

〈文学〉教育の可能性

— 国語教育の中の〈文学〉 — (2)

杉 本 和 弘

3 国語教科書の中の〈文学〉

検定を経て発行、採択されている現在の中学校、高等学校の教科書は、学習指導要領に掲げられた理念、指導方針、指導内容を教材の面で具現化したものと捉えてよいであろう。中等学校の国語教科書は、戦時中に「国定」になった一時期を除き、明治以来現在にいたるまで検定教科書である。ただ、戦後しばらく、中学校では1947年、高等学校では1948年に新学制に移行するまではおおむね戦中期のものが使用された。新学制に移行してから、検定教科書が出揃うまでの数年間は、1947年刊の文部省編、『中等国語』（一、二、三）、『高等国語』（一、二、三）が使用された¹⁾。検定教科書は、中学校については49年度から、高等学校については50年度から少しずつ使用され始めた。以降、検定教科書のほとんどは、中学校、高等学校ともに、ほぼ10年ごとの学習指導要領の改訂に合わせて大改訂を、大改訂のあいまの数年ごとに小改訂を繰り返してきた。この節では、中学校と高等学校の代表的な国語教科書について、1950年代から2000年代の今日まで、どんな〈文学〉教材がどれほど採録されてきたかを概観し、そこから見出されるいくつかの問題点に言及する。その際、サンプルとして取り上げるのは、近年教科書採択率の上位にある2社、中学校では光村図書と教育出版、高等学校では明治書院と東京書籍のものとした。ただし、これら

は、当初から必ずしも常に上位にあったわけではない。特に、高等学校においては、科目構成の変化、教科書会社の多さ、同一会社による複数種の教科書の刊行といったことなどがあって、教科書の種類も多いことから、個々の教科書の採択率は全体に低く、その順位も安定していない。なお、上記の4社に絞ったもう一つの理由に、同一会社の教科書の経年的変化を見たほうが、時代的な変遷を見るのに好都合ではないかという判断もある²⁾。

さらに、〈文学〉教材を問題にしようとするとき、その範囲をどこまでにするかという問題もある。小説、詩歌、戯曲、随筆、評論、日記、と広げていけば、国語教科書に収録されている文章の大半が該当してしまうし、国語教育の場で、〈文学〉的な文章と対立的に扱われている、説明文・論説文との境界もあいまいになってしまう。ここでは暫定的に、近代以降の小説（物語）、詩歌、戯曲を〈文学〉教材とすることで論を進める。

3.1 中学校国語教科書の中の〈文学〉

中学校の国語教科書は、現在、古典も含めた総合的な内容になっているが、その中で〈文学〉教材が、どれほどの分量を占めていたかを、まず確認しておきたい。末尾に、光村図書と教育出版両社の改訂年度ごとの〈文学〉教材の数を一覧表にした（【表1】、【表2】）。光村図書の場合、1950年代の後半までは、文

学編と言語編に分冊化されたものと、それらが一体化された総合編の、都合3種類を発行していたが、ここでは総合編を確認の対象とした。また、教材の数え方は、小説・物語、詩、戯曲の場合は省略の有無に関わらず、1編で一つ、短歌、俳句の場合は、同一单元内に収録されている20首なり20句程度のひとまとまりを一つということにした。したがって、同じ一つでも、それぞれの分量はまちまちであり、それに充てるであろう授業時間数も異なる。それゆえ、数値は、同じジャンルのもを経年的に比較する場合にはまだしも、一つの教科書の中での比率などは厳密なものではなく、おおよその傾向を把握するための便宜的なものにすぎない。

光村図書の場合、〈文学〉教材の割合は、55年度(昭30)版(使用開始年度を示す。以下同様。)の『中等新国語(総合編)』(一、二、三)が、総教材数の1/4弱、58年の学習指導要領改訂に対応した、62年度(昭37)版の『中等新国語』(一、二、三)でも1/4強、69年の学習指導要領改訂に対応した72年度版の『中等新国語』(一、二、三)、77年の学習指導要領改訂に対応した81年度版の『国語』(一、二、三)、89年の学習指導要領改訂に対応した93年度版『国語』(1、2、3)、98年の学習指導要領改訂に対応した2002年度版『国語』(1、2、3)がいずれも1/3弱と、ほぼ1/4から1/3程度で推移してきている。しかし、実数では、標準時間数が削減された77年の学習指導要領に対応した81年度版は、教材数が大幅に減少している(既に78年度版において、学習指導要領の改訂を先取りして教材数が大きく削減されている)。さらに、大幅に標準時間数が削減された98年の学習指導要領に対応した02年度版では、総教材数が

50年代後半から70年代後半頃までの教科書の半分以上に減っている。もちろん、〈文学〉教材もほぼ同じ比率で実数が減少している。ただ、〈文学〉教材の中でも、ジャンルによって削減のされ方に差があり、小説・物語に比べて、詩、短歌、俳句、戯曲においてその割合は大きい。ことに、戯曲(またはシナリオ)は、75年度版まで各学年1編ずつの計3編が採録されていたのに、78年度版で2編、81年度版以降は1編となり、02年度版ではゼロになってしまった。短歌、俳句も、69年度版までは、3学年のあいだのいずれかの学年で、作品だけを20首あるいは20句ほどまとめて採録していたが、72年度版から俳句は解説文の中だけでの扱いとなり、81年度版以降は、短歌も解説文の中だけでの扱いになった。さらに、02年度版では、短歌と俳句とあわせて一つの解説文の中で扱われることになった。

教育出版の場合では、53年度版の『総合中学国語』(一、二、三)で、1/4強、62年度版の『中学国語』(一、二、三)で1/4弱、72年度版の『新版標準中学国語』(一、二、三)で1/3、81年度版の『中学国語』(1、2、3)で約2/5、93年度版の『新版中学国語』(1、2、3)で1/3強、02年度版の『中学国語』(1、2、3)では2/5強と、光村版に比べ、特に近年、〈文学〉教材の比率がやや高くなっている。けれども、実数においては、光村版と同じく78年度版、81年度版で教材数が大きく削減された。〈文学〉教材もそれに応じて減少したが、光村版ほど大幅ではない。内訳では、小説・物語は光村版と大差はないが、詩の採録数が以前からやや多い。短歌、俳句についても、02年度版に至るまで、それぞれ作品だけで独立した章を立てて採録されている。ただ、戯曲(またはシナリオ)については、

光村版と同様で、75 年度版までは 3 編採録されていたのが、78 年度版以降は 1 編になり、02 年度版はゼロになってしまった。検定教科書であるがゆえに当然かもしれないが、量的な面で見ると、比率、経年的な変化ともに両社の教科書に特筆するほどの差はない。むしろ、その類似性のほうが問題であるかもしれない。いずれにしても、比率こそあまり変わらないものの、教材数は格段に減少している。このことは、単に〈文学〉に関わる問題というのではなく、総体としての国語教育の根幹に関わる問題として捉えるべきかもしれない。多様な文章を数多く読むということにおいて、現在は 30 年前の半分ほどの教材数で事足りるとは思えないのである。

次に、構成、章立ての仕方を見てみると、光村図書の場合、55 年度、56 年度版では、例えば、「物語を読もう」「記録の作り方」「民話や伝説を調べよう」「詩のこころ」「話しことばの改善」「伝記を読もう」と、多くはそこでの活動を指示する形で、かつ、ジャンル区分を明示した表題のもとに章立てがなされている。59 年度版から 75 年度版までは、一部、特に〈文学〉教材について、「詩情にふれて」「短歌と俳句の世界」といったジャンル名称をそのまま表題に使った章もあるが、他は、例えば「話題を求めて」「読み手を考えて」「要点をつかんで」「心情を描く」「ことばをみがく」といったように、読んだり書いたりする際の、方法的な着眼点を示したような章題が大部分となり、そうした章題のもとに小説や随筆、伝記など、諸ジャンルの文章が束ねられている。78 年度版以後は、例えば、「自然とともに生きる」「人間愛について考える」といった、教材の文章の主題に関わるような表題、別言すれば、読みの方向性

を指示するような表題で諸ジャンルの文章が束ねられた章が現れ始め、87 年度版以後、ジャンル別の章立てを一部残しながらも、そのような章立てが増えてくる。例えば、「自然の不思議」「平和への願い」「人間のきずなを」「少年の日々」「生きる姿」「目を世界に」「真実を求めて」といった章題である。

教育出版の場合もほぼ同様の傾向がみられる。53 年度版から 62 年度版までは、「ことばの世界」「生活の記録」「民話と昔物語」

「観察と調査」「発表」「映画と演劇」「伝記」というように、おおそジャンル別に章立てがなされているが、66 年度版以後 75 年度版までは、ジャンル別の章立てでも残る一方で、「広く読む」「生活を書く」「正確に話す」「味わって読む」「明確に読み取る」といった、その章における主たる目標や着眼点を章題とするものも多くなる。78 年度版以降は、「自然に親しむ」「地域の中で」「人間の生き方」「みずみずしい心」「愛と現実」

「ことばの可能性」「平和への願い」といった、教材文の主題に関わるような章題が増えてくる。特に、詩や小説を含む章では、「心をひらく」「人間の生き方」「人間としての立場」「平和への願い」など、人としてのあり方を想起させるような章題が多い。93 年度版、97 年度版では、「探究する精神」「豊かな感性」「発想のおもしろさ」など、目標や着眼点のような章題が一部復活するが、前述の傾向は 02 年度以降版も変わらない。光村版にしても教出版にしても、近年は、言語を題材にした文章を収録した章を除くと、人間形成や生き方に関わるような表題をつけた章が多くなっている。それは学習指導要領の理念を教科書において具現化したものに違いないにせよ、言語技術教育と併せて、国語という

