

教科書問題

—その2—

勝野尚行

第1章 教科書問題

第1節 財界筋の教育要求

第2節 財界筋の教科書内容非難

(以上前号)

第3節 財界筋の教育要求に向けての自民党の対応

(1) 自民党調査局『憂うべき教科書の問題』

(1)-2 日本民主党『うれうべき教科書の問題』

(2) 自民党『いま、教科書は……教育正常化への提言』

(以上本号)

(以下次号)

(3) 教科書問題小委員会の新設

(4) 『防衛白書』昭和56年版

第2章 教科書内容非難の思想

第1節 世界平和教授アカデミー

第2節 『疑問だらけの中学教科書』(1)

まえがき

本『論集』前号の論文「教科書問題—その1—」の「まえがき」に、私が教科書問題に迫る角度について、少しばかり書いておいた。しかし、そこに書いた程度では、その角度を明確にしたというには程遠いので、さらに補足しておかなくてはならない。

教科書問題への論究が屋上屋を架することのないようにするためには、この問題に論究した著書・論文がすでに多数発表されているので、それらの内容の

厳格・仔細な検討からはじめなくてはならない。そして、それらが角度として
いるところを考慮に入れること、多様な角度からこの教科書問題に迫っている
に違いないとはいえ、それらの研究成果に学ぶこと、等のことが必要である。

とはいえ、教科書問題への私の論究の角度は、その骨格においてすでに定ま
っているわけであって、まったく未決というわけではもちろんない。そこで、
その骨格について、できるだけのべてみることにする。

(1) この教科書問題は、前回ものべたように、教基法が立法「改正」の対象
とさえされるといふ戦後教育の危機的状況のなかで起こっている問題なのであ
って、教基法「改正」策動と深く連動した事件の一つである。そのようなこと
もあって私は、この教科書問題を、つぎのようなコンテキストのなかで取り上
げることを予定している。

第1章	教育基本法「改正」要望決議
第2章	教科書問題
第3章	教科書内容非難の思想
第4章	日本教育会愛知県支部の結成
第5章	恵那「教育会議」の創設

第1章から第4章までは、「教育『正常化』政策の展開」として括ることの
できる問題ばかりであり、第5章は、その教育「正常化」政策にま正面から対
抗する教育運動の一つの形態・論理を扱う箇所である。つまり、教科書問題
(第2章および第3章)を私は、1980年代の教育「正常化」政策のなかで取り上げ
ることを予定している。

(2) 一方では、日本国憲法と不可分一体の、戦後教育の根幹に位置する、そ
のような教基法のなかに「『愛国心の育成』『伝統の尊重』という文言を盛り込
め」といふ教基法「改正」要求が議決される。1980年10月7日の岐阜県議会議
においてのことである。80年代に入って、教基法そのものが立法「改正」の標的
とされることになっている。⁽¹⁾ その一方で、同じく80年代に入ってから、教科書
内容を「偏向」と非難しながら「教科書法」の制定を求める教科書問題が起こっ

ている。その「偏向」キャンペーンは、財界・自民党・民社党・政府・文部省などをあげての、まことにすさまじい勢いで世論操作であった。こうして、いまや、自民党・政府・文部省によって「戦後教育の全面的見直し」（教基法を頂点とする法体系の見直しおよび教基法体系に見合った教育内容の見直し）が政策的課題とされることになっているのである。「教基法制」のより全面的な「改正」がはじまったといわなくてはならない。

(3) ところで、「教基法制」というものは、戦後人権教育の制度および内容を総称する概念であって、たんに教基法を頂点とする法体系だけを指すわけではない。だからそれは、一つには、憲法およびそれと不可分に結びついた教基法を頂点とする法体系⁽²⁾を指すと同時に、いま一つには、そうした法体系にふさわしい教育内容をも指している。いわばその2つを同時に包括する概念であるということができる。

そうだとすれば、教基法制が何であるかを究明しようとするときには、法体系のあり方と、そこでの教育内容のあり方とが、合わせ考慮されなくてはならないということになる。そして、私のみるところ、教基法体系のあり方を典型的に示すものが教育法令研究会『教育基本法の解説』（国立書院、1947年）であり、その教基法体系下の教育内容（主として社会科）のあり方を典型的に示すものが文部省『あたらしい憲法のはなし』（1947年）と同『民主主義』（上・1948年、下・1949年）である。これら『教育基本法の解説』や『民主主義』等こそ、教基法制というものの中身をより具体的に示すものにほかならない。

(4) 教基法制という概念を以上のように規定するなら、教基法「改正」要求決議は法体系の方面から教基法制を掘り崩そうとするものであり、教科書問題は教育内容の方面から教基法制を掘り崩そうとするものである、ということができる。つまり、教基法そのものと教科書問題とは一見なんの関係もないようにもみえるけれども、事実はそのようになってからの教科書内容非難は、教育内容面から教基法制の要請に反逆するものであり、教基法制の实质「改正」をめざすものなのである。

戦後教育＝教基法制の精神を、私たちは、『教育基本法の解説』や『民主主義』等のなかで具体的に確認することができる。その精神は、あの戦前教育の過ちを二度と繰り返すまいという、戦前教育の痛恨の反省から生み出された精神である。現在の教科書内容「偏向」キャンペーンのなかで非難されているのは、実は、この教基法制の精神であり、戦前教育への反省なのである。その非難は、「みなさん、あのおそろしい戦争が、二度とおこらないように、また戦争を二度とおこさないようにいたしましょう」（『あたらしい憲法のはなし』20ページ）と呼びかける、その反戦平和の決意・思想に向けられているのである。

教基法制に欠陥がないなどとは、もちろんいえない。しかし、必要なことは、教基法制の精神を継承し発展させることであって、その精神を非難したり排撃したりすることではない。その精神を、現実合わない理想として退ける（「現実主義者」に墮す）ことではなく、どのように活かすかを現実にそくして考え、現実変革の原理にまで深め発展させることである。その意味で、教基法制の实质「改正」が進行している現在、あらためて教基法制の精神を確認することがますます必要なことになってきているのではないか。

(5) では、教基法制の精神は何か。教基法制は、戦後日本の教育に向けて、どのような根本課題を提起している法制であるか。

教基法制が戦後日本の教育に向けて提起している根本課題は、国民の内面的な思想や感情を平和主義と民主主義とに転換させることである。

「国民の思想や感情に立ち入りこれらを平和主義と民主主義に転換させなければならぬ」（『解説』第1章、4ページ）。平和主義や民主主義の形式や外観を整備するだけのことなら至極容易であるが、その「内容と実体を転換し、国民ひとりびとりの心の髓まで」これを浸透させることは「極めて困難」である。この転換は早急には達成されえないから、長い期間にわたり徐々に実現されていくほかない。しかし、この困難を克服し、これを実現するのとなければ、「今日の敗戦を意義あらしめる」ことはできないし、「またもとの状態に逆転するおそれがないとはいえない」のである（同・序、4—5ページ）。「この思想や感情

の転換は、一に教育の力にまたなければならぬ」（同・第1章、4ページ）。

したがって、この教基法制が形成されていく戦後教育改革の過程で、文部省みずからが社会科教科書を出版したとき、『あたらしい憲法のはなし』のなかで平和主義を解説し、『民主主義』のなかで民主主義・平和主義を解説した⁽³⁾のは、けっして偶然などではなかったのである。まさに教基法制の提起した課題に精一杯こたえようとしてのことであったのである。

教基法制が平和主義・民主主義の思想と感情の形成を戦後教育の根本課題として提起している法制であること、しかもこの教基法制の頂点にある憲法・教基法はなお「改正」されることなく存続していること、これらのことを基礎に据えて、私は、1980年代初頭の教科書問題をみていこうと思っている。そうすれば、政・財・官界一体になっての教科書内容「再編」がどんなに教基法制の精神に相反するものであるかを、より鮮明に浮き彫りすることができるであろう。

(6) 教基法制が戦後日本の教育に向けて提起しているのは、平和主義・民主主義の思想＝感情の形成である。しかし、私たちが教基法制のこの課題提起をより深く受けとめるためには、なぜ教基法制がこの課題を提起したのか、その理由を探っておく必要がある。『教育基本法の解説』の序のなかで、田中二郎は「敗戦の現実」をまことに深刻に受けとめて書いている。「今日の敗戦にまで至った過程を顧みて、遺憾極まりないものがある」（同・序、4ページ）という。何が「遺憾極まりない」かといえ、戦前日本の国政が「ひたすら国家主義の見地に立つ施策をおしすすめてきた」こと（そのために、国民大衆が官僚・軍閥・財閥の支配の対象として拘束されてきたこと、国民大衆が偏狭な国家主義的教育文化の育成に専念してきたこと、等々）そのこと自体ではなく、むしろそのような日本の国政につき「国家として、国民として、ほんとうの意味での反省をしてみる機会」がなかったことである（同、4ページ）。国民大衆が「教育をしてその本来の姿にたちかえらせること」に今日までほとんど無自覚のままであったことである。そうだとすれば、「大きな犠牲を代償とした」敗戦によってであれ、「国家として、また国民として、根本的な反省の機会を与えられたことは」まさに「一つ

の天恵ともいうべき」ことであるから、「禍を転じて福の源とすることこそ、われわれに課せられた重大な責任」である（同、4ページ）。

戦前日本の超国家主義・軍国主義の国政＝教育政策の過ちについて人々が「無自覚のままに今日に及んだ」ことを「遺憾極まりない」と痛恨の思いで反省しながら、田中二郎は、敗戦を契機として与えられたこの「絶好のチャンス」をとらえて、そのような過ちに二度と再び陥ることのないようにするために、人々の思想＝感情を「心の髓」まで平和主義・民主主義のそれに転換させようと呼びかけたのである。教基法制が平和主義・民主主義の思想＝感情の形成を課題提起していることの背後には、戦前日本の過ちを生み出した、その根を断ち切るという思いが込められているとみてよいだろう。戦前日本の国政＝教育政策の過ちの源を人々の軍国主義・国家主義の思想＝感情に求めて、これを平和主義・民主主義に転換させることによって国政が「またもとの状態に逆転する」ことを根底で阻止しようとしたのである。教基法制は、およそ以上のような思いを込めて、平和主義・民主主義の思想＝感情の意識的・自覚的な形成を課題提起している法制なのである。

そうだとすれば、私たちは、戦後教育のなかでどれほど意識的・自覚的にこの課題に取り組んできたのか、現在取り組んでいるのか、を真面目に問い直す必要があることになるし、さらに、国政＝教育政策の右翼的再編成が格段に強烈にすすめられようとしている1980年代においてこそ、教基法制の提起しているこの課題をより意識的・自覚的に受けて立つことが必要となっているといわなくてはならない。そうしてはじめて、教基法制「改正」策動に正しく立ち向かっているといえることになる。

