

論 文

『総力戦教育の理論』に著された社会認識 —ゲーミング理論による分析—

市川 新

1 概要

本稿では、ゲーミング理論の構築に向けて、一実施について分析を試みる。ところが、選ばれた実施例の分析の過程で得られた知見は、第二次世界大戦の総力戦教育体制と、戦後に民主主義学校教育の仕組みとして創設された社会科の理論と実践に新たな視点を提起することとなった。従って、本稿は異質な三重の成果を含むが、結果的に、ゲーミングが有力な社会認識変革機能をもつことを例証する。

具体的には、最初に、ゲーミング理論の構築に向けて、公準とモデルを提起する。ここでは、ゲーミングの目的を社会認識変革機能と定義している。

次に、筆者によって明らかにされつつある1941年に実施された日本最初の社会システムゲーミングについて社会認識の観点から検討する。なお、筆者によって、文献記録が残っている社会システムゲーミングとしては、世界最初の試みである可能性がすでに指摘されている。この最初のゲーミングの試みが、本稿で示すゲーミングのモデルと整合することを示す。言い換えるれば、現代のゲーミングと日本最初のゲーミングとの本質的違いはないことになる。

次に、日本最初のゲーミングの参加者の中で、資料を豊富に残した高等師範学校助教授のプレーヤに着目する。ゲーミング理論を構築する研究対象として、その社会認識の変革を分析する。このプレーヤによって1943年に著作されたと推定される『総力戦教育の理論』をゲーミングにおける社会認識変革の作用表現と見なすことによって、ゲーミングにおけるディブリーフィングないし省察の概念を分化する。

次に、本稿の主題ではないが、ゲーミング理論を研究する立場から、プレーヤが残した成果について、学校教育における社会科の創始と評価（学校教育において社会システムゲーミングが実践された）について、新たな視点ないし解釈を示す。従来、一般には、文部省が1947年に公表した学習指導要領試案における社会科は米国占領下における米国

主導の教育改革の一事例とされているが、本稿の内容はこれらの分野の研究者に新たな課題を提起することになる。

なお、本稿で援用する専門用語は市川・中村（2003）の提案を採用し、特に語の概念を拡張しない限り、定義に言及しない。

2 ゲーミング理論：公準とモデル

社会システムを研究対象としたゲーミング（複雑社会システムを人間シミュレーションあるいは人間コンピュータシミュレーションで設営した状態）について、公準を最初に提起したのは都市問題・環境問題シミュレーションの研究者であったDuke（1974）であろう。社会システムゲーミングは米国において1960年ごろに出現したが、それ以後10年間に発表されたゲーミングの文献は2500件以上という。結局、それらに共通する概念として、総体コミュニケーション論を発表し、その表現形式を多重話と命名している。

これに対して、Dukeの原著出版年以後約20年の研究成果を省察して、訳者の市川は「まえがき」（中村・市川、2001：5-7）において、ゲームプレーヤ中心の研究視点から、競合社会に生きるプレーヤに加えて協調社会に生きるプレーヤを想定し、社会認識の学習にゲーミングの機能を求めている。教育文化学のSutton-Smith（1997）は、人類が創造継承してきたゲームをゲームプレーヤの視点から7分類し提案している。その中で社会システムゲーミングに関わるのは、権力性ゲームプレー（Power : Play as hegemony）と主体性ゲームプレー（Identity : Play as social context）であろう。社会の基本動態に権力性と主体性を見いだしている。ゲーミング理論の可能性から、ゲーミングは社会認識のための統合媒体と位置づけ（市川・中村、2003），従来の権力性ゲームプレーを内在化した主体性ゲームプレーを期待している。

筆者は、ゲーミング理論公準を提案している（Ichikawa, 2005）。公準では、ゲーミングをコミュニケーション（記号化と復号化の共有）媒体とは定義せず、権力性と主体性からなる社会システムとしている。経験の共有だけが完全なコミュニケーションの十分条件であり、記号化と復号化の共有は必要条件としない。これも公準とし、ゲーミング理論のモデルを示しておこう（市川、2005c）。モデルは次の5要素を必須とする。

(1) プレーヤ

ゲームプレーヤは、ゲームに応じて、選手、競技者、演奏者、俳優、演技者などの行為者になる。プレーヤとしての最低限の特性が自発性にある。処置すべき問題、すわなし、ゲームの課題に対する最低限の知識が必要である。

(2) 知覚個性モデル

知覚個性とは個々のプレーヤが固有の知覚能力の範囲をいう。プレーヤがもつ世界像

といつてもよいし、記憶表象といつてもいいだろう。基本的に知覚個性はプレーヤ固有である。従って、知覚個性の集合は基本的に多様性をもつことになり、異なる知覚個性モデルを許容しなければならない。

(3) 相互作用

対話、会話、議論、討論、講演、合意、対立、省察などを通して、知覚個性モデルの多様な相互作用がゲーミング過程に組み込まれている。その知覚表象の成果として、問題の処置がなされる。問題の処置とは、課題の未解決を含めて解決をすること、発見をすること、提起をすることが含まれる。

(4) 共有経験

経験の共有は、知覚個性モデルの存在を示すことになり、その相互作用を創発する。経験の共有は、既存のコミュニケーションを必要としない。しかし、新たな言語が想像表象とともに約束事になる。

(5) ゲーム

ゲーミングでは、ゲームはプレーヤの環境である。プレーヤは与えられた環境で、主体的に行動することになる。環境の変動によっては、自己を改変することも求められる。ゲームは、ゲーミングに形を与える。ゲーミングにおけるゲームは、社会システムの範疇超越の関係を表現したものである（社会システムの構造において、機械的に対称位置にある対象選び出し、それを取り入れても、範疇超越の条件を満たすであろう）。

理想ゲーミングでは、エネルギーを捨象した情報空間であることから、プレーヤの集団化による相乗効果はありえない。部分情報の総和が全体、すなわち、総体であって、部分の総和が全体を超えることはないのである。共有経験と相互作用の過程は、個々のプレーヤが相互に補完する関係しかない。その結果が共有された理解になるのであって、それは、全体の大きな部分になる。

ゲーミングの構造モデルを図1に示す。ゲームプレーヤは、自己の社会認識を段階的に変革する。以下、 P をゲームプレーヤ社会認識の集合とする。

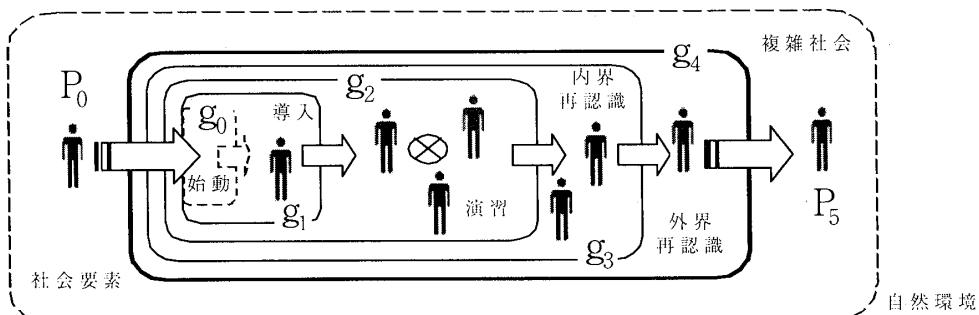


図1 ゲーミング変革機能モデル

始動機能	$g_0 : P_0 \rightarrow P_1$
導入機能	$g_1 : P_1 \rightarrow P_2$
演習機能	$g_2 : P_2 \rightarrow P_3$
内界再認識機能	$g_3 : P_3 \rightarrow P_4$
外界再認識機能	$g_4 : P_4 \rightarrow P_5$

従って、ゲーミングを通して変革するプレーヤ社会認識は次のように表せる。

$$\text{合成写像機能} \quad g_4 \circ g_3 \circ g_2 \circ g_1 \circ g_0 : P_0 \rightarrow P_5$$

プレーヤ社会認識は、外界再認識機能によって導出される。いうまでもないが、外界再認識機能とは、プレーヤの意識がゲームの内側から外側の世界、すなわち現実の世界に向かせることという。以上を整理すると、本稿で仮定するゲーミング理論はつぎようになる。

