

学校教育のなかでの古典（1960年前後）

坂 東 智 子

Classic issues in school education (around 1960)

BANDO Tomoko

(Received September 25, 2015)

1. はじめに

1960年(昭35)の岩波書店『文学』誌上には古典教育に関係する2つの座談会が掲載された。「古典教育について—高等学校学習指導要領改訂草案を中心に—¹⁾」と「文学と教育」²⁾である。前者は、国文学者と国語学者、国語教育関係者による議論であった。後者は、前者を受けて、国語教育者は含まない文学関係者のみで行われた。本稿では、前者の座談会を取り上げ、1960年前後の学校教育のなかでの古典をめぐる問題の所在を明らかにする。

座談会は、高等学校学習指導要領改訂草案（以下本稿では改訂草案と記す）(1960.6)³⁾が出された直後に行われた。出席者は、猪野謙二（文芸評論家・近代文学専攻）、増淵恒吉（国語教育者）、益田勝実（国語教育者）、秋山虔（国文学者・中古文学専攻）、大野晋（国語学者）、荒木繁（国語教育者）の6氏である。司会進行は猪野謙二が務めた。座談会の目的は、「日本の古典と現代の問題を考える手掛かりとして、学校教育の中で日本の古典がどのようにあつかわれているか、またその問題点について」話し合うこととされた。最初に「改訂草案」に関する問題が話し合われた。その後、現場での「古典教育の現状」が報告され、最後に出席者それぞれの「古典観」「古典教育観」が述べられた。各論としては、「文学教育としての古典教育のあり方」、「国語教育における言葉と文学の問題」が議題となり、最後に「指導要領における古典教育の比重」、「どんな古典を教えるか」といった古典教育に関する具体的な議論がなされた。

本稿では、(1)改訂草案についての議論、(2)1960年前後の高等学校における古典教室の現状、(3)出席者それぞれの古典観、古典教育観を中心に考察を行い、1960年前後の学校教育のなかでの古典をめぐる問題の所在の一端を明らかにする。

2. 高等学校学習指導要領改訂草案における「古典」

2.1 改訂草案における「古典」の扱い

指導要領の作成委員であった増淵恒吉は、座談会のはじめに、改訂草案における「古典」の扱いについての説明を行った。発言は以下のように整理される⁴⁾。

○1960年6月の高等学校学習指導要領改訂草案における「古典」

- ・「国語」という教科のなかで、「現代国語」と「古典」という科目名を設定した。
- ・「古典」は価値的に捉えているのではなくて科目名である。
- ・「古典」のなかで取り扱う資料は、古文と漢文である。
- ・古文は原則として江戸時代以前のもの。
- ・現代国語における読解教材は明治以降のものとする。

○1958年10月告示の中学校学習指導要領における「古典」

- ・中学校の改訂指導要領にも、現行指導要領よりは「古典」という言葉が多い。
- ・全学年で「古典」という言葉が出てくる。(昭22年試案では中3のみ)
- ・原文を与えるのは2年から。2年は「短くてやさしい古文」、3年は現代語訳をつけたり、注釈を多くつけたりして原文に触れる。
- ・古典はかなり重く見られているのではないか。
- ・中学では古典は、明治のものまでも含めている。漱石や鴎外の作品も古典としている。

増淵恒吉は、高等学校での「古典」はあくまで科目名であり、価値的に捉えているのではないと説明している。しかし、戦後初めて「古典」が国語科の中で独立した科目名となったこと、中学校の指導要領でも全学年に「古典」という言葉が出ていること、増淵の「古典はかなり重く見られているのではないか」という発言などを勘案すると、1960年代は、中学校高等学校ともに古典重視の傾向が見え始めた時期だといえる。

2.2 改訂草案に関する出席者の見解

改訂草案についての増淵恒吉の説明を聞いた出席者5氏の意見や批判を整理すると、次の8点に集約される⁵⁾。(括弧内は発言者名)

