

戦後の日韓における教科書問題をめぐる

教育政策・教育学の諸相

井手 弘人・福嶋 寛之・石田 雅春

はじめに代えて

本稿は日韓歴史共同研究委員会・教科書小グループが作成する最終報告書の「第2部 制度・変遷」パートにかかわる教育行政上、および教育学上の個別かつ重要な問題点を精選した上で、3名の専門家にそれぞれ委託して成稿したものを、一編の論考として編集したものである。なお、第1節を井手、第2節を福嶋、そして第3節を石田がそれぞれ分担執筆した。まず日韓にまたがる、いわゆる「歴史教科書問題」の史的な前提をなす、1945年以降の韓国内における「歴史教育」の帰趨をまず俯瞰することによって、それぞれが異なった「戦後」という時間を持つに至った両国の歴史教科書・歴史教育がいかに「交差」し、また何故「交差しない」のかを論じる。かつ韓国内とは相当にその事情を異とする日本国内の「教科書裁判」の前提を、戦時期から戦後期にかけて活発な言論活動を続け、かつ日教組のブレーンと目された或る教育学者の言説を丹念に追跡することによって解明を試みる。さらには、「日教組」「教科書裁判」という国内の文教行政上の 이슈に、「近隣諸国」という外交マターが編入されていく過程を、アメリカの占領政策から、「臨教審」、そして現下の教科書「検定」制度／教科書調査官のあり方とその問題点にまで踏み込んで整理を試みた。

第1節 韓国歴史教育の「基点」を概観する—「メタ認識」による

対話のために—

1. 韓国歴史教育の「構造」

(1) 「縦」と「横」の歴史観の成立—解放から朝鮮戦争まで

a. 「修史」と「創史」—解放と分断にはさまれた歴史教育政策の基本構造

1945年8月15日、朝鮮半島は日本の植民地から解放され、朝鮮民族による新国家樹立の動きがはじまった。ところが現実には、北緯38度線を境に北はソビエト連邦、南はアメリカによる分割占領となり、南朝鮮では、米軍統治の時代が1948年8月15日の大韓民国政府の樹立時まで、事実上継続した。

この期間、歴史教育に関してまず最も重要だったのは、日本の神話に依拠し、朝鮮半島統治を正当化してきた歴史を払拭し、朝鮮民族の歴史に戻すための体制整備であった。こうした意図から1946年、「国史館」が設置された。当時の新聞「東亜日報」には以下のように書かれている。

自主独立とあわせて、我々の輝かしい歴史をたどろうという全国民的要望に対応し、文教部では新たに国史館を設置し、完全に私たちの歴史を私たちの手で探せるようにする施設と機構をそろえるだろう。

国史館は、予算70万ウォンあまりを計上して、景福宮中にある殿閣を利用し、すでに編纂された歴史と、日本人が歪曲した強引な内鮮一体を根本的に洗い流し、新しい史観で国史を修史することとし、専任編修委員と共に学界の権威で組織された国史編纂委員会をおく。

かくして既往の朝鮮史編修会で収集した史料と資料全部を引き渡して新しく収集・整理・分類・保存し、正史編纂の国家的事業に寄与することとなった。

そして館長は兪億兼文教部長が兼任する……¹。

日本植民地時代の歴史観からの脱却を目指す「修史」の発想、いわば植民地期からの連続性を否定するための「縦」の歴史と、南朝鮮にある政権の正統性を主張するための「創史」、いわば同時代に存在するもう一つの朝鮮民族の政体に対抗する「横」の歴史との二重構造が、歴史教育政策上の枠組みとして形成されはじめた、と言える。

b. 安浩相の新教育運動：民主主義と民族主義の統合の試みと限界

米軍政時代から大韓民国政府成立初期の頃、朝鮮半島では多様な教育運動が展開されていた。その中でも最も活発だったのが「民主教育研究会」の活動である。

民主教育研究会はソウル大教授であった安浩相が率いていた。彼は後に大韓民国政府樹立とともに

¹ 「東亜日報」1946年5月4日付、国史編纂委員会『資料大韓民国史』2、550頁

初代文教科長官となった人物である。安浩相の基本的な考え方は、民族主義を、資本主義や共産主義といった「欧米式の」イデオロギーを超越する概念として捉え、民主主義と統合することを通じて韓国固有の「民族的民主主義教育」を確立するところにあった。すなわち、当初は深刻化しつつあったイデオロギー対立の相対化装置として、「民主的民族主義」を主張し対立克服を目指していたのである。これは民主教育研究会が「朝鮮教育研究会」と名前を変え、各地で講演活動をはじめた1946年にすでに明確に現れている。安浩相は1946年11月8日から10日にわたり朝鮮教育研究会(民主教育研究会の改称後の名称)が主催した「民主教育研究講習会」講演で、次のように述べている。

「プロレタリアとブルジョア階級は、民族の一部分です。つまり、プロレタリア主義とブルジョア主義は一部分主義であり、分裂主義であり、全体としての民族主義ではありません。民族全体が完全なものとならなければ、ブルジョア主義とプロレタリア主義は、全てただの空想に陥り、絶対に実現されることはありません。民族の自由と国家の独立がなければどんな主義でも存在することができません。これまでの歴史を見ても、国家独立と民族の自由が前提としてなければ、いかなる主義も実行されていないのです。」²

このように安浩相は、米ソ南北分断統治に伴う資本主義と共産主義のイデオロギー対立を超越し、民族主義を朝鮮民族の自主独立を獲得するための思想的前提と規定した上で、民族主義教育を推進しようとした。

しかし、1946年の中頃から表面化してきた米軍政と左翼勢力、あるいは右翼と左翼の対立は教育界内部にも拡散し、1947年には共産主義思想をもつとされた教員の検挙が相次ぐなど、次第に教育界にも共産主義に対する警戒感が拡大する³。

こうした南北分断体制の対立の中で、安浩相の民族主義教育は、文教科長官就任後「民主的民族教育」という名称で文教科を中心に広められることになる。1949年3月28・29の両日、文教科が主催して「民主的民族教育研究大会」がソウル大学校師範大学講堂で開催され、そこで安浩相は次のように、韓国にかつて固有の思想として存在していた「新羅民主主義」が「民主的民族教育」の土台であるとした。

² 安浩相「民主教育哲学論」朝鮮教育研究会『朝鮮教育』第一輯 第一回民主教育研究講習会速記録、ソウル、文化堂、1946.12、pp.44-45(韓国語)。安浩相はこの時期、共産主義に対して直接批判を展開していない。例えば、彼はドイツと日本の共産党がコミンテルンに承認されたのに対し、朝鮮共産党が1925年から28年の3年間の承認しかなかったことについて「民族の独立がなく、自由に行動できない民族には、どんなことでも虐待と蔑視以外存在しない」(同上、p.42)として、韓国においては、イデオロギーの選択も、その前提となる民族独立の必要性を強調している。

³ 米軍政下韓国では、朝鮮共産党を中心とした左翼勢力が1946年7月26日、これまでの米軍政との協調路線を放棄し、「新戦術」という闘争路線へと転換した。また、食糧難などの労働者の不満を背景に「9月総罷業」(ゼネスト)が起き、大邱・慶尚北道地域では同年10月1日、多くの死傷者・逮捕者を出した「10月民衆抗争」が起きるなど、米軍政と左翼勢力、また国内の左右両勢力の対立は決定的なものとなっていく(姜萬吉『改訂 韓国現代史』ソウル、創作と批評社、1994年、p.208、韓国語)。1947年9月2日付『東亜日報』には、当時首都警察局長であった張澤相総監との会見記事を掲載しているが、その中で張総監は「最近南朝鮮赤化計画の一部分として、学園内の悪質反動分子が現われ、無邪気な学童に政治思想を注入し、民族分裂と悪質闘争を引き起こそうという陰謀があり…」と述べており、当局側の教育現場における共産主義者の活動に強い警戒感を示している(李吉相・呉萬錫共編『韓国教育資料集成 美軍政期篇 I』城南、韓国精神文化研究院、1997年、p.404、韓国語)。

「欧米式民主主義は、極端な個人主義あるいは資本主義、資本主義もしくは共産主義、言い換えれば文化の破壊主義だと私は考えます。しかし、我々が言う民主主義、この民主主義というのは新羅の民主主義で、(それは)世界で最も発展したものであり、この新羅で起こったものをさして私は民主主義すなわち民主的だと言っているのです。新羅民主主義時代はどのようなものだったのでしょうか。百姓中から最も立派な人を選び、その国の指導者たる君主にし、わが国を良くしようとした…(中略)…女子も男子もどんな人物でも、その国で最も良い人物を選んで君主にすることになっていたのです。女子でも立派な人物であれば女王にさせたのです。」⁴

ここで「欧米式民主主義」を「文化の破壊主義」と断定したことと関連して、安浩相は朝鮮半島の南北分断が朝鮮民族の文化に大きな悪影響を与えたものとして捉えており、かつ共産主義がそれを誘発している勢力であるとして以下のように批判した。

「…民族は、自然と文化に統一された総合体です。民族は自然の物とは異なり、単純な文化的産物ともまた異なる点があるのです。…(中略)…。それゆえ、民族を破壊しようとする者、自分を自分の父親から分離させようとする者は侵略者です。このように共産主義が国際主義を唱えてわが民族を分裂させて、民族主義をなきものにしようとするのは、わが民族に対する侵略であり、わが祖国を攻撃しようとする者なので、我々はこの侵略に絶対に抵抗しなければなりません。この侵略に対抗しようとするならば、我々は民族的に一つに団結し、民族主義という思想をもって徹底して対抗しなければならないということなのです。」⁵

さらに安浩相は「新羅民主主義」と欧米の民主主義との基本理念の相違を次のように述べ、それが韓国固有の思想であることを強調した。

「……民主的民族教育すなわち民主的民族国家はどのようなものかという自由と真理と公正、これが新羅式(の民主主義)であり、今日の大韓民国式の民主主義と私は考えます。ヨーロッパで民主主義というと、最初に出る言葉が自由と平等と博愛です。しかし自由と平等と博愛という言葉は良いもののように聞こえますが、哲学的、科学的、政治的に見ると、博愛と平等という言葉は漠然としており、……(以下略)……。」⁶

ただしここでの限界についても考察しておく必要がある。すなわち、急速に先鋭化するイデオロギー対立のもとで、それに対する「民主的民族教育」の主体性を主張すればするほど、朝鮮半島における南北関係での北朝鮮への批判を増幅することになった点である。安浩相は文教部長官当時、「……共産主義が国際主義を唱えてわが民族を分断させて、民族主義をなきものにしようとするのは、わが民族に対する侵略であり、わが祖国を攻撃しようとする者なので、我々は絶対に抵抗しなければいけません」⁷と

⁴ 安浩相「民主的民族教育の理念(講演速記)」文教部企画課『民主的民族教育研究(第一輯)』、1949年、pp.14-15(韓国語)

⁵ 同上、p.14

⁶ 同上、pp.16-18

⁷ 安浩相「民主的民族教育の理念(講演速記)」韓国文教部企画課『民主的民族教育研究(第一輯)』(韓国語)

発言している。ここに端的に示されるように、独自の「民主的民族主義」を標榜する韓民族国家・大韓民国から西欧的な共産主義によって分裂「させられている」のが北朝鮮政府の存在である、という発想に立っているのであり、こうした主張は、朝鮮戦争の勃発とともに、「創史」の思考と統合し、より明快になっていくのである。

先に述べた国史館は、政府樹立以後文教部傘下の「国史編纂委員会」へと改編され(1949年)、大統領令に基づく史料収集・国史編纂機関となった。

c. 朝鮮戦争～1950年代－「反共」・「防日」・「道義教育」－

1950年6月25日に勃発した朝鮮戦争は、その後の韓国歴史教育におけるイデオロギーの扱いを決定づける契機となった。それは第一に「世界と連帯した反共主義」であり、第二に、日本における帝国主義の復活とその国内への流入を防ぐ「防日」である。この時期、韓国の教育において最も重視されていたのが「道義教育」と呼ばれる韓国国民としての道徳性の涵養であった。歴史教育は「道義」の内容を支える韓民族アイデンティティの根源の正当性を理解するためのものとして、存在していたのである。

韓国にとって大きな意味をもっていたのは、朝鮮戦争が北朝鮮対韓国という構図ではなく、北朝鮮対国連軍(そしてその一部として韓国軍が参加していた)であった点である。朝鮮戦争中の「戦時教育」においては国連軍が韓国の味方についていることが強調され、身近に外国の軍隊がいることに対する敬意と親近の形を教材化することが多かった。

1951年2月16日、第2代文教科長官白樂濬^{ベクナクチュン}は「戦時下教育特別措置」を発表した。「戦時教育」の重点目標を「滅共必勝の信念を培養し、戦局と国際集団安全保障の認識を明確にして、戦時生活を指導する」⁸と定めて、反共教育の徹底を明確にした。これにあわせて「戦時読本」という戦時教育用教材が作成され⁹、さらに教師向けに「戦時学習指導要項」が発刊された。そこには、学習目標として以下のことが掲げられた。

- (ア) 大韓民国は民主の砦として民主主義国家建設にすべての犠牲を捧げている。したがって、教育は民主主義に対する確固とした理解認識と民主主義生活の実践を内容としなければならない。
- (イ) 我々は現在北韓傀儡軍、中共軍と戦っている。したがって、教育は現在の戦局を正確に把握して、滅共

1949年、14-15頁。

⁸ 韓国教育十年史刊行会編、前掲書、p.137

⁹ 戦時教材は国民学校用『戦時生活』(1)～(3)、各3集ずつと中学校用『戦時読本』3集の計12集が編纂された。下表にあるそれぞれの教科書の各項目に、戦争を教科書に教材化したと言える言葉が入っている。

	1集	2集	3集
戦時生活(1) 【国民学校1、2年用】	飛行機	タンク	軍艦
戦時生活(2) 【国民学校3、4年用】	戦う我が国	我々は必ず勝つ	雄々しいわが同胞
戦時生活(3) 【国民学校5、6年用】	わが国と国際連合	国軍と国連軍はどのように戦うか？	我々も戦う
戦時読本 【中学校用】	侵略者は誰だ？	自由と闘争	同胞を救援する精神

(劉奉鎬『韓国教育課程史研究』、ソウル、教学出版社、1992年、p.308)

必勝の信念を堅持する内容を目標とする。

- (ウ) 現在わが国には国連軍が動員され戦っている。これは世界史上初の出来事であり、集団安全保障の必要と集団安全保障のために貢献できる素地を培養する内容を教育目標とする。¹⁰

このように、戦時教育における反共教育は、国連軍が韓国側にたって参戦しているという状況そのものを教育内容に取り込むことによって、「52カ国」(国連)が支援している韓国が、朝鮮半島における正当性をもった政府であることを認識させる意図があったと言えるだろう。

また、白樂濬は「…共産徒輩の侵略的行為によって我々が守ってきた全ての道義感が破壊されてしまい、さらに我々の人としての知性と人格を破滅させる行動がわが国に進行したので、我々は道義問題を考えるようになってきている」¹¹と述べ、伝統的モラルの復活を「道義教育」すなわち道徳教育で行うこととしたのである。

こうした「道義教育」に関する提言は、第3代文部^{キムボムリン}長官金法麟の時に本格的に実施に移されることになる。

「道義教育」の推進については、1953年9月25日、ソウル南山国民学校で開催された全国奨学官会議で、金法麟は学生風紀の乱れに対し、「(生徒が)平素の道義生活を実践できるように教育に一大反省を加えると同時に、校外生活指導組織を強化して学生の不良化を防止し、健全な学徒気風を樹立しなければなりません」とし、「学生生活指導をいい加減に行い、学生風紀が乱れていた場合には、その全責任を学校責任者や担当教師に追及する方針です」¹²と強硬な方針を示し、徹底的な推進を指示している。

