

日本古典文学教育と教科内容学

福田景道*

Akimichi FUKUDA

Japanese Classical Literary Education and Subject Content Studies

要 旨

教員養成系大学・学部いわゆる教科専門領域の今後のあり方として「教科内容学」の創出と活用が提言されている。島根大学教育学部の専門教育科目である内容構成研究授業がそれに相当する。その中の1科目「日本古典文学教材研究」では、専門的学問（教科専門）と教育法（教科教育）とを融合させる事例が指摘できる。しかし、そのような成果を学校教育の場において実践するには量的時間的な制約がある。この制約に対処するところに教科内容学の役割が見いだせる。また、「学」として成立し難い教科内容学の難点に対処するのに隣接する学問領域の成果の取用が有効であり、教科内容学を実効的なものとして確立させ得ると思われる。

【キーワード】 古典文学, 古典教育, 教育内容学, 教材研究, 内容構成研究

1. はじめに

島根大学教育学部は、平成16年度より、教師教育、教師力養成に力点を置く新組織に改組され、対応して大学院教育学研究科も平成20年度から一新された。この新体制において、いわゆる「教科専門」領域と教育・教科教育領域との連動性と有効な協調関係の確保の重要度が増し、それに伴って、教科専門授業がいかにして教師教育に寄与するか、教員養成課程の中の教科専門領域のあり方が、新たな課題として浮上したのである。

本稿著者が専門とする日本古典文学の関係では、国語科教育と英語科教育が合併しての新専攻（言語教育専攻）の誕生、新科目群「教科内容構成研究」の創設、副専攻制導入に伴う演習系授業の受講者増加などの新たな事態が発生し、それぞれに対策、改善が必要になった。その中で、国語科内容構成研究授業の一つとして新設された「日本古典文学教材研究」は、教科専門と教科教育の連結を志向するという新しい方向性に基づくものであり、そこには克服すべき多くの課題が顕現していた。これは、いわゆる「教科内容学」¹の検討と構築に繋がり、新しい発想の授業の創案が求められていたと言い換えることができる。同時に、連動して、日本古典文学授業全体の体系を再検討することも要請されたものと理解できる。

教員養成系大学・学部の「教科内容学」のあり方や定義については、広狭さまざまに捉えられる可能性があったが、近年になって共通理解が形成されつつあるように思われる。たとえば、文学部や理学部で行われる純粹に専門的な学問と異なり、学校での教育実践と関係づけられなければならないとする提言がある。教科専門領域に教科教育の要素が含まれたものと見られるが、教科内容

や教材の創出を要件とする点からは、教科教育の領域に属するとも言える。両領域の重なったところに位置するということもできる（西園芳信, 2009）。今後はこのような捉え方が主流になってゆくと思える²。島根大学教育学部の「教科内容構成研究」には「教科内容学」と構築方法における相違点が認められるが（増井三夫・西園芳信, 2011）、上の定位に照らせば同一視しても支障はない。

本稿は、国語科内容構成研究授業の中の「日本古典文学教材研究」を中心に、教員養成系大学・学部の教科専門・教科内容学としての日本古典文学教育のあり方を考究するものである。

2. 国語教育専門科目の中の日本古典文学領域

島根大学教育学部言語教育専攻国語教育コースの専門教育科目としては、「言語コミュニケーション論」「日本語学」「日本文学」「書写・書道」「書道」「国語科教育学」「書道科教育法」「国語科内容構成研究」の9分類の下に41種の授業科目（総単位数111）が開講されている（「卒業研究」は除く）。国語教育コース主専攻の学生は、この中から50単位以上を取得することが義務づけられている。また、副専攻の国語教育コースⅠ・同Ⅱ・書道コースに所属すれば、この中の16単位が必修となる。平成20年度に新設された国語教育コースⅡは、国語教育コース主専攻生のみを対象とするものであり、これを選ぶと合計66単位以上の国語教育専門科目を履修することになる。

日本古典文学に関する専門的授業科目は、「日本文学」に分類される下の4種である（授業科目名・単位数・履修年次を示す）。いずれも教育職員免許法の免許法該当科目名は「国文学」になる。

