



Università
Ca' Foscari
Venezia

Laurea Magistrale
in Relazioni Internazionali Comparete

Tesi di Laurea

**Le riforme scolastiche durante l'Occupazione
americana**

-

Giappone e Germania a confronto

Relatore

Pro.ssa Rosa Caroli

Correlatore

Pro.ssa Cristina Fossaluzza

Laureanda

Giulia Iacuz

851126

Anno accademico

2021/2022

Indice

Glossario.....	p. 5
Abstract.....	p. 6
Introduzione.....	p. 9
CAP. 1 Arrivano gli Americani: la struttura dell'Occupazione.....	p. 11
1.1 L'Occupazione del Giappone.....	p. 12
1.2L'Occupazione della Germania.....	p. 20
Conclusioni.....	p. 26
CAP. 2 Gli americani all'opera: le riforme educative.....	p. 28
2.1 Prima dell'Occupazione.....	p. 28
2.2 Le riforme sotto l'Occupazione.....	p. 31
2.2.1 Le materie scolastiche	p.32
2.2.2 Sistema scolastico e amministrazione.....	p. 47
2.2.3 Gli insegnanti.....	p. 57
2.2.4 Ripresa scambi internazionali.....	p. 60
Germania e Giappone a confronto finale.....	p. 63
CAP. 3 Cambio di rotta.....	p. 67
3.1 Il caso giapponese: dalla lotta al militarismo alla lotta al comunismo.....	p. 68
3.2 Il caso tedesco: dalla rieducazione al riorientamento.....	p. 75
Conclusioni: cosa resta oggi delle riforme americane?.....	p. 82
Bibliografia.....	p. 91
Sitografia.....	p. 97

Glossario

ACJ	Allied Council for Japan
CI&E	Civil Information and Education Sector
E&RA	Educational and Religious Affair Branch
FEC	Far East Commission
RFT	Repubblica Federale Tedesca
RDT	Repubblica Democratica Tedesca
HICOG	Office of the US High Commissioner for Germany
JCS	Joint Chiefs of Staff
JERC	Japanese Education Reform Council
PCG	Partito Comunista Giapponese
KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
NSDAP	<u>Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei</u>
OMGUS	Office of Military Government United State Zone
PISA	Programme for International Student Assessment
SWNCC	State War Navy Coordinating Committee
UIG	Unione degli Insegnanti Giapponesi
USEMG	U.S. Education Mission to Germany
USEMJ	U.S. Education Mission to Japan

ABSTRACT

With the declaration of unconditional surrender by Japan and Germany to the Allied nations, United States, England, France and Soviet Union, the Second World War came to an end in the summer of 1945. The Potsdam Declaration signed by the two defeated countries enlisted clearly what they needed to do to atone for their crimes to the world: neutralize their threatening potential, dismantle their army, condemn war criminals and restore democratic freedoms. Until these conditions would be met, the territories of the two nations would have been militarily occupied by the Allied Forces, which would have checked that everything went according to their plans. There were some differences in the degree of control the American held inside the structure of the two Occupations: in Germany, the original central government was erased, putting in its place the Allied Control Council, an institution who was in charge of formulating the main guidelines to administer the country. Then, every winner nation could implement these guidelines within the border of the Occupation Zone assigned to them. If their delegates inside the Allied Control Council could not reach an agreement, each Zone could decide autonomously, but since the long-term objective was supposed to be the reunification of Germany, most of the time they opted for compromising solutions. However, it was rather difficult to create a policy that could be implemented in all the country, because the inner division in *Länder* was kept, and each *Land* had its own administration system.

In Japan, instead, the United States managed to get the right to rule the country without any interference from the other winners, on the ground that they had fought it without any help for most of the time. Although there were some institutions meant to let all the Allied Nation take part to some degree to the administration of Japan like, for instance, the Allied Council for Japan or the Far East Committee, they were consulted only after the important decisions were already been taken by the General Head Quarter of the United States, therefore the only authority that really mattered was that of its leader, the general Douglas MacArthur, also known as the Supreme Commander for the Allied Power (SCAP). Since knowledge of Japanese culture and language was limited at the time, the Japanese government was maintained through all the period of the Occupation, in order to be used to spread SCAP's instructions to all the nation. However, there was no doubt about who was really in control of the situation.

Initially the Allied nations considered the Occupations as a punishment, whose main goal had to be the neutralization of the military power of the defeated. However, this kind of vengeful approach could have triggered the birth of a new nationalistic wave among the subjugated population, eventually driving to a new global war. To avoid this, it was decided to follow a constructive approach, therefore the removal of Nazism and militarism had to proceed together with the diffusion of new values as tolerance, democracy and personal freedom, and the quickest and most efficient way to transmit these values to the population was teaching them to the new generations at school.

Schools had been a powerful tool of propaganda before and during the Second World War. Almost every subject conveyed some nationalistic message: history taught the supremacy of the Arian or Japanese race to the rest of the world and their right to expand their power, religion in Japan taught to worship the Emperor as a descendent of god, while science in Germany tried to explained how Jews had to be eliminated not to endanger the evolution process of human kind, and physical education was a mean to train new soldiers.

Clearly, the Occupation Forces had a lot of work to do. Since most of the personnel employed had no educational experience, although some of them attended some short courses about the culture and history of their former enemies, the Washington government decided to gather two teams of experts in

the educational sphere and sent them on the field to advise the Occupation Forces. The two Education Missions spent a couple of months observing the situation of the schools in the respective countries, and at the end they left a report to the offices in charge of creating the reform, the Civil Information and Education Sector (CI&E) in Japan and the Educational and Religious Affairs Branch (E&RA) in Germany. The first one worked alongside a team of local educators, the Japan Education Reform Council, and together they used the report of the Mission to formulate proposals to send to the Japanese Parliament, which later turned them into laws. The second one, the E&RA, was divided among the three *Länder* that formed the American Sector, namely Bavaria, Hesse and Württemberg-Baden, and each branch had to try to work with the regional *Kultursminister*.

The first step of the reforms aimed at making education available for everybody. School attendance up to middle school was made free and compulsory for everybody, including girls and students with handicap, and the United States tried hard to eliminate or at least reduce the quality gap among different addresses of high schools. Unfortunately, this goal was not totally achieved: in Japan, new universities were opened in every prefecture of the country to increase the opportunity of attendance, but the oldest ones were still reputed more prestigious. In Germany, instead, some *Land* government opposed from the beginning to the idea of making instruction equal, claiming that in this way the most talented students would have lost the chance to fully develop their potential. Eventually a compromise had to be agreed: the plurality of school addresses was maintained, but all addresses became free, so at least every family could choose where to enroll their children.

The teaching methods had to be totally changed. Under the militaristic regime, teachers held absolute authority over their students, who were not supposed to question what they heard, so they could grow up into adults who would not question the orders received from their superiors, even if they were asked to kill thousands of innocent people or to die in the battlefield. According to the Education Missions, this was the right opposite of what school lessons should be. Teachers should involve students with their explanation, encouraging them to formulate questions and to critically analyze what they were told. For this purpose, textbooks had to be completely rewritten: democratic values had to be transmitted through all subjects, especially social science, where teachers were supposed to teach respect and tolerance. History should not be taught anymore using myths as reliable sources, but historical events that could be proved to be true. Physical education, which from the 1930s had been gradually transformed into military training, was changed too: all kinds of martial arts were prohibited, replaced by team sports like baseball, which help to promote positive values like cooperation and friendship.

Of course, in order to implement these reforms, new teachers would have been necessary. However, there was no time to wait for a new generation to graduate: too many teachers had died in war or had been arrested for their support to the old regimes, causing a severe lack of personnel. So, it was decided that, provided they did not commit any serious crime, old teachers could be allowed to go back to their job, but at the same time they had to follow some special courses in the afternoon to learn what they were supposed to teach from then on. Previously, among the main requirements to become a teacher, the degree of loyalty to the regime was among the most important qualities; now the new reforms demanded specific knowledge such as pedagogy, children psychology and of course a deep understanding of the subject they wanted to teach.

Moreover, in order to give teachers more freedom of speech and thought, the Americans changed the administration of the school, limiting the power of interference of the government, or, at least, this was their intention. Before the war the *Monbushō*, the Japanese Minister of Education, had the right to decide over the content of the curriculum and the textbooks to be used all over the country. The SCAP

decentralized its authority creating regional and local committees, so that each school could decide by itself. According to the GHQ's plan, these committees had to be elected by the local communities, thus involving the citizens in the education of their own children. The committees would have had the duty to check that each school respected the minimum education standard. The Minister of Education kept only the right to administrate the budget and to veto nationalistic trends. Everybody was given the right to write textbooks, which were later to be approved by a commission. However, since such commission did not exist yet, the responsibility of scanning was temporarily appointed again to the *Monbushō*, and the Occupation ended before a new organ was formed, thus even today the Japanese Government can decide the range of books teachers can choose to use in their classroom. Another backlash the Government did after the end of the Occupation was limiting the autonomy of the local committees: even if they could not be erased, the Government still managed to reduce the number of their members, who would not be even elected anymore, but appointed by the Prefecture Government with the approval of the *Monbushō*.

In Germany a decentralized system already existed: each *Land* was administered by its own *Kultursminister*. Under Hitler government, they had lost their autonomy, merely applying within their region the instruction they received from the *Führer*. The Allied Control Council restored their power, but it also created a new central institution, the *Kultursministerkonferenz*, that would have assured the general standards of education in all West Germany and acted as a representative of the country when the culture exchange programs abroad would have started again, which were an important point on the Americans' agenda in order to indirectly promote their culture among the Germans.

An important change in the plans of the Americans happened with the increasing of the tensions linked to the Cold War, starting more or less from 1947. The fear of the spreading of communism surpassed that of a possible restauration of Nazism and militarism, therefore securing economic stability, in order to demonstrate that capitalism was more effective than communism in providing welfare, became more important than establishing democracy. Consequently, in Germany, where many public services had become unavailable because large part of public employees had been arrested due to their affiliation to the Nazi Party, general amnesties were conceded, while the German Communist Party, the *Kommunistische Partei Deutschlands*, was enlisted in a blacklist as an organizations that could have become a threat to democracy. Although many West Germans recognized the flaws in the management of the denazification process, they did not react against these changings, likely because, after all, they generally preferred staying under the American administration than the Soviet one.

In Japan instead, where the citizens felt free to embrace the communist ideas without necessarily supporting the Soviet Union, a stricter strategy of containment was carried out: the Japanese Government, with the unofficial approval from the SCAP, began purging all public employees, included many teachers, who were somehow involved with the Japanese Communist Party. This triggered mass protests from labor and students' unions, some of them even escalating into violent acts, to which the GHQ responded with repression and arrests. Eventually, however, with the improvement of the economic situation, most of the people lost their motivation to keep protesting, and the order was restored.

The Occupations officially ended in 1952 in Japan and in 1955 in Germany. From that moment onward, the two countries took back their full sovereignty, therefore they were now free to decide how to administrate the education system, and even to undone the reforms they were bound to accept, if they wanted to. However, from my research it appears that some influence of the American Occupation has survived until today.

INTRODUZIONE

Nonostante la grande distanza geografica, Giappone e Germania condividono numerose similitudini nella loro storia moderna. Entrambi i paesi iniziarono il loro processo di modernizzazione e di formazione come stato nazionale nella seconda metà dell'800, relativamente in ritardo rispetto alle altre potenze mondiali. In questo periodo, l'educazione servì non solo a trasmettere alla popolazione le competenze tecniche per mettersi in pari col resto del mondo, ma soprattutto contribuì a creare un senso di identità nazionale che diede legittimità ai nuovi governi, riducendo il rischio che i grandi cambiamenti nel mondo esterno provocassero disordini sociali.¹ Infatti, larga parte del senso di appartenenza ad una nazione veniva dato dalla condivisione di una stessa lingua, religione, letteratura, e tutto ciò poteva essere trasmesso alla popolazione attraverso la scuola, che diventava di fatto uno dei luoghi di creazione di una cultura unitaria.²

Altre similitudini si riscontrano dopo la firma dei Trattati di pace della Prima Guerra Mondiale, di cui entrambi i paesi restarono insoddisfatti, nonostante avessero combattuto su fronti opposti: la Germania per le esorbitanti condizioni punitive, il Giappone per la mancata assegnazione dei territori richiesti come ricompensa per il suo contributo alla sconfitta della Germania. L'esito di ciò in entrambi i casi fu una deriva autoritaria che vedeva nell'espansionismo l'unica possibilità di sopravvivenza. Ancora una volta, il sistema scolastico ebbe un ruolo cruciale nell'indottrinare i giovani affinché fossero fedeli alla propria nazione e pronti a dare la vita per essa.³ Perciò, quando i due regimi crollarono alla fine della guerra, fu naturale che il sistema educativo venisse inserito nella lista dei problemi da affrontare. Il punto di partenza della mia ricerca è stato quindi chiedermi quale fosse, secondo gli esperti e i politici del tempo, il modo migliore per insegnare la democrazia ad un paese straniero. L'interesse per questo tema nasce da esperienze personali. Negli ultimi tre anni ho fatto parte di due organizzazioni di volontariato, il Collettivo Stonewall LGBTQIA+ Venezia e l'associazione studentesca Erasmus Students Network, e tra le varie attività mi è capitato di preparare delle presentazioni in alcune scuole superiori del Veneto per parlare di tematiche riguardanti la comunità LGBT, nel primo caso, e dei programmi di mobilità promossi dall'Unione Europea nel secondo. Lo scopo di questi incontri era cercare di far capire ai ragazzi l'importanza di accettare le diversità, che siano causate dall'identità di genere e dall'orientamento sessuale o dalla nazione di provenienza, sperando nel mio piccolo di contribuire così alla formazione di una società futura più inclusiva.

Queste esperienze nelle scuole mi hanno fatto riflettere su che ruolo possa avere l'educazione nella società, e hanno acceso la mia curiosità su come sia organizzato il sistema scolastico negli altri stati. Ritengo i casi della Germania e del Giappone nel post-guerra particolarmente interessanti in quanto mostrano un momento di cesura tra due sistemi opposti, per trasformare le società dei paesi sconfitti in democrazie, affinché conflitti mondiali come quello appena

¹ NISHI Toshio (2013), *Unconditional Democracy: Education and Politics in Occupied Japan, 1945-1952*, Hoover Press, pp. 12; SHIBATA Masako, (2005) *Japan and Germany under the U.S. Occupation: A Comparative Analysis of Post-War Education Reform*, Lexington Books, pp. 8-9, 40.

² HOBSBAWM Eric (1990), *Nazioni e nazionalismi dal 1780. Programma, mito, realtà*, Piccola Biblioteca Einaudi, pp. 111, 120, 143.

³ SHIBATA Masako, *Japan and Germany under the U.S. Occupation*, p. 41.

concluso non si ripetessero mai più. Pensando a quanto il razzismo e la discriminazione prima del 1945 fossero divenuti parte integrante nei regimi dei paesi qui considerati, mi è venuto spontaneo chiedermi come gli Stati Uniti siano riusciti a trasformare il Giappone imperialista e la Germania nazista nelle nazioni che conosciamo oggi che, nonostante alcuni deficit democratici, di certo non sono paragonabili al passato, e se e in che misura il merito di questa trasformazione sia attribuibile all'exportazione della democrazia americana, o se sia dovuto ad altri fattori.

Ho trovato numerose fonti che parlano delle riforme educative nel dopoguerra in Giappone, prima tra tutte *Unconditional Democracy. Education and Politics in Occupied Japan, 1945-1952* di Toshio Nishi, mentre per la Germania la bibliografia reperibile, per lo meno in lingua inglese o italiana, era ridotta, e spesso il tema dell'educazione veniva trattato all'interno di libri che descrivevano in generale tutto l'operato degli Stati Uniti in Germania, dedicando solo alcuni capitoli alle riforme educative, come in *The United States and Germany in the Era of the Cold War, 1945-1990 a handbook Volume 1: 1945-1968*, di Junkern Detlef. Quasi nessuno ha comparato finora l'operato dei due paesi, ad eccezione di Masako Shibata in *Japan and Germany under the US occupation: A comparative analysis of post-war education reform*. L'autrice però seleziona solo alcune delle riforme educative del post-guerra, in particolare quelle riguardanti l'insegnamento delle religioni e la struttura delle università, lasciando quindi spazio per nuove ricerche. Ulteriori studi comparativi riguardano le differenze tra i quattro settori tedeschi, più che tra Germania e Giappone. Altre fonti che ho usato sono stati i documenti originali dell'epoca: ho trovato le versioni digitali di molti dei resoconti redatti dagli ufficiali in servizio, e sul sito del governo americano history.state.gov sono reperibili praticamente tutte le direttive emanate dagli Stati Uniti. Purtroppo, non conoscendo il tedesco, la bibliografia usata è stata quasi tutta anglofona.

Il periodo preso in considerazione va dal 1945, anno della fine della Seconda Guerra Mondiale, fino al 1952 per il Giappone, e al 1955 per la Germania, ossia gli anni in cui terminò l'Occupazione militare nei rispettivi paesi. Nel caso tedesco, non ho esaminato le riforme in tutto il paese ma solo quelle del Settore americano, comprendente i *Länder* di Baviera, Hesse e Baden-Württemberg, oltre che la città di Brema e una parte di Berlino.

Nel primo capitolo descrivo la struttura logistica delle Forze d'Occupazione. In molti dei testi che ho consultato sono citate sigle di dipartimenti e nomi di ufficiali senza specificare quali fossero i loro compiti e i loro poteri, e in un primo momento per me è stato abbastanza complicato capire quali fossero le riforme che venivano apportate e da chi, per cui ho ritenuto opportuno iniziare spiegando nel dettaglio chi fossero gli attori principali del periodo esaminato. Successivamente, nel secondo capitolo espongo i contenuti delle riforme, dividendole in tre sottotemi: quelle riguardanti le materie scolastiche, quelle sulla divisione dei diversi istituti, sia per grado che per indirizzo, e quelle riguardanti gli insegnanti. La maggior parte della bibliografia esaminata individuava un cambio di rotta nell'operato degli americani a partire dal 1947, e a quest'argomento ho dedicato il terzo capitolo, parlando delle lotte delle Unioni degli Insegnanti e della Purga dei lavoratori comunisti in Giappone e dell'abbandono dei processi di denazificazione in Germania. Infine, nella conclusione ho provato a rispondere alla mia domanda di tesi, ossia, qual è stata l'influenza effettiva delle riforme americane.

CAPITOLO 1: ARRIVANO GLI AMERICANI: L'ORGANIZZAZIONE DELL'OCCUPAZIONE

Con la resa della Germania il 9 maggio e quella del Giappone il 15 agosto, terminava la Seconda Guerra Mondiale. Il conflitto aveva causato più di 60 milioni di morti tra militari e civili, e lasciava la situazione mondiale estremamente instabile. Rispettando i termini della Dichiarazione di Potsdam, i due paesi accettarono la resa incondizionata; in altre parole, si impegnarono ad accettare qualunque condizione i paesi vincitori, Stati Uniti, Francia, Inghilterra e Unione Sovietica, avrebbero voluto imporre loro. Gli Alleati però erano consci del fatto che imporre una pace punitiva avrebbe comportato il rischio di ripetere gli errori della Pace di Versailles del 1919, ossia indebolire i paesi aggressori, Germania e Giappone, nel breve termine, ma al contempo alimentare lo scontento nella popolazione, rendendola facile preda per nuove correnti estremiste, che alla fine avrebbero potuto innescare un terzo conflitto mondiale.⁴ Per prevenire quest'eventualità, gli Alleati decisero che stavolta la pace doveva essere costruttiva: l'Occupazione dei paesi sconfitti non era e non doveva diventare una conquista di guerra, ma doveva essere un modo per democratizzare e ridurre alla pace le società nemiche, in modo che in futuro loro stesse avrebbero repulso il ricorso alla violenza. Una volta raggiunto questo scopo, l'Occupazione sarebbe dovuta terminare, restituendo ai due paesi piena sovranità.⁵ L'educazione scolastica, quindi, giocava un ruolo centrale in questo progetto, in quanto mezzo per insegnare la democrazia alle nuove generazioni.

Tuttavia, la collaborazione tra gli Alleati non si prospettava così rosea: si potevano già percepire i primi attriti tra Stati Uniti e Unione Sovietica, che avrebbero portato alla Guerra Fredda. La tensione era maggiore in Europa: entrambe le potenze erano presenti sul territorio tedesco quando fu dichiarata la resa, per cui furono costrette a venire a patti tra loro dividendosi l'amministrazione del paese, insieme a Francia e Inghilterra. L'intenzione iniziale era che ciascun vincitore operasse nella propria zona d'Occupazione coordinandosi con gli altri per creare una nuova Germania economicamente stabile e democratica, ma presto fu chiaro che il modello comunista sovietico era incompatibile con quello capitalista occidentale, e le due potenze si ritrovarono a competere tra loro per dimostrare quale delle due opzioni fosse la migliore, cercando di far raggiungere alla propria zona d'occupazione il maggior benessere economico nel minor tempo possibile.⁶ In Giappone invece, dal momento che l'Unione Sovietica aveva ufficialmente dichiarato guerra solo sei giorni prima della resa, gli Stati Uniti riuscirono ad assicurarsi il monopolio nella gestione dell'Occupazione del paese che per primi avevano contribuito a sconfiggere, relegando gli altri Alleati ad un mero ruolo consultivo. Successivamente, man mano che il comunismo si diffondeva in Cina, Corea e Vietnam, gli Stati Uniti modificarono gradualmente il grado d'interferenza delle istituzioni Alleate in Giappone, diffondendo allo stesso tempo una propaganda anti-comunista.⁷

⁴ DETLEF Junkern, (2004) *The United States and Germany in the Era of the Cold War, 1945–1990 a handbook Volume 1: 1945–1968*, University of Heidelberg, German Historical Institute and Cambridge University Press, p. 44.

⁵ KRUGER Lee, (2015) *Logistic Matters and the U.S. Army in Occupied Germany*, Palgrave Macmillan, p. xxi.

⁶ DETLEF Junkern, (2004) *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 47; KRUGER Lee, *Logistic Matters...*, p. 31.

⁷ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy*, pp. 30-35.

Vedremo ora nel dettaglio come era strutturata l'organizzazione logistica all'interno dei due paesi, e quali organi erano preposti alla formulazione delle riforme educative che sarebbero state implementate.

1.1 L'Occupazione del Giappone

General Head Quarter (GHQ)

Nel caso del Giappone, l'Occupazione del paese fu condotta quasi esclusivamente da un solo paese straniero: gli Stati Uniti. Sebbene inizialmente fosse stata presa in considerazione l'idea di un controllo condiviso tra i paesi vincitori, con una divisione in zone del paese simile a quella della Germania, ben presto gli Stati Uniti cercarono di ottenere il monopolio. Alla Conferenza di Potsdam, tenutasi a fine luglio 1945, quando ormai era chiaro che la sconfitta giapponese era imminente, il presidente americano Truman convinse gli Alleati a lasciare unito il paese, sostenendo che il controllo militare sarebbe stato più efficiente se tutti i paesi vincitori avessero cooperato sotto la guida di un unico comandante, che sarebbe stato statunitense.⁸ L'Unione Sovietica accettò riluttante la proposta, nella speranza che avrebbe potuto ricevere in cambio l'influenza sull'Hokkaido, ma la sua richiesta fu respinta.⁹ Per dimostrare la sua volontà cooperativa, tuttavia, Truman decise di accettare la presenza di truppe inglesi, cinesi e sovietiche distribuite sul suolo giapponese, ma la collaborazione ebbe breve durata: la Cina non poté inviare le truppe concordate per via della guerra civile in corso all'interno del suo territorio, mentre l'URSS si rifiutò di lasciare i propri soldati sotto il comando americano,¹⁰ e perfino l'Inghilterra ritirò gradualmente i suoi uomini quando si rese conto che i suoi ufficiali di fatto non avevano voce su come veniva gestito il controllo militare.¹¹ In ogni caso, non fu mai necessario l'intervento di forze armate durante la durata dell'Occupazione.¹²

Dopo che il Giappone accettò i termini della resa, il presidente Truman scelse il generale Douglas MacArthur come Supremo Comandante delle Forze Alleate (*Supreme Commander for the Allied Power, SCAP*). MacArthur arrivò in Giappone il 30 agosto 1945, dove trovò ad attenderlo l'US Navy e l'Ottava Armata statunitense, che avevano già iniziato i preparativi per avviare quello che sarebbe diventato Quartier Generale delle Forze D'Occupazione (*General Head Quarter, GHQ*).¹³ Il compito dello SCAP era realizzare quanto stabilito nella conferenza di Potsdam, ossia assicurarsi che il Giappone non potesse costituire mai più una minaccia per il resto del mondo, e per fare ciò avrebbe avuto autorità assoluta sopra il Governo giapponese e l'Imperatore, che avrebbero dovuto eseguire le sue istruzioni, prendendo tutte le iniziative necessarie per portarle a termine.¹⁴ Gli Stati Uniti avrebbero perfino avuto l'autorità per destituire completamente le istituzioni nipponiche prebelliche se avessero voluto, e l'opzione fu effettivamente presa in considerazione, ma alla fine si decise di esercitare un controllo indiretto, in parte per limitare il numero di personale americano necessario per gestire la

⁸ NISHI Toshio (2013), *Unconditional Democracy*, pp. 27-29, 37.

⁹ FINN Richard (1980), *Winners in Peace: MacArthur, Yoshida and Postwar Japan*, Berkeley, California: University of California Press, p. 69.

¹⁰ TAKEMAE Eiji (2002), *The Allied Occupation of Japan*, The Continuum International Publishing Group Inc, New York, pp. 93-94.

¹¹ TAKEMAE Eiji (1983), *GHQ*, Seikosha, Tokyo, pp. 65-66.

¹² FINN Richard, *Winners in peace*, p. 37.

¹³ TAKEMAE Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, p. 54.

¹⁴ *U.S. Initial Post-Surrender Policy for Japan (SWNCC150/3)*, 22 agosto 1945, p. 3.

<https://www.ndl.go.jp/constitution/e/shiryo/01/022shoshi.html>

struttura amministrativa dell'intero paese, in parte per la mancanza di competenze linguistiche e tecnocratiche dei membri del GHQ che avrebbe reso estremamente complicato operare in modo efficiente.¹⁵ Se però il governo o la popolazione avessero provato a opporre resistenza all'autorità dello SCAP, era previsto il ricorso all'uso della forza per ristabilire l'ordine.¹⁶ Sedi distaccate del Quartier Generale erano presenti in ogni provincia, per assicurarsi che le decisioni prese dal GHQ venissero applicate uniformemente su tutto il territorio nipponico.¹⁷

MacArthur da parte sua era soggetto alle indicazioni dategli da Washington attraverso lo State-War-Navy Coordinating Committee (SWNCC)¹⁸, che dovevano essere interpretate a seconda dell'evolversi della situazione, lasciando al generale un ampio margine di autonomia.¹⁹ Le decisioni che MacArthur prendeva in base a queste direttive erano rese note anche alla popolazione giapponese attraverso i giornali locali.²⁰

Inoltre, sebbene nelle sue direttive l'SWNCC scrivesse che la partecipazione di tutti gli Stati che avevano contribuito alla sconfitta del Giappone era auspicabile, stabiliva anche senza lasciar spazio a dubbi che lo SCAP avrebbe sempre avuto diritto all'ultima parola in caso di opinioni contrastanti tra gli Alleati.²¹ MacArthur stesso si dimostrò riluttante a collaborare con i rappresentanti degli altri paesi vincitori, sostenendo che la sconfitta giapponese fosse merito unicamente degli Stati Uniti.²²

Ciò nonostante, per continuare a dare agli Alleati una parvenza di importanza, vennero creati due organi consultivi che, in quanti tali, consentivano ai rappresentati dei paesi Alleati di confrontarsi ed esercitare una limitata influenza sulle politiche dell'Occupazione. Queste istituzioni erano la Far Eastern Commission e l'Allied Council for Japan.

Far Eastern Commission (FEC)

La Far Eastern Commission si riunì la prima volta il 26 febbraio 1946, ed era composta, oltre che da Unione Sovietica, Inghilterra e Cina, anche da Francia, India, Olanda, Canada, Australia, Nuova Zelanda e Filippine.²³ In teoria, attraverso la FEC tutti i rappresentanti degli Stati membri avrebbe potuto proporre delle direttive per lo SCAP e controllare come esse venivano eseguite, ma nella pratica la Commissione non svolse che un ruolo meramente consultivo, senza poter interferire significativamente nei piani degli Stati Uniti.²⁴ Questo perché, sebbene all'interno della FEC tutti avessero uguale diritto di veto, nel caso gli Stati Uniti si fossero visti

¹⁵ DOWER John (2000), *Embracing Defeat: Japan in the Wake of World War II*, WW Norton & Co, p. 212.

¹⁶ *U.S. Initial Post-Surrender Policy for Japan (SWNCC150/3)* p. 3.

¹⁷ TAKAMAE Eiji, *GHQ*, p. 55.

¹⁸ Lo State-War-Navy Coordinating Committee era un Comitato creato dal governo degli Stati Uniti il 19 dicembre 1944 per meglio coordinare il Secretary of War, il Secretary of the Navy Forrestal e l'Acting Secretary of State sulle questioni politiche e militari riguardo l'amministrazione dei paesi sconfitti. Il SWNCC si sarebbe occupato anche di dirigere l'Occupazione in Germania. (HUGH Borton, (1966), "Preparation for the Occupation of Japan", *The journal of Asian studies*, Vol. 25, No. 2, p. 203.

¹⁹ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy*, pp. 34-35.

²⁰ TAKAMAE Eiji, *GHQ*, p. 84.

²¹ *U.S. Initial Post-Surrender Policy for Japan (SWNCC150/3)*, p. 3.

²² NISHI Toshio, *Unconditional Democracy*, p. 285.

²³ TAKAMAE Eiji, *GHQ*, p. 48-49.

²⁴ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy*, p. 37.

bocciare una propria proposta all'interno della Commissione avrebbero comunque potuto inoltrarla a MacArthur attraverso altri canali, come ad esempio l'SWNCC, mentre gli altri Stati membri non avevano modo di aggirare il potere di veto esercitato dall'America.²⁵ Infatti, delle 111 direttive che MacArthur ricevette durante il suo mandato, quelle a nome degli Alleati costituivano la minoranza, con un totale di 51, contro le 60 decise solo dagli Stati Uniti.²⁶ Gli incontri della FEC si tenevano a Washington, lontano dal vero teatro dell'azione, pertanto i vari Alleati erano di fatto fisicamente impossibilitati a interferire.²⁷

Allied Council for Japan (ACJ)

Gli Alleati tentarono nuovamente di limitare il monopolio decisionale statunitense creando l'Allied Council for Japan, una sede distaccata della FEC situata a Tokyo e composta dai paesi del Commonwealth britannico, ossia Inghilterra, Australia, Nuova Zelanda e India, dalla Repubblica Cinese, dall'Unione Sovietica e dagli Stati Uniti, ma anche quest'istituzione non fu che una facciata per mascherare l'assoluta autorità americana. In teoria l'ACJ avrebbe dovuto consigliare lo SCAP sulle decisioni da prendere, tuttavia MacArthur non si presentò che alla prima seduta del Consiglio, nonostante ne fosse il presidente. Reputando superflui i suoi suggerimenti, lo SCAP sottoponeva all'ACJ questioni che di fatto aveva già iniziato ad attuare: spesso ci furono casi di riunioni durate soltanto pochi minuti, in quanto ormai non era più possibile discutere gli argomenti previsti nell'ordine del giorno. Alla fine, dopo solo due anni dalla sua apertura, l'ACJ smise di fatto di esistere.²⁸

Le istituzioni presentate fin'ora erano volte a sovrintendere l'amministrazione generale dell'Occupazione giapponese, ma all'interno del GHQ erano stati creati vari uffici, ognuno dei quali doveva concentrarsi su una specifica tipologia di riforme, dalla sfera economica, a quella politica, alla religione e così via. Anche l'educazione aveva il proprio settore esclusivo all'interno del Quartier Generale.

La necessità di riformare il sistema educativo nipponico viene menzionata varie volte nei documenti statunitensi che affrontano il problema di quali politiche intraprendere nei confronti del Giappone una volta conclusa la guerra. La prima menzione all'intenzione di includere le riforme educative nell'agenda delle politiche di Occupazione la troviamo in un documento emanato dallo State Department datato 4 maggio 1944. Essendo stato scritto prima che chiunque potesse immaginare con certezza le condizioni in cui la guerra sarebbe terminata, e anche prima che venisse stabilita l'esatta divisione amministrativa dei paesi sconfitti, il documento non fornisce istruzioni precise da mettere in pratica, ma si limita a specificare che l'obiettivo finale dell'Occupazione sarebbe stato quello di rendere il Giappone una nazione pacifica, e uno dei mezzi per rendere ciò possibile era incoraggiare il pensiero democratico nelle scuole.²⁹ Informazioni leggermente più specifiche vengono date nel *Summary of United States Initial Post-Defeat Policy relating to Japan*, un documento redatto dall'SWNCC

²⁵ HUGH Borton, "Preparation for the Occupation of Japan" p. 209.

²⁶ FINN Richard, *Winners in peace*, p. 29.

²⁷ TAKAMAE Eiji, *GHQ*, p. 51.

²⁸ TAKAMAE Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, pp. 100, 103 e TAKAMAE Eiji, *GHQ*, pp. 51-52.

²⁹ *Japan: The Post-War Objectives of the United States in regard to Japan* (PWC108b, CAC116b), 4 maggio 1944, p. 2, <https://www.ndl.go.jp/constitution/e/shiryō/01/001shoshi.html>.

risalente al 12 aprile 1945, in cui si decideva di lasciare aperte le scuole giapponesi, purché libri e insegnamenti ultra-nazionalistici e militaristi fossero abbandonati. Sarebbe stata permessa la libertà religiosa, ma si sarebbero utilizzati tutti i media disponibili per trasmettere i valori e le conoscenze condivise dalle Nazioni Unite.³⁰ La questione viene poi ripresa nuovamente nel documento omonimo datato 12 agosto 1945, tre giorni prima della resa del Giappone. Viene ribadita la volontà di eliminare le attività di carattere militare assunto dalle scuole e di trasformarle invece in istituzioni volte alla promozione della democrazia.³¹ Infine, queste politiche vengono confermate per l'ultima volta nella versione definitiva del documento datata 22 settembre 1945.³²

Civil Information and Education Sector (CI&E)

La sezione all'interno del Quartier Generale che avrebbe dovuto pensare ad un nuovo sistema educativo era il *Civil Information and Education Sector* (CI&E). Per non far sembrare le riforme come un'imposizione dall'alto, il CI&E avrebbe dovuto operare in collaborazione con il Ministero dell'Educazione locale, il *Monbushō*.³³ Sebbene il loro obiettivo finale fosse rendere le scuole più democratiche, Washington non diede altre indicazioni su come portare avanti questo compito, lasciando ai suoi funzionari praticamente carta bianca su come procedere.³⁴ Lo stesso concetto di democrazia era vago: i membri del CI&E provarono stilare una lista di valori che potevano dirsi condivisi da tutte le società occidentali, ma essi venivano insegnati con metodi diversi a seconda del Paese di riferimento. Per di più, il personale del CI&E non aveva modelli precedenti su cui basarsi per gestire le riforme in un paese straniero, e spesso nemmeno una sufficiente esperienza personale nel campo dell'educazione.³⁵

A partire dal 1942, l'Army, Navy and Marine Corps avevano provato ad organizzare vari corsi per preparare i militari e i civili più promettenti alla gestione di un'eventuale occupazione militare dei paesi sconfitti, ma nessuno di questi si era rivelato completamente appropriato. Il primo tentativo era stata la Government Military School, un corso aperto nel 1942 all'University of Virginia, che però aveva una durata di massimo due mesi, e le questioni educative erano a malapena menzionate. Un nuovo programma fu inaugurato l'anno dopo alla Columbia University e alla Princeton University, che in nove mesi forniva agli studenti una profonda competenza in diritto internazionale e presentava la storia, politica, geografia e sociologia dei nemici, ma non dava indicazioni su come agire una volta instaurato un regime d'occupazione al loro interno.³⁶

Una terza opzione era la *Civil Affair Training Schools* (CATS), dove alcuni funzionari del CI&E avevano potuto imparare la lingua giapponese, le funzioni del *Monbushō* e il modo in

³⁰ *Summary of United States Initial Post-Defeat Policy relating to Japan*, 12 aprile 1945, pp. 3-4, https://www.ndl.go.jp/constitution/e/shiryō/01/007/007_004r.html.

³¹ *Summary of United States Initial Post-Defeat Policy relating to Japan*, 12 aprile 1945, p. 6, https://www.ndl.go.jp/constitution/e/shiryō/01/014/014_006r.html.

³² *U.S. Initial Post-Surrender Policy for Japan (SWNCC150/4)*, 22 settembre 1945, pp. 3-4, https://www.ndl.go.jp/constitution/e/shiryō/01/022_2/022_2_005r.html.

³³ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy*, p. 143.

³⁴ WRAY Harry (1996) "Educational policy formation for the Allied Occupation of Japan" *Nanzan review of American Studies*, No. 18, Oxford University Press, p. 5.

³⁵ LAGOTTE Bryan (2006) "Because We Said So: Educational Reform in Occupied Japan", *Sungkyun Journal of East Asian Studies*, Vol. 6, No. 2, Academy of East Asian Studies, p. 242.

³⁶ WRAY Harry, "Educational policy formation for the Allied Occupation of Japan", pp. 6-7.

cui il sistema scolastico giapponese era stato usato per fomentare la propaganda nazionalista,³⁷ ma le informazioni disponibili risalivano a prima della guerra: la fonte più aggiornata era *History of Japanese Education and Present Educational System*, un testo pubblicato nel 1937.³⁸ Inoltre, le lezioni condotte dalla CATS erano puramente descrittive e non proponevano nessun suggerimento su quali riforme adottare per cambiare la situazione, limitandosi a consigliare di usare un approccio indulgente e flessibile e di cercare di ottenere la collaborazione della popolazione locale, rispettando per quanto possibile le loro leggi e libertà individuali.³⁹

Il fatto che gli ufficiali del CI&E avessero ricevuto solo una preparazione superficiale era dovuto al fatto che non ci si aspettava che la guerra sarebbe finita tanto improvvisamente. Mark T. Orr, per esempio, direttore del CI&E dal 1946 al 1949, aveva terminato i suoi studi alla CATS solo il 26 agosto 1945.⁴⁰ Dovendo formulare un piano velocemente l'SWNCC, come detto in precedenza, emanò una direttiva in cui ordinava la rimozione del militarismo e dell'ultra-nazionalismo, ma non ebbe il tempo di pianificare un programma alternativo, preferendo dare la precedenza alle riforme politiche ed economiche, oltre che a doversi occupare contemporaneamente anche della situazione in Europa.⁴¹

U.S. Education Mission to Japan (USEMJ)

Consapevoli dei propri limiti, già nel secondo mese d'Occupazione il CI&E richiese a Washington l'invio di una missione di esperti del settore che potessero studiare la situazione attuale e consigliare le riforme necessarie. Insieme alla richiesta, il CI&E stilò una lista di possibili candidati, che comprendeva alcuni dei rettori delle più prestigiose università americane. Più che concentrarsi solamente sulla meritocrazia dei candidati, però, il governo americano decise di creare una missione che fosse anche rappresentativa delle varie minoranze, pertanto si premurò di inserire anche personale femminile, afroamericano e membri appartenenti ad associazioni religiose e dei lavoratori. Questo non significa però che i possibili membri non venissero esaminati con cura: per essere scelti bisognava comunque soddisfare una serie di requisiti, ossia esperienza e competenza in uno specifico campo dell'educazione, capacità di lavorare in squadra e di eseguire gli ordini, e resistenza fisica sufficiente per affrontare il viaggio.⁴² MacArthur stesso inviò una seconda lista allo State Department con 26 nominativi, di cui ne furono scelti dieci. Altri dodici furono scelti dallo State Department e quattro dalla lista del CI&E.⁴³ Come capo della missione fu scelto George Stottard, rettore dell'Università di Illinois, appena tornato dalla sua esperienza come delegato statunitense alla Conferenza di Londra, dove aveva contribuito a fondare l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO).⁴⁴

Nel mese precedente alla partenza, i membri di quella che sarebbe stata chiamata la Missione Educativa degli Stati Uniti in Giappone (*United States Education Mission to Japan*, USEMJ) furono fatti partecipare a diverse riunioni informative nello State Department, dove venne loro

³⁷ Ibid, p. 8.

³⁸ LAGOTTE Bryan, "Because We Said So", p. 248.

³⁹ WRAY Harry, "Educational policy formation for the Allied Occupation of Japan", p. 8-9.

⁴⁰ LAGOTTE Bryan, "Because We Said So", p. 242.

⁴¹ WRAY Harry, "Educational policy formation for the Allied Occupation of Japan", p. 15.

