



小学校道徳教科書における「愛国心」の取り扱いについて：教育出版と光文書院を事例として

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2018-02-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 古川, 雄嗣 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006604

小学校道徳教科書における「愛国心」の取り扱いについて

— 教育出版と光文書院を事例として —

古川 雄嗣

北海道教育大学旭川校教育学教室

Contents of Nationalism and Patriotism in Elementary Moral Education Textbooks

— A Case Study of KYOIKU-SHUPPAN and KOBUNSYOIN —

FURUKAWA Yuji

Department of Education, Asahikawa Campus, Hokkaido University of Education

概要

本稿は、2018年度から小学校で使用される「特別の教科道徳」の検定教科書における、いわゆる「愛国心」の取り扱い方を分析するものである。いわゆる「愛国心教育」をめぐる、いわゆる右派・保守派と左派・進歩派との間での論争が続いている。その各々が、道徳教科書において「愛国心」をどのように扱っているのかを分析することが本稿の目的である。その結果、本来左派が支持すべきはずの市民的・政治的ナショナリズムを、右派の教育出版が推進し、本来左派が批判すべきはずの文化的・民族的ナショナリズムを、左派の光文書院が推進しているという、思想的な「ねじれ」が見出された。

はじめに

いわゆる「愛国心教育」については、いわゆる左派・進歩派と右派・保守派との間で、常に論争の焦点になってきた。特に、90年代の「新しい歴史教科書をつくる会」の登場、2000年代の教育基本法改正問題、それに続く道徳の教科化問題においては激しい論争があり、いまだに相容れない立

場の対立が続いている¹。

大まかに言えば、いわゆる左派・進歩派は、自国・自文化への愛着は必然的に他国・他文化への排他的、侮蔑的、攻撃的感情を生み出すこと、文化的な同質性を要求することによって多様な伝統・文化を破壊・抑圧すること、そして何より、「心」という私的な領域に国家が介入し、教育に

1 この一連の論争を手際よく整理したものとして、たとえば竹島（2009）を参照。

よって特定の価値観を強制してはならないこと、などの理由から、「愛国心教育」を批判する²。他方、いわゆる右派・保守派は、愛国心は自然な感情であること、世界中の国民がもっている当然の価値観であること、などを理由に、その必要を主張する³。

ただし、一般に同じ右派・保守派と括られる者のなかにも、異なった立場もある。たとえば佐伯啓思は、愛国心は多くの保守派が言うような自然なものではなく、自然ではないからこそ意図的に教育する必要がある、との見方を示している（佐伯 2008, 114頁以下）。同じ論理に基づいて、中野剛志は、必要なのは「愛国心」ではなく「忠国心」、つまり私的な感情としての愛情や愛着ではなく、国民としての義務を果たすという意味での公的な「国家への忠誠」であり、これこそ「国家が強制し、教育すべきもの」である、という挑戦的な主張を提示している（中野 2007）。

いずれにせよ、このような賛否様々な議論と対立が続くなか、政府は、2006年に教育基本法を改正。そこに「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する」（第2条第5項）という文言（いわゆる「愛国心条項」）を追加した。さらに、それに基づいて、学習指導要領にも、2008年の改訂において「道徳教育の目標」として、同じ文言を追加。そうして、2016年には道徳の「特別の教科」化を断行し、小学校においては2018年度から実施されることが決定している。また、それに伴って道徳の検定教科書が作成され、2018年度は8社の教科書が検定に合格した。本稿執筆現在、各自治体で採択の手続きが進んでいる。

本稿は、この2018年度小学校道徳教科書において、実際に「愛国心」がどのように取り扱われて

いるのかを、複数の教科書見本⁴を比較して検討するものである。言うまでもなく、検定教科書である以上、すべての教科書が、内容項目「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」を取り扱っている。しかしながら、これも言うまでもなく、とりわけこの内容項目に関しては、上記のとおり賛否様々の思想的立場がある以上、各教科書会社と執筆者たちのそれによって、実際の取り扱い方は大きく異なってくるはずである。その異なり方が具体的にどのようなものであるかを明らかにすることが、本稿の目的である。

第1節 分析方法

1 分析対象

分析の対象としては、さしあたり本稿では、8社の教科書のなかから、教育出版と光文書院の2社のそれを選択し、設定した。その理由は、各々の教科書の執筆者から推測して、教育出版はいわゆる右派・保守派の立場を、光文書院はいわゆる左派・進歩派のそれを、各々典型的に現しているものと考えられるからである。

教育出版の代表執筆者は、林泰成、貝塚茂樹、柳沼良太の3名であるが、彼らはいずれも道徳教育推進派の代表的人物である。特に貝塚茂樹は、道徳の「特別の教科」化を含む自民党政権の一連の道徳教育政策のいわばブレーンの存在である（参照、貝塚 2015）。このことから、この教科書はいわゆる右派・保守派の代表的なものとして考えることができる。

光文書院の監修・顧問の3名はいずれも方法論の専門家であり、その思想的立場については詳らかではない。しかし、執筆者の一人として教育思想研究者の松下良平が入っている。松下は『道徳教育はホントに道徳的か?』などの著作で、近年

