

## 国語教育と「期待される人間像」覚書

— 現行教科書の問題点を中心に —

徳 永 光 次 郎

はじめに

「期待される人間像」については、一九六五年一月に中間答申が発表されて以来、作成の手続きや内容について各方面から論議がくわえられ、<sup>①</sup> したいに反動的性格が暴露されてきたが、すでに「後期中等教育の拡充整備について」の最終答申（「期待される人間像」と「後期中等教育のあり方」を一本化したもの）が提出された現段階においては、今後、学校教育の内容として、それがどのように具休化されていくかについて、いっそうきびしい警戒の目が向けられる必要がある。

「人間像」の利用について、最終答申では、たしかに「それぞれ教育者、あるいは教育機関の主体的な決定に任せられている」と述べているが、動評体制によって教師の自由がほとんど奪いとられ

た状況の中で、それは実質的な意味をもたない空文にひとしいし、答申が別の個所で、「政府が基本的な文教政策を検討する場合に参考として利用されることを期待する」と明記し、文部大臣みずから、「教育過程に織り込んだり、道徳教育の時間に指導する」（「毎日」、九、二二夕刊）と発言していることから明らかなおり、現場の教師たちが答申をどのように受けとるかに関係なく、その精神は、実際の教育内容の中に遠慮なくとり入れていこうとするところに体制側のねらいがあるのだから、「人間像」を強制力をもたぬ単なる「参考」にすぎないと軽視することはきわめて危険なことと言わねばならない。

おそらく、今後、「人間像」は国家規範的な性格を賦与されて、後期中等教育のみならず、国民全体の「思想動員」のために、あらゆる場面で威力を発揮するものと思われるが、さしあたって、今秋

に予定されている、小中学校の教育課程改訂（「国家についての正しい理解と愛情を育てる」ことを基本方針のひとつに掲げている）<sup>③</sup>にあたって、これが積極的に利用されることは確実であり、また、教科書検定においても、すでに「期待される人間像を参考にして修正せよ」<sup>③</sup>という指示が出されているように、これが憲法、教育基本法にかわって検定の価値基準とされることは、まずもって疑いのないところである。

ところで、「人間像」の思想は、一片の文書によって突如として出現してきたものではない。それは過去十余年にわたる反動文教政策の進行過程で漸次具体化されてきた、体制側の教育理念の総括とも言わべきものであつて、すでに、その中の大部分が実際の教育内容として具体化、現実化されているものである。例えば現在、小中学校で実施されている特設「道徳」をはじめ、高校「倫理、社会」や「政治、経済」の教科書には、「人間像」イデオロギーがいたるところに充満しているし、わたしたちが担当する国語教育も、価値観とふかく関りあう教科である点でこれと決して無関係ではありえない。

しかるに、「人間像」に対する批判が答申の表現に集中されている反面、それがすでに学校教育の内容になつていくという点については一般に看過される傾向があり、とくに国語教育の場合、後で述

べる技術主義的傾向のふかまりの中で、それがほとんど問題にされないような風潮が支配的になつていく。これは、先に述べた体制側の意図からして、きわめて危険な状況であり、かつて「忠君愛国」の精神の鼓舞に一役買わされたことのある教科を受けもつ者として見すごしにできぬ、きわめて重大な事態であると言わねばならない。

いまや教育をめぐる諸情勢は日まじに緊迫の度を加えつつある。この時にあつて、わたしたちはまず「人間像」の本質と、それを生みだした歴史的状况を正しく理解するとともに、教育内容の中に、それが実際にどのような形でもち込まれているかについて、もういちど掘りさげて考え、そのことを通じて、民族的民主的な国語教育のあり方を明らかにしていかなばならない。

本稿では、そのような問題意識のもとに、現行国語教科書（中学国語および高校「現代国語」、後者は一九六七年度用改訂版を含む）の問題点を中心に、国語教育と「人間像」がどのように連繫しあつており、それに対して、わたしたちがいかに対決すべきかという問題について私見を述べてみたい。

## 一、国語教育の現状はどうか

はじめに国語教育の現状について、ごく簡単に触れておこう。大

まかに言って、今日の国語教育は、文部省指導要領のしめす「言語生活の向上」を中心課題として実施されており、「よむ、かく、きはなす」という四領域の言語技術の習得に時間の大半を費しているといつてよい。

そこでは、文学が文学として読まれるのではなく、文章を要約し、あらすじをまとめるといった作業に重点がおかれ、いわば文章教材として扱われる傾向があり（その対極として、文学を道徳教育の手段とする傾向があるが、あとで触れる）いわゆる説明的文章にいたっては、なおさらこのような傾向が支配的である。たとえば（新出漢字と難解語句だけという授業は論外としても）文章をこまかく分解し、構成や接続関係、呼応関係などを詳細にとらえながら、肝腎の意味内容の把握、概念や法則の認識については、ほとんど問題にせず、それが客観的に正しいか否かという真実性の追求などは国語科の領域外のこととして簡単に切り捨ててしまうような授業が、「読解指導」の名のもとに平然とおこなわれているのが今日における一般的な状況ではあるまいか。

ところで、このような言語技術主義的傾向は、主として指導要領、教科書によってもたらされたものであるが、今日の教育現場にはこのような傾向を支えるさまざまな条件が積みかさなっていることが見落されてはならないだろう。すなわち、学校における労働条

件の劣悪さ、形式主義国語教育の伝統、テスト教育体制などがこれと密接に結びつき、さらに、文部教研や半官製研究会、講習会などの圧迫がくわわって、教師の意識がそのような傾向におちこまざるをえないような状況が日まに深められている現状なのである。

もちろん、このような言語技術主義は、国語教育における人間形成の機能と目標を正しく位置づけていないという点に最大の欠陥をもつものであり、究極的には「言語技術だけを身につけた主体性を欠く人間」<sup>⑤</sup>の育成を企図するものとして、きびしい批判を加える必要がある。だが、それとともに、言語技術主義によってもたらされた内容不問の状況を効果的に利用しながら、教科書をメディアとする体制側の「思想善導」が、きわめて陰微で巧妙な形をとってすめられているという点について、わたしたちはいっそう強い批判的認識をもたなければならないだろう。

もともと、教育を歪める不当な力は、「国語という教科が、人間形成に深く関与しないか。自己の意図に全面的に従属した形で関与することを求める傾向」<sup>⑥</sup>をもつものであり、そのいずれを選ぶかは「その時の国語という教科の内部状況」と深い関りあいをもつものと言われている。したがって、現在、言語技術主義が風靡しており、そのような状況の中で、（必ずしも体制側に同調的でない人々をも含めて）「国語教育の近代化」ということが内部的に最大の課

題とされており、「何を」教えるかについての関心よりも「どのよう」に教えるかという指導過程の確立に重点がおかれている内情を顧みると、この機会に乗じて、体制側が人間形成への関与を、「自己の意図に全面的に従属した形」でいちだんと積極的に押しすすめてくることは当然予測されるところであり、すでに国語教育のあらゆる分野に、そのような徴候が具体的にあらわれているのが現実であると言えるだろう。

