

広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 第66号 2017 59-67

昭和20年代初期における 教員の教育責任をめぐる意識と行動

— 戦前との連続・非連続の観点から —

小川 英夫

(2017年10月4日受理)

Teachers' Consciousness and Behavior on Educational Responsibility
in the Latter Half of 1940s in Japan:
From the Viewpoint of the Continuity and Discontinuity
between Prewar and Postwar Periods

Hideo Ogawa

Abstract: Using long-forgotten articles and books, this paper described Japanese teachers' consciousness and behavior in the latter half of 1940s. Until defeat of Japan at the end of WWII, almost all Japanese teachers taught children super militarism. There were a few that refused to do so and others that did so reluctantly. There have been some studies on the classification of teachers' consciousness and behavior in this era, for example that by Hara and Nakauchi (1962), and another by Aoki(1946). In their classification, the biggest teacher group is called the "ordinary teacher" group. The basis of classification is the teachers' consciousness of responsibility on education and the war. After Japan's defeat, many "ordinary teachers" participated in teacher unions that were strongly Marxist. Thus, a certain degree of antagonism has existed between the teachers' unions and the Ministry of Education on democratic education for some time now. However, the attitude of "ordinary teachers" as mere followers in school is the same as before.

Key words: postwar, teachers, educational responsibility, democracy education

キーワード：戦後、教員、教育責任、民主主義教育

1. はじめに

明治維新、昭和の敗戦による教育改革をそれぞれ第一、第二とする呼び方があり、現在は第三の教育改革になるとされる。これらの大改革のなかでも特に昭和の敗戦に伴う変化は1945年8月15日の一日を節目とする急激なもので他の改革と違った特徴を持っている。教員はわずか数日前に自分の行った教育内容を全面否定しながら授業を進めなければならなかった。

自らの行った教育内容の全面否定に対し、職を辞していった教員も少なからず存在したが、多くの教員は1946年5月から始まった「教職適格審査」を経ても「不

適格」とはならず教職を続けた。いつの時代も社会は流動しており教育も変化せざるを得ない。しかし実際に子供の教育に当たる教員の意識と行動の変更は必ずしも容易ではない。

日本の教育史上最も変化が急激であった戦後昭和20年代初期の教員の意識と行動を取り上げることは、戦後の教員が何を譲れないものと考えて保ち続け、何を变えていったのかを明らかにすることである。そこから戦後教育の課題も見えてくるであろう。

昭和20年代初期の教員の意識と行動をどのように捉えるか、国家体制自体の大きな変更の中で教員の意識と行動を掴む統計的な資料は整っていない。「終戦」

前後の「学校日誌」や当時を回想した教員の手記や書籍などが、実際の教員の意識と行動の個別事例を記録した史料として利用可能である。そして、こうしたバラバラの史料の客観性を担保するために、戦前と戦後の教員の類型化の研究を援用した。すなわち原芳男と中内敏夫による教育者の転向に関する研究と、評論家青木壮一郎による教育関係者の類型化である。これらを基に教員の意識と行動を分類し、類型ごとにその中の教員が戦後にどう変化したのかを考察し、戦後の教員の課題を提示する。

2. 戦前・戦後の教員の類型化

『共同研究 転向』は鶴見俊輔や藤田省三らが戦前・戦後を通して、日本人の転向について各分野の著名人の事例を選んで研究したものである。同研究の中で原芳男と中内敏夫（以下、原・中内）は東井義雄を教育者の事例として取り上げている。

戦前の師範学校教育は日本の教育に大きな影響を与えたと言われる。東井も姫路師範学校を卒業して教員になっている。原・中内は師範学校の教育は初等教育の「浅い専門性」を補うものとして「高い人格性」を求め、教員には「教育勅語」に基づく「教職モラル」を実践することが強く求められたという。そこで原・中内は「教職モラル」に対して、教員のとることのできた「適応行動」（原・中内、p.214）を同調と逸脱にわけ、更にそれぞれを2つに分けて全体では4つの類型を提示している。同調の類型の中には「体制的努力主義」型と「逃避」型がある。「体制的努力主義」の教員は教育行政の管理職下層に属する人々で、しかも「一般教師と直接接触过していた視学、校長、教頭クラス」（原・中内、p.214）がそれに当たる。これらの教員による与えられたノルムの「躬行実践」は、自他ともに無理に近いと知りながら、それだからこそ実践すべきだと考えて（聖職意識）、自分をねじまげてでも、与えられた型にはまり込むよう努力」（原・中内、p.214）するものである。

一方、多くの一般の教員は「自らを「世俗」と考えることによって、聖職・努力主義のグループから離れながら、そうかといって逸脱のグループにも参加できず、つねに不十分な自分を意識しながら逃避のとなり、沈滞した感情のレベルに低迷した」（原・中内、p.214）教員群であった。「教職モラル」に対する強迫的な過剰同調型の教員が逃避型の教員を指導する形をとった戦前の学校は「聖職意識における偽善性と逃避型ルサンチマンがからみあって、戦前の日本の教育界に、底