- (a) 指導要領には、古典観や古典教育観が明確に示されているとはいえない。〔益田〕
- (b) 指導要領における、古典文学の概念・意義の設定を試みるべき。〔益田〕
- (c) 教育の中で古文を取り上げる教育的理由や教育方法が明快に述べられていない。〔益田、猪野、大野〕
- (d) 古典や古典教育が現代のわれわれの生活の外側の問題のように取り扱われている。〔益田、秋山〕
- (e) 生徒にどのような古典を読ませたら良いかが外形的に限定されている。〔秋山〕
- (f) 指導要領の目標が羅列的で盛り沢山である。〔秋山、猪野、大野〕
- (g) 中学校と高等学校では古典の範囲が異なっており不統一がある。〔荒木〕
- (h) 改訂によって古典教育がますます古文の読解的なものになりやすい傾向がある。〔荒木〕

上の(c)は(a)(b)(d)(f)とも関連する問題である。(f)は(a)(b)および古典の教え方と直結する。したがって、以下では、(c)(f)に焦点をあてて考察をすすめる。

2.3 改訂草案の問題点 一古典教育の教育的理由や意義が不明確である一

改訂草案では、義務教育や高等学校で「わかりにくい古文」をあえて教える教育的理由、教育的意義、教育方法が明確ではないという、古典教育の根本的な存在理由を問う指摘である。

増淵恒吉はこれに対して、「指導要領を作成した連中も、もちろん古典は教えるべきだ、と考えている」⁶⁾と答えるが、これは(c)の回答にはなり得ていない。「そもそも、なぜ古典教育が必要なのか」、その理由を指導要領において明確に示す必要があるのではないかと、益田勝実、猪野謙二、大野晋の3氏は問うているのである。しかし、増淵恒吉は、「どういう作品を、どのように生徒にぶつけていくかということになると、それぞれ考えは違ってくるだろう。」と言葉を続ける。出席者の問いは、どの作品を教えたらいいかという具体レベルのものではない。たとえば、益田勝実は、「高校生に大鏡を教える必要があるかないかということ

問わずして、大鏡などと、こういっていいかどうかということが問題になってくるわけですね。」⁷⁾と、古典を教える教育的理由が明確に存在するのか、必ず必要だという確信があるのかどうかを問うているのである。

大野晋は、「あのわかりにくい古文をみんなに教えこみ、読ませるのは、なるほどこういうことがあるからだ、こういうふうにやればいいのだということを、我々が指導要領から読みとることはできない。」⁸⁾と発言する。猪野謙二の「義務教育あるいは高校教育において、日本の古典を原文のまま読ませる必要についての確信が指導要領の背景にないのではないか。」⁹⁾、益田勝実の「どうしても必要だということがない。なにか古典が権威としてだけ問題になっている」¹⁰⁾とも相俟って、古典教育の根底を問うものとなっている。

安易に、もしくは大前提として、「古典は教えるべきだ」という立場に立たず、そもそも古典を教えることが必要なのか、それにはどういう理由や意味があるのか、それを指導要領に明示すべきではないかという問い直しである。

2.4 改訂草案の問題点 —指導要領の古典観、古典教育観の問題—

秋山虔は、「古典がなにか客観的に静止的に、われわれの外に自明のものとして存在しているという考え方が著しいのではないか」¹¹⁾という。これは、荒木繁の「改訂によって古典の教育がますます古文の読解的なものになりやすい傾向がある。」¹²⁾とも緊密に関係する。現代に生きるわれわれの外側に、古典という客観的、静止的なものが権威をもって存在し、学習者は、権威としての古典を読解し理解する必要があるという改訂草案の古典観、古典教育観についての問題提起である。秋山虔は続けて次のようにも発言している¹³⁾。

古典というのは、やはり現代を生きているわれわれとの交渉関係において、規範的な意味を発揮してくるものだという、これがどうしても基本的なことであろうと思います。とすれば、いったい古典というのは、今日われわれとかかわりあうものとして、あるのか、ないのか。そういうものとしてわれわれは古典を持っていないのではないかという問題が考えられる。われわれだけの問題ではなくて、国民生活全体に共通な古典というものがないのだということがかなりしばしばいわれておりますね。これは日本の近代化の問題、現代日本の文明の問題として、あまりに大問題すぎるわけでしょうが、とにかくそういう状態があるわけです。生徒にどういう古典を読ませたらよいか、などと、その範囲をかなり気楽に易々と外形的に限定してしまうというのは、ちょっと問題じゃないかと思う。教育の問題としてならば、古典を古典としてどう取り返すか、とり返すことの意味が今日どうということなのか、など、そういうたてまえからどういう作品を古典として発見して行くべきかというところに眼目があるような気がするのですが。

