

研究題目

平和研究の視点からみた 戦後日本の教育政策

－昭和20年代・30年代を中心として－

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科

教科・領域教育専攻 社会系コース

学籍番号 M91513A

久保 正彦

《目 次》

序論	1
1. 研究の目的	1
2. 研究の経過と研究主題設定の理由	2
3. 研究主題	5
4. 先行研究と本研究の位置づけ	6
5. 研究の方法	16
第1章 平和価値と平和観	19
1. 未来志向型の教育	19
2. 平和学における平和価値	19
3. 現代社会の構造と性格	25
4. 構造的暴力論の日本の戦後教育政策分析への適用	28
第2章 昭和20年代の教育政策	31
1. 『新教育指針』	31
2. 占領教育政策	33
3. 教育基本法の平和観	55
4. 学習指導要領の暴力と平和	76
5. 昭和20年代の教育政策の平和観	105
第3章 昭和20年代から昭和30年代への教育政策の変化	115
1. 学習指導要領の内容と構造の変化	115
2. 転換期の文部大臣とその政策	140
3. 教育政策転換期の政治的背景	150
4. 昭和30年代の教育政策の平和観（現実主義的平和主義）	167
結論 総括と展望	175

【付録資料】 平和教育文献目録

序論

1. 研究の目的

現在の日本の教育現場においては、第二次世界大戦の体験をもつ教師は少数になり、いわゆる戦後世代がほとんどを占めるようになった。さらに、戦後世代の中でも1960年代以降の経済成長の時代に生まれた教師が多数となりつつある。この教師の世代変化とともに平和教育のあり方も変わらざるを得ない状況が生まれてきている。

戦争体験の風化の危機感から出発した日本の平和教育運動は、体験のないものが体験のないものに体験を継承させなければならないという困難に直面している。体験を持たないながらも誠実な教師は、前世代の教師から担わされた「戦争体験の継承」の重要性を認めつつも、今を生きる子どもたちに戦争を自分のこととして追体験させることが果して可能なのであろうかという不安を持ちつつある。山本満は、

戦争の「イメージ化」が平和のための想像力を子供たちの心に生みだすうえで効果があるものかどうか疑わしいと思う。後の世代に引き継ぐべきは体験そのものではなく、体験から人が何を学びまた学ばなかったかということにあるまいか。体験を共有しない後々の世代のメッセージとなりうるためには、戦争体験は時間、空間両方のより広い文脈の中で相対化されることが必要なのに違いない。¹⁾

と述べ、「戦争体験継承」だけを強調する平和教育に対して疑問を投げかけ、戦争体験を相対化する事の必要性を説いている。体験世代の「戦争体験継承」をそのまま踏襲するのではなく、それをいかに捉え直し、有効に活用するかが問題となっているのである。

一方、1989年の東欧革命、米ソのマルタ会談によって、第二次世界大戦後の世界の中心的構造となっていた東西冷戦構造が崩壊した。このことによって、核の傘に覆われた世界が無くなり平和な世界が到来するだろうという期待を持つ暇もなく湾岸戦争、東欧諸国の民族対立など次々と紛争が発生している。冷戦構造が諸悪の根元であり、これさえ無くなれば平和な世界が来るという考えは幻想であった。平和でない状態を作り出しているものはいったい何なのか。それを見極め、平和に近づく力を持った子どもたちを育てるには何が必要なのか。東か西かといった構図だけでは平和教育を展開することが無意味になってきている。

本研究は、このような状況の変化に対応して、平和研究の成果を教育に生かすことを目的としている。

2. 研究の経過と研究主題設定の理由

日本の平和教育が意識的に実践され始めたのは、1950年代に入ってからである。1950年6月、朝鮮戦争が勃発し、7月には、警察予備隊が創設され、海上保安庁の増員が指令され、アメリカからは、日本の再軍備が強く要求されるようになる。教え子を戦場に送らざるを得ない状況が現実味を帯びるようになって、1951年1月、日教組は「教え子を再び戦場に送るな」というスローガンを掲げるに及んだ²⁾。以後、平和教育の実践は積み重ねられたが、いわゆる「教育の逆コース」の中で平和教育の理論化は遅れた。

1970年代以降、原爆体験³⁾の風化に対する危機感から「戦争体験の継承」を中心とした平和教育運動が展開され、広島平和教育研究所(1972年)

や日本平和教育研究協議会(1974年)が設立されるなど、平和教育研究の制度化も進められた⁴⁾。

一方、アメリカやヨーロッパに起こった平和学は、1950年代から1960年代にかけて研究の制度化の量的拡大が進み、1970年前後から直接的暴力と構造的暴力の両面からの解放を目指した研究が進められている⁵⁾。日本の大学における平和学関連講座は、1970年代から増加し始め、1980年代に急増している⁶⁾。

以上のように、日本における平和教育実践は、アメリカ・ヨーロッパにおける平和研究とは別の道をたどった。それらが合流の兆しを見せ始めたのは、1970年代に入ってからである。しかし、現在でもまだ、つながりが充分とはいえ、近年、平和研究と平和教育と平和活動の関連が強調されている⁷⁾。

浮田久子は、「書評 試案『平和教育自主編成の手びき』」⁸⁾の中で、

日本の平和教育は、今日までのところ、世界の平和教育とは実質的に切れた場所で、独自にその発展をとげてきた。

海外の平和教育を含めた平和運動が、平和研究と密接に連携しつつ展開されたことを申し上げたい。平和研究が真に人間のための科学であるとするならば、平和教育を含めた平和運動からたえずエネルギーを補給されなければならない。平和研究の成果は教育の場に移されて、ためされたり批判されたりして新しいイニシアティブを生み出し、それが研究のいっそうの深化をうながすという循環過程がどうしても必要である。これは、日本の場合、とくに平和研究の側に課せられた宿題といわなければならないと思う。

と述べている。海外の平和教育が平和研究と結びついているのに対して、日本の場合は、それらが結びついていないという指摘である。浮田のこの指摘から十数年の歳月が過ぎたが、基本的な状況は変わっていない。

J・ガルトウング⁹⁾は、「平和研究と平和活動の分野におけるめざま

しい進展に比べて、平和教育の分野では、この間に見るべき発展を遂げていないようにうかがえるのである。」とし、その原因として、教育体制が国家上層部の思潮を遵奉したものであることと社会の労働分業の傾向の影響をあげている¹⁰⁾。

平和教育学を提唱した堀江宗生は、今までの平和教育実践に欠けているものとして、

- ① 実践の効果反響、時代の変化に伴う影響力についての分析検討の不十分さ。
- ② 教えられる側の態度への対応の不十分さ。
- ③ 国内的国際的幅の広がり不足。
- ④ 直接的平和教育の周辺に間接的平和教育の拡大の不十分さ。

をあげ、その原因として、権力側の平和教育に対する統制に、専ら守勢で対応し、攻勢に転じて平和教育の意義と実践を拡大することができなかったことをあげている¹¹⁾。

山本満も、日本の平和教育の特徴として、反動的教育政策への抵抗運動としての性格をあげている¹²⁾。

以上のように、平和教育研究が未だ十分な成果をあげておらず、その原因が、教育政策とそれへの対応の仕方にあるということは確かである。教育政策の中に暴力性があるとすれば、これを明らかにすることが必要となってくる。その場合、ヨーロッパに起こった平和研究の成果を取り入れて、権力側の教育観や平和観を相対化するとともに、現在までの平和教育運動の平和観をも相対化することが重要である。

3. 研究主題

平和教育を研究する場合の対象範囲としては、①学校教育 ②社会教育 ③教育政策の3つが考えられる。

学校教育実践は、教育制度の中で行われている平和教育の実践である。日本の学校教育の中で行われてきた平和教育は、「教え子を戦場に送らない」ことを目的に「直接的平和教育¹³⁾」を中心に進められてきた。今までの平和教育研究は、主にこの学校教育実践を対象とした研究である。社会教育は家庭教育、企業内教育、労働組合教育、地域の公民館教育活動などだけでなくマス・コミュニケーションによる教育効果をも含めると広い範囲のものとなる。社会教育の分野における平和活動は、平和運動として捉えられることが多く、研究対象としても平和運動の研究が多い。その両者に関係のある教育政策は、特に近年、平和研究の対象となっていない。本稿では、前節で述べた理由により、主に日本の教育政策を対象とする。

平和教育研究の時期区分としては、①第二次世界大戦後 ②第一次世界大戦後 ③国民国家による教育制度が確立されて以降 ④古代以降などの区分が可能である。

日本における平和教育の始まりは、1951年の日本教職員組合の「教え子を再び戦場に送るな」というスローガン決議および、同年の長田新編『原爆の子』¹⁴⁾の出版以降とされる場合が多い。しかし、藤井敏彦が「戦後教育はその理念と現実において、平和教育そのものであったといえる。」¹⁵⁾ というように、戦争に対する反省から出発した教育として、第二次世界大戦後、現在見られる型の平和教育が始まったと捉えることができる。

最近の平和教育研究の進展とともに、第一次世界大戦と第二次世界大戦の間の時期の平和教育についての研究もされている¹⁶⁾。

さらに、軍国主義教育批判として平和教育を捉える場合、近代的教育制度の確立以降を研究対象とする必要がでてくる¹⁷⁾。

また、古代以降を対象とする研究は、平和思想史の対象となっている。本研究は、現在行われている平和教育の出発点が、敗戦後であると考えて、第二次世界大戦後の平和教育に関わる教育政策を対象とする。

従って、本研究の主題は、以下のようになる。

戦後日本の教育政策が、どのような平和観を持って実行されてきたのかを明らかにする。

特に、占領時代の教育政策と、独立とともに、それが大きく転換された時代（1945年から1960年ごろ）の教育政策を中心に取り扱うものとする。

4. 先行研究と本研究の位置づけ

(1) 調査文献

平和教育に関する文献は、平和に関する文献と教育に関する文献の両者にまたがり、多岐にわたっている。そこで、代表的なものとして以下の研究誌、雑誌を対象として平和教育に関する文献を787件拾い上げた。

(付録資料参照)

- A. 『平和研究』日本平和学会編／早稲田大学出版部
- B. 『教育学研究』日本教育学会編
- C. 『平和教育研究』広島平和教育研究所編
- D. 『国民教育』国民教育研究所編
- E. 『季刊平和教育』日本平和教育研究協議会編／明治図書
- F. 『生活教育（カリキュラム）』日本生活教育連盟編／誠文堂新光社
- G. 『教育』教育科学研究会編
- H. 『歴史地理教育』歴史教育者協議会編
- I. 『考える子ども』社会科の初志をつらぬく会編
- J. 『現代教育科学』／明治図書
- K. 『平和教育の課題と方法に関する学際的研究』
滋賀大学教育学部平和教育研究会編

ただし、平和教育に関係があっても、大会報告、手記、自叙伝、コラム、随想、詩、旅行記、回想録等は除外した。また、戦争を扱った教育実践でも目標の中で平和を明記していないものは除外した。さらに、平和教育を名のっている内容のほとんどが教育に関係のない平和理論になっているものも除いた。

(2) 調査文献の分類

以上の文献が、主に何を対象にかかれているかを以下の四つのレベルによって分類した。

- ① 直接教育に当たる「実践のレベル」。例えば、学校教育や家庭教育、社会教育など直接教育が作用する場を対象としたレベルである。
- ② 「政治レベル」。個人や団体の方針や政策、行政のレベルである。
- ③ 「思想、平和観のレベル」
- ④ 平和教育の「全体像のレベル」。平和教育の歴史や日本と外国との

比較など平和教育の全体像を対象としたレベルである。

①②③は、非常に密接な関係がある。一般的に、ある個人なり団体なりは、何等かの思想的背景を持ち、教育方針や政策を打ち出す。その具体化として実践が行われると考えられるからである。しかし、全ての実践者がはっきりとした平和思想や平和観を持っているとは限らない。ここでは、直接教育が作用している場からどの程度離れているかを三つのレベルに分けた。

①②③は平和教育の内側の世界であるが、④は平和教育をある程度客観的に捉えようとしている外側の世界である。

787件の文献を上記の4つのレベルに分類すると（表1）のようになる。

文献名		分類	1	2	3	4	合計
A	平和研究		15	2	0	8	25
B	教育学研究		5	3	1	19	28
C	平和教育研究		18	7	1	5	31
D	国民教育		13	19	0	26	58
E	季刊平和教育		196	14	3	83	296
F	生活教育（カリキュラム）		48	5	1	20	74
G	教育		28	9	5	10	52
H	歴史地理教育		132	2	0	19	153
I	考える子ども		3	0	0	1	4
J	現代教育科学		15	11	3	24	53
K	平和教育の学際的研究		8	0	1	4	13
合計			481	72	15	219	787

（表1）平和教育文献のレベルによる分類（数）

ここで取り上げた代表的な教育誌を編集団体によって分類すると、

(ア) 日本平和学会 (イ) 日本教育学会 (ウ) 教職員組合を母体とした平

和研究, 教育研究団体 (I) 民間教育団体 (オ) その他, に分けることができる。以下, (ア)から(I)のそれぞれについて, 特色を述べる。

(ア) 日本平和学会による平和教育研究

日本平和学会は, 1976年以来「平和教育部会」を設置している。日本平和学会の機関誌『平和研究』は, 第2号(1977.4)および第5号(1980.9)さらに第7号(1982.11)で平和教育と平和教育学に関する特集を組んでいる。しかし, 堀江宗生は, 「平和教育実践に関するものが主で, 方法論が問題とされる場合でも実践上の方法論, 授業の方法論に終始している」とし, 平和教育の理論研究の弱さを指摘している¹⁸⁾。このことは, (表1)の『平和研究』の分類において, 実践レベルの文献が多いことに現れている。構造的暴力論の視点を踏まえた平和教育論を展開しているものとして, J・ガルトウングの「平和のための平和を体した教育—それは可能か」¹⁹⁾がある。構造的暴力論の視点から現代の教育の権威主義的管理教育を批判したものとして, 越田稜「忘れられた植民地」²⁰⁾と, 日本平和学会編『構造的暴力と平和』²¹⁾の「I教育」がある。

(イ) 日本教育学会による平和教育研究

日本教育学会も, 1976年, 課題研究として「平和教育」を位置づけた。さらに, 1989年には, 学会内に「平和教育研究委員会」を設置している。日本教育学会の平和教育理論は, 「戦争責任論」と「他民族問題」から「軍縮教育論」と「生き方」の問題へ, そして「環境教育」と「開発教育」に発展し, 1989年に「構造的暴力論」が取り上げられるに至った。平和学に基礎を持つ「構造的暴力論」によって, それまでの平和教育論を構造的に把握し, 整理する方向が示されたのである²²⁾。

楠原彰は、イバン・イリイチの提唱した「パックス・エコノミカ」の概念を取入れ、具体的個人の受ける暴力の背後に「パックス・エコノミカ」の存在を指摘している²³⁾。

笹川孝一は、戦争あるいは紛争状態にあるという現象を批判する「直接的暴力」批判の平和教育も、現象のみを批判するだけでは説得力を持たず、その現象を起こしている原因となっている「構造的暴力」を解明し、批判しなければならないとして、平和教育に構造的暴力論を位置づけることの必要性を理論的に説明している²⁴⁾。高等学校における構造的暴力論を取り入れた平和教育実践について安達善彦が報告しているが、「構造的暴力と平和教育」の部分の具体教材が示されていないのは残念である²⁵⁾。

日本教育学会における平和教育研究は、「構造的暴力」の位置づけについては明確になってきているが、教材の具体化についてはこれからさらに研究が進められるものと考えられる。

教育政策を対象とした研究は、藤井敏彦の「平和教育からみた臨教審第二次答申」²⁶⁾と、柿沼秀雄の「外国人学校制度と平和教育」²⁷⁾がある。

(ウ) 教職員組合を母体とした平和教育研究

広島平和教育研究所は、1972年6月1日、「ヒロシマ」を原点とする平和教育の研究、創造のため、広島県教職員組合を母体として設立された²⁸⁾。

「平和教育カリキュラム・自主編成の手びき（試案）」の平和教育の目的には、

- ア) 戦争の持つ非人間性・残虐性を知らせ、平和の尊さと生命の尊厳を理解させる。
- イ) 戦争の原因を追求し、戦争をひき起こす力とその本質を科学的に認識させる。
- ウ) 平和を守る力とその展望を明らかにする、

とある²⁹⁾。

戦争のない状態としての平和を目的とした教育研究が主体であるが、第二研究部門として地域課題研究部門がおかれ、地域開発の問題や農業問題を取り上げて研究をしているという特色がある。しかし、地域の社会学的研究としては優れた研究かも知れないが、平和教育との関わりが明確にされていないのが残念である。世界規模の構造的暴力の中に地域の問題を位置づける必要がある。

国民教育研究所は、日本教職員組合の教育研究所として発足した。海老原治善、伊ヶ先暁生、森田俊男らが中心となって、国家独占資本主義批判の立場から文部省の教育政策を批判している³⁰⁾。

『季刊平和教育』を編集している日本平和教育研究協議会は、「全国平和教育シンポジウム」等を通して、平和教育の全国的な交流の場を提供している。

(I) 民間教育団体の平和教育研究

民間教育団体の編集による教育雑誌に載っている平和教育関連の文献は、(表1)を見てもわかるように教育実践の報告が多い。平和教育の全体像や教育政策との関連で述べられたものは、『季刊平和教育』や『教育学研究』の中にも同一著者の文献が載せられている場合が多い。

(3) 政治レベルを対象とした平和教育文献の分類

(表1)の政治レベルに分類された72件をさらに、(ア)教育政策および教育行政、(イ)その他の政策および行政、(ウ)平和組織、教職員組合、教育団体等の教育運動の3つに分類すると次のようになる。

(付録資料2.「政治レベル」の部 参照)

分 類 項 目		件数
ア	教育政策および教育行政	44
イ	その他の政策および行政	12
ウ	平和組織、教職員組合、教育団体等の教育運動	16

(表2) 政治レベルを対象とした平和教育文献の分類

教育政策³¹⁾ および教育行政に関する文献のうち、特定の事例を扱ったものを除くと、海老原治善、森田俊男、伊ヶ先暁生、船山謙次、矢川徳光が浮かび上がってくる。

海老原治善、森田俊男、伊ヶ先暁生の三人は、日本教職員組合の教育研究所であった国民教育研究所に所属していた経歴をもち、似た立場の主張である。

海老原治善は、教育政策研究を次のように分類している。

- ① 各国間の教育制度の比較および要因分析による特質指摘。【比較教育学】
- ② 類型論分析(無政府個人主義的、共産主義的、民主主義的)【ハンス】
- ③ 歴史的類型論(絶対主義→自由主義→社会主義)【宗像】
- ④ 「近代化」論(近代、現代といった範疇での論議)
- ⑤ 段階論・構造論・動態論【海老原】

段階論は、近代資本主義社会の一般的な発展段階(重商主義-自由主

義－帝国主義)に即した教育政策を検討した上で、現代資本主義社会の教育政策の特質を分析するものである。構造論は、各発展段階における国家と社会の関係を構造的に分析し、教育政策をその中に位置づけるものである。動態論は、個別教育政策の「形成過程－決定過程－執行過程」を分析するものである³²⁾。

海老原の教育政策研究は、社会主義社会および共産主義社会への移行を前提とした資本主義教育政策批判である。

森田俊男の教育政策論を海老原の分類に当てはめると、海老原と同じ⑤に入るであろう。なかでも構造論が中心となっている。森田は、現代日本の教育政策を国家独占資本主義の教育政策と位置づけ教育政策分析の立場を次のように述べている。「国家独占資本主義が、いわば必然的に必要とする経済(計画)政策において、教育がいかに組み込まれ、経済計画化されているか、国独資の危機、つまり国独資と勤労人民、子どもたちとの矛盾の激化に対応しつつ(中略)生涯教育(管理)政策が、どのような意味で、教育政策としての完成であり、かつ腐朽そのものでしかないか、を考えてみることにしました。」³³⁾

伊ヶ崎暁生も同様の立場である。また、船山謙次も「国民教育」の立場から「われわれの願う教育は、民主主義的、民族主義的、科学的、集団主義的でなければならない。その教育の立場は、支配階級的立場ではなく、市民的人民的立場である。」³⁴⁾と述べている。船山によれば、国民教育研究所の名前にもなっている「国民教育」論の典型は、上原専禄にみられ、「『国民教育』の理念は、『民主教育』のそれを否定するものではなくて現実化したものであり、それはまた、『民族教育』『階級教育』の理念を排斥するものではなくて、その両者を内包するはずの高次の理念である。」と紹介している。そして、上原も矢川も森田も戦

後のブルジョア民族主義とは対立するものであると位置づけている³⁵⁾。

矢川徳光は、ソビエト教育学研究者として、「日本の教育復興は、人民民主主義革命の一分野として考えられねばならない」という革命論の立場を明確にしている³⁶⁾。

以上のように、平和教育を銘打ってかかれた文献のうち、教育政策を体系的、構造的にとらえた研究は、社会主義への移行を前提とした国家独占資本主義の教育批判の立場がその中心であることがわかる。これらの研究の特徴として次の点を挙げることができる。

(7) 権力による現状の構造を維持するための教育の利用という教育政策の本質を明確にした。

(イ) 構造論における構造のとらえ方は、権力者（階級）－被抑圧者（階級）の権力関係においてとらえられている。

(ウ) (イ) の構造から必然的に権力との対立関係を尖鋭なものとして捉えている。

(エ) 平和教育との関係において見たとき、資本主義が諸悪の根源でありこれを打倒することによって平和な社会を招来することができるという理論になっている。

これらの研究は、資本主義社会の現実の分析において成果をあげた。しかし、社会主義および共産主義に絶対的価値を置いたため、社会変革の方法が暴力的革命か、もしくは教育による意識変革を通した革命かのどちらかになり、現実と遊離したものになっている。彼らの中に、暴力的革命を肯定している者はないが、それは平和のための暴力を肯定するという矛盾に陥ってしまうからである。また、教育による意識変革を主張する場合にも、権力による教育の政治的利用を批判しながら、社会主義革命のために結果的には政治的に教育を利用することになっていると

いう矛盾に陥っている。従って、対立の構造のみが浮き上がり、現実との相互作用が困難となっている。森田俊男は、「もとより、ほっておいてもその教育政策は瓦解するとか、それ自体が社会主義的な教育になっていく、と考えることはできません。」としながら教育においては、「地域政治の革新と国政の民主化が国民のきわめて具体的な課題なり、独占体の自由な（わがままな）経済行為を民主的に制約し、規制する、という課題が、勤労人民、労働者階級の課題となりつつある段階において教育創造の運動・たたかいを、さらにどう自覚的なものにしていかなければならないのか、を考えあっていきたい」³⁷⁾として、現実的には守りの態勢を取らざるを得なくなっている。

(4) 本研究の位置づけ

本研究は、平和教育研究における先行研究の成果を受け継ぎつつ、次のような立場に立つものである。

- ① 資本主義から社会主義に必然的に移行するという歴史発展論の立場を前提としない。
- ② 教育政策における構造分析が中心となるが、資本主義社会における権力関係の構造のみを扱うのではなく、南北関係を中心とした世界経済の構造を視野に入れる。
- ③ 直接的暴力のみを暴力と考えるのではなく、構造的暴力も暴力と捉える。

5. 研究の方法

平和研究の中心的考え方となっている構造的暴力論を基本に，世界秩序論が措定している4つの価値を指標として日本の戦後の教育政策を分析する。

(1) 仮説

1952年以降の日本の政策は，経済発展による日本の国際的地位向上が平和につながるという方針が重視されており，教育政策も，特に1955年以降，経済発展と国際的地位向上のための手段として実行される傾向を持っていた。

(2) 検証（実証的分析）

昭和20年代の教育政策・行政と昭和30年代以降のそれらを比較することによって，教育政策の目指している方向を明らかにする。

- ①学習指導要領の内容分析
- ②教育基本法の理念
- ③教育政策の政治的背景

* 年号は，基本的に西暦を使用するが，学習指導要領を中心に教育政策を，昭和20年代と昭和30年代以降に分けて比較するため，以後この比較を用いる場合には，元号を使った年代分けの表現を使用する。

- 1) 山本満「『平和教育』への問題提起」日本平和学会『平和研究』VOL.2, 日本経営出版会, 1977, p.67.
- 2) 日教組第18回中央委員会。
- 3) 現在では、「被爆体験」という言葉が一般的になっているが、体験継承が広島で語えられ始めた頃は、「原爆体験」と呼ばれていた。そして、「原爆体験」を継承する教育は「原爆教育」と呼ばれていた。
- 4) 日本の平和教育研究については、竹内久顕「日本の平和教育研究の経過と課題」〈研究室紀要〉第16号, 東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室, 1990.6に詳しい。広島での平和教育については、大槻和夫「広島における平和教育の歩みと今日の課題」前掲『平和研究』VOL.2, pp.54-65参照。
- 5) 岡本三夫「平和学の動向と展望」山田浩編『新訂平和学講義』勁草書房, 1984.8, pp.75-93。
- 6) 岡本三夫「日本の大学における平和学関連講座の実態調査」『平和研究』VOL.12, 早稲田大学出版部, 1987, pp.113-130。
- 7) J・ガルトゥングは、「平和のための平和を体した教育—それは可能か」前掲『平和研究』VOL.2, の中で「平和教育を正面から取り入れなければならない。しかもそれは平和研究, 平和活動, 平和教育の総合的な有機体の中でとらえられねばならない。」と述べている。
- 8) 浮田久子「書評 試案『平和教育自主編成の手びき』」『平和研究』VOL.1, 1976, pp.178-179。
- 9) 「ガルトゥング教授は、平和の実現に必要な諸条件を探求する学問である『平和研究』(Peace Research)の創始者の一人であり、その名前は、世界的に知られている。1938年ノルウェーのオスロに生まれ、オスロ大学で数学と社会学の博士号を取得後、59年にはオスロ国際平和研究所(PRIO)を創設して平和研究のメッカとしての地位を確立した。これまでにオスロ大学, ジュネーブ開発高等研究院, ベルリン自由大学, プリンストン大学, ハワイ大学などで客員教授を歴任, わが国でも国際基督教大学, 中央大学に客員教授として招かれ平和学を講義している。現在はドイツのザールラント大学とスイスのベルン大学の平和学教授である。この間、国連の専門機関のコンサルタントを務め、東京にある国連大学では、創立当初から『開発の目標, 過程, 指標プロジェクト』を主導してきた。」高柳先男他訳『構造的暴力と平和』中央大学出版部, 1991, 「訳者あとがき」より。
- 10) ガルトゥング, 前掲論文, p.86。
- 11) 堀江宗生「平和教育学の方法論」『平和研究』VOL.7, 早稲田大学出版部, 1982.11, p.96。
- 12) 山本満, 前掲書, p.72。
- 13) 平和教育を「直接的平和教育」と「間接的平和教育」に分ける分類の仕方がある。「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取り立てて扱わないが、平和的精神を耕すものである。この分類は、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.253, に見られる。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)善本者, 1984, p.14にも同様の分類が見られる。
- 14) 長田新編『原爆の子』岩波書店, 1951.10.2 初版, 平和教育の「原典」と呼ばれている。
- 15) 藤井敏彦「平和教育」前掲, 『新訂平和学講義』p.254。
- 16) 中野光「两大戦間期における日本の平和教育」『教育学研究』第58巻第1号, 1991.3, pp.77-79。「啓明会」の運動を中心に「国際教育」の名において行われた平和教育について論じている。

- 17) 王智新は、「日本とアジアの関係から—平和教育・なぜ必要なのか—」(『教育学研究』第56巻第1号, 1989.3, pp.82-85。)の中で日本近代教育の軍事、侵略への献身性の明確化を主張している。
- 18) 堀江宗生「平和教育学をめざして」『平和研究』UOL.5, p.159。UOL.7は、この指摘の後に「平和教育学への展望」と題して特集が生まれ「平和研究と平和教育の接点を探ろうと試みた。」(p.51)としているが、十分に成功しているとは思われない。
- 19) ガルトゥング, 前掲論文。
- 20) 日本平和学会『平和研究』UOL.7, 早稲田大学出版部, 1982.11, pp.78-92。
- 21) 日本平和学会編『構造的暴力と平和』《平和研究叢書3》, 早稲田大学出版部, 1988。
- 22) 竹内, 前掲論文, pp.148-149。
- 23) 楠原彰「開発Development・環境・平和—日本の子どもの自死とアフリカの子ども餓死の間に何があのか—」『教育学研究』第53巻第1号, 1986, pp.96-98。
- 24) 笹川孝一「『環太平洋経済圏』時代の平和教育」『教育学研究』第57巻, 第1号, 1990.3, pp.88~91。
- 25) 安達喜彦「高杖における平和・人権学習」, 同上書, pp.91-95。
- 26) 前掲, 『教育学研究』第54巻, 第1号, pp.90-93。
- 27) 同上書, pp.93-96。
- 28) 広島平和教育研究所『平和教育研究』UOL.1, 1993, 「設立の趣旨」。
- 29) 同上書, UOL.2, 1975, p.7。
- 30) 国民教育研究所は、日本教職員組合の分裂に伴って解散した。
- 31) 教育政策の定義は、宗像誠也による。
 教育政策とは、権力によって支持された教育理念である。教育の目的と手段、または、教育の内容と方法と組織とについての、かくあるべしという考えの総体と解してほしい。
 権力外の政党の教育政策：潜在的な教育政策
 教育行政：権力の機関が教育政策を実現しようとする過程（教育立法—狭義の教育行政）
 教育運動：権力の支持する教育理念とは異なる教育理念を民間の社会的な力が支持する場合に成立する。
 教育理念：教育の目的と手段と、または、教育の内容と方法と組織とについての、かくあるべしという考えの総体。
- 宗像誠也『教育と教育政策』岩波新書C128, 1961.2, pp.5-6。
- 32) 海老原治善著作集5『現代日本教育史・教育論集』エムティ出版, 1991, pp.220-226。
- 33) 森田俊男『現代日本の教育政策』労働旬報社, 1975, p.3。
- 34) 船山謙次「戦後民主主義教育の批判と展望」『現代教育科学』№126, 明治図書, 1968.4, p.29。
- 35) 同上論文, p.26。
- 36) 矢川徳光『新教育への批判』刀江書院, 1950。
- 37) 森田, 前掲書, pp.2-4。

第1章 平和価値と平和観

1. 未来志向型の教育

日本で開かれた、第14回国際平和研究学会(IPRA,1992.7,in Kyoto)¹⁾に出席した平和研究者の一部を招いて開かれた新聞社の討論会で、坂本義和は、「今の日本で必要なのは、国家から自立した日本の市民社会をどう強めていくかということだ」²⁾と述べている。

また、坂本は、彼の著書の中で、「現実に関わりつつある変動が歴史に先例のないものである以上、過去だけを参照するのでは足りない(中略)現在を知るために未来の歴史を参照することが必要」である、と述べている³⁾。

この主張を教育に当てはめてみるなら、国家の枠を越えて、地球規模で課題に取り組める人づくりの教育が必要である、ということになる。現在の日本は、自分の国の中だけで平和や豊かさを喜んでいることのできる立場ではない。また、そのような教育をするためには、過去の知識を伝達するだけの教育では目的は達成されない。未来の歴史を参照することによって未来から過去や現在を分析し、客観化することによって主体的方向性をつかむという未来志向型の教育が必要となってくる。

さらに、本論文の方法に当てはめてみるなら、平和学が現在提示している未来の平和の枠組みにより、日本の教育政策を分析することによって、その平和観をより客観化できると考えられる。

2. 平和学における平和価値

(1) 平和学における価値多元主義

一つの絶対的価値を前提としたとき、他の価値は全てその価値に従属させられるか、もしくは排斥されるかになる。ローマ帝国以来、平和を意味する「パクス」という言葉には、西欧中心の平和価値を他に押しつける意味がかくされていた。押しつける側にとっては平和であっても、押しつけられる側にとっては平和ではないのである。

武者小路公秀は、「パクス」に象徴される1950年代までの一元的平和観を、技術主義と西欧中心主義の2面で批判的に捉えた。西欧中心主義は、普遍主義であり、

普遍主義は、西欧的な文化という特殊な文化を（人類文明）と同一視するきっかけをつくったという意味で、大きな害毒を流し（中略）非西欧的な文化の開花を妨げている。⁴⁾

としている。さらに、西欧中心主義は、進化論的論理構造を持っているとして、西欧文明が「人類進化の究極的到達点」であるという前提を持ち、「非西欧諸国の発展を西欧型の鑄型にはめ込む傾向を帯びている。」と批判している。そのような西欧中心の普遍主義的論理に対抗して、現在、第三世界を中心に、多元的価値を認める理論が出されているという現実があり、平和価値も価値の多元性を前提として構築されるべきであると主張している⁵⁾。

しかし、いくら価値の多元性を認めるといっても、人権や人命を無視するような価値をも認めるような価値相対主義は、平和価値に逆行する方向性を持っている。そこで、武者小路は、3つの条件を提示している。

④ ある社会勢力の価値が、その実現のために他の社会勢力の完全否定を要求するものであつてはならない。

- ② 社会勢力間のより平等な関係を確立するための価値変容の容認と促進。
- ③ 価値変容過程の中で、ある価値体系のみを正しいとし、あるいは社会勢力にどの価値が正しいかを判定する機能を与えることがあってはならない。⁶⁾

そして、「平和学は、上記のような諸ルールを認めただけで、対抗的な相補関係にあるさまざまな社会勢力の掲げる多様な価値の間のさまざまな矛盾を内に抱えながら、その矛盾を創造的に止揚していく過程として平和をとらえる。」としている⁷⁾。すなわち、平和を、単一の価値の達成された状態と捉えるのではなく、一定の条件の下での価値多元性を認め、多元的価値相互が、対抗的相補性の関係にあり続けるその過程と捉えているのである。

(2) WOMPの4つの価値と構造的暴力論

環境問題、富と貧困の南北格差など国境を越えた国際的問題群の発生は、増加傾向にある。この地球的問題群へのアプローチを最上敏樹は、①秩序維持的アプローチ ②システム改良的アプローチ ③システム変革的アプローチの3つに類型化した。そして、地球的問題群解消に対して有効であると考えられるのは、システム変革的アプローチのみである、としてこれを、狭義の「世界秩序論」と位置づけている。そして、このシステム変革的アプローチとしての世界秩序論の典型として、「世界秩序モデルプロジェクト」(WOMP⁸⁾)をあげている⁹⁾。WOMPは、ニューヨークにある「世界秩序研究所」(IWO¹⁰⁾)のプロジェクトチームであり、世界中から第一級の平和学者を集めている¹¹⁾。

WOMPも価値の多元性を容認する立場にある。WOMPの中心的人

物の一人であるであるR・フォークは、よりよい世界のモデルから、4つの中心的な価値が選出されたとしている。4つの中心的価値とは、

- ① 集合的暴力の極小化(The minimization of large-scale collective violence)
- ② 経済的安寧の極大化(The maximization of social and economic well-being)
- ③ 社会のおよび政治的正義の極大化 (The realization of fundamental human rights and conditions of political justice)
- ④ 環境バランスの極大化 (The rehabilitation and maintenance of environmental quality, including the conservation of resources)¹²⁾

である。より平和な世界の指標として、4つの価値が抽出されているが、このことは、過去の平和観が戦争のない状態を意味していたのに対して、より広く、より具体的な指標が提示されたといえる¹³⁾。

このような、平和の概念の拡大は、J・ガルトゥング(Johan Galtung)によってもたらされた。1960年代から1970年代にかけて顕在化した南北問題は、戦争のない状態でも決して平和ではないことを明らかにした。ガルトゥングは、国家間に紛争のない状態を平和というなら、ある国家のなかでどんなに人権が無視され、人命が軽視された状態であっても平和ということになるという疑問から、平和概念を拡大し、戦争の不在を意味する平和を「消極的平和」、あらゆる暴力の不在を意味する平和を「積極的平和」と呼び、「積極的平和」の重要性を強調した。彼は、直接見ることのできる個人的暴力に対して、現象としては、貧困・人権抑圧・差別・飢餓として現れる社会構造が起こす暴力を構造的暴力と呼んだ。そして、暴力を次のように定義した¹⁴⁾。

ある人に対して影響力が行使された結果、彼が現実的に肉体的、精神的に実現しえたものが、彼のもつ潜在的実現可能性を下まわった場合、そこには暴力が存在する。

換言すれば、潜在的可能性が現実的可能性より大きいという状況を避けることが理論的に可能で

あり、かつ現実的にも可能であるならば、そこには暴力が存在することになる。

潜在的可能性のレベルとは、所与の知識と手段でもって達成可能なレベル。

ガルトゥングは、まず、暴力的状態とは、人間の持つ可能性を抑圧した状態であると捉えたのである。そして、直接のおよび構造的暴力の無い状態を平和と定義することを提案した。人間の持っている可能性は、歴史的、社会的制約をうけており、時代とともに変化する。従って、暴力もその意味が変化するのである。そこで、未来の視点から、より暴力の少ない方向を示す指標となるのが、WOMPの平和のための価値指標なのである。

WOMPの4つの価値とガルトゥングの構造的暴力論をあえて重ねてみると、下図のような表現も可能である。

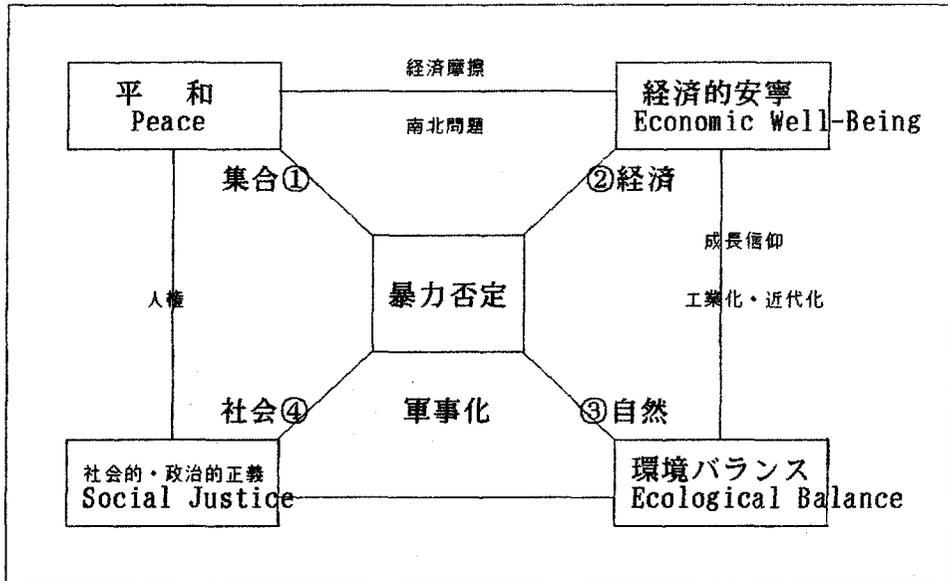


図1 WOMPの価値と構造的暴力

従来の平和論は、①集合的暴力の否定を中心に扱っていたが、今や②経済、③自然、④社会をも対象とせざるを得なくなった。しかも、構造

的暴力論は、それぞれを単独に扱うのではなく、4つの相互関係の中に潜む構造の暴力性を否定しようとするものである。

ガルトゥングは、暴力的関係を維持している支配構造を把握する理論として、「中心＝周辺」理論を適用する。すなわち、

- (1) 中心国の中心部と周辺国の中心部との間には、利益調和が存在し、かつ
- (2) 中心国の内部よりも周辺国の内部に、より大きな利益不調和が存在し、
- (3) 中心国の周辺部と周辺国の周辺部とのあいだには、利益不調和が存在する。

というもので、このような構造を、「帝国主義」と位置づけた(図2)¹⁵⁾。

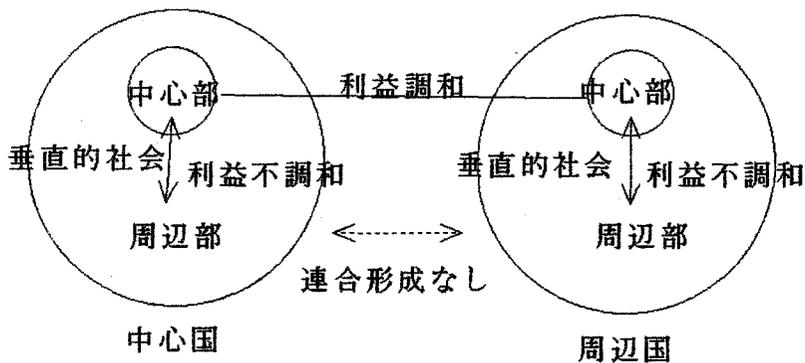


図2 中心＝周辺構造

今や日本は、中心国の地位につきつつあり、日本の中心部は、アジアの国々の中心部と利益調和の関係でつながり合うことによって、経済的には不均衡を生み¹⁶⁾、環境を破壊し、周辺部の人々の人権を蹂躪するという構造が見えてくる。しかし、「中心国の周辺部は、周辺国の周辺部のパートナーとしてよりも中心国の中心部のパートナーとして自分を

見ている」¹⁷⁾ ことによって、周辺国周辺部は孤立してしまうのである。

3. 現代社会の構造と性格

WOMPの4つの価値関連構造で現代社会を見ると、現代社会は経済に最も重点を置いていたことが理解できる。そして、経済重視の考え方は、経済的分配がうまくいけば（不満が噴出しないようにすれば）平和な世界が可能であると考えてきた。この「経済に人間が隷属することによって得られる平和」を、I・イリイチは「パクス・エコノミカ」と呼び、批判している¹⁸⁾。イリイチは、「パクス・エコノミカ」の暴力性が人間の物理的、社会的、文化的環境破壊をもたらしていると訴え、環境をWOMPのそれより広く、人間の生存に不可欠なもの全てと捉えている。しかし、ここでは、イリイチの現代社会分析をWOMPの平和価値に当てはめて述べてみる¹⁹⁾。

(1) 経済と平和

イリイチは、「国際連合設立以来、平和は徐々に発展と連結されてきた。」として、「経済発展＝開発＝平和」という価値観ができあがったという。従って「経済的成長に反抗するものは平和の敵」となり、「発展が必要であるということについては、全ての党が一致」するようになった²⁰⁾、と指摘している。また、

資本主義者たちは、資本主義の優越性を主張しようとして、より高い生活水準を誇示する。共産主義者は、究極的には共産主義が勝利し得るであろうと考え、その指標としてより高い成長率を自慢する（現在では、時代錯誤の考え方であるが、1950年代にはそうであった一筆者）。しかし、どち

らのイデオロギーのもとでも、効率を高めるための総費用は、幾何級数的に増加する。²¹⁾

として、資本主義も共産主義もどちらも「パクス・エコノミカ」を目指して競争してきたと捉えている。「パクス・エコノミカ」は、「経済発展＝開発＝平和」の価値を資本主義、共産主義を問わず、一元的に世界中に広げ、経済的発展競争に巻き込むことによって南北における経済格差をいっそう拡大していく結果となった。

(2) 環境と平和

イリイチは、「パクス・エコノミカは環境に対する暴力を助長します。」と述べている。「パクス・エコノミカ」においては、環境は、商品のための採掘の場となり、商品流通のための空間として使われ、開発の対象となった²²⁾。そして、

最大の諸制度が、これまで資源とは考えられずにどんな資源目録にも載っていなかった資源を求めて最も激しく競い合う。その資源とは空気、大洋、静けさ、日照、および健康などである。諸制度がそれらの資源が少なくなっていることを人々に気づかせる頃には、それらの資源はほとんど回復しがたいまでに破壊されてしまっているのである。いたるところで、自然は有毒なものとなり、社会は非人間的となり、内面の生活は侵害され、個人的な職業はやっていけなくなっている。²³⁾

人間が生きていくための再生産の場であった環境を、「パクス・エコノミカ」は、生産資源や流通空間として使用し、破壊してしまうと警告している。

(3) 社会と平和

イリイチは、制度的に「ハードな社会」（制度化された技術やサービ

スに依存する社会」と、「ソフトな社会」（巨大な財やサービスに頼らない社会）という座標軸を適用する。最もソフトな社会制度を、「Convivial Institution」²⁴⁾と言い、最もハードな社会制度を「Manipulative Institution」（操作的制度）と呼んだ。「パックス・エコノミカ」は、ハードな社会制度である。そこでは、

人々が自分では何も供給できなくなったという前提を保護する。それによって、すべての人の生存を、教育・健康ケア・警察による保護・アパートやスーパーマーケットの便利さ、というエリート
の決定に依存させる。²⁵⁾

自立的・能動的・創造的人間社会を本来の人間社会と見るなら、他律的・受動的・被操作的社会は、構造的暴力の中にあると言える。政治制度にこれを当てはめるなら、官僚的・中央集権的な政治制度は、中央指導による操作的制度と考えられ、ハードな政治制度と位置づけることができる。一方、自立的・地方分権的な政治制度はよりソフトな政治制度と位置づけることができる。（ただし、地方の中でハードな制度が支配的に存在すれば、あてはまらない。）ハードな政治制度においては、中央に依存すると同時に中央の言いなりになるという構造ができあがる。イリイチは、

制度的な世話に依存する度合いが高まってくると彼らの無力さに新しい要素が加わった。それは、心理的な不能とか、独力でなんとかやりぬく能力を欠くとかいうことである。（中略）近代化された貧困とは、状況に影響を与える力の欠如と個人としての潜在的能力の喪失とを結合したものである。

貧困の近代化が最も強く感じられているのは、おそらくアメリカの諸都市においてであろう。（中略）他のどこでよりも、貧困の対策が、貧困者の間に依存性、怒り、欲求不満、要求がみたされるとさらに多くの要求をするといった状態を生み出している。²⁶⁾

と指摘する。競争を強いる制度の中で、敗者は無能化され、保護されることによって、依存と欲求不満の状態に追いやられる。自らの力で生きる可能性を抑圧されているという意味において構造的暴力の中に置かれているといえるのである。

このように、「パクス・エコノミカ」は、産業主義の価値体系にのって、ハードな組織によって再生産される構造的暴力の体系であるということができる。

4. 構造的暴力論の日本の戦後教育政策分析への適用

構造的暴力論の観点から日本の教育政策を見ると、平和研究の成果から次のような視点が必要となってくる。

(1) 直接的暴力に関する方針

(2) 構造的暴力に関する方針

ア. 価値が一元的かどうか。

イ. 4つの平和価値のうち、どこに重点がおかれていたか。

ウ. 教育制度が、ハードかソフトか。

以下、これらの視点によって、戦後日本の教育政策を分析してみる。

- 1) International Peace Research Association; 1964年平和研究の専門家の学会として結成された。
- 2) 『朝日新聞』「模索続ける冷戦後の世界・方向見えぬ日本の役割」1992.8.13。
- 3) 坂本義和「世界秩序モデルの研究」、J・N・バグワッティ編、石川滋訳『経済学と世界秩序』岩波書店、1978。
- 4) 武者小路公秀「平和価値の多元化」日本平和学会編『平和研究』Vol.2、日本経営出版会、1977.4、pp.13-14。
- 5) 同上論文、pp.7-10。
- 6) 同前、p.18。
- 7) 同前、pp.18-19。
- 8) World Order Models Project
- 9) 最上敏樹「世界秩序論」、有賀貞他編『講座国際政治1 国際政治の理論』東京大学出版会、1989、pp.277~288。
- 10) Institute for World Order
- 11) 岡本三夫「平和研究の展開」、日本平和学会編集委員会編『平和学』—理論と課題—、早稲田大学出版部、1983、p.23。
- 12) Richard Falk, *A Study of Future Worlds*, New York, 1975, p.11. また、WOMPの教科書的文献である *Toward a Just World Order* (Richard Falk, Samuel Kim and Saul Mendlovitz eds. Boulder: Westview, 1982) では、①をPeace, ②を Economic Well-Being, ③をSocial Justice, ④をEcological Balance と簡単に表現しそれぞれの内容を説明している。なお、WOMPの資料収集、翻訳について、兵庫教育大学大学院生二井正浩氏のお世話になった。学恩を耐す。
- 13) WOMPの4つの価値には、近年、第5の価値として「参加民主主義の極大化」が加えられているが、⑤社会的および政治的正義の極大化との関係が必ずしも明確ではないのでここでは、従来の4つの価値をあげておく。
- 14) Johan Galtung, *Violence, Peace and Peace Research*, 1969, 高橋先男・塩屋保・酒井由美子邦訳『構造的暴力と平和』中央大学出版部、1991、pp.5-6。この定義について、より具体的に次のように述べている。

