

学習指導要領において文学はどのように扱われてきたか

—中学校学習指導要領の中の文学の位置づけに着目して—

中野 登志美

1. 研究の目的

昭和 20 年の第二次世界大戦終結後、被占領国となった日本の教育制度改革が行われ、占領下のアメリカ方式の六・三・三制が採用された。新制中学校は昭和 22 年に義務教育化されたのである。この六・三・三制の導入と共に学習指導要領が作られることになる。昭和 23 年の新制高等学校の発足より、一年早い昭和 22 年 10 月に文部省から最初の国語科の学習指導要領となる『昭和 22 年度(試案) 学習指導要領 国語科編』が刊行された。最初の学習指導要領は小・中学校を対象に作成されたものである。一方、高等学校を対象にした最初の学習指導要領は『昭和 26 年 改訂版 中学校高等学校学習指導要領 国語科編(試案)』であった。昭和 26 年度の小学校の学習指導要領は独立したかたちの体裁が採られているが、中学校と高等学校の学習指導要領は中学校と高等学校の指導内容を一冊に纏めているものであった。

本稿は中学校の学習指導要領の推移を辿っていき、中学校学習指導要領における文学がどのように扱われてきたのかを明らかにすることを目的としている。よって、本稿では小学校の学習指導要領が含まれた昭和 22 年度の小・中学校の学習指導要領の試案編を視野に入れて検討していく¹。

詳細に言うならば、中学校の学習指導要領に焦点化して、学習指導要領における文学、特に小説が位置づけられた推移を検討していく。そして、近年の中学校学習指導要領における文学、及びその中の小説の位置づけを明確にすることが本研究の趣旨である。

2. 学習指導要領の発足時における文学教育の位置づけ

最初の学習指導要領である『昭和 22 年度(試案) 学習指導要領 国語科編』は「この線にそって行けばこれからの学習指導は、誤りなくやつて行けるだろうという基準を示した」「学習指導の案内図」²にするという目的のもと作成された。国語科学習指導の目標に「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。」「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。」³と明示されている。その中で「知識を求めめるため、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」⁴であると中学校の学習指導要領における文学の位置づけが叙述されている。

昭和 22 年度版の学習指導要領で看過出来ないのは、本来、学習指導要領に則って教科書を作成して出版されるのであるが、昭和 22 年度版の学習指導要領は刊行される前に国定の教科書が出版されたという異例の事態が生じたことである。このような経緯から教科書には学習指導要領が反映されておらず、両者の間に差異が生じたのであった。両者の差異について、平井昌夫は「国定教科書は国語教育を文学教育と考えて文学読本あるいは鑑賞読本として編集されており、学習指導要領は

国語教育を言語教育と考えると言語能力の開発の指導として述べている」⁵と指摘している。平井の指摘から分かるように、学習指導要領は「ことばを広い社会的手段として用いる」ための「言語教育の開発の指導」のひとつとして文学を位置づけたのである。それを裏付けているのが坂口京子の「結局、国語(ことば)と心性や人格との不即不離な関係を基礎とするわが国の国語教育観が、22年度学習指導要領国語科編においては「能力」の下位項目に包括され、さらにその後の啓蒙の段階で「総合的な言語能力」として位置づけられた」⁶という指摘である。また、浜本純逸によれば、「文化や教養を与えるという考え方とは異なった、コミュニケーション手段としての言語の習得を国語教育の目標として掲げて」⁷ており、昭和22年度版の学習指導要領の「ことばの効果的な使用」という方向に進んで行こうとしている文学教育に対して危惧を抱いていた⁸。さらに浜本は次のように指摘している。

一九四七年の版(筆者注・昭和22年)指導要領には、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しりぞけられている。それをおさえて、言語を効果的に使用する言語技術の教育へと変わっているのである。(中略=筆者)「実際の社会生活に役だつ国語の力をつけること」が目ざされていた。そして、戦前の「広く読むよりも深く読む」読み方は否定されたのである。文学作品を解釈学的に深く読むことが、日本の読み方の特徴であったが、それが否定されたのである。文学教育という項目は立てられず、「読むこと」の一部に文学は含みこまれた。⁹

アメリカのコース・オブ・スタディを参考にしながらも日本の学習指導要領は「読むこと」の項目の中に文学を含みこんだのである。このように「読むこと」の項目が日本独自の形態になったのは「ことばを広い社会的手段として用いる」こと重視しているためであり、「これからの民主主義的な社会に働いていける人間として必要な国語の能力を養つていこう」¹⁰とする方針に沿って作成されたことが要因になっている。前掲した「国語科学習指導の目標」のひとつに「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」という文言があるように、文学の作品の読みではなく、読書教育に重点が置かれた指導内容になっている。学習指導要領の作成に関わった石森延男や輿水実の解説に拠ると、「文学というのは読みかたの対象的側面で、つまり読書の指導」であり、「文学の学習指導は、結局、生徒自らがよい本を選択して、広く書物にふれ、自分を養つて行くとくことがねらい」¹¹となっている。戦前の「広く読むよりも深く読む」といった解釈学的な読み方ではなく、広く読んで社会生活に役立つ能力を身に付けさせることを指針としているのであった。

