

昭和20年代と昭和30年代の学習指導要領に見られる 平和教育観の変化とその背景

A Change and its Political Background about a View of Peace Education
that is shown in the Showa 20's and 30's Course of Study

藤井徳行
(兵庫教育大学)
久保正彦

(兵庫教育大学大学院学校教育研究科)

1 はじめに

戦後教育改革については、多くの研究がなされている。アメリカ側からの改革については、久保義三や鈴木英一、片上宗二らが、アメリカの占領資料を駆使して研究している。日本側では、直接学習指導要領作成に従事した勝田守一、上田薫、馬場四郎らの記録や研究が残されている。また、教育改革に関わりを持っていた海後宗臣、梅根悟、太田堯らの研究がある。

アメリカ側から見た教育改革の研究は、占領政策の意図と日本の対応を通して日本の戦後教育の理念を探ったものである。日本側からの研究は、主に教育史として扱いつつながら戦後教育改革の崩壊を批判的に研究したものが多く、一方、日教組を中心とした人々によって平和教育が積極的に実践され始めたのは、戦後教育改革が崩壊し始めてからである。

いずれにしても、戦後の教育政策を平和教育の観点から捉えた研究は僅少である。

本稿は、「平和教育そのものであった」¹⁾といわれる昭和20年代の教育の平和観は如何なるものであったのか。そして、それがどのように変化したのかを昭和22年・26年版の学習指導要領と昭和30年・33年版の学習指導要領の社会科編を中心に比較検討し、変化の政治的背景を考察する。

2. 昭和20年代版学習指導要領の平和観

(1) 新教育指針と昭和20年代版学習指導要領

占領軍の教育政策の方針を受け、文部省から出されたのが『新教育指針』(1946.5)²⁾である。この指針は、戦争指導者の責任を追及し、国民の反省も促し、国民は世界に謝罪しなければならないとしている。そして、軍国主義と超国家主義の除去のために教育の重要性を説き、民主主義の徹底を促している。さらに、これからの日本は「平和国家」「文化国家」になるべきであるとされている。『新教育指針』は、アメリカの占領政

策の宣伝の臭いを強く有しているが全体を通して平和主義の内容となっている。そして、この指針の具体化として昭和22年版学習指導要領が登場したのである。

昭和22年版学習指導要領社会科編には、『新教育指針』同様、戦争に対する反省が述べられ、民主主義教育を徹底するために、教師の研修を促している³⁾。

(2) 占領教育政策の平和観

占領軍による戦後改革の最終目的は、ポツダム宣言にあるように「日本国民の自由意志による平和的で責任ある政府の樹立」にあった。また、対日占領政策の主導権を握っていたのはアメリカ合衆国であり、その政策を打ち出していたのがSWNCC⁴⁾(国務・陸軍・海軍三省調査委員会)であった。

「降伏後における米国の初期の対日方針」(SWNCC-150/4, 1945.9.22)には、究極の目的として「日本国が再び米国の脅威となり又は世界の平和及安全の脅威とならざることを確実にすること」と「米国の目的を支持すべき平和的且責任ある政府を究極に於て樹立すること」をあげている。平和国家を樹立することが究極の目的となっていたことがわかる。さらに、その目的を達成する手段として一つは非軍事化を、もう一つは民主化をあげている。

マッカーサーの基本的教育指令の実質的背景となっていたとされ、また、教育使節団派遣構想の原形を含んでいたとされる⁵⁾ ボールズ⁶⁾ の日本教育制度案も題名が「降伏後の日本帝国の軍政・軍国主義を廃止し、そして、民主主義の進行を強化する諸方針・教育制度」とあるように、非軍事化と民主化を中心に置いていた。

非軍事化と民主化の方向に日本人を再方向づけるためにSWNCCの勧告に従って設置されたのがCIE(民間情報教育局)⁷⁾である。CIEは、教育改革の中心となり、学習指導要領作成(援助)には、教育課が当たった。学習指導要領作成を急いだため小学校社会科は、バージニアプランの翻訳に近いものとなった。中

等学校社会科は、アメリカのミズーリほか数州の「コース・オブ・スタディー」と「公民教師用書」を土台とした⁸⁾が、作成会議には毎日CIE担当官が出席していた。CIEの方針が昭和22年版学習指導要領にも反映されていたのである。

アメリカが主導権を握っていた占領軍の目的は、日本を平和国家にすることであり、方法は、非軍事化と民主化であった。しかし、「降伏後における米国の初期の対日方針」の究極の目標にあったように、まず、「米国の脅威と」ならないことと「米国の目的を支持すべき」政府の樹立を挙げている。さらに、同方針第二部には「主要連合国に意見の不一致を生じた場合に於ては米国の政府に従うものとす」としているのである。即ち、「アメリカ中心の」という条件付きの民主主義的非軍事化の平和観だったのである。

