

## 近代教科書にみる日本とインドネシアのナショナリズム

ナスティオン

(インドネシア国立スラバヤ大学)

土屋 武志

(愛知教育大学 社会科教育講座)

### Nationalism of Japan and Indonesia

--An Analysis of Modern Textbook--

Nasution

(Surabaya State University, Indonesia)

Takeshi TSUCHIYA

(Department of Social Studies, Aichi University of Education)

**要約** 本論文は、教科書を通して日本とインドネシアが、どのようなナショナリズムを育ててきたのか、また現在、育てようとしているのかを分析した。第二次世界大戦以前の日本のナショナリズムの大きな力は、国家神道と呼ばれる宗教的な精神によって支えられていた。その意識（国家—天皇—神）は戦前日本の教科書を通して育てられた。戦後は日本国憲法および教育基本法の理念に基づき、民主主義や平和を愛する意識を育てることを重視する経緯をたどってきた。しかし、現在は一部の日本人が戦前のナショナリズムの復活を期待する傾向がみられる。

近代的な国民国家形成期に日本は天皇を統一のシンボルとしてきたが、インドネシアの場合はこのような存在がなかった。多民族、多文化、多言語、多宗教、多島などの国として成立した国家を守り育てていくためにパンチャシラ（五原理）いわゆる「寛容的なイデオロギー」（多様性の中で統一）を作った。これを教育で強調し、インドネシア国民の社会的、政治的、文化的な統一を企図してきた。しかし、インドネシアの各時期によって、政府の政策は異なった特徴を持っている。

キーワード：近代・教科書・ナショナリズム・日本・インドネシア・パンチャシラ

#### 1. はじめに

国民とは新しい概念であるとフランスの歴史哲学者のルナンがいった。「国民」という用語は近代に作られた用語である。彼が例としてあげたのは古代エジプトや古代中国や古代カルデアは国家ではないということであった。その国々はいろいろな地域社会のグループごとに形成されていた。それ以前に使われたことはなかった。その当時現在のような国家の国民としてのエジプト市民や中国市民はなかった。古代は都市国家はあるが、現在の国民国家の概念とは異なっていた。

ルナンは、国民とは同じ種族でなければ形成できないという考えを拒否した。「純血の種族など存在しないのであり、民族誌学的な分析に政治を依拠させるなどということは怪物（キマイラ）に政治を任せるようなものである。イギリス、フランス、イタリアなどの国々は、もっとも混血の進んだ国である。種族と同じように、言葉は人々に集合するよう招くものである。」<sup>1</sup>しかし、必ずしも国家を分けるものとはいえない。アメリカとイギリス、スペイン語系アメリカとスペインは同じ言葉をはなしているが、単一の国民を形成し

てはいない。反対に、スイスには、三つか四つの言語がある。宗教的な要素も国民を形成する理由にはならない。また、国境も、はっきりと地理的な固定したものではなく、いつも変わってきた。

このような視点からルナンにとって国民とは、「感情の問題、欲望の問題、共生を願う人々の問題が、歴史的に同様の経験、特に同様の苦しみを経験したという共通の土台がある」人々ということである<sup>2</sup>。

見解の異なる学者もいるが<sup>3</sup>、ルナンの理論は学者たちに強く影響を与えている。例えば、有名なオランダの人類学者であるSnouck Hurgronjeは、ルナンの理論（特に共生の意志理論）を根拠にして、オランダとインドネシアが一つの国になれるのではないかという考えを発表したことがあった。

しかし、ルナンの国民論によって、フランス、ドイツ、アメリカなどの単一的国民国家の形成を理解することができるようになった。

日本の場合は、ペリー来航による日本の危機を強く感じた尊王攘夷派の人々は、政治の行き詰まりを打破するには幕府政治を終わらせ、天皇中心の統一国家樹

立が必要であると考えた。明治新政府は、大名が地方の支配権を天皇に受け渡すという形で中央集権国家を形成していた。この結果日本の国民国家化は急速に進んだ。

同様に、インドネシアの場合では、植民地支配を受けたという歴史的に同様な苦しみ（オランダその後日本）を持っている。その歴史体験が文化、民族、宗教、言語などの違いがあっても、「同様な欲望、同様な共生の意志」があるという理由から「インドネシア」という国民国家を形成する力となっている。

ナショナリズムという言葉は、もともとは国家を作っていくためのイデオロギーである。しかし、国民国家の成立という歴史の流れの中で、ナショナリズムの概念は変わってきた。ナショナリズムは近代における国家・国民の形成とともに発生した。国民主権へ転換した近代国家の誕生は、自国を愛する「国民的自覚」（ナショナリズム）を醸成し、それに支えられてきた。その意味で、ナショナリズムは国家の独立と統合を目指すイデオロギーであり、運動であり、「祖国」を愛する自然な国民的感情といえる<sup>4</sup>。

ナショナリズムは社会を統合する一つの道具であり、そしてすべての国がある意味で必要とするものである。日本の場合には江戸幕府を倒して成立した明治政府は、幕藩体制を打ち破り、中央集権国家（統一国家）を作ることで、欧米列強に負けない国にしようとした。明治時代に始まる戦前の国民国家の創造という目標の達成には、立憲君主制による支配機構の確立を必要としながら、同時に支配される「国民＝臣民」を望ましい存在として誕生させる必要性を伴っていた。この場合、あるべき国民とは、天皇制を受容し、なお、それを自発的に実践していく人を指す。政府に対して従順な国民でありながら、政府の目指す方向性へ自発的に進展する国民を創出した。それを支えるイデオロギーとして、明治政府は国家神道を成立させ、教育していった。第二次世界大戦は日本の公的な教育制度に非常な影響をもたらした。戦後、新しい日本を作るために、日本は教育改革を進め、日本を非武装化し、民主化することでファシズムを復活させないようにねらった。日本では、「ナショナリズム」は第二次世界大戦前の負の部分であり、ファシズムの温床とすらみなされることさえある。これは日本では通説となっている。

しかしながら、インドネシアの場合には、多民族、多文化、多宗教、多言語、多島などの国であり、それぞれの民族は自らの民族の誇りをもって、自らの民族の言語を話して、自らの宗教と文化を育てている。その上で、インドネシアという国民国家を守り育てていくためにはナショナル・アイデンティティつまりナショナリズムが今なお必要とされている。