深い暗さを与えた」（原・中内、p.214）とする。

そのため「教職モラル」そのものを批判していた「逸脱」の人々も、偽善性とルサンチマンの「深み」（原・中内、p.214）に巻き込まれて、そこから抜け出すことはほとんどの者ができず、情緒的な攻撃性を持った少数者となったという。

戦前の公教育では逸脱型の教員は少数者である。「反体制的努力主義」の教員と「情緒的攻撃性」を持った教員がこの類型に含まれる。原・中内は「反体制的努力主義」の教員の例として長野長七や野口援太郎を挙げている。

「情緒的攻撃性」を持つ類型には「特殊な条件をもつ少数私立学校・左翼サークルに属する教員」（原・中内、p.215）たちが含まれるとする。

戦前、生活綴方事件で特高警察に拘留された国分一太郎等の北方性生活綴方運動の教員たちは左翼的サークルに属し、逸脱の類型にあたと考えられる。国分は1932年されるが、翌年には釈放されている。国分は勤務校の校長や母校の小学校の校長らの「もらい下げ工作」（国分、p.24）が奏功したためであるとしている。逸脱の教員も「体制的努力主義」の管理職下層と截然と分かれ対立していたとは言えない。類型化は教員全体の動向を理解するための類型化であり、個別の教員が判然と各類型に分類される訳ではない。とはいえ逸脱の類型に含まれる教員は少数であり、大多数の教員は同調型の中の逃避型に分類される「一般教員」である。したがって戦後の教員の多くもこの類型の「一般教員」から現れることになる。以下に図1として原・中内の類型化と図2として青木の類型化を図式化したものを示す。

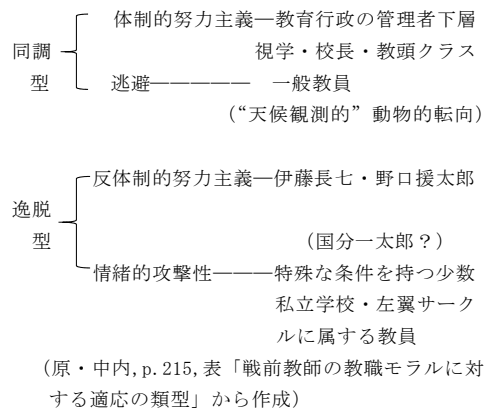


図1. 原・中内による類型化（対教職モラルの視点）

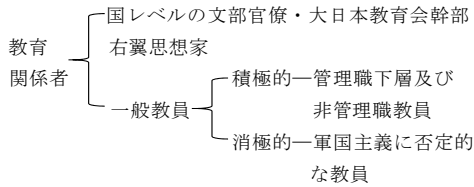


図2. 青木による類型化（戦争責任の視点）

教育学者の長浜功は民主主義教育研究会の機関誌『明かるい学校』創刊号に載った、前出青木の論文「教育界の戦争責任について」が日本の教員の戦争責任について述べた最も早い例だという。その論文の中で青木は、戦前の教育関係者の戦争責任を問う上で教育関係者をまず、大きく2つに分けている。第一の類型は教育を通じて強固な軍国主義体制を構築することを意識的に行った文部官僚、大日本教育会幹部、右翼思想家などである。

第二の類型は職制上位からの指令に従って動いた多くの教員であり、さらにこの教員群を二つに分ける。

上から押しつけられた世界観・国家観を自ら信じ、日本の勝利を信じて軍国主義教育の徹底に努力した積極的な戦争加担の教員群と、戦争には批判的であったが、大勢のなかで抗しきれず軍国主義教育を行なった消極的な戦争加担の教員群である。

第一の類型の教育関係者は意図的に軍国主義体制を作り挙げた人々であり、重い戦争責任を負う。教育界から追放されるべき人物である。これに対して第二の類型の教員群は「一般教員」とされ、原・中内の類型化では、「体制的努力主義」の人々とされた教育行政の管理職下層にあたる視学、校長・教頭を含んでいる。青木が戦争責任を問う「一般教員」は国レベルでの軍国主義推進者を除く、すべての教育関係者と言える。

3. 1945年8月15日の敗戦を受けた教員の状況

前節における戦前の教員の類型化を念頭に置きながら「終戦」直後の学校の状況を史料の中に見る。

1945年8月15日水曜日、正午に天皇による玉音放送が行われ、以後、日本国内では戦後が始まった。前日の政府によるポツダム宣言受諾を受けて、文部大臣太田耕造は放送と同じ15日付で地方総監及び地方長官宛てに文部省訓令第五号を発している。

いわく、「大東亜戦争勃発シテ己ニ殆ト四年、其ノ間地方総監並地方長官ハ熱誠克ク管下ノ学校教職員ヲ統督シ、学校長並教職員ハ尽忠克ク垂範俱進ノ実ヲ挙げ、学徒ハ或ハ前線ニ勇戦シ或ハ銃後ニ敢闘シ忠誠純

