

あるべき日本の歴史教育とは

—戦前と戦後の見直しから考える—

槇山理咲

要旨

義務教育段階における日本の歴史教育は、歴史評価基準に「一人ひとりの権利や可能性を尊重したか」「国家としての自立と気概を示したか」という聖徳太子の事跡に基づく価値基準を据えるとともに、人格陶冶を踏まえた年齢段階別の歴史教授を行なうことが大切だ。具体的には、小学生の段階では建国史や英雄の活躍を教えることで「国を誇りに思えるような視点」を育み、中学生以上の段階では徐々に過去の失敗の歴史からも学ぶことを許容し、人間として正しい生き方ができるような立派な人物を育てることである。なぜなら、歴史教育の本来の役割は、国民の人格の陶冶と愛国心の涵養にあるからだ。またこれは、戦前の歴史教育の間違いを乗り越える上でも重要だ。戦前に育まれた愛国心は天皇への愛情であり、朝廷の権威を軸とした歴史評価によって天皇に忠義を尽くす臣民づくりが行われていた。一方で戦後は進歩主義教育や実証主義・唯物史観によって愛国心、建国神話や英雄の存在が否定され、加害者史観・虚構の歴史の刷り込みが展開された。そこで、そうした戦前と戦後の間違いを乗り越えるために、歴史教育の柱に聖徳太子の価値観を据えることが大切だ。そのための具体的な一歩として、近隣諸国条項を撤廃することも提言したい。

【キーワード】 歴史教育 聖徳太子 愛国心 戦前 戦後

I 歴史教育の本来の役割とは

- I-1 人格の陶冶
- I-2 愛国心の涵養

II 戦前歴史教育の問題点

- II-1 戦前歴史教育の問題点
 - II-1-1 天皇ありきの人格形成
 - II-1-2 朝廷の権威を軸とした歴史評価
- II-2 要因
 - II-2-1 復古神道・水戸学
 - II-2-2 「億兆安撫国威宣揚の御宸翰」
 - II-2-3 「教学聖旨」「教育勅語」
- II-3 歴史教科書の変遷
 - II-3-1 自由発行・自由採択期

Ⅱ—3—2 教科書検定期

Ⅱ—3—3 教科書国定期

Ⅲ 戦後歴史教育の問題点

Ⅲ—1 戦後歴史教育の問題点

Ⅲ—1—1 進歩主義教育に伴う愛国心の否定

Ⅲ—1—2 実証主義・唯物史観に基づく建国神話・英雄の否定

Ⅲ—1—3 加害者史観・虚構の歴史の刷り込み

Ⅲ—2 要因

Ⅲ—2—1 GHQによる「WG I P（戦争罪悪感宣伝計画）」

Ⅲ—2—2 「近隣諸国条項」の成立

Ⅲ—2—3 「従軍慰安婦強制連行」「アジア植民地支配」の自認

Ⅲ—3 歴史教科書の変遷

Ⅲ—3—1 1960年代

Ⅲ—3—2 宮沢談話以降

Ⅲ—3—3 河野・村山談話以降

Ⅲ—3—4 安倍談話以降

Ⅳ 歴史教育のあるべき方向性と提言

Ⅳ—1 歴史評価基準に聖徳太子の価値観を据える

Ⅳ—1—1 一人ひとりの権利や可能性を尊重したか

Ⅳ—1—2 国家としての自立と気概を示したか

Ⅳ—2 人格陶冶を踏まえた年齢段階別の歴史教授

Ⅳ—3 近隣諸国条項の撤廃

おわりに

はじめに

義務教育段階における日本の歴史教育は、歴史評価基準に「一人ひとりの権利や可能性を尊重したか」「国家としての自立と気概を示したか」という聖徳太子の事績に基づく価値基準を据えることが重要だ。歴史教育にこの聖徳太子の価値観を軸に据えることによって、国民の健全な愛国心を育むことができる。大川隆法 HS 政経塾名誉塾長は、「愛国心も大事なこともありますし、小さな個人としては、『国を愛する』ということは大事ですけども、『その愛国教育とか愛国精神のなかにも、普遍的なものが入っているかどうか』

ということは、やはり、「一応知っていないといけない」と仰っている¹。そこで本稿では、この”普遍的なもの”を具体化した考え方として、聖徳太子の価値観を歴史評価の基準に据えることを提言する。また、人格陶冶を踏まえた年齢段階別の歴史教授を行うことも大切だ。具体的には、小学生の段階では建国史や英雄の活躍を教えることで「国を誇りに思える視点」を育み、中学生以上の段階では徐々に過去の失敗の歴史からも学ぶことを許容し、人間として正しい生き方ができるような立派な人物を育てることである。

歴史教育のあり方をめぐっては、既存の保守や左翼の間では様々な議論が行われている。

渡部昇一氏は、イギリスの言語学者オーウェン・バーフィールドの言葉を用いて、「無数にある歴史的事実から虹を見せることが歴史教育である」と論じていた。無数にある水滴を一定の角度と距離をもって眺めることによって美しい虹が見えてくるように、無数にある歴史的事実のなかから、国民の第一印象としてはきれいな国としての虹が見えるような歴史的事実を教えることが、特に子どもたちを対象とした歴史教育においては大切であるということだ²。確かに、「国が美しく見える視点」「国を誇りに思える視点」を持つことは、国民の愛国心につながり、国の発展にもつながっていく。

歴史教育の出発点も、この愛国心の涵養にあった。世界的に歴史教育が行われるようになったのは国民国家が成立してからであり、日本では明治維新によって国民国家が形成され義務教育制度ができてからである³。アジアに植民地を広げていた西欧諸国からの外圧に対抗すべく、「日本国民」という意識が薄かった民衆を一つの国民国家にまとめ、国家の一員としてのアイデンティティと自国へのプライド、愛国心を形成することが必然となり、その目的で歴史教育が行われたのだ。これによって日本は国力を高め、アジアの中で唯一、西欧と対等に渡り合える国家を築くことができた。

だが、そこには足りないものがあつた。それは、一人ひとりの価値を平等に尊重する視点である。日本の場合、愛国心は神道と結びつく形で形成される。そして聖徳太子が日本に仏教的価値観を打ち立てて以来、その愛国心は仏教の教えに裏打ちされる形で発揚されることが多かった。だが戦前は聖徳太子以来共存してきた仏教が排され、天皇の威厳のみによって日本の中央集権化が図られ、信教の自由の制限によって個人の自由も抑圧されたため、専ら愛国心は「天皇のために忠義を尽くすこと」を意味していた⁴。そして国家の思想統制が歴史教育においても展開され、皇国史観に基づく教科書の登場によって歪められた歴史像が子どもたちに教えられた。

戦前の日本について、歴史学者の家永三郎氏は著書『太平洋戦争』の中で「治安立法による表現の自由の厳しい抑制と公教育の画一化とがあいまって国民の意識の自由な成長と活動を妨害することにより、無謀な戦争に対する国民の下からの抵抗の素地を摘み取つ

¹大川（2022）40-41頁

²渡部（2017）14頁

³渡部（2003）186頁

⁴松島（2003）128-129頁

ていた」と指摘した⁵。また政治学者の丸山眞男氏は著書『超国家主義の論理と心理』において、「全国家秩序が絶対的価値体たる天皇を中心として、連鎖的に構成され、上から下への支配の根拠が天皇からの距離に比例する(中略)。ここでは凡そそうした無規定的な個人というものは上から下まで存在しえないからである」と指摘していた⁶。つまり戦前の日本では国家神道的価値観に基づいて「個」よりも「公」が重視され、国体維持という国家の目的のために個人が位置づけられていたのだ。

そのため戦後の歴史教育では左翼進歩派の論壇によって子供たちの個性への尊重が重視され、愛国心を育むことが遠ざけられた。さらには戦前の負の部分の強調する教科書や虚偽の歴史によって日本の誇りの部分を否定する歴史観が目立っている。いわば戦勝国側からの視点で教科書が書かれているのだ。だがそれは結果として、学校規律の乱れとともに学力の低下を引き起こした。また自虐史観を植え付け、日本の国防の手足を縛ることに繋がってしまった。

しかし本来、歴史教育における愛国心の涵養は、国を維持していくうえで重要な働きをする。また聖徳太子の価値観を根本に据えることで、日本のナショナリズムは健全な方向に働くことができるのだ。

聖徳太子は大国・隋の勃興に対抗できる力をつけるため、バラバラの小国の連合体だった当時の日本を、天皇を中心とした中央集権国家へと国の求心力を束ねた。それによって隋との対等外交を行い、日本の国家としての自立と気概を示した。また冠位十二階制や十七条憲法の制定を通して人民一人ひとりの個性や可能性を見出し、その価値を大切にしていた。この聖徳太子の思想にこそ、戦前の日本に足りなかった寛容性を補い、平和で調和的な愛国心を育む鍵がある。

それとともに歴史教育の方向性として、中学生以上の段階では、愛国心を育むことを前提としつつも、過去の失敗の歴史からも学ぶ姿勢を持ち、人間として正しい生き方ができるような立派な人物を育てることが大切だ。なぜなら、歴史教育の本来の役割は、国民の人格を磨くことにあるからだ。歴史教育を通して子どもたちの人格を磨き、国の成長を促すためには過去の先人の失敗の歴史を教えることを許容することも大切であるのだ。

よって本稿では、歴史教育の本来の役割の観点から、戦前と戦後の歴史教育の問題点を見直し、その間違いを乗り越えるためのあるべき歴史教育の方向性について、聖徳太子の価値観を軸として提言していく。

I では、歴史教育の本来の役割について論じる。歴史教育における本来の役割は、国民の「人格の陶冶」と「愛国心の涵養」にあったことを説明し、愛国心涵養の重要性について、民主主義との関係もあわせて説明する。

II では、I で説明した歴史教育の本来の役割に対して、戦前歴史教育の問題点を説明する。そしてその要因を三つの観点から整理し、戦前歴史教科書の記述の変遷を時代ごとに

⁵家永 (2006) 55 頁

⁶丸山 (1971) 23 頁

振り返る。

Ⅲでは、Ⅰで説明した歴史教育の本来の役割に対して、戦後歴史教育の問題点を説明する。そしてその要因を三つの観点から整理し、戦後歴史教科書の記述の変遷を時代ごとに振り返る。

Ⅳでは、ⅡとⅢを踏まえた上で、歴史教育のあるべき方向性とそのための具体策について提言を行なう。歴史評価基準に聖徳太子の価値観を据えることの重要性を説明し、人格陶冶を踏まえた上での年齢段階別の歴史教授のあり方について検討する。また戦後自虐史観を払拭するための一歩として近隣諸国条項の撤廃を提案する。

I 歴史教育の本来の役割とは

I-1 人格の陶冶

公教育としての歴史教育の本来の役割は、国民の人格を磨き、国の将来を担うための立派な人物を育てることにある。それは、教育の目的そのものが「人格の陶冶」にあることから妥当だ。現在制定されている教育基本法には、教育の目的として、第一条に「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と掲げられている。

またこの教育の目的が人格の陶冶にあることは、世界的にも共通の理念として示されている。例えばアメリカ合衆国では、19世紀初期にチャニングという牧師が人間の内面形成の重要性と公教育普及を唱えたことを機に、教育の目的として「人格の完成」が唱えられるようになった。他にもフランスでは、教育のあり方を定めた「ジョスパン法」の第一条のなかで、教育の目的の一つとして「人格の発達」が掲げられている。

そしてこれは日本においても、偉業を為したと評される人物によって、共通項として語られていたことだ。例えば、実業家として京セラや第二電電（現 KDDI）を創業し、日本航空（JAL）の再建に尽力した稲盛和夫氏は、「人生・教育の根幹は人格の陶冶である」と語っていた。彼によると、人格は『性格+哲学』という式で表せるという。そして、「人間が生まれながらにもっている性格と、その後の人生を歩む過程で身に付けていく哲学の両方から、人格は成り立っている。（中略）したがって、どのような哲学が必要なのかといえば、それは『人間として正しいかどうか』ということ。」「道徳観や倫理観を自分の哲学や生き方の根本に据えて不動のものにすること」「人間として正しい生き方を志し、ひたすら貫き続ける。それこそが、いま私たちの一人ひとりの人生を成功と栄光に導き、また人類に平和と幸福をもたらす王道だ。」と主張していた⁷。つまり、人間として正しい生き方ができるような人物を育てることが、教育の目的であるということだ。また日本の教育や世界平和に尽力した新渡戸稲造も、教育の最上の目的として「人格修養」を挙げていた⁸。彼によれ

⁷ 稲盛（2004）18頁

⁸ 新渡戸（2015）28-29頁

ば、学問は人格を高尙にすることを以て最上の目的とすべきであり、ただ専門分野に固執し、他の事には一切無知で偏屈な人間をつくるのではなく、総ての点において円満な人間をつくるのが大切だということだ。

このように教育の本来の目的は、「国民の人格の完成を目指す」ことに置かれているのだ。

では歴史教育において、その人格の陶冶はどのようにしてなされるべきなのか。それは、過去の歴史の良い面も失敗も教えることで、人間として正しい生き方ができるような立派な人物を育てていくことにあると考える。これについては、延宝7年(1679年)に刊行された『先代旧事本紀大成経』の「神代皇代大成経序」に、聖徳太子の言葉として「歴史書をつくる道は、先人の善き行跡を記して後人の善行を勧め、また先人の悪しき行跡を記して後人の悪行を懲らすためである。」と指摘されていることから言える。このなかで聖徳太子は、「汝らは、己の咎の大小も、他人の徳の大小も隠してはならない。上古の正直な筆法に倣うべきである。」「己の罪過ちを隠し、人の優れた功績を隠し、自分が好きな人の良いことを挙げよう、嫌いな人の功績はごまかそうとする、その思いの有無、多少の程を顧みて、しばしばそう思うことがあったならば、自分は私意が有って、道に程遠いこと雲泥のように甚だしいと知って、すぐにその無道を悔いて、速やかに邪心を改めることだ。」と戒め、先人の行跡を善悪ありのままに記すことの重要性を語っていた⁹。このように、歴史の善悪両面を教えることによって、子どもたちに人生の教訓を伝え、人格を磨いていくことが、歴史教育においては大事であると考えられる。

