

# 〔1〕 国 語 科

## 「現代国語」の成立と特質について

酒 井 為 久

### 1. 「現代国語」の成立

近代の国語教育を問題史的展望にたつてとらえた西尾実氏の時代区分<sup>(1)</sup>に従えば、戦後の国語教育は、昭和10年前後から国語教育の中心問題になってきた言語教育的な学習指導として特徴づけられる行き方が展開した、言語教育的言語生活学習期とすることができる。昭和26年にまとめて発表されたこの見方は、近代の国語教育の実態に沿った示唆に豊かな把握であるとともに、それ以後現在に至る国語教育の進展の指針となっているということができよう。

ところで、この見方も、昭和23年に発足した新制高校が、最近では準義務教育<sup>(2)</sup>といえるまで一般化して、その高校の国語教育という要素を加えて考えていかねばならない時期にきていることを取り出して考えてみると、現実に変化しつつあって、昭和22年から発足した義務制の中学の国語教育と合わせて、中等教育の国語教育としての特色づけを加え、発展させていく時期にきているということができるよう思う。言い換えれば、中学・高校の国語教育を一まとまりとして、生徒の発達段階に即しその必要性や社会の要請などを体系的にまとめる面から、最近の国語教育を特徴づけることが国語教育についての先の見方を変えていく要因になるのではないかと思うのである。

戦前からの国語教育という用語は、中学校・高等女学校等の国語教育という意味に使用される場合よりも、義務教育における国語教育<sup>(3)</sup>という意味に理解される場合が多い。むしろ、広義に解すれば国語教育という用語は、初等教育・中等教育・高等教育・家庭教育・社会教育などに共通で同一のものであるが、実際は、義務教育段階に重点を置いて国語教育が考えられている場合が多いように思う。先の西尾実氏の見方も、義務教育段階に重点を置いた国語教育史の把握と思われ、その延長線上に中等教育段階に重点を置いた国語教育としてのまとまりを考え、特徴づけていく作業が必要となってきたのではなかろうかと思う。それは、初等教育で行なう基礎的な学習を完成させるとともに上級学校の試験や会社の採用試験にそなえるという橋渡しの国語教育のほか、発展めざましい中等教育、とくに後期中等教育の国語教育の独自の内容を明

確にしていくという点でも意義深いものがあるろう。そうした観点から「現代国語」について考察してみたい。

「現代国語」が成立したのは、昭和35年の「高等学校学習指導要領」で告示され、38年に第一学年から実施され、40年になって完全施行された時である。それまでは戦前の中学校の「国語漢文」の行き方を受け継ぎ、大正の末から現代文が増えてきてはいるが文語文や古文を中心とした国語と漢文に重きを置いた方式のまま、昭和23年の新制高校発足時の「高等国語」と「漢文」が制定されたと思われる。次いで、昭和26年の「中学校・高等学校学習指導要領国語科編(試案)」によって、「国語甲」「国語乙」「漢文」という科目になったのであるが、現代文を中心としながらも古文、漢文を総合的に扱っていく行き方には変更がみられなかった。その後、高校の国語科の中で「現代国語」という科目が独立したことは様々な意味をもつことであった。

一つには、高校教育の普及につれ国語科にあって、基礎的日常的な国語を小学校・中学校に引き続き高校の「現代国語」でも扱おうとしたものであり、聞く・話す・読む・書く領域の学習の完成をねらったものであった。<sup>(4)</sup>一方では、現代文を古文や漢文などと切り放して扱おうとしているので、戦前の国語科にみられた「分科」<sup>(5)</sup>の考え方に近いものが見られるのではないかという疑問を感ずる。この「分科」の考えを徹底すれば「現代国語」の内容が明確になりやすいのだが、相対的に先の「領域」の考え方は後退するように思われる。課中心の学習から単元中心の学習への変化を含めて、小学校・中学校の国語科で地に着いた学習となってきたことを、そのまま「現代国語」の中に取り入れようとするところに「現代国語」の性格のあいまいさが残る一つの原因があるように感じている。「現代国語」を古典から切り放していったという点をもっと強調していったら、知的世界の拡大している高校生に受け入れやすい形に「現代国語」の内容を編み直していくべきではないだろうか、そう思われる。

さて、「現代国語」が成立し、実施されるにあたって教材となっているものはどんなものであろうか。第一級の資料としての教科書の教材を完全実施年度の昭

和40年度検定済の「現代国語」15種<sup>(6)</sup>についてみてみよう。まず、単元（教材単元であろう）数と分類のしやすい文学教材単元の占める比率を表1に掲げてみた。文学教材単元とは、小説・詩歌・戯曲を教材としている単元のことである。

表1 文学教材単元の比率

	一年	二年	三年	計
総単元数	168	151	147	466
一本当の単元数	11	10	10	／
文学教材単元数	65	55	55	175
文学単元の比率%	38	36	37	／

内訳 文学教材単元数

小説	28	27	30	85
詩類	27	21	20	68
戯曲	10	7	5	22

以上のように、約1/3の単元が文学教材の単元でその半数が小説を教材としていることがわかる。文学教材以外の残り2/3の単元の内、約半数が記録・報告・論説・随筆などの教材の単元で、その残りが言語に関する教材を集めた単元となっている。

ここで、小説を扱った単元の単元名を抜き出してみると次のようになっている。（同名のものは略）

- (ア) 小説、近代の小説、短編小説、長編小説、小説の窓、小説を読む、世界の文学、翻訳文学、外国文学、現代文学の古典、今日の文学、現代の文芸、西欧の文芸
- (イ) 文学と人生、心の姿、人生探求、真実を求めて、生きるきびしさ、愛と真実、人間群像
- (ウ) 吾輩は猫である、人間の土地
- (エ) 表現のくふう
- (オ) Ⅲ、Ⅴ、Ⅱ、Ⅳ、Ⅵ