## 二、「思想善導」はどのような形で すすめられているか

### (1) 教科書検定の実態

国語教育を通じてすすめられている「思想善導」の本質を、もっとも端的に物語っているのは教科書検定の実態である。もっとも、国語科の場合、社会科学のように問題点が明確にうかがいあがってこないが、それだけにさらに奥ふかいところで、いっそう巧妙な思想統制がすすめられていると見るべきであろう。

一般に思想統制は検定以前の段階からくわえられているといえる。すなわち、執筆者や文章内容の選択段階からすでに大きな制約が課せられており、社内検定や部内規制の段階でさらに文部省の意向に迎合した内容に改変されるという過程を経ることによって、

検定提出以前に、教科書の中味が体制側イデオロギーによって見事に統制されてしまうという巧妙なしくみがとられており、しかも、その上に文部省の厳重な検定がひかえているわけである。さて文部省による検定は、一九五五年前後から年を追って強化されてきたが、一九六六年度用中学教科書の改訂（この際社会科学では「皇室ノ系図ヲイレヨ」「太平洋戦争ハ大東亜戦争ト書ケ」といった反動的な検定が実施された<sup>⑤</sup>）にあたって、国語科の場合も、一次検定で実に五〇パーセント近くが不合格にされたと言われている<sup>⑦</sup>。ただ、周知のとおり、教科書検定は官僚独善的、秘密主義的に実施されているので、その全貌をとらえることは不可能に近いが、今日までに明らかにされている数例からも、その際の検定がいかに反動的なものであったかは察するにあまりがある。一例をあげると、

「目さむればいのちありけり露含む朝山さくら額かぶかにふれるて」  
という短歌（五島美代子、光村中二）に作者がつけた、「戦時の体験をもち、原爆の不安を忘れられない現代人はどうかすると悪夢に悩まされ、目さめてはっとすることがある」という解釈文に対して、検定では「この短歌を別のものにさしかえるか、あるいは右の傍線部分は理解困難であるから書き改めよ」という修正指示がおこなわれ、結局、傍線部分が削除されたという事実がある<sup>⑧</sup>。この作品の場合、作者が解説しているような主題が、短詩型の中に形象化さ

れているか否かに問題があるにしても、検定の意図はもちろんそれとは別のところにあり、それが「今ノコードモニ戦争ノ責任ハナイ。戦争ノ反省ニツイテ書イタトコロハ削レ」「原爆ヤ核兵器ノオソロシサヲ強調スルナ」という社会科学教科書検定の場合と同様の「教育的配慮」によるものであることは改めて言うまでもあるまい。もちろんこのような事例は氷山の一角にすぎず、わたしたちの目のとどかないところで、きわめて大がかりで嚴重な思想統制がすすめられているものと推測されるが、こうした「教育的配慮」によって、体制側にとって好ましくない教材が遠慮なく切り捨てられ、逆にこれらに迎合する内容のものが無条件で採択されていった結果、現行国語教科書は、本来それが価値基準とすべき憲法、教育基本法の精神から離反し、逆にそれと対立する「人間像」路線に適合するものへと大きな変容をうけているわけである。

## (2) 国語教科書の実態

それでは教科書に目をうつしてみよう。現行国語教科書はいずれも近代的なスマートさでソツなく編纂されており、一部の「道徳」的色彩のつよい教材を除外すれば、全般的に無味乾燥で、毒にも薬にもならないような文章が氾濫しているという印象がつよい。とりわけ先に触れた言語技術主義は、文学教材と非文学教材の区別な

く、教材の選択、配列、掲載のしかたなど、あらゆる点で教科書の深部にまで及んでおり、そのため教科書は、まさに「目的や場に合った」ことばの見本を網羅したような様相を呈している。

ところが、教材があらゆるジャンルから寄せ集められているにもかかわらず、思想内容の上では見事な統制が加えられており、これによって生徒の物の見方、考え方、感じ方を規制し画一化する方向がめざされている点に、今日におけるもっとも重大な問題があると言うべきである。

### (4)、文学教材について

それではまず、文学教材について考えてみよう。

文学教育の目標について、それが「いっさいの非人間的なものたたかう主体をつくる」ことにあるという主張にもみられるように、今日、もろもろの非人間的なものが満ちあふれている資本主義的、植民地的な退廃状況にあって、生徒にすぐれた文学作品を豊富にあたえ、文学体験をおして真に人間的なものを体験させ、自己と現実を変革するエネルギーを獲得させるといって、文学教育の役割には、きわめて重要な意義がふくまれていると言えらるだろう。

ところが、そのような文学教育の目標からして、教科書に掲載されている文学教材は何と貧弱で魅力に乏しいものばかりであろうか。しかも、そのような教材をおして、ここでも陰險な「思想善

導」がはかられていることを見逃してはならないだろう。

#### △心情主義的傾向

第一に、採択傾向の上で、教科書の文学教材には心情主義的傾向のものがひじょうに多いという偏った傾向が見出される。

たとえば、教科書には『こぶしの花』（堀辰雄、光村中三、学図中二）に代表されるような心情スケッチ風の作品、自然詠嘆的で伝統的美意識への無批判な回帰をしめすようなものが（とくに韻文教材や随筆文のなかに）ひじょうに多く、他にも、肉親や動植物への愛情を素朴な形でとりあげたもの、孤独感、寂寥感などを抽象的にぬきだして表現したものなど、情緒的な作品が大きな比率をもって採択されている。

ところが、なかにはすぐれた文学教育的意義をもつ作品も含まれているとは言え、それらがおおむね現実回避的、もしくは現実調和的な傾向のつよい作品によって占められている点を考えると、そこにはやはり見すごしにできぬ重要な問題が含まれているように思われる。もちろん、わたくしとて、国語教育の中で自然や人間に対する豊かな感覚や感受性を養うことの意味を認めるにやぶさかではないつもりだが、教科書が一方では現実生活を直視した作品をことさらに敬遠し、このような現実回避的、調和的傾向のつよい心情主義的作品を重視し強調することによって、そこにどのような心性が

期待されているかという点を考えてみると、どうも手はなしでこのような傾向を肯定する気にはなれそうもない。

おそらく、このような心情主義的傾向は、指導要領の「心情を豊かにし」の具体化であるのだろうが、検定を通過しやすい事情にもよるとは言え、このような採択傾向は、究極的には「現実の矛盾を調和と見て肯定するような心情」の育成を狙う体制側の意図を反映するものであり、さらに、「近代人は合理性を主張し知性を重んじた。しかし人間には情緒があり意思がある」という「人間像」の心情主義、非合理主義と結びつくものと考えるべきであろう。次に、そのような心情主義が志向している現実認識のしかたが端的にあらわれた随筆文を例示しておこう。

「人々は皆母にだかれて甘えている子供のようにながめ、山を思っている。人々は山に自分たちを任せきって、みだりに自分たちの貧しさや不幸をなげいたりしない。そして、すべての不満や不足は来る日の夢で補われている。それが実現しそうでないことがわかっていても、あすを、あさつてをたよりにして生きていくのである」（高橋善平「雪国山村の生活」三省中一）