教科に要請されている役割がどのようなものであるかをよく示すものでもあるだろう 3)。

〈文学〉教材の多くが後者の表題の章に収録されていることは言うまでもない。

さて、採録されている〈文学〉教材の問題であるが、大きな特色として、教材の固定化、定番化ということが挙げられる。光村版の場合、小説では、1年次の「少年の日の思い出」（ヘルマン・ヘッセ）、2年次の「走れメロス」（太宰治）、3年次の「故郷」（魯迅）は、61年度版以来ほとんど動かない（78、81年度版のみ「走れメロス」が採録されていない）。詩は小説より流動的で、大きな傾向として近代詩から現代詩へという流れがあるが、それでも、「千曲川旅情の歌」（島崎藤村）（55、62、72年度版）、「道程」（高村光太郎）（72、75、78年度版）、「落葉松」（北原白秋）（55、81、84、87、90年度版）、「大阿蘇」（三好達治）（72、75、78、81、84、87、90年度版）、「木琴」（金井直）（75、78、81、84、87、90、93、97年度版）、「夕焼け」（吉野弘）（78、81、84、87、90、93、97年度版）、「朝のリレー」（谷川俊太郎）（81、84、87、90年度版）、「わたしを束ねないで」（新川和江）（84、87、90、93、97、02年度版）などが比較的長期にわたって採録されており、特に近年その傾向が強いようである。

教出版の場合でも、小説・物語で、1年次の「オッペルと象」（宮沢賢治）（53～02年度版、62、66、69年度版は無し）、2年次の「走れメロス」（72～02年度版）、3年次の「故郷」（53～02年度版、62、66年度版は無し）は、定番化している。教出版の場合は、さらに、1年次の「少年の日の思い出」（62、69、72、75、90、93、97、02年度版）、2年

次の「夏の葬列」（山川方夫）（78～02年度版）も加えてよいであろう。詩では、光村と同様に近代詩から現代詩へという大きな流れが見られるが、定番化の度合いは、小説・物語ほどではない。比較的長期間採録されていた（いる）ものは、「虫けら」（大関松太郎）（53、56、59年度版）、「稲作挿話」（宮沢賢治）（53、56、60年度版）、「三好達治の詩4編（「雪」「チューリップ」「信号」「鶉）」（78、81、84、87年度版）、「夕方の30分」（黒田三郎）（78、81、84、87、90、93年度版）、「夕焼け」（78、81、84年度版）、「初恋」（島崎藤村）（78、81、84、87、90年度版）、「永遠のみどり」（原民喜）（78、81、84年度版）、「峠」（真壁仁）（78、81、84年度版）、「ぼろぼろな駝鳥」（高村光太郎）（81、84、87年度版）、「河童と蛙」（草野心平）（81、84、87、90、93、97、02年度版）、「朝のリレー」（84、87、90、93年度版）、「虹の足」（吉野弘）（90、93、97、02年度版）、「春でえむん」（照屋林賢）（93、97、02年度版）、「少年の日」（佐藤春夫）（93、97、02年度版）、「原爆小景より」（原民喜）（93、97、02年度版）などである。

見てきたように、教材の定番化は、詩よりも小説・物語において著しい。これは光村版と教出版の、それぞれの経年的な特徴というだけでなく、02年度版において両社とそれ以外の3社（東京書籍、三省堂、学校図書）を共時的に眺めてみても言えることである。2年次の「走れメロス」、3年次の「故郷」は、3社とも採録している。1年次の「少年の日の思い出」は、学校図書も採録している。結果として、これらは時代を超えて国民的な教材となっており、それらを読んだことが日本で中学校教育を受けた者の共通体験となつて

いるともいえるのである。「少年の日の思い出」がドイツ、「故郷」が中国の作品であるように、これらの‘国民的教材’そのものに国民統合の機能はそれほど期待されているとは思えないにしても、こうした画一化は、事実上の国定教科書化にもつながる。言語の教育を主眼とするならばなおさらであるが、各社が、必ずしも同一内容の教材を採録する必要はない。むしろ、異なった教科書でさまざまな教材を読んできた人々がいる社会のほうが、多様性という点で好ましいのではないだろうか。

いまひとつ、小説を学ぶための教材という観点から言及しておきたいことがある。小説の場合は特にそうであるが、一般にすぐれた文章を読む場合、テキストの構造をあえて意識化しようとして、テキストが誘導しようとする読みの方向に全面的に身をゆだねて読むほうが、そうでない場合より知的な緊張度が小さい分、おそらく気楽であり、また快いものである。けれども、それはまた、ある種の危険と隣り合わせでもある。そうした意味で、「少年の日の思い出」と「走れメロス」は扱いに注意が必要かもしれない。「少年の日の思い出」では、教科書（教出版）の「学習の手引き」に見る限り、友人の回想部分がもっぱら問題にされている⁴⁾。しかし、その部分は、「ぼく」という一人称で語られており、「ぼく」の主観に色濃く染められて出来事が叙述されている箇所でもある。そのような「ぼく」の語りを相対化しないと、ここでの読みは、一方的な「ぼく」の物語を追認するだけで終わってしまうであろう。テキストの内部には、「ぼく」の物語を相対化する視線は希薄である。同様のことが、「走れメロス」についても言える。この作品は、三人称の語り

であるが、語り手は、おおむねメロスに寄り添っており、ある部分では、メロスと一体化もする。そのせいもあって、メロスへの批評的な視線は希薄であり、物語はあからさまにメロスを礼賛する美談となる。こうした物語の構造に留意しないと、他者の視点に立つことで明らかになる、メロスの独善性、自己中心性が見逃されるおそれがある⁵⁾。小説教材の場合、何を読むかということとともに、どのように読むかということが重要であるだろう。「少年の日の思い出」と「走れメロス」は、どのように読むかという指導が特に必要とされる作品である。たぶん、定番教材が上記の3作品でなければならないという積極的な理由も、これらであってはならないという積極的な理由もないであろう。ただ、教材とする以上、テキストの読解に際して、その構造的な特質を対象化するような扱いが必要であると思うのである。

ところで、一部教材の定番化の背景には、現実的な理由も考えられる。教員の立場からすると、教科書が変わっても、扱いなれた教材がある程度重複していたほうが、教材研究の負担が軽減されてありがたいという面がある。それゆえ、教科書会社も販売戦略上、他社の教科書から乗り換えてもらうためには、あるいは、引き続き自社の教科書を採択してもらうためには、それでもなくとも忙しい教員の負担が大きく増えるようなものは作れないということになる。言い換えれば、現場の教員の要望が、定番化を促しているという一面があるということである⁶⁾。定番化の問題については、そうした、採択制度の持つ構造的な側面も無視することはできないであろう。定番化の問題について、縷々述べてきたが、中学校教科書については、他方で新しい教材

もかなり取り入れていることにも言及しなければならぬ。光村版も教出版も 93 年度版から、小説・物語教材において現代の児童文学作品がこれまでよりも多く採録され、ある意味ではとっつきやすく親しみやすいものになった（97 年度版は、その反動か、少しもとに戻った観もあるが）。02 年度版では、そうした傾向に加え、さらに、小説・物語に限らず、たとえば、『五体不満足』（「スーパービート板」乙武洋匡）や『葉っぱのフレディ』（レオ・バスカリア）など社会的に話題になった本や 7）、俵万智、辻仁成、長野まゆみ、原田宗典、香山リカ、川上弘美など、比較的若い世代の著作 8）、また、ジェンダー論などこれまでにはなかった領域の文章 9）も採録されている。こうした変化は、同時代性や多様さ、社会的な問題への関心の喚起といった点では評価できるものの、他方で、あらためて、国語科とは何を学ぶ教科なのだろうかという疑問を抱かせるものでもある。学習指導要領では、教科の目標として、言語の教育を第一義としており、教科書においても、言語としての日本語について学ばせる、いわゆる、言語教材のページが確保されている。多様な文章も、様々な言語表現の事例であり、それぞれの文章における認識方法や表現手法の理解、内容の正確な把握の訓練のためのもので、また、それらを通して思考力を高めるものでもあるとされれば、広い意味で言語の教育であると言えなくもない 10）。しかし、一方で、教科書に採録されている様々な文章は、それぞれの内容に応じた問題を提起したり主張したりもしている。動物の生態や環境問題、世界の文化、NGO の活動、情報化社会等々。そのような文章を読むということは、必然的にそこで提起されている問題について

も考えざるをえないだろう。そのような文章に付随する〈学習の手引き〉は、多く、調査や報告、話し合いを発展的な学習活動として想定している。だが、そうした問題の中には、理科や、社会科でこそ扱うべきものも多い。そこまでも言語の学習の範囲とすることは、なかなか困難であろう。あるいは、こうした事柄こそ「総合的な学習」にふさわしいともいえる。実際には、こうした多様な領域の文章は、程度の差はあれ、以前から国語教科書に採録されてきた。その意味では、これまでも国語という教科は、教養科とも呼べるような総合的な面を持っていたのである。おそらく、本来は言語としての日本語を意味する「国語」という語で、そうした総合的な内容を一括して詰め込んでしまおうというところにも問題があるのだろう。このように考えてみると、「総合的な学習」が義務づけられた今、教科間の連携、横のつながりという点からも、教科の名称も含めて、国語科の教育内容は改めて吟味されなければならないと思われる。そして、その時、〈文学〉教材の位置付けも改めてなされねばならないことは言うまでもない。