⁴² BEAUCHAMP Edward (1998), *Education and Schooling in Japan since 1945*, Routledge, University of Hawaii, pp. 75-76, 78.

⁴³ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy*, p. 190.

⁴⁴ BEAUCHAMP Edward, *Education and Schooling in Japan since 1945*, p. 78.

spiegato a grandi linee quale fosse l'orientamento delle riforme che Washington desiderava fossero intraprese. A questi incontri partecipò anche George Zook, candidato alla missione dal CI&E ma in seguito messo alla guida di una spedizione analoga in Germania qualche mese più tardi.⁴⁵

Nel frattempo, il CI&E lavorò sodo per raccogliere quante più informazioni possibili sullo stato attuale dell'istruzione in Giappone, in modo da poter aggiornare i membri della missione su quello che non avrebbero potuto imparare prima della partenza,⁴⁶ mentre MacArthur ordinò al governo giapponese di creare un comitato locale analogo che avrebbe dovuto collaborare con gli esperti americani, il *Committee of Japanese Education*, rinominato in seguito *Japan Education Reform Council* (JERC).⁴⁷

La Missione arrivò a Tokyo il 5 e 6 marzo 1946.⁴⁸ Inizialmente essa avrebbe dovuto passare tutto il suo soggiorno in Giappone viaggiando per il paese e tenendo conferenze, per poi redigere un rapporto di quanto appreso dopo il ritorno negli Stati Uniti, previsto per il mese successivo. In realtà invece, la Missione fu impegnata soprattutto a leggere i documenti forniti dal CI&E all'interno dell'Imperial Hotel, viaggiando principalmente nei fine settimana.⁴⁹ Nella tabella di marcia preparata per i membri della Missione erano stati inclusi anche eventi ricreativi come spettacoli ed esibizioni. Il tutto era finanziato dal governo giapponese. L'USEMJ fu ricevuta perfino davanti all'Imperatore in persona, che per dimostrare la sua volontà di collaborare chiese loro una tutrice americana per il figlio Akihito, allora dodicenne.⁵⁰

L'ultima settimana di soggiorno fu impiegata a redigere il rapporto su quanto appreso nei giorni precedenti e su quali potevano essere le prossime mosse del CI&E. Il Report venne consegnato allo SCAP il 30 marzo 1946.⁵¹

Il problema principale del sistema educativo giapponese, secondo l'USEMJ, era che era troppo centralizzato: i docenti dovevano attenersi strettamente alle direttive che ricevevano dal Ministero dell'Educazione, che si occupava anche di decidere il contenuto dei curriculum scolastici e dei libri di testo. L'apprendimento degli studenti era passivo e le iniziative personali scoraggiate per ostacolare lo sviluppo dell'individualità. Il risultato di tale approccio erano state le masse di sudditi obbedienti che avevano abbracciato ciecamente gli ideali nazionalistici che erano stati insegnati loro.⁵²

Nel suo Report, la Missione cercò di spiegare più chiaramente cosa si intendeva per educazione democratica, concetto che fino ad allora come abbiamo visto era rimasto abbastanza vago. Una scuola poteva dirsi democratica quando riconosceva il valore e la dignità dei singoli individui, promuoveva la libertà di pensiero e sviluppava la capacità di analisi critica. Perché ciò fosse possibile, secondo l'USEMJ, bisognava ridurre il controllo sulle scuole esercitato dal

⁴⁵ *Ibid.* pp.78-79.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 80.

⁴⁷ TOSHIO Nishi, *Unconditional democracy*, p. 192.

⁴⁸ *Report of the United States Education Mission to Japan*, (1946), United States Government Printing Office, Washington DC, p. 1.

⁴⁹ BEAUCHAMP Edward, *Education and Schooling in Japan since 1945*, p. 81.

⁵⁰ TOSHIO Nishi, *Unconditional democracy*, pp. 192, 238.

⁵¹ *Report of the United States Education Mission to Japan*, p. 1.

⁵² *Ibid.* pp. 7-8.

Monbushō.⁵³ Il compito di attuare questi cambiamenti spettava al CI&E, che dopo aver letto il Report invitò il Ministero dell'Educazione a redigere una legge in sostituzione del vecchio Rescritto Imperiale sull'Educazione del 1890, per realizzare quanto suggerito dall'USEMJ.⁵⁴

Japanese Education Reform Committee (JERC)

Come detto in precedenza, nelle direttive dell'SWNCC si consigliava di implementare le riforme, per quanto possibile, attraverso organi della burocrazia giapponese, affinché la popolazione non vedesse le decisioni dello SCAP come un'imposizione dall'alto ma come semplici consigli che il proprio governo avesse liberamente scelto di seguire. Per questo, prima dell'arrivo della Missione Educativa, MacArthur ordinò al governo giapponese di creare un proprio Comitato di esperti che lavorasse in parallelo con l'USEMJ, ossia il *Committee of Japanese Educators* (JEC). I suoi membri definitivi vennero confermati il 2 febbraio, un mese prima dell'arrivo dell'USEMJ. Era un gruppo eterogeneo che comprendeva presidi di scuole elementari e medie, rettori universitari, critici d'arte, e perfino due attiviste femministe, per un totale di 29 membri. Quasi tutti avevano avuto esperienze all'estero, e alcuni avevano provato a introdurre riforme democratiche nel sistema scolastico già prima della Seconda Guerra Mondiale. Il leader del Comitato era Nanbara Shigeru, rettore dell'allora Università Imperiale di Tokyo, cristiano e liberale.⁵⁵

Il Comitato restò attivo anche dopo la partenza dell'USEMJ, continuando ad osservare gli sviluppi della situazione e a fornire suggerimenti sia al *Monbushō* che al CI&E.⁵⁶ Ad agosto 1946 fu rinominato *Japan Education Reform Council* (*Kyōiku sasshin iinkai*) da un'ordinanza imperiale. Comprende una cinquantina di membri, alcuni permanenti e altri temporali, scelti tra le persone più istruite ed esperte non solo nel campo dell'educazione ma anche della politica, della religione, dell'industria e dell'economia.⁵⁷ Diciannove di essi erano già stati parte del JEC, e il capo del Consiglio restava Nanbara Shigeru.⁵⁸

Il *Monbushō*

Nonostante la maggior parte delle riforme venissero suggerite dagli Americani, esse entrarono davvero in vigore attraverso il Ministero dell'Educazione giapponese e le leggi votate dal Parlamento.⁵⁹

Per la precisione, i primi passi per democratizzare l'istruzione giapponese furono presi dal Ministro dell'Educazione Maeda Tamon, che il 15 settembre 1945, circa una settimana prima che il CI&E venisse formato, aveva già emanato le "*Educational Politics for the Construction of a New Japan*" (*Shin Nihon kensetsu no kyōiku hōshin*), con cui bandiva ogni traccia delle ideologie nazionalistiche e militariste dalle scuole, sia censurando i libri di testo sia

⁵³ *Ibid.* pp. 8-9.

⁵⁴ TOSHIO Nishi, *Unconditional democracy*, p. 196.

⁵⁵ TAKEMAE Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, p. 355.

⁵⁶ TOSHIO Nishi, *Unconditional democracy*, p. 191.

⁵⁷ GOODMAN Robert e PHILLIPS David (2003), *Can the Japanese Change Their Education System?* Oxford Studies in Comparative Education, Symposium books, p. 47-64.

⁵⁸ TAKEMAE Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, p. 356.

⁵⁹ LUCKEN Michael, BAYARD-SAKAI Anne e LOZERAND Emmanuel (2011), *Japan's postwar*, Nissan Institute, Routledge Japanese Studies Series, p. 37.

allontanando gli insegnanti che sostenevano il vecchio regime, e dichiarava che l'obiettivo dell'educazione doveva essere la creazione di una società pacifica e democratica.⁶⁰

Tuttavia, Maeda non riteneva necessario abrogare il Rescritto Imperiale sull'Educazione di epoca Meiji, anzi era convinto che il documento incoraggiasse le libertà individuali così com'era, e che fosse stato semplicemente mal interpretato da ultranazionalisti e militari. Nell'ottica di Maeda la democrazia non escludeva per forza la sovranità dell'Imperatore.⁶¹

Vedendo che il *Monbushō* era incline a mantenere un approccio conservatore, lo SCAP perse la sua fiducia in esso e prese in mano la situazione, emanando la sua prima direttiva sull'amministrazione dell'educazione giapponese, in cui ordinava un'ispezione accurata dei libri, delle materie e del personale scolastico affinché tutti gli istituti scolastici fossero in linea con le politiche dell'Occupazione. Inoltre il *Monbushō* era tenuto, su richiesta dello SCAP, a consegnare dei report con la descrizione dettagliata dei provvedimenti che intendeva attuare per adempiere al suo compito.⁶² In seguito il GHQ, consigliato anche dall'USEMJ, cercò di limitare ulteriormente il potere del Ministero dell'Educazione formando direttivi scolastici a livello comunale e prefetturale e dando più libertà agli insegnanti nella scelta dei libri di testo e dei contenuti della propria materia, ma il successo di queste riforme fu parziale, in quanto non durarono a lungo una volta terminata l'Occupazione.⁶³

Legge Fondamentale sull'Educazione

Una volta che i vari organi descritti sopra concordarono le misure definitive da intraprendere, esse furono attuate attraverso la legislazione giapponese.

Il CI&E iniziò a prendere in considerazione l'idea di emanare un nuovo Rescritto sull'Educazione già da ottobre 1945. Una delle opzioni suggerite fu di farlo emettere nuovamente dall'Imperatore, in modo che fosse percepito dai giapponesi con la stessa potenza ideologica. La prima bozza fu redatta da Ariga Tetsutarou, professore di teologia protestante alla Doushin University di Kyoto, che lavorò insieme a membri del CI&E e del JERC.⁶⁴ Sebbene la struttura fosse la stessa del Rescritto di epoca Meiji, mantenendo perfino lo stesso incipit, proseguiva parlando dell'importanza del liberalismo, della ricerca scientifica e dello spirito di cooperazione internazionale. Tuttavia il Rescritto di Kyoto non riuscì ad ottenere l'approvazione unanime dai membri del CI&E di Tokyo, e il progetto fu accantonato.⁶⁵

Successivamente, quando a marzo 1946 il JERC ebbe modo di confrontarsi con i membri dell'USEMJ, fu consigliato non usare più editti imperiali ma piuttosto di incorporare la nuova legge sull'educazione nella Costituzione.⁶⁶ Il GHQ tuttavia non prese subito una decisione a

⁶⁰ *Ibid*, p. 36.

⁶¹ TOSHIO Nishi, *Unconditional democracy*, p. 151.

⁶² Memorandum, from Supreme Commander for the Allied Power (SCAP), Civil Information and Education Sector (CIE) to the Japanese Government, 22 October 1945, contenuto in PASSIN Herbert (1965), contenuto in *Society and Education in Japan*, Teacher College Press, East Asia Institute Columbia University, p. 270.

⁶³ WRAY Harry (1991), "Change and Continuity in Modern Japanese Educational History: Allied Occupational Reforms Forty Years Later", *Comparative Education Review*, Vol. 35, No. 3, University of Chicago Press, Comparative and International Education Society, pp. 451-452.

⁶⁴ GOODMAN Robert e PHILLIPS David, *Can the Japanese Change Their Education System?* p. 47.

⁶⁵ TAKAMAE Eiji, *GHQ*, p. 188.

⁶⁶ TAKAMAE Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, p. 358.

riguardo, limitandosi a sospendere la lettura del Rescritto nelle scuole e i riti shintoisti che promuovevano la venerazione dell'Imperatore descritti nel documento, sperando che il Ministero dell'Educazione giapponese preparasse autonomamente le proprie riforme. Tuttavia sia Maeda sia il suo successore Tanaka Kotaro malinterpretarono l'inazione americana come segno d'approvazione per il mantenimento del Rescritto Meiji. Condividendo le idee del suo predecessore, anche Tanaka pensava che la sovranità imperiale non fosse incompatibile con la democrazia, e cercò di far inserire il Rescritto nella bozza della nuova Costituzione. Sfortunatamente per Tanaka, il suo gesto fu interpretato come un atto di sfida dallo SCAP, e fu la spinta decisiva per procedere all'abolizione permanente del Rescritto, comunicata a tutte le scuole l'8 ottobre 1946.⁶⁷

In seguito, si decise di non emanare un nuovo Editto Imperiale ma piuttosto di usare una legge approvata dal Parlamento. Essa fu redatta ispirandosi ai report del JERC, più conformi alle idee americane, concretizzati dal Ministro Tanaka nella Legge Fondamentale dell'Educazione (*Kyōiku kihon no hō*) emanata il 31 marzo 1947. Da quel momento l'educazione smise definitivamente di essere competenza dell'Imperatore e venne regolata solo attraverso leggi discusse in Parlamento.⁶⁸ La Legge stabiliva come obiettivo dell'educazione lo sviluppo della personalità individuale volta alla costruzione di una società pacifica (art. 1), garantiva l'opportunità di ricevere un'istruzione indipendentemente dal sesso, dalla razza, dalla religione o dallo status sociale, (art. 3), e proibiva la propaganda politica e i riti religiosi nelle scuole (art. 8 e 9).⁶⁹

1.2 L'Occupazione della Germania

L'Occupazione americana in Germania fu più articolata di quella in Giappone sia per la divisione in quattro settori tra gli Alleati, sia perché il territorio tedesco era già suddiviso in *Länder*, ognuno dei quali presentava delle differenze amministrative più o meno marcate, che ostacolavano la comunicazione tra le forze di occupazione e le autorità locali. L'amministrazione centrale precedente, essendo nazista, era stata smantellata, pertanto mancava un apparato burocratico che potesse agire uniformemente su tutto il paese.⁷⁰

Nonostante ciò, il numero del personale impiegato nello sviluppo delle riforme educative era relativamente esiguo, se paragonato a come era stata strutturata l'amministrazione americana sul territorio giapponese. Questo perché dal momento che le economie domestiche degli Alleati occupanti dipendevano fortemente da come la Germania si sarebbe ripresa, la stesura di riforme economiche e politiche era considerata prioritaria rispetto ai vari problemi educativi. A ciò bisogna aggiungere il fatto che Alleati occidentali condividevano molti dei valori e delle opere dell'eredità culturale tedesca, che era, dopotutto, parte della cultura europea. Questo provocava un certo imbarazzo nelle autorità Americane, che non si sentivano pienamente autorizzate a

⁶⁷ TOSHIO Nishi, *Unconditional democracy*, pp. 151-156.

⁶⁸ LUCKEN Michael, BAYARD-SAKAI Anne e LOZERAND Emmanuel (2011), *Japan's postwar*, p. 37.

⁶⁹ *Fundamental Law of Education*, 31 marzo 1945, contenuta in *Society and Education in Japan*, Teacher College Press, East Asia Institute Columbia University, pp. 301-303.

⁷⁰ SHIBATA Masako, *Japan and Germany under the U.S. Occupation*, pp. 106, 119.

modificare un sistema scolastico che in parte ammiravano; d'altro canto, neppure intellettuali tedeschi li giudicavano all'altezza di questo compito, ritenendo la cultura americana ancora troppo immatura rispetto a quella europea. Diversi professori universitari, come Julius Ebbinghaus, rettore dell'Università di Marburgo, o Karl Jasper, docente all'Università di Heidelberg, pur riconoscendo il bisogno di riforme, sostenevano che esse avrebbero dovuto essere ideate necessariamente dalla società tedesca, in quanto l'accettare riforme straniere avrebbe leso la dignità intellettuale e l'identità nazionale tedesca. Queste difficoltà non si erano presentate in Giappone, dove scuole e industrie erano abituate a riformarsi seguendo diversi modelli occidentali, considerati fonte di ispirazione per il progresso fin dalla seconda metà dell'Ottocento. Di conseguenza, l'interferenza straniera nel sistema scolastico tedesco fu sostanzialmente limitata alla denazificazione del personale scolastico, lasciando pressoché immutato il contenuto dei curriculum.⁷¹

La creazione della Zona Americana

I primi discorsi su quali condizioni imporre alla Germania sconfitta iniziarono alla conferenza della Casablanca nel 1943. Il Segretario del Tesoro Henry Morgenthau propose una pace punitiva in cui la Germania avrebbe dovuto essere trasformata in un paese agricolo, senza nessuno spazio per lo sviluppo industriale.⁷² Altri, invece, erano del parere opposto: imporre una pace punitiva avrebbe comportato il rischio di replicare il clima di risentimento diffusi dopo la stipulazione della pace di Versailles, e lo smantellamento dell'economia tedesca avrebbe potuto far precipitare nel caos anche gli Stati europei che commerciavano con essa. Nonostante queste riserve, l'opinione generale concordava con Morgenthau sul fatto che la potenza della Germania dovesse comunque essere ridimensionata affinché non potesse più costituire una minaccia alla pace mondiale. Venne proposto quindi come soluzione alternativa di dividere il Paese in tre parti, affidandole al controllo internazionale, in modo da poter individuare più facilmente eventuali anomalie nel sistema di produzione. Roosevelt tuttavia preferì non sbilanciarsi sulle proprie intenzioni, ritenendo inutile pianificare la pace prima di sapere le condizioni esatte in cui la guerra sarebbe terminata.⁷³

La discussione venne ripresa alla Conferenza di Québec a settembre 1944, dove Roosevelt valutò la questione tedesca con Churchill. Alla conferenza era presente anche Morgenthau, che presentò a entrambi i leader il suo piano di pace punitiva: esso comprendeva la distruzione delle industrie belliche, il controllo delle importazioni ed esportazioni, e la punizione dei criminali di guerra. Venne riproposta l'idea della divisione della Germania in tre parti: due indipendenti e autonome, mentre terza zona, l'area delle Ruhr, dov'erano concentrate la maggior parte delle risorse, sarebbe diventata di dominio internazionale. Sarebbe stato compito delle Nazioni Unite assicurare l'esecuzione delle condizioni stabilite, e la partecipazione degli Stati Uniti nell'operazione sarebbe stata giustificata in quanto membri della suddetta

⁷¹ GOOMAN Roger, PHILLIPS David, *Can the Japanese change their education system?* pp. 56, 58-60.

⁷² SHIBATA Masako, *Japan and Germany under the U.S. Occupation*, p. 107.

⁷³ DOBBINS James, POOLE Michele, LONG Austin, RUNKLE Benjamin, (2008) *After the War: Nation-Building from FDR to George W. Bush*, RAND Corporation, pp. 10, 15-16.

organizzazione. Nella sua proposta Morgenthau cita anche dei provvedimenti per il sistema educativo: tutte le scuole di ogni grado sarebbero rimaste chiuse finché non fossero stati pronti insegnanti, libri di testo e programmi ritenuti accettabili agli occhi degli Alleati. Non venne però specificato quali fossero i cambiamenti richiesti per poter ottenere il permesso di ricominciare le lezioni.⁷⁴

La questione tedesca venne aggiornata nuovamente durante la Conferenza di Yalta del febbraio 1945, a cui erano presenti Roosevelt, Stalin e Churchill. Si decise di dividere la Germania in tre zone, eventualmente quattro con l'aggiunta della Francia, ognuna delle quali sarebbe stata occupata da una rispettiva potenza Alleata. La gestione delle zone sarebbe stata coordinata da una commissione situata a Berlino e formata dai comandanti di ciascun governo coinvolto nell'Occupazione. In quest'occasione l'educazione non venne menzionata esplicitamente, ma nel resoconto della riunione si parla di “*wipe out the Nazi [...] organizations and institutions, remove all Nazi and militarist influences from public office and from the cultural and economic life of the German people.*”⁷⁵

L'ultimo incontro che gli Alleati ebbero tra loro prima della fine della guerra fu a Potsdam, tra il 17 luglio e il 2 agosto 1945. Stavolta l'istruzione venne citata chiaramente, ma l'articolo che la riguarda è estremamente vago e non dà nessuna indicazione concreta su come procedere, limitandosi a ribadire che “l'istruzione Tedesca sarà attentamente controllata al fine di eliminare la presenza di ogni dottrina Nazista e militarista e rendere così possibile la nascita e lo sviluppo di ideali democratici.”⁷⁶ Il compito di attuare tali controlli sarebbe spettato al Consiglio di Controllo Alleato, i cui membri avrebbero dovuto ricevere in seguito direttive più specifiche dai propri governi.⁷⁷

Consiglio di Controllo Alleato

Il Consiglio di Controllo Alleato (*Allied Control Council*) venne creato a Berlino il 30 agosto 1945. Era composto da quattro comandi rappresentanti ognuno le quattro nazioni occupanti, ossia Stati Uniti, Francia, Inghilterra e Unione Sovietica.⁷⁸ Il suo compito era formulare politiche economiche e amministrative da applicare uniformemente in tutta la Germania. In mancanza di accordo tra le quattro potenze, però, i rispettivi rappresentanti avevano la facoltà di esercitare “*supreme legislative, executive, and judicial authority*” nei confini della propria

⁷⁴ The Secretary of the Treasury (Morgenthau) to the President, 5 Settembre 1944, *Suggested Post-Surrender Program for Germany*, Washington, pp. 103-105, <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1944Quebec/d86>.

⁷⁵ *Report on the Crimea Conference (Yalta, 11 February 1945)* Foreign Relations of the United States. Volume B: The Conference at Malta and Yalta 1945. Washington: Department of State, 1955. (Diplomatic Papers), p. 3 https://www.cvce.eu/en/education/unit-content/-/unit/55c09dcc-a9f2-45e9-b240-eaef64452cae/2d612dca-8360-46a1-9ea8-c5a0c191b8be/Resources#d0503236-c181-4b84-b8ae-d233645365ac_en&overlay

⁷⁶ Conferenza di Potsdam, protocollo finale datato 1 agosto 1945, art. 7

https://www.cronologia.it/ugopersi/conferenze_inter/conferenza_potsdam.htm

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ “Allied Control Councils and Commissions” (1947), *International Organization*, Vol. 1, No. 1 University of Wisconsin Press, p. 167.

zona di occupazione.⁷⁹ Questa soluzione era il risultato di un compromesso tra la proposta dell'Inghilterra, che avrebbe voluto mantenere la Germania più unita possibile sotto il Consiglio, e l'Unione Sovietica, che voleva ridurre al minimo le interferenze nella gestione del proprio settore.⁸⁰

Si può dire che il Consiglio di Controllo fosse l'equivalente europeo dell'Allied Council for Japan: in entrambi era necessaria l'unanimità dei componenti affinché una proposta venisse approvata, e dato che ogni membro poteva vietare le proposte che andavano contro i propri interessi, il ruolo di quest'organo restò principalmente consultivo. La differenza principale era che, in caso di mancato accordo, gli Stati Uniti, così come gli altri tre Alleati, avrebbero potuto aggirare il veto soltanto nei confini della propria zona, ma non avrebbero avuto la capacità di influire a piacimento sulle politiche riguardanti tutta la Germania.⁸¹

Office of Military Government United State Zone (OMGUS)

La zona americana, che comprendeva i *Länder* di Baviera, Hessen e Baden-Württemberg, la città di Brema e la sezione americana di Berlino, era gestita dall'Office of Military Government United State Zone,⁸² che rispondeva alle direttive decise in comune con gli altri Alleati nel Consiglio di Controllo Alleato, valide in tutti i settori o, in mancanza di queste, alle direttive emanate dal Governo Americano, valide solo entro i confini della rispettiva zona.⁸³

La prima direttiva che l'OMGUS ricevette fu la JCS⁸⁴ 1067, emanata ad aprile 1945. Essa aveva un tono ancora fortemente influenzato dalle idee di pace punitiva proposte da Morgenthau: la Germania doveva essere trattata come una nazione sconfitta, e l'obiettivo principale del Governo Militare era fare in modo che non potesse rappresentare mai più una minaccia per le altre nazioni del mondo. Le priorità erano la rimozione dei membri del Partito Nazista da qualsiasi carica pubblica e la demilitarizzazione. Tutte le industrie legate alla produzione di armamenti dovevano essere chiuse, ed erano consentite soltanto le attività economiche che avrebbero permesso alla popolazione di mantenere degli standard di vita minimi, al fine di evitare disordini e insurrezioni. Soltanto una volta che questi obiettivi fossero stati completati si sarebbe potuto pensare ad un'eventuale seconda fase costruttiva, volta a istituire una società democratica. Analogamente a quanto fatto in Giappone, anche in Germania la popolazione civile poteva informarsi sullo sviluppo dei piani delle forze d'Occupazione attraverso media come radio e giornali.⁸⁵

⁷⁹ Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation (JCS 1067) in U.S. Department of State. *Germany 1947-49: The Story in Documents*, Washington: Government Printing Office, 1950, pp. 21-22.

⁸⁰ DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 51.

⁸¹ *Ibid*, p. 51.

⁸² *Report of the United States Education mission to Germany*, (1946), United States Government Printing Office, Washington, p. 20.

⁸³ Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation (JCS 1067) p. 22.

⁸⁴ Il Joint Chiefs of Staff (JCS) è organo fondato nel 1942 che riunisce i capi dell'US Army, US Navy e US Air Forces al fine di migliorare la comunicazione tra i vari rami delle forze armate statunitensi (KRUGER Lee, *Logistic Matters...*, p. 37).

⁸⁵ Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation (JCS 1067) pp. 23-44, 27.

L'articolo 14 della JCS 1067 riguardava l'istruzione, mantenendo lo stesso approccio distruttivo: ordinava la chiusura di tutti gli istituti, eccetto quelli già riabilitati dagli Alleati, e proibiva tutte le ricerche scientifiche che potessero essere legate allo sviluppo bellico. Spettava all'OMGUS decidere quando e come riaprire le scuole, ma la direttiva non forniva ulteriori particolari su quali curriculum scolastici sostitutivi sarebbero stati accettabili né su chi avrebbe dovuto avere il compito di crearli.⁸⁶

Educational and religious Affair Branch (E&RA)

All'interno dell'OMGUS era stato istituito un settore che avrebbe dovuto occuparsi dell'istruzione, l'Educational and Religious Affair Branch, ma la sua influenza era minima. Nel 1945 contava solo dieci membri, contro gli iniziali 19 del CI&E, e, sebbene fossero relativamente competenti nel settore educativo, non avevano nessuna direttiva specifica oltre alla JCS 1067 a cui fare affidamento.⁸⁷ Al contrario del CI&E, l'E&RA non poteva contare sull'appoggio di organi locali come il JERC per rapportarsi con le istituzioni locali, anzi, nelle prime fasi dell'occupazione la fraternizzazione con la popolazione locale era fortemente scoraggiata.⁸⁸ Un'ulteriore difficoltà era costituita dal fatto che l'E&RA non aveva un unico Ministero dell'Istruzione a cui fare riferimento, come in Giappone, ma tre, per i rispettivi *Länder* di Baviera, Hessen e Baden-Württemberg,⁸⁹ e nessuno di essi riteneva necessario cambiare la struttura del proprio sistema educativo.⁹⁰

U.S. Education Mission to Germany (USEMJ)

Visto il successo della Missione educativa in Giappone, il Governo americano decise di ripetere l'esperimento in Germania per osservare e valutare lo svilupparsi della situazione. Anche dalla composizione dei membri per questa missione, possiamo vedere la differenza dell'importanza data al ruolo dell'educazione nei due paesi sconfitti: mentre quella giapponese contava 27 partecipanti, per quella tedesca ne furono scelti soltanto otto, portati poi a dieci su richiesta dell'OMGUS.⁹¹

I criteri con cui lo State Department aveva selezionato i candidati erano gli stessi usati per l'USEMJ: l'eterogeneità e la rappresentazione delle minoranze furono fattori influenti nella scelta tanto quanto la formazione professionale dei suoi membri. Il capo della missione era George Zook, presidente dell'American Council of Education. Gli altri componenti erano tutti educatori provenienti da diverse realtà scolastiche: università, istituti tecnici, scuole cattoliche e protestanti. Due di essi erano donne.⁹²

⁸⁶ Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation (JCS 1067), pp. 25-26.

⁸⁷ SHIBATA Masako, *Japan and Germany under the U.S. Occupation*, p. 116.

⁸⁸ Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation (JCS 1067), p. 22.

⁸⁹ *Report of the United States Education mission to Germany*, p. 57.

⁹⁰ GOOMAN Roger, PHILLIPS David, *Can the Japanese change their education system?* p. 59.

⁹¹ DORN, Charles, (2005), "Evaluating Democracy: The 1946 US Education Mission to Germany." *American Journal of Evaluation* 26, no. 2, American Evaluation Association, pp. 270-271.

⁹² *Ibid*, p. 271.

Il *modus operandi* dell'US Education Mission to Germany rispecchiò il modello giapponese: la Missione arrivò a Berlino il 24 agosto 1946, e dopo aver passato i primi giorni a farsi aggiornare dagli ufficiali americani sullo stato reale delle cose iniziò a viaggiare nei tre *Länder* posti sotto il controllo statunitense, visitando scuole e università e parlando con studenti e professori, per poi tornare a Berlino e redigere un report di quanto appreso, includendo possibili soluzioni. La Missione fece ritorno in patria il 26 settembre, dopo circa un mese di soggiorno, esattamente come la sua controparte giapponese.⁹³

Tra i consigli contenuti nel Report che Zook consegnò all'OMGUS, il passo principale era il rafforzamento della cooperazione tra gli studiosi tedeschi e il personale dell'E&RA, in quanto la democrazia non doveva essere imposta, bensì insegnata attraverso il buon esempio.⁹⁴

Per quanto aveva potuto vedere, Zook reputò che i provvedimenti presi fino ad allora dall'OMGUS, primo fra tutti l'avvio della denazificazione, fossero stati adeguati, ma avessero avuto un raggio d'azione troppo limitato, dovuto alla carenza del personale: affinché le riforme fossero implementate in modo omogeneo perlomeno entro i confini della Zona Americana sarebbe stato opportuno raddoppiare lo staff dell'E&RA, che avrebbe dovuto avere un proprio ufficio in ciascun *Land*, e in generale aumentare il numero del personale impiegato nel settore educativo. Anche il fatto che l'USEMG fosse stata composta da soli dieci membri aveva limitato in modo significativo la quantità di informazioni che era stato possibile esaminare.⁹⁵

L'obiettivo finale del Governo Militare statunitense avrebbe dovuto essere promuovere la democrazia affinché questa non fosse più vista solo come una forma di governo, ma come uno stile di vita permeante in ogni aspetto della quotidianità. La decisione finale su come gestire i programmi scolastici poteva essere lasciata ai Ministeri dell'Istruzione di ciascun *Land*, lasciando all'E&RA soltanto il diritto di veto sulle proposte che potevano minacciare di far tornare in auge il nazismo.⁹⁶

Prima di poter pensare concretamente all'educazione, però, la Missione stessa riconosceva l'importanza di riavviare l'economia tedesca, in quanto "*nowhere in the world has it been possible to erect the structure of successful democratic self-government upon starvation or economic disorder*".⁹⁷ Per ricostruire gli edifici scolastici, stampare nuovi libri di testo e assumere nuovi insegnanti servivano fondi che al momento mancavano. Tuttavia, la Missione non specificò esattamente quanto denaro fosse necessario, lasciando all'OMGUS la responsabilità di calcolare la cifra da chiedere al Congresso. Il Governo Militare però preferì dare la precedenza ad altri settori, continuando a considerare il sistema scolastico di secondaria importanza.⁹⁸

In ogni caso, nonostante il Report dell'USEMG non avesse ricevuto lo stesso peso dato dallo SCAP al Report della Missione di Stottard, molti dei suggerimenti in esso contenuti furono

⁹³ *Ibid*, p. 271.

⁹⁴ *Report of the United States Education mission to Germany*, p. 6.

⁹⁵ *Ibid*, pp. 6, 9, 26, 59.

⁹⁶ *Ibid*, pp. 28, 58.

⁹⁷ *Ibid*, p. 10.

⁹⁸ TENT, James, (1982), "Mission on the Rhine: American Educational Policy in Postwar Germany, 1945-1949" *History of Education Quarterly*, Vol. 22, No. 3, Cambridge University Press, p. 266.

comunque attuati attraverso la Direttiva No. 54 del Consiglio di Controllo Alleato emanata il 25 giugno 1947, che garantiva educazione gratuita e obbligatoria a tutti i bambini tra i 6 e i 15 anni, incentrata sulle responsabilità civiche dell'individuo. Qualche settimana dopo il Governo Americano emanò una direttiva simile per la sua zona, la JCS 1779, che, sostituendo la JCS 1067, segnava il passaggio dalla fase punitiva di Morgenthau a quella costruttiva.⁹⁹ Se precedentemente l'obiettivo dell'OMGUS era stato prevenire che la Germania potesse divenire nuovamente una minaccia per il mondo, con quest'ordinanza, sebbene il processo di denazificazione e di disarmo non venisse allentato, le nuove priorità erano costruire le basi economiche e politiche affinché il paese potesse diventare una solida democrazia.¹⁰⁰

Per quanto possibile, la promozione della cultura democratica tedesca avrebbe dovuto essere coordinata con le altre Forze d'Occupazione, per poter favorire un'eventuale unificazione del Paese in futuro. Inoltre, la JCS 1779 riconosceva l'importanza di riallacciare le relazioni internazionali per poter riprendere i programmi di scambio culturale tra la Germania e gli altri paesi,¹⁰¹ come suggerito dall'USEMG.¹⁰² L'OMGUS avrebbe quindi dovuto controllare che le autorità competenti di ogni *Land* avrebbero fatto quanto necessario per avviare un sistema scolastico che permettesse di realizzare gli obiettivi sopracitati. Tuttavia, anche in questo caso la Direttiva non riportava istruzioni più specifiche su come agire nella pratica, rimandando quindi alle istruzioni del Consiglio di Controllo Alleato.¹⁰³

Conclusioni

Ad un primo sguardo, l'organizzazione dell'apparato di occupazione nei due paesi sconfitti presenta delle similitudini: in entrambi i casi era presente un organo attraverso cui i rappresentanti delle nazioni Alleate potevano far sentire la propria influenza sulle politiche d'occupazione anche nel caso non avessero avuto la possibilità di agire direttamente sui territori in questione. Tuttavia, questo si realizzò solo nel caso della Germania, e solo perché, avendo gli Alleati un grado di controllo equivalente, era inevitabile dover cercare di uniformare le proprie azioni, anche accettando dei compromessi, per poter infine riunire le quattro zone, cosa essenziale per il rilancio dell'economia europea. In Giappone, non avendo la stessa importanza strategica, gli Alleati, seppur contro voglia, rinunciarono ad opporsi all'arbitrarietà di MacArthur.

In entrambi i paesi era presente un ufficio responsabile per le riforme educative, che aveva sedi dislocate in ogni regione. Tuttavia, come vedremo nel prossimo capitolo, fu molto più facile operare in Giappone. Infatti, avendo il paese ancora un governo centrale, era molto più semplice distribuire gli ordini in tutta la nazione, dato che il personale del CI&E presente nelle provincie, pur non avendo l'autorità di proporre riforme proprie, era comunque ascoltato

⁹⁹ KELLERMANN Henry (1978) *Cultural Relations as an Instrument of U.S. Foreign Policy: The Educational Exchange Program Between the United States and Germany, 1945-1954*, Volume 14, Bureau of Educational and Cultural Affairs, U.S. Department of State, p. 21.

¹⁰⁰ Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation (JCS 1779) in U.S. Department of State. *Germany 1947-49: The Story in Documents*, Washington: Government Printing Office, 1950 p. 34.

¹⁰¹ *Ibid.* p. 40.

¹⁰² *Report of the United States Education mission to Germany*, p. 61.

¹⁰³ Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation (JCS 1779), p. 41.

perché faceva da portavoce del *Monbushō*, che a sua volta riceveva istruzioni dal GHQ.¹⁰⁴ In Germania invece non c'era più un governo centrale a dare istruzioni, per cui ogni sede regionale dell'E&RA doveva cercare di far eseguire le proprie riforme dal governatore del *Land* in cui si trovava cercando coordinarsi con i colleghi dei rimanenti *Länder* della Zona Statunitense, ma senza poter operare nel resto della nazione. Un'ulteriore difficoltà era data dal fatto che già in partenza ogni *Land* presentava delle differenze amministrative: alcuni avevano più risorse di altri, o avevano governatori più collaborativi, e ciò rischiava di portare ad un eccessivo divario nel grado di democratizzazione delle diverse regioni, ostacolando la riunificazione del paese nel lungo termine.¹⁰⁵ Quindi, come vedremo nel prossimo capitolo, anche se gli ambiti in cui gli americani pianificarono il loro intervento sono più o meno gli stessi, la portata delle loro azioni fu maggiore in Giappone.

¹⁰⁴ LAGOTTE Bryan, "Because We Said So", p. 242.

¹⁰⁵ KRUGER Lee, *Logistic Matters...*, p. 207.

CAPITOLO 2: GLI AMERICANI ALL'OPERA: LE RIFORME EDUCATIVE

Dopo aver introdotto il funzionamento degli organi di Occupazione e il loro *modus operandi*, in questo capitolo analizzerò come essi cambiarono nella pratica il sistema scolastico giapponese e tedesco. Praticamente ogni aspetto riguardante l'istruzione fu modificato, dalla divisione dei diversi gradi di istruzione alla riscrittura dei contenuti delle materie scolastiche, dal percorso di abilitazione all'insegnamento all'amministrazione burocratica delle scuole, ma ci furono differenze significative sia nell'operato delle forze di Occupazione nei due paesi che nella reazione dei cittadini occupati.

2.1 Prima dell'Occupazione

Sia in Germania che in Giappone le prime tendenze nazionalistiche iniziarono a svilupparsi nella seconda metà dell'800. La Germania si era da poco unificata in un'unica nazione, e serviva creare un'identità nazionale tra i suoi abitanti per stabilizzare la situazione politica. Nello stesso momento il Giappone stava affrontando un periodo di grandi cambiamenti causati dal suo reinserimento forzato nelle relazioni internazionali, che richiedeva lo stesso senso di coesione sociale nella popolazione affinché il governo potesse attuare tutte le trasformazioni politiche ed economiche necessarie per mettersi al pari delle potenze occidentali.¹⁰⁶

Le scuole giocarono un ruolo fondamentale nella diffusione del patriottismo: in Giappone esse dovevano seguire le direttive del Ministero dell'Educazione, che dal 1903 aveva il monopolio sulla decisione dei programmi scolastici, essendo l'unico ente in tutto il paese autorizzato a pubblicare i libri di testo. Durante le lezioni veniva descritta agli studenti la grandezza del Giappone, enfatizzando le sue recenti vittorie militari, come quella sulla Cina nel 1894-95, o contro la Russia nel 1904-05. Dall'emanazione del Rescritto Imperiale sull'Educazione del 1890, il fulcro dell'istruzione giapponese si incentrava sul promuovere i valori confuciani come l'obbedienza all'imperatore.¹⁰⁷ ogni scuola era dotata di un suo ritratto, a cui i bambini dovevano inchinarsi ogni mattina, e fin dalle elementari veniva detto loro che dovevano essere pronti a dimostrarli lealtà assoluta¹⁰⁸.

Programmi simili erano adottati anche in Germania, dove la stesura dei curriculum scolastici era supervisionata dal Ministero dell'Istruzione, dalla Cancelleria del *Führer* (*Kanzlei des Führers*) o dagli ufficiali della Lega Nazionale Socialista per Insegnanti (*Nationalsozialistischer Lehrerbund*, NSLB).¹⁰⁹ Teoricamente, ogni *Land* aveva il proprio Ministro dell'Istruzione a cui fare riferimento, ma dal 1934 il loro unico compito era implementare le istruzioni che arrivavano dal governo centrale.¹¹⁰

Con l'inizio dei conflitti armati nel continente asiatico, le tendenze nazionalistiche si estremizzarono. In Giappone, gli insegnanti raccontavano agli studenti le presunte vittorie dell'esercito al fronte, e nell'intervallo i bambini giocavano a fare i soldati. Dopo l'attacco a

¹⁰⁶ SHIBATA Masako, *Japan and Germany under the U.S. Occupation*, pp. 17-18, 37.

¹⁰⁷ THAKUR, H. Yoko, (1995) "History Textbook Reform in Allied Occupied Japan, 1945-52", *History of Education Quarterly*, Vol. 35, No. 3, Cambridge University Press, p. 263.

¹⁰⁸ PORTER Ran Ying, (2017), *Japanese Reflections on World War II and the American Occupation*, Amsterdam University Press, pp. 72, 80-88.

¹⁰⁹ WEGNER, Gregory (2002), *Anti-semitism and Schooling under the Third Reich*, Routledge, New York, p. 43.

¹¹⁰ LINDEGREN, Alina Marie (1957), *Germany revisited. Education in the Federal Republic*, US Department of Health, Education and Welfare, Government Printing Office, Washington, p. 7.

