

反動化する国語教育の実態

—小学校学習指導要領と教科書検定の問題点を中心に—

徳 永 光 次 郎

一、はじめに

現在、教育のあらゆる領域において反動化、軍国主義化が急速におしすすめられている。それは、戦後、アメリカの対日政策の転換にともなって次第に進行し、一九五三年の池田・ロバートソン会談を契機として加速度的に深められてきたものであるが、とくに最近では内外情勢の緊迫化と体制側の危機意識の深まりを反映して、それが緊急の政治課題として重視されており、紀元節の復活、「期待される人間像」の制定、教科書検定の強化、教育三法案の提出、教育課程の全面改訂など一連の文教政策にみられるとおり、現体制にみあう形に国民の思想教化をはかろうとするたくらみが、教育労働者の民主的諸権利の剥奪と並行して、いよいよ露骨におしすすめられている。

反動化する国語教育の実態

とくに一九六七年秋の日米共同声明以後の特徴的な傾向として注目しなければならないのは、それ以来、体制側があらゆる機会を利用して、しきりに「国防教育・国家意識高揚教育」を喧伝していることである。そのことは

「これまでの日本の教育では国の安全保障や国防意識の問題を教えることがタブーにされてきたがこうした傾向はもう卒業すべきである。（中略）学習指導要領の改訂にあたっては、こうした考え方が反映するように、必要ならば、文部大臣として指示を与える方針である。」（67・12・28記者会見）

という難尾発言や、富国強兵策を「一貫した国是」として免罪し是認している自民党運動方針（一九六八年度）に端的にあらわれているが、それが「安保体制の堅持」という政治路線にのっとって、対米従属的な軍国主義、帝国主義の復活に積極的に奉仕する人間像の

この二つは、一九五八年の改訂以来、体制側国語教育をつらぬく基本的な路線になっていたものであるが、今回の改訂によって、それが再編、強化され、結果的には後者にかかりの比重がおかれ、「人間形成の上から統一と調和をはかる」という名目のもとに、あらためて「道徳」教育を全教育課程の中軸にすえなおそうとする改訂の主眼が効果的に生かされることになりそうである。以下、二つの路線に即して特徴的な問題点を指摘しておこう。

(1) 言語技術教育の「近代化」

はじめに、言語技能訓練の徹底という点に関して小学校学習指導要領をみてみよう。

指導要領では、「内容」を(A)「聞くこと・話すこと」、(B)「読むこと」、(C)「書くこと」にわけて各学年別にそれぞれ指導事項を列挙する構成になっているが、それらを一貫して流れているものは実用主義的、技術主義的な言語観、国語教育観であって、ここでは国語諸能力の発達と結びつけて思考力・認識力・批判力を育成するという国語教育の基本的な課題が徹底的に回避されていることがわかる。例えば「読むこと」のうち「読解指導」に関する事項をみると、そこには、

「文章を段落ごとにとまとめて読み、それぞれの段落と文章全体の

関係を考えること」「必要なところを細かい点に注意して読むこと」「書いてあることの意味がよく表われるように音読すること」「黙読に慣れること」(四年生)

といった調子で「読むこと」一般について、「形象による認識」を中心とする「文学教育の読解」と、「概念による認識」を中心とする「論説文・説明文の読解」との区別もなく、形式的な読みとり技能や、読む態度、習慣についての指導事項が各学年にわたって「系統的」に配置されているだけで、文章内容についての正しい把握と批判的な理解をおこなない、そのことを通じて子どもたちの思考力・認識力の発達をはかろうとする方向は少しも明らかにされていない。

(一年生の指導事項から「何が書いてあるかを考えて読むこと」が削りとられているのは象徴的である。)

ここでは「国語科は内容教科ではない」という名目のもとに、「読むこと」が、いわゆる「スキル化」の方向に規制され、段落のまとめや要点おさえなど形式的な読みとり作業訓練に終始することが指示されているわけだが、これは後で指摘する「国民性の育成」路線と表裏一体をなすものと考えられる。(中学校改訂案においても「読むこと」の指導事項から「文章の内容をよく吟味しながら読む」(二年)「文章の内容をよく読みとって批判する」(三年)ことが削りとられている。)

このような技術主義的傾向は、「書くこと」の場合、いっそう明確な形であらわれている。

新指導要領では「作文」が強調され、国語総時間数の二〇～三〇パーセント程度をそれにあてることになっているが、(中学校では年間標準授業時間数の十分の二程度)そこで主として要求されるのは、例えば、

「大事なことを落とさずに書くこと」「書く事がらごとにくぎりをつけて文章を書くこと」「語と語との続き方に注意して文を整えて書いたり、文と文との続き方を考えて文章を書いたりすること」「(三年生)

といった形式的な作文技能の訓練であって、ここには「書くこと」によっていきいきと自己を表現し、現実に対する正しい認識をつちかっていく」という「作文教育」(「生活綴方運動」の伝統を正しく継承した)とは本質的に相違する「スキル作文」もしくは「文章構成法指導」の方向がしめされているばかりである。もちろん「文章を正確に書く」ための指導が大切であることは言うまでもないが、それはあくまでも「作文教育」と、日本語についての科学的・法則的な教育との関わりあいの中で達成されるべきものであり、中味のない形式的な技能訓練のつまかさねは、効果が少ないばかりか、思考の類型化、固定化をまねくという点で、かえって有害であると言わ

反動化する国語教育の実態

ねばならない。

次に「ことば」に関する事項をみてみよう。ここでは漢字指導の強化や敬語法の重視等、後で述べる「国語愛護」の強調がおこなわれているが、他の分野と同様に、ここでもまた、「ことば」の教育を通じて子どもたちの思考・認識の発達をいかに図るかという観点かぬけおちている。例えば語い指導について、指導要領では、

「読むために必要な語句の量を増すこと」「語句の意味を、文脈にそって考えること」「わからない文字や語句について辞書を利用して調べる方法を理解すること」「(四年)「読むこと」(一)

といった調子で「よむ・かく・きく・はなす」四領域にわたって「語句」の指導に触れているが、子どもたちの概念形成の発達をはかるために、どの学年で、どのような語いを指導するのかという体系的・系統的な指導が考えられていず、でたとこ勝負の経験主義的な指導に終始している。

漢字指導においても、語い指導との関連性がほとんど考慮されていないため、「弟」や「妹」は二年生で教え、「兄」は三年、「姉」は四年生で教えるといったおかしな学年配当が放置されたままであるが、さらに、文字指導を通じて日本語をいかにして論理的、明晰なものに高めていくかという基本的な観点が見あたらず、(その点で教育効果の高いローマ字学習は、四年生で「日常ふれる程度の簡

単な単語の読み書きを指導する」ことだけに限定されている。) ただ必須漢字の増加と反復練習の強化によって「国語愛護」の強調がはかられているだけである。

周知のとおり、このような「ことば」の指導については、従来から民間教育研究によって理論的、実践的にふかめられてきた体系的、科学的な指導(発音、文字、文法、語い)があるわけだが、文部省は今回もまたそのような成果を無視し、「ことばに関する事項については、聞き、話し、読み、書く活動の中に含めて指導するのを原則とすること」という「言語活動主義」にもとづいて、お粗末な指導事項を四領域に分散させているにすぎない。

さてこのように見ていくと、新指導要領は、言語をコミュニケーションの道具としてのみとらえ、言語と不可分に結びついている思考・認識(内言)を育成するという側面を切りすてて、国語教育の内容をただ「よむ・かく・きく・はなす」四領域の実用主義的な言語技能訓練を中心課題として編成したものであることがわかる。(小学校指導要領「目標」の項にある「国語で思考し創造する」を過大評価している人があるが、指導要領全体をみれば、これも結局は「従来」の三十三年度版の技能中心の「具体的にいうと読み書きの能力」^③を別のことばにおきかえたものにすぎない) 私たちは従来からこのような体制側面国語教育のあり方を「言語技術主義」として批判し、それ

が究極的には「言語技術だけを身につけた、主体性を欠く人間」^④の育成をはかるものであると指摘してきたわけであるが、今回の改訂では、それが系統性を加えた「近代的」な装いのもとに、改めて国語教育の基調としてうちだされてきたわけである。