朝鮮戦争が休戦となって以後、「反共」と並んで「防日」という考え方が教育実践研究には表れるようになる。防日は、国内に未だ存在する植民地時代の「残滓」払拭と主体性の回復を理念としたものである。この点に関して坂井は「日本に対する危険視を扇動することを通じて、国家意識の昂揚を図るねらいがあった」としている¹³が、ここではその見方を前提としつつ、国家の政策的意図が教育現場にどのように伝えられているかに注目し、「反共」と「防日」を概念として分離した意味について、少し深く探ってみたい。

反共防日教育は「道義教育」の一環として行われた。しかし、この時の道義教育は、教科を統合する概念で用いられており、他教科と併置するような発想で用いられていない。日本の戦後民主主義教育において社会科や理科など、従来の分科的な発想(社会科で言えば地理・歴史といったように、細分化

¹⁰ 韓国教育十年史刊行会編、前掲書、p.139

¹¹ 白樂濬「道義教育序言」韓国教育文化協会『教育文化』1953年11月号、p.3(韓国語)。白樂濬はこの時にすでに文部長官を退任しているが、退任後も第7回(ノバ、1952年11月)及び第8回(ウルグアイ・モンテビデオ、1954年11月)のユネスコ総会に大韓民国主席代表として参加し、ソウル市教育会長(1953年6月～1956年9月、2期)大韓教育連合会会長(1956年8月～1958年5月)延世大学校初代総長(1957年1月～1960年7月)を歴任するなど、韓国教育界では引き続いて大きな存在であった。また、アジア反共大会大韓民国主席代表(1955年9月、1956年3月及び11月)世界反共連盟総会準備会大韓民国主席代表(1958年3月)反共連盟アジア地区第5回総会議長(1959年6月)など、反共産主義政治活動も活発に行い、ついには1960年7月の韓国参議院選挙(当時は二院制)にソウル地区でトップ当選、同年8月から翌61年5月まで参議院議長も務め、政界にも大きな力をもった人物である(白樂濬、前掲書、略歴pp.16-18)。

¹² ソウル特別市教育会、前掲書、pp.144-145

¹³ 坂井俊樹『現代韓国における歴史教育の成立と葛藤』御茶の水書房、2003年、p.73

されて子どもに「教科」として提供されること)からの転換として統合教科が誕生したが、これは韓国でも同様だった。ところが、朝鮮戦争後は、これらの統合教科よりさらに上位の概念として「道義教育」を前面に出し、推進するのである。

2. 成立初期「社会生活科」における歴史教育—金聖翼実践「女真族と戦った高麗」の例

さて次に、授業実践事例からのメタ認識を図っていくことにする。ここでは、1.で主張した「縦」の史観、「横」の史観が成立する時期、朝鮮戦争休戦後間もない1950年代、どのような授業実践が構想されていたかについて、「社会生活科」における国史授業の指導案をもとに検討してみることにする¹⁴。

ソウル大学校師範大学附属中学校教諭である金聖翼は、中学1年生の「国史」単元「女真族と戦った高麗」実践に際し、単元設定の理由を「我が国の現実」と「学生の状態」に分け、それぞれ次のように述べている。

我が国の現実

- ア. 我が国は今世紀初頭に及ぶまで、悠久な歴史時代を通して古代的封建的社会生活を持續してきた国で、解放を契機にして現代民主社会実現の大業に当面している。
- イ. しかし、この史上一大転換期に際して国土が両断され、政治・経済・社会・文化面において、現代化の大業は絶大な支障に直面している。
- ウ. それだけでなく、6・25動乱は待望の国土統一を行う基礎をさらに遠のかせ、北韓暴政と動乱は不自然な人口の移動を促発して、重大な諸問題を加重し、傀儡再侵の脅威は国民生活上莫大な精神的物質的負担を強要している。
- エ. つまり、我々の思考と生活上の封建的要素を除去して、大陸のソ・中・北韓共産勢力を排除すべきことは、我が国現代化・民主化の、そして民族再生の唯一の活路となるものである。

学生の状態

- ア. 学生は、社会・家庭・学校を通して生活の中に浸透した民主化運動と、大人の世代の執拗な封建的思考と生活習慣の中で成長してきたので、体験を通して、不透明・不鮮明ではあるが、彼らなりの転換的苦悶を味わっており、生活の民主化を熱望している。
- イ. 学生達は6・25事変を通して、苦勞を自ら味わった。家族と死に別れたり、住宅・家財を喪失し、残留・避難したにも拘わらず生死の境を突破できない者はいなかった。
- ウ. こうして、彼らは国土統一の緊急なることを認識すると同時に、侵略に対する旺盛な敵愾心と国防に対する義務感を、体験を通して堅持している。
- エ. 学生は、国民学校の国史学習で国史の大綱を学習しており、本校入学後新羅統一期までの国史を一般程度まで高めて学習した。このようにして、学生達は我が国の前進する方向及び我々のもつべき幸福に対して彼らなりの見解を、かすかではあるがもっているところである。

¹⁴ この指導案は歴史教育研究会編『歴史教育』第2輯、1957、pp.32-41に掲載されている。

オ. 本単元では、先人達が我々の過去の生活体制を完成し、国土を開拓し守護して先人としての国家的理想を実現させてきたひとつの過程である。ゆえに学生は、この単元を通して先人の業績を追慕することで学生自身が身に付けている国家的理想の実現のためには解決すべきいろいろな問題があることを知り、当然すべきことに対して真摯になることを討究することになる。

この授業では、上記のような自らが体験した戦争(朝鮮戦争)を、高麗時代の戦争との比較を通して国土防衛の在り方を探る構成を意図している。共産主義の「脅威」は、朝鮮戦争によって子どもが被った「家族と死に別れたり」「住宅家財を喪失し」「残留・避難した」被害の経験から生み出されているものであるとし、生徒は「国土統一の緊急なることを認識し」、「侵略に対する旺盛な敵愾心」や「国防に対する義務感」を「体験を通して堅持」しているとしている。学習方法において「戦時教育」期から特に盛んに強調されていた「教科書中心から生活中心の学習へ転換」は、この場合、戦争体験やそれに伴う弊害に苦しむ生活状況を起点にした構成をすることで確保された。北朝鮮に対する「敵愾心」は、イデオロギーにおけるものから発生するというよりはこうした被害を被った直接体験からくる「敵愾心」として認識されており、直接体験からの反共意識の確立を意図しているところが注目される。

また、授業の指導過程を見ると、現在と過去の意識の比較が随所に見られる。

〈本時案〉

1. 主題名 隣の国との関係

2. 具体目標

ア. わが国は常に大陸の影響を絶大に受けてきて、現在と将来において様々な関係から発生する問題の解決が国家発展の決定的条件となるのであり、国家は一瞬たりとも防衛体制に手を抜けないことを認識する。

イ. 現在我が国の国土は先人達の血の対価で作りに上げられたことを認識し、進んで先人に感謝して欣然と国土防衛に一役を担当する覚悟をもつ。

ウ. 指導過程

過程	問題	学習活動	資料・材料	効果の判定
導入	戦争の体験 過去の 大戦争	6・25動乱の体験談を交換する 我が国の過去の大戦争について知っていることを話し合ってみる。 (特に契丹との戦いに注意する)		国土防衛に対する関心はどうだろうか。
展開	高麗初期の大陸情勢	高麗初期の大陸情勢に対する研究事項発表(第1分団) (五代の混乱、契丹族の成長、契丹の建国と統一、契丹と宋の関係、高麗の北進政策と親宋政策) 質疑応答及び補充修正 (前もって作成した白地図と対照して、特に麗丹対立に対して十分に調べてみる) 契丹侵入の原因に対する研究事項発表(第2分団) (契丹の中国征服欲と麗宋の親善関係、高麗の北進、特に三国時代隋唐の侵入との	教科書 国史 世界史 掛図 五代情勢図 麗初大陸情勢図 歴史付図	塞外民族活動と武断 気風を理解する

	契丹の侵入撃退	比較) 質疑応答及び補充修正 契丹の第1次侵入に対する研究事項発表 (第3分団) (蕭遼寧の侵入、徐熙の抗弁、両国の約定とその特質、江東六城) 質疑応答及び補充修正 白地図に学習事項を記入する (侵入経路 江東六城) 契丹の第2次侵入に対する研究事項を発表する (康兆の政変、遼聖宗の侵入、高麗軍の奮戦、遼の退却) 質疑応答及び補充修正 白地図に学習事項を記入する(遼の侵入経路、顕宗の播遷経路、激戦場) 契丹の第3次侵入に対して研究事項を発表する (蕭遼寧の侵入、姜邯贊の龜州大捷、戦争の結果) 質疑応答及び補充修正 (高麗の武人精神を花郎道と関連して互いに話をしてみ、各自の防衛意識を高める) 白地図に学習事項を記入する(蕭遼寧の侵入経路・龜州大捷)	教科書 国史 世界史 掛図 契丹侵入図 歴史付図 地理付図 教科書 国史 掛図 契丹侵入図 附江東六城 教科書 国史 掛図	大陸とわが国関係の一般的性格を理解する 契丹侵入の直接原因を理解する 江東六城開拓に対して確認する 高麗の人々の国防意識と我々の国防に対する関心はどうだろうか
整理	評価	本時学習事項に対する教師の一括的な口頭設問に回答する わが国の将来展望に対する教師の話聞く		

この時間の場合、まずは「6・25動乱(朝鮮戦争)の体験談を交換する」ことから授業は開始される。「国土防衛に対する関心」を「効果の判定」として採用していることから、後続する高麗時代の授業が、朝鮮戦争の「体験」を通して北朝鮮(共産主義)に対する「国土防衛」との繋がりがあることを生徒に意識させている。そして授業展開の中で、「高麗の武人精神を花郎道と関連させ」生徒の共産主義に対する「防衛意識」と過去の朝鮮民族の思想とを比較対照させることによって、民族固有の価値観を規範とした「各自の防衛意識を高める」ことを目的としている¹⁵。ここに韓国固有の思想を現代生活の価値規範にし

¹⁵ 「花郎道」(ファランド)とは新羅時代の教育思想で、孔子の忠孝思想・老子の黙言実践・釈迦の禁悪業善思想を融合して成立したものとされる。花郎道の日常生活信条とは、「事君以忠」「事親以孝」「交友以信」「臨戦無退」「殺生有擇」で、「忠」・「孝」・「信」の三つの教えは儒教から、「殺生有澤」は仏教の教理からで、「臨戦無退」は当時の新羅の状況を踏まえて加えられた思想であるとされている(南宮勇権『教育の歴史 哲学的基礎』ソウル、学文社、1995、p.65)。

よとする教育内容を見ることができ、韓国固有の思想という独自のものを採用している部分で、安浩相の提唱した「民主的民族教育」と、生活の規範という部分で「道義教育」とが統合された形態をとっているとと言える。

韓国において目指された民主主義と朝鮮戦争による反共教育の台頭、及びそれが社会生活科の内容に与えた影響については以下のように整理することができよう。

(1) 民主主義の「独自性」と教育内容の変化

建国初期、安浩相文部部長官時代に目指された民主主義は、その起源を基本理念としてあった「新羅民主主義」と欧米の民主主義とを対比することにより、「独自性」を發揮しようとした。すなわち、欧米民主主義の基本概念である自由・平等・博愛に代わり、朝鮮民族の具体的目標として「自由・公正・真理」を掲げ、その独自性をアピールしたのである。教育もこれに基づき、「新羅民主主義」を継承する「民主的民族教育」が推進されてきた。

ところが、白樂濬の文部部長官就任後、朝鮮戦争を契機として、それまで継承してきた文化を「破壊」した者は「北韓傀儡」であるとする考えが拡大する。白樂濬は「弘益人間」教育理念の歴史的解釈から「人類に貢献する」民主主義教育を提唱し、それまでの「新羅民主主義」よりグローバルな視点をもった韓国独自の民主主義教育を構想した。また、韓国の正当性を、国連が韓国側にたって参戦したことから、「国際的に認知された唯一の朝鮮半島の政府」という要素によって支えようとした。「戦時教材」などでは、一連の「戦時教育」を国連・韓国軍対「北韓傀儡」・「中共」軍の構図で描き、さらに戦争を「生活体験」として教育内容に含めることによって、「新羅民主主義」を守ろうとする韓国軍とその援軍である国連軍が、自らの生活を「破壊する」者として存在する「侵略者」共産主義と戦っていることを子どもたちに認識させる意図があったからと考えられる。

そして、朝鮮戦争後は、「生活・文化の破壊者」共産主義勢力に対抗し「新羅民主主義」や「弘益人間」教育理念の要素を併せ持った、韓国で独自に発達してきた民主主義を守り、その思想を実践することが、秩序を保つ道徳的「真理」とされ、民族主義的教育内容と反共主義をより前面に掲げる「韓国的」民主主義が形成された。

(2) 「社会生活科」における「韓国的」民主主義認識形成の構造

「社会生活科」は、先に述べたように、「道義教育」が最も強調されるべき教科として位置づけられた。それは「社会生活科」がその名の通り社会生活と最も関連する教科であり、「戦時教育」以来特に強調された「韓国的」民主主義に基づく秩序の形成を「道義」とし、その中での生活実践を目指す教科であったからである。

「社会生活科」では、ここでの国史の授業の場合、指導案にあるようにいくつかの段階を経た認識形成が企図されている。こうして、「破壊者」共産主義から「韓国的」民主主義を守り、またそのための実践的行動が、秩序を規定する規範（「道義」）として理解されるような構造をとっている。

つまり、生活体験との共通部分を過去の歴史事象で媒介し、将来の可能性を想定させ、自らの今後の生活で必要なもの（態度や価値）を認識させる構造が作られているのである。

3. 本節のまとめ—日本から考察する、韓国歴史教育を理解するための視点—

本節では、1950年代に成立した「縦」の史観、「横」の史観という構造を軸として、特に上記構造の成立期における教育実践事例を通して、歴史の授業における「経験」との関係について分析を試みた。これらを踏まえて、現代の日本において韓国の歴史教育を考える「視点」を整理すると、以下のように考えることができよう。

第一に、日本で韓国において「反日教育」と表現されるものは、「防日」の教育政策からはじまっていることを理解しておくべきであると考えられる。そしてこれは「修史」の歴史政策を一貫して進めるところから来ている。これは日本のかつての帝国主義的な思考様式が、植民地化されその解放からそれほど経過していなかった韓国に再び流入してこないようにするための主体性回復政策の一環だったのであり、単なる日本への反発とは異なり、むしろ「内なる問題」の解決を含めたものであった。韓国に対して無意識に「日本的な要素」が入り込んでくる可能性を警戒した状況を、日本では当時から「反日」と捉えているところがある。

第二に、「政権が『反日』を利用して、政権維持を図っている」という見方についてである。これはある意味事実を含んでいるものの、正確に状況を表現している言葉とも思わない。すなわち、上記に示したように、政権維持に活用しようがしまいが、源流として日本的なものを「警戒」する構造が基底として存在しているのであって、しかもその払拭を達成した事実はどこにも存在しない、ということである。様々な世論調査結果で、韓国人の大半が「過去は清算されていない」と言い、日本人はそこまで考えていないというデータが現れている。これは「縦」の史観が生き続けている韓国にとっては、日本が解決の根拠としてよく述べる1965年の日韓基本条約が、「縦」の史観より「横」の史観が重視された過程によって存在しているものにすぎないのであって、解放直後から続く「縦」の史観そのものの解消が果たされたわけではない、と把握しているからではないだろうか。