(ア)のようにジャンルそのままを示したもの、(イ)のように小説の内容に触れようと苦心したがあまりに抽象的すぎるもの、(ウ)のように小説の題名そのままを単元名としたもの、(エ)のように書くことに応用しようとしたもの、(オ)のように単に数字で示したものに分けられ、単元とはいうものの課に近い感じの単元名の付け方になっている。これは小説教材以外・文学教材以外の単元の名称にもみられることで、「現代国語」のた

てまえと実際の食い違いの一つの現われであろう。

次に、小説教材の内、日本のものを年表にして示し「現代国語」の時代的な範囲を具体例によって明らかにしておこう。二三の作品で、吉田精一編「現代日本文学年表改訂増補版」昭和40年などによって発表の年代の調べられなかったものは除いた。なお、太字のものは四種以上にわたって採用されている作品や作者である。

- A** 明治23年 **舞姫** **森鷗外** 27年 大つごもり 一葉  
28年 たけくらべ 一葉 34年 春の鳥 独歩  
38年 吾輩は猫である **夏目漱石**  
41年 春 **島崎藤村** 42年 **三四郎** それから 漱石  
狐 荷風 (44年 修善寺物語 綺堂) 45年 鵲沼行き **志賀直哉**
  - B** 大正2年 阿部一族 **鷗外** 出来事 直哉  
3年 ころも 漱石 安井夫人 **鷗外**  
4年 最後の一句 **鷗外** 羅生門 **芥川竜之介**  
5年 寒山拾得・**高瀬舟** **鷗外** 明暗 漱石  
鼻 竜之介 6年 城の崎にて・**赤西蠣太** 直哉  
ある日の大石内蔵助 竜之介 7年 生れ出る悩み **有島武郎** 枯野抄 竜之介  
8年 友情 夷篤 9年 舞踏会 竜之介  
10年 蘭学事始 寛 暗夜行路 (昭和12年) 直哉  
12年 蠅 利一 (玄朴と長英 青果) 山椒魚  
鱒二 黒い御飯 竜男 14年 檸檬 城のある町にて 路上 **梶井基次郎**  
15年 **伊豆の踊子** **川端康成** 嵐 藤村  
生きとし生けるもの 有三
  - C** 昭和4年 **夜明け前** (10年) **藤村** 放浪記 芙美子  
屋根の上のサワン 鱒二  
5年 闇の絵巻 基次郎 (8年 おふくろ 千禾夫)  
13年 東海道五十三次 かの子  
14年 富嶽百景 **太宰治** 15年 走れメロス 治  
17年 山月記 **中島敦** 18年 細雪 (23年) 潤一郎
  - D** 21年 雪の宿り 清 (彦市ばなし 二十二夜待ち 木下順二) 23年 浮城記 昇平 帰郷 次郎  
ビルマの豎琴 道雄 胡桃割り 竜男  
(24年 **夕鶴** 順二) 25年 赤い繭 公房  
(26年 炎の人 十郎) 29年 潮騒 由紀夫  
漂民宇三郎 鱒二 31年 氷壁 **井上靖**  
32年 天平の薨 靖 男狩り 綾子  
34年 蒼き狼 靖 36年 古都 康成
- 以上のような作の一部ないし短編は全編が、「現代国語」の文学教材中の小説教材（参考として戯曲も示した）として教科書に採用されている。明治23年から昭和36年に至る作品群であり、作家としては明治・大正期に活躍した人が多く、小説教材に限っていえば「近代国語」の様相を示しているところも、言語活動領域との関連で問題となる点であろう。<sup>(7)</sup>

- (1) 西尾実氏「国語教育学の構想」昭和26年筑摩書房の中で明治期は語学や教育学を応用した「語学教育的教授法期」で教師の教授を中心とした国語教育の時代であり、大正期から昭和10年にかけては「文学教育的教材研究期」で国文学の方法論によった時代で、昭和10年から「言語教育的学習指導期」で、昭和20年ぐらゐまでが、言語活動を指導した時期、それ以後を、言語生活を生徒が学習する時期とされている。
- (2) 昭和44年9月27日の新聞報道による文部省の「学校基本調査」によれば、44年度の高校進学率は予想を上回って男子79.2%、女子79.5%と女子が男子を追い越すことになった。25年度には、男子が40%台、女子が30%台の高校進学率であったのが、35年度ごろから向上のテンポが早まってきた。
- (3) 明治33年の小学校令の改正で、国語科が成立したとき義務制4年の小学校の就学率は約82%（男子89%、女子70%）であった。義務教育制度が4年の年限とともに確立したのが、明治19年の小学校令の公布のときで、明治5年の学制の発布以来この時までには義務教育をねらいとしながら制度としては確立されていなかった。明治6年の就学率は約28%。その後、明治40年の小学校令の改正により義務教育年限が6年になり、昭和16年国民学校令実施とともに義務教育年限が2年延長になったが実施は延期された。明治40年の就学率は97.4%であった。
- (4) 「新指導要領による高等学校国語教育実践講座(2)読むことの指導と実践」昭和37年学燈社の中の石井庄司氏「現代国語の性格」には、「義務教育としての小・中学校における国語科のような性格が、高校の「現代国語」にあるわけである。」「時代の進展に即応し、国語の基礎学力を高めるため、現代生活に必要な話すこと、聞くこと、読むこと、書くこと、および書くこと、つづること、読むこと、書くこと、文法」と昭和22年の学習指導要領(小・中)で、領域に分けることが始ま

り、昭和26年から「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」という領域に分けるようになってい

- る。現代国語と古典とを区別したことを、分科というのは厳密には当たらないが国語甲を大きく分科したと考えられるのでそう表現した。昭和33年からは、「聞くこと」と「話すこと」を一つにくくようになった。
- (6) 「高等学校国語科指導資料教材と指導法」文部省昭和41年を資料として使用した。この種の資料として利用価値が高い。
- (7) よく言われることだが、言語活動領域を中心とした言語科と近代文学作品を中心とした文学科に二分されるような性格を合せ持っているといえることができる。