* 島根大学教育学部言語文化教育講座

日本文学史Ⅰ	前期2単位・後期2単位 1年次後期以降
日本古典文学講読	後期4単位（2回履修可能） 1年次後期以降
日本古典文学演習	前期4単位（2回履修可能） 2年次前期以降
日本古典文学特殊講義	前期2単位・後期2単位 3年次前期以降

国語教育コース主専攻は、この中の2～6単位が必修になり、最高16単位が修得できる。副専攻の場合はⅠ・Ⅱともに必修2単位、最高16単位履修の可能性がある。

国語教育コースに所属した者は、実質的必修科目である「日本文学史Ⅰ」（前半；後期開講）によって文学全般と古典文学の概要をまず包括的に習得する³。これは講義形式で1年次後期の履修を基本とする（福田，2011b）。これに合格し、学修を継続・進展させる場合は、2年次以降に続編にあたる「日本文学史Ⅰ」（後半；前期開講）を受講する。さらに希望すれば、講義形式の「日本古典文学特殊講義」が4単位分受講できる。日本文学史と特殊講義とは総論と各論の関係にある。

この「日本文学史Ⅰ」は、日本文学の概論であると同時に教員免許法上の科目「国文学（国文学史を含む）」の「国文学史を含む」の制約に即応するものである。したがって、中学校や高等学校の国語教材・古典文学教材・文学史教材と関係させる部分が少なくない。これは公表している授業計画書にも明示しているもので、教員養成大学・学部以外で開講されている同趣の授業科目とは明瞭に性格を異にしている。この相違に依拠して広義の「教科内容学」に属すると認めることもできるであろう⁴。

国語教育コース所属生は、上の講義形式の授業と並行して演習形式授業2種を選択して履修できる。1年次以降2度受講できる後期の「日本古典文学講読」⁵と2年次以降に受講できる前期の「日本古典文学演習」が該当する⁶。これらは、古典文学作品の本文を詳細に読解・鑑賞することを中心とする比較的少人数の授業である。対象とする作品に中学校や高校の教材として一般的に扱われるものが多く選ばれる点に教員養成学部としての特徴があるが、作品を教材として捉えることはない。教育的観点から作品を評価することもない。講読と演習とは、本文の読解を中心とする前者と文芸的解釈や鑑賞を重視する後者とに区分しているが、作品を精読する点は共通する。近年の履修動向を見ると、まず講読を受講して次に演習を受講する機会が多いが、時間割重複による後回しなどにより、先に演習を受講する者も存在する。講読・演習双方に、不合格者の再履修、2度目の履修もあり、学修段階の先後関係は設けていない。また、すべての演習形式授業において履修者が単独の発表を経験することを単位認定の最低条件にしているため、独力で古典本文を解読するための実践的国語力と独創的創造力を育成することができる⁷。これらの履修を積み重ねることによって、古典文学作品や文献の基本的性格と本質を理解し、

国語科の教師としての基盤的实践力増強の一要因となる事が期待できる。

以上のように、2種の講義形式と2種の演習形式の授業を重複並行履修することにより、日本古典文学の基礎的素養と実践的能力が効率的に取得できると予想している。同時に、教科教育や国語科教材との接点になる授業内容を加えているので、教員養成系ではない学部等の同傾向の授業科目とは明確に相違すると言える。すべて広義の教科内容学に属すると言って大過ないであろう。

このような教育学部特有の「教科専門」的科目群に加えて、「国語科内容構成研究」5科目が新設されたのである。これは、2年次後期または4年次後期に1回履修できる。主専攻生は開講5科目中3科目（6単位）が、副専攻生は1科目（2単位）が卒業要件となっている⁸。これらは教科専門担当教員が教科教育的内容に踏み込もうとするもので、狭義の教科内容学に該当する。教科専門と教科教育との境界領域に位置するとも言える。「日本古典文学教材研究」はその中の1科目で、教材としての古典文学を追究することを中心とする（次節に詳細な内容を示す）。

なお、これらの古典文学関係授業と学習指導要領との関係についても言及すべきであるが、別稿で述べたところと重複する部分が多いので（福田，2011b）、本稿では省略する。