3. 井本農一の文学教育観と鳥山榛名の問題意識

田近洵一は、時枝誠記と西尾実の「言語教育と文学教育論争」は「きわめて人間的な側面が、時枝理論からは欠落していた」¹²と指摘している。この論争によって、言語教育に欠けている「何か」が次第に明らかにされていき、「人間形成に資するもの」が焦点化されることになる¹³。浜本や田近の指摘を踏まえると、昭和22年度版の学習指導要領が採用した言語技術を重視した教育では人間形成という側面での教育が脆弱になることが明らかになり、文学教育の意義が見直されていくのである。文学教育が見直され始めた風潮の中で、さきがけて文学教育の重要性を提唱したのが井本農

一である。井本は「国語そのものの教育については、曲りなりにも、ある程度のそういう体系(筆者注・組織化された国語教育)が出来ているのに、文学教育については全くその場その場の教育であるのが、実情ではあるまいか」¹⁴と言及している。井本は「中学なら中学の三年間を了えたものは、文学についてこれだけの観賞力と批判力と創造力を持つようにするのだという明確な目標がなければならない」のに、文学教育の体系が組織化されておらず「思いつき」で指導している文学教育の在り方に疑問を抱いていた¹⁵。井本は「文学についてそれを教える独立の学科がない以上、これは当然国語科に於て受け持つべき重要な分野でなければなるまい」と言及しつつも、「文学科というような学科を独立させて、そこで文学教育をやるより、国語科の中で文学教育をやる方がより効果的であると考えられる。」¹⁶と国語科の中に文学教育を位置づけて目標を明確にし、指導方法を組織化する必要があることを提唱した。具体的に言うと、井本は「文学を味わい、文学を批判し、文学を生む力を養い伸ばす」といった「文学的能力の訓練陶冶に主点」¹⁷を置いた文学教育を国語科の中に正当に位置付けることを言明したのである。

昭和 22 年度版の学習指導要領が採用した言語技術を重視した教育では、人間形成という側面での教育が脆弱になることが明らかになっていく中で、文部省学習指導要領委員であった鳥山榛名は国語教育を前進させるためには「自主的な指導の確立」と「人間形成のための国語科教育」の二点の問題を解決しなければならないと言及している¹⁸。昭和 26 年度版の学習指導要領の「小学校・中学校・高等学校における国語学習指導の一般目標とは何か」に「国語科学習指導の目標は、言語の使用をより正しく、より効果的にすることであるといつてよい。そこに文法教育の正しい位置づけが得られ、また文学教育の真の意義も考えられてくる」(傍点・筆者)という文言がある。鳥山榛名の言及から「文学教育の真の意義」という文言の中には人間形成という側面における文学教育の脆弱さの問題を解決しようとする含みのある表現であると読み取ることができる。学習指導要領の「われわれは、よい文学作品に触れることによって、道徳や社会への理解と判断を増し、国際的関心を高めることができる」という文言から、言語技術の重視は引き続き継承されているものの、昭和 22 年度版よりも文学教育の意義を認めた記載になっている点は注目すべきであろう。昭和 22 年度版には「生徒は実際に多く読むことによって読む方法を身につける」といった多読を目標に掲げる中で「文学的趣味の養成」や「詩や小説などを創作したり、鑑賞したりする興味と能力」についての項目が挙げられていた。だが、学年別の指導では中学一年は「小説や、伝記や、長編の物語を読む」、中学二年は「鑑賞批評の力をのばす」、中学三年では「現代作家の代表的なものにふれる」という内容だけの文言であった。文学の作品を読みこなす力の育成を目指しているというよりも、多読する中で鑑賞批評の力を伸ばしていくといった読書教育に重点を置いた指導内容になっていて、文学を鑑賞する能力の育成に即した具体的な指導内容は見当たらない。

それに比べると、昭和 26 年度版の学習指導要領では「文学の楽しみを知ることももちろんたいせつなことであって、これによって民主主義の教育が目標とする教養を高め、情操を養い、個性を伸ばすことが必要である。」と教養を身に付けることを骨子としながらも、文学の意義を認めた文言に変容している。「現代文学の鑑賞や批評ができる」ことが中学三年間を通した目標のひとつであり、各学年の具体的目標の中に中学一年の「物語や小説の筋をつかむ」、中学二年の「物語や小説の背景などに注意して読む」「文学作品の内容を深く味わって読む」、中学三年の「物語や小説に作者の考え方がどう生かされているかを考えて読む」(傍点・筆者)という項目が挙げられている。これらの具体的な目標は読書教育に重点が置かれているのではなく、文学を鑑賞する能力を育成しようとする教育方針が窺える。文学は主に教養を身に付けるものであるという見方は否めないが、少なくとも