〔註〕

- (1) 教基法を立法「改正」の標的にしているのは、もちろん一地方議会だけではないのであって、まさに政権政党自体でもある。たとえば、1980年12月に自民党が文教制度調査会内に「教育基本問題小委員会」を設置したとき、検討の具体的テーマを、教育基本法や地方教育行政法を見直すこと、戦後教育が国情に合っているかどうか検討すること、等々に置いているからである。

- (2) 憲法・教基法を頂点とする教基法体系は、もっとも原理的なところでその法体系下における教育内容のあり方を示していることは間違いない。しかし、もっとも具体的な教育内容が教科書内容等にあらわれることも間違いないところである。
- (3) 『民主主義』の「はしがき」は、「すべての人間を個人として尊厳な価値を持つものとして取り扱おうとする心、それが民主主義の根本精神である」「これからの日本にとっては、民主主義になりきる以外に、国として立って行く道はない。これからの日本人としては、民主主義をわがものとする以外に、人間として生きて行く道はない」などと書いており、それが民主主義の思想形成に取り組んだことは明白である。が、さらに「同じ社会に住む人々、隣の国の人々、遠い海のかなたに住んでいる人々、それらの人々がすべて尊い人生の営みを続けていることを深く感ずる人は、進んでそれらの人々と協力し、世のため人のために働いて、平和な住みよい世界を築き上げて行こうと決意するであろう」などと書いて、合わせてそれは平和主義の思想形成にも取り組んだのである。

第3節 財界筋の教育要求に向けての 自民党の対応

1980年代初頭の教科書問題の特徴の一つは、財界筋の教育要求・教科書内容非難が一斉に吹き出したことからこの問題が起こっていることに加えて、80年暮から翌81年6月初旬頃までにかけて、政権政党である自民党が前面に躍り出し、文部省を出し抜いて動いたために、文部省という中央教育行政機関の存在が著しく希薄化したことである。まるで「自民党による直接的教育支配」の時代に入ったかのごとき異常な事態の発生となり、「教育行政（文部省、都道府県教育委員会、地方教育委員会、等々）による教育支配」に「政党的・政治的な教育支配」が取って代った感を呈したことである。この期間、それほどまでに政権党が前面にあらわれたのである。

その後、81年6月中旬頃からは、自民党・財界の意向を受けて文部省が教科書制度「改正」に乗り出すことになるが、その制度「改正」の方向は、それまでの自民党のキャンペーンにそのまま従ったとみられるものであるから、予想

することのきわめて容易なものとなってしまっている。

自民党による教科書の内容・制度の非難キャンペーンは、もちろん、国会や地方議会の場でも精力的・大々的に行われ、連日マス・コミを賑わすことになった。しかしここでは、中央および地方での議会＝立法府での教科書論議そのものをフォローするのではなくて、むしろその基礎（自民党議員が国会等で「問題提起」する基礎）にある自民党の動き等をフォローしておこうと思う。

もっとも、財界筋からの教育要求・教科書内容非難への自民党の対応を追うといっても、その対応をくまなく追うことは、到底ここではできないと思う。自民党筋の主な動きさえフォローし切れないかもしれない。本節もまた今後の補充を予定している。

(1) 自民党調査局『憂うべき教科書の問題』

自民党が比較的早い時期に文部省検定教科書の内容非難に乗り出した、その文献の一つが自由民主党調査局・政治資料研究会議が発行した冊子『憂うべき教科書の問題』である。発行は1980年11月である。

「今日の教科書であるが、これを、やや大胆に、分かっていただけのように、^ひ比喩的に申し上げますと、こういうことになるかと思う。

共産党がせっせと教科書を作り、これを社会党が、つまり日教組が注文とって売り歩き、自民党と政府が、金を払っている、こういう格好である。」

このような挑発的・挑戦的な文章で始まるこの冊子（執筆者は石井一朝といわれる）の目次をはじめに示せば、目次は、

1. 共産党が作っている教科書
2. 教科書をマルクス主義教育に利用
3. 教科書の問題は構造的な問題
4. 色の着いた教科書の大掃除を

質疑応答

の4節構成（質疑応答も付記されている）となっている。

すでにこの目次構成を見ただけでも明白なように、この冊子の基調にある発想は、教科書内容等への日教組・社会党・共産党の影響を誇大このうえない仕方
で書き出し、その「偏向」を是正するためには法律的・行政的な教育支配を
格段に徹底させる以外にないことをつよく印象づけるというにある。なるほど
この冊子の筆者は、「自民党国政に教育を従属させることこそ課題だ」とは一
言もいっていない。そのように率直にいうことを意図的に避けている。しかし
以下にみていくように、筆者の主張は、文部省検定を格段に厳重にすること、
教科書の選定・採択を広域化し都道府県単位にすること、教科書採択への教員
の参加を全面排除すること、そのために法律を整備すること、等々にあるから、
筆者が文部省・都道府県教育委員会による教育支配（教育行政による教育内
容統制）の達成を追求し、そのことをとおして自民党国政への教育の従属をは
かろうとしていることは、いかにしても否定できない。

(1) 冊子は、第1節「共産党が作っている教科書」の箇所では、1981年度から使用される教科書の内容について、日教組および共産党が「非常によろしい」「非常によくなった」とほめていることを問題にし、

「日教組もほめているし、共産党もほめているから、今の教科書がどうい
うものかということは、おおよその見当がつくと思う。」

とのべて、日教組・共産党がほめることと「偏向」とは本来なんの関係もない
ことであるのに（教科書内容の科学性・教育性・芸術性が高ければ、より多くの人々か
ら高く評価されることになる）、日教組・共産党が評価したことをもって「偏向」
の証明にし、まさにそこから出発している。日教組・共産党がどこをどのよう
にほめているかについては、筆者は一切紹介していない。もしも日教組・共産
党が憲法の平和主義・基本的人権尊重・国民民主主義などがより明快に説かれ
ているゆえをもって教科書をほめているとすれば、冊子筆者の思想こそ偏向し
ていることが証明されることになるからであらう。⁽¹⁾

「今の教科書に対する批判は、この間、国会でも取り上げられ、愛国心が乏
しいとか、国防について書くところがないとかという話であったが、文部省

の学習指導要領にそういうことは書いてない。学習指導要領に書いてないことが、教科書に出てくるわけがない。」

筆者はついでこのように書いている。筆者がこの第1節で印象づけようとしていることは、くり返しのべているように、「今の教科書はたいへんなものだ」「共産党の諸君がどれほど教科書に浸透しているか」「共産党ならびにその周辺の諸君の教科書に対する大きい影響力は、もう否定しようがない」等々のことである。教科書内容の政治的「偏向」性である。しかしこの筆者は、その「偏向」性を具体的中身で指摘することなく、言葉として「共産党が挙げて、この教科書に取り組んでいる」などとくり返しているに過ぎない。

たとえば、上記の引用箇所をみれば、教科書に「愛国心」「国防意識」を盛り込めと筆者が要求していることになるが、それが盛り込まれていないのは、日教組・共産党のなせる技ではなく、筆者によっても学習指導要領のなせる技（学習指導要領がひとまず憲法・教基法に従っているから）に過ぎない。また、筆者が上げている教科書内容の問題記述をあえて拾ってみると、「愛国心」「国防意識」の欠落のほか、「無知な教科書が企業をゆがめている」「公害に関する弾劾文さながらのような内容になっている」「鋳物工場の実に劣悪な労働条件、それから公害のたれ流しということがいっぱい書いてある」等、この程度に過ぎない。これでもって「今日の教科書に対する共産党の、影響力というよりも、支配力というべきものが明らかだ」などといえるのであろうか。企業営利主義批判、公害たれ流し批判、劣悪な労働条件の解明、等々を教科書内容に盛り込むことは、生存権思想（憲法25条）のなせる技に過ぎないのではないか。教科書に「愛国心」「国防意識」を盛り込まないのは、平和主義（憲法の前文・9条等）の影響であって、共産主義思想の影響などではまったくない。

このようにみえてくると、筆者が教科書から排除しようとしている思想は、実は、共産主義ないし社会主義の思想ではなくて、現行日本国憲法を組み立てている平和主義・民主主義・人権主義の思想であるように思われてくる。筆者は、教科書から憲法思想を放逐し去るために、憲法思想があたかも共産主義思想で

あるかのごとくに書き出して、「偏向」を誇大に宣伝し、自民党が教科書内容の「偏向」是正に乗り出すことを正当化しようとしているのではないか。筆者のねらいは、実は、「共産党の影響力・支配力を排除する」という名目での、憲法思想の排除にあるのではないか。

この第1節では、冊子筆者は、具体的事実を具体的に列挙することもなしに、ただ「今の教科書はたいへんなものだ」をくり返し、教科書内容（それは文部省検定という関門をくぐり抜けているものである）をあたかも共産主義思想が支配してしまっているかのごとくに画いている。

(2) 第2節「教科書をマルクス主義教育に利用」の箇所では、2つの児童文学作品を取り上げて、それらがロシア民話であることを理由に大騒ぎを見せている。

その一つは、小学校1年生の国語教科書に収録されている「大きなかぶ」である。このロシア民話につき、「なにげない話である」と感想をもらしながらも、「ひねりよによったら、非常におもしろい教材になる」と、つぎのように無理にひねってみせたいやうに、「そういう意図が読みとれる」という。

「大きなかぶを資本家に例えればよい。あと、団結しているのは、労働者、農民、学生、知識階級、こういうことにすればよい。そしてみんなで団結すれば、資本家をも倒せるという教材になるのである。」

「大きなかぶ」は、なるほど団結の価値を教える作品であるが、人間の労働（この場合、農業労働）の共同的・社会的な性格をこそイメージさせる作品である。だから、この作品の「かぶ」(=蕪)を資本家にたとえるのは、無理に過ぎるこじつけであって、作品の本性からの極端な逸脱である。この作品はロシア民話であり、副読本『はぐるま』に掲載されている教材である、それが「全部の教科書に載っている」と大騒ぎして見せているのである。そのうえで、文部省へ行ってのやりとりを自己紹介している。

著者——「小学校へあがったばかりの日本の子供が勉強する国語の教科書に、こんなものを入れるのはおかしいじゃないか。」

文部省——「いや、ロシアの民話とは知りませんでした。ロシアの民話なんか知りませんが、それはいい話じゃありませんか、みんなが力を合わせるっていうのはいいことじゃありませんか。」

著者——「それはそうかしらんが、日本の子供が学校へあがって最初に学ぶ、しかも国語の教科書に、なにもソ連の民話をもってくることはないじゃないか。昔話なら、『桃太郎』もあるし、『猿蟹合戦』もあるし、いろいろあるじゃないか。日本のものを入れたらどうか。」

文部省——「いや、それは見解の相違だ。」

こういうことになるから「私どもではどうにもならない」ので、政権政党が乗り出してロシア民話を教科書から放逐すべきだというわけである。

いま一つは、小学校5年生の国語教科書に収録されている「大きなしらかば」である。この作品も、「なんということはない」「まあ、どうということはない」けれども、これも『はぐるま』に載っているし、ソ連の小学校4年生の国語教科書の中から抜きとってきたものであるし、「西郷竹彦という、シベリアから帰って来た共産党員が、翻訳をして」いるものだから、教科書に掲載するのはけしからんというのである。