このような「国民」形成にとって、教育制度はその意識を国民性として受け継ぎ、促進するのに責任をも

ってきた。

ナショナル・アイデンティティは、徴兵制や公教育、象徴、神話や儀式など、強制的、大衆的に行われることを通して人々を「国民」にしていく。国家はナショナル・アイデンティティを形成することで、国民が国家に尽くし、同じ文化をもっているという意識を育てていく<sup>5</sup>。そのため、国民国家の教育には、「国民」形成の儀式が含まれる。

さらに、歴史学者のホブズボームはナショナル・キャラクターあるいはナショナル・アイデンティティというのは慣習のセットであり、普通は公然または暗黙のルールと反復の行動によって行われ、自動的に過去との連続性を意味すると述べていた。つまり「歴史」の目的は過去との連続性を作り、ナショナル・アイデンティティを創造することである<sup>6</sup>。「歴史」教育はその形成と伝達に大切な役割を果たしてきた。

本論文は、日本とインドネシアの近代以前における教科書の役割について、教科書を通してどのようなナショナリズムを育ててきたのか、また現在育てようとしているのかを明らかにしたい。

## II. 戦時下の教科書における日本のナショナリズムの考察

### 1. インドクトリネーションと教育

「インドクトリネーション」はふつう、「注入」「注入主義」「教え込み」などと訳されている。「教化」と訳されることもあるがこれは仏教の教育用語を援用したものである。Doctrineとはもともとカトリック教会の普遍的な教義のことであり、これを個々人の心に内面化すること（移植すること）がIndoctrinateであり、Indoctrinationはその名詞形である。それゆえ、この言葉はヨーロッパ中世の教育、とりわけカトリックの教育の中で生まれ、後により広く用いられるようになったものといえる。ヨーロッパ中世から近世にかけてのキリスト教（カトリック）の教育においては、宗教的「真理」を他者に体得させようとする意識的な働きかけの過程において、その過程そのものおよびその働きかけの内容に対し働きかけられる側（つまり教えられる側）が懐疑や批判を抱くことを許容するということは、原理的には認められないことであった<sup>7</sup>。

インドクトリネーションとプロパガンダは強力でしばしば支配的な権力を作り上げるために使われる。特に政府と教会に関していえば、これによって個人や集団をさまざまな方法で特定の意見に変える。これらは政治的社会的支配の影響のある手段である。それは明らかに個人の自立した考えを発展させる必要性を強調する教育の自由な考えに反している。学校において指導は歴史的にinculcation（しばしばの繰り返しと注意を通じて心に強く印象付ける過程）とインドクトリネーション（関連した内容—注入もしくは繰り返し教

え込まれた信条の体系)を通じて支配力を握ってきた<sup>8</sup>。

インドクトリネーションということは特に道徳の科目のなかで見ることができる。道徳に関する大きな未解決の問題はインドクトリネーションの過度の形式に依存していることである。多くの学者たちは教師は教育が生徒に「正しい」考え方や行動を教え込んできたことを嫌う。しかしながら、人類学者達はすべての社会は若者を社会化する手段としてインドクトリネーションのいくつかの方法を使うことを発見した。ある程度まで、すべての教育はインドクトリネーションのいくつかの要素を使う<sup>9</sup>。

## 2. 日本の国家主義と青少年の育成

### (1) 天皇制イデオロギーと国家神道

幕府を倒し、藩をなくして成立した明治政府は、欧米諸国の植民地にならないようにするために、まず、急いで国内を統一しなければならなかった。そして、封建的な身分制度のもとにあつて、政治にかかわることもできず、国家についての意識や国家に尽くす気持ちも持っていなかった民衆をどのようにして「国民」にしていったのか。明治政府は「家」を国家が国民を支配する単位とした。そして法律的にも「家」を重視した。そして、「家」を中心とした国民の結びつきを強める中で、国家に尽くすという意識を植え付けていった。そのために、日本の国家を一つの大きな家族のように見せかけようとした。すなわち、皇室(天皇家)を「本家」とし、国民を「赤子」(天皇の子供)として、国家を家族のようにとらえさせようとした。こういう考え方を民衆の間に植えつけることで、民衆が自然に国家に尽くそうとする気持ちを持たせるようにしたのである。さらに、そのために民衆の中にあつた祖先を思う気持ちと天皇家を敬う気持ちを同じものとするので「国家—天皇—神」を結びつける考えが成立した<sup>10</sup>。

こうして国民国家の創造という明治政府の目標の達成は、立憲君主制による支配機構の確立を必要としながら、同時に支配される「国民」を望ましい存在として誕生させる必要を伴っていた。この場合、あるべき国民とは、天皇制イデオロギーを受容し、なおそれを自発的に実践していく人を指す。政府に対して従順な国民でありながら、政府の目指す方向性へ自発的に協力する国民を創出する。そのために、明治政府は天皇制イデオロギーを浸透させるために国家神道を成立させた。

古代日本は自らの民族的な宗教に対する名前をもっていなかった。六世紀に仏教がアジア大陸から公式に伝来したとき神道(神の道)という言葉がこの伝統的な宗教を仏教(仏道、仏の道)と区別するために用いられた。神道という語の初出例が日本書紀(720)にあり、特に儀式や神や神社を指す。戦前の神道者河野

省三は神道を太古の時代から受け継がれた日本民族の生活の原理と定義づける。彼はまた、神道は伝統的な信条と日本人の感情であるとする。1948年連合国軍総司令部のスタッフは神道は「自然的、人間的環境への多種多様な反応の合成」であり、さらに「日本人の考えや行動の生地にしっかりと織り上げられた生活の一つの習慣」であるとした<sup>11</sup>。

小野祖教の『神道の基礎知識と基礎問題』(1963)によれば神道は日本民族の古代の伝統に基づいた生活のことであるとする、すなわち天照大神を最高神とし、天神地祇(天地の神)と祖先を祀り、神に仕える心から社会に仕え、天皇により表現されたように平和な心から祖国の発展と世界の人々の幸福のために祈る生活のことである<sup>12</sup>。

もともと日本政府は、日本には、国教は存在せず、神社は宗教ではないとの建前をとり、神社行政と宗教行政を区別する方向を明確化した<sup>13</sup>。しかし、1889年に制定された皇室典範と帝国憲法は、近代天皇制国家の基本法として、現人神天皇による日本統治を法的に基礎付けた。信教の自由を規定した帝国憲法第28条は、政府が許容する枠内での信教の自由を認めたが、非宗教とされる国家神道は、その対象には含まれなかった。こうして、事実上の公認宗教である教派神道<sup>14</sup>、仏教、キリスト教のうえに国家神道が君臨する宗教体制が構築され、建前としての信教の自由を掲げながら、国家神道が全国民に強制されることになった<sup>15</sup>。