併設されている大学院（修士課程）の履修基準についても略述しておきたい。島根大学大学院・教育学研究科では、必修30単位中14単位が専門教育科目に当てられている。教育内容開発専攻の言語教育コース国語教育分野においては、「中等国語科内容開発研究Ⅰ・Ⅱ」4単位（各2単位）が必修で、残る10単位を、国語学・国文学・漢文学・書写書道・国語科教育に関する8科目26単位から履修することになる。このうち、古典文学に関係するのは、「国語科内容構成研究特論（国文学分野Ⅰ）」4単位（前期・後期各2単位15時間開講）である。これが教科内容学に相当し、教科専門的性格と教科教育的性格とを併せ持つところに特色がある。学部段階の国文学の専門性を学術的に深化させるだけでなく、教科教育的領域にも踏み込む側面は、学部の内容構成研究授業に一致し、境界的性格が見いだせる。

以上のように、本学の教育学部・教育学研究科の古典文学分野の授業は、教科内容学的性格、教科専門と教科教育の境界的性格をもつと言える。その性格を最も顕著に体现するのが「日本古典文学教材研究」なのである。

3. 日本古典文学教材研究の現状と課題

国語科内容構成研究「日本古典文学教材研究」は、平成17年度より2年次後期以降の国語教育コース主・副専攻生を対象に実施している。

初期の段階には、(1)中学校・高等学校の国語科教科書の中の古典文学教材の研究、(2)古典文学に関する基礎知識の確保、(3)文章表現の実践力の養成、の3要素を柱と

して授業を構成していた。受講者は(1)に関する発表（古文教材の教科書での扱われ方の特徴と問題点の指摘を主とするもの）を1回以上経験し、関連して(2)について学修し、最後に(3)で得られた文章表現力を活用してレポートを作成するという内容であった。(1)が授業の中軸を構成するが、履修者の数と質により(2)(3)に過半の時間を費やすこともあった。古典文学の基礎知識や語彙力に関する小テスト実施、教員採用試験問題を用いての読解力養成などを授業内容に加える場合もあった。成績は、レポートから窺える(1)(2)(3)の総合力に(1)の発表内容の充実度を加味して評価した。

当初はこのように教科内容的性格と並んで基礎力養成的性格の際立つものであった。新体制が実習・体験学修などの教育実践力付与を優先することと副専攻生が受講者の半数を占める新事態に対応して、基礎学力確保が必要であると思われたからである。また、一般的に学生の学力低下傾向が指摘されていたこと、演習形式授業への不応者が急増していた事実に基づいて、入門期学習のような性格を帯びさせざるを得なかった事情も関連している⁹。

「日本古典文学教材研究」は、開講回数を重ねるに従って、上の(1)の割合が次第に増加し、現在ではほぼ教科内容的性格のもののみになった。2年次後期開講であるため、入門期学習の性格が相応しくなかった点、演習形式への適応は履修学期を早期化した「日本古典文学講読」にゆだねられるようになった点、教材・教科書研究のための資料が蓄積された点などがその明確な動因である¹⁰。

さて、教科内容学に特化してからは、授業は基本的に次のような編成となった。

1. はじめに
2. 国語科のなかの古典文学
3. 古典（古文）はなぜ学ぶか（1）（2）
4. 国語科教科書の中の古典文学—教材としての『竹取物語』—（1）（2）
5. 古典文学教材の研究と開発—発表—（1）～（7）
6. 古典文学の面白さと国語科教材
7. まとめ

これに適宜「文章表現の基礎事項」「古典文学の基礎知識」などについて短時間の解説を加えている。年度によっては、古典文学教育を専攻する大学院生による研究成果の一部の開示を付加することもある。

履修者の発表（5）は、平成23年度の場合、現行の中学校国語教科書5種に共通する『竹取物語』を対象とし、各受講者が1種の『竹取物語』教材の特徴を指摘・分析した上で、それを基に補足的・発展的教材を創案するという内容のものである。これが、教科専門と教科教育の両領域が融合する機会となる。実際に『竹取物語』に関する先端的研究や斬新な作品解釈を応用して、教材としての新生面が見いだされることもある。古典文学としての研究史や国文学界の論点を学修することによって、国語科教科書の一行一行に潜む配慮や労苦に気づくこともある。精確な作品把握が、既存の教材の豊かさを掘り起

こし、新しい教材の創出に通じることは否定できないであろう。

これを、教科専門が教科教育に貢献する形での統合的な教科内容学の一つの典型と見なして大過ないと思われる。日本古典文学教材研究では、教科専門（日本文学研究）が教科教育（国語科教材とその活用）に結びつくのである。