「なにもソ連の教科書をそっくりそのまま、まる写しにすることはしない。もはや、ソ連は、択捉、国後ではなくて、日本の教科書に上陸しているということ、私どもは、なんとか直したいのである。昔物語を子供たちに語りたいなら、『桃太郎』の話でもすればいいのではないか。」

「桃太郎」にせよ「猿蟹合戦」にせよ、これらの日本の昔話は、戦前日本の臣民教育のなかで教えられた物語である。これらの昔話を話すことに、どれだけの現代的意味があるのか、平和主義・民主主義・人権尊重の思想＝感情の形成にとってどんな意味があるのか。

世界の児童文学作品にひろく目を向け、それらのなかから現代的な意味のある、すぐれた感動的な作品を選び出し、子どもたちに伝えなくてはならない。作品選択において再び偏狭な民族主義に陥るようであってはならない。その観点からみると、この「大きなしらかば」などは、多くの子どもたちに深い感動

を与える、もっともすぐれた作品の部類に属するものであろう。「『桃太郎』の話でもすればいい」などというのは、作品「大きなしらかば」のもつ教育的価値にも、児童文学作品のもつ教育的価値にも、まったく無知であることを露呈したものだといふほかない。「ソ連が日本の教科書に上陸している」などという大仰な言い方も、政治宣伝的効果をねらっただけのものであろう。

(3) 第3節「教科書の問題は構造的な問題」の箇所では、「編集、検定、発行、採択、供給、この5つの段階の節々を、小まめに手を入れていかなければ、今の教科書はよくなるまい」として、

1. 編集・編集能力の乏しい教科書企業
2. 検定・法律の整備が必要な検定制度
3. 発行、採択・宣伝にお金をかける教科書

の3つの柱でこの節を組み立て、その節々を順次に問題にしていっている。ここでは、以下の3点に言及しておく。

第一。各教科書会社が編集の仕事を軽視していることを問題にして、教科書を会社の編集スタッフで作るようにすべきだとすすめている。筆者がこのような勧告をするのは、2つの理由からである。その一つは、「子供たちに与える教科書は、本当は教員が作ればよい」のであり、教員が「教科書を作る主体」となることこそ「常道」であるが、「日本の教員にはその能力がないし、関心もない」からである。いま一つは、「教員に頼んでもだめ」だから、教科書会社は学者・文化人に依頼することになるが、その学者・文化人が共産党系の人たちであり、そのため「特に国語と社会科の教科書は、共産党員の独壇場みたいなもの」となっているからである。以上の2つの理由からである。

しかし、筆者はまず、教科書が、教科書会社の編集者などによってではなく、まさに教員・学者・文化人などの共同によって編集・執筆されなくてはならない、そうした固有の特性をもつ出版物であることを知らない。教科書は一般書籍とは違うのである。また、教員に欠けているものは、能力や関心ではなく、そのための条件（時間的余裕、研究の自由・権利、等々）であることを知らない。

知ろうともしない。筆者がもっとも問題視していることは、教科書の執筆にあたっての学者・文化人の思想傾向である。筆者からみれば「偏向」思想の持ち主ということになる人たちだからである。

しかしここでも、教科書執筆者の思想傾向のいかに教科書内容にストレートに反映し、その教科書内容を「偏向」させている、そうした事実を筆者は一つもあげていない。「執筆者が共産党系であれば、教科書内容は必然的に共産主義思想を基調としたものになる」と想定しているが、このような想定は、具体的事実をあげて証明しなければ、独善的偏見に過ぎない。くり返すことになるけれども、そのような学者・文化人などによってもっとも憲法思想に忠実・的確な教科書が作成されるということも、十分にあるからである。しかも、筆者も指摘しているように、教科書執筆には「教育的な、あるいは文化的な配慮」が必要であるし、適切な教材の配列も児童心理の研究も必要である。そうだとすると、このような配慮・研究が十分になされているかどうか、具体的に点検しなくてはならず、この点からみてもすぐれているということが十分にありうるからである。

第二。文部省の検定が「十分に機能していない」として、その原因を4つばかり上げている。その一つは、「家永教科書裁判の圧力」だという。「杉本判決」「畔上判決」での文部省の相次ぐ敗訴により、「文部省の検定は違憲だといっているじゃないか、何を偉そうなことを言うか、というようなことで、文部省の係官を責めつけ、痛めつけるので、思いうような検定がなかなかできない」から、文部省がもっと思いうように検定ができるようにしなくてはならないとする。いま一つには、相次ぐ敗訴の原因にもなっていることとして、「法律の不備」があるという。法律を整備して（この発想が「教科書法」制定へとつながっていく）文部省が「思いうような検定」ができるようにせよというわけである。筆者によれば、現在は「検定に関する法律がない」。1948年制定の「教科書の発行に関する臨時措置法」があるが、これは、あくまで臨時措置法であるし、もともと「文部省の検定を予定していない」もので「教科書は自由出版でよろしい」とい

う考え方を「根本の精神」としている。また、1963年制定の「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」があるが、これも「検定となんの関係もない」。そのために、「法律上は、検定とはなんぞやということも、どういう手続きで検定するかということも、検定の基準も、ない。しかたがないから、文部省は省令で検定基準を作っている。省令というのは、これは文部省の一存であるから、日教組に開き直られると、たちまち崩れてしまって、どうしようもない」。文部省検定にもっとしっかりした法律的根拠を与えよ、そのために「教科書法」を新設せよ、ということになる。

いま一つは、「学習指導要領がよくない」ことだという。学習指導要領には「憲法・教基法に従って」と書いてある。ところが、「教育基本法もよくないから、あれに従っているとと言われると、現実からうんとかけ離れていても、どうも文句のつけようがない」からという。

筆者はここでは、学習指導要領が従っているはずの憲法・教基法に、いわば公然と非難の矢を向けている。これらの法律に従っているから学習指導要領はよくなるのだ、と。とくに、「教育基本法もよくない」と教基法を非難し、教基法の精神は「現実からうんとかけ離れてい」というのである。自民党政府の国政＝教育政策の現実が教基法の理念＝精神からかけ離れていることは、間違いない。そのゆえに、著しく国政追従的に教育をとらえる筆者は、自民党政府の国政＝教育政策の現実こそ教育を合わせるよう要求しているわけである。筆者の教育観を拘束するものは、もはや戦後教育の「教育憲法」としての教基法の精神などでは微塵だになく、自民党政府の国政だけとなってしまっている。そして、この筆者が学習指導要領の「最大の欠陥」として「無原則な児童中心主義——子供を神棚に祭り上げて、子供を教育しようというりょうけんを失っている傾向」を上げ、「子どもは学校の主人公」という教育思想を非難しながら、子どもは「何が正しいかということ、親や、先生や、社会や歴史や、伝統や、そういうものから学ばなければいけない。それを徹底的に学ばせるのが教育だ」というとき、かれの反教基法的・国政追従的な教育観がよく露呈し

ているといわなくてはならない。というのは、かれのこの教育観は、自民党・政府の教育政策が「国家・企業に奉仕する人間」の形成を追求しているとき、まさにそれによく見合ったものだといえるからであり、「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成」「普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育」（教基法前文）とは異質対立的な教育観だといえるからである。およそ「人格の完成」を目的とする教育（教基法第1条）とはまるで無縁な教育目的観だからである。

いま一つは、「文部省の教科書調査官の数が少ない」ことだという。調査官を増員し待遇改善しなければ「いくらがんばれと言っても、なかなか無理だ」という。

要するに、筆者のここでの主張は、文部省検定による教育内容規制を教基法10条が「教育行政による教育への『不当な支配』にあたる」として固く禁止しているのに、教基法10条の規定などまったく意に介することなく、文部省検定を「十分機能」させる方途を各種講ずることによって、「自民党国政への教育の従属」をより完全ならしめなくてはならない、というにある。このような筆者の政治的主張をフォローしていて痛感させられることは、教育法解釈論争の時代は過ぎ去り、いまや教育立法論争の時代に入ったのではないか、1980年代という時代は教育行政というより教育政治の時代になるのではないかということである。教基法の理念とするところを「よくない」といって簡単に一蹴してしまい、そのうえで議論を展開するというようなことは、1970年代までにはみられなかった異常な現象である。

第三。各教科書会社が「日教組お気に入りの教科書を作る」ことになる、その理由をつぎのように書き出している。まるで日教組中央が選定・採択の指令を発して組合員教師を自由自在にあやつり動かしていくごとくに、である。

各教科書会社としては、「なんとかして大量に売らなければいけない。売るためには、買ってくれる人の、採択する側の御機嫌を損じないようにしなければならない。ところが、そこにいるのが、都合の悪いことに、日教組なの

である。本当は教育委員会がいるはずだが、探しても、姿が見えない。」

「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」12条は、「市若しくは郡の区域又はこれらの区域をあわせた地域に、教科用図書採択地区を設定し」、その採択地区の市町村教育委員会が教科用図書の採択を行う旨、規定している。この教科用図書採択に、実際には各学校の教員が参加している。筆者はこれらをとらえて、「そこにいるのが日教組」と非難しているわけである。教科書採択に教員（その多くは日教組の組合員である）など参加させるべきではない、教科書採択は行政の専権事項とすべきだ、という。

「日教組のものの考えに合ったような教科書を採択させるために、日教組は、毎年4月の下旬に、各都道府県の教科書選定委員並びに各地区の採択委員、それに付随する専門調査員、これを組合代表、もしくは組合で推薦する者でとれと、指導を出している。」

「日教組のものの考えに合った」教科書を採択させるべく日教組中央が指導しているから、採択委員等に教員を加えるな、というのである。その本音が「政権政党のものの考えに合った」教科書を採択させるというにあることは、明白である。

しかし、教科書の選定・採択の仕事から教員を排除し、それを行政の専断に委ねることは、教育への政治的・行政的「不当な支配」をあえて強行することにもなり、教職員の「直接教育責任」を否定することにもなるから、教基法上許されるわけもない。教基法の要請するところは、教科書の選定・採択をできるかぎり一人ひとりの子どもの実態・発達に合致させることにあるからである。その仕事を、一人ひとりの子どもに直接している教員の手のとどかないところへ持っていく（校長から市町村教委へ、さらに都道府県教委へ）行政施策は、子どもたちの「ひとしく教育を受ける権利」をいっそう侵犯するものである。筆者の思考を拘束しているものは、もはや教基法上の「不当な支配」禁止でも「直接教育責任」原理でもなく、政治的・行政的な教育支配の達成でしかない。

筆者の意図するところが、教科用図書の広域採択制（都道府県単位での採択）の

法律化にあり、その選定・採択への一般教員の関与の完全排除にあることは、明白である。教科書採択の広域化は、その施策のなかに一般教員からの採択権の剝奪をも含んでいるのである。