第三に、「韓国的」な民主主義における歴史の「教育的価値」の重みについてである。金聖翼実践から見えたこととして、現場でも民主主義と民族主義を同義のものにとらえる「韓国的」な民主主義のもと、それを共産主義から「守る」韓国人を育成することに力を注いでいた。「社会生活科」に反共教育と「道義教育」が統合されていったのも、「社会生活科」が共産主義への対抗意識と、秩序の規範としての「韓国的」民主主義意識の育成という性格をもっていたことに因ると考えられる。

金実践における歴史学習は、当時の状況と将来のあり方を考えるための「媒介」として存在していた。この点、「韓国的」民主主義の基盤は歴史的思想に依拠していたので、「社会生活科」は最も効率的な「韓国的」民主主義学習の教科であったとも言える。現在も韓国で歴史教育が重視され続けている理由の一つとして、歴史に根ざした「韓国的」民主主義が、時代の要請により変化しつつも、韓国人のアイデンティティを形成するものとして存在し続けている点が指摘できるのではないだろうか。すなわち、過去の歴史事象が、現代生活と乖離したものではなく、現代的な社会生活改善に「教訓」的に機能し、現代生活と過去の歴史事象とが相互関連性をもっているという意識をもたせているのである。ここから、自らが過去を継承しているという意識も発生し、そして自分が住んでいる韓国は過去を継承している民族国家であると、子どもに認識させることが可能になる。このように自らの生活現実から、韓国の「正統性」認識を形成させることが歴史教育に求められ、それゆえに歴史教育が重視される「構造」が成立したと言って

も過言ではないだろう。

第2節 教育闘争の論理

本節では韓国国内での状況を論じた第1節とは視点を変え、日本の「進歩的」教育学者・宗像誠也の「国民の教育権」論をめぐる考察を行う。さて、1980年代に日本の歴史教科書が国際問題化する以前、日本国内では教科書検定制度をめぐる裁判にまで至った前史をもつ。つまり、教科書問題は国内問題として始まった。1965年、家永三郎（東京教育大学）は、自ら執筆した教科書が文部省による検定によって歪められ、検定は日本国憲法で禁じられた検閲にあたるものとして国を提訴した。そして問題は、教科書内容の是非を越えて、そもそも国は教育に介入する権限をどこまでもつのか、教育をする権利・受ける権利はどこにあるのかという問題にまで展開していった。その際、家永を支援する側で法廷に立ち、教育をする権利・受ける権利は、国家ではなく国民の側にあるとする「国民の教育権」論を主張したのが、宗像誠也（東京大学・教育行政学、1908～1970年）である。実際、家永裁判の判決が「国民の教育権」をめぐる形で行われたことを見れば、教育権をめぐる問題は、まさに裁判を規定した枠組みだったと言える。本論文は、1980年代以降の国際問題としての教科書問題を直接扱うわけではないが、その前史として論争された教育権をめぐる問題を、その提起者たる宗像誠也を通して見ていくものである。以下、具体的な課題設定に入る前に、いくつかの確認から始めたい。

宗像は家永教科書裁判に参加する以前から、既に国を相手に裁判闘争を行っていた。1950年代後半の、教師の勤務評定をめぐる裁判（勤評闘争）、中学校一斉学力テストをめぐる裁判（学テ闘争）がそれである。宗像は、いずれも教育の国家統制化の動きとみなし、「国民の教育権」を対置させていた。よって、宗像の家永裁判への参加も、これら二つの闘争の延長線上にあった。標題の教育闘争とは、教科書裁判を含む包括的な謂いである。

周知の通り、戦後日本の教育の歴史は、文部省と日本教職員組合（日教組）の対立の歴史であった。日教組は家永裁判を支援する側に立ったが、日教組のブレンこそ宗像誠也であった。では、宗像が掲げた「国民の教育権」論とは何であったか。結論から言えば、日本国憲法（1946年）および教育基本法（1947年）を根拠として、教育の主体は国家ではなく国民にあるとするもの、特に国家は国民の内面・価値領域に介入することは出来ないと主張するもので、要するに「文部省という役所が、国民の価値観を決めてよいのか」というものであった。ここから導かれる宗像のイメージは、ひたすら国家という存在を否定する姿勢である。

しかし本節で見ると、宗像において国家は否定されるどころか、一貫して模索されるものだった。例えば、1955年、清瀬一郎（文部大臣・自民党）が、教育基本法には国家が不在であるとの理由で、改正論を提起した。それに対して、宗像は「いったい教育基本法に国家が出ていないというのはほんとうだろうか。……教育基本法は、そのすべてをあげて、国家の建設に奉仕しようとするものなのだ」¹⁶と述べ

¹⁶ 宗像「教育と「国」の意味」（『教育』1956年4月）『宗像誠也教育学著作集』（青木書店、1975年）3巻、71頁。以

ている。こうした状況について、同時代の進歩的知識人・日高六郎(東京大学)は、次のように指摘していた。すなわち、対立する保守派・進歩派双方によって「愛国心」という「同一のシンボルの争奪戦が行なわれ」ている¹⁷、と。後に見るように、宗像のいう「真の愛国心は人間の尊厳の確立と一致する」というものだった。さしあたり、この言葉だけから見ても分かるのは、「人間の尊厳」といった普遍主義的理念と結合された「愛国心」＝ナショナリズムである。

もうひとつ、一見すると奇妙に見えるのは、宗像が憲法・教育基本法に基づく教育闘争の「限界」について述べていることである。限界とは、「要するに市民法の土俵の上での角力である。憲法・教育基本法は社会主義法ではない。裁判で、……労働者階級が人類を解放する階級である、とはいえない」というものだった¹⁸。後に見るように、宗像が見通していたのは近代(資本主義)以後としての社会主義であったが、その彼が近代市民法であるはずの憲法・教育基本法を死守する構図がここにある。言い換えれば、宗像が本来目指すべき地点は、憲法・教育基本法とは別のところにあり、それはまた教育闘争の最中にあっても自覚され、かつオープンに主張されてもいたのである。

以上から確認できるのは、宗像における普遍主義とナショナリズム、および社会主義との結合である。宗像の「国民の教育権」論は、この三つを集約させたものだったと言える。以下では、この三つの結合のさせ方、それが「国民の教育権」論に集約されていくプロセスを見る¹⁹。まずは、宗像における戦後の出発から見てみよう。

なお、頻繁に引用する以下の文献については下記の要領で略記し、本文中にて典拠を示す。宗像『私の教育宣言』(岩波新書、1958年)→『宣言』。宗像『教育と教育政策』(岩波新書、1961年)→『教育政策』。

1. 宗像における戦後の出発

(1) 「新教育」への認識

まずは宗像の位置を測定するために、1946年のアメリカ教育使節団報告書に対する評価から見てみよう。言うまでもなく、同報告書は戦後教育改革の起点となったものである。後年だが、宗像は当時の反

下、『著作集』と略す。

¹⁷ 日高六郎「国民教育論をめぐって」(『日高六郎教育論集』一ツ橋書房、1970年。初出は『思想』1961年4月)303頁。

¹⁸ 宗像『アンチ教育行政学』と教育裁判(『1968年度国民教育研究所年報』)11頁。

¹⁹ 戦後の宗像誠也についての本格的研究はないが、宗像を含めた左派知識人一般のナショナリズムについては、小熊英二『〈民主〉と〈愛国〉』(新曜社、2002年)がある。同書は「民主」と「愛国」が共存する「第一の戦後」、1960年代以降、両者が分裂する「第二の戦後」という構図で、戦後日本のナショナリズムの展開を説明するものである。ただし、同書の力点は言説構図の析出にあるため、個々の知識人に即してみた場合に説明不能な事象が存在する。また「第一の戦後」で取り上げられた知識人が、「第二の戦後」ではほとんど登場しないなど、対象の扱いにアンバランスが見られる。あえて「民主」と「愛国」に即した形で宗像を見てみれば、両者は社会主義を媒介に一貫して結合されており、1960年代以降、両者の結合はむしろ強くなる。そしてそれこそが、宗像によって概念化される「国民の教育権」論であった。付言すれば、本稿では事実関係のレベルで小熊と重なる点が多くある。例えば、左派における憲法・教育基本法への評価の推移がそれであるが、これは小熊の指摘をまつまでもなく、史料上で確認できることでもある。行論上、やはり史料引用を伴っての確認は必要である。その場合、小熊との参照関係は逐一示さなかった。

応を、以下の四つに整理している(『教育政策』16-17頁)²⁰。

- ①依然として「国体護持の教育」に固執する保守的態度。当時の政府。
- ②全面的肯定。アメリカ教育学直輸入の「新教育」論者。
- ③本質において「反社会主義」、アメリカ帝国主義の支配を容易にするための「潤滑油」に過ぎないと見る立場。矢川徳光に代表される日本共産党系の教育学者。
- ④発展的契機をもつものとして、「批判的に摂取すべきだ」とする立場。宗像の立場。

整理すれば、方向は逆だが否定的という点では共通していた政府(①)と共産党(③)、対照的に全面的肯定であった大多数の教育学者(②)、宗像の立場は、いずれとも異なる「批判的摂取」(④)というものだった。宗像によればこの立場は、報告書の『『十八世紀的』自由主義を止揚して、広い意味で社会主義化』を目指すものだという。「広い意味で」とあるように、宗像の立場はマルクス主義そのものではない(「プラスX」、後述)。

立ち入った考察に入る前に、もうひとつ見ておこう。これも後年の回想だが、宗像は報告書に接した際に、やはり「解放の宣言」を聞いたという²¹。ただし、肝心の中身については「そんなに目新しいものではなかった」と否定的である。というのも戦前以来、宗像はアメリカの教育を知っており、知っているからこそ日本がそれを導入することは「とても不可能ではないか」と思ったという。先の「批判的摂取」というスタンスとも関わるが、宗像の評価の焦点は、報告書が提示する理念と敗戦日本の現実とのズレにあった。そして、このズレをもたらすものこそ、宗像の言う日本社会の「後進性」「封建遺制」である。

宗像は、敗戦直後の日本社会を(前近代/近代/近代以後)の三者並立状態と見ている²²。これは(封建遺制/18世紀的自由主義・個人主義的近代/社会主義的段階)とも言い換えられている。ここで敗戦日本に封建遺制の存在を見てとるように、宗像の日本社会観はマルクス主義講座派のそれである。実際、宗像は日本における近代市民革命(明治維新)は「不徹底」で、それゆえに絶対主義的な教育に容易に転落したと見る(教育勅語、1890年)。しかし宗像は、敗戦後の現在において、再び近代市民革命をやり直せとは言わない。それには「世界の歴史が進み過ぎてしまった」からだという。宗像によれば、共産主義の大国が現に存在し、また自由主義国家でさえも国管化の傾向を示している現在(アメリカのニューディールなど)、「明らかに世界は個人主義から社会主義的な方向へ移りつつある」。そして、敗戦日本が貧弱な資源、過剰な人口を抱えている以上、「計画経済の必然性を疑うことは出来ぬ」。よって求められるのは「歴史の段階をゆっくり経過することではなく、「個人主義的近代を早く卒業して、社会主義的な段階へ進」むこと、そしてまずは封建遺制の払拭から始まる以上は、「歴史の三段飛び」であるという。

こうした立場からすれば、発布されたばかりの教育基本法は、「歴史の発展段階からみずれたもの」「踏み越えられるべき一段階」と評価されることになる²³。宗像によれば、教育基本法は近代市民社会の

²⁰ 宗像「戦後教育の歴史」(同編『日本の教育』毎日新聞社、1957年)8頁以下で補った。

²¹ 宗像「教育使節団とその後」(『6・3教室』1950年10月)『著作集』3巻、108-109頁。

²² 以下、宗像『教育の再建』(河出書房、1948年)『著作集』2巻、26-27頁、52頁。

²³ 宗像「教育基本法」(宗像ほか編『教育科学辞典』朝倉書房、1952年)161頁。

理念を宣言したに過ぎず、もはやそれをいかに実現するかが、世界史の現段階とされる。こうした評価は日本国憲法についても同様で、宗像は私費が一切不要となる公費教育制の導入こそ、憲法の「論理的帰結」であったはずとし、それを「教育における社会主義」を表現している²⁴。そして、こうした認識の根底には、これまた世界史的趨勢としての「近代」への限界認識があった。すなわち、「すでに世界の歴史は、近代個人主義の破綻を経験し、近代以後への歩を進めている。個人の尊厳の確立は、近代が果たした大きな役割であったけれども、今はすでに、その個人の尊厳の確立保持ということ自体が、近代的個人主義によっては不可能になっているのである」²⁵。先に見た「十八世紀的自由主義の止揚」、報告書理念の「批判的摂取」というスタンスは、こうした近代以後としての社会主義を見通してのものだった。

とはいえ、いかに近代以後を展望してみても、現実の日本は封建遺制が濃厚な社会とみなされた。よって当面は、その払拭が課題となる。そのためには、アメリカ教育学の直輸入は不可とされる。というのも、アメリカは「封建制度を歴史上に持っていなかった」からだった²⁶。そして、封建遺制の払拭のためにも主張されるのが〈政治と教育〉の関係である。宗像によれば、封建遺制の払拭のためには「社会制度の改革」が要求される一方で、制度を支える「心性の改造」が要求されるという。そして、前者が政治の役割であるとすれば、後者が教育の役割にあたる。重要なのは、両者の関係は「並進」というもので、「優位とか劣位とかいう上下関係は存在しない」とされる点である。つまり、両者は「自律」した関係にあり、そのうえで相互に働きかけることで理想的な社会建設に向かうとされる。こうした〈政治と教育〉の関係規定からすれば、後の保守政権による教育政策の展開は、まさに政治による教育の従属化であった。この点は後に見るとして、こうした観点からさしあたり宗像が期待を寄せたのが教育委員会であった。そして、そうであるがゆえに教育委員会の性格をめぐる政府との攻防こそ、宗像に転機をもたらすことになる。

（２）転機としての教育委員会一斉設置（1952年）

1948年、アメリカ教育使節団報告書に基づいて教育委員会法が制定される。それによれば、教育委員会は原則すべての地方自治体に設置され、住民による直接選挙を通じて選ばれた教育委員で構成される、そして教育委員会には教育内容から教員人事に至るまで広範な権限が与えられるとされた。後の1954年、保守政権によって任命制に改正されるが、発足当初は公選制であり、まさに公選制という点にこそ教育委員会制の眼目があった。すなわち、教育に関する意思決定の主体を人民自身に置くというものである。

宗像が教育委員会を重視したのも、何よりこの点にあった²⁷。宗像によれば、戦前日本の教育主体が国家(官僚)であったことで、国民は自主性が奪われ、敗戦に至ったとみなされた。その意味で、人民主体を制度化した教育委員会こそ教育民主化の象徴であり、日本民主化の象徴とされた。第二は、教育委員会が一般行政・議会から独立した形態をとったことで、教育の政治からの自律化、これを制度として実現するものだったことによる。

²⁴ 宗像「教育政策」(『教育大学講座』第7巻、金子書房、1951年)『著作集』3巻、128頁。

²⁵ 宗像『教育研究法』(河出書房、1950年)『著作集』1巻、111頁。

²⁶ 宗像前掲『教育の再建』『著作集』2巻、12頁。

²⁷ 宗像「誰が教育者か」(『教育研究』1946年9月)『著作集』3巻、9-11頁、宗像「教育委員会法の問題点」(『時事通信内外教育版』1948年8月)『著作集』3巻、25頁。

