

西尾実と「国語科」教科書

―「戦後検定期」^(注)教材における「連続性」の問題を中心に―

朴 貞 蘭

一 はじめに

戦前・戦中の国語教育が、「国民的思考感動を通じて国民精神を涵養すること」を目標とし、「聖戦完遂」を使命とする共同体を目指す教育であったことは周知のとおりである。国民の共通の「記憶」を支え、国民意識培養の手段であった国民科「修身」「歴史」「地理」は、敗戦とともに使用禁止となる。しかし、使用禁止に至らなかった「国語」は、当然のことながら戦前・戦中とは異なる「新しい」教育の目標を掲げることになった。その「新しい」教育目標は、以下の「国語科の検定基準」で確認することができる。

教育基本法および学校教育法の目的と一致し、これに反するものはないか。たとえば、平和の精神、真理と正義の尊重、個人の価値の尊重、勤労と責任の重視、自主的精神の養成などの教育目的と一致し、これに反するものはないか。^(注)

この引用でもわかるように、「新しい」教育目標には、「平和の精神、個人の価値の尊重、自主的精神の養成」などが取り上げられた。この「自主的な精神」を尊重した「新しい」時代の教育には、生徒が中心であるべきという意識が、強く表われていたと思われる。このような意識は、実際教科書の中においては、どのように表現されていたのか。一九五一年に検定され、一九五二年から一九五八年まで使用された三省堂発行の『中等国語(改訂版)一(上)』をみてみよう。

わたしは中学生、あなたも中学生。／小学校の時のかばんのま、だが、／ローマ字の名も黒々と「中学」と書いてある。／胸にはバッジの「中」が光っている。／あの顔も、この顔も、みんなもとのま、だが、／それでも心は新しい。／そうだ、心は新しい。／わたしたちは中学生だ。／あの丘も、この川も、もとのま、の日本だが、／しかしこれは新しい日本

だ。／丘に立ってながめると、／若葉の山がきらめいて、／すみきつた五月の空に、さんさんと新しい光があふれている。／新しい光の中に立って、／わたしたちは胸をいっぱいにくらませた。／新しい心で、新しい希望で、／わたしたちははちきれそうな中学生だ。

当時の生徒は「未来の国民」あるいは「新日本建設」の担い手とされた。生徒の未来は社会（日本）の民主化に結び付けられていた。この時期の教科書は、暗い国家主義が終わり「新しい」時代が始まるというイメージを演出しようとしている。しかし、この「新しい」という表現は、戦前から戦後にかけての「連続性」の問題をも意味していた。戦後「新しい」とされたスローガンや奨励の言葉の多くは「じつは古くて馴染みのあるもの」であるが、そのことを最もよく示していたのが、「新しい」という表現そのものである。「新しさ」を崇拜する傾向はあらゆるところに見られ、教育界でも例外ではなかった。戦後教育の様々な場面でみられるこのような「連続性」の問題は、一九四五年九月に公布された「新日本建設ノ教育方針」の中に明確に書き込まれている「国体護持」の文言からもうかがえる。本稿では、「国体護持」という条件付きで出発した「戦後検定期初期」の「国語科」

教育における「連続性」の問題を、国語教育者である西尾実を通じて考えてみたい。

二 西尾実と「国語科」教科書

一九四九年に設立された国立国語研究所の初代所長であった西尾実（一八八九―一九七九）は、戦前・戦後期を通じて日本の国語教育界を先導した存在である。また「豊かな言語経験」を与えることを目標とした戦後国語教育界に、「初めて国語教育の理念と構造をはっきりとした形で提示」した国語教育者であった。彼が主張した「言語生活主義」国語教育論は、「戦後日本の国語教育理論の中心であった」ともいわれている。実際、西尾が教科書のために書き下ろした教材は数多く、戦前に使われた教材が戦後まで採択されていたことは、それを物語っていると言ってもよいだろう。