ところで、このような読み書き技能のつめこみだけでは、まだまだ体制側の政治的要請にこたえて積極的に貢献するような「期待される人間像」の形成は望みづらい。独占資本は危機に瀕する現体制を維持し強化するにふさわしい「創造性に富み、建設的な意欲にみちた国民」「国民的自覚をもち、みずからの責務や使命を勇氣をもって遂行する国民」^⑤の出現を渴望してやまないが、そのような人間像を育成するためには義務教育段階から、さらに積極的な形で体制側イデオロギーの注入をはかる必要がある。もちろんそれは、一九五八年の改訂以来、特設道徳を中心に具体化をこころみ、それなりの成果をおさめてきたことではあるが、現在の政治的要請にこたえるためには、教育課程全体を「道徳」を中軸としてさらに再編・強化する必要があり、国語教育においても指導要領の上に体制側価値観をはっきりと明文化しておかねばならない。ここに今次改訂にあたって、教育課程審議会が文部大臣の要請にに応じて「国語の教育が国民性を育成するうえで欠くことのできないものであることを考えてこれを定める」という教科目標をうち出してきた必然的な理由があ

ったわけである。

(2) 「国民性の育成」のもちこみ

この「国民性の育成」ということばは、答申が出されて以来、さまざまな論議をよびおこした。それは抽象的な表現によって概念内容をあいまいにしているものの、現在の時代状況の中で「誰が、何のために、どのような」国民性を育成しようとしているのかという具体的な意味内容を考えてみた場合、それが体制側の企図する「期待される人間像」に即応し、「愛国心」「防衛意識」の高揚につながるものであることは明白であり、多くの国語教育関係者がこの「国民性の育成」に敏感に反応し、芳賀矢一の「国民性十論」^④や国
民学校時代の「皇国民の錬成」と結びつけて批判的にとらえたのも、きわめて当然のことと言わねばならない。

ところが、そのような答申をうけて文部省が作成した新指導要領をみると、教科目標の項には、「生活に必要な国語を正確に理解し表現する能力を養い、国語を尊重する態度を育てる」というふう
に、技能目標が中心課題となっており、(中学校改訂案の場合も、ほぼ同様の目標が設定されている)「国民性の育成」という表現はどこを探しても見あたらない。かえってそこには「国語で思考し創造する」という、今までにない目標(その本質についてはすでに指

反動化する国語教育の実態

摘した)がうち出され、一見したところ以前よりもすっきりした印象をあたえるような改訂が加えられている。

しかし、用語が削除され抽象的な表現で偽装が行なわれているものの、この「国民性の育成」が国語科指導要領をつらぬく基本路線であることに変わりはなく、巧妙に本質をおしくしながら、それが実質的に生かされ具体化されているところに今次改訂の最大の特徴があることが見落されてはならない。

(イ) 「話題や題材」の選定基準の改悪

「国民性の育成」は、まず第一に、従来からとくに悪名の高かった「話題や題材の選定」基準十項目が、新指導要領の中にいっそう改悪された形でもちこまれている点にあらわれている。

この十項目は、前回の改訂時に委員会でも全然話しあわれず、委員さえ知らないうちに「すでに原案の中に印刷されていた」というイワクつきのものであるが、その後、そこに掲げられていた「道徳性を高め教養を身につけるのに役だつこと」とか「自然や人生に対して正しい理解をもたせるために役だつこと」とかいう、もっともらしい美辞麗句が、徳目道徳と対応する思想統制の基準となって国語教科書の内容を大きく拘束し、教科書検定にあたって恐るべき猛威を發揮してきたことは、すでに多くの人々によって指摘されてきたところである。

ところが、新指導要領では、この悪名高い十項目を存続させたばかりか、「愛国心」育成のための要素を強化した形で装いも新たに登場させてきたのである。そこでは「道徳性を高め」という一項目が削除された外は、おおむね従来ものが踏襲されているが、以前には「国土や文化などに理解をもたせ、国民的自覚を養うのに役立つこと」とあったのが、今回は二項目にわけられており、(8)「わが国の国土や文化、伝統について理解と愛情を育てるのに役立つもの」(9)「日本人としての自覚をもって国を愛し、国家社会の発展に尽くそうとする態度を養うのに役立つもの」というふうに改められている。これは明らかに「国民性の育成」路線の強化を意味するものと考えられるが、この点について審議会の有力メンバーである興水実氏は次のように述べている。

「目標を技能・能力にしておけば、説明しやすい。一応だからも文句が出ない。ですから目標の本文は技能・能力と国語を愛護する態度だけにした。けれどもそれでは不十分だから『このため』以下に国語の機能を出した。また、話題、題材の選定十カ条を強化して、国民性のことをいっしょけんめい言う人への言いわけをした。」(傍点・筆者)

このことばの裏には、「国民性の育成」を目標から外しても、十項目さえおさえておけば、後は教科書内容を思いのままに統制する

ことによって、それを実質的に生かすことができるという体制側の真意がうかがえて、はなはだ興味ふかいものがあるが、このように「国民主義的、国家主義的に強化された」(興水実)十項目の基準にもとづいて話題・題材が「かたよりなく」選びとられた結果、一九七〇年代の国語教科書にどのような教材が登場するか、想像するだけでも肌寒い思いを禁じえない。すでに一九六八年四月から使用されている小・中学校の改訂国語教科書を見ると、そうした懸念を裏書きするように、次のような「愛国心」教材がいはやく姿をあらわし、新指導要領の先取りが実施されている。

「おほりの向こう岸は大きな石を積んだ高い石がきで、石がきの上には何本もの太いまつが美しいえだをたれていた。こんもりとした森の中にむかしのままのやぐらが見えた。あのおくに天皇、皇后両陛下のおすまいがあるのだなと思った。」(東書六上)

「にっぽんのくにのはたはひのまるです。くにのおいわいの日にはひのまるのはたをたてます。」(東書一下)

「松林を抜けるなり、友は感嘆の声をあげた。むらじゅうが日の丸の旗でうずまっていたからだ。晴れた空に、真新しい日の丸が無数に美しくはえて、わたしでさえ見知らない、めでたいむらに紛れこんだ思いがした。(中略)むらの人に聞いたところ、その正月、ある篤志家が、国を愛しましょうということばを添えて、各戸

に新しい国旗を贈ったからだ、話してくれた。友はその篤志家にも感心したが、ちゃんと国旗を立てるむらびにも感心して、さすがにきみの生まれたむらだと言つて、わたしの手をにぎつた。」

（芹沢光治良「わたしのむら」光村中一）

このほか教科書をみると、オリンピックにおける自衛隊の颯爽たる活躍ぶりを描いたもの（教出六下）や、かつての修身教材である二宮尊徳の伝記（東書六下）など、反動色の濃厚な教材が文部省に迎合する形でいっせいに姿をあらわしているが、今後、十項目の強化によって、このような教材はいちだんと増加する傾向にあるものと考えられる。

ところで、十二月十七日に発表された中学校新学習指導要領をみると、新たに「適切にして価値のあるものを用い、かたよらないようにする。」という教材選択基準が設定され、さらにそれとともに「教材の中に古典を含めることとし、古典に対する関心を深め、古典として価値のある古文と漢文とを理解するための基礎を養う」という方針がうたわれているが、これについても「国民性の育成」路線の一端として批判的に把握しておく必要がある。かつて戦前の国語教育は「国民精神の涵養」の一端として古典教育を重視し、「菊水の流れ」「御旗の影」「御民われ」など「何らかの意義に於いてわが尊い国体及び歴史に深い交渉を」もつような教材を多用し

反動化する国語教育の実態

たが、いま明治百年を契機として「祖国愛の高揚」や「民族精神の高まり」（68 自民党運動方針）がはかられている状況の中で、ふたび古典学習が強調され、「われわれの生活をいかに営むか、いかにわれわれは生きるかという観点に立つての文化に対する態度^⑥」を確かにすることが意図されているところに、戦前教育とのいちじるしい類似性がみとめられる。

言うまでもなく、私たちが民族の文化遺産を正しく継承し発展させるためには、現代の課題と関わりあう内容を持ち、生徒の民主的な発達をはかるのにふさわしい「すぐれた文化遺産」を選択することが必要であるが、この場合、ただ「国民性の育成」に役立つかどうかが選択の基準とされ、「古きよきもの」に対する無批判な賛美を通じてナショナリズムへの情動的な接近がはかれることになるわけである。そして、おそらくは小学校の場合にも、「わが国の国土や文化・伝統について、理解や愛情を育てる」ものとして、教科書の中にかんがりの古典教材がとり入れられてくるものと思われるが（すでに現行教科書の中には、「海さち、山さち」「はやとり」「白うさぎ」等、そのような方向を先取りした教材があらわれている）。その場合、社会科における「神話」教育との「効果的な関連」がはかられることは、まずもって疑いのないところであろう。