も読むことにおいて文学教育の意義を認めた指導内容になっている。すなわち、昭和 26 年度版の指導要領において「文学的能力の訓練陶冶」を系統化した文学的能力の育成が国語科の中に取り入れられている点に特色が見出せる。文学教育が見直され始めた風潮に伴い、人間形成の育成を図った指導方針であることから国語科の中の問題解決に向けて一歩前進しようとした指導内容であったといえよう。

4. 経験主義から系統主義への志向

蔵原惟人は「文学と教育との関係でもっとも重要なものは、それが大衆の人間形成のうちにはたす役割である」¹⁹と指摘しており、文学と教育を結び付けて、その本質的な価値を言明している。蔵原と同様に文学の本質的価値と文学教育を紐帯した見地から論じたのが伊豆利彦であった。

文学教育は生徒が体験を通して自分のものとしている現実認識——生徒の世界と文学の世界とを結合することであるといってもいいすぎではない。(中略＝筆者) 文学作品を現在の問題、生徒が直面しているさまざまな問題と結合し、読ませることなのである。(中略＝筆者) 実に今までの文学教育の根本的なあやまりは、文学が魂の技師であり、教師であるということ、従って文学教育の最大の任務は文学を通じて生徒の魂を変革することであるということが忘れられていたことにあるのではなからうか。²⁰

伊豆は文学教育の意義について、文学作品を媒介にした「現実認識こそが、文学に感動し、文学を通じて更に深く現実を認識し自己の人生観を形成してゆくための基礎となる」²¹のであって、「文学教育の最大の任務は文学を通じて生徒の魂を変革すること」にあると指摘している。このような伊豆の見解は後の大河原忠蔵の「状況認識の文学教育」論や荒木繁の「問題意識喚起の文学教育」へと展開していくのである。

木藤才蔵は昭和 33 年度版の学習指導要領を改訂するにあたって、「現行学習指導要領(筆者注・昭和 26 年度版を指す)の示す教育課程に関する基本的見解は変える必要はない」とする方針で改訂作業を進められていくことが決まっていたと明かしている²²。昭和 33 年度の学習指導要領の「読むことの指導」の中に「人生に対する希望や励ましなどを与える作品、人間の心情や自然の姿を身近に感じさせるような作品など」を「用いることを考慮する」という文言が表記されている。確かに、読みについて言うと、「経験を広め、知識を求め、教養を高めるため」に「文章を正確に読解し」「鑑賞する態度や能力を身につけさせる」といったような読解を重視する姿勢が示されている²³。だが、詳細を見ると、昭和 33 年に改訂された『中学校 学習指導要領』は「目標」の中に「思考力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図る」というように「思考力」という語が初めて用いられていたのである。国語の能力の中に本来ある「思考力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図る」ことに眼が向けられたのは、文学教育の価値が見直されたことを裏付けている。したがって、国語科の中の問題解決に向けて、さらに前進した指導内容になっているといえよう。

しかし、言語技術の重視が引き継がれていった結果、経験主義の立場に立った言語技術主義的な単元学習が「はいまわる経験学習」²⁴として批判され、国語の学力低下を招くこととなり、厳しい批判の矢面に立たざるを得なくなったのである²⁵。戦後の教育が経験学習を主軸として進められていったことの理論的根拠になっていたのがアメリカの教育学者デューイの経験主義教育やプラグマティズムであった。そこで昭和 33 年度版の学習指導要領ではこれまでの経験主義を見直して「系統性」

を重視することになる。「基本的見解は変え」ていないものの、「系統性」を重んじた指導内容にしたのであるが、この点について、砂沢喜代次は「彼ら(筆者注・教師)が経験学習を主体的に受けとめて超克しようとする努力に出ないままに、系統学習の風が吹きまわってきたのであり、「はいまわる経験主義」のこぼれにおびえて、経験学習から系統主義へ無造作に移っていくことは、しがたって極めて危険である」²⁶と言及している。砂沢が系統主義への無造作な移行を危険視しているのは、学習指導要領が経験主義から系統主義学習へ促していても、多くの教師たちは相変わらず教科書通りの学習指導を行っていたことに起因する。文学教育が見直され始めた風潮に伴い、系統化した文学的能力の育成が国語科の中に幾分取り入れられていて、系統主義学習はその一環ともいえるものであったが、国分や砂沢が懸念しているように経験主義から系統主義学習へとうまく移行できずにいる実情が課題となって表出するのである。