暴力はここでは、可能性と現実との間の、つまり現実可能であったものと現実が生じた結果との間のギャップを生じさせた原因、と定義される。暴力とは、潜在的可能性と現実との間の隔たりを増大させるものであり、この隔たりの減少に対する阻害要因である。したがって、もし18世紀に人が結核で死亡したとしても、これを暴力とみなすことは困難である。なぜならば、当時結核で死亡することは避けがたいことであったからである。しかしもし、世界中に医学上のあらゆる救済手段が備わっている今日、

人が結核で死亡するならば、われわれの定義によれば、そこには暴力が存在する。同様に、もし人が今日地震で死亡したとしても、暴力という観点からそれを分析することは妥当とはいえないであろう。しかし将来、もし地震を避けることが人間の能力で可能となったとしたら、このような死を暴力の結果とみなすことができるかも知れない。換言すれば、潜在的可能性が現実的可能性より大きいという状況を避けることが理論的に可能であり、かつ現実的にも可能であるならば、そこには暴力が存在することになる。(p.6)

- 15) Johan Galtung, *A Structural Theory of Imperialism*, 1971. 邦訳, 同上書, pp.75~76。
- 16) アジアの国々一般にいえることではない。1992年7月の日本平和学会において、シンガポール・韓国等のNIE S諸国の発展の位置づけについて議論があった。
- 17) Galtung, op.cit. *A Structural Theory of Imperialism*. 高柳他邦訳, 前掲書, p.78。
- 18) I・イリイチ「暴力としての開発」, 坂本義和編『暴力と平和』(朝日選書200), 朝日新聞社, 1982, p.11。
- 19) イリイチの平和の概念には、文化が重要な地位を占めている。例えば、「平和とは、個々の文化がそれぞれにもつものであり、そのような平和の独自性が保たれない限り、各文化が独自の比類のない花を咲かせることなど不可能である。」(同上書, p.8)と述べている。また、バクス・エコノミカが、性(gender)の文化を破壊していることも指摘している。イリイチの理論からみると、WOMPの平和価値には、文化価値に対する意識が希薄に感じられる。
- 20) イリイチ・フォーラム編『イリイチ日本で語る 人類の希望』新評論, 1981, pp.127~129。
- 21) Ivan Illich, *Deschooling Society*, New York, Evanston, San Francisco, London, 1972, p.163. 東洋・小澤周三邦訳『脱学校の社会』東京創元社, 1977, p.203。
- 22) イリイチ・フォーラム編, 前掲書, p.133。
- 23) Illich, op.cit. p.163.
- 24) Convivialを東洋・小澤周三は、「相互親和的」(『脱学校の社会』)と訳し、宇井純は、「自律共働的」(『イリイチ日本で語る 人類の希望』)と訳し、渡辺京二・渡辺梨佐は、「自立共生的」(『コンヴィヴィアリティのための道具』)と訳している。宇井純によると、イリイチは古いスペイン語のコンヴィヴィエンシャルという言葉の意味を概念として当てはめたと言い、「共同体において生存のために役に立つ」といった意味内容をもつとしている。(イリイチ・フォーラム編, 前掲書, p.182)。
- 25) イリイチ・フォーラム編, 前掲書, p.132。
- 26) Illich, op.cit. pp.4-5. 東他邦訳, 前掲書, p.17。

第2章 昭和20年代の教育政策

1. 『新教育指針』

連合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)¹⁾である。これによって、現場教師は戦後教育改革のはっきりした方向を初めて示され、大きな影響を受けた。この書は、文部省がCIE²⁾との緊密な連絡のもとに作成したものであり、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。

第一章、序論「一、日本は今どんな状態にあるのか」は、戦争という直接的暴力の結果ポツダム宣言を受け入れ、連合国の要求するがままにされるといふ占領された状態になっていることを述べている。そして、「二、どうしてこのような状態になったのか」は、次のように述べている³⁾。

国民をこの戦争へと導いた指導者達に責任があるのである。(中略) 今日軍人や政治家や財界人や思想家などのうちで、戦争責任者として、マッカーサー司令部から指名せられ、もしくは日本国民から非難せられている人々は、こうしたあやまちをおかした人々である。

しかし、指導者たちがあやまちをおかしたのは、日本の国家の制度や社会の組織に色々の欠点があり、さらに日本人の物の考え方そのものに多くの弱点があるからである。国民全体がこの点を深く反省する必要がある。特に教育者としてはこれをはっきりと知っておかなければならない。次にこれらの欠点、弱点を挙げてみよう。

- (1)日本はまだ十分に新しくなりきれず、古いものが残っている。
- (2)日本国民は、人間性・人格・個性を尊重しない。
- (3)日本国民は、批判的精神に乏しく権威に盲従し易い。
- (4)日本国民は合理的精神に乏しく科学的水準が低い。
- (5)日本国民は、ひとりよがり、おおらかな態度が少ない。

このように、直接的暴力としての戦争の責任追及とともに、「日本の国家制度や社会組織の欠点」という言葉で、戦前・戦中の日本社会の構造的暴力をも指摘していると捉えることができる。

第二章では、「軍国主義及び極端な国家主義の除去」、第三章では、「人間性・人格・個性の尊重」、第五章では、「民主主義の徹底」が説かれている。すなわち、直接的暴力としての軍国主義を排除し、非軍備・平和国家を目指している。また、構造的暴力としての封建遺制や極端な国家主義を否定し、それに代わって人間尊重と民主主義を目指しているのである。（表3参照）

	戦争中	→	これからの日本
直接的暴力	軍国主義 極端な国家主義 (国家中心)	反 省	非軍備・平和国家 民主主義的文化国家 (人間中心)
構造的暴力			

(表3) 暴力論からみた『新教育指針』の構造

『新教育指針』は、軍国主義を直接的暴力につながるものとして捉えているとともに構造的暴力としても捉えている。すなわち、第二章において軍国主義と政治の関係、軍国主義と経済の関係、軍国主義と文化の関係、軍国主義と国際問題の関係を構造的に捉えている。そして、軍人の特権や軍事経済による国民生活の圧迫、文化の統制、国際問題の軍事

的解決等を批判し、反省している。しかし、アジアとの関係における侵略や植民地支配の直接のおよび構造的暴力に関しては、ほとんどふれていない。わずかに、「戦争の責任は国民全体が負うべきであり、国民は世界に向かって深くその罪を謝するところがなければならない。」⁴⁾という一般的な反省の弁があるだけである。

日本中の教師に、戦後初めて具体的に示されたこの方針は、どのような占領教育政策の影響を受けて出されたのだろうか。また、日本の教育政策の方針は、どのような立場にあったのだろうか。

2. 占領教育政策

『新教育指針』の「はしがき」には、「国民の再教育によって、新しい日本を、民主的な、平和的な、文化国家として建てなおすことは、日本の教育者自身が進んではたすべきつとめである。マッカーサー司令部の政策も、この線にそって行われており、とくに教育に関する四つの指令は、日本の新教育のあり方を決める上に、きわめて大切なものである。本書の内容はこれらの指令と深い結びつきをもって記されている。」と書かれている。そのマッカーサー司令部の教育政策とはどのようなものであったのだろうか。

(1) 教育に関する指令⁵⁾

① 五大改革指示 (マッカーサー元帥より幣原首相への指示, 1945.10.11)

五大改革指示のうち、教育の関係は第3番目である。

「三. より自由主義的教育を行うための諸学校の開校・国民は政府が

国民の主人というよりは寧ろ下僕となる如き組織を理解することによって事実に基づく知識及び利益を得て将来の進歩を形成するであろう。」

この指令は、自由主義と民主主義を国民に理解させる方法として学校教育がこれを行うよう指示したものである。

②日本教育制度に対する管理政策

Administration of the Educational System of Japan

(1945.10.22, 連合国軍最高司令部より終戦連絡中央事務局経由日本帝国政府に対する覚書)

A. 教育内容 (要約)

1. 軍国主義及び極端なる国家主義的イデオロギーの普及を禁止することと軍事教育の学科及び教練を全て廃止すること。
2. 議会政治, 国際平和, 基本的人権の思想に合致する諸概念の教授及び実践の確立を奨励すること。

B. 教育機関関係者 (要約)

1. 職業軍人, 軍国主義・極端な国家主義鼓吹者, 占領政策反対者の罷免。
2. 自由主義・反軍的言論や行動で追放された教育関係者の復活。
3. 人権, 国籍, 信教, 政見, 社会的地位による差別待遇の是正。
4. 教授内容の批判的理知的評価の奨励と自由討議の許容。
5. 占領目的及び政策, 議会政治の理論と実践を知らせること。また, 国民を戦争に陥れ敗北と困窮と悲惨を結果せしめた軍国主義的指導者・その積極的協力者・その消極的黙認者の演じた役割を知らせること。

C. 教育過程に於ける技術的内容 (要約)

1. 現行教科書の軍国主義的, 極端な国家主義的箇所の削除。

2. 平和的で責任感のある公民の養成を目指す新教科目，新教科書
新教師用参考書，新教授用材料の速やかな準備。

この指令は，いわゆる四大教育指令の第1指令である。その内容は，
軍国主義・極端な国家主義の排除と平和主義・民主主義の導入という点
で基本的に新教育指針の内容と一致している（表4参照）。

軍国主義・極端な国家主義の排除	平和主義・民主主義の導入
A-1 (第4指令)	A-2,
B-1, B-5 後半 (第2指令)	B-2, B-3, B-5 前半
C-1 (第4指令)	C-2

(表4) 第1の教育指令の内容分類と第2・第4指令との関係

③ 教員及び教育関係官の調査，除外，認可に関する件

Investigation, Screening, and Certification of Teachers and Educational Officials
(1945.10.30, 連合国軍最高司令部より終戦連絡中央事務局經由日本帝国政府に対する覚書)

この指令は，第2の占領教育指令であり，第1指令のB-1および，
B-5 後半を具体化したものである（表4参照）。その目的は，「日本
の教育機構中より日本民族の敗北，戦争犯罪，苦痛，窮乏，現在の悲惨
なる状態を招来せしむるに至りたる軍国主義的，極端なる国家主義的諸
影響を払拭する為に，而してまた軍事的経験或いは軍と密接なる関係あ
る教員並びに教育関係者を雇用することによって右思想の影響継続の可
能性を防止する為」であり，方法として文部省に適格審査の行政機構の
設定を指示している。

④ 国家神道，神社神道に対する政府の保証，支援，保全， 監督並びに弘布の廃止に関する件

Abolition of Governmental Sponsorship, Support, Perpetuation, Control
and Dissemination of State Shinto < Kokka Shinto, Jinja Shinto >
(1945.12.15, 連合国軍最高司令官総指令部参謀副官発第3号 (民間情報教育部)
終戦連絡中央事務局經由日本政府に対する覚書)

このいわゆる第3指令は、第1指令の具体化というものではないが、軍国主義、極端な国家主義と巧みに結びついていた神道を国家と明確に分離しようとしたものであった。その冒頭には、次のような内容が記されている。(要約、筆者)

1. 国家指定の宗教に対する信仰(告白)強制から国民を解放する。
 2. 戦争犯罪、敗北、苦惱、困窮及び悲惨な状態を招来した「イデオロギー」に対する強制的財政負担の除去。
 3. 神道の軍国主義並びに過激なる国家主義への利用の防止。
 4. 永久平和及び民主主義の理想に基礎を置く新日本建設計画の援助。
- 1 および2 は、国家と神道の結びつきによる構造的暴力を社会的・経済的に捉え、それからの解放を指示していると捉えることができる。3 および4 は、第1指令同様、軍国主義と極端な国家主義の排除と平和主義・民主主義の導入の文脈で捉えることができる。

⑤修身、日本歴史及び地理停止に関する件

Suspension of courses in Moral(Shushin) Japanese History and Geography

(1945.12.31, 連合国軍最高司令官総司令部参謀副官発第8号民間情報教育部より終戦連絡中央事務局經由日本帝国政府宛覚書)

いわゆる第4指令である。この指令は、第1指令のA-1・C-1および第3指令の一部を具体化したものである(表4参照)。その冒頭の文言は、次のように記されている。

昭和二十年十二月十五日付指令第三号国家神道及び教養に対する政府の保証と支援の撤廃に関する民間情報教育部の基本的指令に基づき且つ日本政府が軍国主義的及び極端な国家主義的観念を或る種の教科書の執拗に織り込んで生徒に課しかかる観念を生徒の頭脳に植え込まんが為に教育を利用せるに鑑み、指令を発する。

軍国主義と極端な国家主義およびそれらと深く結びついた神道を教育から排除することを命じた指令である。具体的には、修身・日本史・地

理3教科の中止，3教科を規定した法規の停止，教科書・教師用参考書の回収，文部省による代行計画案および教科書・教師用参考書改訂計画の作成とその総司令部への提出であった。

以上のように『新教育指針』の背後にあった連合国軍の占領教育政策は，直接的暴力につながる軍国主義と構造的暴力としての軍国主義・極端なる国家主義を否定し，それらと構造的に深く結びついた神道を国家と教育から厳密に分離させることを目指したものであった。いわゆる教育の第1指令には，日本の戦時体制における直接的・構造的暴力の排除の面と戦後新体制の平和主義的・民主主義的建設の面の両面があったが，第2から第4指令は，戦時体制の暴力性の排除の具体化であった。

(2) アメリカ合衆国の占領教育政策

前項で述べた五大改革指示および四大教育指令は，いずれも1945年中に発せられたものであり，アメリカ合衆国の占領教育政策をほとんどストレートに打ち出したものであった。その後，連合国による占領という形式ゆえに，最高政策決定機関としての極東委員会や連合国軍最高指令官（SCAP）の諮問機関としての対日理事会が組織された。しかし，占領政策および占領教育政策はアメリカ合衆国の政策がその中心となった。

アメリカ合衆国による対日占領教育政策の本格的検討は，早くも1942年8月，国務省において始まっている⁶⁾。戦略局(Office of Strategic Services, OSS)のF・A・ガリック(Frances Anderson Gulick)は，1944年3月6日『日本の行政・文部省』をまとめている。この報告書は，日本の教育制度の中央集権的性格を指摘している。また，教育勅語が1932年

以来、ますます国家主義的に解釈されるようになったことを指摘している⁷⁾。海軍少佐のC・N・スピックス (Charles Nelson Spinks)も、太平洋問題調査会機関誌 *Pacific Affairs* 1944年3月号に「日本青少年の教化と再教育」を發表し、軍隊と学校制度の結びつきと教育の国家統制を指摘し、教育勅語が国家主義の柱石となったと述べている⁸⁾。これらの研究の結果、日本の教育の中心となっている軍国主義や国家主義の問題点が指摘され、アメリカ合衆国の対日占領教育政策に役立てられていった。

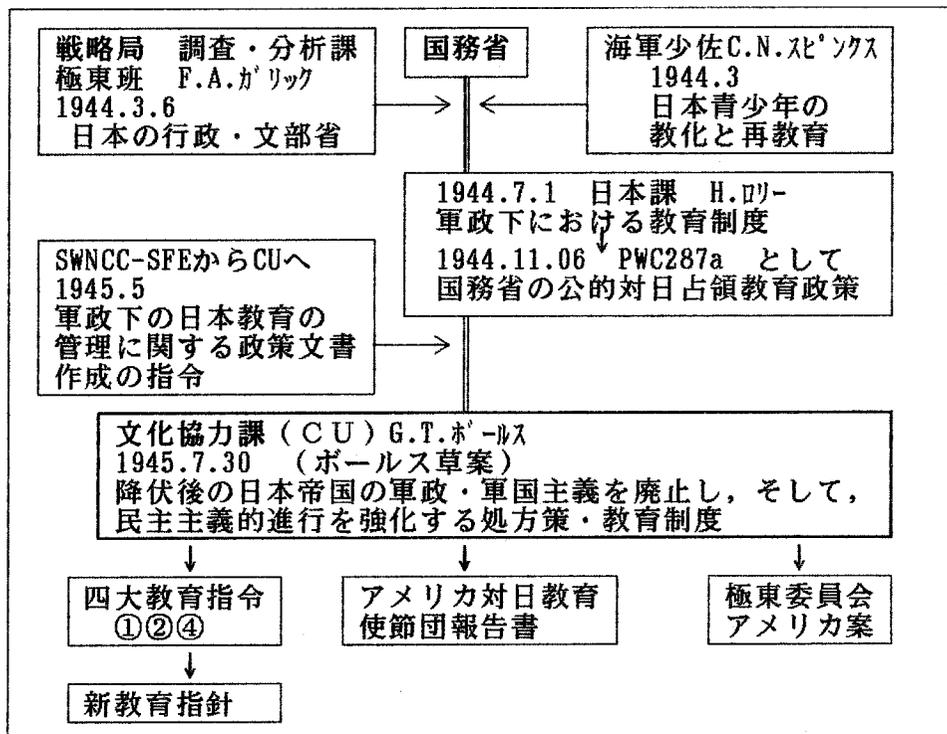
教育に関する指令の直接的背景をさぐるとG・T・ボールス (Gordon T. Bowles) の作成した「降伏後の日本帝国の軍政・軍国主義を廃止し、そして、民主主義的進行を強化する諸方策・教育制度」(以下ボールズ草案)に行き当たる。久保義三は、「SCAPの四大教育指令のうち、国家神道に関する指令を除いて、三教育指令の基本原則を、すでに提案していた、ということに注目すべきである。SCAP・CIE教育課は、ボールズ提案を基礎に、指令案作成の作業を進めていったことは明らかである。」と述べている⁹⁾。ボールスは日本生まれで、少年時代を日本で過ごした。また一時期、第一高等学校で教師をしていた人物である。日本の教育問題の専門家として、1944年10月末より国務省の文化協力課 (CU) に所属した。1945年5月、国務・陸・海三省調整委員会 (SWNCC)¹⁰⁾ の極東小委員会 (SFE)¹¹⁾ 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。

ボールズ草案は、教育指令の背景となっていたばかりでなく、教育使節団派遣構想の原型を含んでいたとされる¹²⁾。ボールスは、教育使節団構想の原型となったSWNCC-SFEの特別委員会のメンバーとなり、日本人再教育のための教育専門家の活用についての検討をした。ま

た、アメリカ対日教育使節団（以下、教育使節団）派遣が明確になってからは国務省による人選の中心的役割を演じた。さらに彼は、国務省の代表として、また極東顧問として教育使節団に同行したのである。教育使節団報告書の作成段階においても、ボールス草案は重要な基礎的資料とされたと考えられる。このように、ボールスは、教育使節団構想の端緒から報告書作成に至るまでの中心的人物であった¹³⁾。

さらに、ボールス草案がSWNCCで検討された結果、SWNCC-108 文書となって極東委員会のアメリカ案となった。

アメリカ合衆国は、太平洋戦争開始後間もなくから国務省を中心に教育制度を含む日本の問題点を実証的に研究している。そして、占領教育政策の中心的文書の一つとなったのがボールス草案である。



（図3）アメリカの対日占領教育政策の形成過程（久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』をもとに作成）

アメリカの対日占領教育政策の中心的役割を担ったボールス草案の内容を見てみる。

第1部は、「日本の教育制度」と題して戦時下の日本の教育制度の分析をしている。a. 一般的説明では、

日本における教育制度は、政府統制と密接に結びついた組織であり、国民の農業及び産業生活を高度に全体的に統合するものである。それは、無条件に服従し、そして、官憲主義者の統制を容認する国民精神の形成に対して、最も重要な手段の一つであった。それは、絶対的な忠誠および日本の軍国主義的および国家主義的な命運に関する観念を促進したのである。その究極的な目標は、それ自身において目的としての国家に奉仕する積極的自発性と欲求を、教え込むことにあった。それによって、根幹が維持されるところの教育行政的経路と統制は、日本の特殊な寡頭政治を支えるべく組織され、そして中央集権化されてきたのであり、それは、最近においては、軍閥の支配の下に置かれてきたのである。¹⁴⁾

と述べ、戦時下日本の教育制度が、いかに軍国主義や国家主義と密接に結びついており、中央集権的で画一的であるかを指摘している。イリイチの制度の指標からすると、それがいかにハードな制度であるかということ了指摘し、このハードな制度によって、生徒は少数のエリートとその他に選別され、多くは教育水準が低い状態にとどめられているということになる。すなわち、被操作的社会における構造的暴力になっていることを指摘していると考えることができる。

b. 組織と管理においても、教育政策の決定と行政統制の文部省への集中を指摘している。

第2部は、第1部で分析したような直接的暴力につながり易く、またそれ自体が構造的暴力となっている教育制度をいかに排除し、改革のための条件づくりをするかが述べられている。アメリカの対日教育改革政策の消極的方策に関する部分であり、『新教育指針』の軍国主義や超国

家主義の排除に当たる部分である。

第3部は、排除された教育制度に代わる教育改革案を提示している。アメリカの対日教育改革政策の積極的方策に当たる部分であり、改革の究極的目標は、学問の奨励と自由主義的教育と民主主義の教育であった。そして、改革の内容は、次のようなものであった。

- ①個人主義と批判的態度の発展
- ②すべてにたいする教育機會の均等
- ③国民的教育改革運動の創出
- ④中等学校および高等教育機関の増設
- ⑤私立学校の拡大と政府統制の地方分権化
- ⑥教員養成の方法の改善
- ⑦新しい教材や教育方法の効力の増大

ここでは、特殊日本的価値による画一的教育ではなく、制度的・内容的・方法的に、よりソフトな教育制度が目指されていることがわかる。

『新教育指針』やいわゆる「教育指令」の分析で、構造的暴力論の観点から、「軍国主義・極端な国家主義の排除」と「平和主義・民主主義の導入」という枠組みを用いたが、それと密接に結びついた関係で、「画一的・押しつけ教育の排除」と「自由主義・個人主義教育の導入」、および「中央集権制の排除」と「地方分権制の導入」という観点も必要となってくる。

教育の中央集権制から地方分権制への移行については、『新教育指針』やいわゆる「四大教育指令」には明確には書かれていない。ポールス草案の地方分権に関する記述部分は、「政府統制は縮小されるべきであり、また、おそらく地方分権化されるべきである。」という曖昧な表現になっている。その理由は、アメリカ対日占領教育政策に影響を与えたとき

れるF・A・ガリックの『日本の行政・文部省』に求めることができる。ガリックは、その報告書の中で文部省の中央集権的機構が軍国主義と結びついていることを厳しく批判しながら、一方で効果的に占領政策を推し進める上で中央集権化された行政機構としての文部省を利用することの有効性を示している¹⁵⁾。アメリカの対日占領政策は、ガリックの考えを引き継いで、基本的には日本の中央集権的教育行政機構の構造的暴力性を否定しながら、占領政策の実行のためにこれを利用するという方針を取ったと考えられる。

(3) 極東委員会の教育政策指令

終戦後、アメリカは「極東諮問委員会¹⁶⁾」を設置したが、ソ連は、これを純然たる諮問機関に過ぎないとして、参加を拒否。1945年のモスクワ外相会談で、連合国による日本占領の最高政策決定機関として、連合国11カ国からなる極東委員会¹⁷⁾をワシントンに設置することが決定された。しかし、それだけではアメリカ以外の連合国が納得せず、東京に、SCAPの諮問機関としての対日理事会を設置することが決定された¹⁸⁾。

極東委員会では、第四部会が教育政策を担当した。基本的には、フィリピン案とソビエト修正案とアメリカ案が検討対象となったが、中心となったのはアメリカ案であり、ソビエトの意見はほとんど受け入れられなかった。すでに指摘したようにアメリカ案の原案はSWNCC-108文書であり、それはボールス草案を基にしたものである。極東委員会の最終的な教育政策指令は、25の項目からなっている。以下はその要約である¹⁹⁾。

日本教育制度改革に関する極東委員会指令，1947.4.11,FEC-092/2

1. 指導原則及び目標

- ①教育目標：a. 真理の追求
b. 民主的国家に於ける社会的政治的責任への訓練
 - ②重点：a. 個人の尊厳と価値，b. 自主的思考，
c. 率先性， d. 探求心の養成
 - ③強調点：a. 国際生活の相互依存性，b. 正義感フェアプレイ，
c. 少数者の権利の尊重，d. すべての人種及び宗教の
人々に対する相互尊重に基づく友情の必要性，
e. 誓約の神聖なること
 - ④方法：a. 男女・社会的地位の区別なく教育上の機会均等を実現
b. 改革は日本人自身の手によって
2. 教師：超国家主義，軍国主義又は全体主義の代弁者の排除
 3. 教師：民主的思想への再教育
 4. 教師：教育方法研究の機会付与
 5. 教員養成：画一的師範学校制度の改革と民主主義教育推進教員養成機関の設置。
 6. 教員の地位：経済的地位の改善
 7. 教育組織：超国家主義，国家神道，天皇崇拜，民族的優越感の除去。
 8. 教科書：7の思想内容の教科書，読み物の使用禁止。
 9. 学科：社会学，公民，憲法，時事世界事情，国際協調は，不可欠の要素
 10. 学科：軍事科目の禁止，軍国調制服の禁止。戦闘精神を助長する運動の禁止。
 11. 勅語・詔勅：基本的使用の禁止。
 12. 思考：独自の思考の助長。
 13. 授業：統一的基準の設定。
 14. 成人教育の推進。
 15. 職業教育の機会と機関の付与。
 16. 政府：民間諮問機関等からの勧告を受けるべき。
 17. 教育機関の地方分権化と市民の教育参加。
 18. 社会的・経済的・政治的改革との関係
 19. 教育費の地方への供給
 20. 6カ年の義務教育
 21. 高等教育の普及
 22. 両性の機会均等
 23. 教育関係団体の頭の切り替えの奨励
 24. 私立・公立の公平
 25. 外国財団学校への同等の権利付与

これを，構造的暴力論の観点から分類してみる。

構造的暴力排除		より暴力の少ない制度の導入		その他
軍国主義	2, 10	平和主義	1-③a, b, 9,	6
極端な国家主義	2, 7 8, 11	民主主義	1-①b, ③c, d, e 1-④a, b, 3, 17, 22	13 14 18 19
画一的 押しつけ教育	5	自由主義・ 個人主義	1-①a, ②a, b, c, d 4, 5, 9, 12, 15, 21, 24, 25	20 23
中央集権的制度	16	地方分権的制度	17	

(表5) 構造的暴力論の観点からみた極東委員会の教育政策指令の分類

極東委員会指令も、構造的暴力を排除して、より構造的暴力の少ない方向に日本を向かわせようという意図がわかる。画一的・押しつけの教育については『新教育指針』では、封建的な古いものの一部とされ、それは、日本の制度の欠点、考え方の弱点であると明記されている。

一方、その他に分類された項目の中には、13. 統一的基準の設置や、14. 成人教育の推進、23. 教育関係団体の頭の切り替えの奨励など改革を推し進める上で必要な管理的、宣伝の方策が挙げられている。このことは、占領政策が理想的な平和的・民主主義的改革を進めようとしているだけでなく、軍事戦略的な意味も含んでいるとともに、理想的な内容を理想的な方法で進めることの困難さをうかがわせるものである。

教育の中央集権制から地方分権制への移行についての極東委員会指令の項目17の全文は、

日本政府は占領目的特にこの目的決定によって必要となった各種の刷新の達成を確実ならしむる如く教育制度の管理をなさねばならぬ。前述のこと並びに政府に依って定められた基準を保つという条件のもとに教育機関の地方的運営に対する責任は適当なる期間中に分権化されねばならぬ。第1項に述べられた目的達成に対する保護者並びに国民の個人的責任感を振起すべきである。可能ならば彼らは学校並びに他の教育機関の管理発展並びに活動に参画せしめられるべきである。²⁰⁾

である。すなわち、地方分権制への移行は、条件付きであるとともに、「適当なる期間中に」という猶予付きなのである。このことは、アメリカの対日占領政策における、中央集権的教育制度を否定しながら、占領政策としては、これを利用するという方針に一致するものである。

極東委員会においては、中央集権的教育制度の取扱いについての議論があった。ニュージーランドは一貫して分権化を主張している。1946年12月11日の運営委員会第44回会議では、公選制の教育委員会ないし教育評議会の設置を提案した。これに対して、オーストラリアは、教育の地方分権化に対して反対ではないものの消極的態度を表明している。すなわち、部分的に分権化すべきであることと、教師や父母の民主的思考の成長に合わせて漸進的に分権化すべきであると主張した。カナダは、特に改革期においては中央統制が望ましいという意見を出している。また、イギリスは、学校の監督は地方団体に委ねられるが、教育制度の監督はどうてい分権化できないという意見であった。このような討論の結果、アメリカの占領教育政策と食い違わない表現になったのである。

久保義三は、極東委員会の教育政策指令の性格を、次のように評価している。

極東委員会指令は、総司令部の指導の下に実現した改革の裏打ちをしたものであって、別に新しい政策の指示や、教育改革の重点を変更しようとするものではなかったのである。こうして極東委員会の教育政策指令は、アメリカ単独の教育政策の形成や支配の形態を、形式的には、連合国の形態に置き換える役割を果たしたということがいえるし、またそのことによって、SCAPの教育政策の合法性を根拠づけるものであったし、アメリカ合衆国の単独支配を表面的には撃つるものでもあったのである。²¹⁾

久保は、極東委員会が占領政策の作成、決定機関として設置されなが

ら、結果的にはアメリカ中心の政策を、連合国のそれであると宣伝する役割を果たすものでしかなかったと評価しているのである。

一方で、鈴木英一は、極東委員会の日本の教育改革に果たした役割を高く評価している。

第二次世界大戦の勝利者である『反ファシズム連合』は、極東委員会という国際舞台において真剣な討論と慎重な審議を経て、教育改革の基本方針を制定したのであり、この事実こそ、戦後の教育改革が、占領国アメリカと非占領国日本の協力の産物ということにとどまらず、北アメリカ・東西ヨーロッパ・オセアニア・アジアの世界各地域からなる連合国の監視と指導の下に行われたという国際性を示している。²²⁾

鈴木は、日本の教育改革が、極東委員会で審議されることによって、国際性を持った教育改革になったことを高く評価しているのである。しかし、極東委員会における各国の意見の内容が当時の日本の国民に知らされなかったり、アメリカ以外の連合国の教育専門家の占領教育行政への参加を拒否したりするなど、SCAPが、日本とアメリカ以外の連合国の間を分断しようと努力したことも指摘している。

極東委員会において、アメリカ以外の連合国は、アメリカの単独占領を避け、占領政策に自国の意見を反映させようと努力した。最初に出されたフィリピン案に対するソビエトの修正案は、米ソ英中の4大国からなる教育顧問協議会の新設を主張している。しかし、提案をとりまとめた委員長提案の段階になるとその主張は姿を消している。オーストラリアの国際諮問機関の設置に関する質問²³⁾に対するアメリカ政府の見解は、SCAPのみが占領政策の実行に責任を有しているので、極東委員会は修正を提案したり、日本の管理機構に参加したりする支配権を有しないというものであった。

アメリカ以外の連合国の占領政策参加への圧力を受け、妥協しながら

も、マッカーサーは、アメリカによる実質的単独占領の方針を貫こうとしていたのである。

(4)対日理事会

極東委員会の所で述べたように、SCAPの諮問機関として設置されたのが対日理事会である。対日理事会は単なる諮問機関というだけでなく、極東委員会同様、その設置の時から単独占領、単独管理を目指すアメリカと、それを阻止しようとするアメリカ以外の連合国、特にソ連との対日占領政策をめぐる駆け引きの場、あるいは対決の場でもあった。

対日理事会は、1946(S 21)年4月5日から1952(S 27)年 4月23日までの間に 164回開かれた。そのうち、教育に関する討議が行われたのは、第3回(1946.4.30)、第45回(1947.11.12)、第46回(11.26)の3回であった²⁴⁾。ここでは、対日理事会で話し合われた教育問題に限って内容を検討してみる。

第3回対日理事会において、デレビヤンコ・ソビエト代表は、占領民主化教育政策の進捗状況を質問し、その中で、教育行政の地方分権化は、どのように実現しようとしているのかを問うた。これに対してSCAP民間情報局長のダイク准将は、次のように説明した。

地方分権化の過程を実施するためには、それを処理する職員がまず必要となる。御承知のように、今までわれわれは懲罰的段階を遂行するために、文部省の機構と組織を利用してきた。それは、懲罰的段階にとってはすぐれたものであった。しかし、この地方分権化のような創造的段階にとっては、教員の追放とかかりあつた手段である強固な機構や組織をまず一掃しなければならない。しかし、それは、ただ一歩に過ぎない。そのあと、第2の段階に到着する。すなわち、これらの個人を地方分権にかかり合う責任を負うべく、彼らを用意するために、再方向づけをするのである。²⁵⁾ソ連代表が、民主化の徹底の一つとして地方分権化の推進を要求した

のに対して、ダイク准将は、日本の中央集権制の利用の段階から地方分権制の段階への段階的移行を説明したものであり、移行の困難さを示しているともとれる。

第45回対日理事会では、シーボルト議長（アメリカ）によって「日本の教育制度の基本的改変に関する議長の報告」がなされた。これに対して、商震・中国代表は、被侵略国の立場から

中国は、日本の侵略によって最大にかつ長期間破壊を蒙ったのであるから、必然的に日本の教育組織改革に関し大なる関心を有せざるを得ない。²⁶⁾

という意見を述べている。この関心の高さは、次の対日理事会において強く示された。また、英連邦代表、オーストラリアのパトリック・ショーは、地方分権の傾向は健全なものであるとしながら、地方公共団体が教育改革に対して熱心に取り組むかどうかは疑問であるという理由から、部分的な地方分権化の意見を述べている²⁷⁾。

第46回対日理事会において、商震・中国代表から新しく作られた歴史教科書『くにのあゆみ』について問題点の指摘があった。それは、1915年の中国への21箇条の要求が省略されていることと、1931年の満州と1937年の蘆溝橋の衝突が「事変」として不適當に呼ばれている、というものであり、彼は訂正を希望した²⁸⁾。また、キスレンコ・ソ連代表は、日本の教育の民主化の緩慢さに不満を表明し、長時間、具体的に意見を陳述した。その中で、中国代表同様『くにのあゆみ』について言及し、日露戦争の原因の記述や支那事変の記述の問題点を指摘している²⁹⁾。

教育の問題について議題に上ったのは、この3回である。3回とも教育制度の地方分権化について話し合われている。ソ連代表が、地方分権化への早急な移行を希望しているのに対して、他の国は、SCAPの方

針を追認している。また、権限の一部を中央に残すべきだという英連邦代表の意見が、認められている。また、日本の教科書についての重要な指摘がされていることに注目したい。教科書記述についての指摘が、アジアの国々から、その後何度も繰り返されるのである。このように、対日理事会においてすでに指摘されていた問題が、日本の教育改革に結びついていかなかったのはなぜであろうか。その答は、占領政策の主導権を握っていたアメリカの姿勢に求められる。

対日理事会は、アメリカの主導権が強く助言等の機能を十分発揮していなかったといわれている³⁰⁾。

このことは、例えば、対日理事会の最初の英連邦代表であったマクマホン・ボールの日記によっても知ることができる。

1946年 4月17日（水）・・会合が始まってすぐに、そんなことではないかと前々から予想していたが、アメリカ人の態度は最悪だと思った。マーカットは議長としては信じられないくらい不適合である。あからさまに連合国軍最高司令官の意見を優遇し、偏りを見せていた。おそらく彼は、私が見たことのある重要機関の議長の中で最もひどい議長である。彼自身は全く悪気はなく、ただ当惑して取り乱しているだけで、自国のやり方とは異なったものを受け入れなければならない立場に押しやられているためだと私は思う。³¹⁾

1946年 5月15日（水）・・午後になってアチソンとデレビヤンコの衝突がひとしきり激しくなったように思われた。朱と私が、波立つ水面に油を投じて喧嘩を静めようと最善を尽くしたが、全体としてはあまりほめられた理事会ではなかった。アチソンが上からの指示通りに行動しているのは明らかだったし、自分でもそれが気に入らない風だった。³²⁾

1947年アチソンの死後、対日理事会の議長を務めたウィリアム・J・シーボルトはその著書で、マッカーサーと対日理事会について次のように述べている。

厳然としてあらゆる意味の外国の干渉を凍結させてしまった。気の弱い司令官だったら、絶えず加

えられる圧力に対して、屈したに違いない。もしもそうになっていたとしたら、占領それ自身は、当然完全な失敗に終わっていただろう。³³⁾

教育改革、公衆衛生の改善、労働組合の育成というような重要問題に関して、日本国民に周知せしめるための役割を果たした。そしてまた、間接的に過ぎなかったが、総司令部の政策に対する連合国の支持を求める舞台の役にもなったわけである。³⁴⁾

対日理事会も極東委員会同様、最高司令官に対しての権限を拡大しようとしたが、マッカーサーは決して譲歩しなかったのである。マッカーサーが、単独占領への強い姿勢を持ち続けた結果、極東委員会や対日理事会でなされた、多くの示唆に富んだ話し合いの内容が、全て、「総司令部の政策支持」という言葉に置換されてしまったのである。

(5) 占領教育政策の平和観

極東委員会においても対日理事会においても、すでに米ソの対立が表面化しており、連合軍最高司令官総司令部は、ソ連の意見を全く入れないよう努力していた。ソ連ばかりでなく他の連合国の意見も極力聞き入れようとしなかった。極東委員会、対日理事会によって、形式的には連合国による占領の形をとりながら、実質はアメリカ合衆国の単独占領にしようとしていたことがわかる。こうして、連合国の占領教育政策はアメリカの占領政策を中心に推し進められたのである。

連合軍による戦後改革の最終目的は、ポツダム宣言（米、英、支三国宣言、1945.7.26）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」（第12項）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SWNCC（国務・陸軍・海軍三省調整委員会）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」³⁵⁾をあげている。平和国家を樹立することが占領の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主に、武装解除・非軍事化と自由主義化・民主主義化をあげている。

アメリカが主導権を握っていた連合軍の目的は、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。このことは基本的には極東委員会においても対日理事会においても一致していたと考えられる。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、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る場合に於ては米国の政策に従うものとす」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平和観だったのである。日本の降伏後、トルーマン大統領は、他の連合国からの圧力に対して、極東委員会と対日理事会を設置し、譲歩した。しかし、マッカーサーはそれを利用することはあっても占領政策実施への介入を決して許さなかったのである。

アメリカ合衆国中心であった占領教育政策の平和観を構造的暴力論の観点から概観すると、次のような点が指摘できる。

① 戦前・戦時下における日本社会の直接的暴力および構造的暴力を排

除し、より暴力の少ない社会にしようという基本姿勢が、軍国主義・極端な国家主義の排除と平和主義・民主主義の導入の形で現れてきている。このことは、国務省を中心に検討された占領教育政策(SWNCC-108シリーズ)作成の過程に一貫していたといえる。また、東西対立が表面化していた極東委員会や対日理事会においても基本的には認められていた。

- ② 直接的暴力および構造的暴力を排除し、より暴力の少ない社会に改革しようとした占領政策自体が構造的暴力であった。このことは、早くから指摘されていたことである。アメリカ国務省の東アジア政策立案の責任者であったブレイクスリー(George H. Blakeslee)は、占領国の教育改革の押し付けに反対し、1943年の「日本の戦後処理に適用される基本原則」の改訂版で教育改革への言及を削除している³⁶⁾。また、*Pacific Affairs* に論文を発表したC・N・スピックスも民主主義的な教育制度の強制は教育改革として成功しないと考えていた³⁷⁾。

GHQの行った占領行政も、一面では、平和主義と民主主義という平和価値への方向性を持っていたが、一面では、それを権力的に強制するという構造的暴力の方向性を持っていたことも指摘しなければならない。

早くから日本の文学に接し、戦時中はイギリスの情報省極東部に勤務し、主に日本研究をしていたオーナー・トレイシー(Honor Tracy)は、1948年2月「タイムズ」特派記者として来日し、その時の体験を著した『カケモノ』において次のように述べている。

誰か、日本人自身よりもっとよく日本人の欲しいものを知っているものがあって、その人がそれを何回かにわけて、文書または口頭の指令として、日本人に与えているのであった。そして日本の指導者たちはもしこれを侵犯すれば解職になるという条件付きで、指令を実行するように強要され

ていたのだ。それ故、日本の民主主義は、実際には日本の専制政治で、しかも専制政治としては何等の新味もなさそうだった。この慈悲深い専制君主たちは、日本人の物事のやり方は間違っていて、自分たちの方が正しいのだという仮定の上に立って、事を進めていたのであった。事実、彼等は物事のやり方は、結局一筋道しかないものだと思っていたらしい。この人々は、最近の東アジアにおける日本人の狂気沙汰が、歴史的、経済的原因にあるとは考えないで、不思議な考え方だが、日本人は天皇をいただき社会的な階級制度があるとか、婦人は投票権がないとか、日本人は個人の見地から考えないで家族の立場から物を見るとか、一般に権威に屈しやすいとか、そういう事が原因だと思ったのだ。極端な悪口をいうと、その専制君主たちは「フィュードル」（封建的の意）だった。日本における万事がホーケンの的であった。³⁸⁾

オーナー・トレイシーは、8カ月の日本滞在で、占領軍の為政者達が理想の実現だと思いこんでいることが、暴力的であることを見抜き、専制的で封建的だと皮肉っているのである。彼女はまた、他の頁で、「それは、帝国主義の新しい、そして興味をそそられる形態であった。」³⁹⁾と述べ、占領政策が、直接的暴力を使わない支配の方法、すなわち構造的暴力であることを指摘している。

- ③ 連合軍の占領政策が、連合軍間において民主的に決められていなかった。極東委員会および対日理事会によって形式的には連合国の総意に基づく政策ということになっているが、実質的にはアメリカの単独占領になってしまっている。このこと自体を評価することはできないが、このことが日本の平和教育に及ぼした影響がある。アメリカの意見が強力であったために、日本によって侵略されたアジアの国々の意見が、相対的に弱まったということである。

西ドイツとポーランド両国では、両国協議による歴史教科書改善が1950年代から行われてきている⁴⁰⁾。一方、日本の平和教育が、加害と戦争責任の問題を正面から取り組み始めたのは1980年代に入ってからである。対日理事会において、すでに中国やソビエトから日本の教

科書について意見が述べられているにもかかわらず、戦後の日本の教育には、侵略された側の視点がながく欠如していた。アメリカの対日占領政策の中では、日本の社会の構造的暴力は問題にされているが、日本とアジアの国々との関係における構造的暴力についてはほとんど触れられていない。それを補う可能性のあった極東委員会と対日理事会の意見を、占領軍総司令部は干渉とみなし、極力排除したのである。

アメリカが実質的単独占領に固執した背景には、イタリア・ドイツにおける占領政策の反省があった。SWNCC海軍省代表ゲーツ (A.L. Gates)によって1945年 7月19日に提案された「日本人の再方向づけのための積極政策」の討議事項の17番目は次のような内容であった。

イタリアにおける再方向づけの問題を解決するための政策を、前もって作成できなかった事は、殆ど混沌といってもよい内部的対立と不安定の状態が2年間も続いた事に帰せられるのである。ドイツに対する積極的な、そして統合的計画を前もって作成できなかった事によって、同様に不幸な結果がドイツにおいても続いて起こるであろうという懸念が、すでに存在している。日本に対するそのような計画を準備することにおいて、合衆国がその先頭に立つことに失敗したり、あるいはそれを拒否したりすることは、他の利害関係のある分子に、その場を明け渡すことになる。そして、その分子は、そこに入ることに躊躇しないであろう。あり得る結果は、長期化した不安と国内不和になり、それは、合衆国の最善の利益と世界の将来の平和にとって、敵対する政治的覇権の発展に結び付いているのである。⁴¹⁾

ゲーツの提案は、共産主義勢力の拡大を防止するために、アメリカが主導権をとって日本をアメリカにとっての平和的で協力的な国にするため積極的な政策をとることを提案したものである。そのためにあらゆる手段を使うこと、特に教育を利用することを強調している。ゲーツの提案した文書はSWNCC-162となって優先的に討議された。国務省を中心に、日本社会の構造的暴力を排除する目的で検討されてきた「日本教育制度

の改訂のための政策」SWNCC-108は、SWNCC-162の一部となり⁴²⁾ 対ソイデオロギー戦略として位置づけられることとなった。

こうして、平和主義・民主主義が形式的には自主的に、しかし、実質的にはかなり暴力的（構造的暴力の意味において）に日本に導入されたのである。

3. 教育基本法の平和観

これまで主に占領教育政策の平和観をみてきたが、ここでは、戦後教育改革の中でも自主改革性が顕著であったといわれている⁴³⁾ 教育基本法を平和学における暴力論の観点で分析してみる。

(1) 教育基本法

占領教育政策においてみられたような、直接的・構造的暴力の排除における消極的な方策、すなわち、軍国主義と極端な国家主義の排除に関する語句は、教育基本法の中には見あたらない。このことについて田中耕太郎は、教育刷新委員会の第3回総会において、「以上積極的の理由を掲げましたが、その裏といたしましては、従来の軍国主義的極端な国家主義的の教育方針を排除することになります。それは特に言わないでも積極的目的を掲げることに依って解決がつく問題でございます。」⁴⁴⁾ と説明している。

教育基本法の中にある語句を暴力論の観点で拾い上げ、分類すると下の（表6）のようになる。

	直接的暴力の排除	構造的暴力の排除 (国内的) (国際的)	
前文	世界の平和 平和を希求する 人間	民主的な国家 個人の尊厳 ↓ 個性豊かな文化	人類の福祉 ↓ 普遍的な文化
第1条	平和的な国家および 社会の形成者	人格の完成 ↓ 個人の価値 ↓ 自主的精神	
第2条		自他の敬愛 ↓ 自発的精神 ↓ ↓ 学問の自由	
第3条		教育の機会均等	
第4条		義務教育	
第5条		男女共学	
第8条		(特定価値注入の否定)	政治教育 宗教教育
第9条			
第10条		不当な支配に服することなく	

(表6) 暴力論の観点からみた教育基本法の構造

教育基本法には、「世界の平和」「平和を希求する人間」「平和的な国家」というように「平和」という言葉がでてくるが、単純に読めば、そして当時の「もう戦争はごめん」という国民感情から推察しても、これは、直接的暴力の否定、すなわち戦争のない状態としての平和を意味していると考えられる。

一方、構造的暴力に関する語句は、「民主的」という言葉に要約され

る。戦時下における国家主義が個人の潜在的能力を抑圧していた、という意味での構造的暴力を排除し、個人を尊重する民主教育への転換を明らかにしている。また、政治教育、宗教教育、教育行政に関しては、特定の価値を教育において注入されることを否定している。

平和学における暴力論の視点からみると、教育基本法は、平和を志向するものとなっていることがわかる。直接的暴力に関わるのは前文だけであるが、構造的暴力の排除については（表6）に挙げた全ての条文が関わっている。第6・7条も、構造的暴力排除のための条件について述べられている部分を持っており、従って、全ての条文が平和に関わっているといえる。