## 2. 文学教材の取り扱い

「現代国語」の教科書の約1/3を占める文学教材を授業で取り扱うときの実践そのものは、熊谷孝氏の表現<sup>(8)</sup>を借りれば「文学特有の準体験的な認識」を生むように文学教材で表現されている世界を読み進み追体験させるということに尽きて、実践者による差はないと思われる。そういう文学教材の取り扱いから、何を導き出すかということ・どこに重点を置くべきかという点を問題にしていくと、実践そのものが同一で共通であったにもかかわらず、文学教材の取り扱いについての意見が多様になって対立を見るまでに至っている。

ここで文学教材の取り扱いについての考え方の違いを、いくつかの類型にまとめてみよう。

その一、文学教材の言語による表現面を生徒の言語活動の学習に結びつけて重視していく立場。

A. 国語で聞き話し、読み、書く技能を高め、国語能力を養成するために文学教材を利用していこうとする立場で、読解中心の取り扱いになりやすい。国語の技能目標<sup>(9)</sup>の達成に重点を置き、技能目標を達成しておけば各自がそれを応用していくことができるとしている。小・中における国語教育で主張されるのと同じ意味で「現代国語」にあっても重視すべき行き方である。

こういう考え方を、最も強調して表現した時枝誠記氏<sup>(10)</sup>は国語教育は手段についての訓練学科で技術教育であるとし、「国語教育における人間形成の問題を内容による感化主義にもって行くことが、果して正しい見解であろうか。また、実用主義の国語教育を、人間形成に関与しないものと見るのが正しいのであろうか」としている。

B. 技能目標の達成に重点を置く点は(A)と同様だが、表現形式の学習指導のほか文学教材を扱っていることから当然表現内容にも触れていくべきであ

るとし、その際、表現されている内容のどこにどんな問題があるかという「問題意識」を喚起しておくだけで十分、それ以上は生徒の自発的な解決に俟つのがよいという考え方である。

<sup>(11)</sup> 西尾実氏は、文学教材の取り扱いの出発点を「日常生活における話し・聞き・書き・読む機能のなかにふくまれている文学的契機を自覚認識し、その確立によって、その話し・聞き・書き・読む生活を完成しようとする努力でなくてはならぬ」としているが、こういう見解で代表させうる立場でもある。それは、特定の問題を感じとらせるという意味ではなく、言語生活の機能の一つである文学契機を完成することにより、自然に浮び上がってくる問題を生徒に感じとらせることを意味している。

その二、文学作品を言語表現によった芸術であるとして、一種の文化財・文化遺産とする立場から文学教材を取り扱っていく。

C. 文学作品を芸術として鑑賞し、教養・常識を深めるといふ目的に沿って読んでいく立場で、教養主義・文化主義的な文学教材の取り扱いをする。そこでは文学作品は客観的な存在物であって、生徒の知的な理解を通して把握される性質を示してくる。生徒の生活や人生探究の材料として生徒と直接的なかわりを持つものとは考えず、切り放されたものとして扱っていく立場である。

<sup>(12)</sup> D. 学校教育法に「生活を明るく豊かにする文芸について」基礎的な理解と技能を養うこととある一面は(C)で示した取り扱いが予期されるが、もう一つの文学教材の取り扱いとして予期されるものが情操教育面に重点を置いた取り扱いであるといえよう。これは文学教材の表現内容による間接的な感化を目指すもので、文学教材を本来の文学性を生かすのはむろんだが時として教訓的な扱い方をしたりして、生徒の情操面の陶冶のために役立てていこうとする立場である。主体が生徒もしくは望まれる生徒像にあり、文学性は従の取り扱いとなっていこう。

その三、文学教材は他種の教材よりも表現内容をもとにした価値目標の設定やその達成が容易である。将来へ向って価値あるものを目指し、未来の呼びかけに答えた価値の創造を目指した文学教材の取り扱いがなされている。<sup>(13)</sup>

E. 表現内容から導き出される、人間形成に関与するようなもの・生徒の意識を変革していけるようなものを目標として読み取るような文学教材の扱い方である。文学教材の表現内容の中へ学習者を連れ込み、設定された価値目標に各自が達することができるような扱い方をする。従って、何を教材とするかという選定基準が相当問題になってくる。

F. 「文学による教育」という色彩の最も強い文学教材の取り扱いである。望まれる目標の設定が先にあり、それに見合う教材とその教材の表現内容の取り扱いが後に続くといった感じである。指導者の文学教材の料理が出来上って、学習者がそれを食べるというような行き方をとる。文学教材を使って、(E)とは違って表現内容を扱っているものの、文学の教育以外のねらいももちうる扱い方である。

以上、AからFにわたる類型の扱い方ができるように、「現代国語」は複雑で多様な性格を実践の場において示しているといえよう。類型の中には、小・中における文学教材の取り扱いを応用し拡大したもの(その一、その二)文学論の実践化の様相が濃いもの(その三)など考え方の根底となるものの違いがあることも見逃せないところである。<sup>(14)</sup>

「現代国語」において文学教材を取り扱う際、このような扱い方の違いがあることを押えた上で、次の点を考えてみる必要があるろう。

- (ア) 文学教材ごとに扱い方が決められていて、それ以外の扱い方ができないものであろうかということ。言い換えれば、限定された扱い方に合うものが文学教材として最良のものであるとする考え方の可否を考えてみたいこと。
- (イ) 文学教材の扱いは可変的なもので、AからFにわたる扱い方を臨機に行なうことを考え、生徒中心の文学教育を組み立てようと試みること。
- (ウ) 文学教材の取り扱いの実践そのものは文学作品と生徒の結び付きであって、指導者の扱い方についての考えの違いがあるにしても、それと無関係であること。
- (エ) 学習指導の位置や意義を自覚した取り扱いであれば、文学教材をどのように取り扱っても、学習者はその才能に応じて、ときには指導者を越えて文学を理解していくものである。大切なのは、文学教材の取り扱いについて指導者が自覚し意義を感じることであること。