(四) 「読書指導」と道徳教育の結合

第二に、新指導要領では、「読むこと」が「読解指導」と「読書指導」にわけられ、結果的には従来よりも「読書指導」を強調する形になっている点に注目したい。

これについては「文学教育による人間形成の必要性を高く位置づけたもの」として肯定的にとらえている人も少なくないようだが、私はこれによって、文学を手段とする「道徳」教育にさらに拍車がかげられ、文学教育がますます歪曲され破壊される結果になりはしないかと心配している。もともと、この「読書指導」なるものは、

「文学というと、文学者たちがやっているような、いわゆる文学であってはまた困る。それからうっかりすると、文学指導の名において偏向教育のほうに、またそれていくおそれがある」^⑧

といった意見があつて、文学教育に肩がわりする形でもちこまれたものである。ここでは文学の人間形成機能に着目しながらも、文学を文学として扱い、準体験をとおして人間性の回復と変革をはかろうとする「文学教育」は否定され、あくまでも「読書指導」であるとして性格がぼやかされた形になっている。

したがって指導要領を見ても、たしかに「人物の気持ちや場面の情景を想像しながら読むこと」（三年生）といった文学教育の指導事項に該当するものが並べられてはいるが、そこには「文学」ということばさえ見あたらず、「作品の主題をよみとる」という、文学

教育にとって基礎的な指導事項すらしつかりとおさえられていない。（「読解指導」の第五学年に「文章の主題や要旨をつかむこと」という項目がかるうじて出ているだけである。）その上、「読書指導」という形で一般化したために「本を読んで必要な知識や情報を得ること」（四年）「調べるために読み、結論をまとめて課題の解決に役だたせること」（六年）といった実用主義的なものが雑然とまじりあっている混乱ぶりで、このようなズサンな指導要領からは文学教育の充実した実践はとうてい望むべくもないわけである。

その上、教科書の文学教材は十項目の枠内で厳選され、体制側価値観のフィルターを濾過した〃修身教材化されやすい〃作品（それらの多くは削除・改作によって傷つけられ歪められている）である。しかも一方では教師や子どもたちが教訓主義的な読みとりに落ちこみやすい状況を深めておいて、このような「読書指導」がすすめられた場合、文学が「道徳」教育の手段として歪曲して利用される危険性はあまりにも大きいと言わねばならない。

一九六八年六月、文部省は小・中学校の教師に対して「学校における道徳教育」という資料を配布、各教科を通じての「道徳」教育の推進にのみみなみな熱意をしめしているが、中学校篇では「文学作品の指導」の項で「山椒太夫」を例にあげ、主人公の自己犠牲的な生き方を「自己に還元させて深く考える」指導を強調、さらに

小学校篇では「物語文の指導」の項で『少年の使者』（四下）について次のような説明をおこなっている。

「この学習の中で『少年はインディアンをだましたのではない、つまりうそをいったんだ』というような感想が出るかもしれない。しかし、この場合、うそは人々を救うための計略であるとおさえさせていくならば、正直と生命の尊重の関連などを巨視的にとらえさせていくのにもまたとない好場面として、道徳の時間の指導にも活用できるであろう。」

ここには「道徳的価値のはあく」を中心課題とする特設道徳の教訓主義的な「読み物利用」と結合させて、国語教育においても「心理的あるいは倫理的な面の掘り出し」に重点をおこうとする体制側「文学教育」のねらいが端的にしめされているが、新指導要領で重視されている「読書指導」の本質もまたそのようなところにあるものと考えられる。

ちなみに、今回の改訂では「読むこと」の指導に関連して

「日常における児童の読書活動も活潑に行なわれるようにするとともに、他の教科における読書の指導や、学校図書館における指導との関連をも考えて行なうこと。また児童の読む図書を選定にあたっては、国語科の目標を根底にして、人間形成のために幅広くかたよりのないようにする。」（傍点筆者）

反動化する国語教育の実態

と述べているが、これによって従来、教師の自主的、創造的な工夫と努力によって、比較的自由におこなわれていた課外の読書指導についても、職場の管理体制の強化と相まって一定の制限と拘束が加えられてくることが予想される。「国民性の育成」路線の一かんとして警戒すべきところであろう。

（ハ）「国語愛護」の強調

第三に、新指導要領では「国語を愛護する態度」「国語を尊重する態度」が強調されているが（中学校改訂の場合も同様であるが、ここではとくに「国語の特質」の理解が強調されている。）これもまた『国民性の育成』の具体化として批判的に把握しておく必要がある。

それは、教科目標の本文と、それにつづく「このため」の(4)、および選定基準十項目中の(1)でくりかえし強調されているが、かつて戦前の国語教育の中で、「我が国語ノ特質ヲ知ラシメ国語ヲ尊重愛護スルノ念ヲ培ヒ其ノ醇化ニカムルノ精神ヲ養フベシ」という指導方針が出され、

「一旦緩急ある時、国をあげて国難におもむくのも、皇国のよるごびに国をあげて万歳を唱へるのも、一つには国語の力があづかっているといはなければならぬ。（中略）国語を学べ、国語を愛せよ。国語こそは国民の魂の宿るところである。」（『初等科国語』巻八「国語の力」）

といったコトダマ説教材によって、民族意識、国家意識の鼓吹がはかられたことを想起するとき、久しぶりに持ちこまれてきた、この「国語愛護」には、どこかでそれと符号する危険な要素がふくまれているように思えてならない。

この「国語愛護」は、直接それを題材にした言語教材となつて教科書に登場するほか、さまざまな形態で具体化されるものと考えられるが、その一つのあらわれが新指導要領における「敬語法」指導の重視である。

敬語法の指導について、指導要領では、従来、二・四・六年生の「ことばに関する事項」の中で一括して簡単に扱っていたものを、今回は二年生から六年生までの各学年にわたつて、しかも「よむ・かく・きく・はなす」四領域の指導事項の中に細分化して系統的に指導するよう改訂しているが（二）四年生では「聞くこと・話すこと」と「読むこと」の中で、五、六年生では「聞くこと・話すこと」と「書くこと」の中で扱っている）、これによって国語教育の中で敬語法の指導が占める割合は大幅に増加するものと考えられる。

がんならい敬語法というものは、身分制度のきびしい階級社会の中で複雑な発達をとげてきた日本語の前近代的な特質であり、社会の民主化・近代化につれて必然的に変化し簡素化されるべき性質のものである。もちろん現在の段階でこれを無視することはできない

が、少なくともそのような認識のもとに日本語をより合理的なものへと発展させる努力が必要であり、いたずらに過去の敬語法のおしつけをはかるうとすることは、歴史の流れを逆行させる復古的・反動的な措置であると言わざるをえない。それは、かつて天皇制ファシズムの教育のもとで、

「敬語の使ひ方によつて尊敬や謙遜の心をこまやかに表すことのできるのは、実にわが国語の一大特色であり、世界各国の言語にその例を見ないところである。古来わが国民は皇室を中心とし、至誠の心を表すためには最上の敬語を用ひることをならはしめてゐる。さうして、また長上を敬ふ家族制度の美風からも、ていねいなことばづかいが重んじられてゐる。わが国語に敬語がこれほどに発達したのは、つまりわが国がらの尊さ、昔ながらの美風がことばの上に反映したのにはかならないのである。」（「初等科国語」巻七「敬語の使ひ方」）

といった形で敬語法が重視され、「君ニ忠ニ父母ニ孝ニ」という天皇制絶対主義を支える倫理の育成がはかられたことと決して無関係なことではない。

現在、明治百年を契機として「民族精神」の高揚がはかられる中で、ふたたび昔ながらの美風が賛美され、その復活がめざされているが、新指導要領における敬語法の重視も、「礼儀作法を正しく

する」という徳目道德と対応しながら、結局はそのようなしつけ教育を通じて非民主的な上下関係の秩序や倫理を「醇風美俗」として温存し育成しようとする体制側の反動的な意図にもとづくものと言えるであろう。