(3) 昭和20年版学習指導要領作成者の平和観

昭和22・26年版学習指導要領社会科編初等教育担当だった上田薫は、民主化教育のための社会科の重要性を次のように述べている。「現に社会科の指導に困難があろうとも、その困難は、民主化ということがいかにしても当面せざるをえない困難であり、その克服こそむしろ社会科の使命なのではないか。」⁹⁾ 民主化の重要性については占領軍と同一の見解であるが民主主義の捉え方には違いがみられる。即ち、社会科の問題を解決するということは、いわゆる数多の民主主義の中から、真の民主主義を選び出すことに他ならぬといっても決して過言ではないであろう。¹⁰⁾ 「私たちの重要な関心事は、社会科そのものの原理を確立することであった。CIEにおけるアメリカの担当官にもその点を望むことはしよせん無理というほかなかった。しかし理論が不徹底であったのは、日本の教育学者やCIEの係官だけではない。アメリカにおける社会科の理論そのものがわたしたちの満足できるものではなかった。」¹¹⁾ と述べ、学習指導要領がアメリカ型民主主義に縛られない立場を明確に表明した。社会科の原理としての民主主義を相対的で動的なものと捉え、真の民主主義を模索する手段としての経験主義社会科の理論的完成が昭和26年版学習指導要領だとしている。

昭和20年版学習指導要領社会科編作成の中心的役割を担った勝田守一は、戦争末期に文部省に入り、敗戦後、文部省内に自主的に発生した公民教育刷新委員会に参加し、その答申に基づいて「公民教師用書」作成をCIEと折衝した人物である¹²⁾。公民教育刷新委員会の答申は、第一号・第二号両答申とも、教育勅語の範囲内の立場ではあるが、平和的文化国家建設を目指している。そして、勝田は「この答申の内容は、『戦前における社会科』¹³⁾で追求されたような教師た

ちの努力が、抽象的な表現で要約されているといってもまちがいでないだろう。」¹²⁾と述べている。このことは、20年代版学習指導要領が、大正新教育の教育思想の流れを汲んでいることを明らかにしている。

勝田と同じく、学習指導要領の中等教育担当だった馬場四郎は、社会科成立から1950年頃までの社会科教育について以下のように述べている。「この当時まで、社会科教育の目的は、日本を平和な民主国家として再建し、新憲法・教育基本法の理念をそのまま忠実に生かそうとする社会改造をめざす教科だと考えられていた。国の基本方針と社会科教師の教育方針とは、完全に一致していた。教師が『社会科学学習指導要領』の基本目標にそって、その教育計画を編み、指導を行う限り、民主教育という船体は羅針の示す通り、自動的に民主化の航路を踏みはずすことなく一路目標に向かって航行するにちがいないと信じられていたのである。」¹⁴⁾ まさに平和国家再建のための教科としての社会科のあり方に対する信念が感じられるのである。

(4) 昭和20年版学習指導要領と新教育

「新教育」思想は、第一次世界大戦後、戦時教育に対する反省を基本にヨーロッパ・アメリカを中心に現れた教育思想である。アメリカにおける新教育の思想的原理に大きな影響を与えていたのがジョン・デューイであった。彼の教育思想は、民主主義の原理に基づくものであり、経験を重視する児童中心主義であった¹⁵⁾。そして、日本の大正新教育運動にも大きな影響を与えていたのである。民主主義の原理の上にたった経験主義的で児童中心主義的な社会科に非常に近い教育が、日本においても大正から昭和初期にかけてすでに存在していた¹⁶⁾。このことが、勝田守一らが、GHQ-CIEの影響をほとんど受けず、CIEのグリフィスをして「その構想はアメリカの社会科とほとんど同様の方向を辿っている」¹⁷⁾と言わしめた公民科構想を作ることでできた背景である。

一方、アメリカの対日教育方針においても「新教育」を利用することが考えられてきた。戦略局のF・A・ガーリックの報告「日本の行政・文部省」(1944. 3. 6)は、すでに日本の教科書についての分析をし、1936年に行われた小学校教科書の大改訂によって、軍国主義的な昭和精神に基づく読本が、より平和的な大正精神に基づく読本に代えられたとしている¹⁸⁾。国務省のH.ロリーは、報告書「日本、軍事占領下の教育制度」(1944. 7. 1)の中で、ガーリックの報告を受け入れて「より自由主義的な『大正』修身教科書を現在の軍国主義的『昭和』修身教科書にとって代えることができる。」と勧告している¹⁹⁾。

CIE教育担当者も「新教育」実践の動向を評価し、

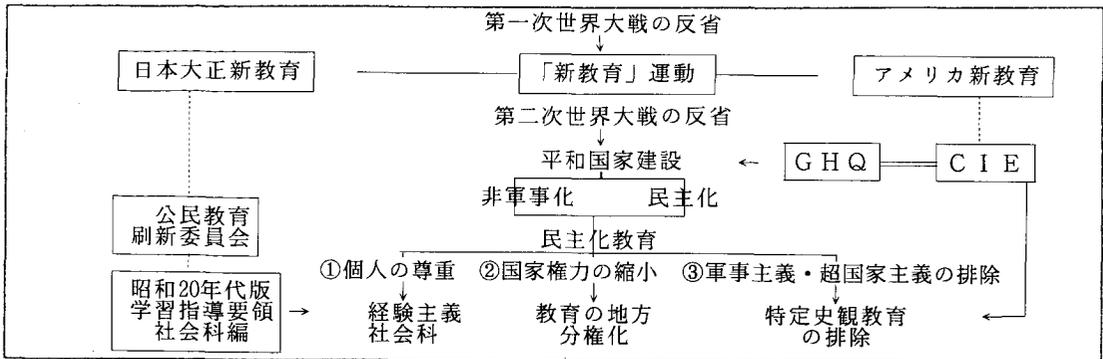
戦後新教育のモデル校として、自由学園と玉川学園を推賞した。戦後新教育の初期モデルは、大正新教育だったのである²⁰⁾。