真克ク奉公ノ節ヲ効セリト雖（中略）我等ニ匪躬ノ誠足ラズ報国ノ力乏シクシテ皇国教学ノ神髓ヲ発揚スルニ未ダシキモノ有リシニ由ルコトヲ反省シ此ノ痛恨ヲ心肝ニ刻ミ臣子タル責務ノ完遂ヲ今後ニ誓ハザルベカラズ（中略）

各位ハ深く此ノ大詔ノ聖旨ヲ体シ奉リ国体護持ノ一念ニ徹シ教育ニ従事スル者ヲシテ克ク学徒ヲ薫化啓導シ其ノ本分ヲ誤ナク格守セシムルト共ニ子弟一心任ノ重キニ堪ヘ祖孫一体道ノ遠キヲ忍ビテ教学ヲ荆棘ノ裡ニ再建シ国力ヲ焦土ノ上ニ復興シ以テ深遠ナル聖慮ニ応ヘ奉ランコトヲ期スベシ」（戦後日本教育史料集成第一巻、p.27）

この時点では、文部大臣に戦前の教育が敗戦につながり、内外に多大な死傷者を出した戦争責任への意識は見られない。教職員に足りなかったのは国体の精華を実現しようとする熱誠だったという。

更に、8月28日付で出された次官通達（発専118号）では、9月中旬より平常授業を再開せよと指示されている。こうした中央からの通達を受けた学校の様子はどうかであったか。

1945年（昭和20年）4月に17歳で助教（代用教員）に採用された永井健児は群馬県高崎市東国民学校で8月19日日曜日に行われた職員会議の様子を詳細に記録している。永井自身の当時の日記やノート、『学校当直日誌』などを参考にした記述は、「終戦」前後の学校の状況をかなり正確に描写していると見られる。永井は同じような事態や議論は全国どこでも行われたはずであると言う。

職員会議の議題は「“敗戦”（終戦ではなく）をはっきり児童に伝えるべきかどうか」（永井、p.4）である。高崎市内の国民学校では8月20日月曜日から平常通り授業を行うことが市内校長会で決まっており、東国民学校では前日の日曜日、朝8時30分から全職員による職員会議が行われた。会議はガリ版印刷された「戦争終結の大詔」奉読から始まり、続いて校長会の内容について説明・討議が行われた。この日が15日以来初めての全職員の出勤日になっている。

職員会議の議論は師範学校出身の、いずれも男性のベテラン訓導と中堅訓導の対立を中心に進んで行く。

ベテラン訓導は敗戦の事実を児童に伝えることをためらい、敗戦が事実であるかさえ疑わしいという。中堅訓導は敗戦の事実を児童に伝えて謝るべきだという。ベテラン訓導は謝罪が成り立つのかと反論する。

結局、明日からの平常授業実施に当たり、数日前まで教員が嘘を伝えてきたことに「しめくり」（永井、p.5）をつけなければ前に進めないという議論であった。ベテラン訓導と中堅訓導の対立も「しめくり」

ができるかどうかの対立である。

日本の敗戦を認めることは自分自身が嘘を子供に教えたことになるという不安から議論は行き詰ってしまう。高学年の児童であれば先生が嘘を言ったと批判するかもしれない。その時にどう対応すべきなのかという不安が教員の心を揺さぶる。

議論が行き詰まったところで教頭が校長会の指示内容を伝えて議論は終わる。経過した時間の記述はないが午前中には職員会議は終わっている。夜を徹して議論をするといった様子は伺われない。敗戦の議論の後、平常授業の早期実施の指令にどう対応するかについて行事運営上の具体的な意見交換となっている。

永井は17歳の助教である。教員の中では最年少であり、職員会議の中で自ら発言することはなかった。

しかし、永井自身、「日本の究極の勝利」(永井, p.85)を信じていたため児童に神州不滅の軍国主義を指導してきた。そのことが敗戦の15日以来、児童に嘘を教えたという強い自責の念となり永井を苦しめている。

永井の15日以後の葛藤と他の教員の動きを見る。「たとえ国民学校であっても、たとえ短期間であってもおれは責任を負わねばならないのか、いや、国民学校で、相手が子どもであればあるほど、責任が重いとみえるのだ。では、おれはどうしたらよいのだ!」(永井, p.88)と悩んでいた永井は、8月20日月曜日に「終戦」以降、初めて教室に集まった担任クラスの児童に対面する。

児童の一人が「先生、日本は戦争に負けたんですよ、藤井のヤツ、負けたんじゃない。やめたんだって言うんです」(永井, p.89)と永井に聞く。言葉に窮する永井は即答ができず、自身の気持ちが整理できていないので、よく調べて、自分でよく理解できたらみんなに話すといい、この日は終わっている。