国際的視野を持った語句は、前文の「人類の福祉」と、強いていえば「普遍的文化」の2つだけで、条文中には、それを具体化した言葉は現れていない。教育基本法は、世界の平和と人類の福祉に貢献することを前面に出しながら、国際関係の構造に関しては何も述べていない。教育基本法もまた、対日占領教育政策同様、国際関係における暴力構造の論理、すなわち侵略された側の論理が弱いといえる。

（2）田中耕太郎の教育思想

戦前及び戦時下の教育は、政治の僕となって教育本来の姿が抑圧されていた。あるいは、教育自らが、政治の手先となって国民を抑圧していた。教育は、直接のおよび構造的暴力そのものとして存在していたのである。教育基本法には、暴力的状態から教育本来の姿を取り戻そうとする姿勢が見られる。

構造的暴力からの解放という見方からすれば、第10条が教育基本法の

中で最も中心的な条文として捉えられる。教育基本法第10条（教育行政）は、

- ① 教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである。
- ② 教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない。

というものであり、戦前・戦中の教育が権力による不当な支配に屈服していたことへの反省の上にたった条文なのである。

第1項の「教育は、不当な支配に服することなく」の「教育」には、本来の「教育」のほかに「教育行政」が含まれているという解釈がある。前者が、「不当な支配に服することなく」とは、行政権の教育への権力的介入の排除を意味している。これは、憲法の「学問の自由」（第23条）を前提としている。自由なる学問の追究する真理や真実が教育内容と結びつくゆえ、行政権は学問に介入してはならないし、教育にも介入してはならないのである。また、後者が「不当な支配に服することなく」とは、まず、中央権力からの独立、次に、地方公共団体の一般行政からの独立、さらに政党支配の排除を意味しているというものである。⁴⁵⁾

これは、教育に対する構造的暴力の排除としては、占領教育政策の中にみられた地方分権化構想より根本的な改革としての「教育権の独立」構想と考えることができる。

教育基本法については、その解釈は多岐に渡っており、現在なお論争の絶えない部分もあるので、解釈について深入りすることは避けたい。ここでは、教育基本法の成立に中心的役割を担った田中耕太郎⁴⁶⁾の教育改革思想を「教育権の独立」論を中心に見ることによって、教育基本法のめざした平和観を探ってみる。

田中耕太郎は、1945年10月15日、当時の文部大臣前田多門に懇請されて⁴⁷⁾、学校教育局長となった。彼は、この仕事を引き受ける前に、前田文相と日本の教育改革について会談している。会談の事前資料として、同年9月に作成されたと思われる「教育改革私見」という文書がある。

田中耕太郎文書『教育改革私見』（前田文相との会談材料）⁴⁸⁾

1. 内容的方面

(A) 教育思想

- (1) 国民教育の倫理化—倫理的形式主義の排斥、教育勅語の自然法的意義の顕揚
- (2) 教育における自由主義と権威主義の問題—教育者と被教育者との地位の自覚
- (3) 真理と文化の尊重及び真実の直視
- (4) 教育と国家主義—国家と真理及び道義との関係—国家も真理及び道義に奉仕すべきものなることを明瞭にすること—反対に権力国家的思想即ち国家が正邪善悪の尺度を規定し国家に有用なるもの即ち正且つ善なりとの思想を排撃すること。
- (5) 個人、家族、国家、民族及び人類社会の相互の関係を明瞭にし、偏狭且つ排他的なる国家主義、民族主義を是正し、健全なる国際主義の思想を育成し、世界平和及び人類の福祉に対する熱意を涵養すること
- (6) 被教育者の個性の発揚と人格の完成に力を致すこと

(B) 教育方針

- (1) 智的教育に於いては徒らに局部的分析的な流れ、文化及び学問の各分野の相互的関連を無視するの弊害を匡正すること—具体的事物に即する教育方法の必要なるは多言を俟たざるが、原理的体系的理論を体得せしむる必要は更に大なるもの有り、注入主義的教育の弊害に惑りて理論を無視し、オポチュニスティックな原理なき教育に陥るべからず
- (2) 偏狭なる民族主義排斥—メートル法
- (3) 教育と実務—理論的教育が直ちに実務に役立たざる故にこれを無用視又は軽視すべからざること
- (4) (5) (6) (省略)

2. 制度的方面

(1) 文部省問題

- (4) 教育を政治より分離し、教育制度を政党政派の対立及び勢力関係の影響外に置くこと—此の為に教育に憲法上司法権に与えられたる独立の地位を保障する取扱を為すこと
- (10) 文部大臣の頻繁なる更迭はこれを避くべく、原則として教育界又は学会出身者を以てこれに充つること

- (A) 更に文部省の存在理由及び機能を再検討し、これを存置するとせば、其の活動を原則として教育の内容に干与せざる純粹なる事務的方面に限極すること
- (B) 教学局及び国民精神文化研究所の廃止
- (C) 教育界及び学会の権威者より成る永続的審議会の設置
- (2) 学区制の問題—仏国の例を研究すること
- (3) 大学自治制の確立
- (4) 私立学校及び宗教学校の自由なる設立經營を認むること
- (5)(6) (省略)
- (7) 国民教育及び中等教育に関する教育者の養成に付一般教養に重きを置き、師範学校及び高等師範学校を廃止し、中学校、高等学校及び大学を以てこれに充つること
- (8)~(10) (省略)
- (11)従来行き過ぎたる国粹主義、排外的民族主義を清算する趣旨を以てする教科書の改訂
- (12)眞実に立脚する国史の編纂

制度的方面(1)(イ)において、「教育権の独立」がはっきりと述べられているが、この時点での田中耕太郎の「教育権の独立」論の内容を他の項目との関連から要約すると次のようになる。⁴⁹⁾

① 国家による国民への価値の押し付けの否定

内容的方面(A)(4)は、国家が価値基準を作ったり、国家の都合に価値を引き寄せたりすることを否定し、真理や道義と関わりを持つ教育が国家に優先することを述べたものである。また、制度的方面(1)(C)は、戦時中、国民に超国家主義および軍国主義を植え付けることを目的として活動した教学局と国民精神文化研究所の廃止を述べ、さらに、(7)は、同様の役割を果たしていた師範学校および高等師範学校の廃止について述べている。

② 教育の政治からの分離

制度的方面(1)(イ)は、「教育の政治からの分離」と「教育制度を政党政派の影響外に置く」を述べ、教育に司法権と同様の独立の地位の保障

が必要であるとしている。

③ 教育の教育専門家統制

制度的方面(1)(p)は、文部大臣は教育関係出身者によるべきこと、(ホ)は、教育界および学会の権威者による審議会の設置が述べられ、教育の学者や教育専門家による統制が目指されていることがわかる。

④ 文部省は、事務機関とする。

制度的方面(1)(h)は、文部省を存続させる場合には、活動を事務的方面に限極することが述べられている。

⑤ 学区による教育の地方分権化

制度的方面(2)は、フランス型の大学区制の導入を示唆している。

田中耕太郎は、真理や真実あるいは道義を追究する学問や教育が、政治に優越するべきであるという立場から、教育権を司法権のように独立させ、大学を中心として学者や教育専門家による教育統制をしようとしたと考えられる。

この「教育権の独立」論は、教育基本法第10条と関連してくると考えられるが、その他にも、内容的方面(A)(5)「世界平和および人類の福祉」、(6)「個性の発揚と人格の完成」、(B)(5)「家庭教育、社会教育の振興」など教育基本法に登場する言葉がすでに見受けられる。

この時点では、まだ連合国軍の教育改革の方針も明確に伝えられていないし、終戦間もなくの文部省学校教育局長就任要請であったことを合わせ考えれば、「教育権の独立」論を始め教育基本法に現れてくる教育改革の基本的な考え方は、戦時中すでに田中耕太郎の中にはあったものと考えられる。1938年頃、当時の文部大臣荒木貞夫による大学の国家統制改革案など学問の自由を抑圧する動きに抵抗し続けた田中は、国家権力による暴力から学問が独立すべきことを痛切に感じていたに違いない。

田中耕太郎の教育改革構想は、その後どのように主張されていったのだろうか。『教育改革私見』にみられた「教育権の独立」の分析内容を中心にみて行くことにする。

田中耕太郎が学校教育局長時代に貴族院委員会での説明資料として作成した「ポツダム宣言履行のための緊急勅令事後承諾に関する貴族院委員会」⁵⁰⁾の文書では、連合国側の意図として消極的には教育からの軍国主義と過激国家主義的要素の払拭と積極的には教育の民主化があげられているとした上で、文部省は平和国家・文化国家の建設の意図の下に、自主的に教育の本来あるべき姿に向かって教育改革をするという方針を述べている。文教に関する根本方針として次の項目があげられている。

1. 軍国主義，過激国家的要素の払拭（これは消極的）
2. (積極的に) 真理尊重 真実尊重
3. 教育に於ける民主主義

教育権の独立については、「教育に於ける民主主義」の第1項に「教育の独立，其の権威の維持即ち教育を政治の手段とせず其れ自体価値あるものとする思想に立つこと，教育の尊重，我が教育系統の面の再反省，中央と地方」と述べられている。ここには、「教育改革私見」に見られた「教育権の独立」論の「②教育の政治からの分離」について触れただけである。

しかし、ここで注意しておきたいのは、文部省の方針の(1)で、「先方の指令を受けたからと云うに非ず，又受けそうだから先手を打つと云うのではなく」⁵¹⁾と教育改革の自主性を強調しながら、「軍国主義・超国家主義の排除と平和主義・民主主義の導入」という基本方針は連合国軍のそれと同一であるということである。このころ文部省において編

集されていた『新教育指針』の第1部前編の第2章「軍国主義および極端な国家主義の除去」と同第5章「民主主義の徹底」は田中耕太郎が分担執筆したといわれている⁵²⁾。『新教育指針』が、CIEとの緊密な連絡の下で執筆されたことを考慮すれば、田中耕太郎の教育改革構想が占領教育改革構想と基本的には一致しており、CIEによって承認されたと考えることができる。

田中耕太郎は文部大臣になって間もなくの「地方長官会議説示」で「教育権の独立」について触れている。

田中耕太郎（文部大臣）「地方長官会議説示」⁵³⁾

文部省は従来教育者に対し監督者の地位に立って参りました。然し終戦後文部省は、もはや単なる監督官庁ではなく、我が教育界の擁護者、利益代表者たる方向にその性格を変更しつつあります。文部省と地方教育界との関係は、内務省と地方行政庁との関係の如きものであってはならず、司法省と、自主的な裁判所との関係の如きものでなければならぬと言うのが、私の信念であります。

米国教育使節団の報告書に日本教育の地方分権化が示唆せられているのは誠に意味深いことであります。その重点は地方教育を官僚主義から解放し、これを地方教育者の手に帰せしめ、地方教育をのびのびと発達させることに存するものと解されます。この意味に於て我々は、使節団の報告を俟たないで昨年の秋以来研究を続けて参ったのであります。

文部省の立場について述べた部分は、文部省を単なる事務機関にするのではなく、教育界の擁護者、利益代表者となるべきであるとしている。また、教育の地方分権化については、文部省と地方教育界が、中央集権的で上意下達の関係ではなく自主独立の関係にあるべきだとしている。

次に、田中耕太郎の文部大臣在任当時の考え方を、時期的にも、内容的にも忠実に表現している⁵⁴⁾とされる『新憲法と文化（教育政策）』の内容を見る。

○ 教育優先の原則

現実の状態においては、教育は政治に対する独立を要求する。政策は、教育理念との間に衝突を招来することがないとは限らないのである。……従って教育は政治の基礎を築くものであり、その時々
の政策によって動かされない普遍性を有するものでなければならない。

司法権の独立が近代国家の要請であるごとく、教育権の独立も一つの政治原則として認められなければならない。又正義の実現と秩序の維持を目的とする司法権が政治よりの独立を主張するにとどまるに反して、教育はその積極的使命に鑑みて、単に独立性を主張するにとどまらず、政治に対する優位—教育優先の原則—を主張するのである。⁵⁵⁾ (下線、引用者)

田中耕太郎は、同一国家においては政治理念と教育理念は一致していなければならないが、政治担当者の個々の政治判断によって政策は変動する可能性があるので、教育は政治変動に左右されない普遍性を持っていなければならないというのである。しかも教育は、かくあるべき人間の育成という積極的使命を持っているので政治に優先すべきだとしている。今までの文書では、教育優先の原則は明確には書かれていなかったが、ここには明確に示されている。

① 国家による国民への価値の押し付けの否定

教育は一般文化現象と同じく、私的、民間的性質を有して居り、本来国家の活動の範囲外に位するものである。それは本来国家的起源のものでない。教育者と被教育者との関係—教育関係—は芸術と作品との間のもと同様に、きわめて個人的関係であり、そこに国家の介入を許さないのである。…教育の国家的独占は、教育を国策の手段と見るナチ的、ファシスト的又は共産主義的理念の所産に外ならない。⁵⁶⁾

教育は、本来個人的な関係であって、国家活動の範囲外の活動であるから国家の教育への介入を許さないとしている。さらに、教育の国家による独占はファシズムと共産主義の所産であるとしてこれらを強く排除するとともに、自由主義教育観を表明しているのである。しかし、彼は、国家と教育との関連を全く否定しているわけではない。教育が普遍性を

持っているが故に政治と全く切り離すというわけにはいかないが教育の自主性を確認する必要があるというのである。

② 教育の政治からの分離

『新憲法と文化』の第8節は「教育権の独立」である。まず、「緒言」において次のように述べている。

教育権の独立の原則は、それが不当な政治的及び行政的干渉の圏外におかるべきことを意味する。従来の我が国における教育は或は政治的に或は行政的に不当な干渉の下に呻吟し、教育者はその結果卑屈になり、教育全体が萎縮し歪曲せられ、その結果軍国主義および極端な国家主義の隼梁を招来するにいたつたのである。⁵⁷⁾

政治的・行政的干渉が軍国主義・極端な国家主義につながった（付言するなら、日本を戦争に導いた）という反省から、教育を政治あるいは行政から分離することを主張している。

次に、「政治よりの独立」の項では、国またはその機関および教職員と学生生徒の政治的中立性の厳守を要求している。教育基本法第10条と同第8条第2項の政治的中立条項の関係が述べられているのである。田中耕太郎は、教育を政治から分離独立させるために、教育の政治的中立性が導き出されるとしているのである。

さらに、「行政よりの独立」の項では次のように述べている。

教育は政治的干渉より守られなければならぬとともに、官僚的支配に対しても保護せられなければならない。官公吏たる教員と雖も、……上級下級の行政官庁の命令系統の中に編入せらるべきものではない。従つて……教員と教育所管の官庁との間にもかかる関係は存在しない。⁵⁸⁾

教育は、「教育者自身が不羈独立の精神を以て自主的に遂行」⁵⁹⁾すべきものであるから、教員は、例えば文部省、あるいは地方の教育行政

機関からも干渉されないと考えているのである。また、地方教育は中央教育行政（文部省）から独立すべきであるし、地方の一般行政からも独立すべきであるとしている⁶⁰⁾。

③ 教育の教育専門家統制

田中耕太郎は、中央教育行政について述べた部分で、終戦前の文部省中枢は、第一線の教育に無経験の官僚で占められていたとして、

終戦後文部省の監督権の大幅の削減、その地方への委譲、私立学校に対する監督の著しき緩和、及び文部省の中枢部に教育者を任用する努力がなされてきた。とくに教育及び教育制度の改革においては、政府において昭和二十二年夏内閣に教育刷新委員会を設置し、文部省が独断専行することなく、右委員会の答申や意見を参照して立案することとなり、教育基本法及び学校教育法は文部省と委員会との緊密な連絡の下に立案せられたのである。⁶¹⁾

と述べている。

すでに、文部省中枢部への教育者の任用の努力をしていることを証言し、そればかりでなく教育刷新委員会という教育専門家の委員会の意見を聞き入れながら教育行政が行われてきていることを示している。このことは、教育行政をも教育者や学者が行うべきであるという彼の考え方の具現であると考えることができる。

④ 文部省の事務機関化（補充主義）

田中耕太郎は、国家の教育権に関して次のように述べている。

教育の権利をもっている者は両親のみに限られない。国家は所謂「完全な社会」である。国家の権能は公共の福祉の実現という包括的使命に由来するのであって、教育もその広汎な権能の一部に包含せられる。従って国家は教育の権利を有するものであり、教育に関する独占的権利を有しないにしても、両親の教育権のみを認めて国家のそれを否定するのは当たらない。しかしながら国家の教育権は子女に存在を与えた両親のそれとは性質を異にし、第二次的、補充的性質のものである。

国家が教育に関して課せられている任務は、家庭の教育上の根本的権利を承認し、この権利を自由に行使する保障を与え、そうして国家やその学校における教育活動を家庭教育の補助と認めることである。⁶²⁾

国家の教育権を認めた上で、その性質を親の教育権の補助的なものとして
しているのである。

また、『教育基本法の理論』においては、補充主義について次のように説明している。

国家は間接管理、すなわち価値の創造を専門家に任せ自らはただ助長奨励の立場をとり、直接管理すなわち価値の創造自体に立ち入って干渉する態度を差し控えているのである。これは補充主義といわれているところのものである。⁶³⁾

これは、国家の教育権について述べたものであるが、国家機関としての文部省も同じ補充主義の立場をとるべきと解釈できる。

監督権の縮減された文部省の補充的任務として『新憲法と文化』では、

学校施設の充実、学校の国土計画的配置、学校の新設昇格、新学校制度の実施、教員の資格の認定、教職員の待遇の改善、教科書の編纂、検定および供給、社会教育の振興及びその目的を以てする図書館、博物館、公民館等の設置、科学の奨励、これ等の目的の遂行のための予算的措置等⁶⁴⁾

をあげている。

⑤ 学区による教育の地方分権化

田中耕太郎は、地方分権化を重要な原則として次のように述べている。

文部省の監督権の大幅の縮減と表裏をなすのは教育行政の地方分権化(decentralization)の原則である。これは従来の中央集権的劃一主義的形式主義的な行政実務の弊害を改め、一層地方的実情に即し、地方の要望に応ずる教育行政を実施しようとするにある。これは学校教育法の主眼とする重要な点の一つである。⁶⁵⁾

そして、具体的分権化はまだ実現していないとして、

従来度々内務行政よりの地方教育行政の分離の努力がなされてきたのであるが、今日まで成功を見るにいたらなかった。文部省においては、終戦後直ちに学区制、地方教育庁、都道府県教育委員会等の諸構想の下に地方教育行政の改革の立案をしてきたのであるが、その実現はなお将来の課題として留保されているのである。⁶⁶⁾

と述べている。地方分権化の具体的方法についてこの時点では明確になっていない。それは、文部省だけで教育改革の方針を決定するわけにはいかなかったからである。そこには、アメリカ教育使節団報告を背景とした連合軍総司令部の方針があり、また、教育刷新委員会の意見も待たなければならなかったのである。地方分権化の具体的方法の決定への経緯について田中耕太郎は、『教育基本法の理論』の中で次のように説明している。

「終戦直後文部省において考究したのは、明治初年の大学区制を採用して、地方教育行政の改革をはかること」であり、「大学に地方教育行政をまかせる」⁶⁷⁾ という構想であった。しかし、教育刷新委員会は、アメリカ教育使節団報告書とその方針を強調する連合軍総司令部の影響を受けて、選挙人、被選挙人とも教育関係者に限定しない公選制による教育委員会制度を採用することになった、というのである⁶⁸⁾。

終戦直後から、あるいは戦時中から持っていたかも知れない、田中耕太郎の教育改革構想は、政治に対する教育の優先を基本原則とし、

- ① 国家による国民への価値の押し付けの否定
- ② 教育の政治・行政からの分離
- ③ 教育の教育専門家統制

④教育行政の補充主義

⑤教育の地方分権化

という5つの柱を持った「教育権の独立」論であった。彼は、この教育改革構想を教育基本法を中心とした教育法体系の中に具現化しようと努力したのである。それは、基本的には認められていったのであるが③の教育の教育専門家統制については否定された。このことは、⑤の教育の地方分権化の具体的方法の選択と密接な関係にある。すなわち、アメリカ教育使節団報告書は、地方分権化をアメリカで行われている教育委員会制度を取り入れることによって成そうとしていた。アメリカ教育使節団報告書の教育委員会に関する部分は、

公立の初等及び中等教育の管理に対する責任は都道府県及び地方的下部行政区画（即ち市町村等）に委せられるべきである。各都道府県に教育委員会または機関が設置され、そしてそれは政治的に独立し、一般民衆の投票の結果選出された代議的公民によって構成されるよう勧告する。この機関は、法令に従ってその都道府県内の公立諸学校を全般的に監督するものとする。⁶⁹⁾

というもので、教育の専門家による統制ではなく、素人による統制の考え方を含んだものであった。こうして、教育改革の地方分権化は、公選制による教育委員会制度の導入をすることになり、田中の教育専門家による統制の考え方は否定されることとなったのである。教育基本法の本文の中には、直接には触れられていないが、地方分権制を前提としていたのである。

(3) 田中耕太郎の平和観

教育基本法は、その前文に書かれているように、日本国憲法の平和主

義と民主主義の理想を教育の力によって成すことを目的としてその基本を制定したものである。従って、教育基本法も日本国憲法と同じ平和主義・民主主義の立場に立っている。

田中耕太郎は、憲法の平和主義を単に国際間の戦争のない状態として捉えているのではなく、国内における平和としても捉えている。国際秩序論においては長く国内問題への不干渉の原則から、国と国の間の戦争のない状態としての国際秩序が問題とされてきたが、近年それぞれの国における国内秩序の質も問題にされてきている⁷⁰⁾。田中耕太郎は、『教育基本法の理論』においてすでに「日本国憲法」、従って「教育基本法」の平和主義の理念には、国際社会だけでなく国内社会の平和も含まれていると考えている。

平和主義は、日本国憲法において民主主義と姉妹の関係にある根本原理である。……憲法にいう平和は必ずしも国際間のものに限局されているものではなく、前文第二節の末文の「われ等は、全世界の国民が、等しく恐怖と欠乏から免れ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する」といっている場合の「平和」は国際社会のみならず国内社会における平和を意味するものと解しなければならぬ。⁷¹⁾

しかも、平和研究における直接的暴力と構造的暴力の概念に匹敵する考え方を示している。

平和は国際国内のいずれの社会におけるとを問わず、消極的には実力乃至暴力の支配、赤裸々な闘争状態、無政府状態、すなわち『万人の万人に対する戦い』『人が他の人々に対し狼』の状態の否定にほかならない。この故に法と平和とは同義である。

法によって実現されるところの、人間相互の間の秩序は、単に争いが無いという消極的なものではない。独裁者の権力によって国民に隷従を強い、圧力を加えて実現された平和は真の平和とはいえない。平和は倫理的の内容を有するものでなければならない。すなわち平和は正義を実現し自由を確保する場合において、つまり法の支配によってもたらされた場合において始めて真の意味の平和といえるのである。⁷²⁾

つまり、「消極的には、実力・暴力の支配および闘争状態、無政府状態の否定」としているところが直接的暴力の否定と一致しているし、「隷従の強制と圧力による平和は真の平和ではなく、正義の実現と自由の確保が真の平和である」という部分が構造的暴力の否定にほとんど一致した考え方である。田中耕太郎は、国際社会・国内社会のいずれにおいても直接的暴力および構造的暴力のない、正義と自由の実現した状態を平和と定義し、これが日本国憲法の、そして教育基本法の主張する平和であると考えているのである。

さらに彼は、暴力を暴力として認識する基準を「倫理的内容」あるいは「確固たる正義感情」と捉え、これが法理論であり、法による支配の状態が、真の平和であると考えた。すなわち「法は平和秩序(Friedensordnung)と言われているのであり、平和は法によって実現される場所の、各個人間または各国家間の秩序ある状態に他ならない。この故に法と平和とは同義である。」⁷³⁾と述べているのである。

そして、この真の平和としての正義を実現するには、強制力が必要であると主張する。その強制力は、国内社会においては警察・検察・裁判等の国家機関であるが、組織化が不十分な国際社会においては、法的強制力が働かないため自衛権が認められ、自衛の行き過ぎを防止するために集団安全保障が必要になるという。従って、「理論上および實際上正当原因(*iusta causa*)による戦争が存在することを否定し得ない。」と考えているのである⁷⁴⁾。

また、彼は、教育基本法には明記されていないが、平和主義の基礎は国際主義であるとし、次のように規定している。

国際主義はこの地球上において多数の国家や民族が共存しており、自らの国家や民族の福祉や繁栄が他の国家や民族のそれと相互連帯の関係にある事実を認識し、自己本意の考え方を捨て、共存共

榮四海同胞の信念からして他の利益や立場をも尊重し、世界の平和と全人類の福祉を実現して行くという思想である。⁷⁵⁾

これも現代の平和研究における利益調和の考え方に通じるものである。

民主主義は、個人の尊重の立場から必然的に専制と隷従、圧迫と偏狭、恐怖と欠乏を否定するものである。そして、真の民主主義は国際主義に通じるものであり、全世界で行われることが世界平和の基礎となると田中耕太郎は主張する⁷⁶⁾。

田中耕太郎の平和観は、大変示唆に富んだものであり、次の点で現代の平和研究に通ずるものである。

- (7) 平和を国際秩序の問題として捉えるだけではなく、国内秩序の質をも問題にした。すなわち国内において表面的に問題がなくても、抑圧による秩序は真の平和ではないと考えた。
- (イ) 「消極的には」「積極的には」という言葉で表現されている平和概念の内容は「戦争のない状態としての消極的平和」と「正義の実現された状態としての積極的平和」に相当するものであり、「直接的暴力の否定」と「構造的暴力の否定」に通ずるものである。
- (ウ) 未来のあるべき姿から現在を見、方向性を見いだそうという未来志向型の平和観である。
- (I) 国際主義の考え方は、各国家あるいは民族の共存関係の事実認識の上にたって利益調和の関係を目指している。

このように見てくると、田中耕太郎の平和観は、現代の平和研究の方向性と非常に似通っていることがわかる。彼の理論が現代の平和研究者の思想にどのような影響を与えたかはわからないが、その基本的な要素

を備えていたことは確かである。

しかし、彼の平和観は、次の点において議論の余地を残していると考えられる。

(a) 田中耕太郎自身が著しているように、真理と正義の絶対的価値を出発点としている⁷⁷⁾。

価値の内容を否定するのではないが、その価値を具体的な問題に当てはめたときに、国際主義と相まって押し付けになる可能性を含んでいる。

(b) 観念的理想論が多く、具体性に欠けている。「普遍人類」とか「四海同胞」の精神を強調すること、「大東亜共栄」「八紘一宇」を強調することとの違いは具体的に示されなければ、特に教育の場においてはスローガンが変わっただけで教育のあり方は変わらない可能性がある。

勝野尚行は、「田中耕太郎の評価の問題」を取り上げ、その評価が多様化していると述べているが、教育基本法研究者の田中耕太郎評価は、ほとんどが田中の「教育勅語」観に関わっている⁷⁸⁾。彼の評価を大きく二つに分けるなら、一方は、田中が教育勅語の有効性を主張し続けたことに対する批判的評価であり、他方は、彼の立場は基本的には「教育勅語体制」に批判的であったと見る肯定的評価である。このように田中の教育勅語観に対する評価は、相反する二つの立場に分かれるが、本稿では、いずれの評価が真実であるかは、これを追求しないことにしたい。そこで、平和観の視点からみると上述のような、現代の平和研究の方向性を持った理論であったという評価が可能である。

教育基本法の立法思想は、田中耕太郎のそれを検討しただけでは不十分であろう。連合軍総司令部の影響や教育刷新委員会の影響も考慮され

なければならない。しかし、軍国主義・極端な国家主義を排除し、平和主義・民主主義を導入すること、そのために制度的には教育の独立性を図ることについては、上記三者は一致していたと考えられる。基本的に一致していたと考えられる範囲で教育基本法の平和観を平和研究における暴力論の立場からまとめると次のような指摘が可能である。

① 構造的暴力からの解放を志向している。

消極的方策としての軍国主義・極端な国家主義の排除については当然のこととして条文の中にはでてこないが、その反省の上にとって積極的方策として国家・行政・政党政派から教育や学問を解放する「教育権の独立」論が提案された。このことは戦前・戦中の教育に対する構造的暴力から制度的に教育を解放することを意味している。

② 教育基本法の制定自体が構造的暴力になっている。

このことに関わって、久保義三は、教育理念を法制化することは支配・隷従の関係に慣れきった特殊日本の事情によるものとして次のように指摘している。

それを法律において明文化することの必然性は、長く国民の教育目的を教育勅語に依存せざるを得なかった、戦前の日本教育の特殊性から由来するところが大きかったと言わなければならない。

(中略)個人の価値観、世界観、思想および倫理観のような事項を包含する教育目的を、法律で規定することには、問題があるということをもまず指摘しておきたいと思う。⁷⁹⁾

価値観さえも、法律を通して国家権力によって与えられなければ、自らそれを持つことができないという国家と国民との関係は構造的暴力の中にあると考えられる。しかし、教育基本法の制定の中心人物であった田中耕太郎自身そのことには気付いていた。彼は「教育理念の法制化は法律政策上妥当を欠くという議論が充分の理由を持って成り立つのであ

る。」⁸⁰⁾ としながら、立法化する理由を概略次のように述べている。

- (イ) 憲法も同様の規定をしている。現代の世界各国の憲法には多く見られる規定である。
- (ロ) 従来の教育法令は、国家主義的・極端な国家主義的教育の目的を明示していた。民主主義的教育を進めるに当たって以前の間違いを廃止し、正しいものを明示する必要がある。
- (ハ) 終戦後、教育勅語に対する混乱があり、明瞭な形で教育目標の提示が必要であった。

依存体的体質にある国民に新しい教育の方針を知らしむる必要のために立法化することにしたのである。

③ 教育基本法の背景を見てもやはり侵略された側の視点が欠けている。

勝野尚行は、「平和主義・民主主義への迎合主義的・相対主義的な対応を克服するために、その真理性を根本的に認識するために、基本法の立法指導者たる田中が、くり返して軍国主義・過激国家主義の犯した数々の誤謬を、東アジアの国々で犯した数々の暴逆な「加害」行為について、これを直視するように求めていたことを、あらためてここで強く指摘しておかなくてはならない。」⁸¹⁾ と述べて、日本の加害行為の過ちを認識しない限り、民主主義・平和主義の真理性を認識し得ないという田中耕太郎の主張を紹介している。田中耕太郎がこのような考えを持っていたことは注目には値するところであるが、教育基本法の制定過程においてはあまり表面的には出てきていないように感じられる。「軍国主義・極端な国家主義の排除」という言葉は繰り返されているが、それが、軍国主義・極端な国家主義という主義、すなわち考え方がいけなかったのだ。だからこの考え方を捨てよう。と短絡的に結び付いているように受け止められ、その背後に、軍国主義・極端な国家主義の下でどのような加害行為が行われたのかという具体的見地に立った反省が生まれてこないのである。

しかしこのことは、教育基本法やその制定過程に問題があるという

のではない。当時の人々にとっては、戦争の悲惨さは加害も被害も含めて具体的に認識されていたことであり、あえて言葉に表現する必要のない自明なものであったと考えられるからである。それが時間の経過とともに見えなくなり、侵略された側の視点の欠如と感じられるのかもしれない。

4. 学習指導要領の暴力と平和

昭和20年代から昭和30年代にかけて学習指導要領は、(表7)のような経過で発表されてきた。昭和20年代版は、一般編と各教科編がそれぞれ示されていたが、昭和33年版から、告示部分だけが学習指導要領とされ、教科はその一部として示されるようになった。

年度	小学校	中学校	高等学校
1947 S 22	学習指導要領社会科編(試案)	学習指導要領社会科編(Ⅱ)(試案) 第七学年-第十学年	人文地理編 東洋史編 西洋史編
1948 S 23	小学校社会科 学習指導要領補説		
1951 S 26	小学校学習指導要領社会科編(試案)	中学校高等学校学習指導要領社会科編 Ⅰ中等社会科とその指導法(試案) Ⅱ一般社会科 Ⅲ(a)日本史(b)世界史 Ⅲ(c)人文地理 昭和26年改訂版	
1955 S 30	小学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版	中学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版	高等学校学習指導要領社会科編 昭和31年度改訂版
1958 S 33	小学校学習指導要領告示 第2章第2節 社会	中学校学習指導要領告示 第2章第2節 社会	
1960 S 35			高等学校学習指導要領告示 第2章第2節 社会

(表7) 学習指導要領社会科改訂の経過

(1)学習指導要領の内容

軍国主義と超国家主義を排除し、非軍事化と民主化の方向に日本人を再方向づけするためにS W N C C極東小委員会の勧告に従って、アメリカ太平洋陸軍総司令部（後に連合国軍最高司令官総司令部に移行）に設置されたのがC I E（民間情報教育局）である⁸²⁾。C I Eは、教育改革の中心となり、学習指導要領作成の監督には、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」と文部省の作成した「公民教師用書」を土台とした⁸³⁾が、作成会議には毎日C I E担当官が出席していた。C I Eの方針が1947年版学習指導要領に反映されているのである。

学習指導要領を1947(S22)年版から1989(H1)年版まで読んでみると大きく変化していることがわかる。その中で、教科の目標の中に最後まで「平和」という言葉が残ったのは社会科だけである。1958(S33)年版から道徳が学習指導要領の中に入り、道徳の中に「平和」という言葉が入ってきたが、国語や図工の中に書かれていた「平和」は消えていった。また、戦後の教育改革の中心となった教科は、社会科であり、その後の教育改革のたびに問題にされてきたのも社会科である。従って、ここでは学習指導要領社会科を中心に検討する。

(A) 直接的暴力の否定

1947(S 22)年版学習指導要領は、「進んで世界平和の障害を除去しようとする事は、わが国の大人にとっても子供にとっても等しく課せら

れた重大な使命である。」⁸⁴⁾と述べ、補説においては、「戦争の防止のためには、あらゆる努力が払われなければならないこと。」⁸⁵⁾と述べている。1951(S 26)年版学習指導要領も、「戦争は人類にとって最大の不幸である。」という戦争観を示し、「わたくしたちは全力をあげて、戦争の回避に努めなければならない。」⁸⁶⁾と積極的戦争防止論を述べている。

1947(S 22)年版学習指導要領社会科編は、第10学年単元6において、平和主義日本の決意を次のように述べている。

日本は過去を清算し、平和な国家に発展しつつある国家として、戦争の放棄を宣言し、交戦権を否定した。これは日本の決意を示すものであるが、この宣言の精神にもとづいて、国際関係の再開とその正常な維持のために努力し、国際社会の一員として、世界の平和と文化とに貢献しなくてはならない。そのために、われわれは、人種の差異や国籍の相違を越えてひろく人類をつつむ人道主義的精神を養い、また国家の発展が文化的、経済的、政治的な面における正常な国際関係にいかに関与するかが大であるかを深く理解し、またわが国民社会そのものを平和な民主的社会に育てあげなくてはならないであろう。特に最も大切と思われる点は、武力を放棄したわれわれが、自己の保全と世界の平和のために、複雑な国際関係を認識しつつも、なお国際関係と人道とに対して限りない信頼を捧げる精神になって、今後の国際関係の再建と維持とを計ることであろう。⁸⁷⁾

国際関係の学習の要旨として述べられた部分である。日本国憲法の平和条項の精神を忠実に受けとめて、戦争を放棄し、交戦権を否定し、武力も放棄したわれわれが頼るのは、国際関係と人道への信頼だけであることを明記しているのである。戦争という直接的暴力そのものだけでなく、権利も手段も否定しているのである。

学習指導要領にみられる直接的暴力の否定の内容をさらに具体的に検討するために、広島平和教育研究所の平和教育の視点を借りることにする⁸⁸⁾。広島平和教育研究所の「平和教育カリキュラム」は、平和教育の目的として次の三つを提示している⁸⁹⁾。

- ア) 戦争のもつ非人間性・残虐性を知らせ、平和の尊さと生命の尊厳を理解させる。
- イ) 戦争の原因を追及し、戦争を引き起こす力とその本質を科学的に認識させる。
- ウ) 平和を守る力とその展望を明らかにさせる。

ここでは、上記の内容を次のように簡単に表現する。

- ア) 戦争の実態とその影響
- イ) 戦争の原因追及
- ウ) 平和への努力

ア) 戦争の実態とその影響

①1947(s 22)年版学習指導要領

○第六学年の学習活動の例

(四)戦争の原因とその災害について知る。⁹⁰⁾

- 3. 第一次世界大戦の話を読んだり聞いたりする。
- 4. 第二次世界大戦の話を書く。
- 5. 第二次世界大戦の災害をわが国及び他の国々について調べる。

○第十学年(高等学校第一学年)単元六 目標

(三)戦争がいかなる不幸を人類と国家と個人に与えるかを理解すること。⁹¹⁾

○同 学習活動の例⁹²⁾

(三七)学級で戦争の経済的社会的損失について論ずること。

- (1) 家族や友人を失う悲劇をもたらす人間生活の損失。
- (2) 人間の才能や技能の素質を失うこと。
- (3) 身体強壮な人々を失うこと。
- (4) 課税の増加。教育や公共の福祉のために費やすべき金を戦争に使うこと。
- (5) 生産と全経済生活の破壊。
- (6) 戦後の惨たんたるインフレーション
- (7) 世界貿易の縮小。
- (8) 民主主義的政治が犠牲にされること。
- (9) 道徳的精神的価値の喪失。

これらの損失が太平洋戦争の結果としてどのように、またどの程度に起こったかを明らかにする

こと。

(三八)昭和十二年(一九三七年)に始まり昭和二十年(一九四五年)に終わった戦争で死傷した人の数について情報を集めること。

第六学年の学習活動の例の「第二次世界大戦の災害をわが国及び他の国々について調べる」や第十学年の目標の「戦争がいかなる不幸を人類と国家と個人に与えるかを理解すること。」は、「加害」と「被害」の両方を意味しているように受け取ることができるが、第十学年の目標を受けてたてられたと考えられる学習活動の例を見るとほとんどが「被害」を扱ったもの、あるいは戦争一般を対象としたものである。

②1951(s 26)年版学習指導要領 (下線, 引用者)

○単元の基底の主眼 第6学年「世界における日本」

●戦争はわたくしたちにどのような不幸をもたらしたか。⁹³⁾

○中学校一般社会科 第3学年 第5単元 内容

1. われわれは戦争によってどんなに苦しんできたか。⁹⁴⁾

○同 学習活動の例⁹⁵⁾

1. 自分たちの家庭生活は、太平洋戦争でどんな損害を受けたか。また当時の苦しかった生活について両親から話を聞く。
2. 統計その他の資料によって、第一次世界大戦と第二次世界大戦の損害について調べて比較してみる。
3. 航空機の発達を一つの例にとっても、これによって戦争の規模や被害の度がどのようにひどくなったかを話し合う。だからといって、「航空機などは発達させないほうがよい」という論が成り立つかどうか考えてみる。
4. 広島や長崎における原始爆弾投下の際の惨状を、写真・記録・記録小説などによって知る。
6. 戦争や平和に関係した映画・幻灯などを見たり、物語・小説などを読んで感想文を書く。
7. 戦争は国や個人の経済生活を破壊するばかりでなく、文化や道徳にも大きな影響を与えるが、太平洋戦争を経験したわが国の場合、このことはどのような事実となって現れたかを話し合う。

○高等学校 世界史 参考単元例(A案)第3単元 目標

5. 戦争が世界の人々に及ぼした影響とその意義を理解することにより世界平和と国際協力への理想と情熱を養うこと。⁹⁶⁾

加害の実態を学習する内容はほとんど見あたらないのに対して、被害に関する学習例は、下線の部分のように散見できるのである。中学校一般社会科、第3学年第5単元の「要旨」において

われわれは、このように平和精神に満ちた教育基本法をもっていることを誇りとするものである。

人類は長い間戦争を繰り返してきた。そして現代の多くの人は、第一次および第二次世界大戦によって、戦争がいかに悲惨なものであるかを身をもって体験した。われわれの教えている生徒も、第二次世界大戦中における悲しい現実をまだはっきり記憶しているであろうし、戦禍をこうむった諸外国の人々の悲惨な実情を知るにつけても、われわれは生徒とともに、決して戦争を起こしてはならないという念願をもつ。⁹⁷⁾

と述べ、体験にもとづいて二度と戦争を起こしてはならないと反省しながら「諸外国の人々の悲惨な実情」も戦争一般にみられる実情であって加害の実情としての意識は薄いようである。「教育基本法を誇りにする」といいながら、田中耕太郎の「加害行為の直視無くしては真の民主主義・平和主義はありえない」という思想は伝わっていないようである。

③戦争責任

戦後、日本人の手による戦争責任の追及が不十分であったという指摘が多くなされている⁹⁸⁾が、1947(S 22)年版学習指導要領には、少なからず戦争責任についての学習活動の例が示されている。

第十学年（高等学校第一学年）単元六の学習活動の例⁹⁹⁾

(三四) 次のようなことで利益を得ようとした人々が戦争で演じた役割について学級討論すること

- (1) 軍需品を製造し売却すること。
- (2) 軍隊にあつて昇進すること。
- (3) うまい営利事業にありつくこと。

(三五) 大実業家の幾人かが営利のために戦争に協力した、ということについて証拠をあげること

ができるか、どうか。

(五三) 極端な国家主義者が自国と他国とに対して与えた不幸の例を挙げて、討議すること。

戦争に荷担した人々の戦争責任を追及するとともに、加害と被害の具体的学習が例として挙げられている。

1951(S 26)年版学習指導要領においては、戦争責任についての学習内容はほとんど見あたらない。日本のアジアに対する加害責任についての学習がなされる可能性のある単元例は、高校日本史の第4単元内容V-5「日本はどのようにして大陸へ進出していったか」¹⁰⁰⁾と同世界史のA案、第3単元目標5「戦争が世界の人々に及ぼした影響とその意義を理解することにより世界平和と国際協力への理想と情熱を養うこと」¹⁰¹⁾くらいである。

イ) 戦争の原因追及

①1947(s 22)年版学習指導要領

1947(S 22)年版学習指導要領社会科編序論は、今回の戦争の原因の一つが従来の教育にあるとして、次のように述べている。

従来のわが国の教育、特に修身や歴史、地理などの教授において見られた大きな欠点は、事実やまた事実と事実とのつながりを、正しくとらえようとする青少年自身の考え方あるいは考える力を尊重せず、他人の見解をそのままに受けとらせようとしたことである。これはいま、十分に反省されなくてはならない。もちろん、それは教育界だけのことではなく、わが国で社会一般に通じて行われていたことであって、そのわざわいの結果は、今回の戦争となって現れたといってもさしつかえないであろう。¹⁰²⁾

教育に関する反省だけでなく、「わが国民が平和を愛好する真情を率直に表明し、平和の破壊者という汚名をすすぎ」¹⁰³⁾とあるように、わ

が国が平和の破壊者となったことを認め、戦争への反省を示すとともに、一元的価値観を注入する教育が大きな原因の一つだとしているのである。

第十学年、単元六の要旨においても、戦争の原因が述べられている。

過去十数年の日本には極端な国家主義的傾向が支配的であった。それは、国家と民族を至上として、国際関係の正常な道を閉ざしていた。そのために国際関係において孤立に陥り、現在の悲境を招く結果となった。それは世界の平和と福祉にとってもまた日本自身にとっても大きな不幸であった。もとよりこのような運命にたちいたったのは、日本自身の内部におけるいろいろの社会的条件によるものである。中でも日本の国民生活が、政治的にも経済的にも民主化の過程が進まなかったこと、そのために絶対主義的、独占資本主義的傾向やさらに軍国主義的遺制が、日本をして侵略的政策をとらせたとすることが最も大きな原因の一つであろう。¹⁰⁴⁾

日本の責任である戦争が、世界の平和と福祉、日本自身にとっての不幸をもたらしたと反省し、その原因をここでは日本の民主化が進んでいなかったからだと述べている。社会科編序論との関係でいえば、日本では民主化が進まず、教育面においては軍国主義・極端な国家主義の注入になっていたことが侵略戦争の原因となったということになる。

具体的学習活動としては、次のような例があげられている。

○第六学年学習活動の例¹⁰⁵⁾

(四) 戦争の原因とその災害について知る。

1. なぜ戦争が生まれるのか、どうしたらなくせるか話し合う。

○第十学年学習活動の例¹⁰⁶⁾

(三三) 読書の研究・討議によって戦争の原因を見出すこと。それをすべて図表にのせること。

- 一段目にそれを書き、二段目にはおのおのの原因を説明する例を挙げること。それにもとづいて平和への見通しを研究すること。

(三六) 日本が第二次世界大戦をひきおこした原因について、表をつくること。

序論や単元の要旨に書かれた戦争原因は、国内事情に限られている面があるが学習活動の例では、多面的に原因を追究するようになっている。

②1951(s 26)年版学習指導要領

○中学校 第3学年 第5単元 内容¹⁰⁷⁾

2. 人々の間に、どうして争いが起こるのであろうか。これらを平和的に解決するためには、どんな基本的な理解や態度が必要か。

○同 学習活動の例¹⁰⁸⁾

11. 歴史上のおもな戦争をあげて、その原因と思われるものを調べ、政治的原因・経済的原因などに分類してみる。
12. 歴史の書物によって、第一次・第二次世界大戦の原因を調べ、そのおもな点を列記する。

○高等学校 日本史 日本史の参考単元例 第4単元 内容¹⁰⁹⁾

V 太平洋戦争は、なぜ起こったか。

1. 第一次世界大戦後の日本の経済はどんなありさまであったか。
2. 日本の政党政治はどのように展開されたか。
3. 社会運動はどのような社会的基盤に発生したか。
4. 近代生活はどのようにして国民の間に浸透していったか。
5. 日本はどのようにして大陸へ進出していったか。
6. ファシズムと民主主義との対立はどのような結果をもたらしたか。

○高等学校 人文地理 単元5 内容¹¹⁰⁾

- (1) 人類諸集団間の不和や誤解は、どのようにして起こるか。

1951(s 26)年版学習指導要領では、小学校において戦争原因の追及に関する学習が想定されていない。高等学校日本史における戦争原因の追及に関する学習は、経済面・政治面・社会面・軍事面・イデオロギーと視野の広い学習になっている。また、1947(s 22)年版学習指導要領に強調されていた、日本における民主主義の遅れや画一主義教育が大きな原因であったというような表現がみられなくなっている。この変化の理由は、当時の政治的背景を考慮にいれなければ明確にならない。しかし、アメリカの占領教育政策が、イデオロギー戦略としての意味を持っていたことを考え合わせると、1947(s 22)年版学習指導要領の方により強くアメリカ型民主主義の宣伝的要素が感じられるのは当然と考えることも

できる。

う) 平和への努力

①1947(s 22)年版学習指導要領

1947(s 22)年版学習指導要領社会科編は、平和への努力は日本人にとっての使命であるとして次のように述べている。

わが国民が平和を愛好する真情を率直に表明し、平和の破壊者という汚名をすすぎ、進んで世界平和の障害を除去しようとする事は、わが国の大人にとっても子供にとっても等しく課せられた重大な使命である。

そして、教師の留意考察すべき事項として次の項目をあげている。

- 個人間の親善
- 家・学級・学校間の親善
- 国と国との親善
- 相互理解の手段
- 戦争とその放棄、わが国の歴史と憲法¹¹¹⁾

小学校段階では、個人間の理解および親善の同心円的拡大が国際理解と国際親善につながり、世界平和につながるという論法になっているといえる。

社会科編、第十学年（高等学校第1学年）単元六は「われわれは世界の他国民との正常な関係を再建し、これを維持するために、どのような努力をしたらよいか。」というもので、体系的な学習が提示されている。

