裏一体のものであった」[広田1997: 415頁]のである。

この広田の描く「天皇制」における主体像の、〈自動的内面化〉論および〈中核価値行動〉論からの転換は何を意味するのであろうか。また、その転換はどのような視座を開くものであろうか。これを分析するために、森際康友が言語使用という規則遵守について行った次のような指摘を参照したい³⁸⁾。森際は言語使用にまつわる3つの正しさの側面を区別する。第一に、手段としての正しさ、第二に、慣習的な正しさ、第三に、規範的な正しさ、である。第一の正しさは、ある行動がある種の制裁を回避するという目的に合致する場合であり、第二の正しさは、行動が「確立した慣行に従うものであるから正しい」[森際1987a: 84頁] 場合である。第三の正しさは、「価値的に、倫理的に正当化できる」[同] 場合である。これを、広田が結論として導き出した「天皇制」における主体の規則遵守の問題と重ね合わせて検討してみよう。

今挙げた3つの正しさのうち、手段としての正しさの側面をクローズ・アップすれば、次のような場面が想定される。

規範的活動を可能にするものは、社会的紐帯を離れたいわば裸の個人のどこを探し

でもない。なるほど精神の志向作用は人間の規範的認識・行動を可能にするものの一つであろうが、それはまた規範的活動の一部をもなし、またその結果でもある。この問題に 대응するためには、社会における人間を見なければならぬ。規則に従う、あるいは規則を用いて何かを行うということが出来るためには、人は規則に基づいた行動の諸パターンを学習し、マスターしていなければならない。そのためには、模倣の対象となるような大量の服従行動があり、反復練習によってその行動を身につけるチャンスがなければならない。そのためには、この社会において一定の服従行動を行うべき状況が繰り返し発生し、さらに逸脱行動に対する是正を促す（誤った手続きを踏んだばあいには社会的行為の効果が発生しないようにすることを含めた）広義の制裁装置がなければならない。〔森際1987a：83-84頁〕

これが象徴しているのは、規則の学習過程であると考えられる。規則遵守をできない主体が自発的に規則遵守する主体になる過程は、このような手段としての正しさを身につけるといふことから始まるように思われる。規則の意味を理解していなくても、制裁を回避する反復練習によって、規則遵守を身につけることができるであろう。そして、このような描像は、一見、これまで見てきた天皇制における主体を取り巻く環境にあてはまるようにも思われる。たとえば、兵卒に対する規律訓練、「教育勅語」にまつわる儀式空間などである（前節最後の引用文中①）。そういいたいくなる。たしかに、広田によれば、人々の行動の動機をなすイデオロギーの体系的な内容が実際には十分に教え込まれるなどということはなく、「天皇制」というゲームの規則が実践を通して教え込まれた。この点のみに注目すれば、手段的な正しさの習得、条件反射的な単なる規則性の習得にすぎないことにもなりそうである。

しかし、人々はそのような条件反射としての規則への服従を生きていたわけではなかった。広田の指摘で注目されるのは、規則が各人において行動の正当化に用いられた、という点である。ここで考えてみよう。行動の正当化が必要になる場合とは、いかなる場合であろうか。このとき参考になるのは、前節最後に掲げた鈴木論文からの引用文のうち③の記述である。教育勅語暗記を促す環境が十分に整備されているならば、そこでは、児童に対する制裁は不要であり、児童自身が「みんな覚えているのが当たり前だから」という圧力を感じることもなく、動機を意識するということもないままに教育勅語の暗記を行っていたのであった。この事態が示唆するのは、規則に対する従い損ね（の可能性）が（自覚され）ないならば、行動する主体自身にとって、行動の理由づけは不要であり、行動に向かう動機が自覚されているということである。むしろ逆に、主体自身がそうした行動の動機や理由を応えるべく差し向けられるのは、その行動の原因は何だったのか、その行動をなぜなしたのか、という手柄が他者から問われ、その行動が何らかのかたちで規則に従い損ねている可能性があることが気づかれた場合なのである。そのとき、そのような問題含みの行動について帰責されるべき主体は、その

行動について、妥当な理由づけ、正当化を要求されることになる。そしてまた、自身の行動の動機もそこで語り出されるのである。そこで規則の意味もまた発見される。そのような反省的契機を有する出来事が、行動の正当化という営みではないか。