#### ▽「道徳」教育への接近

第二に、とくに中学国語教科書の場合、文学教材の多くが、特設「道徳」に即応する形で掲載されており、そこに文学教育を道徳教

育の手段とする方向がめざされているという問題がある。これは、一方、特設「道徳」の時間に文学作品が徳目道徳教化の手段として利用され（例えば芥川の『くもの糸』を用いて「利己的な行動を反省して、互いに助けあう気持ちをもつようにする」という徳目道徳を指導する）、さらに、ここでおこなわれている教訓主義的な読み方が、そのまま国語教育の中にもちこまれ、日常化しつつあるという問題とともに、文学教育をすすめる立場の者にとって見すごしにできぬ重要な問題である。

いったい、現行国語教科書の文学作品には、歴史的、社会的な視野をもって人間の生き方を描いたものが少く、「現実の社会における人間の生活の実際のすがた、そこにひそむ本質的な問題から目をそらして、そこから切りはなされた人間の内面、心の世界を問題にしている」<sup>⑤</sup>作品が圧倒的に多いわけだが（このこと自体「思想善導」の意味をもっている）そのような全般的傾向の中で、さらに、体制側の功利主義的文学観からみて徳目道徳の教化に好都合な作品が好んで採択されているという傾向が見出されるのである。

たとえば、教科書文学教材の代表的なものとして、『信号』（三省中三、学図中二）『山椒太夫』（筑摩中三、三省中二、学図中二）『銀の燭台』（学図中一、光村中二）『走れメロス』（学図中二、光村中二、筑摩中二）『よだかの星』（新三省一、学図中一）『く

もの糸』（学図中一）といった作品名があげられるが、このような採択傾向の中に、「道徳」教育の臭いをかぐのは、いささか神経過敏と言わねばあろうか。もちろん、これらの作品は、文学作品としてそれぞれ独自の意義をもつものであり、正しく扱われることによって、すぐれた文学教育を可能にするものであるが、現在、教訓主義的な読み方が浸透しつつある状況の中で、しかも、抄出や削除によって傷つけられている作品を用いて、それらが「自己犠牲」や「信頼協力」といった徳目「道徳」の教化に利用される危険性をもつことは十分考えられるところであり（例えば『信号』で犠牲的精神を讚美し、ワシリーを極悪非道の悪玉ととらえさせる読み方を含む作品であるからこそ、それらが好んで採択されるという事情があるのではなからうか。（それらのほとんどが、文部省編「道徳の指導資料」に収録されているのは決して偶然ではあるまい。）

このような観点から教科書をみると、そこには先にあげたいくつかの作品だけでなく、体制側の功利主義的文学観からみて「ためになる」文学作品と目されるものがひじょうに多く採択されており、逆に「反俗、反常識の精神をもつような不逞の文学作品」<sup>⑥</sup>は徹底的に敬遠されているのが実状のように思われる。おそらく、このことの後には、例の「話題や題材の選定」基準十項目にもとづいて、

「道徳性を高め教養を身につけるのに役立つ」か否かといった「教育的配慮」がはらわれているのであろうが、これによって人間性の真実をいきいきと体験させようとする文学教育はすでに大きな制約を余儀なくされているわけである。(例えば、太宰治の作品であれば、「太宰」という作家の一連の作品がわかる糸口をつかませるためにも、あるいは近代日本の暗い谷間における文学の表現構造を子どもたちにわからせる意味からも)『女生徒』の方が教材として適切だと考えられても、教科書では依然として『走れメロス』しか扱われないという状況の中で教科書に沿った形では満足な文学教育ができるものではなからう。)もともとと文学作品は、それがすぐれたものであれば何らかの意味で既成の道徳や秩序に反逆し、人間的なものをたたかいたるところに成立するものであるから、そのような文学作品を用いて体制順応の「道徳」教育をはかろうとするのは、そもそも虫のよい注文で、滑稽でさえあるが、現実にはこのような無理が強いられることによって、文学教育が大きく歪曲されようとしているのだから笑ってすまされることではあるまい。

さらに、このような選択傾向のみならず、文学作品の抄出のしかた、部分削除、改作、設問のおきかた、指導書上の扱い方など、さまざまな面で、文学を文学として扱わず、道徳教化の手段か、読みとり技能訓練の手段に矮小化するような要素が、教科書の内側に少

なからず存在していることも見逃せない。たとえば、『働くハンス』(新三省中三)という教材は、ヘッセの『車輪の下』から抄出したものだが、主人公のハンスがはじめて錠前屋の職工として労働を体験する場面だけを都合よく抜き出して、「働く姿」という單元の中に組みこんでいる。これによって、「働く人々のすがたを知って働くことへの理解を深める」(単元の目標)というわけだが、その部分作品全体の中でどのような位置を占め、主題とどのように関わるかという点は、ここではまったく問題にもされていない。

このほか、『銀の燭台』『山椒太夫』『天平の藁』(学図中三)『坊ちゃん』(学図中二、筑摩中一)などの抄出のしかた、『ジュールおじ』(三省中二、学図中三)『嵐』(学図中三)『トロッコ』(三省中一)などに見られる、きわめて重要な部分の削除など、それが直接「道徳」教材化につながるか否かは別としても、文学教育をこのような形で都合よくねじまげようとするやり方は芸術に対する冒瀆行為として許しがたい。参考のために『すすきとおこせ』(阿川弘之、学図中三)という教材の削除部分を書きとめておく。

「二里あまりの南の、かすんだような小島の上空では先程から幾度も小さな黒い飛行機が『ヒューン』という唸りを残して急降下を繰り返している。(中略)『練習をしているのかしら?』『朝

鮮帰りの飛行機があそこで使わなんだ爆弾を始末して行くのであります。」浅一が説明した。『へえ……』『お蔭で行かれませんが、此の頃あの辺の網代にや魚は一尾も居らんようになりました』『負けたとはいえ、ひとの国でいい気なもんだなあ』若い客は言った。』

さて、以上のように現行国語教科書の文学教材を大まかにとらえてみただけでも、教材の選択傾向や掲載のしかたなど、さまざまの点で、文学教育を歪曲し、それをしだいに徳目道德や「人間像」の路線にのせていこうとする体制側の意図がうかがえるが、もし、このような教科書に忠実な形で国語教育がおこなわれる限り、文学教育が所期の目標を達成することはとうてい不可能であり、ここに批判読みと自主教材のもちこみが不可欠とされる理由があるわけである。

(四) 説明的文章教材その他について

それでは説明・論説文教材の場合はどうか。この場合、とくに言語技術主義的傾向が、教科書の上でも言語技術の習得を主目標にした形で教材が組み立てられているが、『為替の書き方』や『面接の心得』といった教材まで登場している、そのような教材全般を通じて、「思想善導」が画策されている点については、文学教材の場合よりもさらにとぎつゝいものがある。たとえば中学国語教科書

