

昭和 20 年代における 古典学習指導についての検討(1)

内 藤 一 志

1. はじめに

戦後の高等学校における国語教育の史的展開について論ずる時、多くの場合、昭和 26 年 10 月に発行された『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)』(以下『昭 26 学習指導要領』と略す)を出発とする。確かに『昭 26 学習指導要領』は高校を対象とした初めての『学習指導要領』である。しかしこの書は終戦以来、昭和 26 年にいたる約 6 年間に積み重ねられた研究の成果として位置付けられるものであって、戦後の高等学校を対象とした国語教育史は『昭 26 学習指導要領』以前より記述されるべきであろう。

現在のところ、この六年間について考察がなされたものは少なく、管見によると

増淵恒吉「戦後の「国語科」の歩みと今後の課題」¹⁾

飛田 隆『戦後国語教育史 第Ⅱ冊』²⁾

飛田多喜雄「史的展望」³⁾

斎藤義光「高校国語教育史(二)~(五)」⁴⁾

の四編にとどまる。

本稿は右の先行研究をもとに、終戦から『昭 26 学習指導要領』が発行される間における高等学校での古典教育を対象として、どのような実践が試みられて来たのかを整理し、考察を加えんものとするものである。

本テーマに関してまず注目すべきことに、昭和 25 年末頃から昭和 26 年にかけて、教育委員会やいくつかの高校が教育課程案を作成していることがあげられる。そして、これらに共通するのは単元学習を想定して立案されていることである。この単元学習化の流れは『昭和 22 年学習指導要領国語科編(試案)』(以下『昭 22 学習指導要領』と略す)に発したものであり、以後全国的に広がって行くのだが、高校における学習指導の方法として単元学習を具体的な形をもって文部省が打ち出したのは『昭 26 学習指導要領』が初めてであった。これのさきがけとして現れる⁵⁾教育課程案は、戦後初期の学習指導の状況を知る上で重要なものと思われる。そして教育課程案が作成される以前の高校で、単元学習の試みがどのように行われていたのかを把握する必要も生じてくると考えられる。そこで本稿では、教育課程案作成以前に時期を限定し、古典の単元学習化への試みについて究明したい。

2. 終戦直後における古典教育実践の状況

昭和 20 年代前半において、古典教育について、いくつかの見解が示されたが、多くは古典教育の意義を述べるにとどまり、具体的方法の検討という点については欠如していた。また『昭 22

学習指導要領』と同じ方向性をもって、高校においても学習指導が行われるべきとの指示があったが、具体的な方法について何ら示されることはなかった。わずか昭和23年4月より『高等国語』に付された「学習の手引」に現場に対する配慮が見られるが、それとて大もとの『昭22学習指導要領』での古典の位置づけがあいまいなことから、主尾一貫した視点のもとに作成されたものとは言いがたい。⁶⁾ 古典教育の実践面については、文献資料による限りでは昭和24年ごろから、実質的な成果が現れはじめた。

3. 『高等国語はいかにして学ぶか』について

昭和24年3月20日付で『高等国語はいかにして学ぶか』が、『高等国語』各学年の上巻に対応した形で三冊発行された。著者は「文部省内国語教育研究会」となっており、構成メンバー⁷⁾の名は記されていないが、当時の学習指導要領作成委員の多くが参加して執筆したものだと言う。この書は各巻とも冒頭40ページにわたって「国語学習の世界」と題して、様々な面から高校における国語学習のあり方を論じているのが注目される。結論から言えば、高校においても単元学習が行われるべきだと説いているのだが、以下その記述に沿って見て行くと、

国語科の勉強方法も(中略)今までのように、与えられた国語教科書を、一課ずつ解釈していったり、書き取りをしたり、批評をしたり、分類をしたり——するだけでは、もはや狭くなってきたのであり、それだけでは、国語学習の目あてにならなくなってしまったといっている。⁸⁾ と生徒の受身的な学習から自らの生活を「設計」して行く主体的な学習へと意識変革を訴えている。生徒自らが、学習課題を求めるにあたっては、「切実に悩んでいるものをとりあげて学習の対象としていく」として、

- ・「わが祖先はいかなる文を作ったか」
- ・「現代の小説はどんなものをねらっているか」
- ・「たのしい読書について」
- ・「正しい討論の仕方はどうしたらいいか」
- ・「人間の精神生活は何によって保たれていくか」