I-2 愛国心の涵養

だがそもそもの前提として、歴史教育は国民の愛国心を育むものでなければならない。それは、歴史教育の出発点に示されている。

世界的に歴史教育が行われるようになったのは、近代における国民国家の形成にともない、それまでバラバラだった小国や民族を一つの国民国家にまとめ、愛国心を育むことが必然となったためである。国民国家ができる前は、大半の国家には封建制が敷かれており、身分制社会によって人民には政治参加の機会も与えられていなかったため、庶民向け教育で行われていたのは日常生活に必要な読み書き算数のみで、歴史教育は専ら支配階級のみが教養として学ぶものであった。だが18世紀末のフランス革命を機に人民の名のもとに統治される国民国家をつくろうとするナショナリズムの運動が進展すると、それまでバラバラだった民族を一つの「国家」にまとめるために、「国民」としての“われわれ意識”やアイデンティティ、愛国心を築くことが必然となり、それを育むために建国神話や英雄史など共通の誇りある歴史が子どもたちに教えられるようになったのだ。

日本においても、明治維新によって国民国家が成立したことで、それまでバラバラに「国」を築いていた「藩」が一つの「日本」という国家のもとにまとまり、それぞれの藩の民衆が同じ「国民」となった。当時の人々にとって国とは「藩」のことであったため、そうし

⁹湯浅(1999) 348頁

た人々に「日本」が祖国であるという観念や日本人としての「われわれ意識」、愛国心を育み、国民としての一体感をつくるために歴史教育が行われるようになったのだ。このように歴史教育の本来の役割は、愛国心を育むことにある。

また国民国家となり国民が主権者となった民主政においては、愛国心を持つことは健全な民主主義を育むうえで重要な役割を果たす。なぜなら、愛国心は国民の政治参加に対する主体性や責任感を促すからだ。それゆえに、愛国心は国の腐敗を防止し、国を維持していくうえで重要な働きをする。

この愛国心と民主主義の関係について、三権分立論を提唱したことで有名なフランスの哲学者であるモンテスキューは著書『法の精神』のなかで、共和制（民主政）を支えるための愛国心の重要性を論じていた。彼によれば、あらゆる統治形態のなかでも、とりわけ共和制（民主政）は人民の政治的徳性によって支えられており、その徳性の一つである「祖国への愛（＝愛国心）」がなければ共和制（民主政）は成り立たなくなってしまうという。なぜならば、共和制、特に民主政では一人ひとりが平等に政治に参加する権利が与えられており、主権は国民全体に委ねられているからだ¹⁰。そのためもし国民に健全な愛国心がなければ、国民の政治参加に対する責任感は薄れ、国や世の中の発展のために努力しようとする機運も下がり、政府に依存する人が増えるようになる。その結果、格差是正や個人の平等に重きが置かれるようになり、政府のバラマキ政策が助長され、結果平等の民主主義へと向かい、全体主義が近づいてしまうのだ。

日本も戦後欧米型の自由と民主主義を享受してきたが、それは決して健全なものとは言えない。戦後教育では長らく愛国心が否定されてきたため、国民が責任感をもって政治に参加する意志は弱まり、人気取り型のポピュリズムが散見されるようになってしまったからだ。そのため“人気取り”の空気や世論操作に誘導されて誤った意思決定を行い、それによって誤った政策執行に至る場合が多くある。だがそうなってしまえば、日本の民主政は成り立たなくなってしまう。愛国心があることで、健全な民主主義は保たれるのだ。

II 戦前歴史教育の問題点

II-1 戦前歴史教育の問題点

だが戦前はその愛国心は、“天皇陛下への愛情”という形で育まれた。“天皇陛下への忠義を果たす皇国民を育てること”が教育の主眼に置かれ、それが歴史教育においても展開されていたのだ。ここで、その戦前の歴史教育の問題点を二点に分けて説明する。

II-1-1 天皇ありき的人格形成

まず一つ目の問題点は、「天皇ありき的人格形成」が行われたということだ。戦前の歴史教育は、皇国史観を主軸に展開されてきた。皇国史観とは、万世一系の天皇によって日本

¹⁰モンテスキュー（2016）60-61頁

が統治されてきたと規定し、天皇中心に日本の歴史を描く歴史観である。戦前は天皇自身が、神々を祀る「神官」としての役割から、「現人神」として国民が崇める対象となり、天皇を国民の「父」、国民を天皇の「赤子」とする家族国家観が形成されたため、天皇への忠義を果たす方向での人格形成が歴史教育においても行われたのだ。そして明治19年(1886)の教科書検定制度、明治35年(1902)の教科書国定制度導入を機に皇国史観は明治・大正・昭和と時代が上るにつれてより文飾が施され、その色彩が強くなり、天皇への忠誠を一元的に国民に促す形となっていった。

例えば、明治43年(1910)に刊行された『尋常小学日本歴史』では、教科書の最後に「国民の覚悟」として、歴代天皇の御聖徳や先人たちの忠君愛国精神が讃えられ、子どもたちにも天皇に忠義を尽くす方向でその本分を全うするように促されていた。

『尋常小学日本歴史』巻2(明治43年(1910))

(国民の覚悟)

「かくの如くにして、我が國は暫次に國威を海外に宣揚し、遂に世界の列強と肩を比するの地位に達せり。是もとより天皇の御聖徳と、國民が身を忘れて義勇公に奉じたることによると雖も、亦我が萬世一系の天皇御代代仁慈にましまして、常に御心を國利民福の増進に用ひ給ひ、國民亦世世心を一にして忠君愛國の精神を發揮したる結果に外ならず。されば此の昭代に遭遇せる我等國民は能く此の成功の由来をわきまへ、責任の益重きを加へたるを覺りて、各自に其の本文を完うし、光輝ある我が國史をして益其の光輝を加へしめんことを期せざるべからず」『尋常小学日本歴史』巻2(明治43年(1910))

『尋常小学国史』下巻(昭和10年(1935))

(国民の覚悟)

「されば、われら國民は、よくわが國體の尊さを弁へて、朝廷に忠誠をお盡し申し、すぐれた人々にならつて修養をつみ、りつばな國民とならねばならぬ。」『尋常小学国史』下巻(昭和10年(1935))

このように、時代を上るにつれて、皇国民としての自覚・覚悟がより一層強調され、天皇に忠義を尽くす方向での人格形成が一段と強く促されたのだ。特に戦前では、9割近くの子供たちは小学校を終えただけで実社会に出て働いていた。高等専門学校や大学ではある程度の自由な学問が認められていたものの、そこに進学する人は社会の中でもごく一部であり、中等学校への進学率も低かったため、小学校での教育がいかほど人格形成に大きな影響を与えていたかは想像に難くない。特に小学校に上がり初めて習う歴史の授業で受けた印象は、その後の人生にとっても影響力が大きいものになるだろう。

またこのような天皇ありきの人格形成は、健全な民主主義の働きを阻害し、国の発展の芽を摘むってしまうことにも繋がる可能性が高い。実際に、戦前の日本では、天皇陛下への忠義や意向に背く人は“非国民”とされ、差別されていた。だがそうなってしまえば、

あえて自らを非国民と侮辱されるのを覚悟してまで反対意見を発信する者はほとんど出なくなってしまう。第二次世界大戦時における翼賛議会がその典型的な例だ。第二次世界大戦における戦時下のなか、当時の政党は自ら進んで解党し、大政翼賛会が結党された。それに入りたくない少数の人が一部いたが、彼らは非国民扱いされ、議会全体としては統制されていたのだ。それにより議会が正常に機能することはなくなり、議会はもっぱら賛成し拍手するための場所と化していた¹¹。だがこれでは、民主主義も正常に働くことは無くなり、国民の知恵も活かしきれなくなる。いずれは国の発展も止まってしまうだろう。ゆえに、こうした天皇ありきの人格形成が歴史教育において展開されていたことは、戦前の歴史教育の問題点の一つとして挙げられる。

II-1-2 朝廷の権威を軸とした歴史評価

また「朝廷の権威を軸とした歴史評価」が行われていたことも、戦前の歴史教育の大きな問題点だ。戦前の歴史教科書では英雄も取り上げられていたが、その英雄はあくまでも天皇親政を支えた英雄であり、政府の体制（天皇親政）にとって都合のいい人物ばかりであった。そしてその評価の基準は「朝廷（皇国）の権威を高めたか」「天皇への忠義があるか」「天皇制を支えたか」にあったのだ。そのため、歴代天皇の御聖徳や国民へのめぐみ、天皇陛下に忠誠を尽くした人物を礼讃し、天皇の権威をないがしろにした武士の台頭を批判する視点で歴史が描かれていた。戦前の歴史教育の目標は「国体（天皇統治の正統性と永遠性）」および「国体の精華（忠孝一致の家族国家観による国民の天皇への帰属）」が歴史的に実現する過程を日本の歴史の根幹として据えること」とされていたため、その皇国史観にそぐわない歴史は意図的に排除され、当時の国家体制を絶対視する立場に立って解釈された一面的な歴史像が教えられていたのだ。

例えば、鎌倉時代について記載された戦前の歴史教科書を見てみると、執権を務めていた北条義時・泰時の治世を朝廷の権威をないがしろにしたとして批判する一方で、元寇に立ち向かった八代目執権の北条時宗については、皇国の権威を高めたとして礼讃していた。

「頼朝の子孫全く絶えたらば、義時は、京都より頼朝といささかの血縁ある幼主を迎へ、みづから執権となりて、幕府の権をもつばらにするに至れり。

（中略）されば上皇は、かねてより幕府がほしいままに天下の政治を行ふを御いきどほりあり、折もあらば政權を朝廷に取りもどさんと思召されたり。たまたま頼朝の子孫絶えたるに、幕府の政治はもとのままなるのみならず義時しばしば上皇の仰にそむきしかば、上皇大いにいきどほりたまひ、仲恭天皇の承久三年、遂に国々の武士を召して義時を討たしめたまへり。義時これを聞き、泰時等をして大軍をひきみて京都に向はしむ。（中略）義時すなはち上皇に従ひたてまつりし人々を、或いは斬り或いは流し、おそれ多くも後鳥羽上皇を隠岐に、順徳上皇を佐渡に、土御門上皇を土佐にうつしたてまつり、又仲恭天皇を廃して後堀川天皇を立てまつれり、世に之を承久の變といふ。武人天皇の思召にそむき、

¹¹渡部（2007）119-120頁

みだりに兵を挙げて京都をおかし、あまつさへ天皇を廃立し、三上皇を遠島にうつしたてまつりしが如きは、かつて例なき大事変にして、義時の無道ここに至りて極まれりといふべし。』『尋常小学国史（上巻）』（大正10年（1921））

このように、主に北条義時が“朝廷の権威を失墜させた無道の悪人”として記述されている。そしてそれ以外の鎌倉幕府の治世には触れず、北条時宗を唯一、“未曾有の外寇にあたって国威を高めた人物”として礼讃しているのだ。

だが戦前が否定した鎌倉幕府の台頭も、負の歴史だったとは言えない。というのも、鎌倉幕府は日本の歴史の中でも特に、民政を意識し、民の暮らしを重視する考え方を持っていた政権であるからだ。それは北条氏が重んじた『貞観政要』に示される「上の者は威張ったり贅沢をしたりしてはいけない」「民を重んじなければいけない」という精神に示されていることから明らかだ。北条氏（特に前半期に執権を務めていた人物ら）は代々この書を政治運営の参考書として重んじ、誠意ある政治を心掛けていた。実際に北条氏が承久の乱で後鳥羽上皇率いる官軍と戦った時も、北条義時は「後鳥羽院の御代となってより国は乱れ、万民の御統一があれば、災いは天下に及ぶ」と民衆の安寧を憂っていた。また後に第三代執権となる北条泰時はその際、「この度の上洛、理に背かばわが命を召し給え。天下の助けとなり、人民を安んじ、仏神を興し奉ることができると思し召さば、われに憐みを垂れ給え」と鶴岡八幡宮に祈念していた。そして泰時は常々「撫民」（民衆への愛情）を唱え、欲を捨て理に従って生きることを政治理念とし、寛喜の飢饉の際にも民衆の生活を重んじるなど、民の暮らしを重視する施策を打ち出していた。それゆえに、泰時の時代には天下がよく治まったとして評判が高い¹²。また他にも泰時は日本で初めての武家法である「御成敗式目」を定めたり、評定衆をつくることによって独裁制を排除し合議制の形をとるなど、民主主義の萌芽も築いた。

また建武の中興についても、戦前の歴史教科書ではその結果の良し悪しに関わらず、朝廷の立場に立ち、朝廷の政治を正統化する視点で歴史が描かれている。

「（後醍醐天皇は）幕府の専横を御いきどほりあり、後鳥羽上皇の御志をつぎて、政権を朝廷に取りもどさんと思召したまへり。（中略）鎌倉幕府倒れて政権朝廷にかへり、朝廷の御威光再び盛になりしも、武士の中には、久しき間幕府の政治になれて大義にくらく、朝廷の賞罰に対して不平をいだき、かへって武家の政治を喜ぶもの少なからず。足利尊氏はかねてより將軍とならんことを望みたりしかば、これ等不平の武士をなつて、其の野心を果さんとせり。』『尋常小学国史（上巻）』（大正10年（1921））