### (2) 教科書における国家神道

国家神道を中心とする考えを国民に受容させる手段として教育は最も効果的な方法であると政府は考えた。そのための一つの方法として政府は教科書の出版を独占する必要があつた。

明治初年には、教科書制度は自由発行・自由採択がとられていた。文部省は標準となる教科書名を示し、そのなかから教師が適当だと思つたものを選択させることとした。標準教科書の多くは欧米の教科書の翻訳や福沢諭吉などの欧米の近代文化や科学を紹介した民間出版の成人向けの啓蒙書であつた。国定の教科書という意見が出てくるのは1901年である。そのとき、「日本」新聞で文部省普通学務局長澤柳政太郎は国定教科書制度の必要を論じ、国定教科書の制度の反対理由は二点あり、一つは国家の経済的理由。もう一方は、従来これを民間の営利事業に放任した習慣のためであるとした。しかし、明治35年(1902)に全国各府県の教科書審査委員会と教科書会社との間で教科書採択に関する贈収賄事件が起こり、教科書検定制度に対する厳しい批判が集中し、国定教科書制度導入が急ぎ決定された<sup>16</sup>。

この結果、小学校教科書の国定制度については、1903年に小学校令が改正され、翌1904年から修身・国

語・歴史・地理の国定教科書が初めて使用された。算術と図画は1905年から使用された。国定制度の実施により、教科書を通じて国民思想を統一することが容易となり教科書の国家統制が強化されることとなった。国定制度においては、教科書の著作は文部省が行い、翻刻発行および供給は民間に委ねることとした<sup>17</sup>。

国定教科書は日露戦争の最中、“大日本帝国の躍進”とともに始まって太平洋戦争の敗戦までに教科書（特に歴史教科書）は6回も変わってきた。各時代の教科書は社会的、知的文化の水準を象徴するものである。その間の学校教育は教科書に依存することが強く、教科書に書かれている事柄は国家的規範としての教育内容であった。教師は教科書を忠実に教えることが責務という風潮が支配的であり、脱教科書を考える教師は、時には休職処分とさえなっている。戦前の最後となる第5期の国民学校教科書は“大日本帝国”の究極的教化方策にもとづく教科書であり、超国家主義教材を満載していた。こうした教材を含む教科書が一朝にできたものではなく、それは明治前期以降の教科書の制度と内容の漸進的変化の結果であった<sup>18</sup>。

1940年9月、日独伊三国同盟の成立以後、日本とアメリカの対立は一層深まった。1941年12月8日未明、日本軍はハワイの真珠湾（Pearl Harbor）に奇襲攻撃をかけた。こうして太平洋戦争が始まった。戦争は最初日本軍が勝利し、戦線を拡大していった。まもなく、連合軍が攻勢に転じ、やがて日本本土も空襲をうけるようになった。イタリア、ドイツの降伏、広島・長崎への原爆投下、ソ連の参戦によって日本は「ポツダム宣言」を受け入れ、1945年8月15日に太平洋戦争は日本の敗北で終わった。この時期の教育と第5期国定教科書はこうした情勢の影響を強く受けている。

教育は個人の自由化のためというより、むしろ国家のためのものであるべきだという姿勢は全体の制度に浸透してきた。小学校の指導は忠誠心の絶対的發展を成し遂げた。文部省の教科書に対する排他的な著作権はこのインドクトリネーションを可能にしてきた。教科書と「注入」された教師そしてより印象深い儀式という媒体を通じて神道は、「従順さと国家への忠誠と公式の意見の絶対の受容」を教え込む道具として使われた<sup>19</sup>。

日本の国家主義イデオロギーは軍国主義者が支配力を固め始めた1930年代の終わりに発達した。当時彼らは宗教的なナショナリズムのイデオロギーについてはっきり言及したある書物の著作を指導していた。宗教的なイデオロギーへ日本が近づいたのは、世界的情勢における日本の永遠の重要性を証明するためだった。日本の力は物質的なことではなく現人神の信念や考えの表現である「精神」にあった。天皇の個人の臣民にとってその意味はとても明確に強調されている。天皇に従い仕えることに勝る徳はなかった。必要ならば死

さえも厭わなかった<sup>20</sup>。入学してから尋常教育を終えるまで教育のあらゆる技術が神道国家主義理論を教え込むために使われた。

1890年10月30日に出された教育勅語にあるように日本の教育の一般的な目的は子としての信心の根本的な徳を強調することであり、同時に天皇の位と日本の運命に対する忠誠でこれらの徳を徹底的につなげることもであった。中央政府は教育制度の支配力を臣民の一律の政治的インドクトリネーションのために効果的に利用した。始めからその方法は教え込むこともしくは国民の服従と天皇への忠誠に向いていたが特に直前の十年間は国家への個人の貢献、アジアと世界における帝国日本の神性の伝道の意識、軍事技術の熟達と精神という極端な軍国主義のナショナリズムの特性に連動させられてきた<sup>21</sup>。

1941年に教育改革が行われ国民学校の教育課程の規則が決められ、8年間の義務教育が確立した。1941年に始まった新教育制度の目的は橋田文部大臣により「国民の生活に何の関係もない学説の拒絶、個人主義や自由主義に基づく考えの根絶、そして国家に仕えることに強調を置いた国家の道徳基準の確固たる制定」であると宣言された。これらの規則は「国家の特性」を育てるため、「帝国の慈悲深い決まり」を教え込むことに特別の注意が払われ、すべての生徒に同一のインドクトリネーションを与えるため一律の基本的な教育過程の組織化が用意された。教育課程は修身、科学と数学、体育、美術、商業の五つに分けられた。歴史に関してはこの規則の第三条に以下のようにある。

第三条 国民科は道徳や言語、歴史、地理に関する知識を改善することによって国家政治の本質を明らかにすること、国家精神を育てること、帝国に対する義務意識を生徒達に持たせることをねらいとする。生徒は帝国に生まれた幸せをありがたがるはずだ。なぜなら、彼らは信心と公に心身をささげることによって生きるよう訓練されるからだ。生徒は日本の歴史と地理が良い国家特性を育ててきたということを理解することだけでなく、日本の固有の文化を創造、発展させるよう努力することも教えられなければならない<sup>22</sup>。

