

# 増淵恒吉の文学教材指導理論に関する研究

## —「山月記」報告の「挑戦」の内実と動機を軸に—

後 藤 志緒莉

### 1. 研究の目的

増淵恒吉は、戦後の高等学校の国語教育を牽引してきた人物として高く評価されており、その功績は多岐にわたる。本稿は、昭和31年に増淵が行った「山月記」に関する報告に焦点を当て、その内実と報告の動機を考察したものである。

増淵は、昭和31年8月に開催された、日本文学協会第11回大会において、「文学作品における形象の問題——「山月記」の取扱い方について——」と題した報告（以下、「山月記」報告）を行った。「山月記」報告は、日本文学協会の大会における口頭発表であるが、後に、報告後の討論と合わせて『日本文学』第5巻11号に掲載された。「山月記」報告は、以下の内容で構成されている。

- 段落分けと各段落の構成
- 第1段落から第7段落までの指導の要点、設問の例、設問に対する解答例
- 「山月記」の主題と主題の展開のしかたについて
- 文体の特長
- まとめの設問（「李徴の運命についてどう考えるか」、「作者のものの考え方がこの小説に現われているか」）
- 2名の生徒の感想
- 各段落の筋、人物のうごき、人物の考え等の上で、主要となる叙述を抜き出した表<sup>(1)</sup>

「山月記」報告は、従来の研究の多くで、「山月記」の教材史上、最も早くに行われた実践報告であるとされてきた。後藤志緒莉（2018）では、増淵が東京都立日比谷高等学校（以下、日比谷高校）において行った「山月記」の授業の記録や、「山月記」報告の末尾に示された生徒の感想の出自をもとに、「山月記」報告は日比谷高校での実践を基盤にはいるが、実践をそのまま報告したものではないことを実証的に明らかにした。また、「山月記」報告で示された設問や、報告の構想、報告を行った経緯について言及した増淵の後年の回想をもとに、「山月記」報告には、増淵の考える「国語教育」を示す意図と、当時の日本文学協会国語教育部会の「文学教育」の方向性に対する「挑戦」の意味があったという見解を提示した<sup>(2)</sup>。

「山月記」報告は、これまで、佐野幹（2013）をはじめとして、「山月記」の教材史研究において言及がなされてきたが、増淵個人に関する研究においては、未だその意義が明らかにされていない。世

羅博昭(1988)は、増淵が昭和29年度以降、「文体」に着目した小説の指導に力を入れた背景の一つに、問題意識喚起の文学教育やそこから発展した「文学教育」の動向があったことを指摘している<sup>(3)</sup>。「山月記」報告は、世羅(1988)の指摘にあるような、増淵の国語教育理論の生成過程における一つの転換点ともいえる時期になされている。報告の時期や内容を踏まえると、増淵の国語教育理論の生成過程における一つの象徴的な出来事として、「山月記」報告の意義を考える必要があるのではないか。そこで、本稿では、後藤(2018)で明らかにした事実を踏まえ、「山月記」報告の「挑戦」の内実と動機を考察する。増淵の言説と、同時代の「文学教育」の状況をもとに、「山月記」報告の「挑戦」の内実と動機を明らかにする本研究は、「山月記」報告の意義の究明に向けた研究として一定の意義があると考えられる。

## 2. 「山月記」報告の「挑戦」の内実

### 2.1. 「山月記」報告の契機と報告の重点

増淵は、後年、日本文学協会の大会において「山月記」報告を行った経緯について、次のように回想している。

それはともかく、荒木氏の報告および討論の際、議長をしていた私は、荒木さんはずいぶん思いきったことをやっているな、と内心いぶかしく思っていた。(中略)報告後の座談会で、私が「作品によって生活の問題を追求するために、作品の分析から行こう。生徒の問題意識を方向づけるものを、作品自身から導き出すべきである。」という意味の発言をしたり、日文協第11回大会国語教育部会で、「山月記」の実践報告をしたのも、作品の表現自体を、よりもっと大事にしたい、という立場からのものであった。<sup>(4)</sup>