秋山虔の発言の意味するところは、われわれとの関係において初めて民族の古典が立ち上がるということであろう。戦後十数年が経過し、サンフランシスコ条約が締結されて、改めて自立した国家としての歩みを始めた日本に、「国民生活全体に共通な古典というものがない」という自覚である。戦前の国民精神の涵養といった目的ではなく、「日本の近代化の問題、現代日本の文明の問題」として、「古典」をどのように取り返すのか、それが教育にとって、どういう意味があるのかを考えることの必要性を示唆したものである。民族の「古典」を取り返すことの意味を明確にしないままに、古典教育の方法を考えることは、砂上に楼閣を築くようなものだともいえよう。

こうした諸氏の発言に対して、増淵恒吉は、指導要領作成委員の立場から、「なにか古典と

いうものが客観的にあって、そうしたものを与えていけばいいのじゃないか、そういう考えかたが指導要領にあるのじゃないか、ということですが。ただ『文化の享受や創造に資するために……』と述べていますね。古典はやはり自分たちの生活に結びつけてやっていかなければだめなんだということを指導要領はいおうとしているのですが。」¹⁴⁾と述べ、秋山のいう「現代のわれわれとの交渉関係において」古典が立ち上がるという古典観と指導要領の古典観は通底するものだという主旨の発言をしている。

3. 高等学校における古典教室の問題

高等学校での古典教育の経験を有する益田勝実、荒木繁、増淵恒吉を中心に、高等学校における古典教室の問題が話し合われた。本稿では、①教科書、②教師、③古典の教育内容の3側面から諸氏の発言を取り上げ、1960年における古典教室の問題を考察する。

3.1 教科書の作品選択、教材化の問題

益田勝実、高等学校での古典学習が、「古典文学の範囲に属する諸領域」を「語学的に演練しながら見学」するという結果になっていると述べ、「われわれが生活のなかでどう生かすかということとはしっかり結びついていない」という。それは教科書教材の採録のされ方、扱われ方の問題でもある。作品の中核をなす部分だとは思われない、語学的に指導しやすい「ほんのちょっぴりの見本をたくさん」、「次から次へと飛び移って学習する」という現状に陥っていることが問題だという¹⁵⁾。教科書教材が細切れで総花的であるのは、大学入試と関係するため、改善が難しいという意見も出された。

また、益田勝実からは、教材化に際しての次のような報告がなされた。高1の教科書で古文全てに口語訳を入れたところ、全国の多数の先生から、「あんな口語訳をつけてもらっては、われわれの教えるところがない」¹⁶⁾という反響が寄せられたというのである。益田は、原文は注や現代語訳を手掛かりにしながら読み、そのことでかえって「現代文であらわそうとしてもあらわせない味」が古文にはあるということを見つけてもらうための口語訳の付記であったが、その本意は理解してもらえなかったという。実際の古典教室の現状は、益田が目指しているものとは大きく違っていたことがわかる。これを聞いて、大野晋は、「それがまさに文語教育の、古典教育の、もっとも弱点をちゃんとその先生たちが示している。」と述べ、「単語と、初歩の活用だけを教えて、『文学』そのものを教えていないかをあらわしている」と現状を捉えている¹⁷⁾。古典教材で何を教えるのか、そのために教材化に際してどのような工夫が必要なのかといった議論が十分にはなされておらず、教師は、相変わらず、単語や文法だけを教育内容としているというのが多くの古典教室の現状であったことが窺える。

3.2 教師中心の授業の弊害

増淵恒吉は、指導要領作成委員の立場から現場の問題を次のように捉えている¹⁸⁾。

さきほどの益田さんの御発言とも関連するのですがね、こうした指導要領があるために現場では困っているというけれども、私はそうじゃないと思う。やはり先生がたは易きにつくのではないかと思う。私もかつてそうだった。古典を教えたほうが教えやすいと言う。そう言って、文法をやったり、字句の解釈ばかりやっている。古文の技術的な解釈の方法を教えるのですね。そういう先生方がかなり多い。古典を古典として扱う教師というのは非常に数は少ないのじゃないか。

