

昭和30年代後期の国語科教育課程における 漢文学習の位置づけ

—「古典に関する科目」の成立に注目して—

富 安 慎 吾

(2007年10月4日受理)

The Study of *KANBUN* in the Japanese language Curriculum during
the Second Half of the Showa30s

— With regard to the formation of “The subject about classics” —

Shingo Tomiyasu

Abstract. The purpose of this paper is to clarify the role of the Course of Study that has been revised in Showa35 in terms of the history of *KANBUN* (Chinese classics) education. The proposal to which the Course of Study responded includes the following two points: (1) *KANBUN* is positioned as a classic. Therefore, the study of *KANBUN* is separate along with the study of other Japanese classics. (2) *Kakikudashibun* (The sentence which translated classic Chinese into classic Japanese) is used, and the contents are studied in depth. The result was that (1) was accepted and (2) was not accepted. The method of the study of *KANBUN* is therefore continued.

Key words: *KANBUN*, “the subject about classics”, *Kakikudashibun*

キーワード：漢文, 「古典に関する科目」, 書き下し文

1. 研究の目的

戦後漢文教育史において、昭和35年に行われた『高等学校学習指導要領』（以下『35年学習指導要領』、他年版についても同様）の改訂は、どのような意味を持つ改訂であったのか。

『35年学習指導要領』における高等学校国語科教育課程のもっとも大きな変化は、科目「現代国語」が設置されたことである。このことにより、高等学校の科目は、「現代国語」と「古典に関する科目」とに二分されることになった。以降の高等学校国語科教育課程に大きな影響を与えたこの改訂は、国語科における漢文学習の位置づけにも多大な影響をおよぼしたはずである。

本稿では、以上の仮説にもとづき、『35年学習指導要領』の改訂が、戦後漢文教育史の上にとどのような影

響を与えたのかを明らかにする。

2. 昭和30年代前期の国語科教育課程 における漢文学習の位置づけ

『35年学習指導要領』の検討に先立ち、その改訂前夜である昭和30年代前期の国語科教育課程（『31年学習指導要領』）における漢文学習の位置づけを確認しておきたい¹⁾。

『31年学習指導要領』の改訂の際に大きな問題となったのは、漢文学習を、国語科の中でどのように位置づけるかということであった。

問題の審議の進展につれて、漢文学習の位置づけが、重要な課題として浮んできた。／たとえば、学習内容の一つの分け方として、話しことばの技術・読解・文章表現という案が出た。その場合、読解の

中を、古文・現代文として、古文の中に漢文を含めるという立場もあれば、また別に（国語あるいは国文）と漢文とに分ける立場も生じてくる。このように、漢文に関する位置づけは、小委員会では処理しえない問題であるとして、総会で取り上げることになった。すなわち、国語科における漢文の位置づけをどのようにしたらよいか大きな問題となった。²⁾

結果として、必修科目「国語（甲）」における学習の割合は、「現代文：3/10ないし4/10」「古文：2/10ないし3/10」「漢文：2/10」「話し方・作文：2/10ないし3/10」と定められた。このような割合は、『26年学習指導要領』では示されていないものである。

具体的な割合が示されたことは、(1)「『国語（甲）』の中に「現代文」「古文」「漢文」という区分が設けられたこと」、(2)「これまで『国語（甲）』ではほとんどなされていなかった漢文学習がなされるようになったこと」の二点において重要である。『31年学習指導要領』は、必修科目において、漢文学習を、現代文学習や古文学習とは区分される「独立領域」として位置づけたのである。このことは『国語（甲）』教科書にも反映され、現代文単元や古文単元とは独立した漢文単元が多く採録されるようになっていった³⁾。

昭和30年代前期の国語科教育課程には、漢文の「独立領域」化への流れをみることができるのである。

3. 『35年学習指導要領』における科目編成

このような流れをうけた『35年学習指導要領』は、どのような科目編成を行ったのか。

先にも述べた通り、『35年学習指導要領』の改訂において最も注目されたのは科目「現代国語」の設置である。このねらいについて、教育課程審議会による「高等学校教育課程の改善について（答申）」の解説には、次のような記述をみることができる。

この趣旨は、要するに現代国語の読解力、作文の能力の向上をはかりたいということにある。それは現在の国語科の中でもできるのではないかという意見もあるかと思う。しかしそれが確実にできるようにするために、この新科目が設けられたのである。現在国語科の教科書には現代文も相当量はいつているが、これを現場で指導する場合、ややもすれば古文の読解の指導に重点がおかれ勝ちであることが考慮されたのである。⁴⁾

