

# 「記憶・忘却」装置としての文学

一戦後初期中学校「国語科」教科書を中心に—

朴 貞 蘭

## 1. 戦後教育のスタート—「断絶性」の強調

### 1) 「下」からの「民主的なナショナリズム」

戦後初期<sup>1)</sup>日本において『学習指導要領』（以下『要領』）は、1947（昭和22）年に「教科課程、教科内容及びその取扱い」の基準として作成された。文部省作成のこの『要領』は、教育内容及び教育方法の改革として、当時、新教育を求めていた教育界において重要な一つの手引きとしての役割を果たしていた。この時期における『要領』は、「試案」期にあたるもので、国語科編も例外なく「試案」という文字が付いていた。そしてこの『要領』は、1947（昭和22）年度の『要領』の奥付に書かれてある「Approved by Ministry of Education (Date Nov. 22,1947)」という英訳のタイトルからもわかるように、その作成には、連合軍総最高司令官総司令部<sup>2)</sup>（GHQ）内のCIEが関わっていた。要するに、この「試案」期における『要領』は、GHQの占領下から独立した1952年より前に作成されたものでもあった。1946（昭和21）年3月5日、GHQの要請にもとづき、米国教育使節団27名が来日し、31日に報告書<sup>3)</sup>をGHQに提出している。そして、戦後日本の教育改革は、この報告書に示された基本方針にもとづいて実施されることとなった。『要領』も例外ではなく、この報告書に影響を受けている。それは、報告書の内容においても、「教育目的の自由主義化と個人主義化」、「教育行政の地方分権」、「画一的教育法」の改善などの項目からの影響であろう。『学習指導要領 一般編（試案）昭和二十二年度』の「序論」には、次のような一節がある。

いまわが国の教育はこれまでとちがった方向にむかって進んでいる。……  
これまでとかく上の方からきめて与えられたことを、どこまでもそのとおりに  
実行するといった画一的な傾きのあったのが、こんどはむしろ下の方から  
みんなの力で、いろいろと、作りあげて行くようになって来たということ  
である。/これまでの教育では、その内容を中央できめると、それをどんなと  
ころでも、どんな児童にも一様にあてはめて行こうとした。だからどうしても  
いわゆる画一的になって、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地  
がなかった。……この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、  
これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、そ  
れを示そうとするような目的でつくられたものではない。新しく児童の要求  
と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行く  
かを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである。……  
この書を読まれる人々は、これが全くの試みとして作られたことを念頭にお  
かれ、今後完全なものをつくるために、続々と意見を寄せられて、その完成  
に協力されることを切に望むものである<sup>4)</sup>。(傍線、引用者、以下同じ)

ここには、「上の方」からきめて与えられた教育批判、画一主義批判、現場の  
創意工夫、中央統制から地方自治へという教育改革への意思が、よく表れてい  
る。当然のことながら、この時期の教育改革には、戦前の国家主義的教育法制  
の否定という歴史的な文脈が存在していた。そして、これは、これからの教育が  
「自律性を保持しなければならない。教育行政は教育の内容に介入すべきでは  
なく、教育の外側から教育を支える条件を整えることにのみ責任をもつもの」<sup>5)</sup>  
であることを意味していた。これが、その「一般編」でなされた「画一化」批  
判、「上から」批判の言葉の意味でもある。しかし、このような言葉によって推  
奨された教育改革は、戦後教育の自律性に繋がらなかった。戦後初期における  
教育は、敗戦を境界に「上から」押し付けられた戦前戦時中の教育との「断絶  
性」を強調していたものであった。これは、「国語科」教育においても例外では

なかったが、ここでは、このような「断絶性」の強調した戦後国語教育が、どのように「歴史の記憶」を忘却させ、新しい「記憶の共同体」意識を形成していったかについて考えていきたいと思う。