永井はその後、8月31日金曜日の第一学期終了式までの間に「終戦」を受けての作文を児童に書かせ、その内容を踏まえて9月1日土曜日の第二学期始業式の日、自分の思いを児童に初めて話している。

神の国である日本は必ず勝つと教えてきたことは「いくら先生もそう教わったにしろ、いくら先生も信じていたことを教えたにしろ、結果は負けてしまったのだから、やっぱり嘘をついた。いや間違ったことを教えたことには変わりがないわけだ。

どうか、そのことはカンベンしてもらいたい。この通りみんなに頭をさげる」(永井, p.98)とあって、永井は教壇から降り教室の中央で頭を下げている。

一人の児童が「戦争は正義だったんですか」(永井, p.99)と聞く。

永井はそう信じていたし、今でもそう思っている。

仕方がなかったともいえるが、もう少し「ようすをみてみよう」(永井, p.99)と答える。

続いて永井は、戦時中の指導において暴力をふるったことを謝る。戦争中だからと言って厳しくしたことを「考えなおしていく」(永井, p.100)という。

児童は終始、真剣な表情で担任の話聞いていた。批判的な意見は出てこない。永井は「なぜだろう、—どうもかくしんからはずれてしまったようだ。仕方ない。そのうえ、三年生相手だから物足りないが、幾ぶん気持ちも救われた感じであった」(永井, p.101)と述べる。

他のクラスの男性助教は8月20日の最初の登校日に日本が戦争に負けたことを話したといい、児童は「知ってまーす」(永井, p.90)と反応して、答えに窮することはなかったという。この話を聞いた他の女性教師たちは、これまで「日本は必ず勝つと教えてきた責任はどうするの」(永井, p.90)と、この男性助教に問う。

男性助教は「責任?おれだってそう教わってきたし、政府がそういつてきたんだ。一教師の責任なんかねえよ」(永井, pp.90-91)と応じる。

代用教員歴数カ月の17歳の助教永井が当時のあらゆる教員の意識を代弁していると考えるのは適切かという疑問もあるが、他の訓導の意見も具体的に記録されており、当時の教員の意識と行動を把握するには適している。永井の葛藤と同僚の教員たちの心の揺れがよく表れている。「体制的努力主義」に分類される校長・教頭の言動や「終戦」直後の学校の全体の動きを良く示している事例と考える。

次に学校外の「体制的努力主義」の典型である県視学として勤務していた教員の状況を見る。「終戦」前後に県視学を務めた2名の手記を基に県視学という地方教育行政の管理職下層の動きを見る。

『教職四十六年』を書いた森山真延は「終戦」直前の1944年3月31日に宮崎県視学に任命された。執務に熱心な森山は戦時中の空襲下も県内各地の学校視察を繰り返した。戦前に県視学が学校視察で点検することは国や地方の政府から発せられる指令が忠実に実施されているか否かである。

「最初の視察校では、職員・児童生徒の朝礼に出席し、決戦下の教育者、子どもの心構えを説いた。そして満蒙開拓義勇軍の確保のことも強調した。常に指導監督は厳然たる態度で一貫していた。戦いに勝ち抜くための務めであるからである」(森山, p.119)。

「決戦下の重大時局における、第一線の県視学の職務は、あのように厳しい指導と監督になったわけだが、」(森山, p.121)

以上のような言葉が並び、森山が戦時中いかに軍国

主義体制を学校に築こうと真剣に取り組んでいたことが分かる。

8月15日に「終戦」を迎えたが、森山の執務形態は変わらない。森山は15日の玉音放送を清武国民学校訪問中に聞いた。訪問先の国民学校の教員と一緒に号泣している。しかし、県視学の職責を重視する森山は、「今までの張りつめていた琴線は、ぶつ切り切れ、いわゆる、うつろの人間になった思いがした」（森山, p.124）が、「職務遂行のため」（森山, p.124）には、「いつまでも虚脱状態であってはならないと、自分が自分に言い聞かせ、この後の処置に最大の神経をつかった」（森山, p.124）という。この後の処置とは御真影や奉安殿の扱いのほか、「米軍政部からの矢継早の厳しい指令の処理状況の査察等」（森山, p.124）である。森山は米軍政部指令の「メッセンジャー」（森山, p.124）になったような気持ちで学校訪問を行っている。

1946年4月に森山は清武国民学校に校長として戻った。占領下という特異な状況で学校運営をすることになった森山は「終戦までの教育観をかなぐり捨てる頭の切り換えが、早急に求められた」（森山, p.127）、そのため「前のことは全部忘れて、新しく出直せ」（森山, p.127）というのが当時の心境であったという。

また、『追放の真相—教職追放者の手記—』著者の山村良夫は、1944年4月島根県視学となり、1945年4月に青年師範学校教授となって、付属青年学校主事という付属学校の責任者になっている。山村は最終的に1947年6月に「不適格」と判定され教職を辞している。