従来の「国語（甲）」において、現代文学習は軽視される傾向があった。「現代国語」の設置は、そのような状況を大きく変える画期的な措置であったと言える。

その一方で、「現代国語」の設置は、残された古文と漢文とを統合した「古典に関する科目」の設置を導いた。結果、『35年学習指導要領』における科目編成は以下ようになった。

科目	単位数／備考
現代国語	7／必修
古典甲	2
古典乙Ⅰ	5／古文：漢文＝3：2
古典乙Ⅱ	3／古文：漢文＝2：1

この大きな改訂の意味を、幸田国広〔2006〕は、戦後高等学校国語科教育史の観点から、次のように指摘している。

〈『現国』／『古典』科目〉の二分化の問題点とは、すなわち次の二点に集約できる。第一に、実用的な言語生活的領域は十分に理解されず、技術的なものとして軽視され、現場の実践からは消去されていった。第二に、「現代国語」と「古典」科目は両者の連関のないまま、それぞれが別個の領域として、読解指導だけが現場の実践で中心化していった。

その後、昭和53年改訂で「国語Ⅰ」「国語Ⅱ」が登場し、選択科目として別途「国語表現」やその後の「現代語」が設定される時代になっても、現場の意識には根強く国語科とは〈現国／古典〉の読解であるという「枠組み」が温存され、それ以外の領域は消去されていったといえる。そのような意識構造の形成に、約20年間にわたる「現代国語」が果たした役割を軽視することはできない。⁵⁾

幸田の指摘するように、「現代国語」と「古典に関する科目」とを区分する「枠組み」は、平成19年現在まで継続していると言える。何十年と継続する強固な「枠組み」の誕生は、当然、漢文学習の上にも無縁のものではなかったと推測できる。

4. 漢文学習はどのように位置づけられたか

「現代国語」と「古典に関する科目」とを対置する科目編成において、漢文学習はどのように位置づけられることになったのか。

ここでは、『35年学習指導要領』における漢文学習の位置づけを、(1)「『古典に関する科目』設置のねらい」、(2)「書き下し文活用のねらい」の二点から検討する。

4の1. 「古典に関する科目」設置のねらい

「古典に関する科目」はどのようなねらいによって設置されたのか。

先にみたとおり、「古典に関する科目」の設置は、「現代国語」の設置にともない、なかば副次的に行われたものとみることができる。しかし、漢文教育史の観点からみれば、古文学習と漢文学習とがひとつの科目に統合されたことは、大きなできごとであったとも解釈しうる。「漢文」という科目名を消し、「古典に関する科目」に統合することは、漢文の「独立領域」化を止め、古文学習と漢文学習の関連性を高める目的があったかのようにもみえるためである。

しかし、このような科目編成をもとめた教育課程審議会による「高等学校教育課程の改善について(答申)」の解説には、次のように述べられている。

漢文という名称がなくなったので、新聞などに、漢文は非常に陰がうすくなったように書かれているが、そういう意図ではない。漢文教育は、日本の古典としての漢文を理解する力を与えたいという考えで科目としては古典の中に入ったけれども、内容なり、その程度、あるいはまたその時間配分等については、おおむね現行通りにしたいというふうを考えている。⁶⁾

ここでは、「科目としては古典の中に入ったけれども」基本的には『31年学習指導要領』における位置づけを継続する意図が述べられている。この答申を受け編修された『35年学習指導要領』のうち、全日制普通科における必修科目とされた「古典乙Ⅰ」は、その「性格」を次のように設定された。

「古典乙Ⅰ」は、古典の意義を理解させ、古典に親しむ態度、さらに習慣を養うこと、また、古典を読解し鑑賞する能力を、時代や文化との関係なども考慮しながら養うことを意図している。したがって、指導の内容も、古文と漢文とに分け、作品の背景やことばのきまりなどにもふれながら学習を系統的にさせるのである。⁷⁾

「古文と漢文とに分け」と記述されている点に注目したい。この記述の通り、「古典乙Ⅰ」では、古文と漢文との書き分けが徹底されている。たとえば、三点ある目標のうち、一点目は共通目標、二点目は古文学習の目標、三点目は漢文学習の目標となっている。

また、次の解説では、古文と漢文とを分離する意図がより明確にみえている。

1 「古典乙Ⅰ」は、古典としての古文や漢文を系統的に学習させることをねらいとし、それぞれについて指導する事項と学習活動とを明らかにし、指導計画を立てやすいようにした。