古典の授業では、教師と生徒の間に知識量の大きな差があり、現代文よりも古典を教えたほうが教えやすいと教師が感じているというのである。また、教える内容も「技術的な解釈の方法」が中心で、「古典を古典として扱う教師」が非常に少ないのが現場の現状だという。これは、裏を返せば、教師中心の教え込み型の授業になりやすいということであろう。知識をもっている教師が生徒に教える、教え込むという授業では、学習者の「学ぶ意欲を触発」し、古典を学ぶ楽しさを実感させることは困難であることはいままでもない。

さらに、増淵恒吉は、現場時代に自分が教えた生徒のエピソードを紹介し、教師の指導方法にも言及している¹⁹⁾。

そのころ三年間教えた子供なんです、三年の終りにね、私の授業の感想を書かせたのですけれども、なんだって紫式部なんて生きていたんだ、こんなのがいるからおれたちは苦勞しちゃうのだという。その後浪人している時補習科に来まして、今度はフリーな立場で朝日古典全集をどんどん読んでみたが、おもしろいですねと言った。やはり指導方法はいろいろあると思うのですね。いままでの指導方法では、だいたい教師中心にやっていて、ときどき生徒が発言しますけれども、これではやはり子供たちがのってこない、あるところを読んだら、子供たちがどう受けとめているかということをごんごん出させていくと、こちらはつまらないと思ってやったところでも、案外ピンと響いたりしましてね、そういうこともあるのですね。

最初から何か自分とは無関係に、学ばなければならない確たるものとして紫式部の作品があって、正しい解釈なり知識なりを、覚え込まされるといった感じを生徒は抱いていた。それが、授業という枠を外れて、自由な立場で古典を読んでみたらおもしろかったというのは、「何のために古典を学ぶのか」という古典教育の根底をも問い直すエピソードである。教師が一生懸命に正しい知識、正しい解釈を教えても、それが生徒達の今、自分と関わらない限り、やはり子供達にはピンとこないもの、おもしろくないもので終わってしまう。それでは、時間をかけて古典を学ぶ意味がない。「子供たちがどう受けとめているかということをごんごん出させていく」ということは、換言すれば、古典と子供達を直接関わらせていくということであろう。古典と子供達の今、自分との通路を拓くということである。この通路を拓くことが、教師の役目でもある。そういった古典授業観をもつことは、この時代には極めて稀であったといえる。

3.3 現場の古典教育は「言葉の教育」か「内容主義」のどちらかに偏っている

荒木繁は、現場では言語的な教育と文学の教育が切り離されているという²⁰⁾。

その点、現場では言語的な教育と文学の教育が切りはなされちゃって、言葉の教育というと、文法の品詞分解ということになってしまうのですよ。実際に文学として読むとき、言葉の美しさとかその豊かな機能性を文学内容に即して読み取るという点について、じゅうぶん指導されたものは行われていないし、いるかもしれないけれども、まだひろがっていないし、古い言葉を単に現代語に画一的におきかえるだけにとどまって、その言葉の持っているニュアンスも、大野さんが朝日新聞の「ことばの年輪」で書いておられるああいものについて、まだ指導できるほどの知識の蓄えというものが現場には普及していないんじゃないかと思います。そういう意味で、言葉の教育が古典の場合問題になるんじゃないかと思うのですが。

荒木繁は、「言葉の美しさとかその豊かな機能性を文学内容に即して読みとる」という指導はまだ十分には行われていないと現場の現状を説明している。その理由として、次の2点を挙

げる。①「言葉の機能面」と内容面の関連に着目した指導が文学教育において必要であるという認識が現場にはまだ十分に浸透していないこと。②言葉のニュアンスといったことを指導できるほどの知識の蓄えが現場にはまだ普及していないことである。

荒木繁の発言を受けて、益田勝実は次のようにいう²¹⁾。

荒木さんの言われたことの裏をいけば、現場の古典教育が言葉の教育であることに抵抗して、ぼくらがやるとするとどうなるかということ、もっぱら内容主義に陥りますね。ことばの機能を十分に発揮した文学の効用なり可能性というものをドッカーと真ん中に据えての教育じゃなくなっている、それが現状じゃないか。