Pearl Harbor, in molte scuole nipponiche i docenti furono affiancati da militari, allo scopo di accelerare la preparazione di nuovi soldati per la guerra. Le ore di educazione fisica erano diventate un vero e proprio addestramento militare: i ragazzi imparavano a marciare, a maneggiare pistole e a combattere con dei bastoni. Anche alle ragazze veniva dato un addestramento, anche se più incentrato sulla difesa personale in caso di invasione piuttosto che sulle tecniche d'assalto. Le punizioni corporali non mancavano, e a volte avvenivano perfino senza un reale motivo, per abituare gli studenti alla durezza della guerra e al rispetto assoluto verso i propri superiori. Inoltre, dato che chi insegnava veniva esentato dalla leva, i docenti, anche se non erano particolarmente inclini all'uso della forza, si sentivano comunque in dovere di essere il più severi possibile per evitare di essere accusati di mancanza di fedeltà all'imperatore. D'altra parte, gli studenti non protestavano contro la durezza del sistema: essendo l'unico tipo di educazione di cui avevano avuto esperienza, dal loro punto di vista era la normalità.¹¹¹

In modo simile, le scuole per élite naziste tedesche dedicavano cinque ore al giorno di educazione fisica e solo due per le restanti materie, ma anche le scuole pubbliche prevedevano almeno due ore di educazione fisica al giorno, che si traducevano nelle basi di un addestramento militare per i ragazzi,¹¹² mentre le ragazze si allenavano nella ginnastica al fine di sviluppare un corpo sano e robusto, in grado di portare a termine più gravidanze possibili.¹¹³ Ulteriori attività sportive paramilitari erano svolte dalle organizzazioni giovanili *Hitler Jugend* e *Bund Deutscher Mädel*, la cui frequenza era diventata obbligatoria dal 1933 per tutti i giovani dai 10 ai 18 anni.¹¹⁴ Secondo Hitler, era meglio avere una popolazione fisicamente prestante piuttosto che una colta ma debole, tanto che avere buoni voti in educazione fisica divenne uno dei requisiti per entrare nelle università.¹¹⁵

Nel 1938 le scuole dell'obbligo vennero ridotte di un anno per poter permettere ai ragazzi di anticipare l'entrata in caserma.¹¹⁶ Rispetto al Giappone, però, le punizioni corporali erano più contenute: venivano inflitte solo se strettamente necessario ed erano limitate ai maschi; in ogni caso non dovevano essere troppo umilianti o provocare danni gravi.¹¹⁷

Un'altra differenza tra i due paesi riguardava l'insegnamento dell'ideologia razzista. In Germania l'anti-semitismo veniva propagandato in modo sistematico attraverso più o meno tutte le discipline. La scienza, in particolare la biologia, serviva a dimostrare in modo oggettivo la superiorità della razza ariana sulle altre. Fu introdotto un vero e proprio corso chiamato *Rassenkunde*, ossia scienze razziali, che comprendeva lezioni di educazione sessuale in cui si

¹¹¹ PORTER Ran Ying, *Japanese Reflections...*, pp. 84-85, 88.

¹¹² DITCHER Heather (2012), "Rebuilding Physical Education in the Western Occupation Zones of Germany, 1945-1949." *History of Education* No. 41, p. 790.

¹¹³ NAUL Roland, (2002), "Sport and Physical Education in Germany", *History of sport and physical education in Germany, 1800-1945*, Routledge, New York, p. 23.

¹¹⁴ FUESSL Karl-Heinz, WEGNER Gregory (1996), "Education under Radical Change: Education Policy and the Youth Program of the United States in Postwar Germany", *History of Education Quarterly*, Vol. 36, No. 1, Cambridge University Press, p. 3.

¹¹⁵ NAUL Roland., "Sport and Physical Education in Germany", p. 23; DITCHER Heather L. (2012), "Rebuilding Physical Education...", p. 790.

¹¹⁶ TENT James, "Mission on the Rhine", p. 264.

¹¹⁷ SCHUMANN Dirk (2007), "Legislation and Liberalization: The Debate about Corporal Punishment in Schools in Postwar West Germany, 1945-1975", *German History*, Vol. 25 No. 2, p. 196-197.

avvertivano gli studenti, soprattutto le ragazze, di evitare i matrimoni misti, considerati dei veri e propri crimini contro la preservazione delle specie, in quanto macchiavano la purezza del sangue. I figli di coppie ariane ed ebrei erano considerati una *Rassenschande*, una vergogna per la razza. La storia e la geografia confermavano ulteriormente questa tesi, descrivendo gli ebrei come un popolo nomade, privo di una cultura propria, che nel corso dei secoli si era spostato di paese in paese intaccando le culture altrui, ed esortava i giovani tedeschi a riprendersi il proprio “spazio vitale”. La religione infine condannava gli ebrei per l’uccisione di Cristo.¹¹⁸

In Giappone invece il razzismo si diffuse in modo più ambiguo. Prima del contatto con il mondo occidentale le discriminazioni si basavano criteri sociali, a discapito delle classi più basse¹¹⁹, invece che su criteri fisiologici. In contrapposizione alla propaganda sulla purezza della razza ariana, ammettere che i giapponesi potessero aver avuto un antenato comune con altre popolazioni dell’Asia Orientale non era visto in modo negativo, anzi, questa tesi fu usata come giustificazione sia per la colonizzazione degli *Ainu* a partire dal 1868 che per l’annessione della Corea nel 1910, sostenendo che ciò non fosse che un ricongiungimento tra membri di una stessa famiglia, e che avrebbe portato notevoli benefici alle popolazioni assimilate una volta che queste fossero divenute parte integrante della nazione giapponese. Già da queste premesse appaiono evidenti le basi di una mentalità razzista, in quanto veniva dato per scontato che in questo processo di assimilazione fossero solo gli altri a doversi adattare alle usanze giapponesi, che invece avrebbero potuto restare inalterate.¹²⁰ Fu verso la fine del periodo Meiji, attraverso gli studiosi giapponesi inviati all’estero, che le idee razziste si esplicitarono con la diffusione della teoria secondo cui alcune razze erano superiori ad altre grazie ad alcune caratteristiche biologiche ereditarie. Tuttavia, secondo la classificazione occidentale, questo dimostrava che le etnie asiatiche erano inferiori a quelle europee. Per questo motivo, iniziò a diffondersi l’idea che fosse necessario distanziarsi dalle altre popolazioni asiatiche (*datsu a*) per essere riconosciuti come pari dagli europei, e vari studiosi cominciarono a cercare delle caratteristiche fisiche che provassero l’esistenza di una differenza tra i giapponesi e altri abitanti dell’Asia. Di conseguenza si diffuse il mito dell’omogeneità giapponese, ossia la narrazione secondo cui i giapponesi avessero mantenuto la propria razza “pura” nel corso dei secoli, evitando incroci con altre etnie, ottenendo così la diversità genetica che aveva permesso loro di riuscire a modernizzare la propria nazione tanto velocemente.¹²¹ Questo ragionamento non era del tutto nuovo, ma riprendeva l’idea shintoista secondo cui l’imperatore discendeva direttamente dalla dea Amaterasu, e forniva quindi sia legittimità al potere imperiale, sia un senso di coesione nazionale contrapposto alle influenze straniere.¹²² Tuttavia, il trattamento discriminatorio che

¹¹⁸ WEGNER, Gregory, *Anti-semitism and Schooling under the Third Reich*, pp. 8, 57, 63-64, 68, 72 118, 120.

¹¹⁹ Le classi in questione erano i *burakumin*, coloro che conciavano le pelli di animali, attività considerata impura, e gli *eta*, categoria che comprendeva tutti coloro che non si erano pienamente inseriti nella società, come i mendicanti, i vagabondi. OGUMA Eiji (2002), *A Genealogy of ‘Japanese’ Self-Image*, Trans Pacific Press, Melbourne, pp. 97, 99.

¹²⁰ OGUMA Eiji (2002), *A Genealogy of ‘Japanese’ Self-Image*, pp. 100, 105-107.

¹²¹ YAMAMOTO Kana (2015), “The myth of “Nihonjinron”, homogeneity of Japan and its influence on the society”, CERS Working papers <https://cers.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/97/2016/04/The-myth-of-%E2%80%9CNihonjinron%E2%80%9D-homogeneity-of-Japan-and-its-influence-on-the-society-Kana-Yamamoto.pdf>, pp. 3-5.

¹²² CAROLI Rosa (1995), *Razza, etnia, nazione. Alcune considerazioni sull’identità collettiva in Giappone*, AIUSTUGIA, Venezia, p. 52.

il Giappone subì al momento dell'ingresso nella Società delle Nazioni nel 1919 sembrò dimostrare che tutti gli studi e i progressi fatti non erano sufficienti per essere considerati dagli occidentali come una razza loro pari, per cui il Giappone cercò una nuova strategia per difendere la propria indipendenza, ossia il Panasiatismo. Secondo questa teoria, l'unico modo per evitare di venire schiacciati dalle varie potenze mondiali era riunire sotto di sé tutti popoli appartenenti alla "razza gialla", che condividevano alcuni tratti culturali (*dōbun dōshu*). A differenza degli studi razzisti europei però la ricerca di prove scientifiche che dimostrassero la divisione tra le diverse razze restò sempre piuttosto marginale, dando maggior importanza agli aspetti culturali, come l'uso dello stesso sistema di scrittura e l'adozione di un modello di vita improntato verso lo spiritualismo, in contrapposizione al materialismo dei "bianchi".¹²³ Pur nel nome di una solidarietà asiatica vista come necessaria per sopravvivere, l'espansionismo giapponese non fu esente da fenomeni discriminatori verso le altre etnie. In un primo momento il Panasiatismo fu accolto con entusiasmo tra gli stati asiatici già colonizzati: alcuni di essi, come Burma, l'Indonesia o la Thailandia, videro davvero nell'avanzata dell'esercito giapponese una liberazione dallo sfruttamento occidentale, al punto che i nazionalisti lo aiutarono a prendere il potere.¹²⁴ Ma ben presto il Panasiatismo si rivelò una nuova forma d'oppressione: il giapponese venne imposto come lingua franca tra le colonie, diventando una materia obbligatoria nelle scuole dei territori conquistati, insieme allo studio della storia giapponese e dello *shintō*. Anche le festività ufficiali vennero omologate a quelle delle scuole giapponesi, come il compleanno dell'Imperatore e, nel caso della Corea, fu persino emanata una legge che permetteva ai coreani di cambiare il loro nome originale con uno nipponico.¹²⁵ Ad una prima analisi il razzismo giapponese potrebbe risultare ancora meno drastico di quello tedesco, dato che sembrava comunque lasciare aperta la possibilità ai colonizzati di intraprendere un percorso di inserimento nella società panasiatica, al contrario degli ebrei in Germania, a cui, a partire dal 1933 in Baviera fino ad arrivare a livello nazionale nel 1938, era proibito sia l'ammissione nelle scuole pubbliche, sia il finanziamento delle loro scuole private.¹²⁶ Nella realtà però, gli abitanti delle colonie non avrebbero mai potuto omologarsi completamente ai giapponesi: non era permesso loro, per esempio, di essere eletti in Parlamento; coloro che venivano impiegati nelle fabbriche giapponesi svolgevano quasi sempre i lavori più umili, e anche quando avevano le stesse mansioni venivano pagati solo un terzo dei loro colleghi.¹²⁷ Il vero significato della propaganda del "*dōbun dōshu*" era quindi fornire una falsa speranza ai popoli colonizzati, dando loro l'illusione che un giorno avrebbero potuto integrarsi completamente nella società giapponese, mantenendo così il controllo delle popolazioni oppresse riducendo al minimo l'uso di mezzi di coercizione violenti.¹²⁸

2.2 Le riforme sotto l'Occupazione

¹²³ CAROLI Rosa, *Razza, etnia, nazione*, p. 53; HOTTA Eri (2007), *Pan-Asianism and Japan's War 1931-1945*, Palgrave Macmillan, pp. 37, 68-69.

¹²⁴ MCCLAIN James (2002), *Japan, a modern history*, W.W. Norton & Company, p. 295, 494-496.

¹²⁵ HOTTA Eri, *Pan-Asianism and Japan's War*, p. 207; MCCLAIN James (2002), *Japan, a modern history*, pp. 462-464.

¹²⁶ È interessante notare come nelle scuole private ebrae rimaste aperte cominciarono ad essere introdotti studi sulla geografia della Palestina, per preparare i bambini all'eventualità di dover emigrare. WEGNER, Gregory, *Anti-semitism and Schooling under the Third Reich*, p. 19.

¹²⁷ MCCLAIN James (2002), *Japan, a modern history*, p. 463; OGUMA Eiji, *A Genealogy of 'Japanese' Self-Image*, p. 329.

¹²⁸ CAROLI Rosa, *Razza, etnia, nazione*, p. 53.

Anche se l'obiettivo principale era lo stesso in entrambi i paesi, ossia la trasformazione di un sistema scolastico totalitario in uno democratico, ci furono notevoli differenze nell'esecuzione delle riforme. Per quanto riguarda il caso del Giappone, il CI&E lavorò a stretto contatto con gli educatori e il *Monbushō* per preparare curriculum scolastici adatti allo scopo, e insieme attuarono cambiamenti su larga scala. In Germania, al contrario, gli americani ebbero poca voce in capitolo su questo tema, e la loro influenza nell'ambito scolastico fu molto meno significativa, in parte per la reticenza degli educatori tedeschi a collaborare, in parte per le difficoltà dell'OMGUS nel relazionarsi con una burocrazia molto più frammentata, e in parte per i limiti imposti dalla presenza degli altri Alleati nel territorio.

2. 2. 1 Le materie scolastiche

I primi tentativi di cambiamento furono piuttosto vaghi e confusionari. Firmando la Dichiarazione di Potsdam, il governo giapponese si era impegnato ad eliminare le tendenze militaristiche dalla sua società, e perciò l'allora Ministro dell'Istruzione, ancora prima che il GHQ venisse istituito formalmente, ordinò agli studenti di autocensurare dai propri libri tutti i passaggi in cui si esaltava la superiorità della razza giapponese e si glorificavano gli eroi di guerra, passandoci sopra una pennellata di inchiostro nero, nella speranza che ciò fosse sufficiente a scongiurare un ulteriore intervento da parte degli Alleati.¹²⁹ Tuttavia, non venne specificato esattamente quali erano i passaggi incriminati, lasciando che fossero i governi delle regioni o le singole scuole a giudicare cosa fosse opportuno rimuovere, col risultato che ogni libro venne censurato in modo diverso. Inoltre, le parti che veneravano l'imperatore come divinità non erano state compromesse, in quanto secondo il Governo giapponese tale credo non era in contraddizione con il processo di democratizzazione.¹³⁰ Naturalmente, il CI&E non fu dello stesso parere. A ottobre ordinò al Ministero di preparare una traduzione in inglese dei libri di testo usati in modo da poterli esaminare personalmente. Il verdetto fu che gli elementi nazionalistici presenti erano troppo diffusi per poter essere censurati singolarmente a discrezione degli studenti: era necessario scrivere nuove dispense partendo da zero.¹³¹ Il 31 dicembre 1945, con la direttiva SCAPIN 159, veniva ordinato al *Monbushō* di ritirare tutti i libri di testo e di sospendere tutte le materie scolastiche considerate troppo nazionalistiche finché le riforme non fossero state completate. Nello specifico, queste materie erano etica, storia e geografia.¹³²

In Germania invece, gli Stati Uniti intervennero molto meno sui contenuti dei curriculum. La direttiva JCS 1067 ricevuta dal Governo di Washington stabiliva che le scuole tedesche avrebbero potuto riaprire una volta che l'influenza del nazismo fosse stata rimossa dai curriculum e dai libri di testo, ma relegava la responsabilità di questo compito al Consiglio di Controllo Alleato, con la possibilità per l'OMGUS di avviare dei programmi temporanei solo all'interno della Zona Americana, se ritenuti funzionali ai fini dell'Occupazione.¹³³ Nel Report della Missione Educativa guidata da Zook si parlava della necessità di rendere le scuole un

¹²⁹ THAKUR, H. Yoko, "History Textbook Reform in Allied Occupied Japan..." pp. 265-266.

¹³⁰ HEIN Laura, SELDEN Mark, (2000) *Censoring History. Citizenship and memory in Japan, Germany and the United States*, Armonk, New York, p. 97.

¹³¹ NISHI Toshio (2013), *Unconditional Democracy*.... p.177.

¹³² General Headquarters Supreme Commander for the Allied Powers, (31 dicembre 1945) *SCAPIN-519: Suspension of Courses in Moral (Shushin), Japanese History and Geography*, <https://jahis.law.nagoya-u.ac.jp/scapindb/docs/scapin-519>.

¹³³ Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation (JCS 1067) pp. 5-6.

luogo più democratico, ma ci si concentrava principalmente sulla denazificazione del personale scolastico, restando abbastanza vago sui contenuti delle materie. Per esempio, riguardo la religione, veniva detto solo che la scuola, come lo Stato, doveva mantenersi neutrale e tollerante, tanto verso la diversità dei credi quanto verso gli atei; le scienze sociali dovevano proporre attività di gruppo e dibattiti; infine si consigliava l'insegnamento di una lingua straniera facoltativa a partire dal quinto anno di elementari.¹³⁴ Nemmeno il Consiglio di Controllo Alleato fu più specifico: nel 1947 emanò una direttiva sul sistema scolastico, ma anche in questo caso si limitò a ribadire l'importanza della scuola nel promuovere i valori della democrazia e della responsabilità civica, restando vago su come inserire questi concetti nei programmi esistenti, citando solo lo studio delle lingue straniere come mezzo per sviluppare il rispetto e la comprensione delle altre culture.¹³⁵

In Giappone il CI&E affidò al Ministero dell'Istruzione la responsabilità di formulare entro l'inizio del nuovo anno scolastico, ossia entro aprile 1946, un piano per un programma sostitutivo da proporre nelle scuole finché le riforme di tali materie non fossero state ultimate, eventualmente con l'ausilio di altri media come programmi radio e giornali approvati dal GHQ.¹³⁶ Tuttavia, anche con questi espedienti, il CI&E dovette reintrodurre l'uso dei libri autocensurati fino a fine luglio 1946, per via della grave mancanza di carta.¹³⁷

In modo simile, in Germania il compito di preparare nuovi manuali scolastici venne affidato ad una commissione apposita di educatori scelti dai Ministeri dell'Istruzione locali, che lavorarono con la consulenza dell'E&RA, a cui spettava anche l'autorità di dare l'approvazione finale ai nuovi testi.¹³⁸ Ma anche nel caso tedesco l'urgenza e la scarsità di carta costrinsero a dover dare almeno temporaneamente il permesso di continuare a usare alcuni dei vecchi libri giudicati non troppo compromettenti.¹³⁹

Vedremo ora più nello specifico quali furono i cambiamenti attuati, esaminando nel dettaglio le singole discipline.

Il caso giapponese

La narrazione della storia

Il problema principale di come la storia veniva insegnata prima della guerra era la sua mescolanza con la mitologia: leggende come la discendenza della famiglia imperiale dalla dea del sole Amaterasu erano riportate come fatti reali. Le presunte origini divine del popolo giapponese avevano assunto sempre più rilevanza nei libri pubblicati dopo il 1937, per

¹³⁴ *Report of the United States Education mission to Germany*, pp. 13, 22-23.

¹³⁵ Basic Principles for Democratization of Education in Germany: Control Council Directive No. 54, (25 giugno 1947) *Germany 1947-49: The Story in Documents*, Washington: Government Printing Office, 1950, p. 550.

¹³⁶ *SCAPIN-519: Suspension of Courses in Moral (Shushin), Japanese History and Geography*.

¹³⁷ NOZAKI Yoshiko (2008), *War Memory, Nationalism and Education in Postwar Japan. The Japanese History Textbook Controversy and Ienaga Saburo's Court Challenges*, Routledge, New York e Londra, p. 4.

¹³⁸ *Report of the United States Education mission to Germany*, p. 23.

¹³⁹ DIERKES Julian (2010), *Postwar History Education in Japan and the Germanys. Guilty Lessons, Study of the Weatherhead East Asian Institute, Columbia University*, Routledge, p. 67.

giustificare l'ideologia della superiorità della razza giapponese sulle altre popolazioni dell'Asia.¹⁴⁰

La stesura dei nuovi manuali fu affidata nuovamente al Ministero dell'Educazione giapponese. Sebbene sia il CI&E che l'USMEJ avrebbero voluto eliminare il suo monopolio nella compilazione dei libri di testo e coinvolgere maggiormente gli insegnanti, la questione dovette essere accantonata per via della mole di lavoro da eseguire.¹⁴¹ Naturalmente però il *Monbushō* doveva attenersi alle linee guida ricevute dal CI&E, ossia: i nuovi testi dovevano basarsi sui fatti storici, non sulla mitologia, dovevano descrivere i cambiamenti culturali ed economici attuati dalla società, includendo l'operato degli imperatori solo quando veramente significativo, e in generale dovevano promuovere il pensiero critico negli studenti. Il Ministero radunò un comitato di storici (*Rekishika senmon iinkai*), un gruppo di dieci esperti scelti in base ai criteri decisi dal CI&E e dal capo del Textbook Bureau interno al *Monbushō*: tutti gli autori dovevano essere residenti a Tokyo, avere almeno un figlio frequentante le elementari ed essere impiegati all'Historiographical Institute o alla Tokyo University. I membri del Comitato furono divisi poi in tre gruppi di lavoro, rispettivamente per i tre livelli di istruzione.¹⁴²

Quando l'USMEJ arrivò in Giappone la stesura dei nuovi libri era ancora in corso. La Missione concordò tanto sulle caratteristiche dell'insegnamento della materia pensate dal CI&E quanto sulla necessità di riscrivere da capo nuovi manuali. Nel frattempo, diede alcuni suggerimenti su come proseguire le lezioni finché questi non fossero stati pronti, per esempio utilizzando libri precedenti al 1926, traducendo quelli di altri paesi, o facendo creare agli studenti stessi le proprie dispense come lavoro di gruppo,¹⁴³ ma nessuna di queste possibili soluzioni fu attuata.¹⁴⁴

Le bozze dei libri di testo preparate dal Comitato di Storici venivano discusse settimanalmente all'Università Imperiale di Tokyo dagli ufficiali americani e giapponesi che li correggevano in base ai criteri pedagogici che ritenevano adeguati.¹⁴⁵ Il processo richiedeva molto tempo perché il materiale preparato doveva essere tradotto in inglese per poter essere revisionato. I manoscritti giapponesi venivano inviati prima al *Monbushō*, e se venivano approvati venivano tradotti e inviati al CI&E per un secondo esame. Successivamente gli elaborati venivano ritradotti in giapponese affinché il Comitato potesse capire le correzioni fatte.¹⁴⁶ I commenti ricevuti erano per lo più richieste di eliminare aggettivi che implicavano valutazioni soggettive, per il resto il CI&E non diede indicazioni su quali fatti storici includere e quali no, con l'eccezione della richiesta di inserire nella parte di storia contemporanea la trasformazione del Giappone in uno Stato democratico durante l'Occupazione.¹⁴⁷

In generale, le direttive del CI&E furono rispettate, ma ci furono questioni più problematiche di altre, come per esempio il modo in cui parlare del *Kojiki* e del *Nihon Shoki*. Inizialmente,

¹⁴⁰ THAKUR, H. Yoko, "History Textbook Reform in Allied Occupied Japan..." p. 263.

¹⁴¹ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy...* p. 184.

¹⁴² THAKUR, H. Yoko, "History Textbook Reform in Allied Occupied Japan..." pp. 267-269.

¹⁴³ *Report of the United States Education mission to Germany*, p. 15.

¹⁴⁴ IENAGA Saburo (1978), *The Pacific War, 1931-1945: a critical perspective on Japan's role in World War II*, New York: Pantheon Books, p. 7.

¹⁴⁵ *Ibid*, p. 7.

¹⁴⁶ HEIN Laura, SELDEN Mark, *Censoring History...* p. 100.

¹⁴⁷ NOZAKI Yoshiko, *War Memory, Nationalism and Education in Postwar Japan*, p. 6.

erano stati inseriti nelle prime bozze come le più antiche fonti storiche, ma il CI&E avrebbe voluto eliminare ogni loro riferimento. Alla fine si giunse al compromesso di poterli nominare, seppur il meno possibile, solo come un insieme di leggende storicamente inattendibili.¹⁴⁸ Un problema simile era costituito dal fatto che gli Americani volessero evitare il più possibile i riferimenti alla religione, non solo allo Shintoismo ma anche al Buddhismo e al Cristianesimo, con il risultato che lo sviluppo della cultura giapponese venne spiegato in modo parziale.¹⁴⁹

Un'altra questione spinosa era come parlare della Seconda Guerra Mondiale. Al tempo i crimini di guerra commessi dal Giappone non erano ancora di dominio pubblico: il Processo di Tokyo sarebbe iniziato solo il 3 maggio 1946, un mese dopo l'iniziale scadenza per la consegna dei libri di testo. Per di più, MacArthur aveva deciso che si sarebbe avvalso dell'autorità dell'Imperatore per dare più valore alle sue riforme, pertanto le responsabilità di guerra dovevano essere attribuite esclusivamente alle alte cariche delle forze armate. Il tribunale di Tokyo condannò a morte il generale che aveva ordinato il massacro di Nanchino, ma non si soffermò a indagare le responsabilità di tutti gli altri giapponesi coinvolti. Allo stesso modo, anche se l'invasione della Cina nei libri di storia venne riportata come un'azione violenta e ingiustificata, in contrasto con i testi prebellici che raccontavano la guerra come un'impresa eroica, eventi come il massacro di Nanchino non venivano analizzati nel dettaglio, e altri crimini di guerra, come l'uso delle *comfort women*, furono omessi.¹⁵⁰ Infine, un'altra atrocità della guerra che si evitò di trattare furono i bombardamenti atomici di Hiroshima e Nagasaki. Lo SCAP fece il possibile affinché la verità su quanto accaduto si diffondesse il meno possibile, confiscando tutte le riprese fatte sul posto da giornalisti sia giapponesi che esteri. Non furono stanziati aiuti specifici per le vittime dei bombardamenti, e fu proibito ai sopravvissuti di scrivere della propria esperienza fino al 1948, quando, in seguito alla conclusione dei Processi di Tokyo, fu allentata la censura sulle testimonianze indirette, mentre per la pubblicazione di fotografie o per la discussione accademica si dovette aspettare la fine dell'Occupazione.¹⁵¹

Il primo manuale di storia ad essere approvato fu *Kuni no ayumi*, a settembre 1946. La pubblicazione venne eseguita dal *Monbushō*, com'era consuetudine, ma per la prima volta furono resi noti anche i nomi degli autori effettivi. Insieme al manuale, il Ministero distribuì agli insegnanti anche delle linee guida che esplicitavano quali erano i nuovi punti focali che la storia doveva trasmettere: gli studenti dovevano essere incoraggiati a cercare la verità dei fatti in modo scientifico e oggettivo. La preistoria non veniva più studiata basandosi sulla mitologia shintoista ma su reperti archeologici. Piuttosto che soffermarsi sulle guerre, era meglio evidenziare i periodi in cui il Giappone aveva intessuto relazioni di amicizia con gli altri paesi, grazie ai quali aveva potuto sviluppare la sua cultura e la sua economia. Un altro cambiamento importante fu la decisione di usare il sistema di datazione occidentale.¹⁵²

Soddisfatto del lavoro svolto, lo SCAP permise il ripristino delle lezioni di storia a partire dal 12 ottobre 1946. Furono inviati centinaia di questionari ai docenti giapponesi chiedendo la loro opinione sui nuovi manuali, e quasi tutti diedero un riscontro positivo.¹⁵³ Ienaga Saburo,

¹⁴⁸ THAKUR Yoko, "History Textbook Reform in Allied Occupied Japan..." pp. 267-269.

¹⁴⁹ IENAGA Saburo (1978), *The Pacific War, 1931-1945...*, p. 9.

¹⁵⁰ NOZAKI Yoshiko, *War Memory, Nationalism and Education in Postwar Japan*, pp. 7-8.

¹⁵¹ DOWER John, (1995) "The Bombed: Hiroshimas and Nagasakis in Japanese Memory", *Diplomatic History*, Vol. 19, No. 2, Oxford University Press, pp. 282-283, 285.

¹⁵² IENAGA Saburo (1978), *The Pacific War, 1931-1945...*, pp. 8, 11.

¹⁵³ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy*, pp. 183-184.

l'autore di *Kuni no Ayumi*, raccontò che sebbene avesse dovuto seguire alcune indicazioni da parte dello SCAP, non si era sentito così oppresso dalla censura come nel periodo anteguerra.¹⁵⁴ Pareri più critici arrivarono invece dall'Allied Council for Japan: secondo il rappresentante cinese non veniva enfatizzato abbastanza il comportamento scorretto del Giappone nei confronti della Cina degli anni passati, e anche secondo il delegato sovietico le revisioni attuate non erano sufficienti.¹⁵⁵ Ulteriori lamentele arrivarono da parte delle comunità coreane presenti in Giappone, in quanto in *Kuni no ayumi* la colonizzazione della Corea nel 1911 sembrava il frutto di un accordo tra i due paesi. In risposta il CI&E approvò l'uso di un manuale di storia alternativo scritto dal punto di vista coreano,¹⁵⁶ ma non ritirò *Kuni no ayumi*, che ormai era già in uso, mentre le obiezioni dell'ACJ vennero semplicemente ignorate, e ancora oggi la narrazione della storia moderna del Giappone è oggetto di continue revisioni e controversie¹⁵⁷.

In seguito, man mano che nuovi libri di testo venivano completati, il CI&E cercò di dare più libertà di scelta ai docenti. Non sarebbe più stato quindi il *Monbushō* a imporre un unico manuale in tutto il paese, ma ciascun insegnante avrebbe avuto la possibilità di scegliere quello che più preferiva tra tutti quelli approvati da comitati educativi locali. Solo come misura temporanea, dato che tali comitati non erano ancora presenti in tutto il paese, il compito di approvare i testi fu lasciato al Ministero. Tuttavia, alla luce della crescente vicinanza di molti insegnanti con movimenti di sinistra, questo trasferimento di competenze non venne mai attuato. Servendosi dell'ambiguità della School Education Law del 1947, che stabiliva che i manuali scolastici dovessero essere revisionati e approvati da una generica autorità competente, tale autorità fu identificata nel *Monbushō*.¹⁵⁸ Il peso del CI&E nel processo di censura dei testi di affievolì gradualmente fino a cessare nel 1950, lasciando tutte le responsabilità al Ministero dell'Educazione, che ha tutt'ora il potere di decidere quali libri sono adatti ad essere usati nelle scuole e quali no.¹⁵⁹

Shushin

Lo *shushin*, o educazione morale, era stato inserito nei curriculum scolastici dal 1880.¹⁶⁰ Era un misto tra teologia shintoista ed etica confuciana, e mirava a trasmettere valori come l'onestà, il rispetto per gli anziani, la compassione e la responsabilità collettiva fornendo esempi di figure storiche di varie epoche e paesi che si erano distinte per tali qualità da seguire come esempio. Col passare del tempo però i modelli proposti si allinearono sempre più con gli ideali nazionalisti proposti dal governo: furono ridotti gradualmente i personaggi stranieri, sostituiti

¹⁵⁴ Cit. in NOZAKI Yoshiko, *War Memory, Nationalism and Education in Postwar Japan*, p. 6.

¹⁵⁵ THAKUR Yoko, "History Textbook Reform in Allied Occupied Japan..." p. 271.

¹⁵⁶ TAKEMAE Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, p. 453.

¹⁵⁷ THAKUR Yoko, "History Textbook Reform in Allied Occupied Japan..." p. 271; in particolare, i temi che continuano ad essere oggetto di dibattito sono il Massacro di Nanchino, definito addirittura un'invenzione da alcuni scrittori di destra; i soprusi perpetrati dal Giappone nei confronti delle popolazioni conquistate, e il riconoscimento o meno del ruolo del Giappone come paese aggressore NOZAKI Yoshiko, *War Memory, Nationalism and Education in Postwar Japan*, pp. 50-51, 54-55, 65-66. Per ulteriori approfondimenti, si veda IENAGA Saburo, (1994) "The Glorification of War in Japanese Education", *International Security*, Vol. 18, No. 3, The MIT Press, e BARNARD Christopher (2003), *Language, Ideology, and Japanese history Textbook*, Routledge.

¹⁵⁸ NOZAKI Yoshiko, *War Memory, Nationalism and Education in Postwar Japan*, p. 10.

¹⁵⁹ THAKUR Yoko, "History Textbook Reform in Allied Occupied Japan..." p. 272.

¹⁶⁰ SOBE Noah (2009), *American Post-Conflict Educational Reform: From the Spanish-American War to Iraq*, Palgrave MacMillan p. 133.

da cittadini giapponesi che si erano distinti per la loro lealtà all'Imperatore, obbedienza e spirito di abnegazione.¹⁶¹ Dal 1940 la materia veniva insegnata per due ore a settimana dalle elementari alle università, e, insieme allo Shintoismo di Stato, che venerava l'Imperatore come una divinità, costituiva uno dei più efficaci mezzi di propaganda.¹⁶²

Anche in questo caso il *Monbushō* provò a giocare d'anticipo per prevenire l'intervento dello SCAP, cercando di tornare alla versione più pacifica dello *shushin* antecedente agli anni '30. Verso metà ottobre fu creato un comitato per preparare le modifiche della materia, che propose l'inserimento di concetti come il pensiero scientifico, l'individualismo, l'importanza di un governo rappresentativo, ma conservando allo stesso tempo il senso di *kokutai*, ossia la credenza che i giapponesi fossero un'unica grande famiglia di origine divina, di cui l'Imperatore era il discendente diretto.¹⁶³ In altre parole, il fine ultimo dell'educazione civica pensata dal Ministero era sì creare una società più armoniosa, ma sempre sotto il controllo della famiglia imperiale. A riprova di ciò, le riforme proposte non includevano l'importanza dei diritti umani e della loro preservazione: il comitato aveva usato come riferimento il Rescritto imperiale del 1890, che vedeva l'istruzione come un dono dall'alto.¹⁶⁴ Non sorprende che la proposta non soddisfece le aspettative del CI&E, che sospese la materia a dicembre 1945. Qualche mese dopo l'USEMJ fornì la sua opinione in merito: lo scopo della morale doveva essere quello di insegnare la democrazia ai bambini, per esempio svolgendo in classe simulazioni di elezioni e di sedute parlamentari, parlando dell'importanza della felicità dei singoli individui e della costruzione di una società paritaria, e presentando come modelli da seguire persone che si erano distinte per i loro valori civici al posto degli eroi di guerra. Poteva non essere strettamente necessario avere un corso apposito per insegnare la nuova morale: se gli insegnanti avessero compreso appieno i valori democratici avrebbero potuto trasmetterli indirettamente semplicemente conducendo le altre lezioni in modo esemplare.¹⁶⁵

Il primo tentativo di reintrodurre lo *shushin* fu incorporandolo con storia e geografia in un corso chiamato scienze sociali, che sarebbe dovuto iniziare a partire da aprile 1947, con l'approvazione della nuova Legge Fondamentale sull'Educazione.¹⁶⁶ Data la scarsità del tempo a disposizione e la difficoltà a capire esattamente come adattare i valori americani alla cultura giapponese in modo che fossero accettabili agli occhi del CI&E, i funzionari del Ministero addetti alla creazione del corso lo prepararono copiando in larga parte i curriculum già esistenti nelle scuole statunitensi.¹⁶⁷

La parte dello *shushin* che riguardava il culto dell'Imperatore fu ovviamente eliminata. Lo SCAP aveva già abolito lo *Shintō* come religione di Stato con la direttiva 448 del 15 dicembre 1945, che proibiva il finanziamento di santuari, riti o cerimonie con fondi pubblici e chiudeva le istituzioni pubbliche che istruivano futuri sacerdoti shintoisti. Era concesso ai privati di

¹⁶¹ WRAY Harry (2002) "From the banning of Moral Education to the Creation of Social Studies in occupied Japan", *Japanese Studies Review*, Vol. VII, Nanzan University, pp. 53-54.

¹⁶² NISHIMOTO Mitoji (1952) "Educational change in Japan after the war", *The Journal of Educational Sociology*, Sep., 1952, Vol. 26, No. 1, American Sociological Association, p. 24.

¹⁶³ WRAY Harry, "From the banning of Moral Education...", pp. 54, 56-58.

¹⁶⁴ WRAY Harry (2010), "The fall of moral education and the rise and decline of civics education and social studies in occupied and independent Japan" *Japan forum*, Vol. 12, pp. 17-19.

¹⁶⁵ *Report of the United States Mission to Japan*, p. 12-13.

¹⁶⁶ NISHIMOTO Mitoji (1952) "Educational change in Japan after the war", p. 24.

¹⁶⁷ WRAY Harry, "From the banning of Moral Education...", pp. 75, 78.

continuare a praticare il proprio culto, purché esso non avesse inclinazioni militaristiche o ultranazionalistiche, anche supportando i santuari con donazioni, ma non dovevano esserci ripercussioni negative per chi abbandonava il credo. Pubblici ufficiali e rappresentanti dello Stato non potevano più presenziare alle cerimonie mentre erano in servizio, così come le scuole non potevano più condurre rituali o visite ai santuari, o parlare della dottrina shintoista a lezione.¹⁶⁸ Fu concesso di mantenere i ritratti dell'Imperatore nelle scuole, purché fossero trattati come oggetti comuni e non da venerare, e purché fosse vestito in abiti civili. Rituali e cerimonie *shintō* o visite ai santuari invece furono proibite categoricamente nelle scuole pubbliche,¹⁶⁹ come qualsiasi attività legata ad altri credi religiosi. La scuola doveva semplicemente limitarsi a promuovere la tolleranza religiosa.¹⁷⁰

Riguardo la stesura dei libri di testo, il CI&E, dopo aver esaminati i vecchi manuali dello *shushin* perfino in collaborazione con personale appartenente al clero cristiano, decretò che il loro contenuto di per sé dopotutto non era così pericoloso da giustificare il bando. Insegnavano infatti valori confuciani di onestà e responsabilità, condivisibili anche per gli Occidentali. Il problema era stata l'interpretazione che era stata data a questi testi durante la guerra. Nonostante ciò i manuali sequestrati non furono più reintrodotti, e anche in questo caso si decise di scriverne di nuovi, per staccarsi definitivamente dal passato.¹⁷¹ Il personale della Prima Missione Educativa reputò che la loro stesura potesse essere affidata agli insegnanti giapponesi, se questi avessero dimostrato di aver ben compreso i valori che avrebbero dovuto trasmettere.¹⁷²

Alla fine però lo *shushin* non fu più reintrodotta, adottando la proposta del CI&E di sostituirlo con scienze sociali, un insieme di economia, politica, storia, geografia ed educazione civica.¹⁷³ Inizialmente gli insegnanti evitarono di fare qualsiasi menzione alla religione durante le lezioni, ma in seguito il CI&E specificò che era possibile parlarne in quanto parte della cultura e della storia; ciò che era proibito era l'indottrinamento. Seguendo lo stesso principio, ripresero anche le visite a templi, santuari e chiese, ma solo per studiarli da un punto di vista artistico, non per partecipare a delle cerimonie.¹⁷⁴ In un primo momento le Associazioni di genitori e insegnanti (Parents and Teacher Association, PTA) ebbero dei dubbi riguardo questa soluzione. La loro preoccupazione maggiore era che l'accorpamento di contenuti precedentemente divisi in tre materie diverse (storia, geografia ed etica) non avrebbe permesso di approfondire abbastanza lo studio di nessuna delle tre aree.¹⁷⁵ In generale però erano d'accordo con la necessità di apportare dei cambiamenti: secondo un sondaggio condotto nel 1955, i valori confuciani come la pietà filiale erano ancora considerati piuttosto importanti per le vecchie generazioni, ma la

¹⁶⁸ General Headquarters Supreme Commander for the Allied Powers, (15 dicembre 1945) *SCAPIN 448: Abolition of Governmental Sponsorship, Support, Perpetuation, Control and Dissemination of State Shinto (Kokka Shinto, Jinja Shinto)*, Central Liaison Office, Tokyo, <https://jahis.law.nagoya-u.ac.jp/scapindb/docs/scapin-448>.

¹⁶⁹ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy...* p. 151, 171.

¹⁷⁰ *Fundamental Law of Education*, contenuta in *Society and Education in Japan*, p. 303.

¹⁷¹ SHIBATA Masako, *Japan and Germany under the U.S. Occupation*, p. 82.

¹⁷² *Report of the United States Education Mission to Japan*, p. 12.

¹⁷³ SOBE Noah, *American Post-Conflict Educational Reform*, pp. 137-138.

¹⁷⁴ BUNCE William, (1967), "Religion in Public Education", *Contemporary Religions in Japan*, Vol. 8, No. 1, Nanzan University, pp. 88-90.