とかく、文学教育論や文学論に流れていきやすい文学教育を文学教材の取り扱いという次元で考えてみようとしたというのが、以上に記した内容の総括である。実践を出発点とした文学教育を問題にしていく方法をさぐることにもなると考え、文学教材の取り扱いについて述べてみたのである。文学教育の実践研究は個々の文学教材の研究やその指導のまとめという形、文学理論の実践化の研究という形をとっているものが多く、文学の研究・文学論の研究の一分野になるようなものが多いように思う。そうでない文学教育の実践研究はないかと考えてみたのである。

- (8) 熊谷孝氏「文学教育」昭和31年国土社による。その第二章、課題と方法が示唆に豊んでいる。
- (9) 「現代国語」の目標という用語は、科目全般にわたる目標であって、国語教育の目的をより具体化して表現したものを意味している。それをさらに内容（学習指導事項）として明らかにしているのが学習指導要領の記述である。他に、単元の目標・教材についての目標・各授業の目標を指導者が設定しているわけである。それらの目標と科目全般の目標の食い違いが「現代国語」はとくに目立つようである。技能目標とそれと対比される価値目標は科目全般にわたる程度の目標という意味合いに理解するのがよいように思う。技能目標は国語能力の養成を目指し、表現形式を重視し言語教育へ連っていく。価値目標は人間形成や変革を目指し、表現内容を重視し文学教育へのつながりが深い。実践の場においては、この二つの目標は混然としているが、学習指導要領は基礎となる技能目標に重点が置かれている。
- (10) 時枝誠記氏「国語教育の方法」昭和29年習文社「改稿」昭和38年有精堂。言語教育即文学教育と一元的に考える立場で、言語技術の学習指導を強調している。「国語教育の内容である国語が、国語教育の方法を、どのように規定するかを考へ」た書で「国語教育は、学問の対象となる前に、一つの教育的技術であり、教育的方法である」としている。義務教育段階の国語教育を中心にして論じたものと受け取られる。
- (11) 西尾実氏「言語教育と文学教育」昭和25年武蔵野書院。言語教育のなかに文学教育という一特殊領域を認める考えで、「文学契機」とは文学以外の言語にもある、意味構造の体系で主題・構想・叙述という三契機の有機的、発展的な作用であるとしている。なお、それらを発展させて創作や鑑賞という文学活動に参加させ、さらにそれを対象にした文学研究の基礎を築くようにすることだと述べておられる。
- (12) 学校教育法（昭和22年施行）の第2章、第18条の4、日常生活に必要な国語を、正しく理解し、使用する能力を養うこと。8、生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸等について、基礎的な理解と技能を養うこと。と小学校教育の目標の中で国語科関係のものを示している。中学校・高等学校の目標は「小学校における教育の目標をなお十分に達成して」「中学校における教育の成果をさらに発展拡充させて」とある部分が教科に関するところである。
- (13) 前記熊谷孝氏「文学教育」の中で、文学教材のこ

のような扱いが「文学作品のなかに問題をさぐる（文学的思考において問題をさぐる）のではなく、あらかじめ用意されたテーマと結論に作品を結びつけるという操作」で「予定されたテーマを説明し、あるいは予定した結論の正しさの裏づけとする」ことになりがちであり、それが文学教育と考えがちだが本当の文学教育にはなっていないとしている点に注意したい。

- (14) 高校国語教育での文学教育という用語は、普通（その三）のような内容を意味している。即ち、文学による教育として独自の領域を認める立場である。（その一）のなかの文学の教育的な面を考えることも必要となってくる。

### 3. 言語教育と文学教育

昭和20年代は言語教育か文学教育かという論議が盛んで、一応の結論を得た年代といえることができる。それ以後は、その実践研究がなされてきているといえよう。論議が活発であった原因として、増淵恒吉氏<sup>(15)</sup>は「文部省の国語教科書検定基準と戦後に言語技術の学習指導が強調されたこと」の二つをあげている。小学校は明治37年から、中等学校では昭和18年から国定制であった教科書が、昭和24年から検定制に切り替えられ、中学と高校の国語教科書が昭和26年から「言語篇」「文学篇」に分けられ、その他に従来通りの「総合篇」の二本立てとなり、27年から使用され始めていた。この前後において、言語教育か文学教育かという論が盛んであったが、当初のねらいであった「言語篇」は言語技術の習得を目標にし、その具体的な資料としての「文学篇」でそれを応用しようという行き方は、「言語篇」の教科書の取り扱いの問題から、「総合篇」を採用する学校が多くなり昭和30年代初めに消滅していくことになったということである。

前項で述べたように、文学教材を扱うことがすべてそのまま文学教育にならないとはいえ、文学教育は文学教材によって実現されるしかない。「文学篇」を文学教育に結びつけ「言語篇」を言語教育と結びつけた考え方が一般に受け取られやすく、言語教育と文学教育を対立的にとらえる行き方を生んでいる。昭和27年の言語教育と文学教育についての、西尾実氏と時枝誠記氏<sup>(17)</sup>の対談はそうした対立点を浮き出し、国語教育の立場と言語理論を重視する立場との違いは残っているが、国語教育としての共通点も見出している。

そこにおいて、西尾実氏は次のように言っている。「小学校の低い学年では、言語意識と文学意識の区別がないと思うんですよ。その点で時枝さんのいわれるように、これは文学だ、これは言語だ、というやり方は適当でない。けれども指導者は、読ませるものな

