

学習指導要領国語科編における文学の位置付けと その指導のあり方についての考察 —戦後初期の教育動向を中心に—

Consideration for the Literary Teaching and learning in Course of Study
Japanese Language:
Focusing on the Trend of the Education in the Early Postwar Period

秋山 晴人
Haruto AKIYAMA

I. はじめに

『学習指導要領一般編（試案）』が文部省によって初めて発行されたのは、教育基本法や学校教育法が公布・施行される直前の1947(昭和22)年3月20日である（教育基本法は同年3月31日に公布・施行、学校教育法は翌4月1日から施行）。同年5月に学校教育法施行規則が制定され、学校教育法第20条の規定に基づき教育課程に関する基本的な事項を定めるとともに、教育課程の基準として「試案」の形で作成された。国語科については、その後、同年、『学習指導要領国語科編（試案）』が小学校・中学校を対象に作成され、1951(昭和26)年10月1日には改訂版として『中学校高等学校学習指導要領 国語科編（試案）』が刊行された。1947(昭和22)年に初めて学習指導要領が編集、刊行されて以来、同要領は1951(昭和26)年、1958(昭和33)年、1968(昭和43)年、1977(昭和52)年、1989(平成元年)年、1998(平成10)年、2008(平成20)年、2017(平成29)年と今日まで8回の改訂が行われている。

学習指導要領における文学教材の扱われ方については、終戦直後と現在の状況に類似した点があるという論考⁽¹⁾を踏まえ、本稿では、まず、戦後初期の学習指導要領国語科の考え方を概観し、当時の国語科における文学教材⁽²⁾の立ち位置、すなわち教材としての扱われ方とその指導のあり方についての考察から始めたい。

II. 1947(昭和22)年版『学習指導要領国語科編（試案）』の性格と文学教材の 位置づけ

『学習指導要領』と教科書との関係については、現在、文部科学省からの見解として「我が国の学校教育においては、各学校が編成する教育課程の基準として文部科学省が学習指導

要領を定めており、教科書はこの学習指導要領に示された教科・科目等に応じて作成されています。」としている⁽³⁾。

1947(昭和22)年版『学習指導要領』ができる以前の教科書については、井上は次のように区分を設け分類している⁽⁴⁾。

- 1 自由編纂時代 1872(明治5)年の「学制」頒布から1885(明治18)年まで
- 2 検定制度時代 1886(明治19)年の「教科用図書検定条例」の制定から1903(明治36)年まで
- 3 国定教科書時代 1904(明治37)年の「小学校令」改正による国定教科書制度の実施から1948(昭和23)年の教科書検定制度の実施まで
- 4 新検定制度時代 1949(昭和24)年から新検定教科書使用の時代

以上の区分の中で上記3の「国定教科書時代」についてはさらに6期に分けている⁽⁵⁾。

先に記したように児童生徒が使う教科書は、現在、『学習指導要領』を踏まえて編集、作成されていくが、当時の6期目とされる国定教科書(『こくご』『国語』(「みんないいこ」読本)と戦後初めて同教科書と同じ年に発行された『学習指導要領国語科編(試案)』との関係についてはその成立の過程が通常とは異なっており、同要領が教科書よりもあとに発行されている。その点についてそれぞれの特性も含めて触れていきたい。

戦後初となる『学習指導要領国語科編(試案)』(以下、22年版『要領』と略称する。)は1947(昭和22)年12月15日に、文部省の著作図書という形で刊行され、小学校版、中学校版が一冊となっている。同『要領』の「第一章 まえがき」の「第二節 国語科学習指導の目標」は次のように記述されている。

国語科学習指導の目標は、児童・生徒に対して、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えることである。ところが、これまで、国語科学習指導は、せまい教室内の技術として研究せられることが多く、きゅうくつな読解と、形式にとらわれた作文に終始したきらいがある。今後は、ことばを広い社会的手段として用いるような、要求と能力をやしなうことにつとめなければならない。

この教科目標の書き出しから、当時の「国語科学習指導の目標」は、「経験を与えること」であり、どのような経験を与えるかについては「ことばのつかいかたに熟達させるような経験」、どのような手段によるかについては「聞くこと、話すこと、読むこと、つづること」としている。さらに上記の目標に続いて一から四まで具体的な内容が箇条書きされており、そこには「言語活動」「社会生活」等の言葉があることから、この22年版『要領』の教科目標は「経験主義」「言語生活主義」を基盤としたものであるととらえることができる。

このような学習指導要領の方向性には、1947年当時、敗戦とともに民主主義社会の国語教育が模索されるなかで、占領軍の民間情報教育局（CIE）の指導を受け、戦前の教授要目に代わり、22年版『要領』がアメリカのコース・オブ・スタディを手本として作成されたという背景がある⁽⁶⁾。