4. 教科内容学の役割と限界

しかし、これを学校教育の場で実践しようとする、越えがたい障壁に行く先を塞がれる。教科専門的知見を取得するために必要な時間が工面できないのである。教育実践や教材開発に有効に活用できるだけの見識や素養を身につけるには、多大な時間と労力を要するであろう。

かつて、高等学校国語科教科書に採録される『大鏡』の本文掲載の実状を検証したことがある（福田景道、1990）。そこでは、統一性のある作品の一部分のみが切り取られているために、文学としての価値や真意が隠されてしまう弊害が抽出された。

『大鏡』は説話文学のように短い挿話の羅列的集合体のように見え、それぞれの小話が独立して鑑賞できるため教材に適していると一応は評価できる。人気教材の『徒然草』と同様に一話完結ものと扱われる。ところが、この作品は、藤原道長の栄華を究明するという主題によって強固に統一されていると見なすべきなのである。独自の歴史観に基づいて、各挿話は相互に連鎖しつつ一つの目的を達成するために歯車のように役割を果たしているのである。すべての説話が一方向に向かっているとも言える。ここに『大鏡』の古典・文学としての到達点が認められる。ところが、教科書に一部分が分断されて収載される際にはそれらの連続関係や相互補完関係や一方向性は失われざるを得ないのである。高度な芸術性や文化的価値をもつ古典に接する好機であるにもかかわらず、その本質を享受できない現実を軽視できない。教科書の文学教材にはこのような宿命的とも言える欠陥が伏在する。

日本古典文学教材研究で取り上げている中学校国語教材としての『竹取物語』にも同様の難点が指摘できる。出生、成長、求婚、難題、相聞、告白、昇天、と続く数多くの名場面・象徴的場面のうち2、3ヶ所しか採録できず、現代文で説明されている梗概にも量的な制約があって作品の全体像を理解するには至らない。他の部分を現代語で説明するにも限界がある。ここにおいても古典の価値や興味を十分に感得できない点が惜まれる。

このような教科書収載によって生じる量的制約による欠陥に対処するには、現状では教師の特別な配慮に期待するしかないと思われる。授業者が『大鏡』や『竹取物語』の全体像について十全に理解していれば、教材掲出箇所的位置づけを適切に理解させることができるであろう。また、生徒の理解度に応じて授業者が作品全体が容易に見通せるような補助的資料を作成して提示すれば、

教科書教材の意味が簡便に学習できるであろう。しかしながら、すべての教師に古典文学についての高度な理解と知識が備わっているとは考えられないし、すべての教材について詳細な補助資料を提供する余裕があるとは思われない。授業担当教師の特別の力量と負担に頼らなければ、教材として眼前に存在する古典や文学の豊潤さが受容できないという事態は決して黙視できるものではない。これが立ちはだかる宿命的な障壁である。

このような問題に対処する方法があるとして、それを実行するに最も近いところに位置するのは、教科専門の大学教師であると思われる。教科教育的観点では、量的または時間的制約を解消することは難しいであろう。教科内容学の果たすべき役割の一つは、専門学術的見識を高等学校以下の授業担当教師に要領よく伝授し、先端的学問の成果を要領よく取得する方法を教授することである。専門的学術の成果が効果的な補助資料作成に直結し、最新の研究成果がそのまま効果的な補助資料になり得る状況を想定することは難しくない。本稿著者が大学で担当する「日本古典文学教材研究」授業が教科書教材に対する「補足的・発展的教材の創案」を内容とすることを前節で紹介したが、これがここに言う教科内容学の役割に相当する。

以上は、日本古典文学教育の教育実践上の宿命的難点とそれに対処できる古典文学を専門とする教員養成系大学教員に与えられる可能性の指摘であるが、ここにいうような量的時間的制約は分野や教科に関係なく学校教育全体に共通するはずである。そうであれば、教科内容学全体の可能性の一つを暗示するものでもあると思われる。教材に潜在する各専門的学問の枠組みや概念を簡明に表現し伝達するところに教科専門教員の教科内容学の役割があるとも言える（吉田正生，2005）。