「作品の表現自体を、よりもっと大事にしたい」という「立場」のもと、「山月記」報告が行われたことがわかる。また、増淵がそのような「立場」を主張した背景には、当時の日本文学協会国語教育部会の動向が関係していたことも読み取ることができる。なお、「荒木氏の報告」とは、昭和28年の日本文学協会第8回大会でなされた、荒木繁の「民族教育としての古典教育——萬葉集を中心として——」を指す。

それでは、「作品の表現自体を、よりもっと大事にしたい」という「立場」は、どのように具体化されていたのだろうか。後藤(2018)では、報告で示された設問や着眼点、及び、増淵が「山月記」報告の構想に使用したと推定される教科書の書き込みをもとに、「山月記」報告の重点を考察した<sup>(5)</sup>。その結果、「山月記」報告では、文体や語句・語法、表現の特質・効果の分析に重点が置かれていることが明らかとなった。すなわち、先の回想にあった、「作品の表現自体を、よりもっと大事にしたい」という「立場」は、文体や語句・語法、表現の特質・効果の緻密な分析に重点を置くことで具体化されていたのである。

増淵はなぜ、前述したような「立場」や重点を主張したのか。この問題に迫るためには、当時の増淵が文学教材の指導において重視していたことを明らかにしなければならない。増淵の文学教材の指

導に関する言説を見ていくと、昭和20年代後半には「指導の公約数」という主張が、昭和32年・33年頃には「確かな国語教育」という主張が複数の言説の中でなされていることがわかった。「指導の公約数」と「確かな国語教育」の詳細については後述するが、それぞれの主張の内容と「山月記」報告とを照合したところ、共通点を複数認めることができた。加えて、「指導の公約数」と「確かな国語教育」には、増淵の国語教育理論の主要な要素が含まれており、増淵の文学教材の指導理論を明らかにする上で重要な視座となり得るものであることもわかる。しかしながら、「指導の公約数」と「確かな国語教育」を関連させて増淵の国語教育理論の生成過程を論じた先行研究は、管見の限り無い。そこで本稿では、「指導の公約数」と「確かな国語教育」に着目し、その内実と主張の背景をもとに、「山月記」報告における「立場」と報告の重点を裏づける増淵の理念を明らかにする。

## 2.2. 指導の公約数

増淵は、昭和20年代後半から30年代の前半に、文学作品の指導に関する言説において、文学の指導の「公約数」となるものの必要性を繰り返し主張している。本稿では、増淵の言う「公約数」を、「指導の公約数」と呼ぶこととするが、この「指導の公約数」に、「山月記」報告と同時期に増淵が抱いていた文学教材の指導理念が表われている。増淵の「指導の公約数」に関する言説の中には、次のようなものがある。

### (1) 増淵恒吉（1950）「高等学校国語の教育課程」

とにかく、文学の指導法については、科学的な研究がなされなければならない。文学の読み方や味わい方にいろいろな行き方、方法があるにしても、それらの基盤となり、公約数となるものが考え出されてよい。たとえ常識的なものであっても、科学的に検討された基本的な文学の取扱い方を、学習指導に取入れるようにしたいものである。<sup>(6)</sup>

### (2) 増淵恒吉（1953）「(2) 高等学校における文学教育」

「文学の学習指導方法などあつてたまるものか。文学とは何かという課題が、永久に解決されぬものであるとするならば、その指導法など考えられないではないか。」と横槍が出そうである。もつともな意見だ。だから、国語の教師は何よりも文学の分かる人間になり、めいめいの文学観を持って述べたのである。しかし私のようになかなか文学の分からぬ教師が、数多いのである。そういう教師も安心して、指導のできるような基本的な方式はないものかと思うのである。文学の読み方や味わい方にいろいろなゆき方、方法があるにしても、それらの基盤となり、公約数となるものが考え出されてよいのではないか。<sup>(7)</sup>