2 竹島（2009）がこの典型として挙げているのは、高橋（2004）である。もとより、それ以外にも、この種の論は枚挙に暇がない。

3 竹島（2009）がこの典型として挙げているのは、藤原（2005）である。もとより、それ以外にも、この種の論もまた、枚挙に暇がない。

4 本稿の執筆時点（2017年9月）では、2018年度の道徳教科書は市販されていないが、市立図書館等で教科書見本が公開されている。本稿は旭川市立図書館資料室にて公開されているものを閲覧した。

の一連の道徳教育政策を厳しく批判しており、その批判の内容・根拠は、おおむね「はじめに」において述べた左派・進歩派によるその典型といてよい（参照、松下 2011）。したがって、この教科書は、いわゆる左派・進歩派の代表的なものとして考えることができる。

2 分析枠組み

上記2社の道徳教科書に関し、本稿では、「愛国心」に関係する教材の量と質とを分析する。量については、内容項目「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」の教材数・頁数はもとよりであるが、それ以外の内容項目の教材についても、「愛国心」に関係すると思われるものを取り上げ、計量する。

問題は、何をもち、どのような意味での、「愛国心」に関係すると判断するかという、質的な分析の基準である。一口に「愛国心」と言っても、その概念の意味内容や定義自体が論者によって大きく異なる。そこで本稿では、以下の理論的枠組みを用いて分析を試みてみたい。

まず第一に、「愛国心」という概念を最も広義に解し、これを「ナショナル・アイデンティティ」と同義に用いる。「ナショナル・アイデンティティ」とは何であるかについてであれば、80年代以降、歴史社会学や政治哲学の分野における重厚な研究蓄積があり、おおむね共通理解となっている一応の定義もある。したがって、それを参照することによって、「ナショナル・アイデンティティ」の育成を意図した教材、またはそれに結果する教材を識別することが可能になるとと思われる。たとえば、最も包括的なナショナリズム研究を展開していると思われるアントニー・D・スミスは、「ナショナル・アイデンティティの基本的特徴」として、以下の5点を挙げている（スミス 1998, 39頁）。

- 1 歴史上の領域、もしくは故国
- 2 共通の神話と歴史的記憶
- 3 共通の大衆的・公的な文化

- 4 全構成員にとっての共通の法的権利と義務
- 5 構成員にとっての領域的な移動可能性のある共通の経済

そこで、これらの「基本的特徴」に該当する教材を、「愛国心」に関する教材と見なし、その量と質とを分析の対象とする。なお、この意味でのナショナル・アイデンティティの創出、育成、強化を意図すること、またはそれに結果することを、本稿では「ナショナリズム」と呼ぶこととする。対照をより際立たせることを意図して、より具体的な分析の枠組みとしては、日本人を扱った教材、ならびに日本の国土および風土を扱った教材のすべてを、「愛国心」に関する教材と見なすこととする。

第二に、「ナショナリズム」と「パトリオティズム」を区別する。この区別は、教育基本法および学習指導要領に示された「国」（「我が国」）と「郷土」との区別にも、おおむね対応する。ともに「愛国」と訳され、混同されることの多いナショナリズムとパトリオティズムが、決して同じではないことは、しばしば指摘されることである。そうして、概して言えば、右派・保守派は前者を強調するか、または両者を連続的に見なし、前者を後者の延長と考える傾向が強いものに対して、左派・進歩派は、両者の差異を強調し、後者の意義を強調する一方、前者は後者を破壊するものとして批判する傾向が強い⁵。なぜならば、これも大まかに言えば、パトリオティズムとは、国家（state）や国民（nation）ではなく、それ以前の、より小規模で、より具体的で特殊的で歴史的な「郷土（patria, country）」とその地域的伝統、生活様式、そこに住まう人々などへの、愛着や献身を意味する。それに対して、ナショナリズムとは、異なる歴史、伝統、生活様式などをもつ複数の地域（パトリ）を基礎として、それらを統合し、再編成することによって、上記のナショナル・アイデン

5 たとえば、その典型として、ヴィローリ（2007）を参照。

ティティを意図的に創出するものである。したがって、一面において、ナショナリズムはパトリオティズムを基礎とし、その面においては連続的であるが、他面において、ナショナリズムはパトリオティズムを破壊し、その面においては断絶的である。このいずれの面を重視するかによって、思想的立場が大きく分かれるのである⁶。このような背景から、一口に「国や郷土を愛する態度」と言っても、実際の教材において、「国」と「郷土」とのいずれに重点を置くかに、大きな差異が現れるのではないかという仮説を立てることができる。

第三に、ナショナリズムに関しては、それをいわゆる「市民的・政治的 (civic, political) ナショナリズム」と「民族的・文化的 (ethnic, cultural) ナショナリズム」に区別する。これはナショナリズム研究における伝統的な二分法であるが、大まかに言えば、前者は、ある特定の領域における、平等な政治的権利・義務を共有した「市民」による「法的・政治的共同体」としての「国民」の建設を、後者は、想定された出自や、言語、歴史、文化などの共有によって結束する「歴史的・文化