3.2 高等学校国語教科書の中の〈文学〉

高等学校の国語は、1960 年告示の学習指導要領によって、それまでの、古典を含んだ総合的な「国語(甲)」「国語(乙)」と「漢文」という科目分類から、「現代国語」と「古典甲」「古典乙Ⅰ」「古典乙Ⅱ」の 4 科目編成に変わる。70 年の学習指導要領では、「現代国語」「古典Ⅰ甲」「古典Ⅰ乙」「古典Ⅱ」の 4 科目、78 年の学習指導要領では、再び総合化された「国語Ⅰ」「国語Ⅱ」と「国語表現」「現代文」「古典」の 5 科目、89 年の学習指導要領では、

「国語Ⅰ」「国語Ⅱ」「国語表現」「現代文」「現代語」「古典Ⅰ」「古典Ⅱ」「古典講読」の8科目、99年の学習指導要領では、「国語表現Ⅰ」「国語表現Ⅱ」「国語総合」「現代文」「古典」「古典講読」の6科目編成となる。末尾の【表3】、【表4】に、明治書院と東京書籍両社の国語教科書について改訂年度ごとの〈文学〉教材の数を一覧表にした。高等学校の国語科は前述のように、近年、科目が細分化しているが、本稿で扱う〈文学〉教材が近現代の文章を対象にしている関係上、数量化に際しては、50年代半ばから60年初頭の総合化されている教科書についても、その母数を近現代の文章の総数とした。60年代から70年代までは「現代国語」、78年の学習指導要領に対応した82年度以降用教科書では、大学進学者が多い普通科高等学校の履修パターンと考えられる、「国語Ⅰ」「国語Ⅱ」「現代文」、89年の学習指導要領に対応した94年度以降用教科書でも、上述の事情から「国語Ⅰ」と「現代文」の教材を対象とした（82年度以降用の「国語Ⅰ」「国語Ⅱ」、94年度用の「国語Ⅰ」も、対象としたのは近現代の文章のみである）。なお、高等学校の教科書は概ね学年進行に合わせて改訂版が刊行される。そのため、以下の記述では、たとえば、（一、二、三）、（1、2、3）（Ⅰ、Ⅱ）などあるものは、1年次用の刊行年で示すが、その場合、二、2、Ⅱは、翌年、三、3は翌々年刊行ということである。

さて、〈文学〉教材の量的な変遷であるが、明治書院版では、57年度版の『高等国語総合』（一、二、三）が1/3強、60年改訂の学習指導要領に対応した63年度版の『現代国語』（一、二、三）が1/3弱、70年改訂の学習指導要領に対応した73年度版の『現代国語』

（一、二、三）はほぼ1/3、78年改訂の学習指導要領に対応した82年度版の『精選国語Ⅰ』『精選国語Ⅱ』『現代文』では1/2強、89年改訂の学習指導要領に対応した94年度版の『精選新国語Ⅰ（現代文編）』『精選現代文』でもほぼ1/2と、比率の上では近年〈文学〉教材がふえている。しかし、78年と89年の学習指導要領改訂によって、標準単位数が二度にわたって削減され、それに対応する82年度版、さらに94年度版と総教材数も二度にわたって大幅に減少しており、実数では、82年度版で漸増したものの94年度版で減少している。内訳では、小説、詩、短歌、俳句については、実数では多少の増減があるが、それぞれの比率はあまり変わらない。ただ、中学校の場合と同様に、戯曲だけが漸減してきて、94年度版からはゼロとなっている。

東京書籍版も、時期によって量的な変動がやや大きい点を除けば、概ね、明治書院版と似た傾向である。55年度版『国語高等学校』

（一、二、三）が1/5弱と少ないものの、59年度版『新編国語』（一、二、三）、63年度版『現代国語』（一、二、三）で1/3弱、73年度版『現代国語』（一、二、三）では2/5、82年度版『国語Ⅰ』『国語Ⅱ』『現代文』では2/5強（ただし、85年度版、88年度版、91年度版はいずれも約1/2）、94年度版『国語Ⅰ（現代文編）』『精選現代文』では1/2強で、やはり、近年、比率上は〈文学〉教材が増加している。しかし、これも明治書院版と同じように、78年と89年の学習指導要領の改訂に対応して、総教材数が二度にわたって大幅に削減されており、実数では94年度版から、やや減少している。内訳では、小説は73年度版以来、その数はほとんど変わっていないが、詩はかなり削減されている。明治書院

版に比べると、小説と詩の比率が少し高く、その分、短歌、俳句の割合が小さくなっている。戯曲は、明治書院よりも早く 82 年度以降版からゼロになっている。

構成、章立ては、中学校の場合とは異なり、明治書院版では、当初からほぼジャンル別で現在まで至っており、東京書籍版でも、『現代国語』時代に随筆や評論がテーマ的な章題でまとめられていた一時期(63 年度版から 70 年度版まで)を除き、ほぼジャンル別の章立てになっている。

採録されている個別の作品については、中学校の場合と同じく定番化の傾向が目立つ。明治書院版では、小説で、「羅生門」(芥川龍之介)(57、60 年度版『高等国語総合二』、73、76、79 年度版『現代国語一』、82、85、88、91 年度版『精選国語 I』、94、98 年度版『精選新国語 I』)11)、「城の崎にて」(志賀直哉)(57 年度版『高等国語総合一』、79 年度版『現代国語一』、82、85、88、91 年度版『精選国語 I』、94、98 年度版『精選新国語 I』)、「山月記」(中島敦)(65、68、72 年度版『現代国語三』、74、77、80 年度版『現代国語二』、83、86、89、92 年度版『精選国語 II』、95、99 年度版『精選現代文』)12)、「こころ」(夏目漱石)(74、77、80 年度版『現代国語二』、83、86、89、92 年度版『精選国語 II』、95、99 年度版『精選現代文』)、「舞姫」(森鷗外)(81 年度版『現代国語三』、83、86、89、92 年度版『現代文』、95、99 年度版『精選現代文』)がそれにあたるであろう。これに加えて、採録作品は入れ替わりつつも、常に登場する作家として太宰治も挙げておいたほうがよいかもしれない(「走れメロス」60 年度版『高等国語総合二』、63 年度版『現代国語一』、「瘤取り」67、70

年度版『現代国語一』、「津軽」73、76、79 年度版『現代国語一』、「富岳百景」82、85、88、91 年度版『精選国語 I』、「清貧譚」94 年度版『精選新国語 I』、「雪の夜の話」98 年度版『精選新国語 I』)。なお、現行(98 年度版『精選新国語 I』、99 年度版『精選現代文』)のものにはないものの、近年比較的長い間採録され続けてきた作品として、「枯野抄」(芥川龍之介)(64、67、71 年度版『現代国語二』、83、86、89、92 年度版『現代文』)、「物と心」(小川国夫)(79 年度版『現代国語一』、82、85、88、91 年度版『精選国語 I』)、「俘虜記」(大岡昇平)(78、81、95 年度版『現代国語三』、83、86、89、92 年度版『現代文』)などが挙げられる。

詩は、小説ほど固定化はしていない。近代詩中心で、戦後詩人の作品が登場するのは 82 年度版『精選国語 I』(吉野弘「雪の日に」)以後である。比較的、採録回数の多い作品としては、「小景異情」(室生犀星)(74、77、80 年度版『現代国語二』、82、85、88、91 年度版『精選国語 I』、94、98 年度版『精選新国語 I』)、「千曲川旅情の歌(小諸なる古城のほとり)」(57、60 年度版『高等国語総合二』、65、68、72、75、78、81 年度版『現代国語三』、83、86、89、92 年度版『精選国語 II』、95 年度版『精選現代文』)が挙げられる。また、採録作品は入れ替わりつつも、継続的に登場している詩人としては、高村光太郎(「道程」57 年度版『高等国語総合三』、「秋の祈り」60 年度版『高等国語総合二』、74、77、80 年度版『現代国語二』、「冬が来た」64 年度版『現代国語二』、「父の顔」67、71 年度版『現代国語二』、「鯰」82、85、88、91 年度版『国語 I』、98 年度版『精選新国語 I』、「激動するもの」94 年度版『精選新国

語Ⅰ』)、宮沢賢治(「鳥」57年度版『高等国語総合二』、「作品一〇九〇番」74年度版『現代国語二』、「旅程幻想(作品第三五六番)」77年度版『現代国語二』、「永訣の朝」80年度版『現代国語二』、83、86、89、92年度版『精選国語Ⅱ』、「冬と銀河ステーション」95、99年度版『精選現代文』)、萩原朔太郎(「時計」57年度版『高等国語総合二』、「小出新道」60年度版『高等国語総合二』、「竹」74、77、80年度版『現代国語二』、83年度版『精選国語Ⅱ』、「自然の背後に隠れて居る」83、86、89、92年度版『現代文』、「月光と海月」86、89、92年度版『精選国語Ⅱ』、「遺伝」95、99年度版『精選現代文』)、中原中也(「子守唄よ」73年度版『現代国語一』、「吹く風を心の友と」76、79年度版『現代国語一』、「月夜の浜辺」83、86、89、92年度版『精選国語Ⅱ』、「汚れちまった悲しみに」95、99年度版『精選現代文』)などが挙げられる。