といった問題例を掲げている。⁹⁾ そして学習の流れが「学習の問題(目標)を選ぶ」・「問題解決の仕事をする」・「結果を反省してみる」・「どのように発展させていくかを考える」という過程を経ることを示している。学習形態については、本来個人的な性質の問題を扱うものの、学級という団体を考慮し、一・二班あるいは学級全体によるグループ学習をとり、学習の場が問題によっては教室の外へ、例えば図書館、町や村へと活動範囲が広がることを述べている。

以上のことは、既に『昭22学習指導要領』に示されたいわゆる経験主義的な単元学習を承けたものである。¹⁰⁾ 学習の流れ及び形態はもちろん、問題の具体例も生徒の日常生活と関わったものが多く、『高等国語』の教材からはすぐに結びつけ難いものであり、裏返せば、教科書は一資料に過ぎないという姿勢の現れと思われる。

しかし、この書の単元学習に関する記述はここでとどまっている。後半は教材ごとの解説に終

始しており、その構成は、

1. これから何を学ぼうとするのか
2. あらかじめ知っておきたいこと
3. 正しく理解する力を身につけるために

となっており、これを端的に書き換えれば、「1. 学習の目標、2. 教材の梗概、3. 語句の説明と通釈、4. 教材の要旨とテスト問題例」という具合になり、現在の教科書指導資料の類と酷似している。しかも編成が『高等国語』に従っていることから、文章のジャンルに視点を置いた教材単元的な扱いをするならともかく、経験単元作成へのスムーズな移行は難しいと考えられる。

高校を対象として初めて単元学習を論じたこの書は、結局単元学習の概略を教えてはいるが、具体的な形での単元学習化は教えずに終わっているのである。

4. 単元学習案の登場

古典を題材とした単元学習案の最も早いものとして、増淵恒吉の「古典の単元学習」がある。¹¹⁾ 増淵はこの中で高校における古典の授業のあり方について、昭和23年頃までの先行研究に教育的意義を求めつつ、実際の授業の展開例を示している。彼は古典を教材とするについて

社会的な必要性という点から見れば、新制高校の卒業生のすべてが、日本の代表的な古典について、一応文にも触れ、その内容について概略知っていることはぜひ望ましいことである。少なくとも「高等国語」に載っている古典くらいは、国民の常識としても読んでおくべきではないか。片々たる現代文を読ませるよりは、古典として承認され定着されたものを読ませることが有益なのではないか。¹²⁾

と、その意義を「国民の常識」いわば教養としておさえている。しかもその教養は単なる知識にとどまるものではなく、次に示す「目標」によって広く捉えようとしている。

1. 人間性を深め又高めてゆく。
2. 文学の鑑識力を養う。
3. 国語についての理解を深める。
4. 古文の読解力をつける。¹³⁾

中でも1については、「我々の祖先が、どういう環境のもとで何を感じ、何を考え、どう生きたかを知る」ことによって「日本の人間の物の感じ方考え方の長所や短所を反省させ、人生に処する態度について多くの示唆と助言を与えてくれる」と述べ、また、2については古典がながい時代のふるいにかけて現代まで生きのびてきた国文学の傑作であることから「文学のすぐれたものと然らざるものとを識別する能力を養うことになる」¹⁴⁾と述べている。このような考えは、昭和23年に発表された、能勢朝次・時枝誠記らの論に依拠していることを窺わせる。

さて、この目標から察せられるように、古典の学習は日常生活に直接反映するものではなく、言語文化の遺産を享受することによって人間形成に寄与するものとして捉えられていたことから、古典学習の単元は、いわゆる生活単元や問題単元として取りあげられることは少なく、教材単

元となることはやむをえない。¹⁵⁾

となるのは当然の結果であった。その単元例としては、「古典の読み方」と「俳人芭蕉」の二つが記されている。構成はいずれも「1. 単元設定の理由 2. 目標 3. 内容 4. 資料 5. 学習活動例 6. 評価」からなる。これは用語は異なるものの『昭22学習指導要領』に「参考1」として付された単元例とほぼ一致する。また、小・中学校においてひと足早く示された実践例とも似ている。¹⁶⁾

内容としては「古典の読み方」の方は、作品を限定せずに融通性のある単元となっている。学習活動は討議・発表・グループ学習のいずれかが全てにおいてとられつつ、その内容は古典の読解を通じて行われるものとなっている。つまり言葉こそ用いられてはいないが、古典を通じて多くの「言語経験」を積むことに力点が置かれているわけで、教科単元としての色合いが濃いものとなっている。