次に、中間答申以来、論議の的になっている「毛筆習字の復活」についても、基本的には「国語愛護」の具体的なあらわれとして把握しておく必要がある。

新指導要領では、三年生から毛筆習字による書写を必須としており、その時代錯誤的なやり方に批難の声が高まっているが、「文字の筆順を正しくし、字形を正確に理解して文字を正しく整えて書かせるように」という表向き理由とは別に（それであれば硬筆で足りる）これもまた一種の精神修養的な効果をねらい、子どもたちの意識を「国民性」の方向に情情的に接近させることを企図したものと考えられる。さらに「神話と歴史とを混同してもよい」と発言して物議をかました山口康助文部省教科調査官は、この点について、「毛筆習字を徹底することは、漢字学習の徹底と精神において同じだということを知らなければならない。日本人としての自覚、態度、習慣が毛筆習字によっても養われるものであることを」と述べ、毛筆習字を「国語愛護」↓「国民性の育成」と結びつけようとする体制側の真意をきわめて率直な形で表明している。

反動化する国語教育の実態

さらに、この山口発言からもうかがえるとおり、必須漢字の増加についても同様の意図がこめられているようである。前節で指摘したとおり、新指導要領では漢字指導を科学的に再検討する努力を怠ったままで必須漢字を大幅に増加し、漢字指導の強化をはかっているが、

「今日において漢字を大事にすることが国語を大事にすることであり、それが日本を大事にすることに通ずる」^⑧

という山口氏のことばに的確に表現されているように、ここにも「国民性の育成」の一かんとしてそれを位置づけ、国家意識への情的な傾斜をはかろうとする意図があることは明白である。これによって、今後、子どもたちの学習負担が増大し、機械的な反復練習や「つめこみ教育」にいつそうの拍車がかけられることになるだろうが、日本語の正しい発展に努力せぬばかりか、戦後の国字改革運動によってつちかわれてきた一定の成果を無視し、それをなしくずしに破壊する復古的な動きに対して、私たちは強い憤りをいだかざるをえない。（中学校改訂案においても漢字指導の強化がはかられる「当用漢字の全部を学習させ、特に書くことにおいては、そのうち一千程度を使いこなすように習熟させる。」となっている。）

一九六八年五月、自民党政調文教調査会は、「国語問題に関する小委員会」が作成した国語政策案を承認したがそこでは、

- ①④⑬ 65・6・14「小・中学校の教育課程改訂についての諮問」中村文相の趣旨説明
- ②⑦ 「座談会・新指導要領の言語観・教育観」68・8「教育科学・国語教育」
- ⑧ 友繁三二「教材論」京都教育センター「国語教育の本質と役割」
- ⑨ 芳賀矢一「国民性十論」明治40年刊、忠君愛国をはじめ十項目にわたって国民性に対する考察をおこなったもの
- ⑩ 大久保忠利「教育課程改訂への提言」日本教育新聞社編「42年度教育課程の改定」明治図書
- ⑪ 文部省「初等科国語」七、教師用書
- ⑫ 「中学校教育課程改善についての中間まとめ」解説 68・2「中等教育資料」
- ⑬ 森岡健二「中間まとめをめぐって」67・9・1「教科通信」
- ⑭ 昭・16「国民学校令施行規則」第四条
- ⑮ 山口康助「教育課程改定のねらい」日本教師会機関紙「日本の教育」67・12・1
- ⑯ 山住正巳「臣民をつくる新指導要領」68・6・16「朝日ジャーナル」

三、教科書検定の実態

教科書検定の実態については、例年、出版労協が提出している「教育文化の国家統制と軍国主義化」という報告書をはじめ、多くの貴重な資料や証言によって次第に全貌が明らかになつてつあるが、なにごとにぶん検定指示そのものが、編集者・執筆者と担当教科書調査官との「談合」によって秘密主義的におこなわれているため、まだまだ不明の点が少ない。ここでは、小・中学と高校の検定例全般にわたつて、とくに最近の特徴的な傾向があらわれているものを指摘し、検定の実態をできるだけ明らかにするよう努めたが、不十分な点については討議の中で補足・修正を加えていただければさいわいである。

さて、現行の国語教科書を手にした時に、誰もが最初にうける印象は「おもしろくない」ということであろう。各社各様に意匠を凝らしているものの、どれもこれも内容が画一的で、毒にも薬にもならないような無味乾燥の文章が寄せあつめられている、まさに「蒸溜水を飲むような」という比喩がぴったりするほど感動や魅力に乏しい教科書が大部分を占めているのが現状である。

もっとも、そこには先に引例したような「国民性の育成」につな

がる反動色の濃厚な教材が少なからず含まれている事実があることを見逃すことはできない。しかし、そのようなものだけをひき出して問題にするのではなく、なぜ教科書がおもしろくないのか、なぜ子どもたちが目を輝かせるようにならなかった教材が採択されないのかといったあたりの事情に矛先を向けないと批判が立ち消えになってしまおうおそれがある。

言うまでもなく教科書が「おもしろくない」根本的な原因は、それが指導要領の拘束をうけて作成され、教科書検定によって身動きならないほどの統制を加えられているという点にある。これについては、すでに多くの人々によって論議が加えられているが、次に掲げる江口季好氏の文章（「国語教科書私見」68・4「文学」）は、直接、教科書作成に従事した著作者の立場から検定の実態を告発した、きわめて貴重な証言であると思われる。

六年生の教材「たかのすとり」は、たかのひなをとるために五人の子どもがすぎの木に登る場面があるために、「危険性がある」というA意見で教科書から削除しなければならなかった。（中略）五年生の教材では「クオレ」の中の体操を削除しなければならなかった。片うでの不自由なネリりを学級の仲間たちがはげまして、ほんとう棒登りに成功させる感動的な物語りであるが、教科書には「身体的欠陥のある人間は出してはいけない」という

反動化する国語教育の実態

ことであつた。詩集「山芋」からとつた「ぼくらの村」は「非現実的である」として。「むねの下キドキと、くちびるのふるえと、これをこのぼくはなくさねばならない」という学級自治会のとときの感想の詩、「議長」とよんで手をあげ、自分の意見を堂々と言える人間になりたいという詩は、「階級意識の育成になる」として、カロッサの「ルーマニア日記」の中からとつた「子ねこと少年」は、「ねこを殺す場面があるからいけない」ということで削除しなければならなかった。

まことに理不尽な話で憤りを禁じえないが、現行国語教科書がある以上、それが、「おもしろくない」のは当然の帰結であると言わねばならない。江口氏はこのような不当な検定を体験したものの心境として、

「わたしは、教科書作成の意欲はもはやなくなった。空しさとしさど、そして憤りをさえ感じさせられた。できあがった教科書を手にとつて見たとき、自分が作つた教科書という実感と愛着を感じることはできなかつたからである。そしてこの教科書で国語教育をする先生方と、この教科書を毎日ランドセルに入れて通学する子どもの姿を思つて苦悩しなければならなかつた。」

と述べていられるのだが、このように良心的な著作者が教科書作成

の意欲を失ない、もはや筆を絶たざるをえない状況に追いこまれて
いるという事実は、教科書検定がすでに「検閲」以外の何ものでも
ないこと、学問の自由や言論・出版の自由、教育の自由をおびや
す犯罪行為に外ならないことを物語っている。

(1) 特定の作家・内容の排除

さて、江口氏が指摘されたもののうち『ぼくらの村』(村じゅう
共同で仕事をするから／財産はみんな村のもの／貧乏のうちなんか
どこにもない)という理想をうたいあげた大関松三郎の詩)や『む
ねのドキドキと』の削除という事実にしめされているとおり、文部
省の検定が現体制にとって好ましくない特定の作家・作品を教科書
から締めだそうとしていることは明白であるが、次にこの種の検定
例を出版労協の報告書からぬきだしてみよう。

例えば、民間教育研究団体の間でかなり高く評価されている佐多
稲子の短篇小説『水』(高一・現国)の場合がこれにあたる。この
作品は片足の不自由な幾代という女の子が母親の死を契機にして
現実社会の非人間性を自覚していく物語であるが、検定では「不具
者を扱った話であることは検定基準に触れる」(そのような検定基
準は存在しない。筆者註)「教師の指導が適切でない」と問題を起こ
すおそれがある」ということを表向きの理由にして、この作品を不

合格にしている。ところが不合格理由のあとに「作者が佐多稲子で
あることは、不合格にしたこととなんら関係がない」という釈明を
つけ加えることによって、かえって馬脚をあらわしているように、
検定の真意が「反体制的」と目される作家をチェックし、同時に現
実の矛盾を批判的な観点から描こうとしたこの作品の内容を忌避しよ
うとしたものであることはまずもって疑いのないところであろう。

中野重治の詩『歌』(高三・筑摩)の場合も同様である。検定で
は、

おまえは歌うな

おまえは赤ままの花やとんぼの羽根を歌うな

風のささやきや女の髪の毛の毛のにおいを歌うな(以下略)