(4) 第4節「色の着いた教科書の大掃除を」の箇所では、日教組や共産党のいう「教科に思想性を持たせる」の思想性とはマルクス・レーニン主義であり科学的社会主義のことだと独断し、社会主義思想の持ち込まれた教科書を徹底して排除しなくてはならないという。そして、そのための2つの方法を示している。

その一つは、検定で「疑わしいやつは全部罰する」という方法である。

「共産党と日教組を征伐するのには、百パーセント確実な検定をやればよい。どんどん不合格にすればよい。疑わしきは罰せずではなく、疑わしいやつは全部罰する。そんなことをしたら、教科書がなくなるというが、教科書がなくなってもよいではないか。教科書がなくなって授業できない教員は、やめてもらう。法律では、教科書は、教材の一種ということになっているから、本当に実力のある教員は、教科書がなくても教えられなければいけない。学習指導要領はそのためにある。」

たとえ「教科書がなくなってもよい」から「確実な検定をやれ」と、節度も何もないことをいいながら、国政批判色の濃いものを一掃することを文部省検定に求めている。そのねらいは、「自民党国政への教育の完全従属」の実現＝達成にあるとみるほかあるまい。

いま一つは、「巻末を見る」検定方法である。

「検定を行なう時に、私なら、巻末を見る、と言うのである。巻末に著者の名前がずーっと出ているから、さっと見て、あ、これはだめだ、内容は見ないでポツ。あとで、なぜポツにしたかという口実を、文章の中から探せばよい。(中略) そのぐらいのつもりで、色の着いた教科書の大掃除をしていただきたい。」

筆者が問題にしていることは、もはや教科書の内容などでは少しもない。内

容などは二の次なのである。問題はもっぱら執筆者にある。自民党国政に批判的な執筆者のすべてを教科書作成事業から締め出すことにある。教基法8条の「政治教育」の規定の背後には、戦前教育への反省——「そこにはもはや政治的批判力の養成などということはなく、国家の現実政策に無条件的に服従させることが唯一の目的とされたのであった」（『解説』112ページ）と指摘されている——が宿るのであるが、自民党国政に批判的な執筆者のすべてを締め出すという筆者の検定方法ほど、この戦前教育への反省に無知な、教基法8条の要請に逆らう、極端なものはあるまい。

(5) 以上私は、自民党調査局出版の冊子『憂うべき教科書の問題』を4点からみてきたが、この冊子内容が教科書内容への日教組・社会党・共産党の影響力を極端に誇大に画いてみせたものであるだけに、読者（主に自民党系の中央・地方の議員たち）の教育「危機」感を大きく煽り立てる政治的效果だけは十分にあったと思われる。だから、むしろ問題は、なぜにこの冊子内容がそうした政治的效果をあげたかにある。

〔註〕

- (1) いったい日教組・共産党はどのようにほめたのか。

日教組編『中学校教科書の研究』一ツ橋書房・1980年の場合。

「改訂された『学習指導要領』は、たしかに量的にはある程度は減少しましたが、あいかわらず、不必要な内容が無系統にならべられていますし、精選の名のもとに、たいせつなものが落とされています。そして、何よりも、『君が代』の国歌化にみられるように国家主義の色あいが濃くなりました。

『学習指導要領』に拘束されている教科書は、これまで画一的なものでしたが、私たちの批判活動と教科書裁判の杉本判決の影響もあり、数年まえから教科書会社も学校現場の教育実践に目をむけるようになり、著者・編集者の努力もあって、『学習指導要領』の枠内ではありますが、私たちの成果を部分的に取り入れるようになりました。」（同、1—2ページ）

日教組編『小学校教科書の研究』一ツ橋書房・1979年の場合。

「改訂された『学習指導要領』をみると、たしかに量的にはあるていど減少していますが、あいかわらず不必要なものが無系統にならべられていますし、精選の名のもとに、たいせつな教材を落としてしまっています。そして、何よりも問題

は、『君が代』の国歌化や、特定の人物を中心にした日本史にみられるように、きわめて国家主義的色彩が強く、拘束性が撤廃されていないことです。(中略)

わたしたちは、現場での日常の教育実践に支えられた教育研究活動の成果にたつて、これまで20年、きびしく国家統制された教科書の批判活動をすすめてきました。このため、数年まえから教科書会社も学校現場の教育実践に目をむけるようになり、著者・編集者の努力もあって、『学習指導要領』の枠内ではありますが、わたしたちの研究成果を部分的に取り入れるようになりました。」(同、1—2ページ)

みられるように、日教組編の上記の2冊は、教科書内容が「国家主義の色あいが濃く」なった『学習指導要領』に拘束されその枠内にあることを指摘しながら、「私たちの成果を部分的に取り入れるようになりました」と評価しているのであつて、「非常によくなった」といったり「ほめちぎっている」わけでは少しもない。しかも引用では、「部分的に」という言葉がわざと落とされており、きわめて作為的であることを証明している。

『赤旗』1980年6月10日付「主張」の場合。

(1)—2 日本民主党『うれうべき教科書の問題』

(2) 自民党『いま、教科書は……教育正常化への提言』

自民党は、1980年12月に『いま、教科書は……教育正常化への提言』を出版し、検定教科書内容への非難を行う。この書物の内容は、自民党機関紙『自由新報』の1980年1月22日号から同年8月12日号までに、合計19回にわたつて連載された教科書内容非難のキャンペーン記事を修正収録したものである。執筆者は同じ石井一朝といわれている。

本書は「はじめに」の箇所では、戦前教育をいわば手放しで賛美することからはじめている。すなわち、「50年前の小学校の同窓生の生き残りが集ったとき、その一人一人が、豊かではないが夢を持ち、真面目に人生を歩んでいる姿に接し、お互いに、師範を出たてのロマンチストの先生の人柄が、いかにわれわれに反映したかを語り合った」と書いたのち、それはつぎのように書いている。

「もちろん、当時の教育に軍国主義化への色彩のあったことは否定しない。

しかし毎週月曜の朝礼に教育勅語を唱和し、忠勇義信和の人間の基本姿勢を学びとり、教科書から民族の魂と社会への奉仕の心を体得した。

これが50年後の人間を作りあげている事実、あらためて幼年、少年期の教育の重大さに啓発された思いがする。

いま、日教組によって教育の場が荒廃しきってしまった。その上、毎日手にする教科書が、左翼イデオロギーによって汚染されつつあるといわれる。

わが子の、そして日本の若者たちの将来を考えると暗澹たる思いさえする。」

戦前天皇制教育のなかでの、教育勅語の唱和、忠勇義信和の態度形成、民族の魂と社会への奉仕の心の形成、等々は高く評価するに値する教育であり、それに反して、戦後教育のなかでの、日教組の擡頭、「左翼イデオロギー」の教科書への浸透、等々はわれわれをまことに「暗澹たる思い」にするというのである。天皇制国家下での臣民教育を高く評価し、戦後の民主人権教育を非難しようとする、このような基調から本書がまとめられていることは、すでにこの「まえがき」からも明白である。⁽¹⁾

本書の内容を、以下順次に問題にしていこう。⁽²⁾

第1部『『国定』から『検定』への変遷』から

(1) 「戦後の教師たちにはさっぱり実力がない」「いまの教師には自ら学ぼうという積極性がまるでない」「実力がない教師たちは教科書なしでは教えられない」等々（『いま、教科書は』8—9ページ）、本書は戦後教師たちに向けての悪口雑言からはじまる。さらに、現行法は「格別教科書が唯一絶対の教材だとは規定していない」から、「教科書を越えた応用自在の教育をしても差しつかえない」と、まるで現在の行政管理が教師たちに「応用自在の教育」を認めているかのごとくにのべながら、「実力のない教師たちはそういう裁量が認められているにもかかわらず、どうしようもなく、ただひたすら教科書にしがみつき、教科書『を』教えるのに汲汲（きゅうきゅう）としている」（同、9ページ）

と、教科書を教えるのに教師たちがきゅうきゅうとさせられている原因を、教師たちの実力のなさに求めている。因果関係の理解がまるで反対であって、実力がないから「教科書に縛られ、ふり回されて」いる(同、11ページ)のではなく、教科書にきゅうきゅうとするように行政管理が強制しているから教師たちの能力が育たない(育つ条件を奪われている)のである。まさに「教師の最善の能力は、自由の空気の中においてのみ十分現わされる」(第一次アメリカ教育使節団レポート)のである。教員への「教育の自由」の保障は、教員の能力・実力の形成上、必要不可欠な条件である。

(2) しかし、本書の著者は、教師たちのなかにある「教科書信仰」を非難し口汚く罵倒しながら、この教科書信仰の克服を手助けするつもりはない。それどころか、この信仰を利用してさらに教科書信仰を強化しようとする。さもなければ教科書内容「偏向」キャンペーンなど、するわけもない。

著者によれば、現在の「教科書争奪戦」(同、12ページ)は、「教師たちの『教科書信仰』に依拠し、教科書を通じて教育が国民の望まない方向へ進むことを阻止しようという」文部省を軸とする方向と、「教科書を通じて教育を日教組の意図する方向へ変革しようという」日教組を軸とする方向と、この2つの争いである(同、11-12ページ)。文部省を軸とする方向(著者によれば、この方向こそ正しい方向である)も、教師たちの教科書信仰に依拠したものである。著者はまた、この争いでは、文部省が「終始『検定』という防禦的な立場」に立ち、日教組は「つねに『新しい教科書の編集』という攻撃的な立場」に立っている(同、12ページ)という。このような転倒した理解は、自民党筋が教科書内容「偏向」キャンペーンに異常な熱意で取り組もうとしていることをよく反映しているとはいえ、転倒した理解であることは間違いない。文部省の恣意的検定こそ、検定制批判運動を呼び起こし、教科書裁判での対応(不合格処分の取り消しを求めている)を余儀なくさせたものだからである。

(3) そのうえで、教科書検定をめぐる争いについて、著者はつぎのようにいう。

「教科書をめぐる文部省と日教組の闘争は、教科書の内容に大きく影響しないわけにはいかない。つまり教科書を見つめる視点が政治的な一点にすえられ、内容の善悪が『保守』か『革新』かといったものさしで計られる限り、教科書でいちばん大切な側面、すなわち正確、系統、公正などといったものが軽視されるのは自然の成りゆきかもしれない。」（同、13—14ページ）

これを読めば、自民党筋は教科書内容の正確・系統・公正をこそ「いちばん大切な側面」とみなしているかのごとくである。まるで自民党筋の教科書内容「偏向」キャンペーンが「教科書を見つめる視点を政治的な一点にすえる」ことはしていないかのようである。事実はその反対である。今回もまた自民党筋は、自民党主導の国政の方向（軍事大国化・軍国主義化）について「国民的合意」を形成するという、はっきりとした政治的・政策的な思惑のうえに立って（ねらいをまさにその「政治的な一点」にすえて）教科書内容を問題にしたのである。さもなければ、自民党自体が乗り出す必要はなかったであろう。