一九二九年に『国語国文の教育』が刊行される時点において、西尾は垣内松三編の教科書編纂に関係し、その後も戦前・戦後にわたり、教科書の編纂に力を入れ、特徴ある教科書および学習指導書を作り上げている。西尾が編纂に関わった教科書（学習指導書も含む）は十四種類まで上る。このように西尾は、戦前・戦後にわたって「国語科」教科書の編纂に関わり、また検定期時代のみな

らず、戦時中の国定時代においても教科書編纂に関係している。一九三九年に入って、日本は大陸向けの日本語教科書を作成しようとしていた。その際、西尾は同年の六月から、教科書編集のために、臨時日本語教科書編集嘱託として、週二日、文部省図書局に出勤している。そして、二年後の一九四一年四月、日本では国民学校の制度が発足し小学校はすべて国民学校となった。中等学校の教授要目も大きく変わることになったが、その際、久松潜一・能勢朝次・石井庄司などとともに委員となり要目編纂の仕事に関わる。同年八月、文部省の外郭の団体

として成立した日本語教育振興会では、総主事に任命され、南方向けの教科書や雑誌「日本語」の編集に当たるとともに、派遣日本語教師養成の講習会の講師も勤めた。

一九四三年三月、「師範教育令」が公布され、全国の県立の師範学校・女子師範学校・青年師範学校（青年学校教員養成所）が国立の専門学校になったが、それに伴う文部省の中学校や師範学校の教授要目編成の委員を勤めた。この頃、中学校では、「国語」「修身」「地理」「歴史」とともに国民科の中に統合され、講読・文法・作文・話し方に四分科された「国民科国語」として、国語の「醇正化」と古典の読解に重点を置くような戦時向けの改訂が実施されていた。また、この年、中学校教科書が検定

制から国定制に切りかえられた。岩波書店刊の『国語』（西尾実編）も発行停止となり、文部省の手で「中等学校教科書株式会社」が作られた。こうして委員会制度の下で国定の中高等学校各教科の教科書が編纂・出版されることになるが、西尾はその編集委員長となり、国語の監修菅井上越に協力した。

一九四七年三月、教育基本法や学校教育法が公布され、いわゆる六・三制の新制の学校制度が発足した。十二月には「学習指導要領（国語科編）」も公布され、戦後国語教育がスタートすることになる。西尾は、この時期に各社から教科書編集の誘いがあつたが、それを断っている。一九四八年には、文部省教科書委員会や国語科学習指導要領の委員会にも出席することになった。一九五七年からは、筑摩書房の『国語』の編纂の仕事を受け、西尾の作った教科書は一九七一年まで使用されていた。その後も、教育出版の『新版標準中学国語』などの顧問の仕事も受け、その教科書は、西尾がこの世を去った後も使われている。このように西尾の教科書編集は生涯にわたっているが、その間、教科書編纂を断っていた時期が、この「戦後検定期」である。断つた理由としては、「実地の教育実践の研究を中心に進もうと考えていた」ためであると言っている。しかし、編纂には関わっていない

が、西尾の文章は多くの出版社から採択され教材化されていた。それはなぜであろうか。おそらく、当時の文部省作成の『学習指導要領』（試案）が求められていた経験主義に基づいた国語教育の特徴を、西尾の文章がよく表していたためではないかと思われる。しかし、注目したいのは、「戦後検定初期」の教科書における西尾の文章は、戦前から教科書に載せられていた教材であって、それを編集もしくは修正した形で取り上げられていることである。中でも、「生きた言葉」は、西尾の「言語生活主義」の国語教育観がよく表れた教材として、戦後まで多くの出版社から採択された。

三 「連続性」その一―「生きた言葉」

小熊英二は、「人々は、社会や経済の状況が変動しても、過去の社会を支配していた言語体系から容易には脱出できない」と指摘している。また「多くの戦後思想は戦中思想の言語体系をひきずりながら形成」され、その「連続性」は、「おもに教育学ではより顕著であった」と述べられている。この説に基づいて考える場合、西尾において、「言葉づかい」の「連続性」はみられるのか。そして、西尾実における「連続性」は、どのような意味を持つのであろうか。もちろん、西尾の戦後思想・教育観は、戦前・