大屋雄裕は次のように述べる³⁹⁾。

我々が認識するのは我々の実践のよどみ、すなわち何らかの齟齬の存在である。規則に従う実践においても、認識されるのはよどみの存在、何か実践がうまくいっていないという事態である。そこに直面してはじめて我々は規則の意味を考え、それに従おうとする（あるいは従うまいとする）意図を持つ。規則に従う意図は、論理的には意味把握を前提している。そこで我々は、その意味が意図に時間的に先行して存在したはずだと考えてしまう。しかしむしろ、何故君は石を運んだのかと、そのように問われることによってはじめて、我々は意味の概念に訴えて自らの行動を正当化するのだと言われるべきである。問われざる行動に正当化の観点（善悪）は存在しない。すべての行動が、いわば潜在的な問いにさらされているのであり、それを顕在化することが誰にでも許されているかのように振る舞うことは誤りである。[大屋2006：148頁。強調原文]

ここに、主体のあり方についての重要な視座の転換があるであろう。一方で、広田が批判の対象とした〈自動的内面化〉論および〈中核一価値行動〉論においては、学校教育その他のメディアを通して注入されたイデオロギーが主体の内面において中核的価値となり、その動機が行動へと直結するという主体像を描き出す。このとき、規則遵守という出来事を見るに際しては、主体の行動の場面、規則適用の場面に照準するものとなる。ここからは、規則適用の斉一性がイデオロギーの注入によって確保され、秩序が維持されるという描像が得られることになる。それは、画一的に産出され条件反射的に規則に服従する主体像と重なるものである。

他方、広田もいうように、規則が行動の正当化に用いられるというところに着目するならば、規則遵守という出来事を見るに際しては、そのまなざしは、規則適用としての行動の後、規則適用の後の、行動に対する評価・解釈の場面にまで及ぶことになる。そして、その場面では、行動が規則を遵守するものだったのか、規則を逸脱するものだったのか、といったかたちで、規則の意味に対する問いが開かれる。そこで規則の意味に関する検討が行われることにより、その意味が明らかにされるのである。この観点からすれば、規則遵守の意味を問う実践において、規則の意味をその都度確認し、規則の運用を維持することとして秩序維持の姿を描くことができる。そうした実践は同時に、主体の行動の意味や理由、動機などを検討することを含意することから、主体にとって自己が何者なのか問われ、語り出される営みという側面をも併せ持つものである。そうした実践に参加する主体は、規則を用いて他者とコミュニケーションを行い、積極的に自己を創出していこうとする個人であろう。

広田によれば、人々は「天皇制」というゲームの規則の恣意的利用を行うことができる状態にあった。人々はたとえば「天皇への献身」という規則を、自己の行動を正当化するのに利用し、また、他者の行動を評価するに際しても、利用していた。積極的に規則を用いて何かを行っていたのであり、ただ単に所与の規則に対する条件反射的な服従をしていたわけではなかった。たとえば、陸軍学校で行われた自治という相互監視の状況は、森際のいう第二の正しさの次元が、第一の正しさの習得とともにすでに自覚されていることを示唆する。この第二の正しさ、慣習としての正しさは、「みんなそうしているから正しい」[森際1987a：84頁]という規則遵守の理由づけとして働いている。この慣習としての正しさへの自覚が規則の学習者に身につくならば、それは相互監視を通じて規範の遵守へ向けた圧力として働くであろう（前節最後の引用中②）。

ところで、森際によれば、言語使用者は、言葉の意味を純粹に伝達するような意味論的世界ではなく、オースティン (J.L. Austin) の言語行為論における「趣旨 (force)」「効果 (effect)」といったものが考慮されざるをえないような語用論の世界に生きている。そうである以上、言語使用においては、第二の正しさが人々の間に自覚されることにおいて、すでに第三の正しさが慣習において備わることになる⁴⁰⁾。たとえば、あるコンテキストにおいて話された言葉が適切であったか不適切であったか、真摯であったかどうか、といった評価という営為が人々の間で働き出す。慣習の次元で規則を遵守する人々は、このような規範的な正しさの次元を自覚せざるをえない。「これは、言語を用いて他人に迷惑をかけ、損害を与える可能性がある限り、不可避のことである」[森際1987a：86頁]。またここで、そのような倫理的な「趣旨」や「効果」を備える言葉を用いる際には、そこに話者の倫理的に真摯な意図がなくても、その言葉は倫理的な内容を備えるものとして扱われうるという事態が出来する。約束の表現や祝福の表現が真意の伴ったものであるのかはわからない⁴¹⁾。このことへの自覚は、兵卒に対する訓育の場合に見られた、内面性への到達不可能性の自覚にも通じるものであろう。規則遵守が単なる「形」だけのものである可能性が常にあるということになるからである。ここから翻って、行動の動機や理由づけが、規則の意味に関する問いと結びつけられ理解されることにもなるのである。また、そこで重要なのは、そうした規則遵守の帰責点としての個人が単位とされていることである⁴²⁾。