22年版『要領』と当時の教科書との関係について、同『要領』の作成に中心的に関わった石森延男は次のように述べている。

本来は「学習指導要領」が先に作成されて、その後に、その方向とか方法などに相応した国語教材が、作成選択配列されるのが順序であります、(中略～筆者)、国語教科書と『学習指導要領国語科編』とが同時に編纂されてきたのであって、そのために十分のべんさん時日を得なかったことはざんねんでした⁽⁷⁾。

このような経緯のもとに22年版『要領』は同年11月に完成した。一方、教科書はこの年の4月から、石森を中心として編集された第6期国定国語教科書が使用されている。戦後の文部省著作教科書として第1・2学年用の『こくご』一～四、第3～第6学年の『国語』が発行されている。『国語』は第3学年（上・下）、第4～第6学年（上・中・下）であった。

時系列的には国語の教科書（第6期国定教科書）が先に使用され、その後、学習指導要領（試案）が発行されたわけであるが、「文学」の扱いに対する方向性はどのようなものであったかを次にみていきたい。

22年版『要領』の「第一章 まえがき」「第二節 国語科学習指導の目標」には「聞くこと、話すこと、読むこと、つづること」の四つの言語活動を柱として、目標を具体化する内容が次のように記されている。

- 一 表現意欲を盛んにし、かっばつな言語活動をすることによって、社会生活を円滑にしようとする要求と能力とを発達させること。
- 二 自分を社会に適応させ、個性を伸ばし、また、他人を動かす手段として、効果的に、話したり、書いたりしようとする要求と能力とを発達させること。
- 三 知識を求めため、娯楽のため、豊かな文学を味わうためというような、いろいろなばあいに応ずる読書のしかたを、身につけようとする要求と能力とを発達させること。
- 四 正しく美しいことばを用いることによって、社会生活を向上させようとする要求と能力とを発達させること。 (下線は筆者)

とあり、これについて藤原は「この学習指導要領は、国語能力をことばを広い社会的手段として用いるような要求と能力であると定義しており、国語科指導の目標の記述にあたって言語の社会的機能を最も重要なものとしていた。したがって、社会生活の円滑、社会的適応、

社会生活向上のための言語能力の重要性を強調していた⁽⁸⁾と指摘している。また、浜本は文学の扱いについては、「文学を味わうこと自体ではなく、『読書のしかた』が学習目標とされたのである。方法としては、戦前の、型にはまった注的な一斉指導を反省して、児童の興味を尊重し、国語科という教科の枠にとらわれないで個人の能力・関心に応じる単元学習が導入されていった⁽⁹⁾と述べるように、22年版『要領』は「ことば」を社会的手段として用いるための言語教育の開発の指導ととらえており、文学教材もそのひとつとして位置づけられた。

当時の国語教育観について、1947(昭和22)年6月24日に日本側がアメリカ側に示したと推察される『学習指導要領国語科編(試案)』の草案にある内容では、日本側独自の記述として「言語活動を通してのおのづから次のような心性の発展も予想される」とし、「心性」の内容10項目を挙げている。それらは、①「もの」や「こと」への認識や思考に関わる観察、記述、発表等の言語能力、②感覚や情緒、美的意識といった心情的側面の陶冶、③協力、宗教的情操、品性、教養、個性的独創的精神といった人間形成や人間的素養に関するもので、多様かつ広範な内容が混在しているというものであった。坂口は「草案」に挙げられた10項目のうち、「言語活動を通してのおのづから次のような心性の発展も予想されるのである」という記述、及び「社会的に役立つ正しい有力なことばのつかいかたを助長精錬し、文化の諸要素を身につけた、人格の円満な発達をはかることができる。」の記述はアメリカ側に認められず、22年版『要領』にも採用されていないとしている。しかし、その後、下に示したように「心性の発展」と示された草案10項目の内容が、一部の修正を経て22年版『要領』に引き継がれ、国語学習によって「おのづから」向上が予想される「能力」の下位項目として再構成されていることに注目している⁽¹⁰⁾。

五 国語学習によって、おのづから、次のような能力の向上も予想される。

- (一) 注意ぶかく、事物やできごとを観察する。
- (二) 観察したことを、書きとめたり、発表したりする。
- (三) ことがらを、よく見通したり、まとめたり、分解したりする。
- (四) 自然や人生に対して新鮮な感覚をもつ。
- (五) 想像や情緒を豊かにする。
- (六) 愛情をふかめて、他人とよく協力しあう。
- (七) 宗教的情操を豊かにして、つねに正しく強く生きる。
- (八) 美的意識を育て、文学の世界を味わう。
- (九) 個性的・独創的精神をやしなう。
- (十) 品性を高め、教養を身につける。⁽¹¹⁾

石森はこの内容について、「個性的なものをのぼし、独創的精神をやしない、教養を身につける」として総括しているが、坂口によればこれらの内容がなぜ「国語科の能力」として位置づけられるのか、その説明はされていないとしている。