戦中のそれと「連続性」を持つてみるとみられる。西尾の場合、同じ文章が戦前から戦後まで「国語科」教材として使用されていること自体が、すでに「連続性」の可能性を物語っていると云つてもよいだろう。そして、教材における「生きた言葉」（傍点引用者、以下同じ）という表現は、戦時中国語教育、特に国語指導において重要なキーワードとして扱われていたことがわかる。ここでは、まず「生きた言葉」という教材の概略を説明しておこう。

この教材は、主に五つのモチーフでできており、ここでは、これをA～Eとした。

〈教材にみられる五つのモチーフ〉

A―「おじさん、寒いね」、「細い道だね」と西尾に話をかけてくれた、ある幼い子とのエピソード。この幼い子の一言で西尾は、大変感動を受ける。西尾は、「その見たままの真実を、そのままに、なんのためらいもなく、見知らぬ通行人に話しかけた、幼な子らしい人なつつこさが、わたしの心をあたため、明るくしてくれる」と本文の中で述べている。

B―第二東京市立中学校に勤務した頃のエピソード。自分（先生）に、挨拶を欠いたと気付いた生徒が、その気付いた場所に立ち止まり挨拶を果し、さらに欠

礼を謝した話。「先生だということを知りませんでした」。という精一杯なことばの真実に打たれた西尾は、「自分の言ったことと、したことが誤っていたと気づいたとき、これほどこだわりなく、その非を認め、これほどすなおに、その非を改めることができる」ことが、「自他とともに」幸福であると評価している。

C—「生きた言葉」の後半。前半であるBのまとめ。「日々刻々の言葉を生きた言葉にすることによって、心を拓き、いのちを向上させてゆかなくてはならない」と主張している。

D—「いのちのあることば」、「おじさん寒いね」の後半となつている。「見たままの真実なり、心いっぱいの真実なりが、そのままほとばしり出したようなことばには、不思議なほど、聞く人の心を動かし、明るくする力」があるし、この言葉こそが「いのちのあることば」であり、それを磨いていけば、「人間を育て、社会をもよくしていくことができる」と主張した。

E—戦後になって新しく書かれた。「真実なことば」の後半。ここで、西尾は、戦後国語教育目標である「話すこと、聞くこと、読むこと、書くこと」について

言及した。特に、「日常の話し、聞くことばを大事にすることは、人間を育てることによって、はじめてできる」とし、また「ことばを大事にすること」は、「人間を形成し、社会を改善する土台である」と主張した。

教材の組み合わせを簡単に示すと次のようになる。

・戦前—「生きた言葉」↓B+C

・戦後検定期初期—「真実なことば」↓B+E、

・戦後検定期以降—「おじさん寒いね」↓A+B+D、

「いのちのあることば」↓A+B+D、

「おはよう」↓B+C、

「ひとりの新入生」↓B

すべての教材に入っているのはBであり、Bは西尾教材の特徴をよく表している。「生きた言葉」の原点は、第二東京市立中学校に勤務している時の体験で、このように日常生活体験から問題をとらえていくことが、西尾教材の特徴である。西尾は、理論を実践化していくことよりも、実践から理論を構築していくことの重要性を常に意識し指摘した。他の教材でも多くみられる「日常の言葉」という表現は、「言語生活主義」の内実をよく表わしている。教材の最後の「日々刻々の言葉を生きた言葉にすることによって、心を拓き、いのちを向上させ

てゆかなくてはならない」と述べている箇所では、言葉と人間の相互関係を重視している。人間が言葉を使用する側面だけでなく、言葉が人間を形成するという機能をも指摘し、人間と言葉を一体的にとらえているのだ。^(注15)