ところで、教科内容学の意義をこのように想定した場合、ただちに課題が2点見いだせる。第一に、教材や授業実践の個々の問題には対処できるが、それぞれの対処方法に共通性が見いだせないと予想される点が指摘できる。各々の教科・分野・領域に固有の特色があるため、統一的な理論や方法が案出できないのである。教科内容学の最大の難点である。

教科内容学研究に関して、「学」としての体系性の確立が志向されている（西園芳信，2009；増井三夫，2009；増井三夫・西園芳信，2011）。しかしながら、一個の独立した「学」として成り立たせる基盤的理論を見いだすことは難しいのではないであろうか。ここで学問の本質的にまで論及する準備はできていないが、現行の教科内容学には「学」と認識するのに必要な統合的根拠が欠落しているように思われる。「教育学」の一分野が根底において教科専門と教科教育とを融合させることが期待できそうであるが、私見の及ぶ範囲ではその徴証を見いだすに至っていない¹¹。教育課程論や教育哲学においても同様である。そもそも教育学に単独の「学」として統一し難い側面があるのかもしれない。また、「教科教育学」が教科内容学の基礎を形成できると判断することは極め

て困難である。教科の多様性によって統一し難いのは言うまでもないが、「教科」の枠組みそのものが教育職員免許法に従わなければ説明できない脆弱なものなのである。「教科専門」に関しても類同する事情がある。各専門教師の組織は学校教育における教科・科目に依拠するものなので、学問的な統一性をもち得ない場合が多い¹²。教員養成系大学・学部の枠組みがなければ、講座や専攻の組織は意味をなさないのである。

教科内容学を組成する教科教育学分野と教科専門分野はともに学問上の実体をもたないものであった。教育学によって「学」としての基盤を即座に創出することを期待することはできない。教科内容「学」構築に関与する三つの学問領域はすべて統一性の薄弱なものであることが困難さのすべてに通じると推断できる。

教科専門教員が教科内容学的役割を果たす上での第二の難点は、担当教員の評価に関わる問題である。大学・大学院の設置基準に基づく教員の評価が文学部・理学部などの既存の専門分野の専門性によって行われるので、教科専門担当者が教科内容学的成果を残したとしても評価の対象とならない、正当に評価されない事態が指摘される（吉田則夫，2007）。これは教科内容学が「学」として成り立ちがたい点と表裏の関係にあるとも言え、根拠は単一であるのかもしれないが、軽視できないもう一つの難点となるであろう。

各教科・科目において、教員養成系学部と一般学部の授業内容が比較される事例を見ると、教員養成学部の教科専門・教科内容学が一般学部の授業内容を基準にして評価されることが比較的多いように思われる（大村浩之，2004）。一般学部から何が欠落し、何が付加されたか、という観点が目立つのである。これも教科内容学の未確立に基づき、明確な評価基準をもたないことに関係すると思われる。

学校教育の場における教育実践に関して大学授業の教科内容学が実質的に貢献できる可能性を提示したが、教科内容学が「学」として成り立ちがたいという難題がその実効を妨げていると言えるのである。

5. 教科内容学と隣接領域—外からの内容形成—

日本古典文学教材研究授業を教育内容学として機能させることは、教育学や教科教育学との関係だけでは困難である。短期間に課題が克服されるとは考えられない。そこで、本稿では、教科内容学や古典文学の隣接領域との接点から今後の可能性について論及する。教科専門、教科教育、純粋教育学などの「内」からの考察だけでは限界があるのは明らかなので、「外」に目を向ける試みである。

ここでは、本稿著者が近年担当した、国語と英語が合流した言語文化教育、福祉文化教育の授業、生涯教育活動の事例を紹介する。

従来の国語教育と英語教育とが合流して新しく言語教育専攻が誕生したことは前述したが、それに対応する教

員新組織として「言語文化教育講座」も同時に始動した。少し遅れて、同講座の教員を中心に、他講座所属の国語教育担当教員、附属中学・附属小学校の国語と英語の担当教員が加わって共同研究「言語コミュニケーション教育の研究と開発」を実施した(福田景道, 2011a)。この共同研究と同一の構成員によって平成20年度には「島根大学言語教育研究会」を発足させ、年4回のペースで研究発表会を実施している。これによって、国語・日本語・日本文学などの領域を英語・英語学などの領域と対比する機会が得られ、旧来の認識を相対化、客観化できたと評価できる。