こうして、主体側の条件としては、自己と他者のあいだに共通の準拠枠組みとしての規則を媒介としたコミュニケーションが習得されており、主体がその規則を用いて、自己の行動を正当化し、また、他者の行動を評価することができること、さらに行動を帰責されることを引き受けるべく要請されていること⁴³⁾をもって、その意味での自由が成立していると見ることができると考える。

2. 近代的自由の条件

上記のような主体の捉え方が成り立つとすれば、〈自動的内面化〉する主体という捉え方では明らかにならなかった点が浮かび上がるのではないだろうか。人々は、「天皇制」において規則の恣意的利用を行っていた。そこでは、そうした自由の実践がいわば「自主規制」を通して主体同士の相互監視を厳しいものとなったと考えることができる。これは、そこで行われた自由の実践が自由を脅かす逆説的な状況であろう。

ところで、上で見た森際のいう慣習としての正しさに伴って必然的に発生した規範的な正しきは、ただその基準の成立をもって尽くされるわけではない。手段的な正しさをベースに慣習的な正しさに依拠するというかたちでの行動の評価という営みから、規則の意味の発展的創造を目指す営みが行われる可能性が開かれる。自由の条件とはこのとき、そうした規則の新たな創造を行う態度を身につけることと解することができる。おそらくこれが、西洋社会における個人の理念型であり、そして、統治の文脈においては、そのような自由な主体を作り出すことが、自由の秩序を安定化させるであろう⁴⁴⁾。

以上をふまえると、確認された近代日本においては、規則運用に際して背後に働く原理に対する問い、練り上げという営みが行われる条件が整っていなかったように思われる。むしろ、その条件を排除することによって、統治の正統性確保を行っていたわけである。日本と西洋との相違につき、明治初期に司法省法学校に最初に招かれた法学教師、ブスケ (Georges Hilaire Bousquet)⁴⁵⁾はその著作⁴⁶⁾のなかで、次のように述べている。

極東の不精で隷属的な諸種族にあっても、自由な批判の原理はわけの分らない伝統や永続的な諸形式への盲目的な服従の前には姿を消す。そして自由な国々の人間が事実とか成文の法律とかを超えて推論するように身を処するのに対し、中国人とか日本人はこれらの成文の法律またはこれらの現存する事実を支配的・指導的な必然として受け入れるだろう。…中略…／このように個人意識の眠っているところでは、人間は自然そのものの声に先んじて、主人の声を聞くことに慣れているので、社会的なつながりとしては、畏怖とか、刑罰とか、世論とかによって強められた服従だけしかもっていないのである。彼らのなかには、一連の習俗的な掟が形成され、その掟は習慣あるいは信念によって、または世間体をはばかって守られるが、それを検討することはなく、その掟は一つとして自我の奥底に根ざしたものではない。そこから社会状態の強い固定性と統治の著しい容易さとが生れる。そして我々のもとでは精神の永久運動が立てるそばから絶えず崩してゆくのだが、東洋ではある偉人が強力な思想を生むと、それはそれをうけ入れる人たちの無気力の故に、永続する。しかし、そこから大きな弱さも生れてくることは否定できないだろう、それは共同で考えたり、同じ一つの理想で意見が一致したりすることに慣れている人々のいないところでは、本当の社会的な結びつきは存在しないからである。彼らを結合する

唯一の絆が同一の権力の機械的な尊重だとすると、この権力が没落し、権威が懐疑の前に消え去る日には、塵のような多数の人間の山は残るが、もはや〔そこには〕国民は存在しないのである。[Bousquet 1877 (t.2) : p.2-3 = 1977 (2 巻) : 495-496 頁]

家族国家観という「国体」概念は、こうした伝統的な権威のあり方を利用して、社会秩序の存立・構成原理を不問に付すというかたちでの正統性確保のための手段であったと考えることができよう。先に見たとおり、人々は天皇制イデオロギーの体系的な理解をしていたわけではなく、またそのような体系的理解を促す教育は放棄される傾向にあった。将校の兵卒に対する訓育の例でも問題になっていたように、教義を教え込むべき立場にいる者自身はその教義の体系を理解していないという状況もあった。そのために、ある特定の場面でそれに相応しい適切な反応を返すという訓練が行われていたのである。

たしかに、そのような規則の学習過程を通じて人々のコミュニケーションが成立するときにはすでに一定の規範性が働き出しており、各人において自他の行動の評価が行われるようになる。しかしそこで、規則を所与のものとし、その存立根拠や意味自体を吟味するという営みが成立せず、そうした議論による規範の練り上げが蓄積しない場においては、人々が自己の行動を正当化する場合にも、さまざまな規範的資源を動員してそれを正当化するという契機が存在しない。規則の杓子定規の適用が蔓延し、結果として非常に強い同調圧力が生じるということはあるそうなのである。それが意味するところは、その規則の適用の結果とみなされる行動について、実質的にはその正当化をめぐる手続きを省略するともいえる事態である。そうであるとすれば、行為者の私的な思惑に基づく規則の恣意的解釈が、妥当性の吟味なしに通用することを許すことになるであろう。