歴史教育は普通、生徒が時間や場所に適用させるのを助ける。生徒が歴史的な見通しを發展させることのできる客観的な基礎と生徒自身の環境と残りの世界との関係の感覚を身に付けさせることが期待される。しかし、日本の歴史はこの教科を教えることに別の強調を置かせた。記録された歴史は意識的に神話学や利己的な宗教学とまで混乱させられてきた。歴史過程は客観的な科目として典型的な日本の教育課程において政治的軍国主義的インドクトリネーションのための多くの役割を持った重要な地位を与えられてきた。

小学五年生の歴史教科書の始めのページに以下のような文がある。

「……遠い遠い神代の昔、イザナギノミコト・イザナミノミコトは、山川の眺めも美しい八つの島をお生みになった。これを大八洲といいます。島々は黒潮たぎる大海原に、浮城のように並んでいました。つづいて多くの神々をお生みになりました。最後に天照大神が、地上の君として生まれて、日本の国の基を定めました。大神は、天皇陛下のご先祖に当り大変尊い神でいらっしゃいます。御徳が大変高く、日の神ともいわれるように御恵みは大八洲にあふれ、海原を越えて、遠くの世界のはてまで満ちわたるのであります……。」<sup>23</sup>

子どもたちが、史実と神話を区別することは発達段階的に見て時期尚早である。小学生には、まだ科学的認識は不十分である。しかし、天皇制中心の国家神道を強要する教化教育を実施した。戦後の教育の中で厳しく批判されるようになった国家主義（ナショナリズム）教育を象徴した日本の歴史教科書の事例である。

日本の公教育において公式に吹き込まれた神道の範囲は、大日本帝国全体の学校制度のもとで広がった。その目的は政治的、社会的な生活において現状を効果的に安定させるように若者の気持ちのなかにそのような感情を育てることだった。この目的を成し遂げるために古い神道の神話学の材料、特に天照大神に関するものや神の力強さを示唆するものを利用した。日本の教育機関はこのように国家神道の特別な地位を守り、宗教的信条の最終認可で政治的専制政治の教義を支持するという用法で宗教と神話学的な材料を使った<sup>24</sup>。

戦前及び戦時下の教育は、そうした意味でのインドクトリネーションを含んで成立していた。そこで用いられた教育の方式は宗教的なインドクトリネーションにきわめて近い。その意味でインドクトリネーションは本来の宗教教育以外に、イデオロギーを注入することを目指す教育においても採用される方法といえる。

### III. 戦後日本の教育におけるナショナリズム認識

#### 1. 教育への期待

教育は育ちつつある世代を意図的、組織的に、部族であっても、社会であっても、国民国家であっても、それぞれの集団の構成員としていく社会過程である。その意味において、その社会を安定させ、発展させるための基礎的で、重要だと思われる文化の側面を次の世代に伝えていくことである。教育においては自由ではなく、社会集団の思想や理想や希望を表現するものである。この教育の性格は社会的な組織と宗教的、経済的、政治的な勢力によって決定される。教育の理論は、抽象的に、また時と場所に関係なく、示されるのではないことは明らかである<sup>25</sup>。

現在、日本の教育は戦争を防ぎ、さらに最近では人類の欲望による環境破壊を防ぐための政治的、社会的な要求に繰り返し直面している。戦争と人類による環境破壊がある限り、教育の役割は繰り返し議論される。従って、教育はその責任を負って来た、しかし、教育は戦争を防ぐには効果的ではなく、戦争を促進することにおいては効果的であった。Guvol (1914) は、次のようにいった。「思いやりを持って少年を教えることだけが、平和な国を作る希望を持つことができる。しかし、その結果は戦争で止められてしまった……。私たちは新しい、偉大な時を迎えようとしている。<sup>26</sup>」しかし、戦争を妨げる教育の効果についての議論はまだ明確な答えが出ていないがアメリカの教育学者 George Counts は 1932 年に教育は戦争や、人類による破壊を防ぐ手段として最も重要な位置を占めていると考えている。

私たちアメリカ人は崇高な信頼を教育に持っている。生活上の困難に直面すると私たちは学校に訴えることで遅かれ早かれ問題を解決してきた。私たちは教育は人類の課題である病気に対する一つの大切な治療薬であるという信念を持っている。組織化された教育の、前例のない広がりが見られるなかで、問題が急速に増え続けている大変な時代に私たちは直面している<sup>27</sup>。

しかし George Count が上記のように述べた 7 年後第二次世界大戦が勃発したが、現在にいたるまで多くの学者が戦争を妨ぐことに対する教育の効果を信じている。

#### 2. 墨塗り教科書

1945年8月15日、天皇がポツダム宣言を受諾し、敗戦を国民すべてに徹底させたのは「朕深ク世界ノ大勢ト帝国ノ現状トニ鑑ミ非常ノ措置ヲ以テ時局ヲ收拾セムト欲シ茲ニ忠良ナル爾臣民ニ告ク」で始まる戦争終結の詔書を朗読する玉音放送であった<sup>28</sup>。

第二次世界大戦は日本の公的な教育制度に非常な影響をもたらした。戦後は日本人のアメリカ化の時代だと言われている。日本にとって新しい国を作るためには、教育が重要であると考えられ、そのための政策が打ち出された。この政策は「占領下の日本では教育制度の回復に高い優先順位を与えることが必要である」と言う連合国総司令官のダグラス・マッカーサーがワシントンのアメリカ戦争局にあてた電報に基づいている。マッカーサーは日本が教育制度の改革を実行するには十分な力を持っていないと感じていたので、教育使節を日本に派遣するよう要請しつづけた<sup>30</sup>。

敗戦後、日本の教育状態は混乱していた。降伏の日、日本の教育制度は行き詰まりが見られた。1800万人の生徒が学校に行かず、4000の学校が破壊され、必

要な教科書の20%が使えるだけであった。それらの教科書の多くの部分には、軍事的な宣伝が含まれていた。それらを使う前に、教育的な目的にふさわしいものに変える必要があった。高等教育の施設の3分の1以上が破壊され、多くの教師は家を失い、飢え、やる気をなくしていた。そして、多くの生徒はより安全な地域に移動していた。結局、機能的な教育制度はほとんど存在しなかった<sup>31</sup>。

しかしながら、文部省は1945年8月、すべての学校は9月の半ばまでに授業を再開するよう指示した。教職員たちは通常の指導を回復させ、家に戻った生徒たちを呼び戻すよう指導を受けた。機能のすべてあるいは一部分が破壊された学校が直面している問題を明らかにすること、学校の再建、修復、準備や生徒数の再配分についての問題等に関して文部省に報告するよう求めた<sup>32</sup>。