「終戦」の日、山村は付属青年学校の責任者をして、敗戦の事実は山村を悩ますが、しばらく悩んだ後に山村は「私はこの低迷混乱の時にあって私に課されたものが同胞の啓蒙と教育界の民主化にあると信ずるに至った。いや、そうした素地は既に敗戦前に視学青年教育者として教育行政の一端に携わっている頃から私の内にあった。それが時を得て踊り出た感があった」（山村, p.30）。その後、山村は出雲市での戦後初の民主主義の講演会を行ったほか、県内各地の青年団、婦人会の集いに呼ばれて民主主義の「いろは」を講演して回ったという。

最後に「終戦」を境に辞職した教員の例を見る。GHQによる教育界における軍国主義・超国家主義の排除は、先導的・中心的な役割を果たした教育関係者の排除が目的であった。（山本礼子, 2007）平常授業の早期再開を指示する以上、現職の勤務者を一斉に入れ替えることはできない。永井の東国民学校でも「不適格」通知を受けた教員はいない。「教員適格審査」によって「不適格」とされた教員が対象者の約1%であることから、一般の教員は戦前・戦後を通して教

職に止まったと考えられる。そのために「終戦」直後に敗戦を機に辞めていった教員の言葉を聞くことは難しい。そのような中で小説ではあるが、実際に教員を辞めた作家の三浦綾子の言葉と金沢嘉市『ある小学校長の回想』に出てくる退職者の言葉は貴重である。

三浦は自伝的小説『道ありき<青春篇>』で次のように言う。「わたしは七年間、一体何に真剣に打ち込んできたのだろう。あんなに一生懸命に教えてきたことが誤りなら、わたしは七年をただ無駄にしただけなのだろうか。いや、誤りを犯したということは無駄とは全くちがう。誤りとは手をつけて謝らなければならないものなのだ。いや、場合によっては、敗戦後剖腹自殺した軍人のように、わたしたち教師も、生徒の前に死んで詫言しなければならぬのではないだろうか」（三浦, p.19）

「昭和21年3月、すなわち敗戦の翌年、わたしはついに満七年の教員生活に別れを告げた。自分自身の教えることに確信を持たずに、教壇に立つことはできなかったからである。そしてまた、あるいは間違ったことを教えたかもしれないという思いは絶えずわたしを苦しめたからである」（三浦, p.20）

17歳で小学校の教員になった三浦にとって、「人間である前に国民であれ」（三浦, p.16）という言葉に疑問を抱く力はなかったという。三浦自身も信じて子供たちに教えたのである。しかし、教えた内容は誤りであった。誤りを教えたことに対する自責の念が三浦を教壇から去らせた。

金沢が勤める国民学校の同僚にTがいた。Tはある夜、金沢に「もう、ぼくのやる教育は終わった。まちがったことを教えたとは思わないが、これからの教壇にたつことはできない」（金沢, pp.43-44）といて、辞職していった。金沢はTは「自分で自分の首を切って教師というもののきびしい生き方」（金沢, p.44）を示してくれたと思っている。

教師の仕事は一人一人の魂に接していき、人間の真実にせまっていくものであるから、「つねに真理を真理として教えていく教師が、今までのことはまちがいであったと簡単に言うことは道義的にはできないのである。それが純真な子どもであればある程人間としての責任の深さに思い悩んだ」（金沢, p.44）という。

金沢も自裁できればそうしたのだが、教師という仕事が好きであることと経済的な問題を考えると辞職することはできなかった。

以上のように「終戦」直後の教員が「責任」という言葉で悩んだのは、自分自身が日本の究極の勝利を信じていたか否かにか拘わりなく、日本の敗戦という誤ったことを純真な子供たちに教えたことに対する責

任が最大のものであった。「つねに真理を真理として教えていく教師」(金沢, p.44)が嘘を教えたのである。「嘘をつかない」という教員に求められる最も基本的な行動規範に反した行為を行ってしまったという自責の念が教員の「良心」を苦しめたのであって、未曾有の被害を国内外に及ぼした戦争責任を「終戦」直後の教員は感じていない。8月末には開始される平常授業の運営が目前の仕事である。教員の意識は8月15日付で文部大臣が学校の教員に国体護持に向けた更なる奮起を求めている訓令の軌道にある。

4. 教員の行動の連続と非連続

原・中内は「教職モラル」を教員に課せられた規範的行動(モデル)の実践としている。青木において教員の「良心」に訴える「戦争責任」の意識は、原・中内の「教職モラル」と近似のものである。そうであれば原・中内及び青木の示した類型はいずれも教員に求められる「道徳律」によって分類されたものと見なすことができよう。この視点から第3節で示した「終戦」直後の教員の事例を考える。

原・中内の同調型類型のうち「体制的努力主義」の人々は教育行政の管理職下層に当たる視学、校長、教頭クラスの教員である。第3節の事例では山村、森山や東国民学校の校長・教頭がその例となる。