ゲーミングは、規範の改革、革新を実践する情報空間であり、プレーヤの社会認識の拡大する。この空間では、他者の知覚、認知、行動の情報を確保し、情報空間を共有する主体相互の規範を均衡化することを目指す。そのために、他者を教育し変容させ、自己を教育し変容する行為が必要になる。

ゲーミングは、①仮設情報空間への導入（始動）、②認識を相互に提示（導入）、③役割に応じた多重話（ゲーム進行にともなう対話）による相互作用（演習）、④経験共有に基づく会話による知識の創造（内界再認識）、⑤社会認識の内省（外界再認識）、の5段階をプレーヤに経験させる。本稿では、ゲーミングの作用として「社会認識の内省」の段階が存在することを例証する。この結果、内界再認識とされるディブリーフィング中心の概念を深化ないし分化することになる。ここに戦争作戦ゲームから社会システムゲーミングへの進化と社会システムゲーミングの創始がある。ディブリーフィングは、理想ゲーミングの合成写像機能ではない。

3 総力戦研究所の演練

3.1 総力戦研究所

総力戦研究所が、1941年（昭和16年）4月に近衛内閣の直轄の研究教育機関として設置され、1945年（昭和20年）3月に廃止された。名称から誤解されやすいが、文民組織であり、陸海軍の機関ではない。軍人がこの研究所に出向する場合、高文試験合格相当認定の審査が行われていることを示す記録が残っている。総力戦研究所は、後述するように直接の当事者も自覚しているが、政策研究大学院大学であった。本稿の主題である社会システムゲーミングを教育研究に導入した意味で、当時、世界最高水準にあった政策研究大学院大学であったことは間違いない。

この政策研究大学院大学で重要な役割を果たしたのは、総力戦研究所所長・陸軍中将・飯村譲、同所員・海軍大佐・松田千秋、同所員・陸軍大佐・堀場一雄の3氏であろう。

1946年（昭和21年）5月3日、極東国際軍事裁判（以下東京裁判と呼ぶ）が市ヶ谷の旧大本営跡で開始された。10月21日から、日本が戦争準備のための、特に経済的問題からの共同謀議の追及が始まった。この時点で、ウェップ裁判長が疑義をもったのは、近衛内閣直轄の総力戦研究所とこの研究所で行われた総力戦机上演習である。このときの法廷における喚問の経緯が東京裁判速記録100号（10月29日）と101号（10月30日）に残っている。下記の証言者は堀場一雄元陸軍大佐である。

机上演習（英語速記録では「tabletop maneuver」と記されている）の目的は、本来、この研究所の教育目的であるということの部分に一致しているのでありますて、講義だけでは、それを総合する知識能力の養成ができない、また、共同動作の観念を養成する訳にはいかない、従って、これらの能力をつけるために、仮定せる前提の下に、各人の職務あるいは分担科目というものの立場にたって、総合的、共同的に識別を鍛錬して行くというのであります。

それで、この仮定状況を設けるという事柄は、いやしくも、演習というものに携つた人は、直ぐ了解できることであります。これらは、職員の若干名が一つの想像の下に、この仮想を描いて、それを与えて訓練することでありまして、この状況そのものは訓練なり教育の目的であります。そして、状況を与えられて学生が作業をする、その作業を各人に発表さす、その発表したものに対して学生が相互に意見を交換する、そこの間に共同の観念なり、あるいは総合的知識なりを訓練していく、そこに演習の目的、眼目があるのであります。

そして、どうして、左様な演習が必要であったかと申しますと、よくよく、この研究所の教育の眼目が、国内的に対立している、その状態を直さなくていけない、各省はその持場において対立する、あるいは民間団体も対立するという状態ではいかないので、そこに総合共同の習慣を養う必要がある、そこで、それを演練するために、これらの演習が仕組まれたのであります。

堀場証言における「机上演習」の用語は、「図上演習（戦争作戦ゲーム）」に相対する用語として使われた。英語速記録でも、tabletop maneuverとtabletop exerciseの両方が使われている。この証言について、ソ連側検察官がmilitary gameという用語を使い、これを受けて、裁判長がgameという用語を一回だけ使っている。しかし、語意は、「遊戯」という意味で使われている。

総力戦研究所は、当初、検察側に戦争準備の主体と見なされていていた。堀場証言によって、研究教育機関と見なされ、2日間の証人証拠調べで打ち切られている。結果的

に公式記録にこの机上演習に関する資料が残されず、歴史的資料の発掘が困難になっている。

いずれにせよ、堀場証言によって、総力戦研究所は、真珠湾攻撃および英米開戦とは無関係とされた。

3.2 演練ゲーミングの構造

総力戦研究所に関する研究は少ないが、全体像については森松（1983）によって整理され報告されている。しかし、基本的には、研究者は、国立公文書館が所蔵する東京裁判の速記録と証拠資料（特に英語翻訳資料）、防衛省戦史資料室が所蔵する資料に依存するしかない。

総力戦研究所教則によれば、演練とは、研究演練（始動・導入に相当しよう）、机上演習（演習に相当しよう）、課題作業（内界再認識・外界再認識に相当しよう）と定義している。「演練」は「ゲーミング」、「机上演習」は「ゲーム」に対応することになる。本稿では、便宜上、演練を固有名詞として扱い、総力戦研究所で実施されたゲーミングを演練ゲーミングと呼ぶことにする。

演練ゲーミングの構造については、Ichikawa（2003, 2004）や市川（2005a, 2005b）に報告されているので本稿では概要を記す。

演練ゲーミングのプレーヤは、36人（途中、徵兵された者を除くと、最後まで演習したのは33名のようである）で1チーム、プレーヤの平均年齢は33歳、10年以上の実務経験者、そのうち27人の大部分は東京帝国大学法学部または経済学部の卒業生である。軍人は6名に過ぎず、8名は民間組織の所属している。従って、大部分は官僚（当時の事務官級、現在の国家公務員I種相当）である。これらの属性からも、演練ゲーミングが戦争作戦ゲームでないことが補強される。

これらのプレーヤは、仮想政府（昭和16年当時の日本帝国政府を想定）を組織する。演練役割をいくつか例示してみる。プレーヤ数人がチームへ編成され、各演練役割を演じている。

総理大臣、外務大臣、拓務大臣、大蔵大臣、司法大臣、厚生大臣、農林大臣、文部大臣、通信大臣、商工大臣等閣僚の役割である。また、警視総監、情報局、企画院、日本銀行等、政府・行政機構を網羅している。軍事関係では、陸軍大臣、陸軍次官、海軍大臣、海軍次官の4役割過ぎない。ここにも、演練ゲーミングが、戦争作戦ゲームではなく、社会システムゲーミングであることが推測できる。実際には、さらに34名の専門家が動員され、それぞれが武力戦審判部（8名）、外交戦審判部（5名）、思想戦審判部（7名）、経済戦審判部（14名）に所属し、武力シミュレーション、外交シミュレーション、思想シミュレーション、経済シミュレーションの機能を担当している（市川, 2006a）。

演練ゲーミングに動員された人員は、ゲーミング全体の設営要員を加えると80名以上のエリート集団になる。全体では大規模人間シミュレーションシステム（大規模コンピュータシミュレーションに対峙する意味において）であったことになる。それらは3サブシステム（プレーヤサブシステム、人間シミュレーションサブシステム、ゲーム管理者サブシステム）で構成されていたことになる。

3.3 演練ゲーミングの実施

演練ゲーミングの主要部分である演練ゲーム、すなわち机上演習は、1941年8月5日から28日まで実施された。全体としては、筆者によって、6月11日より11月24日まで実施されたと主張されている。

戦後、飯村穰総力戦研究所初代所長は、演練ゲーミングについて次の回想を残している（芦沢、1974：290）。

飯村元中将の回想によると、机上演習中、もっとも熱心に、連日のように見学していたのが東條陸軍大臣であったという。また、飯村元中将は、各省の局長クラスにも演習の補助官になってもらい、その他の関係者の見学があって千客万来という。まさに賑やかなものであったというが、白井正辰研究生を始め、他の研究生の証言では、もちろん、研究所以外の関係者の協力はあったが、やはり公開的な演習でなかったという。あるいは、老将軍の勘違いでなかろうか。