一番初めのかつ極度に懸命な動きとして教育局は新しい教科書の編集・発行が間に合わないため、戦時中の教科書を供給すること、そして軍国主義的な記述の墨塗りをすることを指導した。この墨塗りをする部分は、三つのカテゴリーからの記述である。それは超国家主義、軍国主義、神道に基づく記述である。超国家主義の方向のもとで以下の記述が墨塗りされることが決められた。(1) 大東亜共栄圏やその他の領土拡大主義の認識を促進するもの(2) 日本の国民が他の民族や国家より優秀であるという考えを表現するもの(3) 国際連合憲章において価値のある理念と対称的な意見や姿勢を教える教材、日本にとって有利な資料(4) 天皇制が他の国のリーダーより勝っているという考えや天皇制は神聖で不変だという考えに価値をおいた教材<sup>33</sup>。

神道についての方針が連合国の最高指揮官によって、日本政府に1945年12月15日に出された。それは、すべてであれ、一部であれ、いかなる教育機関において、いかなる意味でもいかなる形でも神道の教義の教育を禁じた。神道の教義を国家から切り離すことを計画した<sup>34</sup>。

公教育から神道を除去するための詳しい方針は次のようである。当時使われていた教師の手引き書並び教科書の検閲の要求、すべての神道の教義の削除の要求、神道の教義を含む教師の手引き書及び教科書の以後の発行の禁止、神道の儀式の遂行の禁止、すべての神棚及びその他神道の物質的な象徴の即時撤去の要求、国家神道やその他の宗教の儀式に参加しなかったり、信じなかったりという理由で教師や生徒を差別することの禁止である<sup>35</sup>。

文部省は重大な問題に直面していた。1946年の春に入学する生徒のための新しい教科書を作成するのにふさわしいスケジュールや計画を作ることができなかった。さらに、教科書を印刷するための物質的に必要な

能力がかなり限られていた。

しかしながら、文部省は1945年10月22日のSCAP(連合国最高指令官総司令部)方針によって戦時中の教科書を使うことを一時的に許され、できるだけ早く新しい教科書を含む新しい資料の準備を命じられた。この決定は状況によって日本の当局と教育方針の両方に途方もない責任を持たされた。1945年秋に学校を運営させるためには、国中で校長と教師によって墨塗りさせられた戦時中の教科書はどうしても必要であった<sup>36</sup>。

その一方で、教育局は修身・歴史・地理で使われていた国定教科書の慎重な検閲を進める中で、軍国主義的・超国家主義的イデオロギーが切り離すことができないほどに織り交ぜられていたのでこの墨塗りは実用的でないことがわかった<sup>37</sup>。

総司令部指令により、修身・日本歴史・地理の三科目の授業が1945年12月31日に停止されると、その他の科目の教科書について不適當な箇所を指示して、削除あるいは修正することとした<sup>38</sup>。

このように戦時下の教科書の中で超国家主義、軍国主義的思想によって編集されたもの、または神道思想を教えるようなもの、あるいは戦後の国情に合わない内容のものは、すべて削除となった。

#### IV. インドネシアの教科書におけるナショナリズム認識の考察

##### 1. インドネシアのナショナリズムにおける民族(地域)主義とイスラム主義

インドネシアの国家主義はオランダの植民地主義を抜きにして理解することはできない。インドネシアの国家主義は反植民地主義のイデオロギー(Counter Ideology)をもっている。

インドネシアの国民国家の形成には複雑で多くの問題を持っている。民族的にみるとインドネシアは300以上の民族が存在し、それぞれが独自の伝統的な習慣や文化をアイデンティティとしてもっている。インドネシアは、地理的には東西5,400KM、南北1,800KMにわたる海域に1万3千以上の島々から成る群島国である。アメリカが東西4,500 KM、南北2,700 KMであることと比較すると、島々がいかに広大な面積に散らばっているかがわかる。

Liddle <sup>39</sup>は民族と政党と国民統合の関係について北スマタラ島のシマルングンという地域で研究した。この地域では民族コミュニティについてとそれぞれの民族の独自性について認識され始めたのは20世紀初頭からであった。その頃オランダ植民地政府はこの地域で経済開発を進めており、通信技術、移動手段などが発達した。従って、さまざまな民族集団からきた多くの人々が初めてお互いに交流した。

またこの地域やインドネシアのほかの地域でもそれぞれの民族が民族として統一する場合もあるし宗教が

原因で分裂する場合もある。Liddle がいうには例えば多民族の地域であるシマルングンにおいてイスラムが発展することはもともと持っている忠誠心が強くなる<sup>40</sup>。この宗教は民族コミュニティに対して多くの基準や慣習を与えた。これは他の民族と共有しているものである。例えば、シマルングンのイスラム教の信者は、イスラム人としてスマテラ島やジャワ島やカリマンタン島やスラウェシ島のイスラム教やイスラムの世界と結びついている。逆に、シマルングンのキリスト教信者のアイデンティティは自分の民族（イスラム信者）の結びつきよりもインドネシアのキリスト教信者が多いミナハサ、ニアス、アンボンやインドネシア東部地域との結びつきのほうが強い。

こうした意味で、宗教がいろいろな民族の統一の要素にもなるし、分裂の要素にもなる。従って、宗教が違って他の民族から攻撃されたような場合は統一することができる。しかし、民族の危機がない状態では、同じ民族でも宗教的に対立して、殺し合いをすることもある。

インドネシアの歴史の中のナショナリズム運動では、民族主義の感情と宗教を結びつけて組織化を進めてきた。民族主義（地域主義）の組織が成立してきた例として、スマトラ青年団(1910)、パスンダン (1914)、ジャワ青年団(1918)、スラウェシ青年団やアンボン青年団(1920)があった。他方、イスラムのアイデンティティの組織の例としてはイスラム同盟がある。

民族主義（地域主義）の組織の急速な発展はそれらが団結し、インドネシアの独立に向かって歩調を合わせるよう促した。1926年のジャカルタにおける第一回青年会議では、まだ民族主義（地域主義）の性質が根強かったため、上述の団結趣旨はさほど生かされはしなかった。しかし、インドネシア青年団という名を持つ一つの団体をつぎの年に設立することができた。1928年10月、ジャカルタで第二回インドネシア青年会議が開かれた。インドネシアのすべての青年組織を統一する努力は、この会議において10月28日に「青年の誓い」がなされたことで、やっと実りある成果を収めることができた。青年たちは「一つの祖国、一つの民族、一つ言葉、それはインドネシア」という誓ったのである。