こうした状況を許した要因が、家族国家観による正統性確保という様式であり、「天皇への献身」という規則である。その秩序の存立根拠や規則の意味について問いを提起することは許されない。規則がどうして存在するのか、それがどのような倫理的価値をもつものなのか、といった問いが、公共的に立てられ検討されるという余地がなかったといえよう。家族国家観による統治の正統性確保に欠如しているのは、こうしたコミュニケーションを通じた規則の公共的な吟味・発展とその蓄積の次元であると考えられる。家族国家観は、天皇から臣民まで、上から下へと支配を貫通させるものであったが、それは、人々の国家権力に対する服従であったと同時に、人々の権威を笠に着た恣意的な行動を許すことにもつながったということである。ここで、少なくともあの二元的構造における法的次元とは区別される道徳的次元において、個人の自由がその行使とともに危うい状態に陥っていった原因は、個人によるさまざまな思惑に基づく規則の恣意的利用に歯止めをかけ適切に管理する権威の不在に存するように思われる。戦前戦中期の日本はこの規則の公共的管理という問題を、少なくとも「国体」に関わる文脈では、放

棄してしまったといえるであろう。すなわち、道徳的権威としての「国体」は所与のものとしてあり、それは、現実の統治のあり方を批判する回路をショートさせることをもって成立していたのであった。立憲制の名の下に、権力を制御する近代法システムは整備されていたにせよ、その権力の制御を制御する国民を創出することはできず、また、創出しないことをもって、秩序維持を達成しようとするのが、この「天皇制」の秩序であったと考えられる。

おわりに

さて、権力は遍在している。それを安定的なものとして編成するのが、制度の問題であり、また近代国家においては正統性確保の問題であった。そのために近代国家、また自由民主政の理念型において、その権力の編成・制御のための手段として呼び出されるのは、国家法である。そして、その法は立憲主義の理念に基づき、基本的には国民の権利保障のために用いられるよう制御されている。このとき、権力の遍在する環境に身を置く自由な主体は、法に依拠して自らの行動を正当化することができないならば、現実の権力関係において、自由であることはできないだろう。ここにいう自由とは、個人に関わる状況を公共化し⁴⁷⁾、自己の行動の正当性を法的権利として主張し、法によって制御される国家権力を利用して、自己の正当な権利を実現することを含意するものだからである。

この権利を基本に据えた統治の正統性確保と比較して、近代日本においては、「国体」と「立憲政体」という二元的な権威構造の下で、統治の正統性は前者の道徳の次元で確保され、それによって人民の欲望・自発性が国家に連接されたのであった。そこでは、人々は「天皇制」というゲームの規則を身につけ、「天皇への献身」という規則を恣意的に利用することで、権力ゲームを行っていたのである。しかし、このゲームは、それに参加するプレイヤーがゲームの規則の合理的根拠や体系的理解を持たない、またそれを吟味する営みを発展させないことによって支えられていた。そして、そのプレイヤーによるルール of 恣意的利用を食い止める役割を果たすべき権威が、実質的には不在であった。

本稿では、近代国家秩序の正統性確保に関する理念型を概観し、その制度のひとつの変容形態である日本の二元的な正統性確保の原理を検討した。そして、後者について、民衆のレヴェルでの規則遵守をめぐるコミュニケーションのあり方を扱った。いまだここには、エリートのレヴェルについての分析が残されている。「顕教」と対比される「密教」のレヴェルにおいて、西洋型の社会の存立根拠に関する知識、権力作動の原理に対する理解と、それに基づく権力作動の運用・実践は、いかに確保されていたのが問題となる。たしかに、「法の専門家、広義の法律家集団がしっかりしておれば、市民の多

くが誤った法イメージをもっていたとしても、法システムはおおむね円滑に機能しうる」[森際1988:366頁]としても、ともあれ、この専門家たちが不在であれば、この近代法に基づく秩序の維持は不可能であろう。