教科内容学構築上の難点の一つに、教科専門の分断性・不統一性を挙げたが、それを解消する端緒にはなったのではないと思われる。また、ここで得られた知見の一部は日本古典文学教材研究などの授業に反映させた。

なお、この共同研究組織・研究会においては、教科専門と教科教育とが交流することになったが、新境地に挑んだのは教科専門の教員に限られたように思われる。教科教育担当教員と附属学校の教員は、通常の研究成果を学際的な研究会で披露するというものであって、国語と英語とが比較できた点では有意義であったと思われるが、教科専門諸分野に接近する様子はほとんど認められなかった。一方、教科専門の各担当者は、かなり積極的に教科教育領域に踏み込んでいたと思われる。また、研究発表の中で教科専門の立場から教科書掲載の教材について考察される際に各分野から多角的な意見が集積されたことも少なくなかった。

国語教育と英語教育の合流した研究組織の運行実績によって、教科内容学構築には、教科専門教員が中枢を担うべきこと、教材は異領域統合の根拠になり得ることが明らかになったことをここに確認しておきたい。

隣接領域との接点として、次に、福祉文化教育を取り上げる。かつて島根大学教育学部に存在していた福祉社会コースに関わったことから、他学部の社会文化系・社会福祉系の専門科目として「文化共生論」授業を開講している。また、宗教学・社会学・中国哲学・西洋文学の専門教員とで分担して開講している教養科目「福祉と文化」もある。主に日本古典文学の作品を素材として用いながら、社会・文化・人間の本質に迫りしようとするものであり、文学作品としてではない古典の側面に触れる機会となっている。広義の福祉と教育とには共通の属性が見いだせるので、日本古典文学教材研究の授業内容にも転用している。ここでその共通性について論及する余裕はないが、教科教育の隣接領域として福祉文化の分野を位置づけると教科内容学の創案に寄与できると思われる。他に一般教養科目として独自に考案した「歴史と文芸」も開講しており、これらを通じて古典の教育的意義に遭遇することもある。古典文学や教科教育の隣接分野との接点が教科内容学の授業内容を豊かにする可能性があると言ってよいであろう。

生涯教育にも教科内容学に隣接する面がある。本稿著者は、平成18年度以来、每期、講義形式の授業を公開授

業として一般社会人に開放している。また、平成19年度以降は教育学部の国語関係教員とともに公開講座を開講している¹³。その中の「古文」を担当し、これまでに「大宅世継の正体」「『竹取物語』を読む」「『浦島太郎』を読む」「『一寸法師』を読む」「『伊勢物語』を拓く」という内容で講義を行った。すべて受講者が学校で学習した古典文学の内容を、最新の研究成果によって発展させることができる。著名な古典文学作品の新しい読み方や意外な深意に気づくことは、古典の「再発見」として教育的効果が認められる(菊川恵三, 2007)。他にも近年実施した公開講座、出張講義、教員免許状更新講習講座の内容についても同様のことが指摘できる。

以上のように、言語文化教育研究、福祉文化関係授業、生涯教育活動などの隣接すると思われる諸活動・領域が、教科内容学の内容形成に多大に貢献すると思われる。教育学や教科教育学を活用して理論整備を試みる内側の営為だけでなく、広く周辺領域に目を向け、外側から教科内容学の内実を充実させることも有効なのではないと思われる。内容の充実が本質や理論の生成を促進する側面に注目したい。

教員養成系大学・学部は、ここ数十年、度重なる変革を余儀なくされてきた。教員養成系大学院の新設、いわゆるゼロ免課程の設置と見直し、平成10年(1998)の教員免許法の大規模な改定などである(吉田則夫, 2007)。この間に教科専門分野は相対的に縮小した。しかし、変革の過程にさまざまな新領域・異分野と接触したはずである(福田景道, 2009)。本稿著者はそうであった。今こそその経験を意味のあるものに転ずるときではなからうか。教科内容学はその活用の舞台となり得ると思われる。