¹⁷⁵ ANDERSON Ronald (1959), *Japan: three epochs of modern education*, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, p. 114

maggior parte degli intervistati concordava che dovessero essere trasmessi in modo diverso dal passato, e la quasi totalità delle persone non riteneva che il patriottismo dovesse far parte dei valori da insegnare a scuola. La loro richiesta fu ascoltata: nel 1954 storia e geografia tornarono ad essere materie a sé stanti (la geografia era stata tra le materie più semplici da riformare, ottenendo il lasciapassare dallo SCAP a giugno 1946), mentre l'etica veniva insegnata implicitamente, facendo riflettere gli studenti su come si erano evoluti i rapporti umani che venivano presi in esame nelle altre materie.¹⁷⁶

Successivamente, nel 1958, le scienze sociali furono trasformate in scienze morali (*dōtoku*), insegnate per un'ora a settimana nelle elementari e nelle secondarie inferiori. Non erano valutate e non avevano libri di testo specifici.¹⁷⁷ Pur continuando a enfatizzare valori occidentali come i diritti individuali, ripresentavano anche contenuti dello *shushin*, come l'importanza dell'armonia del gruppo predicata dal Confucianesimo, tralasciando invece il culto dell'Imperatore.¹⁷⁸ Non tutti gli insegnanti erano favorevoli al reinserimento della materia, ma ormai il Ministero dell'Educazione stava riprendendo la vecchia autorità, per cui i dissidenti incorsero in provvedimenti disciplinari e ci furono addirittura alcuni arresti.¹⁷⁹

Educazione fisica

Per quanto riguarda invece educazione fisica, gli istruttori militari furono allontanati dalle scuole già a ottobre 1945 per ordine del Ministero dell'Educazione.¹⁸⁰ In seguito, lo SCAP proibì l'insegnamento tutti gli sport tradizionali troppo legati alle arti marziali, come il *kendō*, il *naginatadō* (combattimento con spade di bambù e con lance) o il *kyūdō* (tiro con l'arco), sia durante le ore di lezione che come attività extra-curricolari nei club. Nel Report dell'USEMJI però si sottolineava l'importanza dello sport, soprattutto di quelli di squadra, nel trasmettere valori democratici, e si consigliava di mantenere le ore di educazione fisica in tutti i gradi d'istruzione, dalle elementari all'università. Vista la mancanza di fondi, gli sport insegnati non dovevano richiedere attrezzature costose, ma dovevano poter essere svolti utilizzando le strutture già esistenti.¹⁸¹ Il baseball, che era stato soggetto a limitazioni durante gli anni '30 in quanto sport straniero, riacquisì in fretta molta popolarità.¹⁸²

Il permesso di reintrodurre l'insegnamento delle arti marziali fu concesso a settembre 1950,¹⁸³ ma per ottenerlo gli istruttori dovettero spiegare in modo esaustivo allo SCAP quali valori

¹⁷⁶ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy...*, p. 182; HIDAKA Daishiro (1956) "The Aftermath of Educational Reform", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 308, Sage Publications, p. 149.

¹⁷⁷ ANDERSON Ronald, *Japan: three epochs of modern education*, p. 114.

¹⁷⁸ WILLIS David Balke, Rappleye Jeremy (2011), *Reimagining Japanese Education: borders, transfers, circulations, and the comparative*, Symposium Books, United Kingdom, pp. 89-90.

¹⁷⁹ NOZAKI Yoshiko, *War Memory, Nationalism and Education in Postwar Japan*, p. 30.

¹⁸⁰ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy...* p. 164.

181 GUTHRIE-SHIMIZU Sayuri (2012), *Transpacific Field of Dreams: How Baseball Linked the United States and Japan in Peace and War*, University of North Carolina Press p. 202.

¹⁸² BLACKWOOD Thomas (2008), "Bushidō Baseball? Three 'Fathers' and the Invention of a Tradition" *Social Science Japan Journal*, Vol. 11, No. 2, Oxford University Press, p. 234.

¹⁸³ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy...* p. 82.

educativi potevano trasmettere, quali benefici fisici offrivano e qual era il rischio di infortuni che comportavano.¹⁸⁴

Lingua giapponese

Il primo ad affrontare il problema di un'eventuale riforma linguistica fu il tenente Robert King Hall, capo dell'Education Section of Planning Staff for the Occupation of Japan. Poco prima della fine della guerra Hall aveva scritto un memorandum, "The Exclusive Use of Katakana as Official Written Language", in cui proponeva appunto di limitare la scrittura giapponese al solo alfabeto *katakana*, eliminando l'uso dell'*hiragana* e soprattutto dei *kanji*, gli ideogrammi cinesi, ritenuti troppo complicati. In questo modo sarebbe stato necessario meno tempo per imparare a leggere, e ciò avrebbe giovato sia gli studenti giapponesi madrelingua sia gli ufficiali americani incaricati di controllare la censura. Durante l'Occupazione Hall fu uno dei membri del CI&E a Tokyo, ed ebbe perciò modo di esporre la sua idea all'USEMJ.¹⁸⁵

La Missione concordò sull'importanza della necessità di una riforma linguistica, e considerò tre alternative: ridurre il numero dei *kanji*, usare solo i *kana* o addirittura adottare l'alfabeto latino. La terza opzione sarebbe stata la soluzione ideale: in questo modo sarebbe diminuito il divario culturale tra chi poteva permettersi un'educazione completa e chi invece si doveva fermarsi alle elementari, ritrovandosi con un livello di istruzione insufficiente per poter essere in grado di leggere determinati documenti. La Missione riconosceva però la difficoltà di tradurre questa proposta nella pratica, e consigliava di agire in modo graduale, nutrendo inoltre delle riserve su quanto fosse appropriato un intervento straniero su un aspetto così intrinseco della cultura locale.¹⁸⁶ MacArthur ebbe le stesse perplessità riguardo il progetto, che decise di lasciare nelle mani dei giapponesi. Ciò nonostante, il Ministero dell'Educazione prese alla lettera il suggerimento dell'USEMJ e provò ad introdurre l'insegnamento dei *romaji* dalla terza elementare in su, per un'ora a settimana, ma fu presto evidente che l'alfabeto latino mal si adattava al lessico giapponese, e l'esperimento fu abbandonato.¹⁸⁷ Riguardo la riduzione del numero di *kanji* da imparare, invece, i risultati furono più concreti: il *Monbushō* convocò il Japanese Language Council, un'istituzione creata già nel 1934, e lo incaricò di trovare un modo per rendere più facile l'apprendimento degli ideogrammi.¹⁸⁸ La soluzione del Consiglio fu di ridurre il numero di caratteri usati nei giornali, nei libri di testo e nei media a 1850. Di questi ne furono scelti altri 881 da far imparare in modo uniforme in tutte le scuole elementari, e furono anche semplificati nel numero di tratti per risultare più facili da scrivere. Anche i documenti ufficiali cominciarono ad essere scritti con uno stile meno formale e più accessibile ad un maggior numero di persone, a partire dalla nuova Costituzione del 1946.¹⁸⁹ Lo studio della calligrafia, precedentemente obbligatorio, fu reso facoltativo per dare più spazio ad altre materie.¹⁹⁰

¹⁸⁴ BLACKWOOD Thomas, "Bushidō Baseball?..." p. 237.

¹⁸⁵ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy...* pp. 199-202.

¹⁸⁶ *Report of the US Education Mission to Japan*, pp. 21-23.

¹⁸⁷ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy*, pp. 204-206.

¹⁸⁸ TAKEMAE Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, p. 361.

¹⁸⁹ EELS, Walter Crosby (1952) *Language Reform in Japan*, *The Modern Language Journal*, Vol. 36, No. 5, National Federation of Modern Language Teachers Associations, pp. 210-211.

¹⁹⁰ ANDERSON Ronald (1959), *Japan: three epochs of modern education*, p. 102.

Lingua inglese

L'apprendimento della lingua inglese fu reso opzionale e introdotto a partire dalle scuole secondarie inferiori, e furono introdotti nuovi metodi d'insegnamento, come l'uso di registrazioni per il listening e la modalità di dibattito per lo speaking.¹⁹¹

Per far sì che la gente smettesse di considerare l'inglese come la lingua del nemico e lo associasse a sentimenti positivi, dal 1 febbraio 1946 venne trasmesso il programma radio "Come Come English" (*Kamu kamu Eigo*), che insegnava inglese colloquiale attraverso canzoni allegre, a volte basate su vecchie canzoncine giapponesi per bambini riadattate con testo inglese. Andava in onda dal lunedì al venerdì dalle 18 alle 18:15, comprendeva anche la partecipazione di persone di madrelingua inglese.¹⁹² La strategia si rivelò vincente: per i bambini più piccoli, "Come Come English" fu il primo mezzo di incontro con le idee di democrazia americana, che in questo modo vennero subito percepite come qualcosa di familiare, mentre per gli adulti avere la possibilità di imparare l'inglese con facilità, in un'atmosfera rilassata, aiutava a ridurre il senso di inferiorità che molti avevano iniziato a provare nei confronti dell'Occidente dopo la sconfitta, e dava loro la speranza di poter contribuire a rendere il Giappone un paese migliore. Nel giro di un anno si formarono oltre un migliaio di "Come Come Club", gruppi di fan di ogni età e ceto sociale che si riunivano per parlare in inglese di vari argomenti, e alcuni di essi esistono ancora oggi. Grazie al suo successo, la trasmissione riuscì a dare un ulteriore contributo all'istruzione pubblicando mezzo milione di libri di grammatica inglese. La sua popolarità iniziò però a calare con l'inasprirsi della Guerra Fredda: la manipolazione dei media da parte degli Americani e la Purga Rossa messa in atto per contrastare le idee comuniste incrinarono la percezione di allegria che il programma voleva trasmettere, ed esso smise di andare in onda poco dopo la fine dell'Occupazione.¹⁹³

Oggi l'inglese, pur restando facoltativo, viene insegnato a partire dal terzo anno di elementari ed è seguito dalla quasi totalità degli studenti, in quanto la conoscenza di questa lingua è richiesta nella maggioranza dei test di ingresso universitari.¹⁹⁴

Il caso tedesco

Storia

Nonostante l'influenza che la materia aveva avuto nel promuovere l'ideologia nazista, non ci furono grandi cambiamenti nel suo insegnamento, eccetto la rimozione dei contenuti razzisti e anti-semiti dai libri di testo.¹⁹⁵

Naturalmente, la questione più spinosa era come parlare dell'Olocausto. Negli anni '50, solo pochi storici avevano iniziato a documentare l'accaduto, e la maggior parte di essi erano ebrei. Gli storici tedeschi si concentravano piuttosto sullo studio della caduta della Repubblica di

¹⁹¹ *Ibid*, p.p. 102, 104, 111.

¹⁹² TAKEMAE Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, p. 401.

¹⁹³ DOWER John, *Embracing Defeat*, pp. 173-174; TAKEMAE Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, pp. 403-404.

¹⁹⁴ ANDERSON Ronald (1959), *Japan: three epochs of modern education*, p. 111.

¹⁹⁵ BERGMANN Werner, ERB Rainer (1996), *Anti-Semitism in Germany: The Post-Nazi Epoch Since 1945*, Transaction Publisher, p. 10; DIERKES Julian, *Postwar History Education in Japan and the Germanys*, pp. 73-74.

Weimar, attribuendone la causa principalmente alle difficoltà economiche dovute alla Grande Depressione e all'obbligo di risarcire i danni della Prima Guerra Mondiale. L'ascesa del Partito Nazista veniva attribuita soltanto alle azioni di Adolf Hitler, evitando di menzionare la struttura sociale che l'aveva appoggiato, anzi, si evidenziavano gli episodi delle singole resistenze, sostenendo implicitamente che i cittadini tedeschi segretamente fossero contrari al regime vigente, ma che a parte poche eroiche eccezioni un'opposizione vera e propria era impossibile.¹⁹⁶ L'anti-semitismo veniva studiato come parte dell'ideologia politica del Partito Nazista, non come fenomeno sociale: fino agli anni '60 i libri citavano la Shoah come un piano segreto di cui erano al corrente solo il Governo e l'apparato militare.¹⁹⁷

Gli Stati Uniti non presero particolare posizione a riguardo. Con l'inasprirsi delle tensioni per la Guerra Fredda, la Germania Ovest stava acquisendo sempre più importanza come alleato, e ricordare i suoi crimini passati risultava scomodo. D'altra parte, sebbene immediatamente dopo la guerra i giornali americani avessero fatto circolare notizie su quanto avvenuto nei campi di concentramento, la questione era stata presto accantonata, salvo per alcuni studi condotti da rifugiati ebrei emigrati, spesso pubblicati a spese dell'autore e distribuiti soltanto all'interno delle proprie comunità.¹⁹⁸

Ciò che stava più a cuore agli americani era piuttosto il modo in cui la Germania descriveva gli altri Stati raccontando le sue relazioni internazionali, sempre nell'ottica della costruzione di un'alleanza Occidentale contro l'Unione Sovietica. Nel 1952 la città di Braunschweig ospitò una conferenza tra storici e docenti di storia tedeschi e statunitensi, a cui presenziarono anche rappresentanti di diversi paesi europei. L'iniziativa era stata supportata dall'UNESCO, di cui la Germania era entrata a far parte l'anno prima, e lo scopo dell'incontro era esaminare e paragonare i contenuti dei libri di testo delle due nazioni affinché si potesse verificare la presenza o meno di pregiudizi nella descrizione dei fatti storici. Entrambi i paesi nel corso del progetto poterono inviare alla controparte suggerimenti su come desideravano veder descritta la propria nazione. In quell'occasione gli Stati Uniti commentarono soltanto il modo in cui venivano raccontate relazione con l'Europa nella storia moderna, suggerendo di dare maggiore enfasi ai rapporti di scambi culturali ed economici che si erano tenuti prima della guerra, e proposero di discutere in conferenze future come raccontare avvenimenti più recenti come il ruolo degli emigrati tedeschi nella società americana e l'influenza delle idee democratiche portate dall'Occupazione.¹⁹⁹

L'Olocausto tornò ad essere discusso maggiormente negli anni '60, in seguito al susseguirsi di vari avvenimenti che ne risvegliarono la memoria, come l'arresto di Adolf Eichmann, ex ufficiale della Gestapo, avvenuto quasi in contemporanea alla scadenza di prescrizione per i criminali nazisti ancora latitanti, che, secondo la legge vigente, non sarebbero più stati perseguibili dopo il 1965. La proposta di modificare la legge fece scoppiare un acceso dibattito nella società tedesca: da un sondaggio condotto nella Germania Ovest risultò che più della metà degli interpellati sarebbe stata favorevole a smettere di processare i responsabili del

¹⁹⁶ DIERKES Julian, *Postwar History Education in Japan and the Germanys*, p. 89; JUNKER Detlef (2004), *The United States and Germany in the Era of the Cold War, 1945-1990. A Handbook*, German Historical Institute e Cambridge University Press, p. 491.

¹⁹⁷ BERGMANN Werner, ERB Rainer (1996), *Anti-Semitism in Germany...*, pp. 27-28; DIERKES Julian, *Postwar History Education in Japan and the Germanys*, p. 96.

¹⁹⁸ JUNKER Detlef, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 492.

¹⁹⁹ LINDEGREN Alina Marie, *Germany revisited...*, pp. 93-97.

genocidio.²⁰⁰ Forse in risposta a questo fenomeno, il libri di testo iniziarono ad aumentare gradualmente i dettagli sulle atrocità commesse dalla Germania durante la guerra, dal semplice riconoscimento dell'esistenza dei campi di concentramento all'inclusione di foto e testimonianze, fino all'ammissione della colpa collettiva della popolazione tedesca.²⁰¹ Oggi l'insegnamento dell'Olocausto è obbligatorio in tutte le scuole, anche se il grado di approfondimento con cui è trattato varia a seconda del *Land* e dell'indirizzo dell'istituto in questione. Ma la lotta all'anti-semitismo è tutt'altro che conclusa: oltre ad una stretta minoranza di cittadini tedeschi, mai del tutto sopita, che vorrebbe che si smettesse di guardare al passato dimenticando le colpe della Germania, si aggiungono le nuove generazioni di migranti, principalmente mussulmani, che non si sentono personalmente coinvolte nella narrazione dell'Olocausto, e che, anche a causa delle tensioni tra il mondo arabo e Israele, a volte esprimono dei comportamenti anti-semiti giustificandosi in nome della solidarietà alla Palestina. Una soluzione a queste tendenze potrebbe essere trattare l'Olocausto non come un fenomeno che riguarda solo gli ebrei, ma come una tragedia che potrebbe riguardare chiunque se lasciamo che l'odio e il razzismo prevalgano.²⁰²

Religione

In Germania la religione veniva insegnata sia nelle scuole pubbliche che private, e le scuole confessionali (*Bekanntnisschulen*), principalmente cattoliche ed evangeliche, erano supportate dallo Stato. Dato che la maggior parte della popolazione del Settore americano chiedeva che l'insegnamento di queste due fedi venisse mantenuto,²⁰³ gli Stati Uniti decisero di evitare di crearsi attriti su questo fronte: c'erano infatti delle tensioni in alcuni *Länder*, in particolare in Baviera, dove la Chiesa Cattolica Bavarese era arrivata perfino a contattare il Vaticano davanti alla proposta dell'OMGUS di uniformare le scuole elementari, chiedendo invece che fosse mantenuta separata l'educazione confessionale.²⁰⁴ In realtà gli americani stessi, condividendo in larga parte la stessa fede, vedevano nel cristianesimo uno strumento utile per rianimare i valori morali nei giovani ed evitare che cercassero nuovamente una guida spirituale nelle politiche estremiste,²⁰⁵ per cui con la direttiva JCS 1067 si stabilì che non era competenza dell'OMGUS intervenire sul controllo che le istituzioni religiose esercitavano sulle scuole confessionali, a meno che esse non si rivelassero contrarie alle regolamentazioni dell'Occupazione.²⁰⁶

Non vennero presi provvedimenti per il ruolo attivo che la Chiesa cristiana aveva ricoperto nella diffusione dell'anti-semitismo proclamando la responsabilità degli Ebrei per l'uccisione di Cristo, ma anzi si misero in luce le testimonianze dei singoli ecclesiastici che avevano

²⁰⁰ BERGMANN Werner, ERB Rainer (1996), *Anti-Semitism in Germany...*, pp. 16-17; JUNKER Detlef, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 493.

²⁰¹ BERGMANN Werner, ERB Rainer (1996), *Anti-Semitism in Germany...*, pp. 22-23; DIERKES Julian, *Postwar History Education in Japan and the Germanys*, p. 100-101.

²⁰² CLOTHEY Rebecca, VITALE Monika (2019), "Holocaust Education in Germany: Ensuring Relevance and Meaning in an Increasingly Diverse Community", *Forum for International Research in Education*, Vol. 5, pp. 47, 49, 59.

²⁰³ *Report of the US Education Mission to Japan*, p. 20.

²⁰⁴ GOODMAN Robert e PHILLIPS David, *Can the Japanese Change Their Education System?*, pp. 50-51.

²⁰⁵ SHIBATA Masako, *Japan and Germany under the U.S. Occupation*, pp. 129, 136.

²⁰⁶ Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation (JCS 1067) p. 5.

combattuto contro il nazismo, per deresponsabilizzare la Chiesa nel suo insieme.²⁰⁷ L'antisemitismo venne presentato come un fenomeno legato al Terzo Reich, tralasciando la sua più ampia diffusione nel resto d'Europa, e il tema dell'Olocausto, quando fu introdotto, venne affrontato da un punto di vista teologico, con discussioni su come sia possibile che Dio, se esiste, possa aver lasciato accadere una cosa del genere.²⁰⁸

La presenza dell'ora di religione nelle scuole statali fu assicurata definitivamente con la Costituzione del 1949. Da allora essa ha lo stesso peso delle altre materie: viene valutata e può determinare la promozione o la bocciatura di un alunno. Tuttavia, i genitori e gli studenti stessi, raggiunto il quattordicesimo anno d'età, hanno il diritto di chiedere l'esenzione dall'ora di religione, e allo stesso modo gli insegnanti non possono essere forzati ad insegnare contro il proprio credo. Il tipo di religione insegnata dipende da quale fede viene richiesta dalla comunità, e spetta al Governo di ogni *Land* assicurarsi che entro i propri territori ci siano effettivamente scuole che offrano gli insegnamenti dei credi domandati. Tuttavia, l'insegnante di un particolare credo necessita l'autorizzazione della propria Chiesa di appartenenza per poter esercitare la propria professione, e lo Stato non può influenzare in alcun modo le decisioni delle comunità religiose, nemmeno se la cattedra richiesta rimane vuota: in quel caso verrà semplicemente insegnata la storia della religione in questione in modo laico. I docenti che ottengono l'autorizzazione possono decidere autonomamente il contenuto delle lezioni e i libri di testo usati, ma le Chiese possono controllare se quanto insegnato rispetta i propri dogmi o meno.²⁰⁹

Durante le lezioni delle altre materie invece, la religione non deve essere nominata a meno che non sia legata a motivi storici o culturali, e in nessun caso i dogmi di uno specifico credo possono essere presentati come verità assoluta.²¹⁰

Educazione fisica

Il Consiglio di Controllo Alleato proibì le attività di tutte le associazioni sportive, militari e paramilitari esistenti a partire dal 1 gennaio 1946. Tuttavia gli Alleati riconoscevano l'importanza dello sport nel promuovere il fair play e la salute, nonché il suo contributo allo sviluppo della personalità degli individui, per cui stabilirono che le nuove associazioni, stavolta solo di carattere sportivo, avrebbero potuto riprendere gli allenamenti previo permesso del rispettivo comandante Alleato della Zona.²¹¹

Ma trovare insegnanti e strutture adeguate non era facile: quasi tutti gli istruttori di educazione fisica erano morti in guerra o erano prigionieri per affiliazione al Partito Nazista, mentre le palestre erano state distrutte dai bombardamenti o erano usate per altri scopi, come ospedali o

²⁰⁷ SHIBATA Masako, *Japan and Germany under the U.S. Occupation*, pp. 128-129.

²⁰⁸ CLOTHEY Rebecca, VITALE Monika, "Holocaust Education in Germany..." p. 52

²⁰⁹ Basic Law of the Federal Republic of Germany, 23 maggio 1949, <https://www.btg-bestellservice.de/pdf/80201000.pdf>; WITTMER Fabius, WALDOFF Christian, (2019) "Religious Education in Germany in Light of Religious Diversity: Constitutional Requirements for Religious Education", *German Law Journal*, Vol. 20, pp. 1052-1055.

²¹⁰ EBERLE Edward, (2006), "Religion in the Classroom in Germany and in the United States", *Tulane Law Review*, Vol. 81, pp. 93, 98.

²¹¹ Control Council Directive No. 23, Limitation and Demilitarization of Sport in Germany, contenuta in *Enactments and Approved Papers of the Control Council and Coordinating Committee, Volume I* (1945), Allied Control Authority, Germany, p. 304.

caserme per le truppe Alleate. L'OMGUS cercò di risolvere in parte il problema invitando in Germania i direttori sportivi di alcune università statunitensi, che avrebbero aiutato a formare nuovi insegnanti di educazione fisica,²¹² ma il compito procedeva lentamente: lo sport era stato reso parte integrante dell'ideologia nazista, e in molti si chiedevano se fosse davvero possibile reinserirlo nelle scuole libero da connotazioni militaristiche. Il grosso del lavoro per reinserire la materia nei curriculum fu svolto da enti extra-scolastici, come la Federazione Sportiva Tedesca (*Deutscher Sportbund*, DSB), un'organizzazione nata nel 1950 che riuniva i rappresentanti di unioni sportive di tutte le Zone della Germania, allo scopo di raggiungere un grado di uniformità che avrebbe permesso agli atleti tedeschi di riprendere parte ad eventi sportivi internazionali, come le Olimpiadi, sotto un'unica bandiera.²¹³

Nel 1956 ancora non era stato definito se e in che misura gli studenti dovessero ricevere lezioni di educazione fisica, e nella maggior parte degli istituti non erano previste. Fu proprio la DSB ad insistere per l'inserimento di attività fisiche giornaliere in forma ludica per i primi due anni di elementari, e di tre ore a settimana dal terzo in poi. Molti *Länder* si dissero d'accordo con la proposta, ma ci volle circa un decennio prima che venisse messa in pratica. Più che per promuovere lo spirito di squadra e la democrazia, però, lo sport negli anni '60 puntava allo sviluppo della competitività e alla determinazione che sarebbe stata necessaria ai futuri lavoratori per inserirsi nella società del miracolo economico.²¹⁴

Punizioni corporali

Le punizioni corporali venivano usate nelle scuole tedesche da molto prima dell'avvento del Terzo Reich, ma già dai primi anni del '900 si svolgevano accesi dibattiti sulla loro possibile abolizione. La volontà generale di distaccarsi dalle violenze della guerra fece pendere l'opinione pubblica in questa direzione, e nel 1946 i *Länder* di Hesse e Baviera proibirono ogni forma di punizione fisica in tutte le scuole, sperando nel contempo che ciò avrebbe aiutato a diffondere i principi di democrazia professati dagli americani. Purtroppo nel 1947 venne eletto un nuovo Ministro dell'Istruzione in Baviera, Alois Hundhammer, profondamente cattolico e conservatore, che reintrodusse i vecchi metodi punitivi, appoggiato dalla maggioranza dei genitori, sostenendo che i giovani cresciuti durante la guerra, spesso privi di figure genitoriali di riferimento, avessero sviluppato comportamenti troppo brutali e degenerati per poter essere controllati senza ricorrere alla violenza, per lo meno nella situazione corrente.²¹⁵ Essendo stato apertamente anti-nazista, tanto da essere stato perfino deportato al campo di concentramento di Dachau, gli americani non potevano accusare Hundhammer di voler riportare in auge il militarismo nazista, e di conseguenza non poterono impedirgli di attuare il suo progetto.²¹⁶ D'altra parte, nemmeno gli Stati Uniti stessi avevano proibito le punizioni fisiche in tutte le loro scuole. Hundhammer almeno mantenne le vecchie limitazioni: le punizioni corporali restavano un espediente da usare solo in casi estremi, e le ragazze continuarono ad esserne esentate.²¹⁷

²¹² DITCHER Heather, "Rebuilding Physical Education...", pp. 796-797.

²¹³ NAUL Roland, HARDMAN Ken, *Sport and Physical Education in Germany*, pp. 32, 35, 37, 69.

²¹⁴ *Ibid*, pp. 38-39.

²¹⁵ SCHUMANN, Dirk, "Legislation and Liberalization...", pp. 198-200, 203.

²¹⁶ TENT, James, "Mission on the Rhine", p. 263.

²¹⁷ SCHUMANN, Dirk, "Legislation and Liberalization...", pp. 200, 216.

Nei vent'anni successivi, man mano che il numero degli studenti per classe diminuiva, il ricorso alle punizioni corporali diventava sempre meno giustificabile. Nel corso degli anni '70 diversi *Länder* introdussero divieti o limitazioni, fino ad arrivare all'abolizione a livello nazionale nel 1983.²¹⁸

Attività extra-scolastiche

In Germania erano molto diffuse attività extra-scolastiche, come corsi di musica o sportivi, gestite da associazioni di volontariato o dalle parrocchie, rivolte principalmente a ragazzi tra i 14 e i 21 anni. Sotto il regime di Hitler tutte le attività erano coordinate attraverso la *Hitler Jugend* che, essendo obbligatoria partire dai dieci anni d'età, costituiva uno dei più efficaci mezzi di controllo e propaganda per la gioventù.²¹⁹

Anche l'USEMG comprese bene l'utilità che queste associazioni potevano avere nel formare la mente dei giovani, soprattutto in un momento in cui il tempo che i ragazzi trascorrevano a scuola era estremamente ridotto per via della grave insufficienza di insegnanti. All'arrivo della Missione gli Alleati avevano già eliminato il personale troppo legato alla *Hitler Jugend* e stavano cercando di formare nuove associazioni indipendenti, ma ciò era reso ostico dalla carenza di strutture e personale. Nonostante ciò, a settembre 1946 un quarto dei giovani tra i 10 e i 18 anni del Settore Americano era comunque iscritto a qualche organizzazione, pertanto apportando qualche modifica nella loro struttura queste potevano diventare un mezzo utile per diffondere la democrazia.²²⁰

Parte delle attività sportive riprese grazie alla collaborazione con i soldati americani, che si prestavano a fare da istruttori. In questo modo si formarono anche dei primi rapporti d'amicizia tra le forze d'Occupazione e la popolazione locale, nonostante l'iniziale divieto della JCS 1067 per i militari statunitensi di fraternizzare con i vecchi nemici.²²¹ In principio l'E&RA aveva designato in ognuno dei territori controllati dagli Stati Uniti degli ufficiali responsabili di supervisionare le attività giovanili,²²² ma secondo l'USEMG il loro numero non era sufficiente, e soprattutto mancava personale femminile, in quanto le associazioni erano rivolte sia a maschi che femmine.²²³

Il Governo Militare però avrebbe preferito che i tedeschi operassero nel modo più autonomo possibile, per cui tentarono piuttosto di ricoinvolgere i responsabili delle vecchie organizzazioni gestite dalla Chiesa e dalle associazioni laiche di insegnanti e genitori, o di promuovere la formazione di associazioni indipendenti, scoraggiando invece quelle legate a partiti politici,²²⁴ anche se in seguito si rese necessario collaborare anche con i Governi dei *Länder* per motivi di praticità. Infatti, sebbene l'obiettivo americano fosse rendere queste associazioni totalmente autogestite, senza nessun controllo da parte dello Stato, la paura che fra i nuovi leader potessero celarsi simpatizzanti del nazismo spinse gli americani a selezionare

²¹⁸ ZIMMERMANN Horst, (1987) "It's 40 years since corporal punishment got a general boot", *Saarbrücker Zeitung*, <https://www.corpun.com/desc8707.htm>.

²¹⁹ *Report of the US Education Mission to Germany*, p. 33.

²²⁰ *Ibid*, p. 34.

²²¹ *Ibid*, p. 35.

²²² SWNCC 269/9 United States Policy on German Youth Activities: Policy Statement, (8 gennaio 1947), contenuto in *Germany 1947-49: The Story in Documents*, p. 581.

²²³ *Report of the US Education Mission to Germany*, p. 36.

²²⁴ SWNCC 269/9, pp. 579, 581.

personalmente i dirigenti delle nuove unioni attraverso Comitati appositi creati con i Ministri dell'Istruzione, in contraddizione con la volontà di usare queste istituzioni come esempio di strutture democratiche.²²⁵

In ogni caso, l'interferenza americana si ridusse gradualmente con il passare del tempo. Dal 1948 l'OMGUS provò ad avviare programmi di formazione per i giovani tedeschi che avessero voluto guidare la gestione delle associazioni giovanili, perfino finanziando viaggi negli Stati Uniti affinché potessero apprendere con la pratica quale fosse il ruolo che un leader ideale doveva svolgere, ossia, secondo gli americani, promuovere la crescita individuale dei ragazzi sotto la sua responsabilità attraverso l'interazione democratica con il resto del gruppo.²²⁶

Dopo il 1949, la sezione dell'OMGUS responsabile delle associazioni giovanili si occupava soltanto di dare supporto finanziario e materiale, e per la fine del periodo d'Occupazione gli americani trasferirono ogni responsabilità legale al governo tedesco.²²⁷

2.2.2 Sistema scolastico e amministrazione

Un altro punto in comune tra i due paesi e che fu oggetto dell'attenzione dagli americani fu la divisione della carriera scolastica in due percorsi, uno per i ceti sociali più bassi, di qualità nettamente inferiore, e uno riservato alle élite.

Il sistema tedesco prevedeva quattro anni di educazione elementare comune (*gemeinsame Grundschule*), resa gratuita e obbligatoria dal 1919, ma solo gli appartenenti a famiglie altolocate, pari ad un decimo del totale, potevano proseguire alle scuole secondarie, e di questi solo il 20% entrava all'università. Il resto proseguiva l'educazione elementare per altri quattro anni nelle *Volksschule*, per poi entrare in istituti professionali (*Berufsschule*) o iniziare un apprendistato per imparare un mestiere.²²⁸ Anche in Giappone la scuola elementare durava quattro anni, ed era stata resa obbligatoria già nel 1872. Nel 1945 gli anni di scuola elementare furono portati a sei, e furono resi obbligatori anche i tre delle medie. Tuttavia restava la divisione qualitativa tra i percorsi scolastici riservati alle masse e quelli delle élite.²²⁹

Un'ulteriore discriminazione era basata sul sesso: in Germania, durante l'ultimo anno delle superiori, le ragazze seguivano quattro ore di lezione a settimana di economia domestica, in sostituzione di scienze e matematica, riservate solo ai loro compagni maschi,²³⁰ e anche in Giappone l'educazione femminile era incentrata sul lavoro domestico, o al massimo sul lavoro operaio.²³¹ Meno della metà delle ragazze che finivano le elementari proseguivano alle scuole secondarie, e raggiungere la laurea era quasi impossibile. Per completezza però bisogna aggiungere che gli altri paesi europei e gli Stati Uniti stessi non erano esenti da simili problemi

²²⁵ FUESSL Karl-Heinz, WEGNER Gregory "Education under Radical Change..." pp. 6, 9-10, 12.

²²⁶ GRACE Alonzo, (1949) "The Coming Generation-German Youth and the Future", *Information Bulletin*, No. 166, Office of Military Government for Germany, p. 4.

²²⁷ FUESSL Karl-Heinz, WEGNER Gregory "Education under Radical Change..." pp. 14-15.

²²⁸ *Report of the US Education Mission to Germany*, pp. 18-19; TENT James, "Mission on the Rhine", p. 264.

²²⁹ NISHIMOTO Mitoji "Educational change in Japan..." p. 16.

²³⁰ WEGNER, Gregory, *Anti-semitism and Schooling under the Third Reich*, p. 28.

²³¹ NOBLE Kenneth (2014), "'A More Meaningful Democracy than We Ourselves Possess': Charles S. Johnson and the Education Mission to Japan, 1945-1952", *History of Education Quarterly*, Vol. 54, No. 4, Cambridge University Press pp. 419.

di sessismo ed elitismo.²³² Un esempio di ciò lo troviamo perfino nel Report della Missione di Zook: per quanto condanni le discriminazioni in base alla razza e alla classe sociale, quelle in base al sesso non vengono combattute con la stessa intransigenza: pur sostenendo che entrambi i sessi debbano avere pari diritto all'educazione, le divisioni di genere in alcuni ambiti, come le lezioni di educazione fisica o economia domestica, continuarono ad essere ritenute accettabili.²³³

Il caso giapponese

Sistema 6-3-3

Secondo l'USEMJ, in una democrazia tutti dovevano avere diritto alle stesse opportunità di istruzione, perciò era necessario eliminare le differenze qualitative tra i vari istituti e rendere la frequenza gratuita. Le scuole pubbliche avrebbero dovuto fornire una preparazione della stessa qualità di quelle private, permettendo il trasferimento degli alunni dell'una all'altra senza difficoltà. Anche la discriminazione di genere doveva essere rimossa, permettendo alle ragazze di accedere alle stesse classi dei maschi, e attenzioni speciali dovevano essere date a portatori di disabilità fisiche o mentali.²³⁴

L'USEMJ proponeva di mantenere la durata della scuola elementare di 6 anni, in cui tutti i bambini dovevano ricevere le basi educative per poter diventare cittadini attivi della società. Nell'organizzazione delle medie la Missione esprimeva delle perplessità sul mantenerle obbligatorie, dato che servivano principalmente a preparare gli alunni alle scuole superiori, o se o creare un indirizzo alternativo, della durata sempre di tre anni, che avrebbe però offerto lezioni volte a preparare gli iscritti direttamente al mondo del lavoro.²³⁵ In entrambi i casi non ci sarebbero stati esami d'ammissione, per facilitare l'ingresso anche a coloro che non avevano avuto l'opportunità di studiare durante la guerra.²³⁶

La sperimentazione partì con l'inizio del nuovo anno scolastico ad aprile 1947, subito dopo l'emanazione della Legge fondamentale sull'Educazione, ed ebbe un discreto successo. Sebbene inizialmente fossero stati resi obbligatori solo i primi sette anni, ossia i sei di elementari più il primo anno di medie, due terzi degli studenti proseguirono fino all'ottavo anno, e un terzo fino al nono. L'anno dopo le scuole medie divennero obbligatorie e gratuite per tutti.²³⁷ Sempre grazie alla Legge fondamentale sull'Educazione le discriminazioni in base al sesso, alla classe economica o alla disabilità divennero illegali.²³⁸

L'USEMJ promuoveva poi l'istituzione di altri tre anni facoltativi di scuola superiore. In precedenza, questi istituti non erano molto frequentati perché servivano principalmente a preparare i loro iscritti alle università, a cui accedeva circa solo il 25% dei diplomati alle medie, ed erano divisi in istituti maschili e femminili, questi ultimi generalmente di qualità inferiore. Per l'USEMJ invece era necessario istituire indirizzi rivolti anche a chi non intendeva

²³² WRAY Harry (2001) "The first United States Education mission to Japan, Part II: The Tokyo Phase", *Nanzan review of American Studies*, No. 23, pp. 17, 20.

²³³ *Report of the US Education Mission to Germany*, p. 22.

²³⁴ *Report of the US Education Mission to Japan*, pp. 25, 27.

²³⁵ *Ibid.*, pp. 25-26.

²³⁶ ANDERSON Ronald (1959), *Japan: three epochs of modern education*, p. 47.

²³⁷ NISHIMOTO Mitoji "Educational change in Japan..." p.17.

²³⁸ Fundamental Law of Education art. 3, 4, 5.

proseguire gli studi, che fornissero a tutti le conoscenze necessarie per entrare nel mondo del lavoro. Vennero quindi aperti istituti di agricoltura, pesca, industria e commercio.²³⁹

Tuttavia applicare questi cambiamenti non fu semplice. Inizialmente alcune famiglie si rifiutarono di mandare le loro figlie femmine in scuole miste, legati alla vecchia morale Confuciana che vedeva le donne come inferiori agli uomini.²⁴⁰ Il JERC appoggiava le classi miste per le elementari e medie, mentre per le superiori le lasciava facoltative. La stessa Legge del 1947 si limitava a riconoscere la possibilità della coeducazione dei due sessi, ma non stabiliva obblighi specifici. Ci volle tempo perché la mentalità delle persone cambiasse: nelle scuole medie le studentesse ottennero un trattamento paritario nel 1949, mentre solo la metà delle scuole superiori accettava classi miste; tuttavia la percentuale sarebbe cresciuta gradualmente.²⁴¹ Ulteriori miglioramenti avvennero anche per gli studenti con disabilità: teoricamente, essi avevano il diritto, ma non l'obbligo, all'istruzione già in epoca Meiji; nonostante ciò, di fatto non c'erano abbastanza strutture specializzate ad accoglierli, quindi venivano tenuti a casa, soprattutto nel caso di disabilità legata a ritardi mentali. Dopo il 1947, la frequenza scolastica divenne obbligatoria almeno per i bambini ciechi e sordi, e venne stabilito che ogni prefettura dovesse avere almeno una scuola a loro dedicata sul proprio territorio. Nonostante la persistenza di una mentalità che vedeva la responsabilità della cura delle persone con disabilità come esclusiva della famiglia e l'insufficienza di strutture e insegnanti adeguatamente formati, in termini generali il numero di frequentanti aumentò.²⁴²

Problemi logistici come la mancanza di aule e insegnanti non riguardavano però solo gli studenti con bisogni educativi speciali: i bombardamenti della guerra avevano distrutto scuole di ogni ordinamento, e mancavano i fondi per ricostruirle. Nell'idea dell'USEM, questi fondi avrebbero dovuto essere forniti dal Governo, ma con l'avanzare della crisi economica questo al contrario applicò ulteriori tagli alle spese per l'istruzione. Non erano rari i casi in cui gli insegnanti si ritrovavano a svolgere le lezioni all'aperto o in templi, in classi sovraffollate che arrivavano fino ad una sessantina di alunni. Aiuti furono forniti in parte dalle Associazioni di Insegnanti e Genitori (*Parents and Teacher Association*, PTA), ma non si avvicinavano minimamente alle cifre che sarebbero servite.²⁴³ Tra il 1948 e il 1949 la situazione si fece talmente critica che in 177 comunità i sindaci dovettero dare le dimissioni per non riuscire a fornire il servizio di educazione richiesto, e in tre casi arrivarono addirittura al suicidio.²⁴⁴

In conclusione, sembrerebbe che la presenza americana abbia effettivamente reso l'educazione giapponese più democratica, anche se è difficile dire con esattezza quanto il loro contributo sia stato fondamentale: già nel 1941 era stato proposto di aumentare gli anni di educazione obbligatoria, e il 75% degli studenti proseguiva comunque gli studi anche oltre il periodo dell'obbligo. C'erano stati inoltre anche movimenti femministi che avevano iniziato a chiedere un'educazione più paritaria già durante la guerra, per cui è possibile che le classi miste

²³⁹ *Report of the US Education Mission to Japan*, p. 20.

