

Title	増淵恒吉の「話し合い」指導観
Author(s)	熊谷, 芳郎
Citation	聖学院大学論叢,20(2) : 123-138
URL	http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=36
Rights	

聖学院学術情報発信システム : SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

増淵恒吉の「話し合い」指導観

— 1957年までの「実践」から —

熊谷芳郎

Tsunekichi MASUBUCHI's the outlook on guidance of the “discussion”:

From “practice” until 1957

Yoshiro KUMAGAI

As for the practice of Tsunekichi MASUBUCHI, it has been said to be the center till now the reading and understanding guidance that was main in a classic. However, in the problem unit credit system that was his characteristic guidance method, the activity of “discussion” occupied the important position. In addition, in the times when a unit credit system to attach great importance to experience was strongly recommended, he insisted clearly when it “was not possible for the unit credit system of the empiricism in the high school”. And he would emphasize the frame of language arts and tended he limited the “discussion” activity to performing learning to understand a work effectively, and it to be taught as a result of this to be conscious of a difference with the unit credit system of the empiricism. Therefore, by the “discussion” guidance of the increase deep water, an opposition axis was done a relativization of, and a student was in condition to be hard to do the remark that was able to be tied to one's life.

Key words: 「話し合い」、課題学習、「話し合い」の範囲、対立軸

1. 本研究の課題

増淵恒吉は、1946年4月から当時の都立第五中学校（のち、小石川高等学校と改称）、1949年10月からは都立第一新制高等学校（のち、日比谷高等学校と改称）でそれぞれ教諭として指導実践にあたった後、1957年3月、東京都教育委員会指導主事となった。その間、学習指導要領の作成にも深く関わり、「戦後の中学校および高等学校の国語教育の充実発展のため、文字通りパイオニアとして活躍した」。¹ 本研究の課題は、都立小石川高校、および日比谷高校での実践の中から、増淵の

「話し合い」指導観を明らかにすることである。

たしかに、これまでの増淵研究では、古典を中心とした「読解指導」の指導実践が主であるといわれてきた。『増淵恒吉国語教育論集』も「上巻 古典編」「中巻 読解指導編」「下巻 文法指導編・表現指導編」となっている。

ところが、増淵の特徴的な指導法である課題単元学習においては、「話し合い」の活動が重要な位置を占めていたのである。したがって、増淵が「話し合い」指導をどのように捉えていたのかを把握することは、増淵単元学習の中でこれまであまり注目されてこなかった面に光を当てることにつながるであろう。

また、戦後の中学校および高等学校の国語教育において、「文字通りパイオニアとして活躍した。」とされる増淵恒吉の「話し合い」指導をつかむことは、その後の高等学校における「話し合い」指導というものが、どのような位置づけをされていたのかをつかむことにも繋がるであろう。

なお、学校名は煩雑さを避ける意味から、本研究では現在の校名で統一する。また、増淵の記述には「話し合い」「討議」の語が使われている。両者の区別について論ずるべきなのであるが、紙数の関係から本研究においては両者を含めて「話し合い」として論を進めていく。

2. 増淵恒吉の課題学習指導と「話し合い」

増淵恒吉にとって、「話し合い」という学習活動は重要な活動として位置づけられていた。たとえば、近代小説について指導する際の「学習指導案」²においては、導入部で「話し合い」活動を行い、班別に課題について「話し合い」、各班の発表を聞いて「話し合い」、全体を通じての課題に対して再び班別で「話し合い」、その「話し合い」の結果を聞いて今度は個人で鑑賞・批評を行う、という流れが示されている。同様の単元展開例は1951年に発表された古典文学の学習指導例にも見られる³。

これらの実践では、「話し合い」は単なる学習活動というだけではなかった。より重要な役割を担っていたのである。たとえば、導入における「話し合い」について、次のように述べられている。

導入の際の（四）の話し合いの結果によつてはこの指導案が全部くずれてしまうのであるが、教師がわでは、当然予定を立てておいて、なるべく自分に指導の自信のある作家や作品を題目に選択できるよう生徒を導いてゆきたい。むりして不得手な作家や作品を取りあげる事はあるまい。其場合でもできるだけ生徒の関心の深い問題へできるだけ近づけるようにすべき事はいふ迄もないであろう。⁴

つまり、学習者の行う「話し合い」の結果によって、指導案を組みなおすというのである。

さらに、発表のあとに「話し合い」活動を行うことについて、次のように解説している。

なお、共同研究の発表後に、発表の内容や技術についての討議はぜひ行われなければならない。いろいろな方面から多角的にとらえられた一つの単元への理解が、討論によつて統合され全面的なものとなるであろう。たとえば随筆の単元では、随筆を読むときの心構えというものがこの段階においてまとめられるのである。⁵

「いろいろな方面から多角的にとらえられた一つの単元への理解」を「統合」し「全面的なもの」するために、「討議」は欠かすことのできないものだという。班別で課題に取り組む学習形態をとるに当たって、「話し合い」は全体的な理解を促すために必要不可欠だということである。