に『国土の姿』（小泉信三、光村中二）『青き天竜川』（和田伝、学図中一）『人生と練習』（小泉信三、三省中三）など、文部省「道德の指導資料」と同じ教材がとりあげられているのは、そのことを端的にしめすものだが、ここでは、そのような「道德」的教材のほか、「毒にも薬にもならない」無味乾燥の教材をも含めて、そこにどのような現実認識のしかたが見うけられるかを概括的にとらえ、「人間像」路線との照応を明らかにしておこう。

▽ 抽象的、観念的な認識のしかた

第一に、おもに論説文の形で人間の生き方に触れた教材について考えてみると、それらの現実認識がきわめて抽象的、観念的なもの限定されているという点が指摘される。たとえば「人間としてのあるべき姿に向かつて自己を試みようとすることに、その勇氣と決断とに人間としての眞の生き方があるのである」（谷口隆之助『生きるということ』三省中三）「自分がかけがえない人間であるということ、ほんとうに感じるならば、自分のしなければならぬことを本気でやらなければならないであろう」（古谷綱武『かけがえない人間』三省中一）「よりよき生を願い、善美なるものにあこがれる」（田中美知太郎『幸福について』明書高二新）「人間の名に価する人々、心ある人々ならば当然に心得ているはずの平凡な人間らしい心構え」（渡辺一夫『現代人のヒューマニズム』三省高一新）「踏

みしめる人生航路の一步一步に思いをこめ、そこで最善を尽くし、ゆるがぬ自信をもって生くべきである」(原佑『人生について』(尚学高二新)といった個人主義的、観念論的な立場からの発言は、国語教科書における人生論、人間論の基調をなすものであるが、いくら美辞麗句がもちいられていても、こうしたあたりさわりのない抽象的、観念的な形のままでは、現実の矛盾にたちむかつていく真に人間の生き方の内容は決して明らかにされるものではあるまい。そのみか、解釈しだいでどのようにでも受けとられるそのような文章は、たとえそれが主観的には善意の発想によるものであるにせよ、客観的には、かえって生徒の現実認識をあいまいにし、歴史的实践課題から目をそらせるといふ反動的な役割を果すということさえ考えられる。さらに、

「理屈はない『約束は約束だ』ということばと観念、それに従って行動する習慣を父母も教師ももつことばにも教え込んでもらいたいものと思う」(小泉信三『約束を守る国民』(日書高一))「そのような練習ざらはいはいつの世にもあるが、ただ終戦以来、これに民主主義の名をつけることが行われたようにみえるのはどうであらう。つまり努力しないこと、一般になまけること、らくをすることが民主的だと、あるいは誤解し、あるいは誤称するのである。民主主義はしばしば安逸の口実にされた。」(小泉信三『人生

### と練習」(三省中三)

といった文章は、本質的には支配権力や独占資本の立場を利する反動的な徳目「道徳」を説くものであるが、それが抽象的、観念的な形をとっているために本質が隠べいされており、そのためこれが、中立公正で超階級的な立場から普遍的モラルを主張するものとして、そのまま受け入れられ、人生規範として用いられる危険性があると思われる。これは、「人間像」が、「正しい」「誠実な」「美しい」「頼もしい」といった聞えのよい美辞麗句で本質をおし隠しているのと同じように、ことばの詐術を含むものと言うべきであらう。

さてこのように教科書の人生論をみると、論者の意図はさまざまであるが、ほとんどのものが抽象的、観念的な認識方法をとるものに限定されているという特徴がある。もちろん、これによって生徒の認識を一定の範囲内に抑制することができれば、それが支配者にとつてきわめて好都合であることは明らかであり、このような形で、人間の生き方に触れた教材の思想傾向を統制することによって、そこに「思想善導」がはかられていることは疑いのないところであらう。

### ▽反科学的な心がまえ主義

第二に、説明的文章を通じて反科学的な「心がまえ」主義がつらぬかれている点を指摘しておこう。

いうまでもなく、「人間像」や特設「道徳」は、一貫して個人の心がまえを説き、人間社会の諸現象について、物質的基礎である経済的、社会的条件と関連させて科学的にとらえることを避け、心がまえさえりっぱであれば平和も民主主義も、家庭や個人の幸福も、おのずから実現できるかのような幻想をいだかせようとしている。ところが、このような反科学的な精神主義が国語教科書にも一貫して見うけられ、「人間像」との見事な対応をしめている点、とくに見落してはならないところである。

たとえば、「人間像」では「現代文明の特色」の中で「現代文明の一つの特色は自然科学のぼっ興にある。それが人類に多くの恩恵を与えた、これは現代文明のすぐれた点であるが、忘れてならないのは、産業技術の発達は、人間性の向上を伴わなければならないことである」という筆法で、機械文明の中での人間の機械化、手段化という、いわゆる人間疎外の問題にふれながら、独占資本と人民との間の矛盾を「産業技術」と「人間性」との対立であるかのようにすりかえる欺瞞的な論法を用いているが、国語教科書においても『聞くことの重要さ』（唐木順三、尚学高二）をはじめ、『機械文明と人間』（大島康正、尚学高二新）『文明社会と人間の役割』（湯川秀樹、新三省中三）など、いずれも社会体制を無視して、科学技術の跛行的な発達に問題の根源があるかのように説き、結局は、

「人間像」路線にすっぱりとほまりこむような発想のものだけが掲載されている。そのみか、『現代文明と人間疎外』（高島善哉、尚学高一）という文章では、重要な部分を都合よく削除して換骨奪胎をおこない、筆者の主張をねじまげて無理やり「人間像」路線にほめこむという乱暴な手段さえ用いられている。このように考えてみると、「倫理、社会」の教科書の大部分が疎外の原因を「高度の機械化」「組織の巨大化」におく書き方で統一されていることと同様、ここにもきびしい思想統制がおよんでいることは疑いのないところである。

次に、右の問題に関連して幸福論について調べてみよう。「人間像」最終答申では、中間答申にあった「幸福な人間となるために一層大切なのは心構えであり、心のもち方である」という表現は削除されたが、そのような「心がまえ」論が依然として「人間像」の基調であることは言うまでもない。

ところが、教科書に登場する幸福論（尚学高一、明書高二、秀英高一、光村中三など）をはじめ、教材の随所におりこまれている幸福についての考え方は、いずれも基本的には「人間像」と同じ発想をとっており、生徒の目が現代社会の不合理に向けられないように周到な配慮がおこなわれている。わずかに秀英高一に掲載された木村健康の幸福論だけが物質的基礎に言及し、部分的に積極的な発言

をしているが、これも後半論旨が分裂し、結局、

「自分がしなければならぬ『義務』を尽くすところに幸福があり、そのような境地に達しうるためには宗教の力が必要であり、宗教的幸福がいちばん清らかな永続的な幸福である」