しかし、宗像には懸念のほうが強かった。日本とアメリカとでは「全く違う地盤」、つまり日本には封建遺制が濃厚だったことによる²⁸。宗像によれば、日本の民主化状況からして、このまま教育委員会制を実施してしまえば、「ボスがこれに乗っ取り、これを牛耳るだろうということが恐れられる」という。ここで言う「ボス」とは「封建的勢力を代表する」もので、「官僚支配より更に悪い」とされるものだった。よって、ボスの進出を防ぐためにも「進歩的勢力の結集」が説かれる。とはいえ、最終的な判断を下すのは有権者たる国民であり、国民もまた「封建制度のかす」が残る存在である。よって宗像は、長い時間をかけての啓蒙が必要で、教育委員会制の導入は漸進的に進めるよう主張する。

実際、教育委員会は財政上の問題から、まずは都道府県など上位レベルの行政単位から設置され、市町村レベルを含めた一斉設置は延期され続けた。まずは1948年の教育委員会法制定時に2年の延期が決定され、その期限が切れる1950年に再び延期される。そして、再び期限が切れる1952年段階でも、一斉設置は延期すべきとされた。文部省もそれをうけて延期法案の準備に入る。ところが、1952年7月、与党自由党(後の自由民主党)が突然それを覆す。正確には、急遽、衆議院を解散することで延期法案を流産させるもので、結果、1952年11月をもって自動的に一斉設置となった。実のところ、教育委員会一斉設置そのものは法の規定通りなのだが、宗像によればこの自由党の動きこそ、権力による教育への不当な介入の、第一歩とみなされた。宗像は自由党の意図を次のように読む²⁹。すなわち、自由党の目的は単なる選挙対策に過ぎない。労働組合や日教組などの革新・進歩勢力は、下位の行政単位になればなるほど組織力が弱くなる。よって自由党は、あえて教育委員会を一斉設置することでそこに保守勢力を当選させ、それを通じて革新勢力を封じ込めようとした³⁰。実際、教育委員会の選挙結果は宗像の予想通りで、進歩派の敗北であった³¹。宗像によると、この結果は再びだが封建遺制によるものとされた。すなわち、日本の民主化状況からすれば「分権的になればなるほど前近代性が強く出て来る」、よって「民主化を狙いとすはずの制度が、実質的には保守的勢力の温存になる可能性がある」³¹。

以降、宗像は政府との対決へと態度を転換させていく。そして、その後の教育政策の展開も、政党による教育への不当な介入の、一連の動きとして捉えられていく。実際、政府側も占領終結をうけて、戦後教育の再検討を本格化させていった³²。そうしたなか、宗像において、政治に対する教育の自律を守る勢力として見出されるのが日教組であった。それと並行して、宗像は教育への国家介入を拒否する理論も緻密化させていく。その際、再評価されるのが教育基本法であった。宗像は後年、「最初の一〇年くらいは、こちら側ではこの法律をあまり問題にしていませんでした。教育基本法を引用するのは、むしろ

²⁸ 以下、宗像「教育委員会ほうまく行くか」(『朝日評論』1947年7月)『著作集』3巻、13・15頁、宗像「地方教育行政法の諸問題」(『時事通信内外教育版』1947年3月)243頁、宗像前掲『教育の再建』『著作集』2巻、51頁、宗像前掲「教育委員会法の問題点」『著作集』3巻、28頁。

²⁹ 宗像「教育委員会と自由党」(『教育』1952年8月)7-8頁。

³⁰ 宗像・持田栄一「占領教育政策と民主化のよじれ」(『思想』1953年7月、33頁)によれば、「進歩系教育委員の割合」は、都道府県36%、町村レベルで9.5%とされている。

³¹ 宗像「教育委員会の運営と改善」(『ジュリスト』1952年12月1日)5頁、宗像・持田前掲「占領教育政策と民主化のよじれ」22頁。

³² 以降の教育政策の展開は、以下の通り。1954年、教員の政治活動の制限(教育二法)。1955年、民主党パンフレット「うれうべき教科書」の提起。1956年、教育委員会任命制へ改正。1957年、教師の勤務評定導入。1958年、道徳科設置、学習指導要領の拘束力強化。1961年、中学校での一斉学力テストの実施……。

る文部省の官僚側でした」と振り返っている³³。当然といえば当然だが、教育基本法を制定したのは政府・文部省であり、解説本も当初は文部省主導で刊行されている。つまり、進歩派にとって教育基本法は、保守政権との対立が先鋭化するに至った段階で、抵抗の、なおかつ法的な(ということは裁判闘争を行ううえでの)根拠として再発見されたのである³⁴。宗像はこうした状況の変化を、次のような構図で説明している(以下、『宣言』88頁、『教育政策』18-20頁)。すなわち、敗戦直後の文部省は、いわば「官学」となった「自由主義教育の説教者」であったが、講和後は、反権力側がそれを支持する側となった。日本ではアメリカン・デモクラシーを支持するのがソシアリスト、というのは確かに奇妙な構図だが、日本の保守勢力は、アメリカン・デモクラシーすら許容しない反動的なものだ、と。そして、宗像はこの頃、「教育とは人間の尊さを打ち立てること」というテーゼを提起する。一見すれば抽象的理念だが、これこそ宗像における〈国家と教育〉(政治と教育)に関する見解を集約させたものだった。よって以下では、宗像における「国家」が問題となる。

2. 宗像における「国家」

以下に見ていくように、宗像においては、敗戦直後から一貫して「国家」は否定されるどころか模索されるものだった。例えば宗像は、1955年の教科書法案のなかに教育の国家統制化の動きを見てとるが、それでも「国家という、(この場合)抽象的なものが教科書を作るはずがない」、教科書国定とは、つまりは「政府定」のことであり「政党定」であるとする。そして、「国と政府との区別」は「近代民主国家の常識だろう」とも言うように、国家一般が否定されるわけではない(以上、『宣言』31頁)。

昭和戦前期において「一個の教養高い紳士」のつもりでいた宗像は、「野卑な連中とは同じ日本人でも別物なんだ」という気持ちがあった、と述べるように、ナショナリズムには否定的であった³⁵。しかし敗戦後になると、「ごくすなおな意味で『運命共同体』の実感があるのを否定できないのだ」と率直に述べるに至る。おそらく、国家の崩壊という現実が国家への関心を浮上させたのだろう。そのような宗像にとって問題とされたのは、戦後の国家からの解放というより、国家からの離脱ともいべき現象だった。宗像は言う。「極端な国家主義……の否定は同時に国家および民族の意義一般の否定なのだろうか。……そんなものから超越して、一人一人がコスモポリタンになることこそ望ましいのであろうか。国籍不明＝「コスモポリタン」とは、後年、宗像が保守政権から攻撃された際の言葉だったが、敗戦直後の宗像においては、むしろ否定すべき対象であった。そして、宗像にとって重要とされるのが「民族」である。「かつて一部にあったような選民意識は問題にもならないが、しかしさればとて民族感情とか愛国心とかは理屈で否定されても消え去るものではない」。ここでは、戦前ナショナリズムは否定されるにせよ、それに代位すべきものが無いこと、それを追求する態度も見られないことが問題とされている。つまり宗像が目指していたのは、ナショナリズム一般の否定ではなく、再建であった。

1952年、占領が終結し、保守政権による戦後教育の再検討が開始される。冒頭に見た清瀬一郎(文

³³ 宗像「教育基本法の二〇年所感」(『1966年度国民教育研究所年報』)3頁。

³⁴ 1957年には進歩的教育学者が結集して、長田新監修『教育基本法』(新評論)が刊行される。同書は1966年に改訂されるが、このときは宗像が監修を担当している。

³⁵ 以下、宗像前掲「みんなが立法者であるという自覚」『著作集』2巻、81頁。宗像「季節はずれの心配」(『教育評論』1949年1月)『著作集』2巻、70-73頁。

部大臣)による教育基本法改正論がその典型である。清瀬の改正論は「あれは世界人として、コスモポリタンとしていいのです」というものだったように、国籍不明の「コスモポリタン」という批判を、今度は進歩派側が受けることになったわけである。これも冒頭で見た通り、清瀬に対する宗像の反論は、「教育基本法に国家が出ていないというのは本当か」というものだった。もっとも、教育基本法を国家と関連づけた主張がこれ以外に見当たらないとすれば、ここでの宗像の反論は論理的というより情緒的な反発と見たほうがよい。こうした反応の仕方は、素材を変えれば多く確認できる³⁶。むしろここでの情緒性こそ、宗像の「愛国心」像の構成要素だとも言える。

実際、宗像のいう「真の愛国心とは人間の尊厳と一致する」というものだった。その場合、そもそも政府のように両者を対立的に捉え、その中間のどこかに解決点を見出そうとする発想が誤りだとされる。宗像によれば、両者は「交わらない平行線」でもなければ「背馳するものでもない」、愛国心がそのようなものとして理解されるとき、「国民は、上からの号令無しに、愛国的になる」という(『宣言』47頁)。では、宗像の言う「人間の尊厳」と「愛国心」とが一致する社会とはどのようなものか。それが、近代以後としての社会主義社会であったが、それは革命間もない中国に投影されることになる。

1957年、宗像は中国視察に赴く。帰国後、「国家権力が人民のためのものであるときに、どんなにいいことができるか」と興奮して述べている³⁷。宗像によると、革命後の中国では人間と人間とが向き合うことで人間として認め合う、それは欧米のように神と個人の関係ではない「新しい型の人間の自覚過程」であるという。宗像は、こうした中国には「マルクス主義プラスX」があるのではないかと、「夢ではない現実」と述べている。こうした中国評価は現在から見ればナイーブなものだろうが、そのような評価は当時から既にある³⁸。むしろここでの中国評価は、宗像が描く日本の将来像が投影されたものと見るべきである³⁹。

さて、宗像によれば、中国に見られる国家と個人の関係は、欧米の近代市民社会とは異なるものがあるとされていた。具体的には次のように言う。「国家が人民の国家である場合には、国家の政治的要求と、個人の道徳的要求とが高度に一致する可能性があるだろう」。「政治と道徳の一致ということは、根本は人間を大事にするということからきているわけだろう。国家権力が働く人民のものであるときに、このことは理想どおりにできるわけである」(『宣言』52・55頁)。ここに見られるのは、政治と道徳(教育)との一致、人間の尊厳、および(人民)社会主義との結合である。この三者の結合関係は、次のような歴史の発展段階論として捉えられている(以下、『宣言』51-52頁)。

近代を通りこして、いわば近代以後になると、つまり社会主義になると、ふたたび政治と道徳とが一致する可能性が出てくるような感じが私にはする。感じ、といった理由は、中国のありさまを見て私はほんとうにそれを肌に

³⁶ 例えば、宗像「MSA協定と愛国心教育」(『改造』1954年3月)14-15頁。

³⁷ 以下、宗像「中国を見てきて」(『教育』1957年5月)『著作集』2巻、145頁。宗像「中国のことを知らねば」(『作文と教育』1960年1月)39頁、宗像「ある日の北京大学(中)(下)」(『朝日新聞』1957年3月14・15日)。

³⁸ 相良惟一『日教組死するなかれ』(教育開発研究所、1986年)91頁。

³⁹ 実際、宗像の中国への関心は視察以前から存在している。宗像によれば、欧米と日本との比較研究だけでは欧米を基準とした「遠近法」にとどまり、「後進性の克服」といった問題自体が登場しないことになる。その点、中国には「非ヨーロッパ的」という点で日本と「同じ性質」があり、かつ後進性の克服といった歴史をもっている、と述べている(宗像『教育行政学序説』有斐閣、1954年、『著作集』3巻、223-224頁)。

感じたからである。

政治と道徳とが未分離だった封建社会から、両者が分離する近代社会へ、そして近代以後としての社会主義社会では、両者が「ふたたび」一致するのだという。

ただし、政治と教育との「再度」の一致とはいえ、やはり両者が一致するのだから微妙な性格を帯びる。宗像は、敗戦日本の食糧不足という現状で、愛犬を高級車に乗せる日本の元首相を批判しているが、そこでは「他人の趣味に干渉しないのが近代倫理」であると断りつつ、「そういう私は政治と道徳との一致を求める、前近代封建意識の持主なのであろうか」と述べている(『宣言』57頁)。また、中国体験を語るなかでも、政治と道徳との一体化は「近代主義からいえばおかしいわけだが、社会主義においては二つは密接に結びついている」としながらも、生活や思想が「あまりにも政治的・道徳的である」と当惑している⁴⁰。もっとも、未来としての社会主義は未来であるがゆえに、こうした問題は突き詰める必要がなかったのかもしれない。しかしここでの過度なまでのモラルこそ、宗像の反対側陣営から問題視されることになる(後述)。

実際のところ、こうした〈近代以後＝政治と道徳の再度の一致〉というモチーフも、やはり中国体験以前からのものだった。宗像は1950年の段階で、丸山真男の論文「科学としての政治学」(1947年)を絶賛しているが、それは宗像の言う「政治学と教育学との類似」によっていた⁴¹。宗像によれば、両者の類似性は「人間と社会についての一つの理念の二つのあらわれである」ことに由来するという。では「一つの理念の二つのあらわれ」と言うときの「一つの理念」とは何か。

人間の尊厳を確立しなければならないと考えること、そういう思想は、いわば政治と教育とに分けられる以前の、根本的価値観なのである。(『宣言』202頁)

つまり、「人間の尊厳の確立」というひとつの原理から派生するふたつの機能が、政治と教育であった。言い換えれば、「人間の尊厳の確立」という原理こそ(一端分離した)政治と教育とを(再び)高次の次元で統合させるものである。

先に見たように、宗像によれば、政治と教育とが再び一致する社会こそ近代以後たる社会主義社会であった。そしてここに、先に見た「真の愛国心と人間の尊厳とは一致する」との言葉を総合させれば、以下のように整理できるだろう。すなわち、宗像の言う「人間の尊厳」に基づく社会とは、政治と教育とが再び一致する社会主義社会であり、そのような国をつくる意欲こそ「愛国心」である。ここに、宗像における普遍主義的理念とナショナリズム、および社会主義との結合関係が確認できる。

もとより、こうした理念が敗戦直後から定立されていたわけではない。まさに保守政権との対決という現実こそが、理念として定立させる。それは単に「人間の尊厳」ではなく、その「確立」「打ち立てる」と追加されている点に表れているだろう。「確立」「打ち立てる」とは、「それを邪魔するものに向っての戦い」(『宣言』136頁)との言葉に見られるように、保守政権への「抵抗」が含意されているのである。宗像は端

⁴⁰ 宗像前掲「中国を見てきて」『著作集』2巻、148頁。

⁴¹ 以下、宗像前掲『教育研究法』著作集』1巻、95・98・100頁。

的に、「人間の尊厳と愛国と忠誠」、これを「教育の絶対的基準」に置くべきだと主張する⁴²。そして、以上のような理念をさらに概念化させたものが「国民の教育権」論であった。以下では、「国民の教育権」論が概念化されていくプロセス、およびその構造を見る。

3. 「国民の教育権」をめぐる構図

(1) 「国民の教育権」論と教育闘争

確認できる限り、「国民の教育権」として明確に概念化されるのは、保守政権との対立が本格化する1960年前後のことである。それは、宗像における現状認識と不可分な形で形成された。宗像の現状認識は、次のような歴史的な段階把握としてなされる。