的共同体」としての「国民」の建設を、各々意図する（参照、スミス 1998ほか）。一般に、ネガティブな意味で用いられるナショナリズムは後者を指すが、実は、積極的な政治的関心や政治参加も、前者の意味でのナショナリズムにほかならない⁷。したがって、少なくとも西洋の政治哲学においては、一般に、右派・保守派は後者を、左派・進歩派は前者を、重視する傾向にある。上記第二の論点からもわかるとおり、右派がネイションの文化的同一性やそれへのアイデンティティを強調しがちであるのに対して、左派は、いかにネイションから「文化的」な要素を取り除き、純粹に「市民的」なものとして構成するかを強調しがちである。日本の政治哲学研究においても、主として2000年代以降、従来のナショナリズム一般に対する全面的な批判に反省の目が向けられ、市民的ナショナリズムを民主社会に必要なものとして再評価する傾向が見られる⁸。

ただし、この点にはなお複雑な問題もある。というのは、市民的ナショナリズムは、必然的に、国民（市民）に対して、所属する国家への献身や忠誠を求める。また、その最たる表現として、国防の義務を要求する場合もある。このような側面に対する拒否感や警戒感から、日本の左派は、むしろ文化的ナショナリズムを無害なものとして肯定する一方、市民的ナショナリズムを危険なもの

6 たとえば、アントニー・D・スミスは、近代以前、すなわちナショナリズムとネイション以前の「歴史的・文化的共同体」を「エトニ (エスニー ethnic)」と呼び、あらゆるネイションは「エトニの核の上に建設されなければならない」と述べている (スミス 1999, 242頁)。スミス自身は、規範論を慎重に避けてはいるが、この彼の歴史社会学的研究は、ネイションから「歴史的・文化的側面」を捨象することができないことの論拠として、いわゆる保守派によってしばしば参照されている (たとえば、佐伯 2001; 黒宮 2007)。他方、ネイションがナショナリズムというイデオロギーによる「捏造」にほかならないことを批判するアーネスト・ゲルナーは、「確かに、ナショナリズムは以前から存在し歴史的に継承されてきた文化あるいは文化財の果実を利用する」が、「それらをきわめて選択的に利用し、しかも多くの場合それらを根本的に変造してしまう」と述べる (ゲルナー 2000, 95頁)。前者は、エトニとネイションとの連続性を、後者は、断絶性を、各々強調しているわけである (ちなみに、スミスはゲルナーの教え子である)。なお、「エトニ」と「パトリ」とは必ずしも同一のものではないが、ネイションとの関係において類比的であると考えてよいと思われる。

7 しばしば指摘されるように、戦前の日本を「超国家主義 (ウルトラ・ナショナリズム)」と評して批判した丸山眞男も、「デモクラシー」との「内面的結合」によって「政治的な国民意識」や「政治的一体性」の自覚となったナショナリズムは、「近代国家が近代国家として存立して行くため不可欠な精神的推進力である」と述べていた (丸山 1951; 1952など)。

8 つまり、ある種のナショナリズムが、民主主義の社会と国家にとって必要であることを共通了解としつつ、その「ある種の」ナショナリズムとはどのようなナショナリズムであるのかが、問題の焦点となっているのである。それは結局、ナショナリズムの「市民的・政治的側面」と「民族的・文化的側面」とのバランスの問題であると言ってよい。これら一連の政治哲学上の論争を手際よく整理したものとして、施 (2009)、松元 (2009) を参照。

として批判するという、「ねじれ」の傾向も見られる⁹（参照，佐伯 2001，62頁以下）。

このような思想的背景と理論的枠組みのもとに，各々の教科書が文化的／市民的ナショナリズムをどのように扱っているかを分析してみたい。

第3節 分析結果

1 教育出版

【第1学年】

内容項目「伝統と文化の尊重，国や郷土を愛する態度」の教材としては，「日本の ぎょうじ」（100-101頁），「がんばれ まごべえ」（114-115頁）の計2点・4頁がある。「日本の ぎょうじ」は，花見，端午の節句など，四季の代表的な文化的・伝統的行事を紹介したものであり，典型的な文化的ナショナリズムの教材である。「がんばれ まごべえ」は，長岡市山古志地域の伝統行事「牛の角突き」を題材にしたもので，典型的なパトリオティズムの教材である。

その他，日本人を扱った教材として，「すきなものを 見つけよう（澤穂希）」（80-81頁）の1点・2頁がある。

【第2学年】

内容項目「伝統と文化の尊重，国や郷土を愛する態度」の教材としては，「日本のたから 富士山」

（110-113頁），「あがれ，大だこ」（126-127頁）の計2点・6頁がある。「日本のたから 富士山」は文化的ナショナリズム，「あがれ，大だこ」はパトリオティズムの教材である。