²⁴⁰ NISHIMOTO Mitoji "Educational change in Japan..." p. 21.

²⁴¹ ANDERSON Ronald, *Japan: three epochs of modern education*, p. 55.

²⁴² *Ibid.*, p. 181; TAKEMAE Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, pp. 369-370.

²⁴³ *Report of the US Education Mission to Japan* p. 19.

²⁴⁴ MORITO Tatsuo (1955), "Educational Reform and Its Problems in Post-War Japan", *International Review of Education*, Vol. 1, No. 3, Springer, p. 345.

sarebbero state raggiunte anche senza l'intervento degli americani, ma di certo la presenza del GHQ diede una notevole accelerazione al processo.²⁴⁵

L'impegno messo dagli Stati Uniti nel diffondere la democrazia all'estero ebbe dei risvolti inaspettati anche sul piano domestico: il sociologo Charles Johnson, membro dell'USEMJ scelto come rappresentante afroamericano al fine di promuovere la parità razziale, non mancò di notare come la democrazia che la Missione predicava sul suolo nipponico non rispecchiasse del tutto quella praticata in patria, dove non solo erano presenti discriminazioni razziali nelle scuole, ma anche sociali e di genere. Una volta tornato negli Stati Uniti, Johnson condivise le sue riflessioni in varie conferenze, accendendo un dibattito su quanto restava ancora da fare agli stessi Stati Uniti per diventare davvero la democrazia che professavano di essere.²⁴⁶

Decentralizzazione amministrativa e direttivi scolastici

Per rendere davvero democratico il sistema scolastico, la stessa inclusività che si voleva dare nell'accogliere studenti di diversi ceti scolastici doveva rispecchiarsi nei direttivi amministrativi, di modo che tutti i membri di una comunità potessero partecipare nella gestione dell'educazione dei propri figli. Fino ad allora ciò che succedeva nelle aule era stato strettamente controllato dal Ministero dell'Istruzione, che supervisionava sui metodi, sui materiali e sui contenuti usati attraverso una rete di ispettori. L'USEMJ chiedeva l'abolizione di tale sistema sostituendolo con uno formato da consiglieri tecnici privi di potere politico. La responsabilità per l'amministrazione scolastica avrebbe dovuto essere delegata a livello locale e regionale, attraverso un comitato o un'agenzia indipendente dal controllo statale liberamente eletta dai cittadini. Queste agenzie avrebbero avuto il compito di cercare di mantenere degli standard educativi minimi, controllare che gli insegnanti soddisfacessero i requisiti prestabiliti per esercitare la propria professione, e in generale collaborare con le associazioni di insegnanti e genitori per migliorare l'ambiente scolastico il più possibile. Al Ministero sarebbe rimasto il compito di stabilire gli obiettivi generali per le scuole primarie e secondarie e di distribuire i fondi per l'istruzione secondo leggi oggettive, nonché il potere di veto su qualsiasi attività militaristica o ultra-nazionalista.²⁴⁷

Queste proposte furono ufficializzate nella Board of Education Law, promulgata dall'Imperatore il 15 luglio 1948, e le prime elezioni avrebbero dovuto tenersi tre mesi più tardi. Sorprendentemente, le prime perplessità nei confronti di questa nuova legge arrivarono da parte dell'Ottava Armata, un organo del GHQ presente in tutto il paese il cui compito era assicurarsi che i giapponesi non insorgessero contro le forze d'Occupazione. La preoccupazione dell'Ottava Armata era che i giapponesi non fossero ancora pronti per votare liberamente per i direttivi scolastici, e chiedeva la posticipazione dell'apertura dei seggi di almeno sei mesi, durante i quali si sarebbe dovuta lanciare una campagna informativa di massa. C'era inoltre una certa ansia causata dall'alto numero di membri appartenenti alle Unioni degli Insegnanti (*Japanese Teacher Union, JIU*) tra i candidati, movimenti relativamente vicini alle

²⁴⁵ ANDERSON Ronald, *Japan: three epochs of modern education*, p. 60.

²⁴⁶ Mentre il Giappone sanciva la parità d'istruzione per tutti nel 1947, gli Stati Uniti avrebbero raggiunto la parità razziale e sociale nel 1964, quella di genere nel 1972. (NOBLE Kenneth, "A More Meaningful Democracy than We Ourselves Possess", pp. 423-427).

²⁴⁷ *Report of the US Education Mission to Japan*, pp. 27-29.

idee comuniste. Informato della situazione, MacArthur decise ugualmente di non rimandare le elezioni per non dare l'idea che lo SCAP non si fidasse del giudizio dei cittadini giapponesi.²⁴⁸

Se il timore per l'elezione di membri troppo progressisti si rivelò infondato, con l'assegnazione del mero 2% a persone appartenenti a movimenti comunisti, la maggior parte degli eletti si dimostrarono comunque incompetenti e privi di esperienza nell'ambito educativo, confermando le preoccupazioni dell'Ottava Armata. Il fatto che gli insegnanti stessi potessero candidarsi, cosa che il CI&E non avrebbe voluto permettere ma che fu costretto a concedere sotto le pressioni delle JTU, fece sì che si creassero conflitti d'interesse, in quanto i membri dei nuovi direttivi usarono il proprio potere principalmente per aumentarsi lo stipendio.²⁴⁹ Nonostante ciò, non ci furono ripercussioni troppo negative sulla qualità delle scuole, e il sistema dei direttivi elettivi venne riconfermato nel 1952.²⁵⁰

I direttivi pensati dallo SCAP erano composti da sette persone a livello provinciale e da cinque a livello municipale. Erano eletti direttamente dai cittadini ogni quattro anni, e avevano potere esecutivo nell'amministrare la cultura e l'istruzione, decidendo sull'assunzione degli insegnanti nella propria comunità.²⁵¹

Dopo la fine dell'Occupazione, il *Monbushō* anche in questo caso tentò di riprendere l'autorità perduta, ma fu fortemente osteggiato dalle Unioni degli Insegnanti. Riuscì comunque a ridurre l'influenza dei direttivi scolastici: con un emendamento del 1956, i membri di quelli locali scesero a tre e quelli dei provinciali a cinque; non sarebbero più stati eletti, bensì quelli provinciali sarebbero stati scelti dal Governatore della provincia con l'approvazione del Ministero, e a loro volta avrebbero avuto il potere di approvare o meno i membri dei direttivi municipali, ora nominati dai sindaci. Solo il direttivo provinciale avrebbe potuto determinare quali insegnanti assumere, mentre a quelli municipali restava solo la facoltà di esprimere la propria opinione.²⁵²

Università

Il sistema universitario giapponese era estremamente elitario. Fino al 1945 esistevano solo 46 università in tutto il paese, situate quasi tutte tra Tokyo e Kyoto, ed erano classificate in cinque gradi di prestigio, che influivano sulle possibilità lavorative dei loro laureati molto più che non le capacità accademiche degli studenti stessi. In cima alla lista figurava l'Università Imperiale di Tokyo, da cui proveniva la quasi totalità dei burocrati giapponesi. Le istituzioni private erano escluse da questa classifica, a prescindere dalla loro qualità, in quanto solo gli enti statali potevano essere riconosciuti come università.²⁵³ Gli americani invece avrebbero voluto la loro integrazione nel sistema universitario corrente, insieme agli istituti professionali e alle scuole normali, di modo che la laurea potesse diventare una qualifica accessibile per tutti.²⁵⁴

²⁴⁸ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy*, pp. 211-214.

²⁴⁹ TAKEMAE Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, pp. 370-371.

²⁵⁰ HIDAKA Daishiro, "The Aftermath of Educational Reform", p. 154.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 147.

²⁵² *Ibid.*, p. 154.

²⁵³ WRAY Harry, "The first United States Education mission to Japan...", p. 19; YAMAMOTO Shinichi (2004), "Universities and Government in Post-War Japan", *The Canadian Journal of Higher Education*, Vol. 34, No. 3, p. 108.

²⁵⁴ *Report of the US Education Mission to Japan*, p. 51; YAMAMOTO Shinichi, "Universities and Government in Post-War Japan", p. 108.

Dal 1918, il *Monbushō* aveva il potere inaugurare le università, di approvare l'assunzione dei professori e di svolgere delle ispezioni all'interno dei campus.²⁵⁵ Secondo l'USEMJ, questi poteri dovevano essere limitati, rendendo le università indipendenti dal Governo, a cui doveva restare solo il compito di porre dei prerequisiti d'accesso uniformi, ma senza interferire sulla libertà accademica.²⁵⁶

Walter Crosby Eels, membro del CI&E, propose di delegare l'amministrazione universitaria all'autorità delle province, idea accolta con perplessità sia dagli istituti universitari, che non ritenevano i governi provinciali abbastanza competenti, sia dal JERC, sia dal resto del CI&E stesso, che giudicava la proposta controproducente, in quanto avrebbe limitato l'autonomia delle università, che invece si voleva rafforzare.²⁵⁷

Eels fece quindi un'altra proposta a marzo 1948: l'amministrazione sarebbe stata delegata ad un Direttivo di Mandatari (Board of Trustees) composto da 13 membri: tre rappresentanti del Governo scelti dal *Monbushō*, tre rappresentanti locali scelti dal governatore provinciale, tre rappresentanti delle associazioni studentesche, tre membri del Consiglio della Facoltà e infine il Rettore. Stavolta l'idea trovò l'appoggio del CI&E, ma fu molto meno apprezzata dal JERC, dalle università, dalle JTU e dall'unione studentesca Zengakuren, che protestarono e occuparono le sedi universitarie finché il progetto non fu abbandonato. Il Ministero dell'Istruzione tentò di proporre un'alternativa dove il Board of Trustees di Eels assumeva la funzione di organo consultivo, ma la lentezza del Parlamento nel trasformare la bozza in legge fece sì che il modello temporaneo adottato dalle università, che affidava la gestione ai Rettori, divenisse la soluzione definitiva.²⁵⁸

Al Ministero dell'Istruzione restò il potere di decidere sull'apertura e il finanziamento di nuove università nazionali, in base ad una serie di criteri tra cui la presenza o meno di strutture adeguate, dato che molte sedi universitarie e centri di ricerca erano stati pesantemente danneggiati dai bombardamenti, o il numero di potenziali iscritti, ma non poteva influire sulle modalità di svolgimento delle lezioni. Tre quarti delle nuove università non erano che Istituti Tecnici riformati, che avrebbero dovuto adeguarsi al loro nuovo status entro un periodo di 5 anni, ma la mancanza di fondi e personale resero la sfida difficile.²⁵⁹ Alcuni aiuti arrivarono da donazioni oltreoceano: nel 1947 la Rockefeller Foundation e l'American Library Association regalarono ben 150 articoli scientifici all'Università Imperiale di Tokyo, ma l'insufficienza delle strutture e dei materiali adeguati per avviare i nuovi corsi rese inevitabile un calo momentaneo nella qualità rispetto ai livelli anteguerra.²⁶⁰

Il JERC e l'USEMJ proposero cicli universitari della durata di quattro anni, invece che di tre, che furono attuati a partire dal 1948 con la School Education Law, sia per gli istituti statali che

²⁵⁵ OSAKI Hitoshi (1997), "The Structure of University Administration in Japan", *Higher Education* Vol. 34, No. 2, Springer, p. 156.

²⁵⁶ *Report of the US Education Mission to Japan*, p. 62.

²⁵⁷ TOSHIO Nishi, *Unconditional Democracy*, p. 225.

²⁵⁸ OSAKI Hitoshi, "The Structure of University Administration in Japan", p. 158; TOSHIO Nishi, *Unconditional Democracy*, p. 221, 226.

²⁵⁹ ANDERSON Ronald, *Japan: three epochs of modern education*, p. 56-57; YAMAMOTO Shinichi, "Universities and Government in Post-War Japan", p. 113.

²⁶⁰ HIDAKA Daishiro, "The Aftermath of Educational Reform", p. 145; TOSHIO Nishi, *Unconditional Democracy*, p. 223.

privati.²⁶¹ Riguardo i programmi universitari, sia l'USMEJ che il JERC lamentavano la loro eccessiva specializzazione scientifica e professionale a discapito delle materie umanistiche, che stimolavano maggiormente il pensiero critico. Esse infatti venivano insegnate solo come prerequisito per accedere ai corsi specializzati. Il CI&E richiese quindi al *Monbushō* di preparare nuovi programmi con l'aiuto del JERC. Teoricamente il CI&E non sarebbe dovuto intervenire ulteriormente sulla questione, e di fatto i delegati americani non presenziarono agli incontri ufficiali tra gli educatori giapponesi e il Ministero dell'Educazione, ma li influenzarono indirettamente attraverso la Japanese University Accreditation Association, un'associazione creata specificatamente per definire il sistema di crediti e le nuove materie universitarie. Il risultato fu la creazione di indirizzi umanistici, di scienze sociali e scienze naturali, che però non erano troppo diversi dai corsi preparatori offerti prima della guerra, in quanto inizialmente i docenti di queste nuove università provenivano appunto dalle vecchie scuole superiori.²⁶² Inoltre, il metodo d'insegnamento rimaneva principalmente quello della lezione frontale, dato l'alto numero di studenti in classe a fronte della scarsità degli insegnanti, pertanto di fatto l'unico cambiamento consisteva nella rinomina del corso.²⁶³

Il successo delle riforme fu parziale: il CI&E aveva puntato molto sull'apertura di nuove università distribuite più equamente nel paese per alleviare la pressione competitiva a Tokyo e Kyoto, con il risultato che alla fine dell'Occupazione, nel 1952, c'erano ben 220 università distribuite in tutto il paese, tra pubbliche e private, e sebbene un terzo di esse fosse ancora situato nella capitale, ce n'era almeno una per ogni provincia.²⁶⁴ Per combattere le discriminazioni basate sul ceto sociale, vennero introdotti nuovi criteri di ammissione uguali per tutti: un test attitudinale, preparato dal Ministero e distribuito a livello nazionale, un secondo test d'ingresso incentrato sulle materie del corso d'iscrizione e la valutazione della carriera scolastica del candidato. Quello che il CI&E non riuscì ad ottenere però fu dare alle nuove università lo stesso prestigio delle vecchie: le sedi a Tokyo e Kyoto continuarono ad essere considerate migliori, anche se in proporzione minore, e a ricevere più fondi.²⁶⁵ Pertanto, la competitività negli esami di ammissione non si ridusse, anzi aumentò, vista la maggiore fetta di popolazione che poteva permettersi di completare gli studi superiori grazie alle riforme americane, tanto che aprirono doposcuola appositi per la preparazione dei test d'ingresso.²⁶⁶

Dopo la fine dell'Occupazione, a partire dal 1955, il Ministero modificò ulteriormente la struttura dell'educazione generale, tornando a dare più enfasi, nonché più fondi, all'educazione specializzata, in risposta alla rapida crescita economica, che necessitava di lavoratori formati pronti a svolgere le loro nuove mansioni.²⁶⁷ Infatti, le aziende lamentavano sia la mancanza di competenze specifiche nei diplomati delle scuole superiori, sia l'eccessiva lentezza dei cicli universitari rispetto alle esigenze del mercato lavorativo. Perciò negli anni '60 vennero

²⁶¹ NISHIMOTO Mitoji "Educational change in Japan..." p. 23.

²⁶² TSUCHIMUCHI Gary (2000), "The Introduction of "General Education" in Postwar Japanese Universities" *Nanzan Review of American Studies* Vol. 22, p. 82-83, 87, 90.

²⁶³ ANDERSON Ronald, *Japan: three epochs of modern education*, pp. 146-147.

²⁶⁴ YAMAMOTO Shinichi, "Universities and Government in Post-War Japan", pp. 109-110.

²⁶⁵ ANDERSON Ronald, *Japan: three epochs of modern education*, pp. 57, 138; TOSHIO Nishi, *Unconditional Democracy*, p. 221.

²⁶⁶ WRAY Harry (1991), "Change and Continuity...", p. 451.

²⁶⁷ TSUCHIMUCHI Gary (2000), "The Introduction of "General Education", p. 95-96.

inaugurati gli istituti tecnici, che offrivano corsi quinquennali incentrati sulla scienza e la tecnologia, a cui si poteva accedere direttamente dopo le scuole medie.²⁶⁸

Il caso tedesco

Sistema scolastico

La riforma principale che gli Stati Uniti avrebbero voluto portare a termine era l'eliminazione delle discriminazioni classiste delle varie tipologie d'insegnamento. Nel suo Report, l'USEMG propose di unificare tutte le tipologie di scuola elementare in un unico percorso della durata di sei anni, seguito dalle scuole superiori, le quali, pur concentrandosi su materie specifiche come le lingue, la matematica, il commercio, l'agricoltura e così via, avrebbero dovuto essere più flessibili nei programmi, in modo da dare più sbocchi professionali ai loro diplomati. Inoltre la frequenza avrebbe dovuto essere resa gratuita e obbligatoria.²⁶⁹

La proposta ebbe riscontro diverso nei tre *Länder*: Hesse fu forse quello più entusiasta, arrivando a formare una propria agenzia che avrebbe dovuto lavorare parallelamente all'E&RA per implementare un sistema scolastico uniformato e gratuito, anche se il processo fu rallentato da gruppi di pressione privati, come per esempio associazioni di genitori, che preferivano il vecchio sistema meritocratico. In Baden-Württemberg e a Berlino non ci furono troppe resistenze,²⁷⁰ mentre il *Land* di Baviera si rivelò ancora una volta quello più problematico, in quanto il Ministro dell'Istruzione Hundhammer, sostenuto dai conservatori, si opponeva fermamente all'uniformazione delle scuole, ritenendo che avrebbe abbassato gli standard di eccellenza della Germania nel campo scientifico e tecnologico.²⁷¹ Inizialmente comunque, le scuole ripresero a settembre 1945 mantenendo la vecchia impostazione, poiché era la soluzione più veloce per evitare che i bambini perdessero troppi anni d'istruzione, e pertanto poi risultò difficile per gli americani intervenire in corso d'opera.²⁷² Alla fine quindi si preferì accantonare l'idea di eliminare la pluralità delle scuole, concentrando piuttosto gli sforzi nel renderle tutte gratuite, in modo che per lo meno le famiglie avrebbero potuto scegliere più liberamente se offrire ai loro figli un'istruzione più o meno avanzata.²⁷³ Quest'ultimo obiettivo si formalizzò ufficialmente a giugno 1947, con la già citata Direttiva n. 54 del Consiglio di Controllo Alleato, che stabiliva la gratuità della frequenza scolastica e della distribuzione dei libri di testo in tutti e quattro i Settori.²⁷⁴ Tuttavia, per via della difficile situazione economica, ci volle tempo prima che la direttiva diventasse pratica. Berlino ed Hessen furono tra i primi a raggiungere l'obiettivo nel 1948, seguiti dalla Baviera l'anno successivo, mentre Baden-Württemberg riuscì a mettersi in pari solo a fine anni '50.²⁷⁵

La Direttiva sanciva inoltre l'obbligo di frequenza dai 6 ai 18 anni e, pur non esprimendosi su quanti anni dovesse durare ciascun grado, esigeva che le differenze di prestigio tra i diversi

²⁶⁸ INOUE Ken (1985), "The Education and Training of Industrial Manpower in Japan", *World Bank staff working papers*; no. 729, The World Bank Washington, D.C., U.S.A, pp. 13-14, 18.

²⁶⁹ *Report of the US Education Mission to Germany*, pp. 22-23.

²⁷⁰ TENT James, "Mission on the Rhine", pp. 268-270.

²⁷¹ KELLERMANN Henry, *Cultural Relations...* p. 30.

²⁷² DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 395.

²⁷³ TENT James, "Mission on the Rhine", p. 268-269.

²⁷⁴ Basic Principles for Democratization of Education in Germany: Control Council Directive No. 54.

²⁷⁵ LINDEGREN, Alina Marie, *Germany revisited...* p. 39.

ordini venissero appianate. Restava la possibilità di scegliere tra scuole pubbliche e private, ma per legge la qualità dell'istruzione fornita doveva essere la stessa.²⁷⁶

Gli Alleati Occidentali rinunciarono ad ulteriori interventi in seguito alla promulgazione della *Grundgesetz* del 1949, che stabiliva che la gestione di tutto il sistema scolastico sarebbe stato compito della neonata Repubblica Federale Tedesca, ossia dello Stato nato dall'Unione delle Zone americana, inglese e francese.²⁷⁷ Più precisamente, oggi sono le autorità di ciascun *Land* a stabilire la struttura del sistema, i contenuti delle materie e gli stipendi degli insegnanti.²⁷⁸

L'idea di uniformare il sistema scolastico a livello statale non fu però completamente dimenticata: nel 1955 i Ministri dell'istruzione dei vari *Länder* si riunirono a Düsseldorf e ridiscussero nuovamente la questione, giungendo alla conclusione che un certo grado di omogeneità nazionale avrebbe potuto semplificare le procedure di trasferimento per le famiglie che avessero deciso di trasferirsi da un *Land* ad un altro, per esempio per motivi di lavoro. Fu stabilita quindi una divisione dei vari ordini scolastici valida in tutta la nazione, anche se alcune differenze locali continuarono a persistere, e la Baviera rifiutò di firmare l'accordo finale.²⁷⁹ Nel corso degli anni però questi incontri continuarono a susseguirsi, proponendo man mano modifiche e miglioramenti comuni. Oggi il sistema scolastico tedesco prevede quattro anni di *Grundschule* (i sei anni proposti dagli americani vennero adottati solo da Berlino e Brandeburgo), al termine dei quali i bambini possono scegliere tra tre indirizzi superiori differenti: la *Hauptschule*, un indirizzo professionale della durata di otto anni, di cui gli ultimi tre strutturati come alternanza scuola-lavoro; la *Realschule*, un altro tipo di indirizzo professionale più specializzato, o il *Gymnasium*, ossia il liceo, della durata di otto o nove anni, al termine del quale si riceve il diploma di maturità (*Abitur*) necessario per entrare all'università. Tuttavia, il dibattito sulla necessità di uniformare ulteriormente le scuole è aperto ancora oggi.²⁸⁰

Struttura amministrativa

L'amministrazione della struttura educativa tedesca era fin troppo decentralizzata, data la divisione del paese nelle quattro Zone d'Occupazione e l'ulteriore suddivisione delle Zone in *Länder*, ognuno dei quali con un proprio Ministro dell'Istruzione. I *Länder* erano a loro volta ulteriormente suddivisi in *Kreis*, distretti, dotati di propri organi di amministrazione scolastica. In altre parole, la struttura burocratica tedesca era molto simile a quella pensata dagli americani per il Giappone, con una decentralizzazione dell'autorità statale a livello regionale e distrettuale. Tuttavia, al contrario dei propri colleghi inviati in estremo Oriente, l'USEMG consigliava di eliminare le divisioni tra le scuole di uno stesso distretto accorpandone la direzione in un unico dipartimento, per semplificarne la gestione. La responsabilità dell'educazione a livello regionale poteva restare in mano ai Ministri dell'Istruzione dei *Länder*, affiancati provvisoriamente da una divisione locale dell'E&RA, ma era consigliata una maggiore cooperazione tra essi. Infine, era auspicabile creare un ufficio centrale a cui tutte

²⁷⁶ Basic Principles for Democratization of Education in Germany: Control Council Directive No. 54.

²⁷⁷ Basic Law of the Federal Republic of Germany, p. 17.

²⁷⁸ HEARNDEN Arthur (1976), *Education, Culture, and Politics in West Germany*, Elsevier Ltd, Pergamon Press, p. 14.

²⁷⁹ *Ibid*, pp. 57-58.

²⁸⁰ GNANI Paola, *Il sistema scolastico tedesco*, pp. 3-4

<http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/eu/doc/Il-sistema-scolastico-tedesco-Paola-Gnani.pdf>, pp. 3-4.

le Zone avrebbero potuto fare riferimento per cercare di migliorare la comunicazione tra le varie parti del paese.²⁸¹ Quest'ultima proposta si concretizzò nel 1949 con la *Kultusministerkonferenz*, la Conferenza dei Ministri dell'Istruzione, ma essa si occupava soltanto delle Zone occupate dagli Alleati Occidentali, da poco unite nella Repubblica Federale Tedesca. Tra le responsabilità della Conferenza c'era il compito di uniformare il calendario scolastico e di rappresentare la Germania con i partner per i progetti di scambi culturali internazionali.²⁸²

Per il resto, l'amministrazione venne affidata a vari organi consultivi e deliberativi come i Consigli scolastici (*Schulbeirat*), i comitati dei genitori (*Elternausschuss*), degli studenti (*Schülerausschuss*) e degli insegnanti (*Lehrerausschuss*). Questi organi sono presenti ancora oggi sia per i singoli istituti che a livello distrettuale e regionale, e operano attraverso la gestione partecipata.²⁸³

Università

Durante il Terzo Reich il Partito Nazista aveva rimosso i professori ebrei e quelli contrari al governo vigente, ma oltre a ciò non aveva apportato modifiche alla struttura universitaria in sé, per cui finita la guerra non si perse tempo a riadottare i principi di libertà accademica, cosa che ovviamente gli americani supportavano. Le difficoltà furono piuttosto nell'elargire i fondi necessari a poter svolgere le varie attività di ricerca.²⁸⁴

Le università tedesche si dividevano principalmente in quattro facoltà: filosofia, teologia, diritto e medicina. Le prime a riaprire furono quelle di medicina, per ovvi motivi pratici, e teologia, in quanto fornire una guida spirituale nei giovani lasciati allo sbaraglio dopo che i vecchi ideali che avevano seguito si erano dimostrati errati era percepita come una necessità al pari delle cure mediche.²⁸⁵ Inoltre, secondo l'USEMG era fortemente consigliabile aprire nuovi corsi volti ai mestieri che si stavano evolvendo rapidamente, come ad esempio ingegneria, altrimenti si sarebbero riscontrati problemi di incompatibilità tra la domanda del mondo del lavoro e le qualifiche dei neolaureati, con il rischio di generare effetti destabilizzanti nella società dovuti ad un alto tasso di disoccupazione nel futuro prossimo.²⁸⁶ Nella pratica, esistevano già degli istituti tecnici, ma erano denominati *Technische Hochschule*, non *Universität*, pertanto godevano di un prestigio sociale minore e il loro diploma offriva sbocchi lavorativi piuttosto ristretti. Questa differenza istituzionale venne effettivamente ridotta negli anni, di modo che gli studenti che completavano questi corsi di studi si ritrovassero con una qualifica che offrisse loro molte più opportunità.²⁸⁷

Per quanto riguarda i curriculum delle università già esistenti, gli americani li consideravano troppo filosofici e teorici, in altre parole, troppo distaccati dalle questioni sociali reali. Per modernizzare il contenuto dei corsi e, implicitamente, per rendere il mondo accademico più vicino alle idee americane, furono organizzati numerosi programmi di scambio tra professori statunitensi e tedeschi. Solo nel 1948, le università della Zona Americana ospitarono quasi un

²⁸¹ *Report of the US Education Mission to Japan*, p. 3, 40-41.

²⁸² RUST Val e Diane (1995), *The Unification of German Education*, Routledge, cap. 3.

²⁸³ GNANI Paola, *Il sistema scolastico tedesco*, p. 8.

²⁸⁴ HEARNDEN Arthur (1976), *Education, Culture, and Politics in West Germany*, pp. 123-124.

²⁸⁵ SHIBATA Masako, (2005) *Japan and Germany under the U.S. Occupation*, p. 139.

²⁸⁶ *Report of the US Education Mission to Germany*, p. 31.

²⁸⁷ HEARNDEN Arthur (1976), *Education, Culture, and Politics in West Germany*, pp. 129, 132-133.

centinaio di professori d'oltreoceano. L'arrivo di questi professori modificò effettivamente almeno in parte i programmi universitari, introducendo nuove materie come scienze politiche e relazioni internazionali.²⁸⁸ Una modifica particolarmente interessante fu l'aggiunta dei corsi di American Studies, dovuti non solo alla presenza americana nel Paese, ma anche alla consapevolezza crescente dell'importanza degli Stati Uniti come attore influente nel contesto globale. Il Governo americano donò numerosi libri e articoli alle librerie universitarie tedesche a sostegno di questi corsi, che videro aumentare rapidamente il numero dei loro iscritti.²⁸⁹

Tuttavia, il fatto che queste materie fossero insegnate da professori stranieri rese il loro svolgimento precario, in quanto era abbastanza complicato assicurare che le cattedre di tali discipline fossero occupate ogni anno. Inoltre, l'ambiente accademico tedesco era piuttosto conservatore, e i vecchi docenti universitari tendevano a non riconoscere le scienze politiche come una disciplina a sé stante, sostenendo che non fossero altro che l'unione tra i corsi di storia e di diritto, e quindi non ritenevano necessario l'inserimento di questa materia. Anche i corsi di American Studies, intesi dagli americani come lo studio della storia, letteratura, società e politica del loro paese, in Germania venivano insegnati come parte del programma di lingua e letteratura straniera. Per dare più ufficialità a questo ramo di studi, gli americani decisero quindi di promuovere l'apertura di veri e propri dipartimenti di scienze politiche a sé stanti, reclutando personale sia dagli Stati Uniti che dagli altri paesi europei. Il primo aprì a Berlino, negli anni '50, seguito da varie altre città nel decennio successivo, supervisionate da missioni diplomatiche stanziare in Germania.²⁹⁰

2.2.3 Gli insegnanti

Insieme alla stesura di nuovi libri di testo, un altro problema da affrontare urgentemente era radunare nuovi docenti e definire la loro formazione.

In Giappone gli insegnanti erano stati obbligati a seguire alla lettera le istruzioni che ricevevano dal governo, e a farle imparare a loro volta a memoria agli studenti, agli occhi dei quali l'autorità dei docenti era presentata come assoluta e incontestabile.²⁹¹ La loro formazione era gestita da scuole statali, della durata di quattro anni, poste sotto il controllo diretto del Ministero dell'Educazione, per il cui accesso era necessaria una raccomandazione, e i contenuti dei corsi si assicuravano di verificare il livello di lealtà, pietà filiale e obbedienza dei futuri docenti, oltre a impartire un primo addestramento militare. Gli insegnanti di queste scuole erano approvati direttamente dall'Imperatore, e gli studenti problematici potevano essere espulsi.²⁹² In modo simile in Germania la facoltà di nominare i professori era stata trasferita dai presidi ai Ministeri dell'Istruzione, che li valutavano in base al loro grado di attivismo politico nelle organizzazioni naziste, affinché potessero indottrinare i loro studenti alla lealtà incontestata verso il *Führer*. Coloro che non si mostravano particolarmente entusiasti o criticavano il Terzo Reich potevano essere denunciati alla Gestapo dagli studenti stessi, pertanto nelle classi vigeva un clima di

²⁸⁸ TSVETKOVA Natalia, (2014), "Making a New and Pliable Professor: American and Soviet Transformations in German Universities, 1945-1990", *Minerva*, Vol. 52, No. 2 Springer, pp. 166-167.

²⁸⁹ LINDEGREN Alina Marie, *Germany revisited...* p. 83.

²⁹⁰ TSVETKOVA Natalia, "Making a New and Pliable Professor", pp. 166, 169-170.

²⁹¹ PORTER, A. Ring, PORTER Ran Ying, *Japanese Reflections...* pp. 72-84.

²⁹² THURSTON R. Donald (2015) *Teacher and politics in Japan*, Princeton University Press p. 17-19.

sospetto e mutuo controllo.²⁹³ Ora, gli insegnanti avrebbero dovuto cambiare radicalmente approccio. Le aule sarebbero dovute diventare il primo luogo dove i bambini avrebbero dovuto imparare il pensiero critico, la tolleranza e la democrazia.

Il caso giapponese

Il 23 ottobre 1945 il CI&E decise di iniziare ad esaminare minuziosamente la carriera degli insegnanti operativi, e di allontanare tutti coloro che avevano avuto esperienze militari. In seguito vennero dimessi anche coloro che avevano contribuito attivamente alla propaganda nazionalista a partire dal 1931, e perfino chi criticava l'operato degli Alleati. Quest'ultimo punto non riguardava solo il sistema educativo ma tutti i media in generale, dai giornali al cinema, nonostante fosse una chiara contraddizione al modello di libertà che il GHQ stesso predicava. Le indagini si conclusero ad aprile 1949, con quasi un milione di casi esaminati. Di questi, solo 3.151 furono ritenuti non idonei, ma già 115.778 docenti si erano licenziati volontariamente prima dell'inizio delle verifiche.²⁹⁴ Di conseguenza, ci si ritrovò ad affrontare un ingente problema di scarsità del personale, senza contare che anche gli insegnanti rimasti in servizio avrebbero avuto bisogno di un periodo di formazione per imparare i nuovi metodi d'insegnamento richiesti. L'USEMJ propose diverse soluzioni d'emergenza, come per esempio inviare degli educatori selezionati in tour in diversi edifici per avviare uno scambio di idee, o far assistere gli insegnanti a lezioni dimostrative sperando che fossero in grado di replicare quanto appreso nella propria sede di lavoro. L'USEMJ si augurava poi che gli incontri periodici tra i docenti, sia in riunioni riservate ai singoli istituti, sia in incontri con le altre scuole vicine, proseguissero anche dopo la fine dell'emergenza, in modo che ci fosse un continuo riscontro e miglioramento nella condotta delle lezioni. Infine, si auspicava che gli insegnanti giapponesi potessero presto ricevere anche l'opportunità di viaggiare all'estero per confrontarsi con i sistemi scolastici stranieri.²⁹⁵

Il Report dell'USEMJ proseguiva poi illustrando quale sarebbe dovuto essere il percorso di studi abilitante all'insegnamento una volta che la situazione si fosse normalizzata, stilando un elenco delle conoscenze nozionistiche che i futuri docenti avrebbero dovuto possedere: prima di tutto, buone doti comunicative, una conoscenza di base dell'arte, della letteratura, della scienza moderna e una comprensione dei principi delle economie e delle politiche internazionali. In più si richiedeva una conoscenza specifica della propria materia di insegnamento, con certificazioni variabili a seconda del grado della classe con cui si sarebbe lavorato. Infine, si includevano le conoscenze professionali: competenze di storia dell'educazione e scienze sociali e, almeno per chi si occupava di elementari e medie, psicologia infantile. La durata dei corsi sarebbe rimasta quadriennale, ma per sopperire all'impellente mancanza di personale provvisoriamente sarebbero stati ridotti a due.²⁹⁶

Appena ricevuto il Report, il CI&E cercò di mettere in pratica alcuni dei suoi suggerimenti: fece distribuire dal Ministero dell'Educazione un manuale che illustrava a grandi linee il nuovo approccio didattico che gli americani avrebbero voluto vedere nelle classi a quanti più insegnanti possibile. Anche se il CI&E non aveva avuto l'intenzione di rendere vincolanti

²⁹³ KANDEL I. L. (1935), "Education in Nazi Germany", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 182, Sage Publication, p. 161.

²⁹⁴ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy...* pp. 172-173.

²⁹⁵ *Report of the United States Mission to Japan*, pp. 34-39.

²⁹⁶ *Ibid.*, pp. 40-42.

queste istruzioni, il fatto che provenissero da un organo ufficiale fece sì che fossero recepite dai docenti, ancora abituati alla rigidità del vecchio regime, come ordini da imparare a memoria.²⁹⁷

La difficoltà più grande nello stabilire un nuovo percorso di formazione per i docenti era la mancanza di tempo. In un primo periodo gli insegnanti delle neoistituite scuole superiori avevano ricevuto solo sei mesi di preparazione, o addirittura non avevano nessuna qualifica, e nonostante tutto non si riuscivano a coprire tutte le cattedre vacanti: molti studenti frequentavano lezioni con orari ridotti. Si sperimentarono vari modi per implementare l'istruzione degli insegnanti, sfruttando ogni loro momento libero: per esempio con corsi lampo estivi di 10-20 giorni, organizzati dal *Monbushō* con il supporto del CI&E. Si cercò di avviare quanti più corsi possibile d'insegnamento nelle università, e di fare in modo che ce ne fosse almeno uno per provincia, nonostante la mancanza di fondi rendesse difficile aprire strutture adeguate. Per questo motivo, si pensò a diversi compromessi, per esempio in alcuni casi gli anni di esperienza potevano sostituire i crediti di formazione mancanti, fornendo dei certificati temporanei che permettevano di lavorare anche a chi non aveva ancora completato i quattro anni di università richiesti. Tuttavia, anche con questi accorgimenti, il numero di personale abilitato era comunque troppo basso: nel 1952 ancora il 20% dei docenti non aveva ancora nessuna qualifica, per cui circa un decennio dopo la fine dell'Occupazione i requisiti del mestiere vennero abbassati.²⁹⁸

Il caso tedesco

Durante il regime hitleriano la formazione degli insegnanti era ovviamente impregnata di contenuti razzisti: il curriculum per gli aspiranti prevedeva materie come la dottrina della razza e dell'ereditarietà (*Vererbungslehre und Rassenkunde*), studio delle tradizioni popolari (*Volkskunde*) e diverse ore di educazione fisica; in più, solo per le donne erano obbligatori corsi di lavori a mano (*Handarbeit*) e lavori domestici (*Hauswerk*). Erano però già comprese anche materie di carattere strettamente pedagogico, come scienze dell'educazione, teoria dell'insegnamento, ed esercitazioni pratiche,²⁹⁹ perciò, secondo l'USEMG, una volta rimosse le lezioni a stampo nazista e le discriminazioni di genere, non restavano particolari problemi nella gestione della formazione degli insegnanti da un punto di vista tecnico.³⁰⁰

La vera urgenza era la scarsità del personale: il processo di denazificazione aveva rimosso circa la metà del corpo docenti. La situazione peggiore era in Baviera, dove si arrivava ad avere classi di 80 bambini che non ricevevano più di un paio d'ore di lezione al giorno. Per arginare il problema l'USEMG non vedeva altra soluzione che rendere più flessibili i criteri di denazificazione, dando una seconda chance a coloro che, pur avendo professato la dottrina nazista in passato, sembravano inclini ad abbracciare le nuove correnti democratiche. Tali insegnanti avrebbero dovuto continuare a esercitare la loro professione sotto la supervisione di un'autorità che avrebbe dovuto sia controllare l'effettiva conversione ideologica, sia permettere l'apprendimento dei nuovi standard educativi restando in servizio, in maniera simile a quanto avveniva in Giappone. Fortunatamente, nonostante le avversità, non mancavano nuove leve

²⁹⁷ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy...* p. 232.

²⁹⁸ ANDERSON Ronald, *Japan: three epochs of modern education*, pp. 49, 160, 163-164, 168.

²⁹⁹ KOESTERS GENZINI Sabine (2008), *Parole sotto la svastica. L'educazione linguistica e letteraria nel Terzo Reich*, Carocci, pp. 66-67.

³⁰⁰ *Report of the US Education Mission to Germany*, p. 25.

che si avvicinavano al mondo dell'insegnamento, in particolare giovani donne vedove di guerra. Furono avviati dei programmi speciali per abilitare gli aspiranti insegnanti nel più breve tempo possibile: essi comprendevano un periodo di osservazione tra i due e i quattro mesi, un anno di studi all'università, e un ultimo anno di pratica in classe.³⁰¹

Un altro problema che l'USEMG intendeva risolvere era la divisione classista tra gli insegnanti dei diversi gradi, che rispecchiava l'elitarismo del sistema scolastico tedesco. Gli insegnanti delle scuole secondarie infatti provenivano da ceti più elevati di quelli delle elementari, ed erano anche pagati di più. In Baviera addirittura non era nemmeno necessaria una laurea per poter insegnare alle elementari, bastava aver completato le scuole superiori.³⁰² Il problema fu indirizzato dalla Direttiva No. 54 del Consiglio di Controllo Alleato, che stabiliva che tutti gli insegnanti di ogni grado avrebbero dovuto essere laureati all'università o ad un istituto pedagogico equivalente.³⁰³ Andando più nello specifico, l'USEMG proponeva un percorso di studi comune della durata di tre o quattro anni, e incoraggiava fortemente l'inserimento di programmi di scambio culturale negli Stati Uniti o in altri paesi Europei, affinché i futuri insegnanti potessero osservare esempi di sistemi democratiche in prima persona.³⁰⁴ Ci volle un po' di tempo prima che la Direttiva 54 fosse applicata nella pratica, ma alla fine si rivelò una scelta di successo: nel 1949 nel Settore americano erano presenti 123 istituti per la formazione all'insegnamento, equamente divisi per i vari gradi del sistema scolastico tedesco.³⁰⁵ Durante il periodo d'Occupazione, per entrare in questi istituti non venivano valutate solo le qualità accademiche ma anche la personalità dei candidati, e coloro che non si dimostravano affini ai principi democratici potevano essere espulsi.³⁰⁶

Dal 1950 anche gli insegnanti delle elementari necessitano di una laurea, che prevede una prima fase di corsi teorici e due anni di pratica in classe, con differenze in base al *Land*.³⁰⁷

2.2.4 Ripresa degli scambi culturali

La maggiore differenza tra le riforme in Giappone e in Germania è forse la diversa considerazione che venne data alle relazioni internazionali culturali che i paesi avevano con il mondo esterno. Nel primo caso, i viaggi di scambio per studenti e insegnanti erano sì considerati importanti, ma erano visti come un obiettivo a lungo termine, da affrontare una volta risolti problemi illustrati nei paragrafi precedenti, ritenuti più urgenti.³⁰⁸ In Germania invece, data la sua posizione centrale in Europa e l'esistenza di una lunga tradizione di legami internazionali precedenti alla Seconda Guerra Mondiale, la ripresa dei programmi di scambi

³⁰¹ *Ibid*, pp. 7, 11, 26.