また、ここで学習が「理解」に限定されている点にも注目しておきたい。増淵にとって、高校での学習とは「理解」に限定されるものであったことを窺わせる記述である。

このように「話し合い」活動は増淵の実践にとって、重要な活動であったが、それは学習の評価の上にも及んでいた。先に引用した「近代小説の学習指導案」には「この単元では、どんな評価をすればよいか。」と題して、次のような記述がある。

一 話し合い、発表、討議、作文などを通して次のことを判定する。

(一) 近代の小説の展開のあらましについてどのくらい理解することができたか。(二) 近代小説に対する関心がどう変わってきたか。(三) 近代小説の現代的意義について意見を持つようになってきたか。(四) 近代小説の読み方について意見を持ち、望ましい態度を身につけるようになったか。⁶

ここには、「話し合い、発表、討議、作文など」の学習活動によって、理解の深まり、関心の変化、意見の形成、「望ましい態度を身につける」ことを学ばせようとしている姿勢がある⁷。しかし、増淵にとっての「話し合い」とは、学習者の学習を進めるためのものだけではなかった。

生徒との話しあいによつて次のことを反省する。

(一) 計画と準備はどうであつたか。

(二) 学習の難易はどうであつたか。

「話し合い」によって、指導者の授業評価までも行おうとしているのである。

以上のように、増淵にとって課題学習における「話し合い」活動は、単元の計画を決め、班別に取り組んでいた学習を全体の理解へと広げるものであり、さらに個々の理解を深める役割を担うも

のであった。同時に、単元の指導について評価を行うものでもあった。

3. 増淵の「話し合い」指導の実際

ここで増淵の授業実践について具体的に確認する。

1949年度、「日比谷高校2年生を主として担当」した中で、「赤がえる」を教材とした実践である。ここで、特にこの実践を扱うのは、学習者の発言そのものが紹介されているからである。

本実践のおよその流れは、次の通りであったという。

「赤がえる」では、(1)「赤がえる」の梗概を2000字以内にまとめる。(2)「赤がえる」に書かれている内容を項目を立てて、一二〇〇字前後にまとめる。(3)「赤がえる」の中のすぐれた表現を取り入れながら、内容を一枚のプリントにまとめる。という課題を、教室の右・中・左の三つの班ずつに与えた。ある学級(25ルーム)の記録(この年度から、学習の状態が分かるように担当班を決めて、メモを取らせることにした。)とプリントとが残っているので、(2)と(3)との一部を再現しておこう。⁸

この後、担当班四・五・六班の発表内容が表にまとめて紹介されている。その担当班の発表をふまえて、「話し合い」は次のように展開したという。

プリントによるこの三種類の表を各班の中で読み、かんたんな話し合いののち、討論させたのだが、その一部は次のように記録されている。

四班酒匂「三枚の原稿用紙にまとめるのは無理。一見して解るように三大部分に分け、その中を中部分に分け、さらに小部分に細分した。“赤がえる”の状態のみに紙面を割かなかった。」

五班中村「簡潔を尊ぶ。中心は“赤がえる”の行動に置いた。」

六班栗原「三大区分、原文のセンテンスによってそれをまた分離。第二区分は筋を追ってくわしく“赤がえる”の行動を重視した。『私』の心理の内面的発展は“厳粛”と“心の豁然”とで要約される。」

横矢「四班のがよい。よく短くまとめたと思う。五班は技術的にすぎる。ただし誤りはない。」

村田(女子)「四班がよい。五班は事柄の説明だけで内容に触れていない。六班は長すぎる。」

坂内「やはり四班。村田さんの意見に同調。」

橋本「五班のはダレる。“あたりの様子”等の言葉は不要。」

藤岡「四班は良いが“中州”に触れないのはさびしい。(爆笑)五班は平面的。」

増淵恒吉の「話し合い」指導観

橋本「六班の中央部は“赤がえる”の行動と作者の感情とが混同され煩雑だ。」

五版中村「字数の制限に忠実の余り無理している。また表面的に捉えたのは題意に沿ったためである。」

教師「例えば“あたりの様子”といっても、どこがあたりなのか解らないというような欠陥はある。」

六班栗原「第四班のは良いとしても、五班は、内容を伝えていない。しかし、四班も題材の取舍選択は重点的だが浅薄、六班はもう少し忠実で深い筈だ。」(笑)

教師「五班は題意に忠実の余り、大胆さに欠けた。四班は大胆すぎて勇み足だ。(笑)六班はマア良い。では、第三列七・八・九班に行こう。」⁹

途中、なかなか厳しい指摘もし合いつつ、「討論」が展開している。最後の「教師」(増淵)のまとめはそれまでの意見の流れを踏まえて的確である。

4. 増淵における国語科教科観

4-1 従来の指導との関連

ここでは増淵の「話し合い」指導が、どのような教科観に支えられていたのかを見る。たとえば、次のような記述がある。

ある文学作品を読む場合に、その作品と同一作者の他の作品との関連、作者と時代とのつながり、その前後の文学思潮などが問題になることがよくある。従来なれば、教師の独演で、それらを解説していったのであるが、またそれはそれでよいのであるが、時には、生徒のグループ研究にゆだね、生徒に意見をまとめさせ、発表させることによって効果をあげることが多い。¹⁰