り、こどもの書く物なりに文学性なり、その傾向なりが出てくるか、出てないかをハッキリ見分ける力をもっていなければならない。そうして、学年が進むと、適当な場合に、文学を文学として位置づけてやる必要があると思う。」「けれども、こどもには、今時枝さんのいわれた通り、これは文学を書くんだのこれは普通の文を書くんだという区別はつけない方がいい。これは文学だこれは文学でないということは発見させるべきで、先生が、押しつけることは危険です。」と言語教育のなかに文学教育という一特殊領域を認める立場から述べておられる。

時枝誠記氏は「言語教育と文学教育ということを考えるためには、言語と文学との関係が一番問題になると思うんです。私が言語教育と文学教育を特別に分ける必要がないという主張をしたのは、言語と文学は別なものじゃないというところから来てるわけです。この私の考えは、結局私の言語理論から結論されて来ることで、私は現場の体験というようなものから割出されたものではないのです。」と、言語教育は文学教育と一元的なものであると考える立場を述べておられる。ここで一元論というのは、内容主義に立つ文学教育と技術主義に立つ言語教育を区別する二元論に対するもので、その主張は後に出された「国語教育の方法」でまとめて述べられているところである。

これに対して、国語教育の実践的立場・特に中等教育段階を重く見た立場からの見解として、例えば、倉沢栄吉氏が<sup>(18)</sup>「文学経験と言語経験は……経験としては同一であるとしても、教育的価値から見れば別である。」「文学教育には終点がない、言語教育には終点があるという点でも、文学教育と言語教育はちがっている。言語教育には体系的な綱目があって、一定の練習学習や経験の反復で、学習者に身につけさせることが、評価できるようになっている。それは個人的生活経験の差を無視してある程度共通的な体系である。ところが、文学教育の場合は、学習者の個人的経験によって享受のはばに開きがあり、その評価はしにくい。」というように、言語教育と文学教育は対立するものではないが、一線を画しておくべきものだとする考え方を示されている。

「現代国語」の教材の取り扱いの根底に、これらの国語教育関係の研究を生かすことが必要だし、また、大局の把握なしに進められる言語教育や文学教育が高校の段階では独善に陥りやすく、趣味的な感じを持つことがある弊害を避けることができよう。「現代国語」の文学教材や非文学教材の取り扱いの際、これらの考えを応用して、明確でない「現代国語」の性格を明らかにするとともに高校の言語教育・文学教育のあり方を探究していく方法の一つとすることもできるだ

ろう。同じようなねらいで、言語教育か文学教育かという論議を盛り上げる直接の契機となった戦後の言語生活の経験を通じた学習の強調と、それに対比して中等教育段階における文学教育の不振が目立った事情を振り返ってみよう。

昭和27年に出された、輿水実氏の「国語教育原論」<sup>(19)</sup>がその間の国語教育の歩みを広い視野からとらえている。その第一章で、「国語教育の対象領域に関係のある言語文化と言語生活という二つの術語をとりあげ、その術語的規定をしながら、今日までの国語教育の歩みを振り返り、…次に言語活動という術語を規定し、これをめぐる研究と指導の大勢を問題としておいて、最後に言語経験と言語能力との問題にはいった。ここでとりあげた言語文化・言語生活・言語活動・言語経験・言語能力の五つは、いずれも、現代の国語教育研究における基礎概念であって、これ等について明瞭な考えを持っていることは、きわめて重要であると考えられる。」とされている。その詳細は上記の書物によることにして、このように言語教育が国語教育の基礎学習として強調された状況をまとめておられる。

その後、言語教育の中に文学教育をどう位置づけるかが問題となってくるのであるが、その関係を大まかな類型にまとめると次のようになろう。

- (ア) 言語教育と文学教育とは別のものであると考える。<sup>(20)</sup>
- (イ) 言語教育と文学教育とは同一のもので区別することはできないとする。
- (ウ) 言語教育の一特殊領域が文学教育であり実践上の区別がある。
- (エ) 言語教育と文学教育は実践面から考えてはつきりと区別される。
- (オ) 文学教育の中に言語教育を位置づけるということも必要ではないか。

(ア)は、言語教育を語学教育に近いものとしたり、文学性の価値を強調したりする立場である。(イ)は、時枝誠記氏の考えに代表される。(ウ)は、西尾実氏の考えに代表される。(エ)は、中等教育の国語教育面から言えることである。(オ)は、今後の国語教育の問題点と考えていることである。

以上のような言語教育と文学教育の関係は、視点を「現代国語」に置いた場合にも同様に問題になっていることで、その際、準義務教育化してきている高校の国語教育であるということから、流動的、未確定的な部分が多い状態で、それが「現代国語」の性格の一端を形作っているように思う。そして、現実には普通科にあっては入試対策的な国語教育にならざるを得ない状況を生んでいるので、「現代国語」の本質の研究がなされることは多くないと思われる。この点から、昭

和20年代の論議を振り返ることに意義を見い出している。

(15) 「国語教育実践講座5 文学の学習指導」昭和28年牧書店のなかの「二、文学教育のありかた」増渕恒吉を参照。本書のはしがきには「文学教育と言語教育との関連についての論争は、ここ数年来の国語教育界をにぎわわせている。しかし、文学というものをどのように考えるか、そこから、国語の教育課程において文学学習をどのように位置づけるかという根本に対する肉迫のしかたが不徹底であるため、論議が空転しているきらいがあるようだ。」「文学教育の盲点は、その目標の設定のむつかしさにある。……文学教育は人間形成に参与するところが大きいのであるが、そのばあい、どんな人間像を予想すべきなのであるか。」などと記されている。

(16) 論議の中心は、言語教育が主として義務教育の学校の国語教育の問題として強調されている関係で、義務教育段階のことであった。米国の国語教育で、中等学校以上になると言語科と文学のコースに分けて扱うことがあるということも論議が盛んになった原因の一つと考えられる。昭和22年の国定六期教科書がアメリカのデモクラシーの影響を受けているように、米国の教育との結び付きが強かった。