国家における自由というものが、上に見た規則遵守をめぐるコミュニケーションを条件としているならば、自由を保障する国家権力の役割を考える際に注目されるのは、その自由な主体が行った規範解釈を裁定する役割を担う司法の領域である。日本で西洋法が継受され、早くからその運用が行われてきたことは周知のとおりであり、そのような近代法を運用する専門家の養成が行われてきたことも事実である⁴⁸⁾。法解釈が全体論的(holistic)な営みであるとするならば、法曹が法を解釈するに際しては、個々の法律条文、判例、学説その他の背後にある原理、法が妥当する社会秩序の構成原理に対する理解が不可欠となろう。そこで行われた教育は、民衆に対する教育に見られた単なる断片的知識や技術の輸入と教授ではないだろう⁴⁹⁾。このとき、日本における近代法の運用には、西欧社会と日本社会という、それぞれの背景にある「法の精神」⁵⁰⁾を前提にせざるをえないという困難が伴った。この困難はどのように解決されたのか。また、その解決の仕方によって、どのような帰結がもたらされたのだろうか。この点の解明が、今後の課題となる。

注

- 1) したがって、ここに至っては、二者関係モデルにおいては想定しやすい、権力者のまったき意図の実現という想定も廃棄されなければならないだろう。
- 2) 福田1983、8-14頁参照。
- 3) 福田1983、17-30頁参照。
- 4) 「王の二つの身体」論は時間性を導入したといわれるが、この場合の時間とは永久の相の下に現れる王朝という観念であるので、その意味で、静態的な秩序観であるといえよう。ただ、私が注目すべきだと考えるのは、王の人格と王の職分が分離されて観念されるに至るということである。この点は先に触れたスタート概念の成立とも関わるように思われるが、この「王の二つの身体」論の生成過程とは、王国の支配機構が制度の自律を徐々に獲得する過程と考えることができるのではないだろうか。Kantorowicz 1957=2003参照。
- 5) 「フーコーは、資産が万難を排して守られるような暴力的で抑圧的な権力への服従の問題から、自己、子ども、家族、国家の統治の問題へと思想が移行していったと述べている。この統治という概念は、最初はモデルとしての家族概念の中に見出されるが、統治と権力についての近代的な概念は、家族がもはやモデルとしてはみられず、その代わりに支配の手段になる時に現れるのである。ここにおいて、経済理論の出現が重要となった。経済理論によって、問題は家族という領域から人口(住民)として把握される特有の問題として認知されることになったのである。／したがって、フーコーによれば、住民(人口)とその福祉が、統治(管理)の中心的テーマになる。政治的服従と、勃興期の資本主義の要請に応じた、従順で有用な労働力を確保するために住民(人口)を統制することは、この統治術の中心的な関心事になるのである」[Marshall 1990: p.15=1999: 17-18頁]。Foucault 1994=2006参照。
- 6) 近代秩序の仕組みとそこにおける二重化した自我の欲求については、森際1988も参照。

- 7) 森1998、70-71頁参照。
- 8) 「試験」と「規格化」について、Foucault 1975=1977参照。
- 9) たとえば、Théret 1992=2001, ch.3参照。
- 10) この点、フランス革命後の教育改革案の議論の過程で、人間観に転換が起こったとされる。啓蒙期には、人間精神はタブラ・ラサの状態で、つまり平等な状態で生まれてくるのであり、知性の多様性は環境の相違によるものだという、環境決定説が一般的であった。それに対し、フランス革命後の段階では、異なる人間は異なる才能をもって生まれてくるという人間観への転換が起こったというのである。したがって、各人の個性を正確に評価して長所を伸ばし、各人が国家という仕事場のなかでふさわしい位置に身をおくのを助成するのが教育の役割だという見解が、主要な傾向となったのである。Jones 1990=1999, pp.84-86=120-122頁参照。
- 11) 天野2006、65-68頁参照。
- 12) この経緯については、天野2006、第二章-第四章参照。
- 13) 福島1988参照。
- 14) 牧原2006、128-147頁参照。
- 15) 政府と民衆との学校観と制度整備をめぐる紆余曲折につき、佐藤1978、佐藤1991を参照。
- 16) 天野2005、天野2006、天野2007参照。
- 17) この時期の国民教化政策と学校教育の関わりについて、谷川2008参照。
- 18) なお、石田1976も参照。
- 19) 広田1997、5-18頁参照。
- 20) 教育の実態に止まらず、社会的出自、昇進競争、俸給水準等々、陸軍将校を取り巻く環境条件を含めて、それに条件づけられた彼らの行動および意識が分析されている。なお、昇進競争につき、広田2000も参照。
- 21) 広田1997、206-210頁参照。
- 22) 公教育制度とともに家族制度は、近代国家の統治にとって重要な構成要素をなすものであるが、ここでは詳しく扱うことができない。呉1996、呉1998、牟田1990参照。
- 23) たとえば、中村1967、小山1989、中山2000第3章参照。
- 24) 広田1997、203-205頁参照。
- 25) 広田1997、277-301頁参照。
- 26) 広田1997、286-289頁参照。
- 27) 広田1997、292-297頁参照。
- 28) 鈴木1998a参照。
- 29) 鈴木1999a参照。