「古典甲」に比べて古文と漢文とを、それぞれ目標および内容で分けて示したことが特色である。古典の中に、古文と漢文という両者を明確に位置づけ、それに基づいて、それぞれの学習を易から難に、ことばの学習や、形態や時代を配慮して、学力がむだなく伸びることをねらっている。現行の「国語(甲)」では、古文も漢文も、現代文の学習の間にまじって、指導しにくい欠点を是正した。

2 内容は、古文と漢文とに分けて示し、その学習の比率は、およそ3:2の程度とした。

古文と漢文とに分けて、その目標や内容を示した結果、それぞれ別々の教科書が編集される。もちろん総合した形の教科書もできる。なお、学習を系統的にするために、一応の時間上の区分を必要とする。5単位を標準とする場合、古文、漢文の比を3対2程度とした。⁸⁾

ここでは、漢文学習が「現代文の学習の間にまじって」いる「国語(甲)」が、「指導しにくい」ものとして把握されている。この「欠点」を「是正」するために、「古典乙Ⅰ」では、古文と漢文とを、「それぞれ別々の教科書」によって学習することが基本とされ、それぞれにおいて「系統的」な学習が行われることが望まれたのである。

以上より、『35年学習指導要領』における「古典に関する科目」の成立が、古文学習と漢文学習の関連性を高めることをねらっていないことは明らかである。

このような点について、戦後漢文教育の動向を批判的に検討する古瀬敦[1961]は、漢文が「共存」の方向へ進み始めたものとして解釈している。

漢文教育の歴史は、そういう妥協主義を肯定し、「国語科の補助」という位置を保持して来たのである。古文との因縁から、国語におんぶし、国語のおかげで存続するという思想は、かなり支配的なものであると思う。ただしニュアンスの違ったものを感じられるのは、「補助」ではなくて、「共存」の方向を歩み出したのではないかと、ということである。今度の学習指導要領の改訂がそうだ。漢文は古典教育として、古文と肩を並べるようになった。ただ古文と漢文との比率が違うというかも知れないが、私は「共存」の方向を一步踏み出したと見ている。助手が同格になるのは、その限り前進であろうが、国語教育全体の上からいうなら、後退ということになるかも知れない。⁹⁾

「補助」ではなくて、「共存」の方向を歩み出すこととは、漢文の「独立領域」化と言いかえることができるだろう。「独立領域」化の流れとは、2.において確認した通り、『31年学習指導要領』において作

られた流れであった。

したがって、「古典に関する科目」の設置は、『31年学習指導要領』における「独立領域」化の動きの延長線上にあるものと解釈できる。古文と漢文の「系統的」な学習のために、それぞれを「独立領域」として位置づけようというのが、「古典に関する科目」設置のねらいであった。

4の2. 書き下し文活用のねらい

それでは、このような「独立領域」としての漢文では、どのような学習を行うことがもめられたのか。「高等学校教育課程の改善について（答申）」の解説には次のようにある。

漢文は、文章が簡潔で、それによって現代国語の基礎学力を養うという面もあり、従来通りにこれを維持していくのであるが、古典としての漢文の内容自体については大いに興味をもちながら漢文学習を好まなくなるといことも指摘されているのでこういう抵抗を取り去って、内容自体を豊富に学習させることも考えなければならない。そこで書き下し文を従来よりも多く取り入れ、内容を豊富にして勉強させるようにするのがよいとされたのである。¹⁰⁾

このような答申の方針にしたがい、「古典甲」と「古典乙Ⅰ」は、それぞれ次のように記述された。

漢文の学習については、調点をつけたやさしい漢文を取り扱うとともに、書き下し文などを活用して、内容を豊富に学習させる。（「古典甲」2内容(3)カ）

調点をつけた漢文を学習させるとともに、教材によっては書き下し文などを考慮して、内容を豊富に学習させる。書き下し文を指導する場合、必要によっては調点をつけた漢文を示して指導する。（「古典乙Ⅰ」2内容（漢文）(3)ア）

また、そのねらいは、次のように説明されている。

古典の学習は、その形式面を通して、内容に到ることが必要である。しかし、ある程度、言語抵抗をやさしくして、むしろ、たいせつな内容を豊富に学習させるために、特に漢文学習の中で、書き下し文などを活用することとした。（「古典甲」）

漢文学習に書き下し文を利用することは、その入門の段階で行われているのである。このたびは、ある程度書き下し文を重視し、漢文を読みやすいものにし、多くの分量が学習できるようにした。（「古典乙Ⅰ」）¹¹⁾