芦沢は飯村の回想内容を否定しているが、筆者によって、回想が正確であることが論証されている（市川、2006a）。この回想にて明らかになる重要なことは、東條陸軍大臣は、演練ゲーミング実施の経緯と結果を熟知していたこと（このことは関連分野の研究者に新たな問題を提起するであろう）、人間シミュレーションサブシステムは、プレーヤサブシステムとは隔離されていたことである。

演練ゲーミングの進行手順の全体像は明らかにされつつあるが（市川、2005a）、本稿に直接関係する事項に留める。

- ①研究演練（1941年6月11日～7月30日）
- ②机上演習（8月5日～8月28日）
- ③海外国内軍事施設実地視察（9月・10月）
- ④課題作業（11月初旬～1941年11月24日）

演練ゲーム（机上演習）の最終日（8月27日28日）は、各大臣出席のもと首相官邸にてゲーム結果が報告されたといわれる。その内容は、1941年8月から1942年10月までの

シミュレーション予測であり、開戦すれば、経済力格差で敗戦濃厚といわれる。東京裁判において、近衛内閣直轄総力戦研究所の組織と名称にもかかわらず、開戦謀議とは無関係とされた一因となる。この部分については、現代の社会システムゲーミング研究者には、堀場証言録から解釈可能であるが、他分野の研究者には一般的な解釈になるかは疑問が残る。いずれにせよ、シミュレーション時間の1年間の出来事と実時間の4年間の出来事の相似性は、時間差があるとはいえる、社会システムゲーミングの有効性を例証したといえよう。

3.4 プレーヤの仮想社会認識と現実社会認識

33名のプレーヤは、課題作業として報告書（手書き、B5判、約500頁）を残している。報告書は2部に分かれており、前半が演練役割チーム共同作成報告、後半がプレーヤ個人作成報告である。個人作業課題として、「総力戦各分野並びに各職域において必要と認める具体的な处置」が課せられている。24名のプレーヤが、最低でも1頁、最長で6頁、平均2.7頁の個人報告書を作成している（例えば、資料1）。言い換れば、前半部がプレーヤの内界再認識の相当し、演練役割の枠組みから経験共有された仮想社会認識になろう。後半部は、プレーヤの現実社会における役割から創発された現実社会認識になろう。

個人作成報告者の中で、すなわち24名のプレーヤの中から、文部省から派遣された倉沢剛に着目する。英米戦開戦後・戦中に、倉沢だけが、仮想社会認識と現実社会認識を大著『総力戦教育の理論』（資料3を参照）として詳細に残している。「序」（資料2）に「昭和16年4月、日米間の風雲いよいよ急を告げようするとき、私ははからずも総力戦研究所に入所を命じられ、ひろく総力戦の諸相を研究する機会を與へられた。それから満一年の間、私は思をひそめて「戦争と教育」の問題に没頭とした。（中略）本書はこの一年における探求と思索とのささやかな成果である。」と記して、演練ゲーミングの完結を意図していることが明白である。筆者は、現代のゲーミング研究においても高水準の価値をもつ稀有な資料と評価する。

4 ゲーミングプレーヤの社会認識変革

4.1 ゲーミングプレーヤの事前社会認識

ゲーミングの構造モデル（図1）に示すように、ゲーミングを通して変革するプレーヤ社会認識は次のように表せる。

$$\text{合成写像機能} \quad g_4 \circ g_3 \circ g_2 \circ g_1 \circ g_0 : P_0 \rightarrow P_5$$

プレーヤ社会認識の変革は、 P_0 の事前社会認識と P_5 の事後社会認識の差異によって示せる。

文部次官演練役割者・倉沢剛は、1903年生れ、東京高等師範学校（東京文理大学併設）を経て、東京文理科大学（現、筑波大学）教育学研究室を卒業する。埼玉県女子師範学校（現、埼玉大学）教諭を経て、東京女子高等師範学校（現、お茶の水女子大学）助教授時に、1941年4月総力戦研究所一期研究生に文部省より派遣される。なお、33名の研究生中（堀場証言によれば、平均年令33歳といわれる）では、38歳の最長者と推測される。

総力戦研究所入所前の著作物としては、1937年に新高等奨学講座『修身科教材研究』の8分冊を担当している。事前社会認識 P_0 を推測する素材となろう。その中から、409頁の大著である『皇國公民教科書教授資料』（倉沢、1938）は、文部省所定の要目を示し、その中に文部次官通達によって示された要旨を記しているため、次のような論理構造（目次）をもつ。

- 1 我が国（我が国・我が大君・我等御民など）
- 2 我が家（家族制度・家の存続・家計など）
- 3 我が郷土（伝統・共同生活・自治・市町村・府県など）
- 4 我が国体（天皇統治・臣民本分・国体・祭祀など）
- 5 国憲と国法（皇室典範・立憲政治・法令・道徳など）
- 6 帝国議会（協賛・議員・選挙など）
- 7 政府 枢密顧問（国務大臣・行政官庁など）
- 8 裁判所（検事局・民事・刑事・訴訟・司法など）
- 9 国政の運用と我等の責務（国運・政治・遵法・奉公など）
- 10 国民生活（国民性・保健・社会改善など）
- 11 職業（生活・分業・職分・職業選択・勤労・創造など）
- 12 国民経済（生産・消費・企業・所得・道徳など）
- 13 産業（資源・技術など）
- 14 流通（貨幣・物価・商業・金融など）
- 15 財政（予算・決算・租税・官業・公債など）
- 16 海外発展（貿易・移植民・拓殖など）
- 17 国民文化（学術・宗教・教育など）
- 18 国防と国交（兵役・国力・国際協力など）
- 19 我が国の使命（国の地位・覚悟など）

その上で、公民科担当教授者の副読本として、各項目に、著者は「教授上の注意」と

「教授資料」を提示している。例えば、教授上の注意として、「公民科は総序であるから、よく公民科の使命を省み、立派な皇國公民の態度を、よし一応にせよ、しっかりと打樹てさせたい。(中略) 皇國の姿を一層あざやかに示すためには、諸外国と比較させることも有効である。しかし、其の比較も、あまり立入ってする必要もないであろう」など詳細な指導文が記されている。社会制度に関しては、演練ゲーミングのプレーヤとして、文部次官演練役割に必要な参照枠をもっていた。

4.2 ゲーミングプレーヤの事後社会認識

演練ゲーミングの最終段階において、「生産拡充計画の遂行を円滑ならしめむ為の思想的裏付けに就いて」と題して、長文の4頁（平均2.7頁）の小論を記している（資料1）提出日が11月25日と記されているので、東條内閣が組閣された後（10月18日）の戦時色濃厚な時代背景が織り込まれているだろう。

「総力戦各分野並びに各職域において必要と認める具体的処置」という演練課題が課せられていた点から、次の事項が論点として抽出できよう。

- ①経済・社会・思想・軍事の総体的参照枠
- ②経済戦の最重要性の認識
- ③指導者・国民両者の経済戦時代認識欠如を指摘
- ④「国策完遂」の可能性に疑義認識

本稿では、④については、この小論から抽出できるとともに、おそらく、プレーヤ全員の秘めざるを得ない共通認識という解釈に立つ。

5 『総力戦教育の理論』と外界再認識

5.1 総力戦教育理論の総体性

1941年12月8日の英米開戦は、1945年9月2日の降伏文書への調印で終わる。戦時中の1942年秋から1943年秋にかけて著作されたのが『総力戦教育の理論』である（資料2を参照）。なお、国立国会図書館の担当司書によると、この書籍は内務省の検閲を経て、一般に公刊されている。戦時体制を批判する内容を含めることはできない。

日本教育学会が編纂している学会誌において、倉沢（1943）は次の主張をしている。15頁の論述であるが、その要点を次に示す。

教育の中から教育を見るという態度から、教育を超えるものの立場から、ひろく合体的な国家の立場から教育を見るという態度へ進み、教育の領域を中核的に把握しつつも、

ひろく諸他の領域を統一的に把握し、その基礎に横たる広大な合体性の理論に基づづけて教育の国家的課題を具体的に求める態度へ進むものでなければならない。(p.53)

