

高等学校「現代国語」新設における能力主義教育観の影響に関する一考察

—安達健二の果たした役割を中心に—

大 滝 一 登

1 時枝誠記に提示された1960（昭和35）年改訂科目案

小・中学校の1958（昭和33）年学習指導要領は告示としての性格を有するとともに、一般に初等中等教育における経験主義から能力主義への転換を果たしたとみなされている。続いて1960（昭和35）年に改訂された高等学校学習指導要領においても小・中学校との一貫性が図られ、国語科においては能力主義の側に立った言語生活主義の国語教育を実現していくねらいがあった。その最大の目玉が新科目「現代国語」であったとされる⁽¹⁾。高等学校については1955（昭和30）年学習指導要領においてすでに系統性を高めた、必修科目「国語甲」、選択科目「国語乙」、「漢文」が成立していたが、1960年改訂では必修科目が「現代国語」と、「古典甲」または「古典乙Ⅰ」に、選択科目「古典乙Ⅱ」となり、科目構成が大きく変更された。これは国語科史上初めて、科目構造が「現代国語」と「古典」とに二分化された試みであった。この二分化には、これを古典教育の独立が果たされたと評価する立場と総合的な国語教育が阻害されたとする立場が存在する⁽²⁾ものの、いずれの立場からも画期的な教育改革として位置付けられている。

こうしたドラスティックな変更を主導したのは、国語学者の時枝誠記であったとこれまで考えられてきた。当時、東京大学教授であった時枝は、国語学者として改訂に携わるだけでなく、改訂の作業体である教材等調査研究会の委員長として改訂の中心的な役割を果たしており、言語過程説に基づく理論的なリーダーとして改訂を主導してきたことは確かなことである。しかし実際に「現代国語」と「古典」との二分化を発想したのが誰であったのかは必ずしも明らかにされていない。

時枝は、1960年改訂について、「昭和三十五年の再度の高等学校指導要領の改訂に際して、国語科の科目を、「現代国語」と「古典」とに分けるという文部省からの案を示されて、これは確かに名案であると思ったわけである。」と述べている⁽³⁾。この案は、時枝の案ではなく、文部省から示されたものであり、それに時枝が賛同したというのである。

時枝がこの科目構成案を「名案」と高く評価した背景には、1955年改訂に対する彼の科目構成に関する問題意識が存在していた。この改訂のまとめ役でもあった時枝は、1955年改訂当時、「悲壮な決意を以てこれに臨んだ」と述べ、経験主義を体現した昭和26年版学習指導要領（試案）に対する強い批判意識を抱いて改訂作業を主導した。

その時の委員会においては、従来に行きがかりに囚われず、独自の立場において、『要領』を

作製するという方針が打出されてはいたが、実際問題としては、当時の現行『要領』（二十六年版）をふまえ、或は批判することになったのである。私は、二十六年版『要領』の母体である二十二年度試案の『要領』が公布されたそもそもの初から、これに疑念を抱き、これらの根本理念を破棄しないかぎり、国語教育は救われないと考え、講演や論文を通して、私の見解と信念とを表明して来たのであるから、私にとっては、この委員会は、旧『要領』と対決する決戦場とならざるを得なかったわけである。⁽⁴⁾

こうした強い決意をもって成立した1955年改訂について彼は、「国語学力の分析を眼目として編成されていることは明かに単元学習に対する批判を意味する」として一定の評価を示している。しかし科目構成については、文部省側から「国語甲」と「国語乙」の内容の変更に関する相談を持ち込まれたものの、「名案がなかったので、そのまま見送ってしまった」と述懐している。

このときの文部省側の問題意識とは何だったのだろうか。時枝によると、現代文、古文、漢文をまとめて必修とする「国語甲」に対して、「国語乙」はその中からさらに発展させるものであったが、その選択は教師側に一任されていた。しかしその教師の選択意図は、必ずしも学習指導要領の趣旨に基づくものではなかったというのである。