従来の「教師の独演」つまり講義のみの授業とは別の、生徒のグループ別活動主体の授業を目指している姿勢が窺える。しかしながら、それは従来教師が一方向的に伝えていた内容についてより「効果をあげる」ために設けられている点に注目したい。

4-2 社会科との距離

さらに、次のような記述もある。

単元の目標を立てるにあたっては、国語科の担当すべき範囲はどこまであるかを、十分

にらんでおかなければなるまい。国語科と社会科とのボーダーラインをどこで引くかは、国語教育理論家の間でも、必ずしも明らかでない。ただ、これからの国語教育が国語科独自の能力を、児童・生徒に与えるべきであるとする方向に進んでいくことは間違いあるまい。したがって、どんな単元、たとえば「未知の世界」「運動会」というような生活的な単元であっても、それらの単元の中で、それでは、どういう国語の力をつけるのかということが、目標としては第一に掲げられるべきであろう。もとより、文学的な内容を盛った教材においては、人間としての育成をもめざす目標を掲げるのは、国語科としては当然なことではあるが、国語科固有の読む・書く・聞く・話すことに関連する目標とは、等級を考えて配列すべきである。¹¹

国語科指導の目標を立てるにあたって、「国語科の担当すべき範囲はどこまでであるかを、十分にらんでおかなければなるまい。」というのである。国語科の学習を、社会科との相違を意識して、あくまでも教科の枠組みの中でとらえようとする姿勢が窺える。

ここで、「社会科」とのボーダーラインにこだわるのは、社会科を中心とした経験重視の単元学習を意識した記述であろう。生活単元が批判される中で、教育課程審議会が「社会科の改善に関する答申」を提出し、コア・カリキュラム連盟が日本生活教育連盟へと名称を変えたのは、この論述の5年前、1953年のことである（文末年表参照）。

その1953年には、増淵は社会科と国語の指導内容の違いについて、より具体的に次のように述べている。

けっきょく、このような資料による読みの指導においては、

(一) 解説文によみなれる

(二) 文意を読みとり、現代新聞のなりたちを理解する。

ということが、学習の目標となる。学習は、この二つの目標がある程度なしとげられればよいのであって、それ以外に、「新聞の世の中における役割」とか、「めいめいの生活と新聞との関係」とかについて考えさせることは、特に国語科としては必要ではなからう。そうしたものは、中学校では、むしろ社会科にゆずるべきである。この種の資料は、「新聞」に関係のある解説文としてとりあげ、その文意を読みとることに学習の主目標を置いてよいのである。それ以上に、新聞の社会的機能とか、新聞の歴史について、つっこんで調べさせることは、国語科から逸脱させることになる。¹²

社会科との違いが具体的に例示されている。しかしながら、その具体例にはやや疑問が残る。「新聞の世の中における役割」について指導することはたしかに国語科よりも社会科の方がふさわしい

かもしれない。しかし、「めいめいの生活と新聞との関係」について考えさせることはどうであろうか。資料に基づいた文章を読み、その中で説明されている事項と自分との関係について考えることは、はたして社会科だけで扱うべきものだろうか。文章の内容と自分との関係について把握し、考える所から文章内容への主体的な関わり合いが生まれるのではないだろうか。ここでは、社会科との相違が強調されすぎているように感じる。

4-3 経験単元との距離

次に、増淵が経験単元に関してどのような意識を持っていたのかを考える。そのために、『中学校高等学校学習指導法 国語科編』に収録されている論考を取りあげることとする。

『中学校高等学校学習指導法 国語科編』では「総論」の第二章「国語科の学習指導にはどんな方法が採られるか」に、中学校・高等学校の指導例が次のように七例紹介されている。

一 中学校の学習指導の例

例一 伝記

例二 卒業記念

例三 私たちの学級をもっとよくしよう

二 高等学校の学習指導の例

例一 近代小説

例二 方言と共通語

例三 学校新聞の改善

例四 文学と人生

記事は全て無署名であるが、二の例四はその2年前に増淵が発表した「単元「文学と人生」について」¹³の中で、「[東京都高等學校教育課程（第一次案）国語科]の単元計画では、三学年に「文学と人生」という単元を設けている。」「私の実験をもととして述べてみたい」¹⁴として記述した文章とはほぼ同一である。したがって、「文学と人生」の記事は増淵によって書かれたものと考えられる。

増淵の記事の検討に入る前に、同書が「単元」についてどのような立場に立っているのかを確認しておく。「単元」について、同書では、

単元は学習経験の一まとまりを表わす教育上の用語であって、実に多くの意味に用いられているが、まとまりの中心を生徒の生活経験におくか、教材の論理的体系におくかによって、これを、「経験単元」と「教材単元」とに分けているのが普通である。そして、人間の全体としての成長を期する上には、経験単元のほうが適切であることも一般に認められていると

いってよい。¹⁵

この記述は、その後、

教材単元が経験単元に比べて生徒の学習意欲が少なく、したがって、効果が薄いと考えるべきではない。また、価値が低いなどと考えるてはならない。¹⁶

実際の学習指導では、経験単元と教材単元とは、はっきり分けにくいことが多い。練習を主とするものか、知識や理解をねらうものかをはっきり分けることもできない。経験単元ふうに計画しても途中で教材単元のように変わってしまうことも、その逆の場合もある。練習は理解や知識といっしょになって行われるし、生徒の興味や実態に合わなければ効果が薄い。第一節、第二節の各例も、これらのどれを経験単元、どれを教材単元とはっきり断定することはできない。しかし、それぞれ特色があって、経験単元的なまたは教材単元ふうな展開をしている。¹⁷