昭和22年版学習指導要領の作成にあたって、日本の担当者とCIEの担当者は、「新教育」という共通の

土台を持っていたのである。

(5) 20年代版学習指導要領の平和教育的内容

20年代版学習指導要領の平和教育的内容を歴史的背景と組み合わせて図式化すると下のようになる。



(昭和20年代版学習指導要領成立の系譜)

CIEの非軍事化と民主化の方針を、暫定教科書検定方針の内容等から、①個人の尊重②国家権力の縮小③軍国主義・超国家主義の排除の三つに大きく分け、それらがどの様に具体化したか、昭和20年代版学習指導要領社会科編に対応させてみる。①個人の尊重に対応して問題解決学習を中心として自主性の確立を目指す経験主義社会科の導入がなされ、②国家権力の縮小に対応して今まで国家によって統制されていた教育課程を地方に任せるという方針を取っている。学習指導要領に（試案）とついているのは、文部省が教育課程を押し付けないことを意味している。また、昭和26年版学習指導要領は、「やがて地方の学習指導要領に移行するであろう・・・したがって文部省の学習指導要領の使命は、全国各地で教育課程を作る場合の参考になる観点や方法を示唆するだけでじゅうぶん果たされると考えられる。」²¹⁾と教育の地方分権化を示しているのである。③軍国主義・超国家主義の排除に対応して「他人の見解をそのままに受けとらせようとした・・・そのわずわいの結果は、今回の戦争となって現れた」²²⁾と特定イデオロギーをそのまま受け入れることを否定している。

3. 昭和30年代学習指導要領小学校社会科改訂版に見られる変化

平和教育の観点からみて、昭和30年代版学習指導要領が、20年代版から大きく変化していることでまず気が付くのは、日本の行った戦争に対する反省の記述が消えたことである。昭和30年版第6学年で「人々の平和を願う気持ちにもかかわらず、世界の国々は、これまで幾度か戦争という手段で争ってきたが、特にその

破壊力が大きくなった今日では、それぞれの国の独立を尊重し合って平和を守る努力を続けなければならない。」²³⁾とあるが、過去の反省の記述がない。昭和33年版学習指導要領第6学年の内容の第二次世界大戦に関する記述は「その後、第二次世界大戦における敗戦を経て国内の事情も改まり」²⁴⁾だけである。

それでは、戦後の平和国家建設のための民主化教育が、昭和20年代版学習指導要領社会科編に具体化した三つの観点で昭和30年代学習指導要領を分析する。

(1) 経験主義から注入主義へ

まず、昭和26年版学習指導要領の表紙は子どもたちと共にいるペスタロッチの絵であったが、昭和30年版では姿を消した。ペスタロッチは子ども中心、生活中心の教育の象徴であり経験主義と深い関わりがあった。さらに、昭和30年代版では、経験主義の学習方法であった問題解決学習が姿を消し、学習内容や徳目を列挙し、知識の理解と態度形成が中心となっている。

経験主義社会科は、学問の系統性を排除し、児童中心の経験の拡大と深化を狙っていたが、昭和30年版では「道徳的指導、あるいは地理、歴史、政治、経済、社会等の分野についての学習が各学年を通して系統的に、またその学年の発達段階に即して行われるよう」と系統学習を導入している。

学習指導要領改訂の基本方策となった、文部省「社会科の改善についての方策」²⁵⁾は、「社会科の基本的なねらいを正しく育てる」としながら、道徳の徳目を列挙したり系統学習への移行を明確に打ち出している。このことについて上田薫は、「社会科は、あくまで維持するといいいながら、基本的なねらいをあいまいのままにし、地理や歴史の注入教育、修身的道徳教育

への道を目だたぬように開通させた」²⁶⁾と批判している。

(2) 教育の中央集権化

昭和20年代版学習指導要領に（試案）と付いていたのは教育政策が、地方分権化を前提としていたからである。昭和30年版学習指導要領から（試案）が消えたのは、日本の独立によって、中央指導権が確立したことを意味している。『文部広報』（1955.11）は、「学習指導要領の基準性について」で「学習指導要領の基準によらない教育課程を編成し、これによる教育を実施することは違法である。」とした。また、昭和33年版学習指導要領は、官報に告示された²⁷⁾。1958年8月1日、改訂学習指導要領説明会で、内藤馨三郎初等中等教育局長は、「従来通り法的拘束力を持って来る。」と答弁しているのである²⁸⁾。