聞くとところによると、「乙」は大学入学試験の補習のために、古文の学習がこれにあてられることが多いとのことであった。このような実情であったから、国語教科内の科目としての「甲」「乙」には、他教科の場合に比して、科目別としての意義に必然性がなく、はなはだしく見劣りがするものであって、これをなんとか改めたいという文部省側の意向も至極もったもなことであった。⁽⁵⁾

このように、経験場面を羅列する「縄暖簾式」の経験主義から脱却し、基本的な学力を精選して示した能力主義の充実を図ったはずだったが、現実には大学入試という目先の事情に左右されてしまい、科目構成の趣旨はないがしろにされてしまっていたのである。当時の国語教育は依然として古典教育に軸足が置かれており、高度経済成長期を迎え、国語教育においてもその脱却が模索されていた。

時枝は1955年改訂時、文部省側とこうした問題を共有していたものの、「さりとて突込んで深く考えることもなく、やり過ごしていた」という。結局、こうした時枝に新たな科目構成案を提示したのは文部省側だったのである。時枝は、文部省からの案を示され、「名案」だと感じたときのことについて、以下のようにも記している。

そのとき、中等教育課長をしておられました安達さんという方にお目にかかって、これはたしかに名案です、この科目の分け方ならば、わたくしもご協力して指導要領をまとめることができるかもわかりません、こういうふうに大いに賛意を表したわけであります。そんなふうにして、高等学校における現代国語という科目の設定ができたわけであります。⁽⁶⁾

この記述に登場する「安達さん」とは、当時初等中等教育局中等教育課長であった安達健二のことであるが、国語教育史上、これまでほとんど注目されてきていない。しかし、改訂の責任者ともいえる彼が「現代国語」新設に大きな役割を果たしたことは想像に難くない⁽⁷⁾。

2 改訂科目案を提案した安達健二の能力主義への傾倒

安達健二は、1918（大正7）年生まれ、1945（昭和20）年東京帝国大学法学部卒業、1955（昭和30）年に初等中等教育局教科書課長、1958年から同局中等教育課長を務めており、1958年の中学校改訂、1960年の高等学校改訂時に文部省側から改革を主導した人物である。

彼は、国語科の科目再編につながる、経験主義から能力主義への転換の必要性をどう捉えていたのだろうか。彼は、中学校改訂の前年1957（昭和32）年に、以下のように述べている。

小・中学校の教育課程の改訂に際し、その基本方針として基礎学力の充実や基本的事項の学習の重視があげられている。この基本方針は高等学校の教育課程の改訂にも引き継がれようとしているが、それはどのような意味をもつものであろうか。それは明らかに戦後とりいれられた経験学習に対する反省ではあるが、どのような点に対する反省であろうか。経験学習では、学習者の興味を重視し、身近な経験から始めて、できるだけ多くの直接経験を与えることによって、現在の子どもたちの生活を充実させるとともに、それによって将来の生活に備えさせようとする。経験学習の立場に立てば、子どもたちに与えるべき経験はますます多くならざるをえない。その結果、与えるべき経験の過多と直接経験の総合性の要求との矛盾はいきおい非系統的学習に陥りがちとなるのはやむをえない。経験学習が極端にいった場合は教育の不経済、非能率と生徒の頭の混乱を招かずにはいない。その不経済、非能率を除くには学習者の興味と身近な経験にのみとられることなく、教える側における教材の体系化が必要となってくる。これがいわゆる経験学習に対する反省なのである。⁽⁸⁾

経験の過多と総合性への要求が経験学習の非効率性・非系統性が子供の「混乱」を招くとした彼の批判は科学技術の進展やマスコミの発達といった時代の変化を的確に見極めたものであった。「教材の体系化」が必要だとする彼の主張は、教材の体系化を果たした高等学校国語科の科目再編の考え方にも通じるものである。