東京書籍版の小説では、「羅生門」(82、85、88、91、94、98年度版『国語Ⅰ』)、「黒い雨」(井伏鱒二)(73、76、79年度版『現代国語一』、98年度版『国語Ⅰ』)、「山月記」(65、68、72年度版『現代国語三』、74、77、80年度版『現代国語二』、83、86、89、92年度版『国語Ⅱ』、95、99年度版『精選現代文』)、「こころ」(83、86、89、92年度版『国語Ⅱ』、95、99年度版『精選現代文』)、さらに、「舞姫」(83、87、90、93年度版『現代文』、95、99年度版『精選現代文』)、「赤い繭」(安部公房)(87、90、93年度版『現代文』、95、99年度版『精選現代文』)などが、近年の定番教材といえよう。継続的に作品が採録されている作家としては、森鷗外(「佐橋甚五郎」55年度版『国語高等学校三』、

「高瀬舟」59年度版『国語三』、64、67、71年度版『現代国語二』、「阿部一族」74、78、81年度版『現代国語三』、「舞姫」前掲)、夏目漱石(「三四郎」59年度版『国語一』、64、67、71年度版『現代国語二』、「それから」74、77、80年度版『現代国語二』、「こころ」前掲)、志賀直哉(「暗夜行路」59年度版『国語二』、65、68、72年度版『現代国語三』、「濠端の住まい」73、76、79年度版『現代国語一』、「或る朝」82、85、88年度版『国語Ⅰ』、「城の崎にて」95、99年度版『精選現代文』)、芥川龍之介(「西郷隆盛」59年度版『国語二』、「ある日の大石内蔵助」63、67、70年度版『現代国語一』、「舞踏会」73、76、79年度版『現代国語一』、「羅生門」前掲)、近年では、太宰治(「走れメロス」59年度版『国語一』、「新樹のこぼれ」70年度版『現代国語一』、「葉桜と魔笛」76年度版『現代国語一』、94年度版『国語Ⅰ』、「清貧譚」80年度版『現代国語二』、「人間失格」83、86年度版『国語Ⅱ』、「富嶽百景」98年度版『国語Ⅰ』)、安部公房(「詩人の生涯」75、78、81年度版『現代国語三』、「赤い繭」前掲)などが挙げられる。

詩では、「小景異情」(74、77、80年度版『現代国語二』、82、85、88、91、94、98年度版『国語Ⅰ』)、「永訣の朝」(83、86、89、92年度版『国語Ⅱ』、95、99年度版『精選現代文』)が近年の定番と言える。継続的に作品が採録されてきた詩人としては、島崎藤村(「潮音・浦島」63年度版『現代国語一』、「藤村詩集・序」68、72年度版『現代国語三』、「初恋」75、78、81年度版『現代国語三』、87年度版『現代文』、「小諸なる古城のほとり」95、99年度版『精選現代文』)、萩原朔太郎(「自然の背後に隠れている」55年度版

『国語高等学校二』、59 年度版『国語二』、
「小出新道」63 年度版『現代国語一』、「郵便局」68、72 年度版『現代国語三』、「夢に見る空家の庭の秘密」75、78、81 年度版『現代国語三』、「時計」83、87、90、93 年度版『現代文』、「群衆の中を求めて歩く」95 年度版『精選現代文』、「鶏」99 年度版『精選現代文』）、高村光太郎（「傷をなめる獅子」59 年度版『国語一』、「湯ぶねにいっぱい」67 年度版『現代国語一』、「冬が来た」70 年度版『現代国語一』、「秋の祈」75、78、81 年度版『現代国語三』、83、87、90、93 年度版『現代文』）、中原中也（「一つのメルヘン」74、77、80 年度版『現代国語二』、92 年度版『国語Ⅱ』、99 年度版『精選現代文』、「六月の雨」83、86、89 年度版『国語Ⅱ』、「早春散歩」95 年度版『精選現代文』）、石垣りん（「幻の花」77、80 年度版『現代国語二』、「シジミ」83、86、89、92 年度版『国語Ⅱ』、95 年度版『精選現代文』）などが挙げられる。

両社の高等学校用教科書を見る限り、先に見た中学校用教科書と比べると、1950 年代後半から現在に至るまで、小説、詩ともに、評価の定まった作家の作品の採録が多いように思われる。小説で、比較的新しいものとしては、明治書院では、司修の「銀杏」（『精選新国語Ⅰ』98 年度版）、小松左京の「霧が晴れたとき」（『精選現代文』99 年度版）、東京書籍では、村上春樹の「鏡」（『国語Ⅰ』98 年度版）、ガルシア・マルケスの「光は水のように」（『精選現代文』99 年度版）くらいである。テーマ的には、若い世代の生き方に関わるものが比較的多いものの、「俘虜記」や「黒い雨」といった戦争を素材にしたもの、「赤い繭」のような前衛的、超現実的なもの

など、それなりに多様な作品が採録されてきた。詩においても、近代詩から現代詩に至る、評価の高い詩人の作品を中心に採録されてきた。ただし、現代詩といっても、いわゆる戦後詩人、『荒地』の黒田三郎、田村隆一、『櫂』に拠った吉野弘、茨木のり子、川崎洋、谷川俊太郎や、その他、彼らとほぼ同世代の石垣りん、中村稔、吉原幸子といった人々の作品までである。小説、詩とも中学校用より固定化、定番化の度合いが大きく、教材の入れ替わりのサイクルが長いようである¹³⁾。ただし、例えば「現代文」で、定評のある名作、名文を数多く読むという趣旨を打ち出した教科書であれば、定番化の傾向も必ずしも悪いとはいえない。その場合、むしろ、教師の側の慣れがマイナスの方向に出ないようにすることが肝要であろう。

〈文学〉教材の収録数や比率は、先に見たとおり、収録数については、91、92 年度版まで、比率については現行版まで減少していない。だが、このことは、高等学校の国語における〈文学〉重視ということとは必ずしも結びつかない。その背景の一つを、近年の学習指導要領の文言が照らし出している。いわく、「文章を的確に読み取り、深く読み味わう能力を高め、読書の態度と習慣を身につけさせる」（70 年改訂「高等学校学習指導要領・第二章・第一節・第二款・第一現代国語・1 目標・(3)」）、「進んで読書することによって人生を豊かにする態度を育てる」（78 年改訂「高等学校学習指導要領・第二章・第一節・第二款・第四現代文・1 目標」）、「読書力を伸ばし、読書の習慣を養うこと」（89 年改訂「高等学校学習指導要領・第 2 章・第 1 節・第 2 款・第 1 国語Ⅰ・3 内容の取扱い・(3)・オ」）、「進んで表現し読書することによって

人生を豊かにする態度を育てる」(同前、「第4 現代文・1 目標」)、「生徒の読書意欲を喚起し、読書力を高めるよう配慮する」(同前、「第4 現代文・3 内容の取扱い・(2)」)、「読書力を伸ばし、読書の習慣を養うこと」(99 年改訂「高等学校学習指導要領・第2 章・第1 節・第2 款・第3 国語総合・3 内容の取扱い・(4)・ウ」)、「進んで表現し読書することによって人生を豊かにする態度を育てる」(同前、「第4 現代文・1 目標」)、「生徒の読書意欲を喚起し、読書力を高めるよう配慮するものとする」(同前、「第4 現代文・3 内容の取扱い・(2)」)。このように、70 年代以降、学習指導要領で読書指導を促す文言が現れ、次第にそれが強調されるようになっていく。もちろん、それは、中学・高校生の読書離れ(〈文学〉離れでもある)という現実を反映したものであるが、教科書もそれに対応していると捉えることができる。中学校用の教科書では、80 年代の初めから、「読書」「参考」「発展」といった項目の下で、授業で詳しく取り扱うことが意図されず、学習者の自由な読みにゆだねられるような小説や詩が収録されるようになった(14)。高等学校の教科書にも明示はされていないものの、そうした教材が含まれていると考えられるのである。

ところで、中学校、高等学校の国語科教員免許状の要件との関わりという観点から、今ひとつ述べておきたいことがある。「教育職員免許法」および「教育職員免許法施行規則」に拠れば、中学校教諭、高等学校教諭の一種免許状を授与されるために必要な「教科に関する科目」として、「国語学(音声言語及び文章表現に関するものを含む)」、「国文学(国文学史を含む)」、「漢文学」、「書道(書写を中心とする)」(中学校のみ)の各

科目を、それぞれ1 単位以上計 20 単位を修得しなければならないことになっている。教科に関わるものでは、さらに、「教職に関する科目」として「教科の指導法」の単位も修得しなければならないが、教科教育のバックグラウンドとなる専門科目としては、言語の学としての「国語学」と、〈文学〉研究としての「国文学」、「漢文学」のみである(中学校の場合は「書道」も加わる)。ここで問題にしたいのは、国語科教員として求められるこれらの素養と、先に見たような中学校の教科書に収録された教材の文章の多様さとのギャップである。高等学校の教科書でも、中学校ほど多様ではないにしても、「国語学」や「国文学」に関わりのない文章は多い。動物の生態や環境問題、世界の文化、NGO の活動、情報化社会などをテーマにした文章について、その文章の内容把握と表現手法や認識方法の理解まではともかく、そこで取り上げられている問題について、「国語学」や「国文学」、「漢文学」を学んできた教員にどこまで指導が可能なのだろうか。たいていは、常識論、一般論の枠内でしか解説できないであろう。さらに、大学設置基準が大綱化されて以降、ほとんどの大学で教養科目の履修単位数が削減されており、大学教育において、實際上「広い知識」(15)があまり重視されなくなっているという状況もある。一方、3 分の1 以上を占める〈文学〉的教材の指導は、ある程度〈文学〉を専門的に学んでいないと困難であることも確かである。「国語」という教科のあり方は、それを教える教員の学問的な背景、素養とも密接に関わるはずである。「国語」という教科で何を学ばせるのかということと併せて、国語科教員の養成のあり方もこれまで以上に検討されなければならない