(17) 「言語教育と文学教育——実践と資料——教育建設第8号」昭和27年金子書房の中の「二、言語教育と文学教育（対談）司会石井庄司」から引用した。司会者は「西尾・時枝両先生のお考えになります言語教育と文学教育の意味、これをこの際あらためていろいろお伺いしてみたい」と言っている。なお、両者の対談は昭和25年「国語教育の進路」の中にもあるが、筆者は未見。それらの参考文献が添えてある。

(18) 注(17)の書物の中の「六、国語教育の二つの立場」から引用した。「文学教育と言語教育とは、本質的に一致もしまた一致しないものだと考えているから、一致していないという立場に対しては、しばしば一致している見方もあることを説いてみたい気分にかられる。ところで、実践人の中で一致していないと考えて、孤立的に、文学教育一辺倒でこり固まっている人は、少数の文学教師であって、多くはその反対の立場である。……その国語教育なるものが、言語教育と文学教育をよく考え分けてそのあとで一体化を計っているところの「一本の国語教育」でなくて……思考を停止している国語教育なのである。」と実践面から考えを述べられている。

(19) 朝倉書店刊。国語教育の一つの基本方向、戦前と戦後を通じた一貫した原理を見い出そうとした書物である。義務教育段階の国語教育を主として扱っているが、文献の解題を中心とした「現代日本の国語教育思潮」も加えられており、国語教育の基本図書の一冊といえるだろう。

(20) 明治期の訓詁注釈主義的な行き方を中心とする語学教育的な国語教育を否定した、大正期から昭和期の初めにかけての鑑賞主義や解釈主義にたつ、いわゆる文学研究教育的な行き方の文学教育がある。文学の教育という色彩の濃い行き方で、言語生活や言語能力と切り放された文学の世界を対象として想定していく。指導者としては、教材の研究に最も力を注ぐ必要があり、学習者は知識として知的な理解を通して文学に触れていくことになる。小・中学校では言語教育に重点が置かれているが、高校の文学教育のあり方を考えるとき、(7)のような考え方を吟味するのを感じている。教材の選定のこと、学習効果との関係をどうするかなど問題点を合せて考えていかねばならないと思う。

#### 4. 二重構造的な特質

「現代国語」が成立し実施されてから、数年しかたっていないが、その間、その成立の意義を探り、科目としての特質を明らかにする作業はあまり進んでいないとするのは管見に過ぎるであろうか。種々の教材を総合的に収録した「現代国語」の教科書を使用して、聞く・話す・読む・書く言語活動領域を総合的に展開<sup>(21)</sup>していく授業が、「国語甲・乙」時代から引き続いて行なわれていて、高校教育の大衆化・多様化時代を迎えての国語教育という見地から「現代国語」を考察しなおすことはあまりなされていないと思われる。(昭和45年に改訂される高校の学習指導要領には触れられないが、現行の指導要領の「現代国語」の項の記述が科目の特性を大綱的に示す行き方である点の大きな変更はなさそうに思われる。小学校のように重点目標を学年配列したり、学年別に漢字を配当したりする必要はないが、古典甲・乙Ⅰ・乙Ⅱぐらいに学年進行に伴なう、程度の違いをはっきりさせる必要はないだろうか。あるとすれば、「現代国語」の内容を領域として扱うと同時に、分科して行く方向をとることになるのではなかろうか。)

そこで、「現代国語」の成立の意義について考察した後に、「現代国語」の教材の約半分を占める文学教材の取り扱いについて考え、さかのぼって言語教育と文学教育の論議についてまとめることから、「現代国語」の科目としての特質の一端を明らかにし、高校の

国語教育の実践に資するものを探究しようとしてみたのである。

ここでは、見方を転換させ高校三年の「現代国語」の授業例から「現代国語」の特質について考察してみることしよう。高三を選んだのは、「現代国語」についての学習に習熟し、仕上げの段階にきているので、生徒なりに「現代国語」の特質をおさえているのではないかと思われたからである。そこで、非文学教材の中で最も一般的な内容と思われた、山本健吉「古典について」<sup>(22)</sup>を取り上げ全体を朗読した後、四章に分れた最初の一章（約1700字）について、「この部分の文章を使ってどんなことを勉強したらよいと思うか、思うままを書きは自由に書くよう」に指示した。時間は約25分、49名の学級で二学期の始めに実施した。補助的な指示として「後輩に、この部分の文章を使って一時間程度実際に教えるつもりで何を教えたならよいか考えて書いてもよい」と言った。

自由に筆記されたものをまとめていくと、「現代国語」の特質の生徒による診断像、実践の場における姿の一部が浮き上がってくるようであった。以下にまとめたものを記してみたい。