また、鈴木は暗記の主な動機の聞き取り調査を分析して、①教師からの指導（罰、威圧・命令、テスト・成績・宿題）、②暗記当然の雰囲気（社会の風潮、学校の雰囲気）③児童の自覚（内容への共感）④褒賞（親や教師からの評価、修身の成績向上）⑤上級学校受験（中学校・女学校の入試問題）⑥習慣化（自然に覚えた）、といった類型を指摘している。動機には当然に複数の要因が関わってくるだろう。また、暗記をしなかった人が一定数いるということがある。学校や校長・教師によっては、教育勸語を重視しない方針をとっていたようであり、そのような環境におかれれば、暗記する必要性を感じなかったということがあるだろう。たとえば、受験をきっかけに暗記したという人の次のような証言がある。「担任の先生は理科の大好きな若い男の先生で、修身の時間だというのに皆を学校の外へ連れ出し、様々な植物の観察を行ったり、天体の話をしてくれた。校長先生も特別天皇主義というわけでもなく、朝会の際にはよく、奉安殿にいたずらしたりすると先生達は君達を叱らなければならんから気をつけるように、といった話があった。ですから、生徒達は天皇への無礼というよりもおこられる原因ととった。天皇そのものへの畏敬の念は自覚したこともない。

実際音楽の男の先生は放課後よく奉安殿の段に腰掛けてクラリネットの練習をしていた。教師側が目くじらたてて教育勅語の暗記を促すことはなかった。ただ、担任から教育勅語の一字一句が中学の入試問題に出題されると聞き、暗記した一番の理由はそれだった」[鈴木1999b：75頁]。鈴木1999b 参照。

30) 鈴木1998b 参照。

31) 鈴木1998b、54-64頁参照。

32) 鈴木1998b、66-67頁参照。

33) 島蘭2001b 参照。

34) 『『勅語奉答』／あやに畏^{かしこ}き天皇の。あやに尊^{たふと}き天皇の。あやに尊^{すめらぎ}く畏^{すめらぎ}くも。下し賜^{かがみ}へり大勅語。是ぞめでたき日本の。国の教^{おしへ}の基^{もと}なる。是ぞめでたき日本の。人の教^{かがみ}の鑑^{かがみ}なる。あやに畏^{かしこ}き天皇の。勅語のまゝに勤^{みこ}みて。あやに畏^{かしこ}き天皇の。大御心^{おおみこころ}に答^{こた}へまつらむ。(勝安房作歌、小山作之助作曲)」[島蘭2001a：334頁]

35) 『『元始祭』／天津日嗣^{あまつひつぎ}の際^{きわみ}限なく。天津鹽^{あまつしるし}の動きなく。年^{とし}のはじめに皇神^{すめがみ}を。祭^{まつ}ますことかしこけれ。四方^{よも}の民^{たみ}くさうち靡^{なび}き。長閑^{のど}けき空^{そら}をうち仰^{とよさか}ぎ。豊栄^{とよさか}のぼる日^ひの御旗^{みはた}。たてゝ祝^{いわ}はゝぬ家^{いへ}ぞなき。(鈴木重嶺作歌、芝葛鎮作曲)」[島蘭2001a：334-335頁]

『『紀元節』／雲^{たかね}に聳^{たかね}ゆる高千穂^{たかね}の。萬根^{まね}おろしに草^{くさ}も木^きも。なびきふしけん大御代^{おほみよ}を。仰^{あふ}ぐ今日^{けふ}こそたのしけれ。／海原^{うなぼら}なせる埴安^{はにやす}の。池^{いけ}のおもより猶^{なほ}ひろき。めぐみの波^{なみ}に浴^あみし世^よを。あふぐけふこそたのしけれ。／天津^{あふ}ひつぎの高^{たか}みくら。千代^{ちよ}よらずに動^{うご}きなき。もとに定め^{さだ}めしそのかみ^{かみ}を。仰^{あふ}ぐけふこそたのしけれ。／空^{そら}にかゝやく日^ひのもの。萬^{よろず}の国^{くに}にたぐひなき。国^{くに}の御柱^{みはしら}たてし世^よを。あふぐけふこそたのしけれ。／(高崎正風作歌、伊沢修二作曲)」[同：335頁]

36) 日本にかぎりず近代国家においては国民固有の歴史というものが作られ、ナショナリズム涵養に用いられている。ヨーロッパの歴史教育によるナショナリズム涵養については、たとえば、望田・橋本2004、第Ⅲ部参照。また、フランス第3共和制下のそれについて、渡辺2005参照。さらに、20世紀初頭のイギリスにおける教育勅語に対する評価について、平田1993も参照。