上記の2つの言説からもわかるように、「指導の公約数」とは、国語教師の指導の基盤となる基本的かつ科学的な文学教材の指導方式のことである。増淵は「指導の公約数」として具体的にどのようなものを提示していたのか。増淵は、「指導の公約数」に関する言説の中で、以下のような指導の目標と指導事項を提示している。

## (1) 増淵恒吉（1950）「高等学校国語の教育課程」

ところで、低学年においては、現代の俳句と和歌、随筆と日記、伝記、長篇小説や短篇小説の読み方等を学習させ、進んで近代詩、外国文学、戯曲、さらに高学年において文学論について一通りの学習をさせたい。小説の学習では、環境、背景筋、人物の性格、描写、文体、主題、作者の人生観等に注意したいし、また、戯曲の学習では、登場人物、時と場所の提示から、事件が盛りあがって、クライマックスに達し、それから下向して結末に至るといふ戯曲的構成を分析することも必要であろう。（傍線筆者）<sup>(8)</sup>

## (2) 増淵恒吉（1955）「高等学校における実践」

……いわば、文学鑑賞の公約数というものがあるにちがいないのである。

- (1) 筋はどうか
- (2) どんな構想になっているか。
- (3) すぐれた表現はどんなところか。文体に特色はないか。
- (4) 作中主要な人物の思想や性格がどのように描かれているか。
- (5) 作者の意図はどんなところにあるか。
- (6) 作者の物の見方・感じ方・考え方についてどう思うか。

などという基本的な諸点についての追究を行い、小説としての本質的なおもしろさがどこにあるかを掘りさげて考えるようにしむける。<sup>(9)</sup>

上記の2つの言説に、「指導の公約数」の具体的な内容が表われていると言えるだろう。増淵は、「文学鑑賞の公約数」として作品の表現や作者に関する事項を列挙しており、作品そのものに即した学習指導を意識していることがわかる。なお、「山月記」報告で示された指導事項や各段落の設問には、増淵（1950、1955）で示された観点が含まれている。「指導の公約数」における増淵の考え方が、「山月記」報告にも反映されていると言うことができる。

### 2.3. 確かな国語教育

「山月記」報告と同時期の特徴的な言説の2つ目としては、「確かな国語教育」が挙げられる。増淵の後年の回想と、言説が集中している時期を踏まえると、「確かな国語教育」が主張されたのは、昭和32年・33年頃であったことがわかる。実際、昭和33年初出の以下の言説では、「確かな国語教育」の必要性が述べられている。

こうした国語教育の流れをたどって、その長所をのばし短所をおぎなって集約してゆけば「確かな国語教育」ということが要望されていると私は判断している。「確かな国語教育」とは、重点を明らかにし、また指導内容を十分に教師側において消化し、さらに学習中むだな時間のないような国語教育であるということである。<sup>(10)</sup>

なお、上記の引用箇所の前では、「確かな国語教育」を主張する背景に、言語技術を重視した国語教育、問題意識喚起の文学教育、時枝誠記による能力主義の国語教育の主張等、戦後の国語教育の流

れが関係していることが述べられている。

さらに、増淵（1958）は、「確かな国語教育」の着眼点として、以下の4点を提示している。

- (1) まず6ヵ年または3ヵ年間を通じて国語科ではどのような内容を学習させなければならないかを頭に入れておく必要がある。
- (2) 課題中心の国語教育を私は特に提唱したいと思う。
- (3) 主力を教材研究に注ぐべきである。
- (4) ……国語学習の支えとなるものはことばの指導である。（中略）ことばの指導そのものではないが、文章を細かく味わうということも、今後押し進められるべきではないか。（中略）つまり国語教室向きの文体論が今後の問題となろう。<sup>(11)</sup>

各段落で扱うべき設問を示す「山月記」報告の形式は、上記の(2)の「課題中心の国語教育」と共通する。(4)の「ことばの指導」と「文章を細かく味わうこと」、「文体論」は、「山月記」報告全体の特質と、設問の中に見ることができる。また、「確かな国語教育」の着眼点として挙げられたものの中には、「課題中心の国語教育」、「ことばの指導」、「国語教室向きの文体論」といった、増淵の国語教育理論の主要な要素が含まれており、言語的な事項を中心に、教師が指導をする上で意識すべきことが提示されている。