一方で安達は、それが経験主義教育を全否定するものではないことにも言及している。「基本的事項の学習の重視」に象徴される能力主義教育は、あくまでも「経験学習の経験（教材）の多様性と断片性に対する反省」であり、その方法の全体をも否定するものではないというのである。特に、学習者に学習の目的を意識させ、興味を喚起し、可能で必要なかぎり学習者の直接経験を重視したことは「経験学習のもたらした輝くべき成果」とし、引き続き尊重しなければならないとした。政策を主導する文部省側の中心的な人物が経験主義の価値をこのように評価していたことは十分に喧伝されていないが、能力主義の台頭によって進められていく基本的事項の学習が、学校現場では、「あやまって抽象的事項の羅列的、平面的、一方的な教授に終わったり、これらのつめこみ、暗記に走る」ことを懸念していたのである。

安達のこうした見解からは、教師の硬直化した一方的な教授や訓練的な学習方法に対する批判意識が垣間見える。変転してやまない社会の状況にあって、彼は中等教育の役割について「根本的な省察」

が必要だと主張する。「教育の主要な任務は、文学・芸術・科学・技術その他あらゆる形における過去の遺産を伝達することであつたし、現在もそうである」としながらも、以下のように述べている。

将来の人間を過去の問題に照らして訓練することはもはやじゅうぶんではない。かれらの訓練は昨日の問題を解決できるようにさせるのではなく、かれらの時代の問題の本質を理解し、それにアプローチするしかたと、それを解決する際に用いるべき方法を知るようにさせることでなければならない。⁽⁹⁾

特に、高度経済成長期のマスコミの発達にも言及し、これらの発達によって「普通程度の知識」であれば、学校卒業後にも容易かつ新鮮な情報が獲得できるとし、わざわざそれらの情報全てを学校で教える必要はないと考えたのである。こうした認識は、「科学技術教育の振興」という改訂の方針に色濃く反映されている。「科学は、われわれの批判的能力、悟性、相互の寛容の精神と協力の力を発達させたはずである」という考えの下、数学・理科教育の充実や、技術・家庭科の新設などがなされた。一方で、科学技術を使用する人間の精神に目を向けた道徳教育の充実も掲げ、民主的平和的な社会の建設という理念に基づいた教育を目指した。そして、「この際特に『批判力や論理的判断力を養い、プロパガンダの逃げ口上や誘惑に対しその身を守らせるようにし、また民主的社会に不可欠な、共同精神や自製の諸原理を実行するにじゅうぶんな道徳性をもつように』指導しなければならない」ということが企図されていたのである。経験主義教育の功罪を見極め、その功を生かしつつ、能力主義教育への転換を進めざるを得ない時代の変化を実感し改革の旗頭として動こうとした安達の姿をここに見出すことができる。

こうした能力主義への転換を図る基本的な論点として、教育の機会均等をめぐる「平等主義」との折り合いをどのように付けるかという問題が存在していた。戦後、6・3・3・4制の単線型の学校制度を採用した日本は基本的に平等主義を重視しており、現在と同様に中学校卒業15歳時と高等学校卒業時18歳時の2回の学校選択の機会があった。安達はこの制度を「今後もこれを維持し発展させていくべきもの」と評価しながらも、時代の趨勢を捉え、「そのためにも、わが国の中等教育を能力主義の教育の立場から修正していく必要がある」と考えていた。

3 海外3国への視察訪問が安達に与えた影響

そもそも安達が能力主義教育観を確かなものにしたのはどういう経緯によるのだろうか。高等学校学習指導要領改訂における安達の仕事について述べるとき、昭和33年に行われた海外教育視察の影響を除くわけにはいかない。当時の経緯について、彼は以下のように語っている。

わたくしは、一九五八年（昭和三十三年）に、ユネスコ本部から、イギリス、ドイツ、アメリカの三国の教育事情を視察する機会を与えられました。わたくしのおもな研究題目は、教科書制度のことでございましたが、あわせて、初等・中等教育の問題をも研究してまいりました。ちょうどその年に、わたくしは、教科書課長から中等教育課長へ転任したのですが、そのときには、中学校の教育課程の骨組みは、だいたい決まっておりました。それでわたくしは、学習指導要領

の内容について、ずいぶんと苦心いたしました。中学校の教育課程の改訂が終われば、こんどは高等学校の問題があるわけで、高等学校の教育課程をどのように改訂していくかということも念頭において、視察してくるようにとのことでした。⁽¹⁰⁾