原・中内はこの類型の事例として、引用されることの多い、マーク・ゲインの『ニッポン日記』に出てくるある中学校長を挙げている。その校長は「“東京の命令”で“気持ちよく”変わった」(原・中内, p.215)のである。ここで「変わった」とは軍国主義推進の教員から民主主義の伝道者への変化を指す。藤田省三はこうした行動を「追随主体性」(藤田, p.69)と呼んで批判する。

しかし、彼らの行動は「追隨的」側面だけではなく別の側面があるのではないか。「終戦」直後も森山は「職務遂行のため」(森山, p.124)、自転車による学校訪問を続け占領軍の指令の実施状況を査察している。

山村も「視学青年教育者として教育行政の一端に携わっている」(山村, p.30)。「私に課せられたものが同胞の啓蒙と教育界の民主化」(山村, p.30)といった表現を多く使っている。自らの役割を自覚した山村は戦後初の民主主義の講演会を行うために鳥根県内を飛び回っている。

藤田は職制上位の命令を予測して、積極的に応えようとする態度の自主性を批判するが、森山や山村の言葉は教員としての強い「使命感」を示すのではなからうか。『ニッポン日記』に登場する中学校長も、教育

行政末端の管理職としての「使命感」の一端を示しているのではないか。師範学校出身の管理職下層の教員にとってはこの「使命感」は教員に課せられた「教職モラル」の実践であり、「教職モラル」の実践者としての「聖職者」意識の反映でもありと考えられる。

また、山村が書いているように、敗戦で失った目標に代わる目標を早く見つけ、教育界のリーダーとしての生活に戻りたいという潜在的な意識が強かったとも言えるのではないか。

次に原・中内、青木いずれの類型においても「一般教員」に分類される最多数の非管理職の教員の戦後について考察する。

戦後の教員は戦前に国体思想を教えた行動と同じ行動のパターンで戦後の民主主義を教えていったという論は多い。国体主義を説いた教員が「終戦」直後から民主主義の伝道者へ変わったと批判される。また、子供を政治的な道具とする態度は戦前も戦後も共通であり連続しているとされる。(森田, 2001, 小熊, 2002, 竹内, 2015他)。いわば軍国主義から民主主義への転向が教員全体のものであり、個々の教員の意識を超えたものであったため、一人一人の教員は戦前の教育内容に責任を感じることから免れたのであった。(藤田, 1962)

永井の東国民学校では、男性助教の「責任?おれだってそう教わってきたし、政府がそうやってきたんだ。一教師の責任なんかねえよ」(永井, pp.90-91)という言葉が記録されている。この言葉に代表される教員の意識と行動が最も多くの「一般教員」の姿であろう。原・中内が言う「“天候観測的”動物的転向」(原・中内, p.215)である。結局、彼らの意識と行動は体制的努力主義の管理職下層と同様、戦前・戦後を通して体制の形成に貢献している。

次に、原・中内の類型では「一般教員」に分類されるが、「“天候観測的”動物的転向」の多くの教員と異なり、「終戦」を機に辞職していった教員と、戦後、特別に熱心に民主主義教育に取り組んでいった教員について考察する。

第3節において辞職した教員として、作家の三浦綾子と小学校長の金沢が紹介する国民学校教員のTの事例を取り上げた。2名とも高崎市東国民学校助教の永井と同様、日本の勝利を信じて軍国主義教育を熱心に行なった「一般教員」であった。自らも信じた日本の勝利が敗戦に終わったことで、教員でありながら嘘を教えたことの重さに耐えかねて辞めていったのである。

永井も三浦も「終戦」直後に自決した軍人の責任の取り方に自責の念を深くしながら悩んでいる。永井は

授業が始まり、担任クラスの子供と対話をするうちに、子供たちの幼い心に責任意識が和らぎ、教員を続けるのである。「かくしんからはずれてしまったようだ」（永井, p.101）と違和感を持ちながらも辞職することはなかった。

一方、三浦やTは自らが教えたことの虚偽に耐えきれず、教えることに確信が持てず教職を辞めていった。永井と同様に子供から信頼されていた三浦には子供たちとの別れは辛いものであったが、三浦の不安は辞職を選択した。

「一般教員」のうちでは永井のように教職に止まる者が大多数であり、戦後の教員の普通の姿である。三浦やTのように自責の念の強い教員は少数者である。

先述のように戦前、軍国主義教育を子供たちに熱心に指導してきた教員であったが、戦後には一転して民主主義教育を強く指導した教員の例は様々な資料に挙げられている。彼らの意識と行動を考察する。

国分一太郎は著書『教師—その仕事—』のなかで、ごく一部の社会主義・共産主義に共鳴する教員が「日本を一日も早く社会主義社会に改造しなければならない」ということを、子どもたちに教えて、中学校を卒業したら、すぐに、そのような行動に立ちあがらせたい。いや小学校在学中でも、そうするようにさせなければならない」（国分, pp.26-27）と考えることをあまりに性急な態度であると批判する。