○第十学年 単元六 教材の排列¹¹²⁾

- (2) 世界の指導的国家は平和に対してどのような努力をしているか。
(イ) 合衆国・イギリス・ソ連・中国 (ロ) 国際連合
(ハ) 指導国家と小国家 (ニ) 理想社会と現実
- (3) 日本は平和のためにいかなる努力をなすべきか。

- | | |
|--------------|-----------------|
| (イ)日本の戦争放棄 | (ロ)日本の民主化と産業復興 |
| (ニ)人口問題と日本再建 | (ハ)世界市民精神と日本の文化 |
| (ホ)世界平和と労働者 | (ニ)スポーツと国際関係 |

○同 学習活動の例¹¹³⁾

(三九)自分が手にいれることのできる歴史の教科書や参考書から人類が平和を求めるために、何世紀にもわたって展開した努力について知ること。学級の生徒が次のような課題を分担するように決めること。

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| (1) ヨーロッパ中世における死闘休止。 | (2) 国際法の父、フーゴー・グロチウス。 |
| (3) フローレンス・ナイチンゲールの伝記。 | (4) 国際赤十字社。 |
| (5) 一八九九年のハーグ会議 | (6) 一九〇七年のハーグ会議 |
| (7) 国際連盟の活躍 | (8) 全米連合 |
| (9) 一九二一年のワシントン会議。 | (10)一九二五年のロカルノ会議 |
| (11)一九三〇年のロンドン会議。 | (12)一九三二年のジュネーブ会議 |
| (13)ハーグの永久仲裁裁判所。 | |

(四〇)パリ・モスクー・ニューヨークの四国外相会議、平和会議について、また米・英・中国・ソ連等の平和に対する努力、及び小国家群と平和ということについて、勉強し討議すること。

(四一)国際連合の憲章を逐条的に検討討議すること。憲章に関する新聞記事をできるだけ多く集めること。国際連合の起源・組織・目的を討議すること。国際連合の機構に関する記事を切り抜いて保存すること。

(四二)第二次世界大戦後、社会理想はどのような変化を受けようか。学級でそれについて調べ、戦後の理想世界について、一定の結論を出すような討議を行うこと。

(四三)国際問題に関する新聞の切り抜きでスクラップ・ブックを作ること。

(四五)「戦争を防止するために仲裁が、どういふふうに使われて来たか」という題目で学級に報告を準備し、それを述べること。

(四六)新憲法の戦争放棄・文化国家の建設の重点について作文を作り、学級で発表し批判し合うこと。

(四七)日本が平和の国となるために必要な条件を研究し、それを表に作って、現在の状況と比較すること。

(四九)新憲法の規定している社会理想の各条項について、他の民主諸国家のそれと比較研究してみること。

(五〇)ニュース記事にもとづき、民主主義諸国が平和達成のためには、いかに喜んで自国の意図の内のあるものを犠牲にするか、ということを立てること。

(五二)人類の福祉に寄与したことによって国際的名声を得た人々の伝記を扱った文章を学級全体のために書くこと。

第十学年では、平和のための教育が1単元を使って行われることが想定されていたのである。平和への努力の学習に重点が置かれていることがわかる。そして、平和への努力の主体としては個人、国家および国際機関がその中心になっている。

②1951(s 26)年版学習指導要領

1951(S 26)年版学習指導要領は、6年生の目標で、「国を異にする人々も、等しく人類の一員であるから、互いに尊敬しあい互いに幸福を願わなければならない。」¹¹⁴⁾と述べ、ヒューマニズムの立場から平和を訴えている。付録第6学年〔世界における日本〕では、

わたくたちの生活が物的な面でも文化的な面でも諸外国と密接不離の相互依存関係にあることを明確にするとともに、外国及び外国人に対する深い理解を啓培することによって、国際間の親善と平和を進める心構えを養い育てることが主眼である。¹¹⁵⁾

と述べて、諸外国との相互依存関係から国際理解の必要性を訴えている。小学校段階では、1947(s 22)年版学習指導要領と同様、人間関係の調和を心情的に訴え、国際理解にまで拡大しようという教育が中心になっている。

中学校では、第3学年で平和のための単元が設定されている。

○一般社会科 第3学年 第5単元 内容¹¹⁶⁾

3. 世界平和のために、人類はどのような努力をしてきたか。
4. わが国民は、世界平和に対してどのように努力しているか。

○同 学習活動の例¹¹⁷⁾ (括弧内記述は引用者による要約)

17. 人間の平和へのあこがれの心がだんだんまとまって、平和運動が起こるようになったのはいつごろか、またそれがその後どのように展開したか調べて報告する。
18. (世界平和に貢献した人々) 19. (ノーベル賞) 20.21. (国際連合)
22. (ユネスコとユニセフ) 23. (万国赤十字) 25. 永世中立国

- | | | |
|-----------------|---------------------------|------------------|
| 26. 国際連合の問題 | 27. 二つの世界 | 28. 世界における日本の地位 |
| 29. 日本の将来進むべき道 | 30. 日本や世界の平和を促進するためにできること | |
| 31. ユネスコ憲章前文 | 32. 憲法の平和条項 | 33. マスコミ・通信と平和 |
| 34. 世界の人々との相互理解 | 35. 外国の生活 | 36. オリンピックなど国際競技 |

高等学校では、「平和への努力」の学習として、次のようなものがみられる。

○世界史の参考単元例（A案）第3単元 内容¹¹⁸⁾

5. 世界平和についてどのような努力がなされているか。

(1) 国際連合・ユネスコ・国際連邦設立運動

(2) 平和擁護運動・世界人権宣言

○人文地理 単元5の要旨とそれに対応する目標及び内容

要旨¹¹⁹⁾

このようにに関連した立場におかれている世界の人々は、常に理想通りに相互扶助の関係を結び、平和な関係が維持されてきたとは限らない。ときには、反発的に離反したり、敵対視して係争を起こしてきた。そこに人類愛や国際平和が叫ばれ、この理想を追求するために絶えざる人々の努力が続けられているのが現実の姿である。とくに第二次世界大戦によって世界平和への熱望が高まり、国際連合およびユネスコその他の専門機関が組織されたし、その他にも多くの国際団体が生まれて、各分野において人類の幸福の増進、平和な世界の確立に努力している。しかし、世界平和への道は決して平ではない。

目標¹²⁰⁾

7. 世界平和に向かって種々な努力が払われていることへの理解およびこれに協力する態度。

内容¹²¹⁾

4. (2) 人類諸集団間の平和的結合に対して、どのような努力がなされているか。

(3) 現在のわが国は、どんな国際的地位にあるか、われわれは世界の平和の促進に対してどのように貢献できるか。

1951(S 26)年版学習指導要領においても、平和への努力に関する学習が、重視されていることがわかる。特に、中学校・高等学校においては、取り立てて行われる学習が想定されている。1951(S 26)年版学習指導要領の特徴は、平和への努力の主体として、平和運動を取り上げている点

であろう。

以上検討してきたように、昭和20年代版学習指導要領の直接的暴力（戦争）を再び起こさないための教育の内容は、広島平和教育研究所の提示した平和教育の三つの目的の内容を今日からみれば不十分な部分を持ちながらも、全て含んだものとなっているといえる。このことから「戦後教育はその理念と現実において、平和教育そのものであった。」¹²²⁾ という評価を裏付けることができる。

昭和20年代版学習指導要領の直接的暴力否定に関する内容の特徴として、次の点をあげることができる。

- ① 小学校段階では、人と人との協調関係を拡大的に発展させることを情緒的に訴える方法が中心となっている。それに対して、中学校、高等学校においては、平和についての単元を作り、その中で戦争の実態を知り、原因を追及し、平和への力を学習することによって自らも行動できる人間になることを目指した体系的な学習が提示されている。1951(S 26)年版学習指導要領においては特に、「たといわれわれと主義・主張・利害を異にする人々に対しても、これを敵視しないで、人間としての親しみを深める態度を発展させる教育を行うことである。」¹²³⁾ 「ユネスコ憲章の冒頭の句を、はっきり生徒の心および態度に植え育てることである。」¹²⁴⁾ というような態度を要求する表現が繰り返し登場する。
- ② 戦争の実態について、単元の主旨や目標においては、加害および被害の両面から捉える可能性を持つ表現がなされているが、学習活動例など具体的部分になるとほとんど被害面が取り上げられ、加害面は取り上げられていない。この傾向は、1951(S 26)年版学習指導要領の方

に強く現れている。

- ③ 戦争の原因について、1947(S 22)年版学習指導要領では、日本における民主主義の遅れと画一主義が重視されているが、1951(S 26)年版学習指導要領では、広く多面的に原因が捉えられている。このことの影響には占領教育政策の影響が予想される。

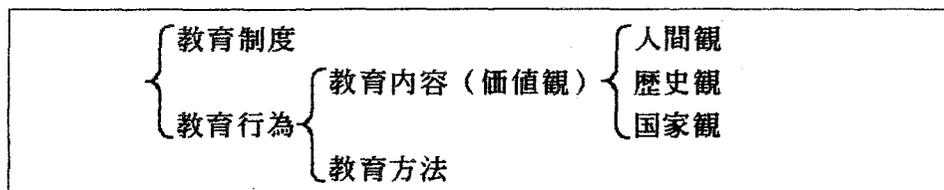
(B) 構造的暴力に関連して

占領教育政策を構造的暴力論の視点からの分析するために、次のような分析枠組みを用いた。

構造的暴力の排除	より暴力の少ない制度の導入
軍国主義 極端な国家主義 画一的押しつけ教育 中央集権制度	平和主義 民主主義 自由主義・個人主義 地方分権制度

具体的教育実践と近い関係にある学習指導要領を分析する視点からこれをみると、まず大きく教育制度と教育行為に分けることができる。教育制度に当たるものが、中央集権制度か地方分権制度かという視点であり、教育行為に当たるものが、どういうイデオロギーに基づくか、あるいは画一的押しつけ教育であるか否か、という視点である。しかし、「画一的」という場合には、その中に「教育内容」が画一的であるのか、という視点と「教育方法」が画一的であるのかどうか、という2つの視点がある。「軍国主義的であるか、平和主義的であるか」という視点や「国家主義的であるか民主主義的であるか」という視点は、学習指導要領の分析においては「教育内容」に含まれるものである。そして、この

教育内容がどのような価値観に基づいているかを問題にしなくてはならない。従って、ここでは次の系統図に従って分析する。



（図4）学習指導要領の構造的暴力論による分析系統図

①教育制度面からみた学習指導要領

1947(S 22)年に出された学校教育法施行規則第25条では、「小・中学校の教科課程，教科内容およびその取扱いについては，学習指導要領の基準による。」学校教育法施行規則第57条では「高等学校の教科に関する事項は，学習指導要領の基準による。」となっていた。

また，1949(S24)年の文部省設置法付則第6項によると「初等中等教育局においては，当分の間，学習指導要領を作成するものとする。但し教育委員会において，学習指導要領を作成することを妨げるものではない。」となっており，学習指導要領は本来教育委員会によって作成すべきであるという考え方であった。すなわち，教育に地方分権的性格を持たせる考え方が強かったのである。

教育の地方分権化については，1951(S 26)年版学習指導要領の「まえがき」に書かれている。

社会科の学習指導計画は地域によってさうとう異なるはずである。先に学習指導要領補説で，各都道府県や都市などを単位にして，各地域の実状に即して単元の基底を作ることを奨励したところ，各地に基底設定の気運が盛り上がり，今日では全国各地にりっぱな教育課程がたくさんつくられてきている。それはやがて地方の学習指導要領に移行するであろう。まことに喜ばしいことである。したがって文部省の学習指導要領の使命は，全国各地で学習指導要領をつく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。¹²⁵⁾

文部省の学習指導要領は、やがて地方で作られる学習指導要領の視点や方法の示唆をするだけのものであるという学習指導要領の性格を端的に表現している。教育制度自体が地方の実状に合わせた緩やかなものになることを示しており、学習指導要領の内容も固定的、拘束的なものではないということなのである。戦時中の教師用書の拘束的性格からよりソフトな学習指導要領への変化の理由を、1947(S 22)年版学習指導要領は序論において次のように述べている。

これまでの教育では、その内容を中央で決めると、それをどんなところでも、どんな児童にも一律にあてはめて行こうとした。だからどうしてもいわゆる画一的になって、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかった。このようなことは、教育の実際にいろいろな不合理をもたらし、教育の生気をそぐようなことになった。(中略)これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道を決めて、それを示そうとするような目的で作られたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科過程をどんなふうにか生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手引きとして書かれたものである。¹²⁶⁾

中央集権的で画一的な教育制度が、創意工夫の余地を無くし弊害をもたらしたということは、まさに構造的暴力であるといわなければならない。そして、この構造的暴力から解放される制度は地方分権的なものとなり教育内容や方法は教師自身によって作り上げられなければならない。その手助けをするという補充主義の立場にたって作られたのが学習指導要領なのである。

②学習指導要領の価値観

1. 人間観から

昭和20年代版学習指導要領は、従来の人間的あり方の反省から出発し

ている。戦前・戦中の日本の社会構造が個人に対して抑圧として働いた、すなわち構造的暴力であったとして、自由な人間への回帰を目指しているのである。

○1947(S 22)年版学習指導要領

従来のわが国民の生活を考えてみると各個人の人間としての自覚、あるいは人間らしい生活をいとなもうとするのぞみが、国家とか家庭とかの外面的な要求に抑えつけられたために、とげられて来なかったきらいがあった。そのために、かえって国民としての生活にも、家庭の一員としての生活にも、さまざまな不自然なこと、不道德なことが生じていたことは、おたがいに痛感したことである。青少年の人間らしい生活を営もうという気持ちを育ててやることは、基本的な人権の主張に目覚めさせることであると同時に、社会生活の基礎をなしている、他人への理解と他人への愛情とを育てることでもある。¹²⁷⁾

○1951(S 26)年版学習指導要領

第一に、豊かで重厚な人間性を育てることである。そのためには次の諸点が主たるねらいになるであろう。

- 人格の尊厳を理解し、自他の権利を尊重すること。
- 人間的な欲求を積極的に充足しようとする。
- 自由を愛好し、したがって他人の自由を尊重すること。
- 個性を重んじ、寛容な態度で人に接すること。
- いかなる場合にも最善を尽くし、決して希望を失わないこと。
- 純粋で豊かな愛情を生活にしみわたらせること。
- 平和を愛し、真理探求の意欲をもつこと。
- 普遍的人間性の立場に立ちながら民族的なほこりをもつこと。¹²⁸⁾

1947(S 22)年版学習指導要領では、国家や家庭の社会的抑圧から解放され、人間らしい生活を営もうとする意志が権利意識を目覚めさせることになり、他人への理解と愛情を育てることになると主張している。この場合の人間らしさは、1951(S 26)年版学習指導要領の豊かで重厚な人間性と共通している。昭和20年代版学習指導要領のいう人間らしさとは、欲求充足に積極的であり、自由で希望に満ちた個性的で平和的な人間と

いうことであろうか。自由主義の理想的人間像が列挙されているようである。しかし自由の行きすぎのないよう他人の権利と自由の尊重をあげ、民族的な誇りによって国家としてのまとまりをつけようとしているようである。

2. 歴史観から

1947(S 22)年版学習指導要領社会科編は、社会科の目標の九で

社会生活が常に発展するものであることを知り、過去の事績を背景として現代の特質を理解し、将来の方向を見わたす能力を養うこと。¹²⁹⁾ (下線、引用者)

と述べている。また、1951(S 26)年版中・高等学校学習指導要領 社会科編Ⅲ まえがきでは

歴史が人間の努力によって進歩発展することを理解することにより、社会進展に対する自己の責任感と情熱を養うこと。¹³⁰⁾ (下線、引用者)

としている。これらによると、下線部分のように、歴史観としては、歴史発展論の立場をとっていることがわかる。「進歩」「発展」「発達」という言葉は、特に1951(S 26)年版学習指導要領に多くみられる。しかし、進歩発展するというからには、進歩発展の基準となる価値観が存在するはずである。進歩発展の基準を何に求めているかももう少し詳しくみてみる。

1947(S 22)年版学習指導要領

世の中は常に進展し変化している。(中略)歴史の効用はいろいろあるが、その第一は、人類文化発展の跡を尋ねて、われわれの今日の立場を明かならしめることである。(中略)

もちろん西洋の近代文化は優秀なものであるから、東洋の古風文化がこれに圧倒されたのは当然のことであって、ここに全世界は一つになり、東洋はひたすらこの優秀な文化を学習消化することになった。けれども東洋五千年の伝統は亡びるものでないから、西洋伝来の近代文化を吸収同化し尽くしてしまった後には必然東洋固有の特色が新装して現れるであろう。¹³¹⁾

この1947(S 22)年版学習指導要領に示された、社会進化の最先端を行っているのが西洋近代文明であるという考え方は、昭和20年代版学習指導要領に共通の歴史観のように思われる。このことを中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ一般社会科(試案)昭和26年(1951)改訂版の中に見てみる。

中学校一般社会の各学年の主題は次のようになっている。

第1学年 われわれの生活圏

第2学年 近代産業時代の生活

第3学年 民主的生活の発展

近代産業時代の生活に一学年を当てるという構成の中にも近代産業重視の姿勢がみられる。第2学年第2単元の要旨は次のように述べている。

機械工業に基づく近代産業社会は、歴史的に発生したものであり、人類文明の結果として生じたものである。近年の世界の工業地帯の生産力は著しい進歩を遂げているが、それも歴史的に人間が努力した結果であって、単に有利な自然条件だけでもってこの結果を生んだような誤解に生徒が陥らないように注意しなければならない。すなわちめざましい生産力が生まれるためには、自由で民主的な社会条件が伴わなければならない。……近代工業の発達によって、われわれの生活はどんなに豊かなものになったかを具体的に明らかにすることによってその恩恵を理解させるとともにその悪影響の方も見のがすことがないように指導する必要がある。¹³²⁾

機械工業に基づく近代産業社会が人類文明の最先端であり、生産力向上の条件として、自由で民主的な社会的条件が必要であるというのである。そして、近代産業社会の恩恵として豊かな生活があると同時に悪影響もあるとしているのである。この「要旨」を受けて、「目標」では、平和的近代工業の発達の重要性の理解や、近代工業の発展への協力的態度が掲げられている。さらに「学習活動例」で、工業の発達した地域の学習と、発達していない地域の学習をする事によって近代工業発展の条

件を探り，わが国の経済戦略を考えることが示されている¹³³⁾。

このようにみえてくると，歴史の発展を生産力の向上においてみていることがわかる。そして，高等学校1学年，第3单元においては，生活の向上のために生産の向上を，生産の向上のために国土総合開発の必要性が示されている¹³⁴⁾。

西洋の生産技術の優秀性とそれにともなう物質文明の豊かさに価値基準をおくことは，敗戦によって食に事欠く社会状況のなかでは，当然のことであろう。しかし，このことが戦前の画一的・一元的教育の弊害を強く意識しながら結局，西欧中心の価値観に一元化される方向性を持つことにつながるのである。

3. 国家観から

昭和20年代版学習指導要領社会科編（小学校）には，国家についての直接的記述は，あまり明確には登場していない。しかし，1947(s 22)年版学習指導要領一般目標に「わが国の教育の根本的な目的は，教育基本法のはじめに示されているとおりである。われわれは教育のすべての営みによって，このような目的を達することに努めなくてはならないのである。」¹³⁵⁾とあるように教育基本法のはじめに示されている「民主的」「文化的」「平和的」国家が目標になっているのは確かである。

明確な国家観があるにも関わらず，学習指導要領の中に国家についての直接的記述が少ないのは，日本がまだ独立していない段階であり，国家を意識した記述ができにくかったことや，1947(S 22)年版序論にもあるように国家的抑圧が戦争の原因となったという認識があり，強い国家を排除する雰囲気があったことが予想される。しかし，最も大きな理由は，民主的教育観との関係の中で捉えられる。すなわち，「このような

国家になるからこのように教えなさい。」という上意下達の教育観ではなく、「このような国民を育てれば、このような国家になる。」という民主的教育観に立とうとしたことの現れなのである。

戦前戦中において国家観と深い関わりにあった天皇についての記述は見あたらない。

構造的暴力の中心的価値観となっていた極端な国家主義においては、個人は国家に従属するものと考えられ、教育は国家方針の実行手段と考えられていた。その結果、個人に対しては抑圧となっていたのである。学習指導要領の人間観は、個人を国家の抑圧から解放するという立場、国家観は、民主的な国民によって民主的な国家が成立するという立場をとっている。このことは、構造的暴力からの解放を目指した、より平和的な価値観であるといえる。歴史観における、日本の歴史を世界史の一部とみるという立場は、皇国史観の押しつけからの解放という意味で平和的になったといえることができるかもしれない。しかし、社会進化論の立場をとり、進化の最先端が西洋文化であるという考えは、敗戦国として当然の考え方であったかも知れないが、今日からみると物の豊かさに重点をおく産業社会中心の価値観に日本中が一元化されていく出発点になったと考えられる。

③学習指導要領の教育方法

教育方法は、教育制度と深い関係にある。教育制度が中央集権的で画一的であったことの反省に立っているのと同様に、学習指導要領の教育方法も画一的方法の反省の上に立っている。1951(S 26)年版学習指導要領は、従来の教育方法の反省を次のように述べている。

過去の地理科や国史科をふりかえってみると、もちろんそれは単に知識だけを与えることを目標としていた訳ではないが、そこで用いられていた方法が、一応体系的に整えられた内容を、主として教科書の頁を追って学習させるという行き方であったために、おもに知識のみが与えられる結果となり、とかく記憶された知識の量の多少によって教育の成果を測るような弊に陥ったことはだれしも認めることであろう。(中略)

従来の修身科・国史科・地理科が先に述べたような弊に陥ったのは、結局それらが、伝統的な徳目の型に児童をはめようとしたり、地理や歴史に関する一応の知識を児童に与えようとしたりすることにとどまって、現実の問題を解決するための能力や態度を養うことに重点を置いていなかったからであると考えられる。¹³⁶⁾

このような反省の上に立って、学習指導の前提を1947(S 22)年版学習指導要領は、次のように述べている。

まず、「学ぶのは児童だ」ということを、頭の底にしっかりおくことが大切だということである。教師が独りよがりにならなければそれでよいと考えたり、教師が教えさえすればそれが指導だと考えるような、教師中心の考え方は、この際すっかり捨ててしまわなければならない。(中略)

かれらがほんとうに学んで行く道すじに従って、学習の指導をしなくてはならないということである。(中略)児童や青年はまず、自分で自らの目的を持って、そのやり口を計画し、それによって学習をみずから力で進め、更に、その努力の結果を反省してみるような実際の経験を持たなくてはならない。¹³⁷⁾

前段は、教師中心の指導方法から児童中心の指導方法への転換を意味しており、後段は、知識中心の指導方法から経験中心の指導方法への転換を意味している。そして、児童中心・経験中心の社会科の学習指導法としては具体的には問題解決学習という方法をとることになる。

社会科は青少年が社会生活を理解し、その進展に協力するようになることを目指すものであり、そのために青少年の社会的経験を豊かにし、深くしようとするのであるから、その学習は青少年の生活における具体的な問題を中心とし、その解決に向かっての諸種の自発的活動を通じて行わなければならない。(中略)現実の問題を中心とし、その解決のために自発的活動をなさしめ、そしてそれを通じて指導していくという原則はあくまでも守らなくてはならない。¹³⁸⁾

児童中心・経験中心の立場に立った問題解決学習という社会科の指導方法は、1951(S 26)年版学習指導要領でもとられている。

彼らが実生活の中で直面する切実な問題を取り上げて、それを自主的に究明していくことを学習の方法とすることが望ましいと考えられる。(中略)問題解決の過程を通じてこそ、自分の生活の中でつねに積極的に問題を見いだしていこうとする態度や、共同の問題のために自分の最善を尽くして協力しようとする態度、したがって絶えずかれらの生活を進歩向上させていく能力をも、真に身につけることが期待できるのである。139)

このように、教育の方法においても構造的暴力を否定し、より暴力の少ない、児童生徒の自主的発達を助ける教育方法へ転換させようとした意図がみられる。

構造的暴力の視点から昭和20年代版学習指導要領をみたとき、(表8)のように、それまでの構造的暴力を一掃し、より構造的暴力の少ない教育にしようという意図がみられる。しかし、価値観において検討したように、一元的な価値観を排除しながらも、新たなる一元的価値観への出発点になる可能性を持っていたということは、理想的教育改革を目指しながらも時代の制約を受けていることの現れであろう。

	戦前・戦中の教育 構造的暴力	昭和20年代版学習指導要領 構造的暴力の排除
教育制度	中央集権的・拘束主義	地方分権的・補充主義
教育内容 (価値観)	国家主義(国家中心) 皇国史観(天皇中心)	民主主義(国民中心) 社会進化論(産業社会中心)
教育方法	画一的・教師中心 知識中心	児童中心 経験中心(問題解決学習)

(表8) 昭和20年代版学習指導要領における構造的暴力排除の現れ方

(2)昭和20年代版学習指導要領作成者の平和観

1947(S 22)年および1951(S 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。

日本に民主主義をうちたてるためのかぎとも考えられる自立性の確立ということについて、社会科の現になっている使命をいかに否定することができるか。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。¹⁴⁰⁾

民主化の重要性については連合軍軍と同一の見解であるが民主主義の捉え方には次のように違いがみられる。即ち、

社会科の問題を、いかに解決するかということが、今後の教育の進路を定める上できわめて重要な影響を与えるものであることは否定しうべくもない。いわばそのことは、いわゆる数多の民主主義の中から、真の民主主義をえらび出すことにほかならぬといっても決して過言ではないであろう。¹⁴¹⁾

私たちの重要な関心事は、どこのプランによったとか、似ていたとかいうことではなくて、なによりも社会科そのものの原理を確立することであった。C I E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つた。(中略)しかし理論が不徹底であったのは、日本の教育学者やC I E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くしたちの満足できるものではなかつた。¹⁴²⁾

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ている。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ていたのである。そして、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年代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¹⁴³⁾。彼は、教育と平和について次のように述べている。

人間をある理想に向かって形成する仕事を、私たちは教育とよんでいる。そして、人間形成の重要な要素として、本能的あるいは衝動的なものを、知的な意志に変化させる仕事が含まれている。そこで人々、わけても青少年のうちに、平和への意志を生み出す仕事が、平和のための教育の中核になるのは明らかであろう。

その条件を考える場合に、私たちが敗戦後の焦土の中から立ちあがらせることのできた倫理的支柱がなんであったかを、顧みることは必要だ。侵略戦争に対する自責と、未来の戦争が人類と文化とを破壊へ導くであろうという現実的認識に支えられて、世界平和への道は、私たちの国民大衆の前途に希望の光を投げたのである。(中略)

「自由の侵略者」が、すでに予定され、それを悪魔と断罪することほど平和にとって危険な障害はない。自分が神であり、自分と異なる考えに立つものが悪魔であると断罪するところには、和解の道は、みづから閉ざされてしまう。自由の世界とは、自己に対する批判が許されると同時に、自分に反対するもの(個人であれ、国であれ)に対して理解の自由が許される世界である。(中略)

平和のための教育は部分的な課題ではない。むしろ教育のすべてである。それは、個人の自由と日本民族の独立と人類の幸福をめざす教育のすべてである。¹⁴⁴⁾

勝田守一は、教育のすべてが平和のための教育であるという立場に立ち、その条件を、加害責任の自覚と戦争の現実的認識であると考えている。さらに平和にとっての、絶対的価値観による断罪の危険性を指摘している。

勝田守一と同じく、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踏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。¹⁴⁵⁾

民主的・平和国家再建のための教科として社会科が成立し、その理念は、国も教師も一致していたというのである。

昭和20年代版学習指導要領作成者たちもまた、占領教育政策や田中耕太郎同様、軍国主義・極端な国家主義を排除し、平和的で民主的な国家社会を目指している点では共通している。しかし、民主主義の捉え方については微妙な違いもまたあったのである。

(3)昭和20年代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、経験学習を重視する児童中心主義の立場にあった¹⁴⁶⁾。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¹⁴⁷⁾。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」¹⁴⁸⁾と言わしめた公民科構想を作ることのできた背景である。文部省の自主的委員会であった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、勝田守一は「この答申の内容は、『戦前における社会科』¹⁴⁹⁾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はないだろう。」¹⁵⁰⁾と述べている。この答申に基づいて作られたのが文部省の公民科構想であり、さらにそれは、1947(s 22)年版学習指導要領の土台となったのである。このことは、昭和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。

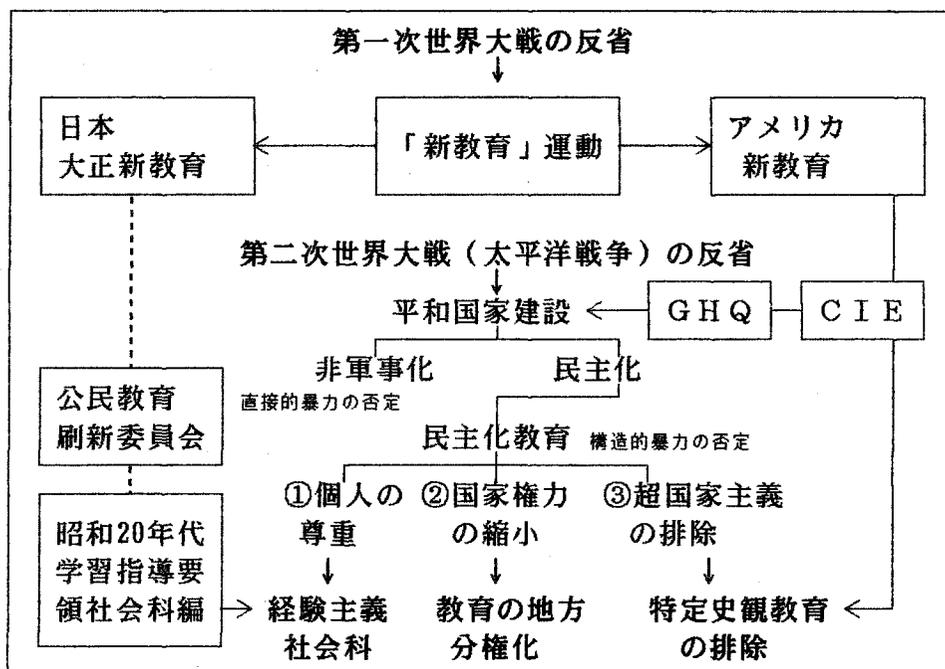
一方、アメリカの対日教育方針においても「新教育」を利用することが考えられていた。戦略局のF・A・ガリックの報告書「日本の行政・文部省」(1944年3月6日)は、すでに日本の教科書についての分析をし、1936年に行われた小学校教科書の大改訂によって、軍国主義的な昭和精神に基づく読本が、より平和的な大正精神に基づく読本に代えられたとしている¹⁵¹⁾。国務省のH・ロリーは、報告書「日本、軍事占領下の教育制度」(1944年7月1日)の中で、ガリックの報告を受け入れて「より自由主義的な「大正」修身教科書を現在の軍国主義的「昭和」修身教科書にとって代えることができる。」と勧告している¹⁵²⁾。

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¹⁵³⁾。

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。

昭和20年代版学習指導要領の平和教育的方針を歴史的背景と組み合わせると下のようになる。



（図3）昭和20年代版学習指導要領成立の系譜

第一次世界大戦後の平和のための教育の流れが、日本においては大正新教育となって生き続けており、アメリカにおいてはデューイを中心とした進歩主義教育となっていた。これらが、第二次世界大戦後の日本の教育改革において合流し、平和と民主主義のための社会科構想となったのである。

平和教育については、「直接的平和教育」と「間接的平和教育」に分ける分類の仕方がある。「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取り立てて扱わないが、平和的精神を耕す

ものである¹⁵⁴⁾。

第一次世界大戦後の日本における「新教育」運動は、ほとんど「間接的平和教育」であった。一方、1947(S 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、第十学年では「われわれは世界の他国民との正常な関係を再建し、これを維持するために、どのような努力をしたらよいか。」の中で戦争の実態を知り、その原因を追及し、平和のためにどのような努力がなされてきたかを知ることによって平和的な態度を育てるという活動例が示されている。また、1951(S 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。さらに、中学校第三学年では「われわれは、どのようにして世界平和を守るか」という単元が設定され、高等学校においても歴史や人文地理の中に戦争を直接扱う内容が登場している。従って、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。

5. 昭和20年代の教育政策の平和観

この章では、昭和20年代の教育政策の平和観とその教育行政への現れ方を、占領教育政策、教育基本法、学習指導要領の中に見てきた。これらの中に共通していたのは、日本の教育を平和的で民主的な形式と内容に改革することであった。方法としては、消極的には、軍国主義と極端な国家主義の排除であり、積極的には、平和主義と民主主義の導入であった。平和研究における暴力論の観点からこれを見ると、消極的方策に

当たる部分が直接的及び構造的暴力の排除に当たり、積極的方策に当たる部分がより構造的暴力の少ない制度の導入ということになるであろう。

軍国主義・極端な国家主義の排除と平和主義・民主主義の導入という基本方針において一致していた教育政策ではあるが、行政担当者においては、その内容や解釈には違いがみられていたのである。例えば、直接的暴力の排除に関連した日本国憲法や教育基本法における戦争放棄の解釈は、田中耕太郎においては自衛的軍備は認められるものであったが、学習指導要領の中に表れていたのは、完全に交戦権も軍備の保有も認められないというものであった。また、民主主義の具体化としての地方分権化構想においても、学区制と教育専門家統制の考え方や教育委員会制度と素人による統制の考え方など違いがみられたのである。それらの違いを一つの方向に導く大きな力となっていたのは、占領教育政策である。

次に、昭和20年代の教育政策を暴力論の視点でみることによって浮かび上がった点を挙げておく。

(1) 教育改革の平和的性質と暴力的性質

戦後の教育改革は日本の教育を暴力的な性質から平和的な性質に変える画期的な改革であった。それは、直接的暴力を完全否定し、教育制度・教育内容・教育方法における構造的暴力を否定し、それに代わって民主的な教育制度・教育内容・教育方法を導入するというものであった。

しかし、民主的といいながら、教育改革の主体はGHQ-CIEであり、文部省であり、教育刷新委員会であった。教育改革期の文部大臣は前田多門から天野貞祐まで、連続して著名な学者が就任し、教育刷新委員会も教育専門家の集団であった。教育改革の主体は、占領軍と日本の

エリートであり、民衆の力ではなかった。しかも、これらの中ではGHQが絶対的な力を持っていたのは当然である。このような上下関係の構造の中で上からの教育改革が急速に行われたということは、その構造自体が構造的暴力として働いていたということになる。

馬場四郎は「国の基本方針と社会科の教師の教育方針が完全に一致していた。」というが、大正新教育の流れを受け継ぎ、民主的な教育を目指して実践を積み重ねていた教師がどれだけ存在していたであろうか。また、民主主義を理性的に理解するだけでなく、生活の中に生かしていた教師がどれほどあったらだろうか。それらは、ほんの一部に過ぎず、国民の要求を生みだし、結集する力にはなり得なかった。

教育改革が上からの改革であったために、教育委員会制度の意味を国民に理解させることができず、問題解決学習が、「遊んでばかりで深まりのない学習方法である」という批判を退けることができなかった。また、教育改革は、民主主義の啓蒙的役割を果たしたものの、一方では、民主化のお膳立てをしてくれたものとなって、国民の依存的体質を助長する役割をも果たした。学習指導要領という船に乗っていれば、自動的に民主化の航路をはずれること無く、目的地に着けるといふ依存的考えで船に乗った教師は、船が進路を変えた場合は、そのまま船に乗るか、船を降りて溺れ死ぬしかないのである。このような依存的体質を作る制度こそ構造的暴力なのである。

(2) 価値観における西欧中心主義と平和

昭和20年代版学習指導要領に端的に現れていたように、教育内容が西洋文明、中でも生産技術を重視する価値観に一元化されている。一元化

された条件として次のようなことが考えられる。

- ① 敗戦当時は、食に事欠く時代であり、圧倒的な豊かさを占領軍に見せつけられた日本人は、階層の区別無く、物質的豊かさにあこがれた。
- ② 敗戦の原因が科学技術の遅れにあるという考え方があった。
- ③ 西洋に追いつき、追い越せという考え方は、明治以来あったもので国民にとって理解し易かった。
- ④ アメリカは、対共産主義戦略の一部分として占領教育政策を実施した。そのため教育改革においてもアメリカ以外の国の考え方を努めて受け入れないようにしていた。また、アメリカの良さを宣伝するために教育を利用した。

こうして、工業立国日本が出発すると同時に、極東委員会や対日理事会で出されたアメリカ以外の国々の貴重な意見が相対的に弱められ、侵略された国の意見も弱められる結果となった。そして、国内においては、加害責任の追及が曖昧にされることになり、アジアに対して行われた直接および構造的暴力の構造が、教育の中で追及されずに終わることになった。

昭和20年代の教育政策は、軍国主義と極端な国家主義を排除し、平和主義と民主主義を導入するという点で、平和教育そのものといえるほどのものであったが、改革の構造そのものがアメリカ中心の構造的暴力になっており、支配と依存の関係を再生産することになった面がある。

- 1) 『新教育指針』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」の影響をあま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。
- 2) Civil Information and Education Section, 民間情報教育局
- 3) この章で取り上げた『新教育指針』は、「戦後日本教育資料集成」編集委員会編『戦後日本教育資料集成 第一巻』三一書房、1982、pp.130-200によった。
- 4) 同上書、p.135。
- 5) 連合国軍の指令の邦訳資料は、同上書によった。
- 6) 鈴木英一『日本占領と教育改革』勁草書房、1983、p.5。
- 7) 同上書、p.8。
- 8) 同前、p.11。
- 9) 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』三省堂、1984、p.68。
- 10) State-War-Navy Coordinating Committee, スウソク; ドイツ、日本、朝鮮などを対象に戦後政策を検討するため1944年12月に設置された。
- 11) Subcommittee for the Far East; S W N C C の下部機関。1945年1月13日に設置された。
- 12) 久保、前掲書、p.72。
- 13) 同前、pp.317-361参照。
- 14) 同前、p.56。
- 15) 同前、p.5。
- 16) Far Eastern Advisory Commission, FEAC; 1945年10月30日設置。参加国は、オーストラリア、カナダ、中国、フランス、オランダ、ニュージーランド、フィリピン、イギリス、アメリカであった。
- 17) Far Eastern Commission, FEC; 1945年12月26日モスクワ会議で設置が決定された。アメリカは当初「極東諮問委員会(Far Eastern Advisory Comission)」を設置したが、ソ連が純然たる諮問機関に過ぎないことを不満として参加を拒否したためモスクワ会議で極東委員会設置となった。構成国は、アメリカ・イギリス・ソビエト・中国・フランス・オランダ・カナダ・オーストラリア・ニュージーランド・インド・フィリピン。1949年、ビルマ・パキスタンが参加。
- 18) 外務省編『初期対日占領政策(上)―朝海浩一郎報告書―』毎日新聞社、1978、には、極東委員会について「極東委員会はご存じの通り、マッカーサーを牽制するために、日本占領に関する委員会として作られたわけです。ところがこれは現地には置かないで、ワシントンに置いて、一種の棚上げみたいになった。ところがそれではアメリカ以外の国が不満なので現地即東京に対日理事会を置いたが、この方はマッカーサーがやりにくいように諮問に應ずるだけの権限しかない機関にし、政策は作れないということにしてしまった。」と述べられている。
- 19) 『戦後日本教育資料集成』編集委員会編、前掲書、pp.57-59参照。
- 20) 同上書、p.59。
- 21) 久保、前掲書、p.142。

- 22) 鈴木, 前掲書, p.250。
- 23) 1947年1月29日, 第33回会議。
- 24) 外務省編『初期対日占領政策(下) - 朝海浩一郎報告書 -』毎日新聞社, 1979, 参照。
- 25) 久保, 前掲書, p.144。
- 26) 外務省編, 前掲『初期対日占領政策(下)』p.289。
- 27) 同上書, p.291。
- 28) 同前, p.296。
- 29) 同前, pp.298-300。
- 30) 鈴木, 前掲書, p.253。
- 31) アラン・リックス編, 竹前栄治/菊池努邦訳『日本占領の日ターマクマホーン・ボール日記』岩波書店, 1992, p.15。
- 32) 同上書, p.42。
- 33) ウィリアム・J・シーボルト著, 野末賢三邦訳『日本占領外交の回想』朝日新聞社, 1966, p.188。
- 34) 同上書, p.115。
- 35) 外務省特別資料部編『日本占領及び管理重要文書集』《第1巻基本編》東洋経済新報社, 1949, p.92。
- 36) 鈴木, 前掲書, pp.5-6。
- 37) Charles Nelson Spinks, *Indoctrination and Reeducation of Japan's youth*, *Pacific Affairs*, Vol. XVII, No. 1, March 1944, p.68. 久保義三, 前掲書, p.11。
- 38) オーナー・トレイシー『カケモノ - 日本占領の裏表 -』, 文芸春秋社, 1952, pp.37-38。
- 39) 同上書, p.44。
- 40) 藤沢法暎「ヨーロッパの歴史教科書づくりにおける国際協力」『教育学研究』第51巻, 第1号, 1984.3。
- 41) SMNCC162/D, 19 July 1945, *Positive Policy for Reorientation of the Japanese*. 久保義三, 前掲書, p.58。
- 42) 久保, 前掲書, p.94。
- 43) 例えば, 鈴木英一編『教育基本法文獻選集1 教育基本法の制定』学陽書房, 1977, p.10。
- 44) 鈴木英一『教育行政』《戦後日本の教育改革3》東京大学出版会, 1970, p.236。
- 45) 有倉達吉「教育基本法第10条の理念」『法律時報』47巻13号, 1975.11, p.16。
- 46) 教育基本法制定時の次官, 有光次郎は「教育基本法を成立に導いたのは, 何といっても田中耕太郎さんの功績によるものじゃないでしょうか。」と述べている。木田宏監修『証言 戦後の文教政策』第一法規出版, 1987, p.43。また, 田中耕太郎が文部大臣となったときに, 文部大臣官房事務嘱託となり, 教育立法の準備作業に携わった田中二郎は, 「教育基本法の制定を見るに至ったということについては, 文部大臣としての田中先生の熱意がなんといっても一番の原動力になっていると思います。教育刷新委員会というものが出来て, 形の上では, それがいニシャティブをとり, 指導的な役割を果たしたように見えますけれども, 私はこの委員会がそう大きな役割を果たしたとは思わないです。教育基本法は, やはり, 田中耕太郎先生の発意といってしまうといかどうか分かりませんが, 出来上がる過程では, 田中先生の意見というものが一番強く影響しているように思います。」と述べている。田中二郎

- 「教育基本法の成立事情」鈴木英一編『教育基本法の制定』《教育基本法文獻選集1》学陽書房、1977、pp.268-269。
- 47) 東京市政調査会『前田多門その文、その人』pp.56-57。
- 48) 『日本教育法学会年報』第4号、1975、有斐閣。
- 49) 教育基本法の精神に則った教育改革の5つの原則を田中耕太郎自身が「教育刷新のプログラム」(『善き隣人たれ』朝日新聞社、1958、pp.86-89。所収)において明示している。要約するなら (1)教育優先の原則 (2)真理と道義の原則 (3)教育権の独立の原則 (4)師範型教員養成制度の根本的改革 (5)6・3制学校制度堅持となる。その中の「教育権の独立」の為に必要な改革を、勝野尚行は次の3つにまとめている。①文部省は監督者から世話人、斡旋者へ ②教育体験者の教育行政への登用 ③教育者の待遇改善と地方教育行政の確立 ここでは、教育改革の全体像からその原則を見るのではなく、教育権の独立の立場から教育改革構想全体を見て、どのような教育権の独立論になっているかをまとめる。
- 50) 日本教育法学会年報第4号『地域住民と教育法の創造』有斐閣、1975、資料、pp.223-226。
- 51) 同上書、p.225。
- 52) 勝野尚行『教育基本法の立法思想—田中耕太郎の教育改革思想研究—』法律文化社、1989、p.191。
- 53) 文教資料編纂会編『歴代文部大臣演説集』文教資料編纂会、1984、pp.436-442。
- 54) 鈴木英一編『教育基本法の制定』《教育基本法文獻選集1》学陽書房、1977、p.76。
- 55) 田中耕太郎『新憲法と文化(教育政策)』国立書院、1948、鈴木英一編、同上書に所収、pp.81-82。
- 56) 同上書、p.80。
- 57) 同前、p.101。
- 58) 同前、pp.102-103。
- 59) 同前、p.103。
- 60) 同前、p.104。
- 61) 同前、p.103。
- 62) 同前、p.84。
- 63) 田中耕太郎『教育基本法の理論』有斐閣、1961、pp.32-33。
- 64) 田中、前掲論文、鈴木編、前掲書、p.104。
- 65) 同上書、p.103。
- 66) 同前、p.104。
- 67) 田中、前掲『教育基本法の理論』p.856。
- 68) 同上書、pp.852-858。
- 69) 「戦後日本教育資料集成」編集委員会編、前掲書、p.100。
- 70) 最上敏樹「世界秩序論」有斐閣他編『講座国際政治1 国際政治の理論』東京大学出版会、1989、pp.267-277。
- 71) 田中、前掲『教育基本法の理論』pp.61-62。
- 72) 同上書、p.62。
- 73) 同前、p.62。

- 74) 同前, pp.63-64。
- 75) 同前, p.65。
- 76) 同前, pp.65-68。
- 77) 同前, p.89, 「価値の種類とその順位は, 世界観の如何によって同一ではない。主観主義者, 相対主義者は絶対的価値の存在を否認するであろうし, また快楽主義者は本能の満足を絶対的価値と考えるであろう。また唯物論者はあらゆる精神的な価値の存在を否定するであろう。本条(教育基本法第1条, 引用者)が真理と正義をかかげているのは, 諸価値の中絶対的客観的なものが存在することを肯定する世界観に立脚するものと認めて誤りないと思う。」
- 78) 勝野, 前掲書, pp.42-51。
- 79) 久保, 前掲書, p.424。
- 80) 田中, 前掲論文, 鈴木編, 前掲書所収, p.97
- 81) 勝野, 前掲書, pp.438-439。
- 82) 久保, 前掲書, p.172。
- 83) 藤田守一「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。
- 84) 文部省『学習指導要領社会科編(試案)』東京書籍, 1947, p.135。
- 85) 文部省『小学校社会科学習指導要領補説』東京書籍・日本書籍・大阪書籍, 1948, p.154。
- 86) 文部省『小学校学習指導要領社会科編(試案)』日本書籍, 1951, p.22。
- 87) 文部省『学習指導要領社会科編(Ⅱ)第七学年-第十学年(試案)』東京書籍, 1947, p.278。
- 88) 広島平和教育研究所が「平和教育カリキュラム」を作成したのは1975年である。東西冷戦構造の中で核兵器の開発が続くという逼迫した「核時代」の認識の下に, 「直接的平和教育」すなわち戦争と平和に関する問題を直接, 意図的・計画的に扱う平和教育に重点が置かれていた。従って, 戦争の防止のための教育目標が設定されているので直接的暴力の排除の視点として利用する。
- 89) 広島平和教育研究所『平和教育研究』VOL.2-平和教育カリキュラム・自主編成の手引き(試案)-, 1975, pp.7-8。
- 90) 文部省, 前掲『学習指導要領社会科編(試案)』p.137。
- 91) 文部省, 前掲『学習指導要領社会科編(Ⅱ)第七学年-第十学年(試案)』p.279。
- 92) 同上書, p.283。
- 93) 文部省『小学校学習指導要領社会科編(試案)』日本書籍, 1951, p.52。
- 94) 文部省『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ一般社会科昭和26年(1951)改訂版』p.108。
- 95) 同上書, p.109。
- 96) 文部省『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅲ(a)日本史(b)世界史』昭和26年(1951)改訂版, 明治図書, p.63。
- 97) 文部省『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ一般社会科(試案)』昭和26年(1951)改訂版, 明治図書, 1951, p.106。
- 98) 教育における戦争責任の問題については, 日本教育学会が課題研究の中で取り上げている。日本教育学会『教育学研究』第55巻・第1号, 1988。および同名書第56巻・第1号, 1989。