この点について小久保美子は「アメリカの経験主義に立脚する能力観と旧来のわが国との能力観との断層が見いだされる」⁽¹²⁾と考察し、この両者の「断層」は日本側が有した戦前の国語教育観が、アメリカの「能力」あるいは「総合的な言語能力」という異なる枠組みによって包括されたために生じた問題であると捉えている。

この問題によって、当時、アメリカ側が示す能力観と旧来の日本側国語教育観の違いから、「国語科」の存廃という局面を招くまでに至っていた。このような状況の中で、石森は、国語科を存続すべき理由として次の三項を挙げている。

国語科を存続すべき理由は、いろいろあったが、その主なものは、次の三項である。

- (1) 国語の理解を深めていくために
- (2) 言語の技術を身につけさせるために
- (3) 文学鑑賞の力を高めていくために

特に(3)の項目について、石森は「終戦後の新教育が、人格の完成を旨とし、平和的な国家、社会の形成者たることをねらっていたからである。いわば民主主義をよく理解し、これを実践する自主的精神に満ちた健康な国民を育成することに目標があったから」としている⁽¹³⁾。先に述べた『要領』の草案の一部が当初アメリカ側に受け入れられず、その後認められたという経緯の裏には、上記のような石森の目指す国語科の姿勢が理解されたものと推察される⁽¹⁴⁾。

Ⅲ. 1947(昭和22)年以降の「読むこと」における指導の方向性

国語科の指導にあたっては先に示したように、日米の間で教育観の違いという断層が生じていたわけであるが、前途の方向を明確に定めがたい当時の日本側の状況にあっては、それまでの指導の在り方を、まずは正すという姿勢で問題を克服することであった。

渋谷によれば、昭和22年以前の国語科の読み取り(読解指導)での改善策としては、「第一に画一的な読み取りを押しつける結果になる指導を行わないこと、第二に学習者を一つの方向に引っばっていくのではなく、補助者の立場に立つこと、第三に教材を学習者が生活している社会的な問題との関連で複数の観点から追究し、価値の多様な表れ方を学習できるようにしたこと、第四に、学習者相互の解釈や考え方の批正によって学習を深めていく態度と能力が身につくように配慮されたこと」⁽¹⁵⁾としている。22年度版『要領』の第四章 第六節「文学」の項では、文学の指導目標として以下のように記述されている。

第六節 文学

文学は、読みかたの中にくまれているが、読みかたの学習指導のほうでは、おもに読む技術を問題としたからそれをおぎなう目的で、文学の学習指導について考えてみる。

一 目標

- (一) 読書を楽しむ習慣を身につける。
- (二) みずから広く書物にふれ、よい本を選択しうようになる。
- (三) 見聞を広め、思想をふかめる。
- (四) 情操をやしない、人生観の確立を助ける。
- (五) ことばの美しさを味わい、語感をねる。
- (六) 語いを豊富にする。
- (七) 詩・物語・随筆・脚本など、あらゆる文学作品について、これを鑑賞し、批評し、また、みずから創作したり演出したりする興味と能力とをやしなう。

また、26年改訂版『中学校高等学校学習指導要領国語科編（試案）』の第五章「高等学校の国語科の単元の例」第二学年「短編小説」の項では、

(一) 単元設定の理由

ほとんどすべての青少年にとって根本的に必要なのは、

第一に現実を越えた経験を持つということである。青少年は映画・物語・短編小説など、またその他どんな形式の文学にせよ芸術にせよ、かれらの現実の経験世界を越えた世界に導いてくるもの、心さえ動かせば他の国々や環境や時代に徘徊（はいかい）することを可能としてくれるものに、非常に深い興味をいだくのが常である。

第二として、美しいものを味わい楽しむ機会を持つということである。青少年はすべて、この必要性を持っており、しかもほとんどすべての人がそれぞれかなり高度にこの美的鑑賞力を伸ばしうる可能性を持っている。

第三としては、余暇を楽しく過す方法を知り、これを高めていくことである。学校は生徒が社会に出てからも健全な楽しみを味わうことができるようなよい趣味を伸ばしてやる責任がある。

第四に必要なことは、人間社会を理解することである。

第五には、適当な表現の方法によって、自己の思想・感情などを表現する手段を習得することである。

これら中・高等学校の学習指導要領国語科編における「文学」の項目に表れた考え方は、当時のアメリカが目指した民主的人間の育成を基板とする経験主義国語教育観の表れとみる

ことができる。

22年版『要領』の学習指導の目標は先に記した「これまで、国語科学習指導は、せまい教室内の技術として研究せられることが多く、きゅうくつな読解と、形式にとらわれた作文に終始したきらいがある。今後は、ことばを広い社会的手段として用いるような、要求と能力をやしなうことにつとめなければならない。」という表現にみられるように、それまでの固定的な文学作品の指導過程から解放され、戦前の権威主義、専制主義的な傾向から自由主義、民主主義的な傾向へと転換していくという根本的な価値観の表れであった。

このような理念を掲げて、戦後の新しい国語科は始動することとなったのであるが、一方、22年度版『要領』よりも先にその年に発行された国定教科書にあった情操教育、文化的教養の教育としての文学教育観は退けられていくことになる。