竹内洋が取り上げた京都の旭丘中学校事件も教員が子供を巻き込む事態であった。旭丘中学校事件において、生徒会を指導して学校の分裂状態を招いたのは少数の中心的な教員であった。その中の一人T教諭は戦時中、熱心な軍国少年であった。自分が受けた軍国主義教育の形を自分が教員となった時に繰り返しているのである。

子供を政治に巻き込む態度は、戦前の「少国民」が戦後に「民主主義の申し子」（森田, 2001）に入れ替わっただけであり、教員の子供に対する意識や態度は戦前から連続している。

小熊は敗戦後の教育論は戦争によって刻印された行動様式に拘束されていたという。「[皇道日本]から[主権在民の国]」に言葉が変わっても、共通語を普及し、教師の指導性をうたい、反米を唱え、「民族」や「伝統」を賞賛し、「国家目標」を求めるという行動様式は、じつは容易に変化していなかった。思想的な対立とは裏腹に、保守派と相通ずる部分が生じたのも、そのためであった。敗戦後の教育学者や教師たちは、おそらく自分でも意識していないうちに、刻印された行動様式に拘束されたまま、失われた「国家目標」の代用品を探するという状態を、敗戦後も10年以上にわたって継

続していたのである」（小熊, p.393）と主張する。

戦前は、原・中内の類型化が示したように「反体制的努力主義」の教員は逸脱のグループであり少数であった。しかし、戦後では、中央政府・文部省の体制に反対する教員組合所属の教員は少数派ではない。「終戦」直後から占領軍の指示のもとに高い組織率で始まった教員組合は、「一般教員」のほとんどが参加する状態だった。そのため戦後間もなく大多数の教員組合所属教員と文部省とが対立関係にあるという構造ができ上がった。

5. 非連続の中に連続するもの

最後に前節で示した戦後教育の最も象徴的な非連続である「一般教員」への指示・命令系統の複雑化についてこれまで示した史料を参考に考察する。

「終戦」後の12月には、GHQは日本の非軍国主義化と民主化のために教員の労働組合の結成を指示した。労働組合の結成と同時期には戦前に政治犯として予防拘禁されていた共産党員らが解放され、労働組合の結成などに影響を与えた。先述の永井も東国民学校の教員組合員として地元の著名な共産党員宅を尋ね勉強をしている。

教員組合の結成と学校外組織との関係を示す史料として既に引用した機関誌『明かるい学校』を取り上げる。『明かるい学校』の中で青木は言う。「社会科学や世界情勢を研究しなほすことである。そのときはじめて、われわれ自身の今置かれている位置が正しくわかり、自己の誤謬の深さが理論的にはっきりわかり、支配階級の陰謀の悪辣さがまざまざとわかり、また民主主義の何たるかもはっきりとつかめるのである。かうして理論的に過去の誤謬をはっきりと知り得たならば、教育者としてとるべき道は決まってゐる。すなわち教壇の上から過去のあやまりを公然と表明し、新しい立場に立って民主教育の実践に積極的に努力するのみである」（青木, p.6）。

「教育者の一人一人が、自己の良心にかけて自分自身の戦争責任を、過去の理論的誤謬を徹底的に追求することである。もはやいい加減なごまかしは許されぬ。戦争責任追及の問題こそは、民主主義教育建設へのもっとも有力なテコとなり得るものであるし、またぜひともさうあらしめねばならぬ」（青木, p.6）。

機関誌『明かるい学校』を創刊した民教研も「創刊のことば」で次のように言う。

「今までの教育は、人民の子に軍国主義思想をうゑつけ、侵略戦争にかり立てる道具であった教育者たちは、自分自身で考へたり、おこなったりする自由をまっ

たくうばはれていた。(中略)

民主教育の内容は天からは降ってこない。それどころか、文部官僚は事ごとに教育民主化の発展をさへぎり、その内容を骨ぬきにしようとしてゐる。また多くの教育者自身すらも、まだ奴隸的な考へから抜け出しきれず、自由を行使する喜びをわがものとして体験してはゐない。(中略)

雑誌『明かるい学校』は、教育の民主化のために、人民自身の力と知恵を結集する旗として生まれた(民教研, 創刊のことば, 以下創刊)。そして、人民が新しい自由な教育を打ち立てるためには「全国の教員は単一組合に結集せよ!」(民教研, p.2)と呼びかける。

民教研の人々は、戦前の教員は自ら社会科学や世界情勢を理論的に研究することなく、国が押しつけた思想を唯一の思想として自らも信じ、子供にも教えて来た。それは深い誤謬であり、誤りであったことを教壇で認め、新しい民主教育を打ち立てるためには単一の労働組合に結集して教育内容を「教育者、父兄、進歩的文化団体」(民教研, 創刊)とともに作り上げることが「教育者としてとるべき道」(民教研, 創刊)というのである。