6. 教科内容学と古典文学教育

日本古典文学教材研究の授業では、導入にあたって、なぜ古典を学ぶのか、という問題について考えている。受講者が教壇に立ったと仮定して、生徒から「なぜ古典または古文を学習しなければならないのか」「古典学習の目的や意義は何か」と問われたとして、解答方法を発表するというものである。これに応えるためには、教育や教科教育の見識だけでは難しい。古文を学習するに際しての目的が明確に定められていない経緯を開示することはできても、生徒の素朴な疑問を解消しきることはできない。一方、教科専門の高度な素養に基づいて、古典というものの意味や価値を明らかにしても、学校で全員がそれを学ばなければならない理由を説明したことにはならない。教育学や教科教育学に基づく補足や補強が不可欠である。

古典文法や作品解釈の学習過程において知的探究の価値を感得できる事例に基づいて「古典教育の目標と可能性は、知的探究の喜びを追体験させることの中にある」という見解がある(塚原明弘, 2010)。これを否定でき

ないであろう。学習や学問の意義を知ることは教育の大きな目標であることは間違いない。しかし、それは古典・古文に固有の目標ではない。「なぜ古文を学ばなければならないのか」は「なぜ古文でなければならないのか」「古文以外に置き換えることはできないのか」という疑問でもある。知的探究の価値のみではこの疑問に十分な解答を与えることはできない。教科専門の知見を教科教育の場に応用するだけでなく、さらに一歩進んで両者を統合した新しい学問体系の構築がもとめられる。古典文学・語学の専門性と国語科教育学の実効性を共存させるだけでは深層的問題を解決することはできない。両者を統合させる教育学的根拠を欠くからである。教科専門、教科教育学、教育学の知見を集約し、さらに隣接諸分野の成果を結集してはじめて古典文学（古文）の本質を教育の場に掲げることができるのではなかろうか。ここに基盤的「教育内容学」存立の意味が見いだせるのである。

古典学習の目的や意味は歴史的に変遷しつつ現在に至っている（中村格，1988；佐藤幸代，2011）。古典の意味を教育史的観点から考究することも必要になる。かつて、国語学・国文学・国語教育学などのさまざまな立場からの古典文学教育の意義についてのさまざまな論究を過去に遡って統括的に検証した上で、古典を学ぶ意味を多角的に捉える見解が提示されたことがある（植垣節也，1984）。このような営為は明らかに教科内容学にも通じる。また、この営為を教師が簡便に活用できるようにできれば、教育内容学の意義が承認できるのではないであろうか。

注

1. 「教科内容学」の用語については、増井・西園（2011）などによると、1978年の広島大学教育学部教科教育学科設立の際に、教科専門の担当者に共有される学問領域に対する名称として端を発したと認識されている。
2. これは、平成22年7月から23年9月にかけて実施された「文部科学省先導的の大学改革推進委託事業」の成果であり、今後の方向性を定めたものと見なせる。
3. 日本文学史という授業科目は、日本文学史Ⅰ（主に古典文学）と日本文学史Ⅱ（主に近代文学）とがそれぞれ前期・後期に1回ずつ、計4回（8単位）履修できる。主専攻生の場合、このうちの2回（4単位）が必修となっているので、必ずしも日本文学史Ⅰを履修する必要はない。日本文学史Ⅱを2回履修すればよいからである。しかし、実際には、主専攻生は全員が日本文学史Ⅰを1年次後期に履修している。
4. 教員養成系の課程で開講される教科専門の授業はすべて教科内容学である、または教科内容学であるべきである、という考え方があられる。
5. 3年次後期は、実習セメスターであり、通常の授業は履修できない。
6. 平成19年度以前は、日本古典文学講読が2年次以降

の前期開講、日本古典文学演習が2年次以降の後期開講であったが、平成20年度からは、講読を1年次後期以降に、演習を2年次前期以降に変更した。半年早く開講することにより、学生が演習形式授業に早期に順応できることを目的とした変更であった。演習形式授業での個人発表を行うことが、学生の長期欠席や大学不適應の一因になっていると考えられたので、発表に順応する機会に講読を位置づけたのである。