本書では、単元ということばを広い意味に用いて、経験単元と教材単元の両方の意味に考えているほか、練習の一まとまりを中心としたものをも、これに加えている。¹⁸

と記述されている。しかしながら、全体的な傾向としては「経験単元」に軸足をおいた記述となっている。それは、例えば、次のような部分にも窺える。

国語科の担任であるために、ともすると、当初の出発である生活上の広い問題を国語科だけの領域へ引き込んで、経験単元を教材単元としてしまっ、問題の解決とはまったく無関係になってしまいがちである。¹⁹

そのような立場の同書に、前述したように、増淵は高等学校の指導例の1つとして、「文学と人生」の指導例を載せているのである。しかも、その「文学と人生」の記述の前には第二学年への指導例として、「学校新聞の改善」という単元例が示されている。この「学校新聞の改善」という単元では、「学級での話し合いによって、「学校新聞の改善」には、どういう点を考えたらいいか」等を決め、グループごとに分担して「教師や父兄や先輩など」にアンケートをとったり、「他の学級や学年の生徒の意見や感想」を求めたり、「他校の学校新聞」や「自校の新聞編集」について調べたりする活動が組まれている。さらに、それぞれの結果を発表しあった後に、「学校新聞についての解説や論文を読む」という学習が続いている。

ところで、指導例「文学と人生」に関して、次のように解説が加えられている。

学習は、本来生徒の経験する現実の問題を中心として、これを解決しようとする切実な要求のもとに一まとまりの経験が組織されるとき、最も効果を発揮する。このような切実な問題は、単に国語科の教科の中では処理しきれないことが多く、問題そのものも、予測することの困難な場合が多い。しかし、ことばを中心とする生活上の問題は、中学校・高等学校の生活で絶えず起ってくるし、国語科の学習を中心として解決できることもある。(中略)例四「文学と人生」などは、生徒が常に持っている問題といえよう。ただ、これを生徒にしっかり意識させて、切実なものにすることができるか、またそれが適当であるかは、地域や学校によっていろいろである。すなわち、生徒の実態をどうつかまえ、どう見るかが、経験単元として計画する上での重大な条件となる。前節の各指導例には、この点の詳しい説明が省かれているが、具体的条件を考えて計画されたものであって、それぞれ一つの参考となろう。

(中略)また、豊かな各種の経験に訴えるというので、かって気ままな活動に流れてしまうのではなく、その活動の結果、問題がある程度解決され、または解決の見通しや材料を得なければならない。(中略)例四が文学そのものの研究に終わってしまったのでは、経験単元の考え方とは合わない。前節の各例はみな、取り上げた問題の解決への筋道を通して²⁰

ここでは、増淵の「文学と人生」の実践は、経験単元の事例として完全に位置づけられており、しかも、新聞をめぐる学習指導と並んで示されていることに注目したい。なぜなら、増淵は経験単元に関して次のような姿勢を語っているからである。

増淵 (中略) たしか、(昭和……引用者注)二十六年だったと思うんですが、日文協総会で益田勝実さんのなされた神代高校定時制での国語学習の実践報告はすばらしいものだった。

田近 二十七年。

増淵 二十七年か。それは生活指導をねらった国語学習であり、一人一人の生徒への親身の指導であった。ただ高等学校では経験主義の単元学習はできないと、私は当時からはっきり主張していた。もっともその当時の日比谷高校なんていう所では読書指導もできないんですよ。読書量が私のそれよりも多い生徒さんがワンサといたのですから。前後しますが、二十四年の九月に東京都の高校国語教育協議会主催で研究授業を行いました。「要点のとらえ方」という単元でした。これはだれが見たって教材単元です。グループごとに異なる教材を取りあげ、発表を主にした授業でした。

(中略)

増淵 小石川時代。竹早高等学校の講堂で行いました。講師の先生からは「こんな古い単元はだめっ」て叱られました。いまやそんな単元は通用しないと言われるのです。でも私にはその程度しか実践できなかった。というのは、その1ヶ月後日比谷高校へ移ってから、小石川ではそうでもなかったんだけど地方から先生方がよく授業を見に来る、そうすると、雑誌に書いてることと実際の授業とが矛盾しては困る。実行できぬ、気の利いたことは書けないでしょう。だから自分のできることしか発表できなかった。教材単元を出来るだけ生徒の生活に載せて行くという方向だった。一種の逃避であり、擬似単元学習だと自認している。²¹

益田勝実の実践を「生活指導をねらった国語学習」、「経験主義の単元学習」の一つとしてとらえている。そして、「高等学校では経験主義の単元学習はできないと、私は当時からはっきり主張していた」と、益田とは一線を画する姿勢を示している。

さらに、その教材単元を日比谷高校では「出来るだけ生徒の生活に載せて行くという方向」で実践していたこと、それを「一種の逃避であり、擬似単元学習だと自認している」ことが語られている。この点で、増淵は「経験主義の単元学習」とははっきりと一線を画している。