民教研の人々が言うように行動すれば、原・中内の類型にいう同調型の内、「体制的努力主義」の教員も、逃避型の「天候観測的動物的」教員も民主主義教育の名の下に単一の思想に過剰に適応していくことになるのではないか。それは敗戦によって否定された意識と行動ではなかったか。

文部省が「新教育指針」の資料を全教員に配付し、戦前とは「180度」(森山, p.101)違った教育を示したのが1946年5月からである。この方針を全国の教員が感動を持って迎えた(荻野, 1970)。同じ1946年7月の『明かるい学校』創刊号で民教研は、「文部官僚は事ごとに教育民主化の発展をさへぎり、その内容を骨ぬきにしようとしてゐる」(民教研, 創刊)と表現している。民主主義教育をめぐる対立は出発点から始まっていることが分かる。

「人民が新しい自由な教育」(民教研, p.2)を打ち立てるといふ思考は、「人民」に由来する教育こそが正当性を持っているという考えを前提にしている。教育制度を維持するのが政府・文部省の役割であり、戦前の経験から教育内容に政府が係わる正当性はないとの前提に立っている。

民教研の目指す人民に「よる新しい自由な教育」(民教研 p.2)も、小熊が言うような子供の教育を国家規模の目標に向けて育てようとする意識と行動ではないか。それは戦前の教員の意識と行動に連続している。

戦前、学校にあった世界観が唯一国体思想であった

とすれば、「一般教員」は「自ら社会科学や世界情勢を理論的に研究」(民教研, 創刊)する経験を経ずに「終戦」を迎えた。戦後も、また、自ら社会科学や国際情勢を研究し、判断する間もなく民教研や教員組合が指導する世界観を唯一のものとして捉え、子供の教育に当たることになった。その結果、「民主主義の申し子」(森田, 2001)の誕生となったと考えられないか。

戦前の経験を踏まえるならば、最も重要なことは社会科学や世界情勢を読み取る視点が単一だと考えることの誤りに気付くことであろう。経済や歴史、宗教・文化が多様であることを視野に入れずに唯一の社会科学の理論が世界すべてを説明できると考えるのは戦前の国体思想による世界の説明と大差がない。その意味で戦後の学校現場が政府の世界観と教員組合の世界観の二項対立に終始したのは残念なことであった。戦前・戦後を通じて教員の世界観が単一になりがちな点は課題であろう。

6. おわりに

以上の考察により、次のような諸点があきらかになった。すなわち戦前も戦後も最多数の教員は子供との関係に強く責任を感じており、敗戦の事実を悩んだ事実が史料の中に明らかになった。また、教員のうち最多数を占める人々は、最善の判断がその時々々の思潮に影響されやすく、広い世界観を持つ機会が戦前戦後とも乏しいという課題が挙げられることである。この点は教職の専門性と関連していると考えられ、今後の研究テーマとしたい。

【引用・参考文献】

- 荻野末『ある教師の昭和史』一ツ橋書房, 1970
 小熊英二『<民主>と<愛国> 戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社, 2002
 金沢嘉市『ある小学校長の回想』岩波書店, 1967
 国分一太郎『教師—その仕事—』岩波書店, 1956
 国分一太郎『小学教師たちの有罪 回想・生活綴方事件』みすず書房, 1984
 鈴木英一『戦後日本の教育改革3 教育行政』東京大学出版会, 1970
 「戦後日本教育史料集成」編集委員会『戦後日本教育史料集成第一巻』三一書房, 1982
 竹内洋『革新幻想の戦後史(上)』中央公論新社, 2015
 永井健児『あゝ、国民学校 敗戦・ある代用教員の記録』朝日新聞社, 1972

昭和20年代初期における教員の教育責任をめぐる意識と行動
— 戦前との連続・非連続の観点から —

長浜功『教育の戦争責任—教育学者の思想と行動—』
大原新生社, 1979
原芳男・中内敏夫「第二節 教育者の転向——東井義
雄」『共同研究 転向5戦後編上』思想の科学研究会編,
平凡社, 2013, 初出は1962, 211-263
藤田省三「昭和二十年, 二十七年を中心とする転向の
状況」『共同研究 転向5戦後編上』思想の科学研究会,
平凡社, 2013, 初出は1962, 15-125
三浦綾子『道ありき<青春篇>』新潮社, 1980, 初
出は1969
民主主義教育研究会編『明かるい学校 創刊号』日本

民間教育研究団体連絡会, 1946
森田伸子「戦後の終わりとティーンエイジャーの創出
—子ども史の1950年(子どもの問題)」『教育学年報
(8)』世織書房, 2001, 239-253
森山真延『教職四十六年』自費出版, 1977
山村良夫『追放の真相—教職追放者の手記—』自費出
版, 1982
山本礼子『米国占領下における「教職追放」と教職適
格審査』日本図書センター, 2007
(主任指導教員 丸山恭司)