増淵が「確かな国語教育」を主張した背景には何があったのだろうか。次の2つの回想に、「確かな国語教育」を主張した背景と、その主張を裏づける増淵の指導観を見ることができる。

#### (1) 増淵恒吉（1977）「シンポジウム提案Ⅰ 読解指導における文法的取扱い」

昭和32,3年のころ、私は「確かな国語教育」を目指さねばならないと主張したことがある。教材研究が未消化であったために、子供たちの国語の力を伸ばすことができなかつたり、子供たちの興味・関心に適合させるということも、安易に受取って、時間の浪費が多かつたりしたこともあった。問題意識喚起の文学教育などが、華々しく話題になったころのことである。当時、私は、時流にさからって、国語教育本来の方向を抑えておく必要があると考えたのであった。<sup>(12)</sup>

#### (2) 増淵恒吉（1980）「〔座談会〕国語教育に求めるもの」

よりたしかな国語教育、これは昭和20年の後半に私は「たしかな国語教育」ということを主張しておりました。この「よりたしかな国語教育」、そういう教育をめざす時に、たとえば段落指導が大事になってくるのではないのでしょうか。中味をよく読む、できるだけ筆者に近づいて、アプローチする、そのための手段としていろんな言語事項的なものが役立つと思います。分量では表わせませんが、比喩的にいうと、国語科における人間づくりということを考える場合に6・7割位までは国語の力、読解力でいえば、文や文間接続、段落相互の関係を理解するということが基本にある。<sup>(13)</sup>

現場での指導上の課題に対する実感と、問題意識喚起の文学教育をはじめとした当時の「時流」への反発が、「確かな国語教育」の主張につながったことがわかる。また、「確かな国語教育」の根幹には、作品の中身や筆者に近づくための手段として「言語事項的なもの」を重視する増淵の指導観があ

ることもわかる。

なお、増淵が逆らった当時の「時流」については、後ほど詳しく考察するのでここでは言及をしないが、昭和32年・33年は、小学校・中学校の学習指導要領の改訂に伴って、系統主義が打ち出された時期であることも視野に入れておかなければならないだろう<sup>(14)</sup>。増淵（1958）は、「あとがき」において、「『国語科における系統学習』ということだが、突如あらわれ、議論の的になったのは去年の春ごろからであった。」と述べており、国語教育において系統主義に対する関心が高まったことを指摘し、本書の趣旨が中学校の改訂指導要領の本質や問題点を取り上げることにあると記している<sup>(15)</sup>。このことを踏まえて、増淵（1958）の「確かな国語教育」の着眼点を検討し直すと、着眼点の1つ目に、各学年の系統性・構造化を図る「系統主義」の考え方が表われていると見ることができるのではないだろうか。当時、増淵は東京都教育委員会の指導主事の職に就いていた。加えて、増淵は、昭和33年度版の中学校学習指導要領と昭和35年度版の高等学校学習指導要領の委員も務めていた。そのような増淵の立場も考慮すると、「確かな国語教育」主張の背景には、問題意識喚起の文学教育をはじめとした当時の「時流」への反発と、学習指導要領の方向性に代表される当時の教育の動向が関わっていたと考えられる。

#### 2.4. 小括——「挑戦」の内実——

ここまで見てきたように、「山月記」報告と「指導の公約数」・「確かな国語教育」には複数の共通点がある。また、昭和31年の「山月記」報告は、時期としてちょうど両者の間に位置づくものである。このような点を踏まえると、「山月記」報告は、「指導の公約数」と「確かな国語教育」の両方の要素を合わせもったものであるとすることができる。