以上の資料からは、『35年学習指導要領』が、従来の漢文学習における「言語抵抗」の高さを問題視していたことがうかがわれる。特に「古典甲」「古典乙Ⅰ」の段階においては、書き下し文によって「言語抵抗」

を軽減し、「内容を豊富に学習させる」ことが望まれている。

ここでは、漢文学習の目的が、内容面にもとめられていることに注意しておきたい。いわば「内容主義」とも言える漢文教育観が、『35年学習指導要領』の記述にはみとめられるのである。

4の3. まとめ

『35年学習指導要領』における漢文学習は、(1)現代文や古文とは独立した「独立領域」において行うものとして位置づけられるとともに、(2)書き下し文などを活用して、内容を豊富に学習するものとされた。

5. どのように実施されたか

それでは、以上において検討してきた『35年学習指導要領』のねらいは、『35年学習指導要領』が実施される場面において、どのように現実化された／されなかったのか。

以下では、(1)「履修状況」、(2)「教科書編成の状況」、(3)「書き下し文の活用状況」の三点について検討する。

5の1. 履修状況

『35年学習指導要領』の実施は、履修率にどのような影響を与えると考えられていたのか。

『35年学習指導要領』の公表時に寄せられた意見として、丸山和雄 [1961] は、大まかにみて、三種類の意見があったことを指摘している。

一、漢文の科目名が消えたことはまことに遺憾である。

一、古典の中において、古文とともに漢文を位置づけたことは、まことに適切である。

一、履修単位とともに、漢文が従来より強化された。¹²⁾

履修率については、三点目の意見が関連する。この意見は、主に『35年学習指導要領』の改訂に関わった漢文を専門とする者たちの意見としてみることができる。たとえば、阿部吉雄 [1961] には次のようにある。

これまで必修の漢文は、国語甲の中で、あたかもさしみのつまのように添えられ、教授されることが少なかったのに対比すると、こんどの改訂によって制度的に安定した地位を得るようになったと見てよい。すなわち古文と漢文は教科書も別冊になり（別冊でなく一冊にまとめたものでも許容される）それぞれ易より難へ、系統的に学習されるしくみになった。これまでの国語（甲）の漢文は、ともすると非系統的に、難易の順序も深く考慮されることもなく

配列されていたきらいがあったが、この点はこんどは是正されるのであろう。かつ漢文は、いずれの高校でも必ず学習することに制度上、いっそう明確にきまったので、漢文の学習人口は恐らく倍加するものと思われる。このような点から見れば、こんどの指導要領の改訂によって、漢文の科目名は廃止され、学習時間も相対的に減少するという情態におかれはしたものの、制度的には一歩前進した面のあることも事実である。¹³⁾

阿部は、「漢文の学習人口は恐らく倍加する」と述べ、『35年学習指導要領』の改訂を「前進」と捉えている。同様の意見は、同じく改訂に関わった鎌田正 [1962]¹⁴⁾にもみることができる¹⁵⁾。

これらの見通しのとおり、『35年学習指導要領』の実施に際しては、履修率の増加が実現した。鎌田正 [1964] は次のように報告している。

上の調査と今回の調査とを比較して最も異なる点は、従前は漢文を学習しないものが三六・三パーセントもあったのに（若干は国語甲の漢文を学習していたことは考えられる）、今回はそれが皆無であることである。これは、今回の改訂によって、漢文が必修として広く実施されることを示すものである。次に二単位のもが従前は二八・二パーセントであったのに対し、改訂では三パーセントとなり、三単位のもが五・七パーセントから四一パーセントに上昇している。四単位以上について総括すると、従前は二八・四パーセントであるに対し、改訂では約三〇パーセントで、ほぼ同率と見ることができる。してみると、最も相違する点は、従前の二単位学習が三単位学習となり、その比率が改訂の方がはるかに上昇していることである。この面から考えると、改訂の方が従前より一段と前進しているといえることができる。従って、今回の改訂では、従前より漢文の学習が充実強化されようとする傾向にあると断定してよいと思う。¹⁶⁾

履修率の増加は、「古典に関する科目」を設置したことにより、必修として漢文が学ばれるようになったことによっている。制度面のみならず、実質的な面において、漢文学習の強化が行われたのである。

5の2. 教科書編成の状況

『35年学習指導要領』が学年進行によって実施されたのは昭和38年度からである。昭和38年度用の「古典甲」および「古典乙Ⅰ」教科書において、漢文教材はどのように編成されたのだろうか。