37) 広田1997、412-416頁参照。

38) 以下、森際1987a 参照。

39) ここでの論点の詳細な分析は、大屋2006、第4章、第5章参照。

40) 森際1987a、85-86頁参照。

41) Derrida 1972=2008 参照。

42) 木田1991 参照。

43) 瀧川2003 参照。

44) この点につき、私はフーコーの「パノプティコン」に関する議論についての批判的検討を行った。小林2003 参照。

45) 略歴等については、野田1977 参照。

46) Bousquet 1877=1977 参照。なお、野田1961も参照。

47) 尾崎2006 参照。

48) それを概観するものとして、天野1971 参照。

49) 軍人についていえば、社会秩序の構成原理を身につけていなくても、軍事的技術の習得には支障がなかったであろう。その政治的帰結について、広田2000 参照。

50) 森際1987b 参照。

文献

天野郁夫 1971 「近代日本における外国法の受容と法学教育の成立」『名古屋大学教育学部教育学科

紀要』第18巻、所収。

天野郁夫 2005 『学歴の社会史 教育と日本の近代』、平凡社ライブラリー。

天野郁夫 2006 『教育と選抜の社会史』、ちくま学芸文庫。

天野郁夫 2007 『増補 試験の社会史 近代日本の試験・教育・社会』、平凡社ライブラリー。

石田 雄 1976 「第4章 日本における「合法性」成立過程の一考察」同『日本近代思想史における法と政治』、岩波書店、所収。

井上達夫 2006 「自由」大庭健ほか(編)『現代倫理学事典』、弘文堂。

大屋雄裕 2006 『法解釈の言語哲学 クリプキから根元的規約主義へ』、勁草書房。

尾崎一郎 2006 「都市の公共性と法主体」『北大法学論集』第56巻第5号、所収。

萱野三平 2003 「フーコーの方法 権力・知・言説」『現代思想十二月臨時増刊号 フーコー』31巻16号、青土社、所収。

木田邦治 1991 「〈教育/権力〉の基本機制——主体の帰責点としての構成と権力の関連について——」『社会学研究科紀要』第31号、所収。

久野収・鶴見俊輔 1956 『現代日本の思想』、岩波新書。

呉 焜 宗 1996 「家族の公共性」『東北法学』14号、所収。

呉 焜 宗 1998 「日本の近代化の憲法的諸相(一)～(三・完)——個人・家族・国家をめぐる「統治」の再発見——」『法学』第62巻第3号、同第4号、第63巻第1号、所収。