このように民族（地域）ごとの組織がなくなった後のインドネシアのナショナリズムの発展は、基本的には二つの集団（ナショナリストとイスラム）に分けることができる<sup>41</sup>。

## 2. インドネシアの教科書におけるナショナリズム認識

近代的な国民国家の形成期に日本では天皇を統一のシンボルとして持たせたが、インドネシアの場合ではこのような存在を持たなかった。多民族、多文化、多

宗教、多言語、多島などの国として成立した国家を守り育てていくために1945年に独立準備調査会はパンチャシラ（五原理）という国のイデオロギーを作って、そのなかにビンネカ・テュンガル・イカ（多様性の中で統一）というスローガンを作った。これを国家のイデオロギーとしてインドネシア国民を社会的、政治的、文化的に統一することができるという希望がある。

パンチャシラとは、挙国一致体制の基本理念として、日本統治下の独立準備委員会<sup>42</sup>において提唱された5原則である。これは独立後、ジャカルタ憲章に明記され、憲法前文にも掲げられている。その内容とは、1. 唯一至高神への信仰、2. 公正にして開化した人道主義、3. インドネシアの統一、4. 協議制・代議制における英知によって指導される民主主義、5. 全インドネシア国民のための社会正義、というものである。インドネシアは建国以来、このパンチャシラに基づく政治体制を保持してきているが、つまりこれは、国家の利害を個人や集団の利害の上位に位置することを正当化した統治原理といえる。権利の行使、協議の決定とそれへの服従に関して、「調和と均衡」を尊重して、自己の利害意識を抑制するよう説いており、その根拠がインドネシア社会全体をひとつのゲマインシャフトとみなす宗教的思想から引き出している。

スハルト退陣以降の政治不安や各地の紛争、自治や独立の動きなどの報道で、しばしばイスラム過激派の台頭が宗教対立の激化を生むのではないかと懸念されたりしている。確かにインドネシア国民の9割近くはイスラム信者であり、当然のことながらイスラム国家であると言えるのであるが、他のイスラム国家とは少し様相が違うように思われる。イスラム経典が国是ではなく「パンチャシラ」が国是であり、その第一原則の神への信仰には唯一神アラーへの信仰が明記されていない。一つの神への信仰および宗教を奨励しており、無宗教は許されていない。しかし、イスラム教以外を排除するような姿勢はどちらかというところ「パンチャシラ」の精神に反するものとして受け止められている。ちなみに国家の紋章であるガルダはヒンズー教の世界で神の使者として尊ばれている架空の鳥であり、各地で上演されている影絵ワヤンのテーマはヒンズーの物語「ラーマヤナ」や「マハーバーラタ」であり、現在ではイスラム1色に見えるジャワ島で過去長らく続いたヒンズー教や仏教さらには古来アミニズムと統合された異色のイスラム教であると考えられる<sup>43</sup>。

国民の祝日もイスラム関係が5日、キリスト関係が3日ヒンズーと仏教が1日という具合に、信仰者の割合に応じて設定されていた、学校での宗教の時間も、たとえクラスに1名でも他の宗教を信仰する生徒がいれば、その生徒には別の宗教教育が保障されている。義務教育では、パンチャシラの時間とやらんで宗教の授業もある。それぞれの信仰によって、分かれて授業を

受ける。結局、「信仰の自由」ということで、国立のモスク（イスラム寺院）もあるし、国立のキリスト教会もある。

更に統一の要は国語としてのインドネシア語である。古代マレー語（ムラユ語）を元に改良されてどの民族も簡単に習得することができるように再生された言語であり、わずかこの半世紀で、国民の8割近くがこの言語を話すようになったと言われている。インドネシア人は生まれ育った母語とインドネシア語が話せるバイリンガルな国民なのである。このようにインドネシア人は日常的に「多様性の中の統一」が求められ、元来の熱帯地方のおおらかさや、共同体を守り育んできた相互扶助意識などに支えられ、生真面目な日本人からみると少しばかり、その“いい加減さ”に驚かされるときもあるのであるが、これがこの国を守っているといわれている。<sup>44</sup>

パンチャシラが形成されることによって、インドネシア国民が社会的、政治的、文化的に統合できるという希望がもてる。それで、インドネシアの教育の中ではこうしたことでナショナル・アイデンティティが形成される。

GBHN（国策大綱）で言及されている国の目標と合致する初等および中等教育の主な目標は、以下のようになっている。

- ・パンチャシラ（国家哲学）の規範に則り、学生の態度並びに行いを啓発すること。
- ・能力、知性、自信の質を高め、学生の革新的、創造的態度を育成する。それにより自らを發展させることができ、国家建設のため共に責任を担うことのできる發展志向の個人が生み出される。
- ・教育の民主主義を実施するために、教育機会の拡大を進めること。
- ・必要とされる人的資源に見合うよう、科学技術部門に適切な教育を増やすこと。

### 3. インドネシアの歴史教科書について

インドネシアの独立が達成されたあとでは、学校の教科書のなかで祖国の歴史教科書がすぐ必要となった。インドネシア国民の歴史は新しいアイデンティティ、すなわちインドネシアを一つの国家として書かれた新しい観点の歴史が必要であった。植民地時代のインドネシアの歴史は、一般的にはヨーロッパの人々の役割だけを強調していた。そして、「インドネシア国民」の存在は否定されていた。従って、当然のことではあるが、独立が達成されれば、自然にインドネシア国民のナショナル・アイデンティティが必要となる<sup>45</sup>。

国家の發展の過程で、国家統一の感情を目覚めさせることがとても大切となる。この国家統一を達成するには、歴史の経験から学ぶ必要がある。この歴史の経

験が、国民の歴史を作りあげていく上で必要となる。スカルノは植民地支配下に「インドネシア」を国民国家として統一する上でルナンンの理論に基づいていた<sup>46</sup>。従って、歴史教科書においてナショナル・ヒストリーとしてそれぞれのインドネシア国内の地域や民族の代表が出てくるのは必要である。オランダの植民地支配時代あるいは日本占領時代における「インドネシアの国民」それぞれの苦しみ、独立運動、独立戦争などが書いてある。それらはルナンンの理論によって歴史的に同様の経験（苦しみ）、同様の感情、同様の欲望、同様の共生を願う「インドネシア人たち」を教科書を通して子供たちに形成することなのである。