さらに、次のような記述もある。

そのころの文部省では、中・高校の国語科は藤井信男氏と渋谷宗光氏とが担当されていた。藤井氏とは、大学国文科の同期生であり、陸予士時代に、文部省から出すはずであった青年師範学校の教科書編集のお手伝いをした関係からか、指導要領の委員として私も参加することになったのだろう。経験主義国語教育が全面的に押し出された。ただ、この委員会で、私は話しことばの教育は、高校では必要ないのではないか、また生活単元による国語の単元学習は、高校では実行不可能である、といったような発言をしたはずである。²²

ここには、「経験主義国語教育が全面的に押し出され」ていく中で、「生活単元による国語の単元学習は、高校では実行不可能である」という主張をしたことが述べられている。

「高等学校では経験主義の単元学習はできない」「生活単元による国語の単元学習は、高校では実行不可能である」との主張に増淵の独自性があるのであろうが、その一方で、発言はここで留まり、先の『中学校高等学校学習指導法 国語科編』に指導例を示したことに何は触れていないのはどのような理由によるのであろうか。

想像するに、増淵は高等学校での「経験主義の単元学習」「生活単元による国語の単元学習」実施には反対の立場をとりながらも、「指導要領の委員として」の立場上、『学習指導要領』の指導例として自らの指導例を示した。さらに、実践としても、「教材単元を出来るだけ生徒の生活に載せ

て行くという方向」で「擬似単元学習」を実践していくこととなったのではないだろうか。

4-4 同時代人への視線

先に引用した座談会の論述にも益田勝実に関する評価は示されていたが、さらに、次のような論述もある。

翌昭和二十八年六月十四日には日文協の一九五三年度大会国語教育部会が東大法文経一八番教室で開かれ、いわゆる「問題意識喚起の文学教育」論争を巻き起こす契機となった、荒木繁氏の「民族教育としての古典教育——『万葉集』を中心として——」の発表があり、その際の討議の議長の一人に私はなっている。詳細は、ここでは述べないが、議長をつとめながら、「これが国語教育なのか」と、呆気にとられっぱなしであったことを白状する。荒木氏や益田勝実氏など、年齢や立場の相違によるのではあったのだが、ずいぶん先の方を突っ走っているなという感じであった。心の中ではブツクサ言い、「国語教育」では、もっと「ことば」を大事にしなければならないのではないか、などと漠然と思っていた。²³

ここでは、荒木繁や益田勝実に対して「年齢や立場の相違による」違和感を覚えつつ、「これが国語教育なのか」と、呆気にとられっぱなしであった」「国語教育」では、もっと「ことば」を大事にしなければならないのではないか」との感想を述べている。国語教育であるかないかが大きな問題なのであり、その規準は「ことば」を大事にしているか否かであるということが分かる。

以上のように、増淵にとって、国語の指導とはあくまでも教科の枠組みの中で行われるものであり、その枠組みをはみ出していくことは厳に慎むべきものと意識されていた。したがって、その「話し合い」指導も、あくまでも国語科の枠の中で行われるべきものということになる。その姿勢は、「話し合い」活動が重要な役割を果たした課題学習における、次の記述にも窺うことができる。

わたくしは、国語学習は課題中心に持っていくことが、もっとも効果があがる方法だと、かねてから考え、また実践もしてきた。国語科という教科は、理科や社会科とちがって、課題（設問発問を含むのであるが）は、いろいろの変化に富んでいるのである。単元全体としての課題、ある教材全体に即した設問、個々の字句の解釈についての発問など、段階が多い。したがって、課題中心に進めていけば、児童・生徒も学習に意欲を持ち、興味も持つようになる。²⁴

「効果があがる」ことが学習指導の中心ととらえられ、「児童・生徒も学習に意欲を持ち、興味も持つ」ことが重視されている。この記述を先に見た「従来なれば、教師の独演で、それらを解説し

ていったのであるが、またそれはそれでよいのであるが、時には、生徒のグループ研究にゆだね、生徒に意見をまとめさせ、発表させることによって効果をあげることが多い。」という記述と対応させたとき、増淵にとって、課題学習を求めさせたものがどのような教科内容観に支えられたものであったのかが明らかとなろう。

もっとも、それは現代の学習指導観にも通じる指導観である。増淵の今日性はこのような記述にも表れているのである。

5. 益田勝実の「話し合い」指導との比較

以上のような教科観を持っていた増淵の実践はどのような特徴を持つのであろうか。ここで益田勝実の実践との比較を通して、増淵の「話し合い」指導観を考察してみよう。

筆者は先に益田勝実の「話し合い」指導観を考察した²⁵。その要旨を略述する。

益田は対話を中心においた指導によって、生徒に「話し合い」をすることの意義を認識させていった。そして、その指導範囲は国語教室の中に止まるものではなく、生徒の家庭や職場にまで広がっていくことを目指したものであった。その指導は、家族内で「話し合い」を行うように勧める友人への助言や、その助言を受けて家族会議を行う生徒の姿、あるいは「海彦山彦」の読みを巡る「話し合い」が養父との身分の違いにこだわる生徒の人生観を巡る「話し合い」に広がっていく教室実践を生んでいった。