- 99) 文部省, 前掲『学習指導要領社会科編(Ⅱ)第七学年-第十学年(試案)』p.283。
- 100) 文部省, 前掲『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅲ(a)日本史(b)世界史』, p.39。
- 101) 同上書, p.63。
- 102) 文部省『学習指導要領社会科編(試案)』東京書籍, 1947, p.2。
- 103) 同上書, p.135。
- 104) 文部省『学習指導要領社会科編(Ⅱ)第七学年-第十学年(試案)』東京書籍, 1947, p.278。
- 105) 文部省, 前掲『学習指導要領社会科編(試案)』p.137。
- 106) 文部省, 前掲『学習指導要領社会科編(Ⅱ)第七学年-第十学年(試案)』p.283。
- 107) 文部省, 前掲『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ一般社会科昭和26年(1951)改訂版』p.108。
- 108) 同上書, p.189。
- 109) 文部省, 前掲『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅲ(a)日本史(b)世界史』p.39。
- 110) 文部省, 前掲『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅲ(c)人文地理 昭和26年(1951)改訂版』p.48。
- 111) 文部省, 前掲『学習指導要領社会科編(試案)』pp.135-136。
- 112) 文部省, 前掲『学習指導要領社会科編(Ⅱ)第七学年-第十学年(試案)』p.280。
- 113) 同上書, p.283。
- 114) 文部省, 前掲『小学校学習指導要領社会科編(試案)』p.22。
- 115) 同上書, p.52。
- 116) 文部省, 前掲『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ一般社会科昭和26年(1951)改訂版』p.108。
- 117) 同上書, p.189。
- 118) 文部省, 前掲『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅲ(a)日本史(b)世界史』p.64。
- 119) 文部省, 前掲『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅲ(c)人文地理 昭和26年(1951)改訂版』p.46。
- 120) 同上書, p.47。
- 121) 同前, p.48。
- 122) 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)。
- 123) 文部省, 前掲『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ一般社会科昭和26年(1951)改訂版』p.106。
- 124) 同上書, p.107。
- 125) 文部省, 前掲『小学校学習指導要領社会科編(試案)』p.6。
- 126) 文部省『学習指導要領一般編(試案)』日本書籍, 1947, pp.1-2。
- 127) 文部省, 前掲『学習指導要領社会科編(試案)』p.2。
- 128) 文部省, 前掲『小学校学習指導要領社会科編(試案)』pp.6-7。
- 129) 文部省, 前掲『学習指導要領社会科編(試案)』p.5。
- 130) 文部省, 前掲『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅲ(a)日本史(b)世界史』p.1。
- 131) 文部省『学習指導要領 東洋史編(試案)』中等学校教科書, 1947, pp.1-2。
- 132) 文部省, 前掲『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ一般社会科昭和26年(1951)改訂版』p.48。
- 133) 同上書, pp.45-54。
- 134) 同前, p.182。

- 135) 文部省『学習指導要領一般編(試案)』日本書籍, 1947, p.4。
- 136) 文部省, 前掲『小学校学習指導要領社会科編(試案)』pp.3-4。
- 137) 文部省, 前掲『学習指導要領一般編(試案)』pp.20-21。
- 138) 文部省, 前掲『小学校学習指導要領社会科編(試案)』p.8。
- 139) 文部省, 前掲『小学校学習指導要領社会科編(試案)』p.1。
- 140) 上田薫『社会科教育著作集・3巻—系統主義とのたたかい』明治図書, 1978, p.23。
- 141) 同上書, p.11。
- 142) 同上書, p.56。
- 143) 勝田, 前掲書, pp.39-53。
- 144) 勝田守一『国民教育の課題』《勝田守一著作集2》国土社, 1973, pp.87-95。
- 145) 馬場四郎『社会科の展開』前掲『現代教育学12』p.70。
- 146) 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,
参照。
- 147) 梅根, 前掲『戦前における社会科』p.28。
- 148) 勝田, 前掲書, p.53。
- 149) 梅根, 前掲『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, pp.
2-29に所収。)
- 150) 勝田, 前掲書, pp.39-53。
- 151) 久保, 前掲書, p6。
- 152) 同上書, p17。
- 153) 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, pp.68-69。
- 154) 藤井, 前掲書, p.253。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.90にも同様の分類がある。

第3章 昭和20年代から昭和30年代 への教育政策の変化

昭和20年代から昭和30年代にかけての、日本における最も大きな出来事は、1952（S 27）年の独立であろう。4月28日、対日平和条約が発効し、GHQが廃止された。日本の戦後教育改革に大きな権限を行使したCIEもなくなった。そして、日本の独立の前後から、教育政策も大きく変化したといわれている。

この章では、昭和20年代から昭和30年代にかけて教育政策がどのように変化してきたかを、学習指導要領を中心に行政への現れ方からさぐり、それを、平和研究における暴力論の視点からみたとき、どのように捉えることができるかを述べる。

1. 学習指導要領の内容と構造の変化

(1) 学習指導要領の内容と構造

(A) 直接的暴力に関連して

昭和20年代の学習指導要領は、日本の起こした戦争の反省の上に立って、直接的暴力としての戦争を否定した。昭和30年代の学習指導要領においては、戦争はどのように捉えられているだろうか。ここでは、昭和20年代の学習指導要領の直接的暴力に関する検討の時と同様、広島平和教育研究所の平和教育の目的の視点を借りる。すなわち、次の3つである。

- 7) 戦争の実態とその影響
 - イ) 戦争の原因追及
 - ウ) 平和への努力

7) 戦争の実態とその影響

昭和30年代の学習指導要領には、戦争の実態を知らせる内容が殆ど見あたらない。

1955(S 30)年版小学校学習指導要領社会科編には、次に引用する長い一文の中に「戦争の惨禍」という言葉がわずかに見出されるのみである。

各学年の学習領域案 第6学年 貿易の発達と文化の交流

そこで、現在の日本の産業と貿易の関係に関する具体的事例、過去における日本と諸外国との文化の交流や貿易についての重要なことがら（括弧内省略）、衣食住の様式その他で外国から学んだり現在でも大きな恩恵を受けている外国人の発明発見の事例、交通、通信、報道機関の発達让世界を縮小した顕著な事例、すぐれた芸術と人々の生活との関係、戦争の惨禍と人々の平和への願い等を通して、世界を結びつける人々の善意や交通通信報道機関の働きが今後いっそう必要なことを理解させるとともに、われわれの生活の発展に貢献した内外の先人に対する関心を深めてやるのが有効であろう。¹⁾（下線、引用者）

しかし、この難解な一文は、戦争の惨禍を正面から扱おうとしたものではなく、「戦争の惨禍」は、マスメディアの重要性との関係で述べられているに過ぎない。

同、中学校社会科編は、歴史学習の中で戦争を次のように扱っている。

歴史的分野 (2) 内容 5.世界の諸国との国交に基づく近代日本の成立時代

富国強兵、日清戦争、日露戦争、条約改正、第一次世界大戦とその前後の世界などの学習を通して、日本の国際的地位の移り変わりについて理解させる。世界経済の不況、ファシズムのたい頭、軍部の政治への介入と日本の大陸進出、日華事変から太平洋戦争への推移、日本の敗戦などの学習を通

して、第二次世界大戦の終結までの世界の情勢について理解させる。²⁾

日清・日露の戦争は、日本の国際的地位向上のための戦争であったという肯定的位置づけになっている。敗戦は、事実として単純に受け止め、戦争は世界情勢の推移の一部として学習するのみで、戦争の具体的な実態を学習することにはなっていない。

1958(S 33)年版小学校と中学校学習指導要領の歴史学習における日本の近代の部分は、次のような記述となっている。

小学校第6学年 2. 内容 (8)

開国後やがて明治維新が行われ、四民平等の世の中に移っていったばかりでなく、その後の政治や民間の先覚者たちの非常な努力によって、欧米の文化が取り入れられ、憲法がつくられ、議会政治への道が開かれた。また近代産業もおこり、日清、日露の戦争や条約改正を経て、わが国の国際的地位は向上したが、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、民主的な国家として新たな発展を遂げつつある。³⁾ (下線、引用者)

中学校第2学年 2. 内容 (7)

「第二次世界大戦と日本」については、政党政治の推移、経済界の変動、新思想と文化、中国の民族運動と日本の大陸進出、軍部の政治への介入、日華事変と第二次世界大戦、日本の敗戦などの学習を通して、第一次世界大戦後から終戦にいたる国内情勢の推移を、世界の動きや大陸問題と関連させて理解させる。指導に当たっては、国内政治の動きと第二次世界大戦にいたる国際関係の変転に重点をおくものとする。また、この大戦について反省し、特に戦争のもたらした人類の不幸についても考えさせることが大切である。⁴⁾ (下線、引用者)

1958(S 33)年版小学校学習指導要領では、戦争は、昭和30年版学習指導要領同様、日本の国際的地位向上の一過程として述べられている。中学校学習指導要領には、「大戦についての反省」と「戦争のもたらした人類の不幸」という言葉がでてくるが、「大戦」「戦争」と一般的な記

述になっているばかりか、「大戦」の何を反省し、「戦争」の何が不幸であったのか不明確である。国際関係の変転としての歴史の中に、付け加えとして書かれているにすぎないとさえ感じられる。高等学校学習指導要領には、「戦争のもたらす人類の不幸や損失について深く考えさせる。」という同じ文言が、「日本史」と「世界史A」および「世界史B」に書かれている。

以上のように、昭和30年代の学習指導要領は、戦争の実態とその影響について具体的に学習することを殆ど期待していない。戦争の一般論を述べているだけで、他国民に対して行った加害行為はもちろん、日本人が自分の不幸として実感した被害の実態さえ学習の対象となっていない。

イ) 戦争の原因追及

戦争の原因追及についての学習は、1955(S 30)年版中学校学習指導要領に見られる。

第2章 社会科の具体目標と内容 1. 地理的分野(1) 具体目標 2.

- (6) 世界の国々の間にこれまでに起こった戦争の原因や、現在見られる不和の原因がどんな条件によるものであるかということの理解や、世界平和樹立のため現在、国際連合などの国際機関は、どのような働きをしているかということの理解を通して、世界の各地域の特色について気付かせるとともに、国際協調の精神を育てる。⁵⁾(下線、引用者)

これでは、扱う対象が広がり、日本の起こした戦争について具体的に原因を追及することは困難になるであろう。1958(S 33)年版学習指導要領は、小学校から高等学校まで、戦争の原因を追及する学習を想定していない。

り) 平和への努力

①平和を望む理由

昭和20年代の学習指導要領では、戦争のもたらした悲劇の現実の上に、必然的に平和への願望が出てきていた。昭和30年代の学習指導要領は、平和を守る努力を続けなければならない理由を次のように述べている。

1955(S 30)年版小学校学習指導要領社会科編

第6学年 「日本と世界」

- (3) 人々の平和を願う気持ちにもかかわらず、世界の国々は、これまで幾度も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。⁶⁾

1958(S 33)年版小学校学習指導要領 社会

第6学年 2. 内容

- (11) このような世界の国々は、最近のめざましい交通、通信、報道機関の発達などによって、互いに深く結びつくようになったが、一方国家間の利害の対立や紛争はなお絶えず、特に原子力時代と言われる今日では、これを戦争という手段によって解決しようとするれば、人類全体にとって恐るべき結果が予想されるので人々の平和への願いはいっそう高まってきている。⁷⁾

同中学校学習指導要領

第3学年 2. 内容 (5)世界と日本

「国際平和と国際協力」については、核兵器の使用される危険性のある現状のもとでは、ひとたび戦争が起これば、それは人類を破滅に陥れるおそれがあることを考えさせ、平和への熱意と協力の態度を養う。⁸⁾

平和を求める理由として、戦争の反省が消え、代わりに登場したのが原子力時代の到来である。原子兵器の破壊力が大きく、人類全体の問題になってきたから平和が望まれるという理由付けになっている。

②平和の条件

世界平和の根本要件を1955(S 30)年版中学校学習指導要領社会科編は

- (9) 条約改正の歴史的事実や、明治以後の日本の外交政策などの理解を通して、国家の独立ということが、自分たちの幸福のためにも、世界平和のためにも、いかに根本的な要件かということを考えさせる。⁹⁾

と述べている。国家の独立が世界平和の根本要件はであることを強調している。このことは、1952年の日本の独立と深い関係があると同時に、当時のアジアの国々の独立の動きとも関連があると考えられる。

③平和への努力と方法

まず、平和への努力や平和維持の方法についてどのようなことが書かれているか、抜き出してみる。

1955(S 30)年版小学校学習指導要領社会科編

第6学年「日本と世界」

現在の世界には、国際連合、ユネスコ、赤十字等、平和を守り、科学や文化の交流を高めようとする活動が、いろいろな姿で行われているが、国を愛する心と広く世界に学ぶ心一つを持って、これらの働きをよく理解し、わが国の今後の発展について考えることがたいせつである。¹⁰⁾

1955(S 30)年版中学校学習指導要領 2. 歴史的分野

(1) 具体目標

- (8) 日本や世界において、人間尊重のために、また平和維持のために努力した人々の信仰・思想や業績に学び、それをどのようにして自分たちの生活に生かそうかということについて考えさせる。
- (10) 世界平和がわれわれの生活にとってどんなに大切であるかということ、平和は、他から与えられるものでなく、われわれが積極的に努力することによってのみ得られるものであることを理解させ、民族的偏見を持たたり、国家が互いに疑ったりすることが、国際親善と世界平和を妨げるものであることを考えさせる。このようなことについては、近代における日本とアジア諸国間の関係について、特に考えさせる。¹¹⁾

(2) 内容

- (5) 世界の各国民はすべて自国を愛し、その平和と繁栄を願ひ、自国の文化を高めようとするこ
とによって、世界の平和、人類の福祉に寄与するものであることを理解させ、日本の国民として、
日本のためにその責任を果たそうとする熱意と態度を養う。¹²⁾

1958(S 33)年版中学校学習指導要領

1 目標

- (5) 国と国との関係は、相互に対等の立場で尊敬しあい、その主権を互いに尊重することによつて、
はじめて平和な関係を維持できるものであることを理解させ、国際的視野に立つて、他国民と協
力し、世界の平和の確立に貢献しようとする態度を養う。¹³⁾

2 内容

- (5) (平和への熱意と協力の態度を養うためには) 国際協力機関についての関心を高めさせる必要
がある。とりわけ、国際連合やユネスコをはじめおもな国際連合の専門機関については、その組
織と活動のあらましを理解させる。¹⁴⁾

これを個人のレベル、国家のレベル、国際機関のレベルに分けてみる。

まず、個人のレベルにおいては、平和維持のために努力した人々の信
仰・思想や業績に学び、それを自分の生活にいかにかに生かすかを考えさせ
ることになっている。そして、平和は個人の積極的努力によつてのみ得
られるものであり、民族的偏見が世界平和の阻害要因となると述べられ
ている。また、国民はすべて自国を愛するものであるとして、自国の平
和と繁栄と文化の向上が世界平和に寄与すると述べられている。国のた
めに国民としての責任を果たすことが平和につながるというのである。

次に、国家のレベルでは、国と国が対等の立場で尊敬し合うことが大
切で、国家が互いに疑いを持つことが平和の阻害要因と考えられている。

国際機関のレベルでは、国際連合とその専門機関についての学習が中
心となっている。しかし、国際機関の学習は、小学校においても中学校
においても世界における日本の地位を理解させるための学習として位置

づけられている。

昭和30年代の学習指導要領の「平和への努力」の内容を総合すると、「原子力時代になり、危険の大きい戦争を避けるために平和でなければならない。平和のための根本的条件は国家の独立であり、国と国とは対等でなければならない。国民が平和に寄与する方法は、国の繁栄と文化の向上に尽くすことであり、国は、平和のために国際的地位を向上させなければならない。」とまとめることができる。

昭和20年代の学習指導要領では、「平和への努力」の一つの主体として、平和運動が取り上げられていたが、昭和30年代の学習指導要領からは消えている。そのわけは、政治的背景として後述する。

昭和20年代版学習指導要領との比較において、昭和30年代版学習指導要領の直接的暴力の否定に関する内容をを見たとき、その特徴として、次の点を挙げる事が出来る。

①偏った平和教育観

広島県教職員組合を母体として設立された、広島平和教育研究所の示した平和教育の3つの目的、すなわち、

ア 戦争の実態とその影響 イ 戦争の原因追求 ウ 平和への努力

の視点から見ると、昭和30年代版学習指導要領は、次のような結果となっている。

- ア) 戦争の実態とその影響についての学習は、全く不十分である。戦争の学習が、歴史学習の一部としてしか捉えられていない。
- イ) 戦争原因の追及についての学習が殆ど考えられていない。
- ウ) 平和への努力については、その主体を個人、国家、国際機関において捉え、国家をその中心としている。量的には多く書かれている。

昭和20年代版学習指導要領は、3つの目的の内容を、一応全て含んだものとなっていたが、昭和30年代版学習指導要領は、「平和への努力」の学習に偏ったものになっているということが出来る。これでは、戦争と平和についての体系的理解が困難となるであろう。また、平和について知識的理解に、あるいは道徳的理解になることが考えられる。

②過去を捨てた戦争観

昭和20年代版学習指導要領は、過去の戦争の反省の上に、全ての教育を平和国家建設のための教育と位置づけていたのに対して、昭和30年代版学習指導要領は、過去に日本が起こした戦争について殆ど触れず、歴史・地理・公民教育の一部としての平和学習となっている。

第2章において、「日本の加害行為の過ちを認識しない限り、民主主義・平和主義の真理性を認識し得ない」という田中耕太郎の主張を紹介したが、それに従うと、昭和30年代版学習指導要領の内容では、民主主義・平和主義を子どもたちに納得させることが出来ない。子どもたちが過去の戦争の責任を負うことはないにしても、再び過ちを犯さないためには負の遺産も伝承する必要がある。

(B) 構造的暴力に関連して

構造的暴力に関連した分析も、第2章において用いた系統図に従って行う。(第2章, 図4参照)

①教育制度面からみた学習指導要領の変化

I・イリイチの平和論の視点から社会構造をみたとき、その社会構造

が平和的であるか否かは、彼が指摘したように、その社会がその構成員の自由・自主性・自立性・創造性を認めるソフトな制度を持っているか、あるいは、その構成員に対して画一的・従属的・他律的・依存的関係を期待するハードな制度を持っているかということと関係が深い。ここでは、教育制度の変化を学校教育法施行規則の中にみることによって、教育制度が、ソフトな方向に変化したのか、ハードな方向に変化したのかを考察する（第1章参照）。

1. 教科と教育課程

（小学校）

《学校教育法施行規則第24条》（下線、引用者）

1947年 5月23日 小学校の教科は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭、体育および自由研究を基準とする。（S 22）

1953年11月18日 小学校の教科は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭及び体育を基準とする。（S 28）

1958年 8月28日 小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科並びに道徳、特別教育活動及び学校行事等によって編成するものとする。（S 33）
私立の小学校の教育課程を編成する場合は、前項規定にかかわらず、宗教をもって前項の道徳に代えることができる。

（中学校）

《学校教育法施行規則第53・54条》（下線、引用者）

1947年 5月23日 中学校の教科は、これを、必修教科と選択教科に分ける。（第53条）

（S 22） 必修教科は、国語、社会、数学、理科、音楽、図画工作、体育及び職業を基準とし、選択教科は、外国語、習字、職業及び自由研究を基準とする。（第54条）

1958年10月 9日 必修教科は、国語、社会、数学、理科、音楽、図画工作、保健体育及び職業・家庭を基準とする。（第54条改正）

1958年 8月28日 中学校の教育課程は、必修教科、選択教科、道徳、特別教育活動及び学校行事等によって編成するものとする。必修教科は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び技術・家庭の各教科とし、選択教科は、外国語、農業、工業、商業、水産、家庭、数学、音楽及び美術の各教科とする。前項の選択教科は、土地の状況並びに生徒の進路及び特性を考慮して設けるものとする。（第53条改正）

まず、教科として存在した自由研究が、中学校においては1950年に、小学校においては、1953年に消えた。自由研究は、児童・生徒の個性の伸長を目指した¹⁵⁾経験主義教育の目玉として導入されたものであった。しかし、1947(S 22)年版学習指導要領に述べられていた自由研究は、実質的には、1951(S 26)年版学習指導要領以降の特別教育活動として復活している。

次に、昭和20年代は、「教科」の規定であったが、昭和33年から「教育課程」の規定となり、道徳、特別教育活動、学校行事が教科外の領域として登場する。このことは、教育課程（1947年においては教科課程）に対する考え方の変化を示している。教育課程（教科課程）についての説明を拾い出してみる。

1947年 教科課程は、それぞれの学校で、その地域の社会生活の即して教育の目標を吟味し、(S 22) 地域の児童青年の生活を考えて、これを定めるべきものである。

ただ、そうはいつでも、わが国の各地域で、教育の目標がさして異なるということもないし、また児童青年の生活も、全く違ったものをみるということもないので、わが国の教育として、一応の基準を立てることはできる。ことに、どういう教科を課するかということについては、教育の骨組みをなすものとして、その規準を立てる必要があるのである。¹⁶⁾

1949年 各新制高等学校は法規に規定された枠の中で定められた基準に基づき、その学校に独自(S 24) の教科課程を編成しなければならない。

過去にあったように文部省で一律に定めた教科課程をそのまま写せばよかったときのよ
うな気持ちでは、有効な教育は行われぬ。¹⁷⁾

1951年 教育課程は、それぞれの学校でその地域の社会生活に即して教育の目標を考え、その地(S 26) 域の児童や生徒の生活を考えて、これを定めるべきであるといえる。しかし、そうはいつでも、(中略)わが国の教育として一応各学校が参考とすべき教育課程を示唆することはできる。¹⁸⁾

教育課程は、個々の学校、あるいは個々の学級において具体的に展開されることになる。¹⁹⁾

1958年 各学校においては、教育基本法、学校教育法及び同法施行規則、小学校学習指導要領、

(S 33) 教育委員会規則等に示すところに従い、地域や学校の実態を考慮し、児童の発達段階や経
験に即応して、適切な教育課程を編成するものとする。²⁰⁾

昭和20年代においては、教科課程あるいは教育課程は、「それぞれの
学校で独自に定めるべきもの」とされ、文部省が示すのは「一応の基準
であり、参考とすべき示唆」であった。昭和30年代にはいと教育課程
編成の主体は各学校ということになっているが、「教育基本法、学校教
育法、同施行規則、学習指導要領、教育委員会規則に従って」という枠
組みが作られ、この枠組みの内容が詳しくなればなるほど各学校の独自
性や主体性を発揮できる部分が少なくなり、依存性が高くなるという可
能性をもつことになった。教育課程の編成主体が各学校であるというこ
とに変わりがなくても、その主体が文部省の基準を参考にするというこ
とと、その基準の枠内で主体性を持つということでは、「主体」の意味
が大きく違ってくるのである。

2. 「学習指導要領」の法的性格

1947(S 22)年に出された学校教育法施行規則第25条では、「小・中学
校の教科課程、教科内容及びその取扱いについては、学習指導要領の基
準による。」学校教育法施行規則第57条では「高等学校の教科に関する
事項は、学習指導要領の基準による。」となっていた。

また、1949(S 24)年の文部省設置法付則第6項によると「初等中等教育
局においては、当分の間、学習指導要領を作成するものとする。但し教
育委員会において、学習指導要領を作成することを妨げるものではない。」
となっており、学習指導要領は本来教育委員会によって作成すべきであ

るという考え方であった。すなわち、教育に地方分権的性格を持たせる考え方が強かったのである。

しかし、1952(S27)年頃から変化が見え始める。文部省設置法付則第6項改正によって「但し教育委員会において、学習指導要領を作成することを妨げるものではない。」が削除され地方分権教育の可能性はなくなる。学習指導要領は文部省が作成するということをはっきりさせたのである。

そして、1958(S33)年 学校教育法施行規則第81条(2)「この省令は別に学校の教育課程、設備及び編成の基準に関して規定する法律が定められるまで、暫定的に効力を有するものとする」を削る。このことによって法律を定めないまま効力を有するという立場を取った。即ち、学校の教育課程、設備および編成の基準に関しては法律によらないことをはっきりとさせたのである。さらに、学校教育法施行規則第25条改正「小学校の教育課程については、この節に定めるものの外、教育課程の基準として文部大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする。」によって学習指導要領は法的性格をつけられた。

こうして、学習指導要領を作成するのは文部省であり、学習指導要領は法的拘束力を持つという中央集権的制度が作られたのである。

3. 「学習指導要領」の形式

1947(S 22)年版学習指導要領から1955(S 30)年版学習指導要領まで、学習指導要領は教科ごとに独立し、社会科編はその第1章で、社会科の全体像や意義を説明していた。それに対して、1958(S 33)年版学習指導要領では、全教育課程の一教科として位置づけ、その構成は、「目標」

「各学年の目標および内容」「指導計画作成作成および学習指導の方針」だけになる。これは、戦後教育改革の中で「民主化教育のための教科」という特別な意味を持って作られた社会科の担った特殊性が消え、単なる一つの教科になったことを意味している。

また、1958(S 33)年版小学校学習指導要領、第1章総則には、「第2章に示す各教科の内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱うことを必要とするものである。」²¹⁾と書かれている。前項で述べたように学習指導要領が法的拘束力を持つよう制度化されたことを考慮すれば、教師は一般的には、学習指導要領の内容を取り扱わなければならないことになる。文部省が、親切に内容を用意すればするほど、また、指導上の留意事項まで説明すればするほど、教師はそれに拘束されることになり、教師の独創性や自主性を発揮する場が消えていくのである。そして、学習指導要領にそって教えていけば良いという依存的体質を作ることになる。

このような制度化は、I・イリイチのいうところの、画一的・従属的・他律的・依存的関係を期待するハードな制度への移行ということが出来る。

②学習指導要領の価値観の変化

昭和30年代版学習指導要領には、「正しい理解と判断力」「望ましい態度や能力」という言葉が数多くみられる。この「正しい」や「望ましい」には、何等かの価値観が働いているはずである。

1.人間観から

昭和30年代版学習指導要領にみられる「望ましい人間像」が書かれている部分をまず抜き出してみる。

1955(S 30)年版小学校学習指導要領

小学校社会科の目標

社会科では次のような観点に立って、望ましい生活態度を育成しようとする。第1に、人間尊重の精神と豊かな心情を常に日常生活の上に具体的に表現していこうとする生活態度を育てることである。そのために次のような諸点が主たるねらいになるであろう。

- 生命、自由、幸福追求などに関する自他の権利を尊重すること。
- 人格の尊厳を理解し、他人の立場を尊重すること。
- 個性を重んじ、寛容な態度で人に接し、信頼と友愛の念を深めること。
- いかなる場合にも悪善を尽くし、決して希望を失わないこと。
- 自然やすぐれた芸術に親しむ機会を多くもち、純粋な豊かな愛情を生活にしみわたらせること。
- 平和を愛し、真理探求の意欲をもつこと。
- 人種・国籍・生活様式の違いなどに基づく偏見をなくすように努めること。
- 民族的誇りをもち、郷土や国土を愛し、よりよくしようとする意欲をもつこと。²²⁾

第6学年 「日本と世界」

- 2 人々は、いろいろな集団生活において、みんなの幸福を高めるために、いろいろなしくみやきまりを考えて協力しており、このような政治の働きが、われわれの日常生活に深くつながった重要なものであることを理解させ、それぞれの集団生活に積極的に参加し、自主的に協力しようとする態度を養う。²³⁾

1955(S 30)年版中学校学習指導要領社会科編

歴史的分野(1) 具体的目標10

歴史は人間の努力によって発展するものであることの理解を通して、日本および世界の社会生活の発展に対しては、ひとりひとりが、それぞれの役割を果たすべき責任を持っていることを自覚させる。²⁴⁾

政治・経済・社会的分野(1) 具体的目標 4

- (5) 世界の各国民はすべて自国を愛し、その平和と繁栄を願い、自国の文化を高めようとすることによって、世界の平和、人類の福祉に寄与するものであることを理解させ、日本の国民として、日本のためにその責任を果たそうとする熱意と態度を養う。²⁵⁾

1958(S 33)年版小学校学習指導要領

第1 目標

- 4 郷土や国土などに対する愛情などを養う。
- 5 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。²⁶⁾

1958(S 33)年版中学校学習指導要領

第1 目標

- 3 われわれの社会生活は長い歴史的経過をたどって今日に及んでいることを理解させ、歴史の発展における個人や集団の役割を考えさせ、よい伝統の継承や社会生活の進歩に対する責任感を養う。²⁷⁾

第2 各学年の目標および内容

【第1学年】1 目標

- (1) (郷土やわが国の地位を理解させ)郷土や国土に対する愛情を育て、わが国の発展に努力しようとする態度を養う。²⁸⁾

【第2学年】1 目標

- (3) わが国の歴史を、世界史的視野に立って正しく理解させ、それを通して国家・民族の伝統や日本文化の特質などを考えさせ、われわれが国際社会に対して果たすべき役割を自覚させて、国民的心情に育成を図る。²⁹⁾

1955(S 30)年版小学校学習指導要領では、昭和20年代版学習指導要領と同様、「権利の尊重」「人格の尊重」「個性の尊重」が主たるねらいとされ、民主的人間像が中心となっている。この「民主主義」は、その後の学習指導要領でも続けて重視されている。

しかし、昭和30年代にはいと昭和20年代にはなかった「国土を愛し」や「役割を果たすべき責任」という言葉が登場し、昭和33年版学習指導要領から頻繁に使われるようになる。

郷土や国土を愛するばかりでなく、国家や社会の発展に尽くす国民が期待されている。そして、国民は、社会における役割を自覚し、その責任を果たすことが期待されているのである。

このことは、国家が一定の進歩・発展の構造を持っており、国民はその構造の中の一定の役割を担うことが期待されていることを示している。個人は、社会の歯車としての責任を自覚し、果たすよう教育されることになる。この考え方は、社会構造の中で役割を担う要素として人間を見る構造機能主義の人間観となっている。

昭和30年代版学習指導要領の人間観は、「民主的で争いを起こさず、自己の役割を自覚し、責任を全うすることによって、国家社会の発展に寄与する人間」である。

2. 歴史観から

学習指導要領には、多くの歴史教育の目的が書かれており、明確に偏向した歴史観が見られるわけではない。ここでは、第2章の分析で取り上げた、歴史の進歩発展の基準となる価値観と、前項で分析した社会構造の中で役割を果たす人間像に関連して歴史教育の中にみられる特徴を指摘する。

(7) 進歩発展の歴史と平和

昭和30年代版学習指導要領も昭和20年代版同様、歴史を進歩発展するものと捉え、進歩発展の指標は、生産技術の優秀性と物質的豊かさとなっている。例えば、1955(S 30)年版中学校学習指導要領には、次のような「具体的目標」が掲げられている。

- (3) ヨーロッパの近代的社会が世界的に発展した事実を理解させ、近代化の遅れたアジアの諸地域はそのためにどのような影響を受けたか、またそのためにどのような困難を経験し、現在どのような努力をしているかについて考えさせる。³⁰⁾

西欧の近代文明に圧倒されたアジアの遅れた立場が学習の目標となっ

ている。1958(S 33)年版中学校学習指導要領は、日本の重要な課題を次のように述べている。

「産業・経済の振興」については、技術の進歩と生産の増大、中小企業対策、貿易の振興、国土の総合開発、生活水準の向上、完全雇用などがわが国の重要な課題であることを理解させる。

「国民生活の向上」については、国民生活を向上させるためには、産業・経済の振興を図るほかに、人口問題、労働問題、社会福祉と社会保障、農村問題、都市問題、犯罪の問題など、解決に努力しなければならない多くの問題のあることを考えさせる。³¹⁾

日本が、西欧の発達した産業社会に追いつくため、すなわち歴史的に発展するためには、産業・経済を振興し、国民の生活を向上させなければならず、そのために解決しなければならない課題が示されているのである。そして、「歴史は、人間の自然環境に対する働きかけや、社会をよくしていこうとする人々のたゆまない努力によって発展するものである」³²⁾ というように、発展が、開発に結び付けられる。さらに、この「開発＝発展」の考え方が、世界に広げられる。

(9) 人類の生活向上のためには、世界の人々が協力して自然に働きかけることが大切である諸問題があることに気づかせる。

(10) 現在、世界においてどのような地域が未開発地域として残されており、どのようにして開発されようとしているかということのあらましについて理解させ、このような問題が経済問題・人口問題・移民問題などに関する国際的な問題とも結び付いていることに気づかせる。

(11) 世界の代表的な二、三の国において、資源の開発に関して、どんな努力が払われているかのあらましを理解し、現在の日本における国土の総合開発計画に関する基本的な考え方について気づかせるようにする。³³⁾

世界の未開発地域を開発し、発展させることが人類の生活向上につながり、国際的問題の解決、すなわち、平和につながることを示唆している。昭和30年代版学習指導要領の進歩発展論が、「開発＝発展＝平和」という価値観に基づいていることがわかる。これは、まさにI・イリイ

チが指摘した「パクス・エコノミカ」の価値観である。第1章で紹介したように、イリイチは「国際連合設立以来、平和は徐々に発展と連結され」「経済発展＝開発＝平和という価値観が出来上がった」と指摘し、このような価値観に基づく平和を「パクス・エコノミカ」と呼んだ³⁴⁾。「パクス・エコノミカ」の問題点については第1章で説明しているのですが、ここでは、昭和30年代版学習指導要領がイリイチのいう「パクス・エコノミカ」と同じ価値観を持っていることを指摘するにとどめる。

(イ) 近代以降における国際的地位向上の歴史

(ア) で指摘した西欧諸国に追いつくという発展観は、外交的には対等な国際的地位を得ることにつながる。昭和30年代版学習指導要領には、国際的地位向上について次のような記述がみられる。

1955(S30)年版中学校学習指導要領

(5) 日本が近代国家として誕生した明治維新の前後の事情について、ヨーロッパ近代国家の発足と比較しながら、その特質を明らかにし、その後の日本がどのような経過をたどって生活や文化を進めてきたかということ、ヨーロッパ諸国による植民地化の事情のあらましや、日本の国際的地位の変化などにふれながら理解させる。³⁵⁾

1958(S33)年版小学校学習指導要領

(12) 第二次世界大戦後、国際連合というしくみがつくりられ、世界の国々はこれに加盟して世界の平和や人類の福祉のために努力しているが、現在、わが国もその一員として重要な役割を果たしている。³⁶⁾

生産技術を進歩させ、物質的に豊かになることによって、西欧の文化に追いつき、国際連合において地位を高めることが、日本だけでなく世界にとっての平和につながるという考え方である。

3. 国家観から

昭和20年代版学習指導要領には、国家についての直接的記述がほとんどみられなかった。それに対して、昭和30年代版学習指導要領には、「国土を愛し」「国を愛する心」「自国を愛し」というように愛国心の高揚を図る言葉がみられるようになる。このことは、国家としてのまとまりを国民に要求していることの現れである。近代化が遅れ、敗戦の後遺症の中にある日本が、西欧諸国と同じ価値観の土俵の上で競争していくためには、国家のまとまりが必要となる。そこで昭和20年代の「人間の教育の立場から、「国家（構造）の一部としての役割（機能）を果たす国民」の教育への転換が行われたことが確認できる。そして、この国民としてのまとまりの象徴として、1955(S 30)年版学習指導要領から「天皇」についての記述が登場する³⁷⁾。また、それに関連して「神話や伝承」が扱われるようになり³⁸⁾、1958(S 33)年版学習指導要領から、「国旗の尊重」が「指導上の留意事項」の中に登場する³⁹⁾。

昭和30年代版学習指導要領においては、明治以後は、日本の国際的地位向上の歴史観となっており、国際的地位向上のための現実の国家的課題は、生産力の向上と物質的豊かさを目指すことであった。そのためには、一方では、国土開発、科学技術の発達、貿易の振興が重要になり、他方では、発展を目指した国家構造の一部としての役割を担い、責任を果たす国民の育成が必要となってきた。このような国家の方針に国民を統一する手段として教育を利用する傾向がでてきたのである。

③学習指導要領における教育方法の変化

昭和20年代版学習指導要領は、戦前・戦中の中央集権的・画一的教育の反省から、児童中心・経験中心の問題解決学習という教育方法を取り入れた。昭和30年代にはいと系統主義的色彩が強くなる。

1955(S30)年版小学校学習指導要領「まえがき」で

もちろん、社会科の基本的ねらいを正しく育てることが、改訂の根本精神であるから、社会科における学習が、単なる地理的知識や歴史的な知識の習得にのみ終ったり、その道徳的指導が児童の実生活から遊離した抽象的な徳目の強制に墮してはならないことは、いうまでもない。⁴⁰⁾

と、ことわりながら、改訂の要点として「1.小、中学校の一貫性 2.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、また各学年の発達段階に即して行われるよう」⁴¹⁾と系統的な学習を取り入れる方向性がでてきている。また、「小学校社会科の意義」においては、

道徳的な判断力や実践力というものは、歴史、地理、その他いろいろな観点からとらえた社会についての理解に裏づけられてこそ、初めて真に生き生きとした力強いものになるといえるのである。⁴²⁾

として、社会科学の学問的成果の理解の必要性を述べている。

こうして、1955(S 30)年版学習指導要領までは、「知識の習得にのみ終ったり、徳目の強制に墮してはならない」としていたが、1958(S 33)年版学習指導要領以降、内容(知識)中心、期待される態度(徳目)や能力中心の学習指導要領となる。

構造的暴力論の視点から、学習指導要領をみたとき、昭和20年代から昭和30年代への変化を単純にまとめると次の表のように示すことができる。（第2章、表8参照）

	昭和20年代版学習指導要領	昭和30年代版学習指導要領
教育制度	地方分権的・補充主義	中央集権的・法的拘束力
教育内容 (価値観) (平和観)	民主主義（国民中心） 社会進化論 戦争・武力放棄の平和観	民主主義 社会進化論 パクス・エコノミカ
教育方法	児童中心 経験中心（問題解決学習）	指導内容中心 系統学習

（表9）昭和20年代から昭和30年代への学習指導要領の変化

昭和20年代版学習指導要領は、直接的暴力だけでなく構造的暴力も否定しようとしたが、価値観においては、産業社会中心の一元的価値観に立脚していた。昭和30年代には、これが「開発＝発展＝平和」というパクス・エコノミカの価値観となった。この価値観の下で責任を果たす国民の育成が教育に望まれた。こうして、教育においても新たなる構造的暴力が、中央集権的な教育制度や指導内容中心の教育方法となって現れることになる。

（2）昭和20年代社会科の平和教育方針の転換

先に、第2章で述べたように、昭和20年代版学習指導要領社会科編に現れた「経験主義社会科」「教育の地方分権化」「特定史観教育の排除」という方針は、平和国家建設という占領政策と第一次世界大戦後の反省から続いていた「新教育」の実績との合流であった（第2章、図3参照）。

従って、これらは、構造的暴力を排除して、より暴力の少ない教育方法をとろうとした昭和20年代の平和のための教育方針だったのである。昭和30年代版学習指導要領になると、これらの方針はどのように変化しただろうか。すでに前項で検討した結果を踏まえてまとめてみる。

①経験主義から系統主義へ

前項で検討したように、昭和30年代版学習指導要領の教育方法は、経験主義から系統主義へ移行している。1951(S 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、1955(S 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。ペスタロッチの絵の表紙が消えたことが、経験主義教育の消えいく姿を象徴的に示している。

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」⁴³⁾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のである。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。」⁴⁴⁾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)」と付いていたのは占領教育政策および日本の教育政策が、教育の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、1958(S 33)年版学習指導要領は、官報に告示された⁴⁵⁾。1958(S 33)年8月1日、改訂学習指導要領説明会の質疑応答の中で、内藤譽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⁴⁶⁾。

③新たな国家主義の登場

道徳教育の強化の要求に対して、1953(S 28)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徳の育成」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徳の育成』とあるの意味は、民主的道徳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、さらに、文部省は「社会科の改善についての方策」⁴⁷⁾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、1955(S 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。」⁴⁸⁾ となった。教育課程審議会が戦後教育改革の教育観を示したのに対して、中央教育審議会、文部省が「民主的道德の中心は社会公共への奉仕である。」という解釈の仕方によって、内容を変更していった過程である。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。このことは、戦前・戦中の国家主義のように極端な国家主義ではないものの、国家の方針が主となり、その方針に適応する国民づくりという新たな国家主義の登場と理解することができる。

以上のように、昭和20年代版学習指導要領社会科編にあらわれた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。1953(S 28)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、解釈の仕方を変えるという方法でじわじわと、しかし、明らかに転換されていったのである。

2. 転換期の文部大臣とその政策

第1節で検討したように、学習指導要領は昭和20年代版から昭和30年代版にかけて大きくその方向を変えている。一方、文部大臣の系譜をみると、終戦直後の前田多門以来、文部大臣には、著名な学者が就任していたが、1952(S 27)年 8月の天野貞祐の辞任をもって、学者の系譜が途切れる。丁度、学習指導要領の転換期に当たっているのである。この節では、この転換期の文部大臣として、天野貞祐、大達茂雄、安藤正純を取り上げ、学習指導要領社会科にみられた方針の変化（「経験主義の変化」「教育の地方分権化の変化」「歴史教育観の変化」）に対応して、その政策を分析する。

(1) 天野貞祐文部大臣と道徳教育

（経験主義から価値注入主義へ）

1951(S 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、当時の総理大臣、吉田茂に懇請されて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⁴⁹⁾。

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⁵⁰⁾。この頃、教育課程審議会に対して道徳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徳教育振興のためによいのではないか」と述べている⁵¹⁾。教育課程審議会は、天野の意志に反して、「道徳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」と答申した⁵²⁾。文部省は、1951

年2月8日、「道徳教育振興基本方策」を発表。さらに、4月26日、「道徳教育のための手引書要綱」を発表した。天野文相は、11月27日、私人として「国民実践要綱」を公刊した。

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徳的態度を育成しようとする立場から、道徳教育を独立させ、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の意図のあらわれと考えられる。天野自身が意図してなかったとしても価値注入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、天野の道徳教育論が国家の方針に適應する国民づくりに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出席者全員に反対された。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徳論に共感し、一年後に文部大臣就任を要請したのである⁵³⁾。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（中略）自立日本の建設の基礎としたいと思う。」⁵⁴⁾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ということができる。

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における新教育の推進者達の力が大きかっ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した。1952年に入ってから、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⁵⁵⁾。

日高第四郎は、「講和と教育」⁵⁶⁾において次のように述べている。

この国民的統一と独立を必要とする限り、何等かの方法によって、一貫した自国の歴史を(中略)学問的に公正な歴史を義務教育の間に学ばさなければならぬのではなかろうか。

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(中略)子どもの発展に必要な合理的な価値ある生活内容を、子どもに代わって選び与えるのが教師の任務である。

善良にして強い性格の持ち主を育てる意志教育は、知能開発とともに、否、それ以上に大切な教育目的である。(中略)日本が世界史に、かつてなき程の二つの激しい対立勢力の間にあつて、正しき道を選び、独立を保つためには、国民の多くが明らかな価値判断と勇敢不屈の実践力を持つていなければならない。わたくしが国民の義務教育において、意志教育ないし道徳教育の重要性を痛感するゆえんもここにある。

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、(中略)作つたらよくないかと思う。

その最低必要量は、恐らく少数の基礎的原則的なことがらとなるであろう。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、余力ある者にはそれぞれ適する問題事項を学ばしめて伸ばしてはどうであろうか。

東西対立の中にあつて、日本の進むべき正しい方向を子どもに選び与えるという、価値注入教育の必要性和、その方向に強い意志を持って実践するための意志教育の必要性を説いている。そして産業社会における役割を担うことのできる最低限度の学力の必要性を示している。

天野貞祐も日高第四郎も明確に経験主義を否定して、系統主義を唱えたわけではないが、1951(S 26)年版学習指導要領が発行された丁度その頃、文部省内ではすでに、経験主義とはちがった価値注入的、系統主義的傾向が強まってきていたのである。

(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⁵⁷⁾。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。彼を文部大臣にしたのは、当時の副総理、緒方竹虎である。大達茂雄の伝記『大達茂雄』には、

日教組はその豊富な資金を以て曲学阿世の学者を彙蔵中のものとなし、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摺り廻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。(中略)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。(中略)そこで(緒方は)第五次吉田内閣では、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。⁵⁸⁾

と書かれている。大達は、まさに日教組潰しのために文部大臣に登用されたのである。

大達の思想を、『大達茂雄』⁵⁹⁾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に関東軍司令官に当てた書翰には、「個人の資質に拘らず、其の地位に於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、樹徳深厚の実践に依り、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。」⁶⁰⁾「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。」⁶¹⁾とある。そして、昭南特別市長時代、東條英機首相か

ら東京都長官を依頼されたとき、一旦、断わったにもかかわらず、東條が「これほどお頼みしても引き受けていた戴けないなら仕方はありません。然し困った。陛下におわび申上げて、人選をしなほす外はありますまい」とこぼした言葉の中の「『陛下』という言葉聞いて、心気一転」し、「自分のために叡慮を悩まし奉るやうなことがあつては、臣子の分として相済まない。」⁶²⁾と考へ直して、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、天皇教信奉者としての態度は一貫している。

1946年1月5日 天皇制の安定さえ見届けたら碁でも打って、魚釣でも覚えて、静かな生活に入りたいものだ。(中略)天皇制の護持、之さへ果せれば民族の望は失われぬ⁶³⁾

1月6日 天皇制の底力がそんな所に出て来ると思ふ。之で日本の社会や政治が骨抜きグヂヤグヂヤな自主性のないものになって了うだらう(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。⁶⁴⁾

1月8日 皇室と国民との干係(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國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。寧ろ左様な日本の皇室と国民との關係、日本国が依つて立つ所の世界観に無習であること驚くの外はない。America はもつと日本を研究せねば駄目だ。⁶⁵⁾

その大達、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」⁶⁶⁾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進めていた平和教育を徹底的に非難したのである。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つて、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。(中略)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返すことは、余りにも得手勝手であると思ふ。⁶⁷⁾

ここには、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で国家主義的な思想が明確に示されている。昭和20年代の学習指導要領の、教師が自由で民主的でなければ教育の民主化はありえないという考えと真っ向から対立する考え方である。大達はこの中央集権的な国家主義的な考えに基づいて、省内人事を強行し、教育二法を成立させたのである。

また、大達は、第16回国会衆議院文部委員会所信表明(1953.6.25)で、社会科の教育方法について次のように述べている。

いわゆる社会科教育につきましてもその内容の改善をはかることにいたしたい。また、歴史教育、地理の教育、これらにつきましても基本的に系統的な知識を与えますように検討を加えて参りたい。これらの教育内容の改善につきましては、目下、御承知の教育課程審議会において研究しております。⁶⁸⁾

彼は、明確に系統主義教育の方針を示しているのである。

(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)