自由教育より計画教育の転換は必要・・・(中略)・・・この計画教育を指導して総力戦と国民教育の諸問題を一貫的に基礎づけようとするものが、われわれの「総力戦教育の理論」にほかならない。(p.58)

総力戦教育はかかる綜合国力の増強を目途とし、武力・生産力・生活力・政治力・精神力および体力の根源を培養するものでなければならない。(p.63)

主張の特異性は、「合体的な国家」、「中核的に把握」、「統一的に把握」「合体性の理論」、「一貫的に基礎づけ」、「綜合国力」の用語に表れた総体認識にあろう。より重要な態度は、教育を教育という領域に閉じ込める教育界・教育学者への論難であろう。この論難は戦後に学習指導要領試案で創始された社会科とそのコアカリキュラム理論に引継がれる。

5.2 『総力戦教育の理論』の認識構造

『総力戦教育の理論』の認識構造は、ゲーミング理論の参照枠から、つぎのように分解される。資料3に部章節名と配分量を示す。

基本的構造は、「国家と教育、戦争と教育の問題に白接し、そこから「総力戦教育本質論」と、「総力戦教育政策論」と「総力戦技術論」とを展開し、つまり勝抜ための人的国力増強方策を確立するのでなければならない。」(pp.11-12)と記され、「大東亜教育政策論」については補足的あり、実際に記述配分は12%に過ぎない。また、東京初空襲(本土初空襲)が1942年(昭和17年)4月17日にあり、総力戦研究所の演練ゲーミングの予測結果と矛盾しないことを実感していたかもしれない。この観点から、筆者は、著者が「序」にて「私は思いをひそめて「戦争と教育」の問題に没頭した。」(資料2)として記しているが、何を思いをひそめていたかに注目している。さらに、「やがて客觀的事情がこれを許すようになったら、大多数の学生生徒をして現地教育を受けさせる体制を整えることができ、いわゆる教室形態本位のわが国の近代学校に重大な飛躍を促す一要因となるであろう。」(p.472)とし、戦時から戦後を展望しながら、知識教育に対する経験学習の評価を表明している。

さらに指摘すべきことは、「総力発揮のためには、各人が生涯教育の決意をもって、たえず自己の鍛成に努めるとともに、あらゆる地域、あらゆる職域が高度の教育的性格をそなへ、指導者を中心として成員の鍛成に努め、あらゆる社会が教育し、あらゆる国民が教育せられるといふ、いはば「教育的國風」が強力に建設せられるのでなければならない。」(傍点原文、p.272)と指摘し、学校形態の教育方法論の超越の必要性を繰り返し主張している。この観点から、大学院の教育研究法についても提起している。

「総力戦国家における各職域の最高指導者を育成する大学院であって、これは研究機関であると同時に教育機関である。(中略) 今日内閣の総力戦研究所の如きはおほむねこの種の大学院の役割になっているし(中略) このやうな大学院は、総合国策を対象として鍛成と研究とを進めることとなるのであるから、それはあくまで国政の中核たる内閣に設置し、総理大臣が自ら陣頭に指揮し、軍および政府各庁が総協力するのでなければならない。」(pp.386-387) とし、総力戦研究所の大学院属性の認識を示している。後述するが、『総力戦教育の理論』における用語で、「鍛成=教育方法」の意味領域ではないかと推測する。

5.3 現実社会の認識

「第3部総力戦教育技術論」の記述配分は35%であり、本書の特性を決定する部分であろう。著者の仮説として構築した理論を通して、現実社会（総力戦戦時体制）を批判することになる。本稿では、具体的非難の部分を抽出する。逆説的であるが、それらは、総力戦研究所の演練ゲーミングから創発された著者の公準（第1部に相当）と理論（第2部に相当）の参照枠から検証した当時の現実実態を示す。

(1) 第3部1章「総力戦教育体制の問題」(pp.269-290)

章題から、「現実社会は総力戦教育体制でない」と基本的に認識していたと思われる。

教育が政治化させられると同時に、政治が教育化せられなければならない。(p.271)

職場の指導者も、労務者の鍛成について熱意が乏しく、後輩の指導に親切を欠き、親心をもって子弟後輩を導くという使命感に乏しい感があった。(p.272)

翼賛国民組織は本質的には国民教化組織と見なされるべきであって、総力戦国家の教育体制は、まさにこれを地盤として、この上に建設せらるべきである。(p.276)

すべての職能や役所が、地域の主宰者たる市町村長のもとに協力的体制をとつて地域の翼賛国民組織を形成し、学校はこれと緊密に結びついて、地域的翼賛体制のただ中ににおいて、生徒を実践的に鍛成すべきである。(p.280)

今日、府県立中学校の教育者には、地域の翼賛文化や翼賛組織については馬耳東風、全く無関心が少なくないが、このようなことでは、生徒の生活環境に即した具体的な実践指導など思いも寄らないではないか。(p.282)

高等学校に至っては全然地域から遊離し、宙に浮き上がっている。弘前高校、山形高校、浦和高校、松江高校、高知高校というように、これらは所在の県における最高学府であり、しかるにこれらは地域の翼賛文化運動に指導的役割を演ずるでもなく、地域の教化体制の中核的任務を果たすのでもない。(一部省略、p.283)

商工や農林や鉄道や通信や内務や、各省の地方的出店が各地域に根を張っているが、

地域における横の関連が著しく希薄であり、その連絡と協調がうまく行つていないのが、わが国の政治的一大欠陥である。(一部省略, pp.284-285)

家庭と学校と軍隊と工場とは、相互の間に脈絡が乏しく、全体としての統合がない。これはわが国の教育体制として、おそらくは最大の欠陥というべきであろう。(pp.289-290)

(2) 第3部2章「家庭形態の教育体制」(pp.291-311)

国民学校の課する家庭作業が、児童を夜の10時まで11時まで起きていさせるというような例が絶無でないが、こんな事態はすみやかに改められなければならない。家庭ではやらすべき仕事があり、家庭には家庭のなすべき教育—健康と躾と一がある。(一部省略, p.307)

ほんやりと時間を空費せず、たえず何かの遊びなり仕事なりに打ち込むという習慣が何よりも大切である。幼児の世界が主として遊戯の世界であるという認識は全的に首肯せられる。(p.310)

(3) 第3部3章「学校形態の教育体制」(pp.311-390)

本章は、記述配分として16%を占めており、量的に部中の最大章になっている。著者としては、最重要章になろう。

教育要員の数の不足、その質の低下、その生活不安、その事務増大による過労、資材の不足による校舎の増新築の抑止、実習実験用教育資財の不足、設備の整備難、学用品の不足、学生生徒児童の栄養難など、これである。(p.312)

新制国民学校における教科・科目の教授方針と教授上の注意如きは、微に入り細を穿つて規定され、むしろ煩瑣にすぎはしないかと案ぜられるほどである。(p.315)

修練的形態の領域は未だ殆んど計画化されていない。(p.315)

教育の場合においても、与えられた任務の範囲においては、広汎な自由と創意とが許され、存分な活動が認められて然るべきであろう。(p.320)

大東亜建設といふ国家使命を全うすべき最高の手段体系たる国防力の充実を、国民第一原理として一貫するという認識と意欲とは、つひに見出されない。(pp.336-337)

政府は国民教育の任務遂行に必須な最低限の教育資材はあくまでもこれを確保すべきである。(p.346)

もはや一部の欠食児童が問題なのでなくして、一般児童の栄養問題が教育上の重大な課題となったのである。(p.346)

日本の婦人はすみやかに日本婦道の伝統に立ち還り、あくまでも日本婦人の本領を發揮すべきである。(p.354)

女学校における英語科の如きは、極度に制限するか又は全廃して、「家の教育、救護の教育」にむかつて徹底的に編成替を断行すべきであろう。(p.363)

国策は科学から離れ、科学は国策から離れ、国策と科学はともに無力化する弊におちいったのである。いまや政治は科学を重んじ、科学を取り入れなければなんならない。同時に科学は政治を重んじ、政治に奉仕せねばならぬ。(p.382)

(4) 第3部4章「工場形態の教育体制」(pp.390-423)

本章は、記述配分として12%を占めており、量的に第2位の章記述になっている。著者としては、準最重要章になろう。ところが、「従来の教育科学は学校形態の教育に偏して工場形態の教育については殆んど全く研究を進めていないが、かくして、総力戦教育のことを語ることは全然できないといってよい。」(p.391) という悲観的現実を認識している。