このように、いわば高等学校学習指導要領の改訂の具体案を模索する参考とするための視察であったことが明記されている。

訪問視察した3か国で安達が最も刺激を受けたのは、各国において能力に応じた教育が推進されていることであった。彼は視察報告⁽¹¹⁾の中で、例えばイギリスにおいては、全ての者について年齢・能力・適性に応じて中等教育を受けるべきであることを明記していた当時のバットラー教育法や、各学校における能力に応じた教育課程や教科書の選択、能力別グループ編成などを取り上げ、教育の機会均等が能力に応じて行われることに感心している。

また、西ドイツにおいては、18歳まで義務制の職業学校の制度に言及し勤労と学業の一体化の効果に感嘆し、早期から教育を行う選ばれし子供たちへのギムナジウムの教育の他方、一般の者に対する職業に密接した教育を受ける機会を保障する制度に対し、「わが国においても、今後じゅうぶんに検討し、採り入れていくべき制度である」と述べている。

さらにアメリカにおいては、日本と同じく経験主義をベースとする平等主義教育観が中心であるとしながらも、それがために子供の能力差の拡大が課題であるとした上で、当時ハーバード大学名誉教授であったジェームス・ブライアント・コナント博士の研究と勧告の影響によって、能力に応じた教育が多くの州で広がりつつあることを挙げている。博士の勧告には、ハイスクールにおける選択コース制の導入や教科指導における能力別クラス編成などが挙げられている。

安達はこれらの視察を通して、日本の高等学校教育の課題として2点を挙げ、「それを解決する方向に努力しなければならないと、ひそかに心に誓った」と述べている。課題の一つは、能力に応じた教育の実現、もう一つは、18歳までの青少年に対する組織的な教育である。これらのうち後者については、勤労青少年教育の一環として、主として定時制通信制教育の充実が図られ、前者については、生徒の能力・適性、進路に応じた教育をとりわけ普通科教育に実現することが目指された。

前者については、高等学校学習指導要領改訂に向けた教育課程審議会答申において、生徒の能力・適性・進路に応じた教育の重視、教育課程における類型の工夫や科目選択の多様化、基礎学力の向上と科学技術教育の充実などが改訂の基本方針として掲げられた。「現代国語」の新設は「基礎学力の向上と科学技術教育の充実」に位置付けられている。

4 国語の科目構成に反映された安達健二の教育課程観

それでは、高等学校国語科の改訂において、海外視察に影響を受けた安達の意図はどのように反映されたのだろうか。1960年4月の都道府県指導部課長会議における「高等学校教育課程改善の答申について」と題した解説に沿って、国語科の科目構成全般に反映された教育課程に関する考え方について確認してみたい。

安達は、高等学校国語科の科目構成について、まず「現代国語」設置の理由を「読解力と作文の向上という観点から」と簡潔に説明している。「読解力」と「作文」については、アメリカ視察の報告の中で紹介されていたコナント博士の改善案の中に『「国語」における作文学習の重視、（中略）読解力の弱い生徒の指導」という文言が登場する⁽¹²⁾。このうち作文については、中学校改訂の説明会においても、「特に作文の能力ということが重視されているのであります。たとえば、アメリカなどでもこの作文ということを非常に重視している現状であります。」と強調している⁽¹³⁾。

続いて、古典の3科目の設置については、「古典の指導が系統的に行われるという観点から」と述べた上で、以下のように、国語科全体における古典教育の課題と、「現代国語」の設置との関係について言及している。

現在の国語科の構成は、「国語甲」と「国語乙」、「漢文」という三科目になっている。「国語甲」は現代国語に関するものと、古典に関するものを総合的に扱うということにはなっている。また、「国語乙」は、「国語甲」の領域に含まれるもののうち、選択的に充実するということになっているが、実質的には古文に関する指導が大部分を占めている。そのほかに選択科目として「漢文」がある。このような構成では、「国語甲」の内容と「乙」、「漢文」の内容が重複し、指導上不便であるという意見が従来からあり、高等学校長協会では「国語」と「漢文」という二科目制を提案していたのである。このような事情のもとで、どのように科目を構成するかということとはなかなか慎重を要したが、教育課程審議会では「現代国語」という新しい科目を立てた。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ろうかと思う。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がちであることが考慮されたのである。