1955(S 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、文部大臣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⁶⁹⁾。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。宗教家であった彼は、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。

凡そ世界の各国に於ては、国体と国民思想とは必ずしも一致しない。然るに我日本に於いては、国体は全幅的に国民を指導し、又国民の思想感情は、国体そのままの表現である。随て国民の思想感情は、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。(中略)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。(中略)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」に依りて、厳かに宣示せられてある。⁷⁰⁾

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。また、

『政治と宗教との関係』⁷¹⁾も政治と宗教との関係を皇国史観の立場で歴史的に述べたものである。

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解放されて、根本的反省の機会に恵まれ、生まれて始めて(22)己というものの正体を発見して、素つ裸の自分と四つに組むことが出来た。」⁷²⁾といている。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、(中略)教育の本体にすらこの宗教政策を利用したのである。」⁷³⁾と戦前の宗教政策を批判している。一方、講和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ろう。」⁷⁴⁾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。」⁷⁵⁾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。」⁷⁶⁾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、小沼は、教学局思想課長であった。また、吉田は、宗教課長で、宗教家である安藤と深いつながりがあった⁷⁷⁾。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。小沼が視学官になってから文部省の空気が変わったといわれる。それまでの社会科改訂の中心人物であり、1947(S 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⁷⁸⁾。

この教学局のグループが、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、6年生の歴史学習の内容を調べてみる⁷⁹⁾。

蘇我氏が…政治をみだしはじめました。(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、学問も文芸も、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、安藤文部大臣が、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。1955年 1月31日の民主党大演説会において、安藤は、昭和30年版学習指導要領に、天皇の記述を入れることについて次のように述べている。

なお、私はこういうことを考えている。終戦になって今まで、その社会科の中で天皇ということ

を教えなかった。天皇という字さえどこからも出て来ない。天皇ということに触れることは、何だかこわいものにさわることか、知らないものにさわることか、さわらぬ神にたたりなしといったような感じでいた。憲法がかわって、今日こそ天皇は政治の中心ではありませんが、八千三百万の国民のシンボルではありませんか。国民の象徴としてだれも尊敬し、政治ではない、もっと根底の深い思想の中心になっているのが、諸君、天皇ではなかろうか。何を恐れて、社会科の中に天皇ということを書かないのであるか、私は了解に苦しむ。どういう政治の体制になろうとも、天皇を離れることはできない。これはわれわれの思想のシンボルなんです。そこに祖国愛があって、民族観念が生まれてくるのであろうと思います。もっとも、昔流の、終戦前のような超国家主義天皇が神様であるというような考えは、今日持つてはいけません。天皇は国民の一人である、国民の最も尊敬すべき中心の一人である。国民としての天皇は私の頭から去ることはできないのであります。おそらく御来場の皆さん、日本国民の大多数は私と同感だろうと思う。そこで、思い切ってこの四月から実行する小学校の社会科には改訂を加えまして、修身ということを、子供がもうちょっとはつきりつかめるつかめるようにするのですが、この中に天皇ということを教え込もうという方針をとっています。⁸⁰⁾

追放中に、日本を民主国家・平和国家にすべきであるという考えに変った安藤であったが、天皇中心の歴史観・国家観だけは変わらなかったのである。

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」「教育の地方分権化」「特定史観教育の排除」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、大達文部大臣以前の文部大臣の背後にいつもいたのが吉田茂である。『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。」⁸¹⁾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。

3. 教育政策転換期の政治的背景

これまで、平和研究における暴力論の視点で、学習指導要領を中心に、行政に現れた日本の教育政策の変化を検討してきた。そこに共通して見えるのは、1947(S 22)年当時、戦争の反省の上にとって平和の理想を掲げて新しく出発した日本の戦後教育が、ほとんど実践を積む期間もなく1951年頃からだんだんと変質し始め、1955(S 30)年前後を境に大きく転換してしまっていることである。本節では、昭和20年代から昭和30年代の学習指導要領がどのような政治的背景を持って変化していったかを検討する。

(1) 連合国占領政策と1947(S 22)年版学習指導要領

先に、第2章の「占領教育政策の平和観」で指摘したように、連合国の日本占領政策は、アメリカ合衆国を中心に実施された。アメリカ主導の占領政策の基本的目的は、「日本占領及び管理のための連合国最高司令官に対する降伏後における初期の基本的指令」⁸²⁾に次のように示されている。

日本に関する連合国の終局の目的は、日本が再び世界の平和及び安全に対する脅威とならないため
のできるだけ大きい保証を与え、又日本が終局的には国際社会に責任あり且つ平和的な一員として
参加することを日本に許すような諸条件を育成するにある。この目的の達成にとって不可欠と考え
られるある措置は、ポツダム宣言に述べられている。これらの措置は特に次の諸点を含んでいる。

- カイロ宣言を履行すること及び日本の主権を主要四島及び連合国の決定する諸小島に制限すること。
- あらゆる形態の軍国主義及び超国家主義を排除すること。
- 日本を非武装化し且つ非軍事化し、日本の戦争遂行能力を引き続き抑制すること。

- 政治上，経済上，社会上の諸制度における民主主義的傾向及び過程を強化すること。
- 日本における自由主義的政治傾向を奨励し且つ支持すること

占領政策の究極的目的が，日本を平和的国家にすることであることが述べられている。そのための方策のうち，領土の規定を除けば，「非軍事化」と「民主化」の二点にまとめることができる。そして，具体的には下記のような政策がとられた。

①非軍事化政策

【軍事・政治】

- ・日本兵力の武装解除，すべての軍事機構の廃止
- ・元首相東条英機以下38名の戦争犯罪容疑者の逮捕指令(S 20.9)
- ・神道から国教としての地位剥奪(S 20.12)
- ・極東軍事法廷設置指令(S 21.1) 開設(S 21.5)
- ・公職追放令(S 21.1)同改正(S 22.1)

超国家主義者の追放，超国家主義団体の解散

【経済】

- ・経済追放（軍需産業の除去）
- ・財閥解体(S 20.11指令)
- ・「過度経済力集中排除法（集排法）」(S 22.12)
- ・「私的独占の禁止及び公正取引の確保に関する法律(独禁法)」(S 22.4)

②民主化政策

【政治】

- ・新聞通信の自由に対する制限除去の指令(S 20.9)
- ・政治的，市民的，宗教的自由に対する制限除去の指令(S 20.10)
- ・人権確保を目的とした5大改革の指令(S 20.10)
(男女同権，労働組合結成の奨励，経済的諸機関の民主化，教育の自由主義化など)
- ・憲法改正の示唆，総司令部の案に即した新憲法の制定(S 21.11公布)
- ・地方自治法(S 22.4公布) 地方自治の拡張
(地方公共団体の行政首長の公選制の実施，地方議会の権限強化)

【社会】

- ・労働組合法(S 20.12公布)
 - ・労働基準法(S 22.4制定)
 - ・農地調整法(S 20.12) 同改正(S 21.10)
 - ・自作農創設特別措置法(S21.10)
- } 農地改革

以上の政策から分かるように、アメリカは日本が二度とアメリカに対抗できる力を持ち得ないように武装解除し、軍需産業を除去し、超国家主義者や団体を追放し、資金源となった独占資本を解体し弱体化させようとした⁸³⁾。また、農民を含めた労働者を保護することによって、国内市場を拡大し、国内の経済的矛盾を対外侵略によって解決しようとする方向性を無くそうとした。民主化がその国を平和愛好的にするという考えのもとに、非軍事化と民主化が、別々のものではなく一体のものとして実施されたのである⁸⁴⁾。民主化政策の一環として教育の自由主義化があげられているのも、超国家主義の単一価値の押し付けの教育が、戦争遂行を容易にした原因と考え、多様な価値観を持った教育が平和的な国家形成に役立つと考えられたからである。公職追放令によって文部省でも、教学局を中心とする超国家主義教育の推進者達が追放された。

1947(S 22)年版学習指導要領社会科編(試案)第1章、第1節には、

従来のわが国の教育、特に修身や歴史、地理などの教授において見られた大きな欠点は、事実やまた事実と事実とのつながりを、正しくとらえようとする青少年自身の考え方あるいは考える力を尊重せず、他人の見解をそのままに受けとらせようとしたことである。これはいま、十分に反省されなくてはならない。もちろん、それは教育界だけのことではなく、わが国で社会一般に通じて行われていたことであって、そのわざわいの結果は、今回の戦争となって現れたといってもさしつかえないであろう。⁸⁵⁾

とある。また、1948(S 23)年小学校社会科学習指導要領補説にも積極的

な戦争防止論が述べられている。まさに民主化と非軍事化を一体とした占領政策の意向をくんだ内容となっている。そして、超国家主義の価値観の押し付け教育の教科であった修身、歴史、地理に変わって民主主義と平和を愛する人づくりを目指す教科として社会科が登場した。

徹底した民主化政策が占領軍によって打ち出された一方、国体護持の一点で敗戦に同意した戦争遂行指導者層は必死の抵抗をして自分達の権益を守ろうとしていた。憲法改正時において出された松本案のように戦争中の体制をできるだけそのままの形で残そうとしていたのである。その試みは、極東委員会その他で批判されたにもかかわらず天皇制を残すことに成功したのである。昭和20年代版学習指導要領も民主的平和的国家形成の理想を述べている一方、教育方法においては、経験主義に徹することができず、精神主義的表現も残されており、戦前の体制の残滓となったのである。

(2) 占領政策の転換

最初の『学習指導要領（試案）』が発表・実施された1947(S 22)年頃から占領政策はすでに変化し始めていた。

① 占領政策転換の国際的原因

国際政治からみた占領政策転換の原因は、米ソ冷戦構造の顕在化である。第二次世界大戦の結末が明確になり始めていたヤルタ会談の頃から米ソの対立は明確であったが、終戦後米ソ間の緊張は一段と増大してきた。1947年 1月ロイヤル米陸軍長官は「アメリカは日本を共産主義の防

波堤にしなければならない」と発言した。同年 2月，チェコスロバキアに「2月革命」が起こり，3月には西ヨーロッパ連盟(Western Union)条約調印が行われ，4月には，ソ連によるベルリン封鎖が開始された。このような国際情勢の中でアメリカの対外政策は，反ソ・反共的色彩を濃厚にし，日本の占領政策にも大きく反映されることとなった。

1949年 4月には，北大西洋条約が調印され，同 4月，中共軍が南京に入城，9月，ドイツ連邦共和国の成立，10月，ドイツ民主共和国成立，同10月，中華人民共和国が成立し，東西対立の構図がはっきりとしてきた。

さらに，占領政策転換に決定的影響を及ぼしたのが1950年 6月に起こった朝鮮戦争である。アメリカは，国連軍事制裁の名目で韓国側に軍事援助を行い，台湾，フィリピン，インドシナへも軍事援助を強化した。このようなアメリカの反共世界戦略が，当然のようにわが国の非軍事化占領政策の転換を必要としたのである。

②占領政策転換の国内的原因

民主化政策の一環として行われた労働者保護政策は，労働組合結成を容易にした。また，戦後のインフレーションは労働者層の生活を逼迫させ，労働組合結成を促進させる要因となった。その結果，1945年10月時点で組合数6，組合員数3,855であったものが，1年後の1946年10月には，組合数15,172，組合員数4,168,305に増大したのである⁸⁶⁾。

一方，政治犯として投獄されていた共産党員が解放され，急激に結成された労働組合に対して共産党の指導力と影響力が大きなものとなった。財閥解体など非軍事化政策の一環として行われた改革によって旧資本が

弱体化したこともあいまって、労働組合運動は急進化し、革命的機運が高まった。1946年 5月 1日、戦後最初のメーデーが行われ、5月19日の「食料危機突破国民大会（いわゆる食糧メーデー）」には25万人が参加した。8月から9月にかけて国有鉄道総連合と全日本海員組合の争議があり、10月には全日本産業別労働組合会議（産別）の「10月攻勢」、11月には全国官公庁労働組合連絡協議会（全官公）加盟組合共同闘争が行われた。そして、「全官公」を中心に1947年2月1日ジェネラルストライキが計画されるに及んだのである。

このことは、当然アメリカの反ソ・反共政策と対立することになった。連合軍総司令部は、間接統治の方針をとっており、労働組合運動の急進化に不快感を表明しつつも、これまで直接干渉することはなかったが、ジェネラルストライキが計画されるに及んで、ついに直接介入するに至った。いわゆるマッカーサーの「二・一スト禁止命令」である。

③ 占領政策転換の内容

1. 非軍事化政策の転換

国際政治における米ソの対立は決定的なものとなった。従って、日本の連合諸国との全面平和条約締結は困難となった。アメリカは、一方で日本をいつまでも占領状態におくことは、財政負担が大きいこともあって、早期占領終結を願っていたが、他方、全面講和は、日本をアメリカの友好国の仲間に入れることを困難にする可能性もあるので、全面講和を望まない立場にあった。そこで共産主義のアジアへのこれ以上の浸透を抑制する立場からも日本の経済を早急に再建し、日本資本主義を安定

させることが必要となった。

1947年6月 ロイヤル陸軍長官は「日本の自立化は、アジアにおける全体主義に対する防波堤の役割を担う」「日本非軍事化計画をある程度にとどめるべき」「企業の集中排除の緩和が必要」「日本の戦争機構の中心人物の再起が必要」と述べ、日本非軍事化政策転換の必要性をはっきりと示した。

1947年 7月、連合軍総司令部は、民間貿易の再開を指令。8 月には輸出入回転基金借款 5億ドルを許可。1948年 4月、輸出入銀行による対日綿花借款 6,000万ドルを承認した。5月には集中排除法が大幅に緩和され、325社中314社が集中排除法の指定を解除された。6月にはアメリカの対日 1億 5千万ドル回転基金法が成立した。さらに1949年 2月ドッジが来日し「ドッジプラン」による徹底したデフレーション経済政策が始められた。5月、アメリカは中間賠償取立指令中止を命令。6月には総司令部の意向により独占禁止法が改正され禁止条項が緩和された。

こうして、非軍事化のためにとられた経済政策がすべて緩和され、軍需産業を残し、戦前の資本を復活させ強化する政策がとられるようになったのである。

朝鮮戦争の勃発は、アメリカをして日本経済の立て直しをするに留まらず、日本をアメリカの対ソ防衛体制に編入し、軍事化させる引金となった。まさに、非軍事化から軍事化への転換である。朝鮮戦争のわが国に対する影響として、『現代日本の政治過程』は、次の諸点をあげている⁸⁷⁾。

まず、アメリカ軍を主とする国連軍が装備等の補給を日本で大量に調達することによって「特需景気」が起これデフレ不況から離脱することができ、経済復興が早められた。

つぎに、米ソ対立が一層激化し、アメリカはアジア諸地域の反共防衛体制化を目指し軍需生産力を利用することになったため日本の軍需産業が復活した。

3番目に、日本に駐留していた占領軍の多くが朝鮮半島に行ったため、日本国内の共産主義勢力対策のため1950年7月、マッカーサーは国家警察予備隊の創設と海上保安庁の増員を要求してきた。この国家警察予備隊が事実上の再軍備となっていた。

4番目は、戦争遂行を押し進めたために戦犯となったり公職追放になった人たちが復活してきたことである。アメリカの共産主義への警戒は日本の保守勢力の復活要求につながった。1950年10月、吉田内閣は約1万名について追放解除を行い、1951年6月には、68,960名の追放解除を行いほとんど全面解除となった。

5番目は、講和問題への影響である。朝鮮戦争長期化の様相の元にアメリカ主導で「多数講和」による平和条約調印が行われると同時に、日米安全保障条約が調印された。多数講和と日米安全保障条約によって日本はアメリカ反共防衛体制の経済的軍事的一環として位置づけられることとなったのである。日米安全保障条約前文には「わが国が平和条約発効の際に「固有の自衛権を行使する有効な方法」をもたず、しかも「無責任な軍国主義」が未だ世界から跡を絶つにいたっていないので、わが国は自国防衛の「暫定措置」として「日本国に対する武力攻撃を阻止するため日本国内及びその附近にアメリカ合衆国がその軍隊を維持することを希望」し、アメリカは日本のこの希望を容れることとし、しかも、アメリカとしては日本が将来「直接及び間接の侵略に対する自国の防衛のため漸増的に自ら責任を負うことを期待する」とあり、以後アメリカは日本の「防衛力増強」を督促して来るようになるのである。それに答

えて、吉田内閣は1952年 8月、海上警備隊を新設し保安庁を設置した。10月には、警察予備隊を保安隊に改組し強化した。吉田首相は保安庁で「同庁設置の目的は新国軍の建設にあり、その現実をみるまでの間諸君は新国軍建設の土台とならなければならない」と訓辞をしている。

以上のように非軍事化の占領政策は、1947年前後からすでに修正されはじめ、1950年の朝鮮戦争を境にはっきりと軍事化政策へと転換していくのである。

2. 民主化政策の転換

民主化政策の結果、労働組合の運動が急進的になり、アメリカの反共政策とぶつかったのが1947年の「二・一スト禁止命令」である。

同年 3月には、全逓信労働組合がストライキを計画したが、総指令部は「二・一スト禁止命令」を一般化し適用した。こうして、アメリカの反ソ・反共政策をうけて、民主化政策は労働組合弾圧の方向へ転換する。

同年 7月、マッカーサーは芦田首相に書簡を送って「労働運動は制限された範囲内で行われ得るもの。公務員のストライキ等の闘争手段を認めない。国有鉄道、政府専売事業の職員の公職からの除外。」の方針を伝えた。芦田内閣は「公務員は、団体交渉権を持ち得ない。ストライキ、その他の争議行為に訴え得ない。」という政令第 201号を出し、第 2次吉田内閣では、国家公務員法改正法、公共企業体労働関係法が成立し、マッカーサーの方針が具体化されていった。さらに1949年 4月、吉田内閣は団体等規制令を公布した。この政令は、事実上共産主義団体の規制を目的とするものであった。5月には、行政機関職員定数法が成立し、

官庁職員約17万 4千人，国鉄職員約 9万 5千人，全通約 2万人が整理された。共産党系組合員が主に解雇されたのである。6月，組合の共産党系勢力の抑制を狙って労働組合法が改正された。

1950年 6月，マッカーサーは日本共産党中央委員全員の公職追放指令を出した。同年 8月，全国労働組合連絡協議会幹部が公職追放され，11月には政府機関，公共企業体，地方自治体，学校教職員に「レッド・ページ」が適用された。1951年 6月には，戦争遂行の中心となり，あるいは積極的に協力し，戦犯や公職追放になった人たちがほとんど追放解除になった一方，追放制度は共産主義者に適用されるようになったのである。

非軍事化政策の軍事化政策への転換と同様に民主化政策も米ソ対立を背景に労働組合運動の急進化に伴って転換が始まり，朝鮮戦争を境に制限された民主化へと方向転換がなされた。それにともなって，戦前の政治，経済における指導者層が復活することとなった。

(3) 戦争遂行指導者層の復活と学習指導要領

民主化政策の影響で弱体化しつつあった旧支配層の危機感と，労働組合急進化の阻止というアメリカの反共占領政策が目的の一致をみた。占領政策は超国家主義者を含めた旧支配者層を復活させ，軍需産業を中心に経済復興をし，再軍備を急速に押し進め，日本をアメリカの防衛体制に組み込む方向を明確にしたのである。

1950年から1951年にかけての追放解除によってその後，文部省にも公職追放から復帰した人たちがいる。

戦時中、昭南特別市（シンガポール市）司政長官だった大達茂雄は、追放解除後、1953年鳩山内閣の文部大臣となり、戦時中思想局思想課長だった田中義男を文部省初中局長から文部次官にとりたてた。また、昭南特別市警察部長だった緒方信一を宮崎県総務部長から文部省初中局長に取り立てた。これらの元内務官僚のグループは、いわゆる文部省「特高グループ」と呼ばれ教育二法案を作成する中心となった⁸⁸⁾。

戦時中、教学局長だった近藤寿治、教学局思想課長だった小沼洋夫、宗教課長だった吉田孝一は、追放された時代には学校図書（株）に入ってそれぞれ専務や編集部長を勤め、追放解除後、安藤文部大臣によって、近藤は中央教育審議会委員に、小沼は文部省初中視学官に、吉田は文部省調査局長に取り立てられた。これらの人々は、いわゆる文部省「教学局グループ」と呼ばれ、1955年以降の学習指導要領作成に影響力を持った。文部大臣安藤正純は、東本願寺の僧侶出身で、元宗教課長の吉田孝一とつながりがあった。また、彼の選挙の時、選挙事務長をしたのが学校図書専務だった近藤寿治である。さらに、天皇・倫理を学習指導要領に入れる社会科改訂の中心となったのが小沼洋夫である⁸⁹⁾。

このように、戦時中の超国家主義教育推進の中心人物が次々と文部省に復帰し、1955(S 30)年版学習指導要領の内容を大きく転換させる推進力となった。昭和20年代版学習指導要領には、「平和への努力」の主体の一つとして、「平和運動」が取り上げられていたが、昭和30年代版学習指導要領からそれが消えたのは、平和運動と労働組合運動が密接な関係を持っていたからだと考えられる。転換された占領政策と復帰してきた旧支配者層による強力な「レッド・パージ」の中で、「平和を語る者は赤である」という空気さえ出てきたのである。

(4) M S A 協定と平和憲法改正の動き

1951年の日米安全保障条約締結以後、アメリカは一貫して日本の防衛力増強を要求して来る。

1952年、独立と同時に、「アメリカ合衆国の軍隊の日本国内及びその附近における配備を規律する条件」を規定した日米行政協定が安保条約と共に発効し、軍事基地をアメリカ軍に貸与することとなった。

1954年には、日米相互防衛援助協定（Mutual Security Act 「M S A 協定」）が結ばれた。M S A 協定第8条には、

日本国政府は、国際の理解及び善意の増進並びに世界平和の維持に共協すること、国際緊張の原因を除去するため相互間で合意することがある措置を執ること並びに自国政府が日本国とアメリカ合衆国との間の安全保障条約に基づいて負っている軍事的義務を履行することの決意を再確認するとともに、自国の政治及び経済の安定と矛盾しない範囲でその人力、資源、施設及び経済的一般条件の許す限り自国の防衛力及び自由世界の防衛力の増強に必要となることがあるすべての合理的な措置を執り、且つ、アメリカ合衆国政府が提供するすべての援助の効果的な利用を確保するための適当な措置を執るものとする。⁹⁰⁾

とあり、軍事的義務を履行することの再確認がされたのである。吉田内閣はそれを受けて防衛力増強計画を立案し、自衛隊に直接侵略に対する防衛任務を含ませた。さらに防衛庁設置法案、自衛隊法案を国会で可決させた。

日本の旧支配層の利害とアメリカの要求の一致の結果が、日米安全保障条約、M S A 協定という形で現れてきたが、その軍事化の一定の歯止めとなったのが憲法第九条である。1954年12月吉田内閣瓦解後、総選挙内閣として登場した鳩山内閣は、憲法第九条改正を主張して1955年2月の総選挙に望んだ。その結果、鳩山総裁の率いる日本民主党は勝利した

が、社会党も議席を増やし、憲法改正反対派が三分の一以上を占め、改正は実現しなかったのである。

しかし、現実の政治においては、日米安全保障条約、MSA協定の方針にそった軍事化政策が憲法第九条の歯止めを引きずったまま進行することになる。

(5) 軍事化政策の教育政策への影響

占領当初にとられた、非軍事化・民主化の政策が、アメリカの要求によって、軍事化・制限された民主化の方向に転換されたことは事実である。この方針は、独立後も続けて要求される。アメリカの要求に対する日本政府の対応は、積極的なものだったのだろうか。広島県教職員組合を母体として設立された、広島平和教育研究所の『憲法学習のために』は、MSA協定について、次のように記述している。

このMSA援助受け入れ交渉の過程で、あの「池田・ロバートソン会談」がありました。新聞の報ずるところによりますと、再軍備を阻害している四つの条件をとりのぞくため、「教育および広報によって、日本に愛国心と自衛のための自発的精神が成長するような空気を助長する」ことに日本政府が責任を負うことが合意されました。この結果、教育の軍国主義化、すなわち愛国心教育、国防教育の問題がにわかにクローズ・アップされました。教育の軍国主義化は、一九五四年五月の「教育二法」の成立による教育の中央統制の強化という形で具体化しました。⁹¹⁾

これによると、「池田・ロバートソン会談」において、日本の再軍備を積極的に推進するために教育を利用することが合意され、教育の軍国主義化が行われた、というふうに読むことができる。MSA協定とそれへの日本政府の対応がどのようなものであったか、1953(S 28)年の政治状況を試みる。

3月14日、首相吉田茂の暴言に起因して、内閣不信任案が可決され、衆議院が解散された（いわゆる「バカヤロウ解散」）。総選挙は、再軍備問題が焦点となった。積極的再軍備論をとったのは、分自党（「自由党分党」⁹²⁾）と改進黨であった。分自党は、「憲法改正・再軍備」を唱え、改進黨は、憲法改正について意見が別れていた。その反対に、「再軍備反対・保安隊解散」を唱えたのは、左派社会党であった。その間にあって、「自衛権は認める。自衛力は警察予備隊程度に戻す」というのが右派社会党であり、吉田自由党は、「国力の充実に応じた漸進的自衛力整備」を主張した。再軍備に対する吉田の考えを代弁して宮沢喜一は、次のように述べている。

再軍備などというものは当面到底出来もせず、又現在国民はやる気もない。かと云って政府が音頭をとって無理強いする筋のことでもない。いずれ国民生活が回復すればそういう時が自然に来るだろう。狡いようだが、それまでは当分アメリカにやらせて置け。憲法で軍備を禁じているのは誠に天与の幸で、アメリカから文句が出れば憲法がちゃんとした理由になる。その憲法を改正しようとする政治家は馬鹿野郎だ。⁹³⁾

選挙の結果は、吉田自由党が第1党となり、社会党左派が躍進という結果であった。吉田の現実論は、少なくとも再軍備積極論ではなかった。

6月24日、日本政府は、アメリカ大使館に対して質問書を出している。

1. 日本の国内の治安と防衛が確保されれば、MSA援助の目的は達成されたものと考えてるが、どうか（たとえば海外派兵などの義務を負うことはない、という意味）
1. 日本の防衛を考える場合、日本経済の安定と発展が先決条件だと日本政府は考えるが、どうか。
1. MSAに伴う軍事義務は、安全保障条約の範囲で十分だと考えるが、どうか。
1. MSAに規定されている「防衛力の増進及び維持」とは、日本の場合、国内の政治経済の安定を損なわぬ範囲で、ということと解するが、どうか。

これに対して、アメリカ政府は、肯定的な返答を寄せた⁹⁴⁾。この質

間に、吉田を首班とする日本政府の「防衛責任の負担をこれ以上増やさず、当面、経済発展に重点を置きたい」という考えが出ている。

アメリカの軍事力増強要求をできるだけ抑える目的で、MSA協定の交渉をしたのが、「池田・ロバートソン会談」であるというのが、この会談に同行した宮沢の主張である。この会談で、ロバートソンが、「自分の国は自分が守らなければならぬという原則論については、現内閣は、異議がないと思う。国民に対しても段々そう思うようなパブリック・リレーションはやっているのか」と質問したのに対して、池田勇人は「非常に注意深くではあるが、そういう啓発はやっている。(中略)然し最もいけないのは、生活水準を切り下げても防衛をやれという考え方、これは絶対ダメだ。今の日本国民の生活にはそういう余裕はない。むしろ生活水準をあげて、守るに値する生活を作り上げることの方が、健全な防衛意識を高めるのに効果がある」と言ったとされている⁹⁵⁾。

教育の軍国主義化を約束したと解釈されている「池田・ロバートソン会談」の池田特使関係書類が、1991年公開された。そのうちの「池田特使覚書」の関係部分を引用する⁹⁶⁾。

十月十九日付池田特使覚書

これまでの会議の進捗によって、両国代表は議事日程に掲げられた諸問題について若干はっきりした諒解に近づいたことが示された。日本代表は到達せらるべき諒解が本国政府によって承認をうけ、その使命を全うすることができると確信を深めるに至った。この文書は従来までに達成された結果及び今後合意を要する事項を議事日程順に要約するものである。

一、日本防衛隊と援助

(一) 日本代表は十分な防衛隊を持つには四つの制限があることを強調した。その制限とは、法的、政治的ないし社会的、経済的及び物理的なものである。

(イ) 法的制限とは、憲法上の制限である。日本国憲法第九条は「日本国民は、正義と秩序を基調とする国際平和を誠実に希求し、国権の発動たる戦争と、武力による威嚇または武力の行使は国際紛争を解決する手段としては永久にこれを放棄する。

前項の目的を達成するため、陸海空軍その他の戦力はこれを保持しない。国の交戦権はこれを認めない。」と述べている。

憲法の〇〇〇(三字不明)はまた改正手続を特に困難にすることに注意を払った。国家指導者が憲法改正を必要とすると確信しても、近い将来においてかかる改正は容易でないものと思われる。

(1) 政治的ないし社会的制限とは、占領当局が憲法起草に当って考慮した政策そのものに基づくものである。すなわち日本人は占領八年間において何事が起ろうと詠をとるなど教えられた。かかる教育によって最も影響を受けたのは、最初に徴募をうけるべき蒼青達である。その外に婦人、智識層、〇(一字不明)家族達があり、これらの人達は右以外の説得は受け入れないのである。

(2) 経済的制限は自明である。国民所得中の防衛費の占めるパーセントとか、防衛費の人口あたり負担額によって他国との比較をする事は、日本の生活水準がそれらの国の生活水準と比べものにならない以上、なんらの意味がない。その兵隊が敗れ、自力で責任をとらねばならない国、その遺家族は強力で生計の金を得ねばならない国にとっては、国家〇〇(二字不明)努力のための第一歩はこれらの人々の保護から始められねばならないのであるが、その最初の段階たる現在においても、その費用は日本にとって少なくないのである。また日本は天災に対して弱い。一度の災害はいつでも予算計画を覆してしまうのである。本会計年度においてこれまでの災害による被害は千五百億円に上るが、国家予算総額は一兆円である。これらは今日の日本経済に固有な困難な点である。

(3) 物理的制限とは、募兵に伴うものである。国民が自分の外に自分を守るものが何処にもないということを確認するのでなければ、日本の場合これは改憲ないし方向転換の問題を意味し、従って相当の時間を要するところのものであろう。多数の青年を早急に徴募することは単にモブ(群衆)をつくるにすぎない。また共産主義者の浸透政策によってこれらの青年がその詠を母国に向けないとは限らないのである。多数の青年を急激に募ることは日本においては不可能であるか、またはすこぶる危険なものであることを示している。日本においては憲法の禁止によって徴兵はできない。

(二) 本会議の参加者はこれらの制限を認識し、

(4) 日本にしかるべき防衛隊らしきものを創設するのみならず、維持するためにすら、かなりの額の軍事援助が来るべき何年間かの間必要であることに意見一致した。この点に関し日本代表より現状において実行可能な最大限と信ぜられる部隊の規模について提案がなされた。アメリカ側代表は、提案中の数字と規模は低目であると述べたが、右提案はさしたる困難なく発展改善しえるべきものと考えた。日本代表は提案された計画の下において考慮せられべき軍事援助の種類(タイプ)と額を知りたい。また右計画が基本的命題を変更せずしていか

にして改善しうるかにつき示唆をえたいと述べた。

- (m) アメリカ政府は日本側の「相互防衛費」分担金は、日本自身の防衛計画費が増大するに従って減少することを認め、また同意した。
- (n) 本会議参加者は、日本国民が自己の防衛に関しより多くの責任を感じるような気分を国内に作る事が最も重要であると意見一致した。愛国心と自己防衛の自発的精神が日本において成長する如き気分を啓蒙と啓発によって発展することが日本〇(一字不明)の責任である。

(三) 以下省略

日本の軍事化を約束したことは事実であるが、「池田・ロバートソン会談」における日本側の立場は、その前後の脈絡をも考慮すれば、再軍備をできるだけ小規模に抑えるところにあったようである。日本が防衛隊を持つことに対する4つの制限も、積極的に再軍備をするための桎梏となっているというより、再軍備の規模を抑えるための口実として出されていると考えられる。

また、この会談において直接、軍国主義教育を約束した訳でもない。新聞によって「日本政府は教育及び広報によって日本に愛国心と自衛のための自発的精神が成長するような空気を助長する第一の責任を持つものである。」⁹⁷⁾と報道されたため、大きな教育問題になったと考えられるが、「啓蒙と啓発」という表現では、間接的影響は考えられても、この会談の結果として教育政策に直接影響を及ぼすことになるかどうかは、不明である。

軍事化政策と軍国主義政策を同一に見ることは正しくない。軍国主義は、「一国の政治・経済・法律・教育などの組織を戦争のために準備し、軍備力による対外発展を重視し、戦争をもって国家威力の発現と考える立場。」⁹⁸⁾である。鳩山自由党のとった方針はこれに近いものと考えられる。しかし、宮沢は鳩山派や改進黨の戦前の政治家をさして「戦後の毎日の政治を現実に処理して来た政治家達からみれば、戦前の人々が、

国民精神を作興し、勤儉貯蓄して一日も早く自身の軍備を持とう、というその考え方が、なかなか簡単には実行できないのだということが、どうして戦前の人に分からないのだろうと、もどかしく感じるところでもある」と述べている⁹⁹⁾。1950年から1951年にかけての追放解除によって復活した、鳩山一郎に代表される、戦中の支配者層の「軍国主義による強い日本構想」とアメリカの「反共防波堤としての日本再軍備化構想」は利害が一致し、一つの勢力を作った。それに対して占領下で政治を担当していた吉田・池田・宮沢達のとった立場は、軍事力重視よりも、経済発展重視だったのである。

「軍事化は程々にして、経済発展重視」という政策は、昭和30年代版学習指導要領に見られた教育政策とびつたりと符合する。過去の戦争の悲惨さを強調しては軍事化を容認させることはできない。そこで過去の戦争に関する記述が消えた。また、経済発展重視の政策は、学習指導要領における産業社会重視、「開発＝発展＝平和」の価値観の国民的統一となって現れたのである。吉田を中心とした人達の政策は、学習指導要領に現れていたのと同様「パクス・エコノミカ」だったのである。

4. 昭和30年代の教育政策の平和観（現実主義的平和主義）

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転換期は、国際的には東西冷戦の激化と朝鮮戦争の勃発があり、それにともなって国内的には、アメリカの占領政策の転換と日本の独立が行われた激動の時代であった。アメリカの占領政策は、非軍事化から軍事化へ、民主化から制限つき民主化へ転換され、特に軍事化要求は、独立後も続いて強いものであった。このアメリカの要求と公職追放解除によって蘇っ

た旧支配者層の利害が一致して、いわゆる「逆コース」と呼ばれる揺り戻しがあったのは事実である。

アメリカの反共防衛体制のなかで役割を果たすという独立後の日本の政治方針がアメリカとの間で確認されたのが1953年の「池田・ロバートソン会談」であり、結ばれたのがM S A協定である。そして、国内的に確認されたのが1955年の総選挙である。その年、日本の独立後の方針をめぐって一方で社会党の合同があり、他方で保守合同が行われ、いわゆる55年体制ができた。

しかし、単純に戦前・戦中の軍国主義への回帰が始まった訳ではない。吉田が、国力回復までの方便として経済発展重視を唱えたにしても、この「軍備増強は程々にして、経済的發展を重視」という政策が、保守合同（いわゆる55年体制）後の主要な政策となるのである。

高島通敏は、1955年以降の保守党のリーダーシップをとったのは、大蔵・通産・運輸（鉄道）官僚及びそのOB政治家を中心とする保守本流派であるとし、この保守本流を形づくった戦後の経済官僚の共通性を次のように指摘し、その立場を「現実主義的平和主義」と呼んでいる¹⁰⁰⁾。

1. 戦前の軍部支配への批判と新憲法の下での平和国家の理念への共感があった。
2. 平和経済を中心に新しい日本の経済構造を再建し、先進工業国の中でも例外的に軍備が小さい特殊国家として新しい日本を作るべきだと主張する。
3. 経済成長や技術発展ということだけを価値の基軸として、極端にいえばどのような体制やイデオロギーとも結びつく。
4. 開明的であると同時に強い勢力や抵抗しきれないものに対しては妥協主義的である。
5. 憲法改正のような対決的争点は、できるだけ翻上げして、もっぱら解釈や運用によって実益を手に入れるという政治手法をとった。

高島のいう日本の政治における「現実主義的平和主義」は、理念にお

いて、I・イリイチのいう「パクス・エコノミカ」と共通している。この平和観が、昭和30年代版学習指導要領に現れているとともに、その萌芽は昭和20年代版学習指導要領にも見られるのである。「パクス・エコノミカ」政策は、国内においては、一方で平和と物質的繁栄をもたらし、他方、学校制度の管理強化による国民の序列化と環境破壊をもたらした。また、国際的には、「開発＝発展＝平和」の論理を対外的にも適用し、経済侵略と呼ばれる状態を作り、国際的環境破壊にも力を貸すことになった。

平和運動の立場から、例えば「池田・ロバートソン会談」およびMSA協定が軍事援助の約束であり、直接的暴力に通じるとしてこれを批判することは正しい。しかし、一方で「経済優先・進歩発展」の政策の持つ構造的暴力性については、批判にさらされることがなかった。「今の日本は平和な国だからいい。」「日本は、経済的に損をするような戦争なんかしないよ。」という安心感にひたっている人々に対して、直接的暴力の可能性を批判することは、あまり効果がなかった。「日本が平和」という場合の「平和」が、管理教育と環境破壊と国際的経済の不平等と人権侵害という構造的暴力の上に成り立っていることを示し、「戦争なんかしない」という言葉の中に「戦争をしなくても経済支配ができる」という暴力性が潜んでいることを示さなければならない。

昭和30年代の教育政策は、「開発＝発展＝平和」という「パクス・エコノミカ」の価値観を一元的に国民に要求するものであり、これが批判の対象となることは少なかったのである。

- 1) 文部省『小学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』日本書籍, 1955, p.71。
- 2) 文部省『中学校学習指導要領社会科編昭和30年改訂版』二葉, 1956, p.27。
- 3) 文部省告示『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局, 1958, p.44。
- 4) 文部省告示『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局, 1958, p.39。
- 5) 文部省, 前掲『中学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.8。
- 6) 文部省, 前掲『小学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.42。
- 7) 文部省告示, 前掲『小学校学習指導要領』p.45。
- 8) 文部省告示, 前掲『中学校学習指導要領』p.46。
- 9) 文部省, 前掲『中学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.21。
- 10) 文部省, 前掲『小学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.46。
- 11) 文部省, 前掲『中学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.21。
- 12) 同上書, p.32。
- 13) 文部省告示, 前掲『中学校学習指導要領』p.41。
- 14) 同上書, p.46。
- 15) 文部省『学習指導要領一般編』日本書籍, 1947, pp.13-14。
- 16) 同上書, p.12。
- 17) 文部省『新制高等学校教科課程の解説』pp.51-53。
- 18) 文部省『学習指導要領一般編(試案)昭和26年(1951)改訂版』明治図書, 1951, p.17。
- 19) 同上書, p.76。
- 20) 文部省告示『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局, 1958, p.1。
- 21) 同上書, p.4。
- 22) 文部省, 前掲『小学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.15。
- 23) 同上書, pp.42-43。
- 24) 文部省, 前掲『中学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.20。
- 25) 同上書, p.32。
- 26) 文部省告示, 前掲『小学校学習指導要領』p.29。
- 27) 文部省告示, 前掲『中学校学習指導要領』p.23。
- 28) 同上書, p.24。
- 29) 同前, p.32。
- 30) 文部省, 前掲『中学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.20。
- 31) 文部省告示, 前掲『中学校学習指導要領』p.47。
- 32) 文部省, 前掲『中学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.3。
- 33) 同上書, p.10。
- 34) イリイチ・フォーラム編『イリイチ日本で語る 人類の希望』新評論, 1981, pp.125-131。
- 35) 文部省, 前掲『中学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.19。

- 36) 文部省告示, 前掲『小学校学習指導要領』p.46。
- 37) 文部省, 前掲『小学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.43, 文部省, 前掲『中学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.36, 文部省告示, 前掲『小学校学習指導要領』p.44, 文部省告示, 前掲『中学校学習指導要領』p.43。
- 38) 文部省, 前掲『中学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.22。
- 39) 文部省告示, 前掲『小学校学習指導要領』p.47。
- 40) 文部省, 前掲『小学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.2。
- 41) 同上書, p.1。
- 42) 同前, p.4。
- 43) 文部省『文部時報』第913号, 1953.9, pp.31-34
- 44) 上田薫『社会科教育著作集・3巻—系統主義とのたたかい』明治図書, 1978, p.40。
- 45) 「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。
- 46) 「改訂のねらいと要点」—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。「この指導要領は, 目録あるいは内容, その取扱, こういふような部門と, 指導方法, 教師の手引き書等に相当するような部分につきまして, 相当詳細な説明が加えられております。今回わたくしどもが規定いたしましたものは, 各教科の目録, 内容, その取扱, あるいは指導計画についての基本的な事項だけにとどめまして, 教師の指導手引あるいは学習指導法につきましては, これを別の指導書のゆずりました。これを国の基準として告示で公布するつもりであります。その面におきましては, 従来どおり法的拘束力を持つてくるわけでありまして。そうして別に教師の手引き書あるいは指導書を教師の参考書として刊行するつもりでございます。この点は法的拘束力はございません。
- 47) 文部省『文部時報』第913号, 1953.9, pp.31-34
- 48) 文部省, 前掲『小学校学習指導要領社会科編昭和30年度改訂版』p.2。
- 49) 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)
- 50) 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。
- 51) 同上書, p.263。
- 52) 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。
- 53) 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, p418。
- 54) 「講和へ自立の態勢」『朝日新聞』, 1950年10月3日。
- 55) 海後宗臣編 前掲書, p.389。
- 56) 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。
- 57) 大連の文部大臣就任時の社会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」(大連茂雄伝記刊行会編『追憶の大連茂雄』大連茂雄伝記刊行会, 1956, pp.228-231)に書いている。

- 58) 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。
- 59) 同上書。
- 60) 同前, p.127。
- 61) 同前, p.128。
- 62) 同前, p.202。
- 63) 同前, p.292。
- 64) 同前, p.294。
- 65) 同前, p.295。
- 66) 同前, p.340。
- 67) 同前, p.412。
- 68) 文献資料編纂会編『歴代文部大臣演説集』文献資料編纂会, 1984, p.460。
- 69) 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。
- 70) 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、衆議院議員宇野宗佑氏秘書森眞一郎氏に全面的にお世話になった。学恩に謝す。
- 71) 安藤正純『政治と宗教との関係』金尾文淵堂, 1922。
- 72) 安藤正純『講和を前にして』経済往来社, 1951, p.70。
- 73) 同上書, pp.202-203。
- 74) 同前, p.14。
- 75) 同前, p.15。
- 76) 同前, pp.17-19。
- 77) 「あやつられる教科書疑獄」『真相』第88号, 1955, pp.16-17。
- 78) 日本教育新聞編集局編, 前掲書, pp.330-332。
- 79) 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。
- 80) 安藤正純「文教政策を語る」『日本民主党選挙対策資料第六輯』日本民主党, 1955.2, pp.16-17。国立国会図書館憲政資料室所蔵「安藤正純文書」に所収。「文教政策を語る」は, 1955年1月31日, 東京, 日比谷公会堂における民主党大演説会の演説要諦である。
- 81) 大達茂雄伝記刊行会編, 前掲書, p.335。
- 82) "Basic Initial Post-Surrender Directive to Supreme Commander for the Allied Powers for the Occupation and Control of Japan" November 1, 1945. (外務省特別資料部編『日本占領及び管理重要文書集 第1巻基本編』東洋経済新報社, 1949, pp.111-166に所収。)
- 83) 岡義武編『現代日本の政治過程』岩波書店, 1958, は「日本資本主義に打撃を与えようというアメリカ資本の要求もその背後に動機とするものであったと考えられる。」(p.7)と述べている。
- 84) 同上書, p.9。
- 85) 文部省『学習指導要領社会科編(試案)』東京書籍, 1947, p.2。
- 86) 岡, 前掲書, p.10。
- 87) 同上書, pp.36-39。

-
- 88) 前掲、『真相』p.17。
 - 89) 同上書，p.18。
 - 90) 「日本史資料」『時事年鑑』1949。
 - 91) 広島平和教育研究所編『憲法学習のために』広島平和教育研究所出版部，1981，p.21。
 - 92) 自由党内反吉田派（自由党民同派22名，広川派15名）が分党，合流して鳩山一郎を長として新党を結成した。
 - 93) 宮沢喜一『東京－ワシントンの密談』実業の日本社，1956，p.160。
 - 94) 同上書，pp.188-189。
 - 95) 同前，pp.217-218。
 - 96) 国立外交資料館蔵『池田特使関係外交資料』1。一般（池田特使関係）No0300-0315。
 - 97) 「会談成果を要約」『朝日新聞』1953.10.25。
 - 98) 新村出編『広辞苑』岩波書店。
 - 99) 宮沢，前掲書，pp.160-161。
 - 100) 高島通敏「政治構造の暴力性」日本平和学会編『構造的暴力と平和』《平和研究叢書3》早稲田大学出版部，1988，pp.169-170。

結論 総括と展望

本研究は、昭和20年代から昭和30年代にかけての日本の教育政策を対象に、それらがどのような平和観を持って実行されてきたのか、を明らかにしようとしたものである。

分析のための視点としては、現在の平和研究の中心的考え方となっている、J・ガルトウングの「暴力論」を基本に置き、次のような仮説を設定した。

1952年以降の日本の政策は、経済発展による日本の国際的地位向上が平和につながるという方針が重視されており、教育政策も、特に1955年以降、経済発展と国際的地位向上のための手段として実行される傾向を持っていた。

この仮説を検証するために、昭和20年代の教育政策と昭和30年代の教育政策を比較し、それぞれの教育政策における直接的暴力と構造的暴力にたいする方針やそれ自体の持つ暴力性を分析した。

(1) 総括

第1章では、第2章と第3章において取り上げる教育政策を分析するための、具体的指標づくりを行った。

まず、平和をどのように捉えるかが問題となった。そこで、欧米に始まった平和学の視点を取り入れた。J・ガルトウングの「構造的暴力論」によって「平和」概念が「戦争のない状態」という限定されたものから、

「構造的暴力のない状態」へと拡大された。R・フォークを中心とした平和研究者のプロジェクトチームであるWOMPは、この拡大された平和観の中に4つの指標を抽出した。すなわち、

- ①集合的暴力の極小化
- ②経済的安寧の極大化
- ③社会のおよび政治的正義の極大化
- ④環境バランスの極大化

である。本研究においては、「直接的暴力」の否定を「①集合的暴力の極小化」に、また、「構造的暴力」の否定を「②経済的安寧の極大化 ③社会のおよび政治的正義の極大化 ④環境バランスの極大化」に対応させた。さらに、イリイチの「パクス・エコノミカ（経済に人間が隷属することによって得られる平和）」を「構造的暴力」に対応させて捉えた。

こうして、教育政策を分析する指標として、次に示す項目が上がってきた。

- 1. 直接的暴力に関する方針
- 2. 構造的暴力に関する方針
 - ア・価値が一元的かどうか。
 - イ・4つの平和価値のうち何処に重点がおかれていたか。
 - ウ・教育制度がハードかソフトか。

第2章では、昭和20年代の占領下にあった教育政策を、占領教育政策、教育基本法、学習指導要領において分析した。これらに共通していたのは、直接的暴力と構造的暴力を否定し、より平和的な思想や制度を導入することであった。