³⁰² *Ibid*, pp. 25-26.

³⁰³ Basic Principles for Democratization of Education in Germany: Control Council Directive No. 54.

³⁰⁴ *Report of the US Education Mission to Germany*, p. 27.

³⁰⁵ Status of Institutions in the US Occupied Area as January 1949: Excerpt from Report of Military Governor (gennaio 1949), contenuto in *Germany, 1947-1949. The Story in Documents*, p. 57.

³⁰⁶ Opening or Re-establishment of Institutions and Agencies: Military Government Regulations, Title 8, Part 3, (14 marzo 1947), contenuto in *Germany, 1947-1949. The Story in Documents*, p. 573.

³⁰⁷ LINDEGREN, Alina Marie, *Germany revisited...* p. 57.

³⁰⁸ *Report of the US Education Mission to Japan*, p. 39.

culturali fu considerata tra le priorità per porre fine al clima di isolamento intellettuale che si era formato e promuovere la rinascita di un clima di amicizia con le altre nazioni.³⁰⁹

La Missione educativa di Zook sosteneva che per avviare delle riforme in Germania il governo di Washington non dovesse limitarsi ad inviare esperti americani sul posto, come aveva fatto con i membri della Missione stessa, ma dovesse anche stanziare fondi per invitare studenti e professori tedeschi accuratamente selezionati negli Stati Uniti. I viaggi potevano essere finanziati anche da privati, sia tedeschi che americani, purché con l'approvazione del Governo Statunitense. Lo scopo di questi programmi era permettere ai beneficiari di fare esperienza in prima persona della vita in un ambiente democratico, sperando che una volta tornati in patria avrebbero applicato spontaneamente quanto imparato, operando una trasformazione del sistema dall'interno.³¹⁰ A riprova dell'efficacia di questa tesi, Alonzo Grace, direttore della Divisione Education and Cultural Relation dell'OMGUS, fece notare come dei 500 beneficiari dei programmi di scambio svoltisi tra il 1925 e i 1932, soltanto uno fosse diventato un nazista.³¹¹

I primi scambi iniziarono nel 1947: in ogni *Land* venne creata una Commissione per selezionare i possibili viaggiatori. I membri delle Commissioni erano tedeschi, ma erano presidenziate da un ufficiale OMGUS. Oltre ai requisiti tradizionali, richiesti a tutti coloro che avevano viaggiato per studio prima della guerra, come buoni risultati scolastici e conoscenza dell'inglese, veniva valutata la vita politica dei candidati, ossia la presenza o meno di passati legami col Partito Nazista e, dal 1952, anche con quello Comunista.³¹² Dopo aver passato la prima fase di selezione, i candidati venivano riesaminati dal Dipartimento di Guerra a Washington e successivamente dal Dipartimento di Stato, che elargiva il visto. I bandi erano rivolti principalmente a coloro che ricoprivano un ruolo di spicco in ambiti influenti nella società, come la scuola, i media, o la Chiesa. In quest'ultimo caso i candidati godevano dell'ulteriore vantaggio di poter ricevere maggiori fondi privati.³¹³

I programmi svolti nel 1947 furono 81, di cui poco più di metà assegnati a specialisti americani inviati in Germania; i restanti erano stati vinti da dirigenti tedeschi mandati in Europa o negli Stati Uniti. Dati i danni materiali subiti dalle università tedesche, i bandi di scambio per studenti americani furono rimandati a quando la situazione sarebbe migliorata, ma già l'anno dopo alcune facoltà organizzarono di propria iniziativa dei corsi estivi gratuiti per stranieri di qualche settimana, a cui parteciparono un centinaio di studenti. Dato il successo dell'esperimento, Washington decise di lasciar partire i suoi studenti, anche se solo attraverso iniziative private, per cui nel 1948 i programmi di mobilità effettuati salirono a 354.³¹⁴

³⁰⁹ KELLERMANN Henry, *Cultural Relations...*p. 21; *Report of the US Education Mission to Germany*, p. 29.

³¹⁰ *Report of the US Education Mission to Germany*, p. 47.

³¹¹ GRACE Alonzo, (1949) "The Coming Generation-German Youth and the Future", p. 4.

³¹² DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 411.

³¹³ KELLERMANN Henry, *Cultural Relations...*pp. 27-28.

³¹⁴ *Ibid.*, pp. 34, 29, 47, 126.

Nel 1949 ci furono importanti avvenimenti quali l'emanazione della nuova Costituzione tedesca e l'avvicinamento politico, economico e militare della Germania Ovest agli Stati Uniti, e ciò influì anche sulla natura degli scambi culturali. Con la revisione dello Statuto d'Occupazione le responsabilità del Governo Militare nel campo dell'educazione diminuirono, di conseguenza anche i criteri di selezione per i soggiorni internazionali si fecero meno severi, aprendosi a candidati di qualsiasi sesso, religione, età, status sociale e orientamento politico, per rendere più democratici i processi di selezione. Ulteriori fondi vennero stanziati per avviare varie iniziative che permettessero ai borsisti di attuare quanto imparato all'estero nel proprio paese, per essere sicuri che il denaro investito negli scambi non andasse sprecato.³¹⁵

Per quanto riguarda i cittadini statunitensi inviati in Germania, si continuarono a cercare professionisti per dare istruzioni e assistenza, ma essi non venivano più selezionati dal governo di Washington, come era stato per esempio per l'USEMG, ma dalle agenzie tedesche dove era richiesta la loro assistenza. L'High Commission for Germany (HICOG), l'organo che aveva sostituito l'OMGUS dopo l'unificazione dei tre settori Occidentali, si limitava a dare l'approvazione. Al loro arrivo in Germania, i borsisti potevano collaborare direttamente con gli esperti tedeschi delle rispettive aree di competenza, senza doversi interfacciare con gli ufficiali del Governo Militare. I bandi erano rivolti a specialisti in vari settori, dalla sanità, all'agricoltura, alla religione, ma gli educatori erano di gran lunga la categoria più richiesta. Al termine della loro mobilità, i partecipanti erano tenuti a consegnare una relazione all'HICOG con le loro osservazioni ed eventuali proposte. Purtroppo, questi rapporti non sono stati conservati, per cui è difficile stabilire quale sia stata l'effettiva influenza di questi scambi.³¹⁶

Nel corso degli anni '50 il numero di professionisti americani a viaggiare in Germania iniziò a diminuire gradualmente, così come il numero di tedeschi che chiedevano di andare negli Stati Uniti, preferendo invece mete europee. Stava ormai iniziando una fase in cui si cominciava ad auspicare che la Germania Ovest potesse tornare ad essere una nazione indipendente, anche se il processo avvenne in modo molto graduale: pur lasciando alle agenzie tedesche il compito di ottenere i visti dai paesi con cui organizzava gli scambi, organizzare i trasporti per i partecipanti, e giudicare il loro livello di apprendimento all'estero, l'HICOG si riservò la facoltà di approvare i progetti e i candidati, e inoltre richiedeva la consegna della valutazione fiscale della mobilità.³¹⁷

La Repubblica Federale Tedesca iniziò ad ottenere più responsabilità decisionale dal 1952, quando fu firmato il Fulbright Act. Il Fulbright Program era nato nel 1946 su iniziativa di un senatore americano con lo scopo di rafforzare i rapporti e la mutua comprensione tra diverse nazionalità, ponendo le basi per un mondo pacifico. Nel 1952 il programma contava già 24 Stati, di cui 10 europei, per cui l'ammissione della Germania avrebbe costituito un altro passo per il suo inserimento nella comunità internazionale. Nell'accordo non si faceva riferimento a

³¹⁵ *Ibid.*, pp. 76, 96.

³¹⁶ *Ibid.*, pp. 123-126.

³¹⁷ *Ibid.*, pp. 127, 162-164.

processi di riorientamento o democratizzazione, ma solo alla volontà di creare mutua comprensione tra Germania e Stati Uniti attraverso lo scambio di conoscenze.

La scelta dei partecipanti ora spettava ad una Commissione nominata dal Ministero della Cultura di ciascun *Land*, senza più alcuna influenza americana, e anche gli oneri fiscali iniziarono a venire coperti interamente dalla Germania.³¹⁸

Per poter essere scelti, i richiedenti dovevano motivare l'utilità della loro esperienza. Il semplice desiderio di conoscere la cultura americana non era una ragione sufficiente di per sé, né ci si poteva iscrivere ad un programma di studi equivalente ad uno presente anche in Germania. Per gli studenti, i requisiti minimi per essere selezionati erano la cittadinanza tedesca, la conoscenza dell'inglese e un'età inferiore a 35 anni. L'orientamento politico e religioso inizialmente dovevano essere irrilevanti, ma cominciarono ad essere tenuti in considerazione se potevano dimostrare l'integrità del candidato, mentre al contrario chi aveva trascorsi politici controversi necessitava di una raccomandazione dall'università di provenienza. In teoria i candidati potevano seguire i corsi di qualsiasi area di loro interesse, ma nelle prime fasi era preferibile che seguissero materie volte ad accelerare la ricostruzione della Germania, come medicina, architettura, economia, pedagogia, psicologia e scienze sociali.

Per i candidati statunitensi, i requisiti per poter partire erano la cittadinanza americana e un'età compresa tra i 20 e i 35 anni, avere spirito d'adattamento, stabilità emotiva e forte senso di responsabilità civica. La conoscenza del tedesco e un buon rendimento scolastico erano fattori di vantaggio. In più, per coloro che partivano per insegnare nelle scuole tedesche, era necessario essere laureati e aver insegnato per almeno tre anni in una scuola americana. Non c'erano discriminazioni di sesso o razza. Le selezioni prevedevano un colloquio in cui si doveva dimostrare di poter contribuire a rafforzare la comprensione della cultura americana oltreoceano, allo scopo di accrescere l'amicizia tra gli Stati Uniti e il paese ospitante. Nel 1953, già più di 100 università americane avevano deciso di aderire al progetto Fulbright, e ben 239 persone tra professori e studenti scelsero la Germania come meta, i secondi principalmente per studiare arte o letteratura. Nello stesso anno, i tedeschi che visitarono gli Stati Uniti furono 235, e il programma acquisì rapidamente popolarità, quadruplicando il numero di partecipanti nel 1955.³¹⁹

Dai report dei partecipanti e dai questionari distribuiti dall'HICOG si può dire che i vari programmi di scambi raggiunsero gli obiettivi prefissati. I tedeschi che avevano soggiornato negli Stati Uniti erano tornati in patria con una visione positiva dei loro vecchi nemici. Coloro che avevano frequentato le scuole americane erano rimasti positivamente colpiti dal fatto che si desse più importanza allo sviluppo della personalità degli alunni piuttosto che alla disciplina e all'obbedienza. Nei loro resoconti gli studenti scrivevano di sentirsi più cosmopoliti, più aperti e tolleranti, e volenterosi di rendere più democratica la società tedesca. Anche se col passare del tempo l'entusiasmo iniziale tendeva ad affievolirsi, l'impressione generale era che i fondi investiti nel Fulbright Program fossero stati ben spesi: anche solo raccontando la loro

³¹⁸ *Ibid.*, pp. 168, 173, 200.

³¹⁹ *Ibid.*, pp. 177-178, 186-187, 191-192, 195.

esperienza ad amici e familiari, i beneficiari del programma contribuivano a diffondere un'immagine positiva dell'America.

Riguardo i risultati prettamente accademici, anche in questo caso i dati indicavano un risultato positivo: la maggioranza degli studenti disse di aver imparato negli Stati Uniti più di quanto non sarebbe stato possibile in Germania. Non tutti però erano intenzionati ad impiegare le nuove conoscenze per il paese natio: alcuni preferirono emigrare definitivamente negli Stati Uniti per avere più opportunità lavorative, ma erano una percentuale molto bassa.³²⁰

Germania e Giappone a confronto finale

Nonostante il Giappone si fosse dimostrato molto più propenso della Germania ad accettare le proposte di riforma degli Stati Uniti, una volta che le forze d'Occupazione lasciarono il paese non tutti i progressi fatti si dimostrarono duraturi. Il Ministero giapponese infatti si riappropriò pian piano di quasi tutti i poteri che lo SCAP avrebbe voluto limitare: oggi può stabilire gli standard nazionali, autorizzare i libri di testo, decidere la distribuzione del budget e le visite a musei e gite. Si giustifica in quanto i suoi membri sono eletti dal Parlamento, eletto a sua volta dai cittadini.³²¹ Già nel 1953 Ienaga Saburo, autore del libro di storia *Kuni no Ayumi*, si vide rifiutare dal *Monbushō* l'approvazione di un secondo libro di testo per aver descritto troppo dettagliatamente le atrocità della Guerra del Pacifico, e in seguito altri autori subirono la stessa sorte per motivi simili. Ienaga considerò il rifiuto del *Monbushō* una vera e propria censura, e lo accusò in tribunale di violare la Legge fondamentale sull'educazione, ma dopo svariati processi, la sentenza della Corte nel 1993 stabilì che, sebbene la libertà di espressione degli autori dovesse essere tutelata, il Ministero poteva intervenire sui programmi scolastici al fine di proteggere il bene della società, legittimando di fatto il sistema attuale.³²²

Un altro ritorno al passato, come abbiamo detto, è stato il ritorno della *dōtoku*, lo studio della morale, nel 1958, che molto recentemente, nel 2008, è tornata ad avere lo status di una disciplina scolastica vera e propria, con i suoi libri di testo e un programma predefinito, che prevede l'insegnamento del rispetto delle regole e dei propri ruoli sociali, e dell'importanza delle proprie culture e tradizioni, percepite come minacciate in un mondo sempre più globalizzato. Il tono nazionalistico è però in parte mitigato dall'enfasi posta sull'importanza di mantenere le relazioni internazionali con gli altri paesi per continuare a vivere in un mondo pacifico.³²³

Ci furono però delle modifiche che perdurarono nel tempo: la promozione della coeducazione dei sessi continuò ad essere promossa anche dopo che lo SCAP lasciò l'arcipelago: dagli anni '50 anche le scuole superiori e università cominciarono ad accogliere studentesse di sesso femminile. Il sistema 6-3-3 pensato dagli Americani non ha subito modifiche dal suo avvio ad oggi.³²⁴

In Germania invece l'evolversi della situazione fu quasi l'opposto: inizialmente restia ad accettare riforme dall'esterno, cominciò ad avviare un proprio percorso di cambiamento solo

³²⁰ *Ibid.*, pp. 211, 224-226, 238-239.

³²¹ WRAY Harry, "Change and Continuity in Modern Japanese Educational History", p. 452.

³²² NOZAKI Yoshiko, *War Memory, Nationalism and Education in Postwar Japan*, pp. 17, 32, 124.

³²³ WILLIS David Balke, RAPPLEYE Jeremy, *Reimagining Japanese Education*, pp. 90, 94-95.

³²⁴ ANDERSON Ronald, *Japan: three epochs of modern education*, pp. 63-65.

dopo che gli Alleati allentarono il loro controllo. In particolare, la caduta dell'Unione Sovietica rese possibile attuare ulteriori modifiche, per esempio nel modo di raccontare la storia: dagli anni '90, venuto meno il ruolo chiave della Germania come alleato occidentale contro il comunismo, raccontare dell'Olocausto divenne meno controverso, per cui si iniziò a studiarlo non solo dai libri di testo, dove occupava sempre più spazio, ma anche con visite a musei e campi di concentramento.³²⁵

Gli anni '90 hanno segnato l'inizio di un cambiamento anche per l'insegnamento della religione. Se nel 1950, con più del 90% della popolazione delle due Germanie appartenente al Cristianesimo era facile adempiere ai dettami della Costituzione di insegnare la fede richiesta dagli studenti, nel 1990 le comunità di immigrati iniziarono a raggiungere percentuali di popolazione significative, in particolare quella musulmana, rendendo più complicato reperire i docenti corrispondenti. Anche l'aumento di bambini che scelgono di essere esentati dall'ora di religione pone delle difficoltà, ed è in corso un dibattito se sia il caso di introdurre una materia sostitutiva, come ad esempio filosofia morale, o lasciare semplicemente che abbiano un'ora di studio in meno rispetto ai loro compagni³²⁶

Il tentativo americano di implementare il sistema scolastico 6-3-3 fu forse la riforma più fallimentare: oggi le scuole elementari durano 6 anni solo a Berlino e a Brandeburgo, mentre nel resto del paese ne durano 4, al termine dei quali i bambini devono scegliere tra quattro indirizzi superiori differenti, dalla durata compresa tra i 5 e i 9 anni, ma solo chi sceglie un liceo può proseguire all'università, dopo aver superato un esame di maturità. Ci sono ancora voci che chiedono un sistema più uniformato, lamentando che quello attuale sia troppo selettivo, ma altrettanto diffuso è il timore che così facendo si rischi solo di diminuire la qualità dell'istruzione in generale, per cui il dibattito è tutt'altro che chiuso.³²⁷

Tuttavia restano comunque alcuni lasciti dell'influenza americana, per esempio nel metodo d'insegnamento, che divenne man mano più improntato sulla discussione che sulla didattica frontale.³²⁸

La differenza negli effetti a lungo termine delle riforme nei due paesi può essere dovuta alla diversa distanza culturale con gli Stati Uniti. Sebbene sia in Germania che in Giappone si tentò di coinvolgere la popolazione locale nella stesura delle riforme, nel secondo caso esse furono comunque percepite come qualcosa di troppo estraneo alla cultura giapponese, che forse avrebbe necessitato di più anni di occupazione per permettere la piena assimilazione da parte della popolazione e del governo. La Germania invece, avendo da sempre fatto parte del mondo occidentale, aveva già avuto nel corso della storia esperienze di periodi democratici, come per esempio durante la Repubblica di Weimar, per cui riuscì ad adattare il proprio sistema scolastico in modo autonomo. Questo però non vuol dire che i giapponesi non recepirono nulla dell'influenza americana: ci fu una grande percentuale di insegnanti e alunni che, come vedremo nel prossimo capitolo, lottò duramente contro ogni tentativo del governo, e in certi

³²⁵ URBAN Susanne (2008), "At Issue: Representations of the Holocaust in Today's Germany: Between Justification and Empathy", *Jewish Political Studies Review*, Vol. 20, No. 1, Jerusalem Center for Public Affairs, pp. 83-84, 87.

³²⁶ WITTMER Fabius, WALDOFF Christian, "Religious Education in Germany..." pp. 1051-1057.

³²⁷ GNANI Paola, *Il sistema scolastico tedesco*, pp. 3-6.

³²⁸ LINDEGREN Alina Marie, *Germany revisited*, p. 48.

casi dello SCAP stesso, di disfare le riforme che loro stessi avevano attuato, ricorrendo a mezzi come scioperi e manifestazioni che proprio gli americani avevano insistito a legalizzare.

Ma forse il motivo principale della differenza degli sviluppi dei due paesi è il diverso rapporto che ebbero con l'Unione Sovietica: essa infatti sarebbe rimasta presente sul suolo tedesco fino al 1989, rendendo la percezione del pericolo di una dittatura comunista molto più reale che non in Giappone. Pertanto, anche dopo la fine dell'Occupazione, la Repubblica Federale di Germania sentì la necessità di rendere chiaro la parte con cui aveva scelto di schierarsi nella Guerra Fredda, rendendo l'educazione sempre più allineata al modello occidentale.

Nel prossimo capitolo vedremo come l'aumento delle tensioni tra URSS e Stati Uniti influì sulle politiche di questi ultimi, e come reagì la popolazione occupata a questo cambio di rotta.

CAPITOLO 3: CAMBIO DI ROTTA

È possibile individuare un punto di svolta nell'approccio degli Stati Uniti verso i due paesi occupati: ad un certo punto, la paura del comunismo superò quella del nazismo e del militarismo, e le politiche delle riforme mutarono di conseguenza, avviando quello che venne definito un vero e proprio cambio di rotta.

Tra il 1947 e il 1949 si susseguirono vari avvenimenti politici a livello internazionale che ebbero un forte impatto sugli equilibri globali: in Cina, i nazionalisti di Chiang-Kai-shek iniziarono a perdere terreno contro Mao, e anche nella penisola coreana la tensione continuava a salire, facendo presagire il conflitto che sarebbe scoppiato a breve. Secondo gli Stati Uniti, questi fatti “clearly demonstrate that the ultimate objective of the leaders of the USSR is the domination of the world [...] seizing every opportunity presented by weakness and instability in other states and exploiting to the utmost the techniques of infiltration and propaganda”.³²⁹ Per frenare l'avanzata del comunismo, gli Stati Uniti decisero quindi di accelerare il più possibile la ripresa dell'economia negli Stati che avevano adottato il modello capitalista, dimostrando così l'efficacia di quest'ultimo nel garantire il benessere alle persone, in modo da stabilizzare la situazione politica.³³⁰

La possibilità che gli Alleati occidentali e l'Unione Sovietica potessero continuare a collaborare sembrò svanire definitivamente il primo gennaio 1947, quando Inghilterra e Stati Uniti fusero le loro Zone d'occupazione in Germania. In seguito, il 5 giugno dello stesso anno, fu lanciato il Piano Marshall, un piano di rilancio dell'economia che mirava per stabilizzare l'influenza statunitense nell'Europa Occidentale e al contempo indebolire la popolarità dei partiti e movimenti di sinistra.³³¹

L'URSS rispose accusando Inghilterra e Stati Uniti di star conducendo una guerra imperialista a suo danno, e cercò di chiedere l'annullamento della Bizona anglo-americana, ma ormai era chiaro che non si sarebbe mai arrivati ad un accordo. I negoziati tra le due parti proseguirono ancora per qualche mese, ma più per dipingere l'avversario come responsabile della rottura dei rapporti agli occhi dell'opinione pubblica che non per reale volontà di trovare un compromesso. Infatti, piuttosto che permettere ai paesi sotto la sua sfera di influenza di cambiare il proprio modello economico per poter beneficiare dei finanziamenti statunitensi, l'URSS preferì creare una propria organizzazione per rilanciare l'economia dell'Europa orientale, il Cominform, e cercò di impedire l'arrivo degli aiuti economici nelle zone di amministrazione occidentale di Berlino. Lo scopo di questa strategia era costringere gli Stati Uniti a riaprire le trattative, ma la mossa si ritorse contro l'URSS: non solo gli Stati Uniti riuscirono ad aggirare il blocco grazie ad un ponte aereo, ma gli altri Stati dell'Europa Occidentale si convinsero dell'esistenza di un pericolo sovietico, e si avvicinarono ulteriormente agli Stati Uniti attraverso l'alleanza militare della NATO. Inoltre, la Francia, che inizialmente aveva mantenuto il proprio settore autonomo,

³²⁹ cit. in *Report by the National Security Council on U.S. Objectives With Respect to the USSR To Counter Soviet Threats to U.S. Security*, 23 novembre 1948, Washington <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1948v01p2/d60>, p. 664.

³³⁰ KUMANO Ruriko (2010) “Anticommunism and Academic Freedom: Walter C. Eells and the ‘Red Purge’ in Occupied Japan”, *History of Education Quarterly*, Vol. 50, No. 4, Cambridge University Press, p. 517.

³³¹ DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 47; KUMANO Ruriko “Anticommunism and Academic Freedom”, p. 517.

si unì alla Bizona anglo-americana, creando Repubblica Federale Tedesca (RFT), mentre in risposta la Zona sovietica fu rinominata Repubblica Democratica Tedesca (RDT).³³²

Contemporaneamente a questi avvenimenti l'URSS ottenne la bomba atomica, e l'anno dopo, nel 1950, scoppiò la guerra di Corea. Ciò sembrò confermare i timori degli Stati Uniti riguardo i presunti piani espansionistici dell'Unione Sovietica, al punto che si iniziò a parlare della possibilità di riarmare la Germania e il Giappone, nonostante ciò andasse totalmente contro tutti gli sforzi fatti fino ad allora per demilitarizzare i due paesi.³³³

In Giappone, quando lo SCAP aveva comunicato la sua intenzione di rendere legale l'esistenza del Partito Comunista Giapponese (PCG) e di liberare i suoi membri divenuti prigionieri politici, ora visti come eroi da parte della popolazione, i politici più conservatori rimasti al potere avevano espresso delle riserve, ma MacArthur aveva agito ugualmente, in difesa della libertà di pensiero. Tuttavia, gli americani non avevano previsto che la lentezza della crescita economica avrebbe spinto così tante persone ad avvicinarsi al Partito, tra cui molti insegnanti. Di conseguenza, la ripresa economica giapponese iniziò ad essere considerata dagli Stati Uniti cruciale per mantenere la stabilità nel paese, al punto da renderla prioritaria al processo di democratizzazione. Il mutamento delle priorità dello SCAP divenne manifesto il primo febbraio 1947, quando MacArthur annullò uno sciopero dei lavoratori che protestavano per le proprie difficoltà economiche. L'ordine di MacArthur non fece altro che aumentare il discontento, provocando nuovi disordini che accrebbero il clima di tensione, finché lo SCAP non decise di passare a metodi più drastici, cercando di allontanare tutti membri del PCG o simpatizzanti dalle cariche pubbliche. Questo fenomeno prese il nome di Purga Rossa.³³⁴

3.1 Il caso giapponese: dalla lotta al militarismo alla lotta al comunismo

Le Unioni degli Insegnanti e la Purga Rossa

Fin dalla sua istituzione, il CI&E aveva tenuto sotto controllo gli insegnanti con inclinazioni marxiste o comuniste. Molti di essi erano stati imprigionati per le loro idee durante la guerra, per cui una volta liberati e restituiti alla loro professione, furono spesso accolti come eroi dai propri studenti, che li vedevano come esempi di progresso e democrazia. Ma sebbene l'ideologia marxista riscuotesse molte simpatie, il numero di comunisti veri e propri tra i docenti restava molto ridotto, per cui il CI&E si era mantenuto tollerante nei confronti di queste tendenze. Questo però fino appunto al 1947, quando, per via della lentezza dell'economia nel riprendersi dopo la guerra, sempre più lavoratori iniziarono ad aderire a movimenti e scioperi guidati da leadership di sinistra per chiedere un miglioramento alla loro situazione finanziaria.³³⁵

Anche gli insegnanti, insoddisfatti dalla lentezza nella ricostruzione delle scuole, presero parte alle manifestazioni. Già negli anni '30 alcuni di loro si erano raggruppati per protestare contro la rigidità e obbedienza assoluta che il governo esigeva, richiedendo invece più libertà nella decisione dei contenuti dei loro corsi e nella scelta dei libri da utilizzare, che come abbiamo visto venivano imposti dal governo. Addirittura, con l'emanazione delle Istruzioni governative

³³² DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, pp. 48-49, 55-56, 77, 82; FINN Richard (1980), *Winners in Peace*, p. 192.

³³³ DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 136.

³³⁴ NISHI TOSHIO, *Unconditional Democracy*, pp. 242-246.

³³⁵ KUMANO Ruriko, "Anticommunism and Academic Freedom", p. 519.

per i Maestri delle Scuole Elementari nel 1881, era stato loro proibito di prendere parte a incontri politici, parlare di politica in classe nonché di iscriversi a partiti.³³⁶

Queste prime unioni comunque non riuscirono ad esercitare una grande influenza, poiché il numero dei loro partecipanti rimase sempre troppo esiguo per paura delle possibili ripercussioni. Tuttavia, la loro popolarità esplose a partire dal dicembre del 1945, quando lo SCAP spinse il Parlamento a promulgare la Legge sulle Unioni dei Lavoratori, che garantiva la libertà di organizzazione. Oltre a chi desiderava unirvisi per ottenere più libertà nello svolgimento del proprio mestiere, come detto prima, si aggiunsero coloro che lottavano per migliori condizioni economiche:³³⁷ al momento, infatti, nonostante la scarsità di personale costringesse i docenti a lavorare per molte ore in classi sovraffollate e a seguire contemporaneamente corsi d'aggiornamento, le loro paghe erano così basse che alcuni addirittura dovevano svolgere un secondo lavoro.³³⁸

Le prime unioni a formarsi furono l'Unione di Tutti gli Insegnanti Giapponesi (*Zen Nihon Kyōin Kumiai*, in breve *Zenkyō*) più radicale, che comprendeva anche membri iscritti al Partito Comunista Giapponese, e l'Unione degli Educatori Giapponesi (*Nihon Kyōikusha Kumiai*) più moderata, seguite da altre unioni minori. Tra queste, fu la *Zenkyō* ad avere più successo, poiché, sebbene molti insegnanti non si sentissero troppo affini alle tendenze comuniste, diffidavano delle altre unioni, che proprio in virtù le loro posizioni più moderate godevano delle simpatie del governo, attirandosi il sospetto che fossero controllate da quest'ultimo.³³⁹

Nel corso del 1946 la *Zenkyō* continuò a crescere, inglobando dentro di sé varie unioni minori. Inizialmente le forze di Occupazione videro il fenomeno in modo molto positivo; dopotutto, il CI&E stava già cercando di attuare alcune delle riforme che esse domandavano, come eliminare le differenze di stipendio in base al genere o trasferire il controllo delle scuole dal Ministero dell'Istruzione agli organismi locali, ma ben presto lo SCAP iniziò a preoccuparsi per via delle forti tendenze socialiste: la *Zenkyō* in particolare sosteneva che gli insegnanti dovessero schierarsi al fianco dei lavoratori e portare avanti una rivoluzione sociale volta a eliminare la divisione in classi. Verso la fine del 1946 le unioni provarono a passare dalle parole ai fatti organizzando uno sciopero insieme ad altre categorie di lavoratori che si trovavano in difficoltà economiche, come gli addetti alla ferrovia, alle comunicazioni o gli impiegati governativi.³⁴⁰ Lo sciopero avrebbe dovuto avere luogo il primo febbraio 1947, ma venne annullato da MacArthur il giorno prima, per paura dei disordini che avrebbe potuto provocare. Tuttavia questa decisione ebbe l'effetto opposto a quello sperato, in quanto convinse anche le unioni più moderate che l'unico modo per essere ascoltate fosse unirsi in un fronte comune. Così, l'8 giugno 1947 nacque la *Nihon Kyōshokuin Kumiai*, in breve *Nikkyōso*, o Unione degli Insegnanti Giapponesi (UIG), organizzazione tutt'ora esistente, formatasi dall'unione tra la *Zenkyō* e le altre associazioni.³⁴¹ Alla sua fondazione essa contava quasi 400.000 membri, praticamente la totalità degli insegnanti presenti in Giappone, e il suo primo presidente, Araki Shōzaburō, era stato anche il presidente della *Zenkyō*. Tuttavia, inizialmente l'influenza

³³⁶ THURSTON R. Donald, *Teacher and politics in Japan*, pp. 13-14, 22-23.

³³⁷ *Ibid.* pp. 23, 46-47.

³³⁸ ASPINALL W. Robert, (2001), *Teachers' Unions and the Politics of Education in Japan*, States University of New York Press, pp. 26-27.

³³⁹ *Ibid.*, pp. 26, 29.

³⁴⁰ THURSTON Donald *Teacher and politics in Japan*, pp. 49, 62, 64.

³⁴¹ ASPINALL Robert, *Teachers' Unions and the Politics of Education in Japan*, pp. 30-31.

comunista all'interno della *Nikyōso* era discreta: la maggior parte dei membri del direttivo, incluso Araki, erano socialisti. Inoltre, le richieste stilate dalla prima riunione della *Nikkyōso*, in realtà, coincidevano in gran parte con quanto lo SCAP aveva già in programma: implementare il nuovo sistema scolastico 6-3-3 e renderlo gratuito, garantire la libertà di ricerca, eliminare l'influenza del fascismo e promuovere le unioni degli insegnanti. Il loro orientamento socialista emergeva nella richiesta della fissazione di uno stipendio minimo, un'assicurazione medica e di disoccupazione, e la volontà di cooperare con le altre unioni dei vari lavoratori. Tuttavia il Primo Ministro giapponese in carica nel 1947, Tetsu Katayama, nonostante appartenesse al Partito Socialista, non realizzò le richieste pervenutegli. Il motivo principale era che mancavano i fondi necessari, ma la mancanza di risultati provocò un forte risentimento nella UIG verso il socialismo, cedendo il posto alle idee comuniste.³⁴²

Lo SCAP non tardò ad accorgersene. Per contrastare gli scioperi che continuavano ad essere organizzati non solo dagli insegnanti, ma anche dagli impiegati alle poste e ai trasporti, MacArthur chiese un emendamento della National Public Service Law del 1947, aggiungendo una clausola che vietava ai dipendenti statali di prendere parte a qualsiasi attività politica eccetto votare.³⁴³ Contemporaneamente fu avviato un processo che sarebbe diventato noto come "Purga Rossa", ossia il licenziamento di lavoratori comunisti e loro simpatizzanti in vari settori lavorativi, tra cui ovviamente quello dell'educazione.³⁴⁴

Nel 1948 il Ministero dell'Istruzione distribuì nelle scuole superiori il *Primer of Democracy*, un manuale redatto dal professor Otaka Asao della Tokyo University sotto la supervisione di Howard Bell, membro del CI&E specializzato in scienze sociali, in cui si suggeriva che il comunismo potesse costituire una minaccia alla democrazia. Il manuale fu fortemente criticato dal PCG, sostenendo che violasse l'articolo 8 della Legge Fondamentale dell'Educazione, dove veniva dichiarata la neutralità politica delle scuole. Tuttavia le loro proteste non ebbero effetto, anzi, il *Primer* continuò ad essere distribuito non soltanto tra i docenti, ma anche tra i soldati giapponesi che erano stati prigionieri di guerra in Siberia e che proprio in quel periodo stavano iniziando a tornare in patria. Il fatto che la maggior parte di essi avesse imparato ad apprezzare le idee comuniste durante la prigionia convinse ulteriormente il CI&E che fosse necessario lanciare una campagna anti-comunista nelle scuole.³⁴⁵ Per questo compito fu scelto Walter C. Eels, consigliere per l'educazione superiore raccomandato personalmente da George Stoddard, il capo della Missione educativa statunitense. Tra il 1949 e il 1950 Eels tenne una serie di conferenze in una trentina di università in cui spiegava che gli insegnanti comunisti, essendo stati indottrinati dal loro partito, avevano perso la capacità di pensare indipendentemente, e pertanto erano inadatti al lavoro nelle scuole, dove invece si promuova la libertà di pensiero.³⁴⁶

Nel 1949 il Parlamento, sollecitato ufficiosamente dal CI&E, emanò nuovi standard per l'assunzione degli insegnanti, escludendo coloro che appartenevano ad associazioni politiche che chiedevano il rovesciamento del governo esistente. La *Nikkyōso* rispose organizzando scioperi in tutta la nazione, a cui parteciparono anche molti studenti. Stavolta però furono i

³⁴² DUKE C. Benjamin (1973), *Japan's Militant Teachers: A History of the Left-Wing Teachers' Movement. A history of the left-wing teacher movement.* University of Hawai'i Press pp. 75-78.

³⁴³ *Ibid.*, pp. 80-81.

³⁴⁴ KUMANO Ruriko, "Anticommunism and Academic Freedom", p. 513.

³⁴⁵ NISHI Toshio, *Unconditional Democracy*, pp. 252-254.

³⁴⁶ KUMANO Ruriko, "Anticommunism and Academic Freedom", pp. 514, 517, 523; NISHI Toshio, *Unconditional Democracy*, p. 258.

protestanti ad ottenere il risultato opposto a quello perseguito, in quanto l'eccessiva violenza di alcune manifestazioni fornì la giustificazione al CI&E per invitare le università a licenziare i professori comunisti. Fino ad allora tale decisione era stata rimandata in nome della libertà di pensiero, ma ora che la sopravvivenza della democrazia sembrava essere minacciata, tale tolleranza non era più possibile.³⁴⁷

L'invito del CI&E e i discorsi di Eels non erano comunque niente più che, appunto, un invito, in quanto essi non avevano il potere di decidere direttamente sull'assunzione del personale delle scuole: di fatto il GHQ non emanò nessun documento che ordinasse la rimozione di persone specifiche, ciononostante ci furono suggerimenti orali e informali che lasciarono intendere al Ministero dell'Educazione, che contava ancora vari membri conservatori, che un eventuale allontanamento dei professori comunisti avrebbe incontrato l'appoggio del governo americano.³⁴⁸ Così, tra ottobre 1949 e maggio 1950, circa un migliaio di docenti appartenenti al Partito Comunista furono licenziati. Inizialmente tale atto fu giustificato come dovuto a tagli per eccesso di personale o a comportamenti inappropriati delle vittime, senza mai citare il loro orientamento politico tra le cause: gli insegnanti in questione ricevevano semplicemente la notifica del licenziamento, senza poter assistere ai processi decisionali né fare ricorso presso i tribunali civili. Ma quando il PCG e la *Zengakuren* iniziarono a protestare per il trattamento subito, il Ministero dell'Istruzione colse al volo l'occasione per decretare che gli iscritti al Partito Comunista dovevano essere allontanati in quanto con le loro attività politiche ostacolavano il normale svolgimento delle lezioni. La Purga Rossa ottenne l'effetto sperato dallo SCAP: eliminata la maggior parte dei simpatizzanti comunisti, la fazione più moderata della *Nikkyōso*, quella socialista, riottenne la posizione dominante.³⁴⁹

Lo scoppio della guerra in Corea nel 1950 rappresentò una svolta cruciale nell'organizzazione dell'UIG: da un lato, la paura di un nuovo conflitto causato dall'Unione Sovietica fece precipitare la popolarità del Partito Comunista, dall'altro, la crescente richiesta di rifornimenti di armi ed equipaggiamento per i soldati americani in Corea rigenerò l'economia nipponica, portando ad un generale miglioramento degli standard di vita. Pertanto, l'aumento degli stipendi degli insegnanti e in generale il miglioramento delle loro condizioni lavorative, che era stato uno degli obiettivi più importanti nell'agenda dell'Unione, cessava di essere una priorità, sostituito da questioni più politiche, come la volontà di mantenere il Giappone una nazione pacifica. Infatti, per contrastare l'avanzata delle truppe della Corea del Nord nella penisola, MacArthur avrebbe voluto poter contare sul Giappone come alleato. Molti militari purgati tra il 1946 e il 1947 furono riabilitati nella polizia, e si iniziò a parlare di una possibile modifica dell'articolo 9 della Costituzione del 1946, ossia l'articolo che sanciva il divieto del Giappone di dichiarare guerra e di mantenere l'esercito. La modifica in questione riguardava la possibilità di riarmare il Giappone solo allo scopo di autodifesa, ciononostante fu percepita da molti come una contraddizione al percorso pacifista intrapreso fino ad allora, e insorsero forti opposizioni. In particolare molti insegnanti erano tormentati dal senso di colpa per aver spinto i propri studenti a morire nella Seconda Guerra Mondiale, e volevano evitare a tutti i costi di ripetere l'errore. Il nuovo programma dell'UIG riassumeva questo sentimento in

³⁴⁷ KUMANO Ruriko, "Anticommunism and Academic Freedom", pp. 521-523.

³⁴⁸ Ibid., p. 529; LUCKEN Michael, BAYARD-SAKAI Anne e LOZERAND Emmanuel, *Japan's postwar*, p. 235.