であろう。

4 〈文学〉教育の行方

さきに見たように、学習指導要領における〈文学〉教材の位置づけは、時代状況や教育をとりまく社会状況を反映しながら変容してきたが、言語能力の向上と、思考力を高め、心情を豊かにするための素材、手段という点は、基本的に変わっていない。けれども、その変遷のありようは、明らかに、重から軽へという流れにある。他方、教科書においては、時間数の削減に伴って量的には減少しているものの、比率の上では〈文学〉教材は、これまで同様大きな位置を占めている。このような、見方によっては、ねじれをはらんだ過程の中で、〈文学〉教育論議も長い期間にわたって積み重ねられてきた。その背景には、教科書における〈文学〉教材の比率の高さということもあるが、それ以上に、学習指導要領が国語科教育の目標として一貫して掲げる「言語の教育」という理念と、いわゆる「文学教育」がめざすものとの摩擦、葛藤がある。国語教育の中で、「文学教育」をいかに位置づけるか、国語教育と「文学教育」をどのように関係づけるかということが、大きく難しい問題としてあったからである。浜本純逸は、戦後以来 80 年代までの国語教育の中での「文学教育観」の変遷を、4 期に分けて、

第 1 期 (1945. 8～53. 6) 言語活動としての文学教育

第 2 期 (1953. 6～56. 11) 問題意識喚起の文学教育

第 3 期 (1956. 11～76. 10) 認識力変革の文学教育

第 4 期 (1976. 10～) 言語の教育としての文学教育

とし、特に、1970 年前後を、「言語技術主義の国語教育から文学教育が相対的に自立した時期」で、「文学教育史の一つの頂点をきわめた」時期だとしている 16)。それは、国語教育において〈文学〉の独自性が最も強く意識された時期と言い換えてもよいかもしれない。しかし、「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」、「教材は、(中略)文学的な文章に偏らないようにする」という文言を含む、98 年 7 月の教育課程審議会答申と、これを受けた、98、99 年の小・中学校及び高等学校の学習指導要領の改訂は、浜本の区分で言う「第 4 期・言語の教育としての文学教育」をいっそう強化する方向に作用することになるのは間違いない。98 年の答申に先立って、97 年 11 月に教育課程審議会の「中間まとめ」が発表されて以来、〈文学〉教育の再考、再検討をねらいとするテーマの特集や論文が国語教育関係雑誌上に賑わせている 17)。国語教育の中で、〈文学〉をいかに位置づけ、教育していくかということ、改めて根底から問い直すことが迫られているのである。この節では、そうした最近の〈文学〉教育の見直し、再考の論議の中から、基本的な問題を取り上げながら、今後の〈文学〉教育の方向性、可能性について述べていきたい。

「いま、文学教育にこだわること」(『日本文学』98. 8)、「なぜわたしたちは〈文学教育〉にこだわるのか」(『日本文学』99. 8)、「逆風の中の文学教育」(『月刊国語教育』00. 5)といった雑誌特集のタイトルは、「文学教育」を推進してきた人々の強い危機意識を表出するものであるが、所収の個々の論文にはかなりの温度差がある。総じて、現場の教員には、危機意識というよりも、今後、何を

どのように教えていけばよいのか戸惑いつつ、具体的な教材や授業方法を模索するような議論が多く、研究者には、立場の違いはあっても、〈文学〉教育の理念や方法論に関わる議論が多い。また、論文の多くは、特集のタイトルほど大上段に構えてはいない。その意味では、教育課程審議会の答申は、大きな衝撃を与えたにしても、〈文学〉教育についての様々な問題を改めて俎上にあげ、広く検討するきっかけを作ったという一面もある。実際、90年代に入って、散発的ではあるものの、「〈豊かさ〉の中の文学教育」（『日本文学』91.8）、「文学よ、さようなら一国語教材の再検討」（『月刊国語教育』94.11）、「『文学教材の読解』こうスリム化したい」（『教育科学国語教育』95.12）といった、〈文学〉教育を再検討するようなテーマの特集が既に組まれていた。

さて、ここでは、さまざまな論議の中から基本的な問題点として、①「文学教育」という用語の問題、②〈文学〉の教育の目的、意義の問題、③〈文学〉の教育方法(論)の問題、の三点に絞って抽出するような形で見ていく。

まず、「文学教育」という用語であるが、『月刊国語教育』の98年6月号は、教育課程審議会の「中間まとめ」を受けて、「文学教育で心は育つか」という特集を組んだ。そこでは、4人の論者の意見を、二人ずつ「賛成派」と「反対派」に分けて掲載しているが、面白いのは、4人共に「文学教育」とはどのような内容をさしているのかを、大なり小なり、問題にしていることである。府川源一郎（「もちろん『文学教育』で『こころ』は育つ」）は、「言語テキストとしての文学作品を分析しただけでは、それがそのまま『文学教育』になっているとは、必ずしもいえない。

（中略）文学作品を読んで、作品に深く入り込み、その結果、読み手が『文学的認識』を得たとき、〈読む〉ことによる『文学教育』が成立するのである」と、多分に到達目標的なものとして捉える。須貝千里（「『こころ』を問いなおす『こころ』を育てよう」）は、「『文学教育で「こころ」は育つか』という問いかけが問題にしている『文学教育』とはどのようなものを指しているかが、わたしには分からない」とし、あえて一般的な「文学教育」の概念を、「一人ひとりの学習者の文学作品に対する感動体験を前提とし、あるいはその成立をめざし、そのために学習者が内容や表現をめぐって、あれこれと感想や意見を交流することに積極的な意味をみいだす教育的な営みのことである」と「憶測」して論を進めている。鶴田清司（「『心の教育』のまえに『読み方指導』を」）は、4人のうちで最も用語へのこだわりが小さいが、小さすぎる点においてそれもまた問題かもしれない。渋谷孝（「文学教材の読み方か、文学を読むのか」）は、その論の冒頭で、「文学教育とは何のことかという問題がある」と、疑義を呈する。渋谷は、88年に『文学教育論批判』（明治図書）を上梓し、そこで「文学作品」であることの根拠、「文学教育論」の存立の論拠を問い、その内容のあいまいさを指摘し、文学作品は読解指導を第一義とすべきことを主張していた。渋谷も「文学教育」の一般的イメージを、「優れた教材を読んで『感動』させ『文学体験』をさせること」（「文学教育論への挽歌①」『教育科学国語教育』）と想定しているが、それは、「文学教育」という用語が、その概念があいまいなまま使用されていて明確な定義を持たないこと、いわゆる「文学教育」論者たちが半ば自明のことと

して、それを明確に定義し、内容を規定してこなかったことへの批判に通じるのである。渋谷の批判は、ラジカルで厳しいものがあるものの、〈文学〉そのものさえ自明のものでありえないことを考えるとき、正鵠を射ていると言ってよいであろう。例えば、府川の「〈読む〉ことで『文学教育』が成立するのは、どういう場合なのか。そのポイントは、読み手に『文学体験』が生まれたかどうか、にある」（同前）といった言述は、あまりに〈文学〉概念を自明視し過ぎているといわざるを得ない¹⁸⁾。いわゆる「文学教育」推進の立場の府川も含めた4人の、ここでの「文学教育」という語への対応は、「文学教育」という語が、学術用語、専門用語としてはほとんど機能していないことを浮き彫りにしている。しかし、既に流通している「文学教育」という語が含意する内容とは別に、多様なジャンルにわたって、すぐれた言語表現を読む機会を与えるという点で、〈文学〉作品が学校教育の場で教材となるべきであることは、現行の学習指導要領や教科書の内容とは関わりなく、言をまたない。そして、もしその教育活動に何らかの名称を与えたとしたら、〈文学〉を教えること、〈文学〉を学ぶこととはどういうことなのか、その目的、意義、内容を明確にした上で、名づけられなければならないであろう。ただし、筆者自身は、ジャンルの区分とは別に、〈文学〉の独自性を明確に規定することは困難であると考え。

次に、〈文学〉の教育の目的や意義に関する問題である。第2節で確認したように、学習指導要領の、間接的な言及も含めた少ない言及の中から抽出できる、〈文学〉作品を読み、学ぶことの意義は、〈芸術として読み味わう（鑑賞する）こと〉と〈人間のあり方や

人生について考えること〉であろう。あるいは、この二つを一体のものとしてもよいかもしれない。こうした捉え方は、戦後の「文学教育」論の草分けである西尾実以来のものであり¹⁹⁾、ここで主たる対象にしている教育課程審議会答申以後の各種雑誌論文の中でも、特に現場の教員のものに多く見られる。だが、「鑑賞する・味わう」とはどういうことなのか、具体的には何をすることなのか。これまでも指摘があったが、きわめてあいまいなのである²⁰⁾。人間や人生について考えるという点についても、〈文学〉そのものの捉え方や、国語教育における位置づけとの関連から、問題を多く含むと言うべきであろう。多様な議論は、学習指導要領に代表されるこうした捉え方が、スタンダードのようになっているがゆえに、ある意味では、必然であるかもしれない。しかし、何よりも、こういう状況下でなされている「国語教育」とは何であるのかということを、ここでも考えざるを得ない。