「指導の公約数」と「確かな国語教育」に共通する理念は、言語的な事項や表現をおさえて、作品そのものをよく読むということである。両者の要素を合わせもつ「山月記」報告の基盤には、「指導の公約数」と「確かな国語教育」に共通する増淵の理念があることと見ることができるのではないだろうか。つまり、文体や語句・語法、表現の特質・効果の緻密な分析に重点を置いた「山月記」報告は、言語的な事項や表現をおさえて、作品そのものをよく読むという増淵の理念に支えられたものだったのである。このことが、「山月記」報告の「挑戦」の内実であると言えるだろうが、ここに「挑戦」としての意味合いを見出すためには、同時代の日本文学協会国語教育部会の「時流」との関係で、報告の重点と特質を検討しなければならない。最後に、「問題意識喚起の文学教育」を軸に、当時の日本文学協会国語教育部会の動向と、それに対する増淵の見解を探り、「山月記」報告の「挑戦」としての性格と「挑戦」の動機を明らかにしていく。

### 3. 日本文学協会国語教育部会の「時流」と増淵の「挑戦」の動機

#### 3.1. 日本文学協会国語教育部会の「時流」

2.1. で引用した増淵の回想にもあったように、「山月記」報告を行った背景には、昭和28年になさ

れた荒木繁の報告と、当時の日本文学協会国語教育部会の動向が関係していた。また、「確かな国語教育」を主張した背景には、問題意識喚起の文学教育をはじめとした当時の「時流」が関わっていたことも、後年の回想から明らかとなった。「山月記」報告の「挑戦」の内実と動機を明らかにするには、当時の日本文学協会国語教育部会の「時流」との関係で、「山月記」報告と、その基盤にある増淵の理念を見ていかなければならないのである。

先行研究の多くで指摘されているように、1950年代の「文学教育」は、昭和28年の荒木の報告を契機に大きな展開を見せた。「民族教育としての古典教育——萬葉集を中心として——」と題した荒木の実践報告は、「(1) 生徒は万葉・古今・新古今のうち、どの歌集に関心をもち、感動するだろうか。また万葉なら万葉のうち、どのような歌や歌人に興味をもつかを知りたい。(2) 生徒が万葉集などのすぐれた歌を理解することができること。(3) それによって、日本民族がこのようなすぐれた文学遺産をもっていることに、喜びと誇りを感じさせること。」<sup>(16)</sup>という関心・目標のもとになされたものであったが、報告後の討論では、作品を生徒の生活と結びつける授業の方法に人々の関心が集中し、大きな話題を呼んだ。その後、荒木の報告は、西尾実によって、読者の生活問題意識を喚起する文学の機能を認めた点を評価され、「問題意識喚起の文学教育」として定位された。荒木の報告以降で問題意識喚起の文学教育について扱った大会報告としては、鴻巣良雄の「小学校における文学教育の展開」<sup>(17)</sup>や、太田正夫の「国語教育の任務」<sup>(18)</sup>等が挙げられる。

また、1950年代初頭の日本文学協会国語教育部会の実践報告や論文には、「民族」や「伝統」、「遺産の継承」等を問題にしたものが数多くあり、国民文学論や民族の伝統に関心が寄せられていたことがわかる。国民文学論や民族の伝統に関する議論と、問題意識喚起の文学教育に関する議論が盛んになされていたことが、増淵（1977）が述べていた当時の「時流」であったと言えるだろう。

このような「時流」の中でなされた日本文学協会国語教育部会の大会報告には、具体的にどのようなものがあったのか。昭和27年の第7回大会でなされた益田勝実の「文学教育の問題点」と題した実践報告は、自身が勤めている夜間高校の生徒の実態を契機として、「言語教育と文学教育が人間形成という点で結びつけられる」国語教育を模索したものである<sup>(19)</sup>。また、昭和29年の第9回大会において、鴻巣良雄は、「文学教育の課題や方法は、どのような人間を育てるかという人間形成の方向、教育目的、“ねらい”を忘れてはいけないということなのであります。」<sup>(20)</sup>と述べており、荒木の報告を踏まえて、現実の生活から作品を読むことに重点を置いた実践報告を行った。