益田のいう「現場の古典教育が言葉の教育である」ということの意味は、品詞分解をして現代語訳をして終りという指導が一般的であるという現状を指したものである。これに抵抗しようとするとは今度は「内容主義」に陥ってしまう。益田の発言の真意は、「ことばの機能をじゅうぶんに発揮した文学の効用なり可能性というものをドッカーと真ん中に据えての教育」が本来は、古典教育の目指すべきところだということであろう。しかし、実際の教室では、「言葉の教育」かもしくは「内容主義」かのどちらかに偏ってしまっているというのである。古典の教育を「言葉の教育」として行うのか、「内容中心」にするのかという問題は、古典は原文を教えるのか、現代語訳でいいのかという問題に直結するとも考えられる。

大野晋は、原文派である。その理由を次のように説明している²²⁾。

単に文法のための文法ならいらなくとも知れないが、それを通して古典の文章が書かれているので、その書かれている微妙な言いあらし方を読みとらない限りくわしく理解できないから、やはり古典を原文で読まなければだめだということが生きてこない。(中略)やはり古典文学を教えるときは、そういう言葉によって思想や感情をあらわしているのだから、その言葉を通してその言葉の微妙さを感じ分けるまでに教師がならなければ、生徒になるほどと思わせることはできないのではないかということを思います。

古典文学の思想や感情はいうまでもなく言葉によって表現されている。したがって、「その書かれている微妙な言いあらし方を読み」取ることができない限り、微妙な内容を詳しく読み取り、理解することはできない。教師が「言葉を通してその言葉の微妙さを感じ分ける」ことができないならば、生徒に「なるほどと思わせる」ことは難しい。「書かれている微妙な言いあらし方」は、日本語の文法や語彙と緊密に関係すると国語学者大野晋は主張する。大野は2つの側面からそれを説明している。①日本語の文法と日本人の思考の関係であり、②日本語の語彙と日本人の思考との関係である。①については、動詞の活用を知るということも文法の重要な役割のひとつであるが、「文法構造の違いによる日本人的思考の方法の粗雑さとか、よさ」を理解することが「文法というものの基本」であると大野は説明している。②の語彙の問題については、「日本語のヤマトコトバ」には「自然」というものに相当する言葉がない。これは、日本人が自己に対立するものとして自然を捉えたことがないため、日本人の自然観と語彙の問題が結びついている例である。このように、「言葉」と「思考や感情」は緊密に関係している。これらのことを根拠として、大野は、古文は原文で読む必要があると説いている。

4. 座談会出席者の古典観、古典教育観

4.1 人間性を解放し現状を変革する —益田勝実—

益田勝実は、古典教育の問題を総括する形で次のように発言している²³⁾。

今日では、言語教育主義か、でないなら、情緒本意の古典の鑑賞か、でなかったら、い

ろいろな古典を見て、歩いてくるという、見て歩いてくるという教養主義、あるいは知識主義ですね。そこにとどまってしまう。若者たちめいめいが古典を改めて発見していくような姿勢には、なかなかならない。主体の問題を明らかにしない限りは、古典の教育というのは、どこまでいっても保守的教育にしか通じない。

益田は、1960年現在の古典教育を、①言語教育主義、②情緒本意の古典の鑑賞、③見て歩いてくるという教養主義、知識主義の3類型に整理している。本来、古典教育は保守的なものになりがちである。「若者たちめいめいが古典を改めて発見する」という古典教育にするためには、古典教育における「主体」の問題を明らかにすることが必要だと述べている。座談会の発言から益田勝実の古典教育観を整理すると次のようになる。

- ・古典教育における主体は学ぶ者（学習者、若者）である。
- ・学習者がそれぞれの古典を改めて発見し、それぞれの人間性を解放し、自分の現状を変革していくことが古典教育の機能である。そのためには、国語科の学習全体が言葉および文学の機能を通じながら、人間性を解放し自分の現状を変革していくものになっていかなければならない。