**A. 言語表現の形式的、基礎的なことを扱う**

(ア) 文章の部分に注目していく

朗読する 黙読する  
通読・精読・味読する<sup>(23)</sup>

語句、熟語の意味や代名詞、比喩などを明確に形式段落ごとの要旨、要約、大意を明らかにする主張と例示を区別する

キーワード（中心語句）を見つける<sup>(24)</sup>

キーセンテンスをさがす

辞書を使う<sup>(25)</sup> 漢字の書き取り

(イ) 文章全体に注目していく

意味段落（内容段落）に分ける<sup>(26)</sup>

段落の組み立てを考える

第一章に見出しを付ける

作者について簡単に理解する

**B. 文章表現の意味や内容を扱う**

(ア) 文章の部分に注目していく

文中に出てくる作品や人物や事項について調べたり、紹介したりする

(イ) 文章全体に注目していく

表現内容の展開をたどり、それを図式化する

古典の存在価値についてまとめる

筆者の感想や心境を理解し味わう

筆者の主張、表現意図をつかむ

全体の把握から出発して部分の理解に進む<sup>(27)</sup>

(ウ) 文章の内容から発展させていく

古典のよさについて知る

小人数のグループで文章の内容について話し合う  
現代人に対する筆者の批評について考えてみる  
筆者がどのようにして古典に興味をもつようになったかまとめる。

筆者の考えと自分の考えとを比較する

古典が敬遠される理由とどうすれば古典に興味をもてるかを考える

**C. 文章表現の内容から発展して扱う**

(イ) 文章全体に注目していく

古典と現代の関係を考える

古典についての話し合いをする

文章を読んで受けた感じを話したり書いたりする

(ウ) 文章の内容から発展させていく

古典の原文を読ませるようにする

生徒の興味を引く古文を読ませる

古事記の一節を読みそのよさを味わう

和歌の世界について知る

古典の読み方学習方法を知る

古典を自分に身近かなものとする

古典を楽しみながら読む態度を身につける

文学史を学ぶ

**D. その他の記述**

（生徒はそこまで考える必要はないだろう）

以上のように、具体的で広範な学習内容が考えられるのである。

ところで、実際に授業する場合には、年間の指導計画に従って授業の効率を考慮したり、生徒の学習状態に沿って学習内容を整理し、重点的に扱わねばならない。その際の学習指導内容の絞り方は、A・B・Cの類型によることもできるし、(ア)・(イ)・(ウ)の類型によることもできよう。Aや(ア)は、言語表現形式の学習指導を中心としているが、Bや(イ)は、表現内容の学習指導を主とし、Cや(ウ)は表現内容から発展するもの・派生する問題を中心として扱う行き方である。このように扱い方に巾があり、何を学習指導内容とするかの選択と組み合わせが多数考えられるのが、「現代国語」の特質の一つとなっている。

それらの中で、文芸評論文であるこの教材の取り扱いに欠くことのできない学習指導内容は、Aの(ア)とBの(ウ)と思われるが、そうした教材に即した学習指導内容の押えが必要になってくる。

次に、各小項目を読み比べると大きく二種類に分れることに気づく。

「何を学習・指導の内容とするかという項目」

「どう学習・指導の方法を用いるかという項目」

「現代国語」にあっては、何を学習し指導するかという点が未確定であり、他教科のようにその点は確定してどう学習し指導するかという点を問題にする以



前に、その点をまず問題にしななければならないという<sup>(28)</sup>ことになる。ここに具体的な授業面から考察した際の「現代国語」の特質が見い出される。どう学習し指導するかという問題は、実践の積み重ねからも自得できる性質のものでもあるが、何を学習し指導するかという問題は研究して明らかにしなくてはならない性質のものと思われる。私が今考えているのは、一教材単元ごとの学習指導事項の研究整理<sup>(29)</sup>ということで、その積み重ねから「現代国語」の実体を明確にできないかと考えている。

現場の実感として「現国は教えにくい」という声や生徒の「現国では何を勉強したらよいのですか」という質問に会うごとに、以上に述べてきた、どう学習・指導するかの前、何を学習・指導するかの問題に突き当るのである。このことを、「現代国語」の二重構造的な特質と表現してみた。さらに、高校の新入生が「中学の国語と現代国語とはどんな違いがあるのですか、ほとんど同じと考えてよいですか」という質問をすることがある。これに対して、中学「国語」を基礎としてそれを発展・完成させるという面での、「現代国語」のもつ量的な特質を答えたり、「現代国語」の外側からの説明（たとえば教育課程面からの説明）がよくなされる。だが、「現代国語」で何を学習し指導するかという、いわば科目としての質的な特質を述べることはたいへん困難だといわなければならない。

生徒の学習法と直接結び付いていく、この質的な内側からとらえた一つの特質として、私は次のような説明をしている。

先の授業例で用いたような非文学教材では、相対的な思考法<sup>(30)</sup>を身に付けることがねらいとなり、それは中学の国語ではあまり問題にならなかったことである。非文学教材の表現内容に関する発問を考えてみると、予想される答はいつも教材文中に示されていて、いくつかの答に相当する部分を相互に比較して最善のものを残している場合が多い。だから、時間をかければ誰にでもできる筈であるが、それを短時間に能率的に行なえるような能力を身に付けることがねらいとなっているわけで、そういう相対的な思考法を身に付けるようにすべきだと言っている。

このことを、授業で徹底するための試みとして、高三の生徒に非文学教材の表現内容に関する発問を作らせることを行なってみた。その際、各自に答を予測させて発問を作らせるわけだが、難易度の目やすを次のような形で与えておく。

- (易) 答が文中の他の語句での言い換えの形で出てくるもので、選択肢にすることもできるもの  
(難) 文中の語句などを使って解答者がまとめて答えるもので、記述式に当るもの

このような扱いは、生徒の興味を引く上に「現代国語」の特質に沿った授業の一例として意味のあるものだと考えている。このような授業例を、いくつか見出す努力からも、次第に「現代国語」の二重構造的な特質に伴う不明確さが薄れていくように思われる。だが、現実にはそうした方向の努力はあまりなされていないようなので、今後の課題の一つになると考えている。

また、そうした言語表現の理解の面のほかに言語による表現・創造の学習指導をどう扱っていくかということ、基礎学力の学習指導と専門的な学問の学習指導をどう組み合わせていくかということ、など多面にわたる「現代国語」の特質の考察も課題として、順次行なっていきたいと考えている。

ここで、「現代国語」の二重構造的な特質という表現を使ってみたのは、未確定であったり、不明確であったりする部分が「現代国語」には多く、そこを解明する糸口や課題を見い出すのが精一杯である「現代国語」の現在の段階の特質を表現したものであり、さらに研究を進め、「現代国語」の特質を、本来の意味での特質として明らかにしていくことは、後期中等教育が充実してきている現在の急務であると思われ、そうすることが国語教育の新しい流れを的確に位置づけていくことに連なっていくことにもなり、新しい展開の出発点ともなると考えているのである。