(3) 国家主義の復活

道德教育の強化の要求に対して、1953年8月7日の教育課程審議会答申は、「基本的人権の尊重を中心とした民主的道德の育成」という表現をしていた。これを受けた中央教育審議会は、「『基本的人権の尊重を中心とした民主的道德の育成』とあるの意味は、民主的道德の中心は人格の尊重、ひいては社会公共への奉仕にあるとの意味に理解すべきであるからこれが実施に当たっては、その趣旨に沿い遺漏のないよう努めること」という解釈を示した。さらに、文部省は「社会科の改善についての方策」²⁹⁾で「社会公共のために尽くすべき個人の立場や役割を自覚し、国を愛する心情を養い、他国民を敬愛する態度を育てることが必要です。」と修正したのである。これが、昭和30年版学習指導要領では「社会科は児童に社会生活を正しく理解させ、同時に社会の進展に貢献する態度や能力を身につけさせることを目的とする。すなわち、児童に社会生活を正しく深く理解させ、その中における自己の立場を自覚させることによって、彼らが自分たちの社会に正しく適応し、その社会を進歩向上させていくことができるようになることをめざしているものである。」³⁰⁾となった。個人の尊重を基本とした教育から、社会に適応し社会の役に立つ人間づくりの教育への転換である。さらに、昭和33年版学習指導要領では、「正しい国民的自覚をもって国家や社会の発展に尽くそうとする態度などを養う。」³¹⁾となり、国家に尽くす国民像が明確に登場するのである。

昭和30年版学習指導要領から天皇についての記述が、昭和33年版学習指導要領から国旗についての記述がそれぞれ初めて登場し、国家の象徴を教えることと国家に尽くす国民像をあわせて考えると国家主義的傾向が強くなったと言える。

以上のように、昭和20年代版学習指導要領社会科編における民主化教育の三つの柱が、昭和30年版からすべて崩れてくるのである。1953年8月4日には、民間教育研究団体や社会科教育関係者が、小異をこえて「社会科問題協議会」を結成し、文部省の方向を厳しく批判したにもかかわらず、昭和20年代版学習指導要領の平和国家建設のための民主化教育の方針は、余りにも短期間に崩壊したのである。

4. 転換期の文部大臣とその政策

(1) 天野貞祐文部大臣と道德教育

（経験主義教育から注入主義教育へ）

昭和20年代版学習指導要領から昭和30年代版学習指導要領への方向転換は、突然起こったものではない。昭和26年版学習指導要領発表当時の文部大臣は、天野貞祐である。彼は、吉田茂総理に懇請されて1950年5月6日、文部大臣に就任。同年10月、学校の祝日行事に国旗掲揚と「君が代」斉唱をすすめる談話を発表。10月17日、これを文部省から教育委員会等に通達³¹⁾。11月7日、都道府県教育長協議会で、修身科の復活と修身教育要綱の作成を思わせる発言をした³²⁾。この頃、教育課程審議会に対して道德教育振興に関する諮問をし、個人的意見として「特別の科目を設けた方が道德教育振興のためによいのではないかと述べている³³⁾。教育課程審議会は、天野の意志に反して、道德教育を主体とする教科あるいは科目を設けることは望ましくない」と答申³⁴⁾した。文部省は、1951年2月8日、「道德教育振興基本方策」を発表。さらに、4月26日、「道德教育のための手引書要綱」を発表した。

以上の経過は、昭和20年代版学習指導要領の経験主義教育の中で道德的態度を育成しようとする立場から、道德教育を独立させ、一定の価値観を教授するという価値注入主義の立場への転換を意図していたと考えられる。天野自身が意図していなかったとしても価値注入主義的教育を望んでいた人々に利用されたことは確かであろう。吉田首相が、天野貞祐を文部大臣にしたのは、天野の道德教育論が利用し易かったからである。

吉田は、1949年5月17日、彼の私的諮問機関「文教審議会」の初会合で、教育勅語復活を狙う発言をしたが全員に反対された。その時、文教審議会の委員の一人であった天野の披瀝した道德論に共感し、一年後に文部大臣就任を要請したのである³⁵⁾。吉田は、新聞協会主催の夕食会で「青少年に独立国民たるべき精神を植え付け・自立日本の建設の基礎としたいと思う。」³⁶⁾と価値注入的教育を目指した発言をしている。天野の教育政策も吉田路線の上に乗っていた。

天野の提案の多くは実現せずに終わっているが、それは、文部省内の関係部署を新教育の推進者達が占めていたからであると考えられる。しかし、天野の一高時代の同僚であった日高第四郎の事務次官就任（1951. 3. 22）の頃に文部省内の変化は始まった。昭和20年代版学習指導要領作成の中心的人物であった長坂端午が1951年3月に、上田薫が同年8月に文部省外へ転出。1952年に入ってからは、辻田力、関口隆克など教育改革の実務に寄与した人物が転出している。一方、辻田にかわって追放解除後間もない、旧内務省教学局官僚の田中義男が初中局長として入省している³⁷⁾。

日高第四郎は、「講和と教育」³⁸⁾において次のように述べている。「教育とは自然人を文化人に育て上げることであり、現実の人間を理想的な人格に仕立てることであり」「善良にして強い性格のもち主を育てる意志教育は、知能開発以上に大切な教育目的である。」「義務教育の教科書内容については、各教科の最低必要量minimum essentialsを調査研究して、これを根拠として、・・・作ったらよくはないかと思う。」「これを徹底的に教え、くり返しくり返し練習せしめてその応用力を養い」まさに経験主義とは反対の精神主義的、注入主義的教育論である。