## 2) 「新しい時代」:「新しい私(中学生・生活)」→「新しい日本」

戦前戦時中の国語教育が、「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」「国史」「地理」は、敗戦とともに、使用禁止となった。しかし、使用禁止に至らなかった国語科は、戦前・戦時中とは異なる「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」でみることができる。

一 絶対条件 (一) わが国の教育の目的と一致しているか。

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<sup>6)</sup>。

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。このように「自主的な精神」を尊重した「新しい時代」の教育は、生徒が中心であるべきという意識が、強く表れていたとみられる。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。ここでは、1951(昭和26)年に検定され、1952年から1958年まで使用された三省堂発行の『中等国語(改訂版)一(上)』と『中等国語(改訂版)二(下)』をみておきたい。

四 中学生になって(詩) 生徒作品

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ゝだが、／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、みんなもとのまゝだが、／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、もとのまゝの日本だが、／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、／すみきった五月の空に、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<sup>7)</sup>。

「考える少年」 神保光太郎

神様とはなんでしょうか。／人間とはなんでしょうか。／山、海、星のきらめく大空、／どこを見てもふしぎなことばかりだ。／わからないことばかりだ。／けれども、心をくじいてはならない。／勇気を持とう。／わからないことをほりさげ、／たゆみなく考えていくのが、／まじめな人間の一生だ。／考える少年になろう。／考える少年が大きくなり、／その胸に知恵の花が咲きほこった時、／美しい日本が生まれる。／世界の日本がかゝやく<sup>8)</sup>。

当時の生徒は「未来の国民」、「新日本建設」の担い手とされた。生徒の未来が社会（日本）の民主化に結び付けられていた。このように、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た。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ったが、そのことを最もよく示していたのは、ほかならぬ「新しい」という表現そのもの」<sup>9)</sup>であった。「新しさ」を崇拝する傾向はあら

ゆるところに見られ、教育界でも例外ではなかった。

小熊英二は、ある社会の、特定の時代において支配的だった言葉の体系ないし構造を、「言説」「言語体系」「言葉づかい」といい、「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」と指摘した。そして「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ていたのであり、戦中思想とまったく断絶したところから発生していたわけではない」<sup>10)</sup>とした。このような、「言葉づかい」「言語体系」の「連続性」の問題は、「国体護持」が前提とされスタートした戦後教育が、民主主義国家を目指す「変わる社会（制度）」と、戦前（「大日本帝国」）から引き付いた「変らぬ価値観」との両面性を持っていたことを示していた。

## 2. 戦後初期文学教育の特徴

### 1) 「世界普遍の人間性」―「世界文学」の表象

戦後初期における国語教育の大きな課題は、民主主義の徹底・確保であり、またそれを支える言論の力の養成であった。特に、民主主義の表象は、言語教育において中心的に行なわれていたが、文学教育においては、「世界普遍の人間性」を目標とした「世界文学」<sup>11)</sup>教育として表われることになる。『文学の学習指導』<sup>12)</sup>をみると、「文学によって人生を見る眼を養い、正しい人生観を確立すること」が、中学から高校へかけての「たいせつな文学学習指導の目標」であったが、このような文学教育は、「言語技術の学習をこえて、人間形成の教育目標に直接つながる問題」として注目された。その中でも「外国文学」を取り上げることが、「世界的視野に立った人間形成が行われる」とし、また「近代人の教養として必要」<sup>13)</sup>な教育とされた。

戦後初期には、1947（昭和22）年と1951（昭和26）年との2度、「試案」として『学習指導要領』が出されることになるが、この『要領』の中で「文学教育」は、あくまでも「言語教育のなかの「読むこと」という言語活動に属されているものとして行なわれる」と、されている。しかし、実際には出版社ごとに多