このように、後醍醐天皇の業績を持ち上げる形で記述されている。しかし実際には、建武の中興はうまくいかず、わずか2年で幕を閉じている。それは、後醍醐天皇による親政が、元来の武士や貴族たちの慣習を無視したものであり、また武士たちへの不公平な恩賞や民衆の暮らしを軽んじた施策等によって武士や貴族、庶民からの不満が高まっていたか

¹²上横手（2008）78-79頁、144-145頁

らだ。当時の世相の混乱ぶりは、有名な「二条河原の落書」にも示されている。

このように歴史を多角的な視点で眺めると、天皇のために尽くしたことが必ずしも人物の偉さに繋がるとは言えない。天皇だから偉い、天皇＝絶対善、天皇＝権力者でもないからだ。また日本の歴史の中では天皇親政の時期はごく短く例外的なものであった。戦前は、“天皇陛下の威信”のもとに統一国家権力が形成されたため、長らく神官として日本の神々を祀る役割を果たしてきた天皇自身が政治大権を有するとともに、次第に現人神として国民に崇めさせる対象となってしまった。だが明治維新によって仏教が排される以前は、天皇であっても一仏教徒であるという姿勢を持っていたのだ。その姿勢は用明天皇以来、歴代の天皇や上皇によって受け継がれてきた。その認識の表れが、嵯峨天皇以来用いられていた「○○院」という尊号である。天皇といえども迷える衆生に過ぎないという意識で、俗世間においてたまたま天皇になったが、その究極的な目的は仏教的救済の完成、解脱であるという強い仏教への帰依心があったのだ。そして、血縁関係よりも自己の精神性を強く意識しており、中世以来実質的な権力を持たなかった天皇は、俗世に輪廻する人間の中で、最高の仏道修行による徳を積んだもの、“俗人の長”という権威によってその正統性を意識していた。そこには、明治以降の天皇像である“神の如き天皇像”はなく、救いを求める一個人という、謙虚な人間としての天皇像があった。このように、日本の皇室では用明天皇が仏教に改宗して以来、長きにわたって仏教精神に基づく価値観によってその権威が意識されていたのだ。そのため本来、天皇の存在そのものが歴史評価基準の前提になるものではない。

II-2 要因

それではなぜ、戦前の歴史教育ではこのような皇国史観教育が行われるようになったのか。本節ではその要因を三点に分けて説明する。

II-2-1 復古神道・水戸学

まず一つは、「復古神道」「水戸学」の存在だ。皇国史観は、江戸幕末期に「復古神道」や「水戸学」の思想が提唱されたことを機に生まれた。日本において、愛国心の発揚は、仏教的価値観に裏打ちされる形で、神道と結びついて発揚されることが多い。だが戦前は、その神道ナショナリズムの発揚が純粋な日本の精神の発揚ではなく、国粹主義思想や廃仏思想と結びついた平田神道や水戸学を中心に展開されてしまった。明治維新を機に天皇の権威のもとに行われた中央集権化にともない、仏教的価値観を捨て、神道信仰の一本化が図られたことが大きな要因となっている。そしてその江戸時代の幕末に本居宣長や平田篤胤によって提唱された「復古神道」や、水戸藩で生まれた「水戸学」の思想がある。日本は飛鳥時代に聖徳太子が仏教を国の柱として据えて以降、歴代の天皇も仏教に帰依し、神道と仏教の融合調和した共存関係が江戸時代まで1200年間続いていた。だが江戸時代に入ると、仏教は寺子屋や檀家制度の整備など幕府の保護によって庶民の隅々にまで浸透した

ものの、しだいに教義に宿る精神的なものは廃れていき、寺院や僧侶の腐敗や墮落も相次ぐようになっていた。こうした社会風潮のなかで、仏教を否定する思想が社会に広がり、仏教や儒教の研究をせず日本独自の思想や文化を記紀や万葉集などの古典から読み取ろうとする国学が盛んになり、仏教や儒教を否定し、「神武創業の始」への復古を説く「復古神道」が提唱されるようになっていた¹³。また水戸藩では、水戸光圀をはじめとして仏教を否定し尊王思想を尊重する水戸学が生まれ、藤田幽谷の『正名論』では「国を治めるべきは幕府ではなく天皇」と主張され、会沢正志斎の『新論』では対外危機を訴え倒幕を主張するなど、尊王攘夷思想が提唱された。特に、復古神道を提唱する国学者や神道家は明治維新や明治政府の初期の政治舞台に参画し、宗教的構想や宗教政策に影響を与えるようになる。明治維新の王政復古の大号令では国学者の玉松操によって「神武創業の始に原き云々」の文言が追記され、そのもとに天皇が革命成就のための権威付けとして担がれ明治政府が成立した。直後に設置された神祇事務科や神祇事務局には三条実美や平田鐵胤ら国学者や神道家がその官や事務係に就任し祭政一致の具現化に取り組んだ¹⁴。そして大教宣布の詔の発布、神仏分離令等が公布され、これまで共存してきた仏教を廃し、神道のみを国家の中樞に据え、それを不可変、不可侵の基軸として国づくりが進められたのだ¹⁵。

II-2-2 「億兆安撫国威宣揚の御宸翰」

そして皇国史観教育を招いた第二の要因として、「億兆安撫国威宣揚の御宸翰（おくちょうあんぶこくいせんようのごしんかん）」がある。これは、神仏分離令の翌日に明治天皇が「五カ条の御誓文」とともに発布したものだ。これによって、過去の歴史のなかで天皇を政権から遠ざけて摂関政治や武家政権による政治が行われてきた事への反省の弁とともに、天皇による国家統治の復活が宣言された。以下、本文の現代語訳の抜粋を掲載する。

中世に朝権が衰え、武家が権力を握って以来、表向きは朝廷を尊崇しても、実は敬して遠ざけられ、万民の父母として、赤子（民）の心を知ることもできなくなった。

ただ名だけの存在となり、そのために今日、朝廷への尊崇は昔に勝っても、朝威は益々衰え、上下の隔たりは天と地のごとくである。（中略）

私が御所にこもったまま安穩として過ごし、百年の憂いを忘れるならば、遂には各国の侮りを受け、祖先を辱め、万民を苦しめることになるのではないかと恐れる。

それ故に、私はここに百官諸侯と誓って祖先の御偉業を継承し、一身の艱難辛苦を問わ

¹³三橋（2015）48-49頁

¹⁴長松（2012）185頁

¹⁵神仏分離令では、神社内の仏像や仏具の除去、神号への仏教職の強い用語の使用禁止、神宮寺の廃止、神社内の別当や社僧の還俗などが命じられ、全国規模で神宮寺や仏像などを破壊・焼却する廃仏毀釈の運動が広がり、多くの仏教関係の文化財が破壊された（三橋 2015、30-31頁）。また宮中においても神仏分離は徹底され、約1200年間続いてきた仏式での天皇葬儀も明治天皇以降は神式に変わり、歴代天皇や皇后の位碑が祭られた「お黒戸」と言われる仏壇も宮中から排された。

ず、自ら四方に国を治め、万民を安心させ、遂には万里の波濤を開拓し、国威を四方に行き渡らせ、天下を富岳（富士山）のごとき安寧に導くことを望んでいる。

このように明治以降、政府は神社神道を国家祭祀と宣言して天皇を祀り、これまで共存してきた仏教を排斥し、天皇絶対主義のイデオロギーを形成して国家をまとめていった。これが、後の皇国史観教育に繋がっていく。

Ⅱ—2—3 「教学聖旨」「教育勅語」

そして皇国史観教育を招いた一番大きな要因が、「教学聖旨」「教育勅語」の発布である。これはどちらも明治天皇の名のもとに発布されたものだが、戦前の歴史教育はこの二つの文書をもとに展開していった。

まず「教学聖旨」とは、明治12年（1879）に出された教学の基本方針のことだ。教育の現状に対する批判を展開した「教学大旨」と、小学校教育の現状に対する改革の要求を求めた「小学条目二件」の二つで構成されており、儒学者で明治天皇の侍講をしていた元田永孚によって起草された。明治初期の日本の教育は欧米型の実学的教育が行われていたのだが、維新後の急激な教育体制の改革、文明開化運動および欧米流の知識技術に重点を置く実学主義的な傾向が民衆の実生活から遊離していたため、これを見た明治天皇が文教政策の振興の必要を痛感し、この「教学聖旨」によって知識や技能の獲得よりも仁義忠孝の徳育を教育の中心に据えることが示された¹⁶。以下、その抜粋を紹介する。

「教学の要は仁義忠孝を明らかにして知識や才芸を究め、人の人たる道を完（まっとう）することであって、これこそわが祖先からの訓であり国典であるのに、近時は知識才芸ばかりを尚（たつと）んで、品行を破ったり風俗を傷つけたりするなど物の本末を誤っている者が少なくない。そのような有様では昔からの悪い習を捨てて、広く知識を世界に求めて西洋の長所を取り、また国勢を振興するのに益があるかもしれないが、一方では仁義忠孝の道をあとまわしにするようでは、やがては君臣父子の大義をわきまえなくなるのではないかと将来が危うく思われる。これはわが国の教学の本意ではない。それゆえ今後は祖宗の訓典によって仁義忠孝の道を明らかにし、道徳の方面では孔子を範として人々はまず誠実品行を尚ぶよう心掛けなくてはならない。そうした上で各々の才器に従って各学科を究め、道徳と才芸という本と末とを共に備えるようにして、大中至正の教学を天下に広めるならば、わが国独自のものとして、世界に恥じることはないであろう」

これに対し、伊藤博文ら政府の中心メンバーは『教育議』を提出し「風俗の乱れは急激な社会構造の変化によるものであり、欧米化によるものではない。欧米の新知識を急速に導入しなければならない」として反論したものの、元田永孚は『教育議附議』を上奏して反論し、仁義忠孝を国教とすべきだと反論した。最終的に伊藤博文はこの論争の同時期に社会で起こっていた自由民権運動に対抗するために、この道徳教育の強化に同意し、2年後の

¹⁶学制百年史

明治14年(1881)に公布された「小学校教則綱領」ではこの教学聖旨の趣旨が反映されるなど、後の教育の支柱となった¹⁷。そしてこの教学聖旨によって、天皇を頂点とする天皇と臣民の「君臣」「父子」の関係が新たに構築され、皇国史観と結びついた国体観念が登場し、天皇への忠孝の精神が図られるようになった。

また「教育勅語」(明治23年(1890))も、戦前教育の基礎を築いた重要な柱である。これは明治15年以降に条約改正問題を控えて欧化主義思想が国内を支配し、「教学聖旨」で示された徳育の方針と激しい対立が行われるようになり、明治23年2月末に地方長官から「徳育の根本方針を文教の府において確立し、これを全国に示してほしい」という趣旨の建議が内閣に提出されたことを機に、明治天皇が「教育の基礎となるべき箴言(教訓や戒め)を編集せよ」という命を下し起草されたものだ。教育勅語では、忠君愛国(君主に忠義を尽くし、国を愛すること)や忠・孝などの儒教的道德思想を基礎に、天皇制の強化が図られた。そしてやがて国民道德および国民教育の基本とされ、国家の精神的支柱として重大な役割を果たすこととなった。例えば明治24年に制定された「小学校祝日大祭日儀式規程」によって、各学校では紀元節・天長節などの祝日・大祭日には儀式を行ない、その際には「教育勅語」を奉読し、勅語に基づいて訓示をなすべきことが定められるなど、教育勅語は教育の大本を明示する神聖な勅諭として、厳粛な雰囲気のもとで取り扱われていった¹⁸。もちろんこの教育勅語は、国民の道德を呼び覚ましたものとして評価されるべきところはあるが、同時にこれが「天皇ありきの人格形成や歴史評価」を促す遠因となっていたことも否めない。そしてこの教育勅語によって日本の歴史の起点は天照大神の神勅(天照大神が天孫である歴代天皇に日本の支配権を与えた)が下された「天孫降臨」の時点であることが示され、以後の歴史の展開は、神勅の実現過程として解釈されるようになった。もちろん、神話教育を通して天照大神の子孫である皇室の由来や日本のルーツを学び、日本人としての誇りを育むことは大切だ。だが戦前は、その神話を体制の正統化の道具として利用し、「天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼」することを臣民に求めていた。以後の戦前における国定歴史教科書の記述は、この史観のうえに展開している。

II-3 歴史教科書の変遷

ここで、前節で説明した「復古神道」や「教学聖旨」「教育勅語」などを機に、その後どのように歴史教育が展開されていったのかを戦前の歴史教科書の変遷から振り返る。

II-3-1 自由発行・自由採択期

明治初期の歴史教育は、幕末に高まった「復古神道」や「水戸学」の思想を軸に、天皇を中心に据えた歴史観が教授されていたものの、民間の自由な教科書制作は許容されており、自由発行・自由採択制であった。また明治5年に我が国初の近代的な学校制度である

¹⁷学制百年史

¹⁸学制百年史

「学制」が發布されて以降、欧米型教育が普及していたこともあり、小学校では日本史以外に外国の歴史も教えられていた。この時期における教育の特徴は、文明開化のもとに欧米型の教育内容や方法を積極的に取り入れていたところにある。江戸時代から使用されてきた伝統的な教科書も大切にしながら、欧米の教科書を翻訳したものを全国に普及させ使用していたのだ。また歴史教育においても、文部省は『史略』『万国史略』『日本略史』の三部作を刊行し、日本の歴史のみならず東洋や西洋の歴史にも幅広く視野を広げ学ばせようとしていた。例えば『史略』では幼童向けに内外の初歩的な歴史知識を教え、『万国史略』でその歴史の詳細について学ばせ、『日本通史』では神武天皇から始まる「天皇歴代史」の日本通史を学ばせていた。