(2) 大達文部大臣と教育二法

(教育の地方分権化から中央集権化へ)

1953年5月21日、第5次吉田内閣成立であまりにも突然、文部大臣になったのが大達茂雄である³⁹⁾。大達は、生粋の内務官僚で福井県知事、満州国総務庁長、北支最高顧問、内務次官、昭南特別市（シンガポール市）市長、東京都初代長官、内務大臣を歴任した。戦後、戦犯容疑で巣鴨に収容され、1952年4月追放解除、翌年4月24日、島根県から参議院初当選、5月に文部大臣となったのである。彼を文部大臣にしたのは、当時の副総理、緒方竹虎であり、「日教組はその豊富な資金を以て曲学阿世の学者を葉籠中のものとなし、進んでは文部省内の枢要なポストにも触手を伸ばしている。かういふ大組織に引きずり回されて歴代の文相は尸位に甘んじ、日教組のやることは見て見ぬ振りをして来た。吉田は・・・何とか正常な状態に引戻さねばならぬと焦慮していた。そこで（緒方は）第5次吉田内閣では、是非とも大達にこの難局打開をして貰わねばならぬと目をつけた。」⁴⁰⁾といわれる。まさに日教組潰しのために登用されたのである。

大達の思想を、彼の伝記『大達茂雄』⁴¹⁾から読み取ると「天皇教」で一貫し、明快である。満州国総務庁長時代の書翰には、「個人の資質に拘わらず、其の地位に於いて必ず盟主なりとするは、萬世一系の信仰であって、君民上下の信念と、樹徳深厚の實踐に依り、

制度と事実とが渾然一体をなす所に、無比の国体があると信ずる。」⁴²⁾「日本国民は悉くその地位職分において、大御心を奉じて皇道を宣布する使徒である。」⁴³⁾とある。そして、東条英機首相から東京都長官を依頼され断つたにもかかわらず、「『陛下』という言葉聞いて、心機一転し、「自分のために叡慮を悩まし奉るようなことがあっては、臣子の分として相済まない。」⁴⁴⁾と考え直して、引き受けたのである。戦犯容疑で巣鴨に入っている間の獄中日誌の内容を見ても、天皇教については一貫している。1946年1月5日、「天皇制の護持、之さへ果せば民族の望みは失われない」⁴⁵⁾1月6日、「之で日本の社会や政治が骨抜きグチャグチャな自主性のないものになって了うだらう(ママ)と予想するものがあつたら、おそらく見当違いに終わるに相違ない、天皇制の維持される限り、今のお偉方を間引いた位でグニヤグニヤになって了う様な国ではない筈だ。」⁴⁶⁾1月8日、「皇室と国民との干係(ママ)は単にお上を現御神とする信仰によって結ばれて居るものに非ずと仰せられた点を我国に於ける画期的な変革なりとして鬼の首でも取った様な気持ちらしい。事程左様に日本の皇室と国民との関係、日本国が依って立つ所の世界観に無智であること驚くの外はない。Americaはもっと日本を研究せねば駄目だ。」⁴⁷⁾と思想的に全く変わっていない。

その大達が、文部大臣になって、「文部省の役人の空気がどうも少し濁っている」⁴⁸⁾と感じている。巣鴨に籠っていた天皇教の使徒には、当時の民主化教育の雰囲気は濁ったものと感じられたらしい。

そこで大達は、1953年8月、後に「大達人事」と呼ばれる旧内務官僚中心の人事を断行。学者中心の文部省を官僚中心に変えた。そして、日教組対策の「教育二法」案を秘密裡に作成した。この法律によって、教師の政治活動を制限するとともに、日教組が中心となってすすめていた平和教育を徹底的に非難した。一方、公立学校の教員を国家公務員と同等に扱うようにし、教員を官僚化することに成功した。大達の「私の見た日教組」の中に、彼の教育観が次のように示されている。「国が国民の子弟に授ける教育、即ち国家活動、つまり公務としての教育を担当する公務員であり、役人である。公務を行ふには、公務としての限界を守るべきは当然であって、そこには個人としての自由が頭を出して来る余地のないことは、行政担当の公務員の場合と、なんら変わるところはない筈である。教育の自由といふものを、学問の自由や思想の自由から、当然に演繹される基本的人権であるかの如く振り廻すことは、余りにも得手勝手であると思ふ。」⁴⁹⁾

教育は、国家が授けるものであり、教師は国家が授

ける教育を子どもに伝達する官吏であるという中央集権的な考えが明確に示されている。この考えに基づいて省内人事を強行し、教育二法を成立させたのである。

(3) 安藤正純文部大臣といわゆる教学局グループ (歴史教育観の変化)

昭和30年版学習指導要領発表時の文部大臣は、安藤正純であった。1955年1月初めに出来上がっていた改訂社会科の原案は、文相に提出されたがなかなか決裁が出ず、2月11日、戦前の紀元節の日に合わせて、安藤自身によって修正され、発表された。6年の目標の内「わが国の政治は日本国憲法にしたがって、国民の選んだ代表による議会政治のかたちで行われているが、これは主権者である国民の意志をよく反映させるためである」が、「わが国の憲法によって、天皇は国の象徴、国民統合の象徴としての立場に立っておられ、また政治は国民が選んだ代表者による議会政治によって行われている」と修正されたとされている⁵⁰⁾。学習指導要領に初めて天皇が登場した部分である。