5. 読書教育に内包された文学教育

昭和44年度の学習指導要領の特徴として、増田三良は「三十三年度版の学習指導要領と比べると、学年段階に応じて、さらに整理され系統化されたので、指導段階がはっきり」²⁷している点を挙げている。これは33年度版で表出した系統主義学習の課題を打開しようとした結果であろう。例えば、「B 読むこと」の「内容の取り扱い」の第1学年では「読書に興味をもち、読み物に親しみ、楽しんで読むこと」や「知識を求め思考力や心情を養うための読み物を、広い範囲の中から選んで読む態度を養うこと」の文言が挙げられている。第2学年では「文学作品や論説などの読み物をよく読んで、深く読む態度を身につけること」の文言が挙げられたのである。33年度版の学習指導要領の「味わって読むこと」(第2学年)、「まとまった感想を持つこと」(第3学年)の文言と比較すると、44年度版の第2学年の「よく読んで、深く読む態度を身につけること」や第3学年の「自然、人生、社会などに関する問題を考えていく態度を身につけること」の文言は、増田が指摘したように、44年度版は前回の33年度版よりも具体的な表現で系統化された指導内容が記載されているといえよう。

その一方で、文学教育という観点から見た場合、44年版の学習指導要領には特筆すべき点がある。昭和44年度版の学習指導要領に関する座談会で、学習指導要領の編集に携わっていた森岡健二の「はじめは文学教育をもう少し体系的にやろうという案があったが、文学教育というのは少し問題があるから読書指導ということばで言い表そうということになりましたね。」²⁸という発言である。この森岡の「文学教育というのは少し問題がある」という発言は文学教育が偏向教育に傾くという誤解を招く恐れがあることを指す。森岡の発言を浜本純逸は「文学教育を「偏向教育」あるいは「傾向的な要求」と受けとめている点は、文学教育の本質を解さない驚くべき認識ではあるが、にもかかわらず、文学教育運動の広がりは無視しがたくなっていたことを両者(筆者注・森岡と奥水実²⁹)の発言は物語っている。」³⁰と言及している。つまり、昭和44年度版の学習指導要領の作成にあたって、1960年代の文学教育運動の隆盛を無視できなかったことが浮き彫りになっている。この点を井上正敏は「近代の国語科教育が経過した歴史的事情から、「読むこと」「読み方」教育は、「読解」教育に偏向し、それが主流となってきた。」「現行指導要領でさえ、読書力を読解力の中に包括的に埋没させているのである。現行指導要領(筆者注・昭和44年度版)は改訂されたが、むしろ22年版や26年版よりも、この点に関する限り、大正期・昭和前期の「読解力」中心の読み方教育に後退したとさえ言えるのである」³¹と述べ、次のように指摘している。

現行学習指導要領が実施された頃から今日にいたる約十年の国語教育界では、それまでの基礎学力主義・言語主義的傾向の反省もあって、文学教育が大きく主張されたことは誰もが認めるところである。もちろん、文学教育と一口にいても、その中には、教材の上で説明的文章に偏向しがちであった「読解」を文学的文章に対しても平等に、あるいは高度のものとして主張するものがあり、またこの頃から本格的な教育課程の軌道にのせられた「道德教育」の有効で重要な方法として、文学作品のもつ人間形成の機能が認識されることでも国語科の中で再評価されることになった。(中略=筆者) やがては言語教育としての国語科から独立することを期待する方向で言語技術の教育を、ともかくも国語科の中に位置づけようとする立場があった。

(中略=筆者) しかし、結果的には、指導要領では今回もまた「文学」という語はついに用いられないままに終わった。³²

井上は人間形成という側面から文学教育が見直されつつある傾向の中で、学習指導要領が読書教育の中に文学教育を内包してしまい、その結果、読解中心になった文学教育では後退に匹敵すると述べている。昭和44年度版よりもさらに文学教育の後退が見られるのが昭和53年版の学習指導要領である。53年度版の学習指導要領について、田近洵一は「それら(筆者注・学習指導要領の言語事項)は「言語教育としての立場をいっそう明確にする」といった、いたって通りのよいたてまえ論に支えられているのだが、そこからひき出されるのは、「言語生活・言語活動よりは言語能力・言語技能を」といった二者択一の理論であり、「文学教育よりは言語教育を」といった観念的なキャッチフレーズであった」³³と「言語能力・言語技能」に重きを置いた指導要領において文学教育が後退したことを指摘している。また、「理解」の領域に読書指導が消えたことや文学の鑑賞が後退したことからも文学教育の後退が認められる³⁴。学習指導要領の中に文学教育という考え方がない³⁵点に危惧を抱いた浜本は「ほんとうに子どもたちに「ことばの生命」を感じさせ、生き生きとした生命感と呼びますのは文学作品である。文学の表現と理解をとおして、心から揺り動かされることばと出会い、生きていく充実感を味わうことができる。また文学との出会いをとおして生きる意味を考えはじめる。」³⁶と文学教育の意義を説いている。そして「これまで、文学教育は実践的にはかなり行われてきたのであるが、それを国語科の中に理論的に位置付けていくことが要請されている。」³⁷と国語科における文学教育の課題が53年度版の学習指導要領では解決されていないことを明らかにした。このような53年度版の学習指導要領の特徴を、渡辺宏が以下のように総括している。