一方、「俳人芭蕉」は『高等国語』の三年の上巻にある「奥の細道抄」と同じ下巻の「風雅の誠」を中心として構成した教材単元の形を有している。ここで「俳人芭蕉」を例に、目標、内容、活動例がどのような関連を持っているか見てみたい。表Iで各項目を線で結び対応を示している。

表一 I

目標	内容	学習活動の例
1. 芭蕉の俳句・紀行・俳論の表現と内容を理解する。	1. 芭蕉までに、俳諧はどんな発展をしてきたかを調べる。	1. めいめいの知っている芭蕉の俳句を挙げそれについて話し合う。
		2. 省略（引用者）
		3. 延宝の頃までの俳諧の発展についてグループごとに調べる。
	2. 芭蕉の各時代の代表的な発句のちがいを考え、そのちがいがどうして起きてきたかを考える。	4. 寛文から元禄に至る芭蕉の各時代の発句の中、それぞれの時代の特色を最も著しく表わしている発句を約十句ほど教師がえらびそれをプリントして、各班で、どんな点がちがうか、内容や表現について調べあう。
		5. 4の結果を発表し、討論する。
2. 芭蕉がどのようにして俳諧の道を切り開いて行ったか、その展開の跡を知る。	3. 芭蕉の代表的な紀行か俳論を読む。	6. 「笈の小文」冒頭の文、及び「奥の細道」の抜粋を読み、その表現と内容を理解する。
		7. 「三冊子」「去来抄」「笈日記」等の抜粋を読み、その表現と内容を理解する。
	4. 発句紀行や俳論によって彼の芸術観・人生観の大体を知る。	8. 芭蕉の経歴の大体を班ごとに調べる。
		9. 芭蕉は俳風をどのような考え方から、どのように、展開させて来たかを班ごとに話しあい、発表する。
	5. 芭蕉の生きた時代や環境を調べる。	10. これまでの学習に基づき、次の事項を班ごとに分担し、レポートを作成し発表する。(イ)芭蕉と旅、(ロ)芭蕉の自然観(ハ)芭蕉の芸術観、(ニ)芭蕉の人生観
3. 芭蕉の芸術観、人生観の大体を知る。	6. 芭蕉の人生態度とめいめいのそれとをくらべる。	11. 芭蕉の生きた時代について班ごとに調べ、芭蕉の生き方考え方と時代との間にどんな関連があるかを考える。
		12. 芭蕉の芸術観をめいめいの芸術に対する考え方と照らして意見を述べあう。
	7. 芭蕉についての文章を書く。	13. 芭蕉の人生観を参考としてめいめいの人生に対する態度について話しあう。
		14. 省略（引用者）
		15. これまでの研究に基づいて再び「芭蕉について」という題で文を書く。

教材文に密着した活動としては、4・5・6・7・8・9が該当し、この単元の核となっている。また発展的な内容である芸術観・人生観について扱っているもの、つまり古典教育における人間形成と関わるものは12・13である。このように指導方法としての単元学習の長所である目標とそれを達成するための学習活動が密接に結びついているとともに、活動例が多彩なことに目がひかれる。ひとつの学習内容に対して、様々な方法が示されているわけだが、これらの活動例は全てが新しく考え出されたものではなく、『高等国語』の「学習の手引」をかなり取り込んで考案されたものと思われる。

例えば「奥の細道抄」の手引では

- 芭蕉について調べる。(伝記・著作・文学上の功績など)→活動例8・10
- 「奥の細道」全文を読んでみる。→活動例6
- 芭蕉の俳文・紀行文を読んでみる。→活動例6
- 次の題で文を作る。イ. 奥の細道を読んで ロ. 旅人芭蕉→活動例10

「風雅の城」の手引では

- 自分の風雅を何とっているか。→活動例9
- 芭蕉俳諧の伝統について考える。→活動例3・9
- 「不易」をどう説明しているか。→活動例6・12・13
- 「流行」をどう説明しているか。→活動例6・12・13

などをはじめとして、手引では教材文の読解中心であったのを様々な形態の学習活動に取り入れることで活かそうとしたと推察される。

他に前節で記した『高等国語はいかにして学ぶか』についても「学習の整理」・「学習の発展」にある。

- 芭蕉の紀行の解説(詳細は略す一引用者)→活動例6
- 「奥の細道」中から好きな句を選び出し、その情景を文に書いてみる。→活動例10
- 芭蕉七部集について調べる。→活動例4