直接的暴力の否定は、戦争の否定であり、軍国主義の排除であった。構造的暴力の否定は、極端な国家主義の排除として現れた。より平和的な思想や制度の導入としては、平和主義と民主主義であった。教育制度への具体化としては、教育の地方分権化、教育委員会制度が挙げられる。

昭和20年代の教育改革は、直接的暴力からみても構造的暴力からみても、より平和的な方向への改革であり画期的なものであった。しかし、改革自体が上からの改革であり、結局国民に十分理解されることができなかった。

学習指導要領に現れた価値観を見ると、西欧文明を最高のものとし、工業生産に重点をおく一元的価値観に陥っている。

WOMPの4つの平和価値に対応させてみると、

1. 集合的暴力の極小化は、完全にこれを達成しようとしていた。
2. 経済的安寧の極大化は、国内的には最も重視していた。しかし、国際的な経済関係についてはほとんど考えられていない。
3. 社会のおよび政治的正義の極大化については、教育内容としては、これを追求する自由主義的民主主義の方向性が示されていた。
4. 環境バランスの極大化は、ほとんど考えられていない。

ということが明かとなった。

教育制度は、地方分権的で地域に応じ、児童に応じた教育が目指され、ソフトな教育制度が目指されていたということが分かった。

以上の分析によって、ほとんど理想に近い平和主義の方向性を示しながら、国内的経済の発展のみを追求する一元的な価値観を押しつける傾向を持ち、環境とのバランスを考えに入れていなかったという点が指摘できる。

第3章では、昭和20年代から昭和30年代にかけての教育政策がどのように変化したかを学習指導要領を中心として明らかにし、その変化の政治的背景を探った。

直接的暴力に関しては、戦争の実態とその影響や戦争の原因追及の学習が消え、国際協調による平和への努力だけが示されている。昭和20年代の学習指導要領と比較すると、過去の戦争の反省が消えた不十分なものに後退している。

構造的暴力に関しては、まず、制度的にハードな方向への転換が行われた。教育課程の自由な作成を目指した昭和20年代の学習指導要領に対して、昭和30年代は、国家の定めた枠内で教育課程を作ることが義務づけられた。そして、地方分権的な教育制度から中央集権的な教育制度へ移行したことが明らかになった。

次に、WOMPの4つの価値観に対応させてみると、

1. 集合的暴力の極小化は、東西冷戦の緊張の高まりによるアメリカの占領政策の方針の転換と日本の戦前の旧支配者層の復活によって、不可能となった。旧支配者層は、これに乗じて軍国主義的方向を目指したが、主流となったのは、「経済を圧迫しない程度に」というあいまいな方針であった。
2. 経済的安寧の極大化は、国内的には重点がおかれた。国際的には経済的安寧を求めるより、経済的競争力の強化が求められた。それは、日本の国際的地位の向上という目的があったからである。
3. 社会的および政治的正義の極大化については、教育内容としては、昭和20年代同様、自由主義的民主主義の方向を持っていたものの、公共の福祉の枠内でという制限がつけられた。
4. 環境バランスの極大化は、あまり重視されていない。

ということが明かとなった。

昭和30年代の価値観は、I・イリイチのいうところの「パクス・エコノミカ」の価値観に一元化されたということが明らかとなった。

以上の分析によって、昭和30年代になると、平和主義の理想を追求することが不可能となったが、「軍事化は程々にして、経済重視」という「パクス・エコノミカ」の価値観が主流となった。しかし、この平和観は、管理教育と環境破壊と国際的経済の不平等と人権侵害という構造的暴力をもたらすものであった。

以上の検証によって、仮説が正しかったことが明かとなった。

1952年の日本の独立以降、旧支配者層の復活にともなって、いわゆる「逆コース」と呼ばれる軍国主義への揺り戻しの動きもあったが、吉田茂、池田勇人ら戦後の経済官僚を重用した人達の政策は、「経済発展」重視の政策であった。この政策は、「開発＝発展＝平和」という「パクス・エコノミカ」の価値観を、教育を通して国家主義的に国民に押しつけるものとなったのである。その教育政策が、具体化され始めたのが、1955(S 30)年版学習指導要領である。また、昭和20年代版学習指導要領の分析により、その方針が平和教育として大変優れたものであったことが分かったが、いかに優れた政策でも押しつけることは困難であったこと、そして、昭和20年代版学習指導要領の中に、すでに「経済発展重視」の価値観が存在しており、昭和30年代の学習指導要領に引き継がれていたことが明かとなった。

(2) 研究結果と平和教育運動との関わり

日本の平和教育運動との関わりで明かとなったことは、次の点である。

- 「直接的平和教育」を重視した従来の平和教育運動の方法は、「体験の継承」「戦争原因の科学的追及」「平和への実践力育成」という筋道に従ったものであるが、これは昭和20年代の学習指導要領にその原型がみられる。
- 直接的平和教育を重視したため、政府の教育政策をすべて直接的暴力の準備に結び付けて考える傾向を生んだ。「軍国主義につながる政策だ」とか「戦争の準備だ」という批判は、平和な世界に生きている（と思いこんでいる）多くの人達を納得させることができなかった。
- 自分達の生活が豊かになることに反対する必要はなく、従って、経済重視の政策には基本的に同調し、マイホーム的平和に満足する傾向を持ち、構造的暴力性を追及する姿勢が弱かった。

これからの、日本の平和教育運動に望まれるのは、直接的暴力を批判する「直接的平和教育」の積み重ねを受け継ぎつつ、「構造的暴力」を明らかにしながら批判していくとともに、自分達の運動理念そのものも常に相対化していくことである。

(3) 今後の課題と展望

本研究は、昭和20年代と昭和30年代の教育政策を、学習指導要領を中心に考察したものである。

年代を限定したのは、現在の教育政策の原点がそこにあると考えたからであるが、現在の教育政策の方向性を知るには、昭和30年代以後の分

析も重要である。特に1973年の第1次オイルショックによって、高度経済成長時代が終わり低成長時代に移行したことが教育政策にどう影響を及ぼしたか、また、1989年からの東西冷戦構造の崩壊が教育政策にどのような変化をもたらそうとしているかは、重要な点である。

教育政策全体を見るには学習指導要領を中心にするだけでなく、各政党の教育観や国会における審議内容、制度的には教育法令、政令、省令、教科書制度など調査、分析する対象は多く残されている。

しかし、本研究によって、平和教育研究の新しい方向を示すことができたのではないかと考えている。教育政策に限らず、教育の中にどのような暴力が潜んでおり、それがどのような構造を持っているかを分析することが新しい平和教育研究の第1歩であると考えられる。

【謝辞】

本研究を進めるにあたり、終始変わらぬ御指導を賜りました指導教官である藤井徳行先生に心より深く感謝し、御礼申し上げます。

さらに、主任指導教官である河井眞先生、前主任指導教官であった増井幸夫先生はじめ本学諸先生方には、各々の専門的見識から貴重な御助言を頂き、その学恩に対し深甚なる謝意を表すものであります。

また、広島修道大学の岡本三夫先生、鳥取大学の若狭蔵之助先生、広島大学の片上宗二先生には、それぞれの立場から御助言を頂いたり、資料の御恵与、御貸与を頂いたりしました。全く面識のない私に、身にあまる御援助を頂き心より御礼申し上げます。

資料収集・閲覧に際して兵庫教育大学図書館、広島大学図書館、京都大学教育学部図書室、兵庫県立図書館、広島県立図書館および広島平和教育研究所等には、種々の便宜をはかって頂き、深く御礼申し上げます。

最後に、二年間にわたる長期の研究の機会を与えて下さいました広島県教育委員会、府中町教育委員会、府中町立府中南小学校佐々木敢前校長、古城門一成校長他諸先生方には暖かい御支援を頂き、心から謝意を表明いたします。

1992年12月21日

久保正彦

【付録資料】

平和教育文献目録

1. 「実践のレベル」の部

誌名	UOL年 月	著者名	論文題	分類
A 1 平和研究	4 1980	浮田 久子	平和教育のキット作成	教材
A 2 平和研究	5 1981	金城 重明	集団自決の体験から	体験継承
A 3 平和研究	5 1981	福地 昭昭	沖縄における平和教育	沖縄
A 4 平和研究	5 1981	山川 宗秀	学校現場での実践	
A 5 平和研究	5 1981	佐久間勝彦	社会科における平和教育の課題と方法	社会科
A 6 平和研究	5 1981	外間 米子	沖縄における平和教育	教師責任
A 7 平和研究	5 1981	森下 弘	全国高校の実践事例から	高校
A 8 平和研究	7 1982	森下 弘	平和教育実践の総括と展望	実践
A 9 平和研究	7 1982	グレン・フック	平和教育の新しい方法	教育方法
A 10 平和研究	10 1985	岡本 三夫	平和学講座—四国学院大学の場合—	大学
A 11 平和研究	10 1985	越田 稜	若者の平和意識—忍び寄る“教育暴力”の中で—	構造批判
A 12 平和研究	12 1987	岡本 三夫	日本における平和学関連講座の実態調査	大学
A 13 平和研究	12 1987	多賀 秀俊	大学における平和教育の方法	教育方法
A 14 平和研究	12 1987	藤田秀雄他	大学における平和教育調査報告	大学
A 15 平和研究	12 1987	山田 浩	大学と平和教育	大学
B 1 教育学研究	50 1983	外山 英昭	青年期平和教育の課題と方法	平和認識
B 2 教育学研究	51 1984	浜本 純逸	「平和教育講義」開講の経験から	大学
B 3 教育学研究	55 1988	柿沼 肇	大学における平和教育実践の試み	大学
B 4 教育学研究	57 1990	安達 喜彦	高校における平和・人権学習	高校
B 5 教育学研究	59 1992	浅羽 晴二	湾岸戦争と学校教育における平和教育の課題	現代理解
C 6 平和教育研究	1 1973	大槻 和夫	戦争児童文学による平和教育を進めるために	教育内容
C 7 平和教育研究	2 1975	広平研1)	平和教育カリキュラム・自主編成の手びき(試案)	教育課程
C 8 平和教育研究	4 1976	広平研	戦争児童文学の教材研究報告	教材
C 9 平和教育研究	5 1977	広平研	副読本ひろしま。教師用指導資料	教材
C 10 平和教育研究	5 1977	広平研	ひろしま—今日の核時代に生きる(試案)	教材
C 11 平和教育研究	6 1979	広平研	幼児期における平和教育—プラン	教育課程
C 12 平和教育研究	6 1979	広平研	中学校第一学年「平和教育基準カリキュラム」試案	教育課程
C 13 平和教育研究	6 1979	広平研	小学校高学年「平和教育基準カリキュラム」試案	教育課程
C 14 平和教育研究	6 1979	広平研	中学校第二学年「平和教育基準カリキュラム」試案	教育課程
C 15 平和教育研究	6 1979	広平研	小学校低学年「平和教育基準カリキュラム」試案	教育課程
C 16 平和教育研究	6 1979	広平研	小学校中学年「平和教育基準カリキュラム」試案	教育課程
C 17 平和教育研究	6 1979	広平研	中学校第三学年「平和教育基準カリキュラム」試案	教育課程
C 18 平和教育研究	7 1980	広平研	ヒロシマへの旅—平和学習のしおり	教材
C 19 平和教育研究	7 1980	広平研	八、六平和学習(実践事例)資料	実践資料
C 20 平和教育研究	8 1981	福山千田小	平和を創りだす子どもを育てるために	学校体制
C 21 平和教育研究	11 1981	江島 修作	『問題行動』への社会的接近—中学生の意識と行動をめぐって—	問題行動
C 22 平和教育研究	12 1985	広平研	平和教育副読本 ひろしま。指導資料	教材
C 23 平和教育研究	12 1985	広平研	ひろしま—十五年戦争と広島(試案)	教材
D 1 国民教育	増刊 1978	1 空 辰男	生徒とともに発掘した郷土・芋の歴史と平和教育	中学校
D 2 国民教育	増刊 1980	1 宮城 徹	沖縄における「平和教育特設授業」	沖縄
D 3 国民教育	6 1978	水内 宏	副読本『ひろしま』と平和教育の実践	教材
D 4 国民教育	35 1978	冬 片山惣次郎	戦争の恐ろしさを知り平和を考える日—8・6学校行事のとりくみ—	8・6登校
D 5 国民教育	43 1980	平良 昭男	平和教育運動の今日的課題—転機に立つ沖縄の特設授業—	沖縄
D 6 国民教育	54 1982	中間 照雄	従来の弱点をのりこえる平和教育を	沖縄運動
D 7 国民教育	54 1982	丸岡 秀子	母と子の憲法学習	憲法
D 8 国民教育	54 1982	秋 篠塚 多助	組織的・系統的な平和教育のとりくみ	実践
D 9 国民教育	55 1983	冬 須良 和輔	平和教育 その原則的視点を	実践

D 10	国民教育	55	1983	冬	前田 文也	記録映画「炎の証言—大空襲の記録」の製作をすすめて	映画
D 11	国民教育	58	1983	秋	鈴木 輝男	「中学生平和集会」を飛躍のバネに	中学校
D 12	国民教育	58	1983	秋	天代 和民	「平和をもとめて」(平和教育教材)を作成して	教材
D 13	国民教育	58	1983	秋	前川 雅美	「平和教育実践カレンジャー」を軸に	平和カレンジャー
E 1	季刊平和教育	1	1976		今田 斐男	学級通信を通して地域の農業をみつめる	学級通信
E 2	季刊平和教育	1	1976		平田美恵子	原爆問題を劇化した子どもたち	劇化
E 3	季刊平和教育	2	1976		沖野 健治	「ひろしま」を子どもはどう受けとめているか	実践
E 4	季刊平和教育	2	1976		池田 徳一	“戸石百年史”づくりをとおして	実践
E 5	季刊平和教育	2	1976		清水 清一	“あかなわ”をどう教えたか	実践
E 6	季刊平和教育	2	1976		根岸 泉	“東京大空襲”をどう教えたか	実践
E 7	季刊平和教育	2	1976		橋本 正勝	体験を教師はどう語りかけたか	体験継承
E 8	季刊平和教育	2	1976		横川 嘉範	戦争・戦争体験を記録することの意味	体験継承
E 9	季刊平和教育	3	1976		菊井 忠雄	原爆問題にとりくむ生徒たち	実践
E 10	季刊平和教育	3	1976		吉田 尚司	自治活動と平和教育	実践
E 11	季刊平和教育	3	1976		上田 精一	平和を求めて—斉授業から修学旅行へ—	修学旅行
E 12	季刊平和教育	3	1976		辻 輝雄	憲法記念行事にとりくむ高校生	高校
E 13	季刊平和教育	3	1976		江口 保	“ヒロシマ”で何を学んだか	実践
E 14	季刊平和教育	3	1976		佐藤 春美	地域子ども組織でのとりくみ	社会教育
E 15	季刊平和教育	4	1977	3	大槻 温子	いのちと平和をはぐくむ家庭教育	家庭教育
E 16	季刊平和教育	4	1977	3	横川 嘉範	「はだしのゲン」と子どもたち	実践
E 17	季刊平和教育	4	1977	3	吉野 誠	「戦争」をマンガで表現した子どもたち—マンガ集“この叫びのある限り”—	マンガ
E 18	季刊平和教育	4	1977	3	松本 幸久	文学教育で戦争をどう体験させるか	文学教育
E 19	季刊平和教育	4	1977	3	富田 博之	芸術教育のなかで平和教育をどう実践するか	芸術教育
E 20	季刊平和教育	4	1977	3	原山 茂夫	人権と平和の教育をどう進めたか	人権
E 21	季刊平和教育	4	1977	3	吉本 哲夫	生きる道筋を見出すために—聴覚障害児教育の中の平和教育—	障害児教育
E 22	季刊平和教育	4	1977	3	大隅 真一	みんなで感動を共有するなかで	道徳教育
E 23	季刊平和教育	5	1977	6	藤田 充子	「おこりじぞう」の実践—小学校二年生の場合—	文学
E 24	季刊平和教育	5	1977	6	谷田川和夫	母親のつくった“戦後史”を学んで	実践
E 25	季刊平和教育	6	1977		花輪 仙造	不安と無関心さを乗り越える力を	実践
E 26	季刊平和教育	6	1977		土田 光孝	「人間の生命に対する峻厳なおもい」を出発点に	実践
E 27	季刊平和教育	7	1978	1	西口 敏治	ピカは人が落とさずに落ちてこ—広島修学旅行の記録—	修学旅行
E 28	季刊平和教育	7	1978	1	小野島 俣	浅薄さ幼稚さを乗り越えて—自主教材の実践をとおして—	教材
E 29	季刊平和教育	7	1978	1	新川 博	どこでもだれでもやらなくてはならないこと—バリ日本人学校の中で—	実践
E 30	季刊平和教育	7	1978	1	吉村 徳蔵	正しく知ることをとおして	実践
E 31	季刊平和教育	8	1978		岡田 智晶	福山空襲の記録運動の中で	空襲
E 32	季刊平和教育	8	1978		林 平明	大野允子作「夜のくすのき」	文学教育
E 33	季刊平和教育	8	1978		佐々木勝男	地域の中の戦争をどう教えたか—小三「町のうつりかわり」の学習—	小学校
E 34	季刊平和教育	9	1979		白鳥 晃司	「身近にあった戦争」を学ばせる中から	実践
E 35	季刊平和教育	9	1979		小林 正弘	「戦時下の子どもたち」をどう教えるか	実践
E 36	季刊平和教育	10	1979		藤井 敏彦	平和のとりでは幼児の魂においてこそ	幼児教育
E 37	季刊平和教育	10	1979		金合 義慧	教師自身の人間としての問い直しから	実践
E 38	季刊平和教育	10	1979		萱原 威	みんなで取り組んだ平和週間	実践
E 39	季刊平和教育	10	1979		児玉 晴子	自制心と優しさを失った子どもたち	実践
E 40	季刊平和教育	10	1979		浅見 慎一	子どもの集団に植打ちある文化を	文化
E 41	季刊平和教育	10	1979		杉本 正男	原爆が投下された日	実践
E 42	季刊平和教育	11	1980		首藤 昭五	平和教育を日常的なとりくみへ	実践
E 43	季刊平和教育	11	1980		池谷 実	富士クリーン作戦がねらうもの	実践
E 44	季刊平和教育	11	1980		古谷 信一	平和教育を点から面へ—行橋。みやこ地域の平和教育のあゆみ	地域
E 45	季刊平和教育	13	1981		石井 重雄	憲法と子どもたち—平和条項をどう教えたか	憲法
E 46	季刊平和教育	13	1981		若井 勉	戦争体験のない教師と生徒の追体験	体験継承

E 47	季刊平和教育	13 1981	松井 久治	身近な教材の発掘から—平和学習へのとりくみ	教材
E 48	季刊平和教育	14 1982	2 松原多恵子	仲間との正しい交わり方を教える	仲間
E 49	季刊平和教育	14 1982	2 坂本 光男	子どもの確かな実感に迫る—黒い雨の指導記録から—	文学
E 50	季刊平和教育	14 1982	松崎 徹	高校生は平和ゼミナールをどうつくりあげてきたか	平和ゼミナール
E 51	季刊平和教育	14 1982	2 神保 映	討議を拒否するな—学習集団づくりを通して—	学習集団
E 52	季刊平和教育	15 1982	藤田 秀雄	軍縮教育の実践的課題	軍縮教育
E 53	季刊平和教育	15 1982	森 寿博	戦争反対・自衛隊肯定の生徒への取組み	実践
E 54	季刊平和教育	15 1982	村上敬之介	子どもの人権感覚と平和教育—学級通信「はぐるま」の一年間	人権
E 55	季刊平和教育	16 1983	鈴木 光治	真実を知らせる	実践
E 56	季刊平和教育	16 1983	空 辰男	子どもたちを「堀起し」の主体者に	実践
E 57	季刊平和教育	16 1983	築城 昭平	“苦難”と“秘忍”を越える力を	実践
E 58	季刊平和教育	16 1983	富田 哲	“沖縄戦”は沖縄での平和教育の原点	沖縄
E 59	季刊平和教育	16 1983	根岸 泉	わたしは忘れない“その日”のことを	実践
E 60	季刊平和教育	16 1983	古谷 信一	“平和”と“真実”の灯を追い求めて	実践
E 61	季刊平和教育	16 1983	桑原 寛	地域に平和を守る力を	地域
E 62	季刊平和教育	17 1983	10 安良城政俊	南部戦場地跡をたずねる	沖縄
E 63	季刊平和教育	17 1983	10 三橋 広夫	沖縄をどう教えるか	沖縄
E 64	季刊平和教育	18 1984	貝原 洋子	主役として変わりはじめた子どもたち	実践
E 65	季刊平和教育	18 1984	本間美智子	家族ぐるみで反核・平和を	家庭教育
E 66	季刊平和教育	18 1984	川島孝郎	まず状況を正しく知ることからはじめて	実践
E 67	季刊平和教育	19 1984	片山誠二郎	自分を見つめなおすことからはじめて	実践
E 68	季刊平和教育	19 1984	岸根 泉	子どもの状況にみあう教材づくりから	教材
E 69	季刊平和教育	19 1984	淵上 博	戦争をどう教えたか—宗教的心情を素材にして	実践
E 70	季刊平和教育	19 1984	田近 治代	戦争体験者として「東京大空襲」をどう教えたか	東京大空襲
E 71	季刊平和教育	19 1984	坂口 良春	身近にとらえる「東京大空襲」—小学校三年生でどう教えたか	東京大空襲
E 72	季刊平和教育	20 1985	松浦 総三	現代における戦争をどう教えるか	実践
E 73	季刊平和教育	20 1985	4 川上とし子	はばたけ平和に向かって	実践
E 74	季刊平和教育	20 1985	4 こばと幼稚園	誕生会をとおして生命の尊さを	幼児教育
E 75	季刊平和教育	20 1985	4 今井 省三	いのちより大切なものはない	実践
E 76	季刊平和教育	20 1985	藤井 敏彦	子どもをどう平和に向かわせるか	
E 77	季刊平和教育	20 1985	4 大畑 佳司	教育のすべてで平和教育を	実践
E 78	季刊平和教育	21 1985	磯貝 正雄	中学地理学習に開発教育を	開発教育
E 79	季刊平和教育	21 1985	佐賀 浩	大学生における平和への関心の構造	大学
E 80	季刊平和教育	21 1985	小出 涌三	日常普段の中に平和教育を	
E 81	季刊平和教育	21 1985	三浦 真	ベトナム・朝鮮を教える	実践
E 82	季刊平和教育	22 1986	川副 忠子	誕生会の中で“いのち”を教えて	人権教育
E 83	季刊平和教育	22 1986	石原 宏子	親が育ち、子が育つ	家庭教育
E 84	季刊平和教育	22 1986	川辺 克己	一点突破「五分前登校」にとりくんで	人権教育
E 85	季刊平和教育	22 1986	宮下 順夫	和美をいじめられっ子にしないために	人権教育
E 86	季刊平和教育	22 1986	小関 太郎	からだを中核にした人間・いのちの学習	体
E 87	季刊平和教育	23 1986	谷田川和夫	戦後史を学ぶ中で平和を問いつける	戦後史
E 88	季刊平和教育	23 1986	米沢 純夫	子どもの感性にむきあうよい教材を	教材
E 89	季刊平和教育	23 1986	滝安 寛治	人権と平和を中核にすえて	人権
E 90	季刊平和教育	23 1986	下川 真剛	市民の心を動かした地域平和教育	社会教育
E 91	季刊平和教育	23 1986	磯山 和子	平和と民主主義の灯をともし文化祭	文化祭
E 92	季刊平和教育	23 1986	平木美那子	「生きる力」を育てあう地域の異年齢集団づくり	社会教育
E 93	季刊平和教育	24 1986	市川 広義	「暴力・言葉の暴力をなくす全校集会」に取り組んで	実践
E 94	季刊平和教育	24 1986	関口 勲	教え子を再び戦場に送らないために	実践
E 95	季刊平和教育	24 1986	今田 斐男	修学旅行生に語りつけて	修学旅行
E 96	季刊平和教育	24 1986	大和 繁	実態をみつめ、とことん話し合うなかで	実践

E 97	季刊平和教育	24	1986	能重 真作	「暴力・いじめのない明るい学校」をめざして	人権
E 98	季刊平和教育	25	1987	鎌山 和美	子どもたちとともに“平和のメッセージ”をつくりあげて	実践
E 99	季刊平和教育	25	1987	田川 時彦	ここからはじめる平和教育	実践
E100	季刊平和教育	25	1987	長井 正和	平和を守るためにいま高校生は何を	高校
E101	季刊平和教育	25	1987	梶野 茂男	録音と複製資料にもとづく戦争体験学習	体験継承
E102	季刊平和教育	25	1987	寺内 和子	いのちの大切さを教えることから	実践
E103	季刊平和教育	25	1987	小宮山陽子	「人間の尊厳」を大切にする教師・学校	実践
E104	季刊平和教育	25	1987	市古 博一	“平和”をテーマにしたスピーチ指導	実践
E105	季刊平和教育	25	1987	関口 精一	空襲時刻表を作って	空襲
E106	季刊平和教育	25	1987	田宮 輝夫	群読「人間をかえせ」にとりくんで	文学
E107	季刊平和教育	25	1987	寺田 英夫	地域に根ざす平和教育	社会教育
E108	季刊平和教育	25	1987	河島 孝子	文学の感動をとおして「人間らしい心」を	文学
E109	季刊平和教育	26	1987	宮樫 康雄	地域から中国侵略の実像を見る	
E110	季刊平和教育	26	1987	吉松 正秀	身近な地域に戦争があった	実践
E111	季刊平和教育	26	1987	中野 照雄	聞くことをとおして事実を知る－教室と地球の結びつきを求めて	実践
E112	季刊平和教育	26	1987	松田 哲	人間を愛し、命や人権をだじにする心を	実践
E113	季刊平和教育	27	1987	阿部 哲夫	どの子にもスポーツの感動を	体育
E114	季刊平和教育	27	1987	黒羽 清隆	十五年戦争をどう教えるか	教育方法
E115	季刊平和教育	27	1987	安達 喜彦	「語り継ぐ戦争体験」から「問いかける戦争学習」へ	戦争学習
E116	季刊平和教育	27	1987	横山 泰昇	20万人の顔写真を集める	実践
E117	季刊平和教育	27	1987	鮎川 伸夫	中学校の十五年戦争学習	中学校
E118	季刊平和教育	27	1987	藤田 秀雄	大学における平和教育－調査報告と課題	大学調査
E119	季刊平和教育	27	1987	勝俣 寿夫	加害と生命と人間性を考えて	実践
E120	季刊平和教育	27	1987	森下 弘	書による平和の詩句制作	芸術教育
E121	季刊平和教育	28	1987	浜本 純逸	平和のイメージ「川とノリオ」をどう教えるか	文学
E122	季刊平和教育	28	1987	大城 将保	沖縄における平和教育の実践	沖縄
E123	季刊平和教育	28	1987	菅野 博行	人権の海に泳ぐ授業	人権教育
E124	季刊平和教育	28	1987	高杉百合子	文学の語る「とりまく社会状況と人間」をどう読ませるか	文学
E125	季刊平和教育	28	1987	松本 幸久	戦争児童文学をとおして“生命”と“愛”を	文学
E126	季刊平和教育	29	1988	冬 四方 繁利	人間らしさよこんには無感覚・無関心・無感動よさらば	実践
E127	季刊平和教育	29	1988	冬 大和久 勝	真正面から性といのちの教育を	性教育
E128	季刊平和教育	29	1988	秋 白根 厚子	母から子への戦争と平和	家庭教育
E129	季刊平和教育	29	1988	冬 大谷 美子	子どもの心をとらえる平和教育	実践
E130	季刊平和教育	29	1988	冬 吉田 和子	高校生の性と学習権	性教育
E131	季刊平和教育	30	1988	忍岡 妙子	「加害」を意識しながら歴史授業の中で	歴史教育
E132	季刊平和教育	30	1988	今井 省三	南京事件を教えて	歴史教育
E133	季刊平和教育	31	1988	夏 古藤洋太郎	間接体験にも心を動かす子に－世の中のことに目を向け詩に綴る授業－	実践
E134	季刊平和教育	31	1988	夏 安島 文男	ヒロシマへ－教師集団のとりくみ	修学旅行
E135	季刊平和教育	31	1988	前川新三郎	子どもたちに生き方を問う長崎修学旅行	修学旅行
E136	季刊平和教育	31	1988	夏 菊池 英行	ヒロシマで「生きる力」を学んだ高校生	修学旅行
E137	季刊平和教育	31	1988	田川 時彦	広島。長崎で何を学ぶか－人間は、原爆に対してどう生きるのか	修学旅行
E138	季刊平和教育	32	1988	山田 浩	大学における平和教育と一般教育－カギをにぎる学生参加	大学実践
E139	季刊平和教育	34	1989	茂木 一夫	教科を結ぶ平和学習の試み	実践
E140	季刊平和教育	36	1989	秋 若菜 俊文	昭和天皇の死をどう生徒は受けとめたか	実践
E141	季刊平和教育	36	1989	秋 西村 信友	平和教育を柱とした道徳教育	道徳教育
E142	季刊平和教育	36	1989	秋 川本 治雄	地域に根ざす十五年戦争の学習	歴史教育
E143	季刊平和教育	36	1989	秋 小宮山公子	手作り絵本で平和教育を	小学校
E144	季刊平和教育	36	1989	秋 上田 精一	子どもとともに掘り起こす	実践
E145	季刊平和教育	37	1990	冬 川島 薫三	地球を守るのは誰	実践
E146	季刊平和教育	37	1990	冬 九平研	中学校における「核問題」の実践	実践

E147	季刊平和教育	37	1990	冬	渡辺 庄司	生命と平和の尊さを文学の感動体験で	文学
E148	季刊平和教育	37	1990	冬	澤野 重男	核時代を生きぬくために	実践
E149	季刊平和教育	38	1990		松原多恵子	幼児期の子ども—身近なことを題材にして	幼児教育
E150	季刊平和教育	38	1990	秋	大和久 勝	命の大切さ尊さをどう教えていくか	実践
E151	季刊平和教育	38	1990		大野 寿美	いのちと人権を育む母親達の輪	実践
E152	季刊平和教育	38	1990		関 誠	子どもたちに平和の意味を問いかけて	実践
E153	季刊平和教育	38	1990		大槻 和夫	国語・文学教育と平和教育	文学
E154	季刊平和教育	38	1990		遠藤 譲	子どものいのちと人権を守る学校づくりをめざして	人権
E155	季刊平和教育	38	1990		上中 良子	生命に触れて、生命を実感した	実践
E156	季刊平和教育	39	1990	秋	古谷 信一	今こそ現実を直視する平和教育の実践を	実践
E157	季刊平和教育	39	1990	秋	和田 耕一	「語り部」として生きて—長崎を訪ねた子どもたち—	修学旅行
E158	季刊平和教育	39	1990	秋	丸谷 敦子	戦争・原爆を語り継ぐ人	実践
E159	季刊平和教育	39	1990	秋	今井 省三	社会科教育と平和教育	社会科
E160	季刊平和教育	39	1990	秋	妹背 修治	ピース・フロム・ナガサキ—修学旅行での平和教育—	修学旅行
E161	季刊平和教育	40	1991	春	山上 俊夫	ビデオ教材「戦争に反対した人々」をつくって	実践
E162	季刊平和教育	40	1991	春	柴田 健	日常的な取り組みを生かして	実践
E163	季刊平和教育	40	1991	春	宮崎 久雄	子どもの感性に働きかける三つの視点	実践
E164	季刊平和教育	40	1991	春	橋本恵美子	日常的なとりくみの中から	実践
E165	季刊平和教育	40	1991	春	生田目静子	人間らしい人間になるための勉強よ	実践
E166	季刊平和教育	40	1991	春	関 誠	「現代」と出会う子どもたち	実践
E167	季刊平和教育	40	1991	春	小島 昌世	英語授業の中の「平和教育」	実践
E168	季刊平和教育	40	1991	春	木崎 克昭	チャップリンと世界の友達から学ぶ	実践
E169	季刊平和教育	41	1991	秋	渡辺 雅之	中学三年生と湾岸戦争そして世界	実践
E170	季刊平和教育	41	1991	秋	丹羽 徳子	平和を問いつづける子ども・人間を	実践
E171	季刊平和教育	41	1991	秋	中俣 勝義	祖父母の戦争体験をダブらせるなかで	実践
E172	季刊平和教育	41	1991	秋	澤野 重男	湾岸戦争とヒロシマの高校生	実践
E173	季刊平和教育	41	1991	秋	伊藤 和美	歴史を学び、湾岸戦争をともに考えた六年生	実践
E174	季刊平和教育	41	1991	秋	竹縄 良一	親子の対話・家族のできる実践を	実践
E175	季刊平和教育	41	1991	秋	田川 時彦	被爆者のとらえた湾岸戦争と平和教育の課題	実践
E176	季刊平和教育	42	1991	春	安島 文男	戦争展を子どもたちの手で	実践
E177	季刊平和教育	42	1991	春	西岡 佑治	理科教育と平和教育	理科教育
E178	季刊平和教育	42	1991	春	田所 恭介	子どもたちの問いかげに答える平和教育	実践
E179	季刊平和教育	42	1991	春	林 倫子	詩「中国残りゆうこじ」の鑑賞を通して	実践
E180	季刊平和教育	42	1991	春	高橋 信雄	国連憲章の原則にたつ国際貢献	実践
E181	季刊平和教育	42	1991	春	及川 佐	子どもたちからはじまる新しい平和運動	実践
E182	季刊平和教育	42	1991	春	魚次 龍雄	公民学習のままととしての湾岸戦争	実践
E183	季刊平和教育	42	1991	春	今井 省三	「君死に給うことなかれ」を教えて	実践
E184	季刊平和教育	42	1991	春	安達 喜彦	「戦争認識」を問い直す	実践
E185	季刊平和教育	42	1991	春	岩本 賢治	ウオズミからナガサキ、そしてアジアへ	実践
E186	季刊平和教育	42	1991	春	菅野 守	A NEW STATE WAR	実践
E187	季刊平和教育	42	1991	春	成尾 正治	教科書は平和教育に役立っているか	実践
E188	季刊平和教育	42	1991	春	早川 寛司	目で目で足で調べるわたしたちの「戦争」	実践
E189	季刊平和教育	43	1992	秋	浅見 慎一	人間的共感と仲間意識を—年生と「がちょうのたんじょうび」を読む—	実践
E190	季刊平和教育	43	1992	秋	大野 一夫	東南アジアの人々との連帯を地理で考える	実践
E191	季刊平和教育	43	1992	秋	高嶋 伸欣	アジア・太平洋戦争の本質を掘り起こして	実践
E192	季刊平和教育	43	1992	秋	宇木 素直	従軍慰安婦を授業で扱って	実践
E193	季刊平和教育	43	1992	秋	葛岡 雄治	演劇教育でめざすものは何か	演劇教育実践
E194	季刊平和教育	43	1992	秋	土屋 光男	今、マツシロから友好のかけはしが	実践
E195	季刊平和教育	43	1992	秋	吹上 早苗	共に平和の担い手として	実践
E196	季刊平和教育	43	1992	秋	三橋ひさ子	とうからしと創氏改名の授業	実践

F 1	カリキュラム	17 1950	5 木村 栄	中学校の平和教育	中学校実践
F 2	カリキュラム	17 1950	5 久保田 浩	小学校の平和教育	小学校実践
F 3	カリキュラム	71 1954	11 新井 恒易	平和のための世界社会の教育	
F 4	カリキュラム	80 1955	8 永田 時雄	六年単元「平和貿易」-デフレ政策による中小企業不振の打開策を求めて-	実践
F 5	カリキュラム	108 1957	12 井道 玉温	原水爆問題をどう教えたか	実践
F 6	カリキュラム	108 1957	12 海後 勝雄	「原爆と平和」の学習について	
F 7	カリキュラム	108 1957	12 高井 哲郎	小学校ではこのように扱ってみた	実践
F 8	カリキュラム	108 1957	12 道家 達将	死の灰の中の子ども	
F 9	カリキュラム	108 1957	12 小菅 茂雄	不安からの解放	
F 10	カリキュラム	129 1959	8 山家 和子	母親の見た教師の変貌	
F 11	生活教育	183 1964	3 丸木政臣他	「戦争もの」に憑かれた子どもの実態と問題	実践
F 12	生活教育	201 1965	8 本多 公栄	この危機的状況の中で戦争をどう教えるか	実践
F 13	生活教育	201 1965	8 丸木 政臣	戦争を教えた記録	実践
F 14	生活教育	235 1968	6 大阪社会科	小学校における「第二次世界大戦」の学習	社会科実践
F 15	生活教育	279 1972	2 金森 俊明	「川とノリオ」と平和	文学実践
F 16	生活教育	297 1973	8 木本 力	アジア認識と地理教育	地理教育
F 17	生活教育	297 1973	8 瀬川 洋造	原爆を未来につたえる教育	実践
F 18	生活教育	297 1973	8 辰巳 国雄	『ヒロシマのうた』	実践
F 19	生活教育	344 1977	8 江口 昌子	みんなでとりくむ平和教育	実践
F 20	生活教育	356 1978	8 岡田 智晶	福山空襲の記録と継承	実践
F 21	生活教育	356 1978	8 瀧山 幹彦	大分の平和教育	全体
F 22	生活教育	368 1979	8 安達 稔	地域での聞き取り活動を中心にした『十五年戦争』の学習	歴史教育実践
F 23	生活教育	380 1980	8 江口 昌子	子どもたちに生命の尊さを	実践
F 24	生活教育	380 1980	8 嘉部 好修	学習旅行-ヒロシマの心を胸に刻もう	学習旅行
F 25	生活教育	380 1980	8 前田美那子	「平和教育」3年間のあゆみ-高円寺中学校の実践-	実践
F 26	生活教育	381 1980	9 嘉部 好修	ヒロシマを学び、ヒロシマの心を胸に刻もう	
F 27	生活教育	428 1984	7 江口 昌子	地域の平和運動に学ぶ	
F 28	生活教育	428 1984	7 藤田 茂	子どもの歴史意識形成と平和教育	歴史教育
F 29	生活教育	428 1984	7 古川 武雄	理科教育の中の平和教育	理科教育
F 30	生活教育	428 1984	7 小川 國彦	学年集団で取り組む平和学習	実践
F 31	生活教育	428 1984	7 明石 文代	平和教育としての文学教育	文学教育
F 32	生活教育	441 1985	8 新井 知子	学習旅行。ヒロシマ	実践
F 33	生活教育	441 1985	8 谷田川和夫	歴史教育の中の平和教育	実践
F 34	生活教育	441 1985	8 丸山 修	足でたしかめるナガサキ	実践
F 35	生活教育	441 1985	8 櫛葉 文枝	いま、第五福竜丸と私たち	実践
F 36	生活教育	453 1986	8 岡田 智晶	福山空襲をどう教えるか	実践
F 37	生活教育	453 1986	8 矢野 健二	平和学習の取り組み	実践
F 38	生活教育	453 1986	8 知花 盛考	いま、核基地をどう教えるか	実践
F 39	生活教育	453 1986	8 成田 寛	十五万人の顔	実践
F 40	生活教育	465 1987	8 高山知恵子	オペレッタ"おこりじぞう"上演交流-長崎学習旅行の記録-	実践
F 41	生活教育	465 1987	8 生駒 正子	子どもたちのからだを通して学ぶ平和学習	実践
F 42	生活教育	465 1987	8 錦田 唯雄	戦前の綴り方(児童詩)をほりおこして	戦前
F 43	生活教育	465 1987	8 上田 精一	心に平和を育む子ら	実践
F 44	生活教育	477 1988	8 島山 貴子	学年ぐるみの平和教育	実践
F 45	生活教育	477 1988	8 佐々木康之	アキノ大統領からの返信	実践
F 46	生活教育	477 1988	8 古川 武雄	和光小学校の沖縄学習旅行	実践
F 47	生活教育	501 1990	8 岡田 智晶	福山大空襲と障害児学級における平和教育	実践
F 48	生活教育	501 1990	8 金森 俊朗	たくさんの人から楽しんで平和を学ぶ	方法
G 1	教育	9 1952	7 師井 恒男	平和のための教育計画	
G 2	教育	9 1952	7 朽葉 幹生	原爆学級	

G 3 教育	9 1952	7 無着 成恭	平和への教育ノート	
G 4 教育	216 1968	1 桜河内正明	民族独立の課題をめざす教育を－わたしの教室の記録から－	実践
G 5 教育	216 1968	1 里見 実	教育における戦争体験の継承	戦争体験継承
G 6 教育	216 1968	1 新谷清之助	父母の戦争体験と高校生－平和の思想と歴史教育の基礎－	実践
G 7 教育	225 1968	8 長谷川 淳	教育内容研究は敗戦から何を学んだか その1	教育内容
G 8 教育	226 1968	9 長谷川 淳	教育内容研究は敗戦から何を学んだか その2	教育内容
G 9 教育	231 1969	2 槐 一男	平和教育におけるリアリズムの欠如	実践
G 10 教育	257 1970	12 米田 進	「ヒロシマ」をどう教えているか	実践
G 11 教育	260 1972	9 佐藤 弘友	人民にとって太平洋戦争とは何であったか－自作スライドによる指導の試み－	実践
G 12 教育	260 1972	9 石上 正夫	なぜ子どもに戦争を教えるか	
G 13 教育	260 1972	9 萩原 治雄	読書による戦争の認識	
G 14 教育	260 1972	9 小田 英	「父母の戦争体験」を記録する運動から	実践
G 15 教育	260 1972	9 渋谷 清規	平和を愛する心の養いのために－戦争と人間を描いた児童文学おぼえ書き－	実践
G 16 教育	292 1973	本多 公栄	子どもたちのアジア認識－ある戦争学習から－	
G 17 教育	325 1976	朝羽 晴二	原爆漫画『はだしのゲン』を読んで－平和学習を考える－	実践
G 18 教育	401 1981	塚本 登	十五年戦争学習の取り組み－高校生の現状、戦争認識と十五年戦争学習の課題	実践
G 19 教育	405 1981	土屋 基規	平和教育の実践と地域に根ざす教育の創造	実践
G 20 教育	409 1982	3 佐貫 浩	戦争体験の継承と平和教育の方法	方法
G 21 教育	411 1982	木元 康博	生活にひきつけて学ぶ－憲法9条と自衛隊をめぐる	実践
G 22 教育	449 1985	斎藤 三郎	地域に根ざす平和教育－「被爆者の手記」を教材化して	実践
G 23 教育	482 1987	浜本 純逸	大学での平和教育講義の実践から	神戸大学実践
G 24 教育	482 1987	今田 斐男	被爆体験の継承と平和教育	長崎実践
G 25 教育	482 1987	木内 剛	平和学習における日米安保条約と生徒	横田基地実践
G 26 教育	482 1987	木村宏一郎	いまなぜ”アジアへの日本の侵略”を生徒と学ぶのか	実践
G 27 教育	482 1987	土屋 光男	松代大本営地下壕に国際平和公園、平和記念館を	高校実践
G 28 教育	533 1991	佐貫 浩	湾岸戦争と教育の責任	
H 1 歴史地理教育	2 1954	9 田中実他	原水爆と教育	
H 2 歴史地理教育	20 1956	8 菅原 常雄	軍歌を使つての太平洋戦争史(小6)	実践
H 3 歴史地理教育	22 1956	11 後呂 忠一	太平洋戦争史の学習－「父母が語る戦争の歴史」の取扱－	実践
H 4 歴史地理教育	28 1957	10 阿部 進	教師は何をしていくのか－原水爆禁止運動と国際理解の教育－	実践
H 5 歴史地理教育	43 1959	6 原 忠彦	太平洋戦争の学習の反省－生徒の感想の示すもの－	実践
H 6 歴史地理教育	78 1962	10 歴教協名古屋	民族独立、人民民主主義、平和	
H 7 歴史地理教育	97 1964	6 近藤 守利	戦争の学習と子どもの認識	実践
H 8 歴史地理教育	132 1967	5 日塔 哲之	平和主義の学習実践(中3)	実践
H 9 歴史地理教育	156 1969	6 小沢 康子	平和主義の扱いをめぐる(中3)	実践
H 10 歴史地理教育	158 1969	8 木本 力	地理教育からみた戦争責任	実践
H 11 歴史地理教育	158 1969	8 代田 毅	戦争体験をどう教えるか	実践
H 12 歴史地理教育	158 1969	8 田口勝一郎	戦争体験はどう語られているか	
H 13 歴史地理教育	163 1970	1 広島歴教協	平和教育をどうすすめたか(中学校)	実践
H 14 歴史地理教育	191 1972	1 広島原爆研	私たちはヒロシマを教えられていない	実践
H 15 歴史地理教育	192 1972	2 飯塚 利弘	三、一ピキニと日本の平和運動一三、一ピキニを焼津の子らにどう教えたか－	実践
H 16 歴史地理教育	204 1972	2 松崎 徹	ヒロシマを原点とした高校「世界史」の試み	実践
H 17 歴史地理教育	219 1973	12 野村 博	高校生にとって「戦争」とは何か－授業への展開－	実践
H 18 歴史地理教育	219 1973	12 小田 英	十五年戦争をどう教えるか－体験記録の実践から－	実践
H 19 歴史地理教育	219 1973	12 渡辺 明	小学校三年で戦争をどう教えたか－地域との取り組みで－	実践
H 20 歴史地理教育	227 1974	8 寺田 英夫	再論、日中戦争で何を教えるか	実践
H 21 歴史地理教育	227 1974	8 松尾 卓次	長崎、原爆をどう教えているか	実践
H 22 歴史地理教育	227 1974	8 松永 育男	憲法九条学習はどのようであったらよいか	実践
H 23 歴史地理教育	227 1974	8 福田 勉	生徒の民主主義の活動を支える歴史教育	実践
H 24 歴史地理教育	227 1974	8 末永 浩	長崎の平和教育	実践