安藤もまた、天皇崇拝者であった。かれは、戦前の著書の中で日本の国体について次のように述べている。「国民の思想感情は、常に国家と同一方向に維持せられて動かないのである。即ち、日本の国体は、日本国民の全生活、全活動の発源であると共に、全生活全活動の帰一点である。故に我日本に於いては、『国家成立の原理』は即ち『国民生活の原理』であり、『国民生活の原理』は、即ち『国家成立の原理』である。其の相関の原理は、天地の公道たる『惟神大道』に基いて居る。・・須らく今後は一億国民をして、一人も残らず、必ず此の原理に従って邁進せしめねばならぬ。実に此の如き国家と国民との、完全無欠の渾一體を為せる国家は、これを他に求めて得られないのである。・・抑々日本の国体は、日本の肇国が本體である。肇国の根本思想は、皇祖の『天孫降臨の神勅』に依って厳かに宣示せられてある。」⁵¹⁾ 皇国史観による特殊日本の国家主義的思想に貫かれている。

戦後、安藤もまた五年間の追放を受けている。追放のおかげで「あらゆる名利の社会から開放されて、根本的反省の機会に恵まれ、生まれて始めて己というものの正体を発見して、素っ裸の自分と四つに組むことが出来た。」⁵²⁾ といっている。戦後の著作は、戦前とかなり違ったものとなり、皇国史観による表現が影を潜め「明治以来の日本の宗教政策の如き、神道を国策に利用し、・・教育の本体にすらこの宗教政策を利用したのである。」⁵³⁾ と戦前の宗教政策を批判している。しかし、講話後の再軍備について、「世界平和を目標とする米国のアジア政策の飛躍である。だから日本が再軍備を欲するなら、何等かの制限の下にこれ

を許されることになる。」⁵⁴⁾ とし、国連加盟の暁には、日本は「世界平和の勇敢なる尖兵となるであろう。」⁵⁵⁾ とアメリカ中心の世界平和観を述べている。さらに「共産帝国主義国が直接に軍隊を動員して、日本を侵略する場合に処する防衛」を「直接侵略の自衛」と規定し、再軍備の必要性を主張した。また、「共産主義暴力革命の思想の浸透を防遏」することを「間接侵略の自衛」と規定し、「その根本となる青年の思想傾向が、今日のままで善いか。」⁵⁶⁾ と思想教育の必要性を示唆している。

このような思想的背景を持つ安藤が文部大臣となり、学習指導要領の発表直前に、自分の判断だけでその内容を変えたのである。しかもその前に、安藤は文部大臣になると、彼の選挙事務長をした学校図書(株)専務の近藤寿治を中央教育審議会委員にし、同じく学校図書(株)編集部長だった小沼洋夫を文部省初中局視学官に推薦し、また同社にいた吉田孝一を文部省調査局長に取り立てている。戦時中は、近藤寿治は、文部省教学局長であり、小沼洋夫は、教学局思想課長であった。また、吉田孝一は、宗教課長で、宗教家である安藤と深いつながりがあった⁵⁷⁾。このように戦時中、国民を戦争に協力させるための精神的指導をしていた教学局のグループを再び文部省に復帰させたのである。

ねらいは社会科の改訂にあった。それまで社会科改訂の中心人物であり、昭和22年版学習指導要領からその作成に携わっていた保柳睦美視学官が追われるように文部省をさり、社会科改訂の主役になったのが小沼である⁵⁸⁾。

このいわゆる教学局グループが追放されていた時代にいた学校図書(株)で作られた1954年検定の社会科教科書の6年生の歴史学習の記述内容を調べてみる⁵⁹⁾。「蘇我氏が・・政治をみだしはじめた。」(上p.60)「僧たちの勢いが強くなって、朝廷の政治をみだすようになりました。」(p.66)「後醍醐天皇は、・・政治を・・朝廷にもどそうと計画されました。」(p.85)「足利尊氏は、後醍醐天皇にそむき・・。」(p.86)徳川慶喜は、・・朝廷に政治を返すことを申し出て、ゆるされました。」(p.112)「明治四十五年・・に、明治天皇がなくなられました。この天皇の世に、日本は、政治も、産業も文芸も、すばらしい進歩をして、世界の文明国のなかま入りをしたのです。」(p.126)このように、明らかに天皇中心の歴史観を持って書かれている。この教科書の編集メンバーが中心となって改訂され、安藤文相が、自ら筆を入れて仕上げをしたのが昭和30年版学習指導要領社会科編である。昭和30年版学習指導要領に、天皇中心の国家主義的雰囲気を感じられてもおかしくないといえよう。

5. 学習指導要領の変化と政治的背景

以上のように、昭和20年代の学習指導要領に見られた民主主義的平和教育の、経験主義、地方分権化、特定史観の排除という三つの柱の全てが時の文部大臣によって強引に崩されていくのである。そして、大達文相以前の文部大臣の背後に吉田茂がいた。『大達茂雄』の筆者が、「吉田は内政については興味を持たなかったが、教育については妙に熱意を持ち、何とか正常な状態に引戻さねばならぬと焦慮していた。」⁶⁰⁾と述べているが、吉田の得意とする外交と教育の問題は、非常に深い関係があったのである。