Ⅱ—3—2 教科書検定期

だが明治 12 年になると、「教学聖旨」を機に欧米型教育が見直され、尊王愛国の教育基盤が形成されるようになった。明治 14 年（1881）には「小学校教則綱領」に「教学聖旨」の理念が反映され、歴史教育の目的は「務メテ生徒ヲシテ沿革ノ原因結果ヲ了解セシメ 殊ニ尊王愛国ノ志気ヲ養成センコト」と定められた。目的のなかに「尊王愛国ノ志気」とあるが、この志気の養成は敗戦に至るまで歴史教育の中核となっていく。歴史教育はこの国民精神を育成する教科として重要視されるようになったのだ。そして「小学校綱領」以後、「歴史科」は独立教科となり、外国史教育も廃止され日本歴史のみと決定された。また同年には「教科書開申制」の導入、明治 16 年（1883）には「教科書認可制」、明治 19 年（1886）には小中学校において「教科書検定制」が導入された。そして明治 24 年（1891）には「小学校規則大綱」が制定され、歴史教育の目的は「本邦国体ノ大要ヲ知ラシメテ国民タルノ志操ヲ養フ」をもって要旨とされた。「尊王愛国」の精神を形成するために、国体観念の内容を教え、国民的道義心を育てることが目的とされたのだ。

ここで、この教科書検定制が導入された時期における教科書の内容を見ていきたい。ここでは、当時の歴史教科書のなかでも代表的であった金港堂出版の教科書に焦点を当てる。

まず 20 年代当初は「国体観念の涵養」という歴史教育の目標に対して、国体を歴史的文化的事実から捉え、建国の体制や皇室の祖を神武天皇即位に置いていた。そのため神代は歴史にあらずという立場をとり、地勢的に日本を説明する記述や考古学的な古代史の叙述を基本としていた。また章立ても人物を中心にしていたが、“国体観念涵養”のため、徳川光圀や楠木正成など天皇に忠心を示した人物を中心に引き上げており、“朝廷の視点”に立った皇国史観寄りの体裁をとっていた。

<明治 20 年代（検定期前）>

『小學校用日本歴史（前編第一）』（明治 26 年（1893））（金港堂出版）

「吾ガ日本ハ四ツノ大ナル嶋ト數多ノ小ナル嶋嶋ノ集マリタル國ニシテ東南ニ太平洋ヲ受ケ西北ニ日本海ヲ受ク。」

「抑神武天皇ト申シ奉ルハ今上天皇ノ御先祖ニシテ、大凡二千五百年前吾ガ日本ヲ治メ給ヒシ、極メテ遠キ昔ノ天皇ナリ。」

だが 30 年代に入ると、『教育勅語』発布や日清戦争などを契機として考古学的な内容は姿を消した。特に、日清戦争以降に忠君愛国教育の徹底を求めるようになった帝国議会の議論を受けての変更だったといわれている¹⁹。それに伴い、歴史教科書の出発点は神武天皇ではなく天照大神に置かれ、天照大神を皇室の祖とし、天孫降臨の建国神話を国体の淵源とする記述に全面的に書き換えられた。また挿絵も増え、視覚的に子どもたちに印象的に歴史が教えられるようになった。

<明治 30 年代>

『修正小學日本歴史（甲種巻一）』（明治 34 年（1901））（金港堂出版）

「天照大御神ハ天皇陛下ノ御先祖ニマシマシ、其ノ御徳ノ盛シナルコト太陽ノ輝キ照ラスガ如クナリケレバ、又日ノ神トモ申シ奉ル。伊勢神宮ハ即チ大御神ヲ祀レル御宮ナリ。」

Ⅱ-3-3 教科書国定期

そして明治後期に入ると、明治 35 年（1902）の教科書疑獄事件を機に小学校の教科書が国定化され、忠君愛国の精神の発揚にとどまらず、歴代天皇の仁慈や威厳が強調されるようになった。

① 国定第一期（明治 37 年）（1904）

第一期の国定教科書は、明治 37 年（1904）に『小學日本歴史』（巻 1・2）が高等小学校第 1・2 学年用として発行された。そしてこの国定第一期教科書以降、検定期 30 年代と同じく歴史の出発点は神代の時代に置かれ、天照大神をその始まりとする記述が国定第六期（1943）まで続いた。

『小學日本歴史』巻 1（明治 36 年（1903））

「天照大神はわが天皇陛下の御先祖にてまします。その御徳、きはめて、高く、あたかも、太陽の天上にありて、世界を照すが如し。大神は、御瓊杵尊に、この国をさづけたまひて、「皇位の盛なること、天地とともに、きはまりなかるべし。」と仰せたまひき。万世にうごくことなき、わが大日本帝国の基は、実に、ここに、さだまれるなり」

② 国定第二期（明治 43 年）（1910）

そして明治 43 年（1910）からは、第二期国定教科書『尋常小学日本歴史』（巻 1・2）が発行された。明治 37 年（1904）の日露戦争の勝利によって日本の国際的地位が向上し、日本国民の民族的自覚が促されたことを受け、歴史教育において国体観念や忠君愛国の強

¹⁹新田（2003）33 頁

化が図られるようになった。そのためこの教科書では、天皇の威厳を強調するような記述が全般的に行われ、挿絵も多く導入された。また、教科書の最後の章に「国民の覚悟」という項目が追加され、天皇陛下の徳と歴代天皇の仁慈を讃え、国民に忠君愛国の精神を發揮するよう促していた。なお発効後、帝国議会で「南北朝正閏問題」が起り、明治44年（1911）には修正本が発行されている。南北朝時代の記述について、万世一系であるべき皇室が南北に分断されたことを教科書で記すのは皇室の尊厳を傷つけるとされたため、南北朝を正当とする書き方に変更されたのだ。これによって「南北朝」として紹介されていた項目は「吉野の朝廷」と改められた。

『尋常小学日本歴史』巻2（明治43年（1910））

（国民の覚悟）

「かくの如くにして、我が國は暫次に國威を海外に宣揚し、遂に世界の列強と肩を比するの地位に達せり。是もとより天皇の御聖徳と、國民が身を忘れて義勇公に奉じたることによると雖も、亦我が萬世一系の天皇御代代仁慈にましまして、常に御心を國利民福の増進に用ひ給ひ、國民亦世世心を一にして忠君愛國の精神を發揮したる結果に外ならず。されば此の昭代に遭遇せる我等國民は能く此の成功の由来をわきまへ、責任の益重きを加へたるを覺りて、各自に其の本文を完うし、光輝ある我が國史をして益其の光輝を加へしめんことを期せざるべからず」

③ 国定第三期（大正10年）（1921）

大正時代になると、第三期国定教科書『尋常小学国史』上巻（大正9年（1920））、下巻（大正10年）（1921）が発行され、天皇の権威の絶対性が一層強調されるようになった。この教科書改訂は、大正3年（1914）の第一次世界大戦後に日本で高まった民衆運動や個人主義、懐疑論、無神論が広まった時代情勢のなかで、政府が国民思想の動向に憂慮し、「国体」についての国民意識の深化を目指して刊行されたものである。一方でこの大正期は、吉野作造らによる民本主義思想の拡大によって市民的自由の拡大や大衆の政治参加の要求運動（大正デモクラシー）が進展した時代である²⁰。この運動は教育界でも広がり、大正自由主義教育運動等が起き、民間側からも教育改革の動きが台頭し、児童の心理や個性、活動の重視が求められていた。これを受け、修身や国語では国家主義教育の再検討が行われ国際協調的な色彩を有した。

だが歴史分野では国家主義思想のさらなる強調が図られた。教科書名は『日本歴史』から『国史』に変更され、総頁数も急増した。一期138頁、二期182頁だったのが、第三期には312頁と、2倍近くに倍増した。また全52章のうち48章が人物中心の歴史となり、その中でも特に明治天皇の叙述や尊王論の高まりについて多くの頁数が割かれていた。尊王論の高まりのなかで徳川光圀の頁では、「わが主君は天皇なり。將軍はわが家の本家なり。將軍を主君と思ひあやまることなかれ。」というセリフを掲載し、忠孝の道を暗に促した。

²⁰全国歴史教育研究協議会（2018）332頁

さらには鎌倉幕府を開いた源頼朝を批判し、「これより凡そ七百年の間武家の政治つゞきて、朝廷の御威光衰へたるぞ遺憾なる」と記述した。また室町幕府の将軍足利義満に対しても、日明貿易において自らを国王と自称していたことについて「わが國には天皇の外にまた國王あらんや、義満の如きはわが國體をないがしろにせるものといふべし」と批判し、江戸時代の項目では紫衣事件における幕府側への批判を新たに加えるなど、“天皇の権威は絶対”という色彩が強調された。なおこの教科書は次の改訂版の出る昭和9年(1934)まで使用され、戦前の国定教科書で最も長く使用されている。

また大正10年(1921)には、左翼運動の防衛と国体の由来の国民への理解を目的として、内務省神社局によって『国体論史』が刊行された²¹。

『尋常小学国史』下巻(大正10年(1921))

(國民の覚悟)

「今や我が國は五大國の一として、世界に於ける重要な地位を占むるに至れり。これ實に御歴代天皇の御盛徳と、國民世々の忠誠とによれり。さればわれ等國民は、よく國運發展の由来をつまびらかにし、おのおの其の業に励み、一致共同してますます國家の富強をはかり、進んで世界平和の爲に力を盡し、わが國史に一層の光輝を加へざるべからず」

④ 国定第四期(昭和8年)(1933)

昭和時代になると、歴史教科書の国家主義的色彩は一層強まり、国民に神国意識を自覚させるとともに、皇国史観がより強調されるようになった。

まず昭和8年(1933)に、第4期国定教科書『尋常小学国史』上巻(昭和9年(1934))、下巻(昭和10年(1935))が発刊された。これは満州事変以後の社会情勢のなかにおいて皇国民の育成を目指し、戦争体制を遂行することを目的として改訂されたものだ²²。特色としては、これまでの文語文から口語文に改訂されたことが挙げられる。また下巻の終わりに満州国の承認についての叙述が加わり、これまで最終章の項目の一つとして記されていた「國民の覚悟」が、章の一つとして大きく四頁が割かれるようになった。ここでは、歴代天皇の“徳”と“天皇に尽くした國民の忠誠”が紹介され、「かようにして君臣の間は、おそれ多くも父子の情にも似て、ひろい帝國が、一家のように…」とも記されるなど、天皇を父と仰ぐ家族国家観が示され、天皇への忠誠を図ることが強調された。特に文章の末尾が「ならねばならぬ」「べきである」という文言で締めくくられており、その皇国民とし

²¹長谷川(2008) 67頁

²²昭和3年(1928)の治安維持法の改正からもうかがえるように、国体変革をする者に対する政府の弾圧も厳しさを増していた時代である。政府の弾圧は教育面においても強まり、文部省は「思想弾圧」と「思想善導」の二方策をとり、小学校教員の左傾運動に対しても弾圧を加えた。昭和7年(1932)8月には国民精神文化研究所を設置し、小学校教員の思想善導を図っていた(平田1991、104-105頁)。

での自覚が一層促された²³。

『尋常小学国史』下巻（昭和10年（1935））

（国民の覚悟）

「されば、われら国民は、よくわが國體の尊さを弁へて、朝廷に忠誠をお盡し申し、すぐれた人々にならつて修養をつみ、りつばな國民とならねばならぬ。それとともに、今まで國運が開けてきたわけをよくふり返って見て、それぞれ自分の業にはげみ、一致共同してますます國家の富強をはかり、その上で、進んで世界の平和にも力を入れて、光榮なわが國史にいつそう光輝を増すやうにつとむべきである。」

⑤ 国定第五期（昭和16年）（1941）

そして昭和16年（1941）からは、第五期の国定教科書『小学国史尋常科用』上巻（昭和15（1940））・下巻（昭和16（1941））が使用されるようになった。これは、天皇機関説事件を機に岡田内閣によって発された「第一次国体明徴声明」や、昭和15年（1940）に示された「基本国策要綱」を背景として改訂されたものだ。

この教科書では新たに巻頭に天孫降臨の神勅が掲げられ、「国民の覚悟」の章において建武の親政を行った後醍醐天皇の功績を追記するなど、日本は天皇が治める国であることが強調され、そうした忠誠なる祖先にも“まさる”立派な臣民となることが求められた。また天皇を現人神とする表現する「現御神」という文言も登場し天皇の絶対的権威が強調された²⁴。

『小学国史』下巻（昭和16年）

（国民の覚悟）

「かくのごとき御聖徳の下に、わが國民は天皇を現御神とも國の御親ともあふいで身命をささげて世々忠誠をはげんで来た。」

「さればわれら國民は、世界に比なきわが國體の尊さをよく弁へ、忠誠なる祖先にもまさるりつばな日本臣民となり、それぞれ自分の業にはげみ、億兆心を一にして、皇運の隆昌を扶翼し奉り、國史にいつそう光輝をそへなければならない。」

²³昭和12年（1937）には、『国体の本義』（文部省教学局編）が刊行され、日本の建国を天孫降臨の時点とすることが明記された（文部省科学局1937、19頁）。全体的に天皇中心の歴史観が目立ち、神武天皇・明治天皇・天武天皇の事績は多くの頁を割きながらも、鎌倉・江戸時代など武家政権の時代については短い記述にとどまっている。武士の時代は天皇をないがしろにしたという考え方のもとつくられた。

²⁴加えて昭和16年（1941）7月に文部省教学局は『臣民の道』を刊行。ここでは『国体の本義』の実践篇として、「八紘一字」の思想が盛り込まれた。「我が國家の理想は、八紘を掩いて宇となす鞏固の精神の世界的顯現にある」と記述されている（文部省教学局1941、167頁）。