4.2 全的行為の経験 一秋山虔一

秋山虔は、古典とは、「なにか客観的に静止的に、われわれの外に自明のものとして存在している」ものではないと述べた上で、次のように言葉を続ける。「古典というのは、やはり現代を生きているわれわれとの交渉関係において、規範的な意味を発揮してくるものだということが、これがどうしても基本的なことであろうと思います。」秋山の古典観の基底は、古典を「われわれとの交渉関係において」捉えるという認識である。さらに、次のようにいう²⁴⁾。

古典というのは、時代をこえて批判にたえるものだとよくいわれますが、つまりそれは、それが生み出された時代・社会の文化史的な事実であることを超えているということになるでしょうが、その点でこそ古典が古典たりうるのだとすれば、それはそれじたい達成された、現実とは別個の、より高次の現実的な独自の価値世界であるといつてよい。

それでは、古典とわれわれが交渉関係をもつこと、つまり、古典を読むという行為は、われわれに何をもたらすのであろうか。古典の世界に参入していくこと、つまり、古典を読むという行為は、われわれに「全的行為の経験」を成立させるという。「全的行為の経験」とは、「古典の世界にわれわれが無目的に開放されること」であり、「古典の世界に全的に自己を生かす」経験をすることである。古典を読むことによって成立する経験は、近代文学の場合よりも純粹であると秋山はいう。その理由は次のように説明されている。

近代文学における「近代的人間の探究」は、われわれと同じ生活基盤に立つために、「すーっと分りきってしまう」というところがある。それに対して、古典の場合、「人間のすがた生きかた」などが、分かりにくい。その分かりにくさのために、「もっとはっきりさせたいという興味」や欲求や関心のはげしさが呼び起こされる。その激しい追求の過程、古典との交渉過程が生じるために、「古典の世界の、われわれを圧倒し感服させる人間追求のあり方がはっきりしてくる」。古典を読むということにはそういう特徴がある。「古典を発見すること」は、言い換えれば、「近代的な人間追求の方法以外の方法を新しく発見する」ということであると、秋山虔は古典を読むという行為を価値付けている。

以上のことから、秋山虔の古典観、古典教育観をまとめると次のようになる。

- ・古典観……古典は、われわれの外に客観的、静止的に存在しているものではない。古典は、

われわれとの交渉関係において初めて規範的な意味を発揮するものである。古典は、それが生み出された時代・社会の文化史的な事実であることを超えた、現実とは別個のより高次な現実的な独自の価値世界である。

・古典教育観……古典教育の目標は全て、「古典の世界に無目的に開放されること、その世界に全的に自己を生かす」という第一義的なところから派生してくるものである。このような「全的行為の経験」は、近代文学の場合よりも純粹であり、われわれがわれわれの古典を発見することは、近代的な人間追求以外の方法を新しく発見するという価値を持つ。

4.3 古典のもつ人間解放の機能を国語教育に生かす ー猪野謙二ー

座談会の司会進行役を務めた猪野謙二は、秋山虔の発言に応える形で、次のようにいう²⁵⁾。

秋山 人間の変革などということは、さっきいわれた効用性の問題とか知識主義などでは、まったく応ずることはできない。それじたいが目的であるような、全的な解放の経験が基本になって、それを前提としないことには……。けっきょく人間の全面的な要求に応ずるものをもっている、それが古典なのではないか。

猪野 それは変革ですよ、つまり古典のなかに解放するということは、現在の抑圧から人間性を解き放っていくことです。その機能をどういう形で国語教育の面で生かしてほしいということです。

猪野謙二は、古典のなかに自己を「解放する」ということは、「現在の抑圧から人間性を解き放っていくこと」であり、そのことがつまり、「人間の変革」であると考えている。秋山虔の言葉を借りれば、その全的な解放の欲求に応ずるものをもっているのが、「古典」だということになる。そのような「古典」の持つ「人間変革」の機能を国語教育の面で生かして欲しいというのが、猪野謙二の古典教育観の根幹である。