新指導要領の目標を見ながら、過去三回(昭和二十六年、三十三年、四十三年)の改訂指導要領の中から、姿を消したのものがあることに気づき驚嘆した。「思考・心情・創造」ということばである。「日常生活に必要な国語の能力を養い、思考力を伸ばし、心情を豊かにして言語生活の向上を図る」(昭和三十三年版)、また、昭和四十三年版では「国語で思考し創造する能力と態度を養う」といっている。ところが、新指導要領の目標は「国語を正確に理解し表現する能力を養うとともに、国語に対する関心(中学校では「認識」)を深め、言語感覚を養い、国語を尊重する態度を育てる」となり、簡明という印象もあるが、何か「そっけない」という感じを与えている。(中略=筆者) 新指導要領は、人間性育成という側面を放棄したのであろうか。新指導要領が、人間性とかかかわっている部分としては、「言語感覚の豊かな」人間、国語を愛護する人間ということだけである。「心情」が消え、「思考力」「創造」が姿を消したということは、国語教育のなう文化形成、人間育成の面が等閑視されたということであろう。³⁸

渡辺は昭和33年度版で登場した「思考力」という語や、「心情」「創造」の語が姿を消したのは文学教育が担うべき人間性の育成の側面が特に後退しているためだと指摘している。「思考」や「心情」の語が姿を消した点について、「思考・心情と分離した言語能力の育成が国語学力の育成に役に立たないことは、戦後三十年のいわゆる言語技能主義の国語教育において実証済みではなからうか。わたしは、ここにも観念論的技能主義の立場に立つ言語技能主義を見るのである」³⁹と蓑手重則は言及している。この蓑手の言及を敷衍して田近は「今回の学習指導要領の改訂(筆者注・53年度版)が、ようやく盛んになった読書指導や単元学習はもとより、文学教育の市民権を奪わんとするものであることは明白である」⁴⁰と述べている。44年版の学習指導要領において読書教育の中に文学教育は内包されてしまい、その上53年度版ではその読書教育までも後退したのである。読書教育の後退と共に「文学教育の市民権」は「奪わ」れていった。文学教育の後退は平成元年年版の学習指導要領にも踏襲されるのであった。

6. 文学教育の再評価

昭和53年度版の学習指導要領で人間形成の側面が後退したのは、「思考力」や「心情」といった語が姿を消した点から窺知される⁴¹。つまり、文学教育の一側面である人間育成を行おうとする指導が後退したことの表れであった。しかし、平成10年度版の学習指導要領では「伝え合う力」という語が新たに加えられていることは注目に値する。「適切に表現する能力と正確に理解する能力とを基盤に、人と人との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら言葉によって伝え合う」⁴²という「伝え合う力」が新たに加えられたのである。「伝え合う力」を高めることは、人間形成に資する国語科の重要な内容となる」という文言にあるように、人間形成が見直されたことが裏付けられる。人間形成を育成する文学教育が見直されたことに繋がるのである。町田守弘に拠ると、「伝え合う力」を加えた点や改変された文言から「教える」という教師指導の考え方から、「学ぶ」という生徒主導の考え方へと転換したことを意味している⁴³。「生きる力」には「思考力」を含意するような能力の育成が看取される。読むことの側面で言うと、吉田裕久の「読むことの場合、その文章理解の具体的内実が、「内容理解から自己理解を経て、他者理解へ」と、発展的に位置づけられていることも明確にされたように思う」⁴⁴という言及がある。吉田は中学校の読むことの指導で自己理解と他者理解を中心に読むことの大切さを次のように指摘している。

小学校での内容理解(何が書かれているか)を受けながら、中学校では自己理解(この場面で、自分だったらどうするか)・他者理解(人はどのように考えるのか)を中心に据える。そしてそれを受けて、高等学校では、その自己理解・他者理解を含めてさらに世界理解(人間・社会・自然)へと深めていくという発展が考えられているように思われる。読むことの体系・系統が、学習指導要領の立場から明確にされたのである。(中略＝筆者)この自己理解・他者理解を中心におくとすると、中学校での読みの授業はどうなるのか。少なくとも「何が書かれてあるか」「主題は何か」に代表される文章内容理解に止まらず、それを読んだ学習者の感想・意見・批評をより多く求めていくことになる。 ⁴⁵

中学校での読むことの指導を自己理解や他者理解を中心に据えると、読解偏向による文章内容の理解に留まることなく、「自分自身の思いや考えを生み出すことが中心の作業になり」⁴⁶、学習者