戦後間もなくの国語科教育を支えた立場は「言語活動」の向上であり、その構造は「単元」を中心とした作業で考えられてきたものであった。22年版『要領』の「参考一 単元を中心とする言語活動の組織」には次の記述がある。

ここに単元というのは、ある題目、内容を提出し、これについての言語活動をいとなむものである。単元による方法は、児童・生徒が解決しなければならないような問題をだし、児童・生徒が問題を解くときのすべての経験、到達した結論、達成した結果をまとめしていくことであると定義できるであろう。国語教科書の一課一課も、じつは、そうした作業単元を考慮において編集されている。

実際に学級での指導を想定して26年改訂版『学習指導要領国語科編（試案）』に示された第五章「高等学校の国語科の単元の例」の第二学年「短編小説」の「(四) 学習活動の例」の7、9は次のような内容である。

7 学級全体が小説を読んだ場合、右に述べたイからワまでの十三項目を議題にして、学級全体での討議、パネル討議、フォーラム討議、円卓討議その他の討議の方法を行ってみる。以上のいろいろな方法をとときどき変えて用いてみる。演劇化することも大いに利用する。

9 学習作業の行われ方に従って、学級をとときどき小人数のグループに分ける。それぞれのグループはあらかじめ教師の選定した書籍のリストの中から、グループで読みたいと思う短編小説を、教師の助言を得て選択する。

この例からは、ある文学作品の丁寧な読み取りよりも個々の感想を中心とした話し合いや読書活動と読解指導が混在するような状態になり得るような指導が教室で行われる可能性を示していることがわかる。

IV. 1947(昭和22)年以降における問題状況

戦前の流れを残しつつ生まれた新しい考え方による学習指導要領を、当時の学校現場はどのように受けとめたのであろうか。

飛田は当時の教育の場の状況について「終戦を機に、この国の国語教育は急転回した。」として次のような見解を述べている。

これまでの伝統的な知的体系中心のカリキュラムが経験主義の実用的技術中心のカリキュラムに変わった。教科書中心主義より生活的な経験に重点をおき、教える者より学ぶ者の心を強く考えるようになった。形式よりも生き生きした具体を、注入よりも学ぶ者の自発性、興味、必要を、一斉より個性的な能力を、四壁にかこまれたせまい教室よりもひろい社会的機会を、文字言語中心よりも生活言語を重くみる傾向に変わった。単なる教養ではなく、社会的交渉の手段として、実用的な言語技術の訓練が盛んに行われるようになった⁽¹⁶⁾。

1947年以前は国語の指導は「心性の発展」といった心情的側面の陶冶に資する要素を織り込みながら、教科書の内容を読んで理解することや、難解な文章の注釈を行うことがほとんどすべてであったという状況から、戦後に一転、学習者中心の経験主義や言語教育としての国語科という役割を担うことになった。奥水とともに言語教育としての国語科像を戦後の新しい方向性として確信していた文部省の沖山光は、言語教育としての国語科の役割を次のように述べている。

「読む」とか「書く」とか「話す」とか、あるいは「聞く」ということなしには、どの教科といえども、その教科の学習効果をあげることはできないし、そこにいわゆる国語力としての言語能力が伸ばされているか、身につけているかによって、学習効果は左右されてくる。(中略～筆者)言語能力の必要が感じられてくることは、火をみるよりも明らかなことである。言語能力こそはすべての教科の推進力であり、基底となるべきものである⁽¹⁷⁾。

しかし、上記、飛田の「国語教育は急転回」とある内実については、幸田は「それは、あまりに先進的過ぎたのかもしれない。多くの教師にとって、学習者中心の経験主義や言語教育としての国語科という発想は、簡単には理解されなかった。むしろ、異質なものとして受け止められ、逆に多くの教師に伝統的な国語教育への回帰や思考や郷愁を誘い、占領軍への敵視や批判を醸成する誘い水として機能していった」⁽¹⁸⁾ との見解を示している。

当時の学校の状況は「昭和22年から24年にかけての現場は、先進的なカリキュラム研究校を除き、手引の付されていない『みんないいこ』読本で学習指導要領にそった学習を進めざるを得ない状況にあった。しかも、同時期は、指針となるべき学習指導要領が学校に一冊も

行き渡らないという実態」⁽¹⁹⁾と指摘されており、第6期国定教科書を使用していた小学校では相当の混乱が起きていたことが想像される。実際に1948(昭和23)年に行われた石森延男、垣内松三、興水実による22年版『要領』についての討議においても、垣内は「何といても一般実家が、この要領を見て感じるところは、以前の教師用と同じものを期待しておつたところへ、それとは似ていないものが与えられたということに対して、まず眼をみはるだろうと思います」⁽²⁰⁾と当時の教員の心中を察し、さらに具体的な問題として新しく導入された「ユニット＝単元」の捉え方と実際の指導のあり方に言及し「すでに、いろいろの努力を要する上に、これに学習指導要領を織り込めて学校教育を効果的にするというものについては、現在の状況においては、一般に相当苦心を要するだろうと思う」と指摘している。