小林 智 2003 「自由という強制——個人産出秩序の構造(一)～(四・完)」『名古屋大学法政論集』195号、197号、198号、199号、所収。

小山常実 1989 『天皇機関説と国民教育』、アカデミア出版会。

佐藤和夫 1978 「学校観の系譜」『教育学研究』第45巻第2号、所収。

佐藤和夫 1991 「近代日本の学校観 再考」『教育学研究』第58巻第3号、所収。

島 蘭 進 2001a 「国家神道と近代日本の宗教構造」『宗教研究』第75巻第2号、所収。

島 蘭 進 2001b 「〔総説〕一九世紀日本の宗教構造の変容」小森陽一ほか(編)『近代日本の文化史2』、岩波書店、所収。

城塚 登 1988 「自由」見田宗介・栗原彬・田中義久(編)『社会学事典』、弘文堂。

鈴木理恵 1998a 「教育勅語暗記についての調査研究」『長崎大学教育学部教育科学研究報告』第54号、所収。

鈴木理恵 1998b 「大正・昭和期の小学校と教育勅語」『長崎大学教育学部教育科学研究報告』第55号、所収。

鈴木理恵 1999a 「教育勅語暗誦の経緯」『長崎大学教育学部紀要—教育科学—』第56号、所収。

鈴木理恵 1999b 「教育勅語暗記の動機」『長崎大学教育学部紀要—教育科学—』第57号、所収。

瀧川裕英 2003 『責任の意味と制度——負担から応答へ』、勁草書房。

谷川 穰 2008 『明治前期の教育・教化・仏教』、思文閣出版。

中村雄二郎 1967 『近代日本における制度と思想』、未来社。

中山道子 2000 『近代個人主義と憲法学——公私二元論の限界』、東京大学出版会。

野田良之 1961 「明治初年におけるフランス法の研究」『日仏法学』1号、所収。

野田良之 1977 「解説」ブスケ『日本見聞記——フランス人の見た明治初年の日本2』(野田良之・久野桂一郎訳)、みすず書房、所収。

平田論治 1993 「20世紀初頭のイギリスにおける教育勅語観」『広島大学教育学部紀要 第一部(教育学)』第42号、所収。

広田照幸 1997 『陸軍将校の教育社会史——立身出世と天皇制』、世織書房。

広田照幸 2000 「戦前期陸軍将校における昇進競争」『国際交流』第86号、所収。

福島正夫 1988 『日本資本主義の発達と私法』、東京大学出版会。

- 福田欽一 1983 「権力の諸形態と権力理論」『岩波講座 基本法学6 権力』、岩波書店、所収。
- 牧野 修 1997 『近代日本の公民教育』、名古屋大学出版会。
- 牧原憲夫 2006 『民権と憲法 シリーズ日本近現代史②』、岩波新書。
- 牟田和恵 1990 「III 日本近代化と家族——明治期「家族国家観」再考——」筒井清忠（編）『「近代日本」の歴史社会学——心性と構造——』、木鐸社、所収。
- 望田幸男・橋本伸也（編）2004 『ネイションとナショナリズムの教育社会史』、昭和堂。
- 森 重雄 1998 「学校の空間性と神話性」『季刊 子ども学』18号、ベネッセ、所収。
- 森際康友 1987a 「言語と社会をめぐる三つの正しさ」『言語』16巻3号、大修館書店、所収。
- 森際康友 1987b 「法解釈における権力と自由——「法」の精神」の解釈学に向けて」『理想』637号、理想社、所収。
- 森際康友 1988 「国家における自由・序説」『名古屋大学法政論集』119号、所収。
- 渡辺和行 2005 「ガリアの英雄とナショナル・アイデンティティ——第三共和政フランスの歴史教育と国民形成——」『阪大法学』55巻3・4号、所収。
- Ball, S.J. 1990 'Introducing Monsieur Foucault' in Ball, S.J.(ed.), *Foucault and education: Disciplines and Knowledge*, London, Routledge. = 1999 「第一章 フーコーの紹介」ポール、S・J（編）『フーコーと教育〈知=権力〉の解説』（稲垣恭子・喜名信之・山本雄二監訳）、勁草書房、所収。
- Derrida, J. 1972 'signature événement contexte' in *Marges—de la philosophie (1967–72)*, Paris, Minuit. = 2008 「署名 出来事 コンテクスト」（藤井一勇訳）『哲学の余白（下）』、法政大学出版局。
- Foucault, M. 1975 *Surveiller et punir : Naissance de la prison*, Paris, Gallimard. = 1977 『監獄の誕生——監視と処罰』（田村俣訳）、新潮社。
- Foucault, M. 1994 'La « gouvernementalité »' in *Dits et écrits 1954–1988 : Édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald*, t. III, Paris, Gallimard. = 2006 「統治性」（石田英敬訳）小林康夫・石田英敬・松浦寿輝（編）『フーコー・コレクション6 生政治・統治性』、ちくま学芸文庫、所収。
- Bousquet, G. 1877 *Le Japon de nos jours et les échelles de l'extrême orient*, 2 tomes, Paris, Hachette. = 1977 『日本見聞記——フランス人の見た明治初年の日本1・2』（野田良之・久野桂一郎訳）、みすず書房。
- Jones, R. 1990 'Educational practices and scientific knowledge: a genealogical reinterpretation of the emergence of physiology in post-Revolutionary France' in Ball, S.J. (ed.), *Foucault and education: Disciplines and Knowledge*, London, Routledge. = 1999 「第五章 教育プラティックと科学的知識 ポスト・フランス大革命期の生理学の出現に関する系譜学的な再解釈」ポール、S・J（編）『フーコーと教育〈知=権力〉の解説』（稲垣恭子・喜名信之・山本雄二監訳）、勁草書房、所収。
- Kantorowicz, E.H. 1957 *The King's two bodies: A Study in mediaeval political theology*, Princeton, Princeton University Press. = 2003 「王の二つの身体 上・下」（小林公訳）、ちくま学芸文庫。
- Marshall, J.D. 1990 'Foucault and educational research' in Ball, S.J. (ed.), *Foucault and education: Disciplines and Knowledge*, London, Routledge. = 1999 「第二章 フーコーと教育研究」ポール、S・J（編）『フーコーと教育〈知=権力〉の解説』（稲垣恭子・喜名信之・山本雄二監訳）、勁草書房、所収。
- Théret, B. 1992 *Régimes économiques de l'ordre politique : esquisse d'une théorie régulationniste des limites de l'état*, Paris, PUF. = 2001 『租税国家のレギュレーション——政治的秩序における経済体制——』（神田修悦、中原隆幸、宇仁宏幸、須田文明訳）、世界書院。