工場教育の研究は焦燥の急に迫られているが、正統教育学者はまるで他人事のように無関心である。果たしてこんなことでよいものかどうか。(p.391)

義務制化せられた青年訓練の実質的内容をいかにして充実すべきか、これが問題の核心をなすのであるが、これについては理論的にも実際的にも十分な研究と創意とが注がれているとはいえない。(p.392)

文部省は青少年鍛成の全過程を一手に把握して、強力な指導と組織化とに任ずるべきでないか。(p.393)

今日の工場・事業場はおおむね大都市の近郊に集中し、ここに働く行員—その大多数は青少年養成工一は大部分が遠隔の農村から動員せられている。かくして組織させられた工業・事業場は、地域から浮上って植民地的存在をなしている。青少年工員は遠く父母の地を離れて見知らぬ土地の寮舎に移され、心の拠りどころを失って生活に安定感が乏しい。(p.394)

現場の作業に学校の教育力が届かない、また現場の実習と実験とが学校では少しも顧みられない。(p.402)

経営者も待遇を厚くして挺身せしめ、政府もこれに対して助成と表彰の制度を拡充し、また今までのような消極的胎動を一掃して、積極的に指導と激励と監査とを加えるべきであろう。(p.413)

今後戦争の規模がいよいよ拡大し、広域かつ長期の大戦争となった場合、おそらくはすべての男子が戦場で戦い、すべての女子が工場ではたらかねばならないという事態が予想される。(p.415)

勤労女子青年に対する生活訓練であるが、この人々は家庭から工場又は職場に通うと、つまり生活点をわが家にもつことが望ましいのはいうまでもない。(p.417)

(5) 第3部5章「軍隊形態の教育体制」(pp.424-438)

従来の教育学はほとんど軍隊教育を国民教育の体系から除外し、これを諸他の教育領域と関連して考究するという着意がなかった。また幾多の教育改革論も、軍隊教育をこれに包括して、国民鍛成の全体系を一体として企画する着想がなかった。これは今日までの教育学と教育改革論の著しい欠陥である。(p.432)

相互に全面的に協力しなければならない。ここで着意すべきは、まず学校と工場、工場と軍隊、学校と軍隊、その結ぶ目を円滑にすることである。(p.434)

「第3部総力戦教育技術論」の大部分(80%)が学校形態と工場形態の教育体制で占めている。著者は経済力格差による敗戦濃厚という予測過程を共有したプレーヤーの一人である。著者の総力戦教育の現実認識を反映していよう。現実社会の認識、それに先立つ理論の演繹推論、理論に先立つ公準の定義において、総力戦教育とは、国民の学校期と成人期を一貫した生涯教育としたのであろう。教科教育法と実地教育法を理論構築に導入することになる。この結果、理論と現実の乖離から、当然のことながら、第3部全体を通して、教育学(者)への論難には厳しいものがある。

5.4 総力戦教育の総体認識

第4部「大東亜教育政策論」(pp.439-496)の認識構造は、「大東亜教育圏の構想」と「大東亜教育圏の建設段階」の2章で構成され、「総力戦教育技術論」に相当する部分は内容的に僅かである。記述配分も12%に過ぎず、第3部3章「学校形態の教育体制」の16%と比べてもその80%にすぎない。総力戦教育体制の問題を次のように触れている。

「腐敗は下宿から」といわれている。どうしても日本の相当な良家に生活させ、かつその生活を懇切に指導して、ほんとうの日本と日本人とを認識させるのでなければならぬ。また、従来の留学生については、両国政府間の間に十分な連絡がなかったし、帰国後の斡旋や連絡についてほとんど配慮されてなかった。(pp.466-467)

さして優秀とも思われない若年の日系教員を直ちに副校長の地位にすえ、現地人教育者に比して著しく隔てある待遇をしている向きもあるようであるが、現地教員に及ぼす影響も考えて、適当な処置がとられなければならないであろう。(p.469)

宗教を活用して統治の効果をあげる着意は必要であるが、宗教自体に手を加え、あるいは他の宗教を強要するが如きは戒しむべきである。(p.487)

日本人の過度の親切と、不必要なおっせかいと、偏狭な潔癖性とが強く自戒されなければならない。(p.487)

結局、『総力戦教育の理論』では、大東亜圏の建設を戦後期の課題としていることに

なる。これは、総力戦研究所の演練ゲーミングのシミュレーション時間軸が、1941年8月から1942年10月までであり、戦後問題は含まれていないことと対応する。この観点からも、『総力戦教育の理論』の論議は演練ゲーミング内の一環として解釈すべきである。

さらに、「在来の大学における各方面の研究内容は、概してあまりに国家的現実から遊離していた。例へば支那事変の進行に伴う数百億の臨時軍事費の放出はわが国の国民経済にいかなる影響を及ぼすであらうか、生産力拡充五箇年計画の完遂のためにはいかなる技術者養成計画を必須とするかであらうか。これらの国家緊要の問題の解決に対して、大学の経済学者や教育学者はいかなる研究をとげ、いかなる対策を提示したであらうか。」(p.381)と記している。これは、演練ゲーミングの内容ないし方法を一部を示すものであろう。東條陸軍大臣は、1941年8月28日に、演練ゲーミングの内容について軍事秘密に指定しており、漏洩を禁じた。しかし、『総力戦教育の理論』中のこの部分だけが、ゲーミング研究者に、演練ゲーミングの内容を類推する手掛かりを公にした。この内容も演練ゲーミングプレーヤの相互作用によって共有された知識であり、総体認識の必要条件になる。

倉沢の理論の枠組みは、図2（倉沢、1944：145）に示すように、戦闘力（国防）・生産力（生産）・生活力（生活）の立体（3元）内部構造を想定した。つまり、国家の総体を三分化した。ここには、「武力戦に勝っても、国民生活が思想的に崩れたり、経済的に行詰ったりしては、総力戦に敗れてしまう」(p.136)という因果関係を設定している。総体認識を試みるため、生活力の下部機能にさらに国防と生産と生活の3元関係、生産力の下部機能にさらに生活と国防と生産の3元関係、国防力の下部機能にさらに生活と生産と国防の3元関係を追求することを示している。総体認識とは垂直階層と水平網群の織り成す関係の認識であることを、おそらく、ゲーミングの内界再認識機能で獲得したのであろう。その12視点をもつ参照構造体から、教育と政治の関係性の顕在化を実践した結果が、現実社会の認識、すなわち論難になろう。

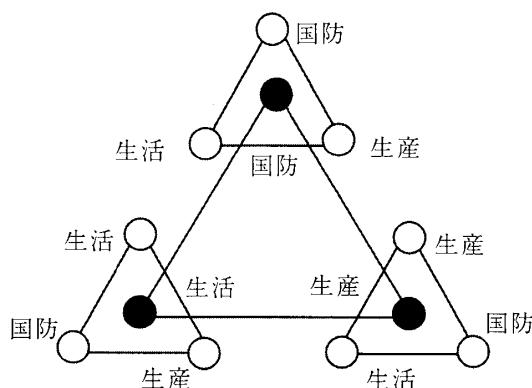


図2 国家総力体系構造

6 歴史事象と仮説理論

2001年10月の日韓首脳会談における合意に基づいて、財団法人日韓文化交流基金のもとに、2002（平成14）年5月に日韓歴史共同研究委員会が設置された。同委員会は、日韓関係史につき調査・研究を行うため、日韓双方の学者・専門家によって構成され、古代史、中近世史、近現代史の3つの分科において共同研究を進め、2005年6月に報告書を公開した。報告書において、ソウル市立大学校人文大学国史科教授の鄭（2005：345-346）は、次のように記している。

日本で鍊成という言葉が教育の核心用語になったのは、教学刷新評議会が「教学刷新に関する答申」を発表して（1936.11）以後であった。教学刷新運動は国体明徴を学問と教育に導入したもので、祭祀・政治・教学は根本において一体不可分で、学校は国体に基づいた修練施設であるべきであり、日本人としての自覺的修練は、しつけ・実践躬行・修養・鍛錬を通じてなされるべきである確立され、国民生活と国家機構の隅々まで影響を及ぼすことになった。