は自分の感想や意見、批評について交流することが求められている。「伝え合う力」は人間形成の見直しだけではなく、自ら学ぶ態度や姿勢で他者との交流を通して学習者自身の考えやそれを基盤にした批評を構築する力を育成するのである。そして、この「伝え合う力」は平成20年度版の学習指導要領にも引き継がれている。

平成20年度版の学習指導要領は、文部科学大臣の諮問を受け、文化審議会国語分科会が平成16年3月に答申した「これからの時代に求められる国語力について」を反映したものである。その答申の中にある「国語科教育の在り方」では「国語科教育で育てる大切な能力」について以下のように記されている。

学校における国語科教育では「情緒力」「論理的思考力」「思考そのものを支えていく語彙力」の育成を重視していくことが必要である。情緒力を身に付けるためには、小学校段階から「読む」ことを重視し、国語科の授業の中で、文学作品を中心とした「読む」ことの授業を意図的・継続的に組み立てていくことが大切である。⁴⁷ (下線・筆者)

この答申には「指導の重点は「読む・書く」にある」という項目が掲げられている。甲斐睦朗は「指導の重点は「読む・書く」にある」の項目に着目し、「この半世紀における学習指導要領の大きく左右に揺れを見せる方針に強く関係している」⁴⁸と指摘した。村上呂里が述べているように、国語力が低下した危機感から「読む・書く」といった「読解力」＝「リテラシー」を基盤とする国語力の育成に転換したのである⁴⁹。国語分科会委員の藤原正彦が「読む」ことの重要性を力説しているのは、「論理的思考力」を育成するには、その人の高い感性や価値観といった「情緒力」が基盤にしなければならないという考えに基因している⁵⁰。「情緒力を身に付けるためには、小学校段階から「読む」ことを重視して「文学作品を中心とした「読む」ことの授業を意図的・継続的に組み立て」とする答申からは、文学を読むことが情緒力を身につける上で大切であり、中学校においても「読む」授業を重視していることが窺える。益地憲一は「現行（筆者注・平成10年度版を指す）の学習指導要領を基本的には踏襲している」と言及しつつも、「感性や心を豊かにするためには文学的作品の読みの学習指導にもう少し手厚い配慮がなされてもよいのではないだろうか。」⁵¹と文学教育の学習指導が充分ではないことを指摘している。だが、「国語教育が担う人間形成にとっての大切なものの復権は喜ばしいことであり、「文学の読みの復権の兆し」がわずかだが感じられる。」⁵²と、甲斐ほどではないものの益地も「文学の読みの復権の兆し」が見られることを肯定している。

「文学の読みの復権の兆し」が見られる点を角谷有一は「新学習指導要領（筆者注・平成20年度版を指す）の「各学年の目標及び内容」の「内容」の項目に、文学（小説）についての指導項目が盛り込まれたことも影響しているかもしれない」⁵³と推測的な表現をしつつも、文学が見直されていることを認めている。角谷は文学、とりわけ小説が指導項目に挙げられていて、森鷗外の『木精』・『最期の一句』や芥川龍之介の『トロッコ』・『蜘蛛の糸』の入れ替えられた近代小説が中学校の教科書教材に復活されたことについて言及している。教科書の作成には学習指導要領が影響しているので、角谷の指摘は学習指導要領において小説が見直されていることを逆照射している。

さらに「読む」ことについて踏み込んだ言及をしているのが井上尚美である。井上尚美は「中学第2学年の「読むこと」の「根拠を明確にして自分の考えをまとめること」や第3学年の「物語や小説などを読んで批評すること」等の文言には「評価」「批評」「説得」が重視されている」⁵⁴と指摘している。「批評」に即して言うと、「批評というのは、ひとくちに言えば、感動の理性化であ

る」⁵⁵と波多野完治が言及しているように、批評は感動に基づいた論理的な価値基準を指す。つまり、「批評」には価値判断が裏付けにされた語として捉えられるのである。感動の源を客観的に分析して、感動した原因について合理的・論理的に導出した価値判断から得た評価が批評であるといえる。