当時の教室の現状について、ある小学校教師は次のように語った。

たとえば詩の味^{ママ}方の単元が、中学の二年のところにある。それに二十五時間くらいかけてやっておるんですが、実際には十七八時間は、子供がいろいろな材料を引っぱって来たり、書いたりやっている。そうしてその引いて来た歌とか詩とか、そういうものをよく読み味わうということはわずかに三時間。子供の発表したことを中心にして先生が別にそれに対して確信をもって望んでおるわけでもないし、うやむやに終わってしまうと間口が広い、教材のなでまわしなんです。またその逆はどうかというと、趣旨とか精読とか味読とか、そういうものがない、ただ読ませて、ただ練習しておるという、そういう両極端の間をぐるぐるとまわっておるのが現状じゃないですか⁽²¹⁾。

当時の教師にとって、学習者中心の「経験主義」や「言語教育」としての国語科という考え方は、簡単に受け入れることのできるものではなかったことが分かる。このような状況について幸田は「多くの教師に伝統的な国語教育への回帰の思考や郷愁を誘い、占領軍への敵視や批判を醸成する誘い水として機能していった」との見解を示している。上記のような、学習者の興味関心を重視し幅広い言語経験を踏まえた学習に対して、学力の低下に懸念を示す声も寄せられていた。当時の教師たちが置かれた状況について、次の発言がある。

だいたい外部からの声ですが、実際家もまた、いろいろのことで国語教育の在り方が捉えにくく、不安の日をおくっていたのではないかと思います。というのは、教科書は言語能力をつけるためのたんなる資料である。日常生活における生きたことばを指導するのが国語教育である、(中略)討議形式が学習の本体である。などちょっと思い出しただけでも、すばらしい標語めいたことばが思い出されますが、どれ一つとして、このようにやれば、この提案の答案になるのだという、答案を出してくれるものがなかったからでしょう。けっきょく、実際家があれこれと考えながら、なんとかその提案に答えようとしてもがいたということになるのではないかと思います。(中略)二十七八年

頃からは、むしろ実際家の方が強く立ち上がり、「読解指導」を旗じるしにかかげる結果になったのだと思います。／つまり読解指導は、人間形成と学力の向上を旨とし、教科書を必修資料とするということで落ちついたのではないかと思います⁽²²⁾。

このような声があがるのも、占領下の日本で、戦前に行われていた学習指導の方法論が否定的に扱われた結果としてのことであろう。

1950(昭和25)年代前半の戦前回帰ともとれる潮流のなかで、教科書が「たんなる資料」から学習の中心に戻され、読解への関心の高まりから戦前の教育遺産の復権も行われるようになっていく。「読解指導」が台頭してきた時期に『実践国語』誌は1954(昭和29)年7月号で読解指導の特集を組んでいる。その「あとがき」には以下の記述がある。

戦前あれほど盛んだった読解指導の問題が戦後は火の消えたように取り上げられることなく今日に至っている。(中略) 現実には戦前の貴重な研究の集積さえ、十分に活用されず、ましてや読解指導の領域に、鋭い研究のメスを入れていると豪語できる人がどれほどいるが危ぶまれる。

同誌の特集は「読解指導の工夫を語る」と題され、小・中学校の教師が自ら活用している方法を紹介している。

教室設備や教材も充分ではない中で、外形的な模倣で行われた経験主義に基づく新しい教育の実践に対しては、以後、学力低下論と相まって批判の声が高まっていった。

このように戦後初期の国語教育の流れは、22年版『要領』で示された新教育の中の国語科が「言語教育」を掲げる一方、それに対する国語科は「文学教育」をその標とし、戦前に重きを置かれた古典や文学による人間形成、人格陶冶を旨とするものとして復活の兆しをみせるという、新旧の考え方が混在する過渡的様相を帯びていたものとしてとらえることができる。

V. 考察と課題

22年版『要領』とそれより先に出された国定教科書の作成に中心的に関わった石森延男は、同『要領』が発刊された当時の国語教育について次のように述べている。

その当時、日本の国語教育は教科書に頼ってきた。学校の研究授業があるという、(中略) みんな教科書中心の授業ばかりとあっていいです。(中略) 何でも国語教科書に頼って、新文字が出ればそれを中心にやるとか、教材の内容について一課一課進むという、ほんとうに形式的なことだけだった⁽²³⁾。

戦後初期は、このような伝統的ともいえる日本の教育の考え方から、現実の生活に対する子どもの興味・関心から学びを組織していくというアメリカの経験主義に基づく教育観へと考え方の枠組みを大きく変換していくことになる。前節ではこのような流れを「受け入れ難