というこの作品に対して、「設問」の側から文句をつけ、「この
詩を三つに分けよ」は、ある詩人によれば二つである。したがって
三つに分けることは誤りである。」ときわめて一方的な見解をA
条件でしめしているが、これもまた体制側にとって好ましくない特
定作家のものを排除しようとする文部省の反動的な意図にもとづく
ものであることは明白である。

このほか、民俗学者の宮本常一の文章に対して文句がつけられ、
「この人自身にも問題がある」という露骨な非難が加えられたこと
や、羽仁進や加藤秀俊の文章が表現方法に関してA条件で書きかえ

を指示されていることなど、「好ましくない」作者に対する圧迫がさまざまな形で加えられているが、これとは逆に、体制側にとって「無難である」と認定された作者の場合はほとんど無条件で検定を通し、「和辻哲郎・柳田国男の文章などは原典尊重が望ましい」といった調子できわめて丁寧なとり扱いをうけることになる。

さらに、次にあげる事例のように、筆者が誰であれ、体制側にとって少しでも不利益な記述とみなされるもの、例えば戦争や政治の問題を批判的な角度から扱ったものや、現実生活の矛盾にせまる作品などは、「教育的配慮」という美名のもとに容赦なく切り捨てられ改変を要求されるのが常である。

○ 五島美代子の「目さむれば命ありけり露含む朝山桜額にふれる」という歌の解説文（光村中二）の中で「戦時の体験をもち、原爆の不安を忘れられない現代人は……」の部分がチェックされ、「この歌を別のものにさし変えるか、あるいは右の傍線部分は理解困難であるから改めよ」と指示されたこと。

○ 「稲つけばかかる我が手をこよひもか殿の若子が取りて嘆かむ」という東歌の解説文中（中三）「稲をついている女はその屋敷に所属している女の奴隷であるから、その家の若子などとの結婚は許されていない」とあったのに対して「むしろこの短歌は別のものにしたほうがよいのではないか、残すとしても、解説文を

実際教室で取り扱う時に困るのではないか。ことに女の奴隷などという語は困る」という指示がおこなわれたこと。

○ 「公害について」と題する生徒の報告文（高一・三省）について、検定では「実情にそわぬ、この教科書が生徒の手に渡るころは、もっと公害対策が進んでいるはずである。そのように書け。」「事実と反する。政府はちゃんと委員会を作り、年々公害対策をふやしている。少くとも政府は前向きな姿勢で取り組んでいるのだから、そのように書け」（A意見）と指示したこと。

○ 「新聞のニュース」と題する教材（小・六）の中で、「価値あるニュースとはいったいどんな条件を備えていることが必要だろうか。（中略）第三には自分たちの生活に強くひびくできごとでなければならぬということである。同じできごとでも、身近に起こる事件ほど心をひかれるものである。（中略）しかし遠くに起こったできごとでも、たとえば外国で行われた原子爆弾の実験などは、大気がよごれるとか、戦争とつながりがあるとかいうことで、身近にひびく事件だということになる。」と書かれていたところ、「第三には以下段落を検討し改めよ。ここでの『生活』の意味が狭い」という検定指示がおこなわれたこと。

もっとも、現在においてはこの種の検定指示が出されるのは、それほど数多いことではない。というのは、きびしい検定状況下にあ

って、文部省から文句をつけられる危険性のある著作者や教材内容は、教科書会社の「自主規制」によって検定以前の段階から敬遠され排除されているからで、その点、国語科の場合には、他教科よりもいっそう隠微な形で思想統制がおこなわれていると見るべきであろう。

ところで、このような検定状況下において、現行の国語教科書がいかにか大きく歪められ傷つけられているか、紙数の関係で詳述はできないが、ここでは高校「現代国語」教科書に関してその一端を紹介し、参考に供したい。

「現代国語」の場合、小・中学校の国語教科書とくらべれば、まだまだ被害が少ないと言われているが、(部分的にはすぐれた教材も残されている。例『絵本』『海の沈黙』(筑摩)各社の教科書を概観すると、「教育的配慮」による無惨な削除・改作の傷跡がいたるところに認められ、検定と「自主規制」のきびしさを物語っている。

例えば、丸山真男の評論文『「ことと」する「こと」』(尚学、筑摩・好学、三省他)や、加藤周一の『日本文化の雑種性』(角川・高三)において、論理の展開上欠くことのできない重要な部分が、政治的・社会的な問題に触れるものであるために大幅に削除されているのはじめ、中村光夫の『虚像と実像』(筑摩・高三)では「近ごろ道徳教育の復活などといわれていますが、戦前には道

徳教育があったと考えるような安手な回顧趣味からは、何も生まれる筈はありません。」という部分、「手紙といふもの」(本多顕彰・明治、高一)という文章では出陣学徒の手紙について述べた、「これを読んだ両親の心のうちは、どんなだろうと思って、胸が一杯になつてしまふ。と同時に、こんないい青年を、こんな窮地に追いやって戦争を、ありつたけの憎悪で憎悪する。」「彼はたぶん「皇国のために喜んで一身を捧げるつもりです」といったような、心にもない紋切型の文句で手紙を書くことに嫌悪を感じていたにちがいない。」といった部分がそれぞれ削りとられていくこと、さらに『多数決の論理』(中央・高二)という文章においては、「独裁主義に走って人間の合理性を蹂躪し、国民の運命を奈落に顛落せしめる轍を踏むまい」という部分が「独裁主義に走るまい」という表現に改作され、大久保忠利の『討議』(明治、高二)の場合には、「植民地」「天皇帝」ということばが「封建性」「自由」に書き替えられるなど、体制側にとって都合な部分が微細な点にわたって徹底的に排除されており、その結果、筆者の主張が誤った形で読み手にうけとられる危険性さえ少なからず生じているのが現状である。

文学教材の場合にも同様である。例えば『伊豆の踊子』(角川・中央・尚学他)が、

「あんな者、どこで泊るやら分るものでございますか、旦那様。

お客があり次第、どこにだつて泊るんでございますよ。」「物乞ひ芸人村に入るべからず」)

といった踊子の生活や社会的立場を示している重要な部分を削除され、まるで別の作品のような様相を呈しているのをはじめ、田宮虎彦の『絵本』(筑摩・高一)では滝川事件に関する描写が削除され、また、伊藤整の『海の見える町』(筑摩・高一)では軍事教練反対運動についての記述を避けた抄出がおこなわれている等、多くの作品が文学としての形象性をいちじるしく傷つけられ歪められており、いずれも文学教育をすすめる上できわめて大きな障害となっている。

もともと教科書では、はじめから敬遠されている作者・作品が多いわけだが、かろうじて採択された教材に対しても以上のような削除、改作が加えられ、その結果、教科書内容には明らかに一定の偏向がもたらされており、「期待される人間像」路線との微妙な対応が認められるわけである。(なお、これについては、本誌第二号の拙稿『国語教育とゞ期待される人間像』覚書』を参照していただきたい。)

(2) 教育上好ましくないもの

ところで、江口氏の指摘されたものうち、『たかのすとり』や『子ねこと少年』の例にあらわれているとおり、検定が単に体制側に不都合な思想傾向のものを排除するにとどまらず、一見、それと

は直接に関係がないような文章の題材・表現の微細な点にわたつても加えられており、文部省側で恣意的に決めた「教育上好ましくないもの」に該当するものが徹底して排除されているという事実を目を向けておきたい。

例えば、ジャック・ロンドンの『野性の呼び声』(中・三)の場合、「残酷な部分を選んで教材とした」という指示を受け、それが教科書全体を不合格にする理由の一つに数えられているが、このように、題材が「残酷である」「暗い」「危険性がある」「下品である」とみなされるものは、すべて検定の中で削除・改作を命じられるのが常である。

この種の検定例の中で、とりわけ傑作であると思われるのは新美南吉の童話『はな』の場合である、ここでは作品の冒頭にある「どばしのところでけんぼうたちは、となりむらの子どもたちとけんかをしました。」という部分が検定で「すもうをとりました」に改作を命じられたため、その直後にある「おさえつけられた」という部分が理解困難となり、教室で子どもたちが大騒ぎをしたという笑い話のような事件がひきおこされている。^⑧