第二次世界大戦末期から既に、その萌芽を膨らませていた米ソの冷戦は、次第に緊張関係を増し、日本占領政策の転換を必要とした。民主化占領政策によって、労働組合が急激に結成され、その運動に指導力を発揮したのが共産党である。1947年の2.1ストでは、革命の機運さえ漂うようになる。このことは、アメリカにとっては許し得ないことであった。一方、日本の資本家を守るために吉田のとったインフレ政策は、労働者を困窮させ、労働運動に拍車をかけた。また、占領軍の財閥解体政策によって弱体化した旧支配者層は、日本が社会主義化することは、死活の問題であり、危機感を持っていた。ここに、アメリカの反共占領政策と日本の旧支配者層の利害と目的が一致し、労働組合が弾圧され、戦争責任者が追放解除される⁶¹⁾。この追放解除で帰ってきたのが、大達であり、安藤である。

1950年に始まった朝鮮戦争は、日本の非軍事化政策を軍事化政策に転換する決定的要因となった。戦争は、アメリカにとっても経済的負担が大きく、日本を早く独立させ、しかもアメリカを守る反共防波堤にしなければならなかったのである。そこで大きな問題となったのが教育であった。戦後の平和主義に基づく教育のままでは、憲法の制約もあり、日本の再軍備が出来ない。そこで、平和的民主教育を止めて、愛国心を戦前と同じ方法で注入しようとしたのである。これが、アメリカの要求であると同時に、吉田の願いでもあった。

1947年頃からアメリカの反共占領政策は、明確になってきていたが、教育改革への影響が遅れ、昭和26年版学習指導要領まで民主化教育の方向性が保たれた理由の一つとして、GHQ内部の対立があげられる。GHQには、参謀部と幕僚部の対立があり、参謀部は、アメリカの対ソ戦略のために旧日本軍関係者、旧内務省官僚・政治家を利用した。一方、CIEも含まれる幕僚部には、民間人も多くおり、自由主義的傾向が強かったのである⁶²⁾。日本側においても前田多門文相時代に民主的傾向を持つ学者が文部省に登用され、改革の中心となったが、一方で旧支配体制の教育観を捨てず、

民主化に抵抗し続けた官僚もいた。GHQと文部省のそれぞれの内部対立が交錯しながらも、戦後教育改革期は徹底した民主化政策が優勢であったが、昭和26年版学習指導要領を境に、アメリカの世界戦略と日本の旧支配層との利害の一致した反共・再軍備教育政策が強引に進められることとなったのである。

6. おわりに

藤井敏彦は、「平和教育」の中で「人類の歴史が示しているようにこれまで公教育はほとんど常に政治権力のしもべであり、近代国家においては国家権力に従属し、しばしば国家主義・軍国主義や帝国主義の植民地政策に奉仕してきた」⁶³⁾と述べている。昭和20年版学習指導要領は、国家権力から教育を解放しようとしたものではあったが、教育政策としては、短い寿命しか持ちえなかったといえる。

平和観について「消極的平和観」と「積極的平和観」に分けられる。「消極的平和観」は、単に「戦争のない状態」と捉えるものであり、「積極的平和観」は、「正義の実現された状態」「物心両面で人権の保障された状態」と捉えるものである⁶⁴⁾。また、平和教育については、「直接的平和教育」と「間接的平和教育」に分けられる。「直接的平和教育」は、戦争と平和に関する問題を直接かつ意図的計画的に取り上げるものであり、「間接的平和教育」は、戦争と平和の問題を直接扱わないが、平和的精神を耕すものである⁶⁵⁾。

この分類を、昭和20年代版学習指導要領社会科編に当てはめてみると、個性と人権を尊重した教育は、「積極的平和観」であるといえる。また、戦争と平和について体系的に捉え、教育しようとしているわけではないので「間接的平和教育」の傾向が強い。しかし、第一次世界大戦後の「新教育」運動は、ほとんど「間接的平和教育」であったのに対して、昭和22年版学習指導要領では、第六学年の学習活動例として「戦争の原因とその災害について知る。」があげられ、昭和26年版学習指導要領でも第六学年で「戦争はわたしたちにどのような不幸をもたらしたか。」「わたしたちは今後外国とどのようにつきあわなければならないか。」という問題が提示してある。昭和20年代版学習指導要領は、「新教育」から一步踏み出した「直接的平和教育」の要素を持ったものと評価することができる。

昭和30年代版以降の学習指導要領の平和観がどのような平和観であるかは、その後の学習指導要領の内容や政治的背景も検討しなければならない。しかし、本稿で検討してきたように昭和20年代版学習指導要領の目指した平和観や平和教育の方法とは、全く違ったものになったことは確かである。