「戦後検定初期」において「生きた言葉」は、題目が「真実なことば」に変わる。そして、Cの代わりにEが挿入された。モチーフBは、漢字表記が平仮名表記になり、「すです、すます」体から「くである」体へと変更されている程度であり、その他、内容においてはほぼ変りはない。しかし、戦前の「生きた言葉」の「これ程はつきりとその非を改めることができたなら、どんなに幸福であろうか」が、戦後の「真実はことば」では「(前略)、自他共にどんなに幸福になるであろうか」と書き変えられている。あえて「自他共に」という言葉を入れたところに、「戦後における西尾実の言語観、言語教育観の深まりをみる事ができる」と評価されている。言葉の機能を「目」から「他」へ転換してゆく意識は、後半にあたるEにもみられる。Eの大きな特徴は、「話すこと」「聞くこと」「読むこと」「書くこと」という「戦後検定初期」の国語教育指導において強調された四項目に言及していることである。そして、「日常」ということばが示すように、言葉を大事にすることは、「人間を形成し、社会を改善す

る土台である」と強調している。このような西尾の意識は、「いのちのあることば」の後半Dにもみられる。最後の「わたくしたちの人間を育て、社会をもよくしていくことができる」というところでは、Eと同様、日常の言語生活における言葉の重要性を強調した上で、さらに言葉の機能を「人間」(自)形成や「社会」(他)改善という機能にまで拡大している。このように日常の言語生活における言葉の重要性を強調した「生きた言葉」は、長きにわたって教材として活用され続けてきた。「中学校言語教材の言わば古典」であるとされ、「言葉がいかに人間関係を作り出す上で大切なものであるか」ということを感動的な具体例を引きながら述べたものである^(注16)と高く評価されてきた。桑原隆は「生きた言葉」という教材によって、「新しい教材観、さらには国語の学習指導の新しい領域を具現化した」とまで評価した。このような西尾教材の普遍的な価値は尊重すべきである。しかし、前述したように、戦後日本が「新しい」教育を目指していたにも関わらず、同じ教材を採択したことは、簡単に看過することはできない。また、戦時中「国民科」の「国語の目的」^(注17)の解説にもみられるように、「生きた言葉」という表現が、当時、国語教育、特に国語指導において重要なキーワードとなっていたことは、西尾教材の「連続

性」の問題として軽視できない。

こゝで日常の国語といふは、日常生活に使用する国語である。(中略)「日常の」といふは、特殊のもの、専門的のもの、高尚なものに対する語であつて、「日常の国語」と云へば、平易な、生きた言語といふ意味で、決して野卑蕪雑な言語といふ意味が含まれてゐるのではない。醇正でなくてはならない。^(注18)

このような「生きた」という意識は、やがて「生きた国語」へ発展していく。米田政策の『国民学校国語の修練実践』の「国語の生動性」には、次のような一節がある。

一体国語の正体はどんなものであらうか。(中略)

日常生活に使用する国語の意味であつて、それに話し言葉としての音声言語と文字に書き表はす文字言語との両面がある。「日常ノ」といふのは「特殊ノ」又は「専門的」乃至は「高尚ナル」国語に対し、国民学校としての限度を示したのである。「日常ノ国語」といふ中には「平易ナ国語」又は「生キタ国語」といふことは考えられる、がけつして方言や蕪雑野卑な言語などは含まれない。それは教育的立場から当然排撃さるべきであつて、どこまでも「醇正ナル国語」を意味する。／とあるが、元來国語其のものは固定したものではなく、常に生動し発展してゐる

ものである。日本語は日に進み、月に新たとなり、国語は常に創造され、常に発展してゐるのである。

ここでも、「生きた国語」は、「醇正なる国語」であり、国語は、常に生動し発展していくものである。生動する国語は、国民によつて変化するものであるから、当時の国民は、国語の醇化のため、常に心がけて努力しなければいけないし、特に国語醇化に挺身する教師は、もつともその責任が課せられていた。「生きた言葉の修練」の節では、「生動する国語の修練、それは児童に生きた言葉、をあたへ、真実の話し言葉を語らせるやうに修練することである。而も言葉は言葉を通じてのみ修練されるものである通念に従ふ時に、教師は常に児童の国語生活を凝視せなくてはならない」と述べ、「生きた言葉」を児童に与え語らせるのが、「生動する国語」の修練であり、教師の任務であるとしている。「国語の力」は「生活の力」となり、「ことばを鍛えることは、こころを鍛えること」^(注19)へとつながつていった。このように「生きた言葉」は「国民精神を形成」する手段として強調されていたのである。