少差があるものの、言語教育とほぼ同様の比率で文学教育が行われていたことがわかる。また、言語教育の材料として、実用文より文学（作品）を取り上げる場合も多くあった。そして、その文学教育の特徴として取り上げられるのは、「世界文学」教材採択の比率が高いことである。『日本文学』（1954年1月号）の「文学教育の指針—中学校国語科教科書の実態調査報告—」<sup>14)</sup>によると、1951（昭和26）年度使用の中学校国語科教科書（全40種類、158冊）において、近代文学（明治以降、散文）が全体の61%、翻訳文学が21%、古典文学（明治以前）が18%で、翻訳文学が古典文学より採用比率が高いことがわかる<sup>15)</sup>。このような「世界文学」教育は「日本の文学を理解しようと思うならば、まず日本に大きな影響を与えた外国の文学を研究することから始めなければならない」<sup>16)</sup>教育とされた。しかし、ここで注意すべきなことは、教科書における「世界文学」の「世界」は、「西洋世界」を意味していることである。注15でもわかるように非西洋の作品は数が少ない。アジアの文学は、中国の古典に代表されているのだ。これについて佐藤泉は、新潮社が50年代前半に刊行した『現代世界文学全集』の例を取り上げ、ここでの「世界」は「西洋世界」を意味し、このような傾向は「国語教科書の世界文学もこうした枠を共有していた」<sup>17)</sup>と指摘している。これは、「国語科」教科書に限らず、戦後初期における「社会科」教科書にもみられることである。1947年7月16日に出された、戦後初めての高校の「社会科歴史」の『学習指導要領』では、「今日の世界の主流をなしているのは、西洋文明であるから、東洋の歴史を知るためにも、西洋史の知識が絶対に必要である」という「歴史認識と歴史教育、歴史学習における西洋中心主義とヨーロッパ中心主義が明確に掲げられて」<sup>18)</sup>いた。このように「世界文学」の表象は、「国家関係としての国際関係という世界理解の枠組みをそのまま文学の場で反復するもの」<sup>19)</sup>であった。しかし、普遍的人間性を求めた「世界文学」の表象は、占領下から日米安保・講和条約などといった状況の中で、当時国民文学論者から「このようなコスモポリタンの志向は、それ自体が日本の植民地性を表象するものである」し、「文学における植民地性は、民族に媒介されない世界

文学の表象によってはかることができる」<sup>20)</sup>と批判された。当時は、「国民」「民族」というナショナリズムの言葉が急速に主題化され、文学の領域では「国民文学論」が論議となった。

## 2) 「精神的遺産」—「国民文学論」と「古典文学」教育

戦後国語教育の理論的展開を考えるとときに重要な結節点は、50年代の「国民文学論」にあると言われている。国民文学論の主題である「国民」は、外国の支配のみならずそれに従属する「国家」権力に対する抵抗勢力の位置を指していた。そして、この抵抗の主体の側に要求されたのは、統一的な国民意識であるという論調が形成された。文学の領域ではそれが「国民文学論」という形をとった。以下の引用をみてみよう。

偉大なる国民的文学の確立のためにこそ、われわれの文学教育は捧げられなければならない。もちろん文学教育確立の観点に立つということは、国民文学を生み出す基盤となる民族的な精神を生徒ひとりひとりの胸にもえた、せるということにほかならない<sup>21)</sup>。

国民文学運動が活発に行われつゝある。このことは、文壇の作家や評論家がさかんに論議しているように、直接、教育とか国語教育を対象にして打ち出されたものではない。国家の現実的な危機に基盤をおいて、これを救うために、国民の解放、文学の国民への解放として、従来の文学を伝統的な貴族文学、あるいはインテリ占有の文学として批判し、人間改革のための国民改造のための新しい国民文学を創造しなければならないというのである。つまり、国家的現実の危機にあたり、文学だけが従来のまま局外中立を保ってはいられないとする日本文学の現状に対する不満が、新しい国民自身のための文学創造を要請しているというのである。新しい国民文学を創造し、その文学の持つ機能を最大限に發揮して現実の危機に立ち向かわなければならない