なども学習活動の中に反映されている。¹⁷⁾

次に、鳥山榛名の「高等学校国語の単元学習」¹⁸⁾を取り上げる。これは発表が昭和25年11月ということから、『昭26年学習指導要領』以前迄の成果を随所に取り組んで作成されている。そのひとつに、国語科において指導すべき事柄を整理していることが挙げられる。氏は「生徒の実態を社会的必要に根底をおき、言語生活に重要な事柄を分析的に取り出した経験」を「要素」と呼び70項目列挙している。例えば「研究発表の仕方」・「朗読」・「演画の鑑賞」・「長文を要約して書く」・「編集」・「調査や研究のための拾い読み」・「心理の描写を読み味わう」・「国語国字問題」など、高等学校における国語学習の内容について網羅しようとしたものである。これは、鳥山が「すでに発表されている興水実氏や安藤新太郎氏その他諸氏の見解」と述べているように、興水や安藤が「単位」と呼んだものをより詳細にしたものである。¹⁹⁾ 単元例として、1年に15、2年12、3年に10のテーマを掲げており、各テーマにおける主な学習内容が要素によって示されている。

以下に各学年の古典に関するものと、その要素を示す。

表Ⅱ

1年	われらの郷土は日本の文学にどのようにあらわれているか。(要素 58・60A-F・44・49・64)
2年	時代と文学との関連を古典を通して研究する。(要素 60A-F・59・62・64)
3年	古典の現代的意義について研究する。(要素 59・60・61・64)
要素	44 辞書・参考書の利用。 60A-F 時代と文学(時代名略一引用者)
	49 自然の描写を読み味わう。 61 翻訳文学
	58 伝承と伝説。 62 文学思潮を理解する
	59 文学形態の理解と鑑賞。 64 文語文法
	(ジャンル名略一引用者)

テーマが大きく、要素だけからは具体的な学習活動は想像し難い。例えば要素61・62などはその感が強い。

さて、実際の授業を想定した単元案の構成は「1 設定の理由 2 目標 3 内容 4 資料 5 学習活動 6 評価」となっており、増淵のものごとと一致している。古典を扱ったものでは、表Ⅱに示した1年の単元が記されている。注目されるのは資料が多岐にわたっていることである。古事記・万葉集・古今集・謡曲・田山花袋の作品などの他に日蓮の「身延山御書」といった特殊なものまでも挙げられている。これは郷土と関わる作品というテーマに起因するものであるが、教科書が教材単元にとどまっているのに対し、ジャンル・時代別といった古典を扱う場合の既成の枠を越え、あくまでも生徒の日常生活との関わりに重点を置いた単元と言えよう。しかし、日常生活の関わりと言っても、それは教材文の内容についてであって、学習活動では国語科において学習すべき言語経験、鳥山の言う「要素」によって構成された教科単元である。また、表Ⅱに示した2年の単元を「上代(中古・中世・近世)文学を研究鑑賞すると具体的にすることもできる²⁰⁾」と述べていることから、鳥山が重視したのは、経験単元・教科単元・教材単元といった単元の設定のあり方ではなく、単元学習のもつ授業の展開方法にあったのではないかと考えられる。

以上、二つの単元案を通じて共通する点は、生活経験に力点を置くところの経験単元としてではなく、教科単元化することで、古典を資料とした単元学習が計画されていることである。このことはこれ迄『昭22学習指導要領』や「指導者養成協議会」等、あるいは『高等国語はいかにして学ぶか』で繰り返し述べられて来た、生活経験主義に基づく古典学習が事実上不可能であることの指摘と捉えることができよう。

21)

増淵は単元学習のこのようなあり方について、「国語教育の諸問題」において次のように述べている。

- ①現在の新制高校の段階では、はたしてこうした単元(生活単元や経験単元を指す一引用者)をとりあげて、言語の諸活動を有効に学習計画内に組織して、しかも学習の効果をあげ得る勇氣と自信のある先生方が何人いられることであろう。もうしばらく研究を積んだのち、そうし

た生活中心のカリキュラムは、取りあげられるべきだろう。さしあたっては、国語の教科書に即した単元をできるだけ、生徒の生活に結びつけ、生徒の経験を生かして学習させるのが、隠当な行き方であろう。

②言語の諸活動を学習の中に織りこみ、実際的な経験と知識を与えて、しかも、その学習の効果を合理的に評価する 密度の濃い学習が単元学習である。

③単元学習は、基礎的な訓練を無視してよいという学習では決してない。(中略)古典の読み方の初歩的な知識が生徒に欠けているとすれば「古典の読み方」という単元を設けて、その基礎的な力をつけてやらなければならないであろう。²²⁾(番号は引用者)