教科書に目を向けても(それが直接、検定指示をうけた結果か、「自主規制」によるものかは不明だが)この種の例はひじょうに多く、例えば、

「なたねがらのほしてあるのに火をつけたり」（東書・小四「ごんぎつね」）

「母親がいくらかのお金をかせぎに外へ出ているあいだ」（日書

小三「エンドウと少女」）

「お父さんは、ぼくの手から定規をひたたくって二つに折ると、それを壁に投げつけた」（学図・日書・小四「あらそい」）

「下っ腹によ、金鎮なんかちらつかせやがってよ、ほったな
んぞ、まるではちきれそうに、いい色してやんのさ。…おれたち
の血をたんと召し上ったってわけさ」（日書・中二「信号」）

といった部分が、いずれも乱暴な削除を加えられ、文学としての形象性をいじめるしく傷つけられていることがわかる。

おそらくこのような削除・改作は、子どもたちが生きた現実を目をむけることを回避し、上品で無難な「模範生」の世界にかたちの興味、関心を閉じこめておこうとする低俗な「教育的配慮」によるものであるが、（その場合、直接的には「健康・安全その他学校教育の方針および慣行に反しているところはないか」といった検定基準が適用されている。）こうした「道徳」教育的な規制によって教科書が現実から遊離したそらぞらしいものとなり、子どもたちにとってますます「おもしろくない」ものになっていくことは当然の帰結であると言わねばならない。

もちろん、このような不当な削除・改作は、作家としても許しがたいものであるが、次に掲げる吉田としさんの文章は作家の立場から、これに対して強い抗議の意志を表明されたものである。

昨年十一月、教科書会社から私の童話「木馬の目」が一部分A条件指定を受けたので、手を入れたから了承してほしいといってきました。A条件指定というのは、明らかなあやまちか、または教育的見地から見て問題のある個所のチェックで、聞いてみると、最初の一行にある「すすむは一年生、デパートのそうじふさんの子どもです」のそうじふがいけないというのです。この作品の中で母親の職業の設定は絶対必要だというのが私の主張です。もし原作通りのせられないのなら、この作品は教科書から削ってもらうしかないと要求したのですが、結局時間的に不可能、私の作品は勝手に踏みじられてしまったのです。（67・7・17朝日新聞「教室は考える」(3)）

なんとも無法きわまる話で、吉田さんの憤懣に同情するほかはないが、検定におびやかされる教科書会社の立場の弱さのために、現実には作家的良心を貫徹することはきわめて困難な状況にあり（木下順二氏のように、句読点一つ変えても、掲載を許さないとはいきれる作家は例外に属する。）多くの場合、検定の不当さに不満をいだきながらも結局は泣き寝入りさせられてしまうのが落ちなのである。

この点で政府が第五八通常国会に上程を予定していた「著作権法の全部を改正する法律案」は、一定の進歩的な意義をもちながらも、その中にきわめて危険な要素を含むものとして注意を要する。すなわちこの法案の中には、

「文部省著作の教科書及び検定教科書のために著作物を使用する場合、用字、用語の変更その他学校教育の目的上やむを得ないと認められる変更を、著作者は拒むことはできない」

という条文があるが、このような法案がふたたび上程され立法化された場合、不当な検定がそれによって合法化・正当化されることは必定であり、作家の著作権はさらに公然と踏みこまれる危険性があるわけで、私たちはこのような法案の成立を断じて容認することがあつてはならない。

(3) 文学作品の「道徳」教材化

ところで(1)(2)の記述によつても明らかなおと、きびしい検定状況の中で、とくに大きな被害をこうむっているものに文学教育がある。

今日、さまざまの矛盾や差別がいちだんと深刻の度をつよめ、テスト教育体制や退廃文化が青少年の魂を蝕みつつある疎外状況の中で、すぐれた文学作品によるすぐれた文学教育によつて人間性の回

反動化する国語教育の実態

復と変革をはかることは、国民教育の一かんとしての国語教育をすすめる上でいよいよ重要視されねばならない。ところが、教科書の文学作品には当初から「人間を歴史的・社会的な存在として典型的形象によつて描き出したもの」がほとんど採択されていないという偏向がある上に、すでに指摘したことからも明らかなおと、不当な削除・改作によつて形象性を傷つけられたものが大半を占めており、そのため文学教育は、場面のイメージをとらえさせ準体験をおこなわせることすら容易ではないという危機的な状況に追いこまれているわけである。

とりわけ、そのような歪められた作品を用いて、文学教育を「道徳」教育の手段にすりかえようとする動きがあることは、国語教育の本質を根底から破壊するものとして許しがたい。

例えば『ごんぎつね』（東書・小四）の場合、教科書では例の「教育的配慮」から「危険性のある部分」や「残酷な部分」が削除されているほか、この作品の中で象徴的な意味をこめて設定されている。「中山さまのお城」についての描写がすべて削除されており、その結果、貧しく孤独で疎外された兵十と、彼同様に「ひとりぼっち」の境遇にある「ごん狐」の悲しい生き方が、「権力によつて人間がバラバラにされ差別し合う状況におかれた封建社会」のものであることが、すっかりばやかされてしまっている。もちろん、

このように形象性を傷つけられた作品を用いておこなわれる「読むこと」が、準体験にまでいたらずに中途半端な浅い読みに流されやすいことは言うまでもないが、その場合、同じ教材を用いて特設道徳の中で行なわれる「自分ではおもしろい、いたずらが他人にどんな迷惑をかけているか反省し、善悪の判断をして行動できる方向に導く」（文部省「読み物利用の指導」Ⅱ）という教訓主義的な読み通りの方向にはまりこむ危険性はきわめて大きいわけである。

ドーデーの名作『最後の授業』（教出五上）の場合も同様である。ここでは場面がプロシアの占領下という特殊な状況であることをしめすとともに、主人公の現実認識の変化を暗示する上で重要な位置を占めている「リーベルの原っぱでは木びき工場の後でプロシア兵が訓練しているのが聞こえる。どれも分詞法の規則よりは心を引きつける」「訓練から帰るプロシア兵のラッパが私たちのいる窓の下で鳴り響いた。……アメル先生は青い顔をして教壇に立ちあがった。」という部分が削除され、全体が原作とは似ても似つかぬ感動の稀薄な作品に改作されているが、さらに結末に、「生徒たちや村の人々も全員立ってフランス国歌を合唱しました。」という原作にない部分がつけ加えられ、「国民性の育成」路線を強調するため、の乱暴なつくりかえがおこなわれている。

このほか『クオレ』からぬきだした『あらしい』（学四四）の結

末が、原作では「家に帰ってから、お父さんに喜んでいただけると思っ、その喧嘩のことを何もかもお話ししたら、お父さんは顔をくもらせて……」となっているのに、教科書では、「家に帰ってからも、ぼくの心には『ぼくのほうが悪かったんだから、ぼくのほうから先に手をさしのべなければいけなかったのじゃないか』というこゝろが、いつまでもいつまでも残った。」という教訓臭のつよいものに改作されていること、アンデルセンの『エンドウと少女』の場合（日書小三）、「なるようになるさ」という原作の台詞が、教科書では、「ぼくはどこへいったっていい。だけど何かやくにたつことができればいいなあ」に改作されていること、『クロ物語』（小五）では「感心なやつ」が「義理がたいやつ」に改作されている等、教科書における文学作品の修身教材化には目にあまるものがある。

もともと国語教科書には特設道徳と対応して「自己犠牲」や「信頼協力」といった徳目教化に利用されやすい教材が高い比率を占めているのだが、さらに右のような形で原作の換骨奪胎がおこなわれ、しかも教師用指導書や「学習のてびき」による方向づけ、特設道徳の側からの教訓主義的な読み方の浸透などの諸条件があいまって、今や文学教育はその本来性を破壊され「道徳」教育の手段にされるという深刻な事態に追いこまれているわけである。

このような傾向は、義務教育段階においてとくに顕著にあらわれ

ているが、高校「現代国語」の場合も決して例外ではなく、教科書が、改訂をかさねるごとにそれが文学教材をつらぬく基本路線として次第に強まりつつあるように思われる。例えば、かつて旧制中学校の教材としてしばしば採用されたことのある森鷗外の「安井夫人」が最近の教科書（中央・高一）にふたたび登場してきたのは、そのような傾向を特徴的に物語るものではなからうか。具体的な形象性に乏しく、人物や場面のイメージをとらえることの困難な（したがって文学教材として適当ではない）この作品が、大幅な削除を加えられた上でふたたび教材として浮かびあがってきた背後には、「粗衣粗食に甘んじて夫の学問の完成のためにすべてを捧げ、そこに光明を見つけた生涯の、無償の美しさ」（教授資料）を理解させることが、体制側の志向する「期待される人間像」育成と適合するであらうという愚劣な思惑がどこかで強力に作用していることは明らかである。