そのような益田の実践に対して、増淵は「それは生活指導をねらった国語学習であり、一人一人の生徒への親身の指導であった。ただ高等学校では経験主義の単元学習はできないと、私は当時からはっきり主張していた。」「『国語教育』では、もっと「ことば」を大事にしなければならないのではないかと漠然と思っていた。」という評価を下しているのである。それは、国語科という教科の枠にこだわっていかうとする益田にとって、当然の帰結であったのかもしれない。

しかし、筆者は両者の「話し合い」実践におけるもう一つの相違点をここに感じるのである。そこで、具体的に二人の実践を比較してみよう。

益田の実践では山本有三「海彦山彦」（『現代国語 文学一下』）をもとに「話し合い」が行われた。やがて、それは養父が農民出身だということにこだわり続けるK（松平某の末裔）の家族観・人生観を巡る「話し合い」へと発展していく。それは「Kさんは考え方が古いです。グループでみんながさっきからいうんだけど、だめなんです。」という級友の発言に対して、「やっぱり身分が違うんだから。」というKの発言、それに対する指導者、益田の発言へとつながっていくものである。この実践に対して、益田自身は「Kが授業のねらいを全く逆に受け取っていたことがわかったのだ。わたしは今日、その時間が終ると、がっくりして、へなへたと座りこみみたいような気持ちになった。」とし、自分の指導が「マンネリズム・技術主義」に陥っていたことを反省している²⁶。

しかし、筆者はここに益田の国語指導に対する一つの典型を見るのである。益田は「海彦山彦」の読みにあたって、この両者を多くの対立軸をもったものとして捉えていく。海彦は「すなお・愛情がある・所帯じみている・兄貴ぶっている」のに対して、山彦は「ひねくれ・ごまかし屋・生活のことはあまり気にかけていない・海彦に対して何となく圧迫を感じている」という具合である。そのような「読み」を元にして「自分の生活と結びつけて話し合ってもらおう」²⁷という「話し合い」であった。ここにも「大時代なKの思想」²⁸に対して、他の生徒や益田の「Kさんは考え方が古い」とする思想が対立している。つまり、指導の中にいくつもの対立軸が存在し、その中で「話し合い」が組織されている。対立軸は益田を含めた全員の実存に係わるほど重要な位置を与えられている。したがって、「話し合い」における生徒の発言は、設定された対立軸に思考が刺激され、その対立を乗り越えようとして導き出されたものだと捉えることができる。

それに対して、増淵の実践はどうであろうか。先の「赤がえる」の実践を考察してみよう。「赤がえる」の「読み」に関して、

- (1)「赤がえる」の梗概を2000字以内にまとめる。
- (2)「赤がえる」に書かれている内容を項目を立てて、一二〇〇字前後にまとめる。
- (3)「赤がえる」の中のすぐれた表現を取り入れながら、内容を一枚のプリントにまとめる。

という課題の中で、どのような「読み」の指導がなされたのかは不明である。しかし、その後の「話し合い」においては、たとえば六班のまとめ方に対して「六班は長すぎる。」「六班の中央部は“赤がえる”の行動と作者の感情とが混同され煩雑だ。」「字数の制限に忠実の余り無理している。また表面的に捉えたのは題意に沿ったためである。」「六班はもう少し忠実で深い筈だ。」という発言がなされ、それに対して指導者、増淵が「例えば“あたりの様子”といっても、どこがあたりなのか解らないというような欠陥はある。」と発言し、最後に「五班は題意に忠実の余り、大胆さに欠けた。四班は大胆すぎて勇み足だ。(笑)六班はマア良い。」という評価を下していた。

ここにも確かに対立軸は存在している。しかしながら、三つの班の発表を比較するという「話し合い」設定の上から、対立軸は相対化され、表現上の問題に限定されている。結果として、益田の実践のような「自分の生活と結びつけ」た発言は現れない。

この傾向は、増淵における「話し合い」が、従来教師が一方的に伝えていた内容をより「効果をあげる」ために設けられたものであり、「効果があがる」方法という観点から「話し合い」という指導方法が認識されていたという結果ではないだろうか。増淵にとって、それまでの教師が一方的に伝えていた内容とは作品への理解であろう。したがって、増淵が目指したのはあくまでも「作品を理解すること」であり、そのための課題学習であり、そのための「話し合い」であったということができよう。その立場で指導される以上、増淵の「話し合い」実践においては、益田のような「自

分の生活と結びつけ」た発言は現れにくく、また現れたとしても高い評価は与えられなかったであろう。

たしかに、益田の実践においても、Kをめぐる発言は益田が予想したものではなく、益田が意図したものではない。その点、いわば偶然の結果であって、単純に益田の実践として評価できないのではないかという見方もある。しかし、Kをめぐる発言は「自分の生活と結びつけて話し合ってもらおう」という指導の結果である。その意味で、作品の理解を最終目標とする増淵の実践と、並べて論ずることは可能であろう。

6. 増淵の「話し合い」学習観

ここまでの考察により、以下の点が明らかとなった。

増淵恒吉にとって、「話し合い」活動は、「いろいろな方面から多角的にとらえられた一つの単元への理解」を「統合」し「全面的なものとするために、欠かすことのできないものであった。