⑥ 国定第六期（昭和18年）（1943）

そして昭和18年になると、日米間の戦争の最中で再び教科書が改訂され、天皇陛下への忠と孝行の必要性が催促されるようになった。これは、昭和16年（1941）3月に高度国防国家体制確立の一環として「国民学校令」と「国民学校令施行細則」が公布され、小学校は国民学校と改められ、歴史教育は「国民科国史」に変更されたためだ。「国民科国史」は、これまで以上に戦争体制に奉仕する歴史教育を教授するものとなり、歴史教育の目的も「国民科国史ハ我国ノ歴史ニ付テ其ノ大要ヲ会得セシメ皇国ノ歴史的使命ヲ自覚セシムルモノトス」と修正された。それに伴い、昭和18年（1943）に第六期の国定教科書『初等科国史』上・下が刊行されたのだ。

ここでは、これまでの人物本位の章立てを廃し、日本の歴史を「肇国の精神」の発展史として描くことで、神国意識が国民に促された。だがあくまでも“朝廷が上”という視点に立っており、基本的には天皇の善政の強調や、天皇のもと国民が平穏に暮らしてきたことなどが主眼として示された。そのため、「朝廷のおめぐみ」という言葉が教科書の中で度々登場している。また天皇親政を擁護した人物の素晴らしさを讃え、それを反故にした人物には「朝廷に申し訳ないことをした」と添えているのも印象的だ。

さらには、天皇ないし天皇制擁護に貢献した人物として聖徳太子を挙げているが、朝廷にとって都合のいいように解釈されている。例えば、聖徳太子が制定した17条憲法の条文も「詔を承けては必ず謹め。」「國民はみな天皇の臣民である。政治をつかさどるものは、勝手なふるまひをして民草を苦しめてはならない。」の条文のみを紹介し、朝廷側にとって都合のいいところを取捨選択し教えていたのだ。さらに教科書の最後には、楠木正成が息子の正行にさとした言葉を紹介し、天皇陛下への忠を全うし、孝行しなければならないことを国民に自覚させた。他にも教科書冒頭での神武天皇についての記述では「八紘一宇」の言葉も新たに登場した。また文体も「です、ます」調となり、子供たちに読み物として親しんでもらい、理解の深化を促すことが目指された²⁵。

『初等科国史』上（昭和18年）

（教科書冒頭・“八紘一宇”）

「やがて天皇は、畝傍山のふもと、橿原に都をおさだめになり、この都を中心にして大神の御心をひろめようと思し召し、かしこくも『八紘を掩ひて宇と為む』と仰せになりました。」

（教科書末尾—天皇陛下の御ために—）

²⁵さらに昭和18年（1943）1月には、文部省教学局が『国史概説』を刊行した。「国体の本義」に基づき国史を貫く国民精神を歴史に沿って明らかにし、大東亜共栄圏の建設という世界史的使命を明らかにすることで、日本国民に「皇国民」としての自覚を持たせることが図られたのである。

『私たちは、楠木正成が、櫻井の里で、正行をさとしたことばを、よくおぼえてみます。「(中略)一言耳にとどまらば、わが教へにたがふことなかれ。今度の合戦、天下の安否と思へば、今生にて汝が顔を見んこと、これを限りと思ふなり。…敵寄せ來らば、命にかけて忠を全うすべし。これぞ汝が第一の孝行なる。』私たちは、一生けんめいに勉強して、正行のやうな、りつばな臣民となり、天皇陛下の御ために、おつくし申しあげなければなりません。』

このように戦前の歴史教育は、愛国心を育むことを前提としていたものの、その愛国心の姿とは「天皇を愛すること」であり、天皇への忠義を尽くすことであった。そして天皇親政を絶対視する立場で日本の歴史が子どもたちに教授され、「天皇や朝廷の威光が高まったか」を基準として歴史が評価されていたのだ。そのため、建国史や英雄の活躍が描かれているものの、それは天皇に忠誠を果たす皇国民を育てるための国家統治の道具として利用される面が強かった。これには、「復古神道」や「水戸学」の思想を中心に明治維新が起き、天皇の絶対的権威のもとに国民がまとめられた結果として、長らく日本の底流に流れてきた仏教的思想が抜け落ちたことが大きな要因にある。また「教学聖旨」や「教育勅語」が発布されたことで、忠君愛国の精神が歴史教育において強調されるようになった。

だが日本において天皇の権威は中世以来、長きにわたって、仏教精神に基づく価値観によってその権威が意識されていた。そのため本来、天皇の存在そのものが歴史評価基準の前提になるものではない。また天皇ありき的人格形成を行なうことは、偏った人生観を子どもたちに植え付けることになり、真に正しい生き方ができるような立派な国民を育てることには繋がらないものとする。また正常な民主主義の働きを阻害し、国の発展を止めてしまうことにも繋がってしまうはずだ。

Ⅲ 戦後歴史教育の問題点

Ⅲ—1 戦後歴史教育の問題点

一方で、戦後の歴史教育にも様々な問題点がある。本節では、その問題点を三点に絞って説明する。

Ⅲ—1—1 進歩主義教育に伴う愛国心の否定

まず一点目は、進歩主義教育に伴い、愛国心が否定されたということだ。戦後の歴史教育は、愛国心の否定から始まった。それは、戦後日本の教育界において、左翼を中心に、戦前は教育を通して子どもたちの権利や内心の自由が侵害されたとして、一人ひとりの個性や自由を尊重すべきだと主張する進歩主義論が主流となったためだ。いわゆる、進歩主義教育論である。加藤（2017）によれば、進歩主義教育とは、アメリカの哲学者 J・デューイらが 1919 年に唱えた教育信条であり、その主たる理念には、「子どもの本性を自由に

発展させる」「学習動機のすべてを子ども自身の興味関心に置く」「教師は案内者であって、決して監督者であってはならない」と宣言されている。子ども中心主義の教育論だ。なおこの進歩主義教育は、アメリカでは学校規律の乱れや学力低下を引き起こしたため、すでに不評となっていたが、戦後日本の教育学者たちは、この教育理念を絶対的に良い理念であるとして守り通し、その反対に「愛国心教育を強制してはならない。国や郷土を愛することを頭から教え込む教育は良い教育ではない。彼ら自身で自主的主体的に自然に国を愛する態度が醸成できるようにしなければならない」として、愛国心を育むことを否定してきた²⁶。このように、子どもたちにゆとりを与え、権威や規律の価値を低く見る“非管理的教育”が一層進展していったのだ。もちろん、生徒の自由や主体性を重んじることは、一人ひとりの価値を尊重する意味でも大切である。だがそうした進歩主義教育の結果、利己主義的な個人主義に陥る子どもたちが育ち、学校規律の乱れやいじめ、不登校、学級崩壊、学力の低下なども招いてしまった。

なお2006年には教育基本法が改正され、教育の目標に「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」が掲げられた。しかしこれに対して左翼・進歩派は、「愛国心を持つことは自然のことだが、愛国心を上から押し付けるのは間違っている」と批判した。「自由・民主・平和主義といった西欧型の普遍的価値の押し付けは正しいが、愛国心の押し付けは間違っている」というものだ²⁷。だが左翼は、その西欧の教育において一番重視されているのが「愛国心教育」であるという肝心なことを見落としている²⁸。そしてその愛国心を育むことこそ、歴史教育の本来の役割であるのだ。

Ⅲ-1-2 実証主義・唯物史観に基づく建国神話・英雄の否定

また戦後歴史教育の問題点として第二に、「実証主義・唯物史観に基づく建国神話・英雄の否定」が挙げられる。戦後は歴史学の学問分野において、戦中の日本の歴史学が「客観性の欠如した非科学的な学問」だったと指摘され、「科学性を重視し、実証研究に徹するべき」とする理念が共通理念となった。そして実証主義的なアカデミズム史学と唯物論にもとづくマルクス主義歴史学の強く現れた歴史学が形成されるようになり²⁹、戦前の「皇国史観」の押し付けから、「人民の視点」による歴史叙述を目指し、国家から歴史学の権利を取り戻すことが考えられた。歴史のスポットライトを、日本のために貢献した人々ではなく、当時の政府に反抗し、何等かの行動を示した被支配層に当てることが重要視されたのだ。

²⁶加藤（2017）18-19、26、32-33頁

²⁷佐伯（2015）142-143頁

²⁸例えばアメリカでは、愛国心の涵養が義務教育の最重要課題となっている。学校では毎朝、生徒たちに「すべての国民に自由と正義を与え、神の下に一国となり、分けることのできないアメリカ合衆国、その国旗とそれが表象する共和国に対して、わたしは忠誠を誓います」と宣言させている（渡部2003、156-157頁）。

²⁹道重（2008）37頁

そのため戦後の歴史教育では、建国史や日本を動かした英雄の活躍が否定され、その存在を否定するような学説も登場してきている。

だが建国の歴史を知ることが、日本人としてのアイデンティティを築くうえでも重要だ。『古事記』『日本書紀』によれば、日本の建国は、神武天皇が大和朝廷を開いたときに遡るとされている³⁰。だが戦後多くの歴史教科書では建国の歴史がほとんど消え、実証的学問の発達とともに考古学的な視点で歴史が語られるようになった。しかし考古学的な視点だけでは歴史を知ることができない。遺跡などの考古学的な発掘に基づく資料は、日本の国の歴史を知る一つの手がかりにはなるが、それによって「日本人とはどんな民族なのか」が明らかになるわけではないからだ。それを知ることができるのは、唯一「文献」によってのみである³¹。そして日本は記紀に残っている限りでも、神武天皇が東征し大和朝廷を開いて以来少なくとも2500年以上の歴史を有する国である。そうした国の歴史や成り立ちを知り、自分たちの国とは何か、いかにして建国されたのか、日本人とはいかなる民族なのか。そして日本の根底に流れる精神とは何か。本来の日本のあり方はどういったものなのか。こうした建国史を知ることによって、子どもたちは本来の日本の姿を捉え、愛国心を育み、日本人としてのアイデンティティを築くことができるはずだ。

また偉人や英雄の活躍を教えることも歴史教育においては大切だ。なぜなら、素晴らしい活躍をした偉人を知ることによって、子どもたちは人生における夢や目標を持つためのヒントを得ることができ、日本に誇りを持つこともできるからだ。そもそも歴史とは元来、“数々の英雄が歴史をつくり、歴史を変えてきた”という物語である。それは語源に示されており、例えば英語の「ヒストリー」という言葉は、「ストーリー」と同じくラテン語の「*historia*」から来ている。またドイツ語やフランス語では、「歴史」は「お話・物語」と同じ単語で表される³²。このように歴史の中心には、その時代を牽引した偉人や英雄のストーリーがあるのだ。例えばアメリカの小学生向けの歴史教科書の多くでは、初代大統領ジョージ・ワシントンや奴隷解放のために戦ったリンカーン大統領など、国家を発展させるために活躍した英雄を取り上げ、偉人英雄のサクセスストーリーとして自国の歴史を教えている。このように小中学生向けの歴史教育では、国の発展と人々の幸福のために活躍した英雄や偉人のストーリーを教え、それによって子どもたちの愛国心を育むことが大切である。

³⁰超古代史文献として宮下家に保存されていた『宮下文書』によれば、神武天皇即位以前に、九州高千穂での神皇時代（2700年続いたウガヤフキアエズ51代）があり、さらにその前には富士山麓が高天原と呼ばれた神代の時代（古代富士王朝）があったとされる（伊集院2016、128-129頁）。また『古事記』『日本書紀』よりも古く、日本最古の文献ともいわれる『ホツマツタエ』によれば、日本最初の神として「天御祖神」という存在がいたことが記されている。なおその神は宇宙創造の神として位置づけられている（今村2019、37頁）。

³¹渡部（2019）24-25頁

³²渡部（2007）197-198頁

Ⅲ—1—3 加害者史観・虚構の歴史の刷り込み

加えて戦後歴史教育の問題点として「加害者史観・虚構の歴史の刷り込み」が挙げられる。現在多くの歴史教科書では、戦前の韓国併合や南京事件、また第二次世界大戦での日本軍の悪行を宣伝するような内容が記されている。

例えば、令和2年度に発行された東京書籍の『新しい社会』という教科書では、日本の朝鮮支配当時の状況について、「政府は武力で民衆の抵抗をおさえ、植民地支配を進めました。学校では朝鮮の文化や歴史を教えることを厳しく制限し、日本史や日本語を教え、日本人に同化させる教育を行いました。」と綴られている。また南京事件についても、同じく令和2年度に発行された教育出版の『中学社会歴史みらいをひらく』という教科書では、「12月に占領した首都の南京では、捕虜や住民を巻き込んで多数の死傷者を出しました。」と、日本軍が残虐非道な行動をしたかのような印象を植え付ける言葉で歴史が描かれているのだ。もちろん、日本が全部正しかったとは限らず、一部では間違っただけの行いをしてきた人もいるだろう。だがこうした歴史観は戦争の一側面しか捉えておらず、もっと言えば東京裁判で“つくられた”虚構の歴史の姿でもあり、日本の立場からしたら、誤った自虐史観に他ならない。

まず韓国併合については、確かに当時、科学や技術などの一部の授業では日本語で教育が行われていたが、ハングル語での教育も行われていたことが資料として裏付けられている。むしろハングル文字を普及させたのは総督府時代の学校教育からであった³³。また南京事件についても、日本軍が南京を占領して三日目の12月8日には、南京市民はほぼ全員が安全地帯に避難しており、その安全地帯を日本軍は入城後ただちに日本兵の立ち入り禁止地帯とし、「市民を殺すな、安全地帯に入るな」という方針を出していたことがわかっている。そのため治安は急速に回復に向かい、南京陥落3日目の12月15日には、安全地帯で避難民が商売できるほど安全となった。また当時の公文書によれば、南京陥落後から9ヵ月後には、南京占領時に20万人だった人口数が30万人まで増加したことも分かっている³⁴。これらから見ても分かるように、日本軍は決して現地の住民に圧制を強いたりしてはいなかったのだ。また先の大戦についても、多くの歴史教科書では「日本が奇襲攻撃をしかけアジアへの侵略を広げた」とする記述が目立っているが、先の大戦で日本が戦った背景には「自衛戦争」としての側面があったのであり、もっといえば「アジアの植民地解放」という大きな大義もあったことが明らかになっている。