というふうには、「生命の根源に対する畏敬の念」（第二部第一章の五）に目をむけさせる「人間像」的発想に落着してしまっている。

さらに平和の問題についても同様である。核兵器の恐怖に対処するために新しいモラルの必要性を説いた『科学と人間』（湯川秀樹、筑摩中三）、「平和の存続を念願する気持ちが強くなればなるほど戦争の危険性が少くなる」と説く『二十世紀の不安と希望』（湯川秀樹、学叢中三）、「世界全般に平和と協力の精神を展開する」という『ヒューマニズムについて』（ネール、三省中三）をはじめ、教材の随所に断片的に書かれている平和に関する記述を含めて、それぞれの論者の立場、思想によって意味するところに若干の異同があるとは言え、いずれも社会体制や政治のあり方と無関係に、抽象的、観念的な心がまえの問題としてしかとらえていないところに文部省型平和論の限界がある。それらはいずれも、わたしたち民族がおかれている状況や歴史的实践課題を明らかにせぬコスモポリタンの平和論であると言ってもよいが、これが今日の状況の中で客観的にどのような役割を果たすものであるかは改めて言うまでもなからう。

このほか、私財を投げうって天竜川ととりくんだ金原明善を讃えた『青き天竜川』や、兄の跡をひきついで危険な堤防の斜面を降りて水深測定に従事することを書いた『三人目の仕事』（筑摩中一）という生徒作文など、本来政府や地方自治体の責任で解決をはかるべき問題を、個人の努力や心がけの問題としてとらえている教材が少くないが、反面、国民としての基本的権利を主張する内容のものが皆無にちかく、このような形で権利意識が抑制され麻痺させられている点は見逃せない。これもまた憲法改悪の「地ならし」に通じるものと言ふべきであろう。

さて、このようにいくつかの点について国語教科書の内容を調べてみると、そこには社会現象に対する科学的なとらえ方が一貫して抑制され否定されており、「心がまえ」主義がたらぬかれていることがわかる。ところが、一方では、価値観と直接関りあうこととの少い自然科学的題材のもの、たとえば『鳥の航空術』とか『みつばちのことは』といった教材が、教科書全般にわたってかなりの高率で採択され、自然科学的認識への扉だけが開かれていることは、これと合わせて皮肉な対照をしめすものである。それは「社会認識における社会科学的思想を拒否し、他方では自然認識における技術的思想を強調する」こと<sup>⑧</sup>によって「戦後版和魂洋才」を狙っている「人間像」の発想が、そのまま反映したものとと言えるのではなからうか。

▽浅薄な生活現実のとらえ方

第三に、国語教科書全般にわたって、現実生活を直視する教材がほとんど採択されていず、現実の矛盾に触れることがつとめて回避されているという点を指摘しておこう。

今日、支配権力による搾取と収奪が強化され、大衆生活が日ましに苦しくなり、政治的にも思想的にも反動化、軍国主義化が急速にふかめられている状況の中で、子どもたちの生活も日に日に追いつめられていることは周知のとおりだが、教科書にはこのような現実とはおよそ縁遠い、空疎で現実感の乏しい教材が圧倒的に多く見つけられる。

たとえば、各教科書とも、クラスやグループの話しいい記録、活動報告などの形で学校生活を断片的にとりあげているが、そこには差別と競争の体制の中でしめつけられている生徒の深刻な現実や、その中で切実な要求はほとんど問題にされていないし、生徒会活動についても、「光のプレゼント運動」やグラウンド使用の調整などを扱って、「田満な常識人」となる訓練をおこなうところにも任務があるといった協調主義的なとらえ方のもの（春田勝良『生徒会活動について』新三省二）が多い。

さらに生徒作文について調べてみても『責任をもつ』（学図中三）『自分にきびしく』（光村中二）『助け合う美しく』（三省中三）

といった「道徳」的内容のものや、先にあげた自然科学的内容のもののほか、たとえば『おばあちゃんのお目』（カレライス作り）（学図中一）『弟の泣き声』（三省中二）『学校から帰って』（机）（三省中一）『時計屋』（筑摩中一）など、生活を皮相的に描いた底の浅い作品が多く、現実をいきいきとリアルにとらえた作品はほとんど見あたらないといつてよい。ただ、そのような教材の中で、比較的、現実を見つめて書かれているいくつかの生活作文があるが、それとても、矛盾を矛盾としてつきつめて書いたものではなく、結局は心情主義的認識の枠内にとどまるようなものに限定されている。たとえば『こけしの願い』（学図中一）という生徒作文では、内職でつくったこけしが外国に輸出されて「平和の使者」になるのだと信じて、黙々と内職に精を出す母親の姿が描かれているが、貧しい庶民生活の一場面を書いているにもかかわらず、夜おそくまで内職をしねばならない生活の苦しさそのものや、暮らしに追いつめられた父母の切実な気持ちについては、ここではまったく目がむけられていない。むしろそのような暗い現実の直視を避けたところで、こけしに愛情をこめる母親の心情だけがとりあげられ、

「平和の生産者がわたしの母だとすると、わたしも、もっとしんけんになって、母の手つだいをしたい。そうすれば、わたしも平和の生産者のひとりとなるのではないかしら。」

という筆者の共感が述べられているにすぎない。生活的なものを題材にしながら、現実をありのままにとらえる目を欠いた心情主義的な作文と言ったが、このような浅薄な現実認識は、次にあげる

生活作文の中にも共通してあらわれている。すなわち、「きょうもわずかな暇を利用して農協婦人部のリクリエーションに備える母の小うたが奥のへやから流れてきます」といった調子で中農の家庭風景を描いた『私のお母さん』(三省中一)をはじめ、百姓だけでは食べていけない苦しみと不安を部分的にとりあげながら、結局はそのような現実の矛盾をつきつめてとらえずに「ばくは百姓をやる。そして日本一の百姓になってみせる」という決意の中に問題を解消している「ばくの将来」(筑摩中三)、「ばくはもうめったに不平もぐちも言わない。一生懸命働くのだ」という『黒いしすく』(新三省中一)、「社会の流れも経済のことも国際社会も何も知らない」で黙々と山で働く父親への敬愛の気持を描いた『やまご』(三省中二)など、いずれも生活現実をとらえながら、結局は心情主義的な現実認識の枠内にとどまる作文であると言えるわけだが、結局、これらの作文も何らかの教訓的意味によって採択されており、筆者の主観的意図はともかく、客観的には「人間像」イデオロギーの普及に一役買わされていると見るべきであろう。(これらの作文教材は作文教育をすすめる上で障害となるばかりでなく、読みとりの過程で生徒

の人間形成に一定の影響をおよぼすものとして批判的に把握すべきである。

なお、教材としては珍しく現実社会の問題をあつかっている「このごろの農村」(松丸志摩三・新三省中三)という評論文があるが、ここでは、専業農家が減少しつつある現代農村の深刻な問題をとりあげながら、その原因として、(1)日本人の食生活の変化、(2)生産性向上の要求、(3)生活文化向上に伴う農家の収入増加対策、の三点を指摘、政治的原因に目をつむった非科学的な論理を展開して、結局「農業構造改善」事業が唯一の解決策であるという主張をおこなっている。まさに自民党農業政策がそのままおっぴらにPRされているわけである。