7. たとえば、古典文学の本文を解釈するためには、まず辞書や文献資料の探索・活用によって語句の意味を特定し、応用力や発想力を駆使して現代語訳する作業が必須となる。この経験により、実践的国語力が養成できると予想される。
8. 開講5科目は、文法教材研究、日本現代文学教材研究、日本古典文学教材研究、漢文学教材研究、漢字教材研究である。
9. かつての国語教育の専攻には、新入生が大学の学修方法や演習形式の授業に適應することを支援する「国語科基礎演習」という授業が開設されていた。本稿著者はその役割を補うものとしても「日本古典文学教材研究」を位置づけていた。初期段階に、教科内容学的性格と入門期学習的性格とが併存していた理由の一つがここにある。
10. 確証があるわけではないが、初期の入門的内容は学生に単位取得が容易であるという印象を与えたのではないかと思われる。この授業の履修者数が増加したのに伴って「日本古典文学演習」の履修者数が減少したことからの推定である。現在は両授業の履修数に偏りは無い。
11. ただし、最も期待できるのは、教育の本質論ではないかと想定している。今後の課題としたい。
12. 国語の場合、教科専門は国語学・国文学・漢文学・書写書道から成るが、それぞれが独立した学問分野なので、共通性が見いだしがたい。共通する学会は存在しない。それぞれの基礎となる学問分野は、言語学・文芸学・文献学・哲学・思想史学・史学・芸術学などであり、一括は不可能である。
13. 各年度の講座名は次のとおり。平成19年度：「国語」の世界を広げよう（5日間）、平成20年度：「国語」の世界をひろげよう2（5日間）、平成21年度：「国語」の最前線（6日間）、平成22年度：「国語」の新視点（7日間）、平成23年度：「国語」の世界を拓く（7日間）。

参考文献

- 植垣節也，「古典教育の意義」，同著『古典解釈論考』，和泉書院，161-206（1984）
- 大村浩之，「中学校教員の養成カリキュラムの分析—教員養成学部と一般学部の教科専門科目の比較分析—」，『(中国四国教育学会)教育学研究紀要』第50巻，166-171（2004）

- 菊川恵三, 「生涯学習における古典指導 — 『古典再発見』 —」, 『日本語学』 第26巻第2号, 62-69 (2007)
- 佐藤幸代, 「中学校国語科における新しい古典教育の方向性」, 『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』, 第3号, 29-38 (2011)
- 塚原明弘, 「古典教育の目標と可能性」, 『国文学解釈と鑑賞』, 第75巻第10号, 115-118 (2010)
- 中村 格, 「国語教育のなかの古典」, 『図書』, 第474号, 50-53 (1988)
- 西園芳信, 「研究の課題と方法」, 『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』, 風間書房, 1-7 (2009)
- 福田景道, 「古典教材としての『大鏡』の特異性」, 『(鳥根大学教育学部)教科教育研究論集』, 第4集, 41-56 (1990)
- 福田景道, 「世代間コミュニケーションと歴史教育—歴史物語『梅松論』の継承と変容—」, 『鳥根大学教育学部紀要』, 第42巻別冊, 13-24 (2009)
- 福田景道, 「言語コミュニケーション教育の研究と開発プロジェクトの活動」, 『鳥根大学教育学部紀要』, 第44巻別冊, 3-6 (2011a)
- 福田景道, 「言語コミュニケーションと日本古典文学史教育」, 『鳥根大学教育学部紀要』, 第44巻別冊, 65-71 (2011b)
- 増井三夫, 「教員養成としての教科内容学(教科専門)研究の歴史」, 『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』, 風間書房, 9-30 (2009)
- 増井三夫・西園芳信, 「教科内容学研究の現在と可能性」, 『教科専門と教科教育を架橋する教員研究領域に関する調査研究』, 平成22-23年度文部科学省先導的 دانشگاه改革推進委託事業研究成果報告書, 三大学研究協議会編集, 上越教育大学発行, 28-57 (2011)
- 三浦勝也, 「古典教育と文語教育」, 『東京都立産業技術高等専門学校研究紀要』, 第2号 (2008)
- 余郷裕次・村井万里子, 「国語科の教科内容構成の原理と枠組み」, 『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』, 風間書房, 31-59 (2009)
- 吉田則夫, 「『教科専門の行方』—教員養成系大学・学部で三十余年, 教科専門(国語学)を担当して考えること—」, 『岡山大学国語研究』, 第21号, 45-54 (2007)
- 吉田正生, 「教科教育と教科専門—それぞれの発展方向—」, 『教科教育学研究』, 第23集, 3-15 (2005)