いとす<sup>22)</sup>。

このように、当時文学教育の任務とは「国民の解放」、「文学の国民への解放」、「国民改造のための新しい国民文学の創造すること」であった。1950年代前半に起こった国民文学論争の発言者たちは、「国民文学」という言葉が戦時中、ナショナリズムのイデオロギーとして機能したことをよく覚えていた。しかし、戦後日本の状況がアメリカの支配のもとに置かれた「反植民地」状態という見方と、「上から」の国家主義から区別された「下から」の民主的ナショナリズムの延長であるということから、戦時期に使われたナショナリズムのイデオロギーとしての「国民文学」という意味は、排除されていた。「占領期」「被植民地」という現実の危機に立ち向かうためにも新しい「国民文学」は要求されていたのだ。特に、文学教育において「国民文学論」の特徴として取り上げられることは、「古典文学」教育とのかかわりである。

戦前の国語教育においては、近代文学より『万葉集』『古事記』などの古典が重視されていたことはよく知られている。これが戦後になると、その秩序が逆転し教科書には古典文より近代文の比率が高くなる。しかし、当時国民文学論の中で「古典文学」は、民族・民衆の声として再定義されることになる。戦中にはイデオロギー媒体だった古典文学も、戦後の国民文学論の中では、民衆の声に転じ、戦後初期教科書においては、「古典は古くして新しく、時代とともに生きている」という民族解放文学として位置づけられていた。ここで、実際教科書における古典文学の位置づけをみてみよう。

## 「V 古典の伝統」

卒業の日が近づいた。新しい生活に勇ましい一歩を踏み出す心構えはできているだろうか。／（中略）社会の一員として、その文化を高めるように努力しなければならない。それにはまず、先人の残してくれたすぐれた精神的遺産を正しく受け継いで、その上に新しい力強い歩みを始める態度がたいせ

つであろう。／精神的遺産としてはさまざまなものが考えられようが、古典文学はその重要なものの一つである。東洋西洋を結ぶ広い世界を視野に入れ、人間全体の文化の向上を考えるときにも、古典の読み方や文語のきまりを学んだが、ここではさらに広い時代にわたる代表的な古典文学を原文や現代語訳で読み味わい、そこに流れる伝統に目をそそぎ、わたくしたちの前進の助けにしよう<sup>23)</sup>。

#### 「五 短歌と俳句のおもしろさ」

わが国の古典の精神が、たんに、短歌と俳句の中に流れ込んでいることを思いますと、いっそう、この二つの世界を理解し、今度の詩型を見通すことは、現代のわが文学を鑑賞する力を高めるとともに、遠い昔の美的精神およびその人間生活への理解を深めるうえに、欠くことのできない学習であります<sup>24)</sup>。

このように古典文学は、日本民族における「精神的遺産」として位置づけられていた。また「世界」「人間全体の文化」や「人間生活」への理解を深めるために欠かせない学習であった。そして、古典文学を通じて「民族の精神文化の伝統を継承し、克服」<sup>25)</sup>した上で、自分たちの置かれた時代状況と向き合わせるものが、当時の生徒たちに望まれたと言えよう。

### 3. まとめ — 「記憶・忘却」装置としての文学

戦後初期における「社会科」が、「日本の民主化を実現する」という占領目的に適った内容教科として位置づけられるとすれば、国語科はそれに随伴する位置を期待されていたと言える。また、戦後「国語科」が「国民精神を涵養から離脱し、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」と評価された。このような「民主的かつ普遍的人間性」や「個人の尊重」といった戦後的な価値に見合った国語教育は、