今後、「道徳教育の充実強化」を主眼とする教育課程の改訂（68・4・12 文相諮問）にともなって、このような「道徳」教育化の傾向が（古典をふくめて）高校段階においても一段と強化されてくるものと思われる。

もとより、すぐれた文学作品というものは、何らかの意味で既成の道徳や秩序に反逆し、より人間的なものをたたかいてろうとする

ところに成立するものである。（トム・ソーヤは決して模範的な少年ではなく、非道徳的・非常識的な「期待されざる人間像」であるが、偽善的な社会に対する痛烈な批判をこめて形象化された典型であるだけに、世界中の子どもたちに共感をもたれる魅力ある存在となりえたのである）^⑧したがって、そのような反俗・反常識の精神をふくむ文学作品を用いて、体制順応の「道徳」教育をはかろうとすること自体、ナンセンスきわまりない行為であるが、前章で指摘したとおり新指導要領の中で「読書指導」が強調されることにもなつて、修身教材化の傾向はいっそう露骨になり、そうしたありがたくない形で「文学教育」が推進されることになりそうである。

(4) ことばの「しつけ」教育

さて、以上指摘したとおり、検定の中で教材内容に関する統制がさまざまな形で行なわれ、その結果、国語教育そのものの本質がおよびやかされているのが現状だが、さらに形式上の問題として（とくに小学校の場合）ことばの用法が画一的に統制され、一種の「しつけ」教育がはかられていることを見逃してはならない。

例えば「話してください」「先生にいいなさい」という教科書の表現に対して、検定では、それぞれ「クはなしてごらんなさいクに変えよ。児童に先生が言うことばとして不適當」「女の先生だから

「いってごらんさい」に変えよ」という指示がおこなわれているが、このような敬語法に関するものをはじめとして、検定では文章表現の細部にわたって言語上の統制が加えられ、「道徳」教育との緊密な連絡がはかられていることがわかる。もちろん、このような「ことばのしつけ」のもちこみが国語教育の諸課題を追求する上で大きな障害になることは言うまでもないが、とりわけこれが詩作品の表現にまで及んでいることは教科の本質を破壊する暴挙として許しがたい。例えば江口氏の前掲論文によれば六年生の詩作品『川』を教科書に採用したところ、

さら さるる
 びる ばる どぶる
 ぼん ぼちゃん
 川は

いろいろなことを シャベリながら

流れていく

(以下略)

という表現に対して、検定では、「水の流れの音が穏当ではない」「川の流れはサラサラである。音の部分を全部サラサラに修正すればよい。」という驚くべき修正意見が、しかもA条件でだされてきたため、結局この作品は教科書から削除しなければならなかったと言ふことである。

また次に掲げる二つの児童詩(小一)の場合は、「はら」か「おなか」か「用語としてどちらかに統一せよ」という検定指示がおこなわれ、教科書では「おなか」に統一せざるをえなかった。

「ぶらんこ」

「おたまじゃくし」

ぶらんこにのったら あっおたまじゃくしの
 はらがくすぐったかった あしがでた

まえにいくとき おたまじゃくしは
 うんとくすぐったかった おなかのなかに

一、二、三、四、五 あしをしまつて
 うんとうんと、こいだ おいたんだね

ひとりでわらいだしてしまった

まことに滑稽きわまる話で、検定官の常識や感覚の正常さを疑わざるをえないが、このような不当な検定指示を全面的、無抵抗に受け入れていけば、国語教育の中でいきいきとした感覚や想像力をそだて、個性的、創造的な表現力をつちかおうとするいとなみは、やがては身動きのならない状況に追いこまれざるをえないであろう。また、このような検定をあえてする感覚からすれば当然のことながら、方言も教科書の中から追放される憂き目を見るほかはない。例えば「おっかない子」という表現は、「東京方言だ、変えよ」という指示によって教科書(小六)からしめだされ、

さんかん日に

おかあちゃんが帰るとき

ぼくのげたばこをあけたとたん

「ひやー上ぐついつばいあるやん。すててしまひ」

というたやろ

という児童詩『五足のくつ』(小四)は、教科書では、

おかあさん

じゅぎょうさんかんの日に

ぼくのげたばこをあけたとたん

「まあ古い運動ぐつがとつてあるのね、

すててしまいなさい」

と言つたでしょう。

と書きなおされて、方言のいきいきした味わいを失った平凡な作品に改作されてしまっている。

このほか、教科書のさし絵に対して、「女の先生が心もちかかとかかかとを離して立っている姿は行儀がわるい。望ましくないから直せ」(小二)「表彰を受けるチームは整然としたようすにせよ。

まわりの人々はただにぎやかにしているのでなく、拍手を送るよう
に、きちんとさせるように直せ」(小一)という、「習慣や態度の
育成」(小学校教育課程の改善についての答申)に関する指示がお

反動化する国語教育の実態

こなわれていることを含め、検定では、国語教育を「しつけ」教育の場とする方向づけがさまざまな角度から行われているが、新たに「国語愛護」の方針をうちだし「道徳」教育との関連性を強めている新指導要領の実施にもなつて、このような傾向はいっそう顕著になってくるものと考えられる。

(5) 反動的な言語政策の先取り

次に国語国字政策に関連する検定例について若干の指摘を行つておこう。

前章で指摘したとおり、改訂指導要領の中では「国民性の育成」の一かんとして漢字学習の強化がうたわれ、その時代錯誤的なやり方に対して批判の声が高まっているが、文部省はすでに教科書検定の段階では、かつて自らが推進してきた国字政策と矛盾するような方針をしめし、新指導要領の「先取り」を実施している。そのことは、例えば教科書の中に「昔は漢字で書いて今はかなで書くことになつていることば」として、「アイサツ(挨拶)」「ウルサイ(煩い)」を例示したところ、「傍線の部分の表現は行きすぎである。改めよ」という指示が行われたことをはじめ、古文の中で「あるいは」「いわく」とあつたのに対して「これらの語は漢字にしてほしい」と指示されたこと、「こう室のもんは十六まいの花びらの菊を」

(小五)に対して「意味がとりにくい。皇を用いよ」という指示がおこなわれたことなどに端的にあらわれているが、いずれも戦後の国字改革の方向を無視する時代逆行の措置として許しがたい。そのような検定をつらぬく文部省の意図については、すでに前章で指摘したとおりだが、検定においても「漢字を制限する運動が明治時代から続けられてきました。それが第二次大戦後ひとまず成功して」という文章(小五)に対する「〴〵ひとまず成功して〴〵」という表現は順当ではない。改めよ」という指示の中にはっきりとしめされている。

このように漢字指導を強化する方針がとられている点については高校の場合も例外ではない。ここでもまた、一方で教材内容を歪曲するような勝手気ままな削除、改作を行ないながら、表記に関しては都合よく「原典復帰」を唱え、「当用漢字外であっても、高等学校段階なのだから、多少むずかしい漢字が出ててもやむをえない。原典どおりの表記に戻すよう修正せよ」(A条件)「文学作品の読解にあたって表現はその重要な一部であると考えろ。ポケット、ビルディング、アングルなどの表現について考慮せよ」(原典では「隠袋」^{ポケット}「建築」^{ビルディング}「角度」となっている。筆者註)などと指示しているが、これもまた小・中学校の場合と同様の検定意図にもとづくものと考えられる。

このような検定例をみると、そこには国語審議会の結論さえ待たず、文部省が一方的な判断をおしつけていることがわかるが、一九六五年一月に文部省が「ルビつき漢字の使用」について通達を出し、「ふりがなは原則として使わない」という従来の方針を勝手に否定していること(検定の上でも「実きよう放送」^{実きよう放送}「おさない女の子」^{紙へい}「魚群たん知機」等について「傍線の語はルビをつけて漢字を使え」と指示している^〇)をも含めて、正規の手続きさえ踏みにじった官僚独善的な言語政策の変更は明らかな越権行為として許しがたい。

ところで、このような漢字指導を強化する方針を裏返しにしたものがローマ字学習に対する制限である。新指導要領ではローマ字学習について、四年生で「日常ふれる程度の簡単な単語の読み書きを指導する」ことだけに限定し、きわめて消極的な扱い方をしているが、(中学校改訂案では廃止)そのような方針は、「ローマ字は今日世界共通の文字となっている」^〇「ローマ字は便利である」という解説文に対する「これは不適当である」^〇「こうした表現は、客観性を欠き、現在、反対の評価も行なわれているから不適切である。必ず直せ」^〇(A条件)という指示となって、検定段階でははやくからうちだされている。