H 25	歴史地理教育	232	1974	12	谷田川和夫	母と子とともに学ぶ「戦後史」	実践
H 26	歴史地理教育	232	1974	12	石井 重雄	地域で戦争をどうほりおこしたか	
H 27	歴史地理教育	239	1975	7	歴教協大津	平和的、民主的主権者を育てる歴史教育	
H 28	歴史地理教育	240	1975		池田 謙二	うた、詩、スライドによる50分の授業構成	実践
H 29	歴史地理教育	240	1975		白鳥 晃司	父母、祖父母の「戦争体験」を聞き綴った「戦争」学習	実践
H 30	歴史地理教育	246	1976	1	清水 潔	十五年戦争の時代(小6)	実践
H 31	歴史地理教育	253	1976	8	益田 幸夫	ベトナムの学習-写真集『メコンの流れのように』を使って-	実践
H 32	歴史地理教育	253	1976	8	半谷 弘男	愛知における戦争学習	実践
H 33	歴史地理教育	253	1976	8	安井 俊夫	戦争体験から学ぶもの(上)-十五年戦争の授業を中心として-	実践
H 34	歴史地理教育	253	1976		浅野克己他	平和教育の新しい方向をさぐる	方法
H 35	歴史地理教育	254	1976	9	山村 俊子	『戦争』ってどんなことだろう(小1)	実践
H 36	歴史地理教育	254	1976	9	安井 俊夫	戦争体験から学ぶもの(下)-十五年戦争の授業を中心として-	実践
H 37	歴史地理教育	277	1978		歴教協広島	「ヒロシマ」-戦争と平和の視点から-	実践
H 38	歴史地理教育	277	1978		藤田 一二	小学校 広島への修学旅行	修学旅行
H 39	歴史地理教育	280	1978	8	定本 美雪	戦争学習の実践	実践
H 40	歴史地理教育	280	1978	8	枝村 三郎	父母の戦争体験に学ぶ	実践
H 41	歴史地理教育	280	1978		前田 妙子	社会科と平和教育-授業内容と子どもの意識-	教育内容
H 42	歴史地理教育	280	1978	8	小林 政弘	実践 十五年戦争	実践
H 43	歴史地理教育	292	1979	6	沢野 重男	ヒロシマの高校生は世界史をつくる	平和ゼミ
H 44	歴史地理教育	294	1979	8	伊藤 静夫	原爆投下の授業	実践
H 45	歴史地理教育	309	1980		平島 正司	小学校六年の「戦争」学習	実践
H 46	歴史地理教育	309	1980		飛鳥馬健次	よみがえった平和地蔵尊	実践
H 47	歴史地理教育	309	1980		佐藤 弘友	父母の戦争体験の継承	体験継承
H 48	歴史地理教育	310	1980	9	小出 隆司	『はだしのゲン』を読みあう	実践
H 49	歴史地理教育	313	1980	11	一戸富士雄	子どもたちの「戦争と平和」の意識	意識調査
H 50	歴史地理教育	322	1981		佐々木勝男	戦争児童文学と子どもの認識-平和のねがいと子どもの人格形成	文学
H 51	歴史地理教育	322	1981		安達 喜彦	子どもたちが未来形で戦争を語り始めた-平和教育の課題	実践
H 52	歴史地理教育	332	1982	2	長友 脩	「平和と愛」への多面的実践	実践
H 53	歴史地理教育	332	1982	2	早川恒雄他	全校でとりくむ平和教育	実践
H 54	歴史地理教育	332	1982	2	村上敬之介	子どもの人権感覚と憲法学習(小6)	実践
H 55	歴史地理教育	334	1982	3	枝村 三郎	現代史授業のなかでの平和教育	実践
H 56	歴史地理教育	334	1982	3	宇野 勝子	眼を開かせた「戦争と女性」のとりくみ	実践
H 57	歴史地理教育	334	1982		高山 久幸	広島修学旅行と「原発」学習-感性と理性の平和教育	実践
H 58	歴史地理教育	334	1982	3	森下 弘	高校生の広島修学旅行をむかえて	修学旅行
H 59	歴史地理教育	334	1982	3	高山 久幸	広島修学旅行と「原発」学習	修学旅行
H 60	歴史地理教育	337	1982	6	川島 孝郎	いま、ヒロシマ、原爆問題を考えるときに	実践
H 61	歴史地理教育	339	1982	8	本間 昇	心をゆさぶる物語で戦争を学ぶ	実践
H 62	歴史地理教育	339	1982	8	安達 喜彦	戦争に加担させられた民衆-ファシズムの授業でいま何がだいじか-	実践
H 63	歴史地理教育	339	1982	8	小松 豊	加害の面を心にすえた十五年戦争の学習	実践
H 64	歴史地理教育	340	1982	9	高安 正平	非行と人権学習-なぜ国民は戦争をくいとめられなかったのか-	実践
H 65	歴史地理教育	341	1982	10	田港 朝昭	沖縄戦と教科書	教科書
H 66	歴史地理教育	345	1982		佐藤雄雄他	草の根原爆展と子どもたち	実践
H 67	歴史地理教育	345	1982		寄藤万里子	命の大切さをどう感じとらせるか(幼)	実践
H 68	歴史地理教育	345	1982		山川宗秀他	生き方にかかわる沖縄学習を	実践
H 69	歴史地理教育	345	1982		渋谷 清	文化の獲得と平和教育	文化
H 70	歴史地理教育	345	1982		梅野 正信	全生徒で調べた長崎原爆碑	実践
H 71	歴史地理教育	345	1982		奥田 晴樹	教科書問題と高校生の戦争認識	
H 72	歴史地理教育	345	1982		河島 五郎	ウルタイ民族を抑圧した戦争	実践
H 73	歴史地理教育	345	1982		上川 義昭	いのちこそたから	
H 74	歴史地理教育	345	1982		鮎川 伸夫	十五年戦争の学習で何がだいじか	歴史教育

H 75	歴史地理教育	345	1982	久保田幸雄	反核運動、平和教育が高校生を変える一とりたてての平和教育の実践	実践
H 76	歴史地理教育	345	1982	安達 喜彦	子どもたちとともに未来をきり開くために一反核の高まりと平和教育の学習課題実践	実践
H 77	歴史地理教育	345	1982	紺野 紀子	地域の「戦争」のあとを歩いて(小)	実践
H 78	歴史地理教育	349	1983	3 馬場梅二郎	長野県/52校が広島へ(高)	修学旅行
H 79	歴史地理教育	349	1983	3 沢野 重男	ヒロシマ修学旅行と高校生の交流活動	修学旅行
H 80	歴史地理教育	349	1983	3 磯貝 正雄	七つの課題を追求したヒロシマ修学旅行	修学旅行
H 81	歴史地理教育	349	1983	3 中内 圭子	「社会科のしおり」で学ぶ広島、萩、阿蘇(中)	修学旅行
H 82	歴史地理教育	349	1983	3 大森 正治	市内そろうて広島へ(小)	修学旅行
H 83	歴史地理教育	349	1983	3 松木 麟平	平和の心と自立を求めて(高)	実践
H 84	歴史地理教育	349	1983	3 末永 浩	長崎、平和の旅	修学旅行
H 85	歴史地理教育	349	1983	3 佐野 毅	広島修学旅行と事前学習の充実(高)	修学旅行
H 86	歴史地理教育	353	1983	7 我那覇生吉	共同教材づくり、核戦争の危機と沖縄	教材
H 87	歴史地理教育	353	1983	7 寺田 英夫	夏休みの宿題で十五年戦争の実相に迫る	
H 88	歴史地理教育	353	1983	7 斎藤 博	石工さんに学ぶ地域の戦争と平和	地域学習
H 89	歴史地理教育	358	1983	10 紺野 紀子	いのちと平和の尊さを学ぶ寒風沢島の子どもたち	実践
H 90	歴史地理教育	359	1983	11 山崎 紀彦	平和主義、「自衛隊」をどう教えたか	実践
H 91	歴史地理教育	361	1983	12 江口 勝善	「十五年もつづいた戦争」の学習(小6)	実践
H 92	歴史地理教育	361	1983	12 梅野 正信	主体的取り組みで一年中平和を語り続ける	実践
H 93	歴史地理教育	361	1983	12 鳥山 孟郎	人はいつ戦争を容認するか(高)	実践
H 94	歴史地理教育	361	1983	12 沢野 重男	平和ゼミナールの十年	実践
H 95	歴史地理教育	361	1983	12 飯田 裕子	十五年戦争の学習	実践
H 96	歴史地理教育	361	1983	12 井口 和起	歴史学習の中での戦争学習	実践
H 97	歴史地理教育	361	1983	12 早川 寛司	地域の戦没者の石碑と教材化(小3)	実践
H 98	歴史地理教育	361	1983	12 吉永 信	修学旅行地「広島」で得たもの	修学旅行
H 99	歴史地理教育	361	1983	12 石井 達夫	十五の春、いま、平和を考える(中)	実践
H100	歴史地理教育	361	1983	12 今井 省三	「パパ ママ バイバイ」(中)	実践
H101	歴史地理教育	365	1984	3 小川 嘉憲	戦争認識がかわったクラス展示	実践
H102	歴史地理教育	371	1984	9 古谷 博	続・十五年戦争学習の総括	実践
H103	歴史地理教育	371	1984	9 小林 正弘	シンガポールで教えた「皇軍の虐殺」	実践
H104	歴史地理教育	378	1985	2 町田 正夫	平和の歌声と子どもたち	実践
H105	歴史地理教育	385	1985	8 沢野 重男	ヒロシマの父母の歴史と私たち	
H106	歴史地理教育	385	1985	8 山近 顕	主権者に育てる戦後史学習一子どもたちに平和で生きる力を一	実践
H107	歴史地理教育	389	1985	11 城丸 章夫	平和教育の視点から地理学習を見直す	地理教育
H108	歴史地理教育	393	1986	2 藤崎多恵子	学校ぐるみの平和学習(中)	実践
H109	歴史地理教育	393	1986	2 忍岡 妙子	世界をむすぶ子どもたち(小5~6)	実践
H110	歴史地理教育	408	1987	田港 朝昭	『歴史地理教育』と沖縄	
H111	歴史地理教育	408	1987	河原 和之	「ジャパゆきさん」と日本	経済侵略
H112	歴史地理教育	419	1987	川島 茂浩	『シロとタクシ』をめぐる一戦争学習の方法と課題	実践
H113	歴史地理教育	421	1987	12 小岩井保他	子どもの目の高さでの十五年戦争学習(小)	実践
H114	歴史地理教育	421	1987	12 前田 一彦	小さな町の大きなとりくみ一いなみ町非核・平和フェスティバル一	実践
H115	歴史地理教育	421	1987	12 高橋 勝	中学校の十五年戦争学習	実践
H116	歴史地理教育	421	1987	12 中妻 雅彦	小学校戦後史学習のねらいと学習	実践
H117	歴史地理教育	421	1987	12 丸兵 昭	高校日本史における戦後史学習を進めるために	実践
H118	歴史地理教育	422	1988	1 阿部 洋子	詩で学ぶ十五年戦争	実践
H119	歴史地理教育	429	1988	7 富沢 鎮男	中学生の堀おこした東京大空襲	実践
H120	歴史地理教育	434	1988	11 篠原 謙	平和への道一所沢米軍基地の返還運動一(小)	実践
H121	歴史地理教育	436	1988	12 春名 政弘	国際平和の視点から世界を	実践
H122	歴史地理教育	436	1988	家永 三郎	大学第一学年学生の戦争認識一大学の一般教育実践報告	大学実践
H123	歴史地理教育	443	1989	6 小林 克己	学年ぐるみの平和教育一各国元首からの手紙を教材に一	実践
H124	歴史地理教育	443	1989	6 大阪歴史協	戦争体験・戦跡の堀おこしと教材化	実践

H125	歴史地理教育	451	1989	小堀 俊夫	最終学習で核兵器の時代を考える	実践
H126	歴史地理教育	451	1989	12 綿引 光友	職場・地域に平和のケルンを	実践
H127	歴史地理教育	451	1989	12 伊藤 一之	地域の出征者調べから学ぶ	実践
H128	歴史地理教育	451	1989	葦村 勉	戦争遺跡オリエンテーリングー日常的に平和教育にとりくむ	実践
H129	歴史地理教育	451	1989	志村 誠	吹田にも戦争があったー吹田の空襲と人々の暮らし	実践
H130	歴史地理教育	451	1989	12 塚本 登	核戦略体制と第九条	高校実践
H131	歴史地理教育	464	1990	11 古谷 容子	平和学習／アパルトヘイトを考える	実践
H132	歴史地理教育	471	1991	4 桂木 恵	戦死者の墓碑調査から十五年戦争を	実践
I 1	考える子ども	24	1962	夏 岡本 正	第二次世界大戦下の国民生活	実践
I 2	考える子ども	25	1962	9 斎藤 充	わたしは何をきめてにどのように指導計画を立てたかー六年「世界平和の理解の実践	実践
I 3	考える子ども	137	1981	田仲 亮や	子どもらと平和を求め続けてー中学三年間の実践記録ー	実践
J 1	現代教育科学	64	1963	8 阿部 進	現代っ子の戦争観	実態
J 2	現代教育科学	70	1964	2 朝野 勉	基地の子どもと教育	実態
J 3	現代教育科学	70	1964	2 家本 芳郎	不感症でいいものか	実態
J 4	現代教育科学	106	1966	8 東井 義雄	赦し乞いつづけてきたのだが	
J 5	現代教育科学	106	1966	8 小宮 隼人	科学的な戦争観確立の過程	教育方法
J 6	現代教育科学	145	1969	11 安達 善彦	教育実践の課題としての戦争学習	実践
J 7	現代教育科学	150	1970	4 森下 弘	平和、芸術教育の立場から考える	芸術教育
J 8	現代教育科学	171	1972	高橋 昭三	小学校六年の社会科で「アジア」を扱う視点	
J 9	現代教育科学	171	1972	西田 光男	生徒の認識実態をふまえた実践	実践
J 10	現代教育科学	171	1972	尾河直太郎	民衆の連帯と加害を教えること	
J 11	現代教育科学	171	1972	吉田 悟郎	世界の基本的関係の中に「アジア」を	
J 12	現代教育科学	171	1972	本間 昇	自己の意識の中のアジアの問題	
J 13	現代教育科学	171	1972	小沢 有作	戦後教育における「アジア」の欠落	大学教育
J 14	現代教育科学	213	1975	森田 俊男	特設平和教育の内容、方法をめぐる問題点	
J 15	現代教育科学	297	1981	8 柳 久雄	戦後教育における人権、平等、平和、反差別	
K 1	平和教育学際研究2)	1988	3 沢田 和明	年度講義の総括と問題点	大学	
K 2	平和教育学際研究1	1988	3 大田 勝司	戦争児童文学教材の検討	文学教材	
K 3	平和教育学際研究1	1988	3 山崎古都子	開講に至る過程とカリキュラム構成	大学	
K 4	平和教育学際研究1	1988	3 木全 清博	社会科における平和教育の到達点と課題ー〈戦争学習〉の実践史	歴史	
K 5	平和教育学際研究1	1988	3 沢田 和明	滋賀県下の平和教育の現状	調査	
K 6	平和教育学際研究2	1989	3 藤本 文朗	平和教育の教材としての「UietとDuc」	教材	
K 7	平和教育学際研究2	1989	3 木全 清博	「日本の侵略」はどよう教えられているかー東南アジアの歴史教科書	外国	
K 8	平和教育学際研究2	1989	3 沢田 和明	体育と平和教育	体育教育	

- 1) 広島平和教育研究所
- 2) 平和教育の課題と方法に関する学際的研究

2. 「政治レベル」の部

誌名	UOL.年 月	著者名	論文題	分類
B 1 教育学研究	49 1982	日本教育学会	平和の問題ならびに教科書制度に関する意見調査	調査 ア
B 2 教育学研究	54 1987	柿沼 秀雄	外国人学校制度と平和教育	外国人学校 ア
B 3 教育学研究	54 1987	藤井 敏彦	平和教育からみた臨教審第二次答申	臨教審 ア
C 4 平和教育研究	8 1981	藤原 彰	戦争と教育(講演)	反動教育化 ア
C 5 平和教育研究	16 1989	中野 光	今こそ子どもたちに伝えたいこと—教育課程全面改訂を前にして	教育課程 ア
D 6 国民教育	増刊 1980 1	山川 剛	長崎県教育行政の反動化と平和教育	ア
D 7 国民教育	22 1974 秋	伊ヶ崎暁生	田中内閣の文教政策のファッショ的展開と平和・民主教育	ア
D 8 国民教育	38 1978 秋	神田 修	戦後教育改革と教育委員会制度	ア
D 9 国民教育	45 1980 夏	深山 正光	教育の「国際化」政策と国民教育の課題	国際化 ア
D 10 国民教育	45 1980 夏	木下 春雄	八十年代高校政策と新たな多様化	高校 ア
D 11 国民教育	45 1980 夏	森田 俊男	「有事」体制と教育學術政策	ア
D 12 国民教育	47 1981 冬	深山 正光	開発教育と新国際経済秩序	ア
D 13 国民教育	54 1982 秋	小川 正人	「行政改革」の諸理論と教育費問題	ア
D 14 国民教育	54 1982 秋	海老原治善	「国の歩みを変える」臨調と教育政策の動向	第二臨調 ア
D 15 国民教育	55 1983	伊ヶ崎暁生	教科書問題の国際化と新展開	教科書 ア
D 16 国民教育	55 1983 冬	渡辺 起造	教科書制度の問題点と改革のために—とくに採択と寡占化について—	行政 ア
E 17 季刊平和教育	5 1977 6	門井 節夫	平和教育と教科書検定—教科書裁判にあらわれた検定実態を中心にして—	検定 ア
E 18 季刊平和教育	5 1977 6	森田 俊男	平和教育のあゆみと憲法・教育基本法	憲法 ア
E 19 季刊平和教育	7 1978 1	大槻 健	新学習指導要領と平和教育	学習指導要領 ア
E 20 季刊平和教育	9 1979	岡田 国臣	平和教育への抑圧に抗して—長崎における被爆教師・原爆問題と教育行政—	平和教育抑圧 ア
E 21 季刊平和教育	10 1979	深山 正光	子ども・青年の危機と現代のファシズム—独占80年代戦略と教育の課題—	ア
E 22 季刊平和教育	11 1980	竹内 常一	新能力主義と教育のファシズム化—新学習指導要領における忠誠競争の組織化—	学習指導要領 ア
E 23 季刊平和教育	13 1981	藤原 彰	防衛問題と教育	防衛 ア
E 24 季刊平和教育	14 1982 2	谷川 彰英	教科書問題を教育問題に	ア
E 25 季刊平和教育	14 1982 2	成尾 正治	教科書「偏向」攻撃の本質	ア
E 26 季刊平和教育	42 1991 春	森田 俊男	過去の反省と平和教育	ア
E 27 季刊平和教育	43 1992 秋	大槻 健	教科書問題を通して日韓関係をみる	ア
F 28 カリキュラム	129 1969 8	持田 栄一	戦争責任と教育行政	ア
F 29 生活教育	213 1966 8	池上 正道	子どもたちの進路を戦争につなぐな	中教審批判 ア
F 30 生活教育	309 1974 8	丸木 政臣	教育は政治の下僕であっていいか	教育学の教育論 ア
F 31 生活教育	344 1977 8	伊ヶ崎暁生	今日における平和教育—ユネスコ勧告と憲法・教育基本法—	平和教育逆流 ア
G 32 教育	216 1968 1	堀尾 輝久	平和教育の前提	ア
G 33 教育	216 1968 1	山住 正己	戦後教育改革の出発点と基本精神	戦後教育改革 ア
G 34 教育	481 1981	永井 憲一	憲法と教育と平和と人権	ア
H 35 歴史地理教育	332 1982 2	宮地 正人	戦後民主主義の破壊をねらうもの	教科書攻撃 ア
H 36 歴史地理教育	441 1989 4	村松 邦崇	「平和」を掲げながら平和を嫌う新学習指導要領	学習指導要領 ア
J 37 現代教育科学	50 1962 7	海老原治善	日本帝国主義の復活と教育政策(上)	ア
J 38 現代教育科学	52 1962 9	海老原治善	日本帝国主義の復活と教育政策(下)	ア
J 39 現代教育科学	99 1966 2	矢川 徳光	教育政策の軍国主義化	ア
J 40 現代教育科学	126 1968 4	船山 謙次	戦後民主主義教育の批判と展望	民主主義教育 ア
J 41 現代教育科学	190 1973 8	森田 俊男	学制百年の虚像と実像 「富国強兵」の教育政策批判(1)	ア
J 42 現代教育科学	191 1973 9	森田 俊男	学制百年の虚像と実像 「富国強兵」の教育政策批判(2)	ア

J 43	現代教育科学	192	1973	10	森田 俊男	学制百年の虚像と実像 「富国強兵」の教育政策批判(3)			ア
C 44	平和教育研究	7	1980		広 平 研	軍事力増強と教科書問題	教科書		ア
C 1	平和教育研究	7	1980		大西 典茂	「コミュニティ政策と教育」へのとりくみについて			イ
C 2	平和教育研究	7	1980		田村 和之	コミュニティ振興政策の虚像と実像—二つの実践地区研究から—			イ
C 3	平和教育研究	8	1981		佐中 忠司	県政の市町村権限委譲とは—「地方の時代」の内実—			イ
C 4	平和教育研究	8	1981		江島 修作	広島県のコミュニティ政策と財政問題	コミュニティ		イ
D 5	国民教育	増刊	1981		中野新之祐他	「コミュニティづくり」への批判的接近(その1)	コミュニティ		イ
D 6	国民教育	45	1980		夏 伊ヶ崎暁生	国際化政策と平和、軍縮教育	国際化		イ
D 7	国民教育	45	1980		夏 伊ヶ崎暁生	財政再建政策と教育財政	教育財政		イ
D 8	国民教育	61	1984		堀尾 輝久	産業政策・地域政策の新展開と教育	産業地域政策		イ
G 9	教育	216	1968	1	熊沢 文夫	憲法、教育基本法の理念と平和教育	法		イ
G 10	教育	301	1974		広木 克行	四十万トンの農薬の下から			イ
G 11	教育	482	1987		鄭 雅英	日本の経済進出と「国際理解」の教育			イ
A 12	平和研究	5	1981		安仁屋政昭	侵略の歴史と”日本と朝鮮”			イ
A 1	平和研究	5	1981		鎌田 定夫	戦争体験の継承	体験継承		ウ
D 2	国民教育	53	1982		山川 剛	沖縄、広島、長崎をつなぐものは何か	体験継承		ウ
D 3	国民教育	54	1982		秋 稲葉三千男	平和教育運動をきりひらく—二、—研究集会の意義			ウ
D 4	国民教育	54	1982		秋 古藤 直廣	民主主義擁護と日教組大会	教組運動		ウ
D 5	国民教育	58	1983		秋 今泉 克己	憲法を守るたたかいとして—日教組長野大会を準備して—	教組運動		ウ
E 6	季刊平和教育	5	1977	6	金子 龍吉	日の丸・君が代に抗して			ウ
E 7	季刊平和教育	8	1978		三宅 信一	高知における平和教育のあゆみ	教組運動		ウ
E 8	季刊平和教育	12	1980		酒匂 一雄	地域の平和運動と平和教育—釧路の平和運動と平和教育—	平和運動教育		ウ
F 9	生活教育	195	1965	3	三宅 信一	地域における青少年の組織化と平和教育	地域教育		ウ
G 10	教育	119	1960	10	山本 幸雄	平和運動と教育運動—平和教育の課題をさぐる—	平和教育課題		ウ
G 11	教育	216	1968	1	中内 敏夫	平和のためにたたかう教師—国民平和大行進にいたるまで—			ウ
G 12	教育	225	1968	8	田港 朝昭	平和の理念と教育的立場			ウ
J 13	現代教育科学	70	1964	2	松永 登一	日本教育における沖縄の地位			ウ
J 14	現代教育科学	141	1969	7	行田 良雄	基地闘争のむづかしさ	山口基地闘争		ウ
J 15	現代教育科学	160	1971	2	市川 正昭	平和、民主主義のたたかいの時代	学生運動		ウ
J 16	現代教育科学	308	1982		横田 三郎	反戦平和教育運動の「再生」			ウ

3. 「思想、平和観のレベル」の部

誌名	UOL.年 月	著者名	論文題	
B 1 教育学研究	50 1983	藤井 敏彦	平和教育からみたフレーベルの教育思想	教育思想
C 1 平和教育研究	8 1981	一之瀬 篤	「地域主義」なる思想の吟味—なぜ「ちよっとひつかかる」のか—	地域主義
E 1 季刊平和教育	23 1986	本多 公栄	人間の尊厳に科学的社会的認識の裏づけを	
E 2 季刊平和教育	30 1988	藤井 敏彦	加害を教えることの意味	
E 3 季刊平和教育	36 1989	山口 和孝	国家神道の歴史と平和教育の課題	神道
F 1 生活教育	465 1987	8 佐貫 浩	平和のための人格的基礎を考える	人格
G 1 教育	1 1951	11 勝田 守一	〈平和教育〉の倫理的支柱	倫理
G 2 教育	9 1952	7 宗像 誠也	平和と教師の役割	思想
G 3 教育	9 1952	7 竹内 好	平和教育の考え方について	
G 4 教育	32 1954	5 勝田 守一	自分たちがひき起こした戦争—日本人の戦争観に欠落しているもの—	
G 5 教育	482 1987	藤沢 法暎	戦争をふり返る二つの形—西ドイツの自己批判、日本の自愛	西ドイツ
G 6 教育	512 1989	藤沢 法暎	戦争体験の思想化とその伝承	思想化
J 1 現代教育学	106 1966	8 安田 武	真の平和教育を	
J 2 現代教育学	145 1969	11 玉村 稔	核時代の認識に立とう	
J 3 現代教育学	206 1974	11 石田 明	イギリスにおける寛容思想の伝統と論争の教育	寛容思想
K 1 平和教育学際研究	1 1988	3 安井惣二郎		

4. 「平和教育全体像のレベル」の部

誌名	UOL.年 月	著者名	論文題	
A 1 平和研究	2 1978	大槻 和夫	広島における平和教育の歩みと今日の課題	歴史
A 2 平和研究	2 1978	山本 満	「平和教育」への問題提起	全体
A 3 平和研究	2 1978	浮田 久子	日本と海外の平和教育の接点を探る	比較
A 4 平和研究	2 1978	J.ガットツグ	平和のための平和を体した教育—それは可能か	実践方法
A 5 平和研究	5 1981	堀尾 輝久	「平和と教育」について	平和と教育
A 6 平和研究	5 1981	堀江 宗生	平和教育学を目指して	全体
A 7 平和研究	7 1982	堀江 宗生	平和教育学の方法論	方法論
A 8 平和研究	7 1982	越田 稜	忘れられた植民地	構造批判
B 1 教育学研究	50 1983	藤田 秀雄	ユネスコ、軍縮教育論とわが国の課題	ユネスコ
B 2 教育学研究	50 1983	佐貫 浩	平和教育の条件と方法	教育方法
B 3 教育学研究	51 1984	藤沢 法暎	ヨーロッパの歴史教科書づくりにおける国際協力	外国の教科書
B 4 教育学研究	51 1984	山住 正己	軍縮教育国際シンポジウム4の成果と教訓	運動
B 5 教育学研究	53 1986	福島 達夫	平和教育と環境教育をつなぐもの	環境教育
B 6 教育学研究	53 1986	太田 忠男	各国の社会科教科書にみる戦争と平和	教科書
B 7 教育学研究	54 1987	田中 治彦	開発教育と平和教育	開発教育
B 8 教育学研究	55 1988	長浜 功	教育の戦争責任について	戦争責任
B 9 教育学研究	55 1988	藤沢 法暎	平和教育と戦争責任	戦争責任
B10 教育学研究	56 1989	安川寿之輔	教育の戦争責任をになうとは	大学
B11 教育学研究	56 1989	藤田 秀雄	教育の戦争責任に対する問題提起	戦争責任
B12 教育学研究	56 1989	王 智新	日本とアジアの関係から	全体
B13 教育学研究	57 1990	清水 寛	障害者の人権と平和教育	人権教育
B14 教育学研究	57 1990	笹川 孝一	「環太平洋経済圏」時代の平和教育	構造認識
B15 教育学研究	58 1991	谷川 彰英	異文化理解と平和教育	異文化理解
B16 教育学研究	58 1991	中野 光	両大戦間期の日本の平和教育	歴史
B17 教育学研究	58 1991	竹内 久頭	日本教育学会課題研究「平和教育」の経過と課題	歴史
B18 教育学研究	59 1992	西野 節男	イスラームにおける聖戦、平和教育	イスラーム

B19	教育学研究	59	1992	藤田 秀雄	平和教育の新たな課題	現代理解
C 1	平和教育研	1	1973	藤井 敏彦	平和教育の基礎的課題	全体
C 2	平和教育研	1	1973	庄野 直美	平和のための条件—平和教育内容の考察をめぐって—	教育内容
C 3	平和教育研	7	1980	木本 忠昭	東ドイツ学校教科書にみるヒロシマ	外国
C 4	平和教育研	11	1984	カール・ハントウ・ケンター	ドイツ民主共和国(東ドイツ)の十年制学校における平和教育と民族友好の教育	外国
C 5	平和教育研	16	1989	藤井 敏彦	戦争・平和を縦軸として見た教育	全体
D 1	国民教育	増刊 1980	1	森田 俊男	八十年代教育政策と国民教育研究	
D 2	国民教育	増刊 1980		石田 明	平和教育の今日的課題	全体
D 3	国民教育	増刊 1980	1	石田 明	平和教育の今日的課題	全体
D 4	国民教育	18	1973	秋 藤井 敏彦	平和教育と国際連帯—平和教育の今日的課題—	全体
D 5	国民教育	22	1974	秋 石田 明	平和教育運動の新たな高揚のために	
D 6	国民教育	39	1979	深山 正光	現代教育の基本的特徴としての平和教育	全体
D 7	国民教育	48	1981	森田 俊男	平和・軍縮=新しい世界秩序を—国民教育の危機へのとりくみを通して	
D 8	国民教育	49	1981	森田 俊男	なぜいま平和・軍縮教育なのか	
D 9	国民教育	50	1981	秋 森田 俊男	平和教育—人道と理性・ヒューマンズの教育について—	全体
D10	国民教育	52	1982	森田 俊男	平和教育の基本概念—平和・軍縮、開発、人権、人道について	
D11	国民教育	53	1983	夏 森田 俊男	教育課程上の基礎概念	
D12	国民教育	54	1982	秋 森田 俊男	人格の完全な発達と教育的配慮	
D13	国民教育	54	1982	相沢 瑞男	いまこそねばり強い平和教育の取り組みを	
D14	国民教育	54	1982	飯島 宗一	平和と教育	
D15	国民教育	55	1983	冬 森田 俊男	平和教育における軍縮教育—その内容と方法—	全体
D16	国民教育	56	1983	春 山住 正己	平和教育と教科書問題—沖縄住民虐殺記述の抹消への抗議から—	教科書
D17	国民教育	56	1983	春 森田 俊男	平和・軍縮教育における国際協力	国際協力
D18	国民教育	57	1983	夏 中野 光	軍縮教育における「もっとも想像的な教育方法」とは	
D19	国民教育	57	1983	夏 伊ヶ崎暁生	教科書改善の国際的協力の経験から(資料と解説)	外国の教科書
D20	国民教育	57	1983	夏 森田 俊男	戦争・軍隊(自衛隊)をどう教えるか(1)	
D21	国民教育	57	1983	夏 太田 忠男	西ドイツの教科書と教育実践	外国の教科書
D22	国民教育	58	1983	秋 民研所員会議	戦後教科書にみる「十五年戦争」叙述の変遷	教科書
D23	国民教育	58	1983	秋 森田 俊男	戦争・軍隊(自衛隊)をどう教えるか(2)	
D24	国民教育	65	1985	森田 俊男	ユネスコ「改革」とは何か—その争点と平和・軍縮教育の課題	ユネスコ
D25	国民教育	65	1985	夏 国民教研1)	平和教育に関する教科書の国際比較—ヒェル・カウツ、第二次世界大戦、平和・軍縮	教科書
D26	国民教育	66	1985	秋 藤原 彰	南京大虐殺と教科書・教育問題	
E 1	季刊平和教育	1	1976	石田 明	平和教育の今日的課題	全体
E 2	季刊平和教育	1	1976	徳武 敏夫	社会科教科書にあらわれた戦争観の変遷・分析	戦争観
E 3	季刊平和教育	1	1976	藤井 敏彦	平和教育をどうすすめるか	全体
E 4	季刊平和教育	1	1976	遠藤 芳信	軍隊教育の研究／在郷軍人会	軍隊
E 5	季刊平和教育	2	1976	城丸 章夫	軍は兵士に戦争をどう教えたか	軍隊
E 6	季刊平和教育	2	1976	川合 章	体験を継承させることの意味	体験継承
E 7	季刊平和教育	2	1976	石上 正夫	国語科教科書にあらわれた戦争観の変遷・分析	戦争観
E 8	季刊平和教育	2	1976	三上 満	戦争体験をどう継承するか	体験継承
E 9	季刊平和教育	3	1976	城丸 章夫	平和のための学校行事設定の意義	行事
E10	季刊平和教育	3	1976	式部 覚	行事にとりくむ教師集団	行事
E11	季刊平和教育	3	1976	木下 秀明	軍隊教育と国民教育のかかわり	
E12	季刊平和教育	4	1977	3 太田 卓	軍は、軍隊生活をとおして、軍人精神をいかにたたきこんだか	軍隊
E13	季刊平和教育	4	1977	3 大田 堯	平和教育は人格形成にどうかかわるか	
E14	季刊平和教育	4	1977	3 星野安三郎	日本国憲法が要求する人格像	憲法
E15	季刊平和教育	5	1977	6 金沢 嘉市	わたしの戦後教育を支えたもの	
E16	季刊平和教育	5	1977	6 石田 明	被爆教師三十年のあゆみ	
E17	季刊平和教育	5	1977	6 遠藤 芳信	軍隊教育はいかなる教育方法によってなされたか	軍隊
E18	季刊平和教育	5	1977	6 中村 勝彦	横須賀における平和教育のあゆみ	平和教育運動

E19	季刊平和教育	6	1977	遠藤 芳信	軍隊と学校の教育方法はどうかかわっているか	軍隊
E20	季刊平和教育	6	1977	本多 公栄	子どもの戦争観はどうなっているか	意識
E21	季刊平和教育	6	1977	森下 弘	高校生の戦争観の変遷	実態調査
E22	季刊平和教育	7	1978	1 久保 全雄	生命と生活を守る闘いと平和教育	
E23	季刊平和教育	7	1978	1 深山 正光	国際連帯と平和教育	全体
E24	季刊平和教育	7	1978	1 末永 栄子	アメリカにおける平和教育	アメリカ
E25	季刊平和教育	7	1978	永井 滋郎	ユネスコの平和教育—国際理解・国際協力及び平和のための教育—	
E26	季刊平和教育	8	1978	小笠原英三郎	地域に学ぶ平和教育	全体
E27	季刊平和教育	9	1979	白井 嘉一	戦争学習の再検討	戦争学習
E28	季刊平和教育	9	1979	城丸 章夫	未来につなげる戦争の学習	戦争学習
E29	季刊平和教育	9	1979	坂口 便	平和教育は人類の生存にかかわるとなみ	
E30	季刊平和教育	9	1979	岡倉古志郎他	世界の平和教育・平和研究	
E31	季刊平和教育	10	1979	林 友三郎	現代における非行の特質	構造的暴力
E32	季刊平和教育	11	1980	城丸 章夫	忠節について—軍人勲諭と教育勅語の研究—	軍国主義教育
E33	季刊平和教育	11	1980	太田 昭臣	ゆがめ・おしとどめられる子どもの発達	構造的暴力
E34	季刊平和教育	12	1980	藤井 敏彦	八十年代と平和教育の課題	全体
E35	季刊平和教育	13	1981	鎌田 定夫	ユネスコ軍縮教育世界会議の意義	ユネスコ
E36	季刊平和教育	13	1981	能重 真作	非行の右傾化	構造的暴力
E37	季刊平和教育	13	1981	深山 正光	軍縮教育とは何か—その動向と課題	全体
E38	季刊平和教育	14	1982	2 木下 秀明	学校教練論	
E39	季刊平和教育	14	1982	大田 堯	道徳教育としての平和教育	
E40	季刊平和教育	15	1982	吉村 徳蔵	人権正義を生きる力として、どうつかまえるか	構造的暴力
E41	季刊平和教育	15	1982	今井 省三	何よりも生命と平和の尊さを	
E42	季刊平和教育	15	1982	志摩 陽伍	人格発達域外の克服と平和教育—平和教育をとらえる主体的視点	
E43	季刊平和教育	16	1983	田川 時彦	日本の平和教育と軍縮教育の課題	課題
E44	季刊平和教育	16	1983	大槻 和夫	文学教育と平和教育	文学教育
E45	季刊平和教育	16	1983	城丸 章夫	集団づくりと平和教育	集団づくり
E46	季刊平和教育	17	1983	10 深山 正光	非行・暴力問題と平和をめざす教育	構造的暴力
E47	季刊平和教育	17	1983	10 森田 俊男	沖縄問題—日本の平和・軍縮教育の課題—	沖縄
E48	季刊平和教育	17	1983	10 大城 保英	沖縄で基地をどうとらえさせるか—侵略の荷担者ならないために—	沖縄
E49	季刊平和教育	17	1983	10 田港 朝昭	沖縄の基地と教育	沖縄
E50	季刊平和教育	17	1983	10 佐貫 浩	人格における平和の構造—非行問題と平和教育—	構造的暴力
E51	季刊平和教育	20	1985	4 寺田 英夫	戦争遺構・遺跡を保存する意義	戦争遺構
E52	季刊平和教育	21	1985	岡倉 登志	世界の貧困と飢饉の背景	構造的暴力
E53	季刊平和教育	21	1985	深山 正光	アジア・アフリカをどう認識させるか—国際理解教育の観点から—	国際理解教育
E54	季刊平和教育	21	1985	木本 力	現代における地理教育の現状と課題	地理教育
E55	季刊平和教育	22	1986	藤井 敏彦	いま、あらためて平和教育を考える	
E56	季刊平和教育	22	1986	藤田 昌士	平和教育と人権尊重—平和教育と道徳教育との現代的な結節点を求めて—	構造的暴力
E57	季刊平和教育	23	1986	城丸 章夫	生きるめあてを育てる平和教育	全体
E58	季刊平和教育	24	1986	服部 潔	いじめ・暴力にたちむかう子どものちから	構造的暴力
E59	季刊平和教育	24	1986	竹内 常一	平和に生きる権利とはなにか—現代の子どもの強迫的傾向にかかわって—	構造的暴力
E60	季刊平和教育	26	1987	安達 喜彦	「語りつぐ戦争体験」から「問いかける戦争学習」へ	全体
E61	季刊平和教育	26	1987	高嶋 伸欣	シンガポールの教科書と日本の戦争責任	教科書
E62	季刊平和教育	26	1987	佐貫 浩	戦争体験学習を問い直す	
E63	季刊平和教育	28	1987	山住 正己	文学・文学者と平和教育	平和認識
E64	季刊平和教育	29	1988	冬 江口 季好	生活させて表現へ、そして話し合いを	
E65	季刊平和教育	29	1988	冬 石子 順	平和教育の視点から映像文化の検討を	映像文化
E66	季刊平和教育	29	1988	冬 槻川 嘉範	学校は文化のとりでになりうるか	文化
E67	季刊平和教育	30	1988	春 山岡 和範	平和の思いを子どもの心にとどける	平和教育
E68	季刊平和教育	30	1988	藤原 彰	日本の侵略戦争と教育	

E69	季刊平和教育	30	1988	木村宏一郎	十五年戦争における日本のアジア侵略を学ぶ	外国
E70	季刊平和教育	31	1988	夏 森田 俊男	ヒロシマが何をたずねることの意義—歴史を心に刻むということ—	修学旅行
E71	季刊平和教育	31	1988	夏 アンソニー・モリソ	ニューージーランドの平和教育	ニュージャーナル
E72	季刊平和教育	36	1989	藤井 敏彦	平和教育の到達点と当面する課題	全体
E73	季刊平和教育	36	1989	秋 山口 和孝	国家神道の歴史と平和教育の課題	
E74	季刊平和教育	37	1990	冬 安斎 育郎	いま核問題をどう教えるか	平和教育
E75	季刊平和教育	37	1990	冬 藤井 敏彦	平和教育の到達点と当面する課題	全体
E76	季刊平和教育	38	1990	折出 健二	いま、子どものいのち、人権を	全体
E77	季刊平和教育	40	1991	春 森田 俊男	世界平和のいない手に育つこと—子どもの権利条約29条「教育の目的」(b)について(国連憲章)	
E78	季刊平和教育	40	1991	春 汐見 稔幸	映像文化と認識の問題	
E79	季刊平和教育	41	1991	秋 佐賀 浩	日本と学校にとっての湾岸「戦後」を考える	湾岸戦争
E80	季刊平和教育	41	1991	秋 広木 克行	湾岸戦争を通して平和教育を考える	大学
E81	季刊平和教育	42	1991	春 城丸 章夫	戦争観の再検討	
E82	季刊平和教育	42	1991	春 カレニ・オホスティ	フィンランドの平和教育思想	フィンランド
E83	季刊平和教育	43	1992	秋 ムイトムラ	カナダの平和運動と平和教育	カナダ
F 1	カリキュラム	45	1952	9 上原専禄他	民族の運命と教育	
F 2	カリキュラム	129	1959	8 大熊 信行	対談 教師の戦争責任	
F 3	生活教育	201	1965	8 梅根 悟	体験の伝達と教育	体験継承
F 4	生活教育	201	1965	8 若狭蔵之助	戦争をどう教えるか—戦争とは何か—	戦争学習
F 5	生活教育	201	1965	8 安田 武	教師、おとなの戦争体験と教育	体験継承
F 6	生活教育	213	1966	8 宮川 寅雄	平和の危機と教育者の責任	責任
F 7	生活教育	356	1978	8 空 辰男	再起する平和教育—ヒロシマ教育の歩み—	歴史
F 8	生活教育	380	1980	8 石田 明	地域における平和教育／広島	全体
F 9	生活教育	380	1980	8 外山 英昭	地域における平和教育／山口	全体
F10	生活教育	380	1980	8 船山 謙次	戦争と平和の教育史(1)	教育史
F11	生活教育	380	1980	8 原田 真市	地域における平和教育／長崎	全体
F12	生活教育	380	1980	8 海老原治善	今こそ、軍縮平和の教育を	軍縮教育
F13	生活教育	382	1980	10 船山 謙次	戦争と平和の教育史(2)	教育史
F14	生活教育	383	1980	11 船山 謙次	戦争と平和の教育史(3)	教育史
F15	生活教育	384	1980	12 船山 謙次	戦争と平和の教育史(4)	教育史
F16	生活教育	428	1984	7 山科 三郎	平和教育の緊急な課題—核戦争の危機のなかで考える—	課題
F17	生活教育	441	1985	8 川合 章	戦争体験風化の中で—戦争をどう教えるか	体験風化
F18	生活教育	453	1986	8 黒川万千代	いま、あらためて問う平和教育	課題
F19	生活教育	477	1988	8 深山 正光	教育本質論としての平和教育	教育
F20	生活教育	477	1988	8 横川嘉範他	子どもの心に響く平和教育を求めて	方法
G 1	教育	9	1952	7 勝田守一他	平和の条件をつくるために	
G 2	教育	9	1952	7 宮原誠一他	計画的実践の成長	
G 3	教育	186	1965	8 遠藤 豊吉	戦争体験の継承の結接点をもとめて	戦争体験継承
G 4	教育	216	1968	1 菊池 鮮	だれになにを言っているのかわからない	
G 5	教育	216	1968	1 大田 堯	一つの感想として	
G 6	教育	216	1968	1 坂元 忠芳	教育における平和の意味	
G 7	教育	245	1970	2 山住 正己	民主主義と平和の教育の再確認を	
G 8	教育	361	1978	石田 明	国連軍縮特別総会と平和教育	アメリカ
G 9	教育	482	1987	西川 潤	いま地域で平和教育を	
G10	教育	516	1989	村井 淳志	現代日本の教育理論の展開と課題	全体
H 1	歴史地理教育	97	1964	6 本多 公栄	近・現代史学習の再検討—大東亜戦争公定論と近代化論への対決—	
H 2	歴史地理教育	158	1969	8 八幡 陸郎	生きのこったものはなにがわかれればいいのか	
H 3	歴史地理教育	309	1980	城丸 章夫	一九八〇年代の平和教育の課題	課題
H 4	歴史地理教育	313	1980	11 龜山 利子	戦前、戦後教育の被害者意識について	被害者意識
H 5	歴史地理教育	326	1981	森田 俊男	平和、軍縮教育の課題—人類史の新たな局面を切りひらくこと	全体

H 6	歴史地理教育	342	1962	10	森田 俊男	地域に根ざす平和と愛国の歴史教育	歴史教育
H 7	歴史地理教育	343	1962		安達 喜彦	ボストンの平和教育	外国
H 8	歴史地理教育	353	1963	7	吉村 徳藏	地域に根ざし、いのちを尊び平和をつくる歴史教育	歴史教育
H 9	歴史地理教育	355	1963	8	太田 哲男	平和教育にいま求められていること	
H10	歴史地理教育	358	1963	10	吉村 徳藏	地域に根ざし、いのちを尊び、平和をつくる歴史教育	歴史教育
H11	歴史地理教育	362	1964	1	川上 敬二	平和教育の基盤となるもの	
H12	歴史地理教育	367	1964	5	歴教協研究委	今、なぜ、平和・軍縮をめざす教育がたいせつなのか	軍縮教育
H13	歴史地理教育	368	1965	3	安達 喜彦	子ども達の平和認識を深めるために	平和認識
H14	歴史地理教育	368	1965	3	佐賀 浩	平和教育の内面化について	
H15	歴史地理教育	421	1967	12	佐々木隆爾	戦後史をどうとらえるか	
H16	歴史地理教育	421	1967	12	佐藤 守	忠犬ハチ公の謎	
H17	歴史地理教育	436	1968	12	鈴木 亮	国際理解教育と世界学習	国際理解教育
H18	歴史地理教育	436	1968	12	森山 泰準	「国際理解教育」のあゆみから学ぶ	国際理解教育
H19	歴史地理教育	436	1968	12	鳥山 孟郎	「開発教育」から何を学ぶか	開発教育
I 1	考える子ども	130	1990		小野慶太郎	平和への志向	
J 1	現代教育科学	61	1963	5	西郷 竹彦	戦争体験と思想化について	
J 2	現代教育科学	64	1963	8	東井 義雄	戦争体験と戦争責任	個人の責任
J 3	現代教育科学	64	1963	8	小笠原英三郎	憲法九条と教育の問題	
J 4	現代教育科学	64	1963	8	山田 宗睦	戦争体験と主体者意識の形成	
J 5	現代教育科学	106	1966	8	小川 太郎	戦争体験と戦争認識の深化	
J 6	現代教育科学	106	1966	8	正木 欽七	戦中派教師と社会的責任	
J 7	現代教育科学	147	1970	1	石田 明	「ひろしま」を教えること	
J 8	現代教育科学	160	1971	2	丸岡 秀子	わたしなりの対応のし方	
J 9	現代教育科学	160	1971	2	富田 博之	三島由起夫の死から	
J10	現代教育科学	160	1971	2	酒井 忠雄	「戦争と平和」の教育	
J11	現代教育科学	160	1971	2	小原 秀雄	攻撃衝動の平和的行動への転位	
J12	現代教育科学	160	1971	2	玉田 勝郎	匿名論的《言語思想》を覗え	
J13	現代教育科学	160	1971	2	石田 明	人間の覚醒	
J14	現代教育科学	160	1971	2	欽喜 隆司	教育の事実認識と歴史的教訓	
J15	現代教育科学	160	1971	2	前田 秀男	日常批判の感性	
J16	現代教育科学	160	1971	2	西尾 幹二	具体的「教育」が真の「平和教育」	
J17	現代教育科学	160	1971	2	田中 彰	天皇制教育の批判的分析	
J18	現代教育科学	160	1971	2	上野 実義	平和教育の原点	
J19	現代教育科学	160	1971	2	内田 宜人	昨日の加害者。今日の加害者	
J20	現代教育科学	160	1971	2	八杉 龍一	人の良心を支配しないということ	
J21	現代教育科学	160	1971	2	岡倉古志郎	独立と不可分のものとして	
J22	現代教育科学	173	1972		石田 明	戦後教育における「原爆問題」の欠落	
J23	現代教育科学	295	1981		海老原治善	教育運動の新しい展開へー軍縮、平和と人権、平等の教育をめざして	
J24	現代教育科学	312	1982		海老原治善	軍縮、平和、人権、平等の教育を求めて	
K 1	平和教育学際研究	1988		3	村田 昇	平和教育の課題と方法	
K 2	平和教育学際研究	1989		3	住岡 英毅	平和教育の理念	全体
K 3	平和教育学際研究	1989		3	黒田 吉孝	「平和教育」と「障害者問題」との接点を考える	障害者問題
K 4	平和教育学際研究	1989		3	安井 惣二郎	平和教育と教育の中立性	教育的中立