まず、「古典甲」教科書の編成状況をみてみよう。

出版社	教科書名	タイプ
大日本図書	高等学校古典(甲)	A
実教出版	古典甲	B
秀英出版	国語古典編(甲)	B
三省堂	古典	C
清水書院	古典(甲)	A
日本書院	国語 古典甲	B
教育図書	国語 古典甲	C
大原出版	高等学校古典(古典甲)	B
文教書院	古典甲(古典文学読本)	C
中央図書	日本の古典	B
筑摩書房	古典(甲)	A
武蔵野書院	日本文芸新抄	B
角川書店	高等学校古典	B
尚学図書	高等学校新選古典	C

A：古文編と漢文編を分離しているもの
 B：古文単元と漢文単元を交互に置くもの
 C：古文教材と漢文教材の総合単元を主とするもの

「古典甲」はおもに職業高校での履修が想定されており、「古典乙Ⅰ」とは異なり、「概観的な理解を得させる」ことをその性格としている。そのため、『35年学習指導要領』の解説においても、「この科目に関するかぎりは、両者を総合的に指導することのほうが、能率的でまた効果的であろう¹⁷⁾」と述べられている。

しかし、実際に編修された教科書14点のうち、総合的な単元を中心として編修された教科書は4点にとどまっている。このことは、「古典甲」教科書編修の場においても、古文と漢文を分離した方が受け入れられる、という判断が働いたことを示している。

この傾向は、『35年学習指導要領』において、すでに別冊とすることが示唆されていた「古典乙Ⅰ」教科書においてはより顕著である。すなわち、38年度用の「古典乙Ⅰ」教科書15点すべてが、古文と漢文とを別冊扱いとしたのである¹⁸⁾。古文と漢文とをそれぞれ「独立領域」とする『35年学習指導要領』のねらいは、十二分に達成されたと言えるだろう。

なお、このような教科書の内容については、次のように「変わりばえ」のなさが指摘されている。

結論的に言って、「古典としての漢文」として新しく位置づけられたはずの教科書としてはあまり変わりばえがしないように思われる。各社は力を現代国語に集中したために古典では若干手をぬかざるをえなかったと見るのは見当ちがいであろうか。¹⁹⁾

「現代国語」は、それぞれの会社によって特徴があり、今後の発展が期待されるが、「古典」のほうは、全般的に古く、改訂指導要領の精神を押し進めて、パッと目を見開くような斬新な編集のものは見当たらないようである。とくに「甲」と「漢文」に一大

期待をかけていたのであるが、前者はただ重要と思われる古典を、分量を少なくして収めたというにとどまり、後者はほとんど旧制度のものと変っていない。²⁰⁾

特に「古典乙Ⅰ」の漢文教科書は、従来の選択科目「漢文」の教科書との類似が指摘されている。このことは、従前の選択科目「漢文」が、そのまま「古典乙Ⅰ」における漢文学習にスライドしたことを示している。

5の3. 書き下し文の活用状況

それでは、『35年学習指導要領』によって使用をもとめられた書き下し文の活用状況はどのようであったか。その結果は、選択科目「漢文」が「古典乙Ⅰ」にそのままスライドした、ということ踏まえれば、推測しやすい。

まず、「古典乙Ⅰ」教科書のうち、38年度から使用されたものと、42年度から使用されたものとを、同一の出版社間で比較してみたい。両者を比較することによって、教科書において、書き下し文がどのように扱われたかがより明らかになるためである。

出版社	38年→42年	出版社	38年→42年
東京書籍	5 → 0	三省堂	0 → 0
大日本図書	3 → 1	好学社	0 → 0
実教出版	5 → 1	大修館(分冊)	7 → 2
開隆堂	1 → 1	大修館(一冊)	9 → 6
秀英出版	1 → 1	講談社	6 → 4
日本書院	2 → 2	明治書院	14 → 2
角川書店	1 → 1	尚学図書	7 → 1

「38年→43年」の欄の数字は、書き下し文のみで構成された教材の数。入門単元における短文は除いた。

38年度版には少ないながらも使用がみられた書き下し文教材も、42年度版ではのきなみ減少していることがわかる。「古典甲」についても、書き下し文のみの教材を採録したものは14点中9点にとどまり、そのうち7点は3教材以下の採録数である。

尾関富太郎 [1963] は、このような書き下し文の活用状況について次のように述べている。

仄聞する所によると、当局は各教科書とも、半分以上の書き下し文を採用することを予想していたとかの由だが、実際はどの教科書も遙かに予想を下廻ったものばかりであった。これは国語の進歩的な人々の主張に対し、全面的に賛成できない各編者の、無言の抵抗と躊躇を示すものと見て差し支えないだろう。²¹⁾