（傍点部分は著者の未校正で削除失念と思われる）

鄭は倉沢（1943：269）を引用しているので、次の倉沢の主張が該当する部分（「第3部総力戦教育技術論・第1章総力戦教育体制の問題・第1節教育国家体制の構想」）であろう。

まづ総力戦教育の具体的体制は、学校教育といふやうな狭隘な視野をはるかに超え、国民生活と国家政策との全体を包容した、極めて広大な視野に立って構想せられるのでなければならない。そこでは家庭や学校や青年団体や工場や軍隊の教育力はもとより、あらゆる職域、あらゆる地域の教育力が、計画的に総動員されることを要するのではないまでもない。しかし、さらに進んで、国民生活と国家政策そのものが、すでに高度の教育的性格をそなへ、人々をしてたえずその総力戦的資質を向上せしめるものでなければならない。

鄭はさらに寺崎ら（1987）の研究が日本の事情、特に「鍊成」を理解するの役立ったと記している。清水・齋藤（寺崎ら、1987：2-3）は、鍊成についてつぎのように記している。

「鍊成」は、教育の世界と政治の世界をきりむすび、当時における両者の関係を集約的に表現した言葉でなのである。この関係を、『総力戦教育の理論』の著者倉沢剛

は、「総力戦教育の具体的体制は（中略）家庭や青年団体や工場や軍隊の教育力はもとより、あらゆる職域、あらゆる地域の教育力が、計画的に総動員せられ（中略）さらに進んで、国民生活と国家政策そのものが、すでに高度の教育的性格をそなへ、人々をしてたえずその総力戦的資質を向上せしめるもでなければならない」と説明し、端的には「国防国家」即「教育国家」でなければならぬ、と主張していた。このように国家総力戦体制の下では、政治は何らかの人間論と教育論を予定し、逆に教育は政治と何らかの回路をもたない限り、その営みを保障しえない関係に至る。この結節手に鍊成が位置したのである。

清水（寺崎ら、1987：344）は、さらに倉沢（1943：272）の第3部・第1章・第1節を引用して、鍊成論の4類型の一つとして次のように記している。

第三は、「国防国家の要求する如き人的資源の合理的な育成」（梅根悟）をめざす国家的教育計画論に立つもので、学校・家庭・地域・職場・軍隊といった国民形成に関わる場を有機的につなぎ、人的国力増強の一貫したシステムを構想するものである。ここでは「各人が生涯教育の決意をもって、たえず自己の鍊成に努めるとともに、あらゆる地機器、あらゆる職域が高度の教育的性格をそなへ」るような「総力戦国家の新しい教育形態の鍊成に努めるとともに、あらゆる地域、あらゆる職域が高度の教育的性格をそなへ」（傍点原文）るような「総力戦国家の新しい教育形態」（倉沢剛）がめざされていた。もはや「生活型」は前提である、そこでの場の関連と国家的計画化のあり方が焦点になる。総力戦下の国民鍊成論における一つの政策学的到達点といえよう。

本稿の研究目的、筆者の研究領域を超えるが、総力戦教育体制に関する歴史的事象の研究について、若干の問題を提起しておく。

すでに議論したように、『総力戦教育の理論』に著せられたことは、現実社会ではない。また当時の実態を調査し分析し実証した理論でもない。現実性の保証はないのである。演練ゲーミングのプレーヤが提起した理論・仮説・モデルである。著者は、当時の状況は鍊成も含めて理論上の総力戦教育の体制にない、ということを論証したのである。従って、鍊成に関して鄭の論点である「国民生活と国家機構の隅々まで影響を及ぼすことになった」を論証するために『総力戦教育の理論』の記述を引用することは十分ではない。また、清水・斎藤の論点である「総力戦下の国民鍊成論における一つの政策学的到達点といえよう」も十分ではない。なぜなら、政治の主導者が総体認識を持っていなかった、少なくとも教育から政治への回路逆流はなかった、従って政治と教育の間に計画された相互作用（政策の立案と実践と評価）はなかった、が倉沢の一つの理論に基づく一つの演繹である。

7 初期社会科の評価

第二次世界大戦直後、学校教育の民主化が実践された。その象徴として社会科が試行・実践・準制度化を通して創始された。1947年（昭和22年）に文部省が学習指導要領社会科編試案版を公表、翌年に補説の提示、1951年（昭和26年）の学習指導要領試案改訂版の提示を通して、完成されていく。教育学者は、初期社会科と呼び替え、現代の社会科と区別している。

当時の科学主義・経験主義の対立論争には立ち入らないが、経験主義社会科の有り様は徐々に政治問題化し、左右の両方の政治思想から批判をされることになる。両者に共通した「経験主義は学力低下をもたらす」という論難に耐えられなかつた。経験学習型社会科は、その役割を十分に理解されなかつた（市川、2006e）。1958年（昭和33年）の学習指導要領の公示後、1963年（昭和38年）までに経験性は失われ、知識伝達教育型社会科に置き換えられた。

小学校高学年から中学校までの6年間を基準にすると、概ね1937年（昭和12年）から1947年（昭和22年）生れが、初期社会科経験学習世代といえる。振り返ってみると、人口の多い世代を中心に、グループサウンド、学園闘争、フォークソング、企業戦士などを通して日本社会に新しい価値観を持ち込んだ。経済実績から、この世代は学力低下世代では決してない。

創始された社会科に関する学習指導要領試案によると、初期社会科の理念は、①人との関係、②人間と自然環境との関係、③個人と社会制度や施設との関係を理解することを通して、社会生活を営んでいく青少年に必要な各種の能力や態度を育成することと示されている。

教育目標は15項目におよんでいるが、①社会連帯性の意識を強めて共同生活の進歩に貢献する、②社会や種々の団体についてその構成員の役割と相互の依存関係とを理解し自己の地位と責任とを自覚する、④生産・消費・交通・運輸等の自然的・社会的条件を理解する、⑤日常接觸する自然的並びに社会的環境について科学的に観察する能力をもつ、⑥世界の自然的環境及び文化がさまざまに異なり各地の人間生活はその文化的条件のもとに自然に適応しながら営まれていることを理解する、⑦各地域・各階層・各職域の人々の生活について理解する、⑧資源・自然美及び人工美の価値を知って創造する能力を養う、⑨過去、現代を理解し、将来の方向を見わたす能力を養う、⑩正しい自己の職業選択と能率の高い職業生活ができる、⑪勤労の価値を理解する、⑫社会と自分の保健健康を向上する、⑬宗教の意義を理解する、⑭娯楽や運動の発達を理解する、が示されている（各項目は要約）。

最後の項目⑮には、「ある主題について、討議して学習を進め、人々に会って知識を得る習慣を作り、社会生活に関して、自分で調査し、資料を集め、記録・地図・写真統

計等を利用し、またこれを自分で作製する能力を養う」と記され、異質な内容である。これは、堀場証言の「講義だけでは、それを総合する知識能力の養成ができない、共同動作の観念を養成できない。各人の職務あるいは分担科目というものの立場にたって、総合的、共同的に識別を鍛錬する。仮定状況を与えられた学生が作業する、各人が発表する、その発表に対して学生が相互に意見を交換する、その間に共同の観念なり、総合的知識を訓練する」と共通する。今後の研究対象になろう。

倉沢は、この初期社会科の理論と普及と実践に貢献したリーダであった。倉沢（1949）のカリキュラム論によれば、表1の深化度4の初期社会科ではなく、深化度5のコアカリキュラムを目指して、社会科が理科と一体になり現実の問題を中心に総合学習を進め、その他の周辺学習のすべてが中心学習に総合される。深化度6では学習者と教師の相互作用学習を想定している。深化度5の社会科中心学習の性格ないし役割として、①現実の問題に取り組む、②一つの問題を中心に1か月とか3週間とかの期間集中する、③問題の解決にあらゆる活動を取り入れ、創作を必ず完全する、④さまざまな相互依存の関係を見極めさせ、共同生活と共同学習によって、じかに社会的態度を養う、⑤同時に読・書・算なども技能練習する、と記している。