外見上には、戦前とは「断絶」された「新しさ」を持っているようにみえた。しかし、それは「新日本建設ノ教育方針」（1945年9月）の中にも明らかになっているように、あくまでも「国体護持」が前提とされた「新しい」教育であり、戦前から引き付いたものも含まれている「連続性」がみられる「新しい」教育であったと言えよう。特に、戦前戦時中の「国語科」にはみられなかった「普遍的人間性」を求めた「世界文学」の表象は、特定国家に規制されることのない「人間」の普遍的価値を求めるはずであったが、当時国民文学論者から「コスモポリタンの志向である」し、「それ自体が日本の植民地性を表象するものである」と批判された。一方、国民文学論者の間では、米軍占領期の「被植民地現実」という状況の中で、文学教育による「国民解放」を目指した「国民文学論」の一つの課題として、「民族の精神的遺産」である「古典文学」の教育が強調されていた。しかし、「新しい教育」という名目下で、「戦争責任」を語らない「世界文学」「古典文学」教育は、「未来の国民」とされた生徒たちに、「被植民地」という「共同の記憶」を認識させ、犠牲者・被害者としての「国民」というイメージを与えていた。つまり、このような戦後初期における文学教育は、「戦争責任」という「歴史の記憶」の忘却させることに手を貸すことになったのだ。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れるかという点にかかわるもの」<sup>26)</sup>である。さらに戦後初期における「米軍占領」の「被植民地」体制の記憶や、「唯一の原爆被爆国」という被害の記憶によって、侵略戦争における加害の事実を忘れることが許されるかという問題でもある。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って、結果として「忘却」を招こうとするものである。そして「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」のは、まさに、今日の国語文学教育の状況にも繋がる問題<sup>27)</sup>であることから、このような戦後初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言えよう。

【注】

- 1) 本稿で扱っている戦後初期は、「試案」期における『学習指導要領』（国語科編、1947（昭和22）年・1951（昭和26）年度作成）に基づいて作成された「国語科」教科書が使用されていた時期に限定している。
- 2) 連合軍総最高司令官総司令部（General Headquarters／Supreme Commander for the Allied Powers=GHQ／SCAP）、特に教育に関しては、民間情報教育局（Civil Information and Education Section=CIE）の指令を受けていた。
- 3) この報告書は、教育目的の自由主義化と個人主義化、そのための教育課程の全面的改訂、国語の徹底的改良、教育行政の地方分権と公選制行政機関の創立、単線型・無月謝・男女共学による6・3・3制学校体系の樹立、画一的教育法と教師養成制度の改善、成人教育の拡充、高等教育の開放など教育の全面的改革を指示した。
- 4) 「一、なぜこの書はつくられたか」「序論」『学習指導要領 一般編（試案）昭和二十二年度』文部省、日本書籍株式会社、1947年3月20日翻刻発行
- 5) 佐藤泉「ポスト・パンブテイコン時代の国語教育」『現代思想』青土社、2003年4月、p167
- 6) 「第一章 国語科の検定基準 第二節 中学校国語科（文学）の検定基準」『教科用図書検定基準』文部省、1952年10月30日告示
- 7) 「I 新しい生活」『中等国語（改訂版）一（上）』三省堂、1951年・1952～1958年（検定年度・使用年度、以下同じ）、p37～38
- 8) 「Ⅶ考える楽しさ」『中等国語（改訂版）二（下）』三省堂、1951年・1952～1958年、p183
- 9) ジョン・ダワー『敗北を抱きしめて上』岩波書店、2004年1月、p212
- 10) 小熊英二「第8章 国民的歴史学運動」『＜民主＞と＜愛国＞戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社、2002年10月、p14～19
- 11) 今回の発表では、「世界文学」「外国文学」「翻訳文学」を同様の意味で取り扱っている。教科書の中の「外国文学」翻訳の問題については、紅野謙介の「『国語』教科書のなかのナショナルヒストリー」『ナショナル・ヒストリーを超えて』（東京大学出版会、1998年5月）などで論じられているが、この問題については今後の課題にしたい。
- 12) 全国大学国語教育学会編『文学の学習指導』法政大学出版局、1954年6月、p159
- 13) 注12) に同じ、p176
- 14) 箕輪眞澄『日本文学』、1954年1月、p36
- 15) 注14) によると、国別で14カ国（イギリス、フランス、ドイツ、アメリカ、イタリア、ロシア、デンマーク、スイスなど）であり、主な作家はゲーテ、アミーチス、アンデルセン、ヘッセ、シェクスピア、ドーデ、ハーンなどがある。
- 16) 「五 外国の文学とわたしたち」『中等新国語 総合編三（上）』光村図書、1954年・1955年、p96
- 17) 佐藤泉『国語科教科書の戦後史』勁草書房、2006年5月、p38～39
- 18) 小森陽一『ホストコロニアル』岩波書店、2001年4月、p124～125
- 19) 注17) に同じ、p49
- 20) 竹内好「国民文学の問題点」『改造』、1952年8月、p218
- 21) 伊豆利彦「文学教育の任務と方法」『文学』、1952年3月、p209
- 22) 飛田多喜雄「文学教育の問題点」『実践国語』、1955年4月、p22
- 23) 『中学国語三（下）』学校図書、1952年・1953～1954年、p149
- 24) 『中等新国語 総合編二（上）』光村図書、1954年・1955年、p15