四 「連続性」その二―「音声教育」の強調

戦前・戦中、西尾は、どのような国語教育観を持っていたのか。この節では、西尾の時局的な発言について考

えてみたい。西尾の時局的な発言については、松崎正治の「西尾実の戦争責任」を参考に^(注2)した。松崎は、西尾の時局的な発言を次の三点にまとめている。

(一) 植民地における日本語教育を推進していたこと。
(二) 国民学校令に則して、「皇国ノ道ニ則ル」国語教育を徹底すること。

(三) 錬成主義の教育を推進すること。

この中で注目したいのは、「錬成主義」教育(二十四時間すべてを教育として、生活・教科とともに錬成に励む)を推進したことである。「錬成」とは、「国民学校」の出発にあたって作られた新語で、大東亜共栄圏という国策遂行の目的にそって児童を「形式化し、機械化し、皮相的にし、模倣的に改革する」^(注2)ために提案されたものであった。この「錬成主義」教育観は、西尾においては、特に「音声教育」の強調を通じて現れることになる。

西尾は、日常における「言語生活主義」教育を主張しながら、特に「音声教育」を重視し「音声教育」を通じて「人間の育成」「人間形成」を目指していた。西尾にとって「音声教育」とは、「声」を出して言葉を表現することのみならず、「表情」「身振り」「心構え」(話す側だけではなく、聞く側も含めて)などといった「声」以外の身体性を含めた教育であった。この意識は、「戦

後検定期初」の教材によくみられる。しかし、これは、戦後になって提唱されたものではなく、戦前・戦中から続いてきた意識であることが、西尾の時局的な発言からも確認できる。「音声教育」の根底にあるものは、戦前・戦中における「言葉の錬成」「皇国民の錬成」であった。「錬成主義」教育における「音声教育」の強調として、次のように述べていることに注目したい。

国語教育は、皇国民を錬成する一教科である以上、話しことばの現実態に即して、音声としてのことばのほかにそれに伴う表情をも、身振りや姿勢をも、動作をも見逃すことなく、それぞれをあるべきように導くことが、国語の論理性を確立すると共に、その論理性に培うゆえんでありまして、きわめて重要なことであると思います。／私どもは(中略)、耳に聞く音声以外の要素をも出来るだけ音声化するように、自分の心を、生活を、みがいていくことが肝要であると思われます。／それには、一面には、音声以外の表現要素を出来るだけ制限し、一面には、それらをも出来るだけ音声化する努力を試みることに必要であります。(中略)表現を有力するには、音声のみならず、その基底をなしている身構え心構えが充実していなくてはなりません。(中略)私ど

もにとつての大和ことばの意識に目ざめ、大和ことばの美しさと力強さをますます發揮し、これを大東亜に及ぼし、世界に輝かす時が必ずくるであらうと思われます。／そのためには、私どもの國語を文字の上で考え、文章の上で据えることだけにかたよっていたこれまでの考え方を反省し、音声として据え、音声語として發達させる教育が行われなくてはならないと思ひます。(注2)〔音声言語とその教育〕

國民教育は人間の完成、人格の教育でなく、皇國民の鍊成であるとはつきりしてきた。他の母語を持つ人にも使わせるようになる時、國語は改まり、立派になる。(中略) 国力發展に伴い發展する段階に、今日日本語は到来している。／日本の大東亜進出が、國語そのものをよくするのである。(中略) 今は、國語教育に一つの筋金を入れる時である。(中略) 新心を持つていなければならぬ。今かかる段階に立っているわけであるから、国内の國民思想というより、身についた血のつながり、精神的血液としての自覚を持たなければならぬ。／(中略) 日本語を通路として大東亜を建設しなくてはならない。それで、生活語としての話しことばがまず必要である。口で語り、耳に聞いて理解させ、向こうにも語らせ

る音声言語がこの第一階梯となるのである。われわれの家庭では自然的習得であるが、外国に対しては、支那・蒙疆・南方に対しては学習として習得させるのである。／(中略) 國民科國語の精神が、体力の足りなさも、科學的精神技術の不足も、その他あれこれと大きな課題を國民科において果たすべく課せられている。そして、その中軸は國民科國語である。