教科書をめぐる争いを「文部省と日教組の闘争」とみることも、政治的思惑に立ったものであって、「日教組が教科書内容に『偏向』イデオロギーを持ち込んでいるから、その『是正』のために自民党が乗り出すのだ」といおうとしているわけである。しかし、このような因果関係の説明も、事実関係を転倒させたものであって、自民党筋に教育内容統制を格段につよめるといふねらいがあつて（それこそ財界筋の教育要求に出たものである）、その目的を達成するために、そうすることがあたかも正当であるかのようにみせかけるために、「日教組が『偏向』イデオロギーを持ち込んでいる」といつているのである。だから、この言い分もまた、「無理なこじつけ」「いいがかりに近いアラ探し」（『朝日』1981年6月14日「座標」より）の部類に属する。

80年度から使用されている教科書について、日教組・共産党は精々、「わたしたちの研究の成果を（部分的に）取り入れています」（日教組編『中学校教科書の研究』前出）とか「教科書のなかにいろんな前進面がある」（共産党『赤旗』）などと評価している程度であるのに、日教組・共産党は「うちそろってほめちぎっ

ている」と、その評価を著しく歪めたりえて⁽³⁾、「この2つの大きな組織勢力にほめちぎられるとなると、いまの教科書に党派的諸傾向がいかに色濃く現われているか、おおよその見当がつこうというものである」(同、14-15ページ、傍点引用者)という。日教組・共産党の評価を歪曲し誇大化し、それを「党派的諸傾向が色濃い」ことの証明に使いながら、文部省の「検定をくぐりぬけて、なぜ日教組や共産党のお気に入りの教科書が編集され、発行されるのであろうか」(同、15ページ)と、あたかも文部省検定の全面的見直しこそ差し迫った課題であるかのように書き出している。しかし、たとえば日教組編『中学校教科書の研究』等は、「ほめちぎる」どころか、むしろ「国家主義の色あいが濃くなりました」という評価をしているのである。⁽³⁾

(4) 本書は、戦前の教科書国定制について反省していないどころか、教科書国定制の復活を提唱してさえいる。もってまわった言い方である。「マスコミや国民大衆も、案外心の奥底で戦前の教育や教科書を高く評価しているのかも知れない」(同、15-16ページ)「戦前の『国定』教科書もまんざら捨てたものではなかった」(同、16ページ)「良識のある国民が、戦前の教科書をすべて否定するような愚かな行為に同調しないのは、このためであろう」(同、22ページ)等々の戦前国定教科書内容への評価は、あからさまに国定制復活をいうものではないが、暗に教科書国定制の復活を提唱するものであるといえよう。

「たとえば軍靴の響きの高い暗い時代にさえ、小学校の国語教科書(6年)に次のような明るい、希望にあふれた内容が盛り込まれていた」として、著者は、
「沈黙の冬は去れり。しかも春なおはなはだ浅し。表面のみかさかさ乾ける地面より、早くも水仙、ヒヤシンスの芽の出でたるを見る。そのみずみずしき緑よ」

という詩を引用し、「これほどまでにすがすがしい文章は、戦後の平和な国語教科書にもなかなか見当たらない」とまで評価している(同、16ページ)。この詩はそれほどまでに価値の高いものであるか。自民党国政に批判的な思想のすべてを「偏向」思想とみる、この著者の価値観がどんなものであるかを、この

ような評価はよく示している。著者によれば、現在の検定教科書よりも、このような「明るい、希望にあふれた」詩を盛り込んでいた戦前の国定教科書のほうがよほどよいのである。

(5) 第1部(4)の「日教組の“不条理”」の箇所では、まずつぎのようにいう。

「教師もまた自由な市民だから、よりよい給与・勤務条件を求め、その要求の実現のために特定の政党となんらかの関係を持って、それが常識を超えた言動でない限り、特に“不条理”ということにはならない。が、しかし学校教育の基本にかかわるような問題について、日教組に限らず教師集団が勝手な説を立てて強く教育に介入するのは、越権行為として非難されても仕方ないであろう。教育の基本方向はひろく国民（父母）の合意のうえに築かれなければならないからである。」（同、30—31ページ）

教職員の団結体が賃金・労働条件の改善に取り組むことには不条理はないけれども、教員（集団）の教育権は一切法認されていないかのようにいつている。教員による教育権行使は越権行為だという把握である。⁽⁴⁾そのうえで、「日教組のこれまでの『教育闘争』は、『国民合意』の原則を大きく逸脱しており、国民の願望に真正面から挑戦する不遜きわまりないものになっている」という（同、31ページ）。しかし、国民的合意から逸脱し国民の願望の所在を地道に問おうとしないものは、いわゆる「教育課程の自主編成」の主張・運動ではなく、反対に、従来からの文部行政であり、今回の自民党筋の教科書内容「偏向」キャンペーンである。このキャンペーンこそ、「教育の基本方向をひろく国民（父母）の合意のうえに築く」という原則から逸脱し、自民党国政への支持をなになにでも取り付けようとする、その最たるものではないのか。

本書を一貫している発想の一つの特徴は、もはや教基法10条の「不当な支配」禁止の規定等を一瞥だにすることなく、文部省による教育内容統制をしごく当然なこととみていることである。教基法10条の「不当な支配」「直接責任」「条件整備」等々の諸概念に言及することさえせずに、教員による教育権行使を「越権行為」「法律違反」ときめ付けていることである。まさにこの点に、70年

代までの文部省の教育行政観と本書のそれとの決定的な違いがある。というのは、70年代までの文部省筋の主張は、教員の教育権を否認していることでは結論的には同じでも、教基法の上記諸概念をひとまずそれなりに「法解釈」しながら、そのうえでそうした結論を導き出していたからである。⁽⁵⁾ その意味で、教基法は形式上では文部行政に対して拘束力を持っていたといえるのである。ところがいまや、教基法はまるで無視され、なんら文部行政を拘束しえないものとして扱われているのである。

80年代に入ってから自民党筋の教科書内容「偏向」キャンペーンは、「教基法はよくないから、教基法に拘泥しては日本の教育はよくなる」とする発想に立つものであり、その意味で教基法の実質「改正」をめざすものだといえるのである。「文部省検定は教基法に拘束されるべきではない」という主張のキャンペーンである。

第2部「教科書に現われた思想」から

(1) 第2部(1)の「共産主義の美化」の箇所では、教科書「原稿の段階では、日本の教科書は共産主義、ソ連びいきでこりかたまってしまっており、考えようによってはソ連が教科書に乗りうつって、すでに日本に上陸しているのではないかとの錯覚を起しかねない」(同、61ページ)と、いかにも共産主義思想が教科書執筆の基調に据えられているかのようにいっている。しかし、本書の著者が具体的に紹介している教科書執筆者と文部省教科書調査官のやりとりをみても、原稿が「ソ連びいきでこりかたまってしまっていることを示す事例は一つもない。このことは、著者がそのやりとりを作為的に歪曲し、教育「危機」感を煽り立てることをねらっていることを示す。

たとえば著者は、〈中学校社会科の場合〉として、つぎのようなやりとりを紹介している(同、58—59ページ)。

事例1 「(原稿) わが国では……労働組合のない職場も多く、きびしい労働条件のもとで働かざるを得ない人々が多い。(文部省) 中小企業のほうが条

件のよい場合もあるので、その配慮も」

事例2 「(原稿) これからの日本経済の課題は、経済成長を優先させることではなく、どうしたら国民の福祉が守られるかの方向でなければならない。(文部省) 福祉を守るためには経済成長も必要であり、そうしたことをふまえた文章に」

事例3 「(原稿) 昭和のはじめ、軍部が権力をにぎると、民主・平和・自由の思想をもつ者は、政府がきびしく取りしまるようになり、数十万の人々が逮捕され、国民は自由にものをいうことができなくなってしまった。(文部省) 数十万はおかしい。また表現もやわらかくしてほしい」

本書の著者は、文部省の言い分を全面的に認めながら、事例1に関しては「労働組合のない大企業や中小企業のほうが条件がよい場合がある」とのべて(同、60ページ)、労働者の団結権の価値を認めようとしな。事例2に関しては「原稿は『経済成長』に否定的だが、経済成長がなければ、福祉の増進もあり得ない」とのべて(同、60ページ)、人間の「健康で文化的な生活を営む権利」を大企業の利益に従属させてしまう。事例3に関しては「『昭和のはじめ、軍部が取りしまった』のは『平和・民主・自由の思想をもつ者』というよりは一部の過激な『共産主義者』だったはずで」と事実と反することをのべ(同、60ページ)、つづけて「教科書原稿の記述は、共産主義運動の美化を狙ったあまりにも“我田引水”的な作文というべきである」という(同、60ページ)。「軍部が取りしまったのは平和・民主・自由の思想をもつ者」という記述が「共産主義運動の美化を狙った」ものだという、まことに「無理なこじつけ」をしているのである。

〈小学校社会科の場合〉としては、たとえばつぎのような事例を紹介している。

事例1 「(原稿) 一日も早く出かせぎに行かなくてはならないので、ゆっくりたい肥をつくっているひまがないのです。(文部省) たい肥をつくらない理由は、出かせぎに行くためだけではない」

事例2 「(原稿) 減反政策への批判。(文部省) 内容が高すぎる。政治批判ではないか」

事例3 「みよ子さんは国語で“夕づる”の話を勉強しましたが、丹後ちりめんを織る仕事は、どこか“夕づる”の話ににているなあと思いました。(文部省) “夕づる”を出すのは一般的でない」

ここでも著者は文部省の言い分を全面的に認め、事例1に関しては『『出かせぎとたい肥』には直接なんの関係もない』とのべ(同, 58ページ)、出かせぎ農民の生活苦の現実から目をそらさせようとし、事例3に関しては『『丹後ちりめんを織る仕事』を『夕鶴』(木下順二作)にたとえるのは、労働者の労働を身をけずる苦役と思わせたいからだろうが、これまた陰険きわまるすり替え、または誇張というほかはないだろう』とのべ(同, 58ページ)、「身をけずる苦役」に近い労働などないかのようになっている。そして、これらの原稿は「いずれも資本主義体制への批判を根底にして」いるとのべ(同, 57ページ)、資本主義体制への批判や国政への批判などは許されないというのである。

以上、著者が列挙している事例のうち若干を紹介してみたが、「日本の教科書は共産主義、ソ連びいきでこりかたまってしまっていて」いる(同, 61ページ)とする著者の言い分を証明するに足る事例は、ただの一つもない。にもかかわらず、著者が「共産主義の美化」の見出しでこれらの事例を括っていることは、著者が自民党・政府の国政批判や資本主義体制の不合理の批判を全面的に封じ込もうというねらいから、批判者のすべてを共産主義者のようにみせようとしていることを意味する。教育「危機」感を煽り立てるための、著者の「陰険きわまる」作画的演出というほかないであろう。

(2) ここではさしずめ、つぎのことを指摘しておこう。

著者によれば、自民党国政を批判したり資本主義経済体制を批判したりすることは、すでにそれ自体許されず、思想的・党派的な「偏向」のなせる技だということになるが、民主主義の思想＝感情の形成を求める教基法制は実は、現実政治に対する批判力の形成をつよく求めているのである。