すなわち、①戦前の国家が教育主体であった「教育勅語体制」、②敗戦直後の国民が教育主体となった(はずの)「教育基本法体制」、③そして現在の、その空洞化が進行する「安保教育体制」。③の「安保教育体制」は、②の「教育基本法体制」の空洞化という点で戦前体制への回帰であるが、高度経済成長による資本主義の成長(「国家独占資本主義」という点で、①とは異なる段階設定がなされている。宗像によれば、「安保教育体制」の特徴は、天皇といった非合理的な価値と高度な科学技術とが一体化されている点にあるという。それは例えば、科学技術計画と天皇神話の肯定とが、同一の内閣によって提起される点にある。宗像によれば、この両者が一体化されることで、日本はいつでも戦争を行える段階になったと見る。よって、現在進行する「教育基本法体制」の空洞化は、単なる戦前への回帰でなく、「新たな戦争」への道とみなされる⁴³。

ただしこの時期、宗像が対峙したのは保守政権だけではない。高度経済成長が進行するなか、宗像は「大衆社会理論」が提起するような、大衆の「平準化、政治的無関心、無事への安住」といった心情の変化に注意を促している⁴⁴。というのも、実はこれこそが、保守政権の支持基盤となっているとみなすからである。例えば、大衆や父母は、教科書が国定化されれば安くなると考え、親孝行といった道德教育の復活を単純に望む。そして、政府の側もこうした大衆心情を承知のうえで、それを取り込む形で政策を行っている。つまり高度な資本で構成される政府からすれば、大衆の権利意識を覚醒させないためにも、大衆が「遅れた」ままにいるほうが望ましい。ここから宗像は、権力側の「ファシズム」化を指摘するだけでは駄目で、権力を支える大衆の「遅れた心情」をつきとめ、保守政権と大衆との「照応関係」の切断を説く(『宣言』26頁・204頁⁴⁵)。

おそらくこうした大衆への眼差しには、宗像らの教育闘争が社会的な孤立を深めていたことが背景にあったと思われる。1950年代後半の勤評闘争や学テ闘争のなかで、日教組はストライキなどの非常手段をとったことで、内部からも脱退者を出すに至った。この頃、宗像が労働者と「市民」との「統一戦線」を主張するのも、そのためだろう⁴⁶。宗像によれば、「市民」とは「国家権力をにぎってプロレタリアを搾取するブルジョアの意ではない」、支配層を占めるのは3%に過ぎず、残りは「統一戦線」を組むことが可能

⁴² 宗像前掲「教育と「国」の意味」『著作集』3巻、74-75頁。

⁴³ 以上、宗像「教育政策と教育運動」(『岩波講座・現代教育学』岩波書店、1961年)『著作集』5巻、6-26頁。

⁴⁴ 宗像「教育科学の科学性」(『教育』1957年10月)『著作集』1巻、277頁。

⁴⁵ ほか、宗像「中国へ行く前に」(『学園』1956年11月)『著作集』2巻、143頁。

⁴⁶ 以下、宗像前掲「教育政策と教育運動」『著作集』5巻、25-26頁。

だという。そしてその際、政府／労働者・市民との間の境界線は、政府が推し進める「臣民」化、すなわち政治的非主体化への是非にあるとする。

こうした政府による「臣民」化に対抗し、かつ労働者と市民を包摂する概念として浮上するのが「国民」である。敗戦直後の段階で、宗像が多用していたのは「民族」だったが、いわば文化的共同体の「民族」から、国家に抵抗する政治的主体としての「国民」がここに浮上する。そしてここでの「国民」こそ、憲法に規定された「主権者としての国民」にはかならない。つまり「国民の教育権」論とは、「臣民」化を拒否した「主権者としての国民」こそが教育の主体と主張するものである。

では、宗像の「国民の教育権」論はどのような構造をもつのか。骨子を挙げれば、以下のようになる(『教育政策』第Ⅱ章⁴⁷)。

- ①教育基本法は、国家が教育に関与できる権限を「条件整備」に限定する。教育学者キャンデルによれば、「条件整備」とは財政面などの就学環境(「外的条件」)のことであり、教育内容、とりわけ国民の価値観(「内的条件」)への介入を許すものではない。これを犯すことは、思想・学問の自由を定めた日本国憲法にも違反する。
- ②教育基本法に規定された「不当な支配」とは国家権力そのものである。法律という形であっても、それは多数党の意思にほかならず、「不当な支配」に該当する。

以上は、国家が何らかの価値を掲げて教育に介入することを拒否するものである。しかし宗像は、教育はあらゆる価値からの「中立」であるとはしない。

- ③国家は価値領域に介入してはならないと言いながら、既に憲法や教育基本法という形で価値観(人間の尊厳、真理の尊重、平和)が挿入されている。しかし、これらは権力が恣意的に決めたものではなく、人類の歴史の遺産たる普遍的価値である。これまで否定するのはニヒリズムである。よって求められるのは、普遍的価値に基づく教育を歪めようとする国家からの「自律」である。

宗像によれば、教育を受ける権利とは、どんな内容でもいいわけではなく、普遍的理念に沿う教育、「科学的真理」に基づくものでなければならないという。そしてそのとき、親や子ども、そして教師は、次のように「真理」と結びつけられる。

- ④親は、「真理」に反する教育を子どもに受けさせない権利をもつ。それを望まない親の立場もありうるが、法的には問題はない。その後は「運動」の問題である。
- ⑤教師が子どもを教育する根拠は、「真理の代表者」たることにある。子どもの教育を受ける権利を基本に、教師は子どもに「真理を伝える義務」を負う。一方で教師は、権力が真理に反する行為をとるなら、権力に反してでも「真理を伝える権利」がある。
- ⑥「真理」は不断の自由な研究においてのみ獲得される。例えば、日教組の研修大会がそれである。よって、政府がそれを制約するのは不当である。

⁴⁷ ほか、宗像「教育権をめぐる(1)(2)」(『教育評論』1960年4・5月)『著作集』4巻、34-61頁で補う。

以上に明らかなように、宗像が「国民の教育権」と言うとき、その根拠となっていたのは、言うところの「真理」であった。そしてそれこそ、宗像における「進歩史観」にほかならない(以下、『宣言』128-131頁)。宗像は、「人間の歴史とは人間の尊厳の歴史である」と述べている。それはときに「廻り道」や「逆行」さえしたものの、やはり「進歩」の歴史であったという。すなわち、まずは近代市民革命によって不可逆の価値となった段階へ、そして社会主義思想の登場によってその実現へと向かわせる段階へ。宗像によれば、こうした「歴史の方向」は、世界各国での社会保障制度の整備や第三世界の独立といった現実によって、今や「疑うことのできない真理」となったとされる。

当然、現実の教育闘争も「進歩」を推し進める意義が与えられる。すなわち、日本国憲法の原理が「天皇制欽定憲法」でもなく「社会主義憲法」でもなく、「自由民主主義」であることは明白だが、しかし「大局的には、国家権力に価値の多元性を承認させておけば、……事実としては、近代市民社会を乗り越えるものが発展すると信じて[おり]、それを歴史の方向だと思っている」(『教育政策』53-55頁)。冒頭で見た教育闘争の「限界」の意味がここに確認できよう。

(2) 反対側の主張

これまで宗像だけに分析が偏ったようである。以下では、宗像側とは反対側の立場を検討することで、「国民の教育権」論をめぐる構図を見ることにしたい。先取りすれば、双方には表面上の激しい対立の一方で、類似性が存在することである。

1965年、家永三郎の提訴によって教科書裁判が開始されると、反対側も言論活動を始める。その代表格、高山岩男(日本大学・哲学、国側証言、1905～1993年)から見てもよい⁴⁸。まず確認できるのは、反論する際に、高山もまた日本国憲法に依拠する点である。裁判闘争だから当然だろう。例えば、裁判では教科書として妥当なのかが問われているのであって、研究書として出すのは全くの自由である、よって家永側の教科書検定＝検閲＝憲法違反とする図式は誤りである、と。ただしメインの主張は、やはり強烈な反共思想で貫かれる⁴⁹。曰く、家永側の主張が採用されれば、左翼偏向の教科書がまかり通る。イギリスのような無検定制が望ましいと言うが、左翼思想が盛んな日本では無理である。憲法で規定された教育を受ける権利とは、共産主義の洗脳のためにあるのではない。主張の是非はともかく、2点だけ確認しておきたい。ひとつは、形式的であっても現行憲法に依拠していること、もうひとつは強烈な反共主義を表明する際のイメージである。高山によれば、家永らのような左翼思想が許されれば、日本は「戦前を裏返しにしたような全体主義」になるという。戦前が「右の全体主義」であれば、現在の左翼思想は「左の全体主義」である。こうした「左右の全体主義」論は、反対側陣営に共通して見られる。そして「民主主義を脅かす左右の全体主義」(森戸辰男・元文相)⁵⁰との言葉に確認できるように、「民主主義」の防衛、ひいては憲法の擁護すら掲げられる。

立ち入った考察に入る前に、もう一人、相良惟一(京都大学、国側証言、1910～1987年)を見ておき

⁴⁸ 高山岩男は、戦中期に「世界史の哲学」を説いた京都学派の一人であるが、戦後は文部省教科書検定委員として、いわゆる「F項ページ」報道で知られる人物でもある。

⁴⁹ 以下、高山「恥ずべき教育裁判」(三輪知雄編『教科書裁判』帝国地方行政学会、1970年)8-10頁。高山編『教科書裁判と社会科教育』(時事新書、1971年)3頁。

⁵⁰ 森戸辰男「社会科の成立と背後にあるもの」(高山前掲『教科書裁判と社会科教育』)32頁。

たい。相良も高山岩男らと言論活動をともにしたが、その主張はやや異なっている(以下、相良の著作『国家と教育』(教育開発研究所、1987年)、『日教組死するなかれ』(同、1986年)からの引用は、相良A、相良Bと略記して、本文中にて典拠を示す)。

相良は元文部官僚で教育行政学者、家永裁判では宗像誠也と正面衝突する位置にあった。実際、相良の役割は、宗像の「国民の教育権」論の否定にあった。曰く、宗像の教育価値への国家介入を不可とする議論は、教育学者キャンデルにならったものだが、拡大解釈である。現在、教育価値に介入しない国家など存在しない。国家は教育への権限を当然もつ。結果から言えば、裁判闘争だから学説レベルで決着がつくわけではない。宗像の「国民の教育権」論は、1970年の杉本判決で採用されるものの、1976年の学テ最高裁判決で否定され、その後、家永側は敗訴を続ける。ただしここで検討しておきたいのは、相良が主張する際の根拠である。実は相良の裁判証言は、国側に立ちながらも国の検定行為の一部を批判するもので、新聞でも異色の立場と報道された(以上、相良B84・58頁)。

相良は、東大法学部在学中、田中耕太郎に師事し、1934年に文部省に入る。敗戦直後には、師の田中が文部大臣に就任し、相良は部下となる。相良は田中を終生の恩師と仰ぎ、自らの国家観も田中のそれを継承したものであるという。その国家観とは、国家は多元的価値を保障する後見人であるとする、フランス法学・キリスト教自然法理論であった(相良A37・15-22頁)。こうした立場からすれば、宗像の「国民の教育権」論は、国民だけに教育権の所在を認める点で否定される。しかし一方で、教育権は国家だけに存在するのでもないという。相良は、一部文部官僚が言ったという「教育価値を決定するのは国家である」という言葉は、宗像の主張を裏返しにしただけの「ファシズム的発想」とみなす。相良によれば、国家の役割は「共同善」の守護者にとどまり、これは現行憲法の「公共の福祉」に該当するという。実際、相良は家永裁判で「国家は学説を持たず」とのフランス法学者の言葉を引用した(以上、相良B93頁・A107頁・A45頁・B58頁)。

こうした教育権の多元性という立場からすれば、国家は教育への権限を有しても、一定の制約・限界があるとされる(相良A52頁)。その意味で、相良は「不当な支配」を戒めた教育基本法を否定するものではない。しかし重要なのは、まさにこの点から「左右の全体主義」論が出てくる点である。曰く、戦前の超国家主義、そして戦後の社会主義、この双方は国家が教育権を独占する「左右の全体主義」であり「自由」は無い。宗像ら進歩派は、ソ連や中国などの教育の国家統制という現実について、何故か批判しない。例えば、日本で社会主義が実現したとして教科書は国定にするのか、その答えを聞いたことがない、と攻撃する(相良A42・85・6頁)⁵¹。しかし同時に、相良の矛先は国側、とりわけ政党にも向かう。すなわち、教育基本法でいう「不当な支配」とは政党にも該当する。政党は行政ではない。進歩派は文部省を絶大なものとして描くが、自身の経験からすれば、政党に引きずられる弱い存在だ。詳細は不明だが、かつて相良は政党によって文部省を追われ、現在の京都大学に異動したという(1955年、相良A522・530頁)。

⁵¹ 実際、進歩派側に確たる答えは無かったようである。日高六郎は、次のように述べている。すなわち、理論的に言えば「無階級社会が実現されるならば人民の利益を促進する形で政治が教育に干与してもそれは肯定してよい、ということになる」。個人的にはそれでも「教科書の国定化は必要ではない」と考えるが、「若干意見のちがひがあるかもしれない」。実際、日教組出身の社会党議員に聞いたことがあるが、「はっきりした方針を聞くことができませんでした」(以上、日教組編『歴史と教育の創造』一ツ橋書房、1972年、21頁。前掲『日高六郎教育論集』186頁)。

おそらく相良の念頭にあったのは、フランス型の「学者による教育の自治」であった。フランスでは、教育の中央主権主義をとる一方で、教育内容の決定にあたっては、政府から独立した学者たちが主導的役割を果たす。このフランス・モデルの教育行政は、相良の師・田中耕太郎が、敗戦直後の文部大臣時代に提起していたものでもあった。このモデルにおいては、教科書内容をめぐっても、政府から独立した学者で構成される機関によって審議・決定される。そして、実は宗像もこれと酷似するモデルを提示していた(『宣言』103頁)。しかし宗像案の場合、教師(日教組組合員)にも権限を与えようとするもので、そこに相良との対立点があったと思われる。日教組は教育内容自主決定論を提唱したこともあって、相良は日教組を「私設文部省」と見なして批判していた(相良B10頁)。

以上、反家永・宗像側の陣営も一枚岩ではないが、家永・宗像側／反家永・宗像側(政府側)、この双方を見るとき気づくのは、表面上のイデオロギー対立の一方で、類似性が存在することである。その最たるものが、双方が攻撃する際の言葉である。宗像側は、政府の政策を「戦前への逆行」と捉え、「平和」や「民主主義」で対抗した。しかし反対側もまた、社会主義こそ(左の)「全体主義」であり、(右の)「全体主義」であった「戦前への逆行」と同類とみなし、「民主主義」や「自由」で対抗した。そして少なくとも形のうえでは、双方とも現行憲法に依拠していた。

こうした現象の指摘自体は、何も珍しいものではない。冒頭で見た同時代の進歩的知識人・日高六郎が的確に指摘していたことであった⁵²。日高論文の視点は、様々な集団が主張にあたって掲げるシンボルとその配置図を見る点にある。この場合、掲げられるシンボルがさしあたり重要で、意味内容は問わない。日高によれば、保守派・進歩派、両者は主張のうえで対立する関係にありながら、しかし「それらをちがった記号で表現しないところに」戦前とは異なる戦後の特徴があるという。例えば、「平和」や「民主主義」「愛国心」といったシンボルがそれである、と。同時代人でありながら相当鋭い指摘であるが、ただこうした類似性がありながら、ではなぜ両者が相まみえると激しい対立に至るのかといった問題は残るだろう。言うまでもなく、そこには自由主義対社会主義というイデオロギーが挿入されるからである。そして、こうした現象を歴史として捉えようとするれば、やはり参考になるのが「左右の全体主義」論だと思われる。