その他の教材として，まず特筆すべきは，項目「国際理解，国際親善」の教材として，「大切な国旗と国歌」（114-115頁）があり，「国旗や国歌は，どの国でも大切にされているんだって。」「国旗や国歌には，その国をきずいてきた人々の理そうや文か，ほこりがこめられているんだって。」といった児童の発言が例示されていることである。さらに，巻末の資料「みにつけよう れいぎ・マナー」にも，「4 国旗・国歌を大切にする」があり，日の丸・君が代の意味，なぜ国旗・国歌を大切にするか，国旗・国歌に対する礼儀・作法が写真入で掲載されている。これはきわめて強い市民的ナショナリズムの教材であると言える。その他，項目「自然愛護」の教材「春が いっぱい」（4-7頁）では，日本の春に見られる動植物とその写真が多数掲載・紹介されていることから，文化的ナショナリズムの教材であると見ることができる。

【第3学年】

内容項目「伝統と文化の尊重，国や郷土を愛する態度」の教材としては，「エイサーの心」（40-44頁），「わたしの見たニッポン」（45-47頁），「昔からの味をつたえる野さい」（126-127頁），「お祭りにこめられている思い」（128-130頁）の計4教材・13頁がある。「エイサーの心」，「昔からの味をつたえる野さい」，「お祭りにこめられている思い」はパトリオティズム，「わたしの見たニッポン」は文化的ナショナリズムであるが，注目すべきは，「エイサーの心」が，「日本人」というネイションのなかに組み込まれたエスニック・マイノリティーの文化を積極的に肯定する教材である点である。

その他の教材としては，「ほくらしさってなんだろう（白井健三）」（57-59頁），「世の中のために（西郷隆盛）」（82-85頁），天智天皇がおつくりになったとされる水時計を扱った「時を計り，時

9 たとえば，「死を前にした平等抜き，法のもとでの市民の平等などにいったいどんな価値があるというのか」と断じ，「市民」は「時には武器を取らなければならない場合がある」，そういうところでは「ネイションが軍隊のなかにあり，かつまた軍隊がネイションのなかにある」，つまり「日々の生活においてすでに国民の兵役義務が始まっている」のである，とまで述べるフランスの思想家レジス・ドゥブレは，チェ・ゲバラとともにキューバ革命を戦ったことでも知られる「極左」の知識人である（ドゥブレ 2016，28頁）。ところが，日本において，一定の距離を置きつつも彼の思想をきわめて高く評価しているのは，佐伯啓思や佐藤一進など，「保守」の立場を自認する思想家である（佐伯 2007；佐藤 2009）。

を生かす」(124-125頁)がある。「世の中のために」には市民的ナショナリズムの要素があり、「時を計り、時を生かす」は文化的ナショナリズムであると言える。

【第4学年】

内容項目「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」の教材としては、「日本人が世界に広めたすごいもの」(108-110頁)、「やっぺし」(111-115頁)、「かことげんざいがともに生きる町」(136-138頁)、「生がいを通じてわたしには歌があった(海鋒義実)」(139-140頁)の計4教材・13頁がある。「日本人が世界に広めたすごいもの」は文化的ナショナリズム、その他の3つはパトリオティズムである。

日本人を扱った教材が増え始める。「ゆめは世界一のプロ野球マスコット(島野修)」(12-17頁)、「二宮金次郎の働き(二宮金次郎)」(61-63頁)、「ゆめに向かって泳ぐ(寺川綾)」(84-88頁)、「一步一步の積み重ね(伊能忠敬)」(89-93頁)、「命——せいっぱい生きる(宮越由貴奈)」(124-127頁)、「ゆう便の父(前島密)」(128-131頁)、「日本人の手でオルガンを(山葉寅楠)」(132-135頁)。これらのうち、「ゆう便の父」は典型的に市民的ナショナリズムである。「日本人の手でオルガンを」にも、「日本のために」という市民的ナショナリズムの要素がある。

【第5学年】

内容項目「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」の教材としては、「志高く、今を熱く生きる(渋沢栄一)」(16-19頁)、「思いをつないで——YOSAKOIソーラン」(20-23頁)、「世界文化遺産、姫路城を守る」(134-137頁)、「下町ボブスレー」(138-141頁)の4教材・16頁がある。「志高く、今を熱く生きる」は市民的ナショナリズム、「思いをつないで——YOSAKOIソーラン」はパトリオティズムである。「世界文化遺産、姫路城を守る」と「下町ボブスレー」とは、地域を素材として扱ってはいるが、それが同時に「日本が世

界に誇る」ものであるとされていることから、むしろパトリオティズムを取り込んだ文化的ナショナリズムと言うべきであろう。

ここでも日本人を扱った教材はきわめて多い。「新幹線開発物語(三木忠直)」(44-49頁)、「長嶋茂雄の人生は七転び八起き(長嶋茂雄)」(50-53頁)、「自動車への限りない夢(豊田喜一郎)」(54-57頁)、「横浜港のガンマンの思い(上坏茂)」(58-63頁)、「オオカミから教えられたこと(坂東元)」(80-83頁)、「二億人を救った化学者(大村智、ほか2名)」(100-105頁)、「悲願の金メダル(上野由岐子)」(106-109頁)、「トキのまう空(近辻宏婦)」(110-113頁)、「ブータンに日本の農業を(西岡京治)」(120-124頁)、「花に思いをこめて(星野富弘)」(130-133頁)、「この空は遠い日本とつながっている(和田重次郎)」(142-145頁)、「一人はみんなのために……(本木由記雄)」(148-151頁)。