このように、戦後の歴史教育では、従軍慰安婦の強制連行や南京大虐殺など、日本が先の大戦においてアジアを侵略し多大な苦しみを与えたとする自虐史観・加害者史観に基づいた歴史教育が主流となった。左翼は「特定の歴史観を押し付けるべきではない」「子どもたちの自由を尊重せよ」と主張しながらも、日本がアジアの植民地を解放したとする立場は否定され、“国民”の視点に基づく一面的な歴史観や、日本を「悪」と断定した一方的な

³³水間（2014）15頁

³⁴東中野（2005）232頁、293-294頁

歴史観を子どもたちに教えているのだ。

Ⅲ—2 要因

本節では、戦後歴史教育を招いた要因について、三つの観点から説明する。

Ⅲ—2—1 GHQによる「WGIP（戦争罪悪感宣伝計画）」

まず最大の要因として、GHQによる占領政策が挙げられる。終戦後、日本は昭和20年(1945年)9月2日に戦艦ミズーリの船上で、連合国に対する降伏文書に調印した。以来、昭和27年(1952年)4月28日にサンフランシスコ講和条約が発効するまでの6年8か月ほどの間、日本はマッカーサーが率いる連合国軍の支配下に置かれて占領時代を送った。その占領政策によって日本人の信仰心は失われ、また自虐史観も植え付けられてしまった。

戦後日本の教育改革を主導したのは、GHQのCIE(民間情報教育局)という組織だ。CIEは、終戦後の昭和20年(1945年)10月2日に設置された。CIEの教育改革の大きな目的は日本人の「精神的武装解除」を行うことにあった。「精神的武装解除」とは、バーンズ米国務長官の声明(昭和20年9月2日)によって明示されたものである。占領軍は、日本人の「精神的武装解除」によって、日本人の中に育まれてきた文化や伝統的価値観を破壊しようとしたのだ。

その理由は、「日本がもう一度強い国家として米国の脅威とならないようにする」ためである。いわば、米国の「国益」のためだ。そしてその日本の強さは、神道のもとに国家が団結していたその「精神性」にあると考え、そうした神道的精神に基づく強さを骨抜きにするべく、GHQは日本人に「戦争に対する罪悪感」を植え付けようとした。それがいわゆる、「ウォー・ギルト・インフォメーション・プログラム(WGIP・戦争罪悪感宣伝計画)」である。昭和23年2月6日付でCIEがCIS(民間諜報局)宛に提出した文書には、「日本人の心に国家の罪とその淵源に関する自覚を植え付ける目的で、開始しかつこれまでに影響を及ぼしてきた民間情報活動の概要を提出するものである」と記されていた。

そのWGIPの第一弾が、昭和20年12月8日から開始された「太平洋戦争史」プログラムである。昭和18年に米国務省が発表した米国史観『平和と戦争』に基づいて、満州事変以降の15年戦争や日本の開戦責任、南京やマニラにおける日本軍の残虐行為などを強調した連載記事が、日本全国の新聞に掲載されることが強要された。なおこの記事はCIEのスマイス課長と課員ベアストック大厨によって執筆され、同年12月17日までの10日間にわたって連載が続いていた。また「太平洋戦争史」の連載が始まった翌日の12月9日から、NHK放送にてラジオ番組『真相はこうだ』も放映された。この番組は、「太平洋戦争史」を劇化したものとして、翌年2月10日までの10週にわたって週一回放送された。その後もGHQは『真相箱』『質問箱』という番組名で2年以上にわたりラジオ放送を続け、日本人の心に贖罪意識を植え込んだ³⁵。他にもGHQは、思想や言論の管理、出版物の検閲等を行い、意

³⁵高橋(2014)95-98頁

に沿わない新聞や書物を発行した新聞社や出版社を厳しく処罰した。また個人の手紙や電話にまで検閲を行い、徹底的な監視社会を敷いていたのだ。

さらに、同時期にあたる昭和20年(1945年)12月には「神道指令」を発令し、神道を公共機関などで教えることを禁じた。日本の「軍国主義・超国家主義」を生み出した悪の源泉こそが「国家神道」であると考え、その日本人の根底に根付いていた神道を国家の枠組みから分離したのだ。

他にもGHQは「教職追放」を行い、小学校や中学校、高校、大学においてGHQの思想に反する保守的な思想を持っていた教員を教育界から追放した。これによって12万人もの教職員が教育現場から去ったと言われている。そしてその代わりに、戦前の共産党員や日本に批判的な思想を持っていた人物を教育界に引き戻したのだ。追放を免れた者も一部いたが、GHQによる思想弾圧によって、共産主義や社会主義に転向する者が続出したと言われている。そうした一連の流れによって、戦後の教育界は社会主義者が支配するようになり、昭和22年(1947年)には日本教職員組合(日教組)も生まれ、左翼運動が活発化した。

また戦後教育に影響を与えたものとして、昭和21年5月に発行された「新教育指針」がある。この指針は、GHQからの口頭指令によって文部省が作成したものだ。

これに加え、昭和21年2月4日にはCIEによって教科書検閲の基準も作成された。この検閲によって、「天皇に関する用語」「国家的拡張に関する用語」「愛国心につながる用語」「日本の神話の起源や、楠木正成のような国家的英雄および道義的人物としての皇族」などを教科書に記述することが禁止された³⁶。こうしたGHQによる占領政策が、戦後自虐史観の元凶となっている。

Ⅲ—2—2 「近隣諸国条項」の成立

また「近隣諸国条項」の成立も、自虐史観教育を招いた大きな要因だ。

近隣諸国条項とは、教科書検定基準にある「近隣のアジア諸国との間の近現代の歴史的事象の扱いに国際理解と国際協調の見地から必要な配慮がされていること」という条項だ。教科用図書検定規則に基づいて定められている義務教育諸学校教科用図書検定基準及び高等学校教科用図書検定基準の中の「第3章各教科固有の条件」社会科部分の「2選択・扱い及び構成・排列」の中に組み込まれている。この項目は、1982年に発生した教科書誤報事件の結果、マスコミによる批判や中国・韓国からの圧力を受け、日本政府が1982年に発表した『歴史教科書』に関する宮沢喜一内閣官房長官談話に基づいて成立されたものだ。なおこの条項が成立する際に、歴史教科書の記述に関する検定の在り方について、「南京事件」など十一項目について検定意見をつけないことで合意が行われている。この十一項目の内容とは、中国関係では「侵略」と「南京事件」、韓国関係では「侵略」「土地調査事業」「三・一独立運動」「神社参拝」「日本語使用」「創氏改名」「強制連行」、その他で「東南ア

³⁶ 高橋(2014) 149-151頁

ジアへの進出」「沖縄戦」となっている。

そのためこの近隣諸国条項によって、教科書検定において中国や韓国等の主張に反する記述内容は修正を迫られ、他国の歴史観に迎合することが強いられるようになってしまった。日本の侵略・進出などの記載について、以前より綿密に審査が行われるようになり、日本の戦争は「侵略」と記されるようになっていったのだ。また教育の国家主権が縛られ、中国や韓国等による、日本の教科書内容についての内政干渉も招いてしまっている。いわば、国家としての“教育権”を外国に売り渡しているような状態なのだ。

ここで、近隣諸国条項成立前後の教科書内容の記述を比較する。なお比較する教科書は、東京教科書供給株式会社が公開した「令和2年度東京都中学校(公立私立)採択一覧表」における歴史教科書採択率において40%を獲得しトップを誇った「東京書籍」と、二番目に多く26%のシェアを獲得した「教育出版」をそれぞれ比較した³⁷。比較してみると、近隣諸国条項成立前は目立った自虐色はなく、歴史上の主な事柄を淡々と記述していた。だが近隣諸国条項が成立されてからは自虐色が強まり、「南京大虐殺」や「従軍慰安婦の強制連行」といった虚構の歴史がほとんどの教科書において記述されるようになったことが分かる。以下、近隣諸国条項成立前後の教科書の抜粋を掲載する。

【韓国併合に関する記述の変化（東京書籍）】

<近隣諸国条項成立前>（1965年『新しい社会（中学用）』）

「日露戦争ののち、日本は韓国を保護国として、外交と内政を監督することにした。これに対して、韓国人の間にはげしい反対運動がおこったが、日本は、1910年、ついに韓国を併合した。」

<近隣諸国条項成立後>（1992年『新しい社会歴史（中学用）』）

・「1910年、韓国を日本に併合する条約に調印させ、朝鮮を植民地とした（韓国併合）。（中略）また、学校では、朝鮮史を教えることを禁じたり、日本語を教えたりして、朝鮮人の民族としての自覚をなくして、日本人に同化させようとした。」

・「また、政府は、朝鮮の人々に対して、日本人に同化させる政策をさらに強め、日本語を使用することや神社に参拝すること、姓名を日本風に変えること(創氏改名)など、朝鮮の人人にとっては、たえがたいことを強制した。」

【南京についての記述の変化（教育出版）】

<近隣諸国条項成立前>（1961年『中学社会Ⅱ 歴史』）

「わが政府は、初め戦争をひろげない方針をとり、外交交渉によってこれを解決しようと

³⁷東京教科書株式会社（閲覧日：2022年3月1日）

http://www.tokyo-kyoukasyo.co.jp/textbook/saitaku/R2jhs_saitaku.pdf

したが、現地軍はこれを聞かず、戦いはたちまち上海方面にまでひろがって日華事変となった。ついで、軍は中国の首都南京をおとし、やがて、戦いは中国の全地域におよんだ。」

<近隣諸国条項成立後> (1983年『中学社会』)

「ナンキンを占領したとき、日本軍は、子どもや婦人をふくむおびただしい数の住民を殺害し、ナンキン虐殺事件として世界の非難をあびた。」

このように近隣諸国条項が成立して以来、日本の教科書は一気に自虐色が強まり、“南京大虐殺”や“朝鮮人の強制連行”といった虚構の歴史までもが教科書検定を通り、歴史教科書に記述されるようになってしまった。

Ⅲ—2—3 「従軍慰安婦強制連行」「アジア植民地支配」の自認

最後に、自虐史観教育を招いた要因として、「河野・村山談話」によって「従軍慰安婦強制連行」や「アジアの植民地支配」が認められたことが挙げられる。また2005年に発表された小泉談話においても「植民地支配」「侵略」「痛切な反省と心からのお詫び」が表明され、依然として教科書の自虐的記述を招いた。

まず「河野談話」とは、平成5年に河野洋平官房長官が「旧日本軍による従軍慰安婦の強制連行」を認めた談話である。この談話を機に、「従軍慰安婦」「強制連行」が歴史教科書に一齐に掲載されるようになった。

【河野談話要旨】(平成5年8月4日)

一昨年(平成3年)12月より調査を進めてきた結果、長期かつ広範な地域にわたって慰安所が設置され、数多くの慰安婦が存在したことが認められた。

慰安所は当時の軍当局の要請により設営された。慰安所の設置や管理、慰安婦の移送に旧日本軍が直接か間接に関与した。慰安婦の募集は、軍の要請を受けた業者が主として当たったが、その場合も甘言、強圧など本人たちの意思に反して集められた事例が数多くあり、官憲等が直接これに加担したこともあったことが明らかになった。慰安所での生活は強制的な状況下の痛ましいものであった。

当時の朝鮮半島はわが国の統治下にあり、募集、移送、管理等も甘言、強圧によるなど、総じて本人たちの意思に反して行われた。

本件は、当時の軍の関与の下に、多数の女性の名誉と尊厳を深く傷つけた問題である。政府は、出身地を問わず、いわゆる従軍慰安婦として数多くの苦痛を経験され、心身にわたり癒しがたい傷を負われたすべての方々へ心からお詫びと反省の気持ちを申し上げる。われわれは、このような歴史の真実を回避することなく、歴史の教訓として直視していきたい。

(参照：外務省 HP：<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/taisen/kono.html>)

なおこの談話が出された背景には、1982年以降、朝日新聞が吉田清治の偽証を紙面に掲載し、1992年には「慰安婦強制連行」を一面で「慰安所、軍関与示す資料」と題して拡散したことなどが挙げられる。河野談話が出される前年の1992年1月には宮沢首相が訪韓時に首脳会談の場で8回も謝罪と反省を繰り返していた。

また1995年に村山富市首相が「アジア諸国への侵略と植民地支配」を政府として正式に認めた談話によって、多くの教科書で「植民地化」「植民地支配」が記述されるようになった。

【村山談話要旨】(平成7年8月15日)

わが国は、遠くない過去の一時期、国策を誤り、戦争への道を歩んで国民を存亡の危機に陥れ、植民地支配と侵略によって、多くの国々、とりわけアジア諸国の人々に対して多大の損害と苦痛を与えました。私は、未来に誤り無からしめんとするが故に、疑うべくもないこの歴史の事実を謙虚に受け止め、ここにあらためて痛切な反省の意を表し、心からのお詫びの気持ちを表明いたします。

(参照：外務省 HP：https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/danwa/07/dmu_0815.html)

<教科書記述>

・平成8年(1996)『新しい社会歴史』(東京書籍)

「学校では朝鮮史を教えることが禁じられ、日本史や日本語を教えて、民族の誇りと自覚をうばい、日本人に同化させる教育が行われた。」

「国内の労働力不足を補うため、多数の朝鮮人や中国人が、強制的に日本に連れてこられ、工場などで過酷な労働に従事させられた。従軍慰安婦として強制的に戦場に送り出された若い女性も多数いた。」

・平成9年(1997)『中学社会 歴史』(教育出版)