- (21) 興水実編著「講座国語科の基本的教材1」昭和42年明治図書の中「第一編国語教育と国語教材」興水実氏の中で「非常に大きな『総合教科書』になってきた。これは日本の現在の国語教科書の、世界にも例のすくない、また歴史上もはじめての、大きな変化であり、特殊性である。」とされ、また教材も特定の目標や指導事項を内具する特殊教材ではなく、総合教材であり、授業も総合的に展開されるという特色をもっているとしている。
- (22) 尚学図書「現代国語三」を使用している。進度が「四、古典と現代」の中の「古典について」になったときに実施したものである。山本健吉氏の教科書のための書きおろしの文章で、取り扱った部分の大意は「古典は教室で訓詁注釈の対象にされると無味乾燥なものとなるが、私は万葉集や古事記によって、中学のころ古典に対する目を開かれた」ということである。
- (23) 石山脩平氏「教育的解釈学」昭和10年で読みかたの方法的過程として、通読・精読・味読・批評を立てている。その対象は文学作品を予想しているが、これらの過程を最後まで進んで、読みが完成

するという考え方である。指導方法の過程を、このように順序を追って考える行き方のほかに、「現代国語」では、その一部分を取り上げ重点的に取り扱う配慮も必要になってこよう。文学教材以外の教材、聞き・話し・書く面の指導の方法や過程をどうするかなど問題とすべき点は多い。

㉒ 非文学教材中の説明的な文章を読む際、有効な方法として、形式段落ごとに中心語句・キーワードを、能率的に拾い出すことの訓練をしている。多くの語句を、相互に比較しながら最も重要と思われる語句を残すわけで、私のいう「相対的な思考法」の鍛錬にもなるわけで、生徒にも興味を感じさせやすい方法だと思っている。注意しておくこととしては、事柄を表わしている部分を抜き出すようにすべきで、事柄の説明に当る部分を抜き出していると、センテンスを抜き出すことになり簡潔な答が期待できないということである。こうすると、文章の部分・部分を的確にとらえることができ、文章全体を正しく把握することができる。というのは、文章全体と逆のことを言っている形式段落もあるわけだが、そういうものの全体との関連を明らかにしやすくなるからである。

㉓ 辞書使用の指導について、改行の指導要領では小五から、改定のものでは小四からとされている。辞書利用については、中三までで指導要領の記述は終っており、現国では目的に応じて各種の書物を選んで読み、必要に応じて各種の参考文献を適切に利用する態度を養うことをねらいにしている。中一では、参考書、中三では新聞・雑誌などいろいろな資料を利用することから発展してきたものである。

㉔ 意味段落を問題とするのは、教育的な便宜を重視するからであり、段落という用語は形式段落を意味していると考えておくのがよいと思う。段落という用語が一般化してきたのは、昭和33年の小・中の指導要領からであって、それ以前は文段・節などという呼び名であった。段落という用語自体は古くからあったものらしいが、国語教育用語として定着したのは新しいことで、学習指導要領と戦後の教育の結び付きの度合を象徴していると解することができる。

昭和43年の小学校の指導要領と昭和44年の中学校の指導要領を使って、段落指導についてまとめてみると次のようである。

小三までは、語だとか文を中心とした扱いきているが、小四で、段落ごとの構成や段落ごとの要点の相互の関係や段落と段落との続き方を扱うようになり、文章を問題とし始めてくる。小五でも段落相互の関係を扱うが、小六では、段落と文章全体との関係が問題となってきて、文章全体を

とらえる便宜的な方法として、意味段落が顔を出すようになる。さらに、中一では、段落と段落との接続関係や文章全体における段落の役割や段落に分けて文章を書くことを扱うとしており、中二でも段落の役割を扱うのだが、中三では、段落という用語は出ておらず、論旨・論点・適切な組み立てを問題とするということになる。

現行の高校の指導要領でも、段落という用語は使用されておらず、論理的構成や論拠や論旨・主題や要旨・文章全体を論理的に効果的に構成するということなどを示している。

段落指導は形式段落を中心とした基礎的な学習から始り、意味段落という便宜的な方法を通して、「現代国語」では文章全体の把握・理解の一手段として欠くことのできないものとなっている。形式段落は高校にあっても重視する行き方が望まれるのではないか。

㉕ まず全体を読みとり、次に各部分でそれを確かめ深めていくという読解の仕方である。こういう方向の取り扱い、非文学教材の場合あまり適切でないと思われる。論理の筋道や説明の手順を読みとる必要があるのも、もっと部分に注目できるような取り扱いが要求されることになろう。文学教材の場合、言語的な面の抵抗の少ないものを扱う際、このように全体の把握から入っていった方が能率的で、表現の内容の正しい理解に到達しやすいことが多いようである。

㉖ 久米常民氏「国語教育の方法と実践的理論」昭和41年右文書院から一節を引用させていただく。「他の教科が、既に存在する教科内容を、如何に生徒に知らせて行くかが問題の中心であるのに対して、国語科は知らせることと同時に、訓練することの両面を含んでいる。そして、どういう内容を与えて、どういう風に訓練すれば、それによって国語のどのような能力が、開発出来るかという事自体が、現実に自明のことになってはいないが故にどういう指導案を作るかということが、他の教科のそれに較べて、恐ろしく複雑で、困難であると言わねばならないのである。」

㉗ 昭和43年度「名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要第14集」で、私が「教材に即した国語科の指導1,近代短歌」として、一部分まとめ始めたものを掲載した。

㉘ 他の内容教科、数学・語学などでは、絶対的な正答が存在するので、それを探るための思考法がそれぞれにあるということが出来る。それと対比させた表現で「相対的な思考法」と名づけておいた。

## 付 記

全体に素材を書き連ねた形で不十分なところが多いので、今後さらに研鑽を重ねていきたい。