「自動車への限りない夢」には「国につくす」という表現も見られ、かなり強い市民的ナショナリズムを表現している。「横浜港のガンマンの思い」にも、一人の人間の職業が国の存立を支えているという見方が示されている点に、一種の市民的ナショナリズムを見て取ることができる。「知床の自然」(146-147頁)はパトリオティズムである。

【第6学年】

内容項目「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」の教材としては、「祖国にオリンピックを(和田勇)」(58-62頁)、「米百俵(小林虎三郎)」(63-67頁)、「西陣織を受けつぐ」(146-149頁)、「アイヌのほこり(宇佐照代)」(150-151頁)の計4教材・16頁がある。「祖国にオリンピックを」と「米百俵」は市民的ナショナリズム、「西陣織を受けつぐ」と「アイヌのほこり」はパトリオティズムである。ここでも、エスニック・マイノリティであるアイヌのパトリオティズムが積極的に肯定されている点が注目される。

日本人を取り上げた教材はさらに増える。「人

生を変えるのは自分（秦由加子）」(4-7頁),「志を立てる（松下幸之助）」(8-13頁),「父の言葉（黒柳徹子）」(14-17頁),「山中伸弥先生の快挙（山中伸弥）」(44-47頁),「日本を守るために——江戸城無血開城（勝海舟, 西郷隆盛）」(68-71頁),「六千人の命のビザ（杉原千畝）」(72-77頁),「究極の理想『平和』を求めて（新渡戸稲造）」(82-85頁),「百一才の富士（奥村土牛）」(90-93頁),「おもてなしの心（千利休）」(97頁),「志を得ざれば, 再びこの地を踏まず（野口英世）」(102-107頁),「ひたすらに, 自分の心に従って（棟方志功）」(118-123頁),「生かされている『大切な命』（石上智康）」(124-129頁),「天から送られた手紙（中谷宇吉郎）」(130-133頁),「東の羽生, 西の村山（村山聖）」(134-137頁),「世の中のためになることをしたい（石橋正二郎）」(138-142頁),「『しらかみ像』にこめられた思い（徳川家康）」(143-145頁)。

これらのうち, 特に「日本を守るために——江戸城無血開城」は, タイトルのとおり強い市民的ナショナリズムの傾向を示している。

それ以外では,「青い海を取りもどせ」(32-35頁)にはパトリオティズム,「礼ぎ作法と茶道」(94-96頁),「フラスコで育てた花」(98-101頁)には文化的ナショナリズムの要素がある。

2 光文書院

【第1学年】

内容項目「伝統と文化の尊重, 国や郷土を愛する態度」の教材としては,「まちたんけん」(40-43頁),「もみじがり」(76-81頁)の2教材・10頁がある。「まちたんけん」はパトリオティズム,「もみじがり」は文化的ナショナリズムである。

その他の教材としては,「なまはげ」(110-111頁)と「スポーツと おじぎ」(134-135頁)が文化的ナショナリズムの要素をもっている。

【第2学年】

内容項目「伝統と文化の尊重, 国や郷土を愛する態度」の教材としては,「ぼくのまちも, ひかってる!」(72-76頁),「かいらんばん」(108-109頁)

の2教材・7頁がある。いずれもパトリオティズムである。

日本人を取り上げた教材として,「はかたにんぎょうの 名人(小島与一)」(128-132頁)があり, 文化的ナショナリズムの要素ももっている。その他,「うつくしい もの, うつくしい ところ」(100-103頁)も文化的ナショナリズムである。

【第3学年】

内容項目「伝統と文化の尊重, 国や郷土を愛する態度」の教材としては,「キツネおどり」(52-55頁),「ぼくは 太郎山」(78-80頁),「こまったときは, おたがいさま」(164-167頁)の3教材・11頁がある。「キツネおどり」と「ぼくは 太郎山」はパトリオティズム,「こまったときは, おたがいさま」は文化的ナショナリズムである。

日本人を取り上げた教材としては,「清作のおてつだい（野口英世）」(24-27頁),「世界一うつくしい体そうをめざして(内村航平)」(62-65頁),「友じょうのメダル（西田修平, 大江季男）」(67頁)がある。その他,「おばあちゃんのおせち」(126-130頁)は文化的ナショナリズムの要素をもっている。

【第4学年】

内容項目「伝統と文化の尊重, 国や郷土を愛する態度」の教材としては,「ねがいをつみ上げた橋」(38-42頁),「かつおぶし」(172-175頁)の2教材・9頁がある。どちらもパトリオティズムであるが,「かつおぶし」は同時に文化的ナショナリズムでもある。

日本人を取り上げた教材としては,「十六番目の代表選手（内藤恵美）」(118-121頁),日本人のこれまでのノーベル賞受賞者一覧(129頁),「誠の碑（宮本邦彦）」(176-179頁)がある。その他,「十さいのプレゼント」(24-27頁)は文化的ナショナリズムであり,「石油列車, 東北に向かって走れ!」(70-73頁)には市民的ナショナリズムの要素がある。