尾関の指摘するように、このような編修が行われた背景には、書き下し文の使用に反対する「各編者」の

「無言の抵抗と躊躇」をみることができる。当時の、書き下し文に対する反応について、宮崎健三 [1961] は次のように述べている。

私の知っている漢文ばかりの方々は、きわめてわずかの例外を除き「書き下し文」には反対している。その理由として二つあげられている。

第一の理由は、漢文と日本文の語序のちがいによって、書き下した文章はその意味がわからない、というのである。

第二の理由は、書き下し文による学習指導と訓点づきの漢文による学習指導との比較研究は、戦前に陸軍士官学校で実験済みで、書き下し文による場合は失敗した、というのである。²²⁾

この二点の理由は、主に現実的な面から、書き下し文の有用性に疑問を投げかけるものである。具体的には、次のようなかたちで述べられる。

書き下し文は、原型漢文に訓点のついたものより、かならずしもやさしくないというところに問題がある。もっとくわしくいえば、書き下し文だけで学習すれば、文読解の上で、いろんな誤解をまねきやすいということである。具体例をあげてみると

有_下婦人哭_下於墓_上者_上而哀(送りがなは省略一稿者)というのを、書き下し文だけで読んでみると、
婦人の墓に哭する者有りて哀し。

ということになって「婦人の」を墓にかかる連体修飾語と誤解するおそれがある。²³⁾

しかし、これらの有用性の問題については、分かち書きなど、改善策が講じられもした(宮崎健三 [1961]、遠藤哲夫・坂本右 [1962]²⁴⁾。上の例で言えば、「婦人の 墓に哭する者有りて 哀し」となる)。にも関わらず、書き下し文の活用が拒否された背景には、「原文」を重要視する強固な漢文教育観の存在が考えられる。

漢文古典を書き下したり、平易に書き変えたりして行なう学習は、古典の平易化という面では一つの意味を持つものと考えられるが、原文読解の過程に行なわれる人間陶冶の面を大きく失うことになることを忘れてはならない。²⁵⁾

いまさら、「理念そのものをねらうのは社会科である。」などと、教科の本質論をふりかざすつもりはないが、そもそも文の内容と形式は不可分のもので、内容豊富な文を読むことによるのみ、高度な読解力はみがかれきたえられるのである。書き下すことによって理解を容易にして読解力を深められるという考えは、口語訳によって古典教育が可能であるとする考え方とともに、愚劣にして危険であるともいえよう。²⁶⁾

これらの主張には、「原文」でなければ学べないも

がある、とする「原文主義」とでも呼びうる漢文教育観が反映されている。これは、『35年学習指導要領』にみられた「内容主義」とは正反対の考え方である。

このような「原文主義」的漢文教育観は、言語抵抗の軽減を歓迎しない。むしろ、白文の活用をもとめさえする。

「漢文に親しむ態度を養い」「内容を豊富にさせるためには書き下し文による指導は効果的だ」というが、調点漢文の読解のための基本的構造の理解を求める入門期には、さして必要を感じなかった。生徒自身も書き下し文より調点漢文、更には白文に興味を示していた。事実、二時間の短文指導では徹底して白文を利用したが、思ったより興味をもって学習してくれた。入門期の白文指導は必ずや読解力を早めるものと確信している。²⁷⁾

加藤(道) 初めの二月くらいは白文を書かせませんが、入学の年の六月ごろから全教材を白文で書かせます。初めは生徒もたいへんだと言いますが慣れればだいじょうぶです。(中略)

河村 私のところでも教科書にあるものはすべてノートに書かせて教室で指名して読ませ、他のものはそれに従って返り点をつけさせます。試験の時には教科書でやったものはすべて調点をつけずに出題しています。²⁸⁾

これらからは、実際の教室において、「読解力」＝「漢文を訳読する力」の習得が重要視されている様子うかがうことができる。

書き下し文の活用は、(1)「その運用の難しさが懸念されたこと」、(2)「『原文主義』に反したこと」、(3)「『漢文を訳読する力』の育成に資するものではなかったこと」の三点から、失敗したのである。

5の4. まとめ

『35年学習指導要領』における漢文学習は、以下のように実施された。

- (1) 履修率が増加した。
- (2) 「古典甲」教科書の多くは古文と漢文を分離させた編成になった。
- (3) 「古典乙Ⅰ」教科書はすべて古文と漢文を分冊とした。
- (4) 書き下し文の活用は少なく、また、42年度版ではさらに減少した。