4.4 古典を学ぶことは日本の自己認識の一つである ー大野晋ー

大野晋は、古典を学ぶことは、「日本の自己認識の一つである」という²⁶⁾。

僕は万葉集を読み、源氏を読み、いくらかわかるようになってきてああいうものをほんとうに言葉としてわかろうとすると、その後にある民族の習慣、考え方、表現法、言葉の系統とか、そういうふうなところまでいかなければ言葉すらもわからないということになってきた。そこでそういうことを調べているうちに僕としては、だんだん日本というものがわかるようになってきた。そうして現在の日本がどうしてこういう混乱をきたすか、ということがおぼろげに分ってきた。ヤマトコトバには自然という単語一つないということはずっとあとを引いている問題なのですね。それが日本人のものの考え方を示しているように思う。そういうことがわかってくると、一千年前のものを読んでいるが、ちゃんといまの日本の混乱とか、日本の力のなさということと結びつくところはどこだということ、どうなればどうなるということもわかるようになって来たと思っています。そういう意味で千年前のものを読んでいることが、今日生きているものとして日本ということを知り、日本人ということを知り、日本語の将来ということを考える場合に、必要だということがはっきりする。(中略) 古典に打ち込んでいくということは、そうした、日本の自己認識の一つとしても是非必要だし、古典の学習はそういう意味で日本をよくするために欠いてはならないと思っています。

大野晋は、万葉集や源氏物語の言葉を「ほんとうに言葉としてわかろうとする」と、その背

後にある「民族の習慣、考え方、表現法、言葉の系統」を理解しなければならないということが分かってきたと述べる。言葉は、いわば氷山の一角として表されたもので、民族の習慣や考え方、言葉の系統といったものがその根底にあるというのである。だからこそ、古い言葉などを調べていると、「日本というものがわかる」ようになり、「現在の日本がどうしてこういう混乱」をきたすのかというような事まで、おぼろげに理解できるようになってくる。

「ヤマトコトバには自然という単語一つない」ということは、日本人のものの考え方を象徴的に表している。西洋では「自然」は人間と対峙するものとして捉えられているが、日本では人間と共生するものとして捉えられる。現在の我々のものの考え方の源流は、こういったところにあると意識することは、「日本の自己認識の一つ」として必要なことだと大野晋はいう。

古典の学習は、過去を知るのではなく、「日本をよくするため」になくしてはならないものだと大野は説く。「一千年前のものを読んでいる」ことが、「今日生きているものとして日本ということを知り、日本人ということを知り、日本語の将来ということを考える場合」に必要であるという確信が大野にはある。

大野晋の古典観、古典教育観は次のようにまとめられよう。

- ・古典観……古典の言葉は、民族の習慣、考え方、表現法、言葉の系統といったものを内包している。

- ・古典教育観……古典の学習は、日本の自己認識の一つとして是非必要なものであり、日本をよくするために必要なことである。

5. おわりに

本稿では、1960年に行われた座談会「古典教育について」を取り上げ、(1) 改訂草案についての議論、(2) 1960年前後の高等学校における古典教室の現状、(3) 出席者それぞれの古典観、古典教育観を中心に考察を行った。

1960年（昭35）は、戦後の古典教育における大きな転換点であった。改訂草案に関して増淵恒吉は、「今度の指導要領はまだ案ですが、『国語』という教科のなかで、『現代国語』と『古典』という科目を設定したわけですよ。」と説明の口火を切った。1947年（昭22）の学習指導要領試案では、「古典の教育から解放されなければならない」と謳われた「古典」が、戦後初めて独立した科目名となったのである。勿論、これに対して反発や懸念を表明する動きも盛んであった。国語教育界内部だけでなく、文学研究者や評論家、知識人をはじめとして、国語教育界外部でも、「古典」をめぐる議論が多く交わされている。そのような状況の中で、座談会は行われた。学校教育における「古典」をめぐる問題は、その教育的理由や意義について、根底から問い直しを求められている。座談会冒頭の改訂草案に関する議論で、出席者が口々に、「指導要領には、古典観や古典教育観が明確に示されていない」、「教育の中で古文を取り上げる教育的理由や教育方法が明快に述べられていない」と、「古典」が科目名として独立する今だからこそ、古典教育の存在理由を指導要領において明示すべきだと問いただしたのは、これから本当の意味での古典教育に正面から取り組もうとする言挙げであったともいえる。

2010年（平22）告示の学習指導要領、小中高国語科に、〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が新設され、戦後初めて義務教育の全ての学年で古典教育が本格的に行われるようになった。しかし、管見の限りでは、1960年当時ほど、本質的な議論は起こらなかった。古典教育の存在理由を根本から問うという、そもそも論は少なく、どう教えるかという前提に古典教育ありきの方法論が専らであったように思う。だからこそ、筆者は、1960年前後のそ