教基法8条の求める「政治教育」は、体制順応的な政治教育を退けることから始まるものである。

「全体主義国家における政治教育においては、政治的批判力を養うことより、何よりも一定の政治体制への協力的行動に導き入れることを目途とする。このような政治教育は、一方において人間の政治的自由を奪うものであるが、他方又、国家そのものを真に強化するものでは決してないということは、われわれのひとしく認めなければならないところである。」（『教育基本法の解説』前出、111ページ）

だから、教基法8条が求める政治教育は、「国民に政治的知識を与え、政治的批判力を養い、もって政治道徳の向上を目的として施される教育」となる（同、111ページ）。そこで「良識ある」というのも、単なる常識をもつ以上に「十分な知識をもち、健全な批判力を備えた」ということである（同、114ページ）。

では、教基法8条はどのような政治教育の方法を求めることになるか。

教基法8条②は「特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育」を禁止している。つまり、「学校教育本来の目的を達成するため、その中に一党一派の政治的偏見が、持ちこまれてはならない」（同、115ページ）のである。だから、著者のように自民党国政についての批判的吟味が一切許されないようにいうことは、党派的教育を学校に持ち込もうとするものであり、教基法8条②に全面抵触することになる。では、「良識ある公民たるに必要な政治的教養」の教育の方法は何か。

「第一に教育内容の面である。政党の政策なり主張に言及するときには、一つの政党だけのものを教えるということだけでなく、各政党すべてに及ぶべきであろう。第二に教授者の態度である。ある政党を支持するとか、それに反対するような態度をとってはならないのである。客観的に、学問的に取り扱い、生徒の政治的批判力を培うようにしなければならない。」（同、118ページ）

政権政党の国政に対しても、客観的・学問的に接近し、政治的批判力の形成をこそめざさなくてはならない。そうでなければ、「積極的に社会を形成して

行く」国民としての「公民」など、到底育成できないからである。教基法制に内在する以下のような見識を、あえてここで紹介しておこう。

「がんらい、そのときどきの政策が教育を支配することは、大きなまちがいのもとである。政府は、教育の発達をできるだけ援助すべきではあるが、教育の方針を政策によって動かすようなことをしてはならない。教育の目的は、真理と正義を愛し、自己の法的、社会的および政治的の任務を責任をもって実行していくような、りっぱな社会人を作るにある。そのような自主的精神に富んだ国民によって形作られた社会は、人々の協力によってだんだんと明かるい、住みよいものとなっていくであろう。」(『民主主義』下、286ページ)

政治教育は「国政選択の自由」をもつ主権者の形成をめざすものでなくてはならない。

(3) すでに明らかなように、本書出版のねらいの一つは、きわめて作爲的な仕方でも教育「危機」感を煽り立てることであり、そうすることによって政権政党をして教科書問題に取り組ませることである。そうした政治的な思惑が本書の全体を貫いているとみてよい。

教育「危機」感を煽り立てるべくさまざまな手法が用いられているが、その手法の一つが「文部省検定はこのまま放置できないほどに追いつめられている」とくり返すという手法である。文部省検定が「防禦的な立場」であり日教組こそ教科書編集という「攻撃的な立場」に立っていると、その立場を逆転して画いてみせる(『いま、教科書は』12ページ)だけでなく、文部省検定は「追いつめられた」とくり返すのである。

「教科書調査官は一步々後退を余儀なくされている。『後退』でないにしても、教科書調査官が“進歩的”な教科書執筆者の“反撃”に手を焼いているのは疑い余地のないところであり、いまは文部省の検定が正常に機能しているとはいえないくらいにまで追いつめられていると云ってよいほどである。」(同、51ページ)

「“進歩的”な教科書原稿の続出に対し、文部省教科書調査官の“抵抗”は、

現状ではきわめてはかなく、むなしなものになっている。」（同、61ページ）

日教組等の「文部省の教科書検定は、教育の国家統制の方向をいっそう強め、反民主主義・国家主義的な姿勢を強く打ち出したもの」「いまの教科書は、時の政府・支配層のための支配の道具」等々の批判に対しても、

「事態はその宣伝とはまるっきり逆で、文部省はむしろ追いつめられ、“進歩的な”教科書執筆学者・文化人、日教組、教科書労働者（出版労連）などの攻撃に手を焼いているというのが実態であり、日教組などの誇大な宣伝は、それらの事実をおおい隠す煙幕にすぎない。」（同、63ページ）

といて反論している。

(4) それは、部落問題研究所が国語教育の副読本として発行した（全12巻、1967年より発刊、73年改訂版）文学読本『はぐるま』（编者、住井すゑ、西郷竹彦、杉山明男、佐古田好一）のなかの児童文学作品を、1980年度からの小学校国語教科書（5社）が多く取り入れたことを大々的に問題にし難している。とりわけて問題にしている作品は、つぎの9点である。

ジャンニ・ロダーリ、西郷竹彦訳「しごとのにおい」、アレクサンドル・アフナーシェフ、西郷竹彦訳「大きなかぶ」、岩崎京子「かさこじぞう」、来栖良夫「村いちばんのさくらの木」、ニーナ・フリチャーホワ、西郷竹彦訳「大きなしらかば」、大川悦生「おかあさんの木」、今村祐行「一つの花」、いぬい・とみこ「川とノリオ」、斉藤隆介「ペロ出しチョンマ」。

これらの作品について、それは、その内容分析によってではなく、文学読本『はぐるま』（「偏向の教典『はぐるま』」ときえ呼んでいる）に盛り込まれているゆえをもって、「偏向」作品のレットル張りをしている。⁽⁶⁾『はぐるま』は、文部省検定の国語教科書にあきたりない部落問題研究所が「文学による人権の教育」をスローガンに発行した副読本であり、編集者たちが「共産党員かまたはそのシンパ」であり、これを副読本に使用するなら「こんにちの教科書には求めることのできない質のよい作品を、自主教材として教育計画のなかに効果的に位置づけることができる」とされている、だから「偏向の教典」だという（同、87—

90ページ)。それは、編集者が共産党系の人物であるなら収録された児童文学作品はすべて共産主義思想に立ったものばかりである、という偏見で作品をみていくわけである。『はぐるま』の編集者たちが、① 人間と戦争・平和、② 人間と労働・生産、③ 人間と仲間・集団、④ 人間と自由・平等、等々の観点で作品を選んでいることを十分に知りながら（同・95ページにその旨紹介している）である。

『はぐるま』のなかにはとりわけ「平和教材」が多いといわれる。このことは、反戦平和の追求＝達成がいよいよ人類的・現代的な課題となってきたことの反映であろう。ところが、それによれば、なんと「“平和教材”が多いのも、もちろん共産党の当面の政策に追従したもの」（同、96ページ）とされてしまう。反戦平和の追求こそ、いわば思想・信仰・党派の別をはるかに超えた、まさに人類的・普遍的な課題であるにもかかわらずである。著者は、平和運動家チェルノフの「平和運動は、人民を（共産）党に近づけ党の影響下に置く、最もすぐれた階級闘争の特殊な形態である」という一面的な規定（それは平和運動の本質を見誤ったものである）を引っ張り出して、「この指摘を前提にすれば、『はぐるま』に“平和教材”が多いのもうなづける」という（同、96ページ）。『はぐるま』が「平和教材」を多く収録し反戦平和の現代的課題性を鮮明にしようとしていることも、共産主義思想のなせる技にほかならないとするのである。反戦平和の思想・運動に対するこれほどまでの歪曲は、著者の異常な好戦主義からくるものであろう。

ここであらためて、教基法制が戦後日本の教育に提示している根本課題が平和主義・民主主義の思想＝感情の形成にあることを、つよく指摘しておかなくてはならない。教基法制が戦後教育に向けて提示しているこの根本課題とかかわらせてみると、『はぐるま』が多くの「平和教材」を収録しているのはまことに至当なことなのであり、反対に、平和主義の思想＝感情の形成をめざす教育を「偏向」教育呼ばわりして非難することは、戦後教育を戦前的教育ないし戦前教育もっていこうとするものだと批判されても仕方のないことであ

る。そうした非難もまた、教基法制の要請を無視し、教基法制を掘り崩そうとするものであるといわなくてはならない。著者の論法でいけば、『教育基本法の解説』から『あたらしい憲法のはなし』『民主主義』に至るまで、固い反戦平和の思想を基調にしているのであるから、「共産党の政策に従属したもの」というとんでもないことになってしまう。

(5) 作品評の若干をみておこ^⑥う。

大川悦生「おかあさんの木」を評する際にも、「これも日教組などが激賞している『平和教材』である」からには、これもチェルノフのいう「筋書きに従ったものと思われ、平和を求めると見せかけて、実は『壮烈な階級闘争』をめざしているのかもしれない」（同、105—106ページ）と、平和教材に対する偏見を煽ることからはじめている。また、作者は『『民話を語る会』を主宰している左翼作家である」とのべて、はじめに作品への偏見を植えつけようとするのである。しかし、「おかあさんの木」を流れているものは、ひたすら子どもたちの無事を祈る母親の子を思う愛情であり純粋な反戦平和の思想であって、「階級闘争の特殊な形態」として「平和への願い」を画いているのでは少しもない。作品を流れる人間的願いを不当に歪曲した評価というほかない。

このような作品評の仕方は、今西祐行「一つの花」についての場合も同じで、作者は『『社会主義とヒューマニズムを基調として、真実を求めて生きる人間の姿を描いてきた』といわれている左翼作家である』（同、107—108ページ）から、この作品も「偏向」作品に違いないという偏見を植えつけることからはじめている。また、この「平和教材」も『『反戦平和』をたくみに党派的な主張につなげている』という。しかし、ここにも「一つの花」そのものの内容に立ち入った評価はなく、およそ作品評の名に値する評価になっていない。

斉藤隆介「ペロ出しチョンマ」に対する作品評の仕方も同じである。まず、「斉藤氏は熱心な共産党支持者で、選挙のたびに共産党激励のアピールを出している左翼作家である」（同、110ページ）という作家「紹介」からはじめて、「偏向」作品に違いないという先入観を植えつけようとする。そして、この作品は

「社会主義的献身を描いたもの」だとか、子どもたちの心のなかに「社会変革のエネルギーを育てていく」ことをねらったものなどという、いわば他人の作品評を引用して作品「偏向」の証明に使い自分自身の評価はなんらしていないのである。もっとも、「権力も死をも恐れぬ不敵なつらだましを描いている」とか、「長松は、はりつけの刑を執行される時、わざとおどけてペロ（舌）を出す、という物語である」などというのは、この著者の作品評といえなくもない。しかし、この作品の描いているものは、不敵でおどけた人間長松などではなく、長松という人間が妹ウメに寄せるやさしさであり深い思いやりである。長松は「わざとおどけてペロを出す」のではなく、「思わずさげんで」ペロを出してしまっているのである。いま自分が処刑されることも忘れてしまっている。