いもの」と述べたが、実際のところは「理解し難い」というところが現実ではなかったか。それは教室で直接に児童生徒を指導する教師はもとより、アメリカの意向を受けて日本の新しい国語教育を創ろうと取り組む関係者にこそその思いはより強かったであろうと推察できる。石森は新教育で「一番に具体化されるもの」が「単元（ユニット）」と述べながらも、この新しい考え方については、それまでの日本の国語教育の状況を振り返りつつ、次のような言葉を残している⁽²⁴⁾。

わたし、「（ユニット）」の考え方が～筆者）わからなくてね。（中略～筆者。以下同じ。）これをどう日本語に翻訳するかということで、ずいぶんみんなと話し合いをして、結局「単元」という名前をつけた。（中略）そういうことで話を始めたけれども、現場の先生がた、わからない。単元とは何ぞや、単元はユニットだ、ユニットは何ぞやということになってきて、いよいよわからなくなって。わからなくなるはずですよ。教科書ばかりやっていた先生の頭に、それを捨ててしまつて、「生活の」ということから、話し言葉に入るわけなんです、（中略）それをやった時にはじめて、ことばというものも実態とまではいかないけれども、ああ、こういうものか、こういうふうにして広がっていくものか、高まっていくものなのかということ、いくらか知ったくらいで、命のない国語教育を今まで日本はやっていたような気がして、それに命を吹き込むしかたが単元だということに、やっと思い付いたわけですよ。（後略～筆者）

アメリカ側の指示を受け、それまでの日本にはなかった言葉の教育の理念や枠組みにいかにか戸惑いながら、22年版『要領』の作成に取り組んでいたかが上の言葉に表されている。

石森らが昭和22年ころに目ざしていた文学教育とは何か。文学の学習を通して期待していたことは何か。それは本稿のⅢ.で示したように次のような内容を挙げている。「読書を楽しむ習慣を身につけること」「見聞を広め、思想を深めること」「情操をやしなひ、人生観の確立を助けること」「ことばの美しさを味わひ、語感をねること」「語いを豊富にすること」「よい本を選択し得るような力を育てること」⁽²⁵⁾などである。

これらの考え方の背景にあるのは、石森の言葉を借りれば、戦後間もない頃、荒れすさんでいく子どもたちの心を静め、自暴自棄になりがちな子どもたちを落ち着かせ、一日も早く自立的な生活をと願う気持ちである。当時アメリカが示した経験主義国語教育のねらい以上の価値を文学の教育に置こうとしたと理解することができる。

石森自身は上記の目標について「『文学』というものの範囲は、今日（昭和22年頃を指す～筆者）のように、いわゆる狭義の文学作品のみをさしているのではない」と述べている。つまり、当時多く教室で行われていた指導の状況は、教科書中心であり、作品中心の文学教育であったことがこの言葉からもわかる。教師の解釈により学習を進めていくような授業の

流れが大きく変わるのは約半世紀後、拙稿⁽²⁶⁾でも触れたように1998(平成10)年、教育課程審議会から国語科「読むことの学習指導」にかかわる答申の中で「特に文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」との内容が出されたときである。

これまで述べてきたように、戦後間もない、社会的にも教育的にも混乱の時期に作成、発刊された学習指導要領国語科編は、日本にそれまでにない考え方、枠組みをもった内容であり、「試案」という形でもあったため、学校で実際に指導に当たる教師側に十分に理解され、実践されることは確かに難しかった。さらに、1947年当初の経験主義に基づく教育を進める過程でその理念が理解、把握されぬまま、基礎学力低下の問題が指摘されことも、22年版『要領』の考え方を推し進めていく上での大きな課題であった。以後、能力主義、系統主義が新たな教育の流れとなっていくことになる⁽²⁷⁾。また、この時代、もう一つの対立軸として、西尾実と時枝誠記による文学に関わる指導についての論争が挙げられる。文学的情操を中心的な教育内容とする考え方、かたや言葉を表現の「道具」とみなし「技能」として教育しようとする考え方⁽²⁸⁾、この二つもまた教師による教室での指導を惑わせる要因となった。本稿ではこの詳細は措くが、この対立の要素は現在まで国語科の指導の底流となって存在している。

1998(平成10)年の答申以降、「言語活動」の重視、「伝え合う力」による「表現活動」の重視のもと、現在では児童生徒一人一人の読みを基底とした多様な学習活動の展開による授業が期待されている。平成10年版学習指導要領小学校国語科の小学校1学年、2学年の【読むこと】に関する「目標」「内容」「内容の取扱い」等は以下のようになっている。

1 目標

- (3) 書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付きながら読むことができるようにするとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。

2 内容

C 読むこと

- (1) 読むことの能力を育てるため、次の事項について指導する。

- ア 易しい読み物に興味をもち、読むこと。
- イ 時間的な順序、事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。
- ウ 場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと。
- エ 語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて考えながら声に出して読むこと。