もそも論に拘りたいのである。

学校教育のなかでの古典は、学習者の外側に客観的、静止的にある権威としてではなく、あくまで、学習者の現在との交渉関係において立ち上がるものでなくてはならないだろう。その交渉関係の通路を拓くこと、学習者と古典との交渉過程を生み出すことが教師の役割であるという認識は、1960年当時ごく少数の教師のものであった。それでは、座談会からおよそ半世紀を経た2015年の現在、果たしてそれが古典教室の共通認識となり得ているだろうか。どう教えるかという方法論の前に、そもそも何のために、どんないいことがあるから古典を教えるのかという、そもそも論を潜り抜ける覚悟が古典を教える教師には必要だと、1960年の議論は教えてくれているのではないだろうか。

「われわれがわれわれの古典を発見することは、近代的な人間追求以外の方法を新しく発見するという価値を持つ。」という秋山虔の言。「古典に打ち込んでいくということは、そうした、日本の自己認識の一つとしても是非必要だし、古典の学習はそういう意味で日本をよくするために欠いてはならないと思っています。」という大野晋の言葉をはじめ、多くの示唆に富む発言があった。荒木繁は、「言葉の美しさとかその豊かな機能性を文学内容に即して読みとる」という指導はまだ十分には行われていないと1960年前後の古典教室の現状を説明したが、このことの実現は、現在のそしてこれからの古典教室においても、忘れてはならないことである。

注

- 1) 猪野謙二・増淵恒吉・益田勝実・秋山虔・大野晋・荒木繁(1960)座談会「古典教育について—高等学校学習指導要領改訂草案を中心に—」『文学』岩波書店, 1960.8.VOL.28, pp.58-84.
- 2) 猪野謙二・桑原武夫・暉峻康隆・竹内好・加藤周一(1960)座談会「文学と教育」『文学』岩波書店, 1960.10.VOL.28, pp.1-24.
- 3) 改訂草案の本文は、『文学』誌上に掲載された抜萃を参照した。1)に同じ, pp.85-93.
- 4) 1)に同じ, pp.58-64の増淵恒吉の発言を筆者が簡略にまとめた。
- 5) 1)に同じ, pp.58-67の出席者の改訂草案に関する発言を筆者がまとめた。
- 6) 1)に同じ, p.61.
- 7) 1)に同じ, p.60.
- 8) 1)に同じ, p.63.
- 9) 6)に同じ。
- 10) 1)に同じ, p.82.
- 11) 7)に同じ。
- 12) 1)に同じ, p.62.
- 13) 11)に同じ。
- 14) 12)に同じ。
- 15) 12)に同じ。
- 16) 1)に同じ, p.73.
- 17) 16)に同じ。
- 18) 6)に同じ。
- 19) 12)に同じ。
- 20) 1)に同じ, p.71.

- 21) 20) に同じ。
- 22) 1) に同じ、pp.72-73.
- 23) 1) に同じ、p.75.
- 24) 1) に同じ、p.64.
- 25) 1) に同じ、p.76.
- 26) 1) に同じ、pp.83-84.

文献

- 植垣節也（1993）「古典教育の意義」『言語表現研究 第二号』兵庫教育大学言語表現学会
- 国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編（1980）「昭和二十二年度（試案）学習指導要領 國語科編」『文部省学習指導要領全二一巻 2 國語科編（1）』日本図書センター
- 時枝誠記（1954）『国語教育の方法』習学社
- 時枝誠記（1963）『改稿 国語教育の方法』有精堂
- 西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第2巻』教育出版
- 西尾実（1975）『西尾実国語教育全集 第6巻』教育出版
- 西尾実（1976）『西尾実国語教育全集 第9巻』教育出版
- 飛田多喜雄・野地潤家編（1993）『国語教育基本論文集成 第17巻 国語科と古典教育』明治図書
- 増淵恒吉（1981）『増淵恒吉国語教育論集 下巻』有精堂
- 増淵恒吉（1993）「古典教育」『日本文学講座・第7巻』東京出版会
- 渡邊春美（2007）『戦後における中学校古典学習指導の考究』溪水社