さらに、「話し合い」によって、理解の深まり、関心の変化、意見の形成、「望ましい態度を身につける」ことをまでも目指していた。その上、指導者の授業評価までも「話し合い」によって、行おうとしているのである。

それだけではなく、増淵は民主主義教育の一端を担う国語科という教科が指導すべき目標に直結するものとして、「話し合い」をとらえてもいた。

その一方で、増淵における国語科の指導とは、あくまでも教科の枠組みの中で行われるべきものであり、「話し合い」指導も「作品を理解すること」の学習の効果をあげるために行われるべきものに限定されていた。そのため、「話し合い」の中に対立軸が設定されていても、対立軸は相対化され、互いの発表内容を比較検討するものに止まっていた。そのために、「話し合い」の中で「自分の生活と結びつけ」た発言は現れにくい状態にあった。

7. 今後の課題

以上、高校教諭時代の増淵恒吉にとって、「話し合い」の指導観はどのようなものであったのかを考察した。今後は、以下の点について更に研究を進めていきたい。

- 1 新制高校発足時に、「話し合い」指導に関して、どのような理論的背景があったのかを整理する。
- 2 昭和30年代以降、どのような「話し合い」の実践が高等学校では行われたのかを追求する。

これらの課題を究明することにより、新制高校草創期に「話し合い」を巡って、どのような教育・指導が行われたのかを明らかにしていきたい。

注

- 1 小林國雄「増淵恒吉の「国語講座」に学ぶ1 竹取物語の指導」,『月刊国語教育』,24(1),東京法令出版,2004, p. 63
- 2 「近代小説の学習指導案」『国文学解釈と鑑賞 昭和二十五年十一月号』,志文堂,1950, pp. 63-64
引用文中,()の前後の空け方にはばらつきが見られるが,すべて原文のままとした。
- 3 「物語文学の学習指導」『国文学 解釈と鑑賞 昭和二十六年五月号』,志文堂,1951, pp. 60-61
- 4 「近代小説の学習指導案」前出, p. 64
- 5 「共同研究と分担」『国文学 解釈と鑑賞 昭和二十六年二月号』,志文堂,1951, p. 24
- 6 「近代小説の学習指導案」前出, p. 64
- 7 同様の記述が,「単元『文学と人生』(国語科学習指導案二)」にある。(『国文学 解釈と鑑賞 昭和二十七年四月号』,志文堂,1952, p. 114)。
- 8 「表現へのアプローチ」『増淵恒吉国語教育論集 中巻』,有精堂,1981, p. 217,初出は,同書によれば「文学教育」(3),明治図書,1970
- 9 「表現へのアプローチ」,前出, pp. 219・220
- 10 「高等学校の教育課程」,国語教育講座第三巻 国語の教育課程上・下 国語学習指導の方法 下』,刀江書院,1950, pp. 93-94
- 11 「言語の教材研究」,『国語教育科学講座 第5巻 国語教材研究論』,全国大学国語教育学会・編,明治図書,1958, p. 83,本論は,1958年の発表ではあるが,その記述内容から,前年までの教論としての実践に基づいたものであることは明らかである。
- 12 「文学教育のありかた」,『文学の指導案』,石黒修,滑川道夫他,巻書店,1953, p. 21
- 13 「国文学解釈と鑑賞」,前出
- 14 「国文学解釈と鑑賞」,前出, p. 113
- 15 文部省『中学校高等学校学習指導法 国語科編』,明治図書,1954, p. 87
- 16 『中学校高等学校学習指導法 国語科編』前出, p. 89
- 17 『中学校高等学校学習指導法 国語科編』前出, p. 91
- 18 『中学校高等学校学習指導法 国語科編』前出, p. 92
- 19 『中学校高等学校学習指導法 国語科編』前出, p. 90
- 20 『中学校高等学校学習指導法 国語科編』前出, pp. 87-88
- 21 「座談会 国語教育の伝統と創造 井上敏夫・倉沢栄吉・滑川道夫・増淵恒吉・野地潤家・飛田多喜雄・小海永二・田近洵一」,『国語教育の課題と創造』,有精堂出版,1984, p. 13
- 22 「国語教育五十年」,『国語教育の課題と創造』,前出, p. 295
- 23 「表現へのアプローチ」,前出, p. 215
- 24 「言語の教材研究」,前出, pp. 83-84
- 25 「益田勝実における「話し合い」の指導観——「しあわせをつくり出す国語教育について」(1955年前後)を中心に——」,拙論,「国語教育史紀要」(8),国語教育史学会編,2007
- 26 益田勝実「幸福な生活を築く働き手となるために——高等学校の場合——」,『岩波講座 文学の創造と鑑賞5』,岩波書店,1955, p. 120
- 27 益田勝実(前掲論文), p. 120
- 28 益田勝実(前掲論文), p. 120