【第5学年】

内容項目「伝統と文化の尊重，国や郷土を愛する態度」の教材としては、「シンボルマークにこめられたものは」(24-27頁)，「世界の文化遺産」(84-89頁)の2教材・10頁がある。前者はパトリオティズム，後者は文化的ナショナリズムである。

日本人を取り上げた教材としては、「帰ってきた，はやぶさ(國中均)」(10-13頁)，「助け合い傘(楠井順子)」(28-31頁)，「氷上の挑戦(浅田真央)」(32-35頁)，「世界で活躍する日本人(オリンピック・パラリンピック選手4名)」(36頁)，「変えたもの，変えなかったもの(内川聖一)」(94-97頁)，「命をかけて命を守る——山岳警備隊(横山隆)」(108-111頁)，「富士観測所をつくるために(和田雄治)」(142-145頁)，「妹の手紙(星野富弘)」(176-179頁)，「ホペイロのヤマさん(山川幸則)」(180-183頁)がある。このうち，「富士観測所をつくるために」は市民的ナショナリズムの要素をもっている。その他，「日本の心とかたち——真・行・草」(58-61頁)は文化的ナショナリズム，「自然を守るエゾリス」(124-127頁)はパトリオティズム，「明日へ向かって」(148-153頁)はパトリオティズムであるが，同時に市民的ナショナリズムの要素も強い。

【第6学年】

内容項目「伝統と文化の尊重，国や郷土を愛する態度」の教材としては，「お茶の心(千利休)」(94-97頁)，「いちばん近い自然『里山』」(98-101頁)，「これが日本」(106-109頁)，「町おこしプラン」(180-183頁)。「お茶の心」は文化的ナショナリズム，「町おこしプラン」はパトリオティズムである。「いちばん近い自然『里山』」はパトリオティズムであるが，同時に文化的ナショナリズムの要素も強い。

日本人を取り上げた教材としては，「夢に向かって(三浦雄一郎)」(24-27頁)，「技術で『障がい』をなくしたい(遠藤謙)」(48-51頁)，「誠実な人(吉田松陰)」(72-75頁)，「教育や学問で活躍した人(江戸の私塾)」(76-77頁)，「六千人の命を救った決

断(杉原千畝)」(114-117頁)，「命のおにぎり(福島県飯舘村の人々)」(122-125頁)，「生命のメッセージ(鈴木共子)」(140-143頁)，「命と向き合う人生(坂本尚志)」(144-147頁)，「負けないで(佐々木瑠璃)」(148-151頁)，「羽ばたけ，折り鶴(佐々木禎子)」(184-187頁)がある。このうち，「誠実な人」は強い市民的ナショナリズムを示している。

その他，「世界がおどろく七分間清掃」(40-43頁)は文化的ナショナリズム，「自然のゆりかご」(64-67頁)はパトリオティズム，「富士山を守る」(86-87頁)は文化的ナショナリズムであると同時に市民的ナショナリズムも強い。

第4節 考察

以上の分析を計量した結果は以下のとおりである。数字は教材数(頁数)を表している。複数の要素をもった教材はダブルカウントしている。

教育出版

学年	パトリオティズム	ナショナリズム		日本人	合計
		市民的	文化的		
1年	1(2)	0	1(2)	1(2)	3(6)
2年	1(2)	2(3)	2(8)	0	5(13)
3年	3(10)	1(4)	2(5)	2(7)	8(26)
4年	3(10)	2(8)	1(3)	8(33)	14(54)
5年	4(14)	3(14)	2(8)	13(59)	22(95)
6年	3(10)	3(14)	2(7)	19(83)	27(114)
合計	15(48)	21(76)		43(184)	79(308)
		11(43)	10(33)		

光文書院

学年	パトリオティズム	ナショナリズム		日本人	合計
		市民的	文化的		
1年	1(4)	0	3(10)	0	4(14)
2年	2(7)	0	2(9)	1(5)	5(21)
3年	2(7)	0	2(9)	3(9)	7(25)
4年	2(9)	1(4)	2(8)	3(9)	8(30)
5年	3(14)	2(10)	2(10)	9(33)	16(67)
6年	3(12)	2(6)	4(14)	11(42)	20(74)
合計	13(53)	20(80)		27(98)	60(231)
		5(20)	15(60)		

この結果から、以下のことを指摘することができる。

第一に、単純にすべての項目を合計した数値、すなわち広義の「愛国心」（ナショナル・アイデンティティ）に関連すると考えられる教材は、教育出版が79教材・308頁であるのに対し、光文書院は60教材・231頁と、明らかな差が出ている。このことから、前者の教科書が広義の「愛国心教育」に重点を置いていることが改めて浮き彫りになった。

第二に、日本人を取り上げた教材は、教育出版が43教材・184頁であるのに対し、光文書院は27教材・98頁と、これも明らかな差が出ている。この点にも、前者がナショナル・アイデンティティを重視した教科書になっていることが現れている。なお、今回の分析では計測していないが、光文書院の教科書は、ナイチンゲール、マザー・テレサ、ガンジー、スティーブ・ジョブズなど、外国人を取り上げた教材が、教育出版に比べてかなり多い。この点にも、光文書院がナショナリズムの相対化を意図していることが読み取れる¹⁰。