「ナンキン占領のさい、日本軍は、捕虜や武器を捨てた兵士、子ども、女性などをふくむ住民を大量に殺害し、略奪や暴行を行った(ナンキン大虐殺)※脚注：この事件の犠牲者は20万人といわれているが、中国では戦死者と合わせて30万人以上としている。また、1941年からは、日本軍は、華北の抗日運動の根拠地などに対し、「焼きつくし、殺しつくし、奪いつくす」という三光作戦を行った。」

Ⅲ-3 歴史教科書の変遷

本節では、前節までに説明したことを踏まえ、戦前の歴史教科書の記述の変遷を年代ごとに掲載する。

Ⅲ—3—1 1960年代

昭和27年(1952)に締結されたサンフランシスコ平和条約によって日本の主権が回復されて以降、1960年代までの検定教科書では、目立った自虐的な記述はなく、歴史上の主な出来事を淡々と記述されていた。だが戦前のような神代の時代や神話の記述は姿が消された。また建国史や英雄の活躍など、愛国心を育むような記載もなくなっている。

<教科書記述>

昭和40年(1965年)『新しい社会』(東京書籍)

「日露戦争ののち、日本は韓国を保護国として、外交と内政を監督することにした。これに対して、韓国人の間にはげしい反対運動がおこったが、日本は、1910年、ついに韓国を併合した。」

・昭和36年(1961年)『中学社会Ⅱ 歴史』(教育出版)

「わが政府は、初め戦争をひろげない方針をとり、外交交渉によってこれを解決しようとしたが、現地軍はこれを聞かず、戦いはたちまち上海方面にまでひろがって日華事変となった。ついで、軍は中国の首都南京をおとし入れ、やがて、戦いは中国の全地域におよんだ。」

Ⅲ—3—2 宮沢談話以降

昭和57年(1982)に政府が公式見解として発した宮沢談話とともに、近隣諸国条項が成立したことで、歴史教科書に自虐色が加えられ、「南京大虐殺」といった虚構の歴史がほとんどの教科書において記述されるようになった。

「宮沢談話」とは、昭和57年(1982年)の教科書誤報事件を機に中国や韓国、マスコミ等からの圧力を受け、日韓共同コミュニケ(昭和40年(1965))や日中共同声明(昭和47(1972))の精神に基づいて過去の日本の反省の意を表明した談話である。なお日韓共同コミュニケや日中共同声明のなかで当時の政府は「日本が戦争を通じて重大な損害を与えたことの責任と反省の弁」を述べていた。この精神のもと、宮沢談話でも謝罪は繰り返され、それに基づき「教科書検定基準の改正」が発表され、それに基づいて「近隣諸国条項」が定められた。なおこの背景には、当時の鈴木善幸首相が自民党総裁選での自身の再選に傷をつけないよう、当時予定していた訪中を成功させるため、宮沢喜一官房長官にこの問題をおさめるよう指示していたことがあげられる。これを受け、宮沢喜一官房長官は8月26日に談話を発表し解決を図ろうとした。因みに宮沢談話を書きあげたのは、当時外務省情報文化局長としてこの問題を中央から主導していた橋本ひろし氏であった³⁸。彼は以前、外務省アジア局中国課長として1972年の日中国交正常化交渉をまとめていた。ゆえに宮沢談話は日中共同宣言の精神に基づいて自虐史観的性質を帯びた形で発表された。そしてこれにもとづいて成立された近隣諸国条項によって日本の自虐史観教育は今も縛られている。

以下、それによって変化した教科書の記述を紹介する。

³⁸服部(2009)18-19頁

<教科書記述>

・昭和 62 年 (1987 年) 『新しい社会 (歴史)』

「1910 年、韓国を日本に併合する条約に調印させ、朝鮮を植民地とした (韓国併合)。(中略) また、学校では、朝鮮史を教えることを禁じたり、日本語を教えたりして、朝鮮人の民族としての自覚をなくして、日本人に同化させようとした。」

「日本語を使用することや神社に参拝すること、姓名を日本風にかえること(創氏改名)など、朝鮮の人々にとっては、たえがたいことを強制した。」

「多数の朝鮮人や、中国人までも強制的に連れてきて、ひどい条件のもとで、炭鉱などの重労働に従事させた。」

・昭和 58 年 (1983 年) 『中学社会』(教育出版)

「ナンキンを占領したとき、日本軍は、子どもや婦人をふくむおびただしい数の住民を殺害し、ナンキン虐殺事件として世界の非難をあびた。」

Ⅲ—3—3 河野・村山談話以降

平成 5 年 (1993) に「河野談話」、平成 6 年 (1995) に「村山談話」が政府から発表されて以降、韓国や中国の内政干渉はエスカレートし、歴史教科書の自虐色も一層強まってしまった。

<教科書記述>

・平成 8 年 (1996) 『新しい社会歴史』(東京書籍)

「学校では朝鮮史を教えることが禁じられ、日本史や日本語を教えて、民族の誇りと自覚をうばい、日本人に同化させる教育が行われた。」

「国内の労働力不足を補うため、多数の朝鮮人や中国人が、強制的に日本に連れてこられ、工場などで過酷な労働に従事させられた。従軍慰安婦として強制的に戦場に送り出された若い女性も多数いた。」

・平成 9 年 (1997) 『中学社会 歴史』(教育出版)

「ナンキン占領のさい、日本軍は、捕虜や武器を捨てた兵士、子ども、女性などをふくむ住民を大量に殺害し、略奪や暴行を行った (ナンキン大虐殺) ※脚注：この事件の犠牲者は 20 万人といわれているが、中国では戦死者と合わせて 30 万人以上としている。また、1941 年からは、日本軍は、華北の抗日運動の根拠地などに対し、「焼きつくし、殺しつくし、奪いつくす」という三光作戦を行った。」

Ⅲ—3—4 安倍談話以降

令和になると、依然よりは多少表現が和らいだものの、依然として自虐色は消えていない。表現が和らいだ要因は、平成 26 年 (2014) に第二次安倍政権下において教科書検定基準の改訂版を告示したことが背景にあると考えられる。そこでは、「近現代の歴史的事象のうち、通説的な見解がない数字などの事項について記述する場合には、通説的な見解がな

いことが明示されているとともに、児童又は生徒が誤解するおそれのある表現がないこと」、「閣議決定その他の方法により示された政府の統一的な見解又は最高裁判所の判例が存在する場合には、それらに基づいた記述がされていること」との文言が追加された。これによって政府の統一見解が教科書検定の判断基準とされるようになったが、平成27年(2015年)に公表された「安倍談話」でも、「反省」「お詫び」「侵略」「植民地支配」という従来と変わらぬキーワードを全て入れてしまったため自虐色は残ったままだ。

加えて過去の政府談話である宮沢・河野・村山談話は撤回されていないこともその要因として大きい。そのため、令和4年度から高校で使用される「歴史総合」の教科書では、河野談話に記されている「従軍慰安婦」と記された表記が検定を通過してしまった。

なおこれを受け政府は2021年4月に、「従軍慰安婦の代わりに『慰安婦』と表現することが適切だ」との答弁書を閣議決定し、今後の教科書検定で「従軍慰安婦」の表現を認めなくする見通しを示している。

<教科書記述の変遷>

・令和2年(2020年)『新しい社会』(東京書籍)

「政府は武力で民衆の抵抗をおさえ、植民地支配を進めました。学校では朝鮮の文化や歴史を教えることを厳しく制限し、日本史や日本語を教え、日本人に同化させる教育を行いました。」

・令和2年(2020年)『中学社会歴史みらいをひらく』(教育出版)

「12月に占領した首都の南京では、捕虜や住民を巻き込んで多数の死傷者を出しました。」

このように、戦後の歴史教育は、GHQの占領政策を背景に、愛国心や英雄、建国神話の否定から始まった。これは一重に、左翼勢力によって戦前の歴史教育が「客観性の欠如した非科学的学問」であり、「子どもたちに愛国心を押しつけ、内心の自由や個性の成長を阻めた」として否定されたためでもある。また昭和57年(1982)に政府の公式見解として発信された宮沢談話をもとに「近隣諸国条項」が成立されて以来、「河野・村山談話」によって「従軍慰安婦の強制連行」や「アジア諸国への侵略と植民地支配」が認められたことで、歴史教科書は一層他国に配慮した内容となってしまった。安倍談話以降は多少自虐的な表現は和らいだものの、学校使用される教科書シェア率の多数を占める教科書では、日本の誇りある歴史を否定し、「従軍慰安婦」や「南京虐殺」など、自虐史観・加害者史観にもとづいて、日本を“他国を侵略した野蛮な国家”と印象付けるような記述の脚色が依然と目立っている。

IV 歴史教育のあるべき方向性と提言

本章では、ⅡとⅢで示した戦前と戦後の歴史教育の問題点を見直す観点から、Ⅰで説明

した歴史教育の本来の役割としての「人格陶冶」と「愛国心の涵養」を踏まえ、あるべき歴史教育の方向性と提言を行なう。

IV—1 歴史評価基準に聖徳太子の価値観を据える

まず第一に、歴史の評価基準に聖徳太子の価値観を据えることが大切だ。Iで説明したように、歴史教育において愛国心を育むことは重要であり、特に義務教育段階においては、「国が美しく見える視点」「国を誇りに思える視点」を育むことが大切である。だがそこで、その愛国心を健全な方向で育むためには、歴史評価の基準に聖徳太子の価値観を据えることが重要になる。なぜなら、「国が美しく見える視点」だけでは、独裁を好む人物が国の指導者として登場した場合において、その愛国心教育が全体主義の道具として利用されてしまう危険性があるからだ。また歴史書自体も元来秩序の正統性を示すために編纂されるものであるため、「愛国心」という名のもとに、歴史教育を通して国家の体制維持のために都合のいいように歴史が教え込まれる可能性が高い。そこで、そうした愛国心の涵養が全体主義の道具として利用されるのを防ぐために、聖徳太子の価値観を歴史評価の軸に据えることが重要となるのだ。

IV—1—1 一人ひとりの権利や可能性を尊重したか

まず歴史評価の軸の一つに、「一人ひとりの権利や可能性を尊重したか」を置くことが大切だ。歴史教育は本来、国民の愛国心を育み、国民の人格を磨き、国の将来を担う人材を育成するためのものであるが、その根底には、一人ひとりの権利や可能性を尊重する価値観がなければならない。戦前は、全体主義とまではいかなかったものの、一人ひとりの権利や可能性よりも天皇統治の絶対性が尊重されていたため、歴史教育は当時の国家体制を正統化するための道具として利用され、子どもたちの人格形成も天皇ありきで育まれていた。だがIIで説明したように、本来、天皇の権威は仏教精神に基づく価値観によって意識されていたのであり、天皇の存在そのものが歴史評価基準の前提になるものではなかった。

そこで重要な歴史評価基準の核となるのが、聖徳太子の思想だ。太子が重んじた仏教の教えには、戦前に抜け落ちていた、“個人の値打ちの平等性”を説く思想が入っていた。それは、太子が注釈した『勝鬘經義疏』に説かれている「如来蔵」思想である。これは、「人間には仏や如来の本性が隠されている」という思想であり、「一人ひとり仏の子として同じく尊い」という仏教が説いた根源的な人間の平等性を示したものだ³⁹。この如来蔵思想には、民族や国家の違いを乗り越え人民一人ひとりの権利を説く普遍性が宿っている。また生まれや育ち、職業などによって人々に差別することも否定している。例えばヒンドゥー教で慣習となっていた身分制度についても、「人間の尊さは生まれや家柄によって決まるのではなく、行いによってのみ決まるのだ」と説いていた。ゆえに、そのカースト制度の頂点に位置するバラモン階級の者に対して、「生まれや家柄ではなく、行いによってのみバラ

³⁹岡野（2019）94-95頁

モンとなるべきだ。徳行をもっているならば、かれはバラモンである。」と説き、祭祀こそ重要であり、社会的な善を実行することに意義があると説いていた。太子はこうした仏教の思想を良く学び、この教えに基づき、当時日本社会で通例となっていた氏姓制度を否定し、人々の人格や能力、行いを重視して人材を登用する冠位十二階の仕組みをつくったのだ。そしてこうした太子の人間平等観の思想が、人民一人ひとりを尊重する理想国家建設への原動力となっていた。そのことは、太子が「冠位十二階」と「十七条憲法」を制定する数年前に伊予の道後温泉に赴いた際に立てたとされる碑文からも読み取ることができる。そこには、「日光や月光は天上から万物を照らし差別がない。霊妙な温泉も地下からわき出て、万民が浴びないということがない。世の政治はこのようであってこそうまくいくものであり、国民もこのようであってこそ深く静かに仰ぐのである」と記されていた⁴⁰。この碑文からも、「日月や温泉のように万人を公平に照らすことのできる世の中にしていきたい」という聖徳太子の願いを感じることができる。このように、太子の理想国家建設への運動は、如来蔵思想という普遍的な精神を核として推し進められた。そしてこの教えのなかには、民主主義に通じる思想も入っている。この聖徳太子の思想にこそ、戦前の歴史教育の間違いを乗り越える鍵があると考えられる。