(1)(3)の点は、『35年学習指導要領』のねらい通りであり、(2)(4)の点についてはねらいが外れた結果となった。現代文や古文とは分かれた「独立領域」を確保し、履修率を増加させた一方で、漢文の専門性の低下をおそれ、書き下し文の活用を拒否したこと

なる。

総じて言えば、『35年学習指導要領』実施時に選択されたのは、漢文の専門性を維持しながら、必修科目の中での「独立領域」としての立場を強化する流れ——すなわち、漢文強化の流れであった。

6. 『35年学習指導要領』の歴史的位置

『35年学習指導要領』のねらいは、漢文強化の流れに沿うもの(履修率の増加、古文と漢文との別冊化)は実現され、沿わないもの(書き下し文の活用)は実現されなかった。それでは、このような流れの中にあつた『35年学習指導要領』は、漢文教育史の上でどのように位置づけることができるだろうか。

3.においてみた幸田[2006]は、『35年学習指導要領』の意味として、「(現国)／(古典)科目」の二分化をあげていた。幸田は「現場の意識には根強く国語科とは(現国／古典)の読解であるという「枠組み」が温存され、それ以外の領域は消去されていった」と述べ、この「枠組み」が高等学校の国語科教育に大きな影響を与え続けていることを指摘している。

この見解に加え、本稿では、「古典に関する科目」内において、古文と漢文すらも「別個の領域」とされたことを指摘することができた。

5の2.において検討した通り、『35年学習指導要領』に準拠した「古典乙Ⅰ」教科書は、古文と漢文とを別冊扱いとした。このことが、以後の高等学校国語科教科書における古文・漢文の分離構成の起源となつたと考えられる。この傾向は、平成19年現在の「国語総合」教科書においても、まったく変わっていない²⁹⁾。

このことは、書き下し文においても同様である。『35年学習指導要領』に続く『45年学習指導要領』における書き下し文についての記述は次のようである。

教材については、その表記を読みやすいようにくふうし、注釈や解説や現代語訳などを適切に用い、特に漢文については、調点をつけ、教材によっては、書き下し文を併用するなどして、理解しやすいようにすること。(「古典Ⅰ甲」3内容の取り扱い(1)ウ)「併用する」という記述にとどまっていることに注意したい。また、「古典Ⅰ乙」には、書き下し文に関する記述がない。書き下し文の活用は、事実上断念されたと言える。以後、「原文」による学習を重要視する傾向は、平成19年現在に至るまで変化していない。

以上の点より、『35年学習指導要領』の改訂によって起こった変化／起こらなかった変化は、以降の漢文教育観の基礎となつて、現在まで大きな影響を与え続けていると考えることができる。

7. 結 語

以上、戦後漢文教育史における『35年学習指導要領』の役割について検討してきた。

漢文学習に関して、『35年学習指導要領』が行った提案は、大きくみて、以下の二点であった。

- (1) 漢文学習を「古典に関する科目」(必修)に位置づけ、古文学習とは切り離れた「独立領域」とすること
- (2) 書き下し文を活用して、内容を豊富に学習させること

結果、(1)については実現され、(2)については実現されることはなかった。このことから、『35年学習指導要領』のねらいは、教科書や教室において、十分には反映されなかったことになる。

しかし、このことは漢文教育史における『35年学習指導要領』の役割の小ささを示すものではない。むしろ、『35年学習指導要領』実施時において、(1)の提案が実現し、(2)の提案が実現しなかったそのことが、以降の漢文学習のあり方を決定づけたことを考えるならば、その役割は非常に大きいものである。

以降の漢文学習は、『35年学習指導要領』実施下における漢文学習の仕方(必修科目の「独立領域」の中で、「原文」を用いた学習を行う仕方)を典型とし、現在に至っている。