第3部「教科書を操る左翼団体」から

(1) 著者は、働く勤労人民の暮らし、その勤労人民のよりよい暮らしを求めた闘争、等々に徹底して冷淡である。

『小学校社会』学校図書を組上に乗せた箇所、例によって、この教科書の執筆者たちは「著名なマルキストばかり」であり、「街頭または赤旗紙上で日本共産党への支持を呼びかけていたことがある」、有事立法に反対するアピールにも名を連ねていた、だから「小学校の社会科の教科書で最も“偏向”のいちじるしいといわれている」（同、120ページ）などと、その「偏向」性を暗示することからはじめている。「以上の人々が書いた教科書（小学校社会）であってみれば、それがマルクス主義のイデオロギーで貫かれることになるのは当然のこと」だという（同、121ページ）。

しかし、この著者の指摘するところでも、この『小学校社会』の「編集上の特色」は、

1. 日本の生産・労働などの国民生活について、典型事例をとりあげ、具体的にやさしく記述し、国民（民衆）の力の展開を歴史的に明らかにする、
2. 日本の社会の基本的な課題をふくむ生活事実をもとに、社会の科学的認

識の根本となることがらを教材化する、

3. 社会科学の学問的成果にもとづきながら、学習者であるこどもたちと現実の社会をつなぐ役割を果すよう配慮する、

の3点に置かれているに過ぎない。この編集方針は、たとえば文部省『民主主義』がのべている社会科の新設目的（『民主主義』下、292—293ページ）にむしろ正確に沿っているものであって、著者のようにいうのは作為的歪曲であるとしかみられない。問題はむしろつぎの点にある。

著者は、この教科書のなかにある以下のような記述を問題にしている。

「消防車や道具はもっとほしいし、消防士の人数ももっとふやしてほしい」「（はたらく人たちには）こしがいたくなる病気やけがの心配があります。けんこうしんだんをして人をふやしてほしいのです」「（農民のことば）もしわたしたち夫婦のどちらかか、子どもが病気になったとすると、それだけで身動きができなくなってしまふ」

「秋になって米代がはいると、その多くが機械代になってしまいます。これじゃ機械のしはらいのために働いているみたいだ。農業などいっそやめてしまおうか、と思ったそうです」

働く勤労人民の生活現実のなかから出てくるこれらの声を知らせることは、子どもたちに勤労人民の暮らしをリアルに直視させることになる。著者はこれについていっている。

「これらの記述の一つ一つがたとえ事実としても、こういう事例や声ばかりをかき集めて児童・生徒の前にさし出したのでは、こどもたちの社会観をゆがめ厭世（えんせい）的な感情を助成することになりはしないだろうか。

またたとえ、それが杞憂であったとしても、この種の^{えんき}怨嗟をもとにした『民衆の力の展開』が、民主主義になじまない破壊的な結果を招くことになりかねない。」（同、125—126ページ）

持って回った言い方をしているが、勤労人民の暮らし（その暮らしの現実から出てくる怨嗟の声）を知らせることは止めよというのである。子どもたちの「社会

観」を歪め「厭世的な感情」を助成することになるだけだという。これらの記述が「たとえ事実としても」子どもたちの社会観をゆがめ厭世的な感情を助成することに「なりはしないか」、たとえそれが「杞憂であったとしても」「民衆の力の展開」を教えることは民主主義になじまない破壊的な結果を招くことに「なりかねない」と、このような確信のない言い方をしながら、働く勤労人民の暮らしから目をそむけさせ、子どもたちの空想的社会観を現実の直視から出発する科学的社會観に発展させることを押し止めようとする。

(2) それは、そうした勤労人民のよりよい暮らしを求めての闘争（幸福追求）に対しても、甚だ冷淡である。

『小学校社会』が「さまざまな『一揆』の話を執拗に持ち出している」ことをとらえ、それは、「たんに歴史のわい曲とittedだけではすまされない」（同、126ページ）とか、「一揆のエネルギーを児童・生徒にも植えつけようとするものだ」（同、127ページ）などといって、「偏向」した歴史教育だときめ付ける。さらに、それが「わたしたちの地域で百姓一揆があったか調べてみよう」と課題提起していることにつき、「児童・生徒のいわゆる“闘争心”を煽りたてている」（同、127ページ）などと非難している。

このような非難を浴びせたすぐ後で（同、128ページ以下）、それが「落ちこぼれた“義務”」「新中学教科書は“権利”でいっぱい」と、人権論にかえて義務論をこそ教科書内容の基調に据えるべきだと主張していることは、それがなぜ一揆学習に甚だ冷淡であるのかをよく物語っているといわなくてはならない。

子どもたちは、現在その圧倒的多数が勤労人民の子どもたちであり、将来とも勤労人民として生きていかななくてはならない。そうであるなら、現在および将来、子どもたちがより人間的な幸福な暮らしをどのようにして実現していくのか、この点をこそ子どもたちに解明してやらなくてはならない。そうでなければ、およそ人権教育（「権利としての教育」）の名に値しない。「すべての国民は、自らの力によって立ち、自らの手で自己の幸福を追求する権利を有する。民主主義の保障するものは、このような権利であり、このような自由である」（『民

主義』下、277ページ）とするなら、国家・社会に負う国民の義務＝責任を前面に押し出して人権意識を眠り込ませるのではなく、その反対に、すべての人間にその幸福追求の権利を自覚させ、先人の幸福追求の闘争の歴史を学ばせなくてはならない。そして、勤労人民が自分たちの幸福を自分たちの手で実現する方途を解明してみせなくてはならない。子どもたちに勤労人民の暮らしの現実を直視させたり勤労人民の幸福を求めての闘争を学ばせたりすることは、民主主義が「個人の価値と尊厳とに対する深い尊敬をその根本としている」以上、まさに教基法制的つよく要請するところだといわなくてはならない。

民主主義は「各人が生活を経営し、幸福を築き上げて行くことは、他人に譲り渡すことのできない自然の権利であるとみる。」（『民主主義』上、13ページ）

「すべての人間は、生きる権利がある。めいめいがその幸福な生活を築き上げて行く権利を持っている。できるだけ多くの人々ができるだけ幸福になることは、人間社会の理想である。」（同、140ページ）

「人間の世の中にはいろいろと矛盾があって、民主主義が行われるようになって、働く者のくらしが良くなるならず、働かない者のふところに金がころがりこむ場合が少なくない。（中略）他人の勤労によって得られた利益を、働かない人間がしぼり取るようなしくみは、結局は民主主義の根本精神を裏切る考え方が、社会の中に深く巣を食っている結果として現われて来るのである。」（同、141ページ）

「他人の汗の結晶を、ぬれ手であわをつかむように、つかみ取る罪悪を追放して行かなければならない」（同、142ページ）という、反封建・反独占の思想がここにみられる。

③ 著者は、『『社会科学の学問的成果』または『社会の科学的認識』という（さきの『小学校社会』の「編集上の特色」にある）表現は、マルクス・レーニン主義（科学的社会主義）を別の言葉で表現したにすぎない」とのべ（『いま、教科書は』122ページ）、社会の科学的認識をめざすことが「偏向」しており、そもそもそのような認識は成立しないといっている。

たとえば、家永三郎『新日本史』三省堂が、「資本主義の発達には産業のめざましい発達をもたらしたが、一方では巨大な富を有する有産階級、他方では全然生産手段をもたず、自分の労働以外には生計をたてるすべのない無産階級を生み出した」とか、資本主義はやがて「独占化し、経済恐慌を引き起こす」とか、その過程で「労働運動が発展し」「社会主義運動が起こり」「社会主義政党（共産党など）も結成される」などの歴史的事実を「時代発展の法則」として説明していることを取り上げ、著者は、「この硬直した古典的階級史観」と揶揄しながら、「時代発展の法則」などは「すでに時代おくれの幻想にすぎない」とまでいう（同、138—139ページ）。社会科学は人間社会の歴史を貫く法則の定立をめざすものであるから、「時代発展の法則」の存在を認めないとするなら、社会の科学的認識（社会科学）など成立しないことになる。

働く勤労人民にとっては、社会発展の科学的認識を踏まえてはじめて、自分たちの幸福・繁栄をどのように自分たちの手で実現していくか、その展望をもつことができる。そうした科学的認識なしには、すべての人間の幸福追求権の自然権性をいかに強調したところで、所詮自分たちの幸福を実現することはできない。その意味で、人間社会の発展史を法則的・科学的に認識することは、社会科学の研究成果に深く学ぶことは、勤労人民にとって決定的に重要な意味をもっている。しかし著者は、社会の科学的認識など成立しないかのようにいうことで、人間の生きるめあてを見失わせようとしているのである。

(4) 著者が平和・平和運動・平和教材の価値をいわば全面否定していることはすでにのべたが、著者の好戦主義・軍国主義の思想は、つぎのような箇所にも明白に露呈している。

小学校社会科教科書『小学校社会』学校図書は、文部省学習指導要領が「人物史」を重視したこともあって、明治以降については反戦・平和につくした人物を取り上げて、そこに当然、幸徳秋水や堺利彦を加えた。これに対し著者は、「救国の将軍」を加えることを求め、

「幸徳秋水や堺利彦を登場させるのなら、なぜ日本海海戦を勝利に導いた東

郷平八郎を取り上げないのだろうか。歴史の重み、貢献度からみても東郷の方がはるかに優れているというのが国民的常識だからである。

この教科書は、東郷平八郎に限らず、その他の軍人には一言もふれていない。」（同、126—127ページ）

とのべている。著者の軍国主義思想をあからさまに出して見せた箇所である。

また、『中学社会』日本書籍が「民衆の成長」「土一揆」「国一揆」「一向一揆」等々を取り上げていることにつき、「お世辞にも“公正”などといえたものではない」「ことさらに一揆を誇張して記述し、『団結して生活のためにたたかう』民衆を描いた」ものと、例のごとく非難している（同、131—132ページ）。そのうえで、この『中学社会』が「帝国主義（戦争）に反対する（帝国主義国内部の）社会主義者」として幸徳秋水や堺利彦らを取り上げていることをとらえ、「だからといって幸徳秋水らを愛国者扱いにするのは、共産党流の“我田引水”で、あまりにも客観性に欠けている」という（同、134ページ）。愛国者としてなら、反戦平和のために闘った幸徳秋水らではなく、東郷平八郎をこそまっ先に上げなくてはならないというわけである。ここでも著者の軍国主義思想を示してみせたのである。

教基法制の戦後教育への根本的要請が平和主義の思想＝感情の形成にあることなど、まったく無視されている。それどころか、その要請に対して挑戦的ですらある。

(5) 著者は、徹底した反社会主義思想の持ち主であり、とりわけソビエトに対して異常な反感を持っている。ソビエト社会主義の優位性をどの方面からも一切認めようとしない。といって、本書のなかには中国社会主義を非難した箇所はまったくない。