### V. 現在の教科書にみる日本とインドネシアのナショナリズムの傾向

John Naisbitt の著『グローバル・パラドックス』によれば<sup>47</sup>、現在の世界のナショナリズムの傾向は民族意識の高揚にその特徴がある。彼はこのようなナショナリズムの傾向を危険視している。例えばユーゴスラビアにおけるセルビアとボスニアの民族問題が挙げられる。彼は、将来の紛争は経済的・政治的要因よりも民族的な動機が強くなると予想している。

インドネシアの場合は、民族的感情による殺し合いの例は現在のマヅラ民族対ダヤク民族紛争であり、イスラム過激派對キリスト過激派の紛争がマルク島やボソ地域で起こっている。

日本の場合、表だった地域独立問題や民族紛争問題は存在しないが、『新しい歴史教科書』をめぐるナショナリズムの認識問題が沸き起こっている。この問題は戦前のナショナリズム認識の再来として論争を巻き起こしている。

歴史教育は生徒に時間と場所の認識を身につけさせる。また、生徒が歴史的な見通しを發展させることのできる客観的な基礎と、生徒自身の環境と過去の世界との関係を認識させることが期待される。しかし、現在の『新しい歴史教科書』は神話を教えることによって子どもたちに何がどのように期待されるのかが問題である。

この神話についての一つの解釈として1944年に早稲田大学教授で日本大学の教授でもあったFujii Shin'ichi が以下のように述べている。

「私は読者の皆さんにこの国は遠い有史以前の「神」の時代における神としての神性の存在を持つ天照大神の神性の子孫というつながった線によって統治、支配されていると伝えたい。「神」という言葉は一般には「超越した存在」を意味するとされる。しかし、便宜上「God」として翻訳される。「神」はキリスト教国において「God」として受容されているものとは全体的に違っている。だから、日本民族は超越した存在の子孫であることを当然と思うのかも

しれない<sup>48</sup>。]

もし、この神話の解釈がこのようである場合は日本でも宗教を利用して民族意識が高められていることがわかる。しかし、民族意識の過度の高揚は歴史的にみて世界の平和にとって危険であると考ええる。

## VI. 結論

国民国家形成期の日本とインドネシアのナショナリズムを比較することは、もちろんだやすいことではない。なぜなら、両国の歴史的な背景が異なるからである。しかし、両国のナショナリズムを比較し、その中での教育の役割や育てようとするナショナリズムの違いを明らかにすることは意味がある。

インドネシア共産党に対して、反乱した後のスハルト大統領は社会的統合の道具として、パンチャシラだけを国のイデオロギーとした。その目的は、共産主義が再び頭をもたげるのを防ぐためとイスラム原理主義やインドネシア国内の各民族ごとの意識が高揚しないようにするためである。パンチャシラは一つの教科として幼稚園から大学までの各段階の学校で教えられる。

しかし、歴史の流れの中で、スハルト大統領はしばしば、パンチャシラという言葉を使って自分の政治的な権力を認めさせようとした。たとえば、インドネシアの歴史教科書の中では、独立戦争から現在まで、軍隊の役割が強調されている。その中で、軍隊の二つの機能である国の独立を守ることと社会的・政治的な道具でもあることを教え込むようにされている。

1998年に大変大規模な「反スハルト」「反軍国主義」のデモンストレーションが起こり、スハルトは退陣した。その後新しいインドネシアの民主主義の時代に入り、パンチャシラは弱まり、イスラム原理主義と各民族の意識が高まってきた。その結果、インドネシア国内では社会不安が高まってきた。この社会不安が長期間続くようなら、再び軍国主義が起こってくる可能性がある。

太平洋戦争後、日本は再び大国で豊かな国に成長した。しかし、豊かな国だけでは十分ではない。なぜなら、Francis Fukuyama の言葉を借りれば、「人間は基本的に経済の動物ではない。各人が人間として認められることが必要である」<sup>49</sup>。すなわち、経済発展が成功した後の日本では、各人の人間としての承認が必要である。

過去の歴史の中での大国になった日本として、一部の日本人<sup>50</sup>は、再びナショナル・アイデンティティとして、そのことを若者達に良く印象づけようとした。彼らは日本の歴史、特に太平洋戦争時の一般的にヨーロッパやアジアの国々に対して行なった日本の行為が消極的な評価であることに疑問をもつ。従って、彼らは太平洋戦争の積極的な点の評価を若者達に伝えようとしたものである。

積極的な印象づけを行なうナショナル・アイデンティティは、筆者は重要なものとして賛成である。すべての国々においても必要とするものであると考えるからである。しかし、戦争の積極的な点だけを取り上げようとするれば、その結果、子どもが過去の日本の戦争については「正しい」ことであったという印象を持つであろう。この意味で歴史教育において日本の神話を再び登場させ、あるいは侵略を美化することで若者達に戦前のナショナリズムを期待させることには注意が必要である。

日本は、戦後の教育において、現状の民主主義や平和を愛するナショナル・アイデンティティを持ち続けてきたのは、良い選択であったと考える。なぜなら、少なくとも、歴史はそれを証明した。そして、それは高く評価されるべきである。

戦後の日本がそれ以前とは大きく変化したように常に時代の意識による「適切な」ナショナル・アイデンティティを模索し、問い直し、あるいは維持するのは、これからも日本とインドネシアの教育学者の課題である。

## 注

<sup>1</sup> E.ルナン、『国民とは何か?』1997年、インスクリプト。

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> F. ハーツ 『歴史と政治における国民性』を例にして、彼は人類や言語や宗教や領土は国民を形成するために大切ものであるといった。しかし、ルナンと同様に国民国家形成のためには国民の意志が一番重要なものであるといった。Hertz, Frederick, *Nationality in History and Politics: A Psychology and Sociology of National Sentiment and Nationalism* (London: Routledge & K. Paul, 1944).

<sup>4</sup> 新教育学大事典 (3), 1990年, 第一法規出版, p. 268.

<sup>5</sup> Kang Sang Jung, 『ナショナリズム』2002年, 岩波書店, p. 18.

<sup>6</sup> Hobsbawm, in: Marsden, William E., *The School textbook: Geography, History and Social Studies* (London: Wouburn Press, 2001), p. 150.

<sup>7</sup> 新教育学大事典, op. cit., p. 149.

<sup>8</sup> Marsden, E. William, op. cit., p. 167.