第三に、パトリオティズムとナショナリズムに関連する教材は、教育出版が15教材・48頁と21教材・76頁、光文書院が13教材・53頁と20教材・80頁と、意外にもほとんど差がないことがわかる。つまり、第一の分析結果として示したように、教育出版の教科書にパトリオティズムとナショナリズムの傾向が強いのは、第二の分析結果として示した、日本人教材の数量の差によるものであることがわかる。

第四に、これが最も重要な点であるが、ナショナリズムに関連する教材のうち、教育出版は、市民的ナショナリズムが11教材・43頁、文化的ナ

ショナリズムが10教材・33頁であるのに対し、光文書院は、市民的ナショナリズムが5教材・20頁、文化的ナショナリズムが15教材・60頁となっており、そのバランスに大きな違いがあることがわかる。

この第四の論点が、本稿の分析結果から得られた最も興味深い知見である。と言うのは、まさにここに、「はじめに」において示した、市民的ナショナリズムと文化的ナショナリズムをめぐる我が国特有の思想的な「ねじれ」が、かなり如実に現れていると見ることができるからである。

再論すれば、本来、国民国家における文化的・民族的な「同化」を批判する左派・進歩派は、文化的・民族的多様性を許容し、その差異を超えて、共通の法的・政治的な義務と権利、そして所属する国家への共通の政治的献身という、法的・政治的な「統合」を志向するはずである。ナショナリズムの市民的・政治的側面を強調することによって、あるいは場合によってはナショナリズムをその側面でのみ定義することによって、文化的・民族的アイデンティティの多様性を保障し、特定のそれを強制することを拒否しようとするのである。

ところが、光文書院の教科書では、その市民的・政治的ナショナリズムを、おそらく意図的に避けたことによって、かえって左派・進歩派が批判しなければならないはずの文化的・民族的ナショナリズム、つまり共通の文化的・民族的アイデンティティの創造とそれへの「同化」という側面が前景に現れ、むしろ右派・保守派の教育出版よりもその側面が強調される結果となっている。そしてその反面、教育出版のほうが、むしろ市民的・政治的ナショナリズムの側面を強調する一方、沖縄（琉球）やアイヌを扱った教材をおそらく意図的に取り入れることによって、文化的・民族的アイデンティティの多様性を保障しようとしている（少なくとも、その意図を示している¹¹）。この

10 周知のとおり、かつて唐澤富太郎は、修身教科書における日本人教材数と欧米人教材数とが、各時期の国内外情勢および思想的潮流との対称性を示していることを明らかにした(唐澤 1956)。本来、本稿においても、この観点から、欧米人ないし外国人の教材をも、その質・量ともに分析の対象とすべきであったが、時間の制約上、それは今後の課題として残された。

11 ただし、逆に言えば、沖縄（琉球）とアイヌの伝統的文化を、ともに「日本文化」の一種として組み込むことによって、この教科書はむしろ文化的「同化」を

ような、明らかな逆転現象を、両社の教科書に見て取ることができる。おそらく、ここには、国家への政治的献身や国民の政治的「統合」——文化的「同化」ではない——という、本来左派が支持するはずの市民的・政治的ナショナリズムを、いわゆる「国家主義」と同一視して拒否してきた、戦後日本に固有の思想的文脈がある。

これも最初に述べたように、一般に左派・進歩派は、「心」というものは私的なものであるから、国家がその私的な領域に介入し、「国を愛する心」などという特定の心情を強制するべきではないと主張する。しかし、市民的・政治的ナショナリズムは、「愛国心」という私的で主観的な「心情」であるのではなく、国家に対する政治的な義務と責任、あるいは、もっと強い言い方をすれば、ある意味での政治的な忠誠義務であり¹²、それは公的で客観的な「価値」と「態度」を意味する。したがって、その教育は、いわば、「愛国心」教育ならざる「愛国」教育でなければならない。「愛国心」という、私的で主観的な「心」を教育するのではなく、「愛国」という、公的で客観的な「価

推進しようとしていると見ることもできるであろう。この点については、各教材の質（語り方）が慎重に検討されなければならないことは言うまでもない。しかしいずれにせよ、光文書院が民族的・文化的ナショナリズムの言説に明らかに傾斜しながら、同時に沖縄（琉球）文化もアイヌ文化も取り上げていないことには、首をかしげざるをえない。これでは日本は単一民族国家であると言わんばかりではないか。日本における「単一民族」の「神話」は、むしろ敗戦に伴う脱植民地化を通じて定着したものであり、それによって旧植民地の人々を含むエスニック・マイノリティーの存在と経験は忘却されたのであるとする、小熊英二の論が思い起こされる（小熊 1995）。