このような見解は、当時の「はいまわる授業」「能力軽視」といった経験主義に対する批判によって、経験単元から教科・教材単元へと変化せざるを得なかった義務教育段階の状況を承けてのものと思われ、増淵のねらいは、「隠当な生き方」を取ることによって②に示したような単元学習のもつ有効性を生かすことにあったのであり、それ故に③のような目的に合わせた自在な単元作りが可能となったのである。

5. 検定教科書指導資料について

単元学習を行う上で重要なことに資料の充実がある。そして、このことは当時最も立ち遅れていた点であり、これ迄示して来た単元案のように、学習対象が広範囲に及ぶ場合の資料不足は致命的であった。また、本来単元学習が教科書にとらわれずに自在に資料を扱うものであっても当時の状況を考慮した時、教科書の持つ役割は大きいものがあった。昭和24年度までは、高校の必修国語を対象としたものは文部省の『高等国語』だけであったことから、初期の単元学習の基本資料はこの『高等国語』に限られていた。²³⁾

昭和24年になると、昭和22年5月に「教科書制度改善協議会」設置以来、いくつかの段階を経て、検定教科書が登場し、採用されるようになる。そして翌25年になると、いわゆる教師用の指導書が発行された。この指導書には、教科書編纂の趣旨が記されており、教科書作成にあたってどのような点に力が注がれたかを知ることができる。ここでは、この書の類としては最も早い時期に発行された『現代国語教授資料』と『国語指導の研究』を取り上げて見て行きたい。

『現代国語教授資料』は昭和25年3月25日付をもって発行された。²⁴⁾著作者は成城国文学会(富倉徳次郎他)となっている。これは前年に発行された『現代国語』(市ヶ谷出版)の指導書である。巻頭に「教師指導表について」と題して、この教科書の編纂趣旨が述べられている。それによると、教科書が単元学習を想定して作成されたことと合わせて単元学習のあり方についても述べている。これについては、後に成城国文学会のメンバーの一人であった池田勉が「国語単元の性格」²⁵⁾の中でより詳細に述べており、ここでは池田の記述に従って見て行く。

池田は現行の単元学習の単元が「社会とことば」「読書と人生」「文学の趣味」といった立てられ方をしているものを「社会的単元」と呼び

それらの事から(社会的単元のこと——引用者)が、国語単元として取りあげられるときそれは

学習としてのまとまりを得ても、国語学習の目標として明らかな規定を示しうるでしょうか。(中略)社会的な単元は……人間形成的であるよりは、むしろ知識習得の面にかたよってはいないでしょうか。²⁶⁾

と述べている。この観点から改めて先に取りあげた単元学習案を見てみよう。例えば増淵の案はあらゆる活動が実際に古典を読解することが中心となっているが、こと作品や作家に対する評価あるいは人生観などが問題となったり、古典の現代的意義を考えると一般の生徒には荷が重すぎるのではないか。そこでは文学史などの参考書が授業の中で用いられることになり、その一方的な解説を受け入れるだけの主体性の存しない学習となるのではないかといった危惧が生じる。それは鳥山の案においては顕著であり、古典を読むこと以上に、調べることの多い学習活動は知識中心の面に流れることが予想される。

池田は、この参考書等を調べることが中心となる単元について、

教材をただ単元目標の解説として使用するときそこに習得されるものは、知識と概念との集積にすぎない。²⁷⁾

と述べている。「単元目標の解説」を教材が果たすというのは、古典を扱った単元では、古典そのもの以上に参考書の内容が目標に直結している場合のことを言うのであろう。そこで池田は、国語は知識を中心とする単元をやめ、「人間形成的な性格を主眼とする国語単元」を提唱する。それは

- (一) 個性をとうとび伸ばす。
- (二) 社会人としてのあり方を学ぶ。
- (三) 自然をきわめ、自然を楽しむ。
- (四) 人類の進歩と世界の平和につくす。
- (五) 芸術によって心を豊かにする。

の五つの単元目標を主として、更に細分化して各単元の具体的な目標とするものである。例えば(三)と(五)は

- (三) (1) 自然界の事実を観察し、その法則を調べる。
- (2) 自然の美を鑑賞する。
- (3) 自然と人間とのかかわり合いについて考える。
- (五) (1) 叙情的表現の美しさを味わう。
- (2) すぐれた連想や新鮮な感覚を享受する。
- (3) 性格や心理の描写を鑑賞する。
- (4) すぐれた自然描写を鑑賞する。
- (5) 劇的行動を鑑賞する。
- (6) ユーモアを楽しむ。
- (7) 芸術における思想の意味について考える。
- (8) 芸術の正しい味わい方と、その人生における意義を学ぶ。²⁸⁾