これらの報告に共通することは、目の前の児童・生徒が抱える生活上の問題や、教師の「文学教育」に対する認識を授業や報告の契機としている点と、文学を読むことで児童・生徒の意識や行動の変革を目指そうとした点である。ここで示したものを以外にも大会報告はあるが、「山月記」報告以前の大会報告では、上記のような点に重点を置いたものが主流であったと言えるだろう。

### 3.2. 日本文学協会国語教育部会の「時流」と「山月記」報告

「山月記」報告以前の日本文学協会国語教育部会の大会報告は、目の前の児童・生徒が抱える生活

上の問題や、文学教育に対する教師の思いを契機として、そこにどのような教材をどのような方法で与え、児童・生徒の意識や行動をどう変革していくかという点に主眼が置かれていた。加えて、この時期の報告には、一つの作品や教材について、表現や語句を緻密に分析し、指導内容として示すようなものは見られない。「山月記」報告以前の大会報告では、「文学教育」に対する教師の理念や、児童・生徒の生活と文学作品との関係に重点が置かれていたのである。

一方で、「山月記」報告は、作品そのものに焦点を当て、作品の文体や語句・語法、表現の特質・効果といった言語的な事項や表現を中心に、学習指導で取り扱うべき事項について述べたものである。つまり、「山月記」報告では、作品を読むことで生徒の問題意識を喚起することには主眼が置かれていないのである。加えて、報告の中には「問題意識の喚起」や「民族」といった、当時の日本文学協会国語教育部会で注目されていた言葉が一切用いられていない。これらの点に、当時の日本文学協会国語教育部会の「時流」と増淵の「山月記」報告の違いを認めることができる。

当時の「時流」とは異なる「山月記」報告は、日本文学協会国語教育部会の人々にどのように受容されたのだろうか。荒木は、増淵の報告後の討論において、「また増淵さんも生徒の文章を読まれましたが、あれでは生徒の魂の栄養になったとは私には思えないんです。」と発言し、続けて、次のように述べている。

荒木 ちょっといい落しましたが、さらにそこから文学教育の意義という問題が出るわけです。増淵先生の御報告は当然、今までの日文科でやってきた文学教育、それへの反省をふまえ、そのうえに立ってなされたのだとおもいますが、どういう点に増淵さんのねらいがあるのか、ということがはっきりしないので、その点もお聞きしたいのです。<sup>(21)</sup>

荒木が増淵の報告に対して厳しい評価を下していることがわかる。また、以下の西尾の発言にも、増淵の報告に対する厳しい評価を見ることができる。

……高等学校であるからといって、直ぐさま研究に入りすぎて、解釈的研究また批判的研究の問題に進みすぎている。進みすぎているというよりは鑑賞の段階というものを忘れている。鑑賞がなくてはほんとの批判も解釈も成り立たないのに、鑑賞段階というのを正当に経過することを前提にすることが足りないのではないか、ということ、感ずるのであります。<sup>(22)</sup>

荒木や西尾が増淵の報告に対して厳しい意見を示した一方で、増淵の報告を評価する発言も見られる。古田は、増淵の報告に対して、「それで増淵さんが細かにやられたというのは、たいへん意義のあることである。ああいうやりかたこそ、生徒にほんとうに読んでゆく力をつけることになる。したがって私は賛成です。」<sup>(23)</sup>と述べ、言語的な事項や表現をおさえている点を高く評価している。なお、当時の古田は、第11回大会の湯山厚の報告後の討論において、「ここに西尾先生がいらっしやいますが、先生が問題意識ということをおっしゃってから、すぐ、それにもって行こうという傾向が起きている。これは西尾先生の罪ではない。日本人はどれも性急すぎると思う。」<sup>(24)</sup>と述べており、問題意識喚起の文学教育を安易に取り入れようとする風潮に対して批判的な立場をとっていた。そのような立場をとっていたからこそ、古田は増淵の報告を高く評価したのである。

増淵の報告に対するこれらの反応を踏まえると、増淵の報告はそれまでの日本文学協会国語教育部会の「時流」とは異なるものとして受容されたことがわかる。「時流」との違いと、人々の反応からもわかるように、言語的な事項や表現をおさえて、作品そのものをよく読むという増淵の理念に支えられた「山月記」報告は、当時の「時流」に対して挑戦的なものだったのである。