<sup>9</sup> Dynneson, Thomas L., What does Good Citizenship Mean to Students? In: *Social Education* 56 (1), 1992, p. 55.

<sup>10</sup> 新教育学大事典, (Volume 3), op. cit. p. 268.

<sup>11</sup> *The Encyclopedia of Religion* Vol. 13 (Ney York: Macmillan Publishers, 1987), p. 280.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> 神道は他の宗教といちじるしく異なる独自の性格を基本的にうけついでいる。明治政府は、神社信仰を宗教の外に置くことで天皇崇拜・国体理念を確立しようとした。しかし、実際には神社への信仰の宗教性は否定できなかった。宗教学に基づけば宗教の分類には社会集団としての宗教を、型態のうえから、自然宗教と創唱宗教に二分すると共に、伝播の範囲から部族宗教、民族宗教、世界宗教の三段階に分ける方法がある。この場合自然宗教とは、原始宗教および神道、ユダヤ教、ヒンズー教、道

教等の創始者をもたない宗教であり、これにたいして創唱宗教は、キリスト教、イスラム教、仏教のように創始者を持ち、教説に拠る宗教である。また、伝播の範囲からいう部族宗教とは、原始および未開の社会の宗教であり、民族宗教とは、血縁、地縁、文化的伝統、習俗等の一定の枠組のなかでしか行われぬ宗教である。さらに世界宗教とは、人種、言語、国家等を超えて伝播する宗教である。村上重良『国家神道』東京: 岩波新書, 1971年, p. 2-3.

<sup>14</sup> 明治政府公認の神道系民間宗教の総称。国家神道にたいしてこうよばれる。1876(明治9)年以降公認され、創唱宗教の黒住教・天理教・金光教、山岳信仰の実行教・扶桑教・御岳教、独立教の禊教・神理教・神道修成派・大成教・神習教・大社教・神宮教・神道本局(のち神道大教)の14派からなる。ただし神宮教は99解散して神宮奉斎会となり、天理教の公認は1908年であるから13派とするのが通例。各派は国家神道に従属して公認されたが、教義・組織の変質を余儀なくされた。日本史事典, 角川書店, 1996年, p. 284.

<sup>15</sup> 村上重良『天皇制国家と宗教』東京: 大石 進, 1986年, p. 3.

<sup>16</sup> 中森蒔人, 『復刻国定教科書(国民学校期)解説』、東京: はるぶ出版, 1982年, p. 12.

<sup>17</sup> 新教育学大事典(2) p. 415.

<sup>18</sup> 中森蒔人, op.cit., p. 3.

<sup>19</sup> Ibid., p. 31.

<sup>20</sup> Trainor, Joseph C., *Educational Reform in Occupied Japan (Trainor's Memoir)* (Tokyo: Meisei University Press, 1983), p. 87.

<sup>21</sup> Headquarter, Army Service Forces, 23 June 1944, in: *Educational Documents of Occupied Japan, Volume I* (Tokyo: Meisei University Press, 1983), p. 5.

<sup>22</sup> Ibid. p. 8.

<sup>23</sup> 初等科國史 上, 文部省, 1943年, p. 1.

<sup>24</sup> *Educational Documents of Occupied Japan, Vol. I. log. cit.*

<sup>25</sup> *Collier's Encyclopedia*, New York: Mac Millan Education Company, 1987; p. 581.

<sup>26</sup> Guvol, (1914), "Peace by Education", in: Marsden, William E., op.cit., p. 149.

<sup>27</sup> Counts, G.S., "Dare the School Build a New Social Order", in: Marsden, Ibid.

<sup>28</sup> 薩川 隆司 編, 『日本の教育と教科書のあゆみ』東京: 文教政策研究会出版, 1993年, p. 409.

<sup>29</sup> Cyril, Simmons, *Growing up and Going to School in Japan: Tradition and Trends* (Philadelphia: Open University Press, 1990), p. 46.

<sup>30</sup> Beauchamp, Edward R., and Vardaman, James M., eds., *Japanese Education Since 1945: A Documentary Study* (New York: M.E. Sharpe, 1993), p. 6.

<sup>31</sup> *Educational Document of Occupied Japan, vol. I, op. cit., p. 73.*

<sup>32</sup> Trainor, Joseph C., op.cit., p. 57.

<sup>33</sup> Document AG 000.3 (15 Dec 45), *Educational Document of Occupied Japan, vol. I, op.cit., p. 98.*

<sup>34</sup> Ibid., p. 70.

<sup>35</sup> Trainor, op.cit. p. 55.

<sup>36</sup> See Document AG 000.8 (31 December 1945) *Educational Document of Occupied Japan, vol. I, op.cit., p.103*

<sup>37</sup> 海後宗臣, 仲新, 寺崎昌男『教科書でみる近現代日本の教育』東京: 東京書籍, 1999, p. 181.

<sup>38</sup> R. William Liddle, *Ethnicity, Party and National Integration: An Indonesian Case* (New Haven: Yale University Press, 1970), p. 57-59.

<sup>39</sup> もともとの忠誠心は民族に対してのものが多く、イスラム教に向けられることにより、イスラム社会全体に対してのものになる。

<sup>40</sup> ナショナリストの側は、宗教や民族などの集団とは関係なく、国家の観点を強調する。イスラムの側はイスラムの観点を強調する。

<sup>41</sup> 独立準委員会では9人のメンバーで構成された。委員長はスクールであった。

<sup>42</sup> <http://www.shigotosoken.com/citacita/column/no3.html>

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> Sartono Kartodirdjo, "Nation Ideology and Educational History" (Jakarta: National Congress on History, 1996).

<sup>45</sup> Daniel Dhakidae, 『ポストコロニアルの国でいる国民感情』論文のゼミ, スラバヤ, 1991年.

<sup>46</sup> John Naisbitt, *Global Paradox* (New York: William Morrow, 1994), p. 21-25.

<sup>47</sup> Fujii, Shin'ichi, Tenno Seiji (Tokyo: Yuhikaku, 1944), p. 3-4.

<sup>48</sup> Fukuyama, Francis, *The End of History and The Last Man* (England: Penguin Books, 1992), p. xvi.

<sup>49</sup> 自由主義史観』を主張する歴史学者や「新しい教科書つくる会」に結集した人々を指す。

(本論文は、土屋武志との共同研究のもとナスティオンが執筆したものである。また、執筆にあたって愛知教育大学非常勤講師の山田孝氏の指導も受けた。記して謝意を表したい)