³⁴⁹ KUMANO Ruriko, "Anticommunism and Academic Freedom", pp. 529-530, 533; DUKE Benjamin, *Japan's Militant Teachers*, pp. 90, 92

quattro richieste principali: disarmo del Giappone e mantenimento della sua neutralità, stipulazione di un trattato di pace con tutte le potenze alleate, Unione Sovietica compresa, e rimozione delle basi americane dal territorio.³⁵⁰ L'UIG aveva avuto un carattere pacifista fin dalla sua fondazione, e per questo motivo aveva supportato le riforme americane dei primi periodi, ma con il cambio di direzione dello SCAP l'unione iniziò ad assumere un carattere anti-americanista.³⁵¹ Dato che però iniziava a diffondersi tra la popolazione la paura di un possibile attacco da parte dell'URSS attraverso la Cina o la Corea, l'UIG si premurò di prendere le distanze anche dal comunismo, negando le influenze del partito al proprio interno, e accusando il governo di sostenere il contrario al fine di approfittare dell'attuale clima di tensione per legittimare la polizia a perquisire le abitazioni degli insegnanti affiliati e sabotare le attività dell'organizzazione.³⁵²

La sopravvivenza della *Nikkyōso* iniziò a farsi incerta verso la fine dell'Occupazione. Sebbene formata da un insieme di entità legali regionali, a livello nazionale l'Unione non era riconosciuta, e ciò si rivelò problematico sia per la mancanza di un programma unico condiviso in tutta la nazione, che per l'assenza di rappresentanti legali che potessero trattare con gli organi dello Stato. Per risolvere quest'ultimo problema, nel 1952 parte dei membri della *Nikkyōso* formarono una vera e propria organizzazione politica, la *Nihon Minshū Seiji Renmei* o *Nisseiren*, attraverso cui alcuni rappresentanti dell'UIG poterono accedere al Parlamento. L'assenza di una direzione comune invece restò una questione irrisolta, e portò ad una divisione sempre più marcata tra fazioni comuniste e socialiste, con la vittoria di queste ultime ai vertici dell'organizzazione negli anni '60. Se nei primi anni successivi all'Occupazione infatti le due fazioni erano ancora disposte a mettere da parte le loro divergenze e a combattere insieme obiettivi comuni, come impedire al Governo di annullare alcune delle riforme portate dagli americani, con il miglioramento della situazione economica sempre meno insegnanti sentivano il bisogno di perseguire l'ideale di rivoluzione comunista.

Le lotte studentesche e la *Zengakuren*

Come gli insegnanti, all'inizio anche gli studenti furono entusiasti del cambio di direzione annunciato dallo SCAP, arrivando a collaborare attivamente per facilitare l'implementazione delle riforme, per esempio organizzando scioperi negli istituti dove erano ancora presenti docenti che avevano promosso il militarismo, affinché venissero rimossi. Erano anche a favore dell'insegnamento delle scienze sociali, delle pari opportunità di istruzione per le ragazze e del coinvolgimento degli studenti nell'amministrazione scolastica.³⁵³

Inizialmente le manifestazioni studentesche si svolgevano all'interno delle singole università in modo separato. La prima fu a ottobre 1945, nella Scuola Media Femminile di Ueno, a Tokyo, dove le studentesse boicottarono le lezioni finché gli insegnanti che avevano sostenuto il regime militare non furono allontanati. Altri scioperi studenteschi si susseguirono in modo indipendente, ciascuno facendo riferimento ai problemi della propria scuola di appartenenza.³⁵⁴

³⁵⁰ TOSHIO Nishi, *Unconditional Democracy*, p. 272; DUKE Benjamin, *Japan's Militant Teachers*, pp. 100-102.

³⁵¹ THURSTON Donald *Teacher and politics in Japan*, pp. 88, 106.

³⁵² SMETHURST J. Richard (1967), "The Origins and Policies of the Japan Teachers' Union 1945-56", *Studies in Japanese history and politics*, University of Michigan Press, p. 153.

³⁵³ TOSHIO Nishi, *Unconditional Democracy*, p. 167

³⁵⁴ SHIMBORI Michiya (1968), "The Sociology of a Student Movement: A Japanese Case Study" *Daedalus*, Vol. 97, No. 1, The MIT Press, p. 218.

Il primo sciopero che unì più scuole avvenne nel 1946, in occasione del tredicesimo anniversario del licenziamento di Yukitoki Takigawa, un docente licenziato dalla Kyoto Imperial University nel 1933 per le sue idee liberali. Studenti di venti università diverse organizzarono una manifestazione affinché la democratizzazione dell'educazione professata dagli americani avvenisse il più in fretta possibile. Tuttavia, stavolta i partecipanti non si riferivano solo al mondo scolastico: la manifestazione era anche una dimostrazione di solidarietà alla classe operaia che aveva protestato in occasione della Festa dei Lavoratori del 1 maggio, lamentando la scarsità di cibo.³⁵⁵ Il mondo studentesco e quello operaio infatti si stavano avvicinando grazie alle riforme americane, che stavano gradualmente ampliando le possibilità di studio per le classi meno abbienti. L'obbligo di frequenza e la gratuità delle scuole elementari e medie aveva reso più facile raggiungere il livello d'istruzione richiesto per accedere alle università, sebbene queste ultime restassero a pagamento. Molti dei nuovi immatricolati quindi, provenendo dalle classi sociali più basse, dovevano lavorare part-time per potersi permettere di continuare con gli studi, e di conseguenza il mondo universitario entrò in contatto con la realtà del mondo operaio, rendendo anche gli studenti più abbienti consapevoli delle difficoltà della lotta di classe. Questi ultimi oltretutto avevano anche un altro motivo per sentirsi attratti dalle idee di sinistra: molti di loro infatti avevano interrotto gli studi per arruolarsi nell'esercito allo scoppio della guerra, e ora provavano un forte risentimento verso la vecchia classe politica che li aveva ingannati con false promesse. La vicinanza d'età e il fatto che tra studenti ci fossero meno conflitti d'interesse che tra lavoratori facilitò la compattazione degli studenti in una massa, nonostante le diverse estrazioni sociali dei singoli.³⁵⁶

Il 18 settembre 1948 gli studenti si organizzarono formalmente nella Federazione dell'Autogoverno Studentesco del Giappone (*Zen Nihon Gakusei Jichikai Sōrengō*, in breve *Zengakuren*). A dicembre venne riportato che più di metà degli studenti giapponesi fosse entrata nell'associazione, per un totale circa 300.000 membri distribuiti in più di 200 istituti.³⁵⁷ La rapidità nella sua espansione fu facilitata dal fatto che circa metà degli studenti universitari era concentrata a Tokyo, perciò, rispetto alla situazione degli insegnanti, era relativamente più facile confrontarsi per definire quali fossero gli obiettivi dell'organizzazione, che comprendevano: pari opportunità d'istruzione per tutti, difesa della libertà accademica, democratizzazione del sistema amministrativo scolastico e in generale il perseguimento della pace e della democrazia. Pur presentandosi come apartitica, la *Zengakuren* contava tra i suoi leader alcuni iscritti al JPC e molti simpatizzanti.³⁵⁸

Un mese dopo la fondazione della *Zengakuren* il Ministero dell'Educazione, che ancora credeva fermamente nel principio di pietà filiare enunciato nel Rescritto Imperiale sull'Educazione, secondo cui gli studenti erano tenuti ad obbedire incondizionatamente le autorità scolastiche, inviò in tutti gli istituti una circolare con cui, pur promuovendo lo studio della politica, lo sviluppo dei pensieri critici nei campus e la partecipazione degli studenti in

³⁵⁵ DOWER John, *Embracing Defeat*, p. 268.

³⁵⁶ SHIMBORI Michiya (1964), "Zengakuren: A Japanese Case Study of A Student Political Movement" *Sociology of Education*, Vol. 37, No. 3, American Sociological Association, pp. 233, 250.

³⁵⁷ TOSHIO Nishi, *Uncoditional Democracy*, p. 255.

³⁵⁸ KUMANO Ruriko, "Anticommunism and Academic Freedom", p. 519; SHIMBORI Michiya, "Zengakuren: A Japanese Case Study...", pp. 233, 243.

gruppi politici, invitava a mantenere le scuole un luogo politicamente neutrale, e scoraggiava la cooperazione tra studenti e lavoratori.³⁵⁹

Ma gli studenti non si fecero dissuadere, anzi, gli scioperi aumentarono, culminando nella seconda metà del 1950, sia in seguito ai discorsi di Eels nelle università giapponesi, in cui lasciava trapelare la volontà del CI&E di voler purgare gli insegnanti “rossi”,³⁶⁰ sia in reazione alla proposta di un possibile riarmo del Giappone nel caso la guerra in Corea fosse degenerata in un nuovo conflitto internazionale. Fu soprattutto quest’ultimo fatto ad accrescere la partecipazione alle manifestazioni studentesche, anche tra coloro che non condividevano le idee comuniste, spaventati dalla possibilità di poter essere reclutati per combattere in un eventuale terzo conflitto mondiale. Il 17 ottobre 1950 ci fu una manifestazione alla Waseda University, a Tokyo, a cui parteciparono circa 3000 studenti, e dovette intervenire la polizia, arrestandone 143. Fu il primo caso di studenti arrestati in massa in Giappone. Anche se è difficile dimostrare quanto queste proteste abbiano influito davvero sulle decisioni dei politici, il giornale universitario della Waseda (*Waseda Daigaku Shinbun*) notò che man mano che il numero di coloro che si dichiaravano contro il riarmo del Giappone cresceva, la questione veniva discussa sempre meno in Parlamento.³⁶¹

Tuttavia in questo stesso periodo iniziarono ad esserci le prime spaccature tra la *Zengakuren* e il PCG. Come abbiamo detto infatti, il timore di un possibile attacco sovietico attraverso la Cina o la Corea del Nord aveva spinto il Partito Comunista Giapponese a dichiarare la propria lontananza dall’URSS per non perdere il supporto della popolazione, e per questo motivo era stato criticato dal Cominform, che lo accusava di essere soggiogato all’imperialismo americano. La *Zengakuren* al contrario si trovò d’accordo con Mosca, e rinnovò i propri sforzi di protesta contro la costruzione di basi militari americane sul suolo giapponese. Il PCG a questo punto voltò le spalle all’organizzazione, accusandola di subordinare i problemi della classe proletaria a quelli del mondo universitario, che ai loro occhi era ancora legato alla borghesia, e lamentando che il sostegno esplicito della *Zengakuren* alla Cina e all’URSS rischiava di far perdere al partito il favore della popolazione.³⁶²

Come la *Nikkyōso*, anche la *Zengakuren* cominciò a perdere popolarità nel 1952, in particolare dopo le proteste per il May Day di fronte al Palazzo Imperiale. Gli studenti affiliati erano scesi in piazza contro la proposta della Legge per la Prevenzione contro le Attività Sovversive, legge che in teoria doveva servire a contenere le minacce terroriste, ma che negli ambienti di sinistra era vista come una possibile rivisitazione della Legge per la Preservazione della Pace del 1925, usata per reprimere vari movimenti democratici prima della guerra. La manifestazione però si trasformò in uno scontro aperto contro la polizia, con auto bruciate e sparatorie contro la folla, che causarono due morti e decine di feriti. Quest’evento segnò l’inizio del declino per la *Zengakuren*. Innanzitutto, la protesta si rivelò inefficace, in quanto la legge in questione passò

³⁵⁹ SHIMBORI, “The Sociology of a Student Movement”, p. 219; TOSHIO Nishi, *Unconditional Democracy*, p. 167.

³⁶⁰ SHIMBORI Michiya (1963), “Comparison Between Pre- and Post-War Student Movements in Japan”, *Sociology of Education*, Vol. 37, No. 1, American Sociological Association, p. 63.

³⁶¹ MASUDA Hajimu (2012), “Fear of World War III: Social Politics of Japan's Rearmament and Peace Movements, 1950-3”, *Journal of Contemporary History*, Vol. 47, No. 3, Sage Publications, pp. 561-563, 570.

³⁶² HASEGAWA Kenji (2019), *Student Radicalism and the Formation of Postwar Japan*, New Directions in East Asia History, Palgrave Macmillan, pp. 72-73, 75.

il 3 luglio 1952, permettendo così alla polizia di entrare nei campus e arrestare i maggiori esponenti dell'organizzazione. Molti membri però si allontanarono spontaneamente per via l'eccessiva violenza usata al May Day.³⁶³ Per di più, dopo la morte di Stalin nel 1953, il Partito Comunista Russo prese una direzione più pacifista, simile a quella che il PCG stava già seguendo, mentre invece la *Zengakuren* scelse di seguire il comunismo rivoluzionario di Mao, che però era meno popolare in Giappone.³⁶⁴ Altri fattori che influirono sul declino del movimento furono la reticenza dei datori di lavoro ad assumere neolaureati appartenenti ad esso e l'eccessiva mobilità dei propri membri, che periodicamente, in occasione delle lauree e delle nuove immatricolazioni, potevano dover cambiare residenza, rendendo difficile mantenere compatta l'associazione.³⁶⁵

La *Zengakuren* tornò ad essere particolarmente attiva tra il 1954 e il 1955, unendosi ad altri attivisti che protestavano contro la proposta americana di costruire delle basi nucleari sul suolo giapponese, e negli anni '60, in occasione del rinnovo del Trattato di Sicurezza e dell'intervento degli Stati Uniti nella guerra del Vietnam, ma si trattò di solo di brevi periodi. Verso l'inizio degli anni '70, in seguito ad una ulteriore crescita economica e a spaccature e antagonismi interni ai movimenti, il numero di affiliati dell'organizzazione subì un nuovo calo.³⁶⁶

3.2 Il caso tedesco: dalla rieducazione al riorientamento

Verso la fine dell'Occupazione e la nascita della Germania Ovest

Man mano che le dinamiche della Guerra Fredda si evolvevano, l'alleanza della Germania Ovest a fianco degli Alleati assumeva un ruolo sempre più cruciale. Tuttavia, per fare in modo che i tedeschi scegliessero di schierarsi a fianco degli Stati Uniti una volta che l'Occupazione fosse terminata, sostenendo quindi di tasca propria le spese per un eventuale riarmo, era necessario dimostrare loro che avrebbero goduto di pieno rispetto e fiducia all'interno della nuova alleanza. Infatti, l'approccio punitivo usato nelle prime fasi dell'Occupazione era stato uno dei maggiori ostacoli per l'implementazione delle nuove riforme. Perciò, sebbene gran parte dell'opinione pubblica si fosse dichiarata favorevole a eventuali cambiamenti nel sistema scolastico, l'uso termine "rieducazione" per riferirsi all'operato dell'OMGUS, che sottintendeva il bisogno di una guida esterna per i tedeschi, altrimenti incapaci di trovare la giusta strada, aveva dato alle proposte americane una connotazione negativa che molto probabilmente fu in parte la causa della diffidenza con cui vennero accolte. Serviva quindi creare un clima di mutua cooperazione, facendo in modo che fossero i tedeschi stessi a ideare i cambiamenti che gli americani avrebbero voluto da loro.³⁶⁷

³⁶³ SMETHURST Richard, "The Origins and Policies of the Japan Teachers' Union", p. 110.

³⁶⁴ SHIMBORI, "The Sociology of a Student Movement", p. 224.

³⁶⁵ ANDERSON Ronald, *Japan: three epochs of modern education*, p. 139; SHIMBORI Michiya (1964), "Zengakuren: A Japanese Case Study...", p. 250.

³⁶⁶ HASEGAWA Kenji, *Student Radicalism...* p. 188; SHIMBORI, "The Sociology of a Student Movement...", p. 220.

³⁶⁷ BIEBEL D. Charles (1982), "American Efforts for Educational Reform in Occupied Germany, 1945-1955. A Reassessment" *History of Education Quarterly* Vol. 22, No. 3, Cambridge University Press, p. 282; WADE Jacoby (2000), *Imitation and Politics: Redesigning Modern Germany*, Cornell University Press, pp. 99, 117.

Il primo passo a segnare il cambio di rotta fu la sostituzione della direttiva JCS 1067 con la JCS 1776, nel giugno 1947. Mentre la prima, come abbiamo visto, aveva un tono principalmente punitivo, concentrandosi sul disarmo e sulla denazificazione, la seconda era più propositiva. L'articolo 3 della JCS 1776 ribadiva che lo scopo principale dell'Occupazione era evitare che lo scoppio di un nuovo conflitto, ma esso andava perseguito non solo neutralizzando il potenziale bellico tedesco, come fatto fino ad allora, ma anche e soprattutto ricostruendo l'economia tedesca, affinché la sua prosperità contribuisse a consolidare la stabilità della pace in Europa. Il processo di denazificazione sarebbe continuato, ma allo stesso tempo bisognava creare dei programmi volti a promuovere la democrazia. Secondo questa nuova direttiva, tali programmi potevano essere creati anche dalle autorità dei *Länder*, riducendo così le responsabilità dell'OMGUS, e dimostrando la fiducia che gli americani erano disposti a riporre nei politici tedeschi.³⁶⁸

Il passo successivo fu nel 1949, quando la Zona americana, inglese e francese si unirono nella Repubblica Federale Tedesca. Da quel momento, l'indipendenza della Germania Ovest sembrò diventare un obiettivo effettivamente realizzabile. Fu emanato un nuovo Statuto d'Occupazione, che ridava alla Germania pieni poteri legislativi, esecutivi e giudiziari in accordo con la nuova Costituzione. I tre Governi Militari confluirono in un Alto Commissariato Alleato, un organo civile, che si riservava solo il controllo sui processi di disarmo, sulle limitazioni dello sviluppo industriale e sulle relazioni internazionali. L'educazione quindi tornava ad essere una competenza esclusiva del governo tedesco. Di conseguenza, anche l'OMGUS venne smantellato, e sostituito dall'Office of the US High Commissioner for Germany (HICOG), che si sarebbe dovuto occupare solamente di supervisionare la gestione degli aiuti finanziari,³⁶⁹ lasciando il compito di proseguire le riforme alla Conferenza Permanente dei Ministri della Cultura (*Kultusministerkonferenz*), un incontro istituzionalizzato tra i Ministri dell'Istruzione di ogni *Land* inaugurato a Stuttgard nel 1948.³⁷⁰

Tuttavia, vari membri del personale dell'OMGUS che avevano contribuito alla stesura delle riforme educative temevano che la *Kultusministerkonferenz* potesse prendere una direzione non auspicabile per gli Stati Uniti, rendendo vano tutto il lavoro fatto fino ad allora. In particolare appariva incerto il futuro dei programmi di scambio culturale, che avevano appena iniziato a ripartire, e che erano percepiti come fondamentali per far sì che l'opinione pubblica tedesca verso gli Stati Uniti restasse positiva. Furono soprattutto Alonso Grace, promotore della ripresa degli scambi internazionali, e George Zook, capo dell'USEMG, ad insistere affinché degli educatori americani potessero rimanere almeno come osservatori e consiglieri. Il compromesso venne accettato. In questo modo, anche se l'HICOG non avrebbe più proposto riforme, avrebbe continuato a giocare un ruolo importante per mantenere accessi i contatti tra la Germania e la cultura americana, e avrebbe potuto fornire aiuti materiali affinché i tedeschi potessero attuare i cambiamenti che d'ora in poi avrebbero elaborato autonomamente. Non si trattava quindi più di "rieducare" i tedeschi, ma di "riorientarli", sperando di rendere la Germania Ovest così

³⁶⁸ Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation (JCS 1779), pp. 34, 41.

³⁶⁹ KELLERMANN Henry, *Cultural Relations*, pp. 75-77.

³⁷⁰ Dopo la divisione ufficiale della Germania in due Stati distinti, la partecipazione ai delegati dei *Länder* sotto occupazione sovietica fu vietata fino al 1990.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/bilder/KMK/Aufgaben/kmk_imagefolder_engl_web.pdf p. 6

vicina alle idee occidentali che, in caso di attacco da parte dell'Unione Sovietica, essa si sarebbe schierata naturalmente al fianco degli Stati Uniti.³⁷¹

Gli scambi internazionali furono lo strumento centrale delle nuove politiche di riorientamento: Washington decise di sfruttare al massimo l'attrazione che questi programmi suscitavano aumentando i fondi ad essi destinati fino a un terzo del budget totale riservato all'educazione. La selezione del personale responsabile divenne più esigente, includendo maggiormente la partecipazione di impiegati tedeschi, inglesi e francesi. Altri fondi invece furono usati anche per sostenere attività culturali come teatri e concerti che propagandassero la cultura americana, per raggiungere tutti coloro che non avevano i requisiti per vincere una mobilità all'estero. La nuova strategia si dimostrò vincente, per cui dal 1952 si iniziò a parlare nel concreto di terminare definitivamente l'Occupazione, e di convertire l'HICOG in una semplice ambasciata.³⁷²

L'abbandono della denazificazione

Il cambio di rotta nelle politiche verso la Germania si avvertì soprattutto nel programma di denazificazione. Se la Germania doveva diventare un alleato dell'Occidente, come abbiamo detto, era importante che la rimozione dei sostenitori del nazismo si concludesse il prima possibile, in modo da poter smettere di vedere la Germania come un nemico e poter concentrare gli sforzi sulla costruzione di un'alleanza.

I primi ammorbidimenti nelle politiche di denazificazione, in realtà, risalgono a prima dello scoppio della Guerra Fredda, per via di motivi puramente pratici. Inizialmente infatti, con la direttiva JCS 1067 emanata nell'Aprile 1945, si era stabilito di licenziare tutti i lavoratori di enti pubblici che avevano supportato attivamente il Nazismo.³⁷³ Tuttavia, era difficile stabilire chi fosse davvero colpevole o meno, dal momento l'iscrizione al Partito Nazionalsocialista Tedesco dei Lavoratori (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* NSDAP) era stato un requisito praticamente obbligatorio per poter continuare a lavorare per molte professioni, tra cui appunto quella dell'insegnamento. Si decise quindi di rendere più precisi i criteri di valutazione: vennero usati dei *Fragebögen*, dei questionari distribuiti alla popolazione contenenti delle domande sulle attività politiche passate. Secondo questo nuovo metodo, l'adesione al NSDAP era da considerarsi un fattore incriminante solo se avvenuta prima del 1937. Ma anche in questo caso il numero di persone che si sarebbe dovuto purgare restava troppo elevato: si parlava del 63% degli addetti ai servizi pubblici, e ben presto le ripercussioni negative di questo processo iniziarono a pesare eccessivamente sull'organizzazione della vita della Zona americana: interi villaggi rurali si ritrovarono totalmente privi di servizi come la polizia, le scuole e gli ospedali, o addirittura i negozi di alimentari. Guardando in particolare il caso degli insegnanti, nel 1946 si era arrivati a licenziare più del 50% del totale, senza contare che si era già in una situazione di carenza di personale causata dalle morti durante la guerra.

³⁷¹ BIEBEL Charles, "American Efforts for Educational Reform...", p. 282; KELLERMANN Henry, *Cultural Relations*, pp. 77-78, 82-84.

³⁷² BIEBEL Charles, "American Efforts for Educational Reform...", p. 282, 285.

³⁷³ Directive to the Commander in Chief of the U.S. Forces of Occupation (JCS 1067), p. 3.

Ciò lasciava i pochi docenti rimanenti a dover gestire da soli classi composte da anche 60 alunni l'una, e nonostante tutto la lista delle persone da rimuovere era ancora lunga.³⁷⁴

Si decise quindi di cambiare nuovamente i criteri, smettendo di seguire quelli standardizzati del *Fragebögen* ma esaminando caso per caso, prevedendo tra le pene anche semplici multe o sospensioni temporanee nei casi di coinvolgimento minore, e riservando il licenziamento solo a coloro che avevano collaborato attivamente con il regime nazista. L'appartenenza al NSDAP quindi non era più sufficiente per giustificare una condanna, anche se poteva essere usata come prova per dimostrare la colpevolezza dell'imputato. Queste nuove regole entrarono in vigore a luglio 1946, e fu subito chiaro che la mole di lavoro per le Forze Americane sarebbe aumentata invece di diminuire, in quanto si rese necessario riesaminare anche le persone che avevano già ricevuto una sentenza, visto che il motivo principale per l'introduzione di questi nuovi metodi di giudizio era appunto cercare tra coloro che erano stati rimossi chi poteva essere riabilitato per coprire i posti di lavoro vacanti. D'altro canto però ci furono anche casi di nuovi licenziamenti tra chi era stato assolto dalla scrematura precedente.³⁷⁵

Fu quindi a questo punto che l'OMGUS decise di cambiare approccio per sbloccare la situazione: fu concessa un'amnistia a tutti i giovani nati dopo il 1° gennaio 1919, a meno che non avessero commesso crimini particolarmente gravi, alle persone disabili e a coloro che avevano un basso reddito, e che quindi non ricoprivano posizioni influenti nella società. Ma fu l'anno dopo, nel 1947, che le tensioni con l'Unione Sovietica fecero passare definitivamente in secondo piano l'importanza di eliminare totalmente il nazismo dalla società tedesca. L'inverno particolarmente rigido di quell'anno, in cui la popolazione aveva avuto difficoltà a reperire cibo e il combustibile necessario a scaldarsi, rischiava di aumentare eccessivamente la popolarità del comunismo. Successivamente, ad aprile l'URSS dichiarò che avrebbe portato avanti il processo nella propria zona indipendentemente, interrompendo la collaborazione con gli altri tre Alleati, ufficialmente per non essere rallentata,³⁷⁶ ma in realtà il vero motivo dietro a questa decisione era poter usare la scusa della denazificazione per eliminare non solo gli ex-nazisti, bensì tutti coloro che non sostenevano il comunismo.³⁷⁷ In risposta, il Congresso americano decretò che anche il processo di denazificazione nella propria Zona d'Occupazione doveva terminare il prima possibile, in modo da potersi concentrare pienamente sulla ripresa economica della Germania. Per il momento quindi, piuttosto che pensare a purgare i lavoratori comunisti, si preferì concentrarsi sulla distribuzione degli aiuti umanitari, di modo che la popolazione fosse soddisfatta dalla gestione capitalista e non sentisse il bisogno di cercare alternative nel modello sovietico. Contemporaneamente però fu anche avviata un'operazione di propaganda anti-comunista (operazione Talkback), per mantenere la situazione sotto

³⁷⁴ DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, pp. 65-68; SOBE Noah, *American Post-Conflict Educational Reform*, p. 115.

³⁷⁵ DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 68; GRIFFITH E. William (1950), "Denazification in the United States Zone of Germany", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 267, Sage Publications Inc., p. 70.

³⁷⁶ DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 70; GRIFFITH E. William, "Denazification in the United States Zone of Germany", pp. 72-73.

³⁷⁷ HERZ H. John (1948), "The Fiasco of Denazification in Germany", *Political Science Quarterly* Vol. 63, No. 4, The Academy of Political Science, p. 594.

controllo fino a quando gli effetti delle politiche di ripresa economica, come il piano Marshall, non avessero prodotto miglioramenti concreti.³⁷⁸

Quando l'URSS dichiarò di aver concluso la denazificazione nella propria Zona l'anno successivo, il Congresso fece pressioni affinché anche l'OMGUS raggiungesse lo stesso risultato nel minor tempo possibile, persino a costo di concedere ulteriori amnistie. Si decise quindi di concludere solo i processi per i casi più gravi, che contavano 30.000 imputati, nonostante non fossero che un decimo delle cause in corso. Le restanti furono lasciate nelle mani dei tribunali tedeschi, che senza la supervisione dei militari statunitensi concessero pene più leggere.³⁷⁹

I processi si conclusero intorno al 1949, con un totale di circa 950.000 casi esaminati, un terzo dei quali conclusosi con una condanna. I condannati appartenevano quasi tutti alla classe media, in quanto gli imputati più ricchi avevano avuto maggiori possibilità di procurarsi avvocati per farsi assolvere. Questo, insieme ai continui cambiamenti dei criteri seguiti dai giudici, fece sorgere dei dubbi tra la popolazione sull'effettiva utilità e imparzialità dei processi. Per di più, data la gravità della situazione economica, perfino ex-membri delle SS una volta scagionati poterono tornare immediatamente a rioccupare le loro posizioni lavorative, se le loro competenze potevano essere utili ad accelerare la ripresa della Germania, soprattutto se le persone in questione erano apertamente anti-comuniste.³⁸⁰ Pertanto, nonostante la maggioranza dei tedeschi della Zona americana fosse favorevole a condannare i sostenitori del nazismo, molti restarono insoddisfatti dalla gestione del problema.³⁸¹

Ormai però il nazismo sembrava appartenere al passato, sostituito dalla minaccia comunista. Analogamente al caso del Giappone, le misure più severe non furono prese dalle Forze d'Occupazione ma dal governo locale, sempre nel periodo in cui il peso dell'influenza americana iniziava ad attenuarsi. Il 19 settembre 1950 Adenauer, primo Cancelliere della neonata Repubblica Federale Tedesca, promulgò il decreto sull'Attività degli Impiegati del Settore Pubblico contro l'Ordine Democratico (*Tätigkeit von Angehörigen des öffentlichen Dienstes gegen die demokratische Grundordnung*), secondo cui i dipendenti pubblici, quindi anche il personale scolastico, dovevano essere fedeli alla democrazia, e non potevano fare propaganda politica durante le servizio né aderire a determinati movimenti politici estremisti ivi elencati. Tra di essi era compreso il Partito Comunista Tedesco (*Kommunistische Partei Deutschlands, KPD*), se l'affiliazione era successiva all'8 maggio 1945, e altre dieci

³⁷⁸ MAJOR Patrick (1998), *The Death of the KPD: Communism and AntiCommunism in West Germany, 1945-1956*, Oxford Historical Monograph, pp. 7, 13-14.

³⁷⁹ DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 70; GRIFFITH E. William, "Denazification in the United States Zone of Germany", p. 73.

³⁸⁰ DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, pp. 69, 71; HERZ H. John (1948), "The Fiasco of Denazification in Germany", p. 594.

³⁸¹ *Public Opinion in Occupied Germany*, The OMGUS Surveys, 1945-1949, University of Illinois Press, p. 34, 185-186, 304.

organizzazioni sempre legate al comunismo, mentre le associazioni neo-naziste ritenute pericolose erano soltanto due.³⁸²

In teoria il processo di purga sarebbe dovuto essere più trasparente che in Giappone: il decreto prevedeva che il sospettato venisse portato in tribunale, dove avrebbe potuto avvalersi di avvocato e testimoni, e avere diritto a due gradi di giudizio. Se ritenuto colpevole, ossia se fosse stato possibile provare che la persona indagata avesse fatto attivismo politico nazista o comunista sul luogo di lavoro, essa sarebbe stata punita con la perdita del diritto alla pensione dei dipendenti pubblici. Nella pratica però ci furono casi di persone licenziate sulla base di semplici sospetti o altre ripercussioni negative che uscivano dai confini della legge, come casi limitati di comunisti aggrediti verbalmente o fisicamente da parte della popolazione, e perquisizioni in casa da parte della polizia.³⁸³

Nonostante ciò, non ci furono grandi proteste come in Giappone, per il semplice motivo che il comunismo non era poi così popolare nella Germania Occidentale. L'antipatia verso l'Unione Sovietica era già diffusa fin dalle prime fasi dell'Occupazione: nel 1947, chiedendo ai residenti della Zona americana in quale delle quattro Zone avrebbero voluto vivere se avessero potuto scegliere, la maggior parte rispondeva appunto in quella statunitense, seguita dalla Zona inglese, e poi francese, mentre quella sovietica era l'ultima. Anche le idee comuniste di per sé non riscuotevano grande successo: dovendo scegliere tra queste ultime o il Nazional Socialismo, le persone sceglievano il secondo oppure nessuno dei due.³⁸⁴

Il successo del piano Marshall di certo non contribuì a far aumentare la popolarità degli ideali sovietici: i tedeschi della RFT poterono constatare concretamente come la propria velocità di ripresa fosse maggiore rispetto a quella dei loro vicini orientali. Inoltre, ormai consapevoli degli attriti tra le forze d'Occupazione, era chiaro alla popolazione che sostenere il comunismo comportava il pericolo reale di poter cadere sotto il controllo dell'URSS, minaccia molto più remota in Giappone. Tutto questo potrebbe spiegare l'assenza di grandi resistenze alle limitazioni delle libertà di espressione implicate nel decreto Adenauer. Guardando al mondo scolastico nel particolare, c'è da aggiungere inoltre che la percentuale di insegnanti comunisti era molto ridotta; il decreto del 1950 era stato scritto pensando soprattutto agli impiegati postali e agli addetti ai trasporti.³⁸⁵

Se le proteste in Giappone portarono a provvedimenti ancora più autoritari, al contrario l'assenza di resistenze in Germania portò presto all'allentamento delle restrizioni. Nel 1951 venne riconcesso ai dipendenti pubblici il diritto di attivismo politico, purché in misura limitata, e nel 1953, vedendo che il KDP aveva ottenuto solo il 2,3% dei voti alle elezioni legislative, venne revocato anche il divieto di trattare di argomenti politici durante le ore lavorative.

³⁸² CREUZBERGER Stefan (2017), “‘Make life for communists as difficult as possible’ State-run anticommunism and ‘psychological warfare’ in the early years of the Federal Republic of Germany”, *Asian Journal of German and European Studies*, Springer Open, p. 8; MAJOR Patrick, *The Death of the KPD...* p. 25.

³⁸³ CREUZBERGER Stefan, “‘Make life for communists as difficult as possible’...”, pp. 8-9.

³⁸⁴ *Public Opinion in Occupied Germany*, pp. 181, 210.

³⁸⁵ DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, pp. 37, 389.

La tensione salì nuovamente nel 1956: il 17 agosto il KDP fu dichiarato incostituzionale, con l'accusa di voler instaurare una dittatura proletaria e di voler sostituire la democrazia della RFG con il sistema monopartitico della RDT, di conseguenza fu abolito, e i suoi leader furono arrestati o fuggirono nella Germania Est. Anche il Partito Socialista Unificato di Germania (*Sozialistische Einheitspartei Deutschlands* SED) rischiò di incorrere nella stessa sorte, ma vedendo l'indifferenza generale con cui fu accolto lo scioglimento del KPD, e che la democrazia nella Germania Ovest negli anni Sessanta continuava a rimanere stabile, non ci furono ulteriori provvedimenti.³⁸⁶

Il KDP ebbe modo di riformarsi nel 1968, cambiando leggermente il nome in *Deutsche Kommunistische Partei* (DKP) e moderando il suo programma. Eliminò l'espressione "dittatura del proletariato", che aveva decretato l'abolizione del KDP, ponendo invece come obiettivo la lotta al monopolio del capitale. La sua esistenza tuttavia fu praticamente ininfluente. Nel periodo del suo apice negli anni '70 raggiunse appena il 3% dei voti, mentre in media i risultati delle elezioni si aggirano tra lo 0,5% e l'1%, percentuali troppo basse per permettere al DKP di ottenere dei posti in Parlamento. Il numero dei suoi membri calò poi drasticamente negli anni '90, dopo la caduta del Muro di Berlino.³⁸⁷

³⁸⁶ MAJOR Patrick, *The Death of the KPD*, pp. 32, 35-36; VINCENT Marie-Bénédicte (2015), "De la dénazification à la sanction des communistes : le devoir de fidélité des fonctionnaires ouest-allemands à l'épreuve", *Revue historique*, Vol. 4, No. 676, pp. 41, 46, 55.

³⁸⁷ PFAHL-TRAUGHER (2014), *Die "Deutsche Kommunistische Partei" (DKP)*
<https://www.bpb.de/politik/extremismus/linksextremismus/33621/dkp?p=1>

CONCLUSIONE: COSA RESTA OGGI DELLE RIFORME AMERICANE?

La Missione Educativa statunitense inviata in Germania nel 1946 iniziava il suo resoconto sostenendo che una democrazia non poteva essere insegnata dall'alto, ma doveva essere interiorizzata dai cittadini per potersi diffondere.³⁸⁸ Gli sviluppi successivi alla fine delle due Occupazioni sembrano confermare questa tesi.

L'Occupazione militare terminò nel 1952 in Giappone con il Trattato di San Francisco e nel 1955 nella Germania Ovest con la Convenzione di Bonn. I due paesi ritrovavano così la loro piena sovranità, mentre gli Alleati perdevano il diritto interferire nelle politiche educative che i due Stati avrebbero preso da allora in poi, anche se fossero state in contraddizione con quanto fatto sotto l'Occupazione.

Tra i due, il Giappone era stato il paese dove erano stati attuati maggiori cambiamenti. Molti di essi però erano stati imposti dall'alto e non tutti risultarono compatibili con la cultura locale, per cui, appena riottenuti i pieni poteri, il governo tentò di restaurare almeno in parte il sistema precedente. Nonostante ciò, il fatto che tracce dell'eredità lasciata dall'Occupazione siano ancora più o meno riscontrabili nel sistema scolastico giapponese dopo 70 anni indica che in qualche modo le due culture siano riuscite a trovare un punto d'incontro, e che non tutto il lavoro fatto sia stato inutile. Sette anni sicuramente sono un periodo troppo breve perché i cambiamenti imposti da un paese straniero possano essere assimilati da una società come parte della propria cultura, eppure come abbiamo visto la popolazione giapponese dimostrò di aver compreso l'importanza delle nuove libertà acquisite, lottando con scioperi e manifestazioni per la loro difesa non appena queste parvero minacciate. Un sondaggio condotto dal quotidiano *Asahi shinbun* poco dopo la fine dell'Occupazione confermò che la maggior parte degli intervistati apprezzava le riforme apportate dal GHQ, e coloro che davano un giudizio negativo di solito non contestavano le nuove ideologie, ma elencavano difficoltà materiali, come le tasse più elevate per sostenere la gratuità delle scuole dell'obbligo.³⁸⁹

La Germania, d'altra parte, non avendo subito grossi cambiamenti sotto l'Occupazione, non sentì nemmeno il bisogno di aggiustamenti una volta che essa finì. Anzi, proprio perché ora i politici tedeschi non dovevano più dimostrare la loro indipendenza ai propri elettori, alcune idee americane furono riproposte anche da governatori locali, ma presentate come iniziative autonome o riprese dalla Repubblica di Weimar.³⁹⁰ Il fatto che non ci furono ritorni ad un sistema più autoritario però denota che nonostante tutto l'opinione pubblica tedesca era mutata profondamente nei pochi anni dell'Occupazione: nel 1945 molti tedeschi reputavano ancora l'ideologia nazista come valida di per sé, e attribuivano le tragedie della guerra principalmente alla mala condotta dei politici. La democrazia non era tenuta in grande considerazione: la maggioranza preferiva un governo che garantisse la sicurezza economica piuttosto che le libertà individuali, e riguardo queste ultime, la libertà commerciale era ritenuta la più importante, seguita da quella religiosa, mentre la libertà di parola occupava l'ultimo posto;³⁹¹

³⁸⁸ *Report of the US Education Mission to Germany*, p.12.

³⁸⁹ LU J. David (1997), *Japan: a documentary history, Vol 2: The Late Tokugawa Period to the Present*, Routledge, pp. 502-503.

³⁹⁰ WADE Jacoby, *Imitation and Politics*, pp. 99, 119.

³⁹¹ *Public Opinion in Occupied Germany*, pp. 32-33, 188.

e la scuola era ritenuta un luogo dove imparare ordine e disciplina. Nel corso dell'Occupazione però questi pensieri mutarono sensibilmente verso un orientamento più democratico.³⁹²

Il Giappone oggi

I cambiamenti più facili da constatare sono naturalmente quelli materiali, a partire dalla ricostruzione degli edifici scolastici. Nonostante lo scenario di devastazione e povertà del 1945, in Giappone già cinque anni dopo erano state ricostruite abbastanza strutture affinché il 99,2% della popolazione avesse accesso a elementari e medie, e il 42,5% alle superiori. Il problema del sovraffollamento delle classi era ancora pesante negli anni '50, ma si iniziavano a vedere i primi segni di miglioramento.³⁹³ Oggi il Giappone, è uno dei paesi con la popolazione più istruita al mondo, con il 98% degli studenti diplomati alle superiori e il 51% di laureati.³⁹⁴

La struttura del percorso scolastico è ancora quella suggerita dalla prima Missione Educativa, ossia la divisione 6-3-3-4, che è stata forse la riforma di maggior successo. Quando parte della popolazione, principalmente legata al mondo delle imprese finanziarie, chiese di ridurre gli anni di scuola obbligatori da 9 a 8 per diminuire il carico delle tasse annuali, e di introdurre un percorso più breve e differenziato per gli istituti professionali, in modo che fossero più conformi alle esigenze delle industrie, insegnanti e Unioni si opposero tenacemente contro questa proposta, sostenendo il sistema vigente. Lo stesso successe nel 1957 in risposta al tentativo di reintrodurre un percorso di studi separato dopo le elementari rivolto solo a coloro che intendevano proseguire fino all'università: l'UIG insistette affinché il livello qualitativo di tutti i percorsi scolastici restasse uguale.³⁹⁵

Un secondo lascito dell'Occupazione fu la maggiore indipendenza delle scuole dal controllo del Ministero dell'Educazione, nonostante essa sia stata in parte ristretta dopo la partenza degli americani. Il JERC, il consiglio di educatori nato per fare da tramite tra il Governo e le scuole, esiste ancora oggi. Rinominato Central Council for Education (*Chukyōshin*) nel 1952, ha il compito di affiancare il *Monbushō* e consigliarlo nel suo operato, permettendo ai docenti di essere rappresentati nelle decisioni sull'amministrazione delle scuole. Nella pratica però l'indipendenza del Consiglio è parziale, in quanto è composto da accademici conservatori nominati dal *Monbushō* stesso, nonostante le pressioni della *Nikkyōso* affinché invece i suoi membri vengano eletti.³⁹⁶ Un altro passo indietro è stato fatto nei confronti dei consigli scolastici: nel 1948 lo SCAP aveva ordinato che venissero eletti localmente, e non più dal governo centrale. Il risultato fu che nel 1952 un terzo dei membri apparteneva alle Unioni degli Insegnanti, che ormai contavano più di mezzo milione di affiliati.³⁹⁷ Perciò, per paura che le scuole si allineassero al socialismo, nel 1956 il Governo emanò una nuova legge, nonostante

³⁹² MERRITT L. Richard e J. Anna, FLERLAGE P. Ellen (1971), "Democratizing West German Education", *Comparative Education*, Vol. 7, No. 3, Taylor & Francis, Ltd, p. 126.