國民科國語の教授は、ここに一大飛躍をもつてしなければならぬ。軍が真珠灣の攻撃をあつた簡単な數時間の表れになし遂げていることに思い潜めなければならぬ。そこに大きな皇軍の構想に触れるのである。(注3)〔國民科國語の教育について〕

西尾の時局的な發言の中で、二編を取り上げてみたが、「國民科國語について」では、「鍊成主義」教育の推進以外に、「日本帝國の大東亜進出」のために、植民地において日本語教育を徹底させる意識がうかがえる。このよな認識を持った人物が戦後になつても、戦前との「斷絶」を強調した戦後國語教育の先端で教科書に関わつてきたことは、念頭においておきたい。

次の文章は、戦後になつて書き下ろされた「言語生活について」の一節である。

戦後の國語教育は、話すこと、聞くこと、書くこ

と、読むことを関連的に取り上げ、国文の教育のほかに、国語の教育をしなくてはならぬという体制をとってきている。しかしこれはまだ、体制であつて、ほんとうに板についた仕事にはなっていない。話すことにおいても、その音声がいかに重要であるか、それはいかなる基準と方法によつて、訓練されなくてはならぬかというような点になると、まるで無関心に近い現状である。(中略)一般に欧米人は、われわれよりもはるかに、言語生活における音声の重_(重点)要さを認め、進んだ発声、発音の教養を身につけて_(生活)いる。(「言語生活について」)

国語教育の中でも、「音声」を最も重要な要素とし、常に「訓練されなくてはならぬ」と述べている。また、「音声教育」は、話す側の問題のみならず、聞く側の問題も含めており、さらに「目つき」「顔つき」「身ぶり」などといった「音声」以外の「身体性」までを求めている。次の二編の引用では、一九五一年度の『学習指導要領』に強調されていた「聞くこと」という言語経験の場面において、言葉と身体とを関連付けて説明している。

話というのは、口から発する音声を耳で受け取るものであるけれども、目にうつる目つきや顔つきや身ぶりなどが、切りはなせないようにそれに結びつ

いて、ことばの意味が豊かになったり、はっきりしたりする。(注_(注)「聞くこと」)

相手の立場になつて聞くことは、いったいどうしたらできるであろうか。第一に、その方法の原則になるものは、ことばというものは、口で話し、耳で聞くものだと考えられています(中略)。むしろ、からだ全体で話し、からだ全体で聞くものだという方が、当たつていと思われます。さらに申しますと、ことばとからだとは、一つになつて働いてい_(生活)るものだと云ふことでもあります。第二は、だから、話をし、話を聞く場合、おたがいに、話す人の立場になつて聞き、聞く人の立場になつて話すには、まず、自分をせまい自分の立場から解放しなくてはなりません。第三に、そうするには、私どもが自分の立場にとらわれている時は、きつと、からだ_(生活)が傾いたり、こわばつたり、どこか一か所に、力がはいつたり、呼吸がせかせかしたり、血行が不調になつたり、内臓さえ変調になつてい_(生活)るものであることに着服し、自分のからだの状態を反省するのが近道であります。そうして、姿勢を正した上に、ゆつたりとくつろぎ、呼吸を静かに整えるようにしますと、心も広くおだやかになり、自分の立場へのとらわれも

解けてきて、だんだん相手の立場になって、話し、聞くことができるようになるものであると思えます。(中略) 私どものすべてのことばの生活に関心をもち、めいめいのことは生活を改善していくことが楽しくなった時、私どものことばの姿は、別なものになってくるであります。それが真の国語愛であり、国語改善であろうと思われ^(注27)ます。(「相手の気持で」)