最近の議論では、〈他者〉という語がキーワードの一つになっていて、この語の捉え方を指標にして、様々な議論をいくつかに類別できそうである。まず、〈他者〉の理解ということをも〈文学〉教育の目的とするものである。この場合の〈他者〉は、自分以外の人間、他人というほどの含意と思われる。田近洵一は、「文学教育は、他者理解としての文学の読みのはたらきを確認しつつ、ことばの教育として再興されなければならない」と²¹⁾、〈文学〉教育を、広く「言語教育」、「ことばの教育」の中に位置づけようとする。さらに、「文学を読むとは、ことばを通して人間を追求するということである。ことばの上に人間を読む、そして人間理解を深め、人間へ

の思いを広げる、その時読みは読者に新しい他者との出会いをもたらすのである」とも述べる 22)。〈文学〉教育の意義として、「そこに表現された人間の様々な側面を知ること」、「ことばによる『文学体験』の重要性」を挙げる府川源一郎もこれに近いであろう 23)。「言語教育」と〈他者〉理解については、田近とほぼ重なりつつ、そこに「世界」理解を付加しているのが、〈文学〉教育の意義を、「自己を取り巻く世界を構成する言語との出会いを通して、言語による世界の意味秩序付けと他者の思考との様相を理解する手だて」だとする高橋龍夫であり 24)、「世界」でなく、〈自己の生き方〉に重きを置こうとするのが、「文学を読むことは他者を知っていく一つの方法である」と言い、「自分なりの物語を編むことによって自らの生を納得し、未来の生き方を探索」することだとするのが、浜本純逸である 25)。塚田康彦も、「『物事』の背後にある価値や謎を探る認識力を養うのが文学を学ぶ意義」だとし、「生徒一人一人の他者を思うところや自己への省察等、日常の様々な『思い』へのまなざし」を「文学教育の原点」だとする 26)。また、〈他者〉という語は使わないものの、「自己の重層化、〈私〉と〈もう一人の私〉、〈私〉と〈世界〉との対話を通じて〈私〉を鍛える」のが「文学教育」であるとする高野悦男の認識も、自己鍛錬を主目標としてはいるものの、塚田の掲げるものに近い 27)。

一方、須貝千里は、〈他者〉という語を、単なる〈他人〉、〈自分以外の人間〉とは捉えず、「わたしの中の他者」と「了解不能の《他者》」として問題化し、「文学作品（近代・現代小説）がいかにかそうした問題に直面し続けてきたかを問うこと」が、「新しい文

学教育」のめざす方向だという 28)。「わたしの中の他者」と「了解不能の《他者》」の問題化は、田中実と問題関心を共有しているが 29)、馬場重行の論も 30)、それに追随するものと考えられる。

〈他者〉の問題とは直接関わらない地点から発言しているのは、山元隆春で、「〈文学教育〉がめざしていかななくてはならない一つの方向」として、〈文学〉の世界が構成されたものであるということを考察することを通して、「何らかのかたちで人びとをプログラミングし、統制していこうとする働きに素直に応じるのではない存在に子供を育てていく」ことを挙げている 31)。山元の論では、〈文学〉とはどのようなものかという原理的な問題を学習者に意識化させるという点が考慮されているように思われる。

〈文学〉教育の概念、意義、目的を、短い文章でトータルに過不足なく論じることが非常に難しい。その意味で、これまで取り上げてきた言説が、一面的、抽象的、観念的であることも、ある程度はやむをえない。だが、意義や目的が明確であっても、具体的な内容と方法がなければ、それを実現することはできない。本来、それらは一体でなければならないのである。そこに、方法（論）の問題が浮上してくる。しかし、ここで対象にしている言説の中では、〈文学〉教育の方法や教材の扱い方について具体的に論及しているものは少ない。ここでは、三つの類型を挙げるにとどめる。

一つは、読む行為と絡めて創作を導入しようという意見である。浜本純逸は、「自己を発見し自己を創造していく」手段として創作を取り入れることを提起している 32)。また、関口安義も、「鑑賞体験」をもとにして、創

作行為において「自己解放」をはかることを提案している 33)。ただし、なぜ「自己解放」が必要かは詳述されていない。二つ目は、「読み」を交流させる場を設定しようという意見である。田近洵一は、主観的な「私の読み」の相対化をはかるために、教室での「読み」の交流を提起するのだが、単に多様な読みを認めるだけで終わるのではなく、別の読みの可能性や自己の読みの深化を追求しなければならないとする 34)。今一つは、「言語技術教育」の立場からの提言である。鶴田清司は、「文学教材で教えるべき〈教科内容〉を明確化し精選」し、それを「段階的に教える」ことを提起する 35)。だが、その目的を、「作品の味わいや感動を深める」ことだとするとき、「味わいや感動」が具体的にどのようなものとされているのか不明瞭であるので、そこで提示されている「教科内容」との有機的なつながりが見出しにくい。総じて、方法論については、意義や目的を十分吟味したうえでの今後の大きな課題のように思われる。

さて、ここ数年の〈文学〉教育に関わる議論を概観してきて、中学校、高等学校の国語教育において〈文学〉作品をどう扱うかという問題は、ますます混迷の度合いを強めているような感がある。しかし、これまで自明視されてきた、〈文学〉や〈文学〉の教育を改めて問い直さなければならないこと、それについては、いわゆる、〈文学〉の衰退や、学習指導要領の文言とは関わりなくなさねばならないことだけは明白であろう。最後に、ここで概観した〈文学〉教育についての議論を踏まえつつ、今後の〈文学〉の教育のあり方について私見を述べておきたい。

第一に問題にしたいのは、これまで流通してきた「文学」という用語である。一般的な

理解としては、『広辞苑』（第五版、98.11）にあるような、「想像の力を借り、言語によって外界および内界を表現する芸術作品。すなわち詩歌・小説・物語・戯曲・評論・随筆など。文芸。」ということであるだろう。だが、既にこの語釈にも示されているように、「文学」という語は、意味の上で二重性をもつ。すなわち、一つは、記述の後半に示されている、ジャンル概念として、もう一つは、前半部の「芸術」という語が示すように、芸術としての価値意識であり、通常それが重ねられ一体化しているのである。したがって、例えば、「これは文学ではない」と言った時、それがジャンルの外にあるということなのか、芸術と呼べる水準に達していないということなのか、具体的なコンテキストがない限り判別できない。

このことと、さきの〈文学〉教育の論議と関わらせてみよう。まず、様々な議論の中で使われている「文学」という語を、ジャンル面で捉えようとする、そこで想定されているのは、主として、小説・物語、詩歌で、随筆、評論は含んでいないようである。ちなみに、『高等学校学習指導要領解説国語編』（文部省、99.12）には、「『様々な文章』とあるが、ここには小説、詩歌といった文学的な文章や、論説、評論と言った論理的な文章ばかりでなく、記録や手紙などの実用的な文章も含まれる」（54 頁）という一節がある。なお、小論の第 3 節で、〈文学〉教材の比率を取り上げる際も、このようなジャンル意識を念頭においた。さらに言えば、議論の多くは、分量的な問題もあろうが、おもに、小説・物語を前提にしているようである。いずれにしても、〈文学〉教育の論議において想定されている〈文学〉の範囲は、一般的なジャンルと

しての〈文学〉の範囲よりは狭いということができる。

〈文学〉教育論議における〈文学〉概念は、また、価値意識を含む。広く使われている「文学作品」、「文学体験」という語においても、そこでの「文学」には「優れた」という含意があることは容易に推測できる。中には、「文学的に〈世界〉を見る」³⁶⁾という例もあるが、ここで「文学的」という語に高い価値を置いているであろうことは想像できても、その内実はよくわからない。

このように、「文学」という語の意味の二重性や、〈文学〉教育と言ったときの〈文学〉ジャンルの範囲と一般的な意味における場合との齟齬を指摘したのは、少なくとも、国語教育の領域では、「文学」という語を用語として使わないほうが、あいまいさを避けるためにはよいのではないかと考えているからである。代わりに、ジャンルとしての意味がより明確で価値意識が希薄な、「小説」「詩」「短歌」「俳句」という語をそのまま使えないであろうか。もし、どうしても、総称的な用語として「文学」という語が必要ということであれば、きちんと語義を規定した上で使用しなければなるまい。その意味では、学習指導要領において、次第に「文学」という語が使われなくなって、より概念が広く、価値意識も希薄な「文章」という語が多用されるようになってきていることは、〈文学〉の軽視という面は別にして、理にかなっていると言えるかもしれない。

では、小説（物語）や詩歌（詩・短歌・俳句）の教育はどうあるべきであろうか。論議が多い小説（物語）を念頭において展望しておきたい。まず、基本的な読み取りの学習、語義、文意、ストーリーの把握等と並行して、

言説の分析の訓練をすることである。これは、小説や詩歌に限らず、随筆、評論、論説と言ったさまざまなジャンルの文章を対象とすることができるが、個々のテキストの内部における表現の多様性という点で、小説や詩歌の方が他に勝っているであろう。そこでは、具体的な言述のありようへの注意、例えば、細部の表現とコンテキストとの連関の検討などを通して、テキスト全体の表現構造を明らかにするような学習が期待される。

二つ目は、小説（物語）のフィクション（虚構）性の理解ということである。一つ目に挙げた、言説分析を通じて、小説（物語）の構造を把握し、それが構成されたもの（虚構）であること、ひいては、あらゆる言説（人間の言語的な認識）が構成されたものであり、一種の仮構（虚構）であることを理解させることである。それは、結果として、山元隆春の言う、「情報を操る〈構成者〉の存在を想像するという力」³⁷⁾を育てることにもつながるであろう。また、自己を取り巻く社会や、社会現象、出来事理解にも一つの視点を与えることになると思われる。