高校社会科教科書『政治・経済』清水書院が「資本主義が産業革命をへて高度の発達を遂げるに伴い、さまざまな困難（形だけの自由や平等）が露呈されてくる」とし、その解決策として修正資本主義と社会主義の実現があるけれども、資本主義をどのように“修正”してもやはり「実質的な不自由と不平等は

放置される」と書いていることを取り上げ、「結局はソ連のような社会主義に体制を移行していく以外はないといわんばかりの論理で」とあると非難する（同、141ページ）。「ソ連のような」社会主義ということには少しもならないののである。そしてそのうえで、「ソ連全体が『収容所列島』であり、この国は自由なき人民の煉獄だということは、いまや世界周知のことになっている」（同、142ページ）と、この著者の異常な反ソ感情をむき出しにして見せている。ソビエトの国政を批判することは必要であろう。しかし、その国政批判は、「世界中の国が、いくさをしないで、なかよくやってゆくことを、国際平和主義という」（『あたらしい憲法のはなし』11ページ）のなら、またこれが現行憲法前文に盛り込まれている根本思想の一つだとするなら、国際平和主義の観点からの節度ある批判でなくてはならない。この著者のようなソビエト国政非難は、対ソ戦争を予定し反ソ感情を煽り立てようとする、理性のない好戦主義者のそれではない。

また、同じく高校社会科教科書『倫理・社会』実教出版が「資本主義の発達には必ず人間疎外の現象を生む」とのべたうえで「人間疎外（資本主義的生産と消費のわくぐみのなかであられる人間の全体性の喪失）の諸形態」にふれていることをとらえ、「まるで社会主義こそ救世主といった“義烈の精神”を強調している」（『いま、教科書は』140ページ）とのべ、「ソ連の最もすぐれた知識人、アンドレ・サハロフ」（同、140ページ）および作家・ソルジェニーツィンの特殊個人的感想文から引用しながら、ソビエト国政の非難をしている。「社会主義国の悲劇的な構造は明白だ」といってである。

この著者は異常な反ソビエト・反社会主義の思想の持ち主である。だから、この著者には、資本主義と社会主義とを冷静に比較研究することなど、もはやまったく不可能である。また、この著者には資本主義経済制度を冷静に批判的にみることができない。資本主義経済制度批判に出会うと感情的に反発し、資本主義に対する社会主義の優位性を少しでも説くものがあると、それに対しても感情的・感覚的に反発する。事態を冷静かつ批判的・客観的にみることので

きない、現実の自民党国政を無条件に肯定する、このような著者には教科書内容を批判する資格はまったくない。著者こそが極端に右翼的な偏向思想の持ち主だからである。

なるほど、民主主義の思想はすなわち社会主義の思想だとはいえない。しかし、民主主義は反社会主義ということには論理上けっしてならないのである。事実、「一般に社会主義がそれ自身としては民主主義の精神と矛盾するものでない」（『民主主義』上、215ページ）とか、「どのような経済の方針（資本主義か社会主義か）が実際に採用されたとしても、それが（中略）国民の自由な意志に基づき、議会の公明な討議の結果として得られた結論である限り、その方針ですゝむのは、民主主義の原理と決して矛盾することはない」（同、216ページ）とかいわれているのである。「国民すべてのできるだけの幸福を実現するのに、どういう方法によるのが一番よいかは、国民自身の自由な選択に任せられている」のが民主主義だ（同、229ページ）とすれば、

「民主主義の立場からいえば、共産党といえども、議会政治の原則にしたがって、公明正大に進退を行い、正々堂々と多数決でその政策を実現しようとしている限り、これを禁ずべき理由はない。なぜならば、民主主義は、各人の政治上の信念の自由と言論の自由とを尊重するからである。」（同、231ページ）ということになる。『民主主義』によれば、資本主義体制か社会主義体制かについて、人々は選択の自由をもっているのである。これこそ国民主権の民主主義にふさわしい考え方である。そうだとすれば、教科書のなかでは、資本主義か社会主義かについての冷静な比較研究が十分に展開されていなくてはならないということになる。著者のような徹底した反社会主義思想の持ち主がなぜ教科書内容を批判する資格がなくなるか、その理由である。

戦後の教基法制が民主主義の思想・感情の形成を戦後日本の教育の根本課題として提起するとき、それは、資本主義体制についての批判的な研究・学習、社会主義体制についての自由な研究・学習、等々まで含めてその根本課題を提起しているのである。国民主権主義の原理にてらして、しごく当然なことであ

ろう。

(6) 本書の最後には「文部省の奮起に期待」が置かれ、「いまの小・中・高校の教科書は、国民の共通の認識（常識または良識）からおおよそかけ離れたもの」になっている（『いま、教科書は』144ページ）と、あたかも著者の教科書内容非難こそ良識的批判であるかのごとくにみせかけながら、「非力な文部省の姿勢」を生み出すのは法律と採択制度の2つに問題があるからだという。まず、法律の不備欠陥からいう。

「いまの法律のもとでは、いくら文部省が厳密な検定をしたくてもこれ以上は手が出ないという事情がある。それもまた文部省の怠慢といえはいるが、しかし、法律の不備欠陥を放置している政治家にも大きな責任があるう。」（同、145ページ）

政治家に法律の不備欠陥の「是正」に取り組むよう求めた部分であるが、法律の不備欠陥についての指摘は、さきの『憂うべき教科書の問題』での指摘と同じである。「教科書の発行に関する臨時措置法」は、立法の主目的が教科書の発行手続に置かれた臨時措置法であり、用紙事情が好転するまで臨時に文部省の検定を認めたもので、教科書の自由出版制を予定したものである。「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」も、教科書の発行・採択に関する規定はあるが、検定には直接関係のないものである。「教科用図書検定規則」にしても、省令であって法律ではない。だから「教科書の検定についてはなんの具体的な法律もない」（同、146—147ページ）ということになり、そうだとすれば、「法律論争を繰り返えすかぎり文部省の敗訴は目に見えている」し、文部省が「検定に腰が重くなるのは無理もない」（同、147—148ページ）。おおよそ以上のようにいう。

ついで、採択制度の問題についていう。

「現在のところ教科書を選ぶ（採択する）法律上の権限は教育委員会にあるが、これは名ばかりである。実際の教科書採択は、教育委員会が委嘱した教科書選定審議会委員、専門調査委員、地区採択委員などが行うが、これらの

委員の大半は現場の教師である。」(同, 149ページ)

委員の大半が現場の教員となれば、「教科書の採択が日教組の意のままになる」し、日教組の前に「各教科書会社が争って“平伏”するようになり、「各教科書会社は争って日教組お気に入りの学者・文化人に執筆を依頼するハメになる」(同, 150ページ)。「かくて教科書は党派的な“反戦平和”一色にぬりつぶされてしまうことになる」(同, 151ページ)。これらの学者・文化人に教科書執筆を依頼している各教科書会社の経営者も「とんでもない教科書」を発行していることにつき「責任は免かれない」と脅かしている(同, 151ページ)。およそ以上のようにいう。

総じて、文部省の検定権に法律的根拠を与え、教科書採択を教育委員会等の行政機関に集中し、文部省がより「厳密な検定」ができるようにせよ、といっている。法律の不備欠陥を放置している政治家をけしかけながら、「教科書法」制定をつよく迫っているわけである。⁽⁷⁾

ま と め

『憂うべき教科書の問題』『いま、教科書は』の内容を分析的にフォローして考えさせられることは、教基法の規範性ということについてである。すでにのべたように、これらの著作の執筆者の思考を拘束しているものは、日本の軍事大国化・軍国主義化をめざす自民党・政府の国政であって、もはや教基法制では少しもない。その意味で、教基法は執筆者の思考に対しては規範性をすっかり失ってしまっているのである。むしろ教基法制の提起している教育課題に対して、執筆者は、これにま正面から挑戦しながら、戦後教育を教基法制の要求するところの反対物に転化させようとしているのである。この意味で、執筆者は、80年代日本の教育がなお教基法制下にあることを知りながら、教基法制を徹底して形式化し、その実質においては「改正」教基法制下での教育としかみられない教育を実現しようとしているのである。

〔註〕

- (1) 本書の著者に「戦前」についてのなんらの反省もないことは、多くの教科書執筆者が「戦後を善、戦前を悪とする時代観の持ち主」であることを嘆いたり、家永三郎らが「若い世代が戦前の価値体系を固守する古い世代と同じような考えををはじめた」ことを問題視し「保守的なものの考え方がなぜ『恐ろしく』かつ『マイナス的』なのだろうか」と、まるで戦前の価値体系のほうが戦後のそれよりすぐれているかのようにいったりしている（同、137ページ）ことから明らかである。
- (2) なお、本書の目次構成を示せば、つぎのとおりである。
 - 第1部 「国定」から「検定」への変遷 (1) 根強い“教科書信仰” (2) 軍靴の響きの中で (3) 文部省の夢破れる (4) 日教組の“不条理” (5) 教科書編集の内幕 (6) 検定をめぐる攻防
 - 第2部 教科書に現われた思想 (1) 共産主義の美化 (2) 狙われる社会科教科書 (3) “二流”のマルクス主義者 (4) まかり通る“力の論理” (5) 偏向の教典『はぐるま』 (6) ロシア民話も教材に (7) 祖国の憎しみ増長 (8) “反戦、平和”の虚飾
 - 第3部 教科書を操る左翼団体 (1) 『歴教協』『全民研』の実態 (2) 武力闘争を礼讃 (3) 落ちこぼれた“義務” (4) 悲劇に至る序章 (5) 文部省の奮起に期待
- (3) 『いま、教科書は』は、別の個所では、80年度から使用の「教科書の予期した以上の出来ばえに、日教組も共産党もいま手放して喜んでいる（中略、いまや文部省と日教組は攻守そのところを変え、日教組と共産党は勝利の美酒に酔っている」とまで評価している（同、29ページ）。また別の箇所では、日教組は「絶賛し」共産党は「ほめそやし」している、と書いている（同、85—86ページ）。
- (4) 『『教育課程』とは、児童・生徒に『なに』を、『どう』教えるかの基本的大綱をきめたものである。この大綱は、法律にもとづいて文部省がきめることになっているが、文部省に敵対する日教組は、それを自分で勝手にきめる（自主編成する）と主張している。だが『自主編成』は法律違反である」（同、31ページ）ともいっている。
- (5) 拙編『教育実践と教育行政』全訂版、法律文化社、1979年、第3部第1章論文参照のこと。
- (6) これら児童文学作品の「偏向」非難に反論したものとしては、日本児童文学者協会編『国語教科書攻撃と児童文学』青木書店・1981年、同和教育における授業と教材研究協議会編『国語教科書攻撃と文学の授業』青木書店・1982年などがある。なおいっそう詳細な反論＝批判はこれらの書にゆづらなくてはならない。
- (7) 本来ならばここで、いずれも石井一朝の著作といわれるこれら『憂うべき教科書の問題』および『いま、教科書は』の内容の特徴を、森本真章らの著作『疑問だらけの中学教科書』等の内容と比較対照しながら、まとめておかななくてはならない。