³⁹³ SAITO Yasuo, "Overview of the History of Japanese Education" [https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-](https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/topical/educational/pdf/educational_02.pdf)

[Studies/english/publications/reports/study/topical/educational/pdf/educational_02.pdf](https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/topical/educational/pdf/educational_02.pdf), pp. 29-30.

³⁹⁴ <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/sdetail01/1373809.htm>, ultimo accesso il 20 dicembre 2021.

³⁹⁵ ANDERSON Ronald, *Japan: three epochs...* p. 60.

³⁹⁶ DUKE C. Benjamin, *Japan's Militant Teachers*, pp. 102-103.

³⁹⁷ MORITO Tatsuo, "Educational Reform and Its Problems..." p. 344.

le proteste popolari, che delegava la scelta dei membri dei consigli ai governatori locali, riducendo così l'influenza delle Unioni.³⁹⁸

Anche sulla questione dei libri di testo il *Monbushō* cercò di riprendere il controllo dopo la fine dell'Occupazione. Nella primavera del 1948 era stato istituito il Comitato di Ricerca per l'Autorizzazione dei libri di testo (*Kyōkasho tōsho chōsakai*), che affiancava il CI&E nella scelta dei manuali adatti all'uso scolastico. Gradualmente, il peso del CI&E in questo processo si era diminuito, fino a cessare nel 1950 per lasciare il posto ad un'autorità giapponese che continuasse il lavoro di monitoraggio. Come misura temporanea, tale autorità era stata identificata nel Ministero dell'Educazione, in teoria fino alla formazione di commissioni di selezione locali. Tuttavia, il timore che la *Nikkōso* o altre organizzazioni di sinistra potessero sfruttare tali commissioni per accrescere il proprio potere rese questa soluzione quella definitiva.³⁹⁹ Ancora oggi, anche se chiunque può scrivere dei libri di testo, la scelta degli insegnanti è limitata ai manuali che hanno ricevuto l'approvazione del *Monbushō*. In realtà, il Ministero avrebbe voluto togliere anche quest'ultima libertà, decidendo direttamente quali titoli usare in tutte le scuole, ma dovette rinunciarvi per via delle forti proteste della stampa, delle Unioni degli insegnanti e dei partiti socialisti.⁴⁰⁰ Riuscì comunque ad aggirare il problema prendendosi il diritto di stabilire il contenuto dei curriculum scolastici, e dato che i libri di testo devono essere pertinenti ai contenuti la scelta è limitata. Alle critiche di chi sostiene che questo sistema sia in contraddizione con la Legge Fondamentale dell'Educazione, che vorrebbe l'educazione controllata dal popolo, il Governo risponde che il Ministero dell'Istruzione è eletto democraticamente, pertanto il problema non sussiste.⁴⁰¹

Più complicato è giudicare quanto l'operato statunitense abbia cambiato la mentalità delle popolazioni occupate, al di là delle riforme tangibili. Di certo ha aiutato ad appianare alcune diversità sociali. Infatti è probabile che, senza l'insistenza del CI&E, ci sarebbe voluto molto più tempo per garantire la parità d'istruzione tra i sessi. Di fatto, anche se essa è stata raggiunta sulla carta, nella pratica persistono tutt'oggi alcune discriminazioni legate ad un retaggio culturale maschilista, soprattutto nel mondo del lavoro, ma anche la scuola non ha ancora risolto tutti i suoi problemi. Solo nel 2018 per esempio, fu scoperto lo scandalo all'Università di Medicina di Tokyo, che falsificava i risultati dei test d'ingresso delle studentesse donne per favorire una maggiore quota azzurra tra i suoi iscritti.⁴⁰²

Risultati migliori sembrano essere stati ottenuti nella rimozione del militarismo e nel perseguimento del pacifismo: larga parte dell'opinione pubblica divenne fortemente contraria ad ogni tipo di coinvolgimento del Giappone nei conflitti, esattamente come stabilito in origine dal Trattato di Potsdam. Ogni volta che si parla di un possibile riarmo della nazione, insorgono forti proteste, da quelle in occasione della Guerra in Corea negli anni '50, al rinnovo dei Trattati

³⁹⁸ THURSTON R. Donald, *Teacher and politics in Japan...* p. 75.

³⁹⁹ THAKUR, H. Yoko, "History Textbook..." p. 272.

⁴⁰⁰ DUKE C. Benjamin, *Japan's Militant Teachers*, p. 104; THURSTON R. Donald, *Teacher and politics in Japan...* p.76.

⁴⁰¹ SCHOPPA Leonard (1991), *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*, Routledge, pp. 40-41.

⁴⁰² PERTICI Laura, (8 agosto 2018), "Giappone, l'università di medicina confessa e si scusa: "Test falsificati per non far entrare donne"", *La Repubblica*, https://www.repubblica.it/esteri/2018/08/08/news/giappone_l_universita_di_medicina_confessa_e_si_scusa_test_falsificati_per_non_far_entrare_donne_-203658694/, ultimo accesso il 21 dicembre 2021.

di mutua Sicurezza negli anni '60, alla guerra del Vietnam negli anni '70, e ancora oggi le recenti proposte di semplificare il processo di emendamento della Costituzione non riscuotono il favore dell'elettorato, che teme che così facendo il Giappone possa allontanarsi dal suo orientamento pacifista. È difficile però stabilire se questa resistenza sia merito delle riforme americane, visto che il GHQ si schierò più o meno contro i movimenti pacifisti dopo lo scoppio della guerra della Corea; anzi, MacArthur stesso fu il primo a cercare di aggirare la rigidità dell'articolo 9 sulla non belligeranza per dare maggior sostegno alle truppe americane in Corea del Sud, trovando la scappatoia che avrebbe permesso di fondare le Forze Speciali di Autodifesa, oggi uno degli eserciti meglio equipaggiati del mondo, seppur non ufficialmente riconosciuto come tale.⁴⁰³ Dunque, l'opposizione dell'opinione pubblica al riarmo, forse, più che all'intervento americano, è dovuta al senso di colpa e di vuoto lasciato dalla Seconda Guerra Mondiale, come sostenuto dallo storico John Dower.⁴⁰⁴

Il cambiamento più difficile da attuare risultò essere la sostituzione del vecchio metodo mnemonico con quello più interattivo promosso dagli Stati Uniti, incentrato sullo sviluppo del pensiero critico: ancora oggi le scuole giapponesi sembrano concentrarsi troppo sulla trasmissione di nozioni trascurando la loro effettiva comprensione. Ciò emerse chiaramente nel 2000, quando l'OECD avviò un progetto per monitorare i livelli d'istruzione degli adolescenti nei paesi industrializzati, il Programme for International Student Assessment (PISA), un test condotto tutt'ora ogni tre anni che comprende sia domande aperte che a scelta multipla. Pur raggiungendo buoni risultati nell'ambito matematico e scientifico, gli studenti giapponesi hanno ancora difficoltà a sviluppare la loro capacità di pensiero e di giudizio, e spesso i bambini non hanno abbastanza contatti con culture e valori diversi dai propri, rischiando di sviluppare una chiusura mentale. Per cercare di risolvere il problema, nel 2002 il Central Council for Education ha provato a ridurre le ore scolastiche per dare più spazio ad attività di volontariato o a contatto con la natura, e chiedendo ad ogni scuola di preparare delle attività che non richiedano l'uso di libri di testo. Ciò dimostra che, nonostante le difficoltà a cambiare le vecchie abitudini, ci sia ancora la volontà di perseguire il metodo d'insegnamento interattivo presentato per la prima volta dall'USEMJ ormai più di mezzo secolo fa.⁴⁰⁵

In definitiva quindi, credo che si possa dire che in Giappone l'Occupazione ebbe soprattutto il merito di insegnare cosa fosse la democrazia e mostrare quale potesse essere uno dei percorsi possibili per raggiungerla, ma solo la società giapponese poteva trovare quello più adatto per le proprie caratteristiche, e sembra la ricerca non sia ancora finita. La prima Missione Educativa nel 1946 con il suo Report delineò degli obiettivi da perseguire, che personalmente ritengo siano tutt'ora condivisibili. I vari movimenti di protesta nati dagli anni '50 in poi di studenti e insegnanti dimostrano che la volontà di costruire una società migliore da parte dei giapponesi non manca. Viste le politiche dello SCAP dopo la svolta del 1947, però, forse è più corretto

⁴⁰³ TAKEMAE Eiji, *The Allied Occupation of Japan*, pp. 522-523; per maggiori informazioni sulla stesura del Trattato di mutua cooperazione e sicurezza tra Stati Uniti d'America e Giappone si veda TOSHIO Nishi, *Unconditional Democracy*, pp. 268-284, mentre riguardo la situazione attuale delle proposte di modifica della Costituzione si faccia riferimento a DELL'ERA Alice (17 maggio 2021) "Nuove disposizioni per il referendum costituzionale: il Giappone verso la modifica dell'Articolo 9?" <https://geopolitica.info/nuove-disposizioni-per-il-referendum-costituzionale-il-giappone-verso-la-modifica-dellarticolo-9/>, ultimo accesso 21 dicembre 2021.

⁴⁰⁴ DOWER John, *Embracing Defeat*, p. 250.

⁴⁰⁵ SAITO Yasuo, "Overview of the History of Japanese Education", pp. 31, 39; <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/sdetail01/1373809.htm>

dire che da allora il Giappone proseguì sulla strada della democrazia nonostante la presenza statunitense, piuttosto che grazie ad essa.

La Germania oggi

In Germania come abbiamo visto le riforme portate a termine dagli americani avevano avuto una portata minore, non solo per le maggiori limitazioni nella libertà d'azione dell'OMGUS rispetto allo SCAP ma anche per un certo grado di resistenza da parte della popolazione verso l'integrazione di riforme straniere. Per questo, più che operare cambiamenti dall'esterno, le forze d'Occupazione avevano puntato più su metodi indiretti come gli scambi internazionali e la propaganda via radio e teatro per mutare la mentalità tedesca. Quando la Repubblica Federale Tedesca divenne indipendente, la presenza americana si fece meno insistente, ma non per questo ci furono ripercussioni sulla democraticità del governo della RFT, anzi, man mano che l'economia tedesca cresceva, la Germania iniziò finanziare i programmi di scambio culturale di tasca propria, sostituendosi ai fondi del Congresso. Sebbene il numero di studenti che sceglievano gli Stati Uniti come destinazione diminuì leggermente a favore di mete europee più facilmente raggiungibili, l'influenza americana continuò ad arrivare in Germania attraverso altre vie, come il turismo, che riprese dagli anni '60.⁴⁰⁶

Anche se è difficile stabilire in che misura questi contatti abbiano influito sulla società tedesca, negli anni successivi all'Occupazione la Germania Ovest restò allineata agli ideali occidentali, anche avviando alcune riforme che inizialmente erano state respinte. Per esempio, fu rafforzato l'insegnamento delle scienze sociali. All'inizio, piuttosto che inserire una nuova materia, si era cercato di trasmettere i valori civici modificando i contenuti di quelle già esistenti, ma durante gli anni '50 iniziarono a comparire dei corsi appositi, chiamati prima *Sozialkunde*, poi rinominati *Gemeinschaftskunde* e infine *Politische Bildung*. Il ritardo nella creazione di questa materia era dovuto alla reticenza a parlare di politica a scuola: gli insegnanti temevano potesse degenerare in una forma di propaganda simile a quella nazista, mentre alcuni genitori non ritenevano adatto insegnare a dei bambini la verità su tutte le colpe della Germania. Nonostante queste perplessità, per la fine del decennio l'81% degli studenti aveva seguito almeno una volta una lezione di scienze sociali nel corso della propria carriera scolastica, durante le quali si parlava della responsabilità dei cittadini verso lo Stato, ossia quella di informarsi, di votare in maniera consapevole, e dell'importanza di mantenere relazioni d'amicizia con gli altri paesi per evitare conflitti. Sondaggi condotti alla fine degli anni '60 sembrarono confermare che coloro che avevano assistito a queste lezioni avevano effettivamente una mentalità più aperta e più orientata verso la democrazia, e anche gli insegnanti elogiavano l'inserimento della materia come una delle conseguenze più positive dell'Occupazione. Alcuni studenti però lamentavano che al contrario il modo di trattare politica a scuola diminuiva il loro interesse a riguardo, perché discussa in modo troppo astratto. Il dibattito si fece particolarmente acceso negli anni '70.⁴⁰⁷ Come nel resto del mondo, anche la Germania Ovest in questo periodo fu attraversata da grandi manifestazioni. Parte dei giovani perse la fiducia negli Stati Uniti man mano che trapelavano informazioni su quanto stava succedendo in Vietnam, ma non per questo

⁴⁰⁶ DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 639; KELLERMANN Henry (1978) *Cultural Relations...* p. 254.

⁴⁰⁷ MERRITT L. Richard e J. Anna, FLERLAGE P. Ellen, "Democratizing West German Education", pp. 123-124.

però misero in discussione gli ideali occidentali di per sé,⁴⁰⁸ anzi, studenti e partiti progressisti chiesero che a scuola si parlasse di come cambiare la società attraverso l'attivismo politico, contro le correnti conservatrici che volevano un'educazione politica volta a proteggere l'ordine esistente. Oggi lo scopo della materia è mettere gli alunni in condizione di analizzare una situazione politica e far capire loro attraverso quali mezzi possono influenzare la realtà a favore dei propri interessi.⁴⁰⁹

Fu forse proprio grazie ad una maggiore consapevolezza politica che sempre negli anni '70 si raggiunse la parità di genere nel numero di iscritti alle scuole superiori, molto in anticipo quindi rispetto al Giappone, che come abbiamo visto non ha ancora risolto tutti i problemi su questo fronte. Oggi le quote femminili immatricolate nelle università tedesche superano quelle maschili, e anche se nel mondo del lavoro in media sono ancora gli uomini a ottenere gli impieghi più remunerativi, la situazione sembra promettere ulteriori miglioramenti in futuro.⁴¹⁰

Il crollo dell'URSS e la riunificazione della Germania provarono definitivamente quanto l'idea di democrazia occidentale si fosse radicata nella società tedesca, a prescindere se la sua origine sia stata americana o autoctona. Infatti, nel momento in cui ci si trovò a decidere come uniformare il sistema scolastico delle due Germanie, si scelse di estendere il modello della RFT a tutta la nazione, eliminando quasi del tutto il sistema vigente nella RDT. L'approccio con cui la Germania Ovest avviò il processo di omogeneizzazione delle scuole dell'ex Settore sovietico non fu troppo diverso da quello usato dagli americani nei primi anni di Occupazione, ossia inviare degli educatori provenienti dalla Germania Ovest nelle scuole orientali per mostrare ai docenti locali come avrebbero dovuto lavorare da allora in poi. Ci furono perfino casi di insegnanti della RDT rimossi dopo l'unificazione, in modo non troppo diverso dai tempi della denazificazione, perché giudicati troppo influenzati dall'ideologia sovietica per potersi adeguare ai nuovi metodi. I libri di testo usati nella RFT, che parlavano di democrazia e di diritti umani, furono adottati in tutto il paese, sostituendosi a quelli distribuiti dall'amministrazione sovietica che invece davano largo spazio al marxismo e al leninismo. Si rese quindi necessario rivedere l'intero programma di alcune materie, a partire dalla storia e dalla letteratura, e modificare la struttura delle lezioni introducendo più dibattiti con gli alunni per sviluppare il pensiero individuale. L'insegnamento della lingua russa fu sostituito con inglese, francese o spagnolo, e il calendario delle vacanze estive e il sistema di valutazione furono uniformati seguendo gli Accordi di Amburgo del 1964, garantendo il riconoscimento dei diplomi da un *Land* a un altro in caso di trasferimento.⁴¹¹

Su alcuni aspetti però i *Länder* orientali preferirono mantenere le proprie regole. Per esempio, ci furono delle resistenze all'idea di rendere obbligatoria l'ora di religione, che non veniva insegnata sotto il regime sovietico. Alla fine, nonostante la contrarietà della Chiesa cattolica,

⁴⁰⁸ DETLEF Junkern, *The United States and Germany in the Era of the Cold War*, p. 650.

⁴⁰⁹ HANNOVER Bettina, OLLROGGE Karen (26 febbraio 2021), "Bildungsungleichheiten zwischen den Geschlechtern" <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/315992/geschlechterungleichheiten>.

⁴¹⁰ *Ibid.*

⁴¹¹ HEADNER Arthur, *Education, Culture and Politics in West Germany*, pp. 59, 67; JACOBSON Stephen L. (1993), *Reforming education. The emerging systemic approach*, Thousand Oaks, pp. 214, 218.

si raggiunse il compromesso di inserire come alternativa etica oppure lo studio delle religioni comparate, che sono comunque materie obbligatorie e influenti sulla promozione. Le uniche eccezioni sono le città di Brema e Berlino, dove invece la religione o le sue alternative sono facoltative.⁴¹²

Un altro problema su cui non si riuscì ad accordarsi fu come uniformare i vari percorsi scolastici a livello nazionale, cosa che non sorprende, visto che già i *Länder* della Germania Ovest non erano riusciti a trovare una soluzione definitiva; per cui non restò altra scelta se non continuare a permettere ad ogni *Länder* di decidere per sé. Tendenzialmente, i *Länder* con lo stesso partito hanno strutture scolastiche simili, e tutto il paese concorda nel tenere la durata dell'educazione elementare a quattro anni, con l'eccezione solo delle città di Berlino, Brema e Amburgo, dove invece durano sei. La gratuità delle scuole obbligatorie fu mantenuta, e grazie a ciò il numero di iscritti aumentò esponenzialmente nel corso degli anni, tuttavia le differenze qualitative tra i vari indirizzi scolastici non vennero mai eliminate del tutto. L'idea di educazione comprensiva desiderata dagli americani quindi non venne mai realizzata. Paradossalmente, nella RDT esisteva un percorso unico, la Ten-Year General Education Polytechnic Secondary School (*Allgemeine Polytechnische Oberschule*), che univa scuole primarie e secondarie, ma fu abolita dopo la riunificazione,⁴¹³ e ciò che di più simile resta oggi è la *Gesamtschule*. Il motivo dell'impopolarità dell'educazione comprensiva era dovuto al fatto che essa non era associata alla democrazia nella Germania Est, bensì alla dittatura sovietica, e ora che il regime dell'URSS era caduto la gente voleva sentirsi libera di poter scegliere tra tutte le opzioni possibili. In molti infatti ritenevano di non aver potuto sfruttare appieno il proprio potenziale per via dell'assenza di scuole più elitarie, senza considerare però che in questo sistema le persone più svantaggiate rischiavano di essere lasciate indietro. Col tempo infatti è emerso che la divisione tra *Gymnasium* e *Realschule* ricalca effettivamente la divisione delle classi sociali, irrigidendo le disparità: la classe medio-alta tende a scegliere il *Gymnasium*, anche se la percentuale di iscritti tra i meno abbienti è aumentata negli anni '70, mentre le *Hauptschule*, considerate scuole di serie B, sono frequentate principalmente da migranti e alunni con disabilità, e sempre meno genitori vorrebbero iscriverci i propri figli. Le *Gesamtschule* invece non sono associate ad una classe sociale in particolare, e pertanto al loro interno si mescolano bambini provenienti da diverse realtà familiari. Ciò permetterebbe di far nascere in loro la consapevolezza sull'esistenza delle diseguaglianze sociali, mentre al contrario chi frequenta il *Gymnasium* corre il rischio di crescere inconsapevole della propria situazione elitaria.⁴¹⁴ Secondo molti partiti politici però la soluzione a questo problema non è cambiare la struttura scolastica ma migliorare la qualità delle singole scuole, sostenendo quindi che non è compito dei politici imporre mutamenti dall'alto, bensì sono i singoli presidi a dover agire dal basso. In netta opposizione con quanto fatto dal Giappone dunque il governo tedesco ha delegato sempre più

⁴¹² JACOBSON Stephen, *Reforming education*, p. 215; HEPP Gerd (9 settembre 2013), "Wie der Staat das Bildungswesen prägt", <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/145238/staat-als-akteur?p=1>.

⁴¹³ JACOBSON Stephen, *Reforming education*, pp. 211-212; MERRITT L. Richard e J. Anna, FLERLAGE P. Ellen, "Democratizing West German Education", pp. 127.

⁴¹⁴ HEADNER Arthur, *Education, Culture and Politics in West Germany*, pp. 80, 105-106, 109; JACOBSON Stephen, *Reforming education*, pp. 213.

potere decisionale alle scuole riguardo i contenuti dei curriculum e la gestione del budget per il personale. Per monitorare i risultati di questa politica a livello nazionale e internazionale, anche la Germania ha deciso di partecipare al progetto di studi comparativi del PISA, grazie a cui, nel 2009, è emerso che effettivamente scelta di quale indirizzo scolastico frequentare non è poi così libera come si credeva, ma è molto condizionata dall'ambiente di provenienza dell'alunno. Chiedendo agli studenti nelle domande aperte di descrivere la propria situazione familiare, è risultato che coloro che frequentavano le scuole più prestigiose erano anche quelli che vivevano in condizioni più agiate, probabilmente perché avendo genitori più colti riescono ad avere un aiuto supplementare nello studio. Alla luce di questi risultati, i successivi incontri della Conferenza Permanente dei Ministri della Cultura si sono focalizzati sul cercare di trovare degli standard unici a livello nazionale per ogni grado scolastico, applicati a partire dal 2012, ma non è ancora stata trovata una soluzione definitiva.⁴¹⁵

Nonostante questi problemi, il livello di soddisfazione generale degli insegnanti delle scuole orientali dopo l'omogeneizzazione ai programmi della RFT aumentò, segno che a prescindere dalle iniziali difficoltà organizzative i docenti ritenevano comunque l'istruzione occidentale più funzionale di quella sovietica. Il passare del tempo sembra confermare la loro impressione: grazie al maggior benessere e alle maggiori possibilità di viaggiare, le nuove generazioni paiono aver sviluppato una mentalità più aperta: negli ultimi vent'anni temi come la preservazione della pace e dell'ambiente hanno assunto sempre maggiore importanza, mentre i livelli di xenofobia sono in calo costante.⁴¹⁶

Riassumendo, anche se i due paesi partivano da una situazione molto simile nel 1945, affrontarono l'Occupazione in modo quasi opposto: il Giappone si dimostrò più collaborativo ad accogliere le riforme, ma alla riacquisizione della sovranità il governo dimostrò che molti dei cambiamenti attuati erano solo superficiali. La Germania invece fu restia ad accogliere le riforme fintanto che queste venivano proposte con un approccio punitivo, ma una volta considerata a pieno titolo come alleato dagli Stati Uniti e dall'Europa Occidentale ottenne migliori risultati sul lungo termine.

Alla luce di questa ricerca quindi, per rispondere alla mia domanda iniziale, mi sento di dire che la democrazia, più che venire esportata, può essere importata. Gli americani proposero, e in parte imposero, un modello di democrazia e cercarono di far sì che esso venisse adottato dai paesi sotto il loro controllo, ma esso non sarebbe durato a lungo se i tedeschi e i giapponesi non avessero avuto la volontà di seguire il loro esempio. Dopo la partenza degli americani

⁴¹⁵ GNANI Paola, *Il sistema scolastico tedesco*, p. 9; HEPP Gerd, "Wie der Staat das Bildungswesen prägt", <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/145238/staat-als-akteur?p=1>.

⁴¹⁶ BECKER Rolf (31 ottobre 2014), "Bildungserträge und andere Folgen der Bildungsexpansion", <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/194146/folgen-der-bildungsexpansion?p=1>; MARTENS Bernd (7 luglio 2020), "Die Wende in den Schulen", <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47305/wende-in-den-schulen>.

infatti furono le società locali a scegliere come e cosa mantenere, apportando le necessarie modifiche quando le differenze culturali erano troppo ampie. Non credo però che il lavoro fatto dagli americani sia stato inutile: ritengo invece si possa attribuire loro il merito di aver perlomeno mostrato un sistema scolastico alternativo, ampliando la scelta delle politiche che i paesi occupati avrebbero potuto sviluppare una volta riacquisita la piena sovranità.

Quello che più ho apprezzato nella mia ricerca è stato vedere come paesi nemici siano riusciti a superare l'odio che li divideva e ad interagire pacificamente con altre culture, nonostante i vari conflitti d'interesse causati dalla Guerra Fredda abbiano in parte corrotto le buone intenzioni iniziali. Credo infatti che sia questo quello che dovrebbe essere lo scopo delle relazioni internazionali, che è anche il motivo che mi ha portato a scegliere quest'indirizzo di studi: mettere in contatto diverse nazioni affinché ognuna possa apprendere gli aspetti migliori delle altre, progredendo man mano verso un mondo ideale. In particolare, la cosa che più mi ha fatto piacere scoprire è stato il ruolo fondamentale che gli scambi internazionali hanno avuto nel formare cittadini più aperti. Alla luce di quest'informazione, ho acquisito una nuova consapevolezza sull'impatto che le attività di promozione di incontri culturali, tra cui anche il mio volontariato nell'associazione Erasmus Student Network, a cui accennavo nell'introduzione, possano avere sulla società. Effettivamente, per quello che ho potuto notare nei miei tre anni di attività, non ci sono mai stati conflitti tra studenti internazionali dovuti a incomprensioni tra le culture, bensì ho sempre visto un clima di mutuo rispetto e curiosità verso il diverso. Condivido quindi in pieno l'opinione di Alonzo Grace nel ritenere la promozione degli scambi internazionali uno dei mezzi più efficace per combattere il razzismo, e spero che quanto ho appreso durante la scrittura di questa tesi possa tornarmi utile in futuro per promuovere ulteriormente l'interazione tra giovani di diverse nazionalità.

Bibliografia

“Allied Control Councils and Commissions” (1947), *International Organization*, Vol. 1, No. 1, University of Wisconsin Press

ANDERSON Ronald (1959), *Japan: three epochs of modern education*, U.S. Department of Health, Education, and Welfare

ASPINALL W. Robert, (2001), *Teachers' Unions and the Politics of Education in Japan*, States University of New York Press

BEAUCHAMP Edward (1998), *Education and Schooling in Japan since 1945*, Routledge, University of Hawaii

BERGMANN Werner, ERB Rainer (1996), *Anti-Semitism in Germany: The Post-Nazi Epoch Since 1945*, Transaction Publisher

BIEBEL D: Charles (1982), “American Efforts for Educational Reform in Occupied Germany, 1945-1955. A Reassessment” *History of Education Quarterly*, Vol. 22, No. 3, Cambridge University Press

BLACKWOOD Thomas (2008), “Bushidō Baseball? Three 'Fathers' and the Invention of a Tradition” *Social Science Japan Journal*, Vol. 11, No. 2, Oxford University Press

BUNCE William, (1967), “Religion in Public Education”, *Contemporary Religions in Japan*, Vol. 8, No. 1, Nanzan University

CAROLI Rosa (1995), *Razza, etnia, nazione. Alcune considerazioni sull'identità collettiva in Giappone*, AIUSTUGIA, Venezia

CLOTHEY Rebecca, VITALE Monika (2019), “Holocaust Education in Germany: Ensuring Relevance and Meaning in an Increasingly Diverse Community”, *Forum for International Research in Education*, Vol. 5

CREUZBERGER Stefan (2017), “‘Make life for communists as difficult as possible’ State-run anticommunism and ‘psychological warfare’ in the early years of the Federal Republic of Germany”, *Asian Journal of German and European Studies*, Springer Open

DETLEF Junkern (2004), *The United States and Germany in the Era of the Cold War, 1945–1990 a handbook Volume 1: 1945–1968*, University of Heidelberg, German Historical Institute and Cambridge University Press

DIERKES Julian (2010), *Postwar History Education in Japan and the Germanys. Guilty Lessons*, Study of the Weatherhead East Asian Institute, Columbia University, Routledge

DITCHER Heather L. (2012), “Rebuilding Physical Education in the Western Occupation Zones of Germany, 1945-1949.” *History of Education* No. 41

DOBBINS James, POOLE Michele, LONG Austin, RUNKLE Benjamin (2008), *After the War: Nation-Building from FDR to George W. Bush*, RAND Corporation

DORN, Charles, (2005), "Evaluating Democracy: The 1946 US Education Mission to Germany." *American Journal of Evaluation* 26, no. 2, American Evaluation Association

DOWER John (2000), *Embracing Defeat: Japan in the Wake of World War II*, WW Norton & Co

DOWER John, (1995), "The Bombed: Hiroshimas and Nagasakis in Japanese Memory", *Diplomatic History*, Vol. 19, No. 2, Oxford University Press

DUKE C. Benjamin, (1973), *Japan's Militant Teachers: A History of the Left-Wing Teachers' Movement*. University of Hawai'i Press

EBERLE Edward, (2006), "Religion in the Classroom in Germany and in the United States", *Tulane Law Review*, Vol. 81

EELS, Walter Crosby (1952) *Language Reform in Japan*, *The Modern Language Journal*, Vol. 36, No. 5, National Federation of Modern Language Teachers Associations

Enactments and Approved Papers of the Control Council and Coordinating Committee, Volume I (1945), Allied Control Authority, Germany

FINN Richard (1980), *Winners in Peace: MacArthur, Yoshida and Postwar Japan*, Berkeley, California: University of California Press

FUESSL Karl-Heinz, WEGNER Gregory (1996), "Education under Radical Change: Education Policy and the Youth Program of the United States in Postwar Germany", *History of Education Quarterly*, Vol. 36, No. 1, Cambridge University Press

Germany 1947-49: The Story in Documents, Washington: Government Printing Office, 1950

GOODMAN Robert e PHILLIPS David (2003), *Can the Japanese Change Their Education System?* Oxford Studies in Comparative Education, Symposium books

GRACE Alonzo (1949), "The Coming Generation-German Youth and the Future", *Information Bulletin*, No. 166, Office of Military Government for Germany

GRIFFITH E. William, (1950), "Denazification in the United States Zone of Germany", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 267, Sage Publications Inc.

GUTHRIE-SHIMIZU Sayuri (2012), *Transpacific Field of Dreams: How Baseball Linked the United States and Japan in Peace and War*, University of North Carolina Press

HASEGAWA Kenji (2019), *Student Radicalism and the Formation of Postwar Japan*, *New Directions in East Asia History*, Palgrave Macmillan

HEARNDEN Arthur (1976), *Education, Culture, and Politics in West Germany*, Elsevier Ltd, Pergamon Press

- HEIN Laura, SELDEN Mark, (2000) *Censoring History. Citizenship and memory in Japan, Germany and the United States*, Armonk, New York
- HERZ H. John (1948), “The Fiasco of Denazification in Germany”, *Political Science Quarterly* Vol. 63, No. 4, The Academy of Political Science
- HIDAKA Daishiro (1956), “The Aftermath of Educational Reform”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 308, Sage Publications
- HOBSWAN Eric (1990), *Nazioni e nazionalismi dal 1780. Programma, mito, realtà*, Piccola Biblioteca Einaudi
- HOTTA Eri (2007), *Pan-Asianism and Japan's War 1931-1945*, Palgrave Macmillan
- HUGH Borton, (1966), “Preparation for the Occupation of Japan”, *The journal of Asian studies*, Vol. 25, No. 2, Association for Asian Studies
- IENAGA Saburo (1978), *The Pacific War, 1931-1945: a critical perspective on Japan's role in World War II*, New York: Pantheon Books
- INOUE Ken (1985), “The Education and Training of Industrial Manpower in Japan”, *World Bank staff working papers* ; no. 729, The World Bank Washington, D.C., U.S.A.
- JACOBSON Stephen L. (1993), *Reforming education. The emerging systemic approach*, Thousand Oaks
- JUNKER Detlef (2004), *The United States and Germany in the Era of the Cold War, 1945-1990. A Handbook*, German Historical Institute e Cambridge University Press
- KANDEL I. L. (1935), “Education in Nazi Germany”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 182, Sage Publication
- KELLERMANN Henry (1978) *Cultural Relations as an Instrument of U.S. Foreign Policy: The Educational Exchange Program Between the United States and Germany, 1945-1954*, Volume 14, Bureau of Educational and Cultural Affairs, U.S. Department of State
- KOESTERS GENZINI Sabine (2008), *Parole sotto la svastica. L'educazione linguistica e letteraria nel Terzo Reich*, Carocci
- KRUGER Lee, (2015) *Logistic Matters and the U.S. Army in Occupied Germany*, Palgrave Macmillan
- KUMANO Ruriko (2010) “Anticommunism and Academic Freedom: Walter C. Eells and the ‘Red Purge’ in Occupied Japan”, *History of Education Quarterly*, Vol. 50, No. 4, Cambridge University Press
- LAGOTTE Bryan (2006) “Because We Said So: Educational Reform in Occupied Japan”, *Sungkyun Journal of East Asian Studies*, Vol. 6, No. 2, Academy of East Asian Studies

LINDEGREN Alina Marie (1957), *Germany revisited. Education in the Federal Republic*, US Department of Health, Education and Welfare, Government Printing Office, Washington

LU J. David (1997), *Japan: a documentary history, Vol 2: The Late Tokugawa Period to the Present*, Routledge

LUCKEN Michael, BAYARD-SAKAI Anne e LOZERAND Emmanuel (2011), *Japan's postwar*, Nissan Institute, Routledge Japanese Studies Series

MAJOR Patrick (1998), *The Death of the KPD: Communism and AntiCommunism in West Germany, 1945-1956*, Oxford Historical Monograph

MASUDA Hajimu (2012), "Fear of World War III: Social Politics of Japan's Rearmament and Peace Movements, 1950-3", *Journal of Contemporary History*, Vol. 47, No. 3, Sage Publications

MCCLAIN James (2002), *Japan, a modern history*, W.W. Norton & Company

MORITO Tatsuo (1955), "Educational Reform and Its Problems in Post-War Japan", *International Review of Education*, Vol. 1, No. 3, Springer

NAUL Roland (2002), "Sport and Physical Education in Germany.", *History of sport and physical education in Germany, 1800-1945*, Routledge, New York

NISHI Toshio (2013), *Unconditional Democracy: Education and Politics in Occupied Japan, 1945-1952*, Hoover Press

NISHIMOTO Mitoji (1952) "Educational change in Japan after the war", *The Journal of Educational Sociology*, Sep., 1952, Vol. 26, No. 1, American Sociological Association

NOBLE Kenneth (2014), "'A More Meaningful Democracy than We Ourselves Possess': Charles S. Johnson and the Education Mission to Japan, 1945-1952", *History of Education Quarterly*, Vol. 54, No. 4, Cambridge University Press

NOZAKI Yoshiko (2008), *War Memory, Nationalism and Education in Postwar Japan The Japanese History Textbook Controversy and Ienaga Saburo's Court Challenges*, Routledge, New York e Londra

OGUMA Eiji (2002), *A Genealogy of 'Japanese' Self-Image*, Trans Pacific Press, Melbourne

OSAKI Hitoshi (1997), "The Structure of University Administration in Japan", *Higher Education*, Vol. 34, No. 2, Springer

PORTER A. Ring, PORTER Ran Ying, (2017), *Japanese Reflections on World War II and the American Occupation*, Amsterdam University Press

Public Opinion in Occupied Germany, The OMGUS Surveys, 1945-1949, University of Illinois Press

Report of the United States Education Mission to Germany, (1946), United States Government Printing Office, Washington

Report of the United States Education Mission to Japan, (1946), United States Government Printing Office, Washington DC

RUST Val e Diane (1995), *The Unification of German Education*, Routledge

SCHOPPA Leonard (1991), *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*, Routledge

SCHUMANN, Dirk (2007), "Legislation and Liberalization: The Debate about Corporal Punishment in Schools in Postwar West Germany, 1945-1975", *German History*, Vol. 25 No. 2

SHIBATA Masako, (2005) *Japan and Germany under the U.S. Occupation: A Comparative Analysis of Post-War Education Reform*, Lexington Books

SHIMBORI Michiya (1963), "Comparison Between Pre- and Post-War Student Movements in Japan", *Sociology of Education*, Vol. 37, No. 1, American Sociological Association

SHIMBORI Michiya (1968), "The Sociology of a Student Movement: A Japanese Case Study" *Daedalus*, Vol. 97, No. 1, The MIT Press

SHIMBORI Michiya (1964), "Zengakuren: A Japanese Case Study of A Student Political Movement" *Sociology of Education*, Vol. 37, No. 3, American Sociological Association

SOBE Noah (2009), *American Post-Conflict Educational Reform: From the Spanish-American War to Iraq*, Palgrave MacMillan

Society and Education in Japan, Teacher College Press, East Asia Institute Columbia University

TAKAMAE Eiji (1983), *GHQ*, Seikosha, Tokyo

TAKEMAE Eiji (2002), *The Allied Occupation of Japan*, The Continuum international Publishing Group Inc, New York

TENT, James, (1982), "Mission on the Rhine: American Educational Policy in Postwar Germany, 1945-1949" *History of Education Quarterly*, Vol. 22, No. 3, Cambridge University Press

THAKUR, H. Yoko, (1995) "History Textbook Reform in Allied Occupied Japan, 1945-52", *History of Education Quarterly*, Vol. 35, No. 3, Cambridge University Press

THURSTON R. Donald (2015) *Teacher and politics in Japan*, Princeton University Press

TSVETKOVA Natalia, (2014), "Making a New and Pliable Professor: American and Soviet Transformations in German Universities, 1945-1990", *Minerva*, Vol. 52, No. 2 Springer

URBAN Susanne (2008), “At Issue: Representations of the Holocaust in Today's Germany: Between Justification and Empathy”, *Jewish Political Studies Review*, Vol. 20, No. 1, Jerusalem Center for Public Affairs

VINCENT Marie-Bénédicte (2015), “De la dénazification à la sanction des communistes : le devoir de fidélité des fonctionnaires ouest-allemands à l'épreuve”, *Revue historique*, Vol. 4, No. 676

WADE Jacoby (2000), *Imitation and Politics: Redesigning Modern Germany*, Cornell University Press

WEGNER, Gregory (2002), *Anti-semitism and Schooling under the Third Reich*, Routledge, New York

WILLIS David Balke, RAPPLEYE Jeremy (2011), *Reimagining Japanese Education: borders, transfers, circulations, and the comparative*, Symposium Books, United Kingdom

WITTMER Fabius, WALDOFF Christian, (2019) “Religious Education in Germany in Light of Religious Diversity: Constitutional Requirements for Religious Education”, *German Law Journal*, Vol. 20

WRAY Harry (1991), “Change and Continuity in Modern Japanese Educational History: Allied Occupational Reforms Forty Years Later”, *Comparative Education Review*, Vol. 35, No. 3, University of Chicago Press, Comparative and International Education Society

WRAY Harry (1996) “Educational policy formation for the Allied Occupation of Japan” *Nanzan review of American Studies*, No. 18, Oxford University Press

WRAY Harry (2002) “From the banning of Moral Education to the Creation of Social Studies in occupied Japan”, *Japanese Studies Review*, Vol. VII, Nanzan University

WRAY Harry (2001) “The first United States Education mission to Japan, Part II: The Tokyo Phase”, *Nanzan review of American Studies*, No. 23

WRAY Harry (2010), “The fall of moral education and the rise and decline of civics education and social studies in occupied and independent Japan” *Japan forum*, Vol. 12

YAMAMOTO Shinichi (2004), “Universities and Government in Post-War Japan”, *The Canadian Journal of Higher Education*, Vol. 34, No. 3

Sitografia:

<https://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/eu/doc/Il-sistema-scolastico-tedesco-Paola-Gnani.pdf>,

<https://www.bpb.de/politik/extremismus/linksextremismus/33621/dkp?p=1>

<https://www.btg-bestellservice.de/pdf/80201000.pdf>

<https://cers.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/97/2016/04/The-myth-of-%E2%80%9CNihonjinron%E2%80%9D-homogeneity-of-Japan-and-its-influence-on-the-society-Kana-Yamamoto.pdf>

<https://www.corpun.com/desc8707.htm>

https://www.cvce.eu/en/education/unit-content/-/unit/55c09dcc-a9f2-45e9-b240-eaef64452cae/2d612dca-8360-46a1-9ea8-c5a0c191b8be/Resources#d0503236-c181-4b84-b8ae-d233645365ac_en&overlay

https://www.cronologia.it/ugopersi/conferenze_inter/conferenza_potsdam.htm

<https://history.state.gov/historicaldocuments>

<https://jahis.law.nagoya-u.ac.jp>

<https://www.jica.go.jp/>

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/bilder/KMK/Aufgaben/kmk_imagefolder_engl_web.pdf

<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/sdetail01/1373809.htm>

<https://www.ndl.go.jp>

<https://www.repubblica.it>