【註】

- 1) 藤井敏彦「平和教育」(山田浩編『新訂平和学講義』勁草書房, 1984に所収), p.254。63) 同書, p.250。64) 同書, pp.251~252。また, 趙永植編『平和の研究'86国連世界平和年論集日本語版』善本社, 1984, p.14にも同様の分類がある。65) 藤井敏彦同書, p.253。また, 趙永植編 同書, p.90。
- 2) 「新教育方針」は, 占領軍と米国教育使節団の両方の影響を受けているという見解もあるが, 海後宗臣編『教育改革』《戦後日本の教育改革第一巻》東京大学出版会, p.69は「教育使節団報告書」の影響を余り受けていないという立場である。ここでは, 海後氏の見解に従った。20) 同書, pp.68~69。33) 同書, p.263。37) 同書, p.309。
- 3) 文部省『学習指導要領社会科偏(試案)』1947, pp.2~4。22) 同書, p.2。
- 4) State-War-Nary Coordinating Committee
- 5) 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』三省堂, 1984, pp.71~72。18) 同書, p.6。19) 同書, p.17。
- 6) Gordon T. Bowles 国務省文化協力課(CU) 所屬1945年5月SWNCC太平洋極東小委員会から「軍政下の日本教育の管理に関する政策文書作成の指令」を受け7月30日草案を提出した。同上書参照。
- 7) Civil Information and Education Section
- 8) 勝田守一「戦後における社会科の出発」岩波講座『現代教育学12』岩波書店, 1961, p.58。12) 同。p.39~53。17) 同書, p.53。
- 9) 上田薫『社会科教育著作集・3巻』明治図書, 1978, p.23。10) 同, p.11。11) 同, p.56。26) 同書, p.40。
- 13) 梅根悟「戦前における社会科」を指している。
(岩波講座『現代教育学12』岩波書店, 1961, 所収) 16) 同書, p.28。
- 14) 馬場四郎「社会科の展開」同上書, p.70。
- 15) ジョン・デューイ著, 金丸弘幸訳『民主主義と教育』-西洋の教育思想19-, 玉川大学出版部, 1984。
- 21) 文部省『学習指導要領社会科編(試案)』1951, p.6。
- 23) 文部省「小学校学習指導要領社会科編」1955(S30)年度改訂版, 1955, p.42。29) 同書, p.2。
- 24) 文部省調査局編『小学校学習指導要領社会科編』1958(S33)年度改訂版, 文部時報別冊, 1958, p.45。30) 同書, p.29。
- 25) 文部省『文部時報』第913号, 1953. 9, pp.31~34。
- 27) 「小学校学習指導要領を定めた件」1958. 10. 1, 文部省告示第80号, 「中学校学習指導要領を定めた件」1958. 10. 1, 文部省告示第81号。
- 28) 「改訂のねらいと主要点」-お茶の水大における改訂学習指導要領説明会における記録-『文部時報』1958年9月号, p.7。
- 31) 文総審 167号(各都道府県教育委員会, 各五大市教育委員会, 各都道府県知事, 各国公立大学長, 各公私立短期大学長, 各旧制国公立大学高等専門学校長あて 大臣官房総務課長)
- 32) 海後宗臣編 前掲書2)は, この時の天野発言は, 新しい道徳教育は社会科と修身科とを「契機として」出発すべきものとも表現していたとし, 必ずしも修身科復活を提案したものではないが, 世論が修身科復活論, 新教育勅語制定論と受け取ったとしている。
- 34) 道徳教育振興に関する教育課程審議会答申, 石三次郎会長, 1951. 1. 4。
- 35) 読売新聞戦後史班編『昭和戦後史教育のあゆみ』読売新聞社, 1982, p.418。
- 36) 朝日新聞, 1950年10月3日「調和へ自立の態勢」
- 38) 日高第四郎「講和と教育」『文部時報』第891号 文部省, 1951. 11, pp.2~9。
- 39) 大達の文部大臣就任時の反応について当時毎日新聞記者であった安倍晋太郎が「初の記者会見」(大達茂雄伝記刊行会編『追憶の大達茂雄』大達茂雄伝記刊行会, 1956, pp.228~231)に書いている。
- 40) 大達茂雄伝記刊行会編『大達茂雄』大達茂雄伝記刊行会, 1956, p.335。41) 同書 42) 同書, p.127。43) 同書, p.128。44) 同書, p.202。45) 同書, p.292。46) 同書, p.294。47) 同書, p.295。48) 同書, p.340。49) 同書, p.412。60) 同書, p.335。
- 50) 日本教育新聞編集局編『戦後教育史への証言』教育新聞社, 1971, pp.332~334。58) 同書, pp.330~332。
- 51) 安藤正純『発展日本の原理と新体制』大東出版社, 1940, pp.70~71。安藤関係資料の収集については, 衆議院議院宇野宗佑氏秘書森眞一郎氏に全面的にお世話になった。学恩を謝す。
- 52) 安藤正純『調和を前にして』経済往来社, 1951, p.70。53) 同書, pp.202~203。54) 同書, p.14。55) 同書, p.15。56) 同書, pp.17~19。
- 57) 「あやつられる教科書疑獄」『真相』第88号, 1955, pp.16~17。
- 59) 学校図書株式会社『小学校社会』昭和29年9月30日 文部省検定済, 昭和31年改訂版
- 61) 岡義武編『現代日本の政治過程』岩波書店, 1958を参考にしている。
- 62) 尾崎ムゲン「戦後教育の理念」(岡村達雄編『教育の現在第一巻』1988に所収) p.33。