ここでも日高同様に、主張の当否はしばらくおく視点に立ちたい⁵³。そのような視点に立つとき、少なくとも当事者において「左右の全体主義」論には一定の歴史的根拠、リアリティーがあったように思われる。反家永・宗像側の陣営を見れば、戦後日本で冷遇された右派の学者を別にすれば、戦前以来の「オールド・リベラリスト」(田中耕太郎、天野貞祐)、戦中期に「世界史の哲学」を説いた「京都学派」の存在が確認できる(高山岩男、鈴木成高)。彼等は戦中期においては、陸軍が主導する戦時体制に反発する存在だったが、その一方で左傾化した戦後体制にも反発し、周囲からは「保守」と見なされる。要するに、1960年代の教科書問題をめぐるイデオロギー対立は、1930年代以来の戦前・戦中・戦後といった広い思想史的地図で理解できるのかもしれないのである⁵⁴。

⁵² 日高前掲「国民教育論をめぐって」303頁。

⁵³ ここで最も想定される反論は、意味内容の相違こそが対立の本質の問題ではないか、というものだろう。意味内容が相違しているのは自明である。しかし意味内容が異なりながらも、それが「同一のシンボル」をめぐって行われるからこそ対立が激化する、というのが筆者の理解である。

⁵⁴ 昨今、戦時下の総力戦体制と社会主義の親和性について指摘されるが、それはむしろ同時代認識であった。例えば、清沢洌『暗黒日記Ⅰ』(ちくま学芸文庫、2002年、152頁)における「ミリタリズムとコンミュニズムとの妥合」との表現(1943年7月21日の条)。

宗像の対抗的存在であった相良唯一は、世代としては後に属するが、立場としては継承する部分が多い。前述のように、相良は田中耕太郎に師事したほか、美濃部達吉にも私淑した。美濃部が、戦前期に右派から憲法学説を排撃されながら、戦後には旧憲法擁護論を主張し、「保守」とみなされたのは周知のことである。相良は、美濃部同様に戦前期に学説を排撃された滝川幸辰事件(1933年)について言及し、文部省の「誤り」だったと述べている。しかし同時に、戦後に「保守反動」とされるに至った滝川の、次のような言葉も引用する。「自分の立場は戦前戦後一貫している。変わったのは世の中だ」。そして相良自身、戦中期の文部省時代に陸軍将校から脅された経験をもつとも告白する(以上、相良A24・26・240頁)。つまりここでの相良は、戦中期の(右の)「全体主義」から「自由」を奪われた経験を述べて、現在の(左の)「全体主義」からの「自由」の擁護を主張しているのである。

もとより、ここで見てきた反対側陣営も決して一枚岩ではないことにも留意する必要がある。先に、相良が陸軍将校から脅されたとの体験を告白していたのは、直接的には1971年の、防衛庁による愛国心強調の動きに反発してのことである。相良が文部省に在職していた時期に戻れば、1951年、天野貞祐(文部大臣)によって「天野勅語」と批判される「国民実践要領」が提起される。これについて相良は、前文部大臣で師であった田中耕太郎から、なぜ阻止しなかったのか叱責を受けたという。そして、「天野勅語」の立案に従事した京都学派の高坂正顕は、その後の1965年、今度は中央教育審議会主査として「期待される人間像」の立案を主導する。相良はこの双方に酷似した内容を読みとり、国家が国民の道徳基準を定めることに反対している。そして、その限りにおいては宗像の意見に同意していた、とも述べるのである(相良A252-253頁)。

このように反対側陣営は一枚岩ではないばかりか、内部においては軋みすら存在する多様な集団から構成されていた。しかしにもかかわらず、最終的には家永・宗像側/政府側といった二項対立の構図に収斂されていくのは、やはり「左右の全体主義」論によっている。それは戦前以来の歴史的根拠やリアリティー(戦中体験)に依拠されるものだったがゆえに、強力に作用するものであった。おそらく、宗像側からすれば、政府側につく人間は戦前思想の持ち主に見えただろう。しかし実際には、政府側の人間もまた戦前体制への回帰を否定した、その意味では(戦後)の住人だった。高山岩男の「検定を違憲とする家永訴訟なども、国体明徴の戦後版である」⁵⁵という言葉は、進歩派への最大級の罵倒だろうが、高山の主観においては強ち荒唐無稽でもない。高山もまた、戦中期に右翼に襲撃された経験をもつ⁵⁶。家永・宗像側/政府側、双方とも確かに言説のうえでは(戦前対戦後)という構図で相手を攻撃していた。しかし実際には、ともに戦前を否定した(戦後)の側にいた。そして、そうであるがゆえに両者の対立は激しくならざるを得なかったのである。

最後に展望として、1980年代以降の国際問題としての教科書問題に言及しておこう。本稿で見てきたように、1960年代の、いわば初期教科書問題において主要な論点とされたのは検定制の是非、すなわち教育の意思決定主体の問題であった。この問題は、ひとまず家永側の敗訴によって後景に退き、代わって教科書内容へと論点が移行する。しかし、これまで見たことから明らかなように、宗像において(近

⁵⁵ 高山「家永裁判の南原証言」(宇野精一編『歴史教育と教科書論争』日本教文社、1968年)220頁。

⁵⁶ 高山『続政治家への書簡』(創文社、1984年)328頁。

代日本とアジアへの言及は皆無に等しかった。むしろ、宗像におけるナショナリズムが、近代日本のトータルな否定を通じて構成される以上、植民地領有の歴史は否定の対象とはされる。とはいえ、そうした言及はまれであった。確かに、進歩派にとって1960年代の日本の高度経済成長は「国家独占資本主義」の復活、つまりは再度の「帝国主義」段階への移行という事態であり、そうした文脈から、かつての植民地領有の歴史が視野に入っていくことにはなる。とはいえ、そこでの力点もあくまで「日本帝国主義」の復活阻止にあり、旧植民地の問題はそれを過去に裏付ける事象という関係にあった。実際、進歩派にとって主要な問題とされたのは、「アメリカ帝国主義」統治下の沖縄であり、沖縄復帰こそ「日本の独立」、日米「帝国主義」からの解放の試金石とみなされた⁵⁷。要するに、進歩派にとっても1980年代の国際問題としての教科書問題は、全く外から突きつけられたものとしてあったのである。

第3節 戦後日本における教科書問題

本節では第2節に引き続き、戦後日本における教科書問題の歴史的な展開について概観する。戦後の教科書をめぐる歴史については、すでにさまざまな著作によってまとめられている⁵⁸。ただ、こうした著作に共通する特徴として、教科書検定や歴史教科書に重点が置いて著述されていることがあげられる。こうした傾向は、教科書検定制度の是非を争った家永教科書裁判の影響が大きいと推定され、多くの著作が検定制度への反対もしくは賛成の姿勢を明示している。このため問題意識や論旨は明快だが、教科書制度の歴史や問題に対する総合的な分析が不十分である。たとえば、理科や数学の教科書にとって検定がどのような意味を持ったのかという疑問に対して、先行研究からは十分な解答を見いだすことは困難である。

こうした点を踏まえ、戦後の教科書問題の歴史を再整理しようというのが本節の目的である。ただ問題が多岐にわたり、限られた紙幅で全てを論じることは不可能である。そこで本節では、教科書問題＝歴史教科書という構図が形成されていった過程を中心に分析を行う。

その際に本節では、第一期：昭和20(1945)～39(1964)年、第二期：昭和40(1965)～53(1978)年、第三期：昭和54(1979)年～現在の三つの時期に区分する。こうした時期区分を行うのは、やはり家永教科書裁判のインパクトが大きいからである。すなわち第一期は家永教科書裁判より前の時期にあたり、占領改革と「逆コース」改革によって教科書制度が整備されていった時期である。これに対して第二期は家永教科書裁判が始まり、次第に問題の構図が形成されていった時期にあたる。そして第三期は、

⁵⁷ 森田俊男編『帝国主義と独占資本の教育イデオロギー』、同『安保教育体制と沖縄問題』（いずれも明治図書出版、1970年）など。

⁵⁸ 大槻健他編『教科書黒書』（労働旬報社、1969年）、山住正巳『教科書』（岩波新書青版758、岩波書店、1970年）、徳武敏夫『新版かわりゆく教科書』（新日本新書246、新日本出版社、1978年）、高橋史朗『教科書検定』（中公新書867、中央公論社、1988年）、浪本勝年『戦後教育改革の精神と現実』（北樹出版、1993年）、徳武敏夫『教科書の戦後史』（新日本出版社、1995年）、山口拓史『戦後教科書行政の成立と展開』鈴木英一編『教育改革と教育行政』（勁草書房、1995年）所収、小山常実『歴史教科書の歴史』（草思社、2001年）、三谷博編著『歴史教科書問題』リーディングス日本の教育と社会第6巻（日本図書センター、2007年）など。

家永教科書裁判の展開を踏まえ、問題の内容が変質してゆく時期にあたる。本節では、この時期区分に従って各時期のできごとを整理するとともに、その特徴について分析を加える。

1. 制度問題としての教科書問題（1945～1964年）

（1）占領期の改革

昭和20(1945)年から昭和39(1964)年までが第一期にあたる。当該期の特徴は、教科書問題が、主として制度面の問題であったということである。

さて、この時期の教科書問題の原因となったのは、アメリカ軍を中心とした連合国軍による日本占領であった。連合国軍は、昭和20(1945)年8月から日本各地に部隊を展開させ占領を開始した。そして同年10月には、連合国軍最高司令官総司令部(GHQ/SCAP)を東京に設置し、日中戦争や太平洋戦争の原因となった(正確には彼らがそう考えた)日本の政治や経済のシステムを改革するための活動を開始した。

こうした動きのなか、昭和20(1945)年12月末に連合国軍は日本政府に対して、修身(道徳)・国史(日本史)・地理の三教科の授業を停止するよう命令したのであった。終戦後、文部省は、教科書の不適切な部分を墨書などで削除して使用するよう指示していた。ところがこれら三教科については、そういう部分的な削除では効果が不十分で、教科書が抜本的に書き換えられるまで授業そのものを停止する必要があると占領軍は判断したのであった⁵⁹。

その後、昭和21(1946)年から23(1948)年にかけて占領軍の指導のもと、国定教科書の書き換えが進められた。すなわち教育内容の「民主化」をすすめるために、占領軍は、教科書から軍国主義や超国家主義に関する内容を排除していったのである。ただ、その過程はかならずしも平坦ではなかった。特に日本史については、神話に関する記述をめぐる、文部省と占領軍の担当者の間での交渉が難航した⁶⁰。

このように教科書の書き換え作業が進行し、ある程度の見通しがついた段階で、次に占領軍は、教科書制度を国定制から検定制へ切り替えようとした。すなわち占領軍は、教科書制度の「民主化」をすすめるため、教科書の編集を文部省に独占させるのではなく民間業者に開放しようと考えたのであった。

これに対して文部省は、時期尚早として反対した。すなわち、当時の日本は戦災によって甚大な被害を蒙っており、用紙や印刷機など教科書発行に必要な設備や資材が十分ではなかった。そこで文部省は段階的な実施を提案したのであるが、改革の実行を急ぐ占領軍はこれを認めず早期実施を命令したのであった。このため準備が十分に整わない状態で、昭和23(1948)年より教科書の検定制が漸行されたのであった⁶¹。

⁵⁹ 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』(三省堂、1984年)171-203頁、鈴木英一『日本占領と教育改革』(勁草書房、1983年)62-88頁参照。

⁶⁰ ハリー・レイ、高橋史朗『占領下の教育改革と検閲—まぼろしの歴史教科書—』(日本教育新聞社、1987年)107-196頁、前掲久保『対日占領政策と戦後教育改革』204-240頁参照。

⁶¹ 拙稿「占領下の教科書問題—国定制から検定制への転換過程—」『日本歴史』(653号、2002年)参照。

(2) 占領改革の是正

以上、占領期の改革について見てきたが、わずか数年の間に日本の教科書制度は大幅に改変されたのであった。ところがあまりにも急速に改革が進められたため、占領の終結後、こうした改革の弊害が問題となった。これは教科書の問題に限らず、当該期において広く見られた現象である。すなわち、それぞれの分野で急速に改革が進められた結果、制度間の調整が十分に取られず、法的に未整備な部分が多数あった。そして制度の運用が進むにつれ、こうした法的な不備が次第に明らかになってきたのであった。

教科書制度については、教科書発行業者による過当競争が最大の問題であった。すなわち、教科書の編集・発行に民間業者が次々と参入し、業者間の販売競争が激しくなったのである。そしてそれにつれて各地では教員に対する過剰な接待の噂が絶えない状態となった。

このような問題が起こった要因の一つとして、採択に関する制度の不備があげられる。すなわち検定制度発足当時は教育委員会制度が未成立で、教科書の採択は暫定的に各学校が行っていた。昭和23年11月に教育委員会が正式に発足したことを受け、法的に教科書の採択権は教育委員会が有することとなった。

ただ、この時の教育委員会は都道府県レベルにしか設置されなかったことと、すでに各学校が採択を行っていたという既成事実が相まって、教育委員会は各学校が選定した教科書を追認(採択)するという形で実際の制度は運用されたのであった。このため法的な権限を有しない現場の教員が事実上教科書を選定することとなり、業者が「合法的に過剰な接待を行う余地が残されたのであった」⁶²。

この他にも、検定がズサンで間違いが多いとか、定価が高いとか、教科書の改訂が頻繁に行われて兄弟で同じ教科書が使えないなどといった問題が新聞などで指摘されていた。

こうした状況に対して公正取引委員会は独自に調査を進め、昭和27(1952)年と29(1954)年の二度に渡り文部省と業界団体に対して改善勧告を行った。これを受け文部省は、昭和30(1955)年から教科書制度の全面的な見直しに着手し、昭和31(1956)年に教科書法案を国会に提出したのであった。すなわち文部省は、この教科書法案によって教科書の検定・発行・採択の手続きを法制化し、制度の欠陥を是正しようとしたのであった。

ところがこの間に「うれうべき教科書の問題」(一連のできごとを民主党が発行したパンフレットの名前をとってこのように称する)が発生した。これは与党の民主党が、野党社会党の有力な支持母体である日本教職員組合(以下、日教組と略)を攻撃するために行った宣伝工作であった。その主張は、共産主義の影響を強く受けた日教組が教科書の編集・発行・採択に介入しているため、教科書の内容が左翼思想に偏向しているというものであった。

当初この「うれうべき教科書の問題」は民主党と社会党の政党間の争いだったのであるが、次第に文部省も巻き込まれていった。こうしたなか野党社会党は、①文部省が民主党の意向を受けて教科書法案を作成した、②このため教科書法案は教科書の実質的な国定化を目的とした反動的な法案である、という主張を展開していった。こうした野党社会党の抵抗にあって、教科書法案は最終的に廃案となっ

⁶² 「中央教育審議会第24回総会速記録」国立公文書館蔵『中央教育審議会総会速記録第20～25回』(つくば01-069平4文部-00899)参照。第24回総会(昭和29年2月22日開催)において、鈴木秀三教科書課長(当時)がこの間の事情について説明している。