「現代国語」が必修科目であることを考慮すると、「古典」の3科目制は、能力に応じた科目選択を考慮した構成ということになる。そのことは、以下のように説明されている。

「現代国語」は普通課程、職業課程を通じ毎学年共通に履修させ、共通な帯とした。その内容は、現代文、話し方、作文を中心とする。このほかに国語要説的なものなどが入ると思われるが、まず現代文を中心に考える。それから文学的な内容だけに片寄らないで、論理的な表現、理解力なども「現代国語」の中で養っていききたいというのである。「古典甲」と「乙Ⅰ」は、いずれかをすべての生徒に履修させる。職業課程でも甲とのみきめてしまうわけにはいかず、「乙Ⅰ」をとらせる場合も考えられる。ここで「乙Ⅰ」と「乙Ⅱ」というのは履修の順序を示している。なお、古典では「甲」と「乙」に分け、ほかの教科ではA・Bとなっているが、考え方はA・Bと同じである。

ここでの「A・B」とは、例えば「世界史A」と「世界史B」のように他教科で導入された科目構成のことであり、B科目が大学との関連を考慮した「多少アカデミックな内容」であるのに対し、A

科目は一般的な科目として位置付けられた。国語における A 科目は「古典甲」であり、B 科目が「古典乙Ⅰ」「古典乙Ⅱ」であった。さらに国語の場合、その区別は以下のように説明されている。

また古典については、普通課程、職業課程を通じて一本の形とすることには無理がある。普通課程では相当時間がとれるが、職業課程ではその余裕がない。従って古典に二種類を考えて、「古典甲」の場合には、古典に対する概観的な理解を得させることを主眼としている。そこで古典の原文の読解力ばかりやると、古典に対する全体的な理解を得させることができないのではないか。一方、普通課程においては、相当な時間がとれるから、概観的な理解よりも、もっと系統的な古典自体に対する読解力というものも養っていくべきではないか。このような観点から、古典を「甲」と「乙」に分けることになったのである。「古典乙」は、時間もかけて、ある程度古典自体の読解力—古文、漢文の読解力もじゅうぶん養っていく。それに対して「古典甲」は、読解力というよりも古典に対する親しみを得させたいという考え方である。

能力主義の考え方は、古典においても、B 科目に「読解力」を掲げることによって徹底されたのである。国語科において、先述の「教材の体系化」は、「現代国語」と「古典」との二分化、さらに「甲」と「乙」との二分化によって具現化されたといえるが、その背景には、安達が海外視察で目の当たりにした、各国の能力主義教育の具体策のイメージが厳然として存在していたといえよう。

5 基礎学力の向上の一環として位置付けられた「現代国語」

このような考えの下に構成された国語科の科目群のうち、新科目「現代国語」だけは、「基礎学力の向上と科学技術教育の充実」の措置として、答申に「国語に関しては、基礎学力を高めるため、現代国語の読解力および作文の能力の向上を図るような方途を講ずること。」と明記されている⁽¹⁴⁾。安達が「読解力」や「作文の能力」の強化を重視していたことにはすでに言及したが、新しい必修科目であるこの科目について、安達は以下のように述べている。

一般にその国のことばの指導のためには、いろいろな構成のしかたがあるが、最近においてはたとえば Modern language と Classics という構成が諸外国でも見られるようになってきている。言語技術という構成も考えられ、以前に言語と文学というふうに分けた時代もある。その点考え方は大体同じであるが、言語と文学に切り離すのではなく現代国語、Current language というものをじゅうぶんやっていただくために「現代国語」とされたのである。⁽¹⁵⁾

この現代国語というアイディアは、一種の言語技術というような系統から考えたものであって、そのねらいは、日本の高校における国語教育が、古典の訓詁注釈に終始しているきらいがあるのではないかという認識に出発しているのです。そういうものではなくて、ほんとうに新しい、社会で役にたつ国語を考えていきたいということで、現代国語というものをつくったのです。ここでは、単に、文学的なものだけでなく、もっと論理的なもの、日常的なものを入れたい、そして、作文を強化していきたいと思っています。⁽¹⁶⁾