12 アメリカの公立学校では、以下の「忠誠の誓い (Pledge of Allegiance)」が児童・生徒に義務付けられていることを想起すべきであろう。「私はアメリカ合衆国国旗と、それが象徴する万民のための自由と正義を備えた、神の下に分割すべからざる一つの国家である共和国に、忠誠を誓います (I pledge allegiance to the Flag of the United States of America, and to the Republic for which it stands, one Nation under God, indivisible, with liberty and justice for all)」。

値」と「態度」を教育するのである。またしたがって、それは「日本にはこんな良いところがある」とか、だから「日本が好き」だとかといった主観的な好悪の問題ではなく、国家に所属する以上すべての国民（市民）が負わなければならない政治的義務という、客観的な「論理」の問題である。

戦後日本の道徳教育、ひいては学校教育において、決定的に欠落してきたもの、そして「教科化」した今日の道徳教育において求められるべきものは、主観的で心情的な「愛国心」教育であるのではなく、客観的で論理的な「愛国」教育であるはずである。しかしながら、本来それを推進しなければならないはずの左派・進歩派がそれを避け、本来批判しなければならないはずの「愛国心」教育をむしろ推進する結果となっている。これが本稿における分析から得られた結論であった。「考え、議論する道徳」と銘打つからには、「愛国心」という心情を植え付けることではなく、「愛国」という義務と責任の問題を、まさにいかに論理的に考えさせていくかが、「特別の教科道徳」の課題であるべきはずである。このような観点から、既存の道徳教材、道徳教科書をさらに分析すると同時に、それを通じて、道徳教科書の質的な改善を図っていくことが、今後の道徳教育および道徳教育研究の課題であると言えよう。

付 記

本稿は、筆者が主催する北海道教育・思想研究会における口頭発表（2017年9月23日）をもとにしたものです。貴重な批判と助言をくださった山田真由美氏（北海道教育大学札幌校）に深く感謝いたします。

なお、本研究は、JSPS科研費17K13972の助成を受けたものです。

参考文献

- ヴィローリ、マウリツィオ（2007）『パトリオティズムとナショナリズム——自由を守る祖国愛』佐藤瑠威・佐藤真喜子訳、日本経済評論社（原著、1995年）。
- 小熊英二（1995）『単一民族神話の起源』新曜社。
- 貝塚茂樹（2015）『道徳の教科化——「戦後七〇年」の対

- 立を超えて』文化書房博文社。
- 唐澤富太郎 (1956) 『教科書の歴史——教科書と日本人の形成』創文社。
- 黒宮一太 (2007) 『ネイションとの再会——記憶への帰属』NTT出版。
- ゲルナー, アーネスト (2000) 『民族とナショナリズム』加藤節監訳, 岩波書店 (原著, 1983年)。
- 佐伯啓思 (2001) 『国家についての考察』飛鳥新社。
- 佐伯啓思 (2007) 「『自由』と『善き生』——共和主義の現代的変容」, 佐伯啓思・松原隆一郎編『共和主義ルネサンス——現代西欧思想の変貌』NTT出版, 第1章。
- 佐伯啓思 (2008) 『日本の愛国心——序説的考察』NTT出版。
- 佐藤一進 (2009) 「共和主義とナショナリズム——時間と記憶の政治学」, 施光恒・黒宮一太編『ナショナリズムの政治学——規範理論への誘い』ナカニシヤ出版, 第2章。
- スミス, アントニー・D (1998) 『ナショナリズムの生命力』高柳先男訳, 晶文社 (原著, 1991年)。
- スミス, アントニー・D (1999) 『ネイションとエスニシティ』巢山靖司ほか訳, 名古屋大学出版会 (原著, 1986年)。
- 施光恒 (2009) 「リベラル・デモクラシーとナショナリティ」, 施光恒・黒宮一太編『ナショナリズムの政治学——規範理論への誘い』ナカニシヤ出版, 第4章。
- 高橋哲哉 (2004) 『教育と国家』講談社。
- 竹島博之 (2009) 「公教育とナショナリティ——愛国心教育をめぐる議論を題材に」, 施光恒・黒宮一太編『ナショナリズムの政治学——規範理論への誘い』ナカニシヤ出版, 第8章。
- ドゥブレ, レジス (2016) 「あなたはデモクラットか, それとも共和主義者か」水林章訳 (原著, 1989年), レジス・ドゥブレほか『思想としての〈共和国〉——日本のデモクラシーのために』[増補新版] みすず書房。
- 中野剛志 (2007) 「愛国心教育は不要」『表現者』第11号, イブシロン出版企画, 62-65頁。
- 藤原正彦 (2005) 『国家の品格』新潮社。
- 松下良平 (2011) 『道徳教育はホントに道徳的か? ——「生きづらさ」の背景を探る』日本図書センター。
- 松元雅和 (2009) 「多文化主義とナショナリズム」, 施光恒・黒宮一太編『ナショナリズムの政治学——規範理論への誘い』ナカニシヤ出版, 第6章。
- 丸山眞男 (1951) 「日本におけるナショナリズム」, 丸山眞男『増補版 現代政治の思想と行動』未来社, 1964年, 所収。
- 丸山眞男 (1952) 『日本政治思想史研究』東京大学出版会。

(旭川校准教授)