となっている。そして、これらの目標のいずれかが『現代国語』の各単元の目標となるわけである。この教科書は一教材で一単元を設定しており、結果的に全ての教材に目標が分配された形となっている。古典教材では例えば『奥の細道』（2年の上巻）の目標は先に示した、(三)の(2)(3)、(五)の(2)(4)が示されている。学習活動に関するものは「学習」の名目で手引風に記されている。例えば、

- 芭蕉はどんなところを旅の宿としているか。そのことは芭蕉の旅がどういう性質のものであったことを示しているか。
- この旅にはどんな目的があったか。その前に試みたいいくつかの旅についても考えてみる。
- 芭蕉が旅の途中で古人を回想しているところをあげてみよう。そのことは旅においてどういう意味を持っているか。
- 芭蕉が強い感動を表わしているのは、どういうところか、その理由について考えてみよう。²⁹⁾

などといった教材文の解釈や鑑賞に関する事柄が、「考えてみよう」式で並べられている。これらは『高等国語』の「学習の手引」や増淵の単元案に示されたものとほとんど変わりが無い。むしろ学習の活動そのものについては何の配慮もされていないと言ってよい。先の単元の目標が学習活動においてどのように反映しているのかが不明瞭なものとなってしまっている。これは単元学習案の「内容」に相当するものが記されていないことが原因と考えられる。また目標そのものが教材に密着したものではないことも一因であろう。しかも古典教材単元における目標はほとんどが(三)と(五)となっていることが注意される。それについて池田は、

自然への関心と、芸術への興味によって人間生活の余暇を正しく豊かに享受するための準備となるものです。こうして、人間が個人として豊かに生き、社会人として、また世界人として正しく生きるとともに、自然の厳粛な事実を目をひらき（中略）人間形成の理想としての、人間の全人的完成に向かって……………³⁰⁾

と述べている。これだけでは古典はおろか国語科の単元目標として、あるいは実践を考慮したものとはとても言えない。むしろ芸術としての文学を通じた学習の究極目標とされるべきものであろう。これでは古典を教材とした場合の単元において学習活動と目標との隔りが大きく、単元学習の長所のひとつである学習活動と密接なつながりを持つ目標（実践を前提とした明確な内容をもつものを捨てることになってしまうのではないか。

結局、『現代国語教授参考資料』は当時の単元学習が国語科教育として必要な経験を通じての学習ではなく、参考資料による情報（知識）によってその目標に近づこうとしていることを難じ、国語科独自の単元学習を標榜しつつも、教材に密着した目標を提示することがなく具体的な形での単元学習のモデルを示し得なかったのである。

次に『国語指導の研究』について見てみる。この書は昭和25年4月5日付で発行されており、著者は教育文化研究会となっている。検定教科書『国語』（教育図書）の指導資料である。この書も『現代国語参考資料』同様に、「編集の趣旨」と題して、『昭22学習指導要領』に沿った形で、読む・書く・聞く・話すの四つの言語能力に即した教育目標を記すとともに、単元学習の有効性とその方法を説いている。特に後者については次に示すような項目を立てて、かなり詳細

に述べている。

A 単元学習の意義 — (1)単元とは何か・(2)単元選定の方法・(3)単元選定の条件

B 単元学習の形態 — (1)単元学習の指導の順序・(2)単元学習の指導の実際について(記号は引用者)

この内容そのものは、これ迄扱ってきた諸資料を出るものではなく、Aの(1)では単元学習が言語経験を基にした学習活動の一組織(まとまり)であること。(2)は単元は生徒と教師が共同して作るのが本来的であるが、当面は教科書を中心資料として扱い学習指導要領の範囲内で作成するのが妥当であることを記している。Bの(1)は既に見た単元学習案の構成と同一であり、各項目に記述すべきポイントを示している。— というように、『高等国語はいかにして学ぶか』や増淵の論考と同一線上にあるものである。

この書の特筆すべき点は「指導の研究」と題した教材解説の中で、教科書の各単元毎に編集者が単元案を示していることである。その構成は増淵・鳥山のものと同様である。その内容については表Ⅲに示す通りである。