「批評」という語は昭和26年版の学習指導書以来ずっと用いられていなかった。今回新たに「批評」の語を加えたということは文学作品を「主観的に味わうだけではなく、客観的、分析的に読み深める力」や「作品を分析する力」を育成するには小説の読みが有用であることが認められたのである。だからこそ、入れ替えられた森鷗外や芥川龍之介らの近代小説が教科書教材として復活したのである。小説に関して阿部昇は「新指導要領「国語」には、物語・小説の事件展開を意識した記述がより多くなった」⁵⁶と指摘している。第3学年の「読むこと」にある「文章の論理の展開の仕方、場面や登場人物の設定の仕方をとらえ、内容の理解に役立てること」の文言について、「中三では「登場人物の設定の仕方」をとらえるという記述が新たに加わった。人物設定の仕方、物語・小説の重要な仕掛けである」⁵⁷と阿部は指摘している。阿部は指摘していないが、第1学年の「読むこと」にある「場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること」の文言にある場面や登場人物についての描写も小説の重要な仕掛けであるといえよう。学習指導要領の解説には「文学的な文章を読むためには、言葉を手掛かりにしながら文脈をたどり、視点を定めて読むことが必要であり、そのことによって深い理解や感動を得られる。」「登場人物の心情や行動、情景描写などに注意して読み進めることが大切である。」と説明がされている。学習指導要領に「描写」・「登場人物の設定の仕方」を用いた説明や、「批評」という語が新たに加えられたのは、文学教育が見直されたことを裏打ちしている。その端緒となったのは平成16年の文化審議会国語分科会の答申であり、情緒力を育成するために文学作品を読むことが推進されたためであった。文学作品を読むことで育まれる情緒力は論理的思考力を育成する基盤と考えられていて必要な能力であると見做されている。そして、「批評」という語が「物語や小説などを読んで批評すること」の中の文言にあるのは、物語や小説を読むことは情緒力だけではなく、感動の源を客観的に分析して、感動した原因について合理的・論理的に導出した価値判断の育成にも繋がるということが認められていたことに拠る。批評の育成を物語や小説の読みで行おうとする教育方針は、文学教育が再評価されたことの表れであった。とりわけ、近代小説が中学校の教科書教材として復活した国語教育の実情から、小説が見直されたことを立証しているのである。

【注】

1. 最初の学習指導要領は小学校も対象にして作成されているが、小学校の学習指導要領は「小説」という語ではなく、「物語」「童話」「ぐう話」等の語を用いて学習指導の内容を提示している。本稿では学習指導要領における文学の中でも、とりわけ小説の位置づけを明らかにすることを目的としているので、今回の論考では中学校の学習指導要領に焦点化して検討をしている。小学校の学習指導要領についての検討は後日改めて行うつもりである。
2. 石森延男・興水実「新しい国語教育の建設―「学習指導要領国語科編」の解説―」（『国語教育基本論文集成』第6巻、1994年、明治図書、p.51）
3. 『昭和22年度（試案）学習指導要領 国語科編』（1947年12月、文部省、p.3）
4. 注3に同じ（p.3）
5. 平井昌夫「文部省編『学習指導要領国語科編』を読んで」（『生活学校』、1948年6月、引用は生活学校復刻

刊行委員会『戦前・戦後生活学校 11』、1983年、p. 12 に拠っている。)

6. 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—』(2009年2月、風間書房、p. 62)
7. 浜本純逸『戦後文学教育方法論史』(1978年9月、明治図書、p. 29)
8. 注7に同じ (p. 30)
9. 注7に同じ (p. 30、p. 44)
10. 注2に同じ (p. 54)
11. 注2に同じ (p. 75)
12. 田近洵一『戦後国語教育問題史』(1991年12月、大修館書店、p. 37、p. 50)
13. 注7に同じ (p. 73)
14. 井本農一「文学教育の提唱—国語科における文学教育の目標と方法—」(『実践国語』、1951年4月、実践国語編集所、本稿では『戦後文学教育研究史』上巻、1962年8月、日本文学教育連盟、p. 84 から引用している。)
15. 注14に同じ (p. 84)
16. 注14に同じ (pp. 83—84)
17. 注14に同じ (p. 84)
18. 鳥山榛名「国語教育前進のために何が問題になっているか」(『実践国語』、1952年6月、穂波出版、本稿では『国語教育基本論文集成』第6巻、p. 107 から引用している。)
19. 蔵原惟人「文学の教育性はどこからくるか」(中島健蔵編『新しい文学教室』、1953年10月、本稿では『戦後文学教育研究史』上巻、1962年8月、日本文学教育連盟、p. 31 から引用している。)
20. 伊豆利彦「文学教育の任務と方法」(『文学』、1952年3月、岩波書店、本稿では『戦後文学教育研究史』上巻、1962年8月、日本文学教育連盟、p. 155、p. 158 から引用している。)
21. 注20に同じ (p. 155)
22. 木藤才蔵「中学校学習指導要領改訂・中間発表の要点 国語科」(『初等教育資料』、1958年9月、文部省、本稿では『国語教育基本論文集成』第6巻、p. 172 から引用している。)
23. 注7に同じ (p. 184)
24. 生活経験を重視するあまり、伝統的な学問体系の教授が軽視され、断片的な学習に終わって知識の積み重ねが不十分であったり、また活動という手段が目的化された活動主義に陥りがちになったりして批判や反省が湧きあがった。「這い回る経験主義」とは、これらの批判を揶揄したものである。
25. 西田喬「国語科の新しい学習形態」(『現代教育科学』、1959年10月、明治図書、p. 62)
26. 砂沢喜代次「経験学習から系統学習へ」(『現代教育科学』、1959年6月、明治図書、pp. 13—15)
27. 増田三良「読解力の向上は可能か」(『教育科学国語教育』、1969年3月、明治図書、p. 13)
28. 飛田多喜雄・望月久貴・森岡健二・輿水実「座談会・新指導要領の言語観・教育観」(『教育科学国語教育』、1968年8月、明治図書、本稿では『国語教育基本論文集成』第6巻、p. 306 から引用している。)
29. 森岡健二と同様に指導要領の編修に携わっていた輿水実も1970(昭和45)年1月号の座談会で森岡と同じような発言をしている。