(6) 指導方法に対する規制

ところで、言語教育の分野において、私たちは従来から「説明的文章」による「思想善導」の実施に注意をはらってきたが、そのことと深く関わりあいながら、検定の中で「設問」に対する規制をおこない、言語技術主義的な方向に指導方法を拘束しようとするくらみがあることに目を向けたい。

例えば、母親の役割について書いた丸岡秀子の『母の座』（三省・中三）という文章の場合、「手引き」に、

「次の語句の意味を身のまわりの経験に基いた具体例を入れてわかりやすく説明せよ。人間としての権利意識、（母たちが育ったころの）社会状況や価値観」

とあったのに対して、検定では、「まともに取り扱おうとむずかしい。不適當である」という指示が出され、国語教育が「内容教科」に発展することが極端なまでに回避されている。さらに『公害について』（三省・高一）という生徒作文の場合も、「この話を聞いて、内容・話し方について、どんな感想をもったか、話しあってみよ」という設問に対して、検定では、「この設問だと公害問題に関する一般的な討論会になるおそれがある。だとすると社会科学の学習になってしまう。もっと国語の教材としてひきつける配慮をせよ。」とい

反動化する国語教育の実態

う指示がA条件で出されており、そのため教科書会社では、設問を「この話を聞いて内容を要約してみよ、また話し方についてどんな感想をもったか話しあってみよう」という形に修正し、やっとのことで検定を通過させている。もっとも実際問題としては、このような設問だけで授業の内容が左右されるものではなく、教師が自己の指導目標にもついで適当な設問を工夫するのが普通であるが、一方で「教科書からの自由」を束縛し、教師の主体性を奪い取る圧力があり、さらにそのような状況の中で、指導要領に定められている言語技術主義的な「読解指導」がおしつけられていることを考えると、文部省が検定指示を通じて「官許の授業方法」をおしつけ、国語教育の骨ぬきをはかっていることは決して軽視されてよい問題ではあるまい。

私たちは、論説文・説明文の読解を言語教育の一かんとして位置づけ、単に文章の形式的な理解にとどまらずに、論理的な思考力や科学的認識をそだてることを重要な課題であると考えている。したがって、例えば、

「こうして社会を統治する責任を持った人々は、それらの悪であり、有害であり、反抗的であるものを（民衆の権利主張をさす。筆者註）社会の利益や幸福のために禁ずることを自分の義務であると主張することができます。この主張は必ずしも悪意から出てく

るとは限りません。考えようによっては、この主張もまた自分たちの現在の生活や、自分たちが幸福を感じている現在の状態を破壊されたくないという訴えであり、努力であると見ることができません。」(三省・高一「自由と権利」村井実)

といった論説文に対して、私たちは筆者の主張を正確に把握するとともに、そこに含まれている論理的な矛盾や欺瞞性を言語表現の分析を通してきびしく追求し、批判的に理解しようとするわけである。ところがこの文章の内容について問題意識をもたせようとして設定された「自由の権利と思想の自由との関係、また思想の自由と学問研究の自由、言論の自由、結社の自由との関係を説明せよ。」という教科書の設問に対して、検定では、「取り扱いを限定するようにせよ。社会科にはしるおそれがある。」というA条件の指示がおこなわれ、結局、教科書会社では、設問の冒頭に「筆者の言う、」をつけるという苦肉の策を用いて、かろうじて検定を通過させている。

文部省としては、「国語科は形式教科である」という規定のもとに、学習内容を言語技術の習得だけに限定させ、結局は筆者の主張をうのみにさせるような国語教育をおしつけようとしているわけだが、これは私たちの目指している民主的・科学的な国語教育の実践を指導方法の上から大きく拘束しようとするものに外ならない。

①②③④⑦②⑥③② 日本出版労働組合協議会「教育文化の国家統制と軍国主義化」(68・1)

⑧⑬⑱⑲⑲⑲⑲⑲⑲ // (67・1)

⑤⑥⑧⑨⑲⑲⑲⑲⑲ // (66・1)

⑩⑬ 67・7・17朝日新聞「教室は考える」(3)

⑫ 佐古田好一「文学の本質と文学教育の課題」明治図書

⑬ 部活問題研究所編「はぐるま」第一集「指導の手引」

⑭⑮ 江口季好「国語教科書私見」68・4「文学」

⑯ 鳥越信「期待される人間像と児童文学者の立場」66・12「文化評論」

化評論」

⑳ 68・3・24朝日新聞「こどもジャーナル」

四 む す び

さて前章では国語教科書に対する検定例を中心に体制側が志向する国語教育の方向をさぐってみたが、これと第二章で指摘した新指導要領の問題点とを結びつけてみると、そこには明らかな対応がみられ、現在の国語教育がすでに大きく反動化・軍国主義化の方向を目指しており、国語教育が教科の本質を歪められ破壊される危機に

見舞われていることが明らかになったと思う。

今後、指導要領の改訂を契機として、従来からそれを「先取り」する形で実施されていたものが「国家基準」として公認され、さらに反動的なものが次々とおしつけられてくるものと予想されるが、このような状況の中で、国語教育にたずさわるものは、いまや「教科書を忠実に教える」姿勢を捨てて、何らかの形で体制側国語教育に對して批判的な立場にたたざるをえない。かつて文部省自身が明言したとおり「ただあてがわれた型のとおりやるのでは、かえって目的を達するに遠くなる」（一九四七「学習指導要領」）からである。

もともと教育課程というものは、「患者の処方を決定する医者、事件を判断する法律家が誰にも犯されない自律性を持つのは自明であるように」^①専門職としての教師が自主的・創造的に作成すべきものであって、国家権力によって画一的に統制されるべき性質のものでは決してない。もちろん、動評体制・研修体制によってしめつけられ、テスト教育の重圧がのしかかってくる中で、現場の教育状況にはきわめて深刻なものがあるが、教え子がふたたび戦場に駆り出される危険性が増大しつつある時期にあたって、何とかそのような現状を打開し教育の本來性をとりもどさなければならぬと思う。

当面、私たちに与えられた課題としては、第一に指導要領、教科書問題についての「総学習」を徹底的におこなない、その反動的本質

を全面的に暴露すること、そのことを通じて教育の国家統制に反對する運動をさらに広範に展開していくことである。とりわけそのようなとりくみの一かんとして教科書検定訴訟の意義はきわめて重大である。私たちは、憲法・教育基本法を守る、この歴史的なたたかみをみずからの問題としてとらえ、この裁判を圧倒的な勝利に導くことによって、教育の反動化・軍国主義化をたくらむものに痛烈な打撃をあたえなければならない。

第二に、そのような体制側教育に對する批判だけではなく、真に民族的・民主的・科学的な教育の内容・方法を私たち自身が主体的に創造し、国民全体の教育要求にこたえるすぐれた実践をうみだしていくという課題がある。国語教育の場合、教育運動をすすめる側に言語観・国語教育観について意見のちがいが多く、そのような内部事情が体制側に乗ずるすきを与えている側面が少なからずあるわけだが、私たちはこれまでの教育運動の成果を正しく継承、発展させ、体制側国語教育に對決する、民主的な国語教育の原則を緊急に確認しあう必要がある。（この点で、京都教育センターが提唱している「三分野説」は、従来の民間教育研究の成果を包括し、国語教育の人間形成機能を正當に位置づけた構造論として注目に値する。）

さらに、このことと結びつけて、現在、多くの民主的な教師によって創造的にこころみられている教科書に對する批判的実践や、自主

教材の投げこみ使用が、いっそう積極的におこなわれ、そのような実践の成果が集団的にたしかめられ積みかさねられるなかで、教育課程の自主編成をめざす方向が具体的に明らかにされねばならぬ。

もとより、このようなとりくみをおしすすめるためには、職場の民主化と教師集団の組織化が不可欠の条件となる。私たちは教育内容・方法を民主化するたたかいを他のとりくみと切りはなしておこなうのではなく、教育労働者のかかえているすべての闘争課題と結合させ、ひいては労働者階級を中心とする広範な人民のたたかいと結びつけて展開し、子どもたちの全面発達と明かるい未来を保障するために教育反動の現状にたちむかっていかねばならない。

- ① 佐藤三郎「教育課程研究の現代化」67・12「現代教育科学」
- ② 京都教育センター「国語科教育の本質と役割」

◇ 本稿は一九六八・八・一 同志社国文学会教育懇談会で報告したものに若干の補正をおこなったものである。