表Ⅲ

目標	1. 近世の古典「奥の細道」を通じ芭蕉の芸術観・人生観のだいたいを知る。
	2. 芭蕉の紀行の表現と内容とを理解する。
	3. 芭蕉の文学的位置を研究する。
	4. 芭蕉を通じて古典の意義を理解する。
内容	1. 奥の細道によって芭蕉の芸術観や人生観を読みとる。
	2. 芭蕉の「旅」の意義を「奥の細道」を理解しながら研究していく。
	3. 芭蕉の生きた時代や環境についてしらべる。
	4. 「芭蕉を読む」の本文中にある俳句を中心に、芭蕉の俳風を理解する。
	5. 芭蕉を中心に、古典の意義を考える。
学習	1. めいめい知っている芭蕉の俳句をあげ、それについて話しあう。
活動	2. 共同研究によって「奥の細道」を読む。(a) ^{※1} この課をわかるまで読んで、芭蕉の詩情と旅の心とをくみとる。(b) むずかしいことばを抜きだして調べる。
	3. 奥の細道にあらわれている芭蕉の人生観や芸術観について話しあう。
	4. これまでの学習にもとづいて、次の題目中より選び、 ^{※2} めいめいの感想文を書く。 (イ)芭蕉と人生 (ロ)芭蕉の自然観 (ハ)芭蕉の芸術観 (ニ)芭蕉の人生観
	5. 「芭蕉を読む」によって、芭蕉のいろいろな作品を理解する。(以下引用者)
	6. 芭蕉の紀行文について調べる。 ^{※1} a,bは筆者
	7. 文学史上における芭蕉の位置を調べる。 ² は空字であったが引用者が
	8. 古典の意義について話しあう。(以下省略引用書) 補う。

目標・内容・学習活動だけを取りあげてあるが一瞥して表 I の増淵の単元案と酷似していることがわかる。また古典単元の場合、古典だけが教材となっていることはまれで、一年の「奥の細道」には島崎藤村の「芭蕉を読む」、二年の「きりつぼ」(源氏物語一引用者)には窪田空穂の「紫式部の芸術」、三年の「さわらび」(万葉集一引用者)にはホイットマン(有島武郎訳)の「自己をうたう」、次の単元には務台理作の「万葉の感動」、「世間話」(世間胸算用一引用者)には加藤順三の「近松の文学」といった具合に現代文による解説あるいは評論等を合わせて構成するなど周到である。

以上のように、この書は教科書を核とした単元学習を行うにあたって、全てにわたり具体的な単元案を提供した最初のものであり、当時の高校段階におけるひとつの到達点を見ることができると断るのは、この書自体がまとまった形を有することによって、本来単元学習が求めていたところの、教師と生徒が一体となって創造して行く姿勢を失わせるのではないかと懸念があるからである。教科書の構成と指導書べったりの指導といった弊害は、指導書の完成度が高まる程に生じて来るのは現代においても同様である。

6. まとめ

これ迄扱って来た資料に見られる、関連と問題について述べる。昭和 23 年に発足した新制高校における国語科の学習指導は、『昭 22 学習指導要領』に示された単元学習を形成することが中心であった。しかし、文部省からは何ら具体的な案が示されなかったところに義務教育段階とは異なる困難さがあつたと考えられる。『高等国語』に付された「学習の手引」・『高等国語はいかにして学ぶか』等の資料提供はあつたものの、いずれも不完全なもので、単元学習化への具体性に欠けるものであつた。初めて単元学習案として活字化された増淵の論文によって、これらの資料は活かされることになる。増淵は昭和 23 年代に国語国文学者らによって示された古典教育論に古典教育の意義・目標を求め、学習活動化にあつて先の資料を取り込み、有機的なつながりを持たせることで単元案を形成したのであつた。その後検定教科書の発行及び教師用指導書の発行によって、単元学習という方法は一層鼓舞されることになるが、指導書はそれまでの成果に基き、それぞれの教科書所収の教材を対象とした単元の展開を想定していたのである。

以上が昭和 25 年までの段階における古典の学習指導の状況であるが、注意しなくてはならないのは単元化の方法・着眼点である。結論的に言えば、4 節にも触れたように、古典単元はいわゆる経験単元ではなく教材あるいは教科単元化することで可能となったということである。³²⁾これは高校生が描象的な問題へも関心が広がって行くといった発達段階上の問題や、古典が本来生活経験とは結びつき難く、教養といった面が色濃いこと、加えて昭和 24 年においてすでに経験主義による学力低下が義務教育段階で問題視されて来たことなどが理由として考えられよう。なかには、鳥山の単元案のように生活という視点がわりと強く出ているものも見られるが、それとて純粋な生活経験主義の視点に立つものではなく、言語経験という観点である。つまり経験は経験でも言語経験という認識のもとに単元化されたものであり、実質的には教材・教科単元として設