た⁶³。

しかし依然として制度を改善する必要があるため、文部省は行政措置で教科書制度の実質的な補強を行った。ただ、このとき制度的に補強できたのは、教科書の検定に関する部分だけで、発行と採択については依然として改善されなかった。このため教科書発行者による販売競争が再び激しくなり、昭和37(1962)年には独占禁止法違反で教科書会社5社に対して審判が行われることとなった。

折しも当時、与党自由民主党(以下、自民党と略)の議員たちの間で、保護者の教科書代金の負担を無償にしようという構想が浮上した。これに対して文部省は賛成したが、緊縮財政を志向していた大蔵省は反対の立場を取った。このため教科書無償化の実現をめぐり自民党および文部省と大蔵省との間で激しいせめぎ合いが展開されたのであった。

こうした大蔵省との議論のなかで文部省は、業者の行き過ぎた競争を防止し、教科書の価格を適正な水準に保つ必要を強く認識することとなった。そこで昭和38(1963)年、教科書無償化の実現に際して文部省は、教科書の採択と発行について法的な規制を設けたのであった⁶⁴。

すなわち市町村の教育委員会が共同で採択をすると、各学校が個別に採択していた時よりも教科書の種類は全体的に減少する。その結果、教科書種類あたりの発行部数が増加し、教科書の単価が下がるのである。また、採択の方法を法制化することによって権限の所在が明確になり、業者の不正な売り込みが困難になるのである。

以上のような過程を経て、占領改革に起因する制度面の不備が改善されていった。こうしてみると日本の教科書制度は、あたかも増改築を繰り返した家のようにつぎはぎだらけである。ただ、不十分ながらも検定・採択・発行のすべてに法的規制がかけられたため、昭和38(1963)年以降、教科書制度は一応の安定を保つこととなった。

2. 教科書問題の転換期(1965～1978年)

昭和40(1965)年から昭和53(1978)年にかけての時期が第二期に相当する。この時期の特徴は、教科書問題が制度の問題から内容の問題へと変化して行くことである。その契機となったのは、昭和40(1965)年に家永三郎氏(当時東京教育大学教授)が自著の高校日本史教科書の検定をめぐる起こした裁判である⁶⁵。

家永氏は、その後昭和42(1967)年と59(1984)年にも同様の訴訟を起こしており、これら一連の裁判は「家永教科書裁判」、あるいは「家永教科書訴訟」と呼ばれている(以下、家永裁判と略)。ただ各訴訟の内容を比較すると、第1・2次訴訟と第3次訴訟の間で争点に変化が看取される。しかし基本的な主張については差がないので、以下、第1・2次訴訟を中心に家永裁判の原告と被告の主張について確認する⁶⁶。

⁶³ 拙稿「1955年前後の文教政策と教科書問題—「逆コース」の理解に対する一考察—」『九州史学』(140号、2005年)参照。

⁶⁴ 拙稿「教科書無償化実現の政治過程と自由民主党」『史学研究』(238号、2002年)参照。

⁶⁵ 訴訟に至る経緯については、家永三郎『教科書検定』(日本評論社、1965年)、同『一歴史学者の歩み 教科書裁判に至るまで』(三省堂新書2、三省堂、1967年)が詳しい。

⁶⁶ 教科書検定訴訟を支援する全国連絡会編『家永・教科書裁判 第1部準備書面篇』(総合図書、1967年)、教科

(1) 原告（家永氏側）の主張

まず、原告（家永氏側）の主張について確認する。すなわち、①教科書の検定は、国による事前の思想審査にあたり、日本国憲法第21条で保障されている表現の自由・検閲の禁止に反する。また、②研究成果の発表の自由や教師および児童・生徒の学問の自由を制限するため、教科書の検定は、憲法第23条で保障されている学問の自由にも反する。同時に、③検定を通じて国民の教育内容が制限されるため、憲法第26条に定められている能力に応じて等しく教育を受ける権利を脅かすこととなる。こうした点から見て、教科書の検定は「検閲」に相当し、検定制度自体が憲法に違反しているというのが原告の主張である。

(2) 被告（国側）の主張

次に、被告側の主張について確認する。すなわち、①不合格となった本を一般書として出版することを禁止していないため、表現の自由を妨げるものではない。また、②社会通念上、教科書と学術雑誌は同等のものではない。このため学問の自由は、教科書へ研究成果を発表する自由には及ばない。同時に、③文部省は憲法第26条の規定に従って法制度の整備に努めている。こうした点を踏まえて、教育水準の向上と適切な教育内容の保障を目的として教科書検定を行っている、というのが被告の主張である。

(3) 判決と影響

以上、両者の主張を簡潔にまとめた。回想によると、家永氏が裁判を起すことに対して関係者の反応は必ずしも芳しくなかった。このため裁判に携わった森川弁護士も、裁判開始当初は前例の無い訴訟を裁判所が門前払いしなければよい、証拠調べなど実質的な審理に入れば上々だと考えていた⁶⁷。

ところが昭和45(1970)年に出された初めての判決(第2次訴訟1審判決、杉本判决)は、大半の予想に反し原告(家永氏側)の主張を全面的に認めたものであった。そこでこの判決を境に裁判を支援する運動が大きく盛り上がるとともに、教科書検定に対して社会的な注目が集まることとなった⁶⁸。

書研究会(文部省初等中等教育局内)編『教科書訴訟—その争点と検定の実態—』(第一法規出版、1969年)、教科書法令研究会編『教科書裁判にみる教育権論争—教科書裁判で何が争われたか—』(第一法規出版、1986年)参照。

⁶⁷ 教科書検定訴訟を支援する歴史学関係者の会編『歴史の法廷 家永教科書裁判と歴史学』(大月書店、1998年)191頁。上原専祿氏や中野好夫氏が当初裁判に否定的であったというエピソードが、関係者の座談会において紹介されている。森川金寿『教科書と裁判』岩波新書143(岩波書店、1990年)25-26頁。

⁶⁸ 浅羽晴二「教科書裁判と教育運動」『日本教育法学会年報』(第28号、有斐閣、1999年)所収。このなかで浅羽氏は、「判決後全国津々浦々で判決報告集会が開かれ、それをきっかけに、教師・父母・市民の中に杉本判决が広く読まれていった。判決内容がこれほど多くの人々に読まれ、感動をよんだことは、裁判史上なかったことであろう」という所感を述べている。

表1 家永裁判における各判決骨子一覧

判決		判決年月日	制度違憲性	適用違憲性	裁量権濫用
1次訴訟	一審(高津判決)	1974.7.16	合憲	合憲	一部認定
	二審(鈴木判決)	1986.3.19	合憲	合憲	不認定
	上告審(可部判決)	1993.3.16	合憲	合憲	不認定
2次訴訟	一審(杉本判決)	1970.7.17	合憲	違憲	—
	二審(畦上判決)	1975.12.20	判断回避	判断回避	認定
	上告審(中村判決)	1982.4.8	(差し戻し)	(差し戻し)	(差し戻し)
	差戻審(丹野判決)	1989.6.27	(訴えの利益なし)	(訴えの利益なし)	(訴えの利益なし)
3次訴訟	一審(加藤判決)	1989.10.3	合憲	合憲	1か所認定
	二審(川上判決)	1993.10.20	合憲	合憲	3か所認定
	上告審(大野判決)	1997.8.29	(合憲)	(合憲)	4か所認定

出典:山口拓史「教科書制度と教科書裁判」掲載表を一部変更

さて、家永裁判の判決骨子一覧を表1として掲載した⁶⁹。これを見ると第2次訴訟1審判決(杉本判決)のみが原告の主張をほぼ全面的に認め、実質的に教科書検定制度を否定していることが分かる。これに対し他の判決は検定制度を是認した上で、検定の裁量権濫用を問題視している。すなわち裁判所は、教科書の検定制度自体が問題ではなく、文部省の運用に行き過ぎがあったという判断を下したのである⁷⁰。

この過程において、各裁判では具体的な検定の事例が主要な争点となった。すなわち文部省(国)が何を基準にして、検定でどこまで修正を要求することが認められるのかということが法廷で争われた。そしてこの家永裁判は高校日本史教科書を対象としていたため、歴史認識や歴史研究の学説が問題の焦点となったのは当然の成り行きであった⁷¹。

こうした状況に対してマスコミは裁判の経過を繰り返し報じるとともに、検定が行われる度に歴史教科書のどの部分にどのような修正意見がつけられたのか、ということに注視するようになっていった。

こうして教科書問題イコール歴史教科書(歴史認識)の問題という構図が次第に形成されていったのである。すなわち教科書問題は制度上の問題から内容上の問題へと変化したのであった。こうした状況のなかで問題が、さらに複雑化するのが次の第三期である。

3. 政治問題としての教科書問題 (1979年～現在)

昭和54(1979)年から現在までの時期が、第三期に相当する。この時期の特徴は、日本国内において愛国主義的な動きが顕在化してきたことである。その最初の動きは、昭和54(1979)年頃に自民党の国会議員たちが教科書の内容を問題視したことである。彼らの主張は、森本真章・滝原俊彦著『疑問だ

⁶⁹ 山口拓史「教科書制度と教科書裁判」前掲『日本教育法学会年報』第28号所収。

⁷⁰ 新田智昭「家永訴訟の経過と概要」『法律のひろば』(Vol.50, No.12, 1997年12月)参照。筆者は当時法務省訴訟局付検事。

⁷¹ 歴史学研究会編『現代歴史学と教科書裁判』(青木書店、1973年)参照。同書からは家永裁判が歴史学界に与えた影響を看取することができる。

らけの中学教科書』(ライフ社、昭和56年)に明確に示されている。

この動きについて書かれたものを見ると、活動の中心は、森本真章氏を中心とする学者グループと自民党の中堅・若手議員たちだったようである。彼らの主張を簡単にまとめると、中学校の教科書の内容が左翼思想に偏向しているということである。ただ、その批判の矛先は、教科書を執筆した研究者やそれを支援する日教組だけではなく、こうした教科書を検定で認めた文部省にも向けられたのであった⁷²。

こうした批判を受けて文部省は、中央教育審議会に教科書のあり方について諮問した。すなわち、文部省としては審議会に慎重に検討させることで、こうした動きが自然に沈静化するのを待っていたと推定される。この中央教育審議会の答申が昭和58(1983)年に出された。

また、総理大臣直属の諮問機関として設置された臨時教育審議会も、昭和62(1987)年に出した「第三次答申」の中で教科書検定の改革を提言している。こうした提言などを踏まえ文部省は、平成元(1989)年に教科書検定の運用方法を変更したのであった。

ただ、この間に大きな問題が発生した。すなわち昭和57(1982)年、日本のマスコミ各社は、この年の検定において「侵略」という表現が「進出」に修正されたと一斉に報じたのであった。のちに誤報であったことが判明するのであるが、上述のような自民党議員たちの動きがあったため、こうした誤報が疑いもなく受け入れられたのであった。

この報道を受けて中国政府と韓国政府は、正式の外交ルートを通じて日本政府に抗議した。これに対して日本政府は、宮沢喜一官房長官が「政府の責任において是正する」という談話を発表して政治的決着を図ったのであった⁷³。

この事件を契機として、いくつかの変化が生じた。一つ目は、中国政府や韓国政府が、外交交渉の場において日本政府の歴史認識を取り上げるようになったことである。日本の教科書は、国が作成するのではなく民間企業が編集する。このため教科書ごとに記述の幅があり、これを政府の公式見解と同一視するのは問題がある。しかしこのできごとを契機として教科書は、外国から日本の歴史認識を示すものとして象徴的に扱われるようになったのである。

二つ目は、この事件を契機として、自民党の国会議員らによる教科書批判が影を潜めたことである。ただ、こうした愛国主義的な動向が完全に無くなったわけではない。すなわち運動の方向が、現行の教科書批判から自分たちの歴史認識に沿った教科書を作成するという方向へと変化していったのである。こうした動きが最初に顕在化したのが、昭和61(1986)年に合格した『新編日本史』である⁷⁴。

そして次の動きが、平成13(2001)年に検定を合格した『新しい歴史教科書』である。ただ、後述の点と関係するのであるが、この『新しい歴史教科書』の検定に際して、文部科学省は137点にわたって修正を求めた。発行者側はこの修正意見を受け入れたものの、同時に不満を表明したのであった⁷⁵。

以上が第三期の動向である。本来ならば教科書は教育の手段であり、その記述は教育課程の問題に属するはずである。ところが当該期において教科書の内容は、日本政府の歴史認識を示すものとし

⁷² 自由民主党『いま、教科書は……教育正常化への提言』(自由民主党広報委員会新聞局、1980年)、三浦孝啓・大谷正『平和教育への侵略者たち』(東研出版、1981年)、鎌田慧『狙われた教科書』(光文社、1981年)、毎日新聞社教育取材班『教科書戦争』(三一書房、1981年)参照。

⁷³ この前後の経緯については、石山茂利夫『文部官僚の逆襲』(講談社、1986年)が詳しい。

⁷⁴ 村尾次郎監修『新編日本史のすべて 新しい日本史教科書の創造へ』(原書房、1987年)参照。

⁷⁵ 「137カ所、すべて修正「つくる会」教科書、検定意見受け入れ」『朝日新聞』2001年3月5日。

て扱われ、教育とは全く別次元の問題として扱われるようになったのである。

すなわち、日本国内においては、ナショナリズムを示威する政治カードとして機能するようになった。一方、外交の場では、日本政府の歴史認識を批判する外交カードとして機能するようになったのである。このように歴史教科書は象徴的な存在となり、歴史認識を確認し、発現する場として機能するようになったのである⁷⁶。

論点の整理と所見

以上、戦後の日本の教科書問題について見てきた。以下、本節の内容に即して四つの論点を整理するとともに、これに対する筆者の所見を述べる。一つ目は教科書を編集・発行する民間業者の問題である。これは第一期の占領改革是正の過程を見れば明らかである。すなわち民間業者が編集・発行するため、教科書が商品としての性格を帯びるのはやむを得ないことである。ただし制度に不備があったため、占領終結後、その弊害が民間業者による過当競争という形で顕在化した。そしてこれに対して当該期の文部省は、弊害を抑え込むために制度の整備を進めたのであった。

しかし家永教科書裁判の影響を強く受けた先行研究は、制度整備のこうした側面を捨象し、国(文部省)による教科書への統制強化という文脈で評価してきた。(論者によっては、文部省による教科書の「実質国定化」という表現を使っている。)

このように限られた視角から過去の経緯が整理されてきたため、これまでの教科書制度の改善に関する意見は、その多くが規制の緩和・撤廃のみを主張してきた。これに対して筆者は、制度整備の経緯を踏まえ民間業者に与える影響も考慮に入れて、議論を組み直すべきだと考えている。

二つ目は、教科書検定制度の中立性と両面性の問題である。これは『新しい歴史教科書』の問題に端的に現れている。すなわち、このできごとを契機として、検定制度を廃止すべきだという批判の声は確実に小さくなった。これは国家主義的な記述が文部省の検定意見によって削除されたことによって、それまで教科書検定を批判していた人々が検定制度の有効性を認識したためと思われる⁷⁷。

ただ、制度への批判が減少しても、検定の裁量権に対する批判は今後も生じると思われる。すなわち政治や社会の情勢は刻々と変化する上、日本は民主主義国家であるため国民は多様な価値観を有している。このため検定の結果に対して何らかの批判が生じることは、制度の性格上やむを得ない問題と考える。後述の点とも関係するが、この場合、後々政策の決定過程を検証できるシステムを構築することの方が重要ではないかと考える。