増淵の発表された「実践」年表

文末年表

年	月	勤務校	対象学年	単元名	内容	教材	東京都の高校国語教育協議会主催の公開授業	出版(発表年月)	教育関係の出来事
1949	9	小石川高校		要点のとらえ方	「グループごとに異なる教材を取りあげ、発表を主にした授業」を研究授業とする。		東京都の高校国語教育協議会主催の公開授業	1949.1石山脩平「コア・カリキュラムへの必然性」梅根悟「生活学校とカリキュラム」・「統一統生活学校とカリキュラム」1949.6.25「高等学校教科課程の一部改正について」	
1949	10	日比谷高校	3年		日比谷での最初の発表中心の授業	「枕草子」「頭中将のそぞなる」		国語教育五十年(1984/2)	
1950	1	日比谷高校	3年	文学と人生	文学とは何か、その意味について考える。出張でも生徒は発表学習を続けた。	源氏外伝序・小説神髓・文学入門・風俗小説論・他		単元「文学と人生」について(1952/4)・表現へのアプローチ(1970/11)・国語教育五十年(1984/2)	1950.3.1矢川徳光「コア・カリキュラム論の土台」広岡亮蔵「枚原のなカリキュラムの自己批判——梅根・海後先生にこたえを——」
1950							大村はまの「古典入門」の授業を参観する。「はとはと庄倒されてしまいました」	国語教育五十年(1984/2)	
1950		日比谷高校			グループが担当部分を口語訳・説明し、その後一斉授業。教材ごとに、生徒は感想・批評の文章を書く。セミナー形式授業	源氏物語・枕草子		国語教育五十年(1984/2)	
1950		日比谷高校	3年	近代小説はどう読んだらよいか。	グループ別に課題について調べ、発表する。	破戒・草枕・心・吉田精一「明治末正学学生」他	近代小説の学習指導案(1950/11)	近代小説の学習指導案(1950/11)	
1950		日比谷高校	3年	俳句は どう味わったらよいか	西鶴の作品について、班別に調べて発表する。	大晦日はあはれお算用・女校地獄・難波土産	近世文学の学習指導(1951/12)	近世文学の学習指導(1951/12)	
1950		日比谷高校	3年	※1 短編小説の読み方	俳句の味わい方の入門を、学習させる。	安井夫人・寒山拾得・羅生門・酒樽	国語科学学習指導要領の受験計画(1951/10)	国語科学学習指導要領の受験計画(1951/10)	
1951	1	日比谷高校	1年		短編小説の基本的な読み方を会得し、視野を広める。		日本文学協会の大大会で益田勝実の報告「文学協会の問題点」を聞き、「庄倒されてしまった」	表現へのアプローチ(1970/11)	1951.10「中学校高等学校 学習指導要領 国語科編(試案)」
1952							「法」を出版した。	表現へのアプローチ(1970/11)	
1952	1	日比谷高校			古典学習を経験主義学習として扱う。	世間附算用「平太郎殿」	IPELの「範例」として公開授業	国語教育の伝説と創造(1984/2)	
1952	11	日比谷高校					日文協の大大会で、荒木肇の「民族教育としての古典教育——『万葉集』を中心として——」の発表を聞く。「これが国語教育なのか」とあつげにとらわれっぱなしであった	表現へのアプローチ(1970/11)	
1953	6						日本農一との共編「国語科学学習指導の方」を出版した。	表現へのアプローチ(1970/11)	
1953	5						日本農一との共編「国語科学学習指導の方」を出版した。	表現へのアプローチ(1970/11)	1953.8遠山啓「生活単元批判」1953.8海後勝雄「生活教育前進のために——選題の名称変更について」教育課程審議会「社会科の改善に関する委員」
1954	6	日比谷高校	2年	表現の工夫	「赤がえる」のすぐれた表現を取り入れながら、内容をまとめる。	赤がえる		表現へのアプローチ(1970/11)	
1954	11	日比谷高校	2年	短編小説	「文体」の相違を、班ごとにまとめる。	山日記・山椒魚・もず		表現へのアプローチ(1970/11)	
1954	12	日比谷高校	2年	児童文の鑑賞	小学校3年生の作文についての鑑賞文を書く。	全国コンクール入選作品		1955.6「社会科カリキュラム構成の原理」日本生活教育連盟1955.12.5「高等学校学習指導要領 一般編」1955.12.26「高等学校学習指導要領」国	
1956	9	日比谷高校	1年	※2	古典学習の1つの在り方を示す。「今昔物語」馬盛人	全国国語協議会における公開授業		国語教育五十年(1984/2)	
1957	2						東京都指導主事となる。	国語教育五十年(1984/2)	

※1 本実践の実現時期について、世間附用「増淵恒吉の国語科単元学習についての一考察——都立日比谷高等学校時代を中心に——」(『国語科教育 第三十四集』1986年3月28日、全国大学国語教育学会 P.98~105) (1950年2月とされている(P.101)。しかし、報載誌の「国語科学学習指導要領の実践計画」(1951/10)には「わたしたちは、本年一月から二月にかけて、この単元を高校一年で取扱った」との記述がある(P.197)。そのため、1951年の実践とした。

※2 世間はこの2つの実践で、「授業の題目」が学習内容から「平太郎殿」「馬盛人」などの教材名に変わったことに注目している。しかし、熊谷が資料として使用したものには、どちらも教材として示してはいないが、それを単元名としてはしていないため、ここでは空欄とした。