IV—1—2 国家としての自立と気概を示したか

また一方で、歴史評価の軸に「国家としての自立と気概を示したか」を置くことも重要だ。これは、戦後の歴史教育で抜け落ちてしまった、“国家としての真の意味での自立と気概”を取り戻す意味でも大切だと考える。これは、聖徳太子の業績からその重要性を示すことができる。太子は、607年に隋に外交使節を派遣し、対等外交を展開した。隋は当時世界の大国であり、多くの国が隋に対して朝貢外交を展開していたのだが、その国書の冒頭で聖徳太子は「日出づる処の天子、書を日没する処の天子に致す。恙なきや云々」と記し、お互いが対等な国家であることを提示して外交を展開したのだ。これによって、日本は絶対に隋に屈しないとする太子の気概が示された。ここにも、高い学問性と普遍性のある仏教を国の柱に据えることで、日本の国力を高め、隋と対等に渡っていける国へと導こうとした太子の愛国心がうかがえる。そしてこのなかには、世界に通じる普遍的な精神としての“武士道精神”が宿されている。武士道とは「私利私欲を超えた正義の道を選んだ、勇敢な魂の生き方」として、日本を超えて世界にも通じる普遍的な価値観だ。しかし戦後占領軍によってこうした日本の精神的遺産が否定されたことで、日本は善悪の価値観を失い、気概を忘れ、損得勘定ありきの国となってしまった。渡部（2000）は、戦後日本人が自尊心をなくしてしまった原因として、この「武の原理」を完全に否定してしまったことを挙げている。そしてサミュエル・スマイルズの『品性論』から、「国としての品格は、自分たちは偉大なる民族に属するという感情から、その支持と力を得るものである。先祖の偉大さを受け継ぎ、先祖の遂げた光栄を永続させるべきだ」という風土がその国にできあがったと

⁴⁰産経新聞（2021.6.11）

きに、国家としての品格が高まる」という主張を引用し、「日本人の品格を支えるには、武士道の伝統の再認識が必要だ」と語っていた。武士道精神は、日本の根幹を支えてきた精神の一つだ。この武士道精神のなかに宿る「勇気」や「正義」といった普遍的な価値観が忘れられたいま、この精神を歴史評価の軸として据えることは、健全な愛国心を育み、国家としての品格を支えるためにも大切だと考える。その結果として、人々の幸福と国の発展に繋がっている歴史的事実や人物の業績を教えることによって子どもたちの愛国心を育むことが大切だ。

IV—2 人格陶冶を踏まえた年齢段階別の歴史教授

また歴史教育の本来の役割に「人格の陶冶」があることを踏まえると、年齢段階別の歴史教授を行なうことも重要だと考える。本稿では歴史教育の対象年齢を小中学生に絞っているため、その年齢を考慮して論じることとする。

その観点から考えると、まず小学生の段階では、建国史や英雄の活躍など、国の発展と人々の幸福のために活躍した人物の歴史を教えることで「国を誇りに思える視点」を身に付け、愛国心を育むことが大切だ。特に小学生に上がって初めて触れる歴史の姿は心の深層下で刻印されることも多いため、物事への認識力や判断力がまだ十分でない小学生の段階では、初めて触れる歴史の姿は、美しいものであることが望ましい。さらに英雄の活躍を学ぶことは、子どもたちにとって、人生の目標や努力の方向性を見つけるうえでも重要な役割を果たす。

一方で中学生以上の段階になり物事への一定の判断力や多角的な思考ができるようになると、「国を誇りに思える視点」だけでなく、愛国心を育むことを前提としながらも、徐々に、過去の歴史の失敗の事跡から学ぶ姿勢を持つことも大切になる。それは、先人の過ちを学ぶことで、同じ失敗を繰り返さないための教訓を掴むことができるからだ。これは歴史教育の役割としての「人格の陶冶」にも繋がり、世のため日本のために貢献できる人材を育てることに繋がる。

IV—3 近隣諸国条項の撤廃

そして最後に、あるべき歴史教育を実現するための具体的な一歩として、近隣諸国条項の撤廃を提案したい。本稿では、この近隣諸国条項の撤廃を二つの段階に分けて進めることを提案する。もちろん近隣諸国条項そのものを撤廃することに越したことはないが、現時点で、これまでの日本政府が国内外からの根強い反対勢力によって近隣諸国条項の撤廃を決断できずにいることを踏まえると、近隣諸国条項見直しに向けた段階を踏むことによって歴史教育への見直しに拍車をかけることは可能かもしれない。そこで本節では、その可能性について考察する。

まず踏むべき段階とは、近隣諸国条項の文言の一部削除である。それはつまり、近隣諸国条項の中にある「近隣のアジア諸国との間の近現代の歴史的事象の扱いに国際理解と国

際協調の見地から必要な配慮がされていること」という文言から、「国際協調の見地から必要な配慮」の文言を削除しようということだ。これはたとえ政権が弱腰の場合でも実行できる可能性がある。なぜこの文言を削除することによって見直しが進む可能性があるかと言えば、「国際理解」のみであれば「他国への理解」をするだけで済むが、「国際協調」という文言があることによって、「他国の事情に配慮した政策」をしなければならなくなるからだ。「国際協調」という言葉には、「自分の国の利益のみを求めめるのではなく、諸外国も利益になることをしよう」という考え方があり、これは「国際協調主義」とも呼ばれ、日本は戦後そうした立場をとってきた。しかし、この「国際協調」という文言が近隣諸国条項にある限り、日本は他の国からの内政干渉に屈し、国益を損なってしまう。それによって、真に教育主権を取り戻すことはできなくなってしまう可能性が高い。それゆえに、そうした状況から抜け出すためには、「国際協調」という文言を削除することがまず必要となるのだ。

そして最後の段階として、「近隣諸国条項そのものの撤廃」をすることが必要だ。先程、近隣諸国条項を撤廃する第一ステップとして“「国際協調」の文言の削除”をあげた。もちろんこれを実現することによって、政府の姿勢によっては従来の自虐史観教育から脱却できる道も開ける可能性があるだろう。だがもし政府が変わってしまえば、その政府の方針によって他国に配慮する形をとり、教育主権を売り渡してしまう懸念も考えられる。そのため、自虐史観から脱却できない可能性も高い。ゆえに、最終的にはやはり「近隣諸国条項そのものの撤廃」をすることが、教育主権を取り戻すためには必要であるのだ。ちなみに近隣諸国条項を撤廃するとすると宮沢談話を否定することにつながるため、近隣諸国条項の精神にある「日中共同声明」や「日韓共同コミュニケ」に反するのではないかという声も上がってくるだろう。しかしこの「日中共同声明」「日韓共同コミュニケ」も、過去の日本の戦争責任を謝罪はしているものの、「相手の歴史観に迎合する」「協調する」ことまでは定めていない。だから、近隣諸国条項を撤廃しても何も問題はないと言える。むしろ、近隣諸国条項の撤廃こそが主権国家として自立できる道であるのだ。

おわりに

本稿では、日本の歴史教育のあるべき姿について、戦前と戦後の歴史教育の問題点を振り返りながら、その要因を説明するとともに、その間違いを乗り越えるためには聖徳太子の具体的な事蹟に基づく思想を歴史評価の基準と年齢段階別の歴史教授、近隣諸国条項の撤廃が必要であることを論じた。

I では、歴史教育の本来の役割が「人格陶冶」と「愛国心の涵養」にあることを説明し、愛国心の涵養は健全な民主主義を育むことにも繋がることを論じた。

II では、戦前歴史教育の問題点として、「天皇ありきの人格形成」や「朝廷の権威を軸とした歴史評価」が行われたことを説明し、その要因として「復古神道」や「水戸学」の存在、「億兆安撫国威宣揚の御宸翰」「教学聖旨」「教育勅語」の発布があったことを明らかに

した。そして天皇の絶対的権威のもとに国民がまとめられていったその変遷を歴史教科書の記述を通して示した。

Ⅲでは、戦後歴史教育の問題点として、「進歩主義教育に伴う愛国心の否定」や「実証主義・唯物史観に基づく建国神話・英雄の否定」「加害者史観・虚構の歴史の刷り込み」があることを説明し、その要因としてGHQによる「WGIP（戦争罪悪感宣伝計画）」「近隣諸国条項の成立」「従軍慰安婦の強制連行とアジア植民地支配の自認」があったことを明らかにした。そしてそのもとに自虐史観が培われてきたことを歴史教科書記述の変遷を辿ることで示した。

Ⅳでは、歴史教育のあるべき方向性として、歴史評価の基準に「一人ひとりの権利や可能性を尊重したか」「国家としての自立と気概を示したか」という聖徳太子の思想を基にした価値観を据えることを提言した。また人格陶冶を踏まえ、小学生の段階では「国を誇りに思える視点」のみを育み、中学生以上の段階では過去の失敗の歴史から学ぶ姿勢を持つことの大切さも論じた。そして最後に、戦後の自虐史観教育を払拭するための一歩として「近隣諸国条項」を撤廃することを提言した。

今後は、本稿で提言した歴史教育のあるべき姿を具体的に実現するための方法について研究を重ね、検討していきたい。

参考文献

- 大川隆法（2021）『メシアの法』幸福の科学出版
 大川隆法（2022）『原説・「愛の発展段階説」講義』幸福の科学出版
 家永三郎（2006）『太平洋戦争』
 伊集院卿（2016）『富士王朝の謎と宮下文書』学研プラス
 伊藤聡（2012）『神道とは何か』中公新書
 稲盛和夫（2004）『生き方』サンマーク出版
 今村聡夫（2019）『はじめてのホツマツタエ』かぎひの文庫
 上横手雅敬（2008）『北条泰時』吉川弘文館
 岡田莊司、小林宣彦（2021）『日本神道史』吉川弘文館
 岡野守也（2019）『聖徳太子「十七条憲法」を読むー日本の理想ー』大法輪閣
 加藤十八（2017）『日本教育再生十講ーわが国の教育の根本の本来あるべき姿を求めてー』協同出版
 佐藤弘夫（2005）『概説日本思想史』ミネルヴァ書房
 笹山晴生、佐藤信、五味文彦、高壘利彦（2017）『詳説日本史』山川出版社
 末木文美士（2006）『日本宗教史』岩波書店
 全国歴史教育研究協議会（2018）『日本史用語集改訂版』山川出版社
 高橋史郎（2014）『日本が二度と立ち上がれないようにアメリカが占領期に行ったこと』致

知出版社

長松清潤（2012）『仏教徒坂本龍馬』講談社

新田均（2016）『「現人神」「国家神道」という幻想』神社新報社

新渡戸稲造（2015）青空文庫

長谷川亮一（2008）『「皇国史観」という問題—十五年戦争期における文部省の修史事業と思想統制政策』白澤者

服部龍二（2009）『宮沢談話に関する一史料』（『中央大学論集』第30号）

東中野修道（2005）『「南京虐殺」の徹底検証』展転社

平田宗史（1991）『教科書でつづる近代日本教育制度史』北大路書房

深谷克己ほか25名（2020）『中学社会 歴史 未来をひらく』教育出版

保坂俊司（2006）『国家と宗教』光文社

松島榮一（2003）『歴史教育の歴史と社会科』青木書店

丸山真男（1971）『増補版 現代政治の思想と行動』未来社

道重一郎（2008）『戦後歴史学と「大きな歴史学」の可能性—P.コーフィールド教授の歴史認識論によせて—』東洋大学人間科学総合研究所紀要第9号

水間政憲（2014）『ひと目でわかる「日韓併合」時代の真実』PHP研究所

三橋健（2015）『カラー版 イチから知りたい！神道の本』西東社

村上重良（1970）『国家神道』岩波書店

村上重良（1977）『天皇の祭祀』岩波書店

村上重良（1990）『日本宗教辞典』岩波書店

村上重良（2003）『日本史の中の天皇』岩波書店

村上重良（2007）『天皇制国家と宗教』岩波書店

文部省教学局（2018）『国体の本義・臣民の道』呉 PASS 出版

モンテスキュー（2016）『法の世界』中央公論新社

湯浅佳子（1999）『『先代旧事本紀大成経』の「神代皇代大成経序」』東京学芸大学紀要出版委員会

渡辺和子（2010）『図解世界の宗教』西東社

渡部昇一（1996）『日本人の本能 歴史の刷り込みについて』PHP研究所

渡部昇一（2003）『国を語る作法』PHP研究所

渡部昇一（2007）『人生の出発点は低いほどよい』PHP研究所

渡部昇一（2007）『自由をいかに守るか ハイエクを読み直す』PHP研究所

渡部昇一（2017）『渡部昇一の少年日本史』致知出版社

教育出版（1961）『中学社会Ⅱ 歴史』教育出版

教育出版（1983）『中学社会』教育出版

教育出版（1997）『中学社会 歴史』教育出版

教育出版（1961）『中学社会Ⅱ 歴史』教育出版

- 教育出版（1983）『中学社会』教育出版
教育出版（1997）『中学社会 歴史』教育出版
教育出版（2020）『中学社会歴史 みらいをひらく』教育出版
東京書籍（1965）『新しい社会』東京書籍
東京書籍（1992）『新しい社会 歴史』
東京書籍（1996）『新しい社会 歴史』東京書籍
東京書籍（1965）『新しい社会』東京書籍
東京書籍（1987）『新しい社会』東京書籍
東京書籍（1996）『新しい社会 歴史』東京書籍
東京書籍（2020）『新しい社会』東京書籍
文部科学省（1903）『小学日本歴史 巻1』修文館
文部科学省（1921）『尋常小学国史 下巻』日本書籍
文部科学省（1935）『尋常小学国史 下巻』大阪書籍
文部科学省（1941）『小学国史 下巻』日本書籍
文部科学省（1943）『初等科国史 上』大阪書籍
文部科学省『学生百年史』
学制百年史（閲覧日：2021年8月5日）
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm
外務省 宮沢談話（閲覧日：2022年3月1日）
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/taisen/miyazawa.html>
外務省 河野談話（閲覧日：2022年3月1日）
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/taisen/kono.html>
外務省 村山談話（閲覧日：2022年3月1日）
https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/danwa/07/dmu_0815.html
外務省 安倍談話（閲覧日：2022年3月1日）
https://www.kantei.go.jp/jp/97_abe/discource/20150814danwa.html
産経新聞（閲覧日：2021年3月15日）
<https://www.sankei.com/article/20210611-NAFDL3GXNJKP5B4YI5BR57PK6A/>
東京教科書株式会社（閲覧日：2022年3月1日）
http://www.tokyo-kyoukasyo.co.jp/textbook/saitaku/R2jhs_saitaku.pdf