三つ目は、小説（物語）の物語内容についての検討である。前述の二項目の理解、把握と、ストーリー、プロットの正確な理解が前提となる。ここでは、物語世界を対象化し、相対化できる視線、あるいは、批評できる力を獲得させることをめざす。竹村信治は、「言説の権力的な欲望」を「正しく了解し、これを対象化し批評する場としての教室」を仮定し、そこでは「『虚構世界』を成り立たせている価値像や、認識枠、『境界認識』を拘束している社会システムそのものを問い直すこと」が行われるべきであると言う³⁸⁾。これは、研究の領域に近いとも考えられるが、批

評の到達目標として念頭に置かれてよいこと
だと考えられる。教室でテキストを読むこと
は知的な作業である。物語世界に浸り、登場
人物に同化したり、感情移入したり、感動し

たりすることだけではなく、そうした作用を
引き起こす言説そのもののありようや、言説
を受容する読者のあり方をも対象化できるよ
うな視線の獲得をはかることが重要である。

(教授 人文学部 日本語日本文化学科)

注)

1) 『国語教育史資料』第二巻、及び第三巻(ともに、東京法令出版、81.4)の「解説」を参照。

2) 中学校用教科書の採択率については、『教科書の編集・発行等教科書制度の変遷に関する研究』(研究代表者中村紀久二、平成7年度～平成8年度科学研究費補助金(基盤研究B(1))研究成果報告書、97.3)及び『内外教育』(2001年11月20日号)を参照した。ちなみに、02年度の採択率は、光村が38.2%(54.8%)で1位、教出が18.9%(21.1%)で3位(01年度は2位)である(カッコ内は01年度)。高等学校の教科書採択率は、『内外教育』(01年01月23日号及び01年12月21日号)を参照した。02年度の採択率は、明治の『精選新国語Ⅰ』が13.5%(2分冊計)で1位、『精選現代文』が5.9%で5位、東書の『国語Ⅰ』が7.5%(2分冊計)で3位、『精選現代文』が9.8%で1位である。なお、高等学校の教科書は、普通科の進学校向けのものとされるものをサンプルとした。

3) 「中学校学習指導要領」(98.12 告示)の「第2章・第1節国語・第3指導計画の作成と内容の取扱い・3・(2)教材は、次のような観点に配慮して取り上げること」の「オ」に、「人生について考えを深め、豊かな人間性を養い、たくましく生きる意志を育てるのに役立つこと。」という文言がある。

4) 光村版では、「少年の日の思い出」は、単元とは別に、「好きな作品を選び、自ら取り組もう」という表題のもとで巻末に収録されている。

5) 例えば、人質となったセリヌンティウスの側からメロスの物語を捉えるとどうであ

ろうか。

6) 町田守弘は、教科書の編集委員の立場から同趣旨のことを述べている。('日本の国語教科書について'『国語の教科書を考える—フランス・ドイツ・日本』学文社、01.3)

7) それぞれ、光村1年用、同2年用。

8) 俵万智「パソコン通信というコミュニケーション」(光村3年用)、辻仁成「新聞少年の歌」(教出1年用)、長野まゆみ「卵」、原田宗典「秘密」、香山リカ『わたし』のことを知っていますか(いずれも教出2年用)、川上弘美「水に浮かぶ桜」(教出3年用)。

9) 青木やよひ「ちょっと変じゃない」(教出1年用)。

10) 言語教育の立場からは、中学校の現行教科書について、「言語を科学的・体系的におしえることもせず、よみもの教材をあたえておけばいいという姿勢に、わが国の言語教育の貧困さがあらわれている」(高瀬匡雄「現行教科書の言語教材の問題点」『解釈と鑑賞』03.1)という指摘もある。

11) 「羅生門」は、57年度版と60年度版には2年次用に収録されている。

12) 「山月記」は、65、68、72年度版まで3年次用に収録されている。

13) 固定化、定番化、各社教科書の類型化については、96年時点で吉田裕久も指摘している('戦後高等学校国語教科書の史的変遷(五)』『月刊国語教育研究』96.3)。

14) 光村版では、古くは56年度版『中学新国語総合編(改訂版)』にも見られるが(1年の「イワンと悪魔」(『イワンの馬鹿と二人の兄弟』トルストイ)、「清兵衛とひょうたん」、2年の「太郎の家」(『嵐』島崎藤村)、継続的になるのは、81年度版からで、1年

次の「坊ちゃん（抄）」、84年度版で、「走れメロス」「山のあなた」（詩）（ブッセ）（以上2年）、87、90年度版で、「繁栄の花」（『宇宙のあいさつ』星新一）（1年）、「内蔵允留守」（『深川安楽亭』山本周五郎）（2年）、「吾輩は猫である」「初恋」（詩）（藤村）「落葉松」（詩）（白秋）（以上3年）、93年度版で、「流星の夜」（『ほんとうはひとつの話』カニグズバーグ）（1年）、「北の国から」（シナリオ）（倉本聡）（2年）、「星が透けて見える大きな身体」（『南の島のティオ』池澤夏樹）（3年）、97年度版で、「坊ちゃん（抄）」「銀河鉄道の夜」（1年）、「走れメロス」「北の国から」（2年）、「高瀬舟」（3年）、02年度以降版で、「少年の日の思い出」（1年）、「葉っぱのフレディ」（2年）である。

教出版では、81年度版で、「鳥」（安房直子）「人間的」（『妄想銀行』星新一）「最後の一葉」（オー・ヘンリ）（以上1年）、「形」（菊池寛、2年）、「吾輩は猫である（抄）」（3年）、84年度版で、「鳥」「人間的」「最後の一葉」（1年）、「ベンチ」（リヒター）「形」「潮風の町」（松下竜一）（以上2年）、「蠅」（横光利一）「吾輩は猫である（抄）」（3年）、87年度版で、「鳥」「小石」（かつおきんや）「最後の一葉」（以上1年）、「潮風の町」「ベンチ」「霧笛」（ブラッドベリ）（以上2年）、「蠅」（3年）、90年度版で、「鳥」「小石」（1年）、「ベンチ」「霧笛」「虹の足」（詩）（吉野弘）（2年）、「父へのバラード」（ピート・ハミル）（3年）、93年度版で、「東・太郎と西・次郎」（斉藤隆介）「ベンチ」「木でできたワニ」（レオポルド・ショヴォー）「たぬき親父」（柏葉幸子）（以上1年）、「子守唄」（『残花』加賀

乙彦）「木を植えた男」（ジャン・ジオノ）「霧笛」「大田川」（詩）（福中都生子）（以上2年）、「素顔同盟」（『火星の砂時計』すやまたけし）「夕鶴」（戯曲）（3年）、97年度版で、「たぬき親父」「ベンチ」（1年）、「木を植えた男」「急行列車」（『七人の使者』ディーノ・ブッツァーティ）（以上2年）、「夕鶴」（3年）、02年度版で、「ベンチ」（1年）、「秘密」（『ゆめうつ草紙』原田宗典）（2年）である。

- 15) 「大学教育の改善について（大学審議会答申）」（91.2）。
- 16) 『文学教育の歩みと理論』（東洋館出版社、01.3）。
- 17) 管見に入った主要な月刊雑誌の特集を以下に掲げる。

『日本文学』

- ・「いま、文学教育にこだわること」（98.8）
- ・「日本文学協会第53回大会報告（大会テーマ・文学は教えられるか）」（99.3/4）
- ・「なぜわたしたちは〈文学教育〉にこだわるのか」（99.8）
- ・「二十一世紀の『日本文学』研究・教育」（00.1）
- ・「日本文学協会第54回大会報告（大会テーマ・文学の忘れもの）」（00.3/4）
- ・「文学教育という可能性—子どもの世界をきりひらくために—」（00.8）
- ・「授業をひらく〈読み〉の可能性—文学教育の根拠—」（01.8）
- ・「他者との出会い—文学教育の根拠—」（02.8）

『教育科学国語教育』

- ・「文学教材精読主義の克服」（98.10）
- ・「『文学教材の詳細な読解』こう改める」（98.12）

- ・ 連載「文学教育論への挽歌」(渋谷孝)
(00.4～9)
 - ・ 「文学の授業—教え方の転換は可能か」
(01.4 臨時増刊号)
『月刊国語教育研究』
 - ・ 「ことばの力を育てる文学教材の読み」
(99.1)
 - ・ 「文学教育のこれから」(99.12)
 - ・ 「文学教材の読みで何が問題か」(01.7)
『月刊国語教育』
 - ・ 「文学教育で心は育つか」(98.6)
 - ・ 「逆風の中の文学教育」(00.5)
『解釈と鑑賞』
 - ・ 「言語の教育と文学の教育」(98.7)
- 18) 府川は、「文学教育の危機」(『解釈と鑑賞』98.7)でも同趣旨のことを述べている。
- 19) 西尾は、例えば「文学教育の目標は、人間の生きかたの一つとしての芸術活動の一分野である、文芸活動を経験させて、その人間形成に資し、社会生活の充実と発展に参与させることである。(中略)文芸鑑賞は、文芸作品を読むことによって得られる、『人間、いかに生きべきか』の追究であって、読む人の個性により、境遇に応じて、あるいは人間性を鼓舞し、あるいは悲哀を慰め、あるいは苦悶を解消し、あるいは幸福の自覚を深めるなど、あらゆる人間の生存に意義あらしめる文化活動の一つである。」と述べている。(「文芸活動とその指導」『国語教育の構想』51.1、武蔵野書房。ただし、引用は前掲『国語教育史資料』第3巻に拠る)。
- 20) 「鑑賞」の語のあいまいさについては、早く増淵恒吉が「鑑賞論覚え書」(『国語科教育』第13集、66.3)で論及している。そこで、増淵は「鑑賞」という語の概念規定が