これらの教材が、戦前・戦中の発言と内容が一致していることは言うまでもない。これは、西尾において「音声教育」を重視した「錬成主義」教育観が、そのまま継続してきたことを示している。「音声教育」における「身体性」の問題は、現在の「国語科」教育においても問題視されている。佐藤泉は、「文字から音声、さらに音身振り、表情といった身体。教育は特定のメディアを選択し、言語活動の環境を規制する^(注28)」と指摘する。「国語科」における「音声中心」の教育が、「ただちにそれ自体として効力を発揮すること」は認めざるを得ない。しかし、戦前・戦中においては「ナショナルリズムの価値を付与し、「愛国心の活性化」のために利用されたことも忘れてはならないのである。

五 おわりに

「戦後検定期」において、「国語科」教育が「国民精神の涵養から離脱し、言葉の能力を養うという国語本来のねらいに立ち返ったことは、初めて国語科の独立が成し遂げられた^(注29)」と評価されてきた。しかし、「国体護持」の条件付きで出発した戦後国語教育は、様々な場面で「連続性」の問題をかかえていた。国語教育者であった西尾実の「戦後検定期」における教材は、戦前から戦後まで継続されており、教材における「言葉づかい」「言語体系」の「連続性」は、西尾における「国語教育観」の「連続性」を証明している。それは、戦時中に求められていた「醇正なる国語」のために、児童に「生きた言葉」を与え、「日常生活において常に修練させる」という西尾の「思想的な連続」でもあった。このような「連続性」の問題は、ただ一人の国語教育者の言語体系や思想(教育観)体系の問題だけではなく、「戦後検定期」における「国語科」教科書の特徴であり、ひいては、戦後初期日本の国語教育思想の一面を代弁していると思われる^(注30)。そこには、「民主主義国家」を目指す「変わる社会(制度)」と、それと同時に「大日本帝国」から引きずってきた「変らぬ価値観」とが共存していた戦後日本の「始まり」がみえてくる。

敗戦後に自らの「戦争責任」を総括していない国語教

育者たちは、戦後の「新しい」教育という名目下で、「戦争」を語らない教科書を作った。これは、帝国を記憶する「思想的な連続」を示すとともに、帝国の経験を「忘却・断絶」することを意味する。^(注3) 戦争責任の問題は、「過去の侵略戦争における人権侵害に関する記憶を、被害者が要求しているのに対して、加害者が忘却の態度で応えらるるかという点にかかわるもの」^(注3)である。いつまでも過去にこだわるなという言説は、「過去のある特定の事実から目をそらすことによつて、結果として「忘却」を招こうとする」ものであり、「自己中心的な忘却が自己中心的記憶と表裏をなして強められている」^(注3)。これは、「今日の国語教育の状況にも繋がる問題」^(注3)であることから、「戦後検定期」における国語教育の問題を考えることは大きな意義があるといえるのである。

注

までの時期を示す。

(2) 文部省「第一章 国語科の検定基準」(「教科用図書検定基準」一九五二年十月三〇日告示)。

(3) 「中学生になって」「新しい生活」(中等国語(改訂版)一(上))一九五一年・一九五二・一九五八年、三省堂、検定年度・使用年度、以下同じ)。

(4) ジョン・ダワー『敗北を抱きしめて 上』(二〇〇四年、岩波書店)。

(5) 本稿では、「言語生活主義」教育論がみられる教材に限定する。ここで論じる戦前から戦後にかけての「連続性」の問題については、すでに様々の分野で論じられてきた。しかし、このような「国語科」教科書における「連続性」の問題を取り上げたものは数少なく、しかも国語教科書と密接な関係を持つ西尾実の戦争責任の問題を教材の観点から指摘しているものは、ほぼ見当たらない。その点において、筆者の試みは、少し意味のある作業であると思われる。しかし、他分野での「連続性」の問題、特に「国語学」における「連続性」の問題との関わりについては、今後の課題にしておきたい。これについてコメントしてくださった鈴木広光先生に感謝を申し上げます。

(1) 「戦後検定期」とは、中村紀久二『教科書の編纂・発行等教科書制度の変遷に関する調査研究』(平成七年度～平成八年度科学研究費補助金、研究成果報告書一九九七年)の「調査研究における時代区分」において区別されている「戦後第一期」から「戦後第二期」