- 25) 荒木繁「古典文学の課題—『民族教育としての古典文学』の再検討—」『日本文学』、1968年12月
- 26) 石田雄「忘却の重要性」『記憶と忘却の政治学』明石書店、2000年6月、p 16
- 27) 石原千秋・斎藤美奈子「『道徳』よりも「リテラシー」を！国語教科書は何を考えているのか」特集 理想の教科書『ユリイカ』青土社、2006年9月、p 45〔中略〕自虐史観というけれど、実際には、アジア・太平洋戦争に至る道筋をちゃんと習わないでしょ。加害の歴史まで含んだショッキングなものに触れていなくて、「子供が空襲で死んで可哀想でした」というお話ばかりだから、その回路で「平和は大事ですよ」「憲法九条を守りましょう」とか言われても、みんな白ける。だからいきなり「日本も軍隊を持たなくては」みたいな議論にボンとなって改憲論まで行く気がする。また石原千秋は『国語教科書の思想』（筑摩書房、2005年10月）で、三省堂の『現代の国語』（全3冊）が「平和教材」を充実した単元が多いことを指摘しているが、この単元は2006年度の教科書からは消えている。このような傾向は、他の出版社の教科書にもみられるが、その中で東京書籍の『新しい国語』2年生用の例をあげてみると、2001年検定済・2003年度発行の教科書には取り上げられていた「戦争体験エッセイ」（イサンクム「半分ふるさと」被植民者側からの体験）が、2005年検定・2006年発行の教科書には、「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」）に替えられているなど、現在の教科書が加害の歴史は触れなくなってきたことがわかる。

#### \* 討議要旨

棚町知弥氏は、昭和22年の学習指導要領を最初に引用しているが、当時の文部省に独自のものを作るだけの力はなかったはずである。戦後初期の中学校教育を考えるならば、GHQが介入していた状況や、墨塗り教科書が用いられていた事実を踏まえながら論じるべきではないか、と意見を提示し、それに対し発表者は、タイトルの「戦後初期」とは「戦後検定期初期」を指している。学習指導要領は昭和22年と26年に出されているが、今回取り上げた教科書は昭和51年・52年に検定されたものであり、CIAの支配下にはない状態のものである。墨塗り教科書や暫定的に用いられたパンフレット型教科書については、すでに修士論文で考察済みであり、今回はそれも念頭において発表した、と回答した。

江口季好氏は、終戦直後に用いられた暫定的な教科書の類は、現在どこで閲覧することが可能なのか、と質問し、発表者は目黒区の国立教育政策研究所の図書館にはほとんどの国語教科書が揃っている、と答えた。