『35年学習指導要領』は、その失敗も含め、戦後漢文教育の典型的形成に大きく寄与したのである。

【注】

- 1) 詳しくは、拙稿「昭和30年代前期の国語科教育課程における漢文学習の位置づけ—『高等学校学習指導要領国語科編』(昭和31年)改訂時の議論に注目して—」(『国語科教育』61, 全国大学国語教育学会, 2007.4)において述べた。
- 2) 藤井信男 [1954]「高等学校各教科の教育課程改訂の審議状況 国語科」(『中等教育資料』3-1, 明治図書, 1954.2) p.18
- 3) 『31年学習指導要領』以前にも独立した漢文単元を置く教科書をみることはできるが、30年代中期に近づくに従い、増加していく。
- 4) 安達達二 [1960]「高等学校教育課程改善の答申について 一解説—」(『中等教育資料』9-5, 1960.5) p.11
- 5) 幸田国広 [2006]「『現代国語』設置による高校必修科目二分化の問題点」(『国語科教育』59, 2006.3) p.17
- 6) 安達達二 [1960] p.12
- 7) 『高等学校学習指導要領解説国語編』, 好学社, 1961.4, p.65
- 8) 藤井信男・渋谷宗光 [1960]「改訂の要点 国語科」(『中等教育資料』9-12, 明治図書, 1960.12) p.14
- 9) 古瀬敦 [1961]「戦後の漢文教育」(『文学』29-3, 岩波書店, 1961.3) p.28
- 10) 安達達二 [1960] p.12
- 11) 藤井信男・渋谷宗光 [1960] p.14
- 12) 丸山和雄 [1961]「古典乙Ⅰ・乙Ⅱにおける漢文」(『國文學 解釈と教材の研究』6-2, 學燈社, 1960.12) p.76
- 13) 阿部吉雄 [1961]「古典教育の方向(漢文)」(『國文學 解釈と教材の研究』6-2, 1960.12) p.24
- 14) 鎌田正 [1962]「改訂高校学習指導要領(国語科)の問題点」(『斯文』33, 斯文会, 1962.3)
- 15) 改訂に関わっていない者でも、松崎宗吉 [1961]「古典乙Ⅰにおける漢文指導の実際」(『國文學 解釈と教材の研究』6-2, 1960.12) や、藤原宏 [1963]「古典(漢文)実施上の問題点」(『国語展望』6, 尚学図書, 1963.10) に、同様の意見をみることができる。
- 16) 鎌田正 [1964]「改訂学習指導要領による古典乙Ⅰ・Ⅱ漢文の実施状況」(『漢文教室』66, 大修館書店, 1964.3) p.20
- 17) 『高等学校学習指導要領解説国語編』 p.63
- 18) 3点出版された「古典乙Ⅰ」「古典乙Ⅱ」を総合した教科書は、いずれも古文と漢文とを別冊扱いとしていないが、一冊を古文編と漢文編とに分けるものが2点、古文単元と漢文単元を交互に置くものが1点であり、関連学習をねらうものではない。
- 19) 丸山和雄 [1962]「古典乙Ⅰ・甲(漢文)の展望と進路」(『國文學 解釈と教材の研究』7-8, 1962.7) p.85
- 20) 渡辺仁作 [1963]「改訂指導要領の示唆するもの」(『研究集録』, 宮城県高等学校国語科教育研究会, 1963.3) p.58
- 21) 尾関富太郎 [1963]「指導要領の改正と「新制高等漢文」」(『漢文教室』63, 1963.7) p.4
- 22) 宮崎健三 [1961]「書き下し文による漢文学習」(『実践国語教育』257, 実践国語研究会, 1961.11) p.118
- 23) 大塚正文 [1965]「漢文指導の問題点」(『実践国語』314, 1966.1) p.21
- 24) 遠藤哲夫・坂本右 [1962]「書き下し文の指導」(藤井信男【編】 [1962]『新指導要領による高等学校国語教育実践講座5 漢文の指導と実践』, 學燈社, 1962.4)
- 25) 鎌田正 [1962]「古典としての漢文の指導と思考

力・批判力・心情」(藤井信男【編】[1962]) p.41

- 26) 広島大学教育学部附属福山高等学校「古典乙Ⅰにおいて、漢文に親しませる指導をどのようにしたらよいか」(『年報』, 広島県高等学校教育研究会国語部会, 1965.3) p.62
- 27) 世羅高等学校 [1966]「「古典乙Ⅰ」における漢文入門指導について —普通科一年の現状報告を中心として—」(『年報』, 1966.3) p.98
- 28) 遠藤哲夫他 [1964]「座談会 漢文教育の実際をめぐって」(『国語展望』9, 1964.12) pp.9-10.
- 29) このような「枠組み」が作られてしまう危険性については、『35年学習指導要領』実施以前から批判

があった。福田稔[1961]は次のように述べている。

「『現代文』『古典』という分け方は、古典の世界と現代の世界を次第に引きはなして行きそうである。「漢文」が「古文」と対置され「古典」の中に包含され、第一次分類からその名称が消えたことは、国語科としては一応スマートになったようにも感じられるが、それに代って「現代文」と「古典」が分離されたことにはより大きな衝撃を感じる。二つの世界が次第に独立していった時、やがて「古典」の中で「古文」と「漢文」の分解が起るであろう。」(福田稔 [1961]「私の漢文教育を顧みて」, 『文学』29-3, p.261)

(主任指導教員 吉田裕久)