(6) 田近洵一『増補版戦後国語教育問題史』(一九九一年初

- 版、一九九九年増補版発行、大修館書店)。
- (7) 松崎正治『文学と教育研究報告』第五集(一九八八年、鳥取大学教育学部国語科教育研究室)。
- (8) 戦後において、五六編の教材が二〇社から採択されている。
- (9) 『国語国文の教育』(一九二九年初版、一九六五年一四版発行、古今書院)。
- (10) 「西尾実著作目録」(『西尾実国語教育全集』第十卷 一九七六年初版発行、教育出版)。
- (11) 『西尾実国語教育全集』第十卷(一九七六年、教育出版)。
- (12) 『民主』と(愛国)戦後日本のナショナリズムと公共性(二〇〇二年、新曜社)。
- (13) 「生きた言葉」については、桑原隆の「生きた言葉」の分析を多く参考にした。『言語活動主義・言語生活主義の探究―西尾実国語教育論の展開と発展―』(一九九八年、東洋館出版社)。
- (14) 注(13)に同じ。
- (15) 吉田裕久『戦後初期国語教科書史研究―墨畠り・暫定・国定・検定―』(二〇〇一年、風間書房)。
- (16) 注(13)に同じ。
- (17) 国民学校研究会『国民学校教科内容の解説』(一九四〇年、藤井書店)。
- (18) 注(17)に同じ。
- (19) 米田政栄『国民学校国語の修練実践』(一九四二年、啓文社)。
- (20) 滑川道夫『国民学校 生活国語教育』(一九四〇年、晃文社)。
- (21) 注(7)に同じ。
- (22) 入江曜子『日本が「神の国」だった時代』(二〇〇四年、岩波書店)。
- (23) 日本放送出版協会「学校放送研究」(一九四二年)。引用は、『西尾実国語教育全集』第二卷(一九七四年、教育出版)。
- (24) 一九四二年、講演要旨の記録である。信濃教育会出版部『国語教育者の歩み―西尾実先生実践指導記録―』(『西尾実国語教育全集』第二卷一九七四年、教育出版)。
- (25) 『中学国語三(下)』(一九五三―一九五五年、教育出版)。
- (26) 『改訂新しい国語中学一(上)』(一九五三―一九六一年、東京書籍)。
- (27) 『中等国語(改訂版)一(下)』(一九五二―一九五八年、三省堂)。
- (28) 『国語教科書の戦後史』(二〇〇六年、勁草書房)。
- (29) 寺本直彦・瀬戸仁『中学校学習指導要領の展開 国語科編』(一九七七年、明治図書)。

(30) 教科書における「連続性」の問題について、渋谷孝は「第五期（戦前）と第六期（戦後）」という全く対照的な教科書づくりの指導者が同一人物であったこと、(中略)現代日本国語科教育思想史の問題として検討すべきである」と述べている。「現代国語教育理論集成 石森延男」(一九九二年、明治図書)。

(31) 安田敏朗は、「国語学」における「連続」の問題を取り上げながら、戦前との「断絶」が認められる側面について述べている。「国語」の近代史 帝国日本と国語学者たち』(二〇〇六年、中公新書)。

(32) 石田雄「忘却の重要性」(「記憶と忘却の政治学」二〇〇〇年、明石書店)。

(33) 注(32)に同じ。

(34) 石原千秋『国語教科書の思想』(二〇〇五年、ちくま書房)は、三省堂の『現代の国語』(全三冊、二〇〇三年発行)において「平和教材」が充実していることを指摘した。しかし、この単元は二〇〇六年度の教科書から消えている。このような傾向は、他の出版社の教科書にもみられる。東京書籍の『新しい国語』二年生用の場合、二〇〇三年発行(二〇〇一年検定)の教科書に取り上げていた「戦争体験エッセイ」(被植民者側の体験、イサンクム「半分のふるさと」)を、二〇〇六年発行(二〇〇五年検定)の教科書には、「原爆被爆国」という被害の記憶による「戦争体験エッセイ」(野坂昭如「僕の防空壕」)に替えている。このように、現在の教科書は「加害」の歴史を触れなくなってきたことがわかる。

(ばく・じょらん／名古屋大学大学院博士課程後期)