一般には、初期社会科の理論と実践のよりどころは、米国のバージニアプランとする研究が多い。しかし、上田・倉沢（1952）は繰り返し独自性を主張しており、筆者は追試を行っているところである。筆者は、倉沢のコアカリキュラム論と『総力戦教育の理論』の公準と理論の類似性を検証中である（市川、2006b, 2006c, 2006d, 2006e）。

総力戦研究所初代所長は、倉沢に関して、「私は初代の総力戦研究所所長として、（中略）机上演習を実施した。こんな陸大式の教育の評判は、どうであったろうか。この学生達は、頭脳の鍛錬を目標とする陸大式の教育に心酔し、女子高等師範の教授である某学生は、毎週この教育法を所属する女子高等師範の教授会に報告し、（中略）したのであった。」（飯村 1970：241-2）と記している。ただし飯村は、社会システムゲーミングの創始者にかかわらず、合理的意思決定を前提とする戦争作戦ゲームと、非合理的意

表1 カリキュラム深化度

1	2	3	4	5	6
教科中心			経験中心		
分化カリキュラム	関連カリキュラム	広域課程（教科型）	広域課程（経験型）	コアカリキュラム	生成カリキュラム

倉沢（1949）

思決定を許容する社会システムゲーミングの区別ができるといい。

このように、倉沢は社会システムゲーミングの教育界における最初の経験者として、それを学校教育に取り入れようとしていたのではないかと考えられる。実際、例えば、黒塚（1951）は横浜市立金沢小学校5年生の児童を対象に、市民の納めた税金のゆくえについてその概略を学習させ、その知識を基にして模擬市会を中心に生活を築くための民主的政治のあり方を掘り下げる目的として、50時間（2か月間と思われる）の単元に社会システムゲーミングを実施している。筆者はその他の事例も分析中である。

8 結論

文部省は一人の学校教育学者を総力戦研究所に入所させ、社会システムゲーミングを通して、総力戦教育について研究させた。このゲーミングで得られた共通認識は、経済力格差により武力戦が遂行できない、であった。その後、演練ゲーミングの予測は実証された。総力戦社会から民主主義社会への変革過程において、創始された社会科では、相当数の社会システムゲーミングが手探りで実践されたと思われる。しかし、その全容と理論的背景はほとんど研究されていない。それから、約60年を経て、グローバル情報社会における学校教育の変革に対応するために文部省が中心に企画し、各都道府県教育委員会が選考した約40名の指導主事級を対象に、筆者は社会システムゲーミングを実施した（市川・中村、2006）。現行学習指導要領の施行に伴う事前研修である。しかし、社会システムゲーミングについて事前知識をもつ教諭は皆無であった。

本稿は、学校教育における社会システムゲーミング研究と実践に一貫性を与えた第一報である。もう一つの副産物として、戦時教育体制の教育史研究者にもあらたな観点を提供したであろう。

現代では知的ゲームをゲーミングと呼ぶ。ある主題ないし仮定状況を表したものとゲームと呼び、ゲームの中で社会的役割を演じ、その上で、討議や相互に意見を交換し、新たな知識を獲得する一連の過程をゲーミングと呼ぶ。多くの研究者は、知的ゲームを内在したゲーミングを総合的コミュニケーション方式として取り扱う。それに対し、本稿では、ゲーミングは社会認識の内省機能の仕組み、であることを例証した。

現実社会を理解し生活していくために、多くの部分単位を教育され、それらを総合的に学習しても、刻々複雑する社会の術を持てないのである。先端社会科学では、部分がいくつか集まると、そこには全く性質の異なる新たな部分が創発する、これが複雑化する現実社会であるという。このミクロマクロ問題を知覚し、総合的ではなく、総体として受け入れる仕組みが必要なのである。社会システムゲーミングは、社会の変革時に、求められるようである。

資料1

国立公文書館所蔵東京裁判証拠資料（番号3A-15-0 返青66002-0）の抜粋

第2回研究演練補足課題答申

昭和16年11月25日提出

第1期研究生 東京女子高等師範教諭

倉澤 剛

生産拡充計画の遂行を円滑ならしむ為の思想的裏付に就いて

生産拡充計画を中心とする現下の我が国防国家建設政策の強行は一面に於いて皇國の当面する非常危局の認識を国民上下に促進し、日本民族固有の尽忠愛国精神を高度に高揚せしめたるも、同時に多面に於いて国民思想上憂慮すべき幾多の動向を醸出せしめたり。思うに現下の我が国生産拡充計画の強行は、支那事変を完遂し、対日包囲陣を突破して、皇國永遠の基礎を定めんとするものにして、その理想の高邁なる、その規模の雄大なる。寔に前古にその比を絶し。實に有史以来の一大変革と言わざる可からず。之を全面的に強行する場合、其の経済上、社会上、思想上に及ぼす影響の広範にして深刻になるは概ね予見に難しからず。然るに国民は上下朝野の別なく、生産拡充計画の経済上、社会上の大変革たることに気付かず。政府亦之に対する思想的裏付けに対策に於て十分の努力を払はざりしは極めて遺憾なり。今日国民が未だ何となく割れざる気持ちにあり、新時代を確信して衷心より政府の施策に心服するに至らざる所以は實に之に基づく。

由来大革新には大思想が先行せざる可からず。思想の転換が先行せざれば、経済上、社会上の転換は得て円滑を期す可からず。若し国民思想の動向に、憂慮すべきもの少からずとせば、其の原因は、経済上、社会上の大変革の遂行を円滑ならしむるに足る思想上の大変革を促す措置——思想上の裏付——に就き対策十分ならざりしことに在り。固より日本民族伝統の強烈なる愛国心と不屈不撓の負けじ魂とは、今尚凡ゆる困苦欠乏に耐えて、御陵威の下、国難突破に邁進せんとする志気に燃えあり。總体として概観すれば、我が国民精神力は著しく強靭なりと認めることを得べし。然し其之を子細に点検すれば、事変の長期化と物資欠乏の激化とに伴ひ、一般生活の不安と、相俟って漸く国民思想の動向に憂うべき兆候を露呈し、之が生産拡充計画の遂行を妨げ国策完遂の前途に暗影を投するが如き傾向亦決して少なしとせず。

速やかに思想上の裏付をなし、国民思想の一大転換を目指して、新時代に即応せる生活運動と更に1億国民の人生觀の飛躍的転換を促す如く、皇國世界觀の確立運動とを展

開するを要す。教学の内容刷新、風教の徹底的正も此の観点よりして、一段とその調子を高め、世界史転換の秋に処する皇国の使命と皇国臣民の道に就き真に透徹せる信念を朝野の国民に培はざる可からず。

終

資料2

『総力戦教育の理論』（倉沢、1944：1-3）の序文

昭和16年4月、日米間の風雲いよいよ急を告げようするとき、私ははからずも総力戦研究所に入所を命じられ、ひろく総力戦の諸相を研究する機会を與へられた。それから満一箇年の間、私は思をひそめて「戦争と教育」の問題に没頭とした。われわれの教育は総力戦国家においていかなる役割をなつてゐるか戦力増強のためにはいかなる教育体制が必要である、私の研究はこのやうな課題にむかつて集中させられた。本書はこの一箇年のおける探求と思索とのささやかな成果である。

この間、一面には、陸海軍の学校を巡訪して、その教育鍛成の有様をつぶさに觀察し、立体艦隊の孟訓練や機甲兵団の熱戦技をまのあたりにして、近代戦技とその訓練方式とし接し、他面には、内地および大陸の重要工場を歴訪して、近代生産技術と勤労青年鍛成との実情に触れ、ここから学校教育の現状をかへりみて、私は深い感慨に打たれた。これまでのやうな学校教育の伝統的体制をもつてして、はたして曠古の大建設期を突破しうるものかどうか。

皇国はいまや総力戦国家として、戦力増強に一途にたちむかっているが、戦力の根幹は人である。人を育成する教育こそ戦力増強の大本として、まさに総力戦国家の基底を形成する。武力戦も生産戦も生活戦、さらにその根基たる体力戦も思想戦も科学戦も、すべては教育の努力に俟ねばならぬ。われわれはあらためて教育の国家的重大さに打たれる。