さて、以上、説明・論説文教材における「思想善導」の実態について、その一端を紹介したが、これと、先に述べた文学教材の問題点とをあわせて考えてみると、現在の国語教科書がどのような思想構造をもち、体制側がそこにどのような人間形成を画策しているかが、かなり明確にうかがいあがっているのではなからうか。すなわち、そこに企図されている人間像を一口で言えば、ことは技術と「豊かな心情」を身につけた現状肯定的な人間像であり、科学的、合理的な社会認識を欠き、現実の諸矛盾についても、すべて個人的

な努力や心がまえによって解決をはかろうとし、結局は現体制に奉仕するような、労使協調的、個人主義的な人間像であつて、それはまさに「期待される人間像」そのものであると言えるであらう。

このように考えてみると、今のところ教科書の表面には、露骨な軍国主義や戦争の讚美は見あたらないが、「人間像」にみあつた形で、生徒の精神を骨ぬきにする「思想善導」が着々とすすめられており、そのような近代的なスタイルで軍国主義復活の「地ならし」がおこなわれていることは、もはや明白な事実であると言わざるをえない。

もちろん、わたしたちの目指す国語教育はこのようなものではない。それは国語諸能力とともに思考、認識を高め、憲法、教育基本法のしめす、真理と平和を希求する人間像の形成をはかろうとするものであり、民主主義を守り、民族の解放をかちとるために現実を集団的につくりかえる。たくましい人間像をつくる国語教育でなければならぬ。

しかし、「教科書に忠実な」国語教育は、そのような目的を達成することができないばかりか、まさにそれとは逆の、反憲法的、反教育基本法的な人間像の形成に貢献する役割を果すものであることは以上の指摘から明らかなのであり、ここにわたしたちが、体制側の国語教育に対して、批判的な立場にたたざるをえない必然的

な理由があるわけである。

### 三、「思想善導」を打ち破る国語教育

はいかにあるべきか

#### (1) 「三分野説」の意義

それでは「思想善導」をうち破る国語教育はいかにあるべきだろうか。

まず第一に、言語技術主義を基調とする現在の国語教育構造の欠陥を克服し、国語教育における人間形成機能をはっきりと位置づけるために、わたしたちは自らの立場にふさわしい正しい国語教育理論をもつ必要があるわけだが、その点で、わたくしは、「本質と役割」<sup>⑧</sup>に示めされている三分野説が、原則的に正しい路線にたつて国語教育構造をとらえた画期的な意義をもつものであり、わたしたちに民族的民主的国語教育への正しい指標をあたえてくれるものであるという強い確信をもって仕事ととりくんでいる。

ここでは紙数の関係上、三分野説についてくわしくは触れられないが、簡単に紹介しておく。ここでは、国語教育を従来のように言語生活形態にもとづいて「よむ・かく・まきく・はなす」という四領域に分けるのではなく、人間形成の役割にもとづいて、言語教育、作文教育、文学教育の三分野に分けて考え、それぞれについて、

▽言語教育……日本語の法則を認識し、これを基礎にして言語活動に論理性をつちかい、さらに進んで日本語の育成、正しい民族意識の形成に貢献する。

▽作文教育……生活の現実を自己主張の立場から状況的に綴ることにより、生活に対する一そう高次の認識を育てること。

▽文学教育……文学鑑賞という準体験を通し、文学の教育的機能を十分に生かして人間変革をはかるとともに、一そう高い文学的認識を育てること。

と定義、国語教育を通じて教育全体の志向する人間形成に積極的に参加する方向がうち出されている。

この三分野説は、言語、作文、文学のもつ独自の人間形成機能を正しくとらえながら、これを国語教育構造全体の中に有機的に統一している点に大きな意義をもつものであるが、これによって、従来の四領域説がいまいにしていた国語教育の人間形成機能の位置づけが、ひじょうにすっきりした形で把握されることになった。もっとも、この三分野説は、まだまだ理論的に完成されたものとは言い難いし、今後、さらに多くの実践を踏まえて発展させていかねばならないのだが（とくに言語教育の領域でそのことが痛感される）これが基本的に正しい方向を志向するものであることは疑いのないところであり、明日からの実践の指標として、ぜひとり入れていき

たいものである。

それでは次に、このような三分野説の立場にたって、今日、国語教材の中で反動化がもっとも顕著な形であらわれている説明的文章の読解を通じて、言語教育をどのようにすすめるかについて具体的に考えてみたいと思う。

## (2) 説明的文章を用いての言語教育

三分野説では、言語教育の目標として、「言語活動に論理性をつちかい」ということがうたわれているが、それについて、さらに、「日本語の法則にもとづいて内容をはっきり表現し、はっきり理解する」ことにとどまらず、「誰が、何のために、何を、どのように表現しているか（またはすべきか）」ということを適確に把握して、批判的に理解する（または表現する）」という意味を含むものであるという説明が加えられている。これは、今日、説明的文章が内容の認識を二次にして、単に言語技術を習得させるための教材として扱われがちな状況にあつて、きわめて重要な指摘であると言える。

もちろん、ここでしめされている「論理性」の育成は、単に国語科の領域だけで実現できるものではなく、全教育過程の中で達成を図るべきものだが、それまでの学習の中で培われたものを土台にし

ながら、あくまでも言語と思考、認識の発達を統一的、有機的にとらえ、可能な限り本質的なものの把握に肉迫するところに国語教育の重要な役割があると言うべきである。(とくに村松友次氏の言われる「人間性そのものにかかわるジャンル」<sup>④</sup>に関して、そのような学習は不可欠であろう。)

それでは次に、第一回同志社国文学会できりあげられた小泉信三の『灯台守』(学図中一、書院中二)を例にあげて、そのような「論理性」を追求する言語教育のあり方について具体的に考えてみよう。

この文章は、一見随想風ながら、「論説文の読解指導を行う場合、きわめて適切な教材」(学図、指導資料)とされているもので、内容はおよそ次のようなものである。

郵船会社の社長が行く先から瀬戸内海の燈台守に礼状を出すという話を聞いたが、孤島岬にあつて孤独単調な生活を送っている人々のことを思えば、さもあるべきこととうれしく思う。

いつの世にも力をたのんで騒々しく、また厚かましく権利を主張するものの要求はきかれて、誠実にけんそんに義務を行う者が顧みられないのは嘆わしいことだ。世の中にはこの燈台守のように示威も運動もせず黙々と職務を行う者が多数あるが、厚かましい権利の主張者をことさら無視してでも、このような人々の労

苦と犠牲を顧みるべきことこそ、われわれ義を知る者の等しく思うところである。

また、一塁手の逸球に備えて駆けつける捕手の姿は、ほとんど観客の目にとまらぬが、ここに人知れず義務を果すものによって維持される社会の縮図があり、この尊さは、先の船長の気持に同感する者なら誰でも理解できる道理といふべきだ。