「まったくアナーキイである」とし、「こうした無限定にもひとしい『鑑賞』」ということばを、あっさり、国語教育の世界へ導入するわけにはいかない」と述べ、自身で「鑑賞」という語を次のように規定している。

「鑑賞」とは、やはり、まず第一に「味わう」ことである。しかも、「味わう」とは、対象の意味を認識的に理解し把握した上で、対象(語句の使い方、叙述・構成・人物造型のしかたなどをはじめ、究極には作品全体)の、うまさ、よさ、崇高、優美、悲壮、フモール、迫真性など、広い意味での美的価値を、情緒的に味わい、情感の面で受けとめることである。当然、認識的理解を主とする「読解」とは、次元を異にする。「作品における美的価値の情緒的享受」といってもよい。

だが、これでも、「味わう」、「享受」ということが、具体的にどのような活動なのかははっきりしないので、あまり明確になったとは思えない。

なお、後に岩沢文雄も、その著『文学と教育 その接点』(鳩の森書房、78.6)で、「鑑賞」の語の捉えがたさについて論及しているが、増淵の「定義」に賛意を示した上で、「鑑賞」指導を積極的に進めたいと述べている。

- 21) 「文学教育再興」(『月刊国語教育研究』99.1)。
- 22) 「問題提起・文学教育の今日的課題」(『月刊国語教育研究』99.12)。
- 23) 「文学教育の危機」(『解釈と鑑賞』98.7)。
- 24) 「文学教育への一視座」(『月刊国語教育研究』96.2)。
- 25) 「他者の生を生き自己の生を探索する」(『月刊国語教育』00.5)。

- 26) 「こころが育つ発信型の文学教育」(『月刊国語教育』98.6)。
- 27) 「『関心』の問題化—『そんなの、関係ないよ。』という声を読み直す—」(『日本文学』98.8)。
- 28) 「授業をひらく〈読み〉の可能性—文学教育の根拠—」(『日本文学』01.12)。
- 29) 例えば、『読みのアナーキーを超えて』(右文書院、97.8)。
- 30) 「〈文学教育〉の深淵—問題の始点へ—」(『日本文学』00.8)。
- 31) 「〈記憶〉を伝え、受けつぎ、共有する営みとしての文学教育」(『日本文学』00.1)。
- 32) 注25)に同じ。
- 33) 「文学教育の発想の転換—創作指導の導入」(『月刊国語教育』00.5)。
- 34) 「対話を起こす—読みの主観性を克服するための視点」(『教育科学国語教育』01.4、臨時増刊号)。
- 35) 「言語技術教育の観点から文学の授業を見直す」(『月刊国語教育研究』99.1)。
- 36) 府川源一郎「もちろん『文学教育』で『こころ』は育つ」(『月刊国語教育』98.6)。
- 37) 注31)に同じ。
- 38) 「教えられるが教えていいのか」(『日本文学』99.4)。

【表 1】

光村出版 中学校国語教科書 〈文学〉教材数

	小 説 (物語)	詩	短 歌	俳 句	戯 曲 ・ シナリオ	計／総教材数 (%)
55 中等新国語総合編	9	6	1	1	3	20/ 86(23)
56 同 改訂版	12	6	1	1	3	23/ 80(29)
59 中等新国語(新版)	14	6	1	1	3	25/101(25)
*62 中等新国語	9	9	1	1	3	23/ 88(26)
66 中等新国語	11	12	1	1	3	28/ 78(36)
69 中等新国語	12	13	1	1	3	30/ 80(38)
*72 中等新国語	15	11	1	解説文	3	31/ 94(33)
75 中等新国語	12	11	1	解説文	3	28/ 90(31)
78 中等新国語	12	10	1	解説文	2	26/ 62(42)
*81 国語	11	10	解説文	解説文	1	24/ 68(35)
84 国語	12	9	解説文	解説文	1	24/ 64(38)
87 国語	16	10	解説文	解説文	1	29/ 61(48)
90 国語	16	8	解説文	解説文	1	27/ 59(46)
*93 国語	13	6	解説文	解説文	1	22/ 62(35)
97 国語	14	10	解説文	解説文	1	27/ 63(43)
*02 国語	10	6	一括の解説文		0	17/ 48(35)

※ 数字は3年分の合計。なお、*印のある年度は、改訂された学習指導要領に対応して改訂されている（【表2】、【表3】、【表4】についても同じ）。

※ 短歌、俳句の欄で「解説文」とあるのは、作品のみが一まとまりで収録されているのではなく、解説文の中でいくつかの作品が取り上げられているだけのものである。

【表 2】

教育出版 中学校国語教科書 〈文学〉教材数

	小 説 (物語)	詩	短 歌	俳 句	戯 曲 ・ シナリオ	計／総教材数 (%)
53 総合中学国語	13	8	1	1	3	26/ 96(27)
56 同 改訂版	12	12	2	2	3	31/ 87(36)
59, 60 同 三訂版	12	12	2	2	3	31/ 86(36)
*62 中学国語	12	9	1	1	3	26/120(22)
66 新版中学国語	17	16	1	1	3	38/108(35)
69 新訂中学国語	16	13	2	1	3	35/ 94(37)
*72 新版標準中学国語	13	11	1	1	3	29/ 88(33)
75 改訂標準中学国語	11	12	1	1	3	28/ 86(33)
78 新版中学国語	12	12	1	1	1	27/ 77(35)
*81 中学国語	14	15	1	1	1	32/ 73(44)
84 改訂中学国語	17	14	1	1	1	34/ 72(47)
87 新訂中学国語	14	12	1	1	1	29/ 63(46)
90 新版中学国語	13	11	1	1	1	27/ 59(46)
*93 新版中学国語	15	11	1	1	1	29/ 59(49)
97 中学国語	12	10	1	1	1	25/ 54(46)
*02 中学国語	11	10	1	1	0	23/ 50(46)

【表 3】

明治書院 高等学校国語教科書 〈文学〉教材数

	小 説 (物語)	詩	短 歌	俳 句	戯曲・ シナリオ	計／総教材数 (%)
57 高等国語総合(1～3)	10	18	1	1	3	33/ 93(35)
60 改訂高等国語総合(1～3)	9	10	1	1	2	23/ 75(31)
*63 現代国語(1～3)	12	12	3	3	2	32/103(31)
67 改訂現代国語(1～3)	11	13	3	3	2	32/103(31)
70 現代国語(1～3)	11	13	3	3	2	32/100(32)
*73 現代国語(1～3)	11	12	3	3	2	31/ 94(33)
76 現代国語(1～3)	13	13	3	3	2	34/ 98(35)
79 現代国語(1～3)	15	13	3	3	2	36/100(36)
*82 精選国語Ⅰ、Ⅱ	12	9	2	2	1	26/ 48(54)
*83 現代文	5	7	2	2	0	16/ 30(53)
85 精選国語Ⅰ、Ⅱ	12	9	2	2	1	26/ 48(54)
86 現代文	5	8	2	2	0	17/ 31(55)
88 精選国語Ⅰ、Ⅱ	12	9	2	2	1	26/ 48(54)
89 現代文	5	8	2	2	0	17/ 31(55)
91 精選国語Ⅰ、Ⅱ	12	9	2	2	1	26/ 48(54)
92 現代文	5	8	2	2	0	17/ 31(55)
*94 精選新国語Ⅰ	4	4	1	1	0	10/ 22(45)
*95 精選現代文	6	8	2	2	0	18/ 32(56)
98 精選新国語Ⅰ	4	4	1	1	0	10/ 22(45)
99 精選現代文	5	6	1	1	0	13/ 29(45)

【表 4】

東京書籍 高等学校国語教科書 〈文学〉教材数

	小 説 (物語)	詩	短 歌	俳 句	戯曲・ シナリオ	計／総教材数 (%)
55 国語高等学校	6	6	0	0	2	14/82(17)
59 新編国語(1～3)	13	5	1	1	1	21/67(31)
*63 現代国語(1～3)	11	13	1	1	2	28/95(29)
67 新編現代国語(1～3)	10	13	1	1	2	27/80(34)
70 新訂現代国語(1～3)	10	9	1	1	2	23/77(30)
*73 現代国語(1～3)	14	17	1	1	1	34/88(39)
76 新訂現代国語(1～3)	14	17	1	1	1	34/86(40)
79 改訂現代国語(1～3)	14	17	1	1	1	34/84(40)
*82 国語Ⅰ、Ⅱ	8	10	1	1	0	20/44(45)
*83 現代文	4	5	1	1	0	11/25(44)
85 改訂国語Ⅰ、Ⅱ	8	9	2	2	0	21/43(49)
86 改訂現代文	6	7	1	1	0	15/30(50)
88 国語Ⅰ、Ⅱ	9	9	2	2	0	22/47(47)
89 現代文	6	6	1	1	0	14/26(54)
91 国語Ⅰ、Ⅱ	9	8	2	2	0	21/46(46)
92 現代文	6	6	1	1	0	14/26(54)
*94 国語Ⅰ	5	4	1	1	0	11/23(48)
*95 精選現代文	9	7	1	1	0	18/31(58)
98 国語Ⅰ	5	4	1	1	0	11/20(55)
99 精選現代文	10	7	1	1	0	19/32(59)