3 内容の取扱い

「C読むこと」

昔話や童話などの読み聞かせを聞くこと、絵や写真などを見て想像を膨らませながら

読むこと、自分の読みたい本を探して読むことなど

- (2) 第1学年において2の内容を指導するに当たっては、入門期であることを考慮し、当該学年にふさわしい指導を行うこと。その際、(1)の言語活動のうち、尋ねたり応答したりすること、絵に言葉を入れること、昔話や童話などの読み聞かせを聞くこと、絵や写真などを見て想像を膨らませながら読むことなどを主として取り上げるよう配慮すること。

これらの指導事項には、先述した石森の文学の指導に寄せる思いと共通した傾向を読み取ることができる。

1947(昭和22)年版『要領』は、戦後の混乱期という社会情勢の下、経験主義新教育を手探りで進めつつ、いかに落ち着きのある教育を取り戻すかということに腐心しつつ、国語科の指導としては、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることの四つの「言語活動」を眼目としてその能力の発達を図ろうとした。1998(平成10)年版の学習指導要領においても「言語活動」は指導の重要な柱となっており、現在に至るまで、国科指導においても様々な言語活動が考案され実践されてきている。戦後初期と平成10年以降の社会や教育の情勢は大きく異なるが、文学を含む国語科の指導にあたっては「言語活動」を通して指導するという方法論は共通しているととらえてよいであろう。単元における「言語活動」の扱いについて、井上は「単元学習、とくに経験単元は、(中略)教師の側にしっかりとした指導力や実力がなく、子ども達が活発に作業をやり活動するにもかかわらず、学習としては断片的な知識しか習得しない、つまり『活動あって学習なし』ということになってしまうからである」⁽²⁹⁾と述べている。22年版『要領』に対する学力低下論の根拠となるところもこのようなことを踏まえてのことであったと思われる。

2016(平成28)年の中央教育審議会答申「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」をキーワードとする現在の学習指導要領国語科編を踏まえた「言語活動」の現状、内実はどのようなものであろうか。

今後は、本稿での論考を踏まえ、基礎学力と系統学習が重視されることになった1958(昭和33)年版から1998(平成10)年までの学習指導要領国語科編における文学の指導の流れと位置づけ及び現在の教室での学びの実相にも触れながら、これからの国語科における文学指導のあり方を課題として考察したい。

註

- (1) 渡辺哲男「国語教育における文学教育と言語教育—西尾実と時枝誠記の論争を中心に—」教育學雑誌 日本大学教育学会紀要 37巻 2002 p.33。

- (2) 1947年版の小学校学習指導要領では、同要領にある「童話・ぐう話・伝説・伝記・小説」等の語を用いて学習指導の内容を提示している。
石森延男によれば、「児童文学といわれているものは、大人のための一般の文学と区別して、主として『童話文』」のことをさしている。『童話』には、創作童話や、おとぎばなし、昔話の類などがふくまれているが、『児童文学』となると、さらにひろがってきて、寓話・神話・民謡・口碑・説話から、童詩・童謡・童話脚本などもふくまれてくる。」としている。(「石森延男」『現代国語教育論集成』現代国語教育論集成編集委員会編 明治図書 1992 p.408)
- (3) 文部科学省『教科書Q&A』「Q1 教科書は、学校教育の中でどのような位置付けになっていますか？」による。
- (4) 井上敏夫「国語教科書の変遷」『国語教育科学講座第5巻 国語教材研究論』全国大学国語教育学会編 1958。本稿では、『近代日本の教科書のあゆみ—明治期から現代まで』滋賀大学附属図書館編 2006 p.22から引用。
- (5) この区分の仕方については「通例では第5期までとされているが、研究者によっては、戦後の暫定期を挟む昭和22年からの文部省著作教科書の期間をもその対象とする見方もある。」(『絵で見る国定教科書の変遷』北海道教育大学附属図書館)として、井上はその立場による。以下はその区分である。
- 第1期国定教科書 『尋常小学読本』(「イエスシ」読本) 8冊 1904(明治37)年
第2期国定教科書 『尋常小学読本』(「ハタタコ」読本) 12冊 1910(明治43)年
第3期国定教科書 『尋常小学読本』・『尋常国語読本』(「ハナハト」読本) 各12冊 1918(大正7)年
第4期国定教科書 『小学国語読本』(「サクラ」読本) 12冊 1933(昭和8)年
第5期国定教科書 『ヨミカタ』・『コトバノオケイコ』・『初等科国語』他(「アサヒ」読本) 16冊 1941(昭和16)年
第6期国定教科書 『こくご』『国語』(「みんないいこ」読本) 15冊 1947(昭和22)年
- (6) この作成経緯について、当時、学習指導要領の作成にかかわった石森延男は「国語科の方でもいろいろこれには苦心をしまして最初に作成いたしました『国語学習指導要領』というものは、現在発行されましたものとは、非常に違った形を持っていました。しかし、みんないろいろと吟味をしたり調査をしたり、研究を進めたりしているうちに、しだいにいわゆる『コース・オブ・スタディ』の形を備えてきました。そのことに関心の深い学者の方々の意見を加えたり、とくに総司令部民間情報教育部の係官の示唆も受けたりしまして、だんだんとその方向と形とが定まり、二度、三度、作成し直して、ようやく今日発行されたような『学習指導要領国語科編』ができたわけであります。」(「学習指導要領国語科編」について—討議—石森延男 垣内松三 興水実『国語教育基本論文集成』第6巻 明治図書 1994 p.29)と述べている。
- (7) 同上書 p.35
(8) 同上書 p.558
(9) 浜本純逸『文学教育の歩みと理論』東洋館出版社 2001 pp.10-11
(10) 坂口京子『戦後新教育における経験主義国語教育の研究—経験主義教育観の摂取と実践的理解の過程』風間書房 2009 p.61
(11) 『文部省学習指導要領2』国立教育研究所内戦語教育改革資料研究会編 日本図書センター 1980 pp.5-6。本稿では(10)p.61から引用。
(12) 小久保美子『CIEカンファレンス・レポートが語る改革の事実—戦後国語教育の原点』東洋館出版 2002 pp.58-83。本稿では(10)p.62から引用。