しかし皇国の教育は、あくまでも国力充実の根底に培ふものとして、どこまでも戦力増強をめざして計画的に動員せられなければならぬ。かへりみてわれわれの教育は、はたして戦力増強の一途に結集せられているかどうか。ここに教育新体制の問題が山積してきているのである。今後、戦局がますます苛烈化するにつれて、教育新体制の強力果敢な推進は必至であらう。

これら教育新体制の問題を総合的に理解し、かつこれを合理的に推進するためには、どうしても総力戦教育体制を全体として規律すべき基礎理論を整備する必要があらう。これによつて、教育政策の推進に計画性と一貫性とを期待し、教育第一線にゆるぎなき信念を確保する必要があるであらう。あたかも物的戦力増強の諸方策が「総力戦教育の

理論」によつて全体的に規律せられねばならないであらう。かく考へて総力戦教育体制の基礎理論を構想し、これを現実の教育諸領域に適用しようとした試みが本書である。

かへりみて論述その意をつくさないところが少なくはないが、一まづ意を決して公刊し、さらに引つづいて研鑽を進め、他日の補完を期することとする。浅学非才な私が、ともかくも本書をまとめて世に送ることのできたのは、ひとへに東京文理大学教育学教室と総力戦研究所との恩師および学友の賜物にほかならない。記してあつく感謝の意を表する。

昭和18年10月15日

著者識

資料3

『総力戦教育の理論』の書誌情報と目次

著者（倉澤 剛）、目黒書店、出版地（東京都）、形態（496頁；22cm）、出版年（1944年1月30日）、なお、括弧内は、該当部章の頁数と全頁に対する割合を示す。

序（3頁、0.6%）

目次

序 紋章 国家的現実	(50頁, 10%)	1
第1部 総力戦教育本質論	(80頁, 16%)	51
第1章 教育の国家的性格	(31頁, 6 %)	53
第1節 國家と教育		53
第2節 国民教育学と立場		68
第2章 総力戦教育の理論	(47頁, 9 %)	84
第1節 戦争と教育		84
第2節 近代総力戦の本質		93
第3節 総力戦国家の建設原理		106
第4節 皇國総力戦における教学の地位		121
第2部 総力戦教育政策論	(135頁, 27%)	131
第1章 国家総力と国民教育	(29頁, 6 %)	134
第1節 国家総力の体系		134
第2節 人的国力と物的国力		150
第3節 総力戦教育の体系		157
第2章 教育の国家計画	(103頁, 21%)	163
第1節 総力戦教育の計画性		163

第2節 人材育成目標計画（一）（量的側面）	175
第3節 人材育成目標計画（二）（質的側面）	190
第4節 学校施設設計画	199
第5節 教育内容計画	222
第6節 国民進学計画	241
第7節 教育要員確保計画	253
第8節 教育資材確保計画	260
第3部 総力戦教育技術論（173頁、35%）	266
第1章 総力戦教育体制の問題（22頁、4%）	269
第1節 教育国家体制の構想	269
第2節 翼賛国民組織の教育的性格	274
第3節 地方教育体制の強化	277
第4節 総力戦教育の基本形態	286
第2章 家庭形態の教育体制（20頁、4%）	291
第1節 総力戦と家庭教育	291
第2節 家庭教育の特質	299
第3節 家庭教育の重点	305
第3章 学校形態の教育体制（79頁、16%）	311
第1節 総力戦と学校教育	311
第2節 総力戦と国民学校	334
第3節 総力戦と女子教育	350
第4節 総力戦と中等教育体制	369
第5節 総力戦と大学及び大学院	378
第4章 工場教育の教育体制（58頁、12%）	390
第1節 総力戦と工場教育	390
第2節 青年学校の問題	401
第3節 男子勤労青年の鍛成	407
第4節 女子勤労青年の鍛成	414
第5章 軍隊形態の教育体制（15頁、3%）	424
第1節 総力戦と軍隊教育	424
第2節 学校と軍隊と工場—その教育的連関	430
第4部 大東亜教育政策論（58頁、12%）	439
第1章 大東亜教育圏の構想（34頁、7%）	440
第1節 大東亜教育圏の理念	440
第2節 大東亜教育建設の主体性と分担性	454

第3節 国内教育建設と圈内教育建設	457
第4節 結合関係と結合方策	462
第2章 大東亜教育圏の建設段階 (23頁, 5 %)	474
第1節 地域的段階	474
第2節 時間的段階	483
第3節 他圏との関係	493

参考文献

- Duke, R.D. (1974), *Gaming: the Future's Language*. Sage Publication.
- Ichikawa, A. (2003), Japanese Gaming 1941: A Historical Review. *Proceedings of International Simulation and Gaming 2003*, 443-452.
- Ichikawa, A. (2004), Evaluation of the Design of ENREN: the First Gaming Simulation. *Proceedings of International Simulation and Gaming 2004*, 903-911.
- Ichikawa, A. (2005), Simulation & Gaming as Serious Play. *Proceedings of International Simulation and Gaming 2005*, 1-9.
- Sutton-Smith, B. (1997), *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- 芦沢紀之 (1974) 『ある作戦参謀の悲劇』, 芙蓉書房。
- 飯村穰 (1970) 『統兵術隨想』, 日刊労働通信社。
- 市川新 (2005a) 「演練学—世界に影響を与えた日本のゲーミング研究」, 『日本シミュレーション&ゲーミング学会全国大会論文報告集』春号, 1-4。
- 市川新 (2005b) 「演練1941—大日本帝国最後の政策研究ゲーミング」, 『第1回横幹連合コンファレンス予稿集』, 487-492。
- 市川新 (2005c) 「理想ゲーミングを語ろう」, 『シミュレーション&ゲーミング』, 15(2), 89-92。
- 市川新 (2006a) 「総力戦研究所ゲーミングと英米合作経済抗戦力調査シミュレーションの接点」, 『流通経済大学論集』, 40(4), 25-34。
- 市川新 (2006b) 「教師のゲーミングファシリテーション—経験主義社会科に学ぶ」, 『日本シミュレーション&ゲーミング学会全国大会論文報告集』春号, 25-30。
- 市川新 (2006c) 「経験主義社会科の先端性」, 『視聴覚教育』, 60(9), 60-61。
- 市川新 (2006d) 「ゲーミング理論にもとづく初期社会科の先端性評価」, 『日本社会科教育学会全国大会発表論文集』, 2号, 150-151。
- 市川新 (2006e) 「経験主義社会科の総体性—ゲーミングからコアカリキュラムへ」, 『日本シミュレーション&ゲーミング学会全国大会論文報告集』秋号, 111-116。
- 市川新・中村美枝子 (2003) 「ゲーミング専門語の中核編纂の試み」, 『シミュレーション&ゲーミング』, 13(2), 198-209。
- 市川新・中村美枝子 (2006) 「仮想チームにおける関係成立とためのプロファイルゲームの設計」, 『シミュレーション&ゲーミング』, 16(1), 29-36。
- 上田薰・倉沢剛 (1952) 「社会科本質論」, 『教育技術』7(6), 62-68。
- 倉沢剛 (1938) 『皇國公民教科書教授資料』, 東京開成館。
- 倉沢剛 (1943) 「総力戦教育の理論」, 日本教育学会編『教育学論集』, 第2輯, 51-65. (玉川学

- 園出版1943年8月15日刊)。
- 倉沢剛 (1944) 『総力戦教育の理論』, 目黒書店。
- 黒塚武夫 (1951) 「模擬市会 (5年) 模擬活動の一つのタイプ」, 『教育技術』, 5(10), 60-64。
- 倉沢剛 (1949) 「社会科のコア・カリキュラム」, 『社会科研究』, [02] 1-4。
- 鄭在貞 (2005) 「日帝下朝鮮における国家総力戦体制と朝鮮人の生活—「皇国民の鍛成」を中心に—」, 日韓歴史共同研究委員会編『日韓歴史共同研究報告書』, 345-383。
- 寺崎昌男・戦時下教育研究会編 (1987) 『総力戦体制と教育 皇国民「鍛成」の理念と実践』, 東京大学出版会。
- 中村美枝子・市川新訳 (2001) 『ゲーミングシミュレーション: 未来との対話』, アスキー。
- Duke (1974) の翻訳補足版。
- 森松俊夫 (1983) 『総力戦研究所』, 白帝社。