まことにさりげない形で筆者の人生観が語られている文章だが、一般にこのような文章を用いて、「文章の要旨を正確につかませる」「語句の意味を文脈の中でとらえさせる」「段落相互の関係を読みとらせる」(学図、指導資料)訓練をおこなわせ、筆者のものの見方、考え方についても、指導書の解説どおりに「崇高な精神」(学図、指導資料)として把握させるような国語授業が、かなり普遍的におこなわれているのが現状であろう。ところが、この文章を注意ぶかく読んでみると「さりげない」ところが曲者で、文中ところどころに巧妙な論理のごまかしが隠されていることがわかる。

まず第一に、この文章全体が、下積みの人々の労苦と犠牲を「顧みるべき」であるといった、人道主義的な思いやりを説くスタイルで書かれているように見えるが、「ここにも人知れずその義務を果たすメンバーがあったと、社会の縮図を見いだしたように思つて、ある満足を覚えるのである」という部分にあらわれているように、

そのような間接的表現を通じて、実際は「義務に対する忠誠」そのものを美德として賞揚し、そこに筆者の規範とするところを述べようとしている点に注意をはらわねばならない。

もちろん、灯台守や野球の捕手に限定して考えれば、かれらの生活や行為を美德とする筆者の考え方はとりたてて問題にするにあたらない。だが、このような特殊な事例にあてはまる判断が、この文章の中ではひろく現代社会の「無数の場合、無数の形」におしひろげられ、「今の分業社会」の中での生き方一般について「知られず顧みられず黙々としてその職務を行なう」ことが讃美されているところに、判断の適用範囲についてのごまかしがある。ここではあまり強い反対のおこらないような事例を選んでモラルを抽象化しているが、個々の事例に即して考えれば、このような生き方を美德とするか否かの判断は階級的立場によって相違するのが当然で、それを普遍的真理であるかのように受けとらせようとすると、巧妙な「人間像」的詐術があると言うべきであろう。とりわけ、文中で運動競技上の現象を「社会の縮図」にみたて、それとは基本的に性格の異なる社会生活と結びつける方法が用いられているが、(このような論法は「道徳」教育上の常套手段である)これは、論拠となる事例の選び方として適切でなく、都合のよい例示によって読者の目をまどわせ、自らの論理にひきこもるとするごまかしという外は

ない。

第二に、筆者は文中「力をたのんで騒々しく、また厚かましく権利を主張する者の要求は聞かれて、誠実にけんそんにその義務を行なう者が顧みられない」という「事実」の認識の上になつて判断を下しているが(このような対立のさせ方にも欺瞞性がある)、これは明らかに客観的事実と相違する。実際には、労働者が権利を主張してもなかなか受け入れられず、逆に不当な弾圧をこうむっているのが周知の事実であるし、ここでは「模範的」存在にされている灯台守も、生活と権利を守るために組織労働者として結束し、「示威や運動」によつてたたかっているのが実状であつて、このように事実に反することがらを根拠にして下された筆者の判断は、その点から言つても、すでに信頼しがたいものと言ふことになる。

第三に、かりに一步ゆずつて、そのような「事実」があるとし、権利の主張が「力をたのむ」という形をとるにしても、それに対して「嘆わしい」「厚かましい」と判断するのは明らかに筆者の主観的判断と言ふべきである。これでは、いくら働いても生活が維持できないために、憲法で保障された当然の権利を行使して団体行動に訴えている労働者も、悪者同然にみなされてしまうわけだが、このような考え方が、いかに反民主的なものであるかは小学生でも指摘できるところであろう。

このように考えてみると、この文章には、いくつかの論理的欺瞞性と、独断と偏見が含まれていることがわかるが、以上の指摘からも、筆者の真意や立場はすでに明確にとらえられるのではなからうか。すなわち、本文を通じて筆者がほんとうに言いたいことは、現在の「分業社会」には持場持場があるのだから、たとえ「利不利」があっても黙々と不平を言わずに働き、デモやストにも参加せず、ただ「自己の仕事を愛し、仕事に忠実であり、仕事に打ち込むことができる人間」になるべきであるという、まさに「期待される人間像」そのままの要請なのであり、直接、そのような要請を述べず「顧みるべき」であるという、まわりくどい口調をとることによって、読み手の心の中に「世の中にはこのような犠牲的な生き方もあるのだ」ということを悟らせ、現状肯定的心情を準備するという、二重の効果が狙われているものと考えられる。

もちろん、このような筆者の考え方は、いくら「義を知る者のひとしく思うところ」「われわれの義務」「道理である」といったことばの魔術によって正当化しようとしても、一般に納得しがたい偏見であることは言うまでもない。もし筆者がほんとうに客観的公正な立場に立つならば、灯台守とともに、団体行動をとらざるをえない労働者の生活実態についても、当然「顧みるべき」であるし、ここでは「顧みる」という、あいまいな心情だけでなく、政治的、経

済的観点から問題の本質を科学的にとらえなければならぬだろう。にもかかわらず、そのような観点を一切無視し、すべてを「心がまえ」の問題としてとらえ、結局は独占資本のいいなりになる従順な労働者を美化し、たまたか組織労働者を悪者あつかいする筆者の立場は、一見超階級的で、客観的公正な立場をよそおいながら、本質的にはきわめて支配階級的なものと言わざるをえない。

さて、このように「人間像」の中学生版とも言うべき文章を、指導書によりかかりながら、何の批判もなくとらえさせるような授業が、至極当然のごとくにおこなわれているのが一般的な状況であるとすれば、いささか寒気をもよおさざるをえない。もっとも、最近の生徒の中には、この程度のごまかしを見破る健全な批判力がめばえていて、たとえば「労働者がストやデモをするのは憲法で認められているのに非難するのはおかしい」「野球の話と実際の生活をいっしょにしているのはおかしい」「労働者がデモやストをするのは止むをえない事情があるのだから、筆者は双方の意見を聞かなければいけない」「筆者は資本家の立場で発言している」（中学二年生の意見）といった鋭い意見が続々とび出して教師を驚かせるという場合もある。しかし、このような批判力の芽はえも、言語技術主義的な国語授業が日常的に繰り返される状況の中では、正しく伸ばされることなしに、つみとられてしまい、結局、あたえられた

枠の中でしか物事が考えられない、主体性、創造性の乏しい人間がつくられてしまうのがつねであつて、批判力を正しく育てるためには、やはり「誰が、何のために、何を、どのように表現しているか」ということを基本的な学習目標に掲げている言語教育（三分野説に立脚した）の立場から、意識的、系統的な指導が加えられる必要があるだろう。

もちろん、そのような批判読みは、教師が自分の解釈や思想を生かすまで性急に語るような授業を意味するものではない。わたしたちのくさくさ国語教育は、何よりもまず生徒の自主性と創造性を尊重するものであり、生徒が自分たちの力で、文章の本質を読みとるような力をじっくりと育てあげようとするものでなければならぬ。また、これと同時に、自主性尊重の名のもとに学習が無原則的な話しあいと解消されてしまうようなことがあつてもならず、何を、どのような観点から批判するかという基本的な考え方については、学習の中で、つねに意識的、系統的な指導が加えられる必要があるだろう。たとえば批判読みの観点として次の事項があげられるが、個々の教材について、このような観点にもとづく批判読みの方法が平素の授業の中で、もっと積極的に指導されることが大切ではなからうか。