当時の国語教育の課題が、硬直化した文学教育、とりわけ古典教育にあり、その転換を図るため「現

代国語」に「言語技術」「論理的なもの」「日常的なもの」「作文」を充実させようとする意図が明示されている。つまり、これらが安達にとっての、「文学」から切り離された単なる「言語」ではない、「Current language」の中心だったといえよう。こうした安達の意図は、学校現場の教師たちの以下のような反応をも視野に入れたものであった。

国語はやはり文学教育だと、つい言いがちであります。二、三日まえに、日本教育新聞を見ていたら、文学教育をどうするのか、国語における文学教育を回復せよという研究会があるそうです。もうすでに、そういう現れがある。現代国語のなかで、文学教育をやらなければならないということには同感ですが、少し文学教育に走りがちであって、それがまた、国語の先生のいちばん得意なところですよ。文学なり古典なりをやっていれば安全なので、ついそういうことになりがちだと思います。たとえば、教科書作りでいちばんたいへんなのは現代国語で、小説を集めて、あとに文学評論のたぐいで終わりそうなのです。そこで、そういう小説・評論のたぐいだけではなくて、論説や科学的な文章の理解力もつけるようにしたい。論理的に、正確に自己の意思をつくり、それを他に伝える手段としての現代国語の力を強化していただきたいと思います。⁽¹⁷⁾

こうした現場の実情を安達と共有していた時枝が、能力主義の思想に支えられ「教材の体系化」を目指した新科目の案を「名案」と評価したことは容易に想像できる。「現代国語」は両者の共通理解を前提として具体化されたのである。

注(1) 幸田国広『高等学校国語科の教科構造 戦後半世紀の展開』（溪水社、平成 23 年）p. 162

(2) 前者に板東智子ら、後者に幸田国広らが挙げられる。

(3) 時枝誠記「現代国語の意義」『高等学校国語教育実践講座第二巻「聞くこと話すこと」の指導と実践』（學燈社、1962 年 5 月）p. 10

(4) 時枝誠記「高等学校学習指導要領『国語科』の改訂について」『国文学』五の十四（學燈社、1960 年 11 月）、ただし引用は、浜本純逸編集『現代国語教育論集成 時枝誠記』（明治図書、1989 年）p. 323-324 による。

(5) 前掲書 3, p. 9

(6) 前掲書 4, p. 330

(7) 『高等学校学習指導要領解説国語編』（文部省、1961 年）には、改訂チームの役割を果たした教材等調査研究会中学校高等学校国語小委員会委員の名簿とともに、審議に参加した文部省側のメンバーの筆頭に安達の名が掲げられている。

(8) 安達健二「新時代に即応する中等教育課程のあり方」（『文部時報』文部省、1957 年 4 月号）、ただし引用は、安達健二『中等教育の基本問題』（帝国地方行政学会、1963 年 5 月）（以下「引用書」という。）p. 13 による。

(9) 前掲書 8, 引用書 p. 14

(10) 1961 年 8 月民主教育協会主催全国高校教育セミナーにおける講演、安達健二「新しい高校教育課程改訂のねらい」（「高校教育の前進」民主教育協会、1962 年 6 月）所収。引用書 p. 49

(11) 安達健二「欧米中等教育の印象」（『文部時報』文部省、1959 年 6, 8, 9, 10 月号）

(12) 前掲書 11, 引用書 p. 347

(13) 1959 年度各地区中学校教育課程研究協議会における講演要旨、九州地区研究集録、引用書 p. 25

(14) 教育課程審議会答申「高等学校教育課程の改善について」第一基本方針六（2）（1960 年 3 月）、引用書 p. 79

(15) 安達健二「高等学校教育課程改善の答申について」1959 年 4 月、都道府県指導部課長会議における解説、引用書 p. 85

(16) 前掲書 10, 引用書 p. 65

(17) 前掲書 10, 引用書 p. 65