### 3.3. 「挑戦」の動機

当時の日本文学協会国語教育部会の「時流」と異なる「山月記」報告を行った増淵は、当時の「時流」のどのような点に批判的な思いを抱いていたのだろうか。増淵（1982）は、後年、「山月記」報告を行った意図について次のように述べている。

私は昭和33年ころ、「確かな国語教育」ということを主張したことがあります。ちょうど、日文協での荒木繁さんの「問題意識喚起の文学教育」（実際は生徒から、なまの感想を引き出すにはどうする方法がよいかという点に主眼があったと私は見るのですが。）が喧伝されている当時、そのアンチ・テーゼのつもりで、「山月記」についての実践報告をしたことがあります。<sup>(25)</sup>

報告の中に、「問題意識の喚起」という言葉を用いていないことや、生徒の問題意識の喚起ではなく、作品そのものの言語的な事項や表現に主眼を置いている点に、「問題意識喚起の文学教育へのアンチ・テーゼ」としての姿勢を見ることができる。

また、「時流」に対して抱いていた具体的な批判は、次の2つの言説にも見ることができる。

#### (1) 昭和29年 日本文学協会第9回大会 国語教育部会の討論

増淵恒吉（東京） 去年西尾先生が「文学」にお書きになった問題意識についての論文を読ませていただいたのですが、私ちょっと納得できなかった点がありまして、これは私の読み違いだったかもしれませんが、それについて申し上げたいと思います。問題意識の喚起ということに重点を置き、従来の文学鑑賞または文学研究というようなことは文学教育ではあまり深入りすべきではないというようなことが書かれてあったかと思うのですが、以前の文芸中心の時代の文学鑑賞と现阶段の文学鑑賞とは当然焦点のあり方が違っているわけです。従って文学鑑賞も以前のような文学鑑賞をすることは当然いけないと思うのですが、それかといってただ問題意識の喚起という点にだけ重点を置く教育も困るじゃないか。（傍線筆者）<sup>(26)</sup>

#### (2) 増淵恒吉（1970）「私の文学教育史・3 表現へのアプローチ」

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。<sup>(27)</sup>

児童・生徒の生活の問題を喚起することだけに重点を置くことや、「国語教育」として重視すべき「ことば」の教育が軽視されていることに対して、増淵は批判的な思いを抱いていたことがわかる。

問題意識喚起の文学教育は、日本文学協会国語教育部会においてその可能性が盛んに検討されたが、荒木の報告がなされた当初から、問題意識の喚起だけを唯一の方法であると考えることに対する批判や懸念の声もあった。その代表として、「文学の機能」や「文学独自の力と本質」を重視すべきだという広末保や西郷信綱の批判が挙げられる。増淵の後年の回想には、広末や西郷のこのような発言に「共感を持たざるをえなかった」<sup>(28)</sup>という記述も見られ、作品そのものや、「ことば」の教育が軽視されることへの懸念を読み取ることができる。

増淵が荒木の報告や問題意識喚起の文学教育に対して批判的な思いを抱いたのは、国語の教師として、言語的な事項や表現をおさえて、作品そのものをよく読むことを重視していたからであろう。このような増淵の思いが、「山月記」報告の動機となったのだと考えられる。

#### 4. 結語

本稿では、増淵の国語教育に対する理念と、1950年代の日本文学協会国語教育部会の「時流」をもとに、「山月記」報告において増淵が示した「挑戦」の内実と動機を考察した。本稿で明らかになったことは、以下の3点である。

##### (1) 「挑戦」の内実と文学教材の指導における増淵の理念

「山月記」報告の重点は、作品の文体や語句・語法、表現の特質・効果の緻密な分析を重視する点にあった。報告の重点は、言語的な事項や表現をおさえて、作品そのものをよく読むことを目指す増淵の理念に裏づけられていた。このことが、「山月記」報告の「挑戦」の内実であると考えられる。また、「指導の公約数」と「確かな国語教育」は、増淵の文学教材の指導理論、及び、国語教育理論の生成過程における重要な主張として位置づけられるものであることがわかった。