- (イ) 論証や主張のための根拠、理由となる事例や資料について、

何が取捨選択されているか、その用い方は適切十分で、客観的事実として信頼できるかどうかを検討する。

(ロ) (イ)に対する筆者の判断、推論のしかたが客観的に正しく、必然性、法則性をもっているか。独断や偏見、誇張や過小評価などがないかどうかを検討する。

(ハ) 論理の展開に矛盾や飛躍がなく、文章構成が論理的かどうか。語いや文法、文の表現は適切に用いられているかどうかを検討する。

(ニ) 書き手の立場や、その文章の成立条件を明らかにし、文章の表面にあらわれない筆者の意図や、文章の客観的意義を明らかにする。

(ホ) 全体として筆者の考え方が科学的認識として正しいかどうかを検討する。

ところで『灯台守』を中学一年生でとりあげる場合、右のような批判読みにアプローチする学習法として、まず、事実の記述と筆者の意見とを判別させ、その関係を検討させることから始めるのが効果的で適切な方法であろう。(新三省中二『批判的に読む』でこの方法がとりあげられている)その際、文中の修飾語や文末表現にも細心の注意をはらわせ、たとえば「いつの世にも力をたのんで、騒々しく、また厚かまし、く、権利を主張するもの」の傍点部分のように、事実

を述べているようでありながら、そこに筆者の判断が含まれている部分があることを見つけさせ、さらに、そこに見られる筆者の判断や「嘆わしい」といったとらえ方が、客観的にみて正しいかどうかについて、生徒が問題意識をもってとらえるように指導することが大切であろう。また、抽象的に説明されている部分を具体的事例にまです過程、たとえば「力をたのんで……権利を主張するもの」「黙々とその職務を行なうもの」について具体例をあげさせることを通じて、筆者の判断が、いついかなる場合にも該当する普遍的なものかどうかをあわせて検討させれば、筆者の主張がかなり強引で独断的であることを見破るのはさほど困難なことではあるまい。結局、このような学習を通じて、生徒のひとりひとりが問題意識をもって文章内容を主体的、批判的にうけとめ、集団的な話しあいによって意見をたばねる方向に学習が展開されれば、言語教育の学習としてはおおむね目標を達成したものとと言えるだろう。

以上、説明的文章を用いて、三分野説に立脚する言語教育をいかにすすめるかについて、例をあげて考えてみたが、今日、教室の外でマス・コミを通じて虚偽とごまかしにみちた文章が氾濫し、何が真実であるかがわからないような状況がつくられている中で、生徒に真実を見ぬく鋭い批判力を身につけさせるために、このような言語教育はきわめて重要な意義をもつものであり、今後、さらに多く

の実践によって理論と方法を、よりたしかなものに発展させていくことが、わたしたちにあたえられた、大きな課題のひとつであると考えられる。

ただ、これは文学教育の場合にもあてはまることだが、第二章で紹介したように現在の国語教科書が思想的基調において「人間像」路線に完全に統制されているという状況にあつては、教科書の枠内だけで問題をとらえるだけではどうしても限界があり、いくら批判的な姿勢をとっていても結局はそれに順応してしまふ危険性が少ない。したがって、教科書を内側から批判的にとらえるという学習をさらに強力におすすめる一方、わたしたちの立場から、すぐれた自主教材を発掘し、教室に積極的にもちこむということが、当面の課題として、もっと真剣に検討される必要があるのではないか。これは、国語教育を通じて、正しい物の見方、考え方、感じ方を育てるために、今日の状況の中では不可欠のとりくみであり、わたしたちの究極的な課題である自主編成を具体化、現実化するための有力な足がかりともなるものであろう。

### あとがき

本稿では、「人間像」イデオロギーと国語教育の関係を概括的にとらえ、民族的民主的な国語教育の立場から、これとどのように対

決するかという点について若干の私見を述べたが、筆者の力不足のために、きわめて不十分な記述に終始してしまったことをお詫びしたい。

ただ、国語教育と「人間像」イデオロギーの結びつきが、今日では単なる危惧にとどまらず、すでに現実の問題になっていることは動かしがたい事実であると思うので、今後、さらに、多くの教師たちによって、さまざまな角度からこの問題についての検討がくわえられ、本稿の記述の及ばなかった点について補足していただければさいわいである。

冒頭で指摘したとおり、すでに「人間像」最終答申が提出された現在、教育内容の国家統制はいよいよ本格的に強化され国語教科書の内容も、さらに反動的なものへと大巾に書きかえられていくことは確実である。もちろん、「教え手をふたたび戦場に送るな」と誓いあったわたしたちにとって、歴史を逆行させようとするこのような陰謀は断じて容認できないものであり、「戦後教育」の理想実現のためにたかっている多くの教師仲間と力を合わせながら、このような状況にたちむかっていくところに、わたしたちの教師としての責務があることが忘れられてはならないであろう。

④ 桑原作次「現代教育の人間像探求」明治図書、柳田謙十郎

国語教育と「期待される人間像」覚書

「ブルジョア思想とのたたかい」文理書院、井ヶ田良治「後期中等教育の問題」（京都教育センター「教育運動」八号、法律文化社）矢川徳光「期待される人間像の最終報告批判」（「文化評論」一九六六・一二）ほか。

② 教育課程審議会基本方針（「毎日」一九六六・六一八）

③ 「新教科書物語」出版労協編。

④ 友繁三二「教材論」（教育センターシリーズ②）「国語科教育の本質と役割」京都教育センター刊）

⑤ 益田勝美「国語授業と道徳授業との本質的な違いとはなにか」（「教育科学国語教育」一九六六・一一明治図書）

⑥ 「新教科書物語」（前出）

⑦ 「新教科書物語」（前出）

⑧ 「教育文化の国家統制と軍国主義化」出版労協編。

⑨ 「新教科書物語」（前出）

⑩ 安永武人「文学の本質と文学教育の役割」（「戦後文学教育研究史」上 未来社）

⑪ 友繁三二「教材論」（前出）

⑫ 「読み物利用の指導」（Ⅱ）文部省。

⑬ 「教科書統制の実態」（「教科書白書」④）日本教職員組合

編。

- ⑭ 安永武人「新教育課程の改訂と文学教育」(「文学」一九五九・九岩波書店)
- ⑮ 「小学校国語科指導要領」文部省。
- ⑯ 福田隆義「『女生徒』論」(文部研「中学校の文学教材研究と授業過程」明治図書)
- ⑰ 拙稿「国語教育と思想動員」(京都教育センター「教育運動」五号 法律文化社)
- ⑱ 「教科書検定の実態」(前出)
- ⑲ 井ヶ田良治「後期中等教育の問題」(前出)
- ⑳ 教育センターシリーズ②「国語科教育の本質と役割」京都教育センター刊。
- ㉑ 村松友次「説明文・論説文の批判読み」(荒川教研国語部会「批判読み」明治図書)