- (13) 石森延男「国語教材としての児童文学」『国語教育基本論文集成』第16巻 明治図書 1993 p.96
- (14) この点については、坂口は「(アメリカ側から提示された案の) 翻訳の不備や時間的制限という状況はあったにせよ、(中略) 22年度学習指導要領国語科編の英訳にはヘファナンも当然目を通していただけており、以上の総括的な内容、特に心情的側面の陶冶、人間形成や人間的素養に関する内容を能力として位置づけることに異存はなかった」と推察(10の書 p.62)し、その理由として、「ヘファナンはこの記述を日本側とは異なる位相でとらえていた」としている。本稿ではこの「位相」についての詳細は措く。
- (15) 渋谷孝『文学教育論批判』明治図書 1988 p.130
- (16) 飛田多喜雄「文学教育の問題状態」『国語教育基本論文集成』第16巻 明治図書 1994 p.50
- (17) 沖山光「言語教育と言語教材の実際」『言語教育と言語教材』金子書房 1950 pp.246-247。本稿では、幸田国広『国語教育は文学をどう扱ってきたか』大修館書店 2021 p.46から引用。
- (18) 幸田国広『国語教育は文学をどう扱ってきたのか』大修館書店 2021 p.47
- (19) 坂口京子「占領下教育改革における経験主義国語教育の特質—『小学校国語学習指導の手びき』を中心に」『国語科教育』全国大学国語教育学会 第51巻 2002 p.20
- (20) 5の書 p.33
- (21) 「座談会 国語教育は正しく成長しているか」における福島県郡山市橘小学校教師今泉運平の発言。『教育技術』7巻8号 1952 p.65。本稿では中村敦雄「戦後国語科教育における『読むこと』の学習指導方法論の定着過程に関する一考察」群馬大学教育学部紀要 2012 p.3から引用。
- (22) 花田哲幸「国語教育の動き」『教育研究』11巻8号 1957 p.45。本稿での引用は21と同じ。
- (23) 渋谷孝編集・解説『現代国語教育論集成 石森延男』現代国語教育論集成編集委員会編明治図書 1992 pp.325-326
- (24) 23の書 p.326
- (25) 23の書 pp.405-406
- (26) 秋山晴人「国語科『読むこと』における『言語活動』についての一考察」國學院大學北海道短期大学部紀要 第39巻 2022 pp.1-2
- (27) 小久保はこのことについて「『経験主義』は『言語能力は、豊かな言語経験を通して育成される』という考え方にたつものである。したがって、『能力主義』と対置されるのは錯誤であると言わざるを得ない」と述べている。(「国語教育における『経験主義』の指導原理：バージニア書等学校コース・オブ・スタディの検討を中心に」『国語科教育』全国大学国語教育学会 46巻 1999 p.56)
- (28) この二つのとらえは、佐藤学の次の言葉からによる。
一方では文学的情操を中心的な教育内容とする主情的で道徳的な文学主義の「人間教育」に傾斜し、他方では、言葉を表現の「道具」とみなし「技能」として教育する傾向に支配されてきた。前者の「人間教育」においては、教材に対する解釈中心の授業が、戦後イデオロギーと癒着して固定化された解釈の枠組みによって多様な読みを抑圧する装置として機能し、後者の「道具主義」の言語教育においては、言葉が発せられる個別的経験からの言葉の意味と技能を抽象化させて、言葉に内在する対話的性格と共同体的性格を剥奪し、さらには、言葉から音韻や声という身体性をも剥奪する装置として機能してきたと言えよう。(佐藤学「言葉と出会うこと」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『言葉という絆』[シリーズ「学びと文化」2]』東京大学出版会1995 p.259 引用は1の書 p.33)
- (29) 井上尚美「戦後50年の国語科教育史」創価大学教育学部編集委員会 第5号 1996 p.59