なお、『新しい歴史教科書』以前の検定の運用について筆者は、比較的中立的な立場から教科書検定が行われていたと推測している。たとえば、第三期初期の動向を見ると、家永裁判を推進している人々は、検定によって教科書の記述が国の都合の良いように歪曲されていると批判している。一方で『疑問だらけの中学教科書』を作成した人々は、教科書の記述が左翼思想に汚染されていると批判して

⁷⁶ 『新しい歴史教科書』問題前後の状況については、前掲三谷『歴史教科書問題』所収の各論考が詳しい。

⁷⁷ 『新編日本史』の検定の際にも「右翼的」な記述が排除されるという事態が起きたが、検定制度を批判していた人々の主張に大きな変化は見られなかった。この理由としては、検定制度の是非を争点とした家永裁判が継続中であったことが影響していると推定される。

いる。このように同じ教科書の検定に対して、全く正反対の評価が下されているのである⁷⁸。

教科書検定を行う文部省にとっては厳しい状況であるが、左右双方からの批判にさらされることは、検定制度が適正に運用された結果に他ならないと筆者は考えている。なお、この仮説について筆者は、今後関係文書の公開を待って検証したいと考えている。

三つ目の論点は、検定制度の透明化の問題である。文部科学省は、基本的にこれまで検定の運用に関する文書を公開してこなかった。このため政策過程を踏まえた検証が困難である。たとえば検定意見は現在では文書化されているが、かつて文部省の教科書調査官が出版社に対して口頭で伝えていた。この検定意見は制度上、教科書調査官や教科用図書検定調査審議会の委員などの意見をとりまとめたものである。どの段階でどういう意見が出され、どのような議論を経て最終的に決定されたのかという過程が分からないと適切な検証ができないのである。

ところが、かつてこの検定意見を教科書調査官の個人的な意見と見なし、教科書調査官個人の経歴と思想を批判するということがあった。こうした個人攻撃によって検定制度の改善が実現できるとは思われない。このため冷静な議論を行う基盤として、筆者は関係文書の公開が必要だと考えている。

この点に関連して、平成20(2008)年12月に教科用図書検定調査審議会在「教科書の改善について—教科書の質・量両面での充実と教科書検定手続きの透明化—(報告)」という報告をまとめた。このなかで同審議会は関係文書公開の方向を打ち出した⁷⁹。こうした動きに対して筆者は共感を覚えるとともに、文部科学省が具体的にどこまで明らかにするのか注目している。

四つ目は、マスコミの過剰報道の問題である。これは家永裁判を報道する過程で形成されていったと考えられる。すなわち、さまざまな検定意見のうち、マスコミは国民の関心が集まりやすい部分のみを集約的に報道し続けてきた。その結果、歴史教科書の近現代史の問題のみが報道され、それが教科書検定のイメージとして一般に定着することとなった。このため現在に至るまで、検定制度の機能が総合的に評価されることはほとんどなかった。同時に教育上の観点から教科書が論じられる機会も大変少なくなっている。

たとえば、近年日本では、小中学生の基礎学力の低下が問題となった。この原因は「ゆとり教育」とよばれる教育内容の削減にあると考えられている。この「ゆとり教育」の教科書が、はじめて検定を受けたのが平成13(2001)年のことである。ところが当時のマスコミは、『新しい歴史教科書』の検定内容のみを注目し、この「ゆとり教育」の問題についてはほとんど報道しなかった⁸⁰。

一度完成された報道のパターンは、弾力性に乏しい。マンネリ化した報道のありかたは、今後も教科書問題を考える際に留意すべき問題だと思われる。

最後に本節では分析できなかったが、教育上の観点から教科書を考える際に重要と思われる問題について言及したい。それは受験の問題である。周知のように日本は明治時代以来、学歴社会であった。

⁷⁸ この点について筆者は、学説の状況と教科書記述の関係のみから教科書进行评估するのは早計であると考えている。すなわち、学界から見て「右翼的」な教科書も当該期の国民全体の思潮から見れば「中立的」と評価できる可能性がある。筆者は、こうした世論との偏差についても考慮を払う必要があると考えている。

⁷⁹ 「教科書の改善について—教科書の質・量両面での充実と教科書検定手続きの透明化—(報告)」(教科用図書検定調査審議会、平成20年12月25日)参照。文部科学省ホームページ(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/tosho/toushin/1251854.htm)よりダウンロード。

⁸⁰ 小松直樹『ドキュメント ゆとり教育崩壊』(中公新書ラクレ37、中央公論新社、2002年)参照。

このため現在に至るまで受験対策が、学校教育の現場に少なからぬ影響を与えている。

本節との関わりで言うと、たとえば高校日本史の教科書は、山川出版社のものが圧倒的なシェアを占めてきた。この理由としてよく耳にするのは、「受験勉強に有利」というものである。一方で本論に登場した家永三郎氏執筆の教科書は発行部数が少なく、最終的に絶版となった。この二つの教科書は、歴史認識という点で比較するとかなりの差異がある。しかし現場では、歴史認識とは全く別の論理で教科書が選択されていると推測されるのである⁸¹。

教科書は本質的に教材であり、教育固有の問題と密接な関わりを持っている。ところが本節で確認したように近年の教科書問題は、歴史教科書の記述という特殊な視点から論じられてきた。このため筆者は、教科書のあり方について本来の論点が軽視されているのではないかと危惧している。こうした問題意識にもとづき、本節では戦後の教科書の歴史について再整理を試みた。今後は、歴史教科書(あるいは歴史認識)の問題に限定せず、より良い教科書を作り出すためにカリキュラムの改善(再編)、教員の資質、子供の学力向上など教育に固有の問題についても議論が深まることを期待したい。

⁸¹ 兼子仁「家永教科書裁判と“受験戦争”」『季刊教育法』(113号、1997年12月)参照。

批評文(辛珠柏)

2009年11月28日、教科書小グループ第13回日韓合同会議では、批評文を200字原稿用紙15枚以内で作成することに合意した。日本側の研究協力者3名の個別論文として構成されているこの統合原稿について、合意された分量内で批評者としての役目を果そうと思う。

批評者はテーマを大きく二つに分け、批評文を簡単に作成する。

まず、言葉通り「諸相」を示している3編の論文について、一つずつ問題点を指摘してみよう。

井手弘人が作成した論文の結びには、韓国の歴史教育の基準点を整理する最初の部分に「韓国の『反日教育』と表現されるものは、『防日』の教育政策に始まっていることを理解しておくべきである」という文章がある。ところが、論文のどこにも防日と反日教育の相関性を論証しているくだけがない。

批評者は、防日から反日へと移り変わったという論旨が、韓国を理解しようとする筆者の真摯な努力の一環であると考ええる。しかし、この論旨にも、韓国で反日教育が行われてきたという不当な前提がある。

井手もそうであるが、日本の多くの人々は、韓国では政府主導により「反日教育」が行なわれてきたため、韓国人の反日感情が続いていると考えている。しかし、1960-70年代に小中学校で学んだ批評者を含む同年代の者たちは、学校で「日本はこんな国だ」、「日本人は悪いやつだ」という特別な教育を受けたことはない。少なくとも1970年代まで、韓国における日本についての教育の問題点は、「反日教育」を政府が進んで主導したということではない。むしろ植民地を知らない子供たちに、日本についてきちんと教えなかったということが問題である。また、韓国の歴史教育は、古代から1945年までの歴史の中に登場する侵略者日本という史実的なイメージを子供たちに伝えてきただけである。なぜなら、日本に侵略された朝鮮半島の歴史を歴史教科書に記述し、授業を通して子供たちに伝えることは当然だからである。韓国人の反日感情は歴史的な脈絡で理解することが必要なのである。

さらに批評者の考えでは、韓国人の「反日感情」と反日教育を結びつけようとする主張は、むしろ日韓間の歴史摩擦の原因が韓国にあるという責任転嫁の論理にしか過ぎない。昭和天皇と日本帝国主義者たちの戦争責任と植民地責任の回避と美化、ほとんど毎年のように繰り返されてきた妄言、こうしたことによる「第二の加害」で、韓国人の反日感情が解消されずにいる現実を、日本の右翼と一部の保守主義者たちは徹底的に無視している。

福嶋寛之が作成した論文の結びは、新しい「章」の始まりであり、事実上「結び」がない。

本文との関連性という側面から見ると、福嶋が作成した論文の実際の結論は、「結び」の前にある段落の部分であろう。筆者は宗像の「国民の教育権」に関する主張を分析しつつ、家永・宗像側と政府側双方を、結局、戦前を否定した「戦後」側に立っていたと評価している。しかしながら、批評者の考えでは、1950、60年代、日本の文部省の歴史教科書に対する「検閲のような検定」指示内容を少しでも具体的に確認するなら、政府側が戦前の「(右翼)全体主義」社会に回帰しようとはしなかったという指摘は当たっているが、対外侵略の事実を教えることの出来ないようにし、韓国支配を合理化するように検定指導した事実はいくらでも確認できる。家永・宗像側が訴訟を通して明らかにしようとしたこと、そして、現代の日本社会に定着させたかった歴史認識と政府側の検定方向は明らかに格差があったのである。した

がって、戦前の体制への回帰を否定するという点では、双方が一致したが、当時をどのように再現し、記憶していくのかについては、両者の間に明らかに格差があったという点で、筆者の批判は層位が合わない分析だと言える。

石田雅春が作成した論文の結びで、日本の教科書問題について四つの論点を整理してるが、それ自体は有り得るアプローチである。その中の教科書の民間業者の問題と検定制度の中立性・両面性の問題について簡単に指摘してみようと思う。

教科書の発行制度の整備は過当競争の予防という側面もあったが、それと同時に、検定強化という目的もあった。後者だけを見る「制限された視角」により、規制緩和と撤廃だけを主張したという指摘は、制度の整備直後の検定内容を確認するとするならば、安易に断定することはできないのである。『新しい歴史教科書』問題を契機に、検定制度の有効性を認識するようになったという論理には、明白な但し書き条項がなければならない。家永訴訟の当事者であった家永三郎は、日本の現実から自由発行制は不適切であり、認定に近い検定が現実的であるという立場から訴訟を進めたという点だ。筆者が論旨を成立させようとするなら、家永訴訟の原告側が自由発行制を主張したことがあるのか、ということから検討しなければならない。

ところで、3編の論文を合わせた統合原稿には結びがない。批評者は3名の筆者の文章を読みながら、日韓歴史教科書の対話の明るい未来を見出したが、「諸相」をきれいに整理した各々の論文の統合原稿は、論文の基本形式も備えていない組み合わせ原稿であるとしか考えられない。

この原因は3名の筆者にはないようだ。振り返ってみると、第2期の委員会が2007年6月に始まって以来、研究協力者間の研究方向と領域を調整し、再構成する時間はいくらでもあったからである。韓国側からも、機会があるごとに、単一の論文として欲しいと要請していた。その上韓国側は、当初合意した200字原稿用紙150枚前後という論文の分量を2009年11月28日に開かれた最後の合同会議、すなわち、第13回会議で150-200枚に調整し、譲歩したが、批評者が受け取った論文の分量は200字原稿用紙321枚である(12月20日の東京での合同批評会の後に修正された原稿は200字原稿用紙で291枚である)。

歴史教科書の対話は、学者の個人的な良識と学問的な態度を基本にしながら、相手に「配慮」する気持ちを持たなければ、所期の成果は得られず、長く続けることはできない。批評者は、第2期日韓歴史共同研究委員会の発足以来、「配慮」という境界線をどこまで広げることができるのか悩んできた。暫定的な結論ではあるが、統合原稿は配慮が無意味なこともあるということを実に示してくれる。

批評文へのコメント

第2節担当（福嶋寛之）

まず、最後の「筆者の批判」とは、私による進歩派批判という意味だろうか。私は本論文を通じて進歩派を批判しようとしたつもりはないし、保守派を擁護したかったわけでもない。そもそもそのような視点に立っていない。議論の構図、そしてなぜ双方の対立が激しくなるのかを理解しただけである。

さて、辛氏の指摘は、進歩派／保守派の双方は同じく戦前体制への否定という立場に立つにせよ、否定の仕方に大きな違いがあるはずである、というものであった。この指摘は正しい。というより、筆者においても自明のことである。注の部分で重ねて慎重に述べたつもりだが、意味内容が異なりながらも、しかし双方が互いに「戦前体制への回帰者」として理解しあったことが、双方の対立を激しくさせたこと述べたのである。

こうした指摘を受けたことで気になったのは、辛氏においては1980年代以降の問題構図をそれ以前の段階にまで遡及させていないか、ということであった。例えば、「1950・60年代の段階で、文部省が対外侵略の事実の隠蔽および韓国支配の合理化するように検定指導した」と述べている部分がそれである。当時の進歩派の議論に即してみれば前者の対外侵略云々という部分は分かる。しかし韓国支配云々とは本当だろうか。つまり、この段階の進歩派において、植民地支配云々の問題が文部省に対策をとらせるまで視野に入っていたとは思われない。実際、辛論文でも、1980年代以前で日韓両国において歴史認識をめぐる交流は活発でなかったと指摘されていた。この指摘とも整合するだろう。

第3節担当（石田雅春）

筆者の論考に対する辛氏の意見は、(1)検定制度が整備された昭和31(1956年)以降、検定が強化されたのではないか、(2)『新しい歴史教科書』問題を契機に検定制度の有効性が認識されたという記述の妥当性、(3)家永訴訟の原告が自由発行制度を主張したことがあるか、という三点であると理解している。これに対する筆者の意見は、以下の通りである。

(1)について。検定を行う側と検定を受ける側の相関関係を分析しなければ、教科書検定を評価することはできないと筆者は考えている。検定が「強化」されたという先行研究の評価は、主として検定を受ける側の主張に依拠したものである。現在、検定を行う側(文部科学省)の関係資料が公開されていないため、一方の主張にのみ依拠して評価を下すのは困難であると考えている。

また、検定が「強化」されたという先行研究の評価に対して、筆者は次記の点で疑問を抱いており全面的に受け入れることができない。①主として歴史の教科書だけに見られる現象である。なぜ他の教科書で同様の問題が発生しなかったのか。②「強化」された時期においても「侵略」という表現を記載する教科書があった(小山常実『歴史教科書の歴史』(草思社、2001年)91-101頁参照)。③当時の歴史学界はマルキシズムの影響を受けた学派が主流であった。一方、国民の大多数は戦前の教育を受けた世代であった。こうした歴史学界と国民全体の思潮の偏差をどのように考えるのか。(司馬遼太郎の小説がベストセラーとして広く読まれたのもこの頃である。)

(2)について。辛氏の指摘のように論拠が薄い。あくまでも筆者の仮説である。ただ、この頃から、検

定の制度自体を批判する意見がほとんど見られなくなったのも事実である。この原因究明については、今後の課題としたい。

(3)について。自由発行制度を主張した文章は何種類かあるが、さし当たり家永教科書裁判第一次訴訟の「訴状」を引用する(教科書検定訴訟を支援する全国連絡会編『家永教科書裁判 第1部準備書面編』総合図書、1967年、14-15頁)。

(前略)教科書の内容について事前審査を行ない、あるいはごく大綱的な基準の範囲をこえて教育内容の画一化を図るために検定を行なうことは、教育法制を貫ぬく基本原理にも反するものであり、教科書の自由発行制度こそが、もっともこれに適合した制度であるといえるのである。(後略)

以上である。筆者も研究途上であるため、本回答は暫定的なものである。今後さらに研究を進め、辛氏の意見に対して応えてゆきたいと考えている。