はっきりいえば、文学教育というものがなにかある傾向的な要求をもっている場合もあるのではないかと思われる。そういう文学教育論も、中にあるわけですね。それに対して、読書指導ということで「ごまかす」というと語弊があります。偏りのない、広い教養を与えたい、豊かな人間をつくりたいということですね。一方に、非常に文学教育を強調する人があり、これに対して、文学教育なんていわないで読書指導というなかでやっていけばいいんだという人がいる。(「(座談会) 輿水実・深川恒喜・望月久貴・

益田勝実「文学教育か読書指導か—その争点の究明—」、『教育科学国語教育』、135号、pp. 8-9、本稿では浜本純逸『戦後文学教育方法論史』（1978年9月、明治図書、p. 285）から引用している。）

30. 注7に同じ(p. 286)
31. 井上正敏「読書力の向上は可能か」（『教育科学国語教育』、1969年3月、明治図書、p. 49）
32. 注31に同じ(p. 52）
33. 田近洵一「ことばの教育と文学の教育」（『日本文学』、1978年3月、日本文学協会、p. 4）
34. 浜本純逸「国語科小・中・高一慣性の検討」（『現代教育科学』、1979年1月、明治図書、本稿では『国語教育基本論文集成』第6巻、p. 425から引用している。）
35. 注34に同じ(p. 425）
36. 国分一太郎の「文部省は文学教育というものについて考え、むしろ警戒をしている」という言及がある。（『国語教育の戦後三十年』、『日本文学』、1976年2月、日本文学協会、p. 22）
37. 注34に同じ(p. 427）
38. 渡辺宏「総合主義の克服」（『教育科学国語教育』、1977年8月、明治図書、p. 172）
39. 養手重則「観念的機能主義」（『教育科学国語教育』、1977年8月、明治図書、p. 27）
40. 注33に同じ(p. 4）
41. 森島久雄「新国語科の「目標」をめぐる争点」（『教育科学国語教育』、1976年6月、明治図書、本稿では『国語教育基本論文集成』第6巻、pp. 391-393から引用している。）
42. 『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説 国語編』（文部科学省、1999年9月、p. 10）
43. 町田守弘「新学習指導要領の実践的課題」（『月刊国語教育』、1999年4月、東京法令、p. 20）
44. 吉田裕久「読むことの授業の方向と課題」（『月刊国語教育』、1999年4月、東京法令、p. 30）
45. 注44に同じ（p. 31）
46. 注44に同じ（p. 31）
47. 文化審議会国語分科会の詳細については文化庁ホームページを参照されたい。<http://www.bunka.go.jp/>
48. 甲斐睦朗「国民教育としての文学教育を」（『日本文学』、2004年3月、日本文学協会、p. 25）
49. 村上呂里「ナショナルをめぐる〈声〉と〈文字〉の相克—文化審答申と益田勝実の文学教育論—」（『日本文学』、2007年8月、日本文学協会、p. 31）
50. 注47に同じ。尚、本稿は「指導資料 国語 第104号」（2005年10月、鹿児島県総合教育センター）も参照している。
51. 益地憲一「主体的な読みと言語活動例」（『教育科学国語教育』、2008年6月、明治図書、pp. 125-126）
52. 注51に同じ（pp. 125-126）
53. 角谷有一「中学校新指導要領の全面実施の前に文学教育の可能性を探る—復活教材『トロッコ』を読み直す—」（『日本文学』、2011年8月、日本文学協会、p. 24）
54. 井上尚美「文言よりも運用の仕方がカギ」（『教育科学国語教育』、2008年6月、明治図書、pp. 36-37）
55. 波多野完治「「批判」の重視」（「シンポジウム・文学教育の目的はなにか」、文学教育の会編『講座・文学教育』第一巻、1959年9月、本稿では『戦後文学教育研究史 上巻』、1962年8月、未来社、p. 229から引用している。）
56. 阿部昇「教科内容の体系的・系統的の弱さ」（『教育科学国語教育』、2008年6月、明治図書、p. 132）
57. 注56に同じ(p. 132）

（広島大学大学院博士課程後期2年）