定されている。

古典を扱った単元の場合、主眼は目標と内容・学習活動を有機的な結びつきのもとに計画性を持って立案するという方法を得て、国語科の学習として四つの言語能力を取り込み、生徒を主体的に活動させることにあったのである。これは古典の学習において課題とされていた教師の一方的な講義に終始する生徒不在の授業からの脱却を可能とさせる点において画期的であったと考えられる。

しかし、学習活動の多彩さに重点が置かれるあまりに、読解以上に調査・発表などの面が強調され、古典の学習の基本が読むことにあるのを色あせたものとし、言わば「調べる古典学習」としてしまいう危険性をも内包していた。また試みられた単元案の多くは古典だけを資料とし、複数にわたる場合でもジャンル・時代といった文学史に視点を置く既成の枠にとどまっており、現代文・漢文他多様な資料を用いての自在な展開はほとんど見られない。鳥山案にその可能性が存するものの、実際問題としては先に述べたように課題を有するものであった。

これらの成果の上に立ち、教育課程案そして『昭和26年学習指導要領』が生まれるわけであるが、それらについては次稿で考察したい。

[注]

- (1) 『東書高校通信国語No.100』昭 46. 9. 1
 - (2) 『日本私学研究所調査資料第13号』昭 47. 3.15。後に『戦後国語教育史上巻』昭 58. 8. 5 教育出版センターに再収。
 - (3) 『高等学校国語教育研究講座第一巻』昭 49.12.25 有精堂所収。後に『国語科教育方法論大系10』昭 59. 9 明治図書に再収。
 - (4) 『実践国語教育情報』昭 58. 7～昭 59. 4
 - (5) (1)前掲論文に拠る。
 - (6) 『人文科教育研究XI』所収、拙稿『戦後古典教育の展開』参照。
 - (7) 増淵恒吉氏から直接伺った。
 - (8) 『高等国語はいかにして学ぶか三上』7ページ
 - (9) 同上書 35～36ページ
 - (10) 『昭和22年学習指導要領国語科編(試案)』147ページ
 - (11) 『国文学解釈と鑑賞』昭 24.10. 1 所収
 - (12) 同上論文 35 ページ
 - (13) 同上論文 36 ページ
 - (14) 同上論文 35～36 ページ
 - (15) 同上論文 37 ページ
- 例えば(2)前掲書所収の調布小学校の『国語科単元学習案(昭和二十四年度試案)』に示されている指導案の形式は「1. 単元名, 2. 単元設定の理由, 3. 目標, 4. 概観, 5. 資料,
- (16) 6. 学習活動, 7. 評価」となっている。
 - (17) 『高等国語はいかにして学ぶか』が参考になったことは増淵氏から直接伺った。

(18) 『国語教育講座第4巻・国語学習指導の方法下』昭25.11.30 刀江書院所収。

(19) 同上所収の安藤新太郎「中学校国語の単元学習」8ページ参照。

(20) 同上書48ページ

(21) 『高校教育』教育問題調査所昭25.1所収

(22) 同上論文27～28ページ

選択を対象とした教科書は数多く出されていたが、ほとんどがひとつから複数の作品の抄本である。また『高等国語』は『昭和31年度使用教科書目録高等学校用』（文部省）まで掲

(23) 載されていることから10年間にわたって用いられたことがわかる。

(24) この時点で発行されたのは各学年上・下巻に分かれている内の上巻にあたる計3冊であった。

(25) 『高校教育』昭25.5所収

(26) 同上論文28ページ

(27) 同上論文29ページ

(28) 以上目標については同上論文29～30ページ

(29) 『現代国語教授参考資料二上』51～57ページ

(30) (25)前掲論文30ページ

その一因として教科書編集者が、当時新しい国語教育に対して最も熱心に取り組み、活躍していた人々で構成されていたことが考えられる。メンバーは、長谷川敏正・渡辺茂・飛田隆・鳥山榛名・和田邦五郎・宮崎健三・稲村テイ・大村浜の諸氏である。

この点から部分的にはあるが、高校段階においては義務教育段階のように経験単元を経て教材・教科単元に至ったという見解はあたらない。

※引用文の漢字は旧字体を新字体に、漢数字を算用数字に改めた。