##### (2) 「挑戦」の動機

言語的な事項や表現をおさえて、作品そのものをよく読むことを重視していた増淵は、児童・生徒の生活の問題を喚起することだけに重点を置くことや、「国語教育」として重視すべき「ことば」の教育が軽視されていることに対して、批判的な思いを抱いていた。このことが、増淵を「挑戦」へと向かわせたのだと考えられる。

##### (3) 当時の「時流」に対する「挑戦」としての性格

「山月記」報告以前の日本文学協会国語教育部会では、児童・生徒の生活と文学作品の結びつきを重視した実践報告や、「民族」や「遺産の継承」といった国民文学論の流れを汲んだ「文学教育」の主張が多く行われていた。「山月記」報告は、それらの問題には言及をせず、言語的な事項や表現をおさえて、作品そのものをよく読むことに徹した報告であった。このような「山月記」報告の特質は、それ以前の大会報告にはないものであり、問題意識喚起の文学教育を中心とした、当時の日本文学協

会国語教育部の「時流」に対して挑戦的なものであったと言える。

本稿では、「山月記」報告の内実と、その背景にある状況や増淵の理念を実証的に検討した。今後は、本稿で明らかにしたことを踏まえ、増淵の国語教育理論の生成過程における「山月記」報告の意義を明らかにする。

- 注(1) 増淵恒吉(1956)「文学作品における形象の問題——「山月記」の取扱い方について——」『日本文学』第5巻11号 pp.18-24
- (2) 後藤志緒莉(2018)「増淵恒吉国語教室における授業の実際——都立日比谷高等学校時代の「学習記録」を手がかりに——」『国語教育史研究』第18号 pp.36-48
- (3) 世羅博昭(1988)「増淵国語教室の実際——日比谷時代後期における文学教材の指導——」『国語科教育』第35集 p.145
- (4) 増淵恒吉(1974)「古文教育の方法」『高等学校国語科教育研究講座』第8巻 ただし、『増淵恒吉国語教育論集 上巻 古典教育論』有精堂出版 p.62より引用
- (5) 注2に同じ つくば国際短期大学図書館の増淵恒吉文庫に所蔵されている2冊の『言語と文学 2下』(秀英出版, 1953年)の教材文に、増淵がどのような書き込みをしているか調査した。
- (6) 増淵恒吉(1950)「高等学校国語の教育課程」国語教育講座編集委員会編『国語教育講座第3巻 国語の教育課程 上・下 国語学習指導の方法 下』刀江書院 p.108
- (7) 増淵恒吉(1953)「(2) 高等学校における文学教育」文学教育研究会編『国語科文学教育の方法 増訂再版』教育書林 p.110
- (8) 注6に同じ p.108
- (9) 増淵恒吉(1955)「高等学校における実践」亀井勝一郎〔ほか〕編『読書指導講座 第10巻 教科学習と読書指導』牧書店 p.73
- (10) 増淵恒吉(1958)「今後の実践のために」増淵恒吉編『新教育課程双書・中学校篇・2 中学校国語科の新教育課程』国土社 p.133
- (11) 注10に同じ pp.134-138
- (12) 増淵恒吉(1977)「シンポジウム提案I 読解指導における文法的取扱い」『国語科教育』第24集 p.4
- (13) 増淵恒吉(1980)「〔座談会〕国語教育に求めるもの」増淵恒吉・小海永二・田近洵一編『講座 中学校国語科教育の理論と実践 第1巻 中学校国語科の理論』有精堂出版 pp.7-8
- (14) 田近洵一(2013)「3章 戦後・国語科教育課程史の転換点 経験主義・総合主義から系統主義・能力主義へ」『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル pp.320-332
- (15) 注10に同じ p.145
- (16) 荒木繁(1953)「民族教育としての古典教育——萬葉集を中心として——」『日本文学』第2巻9号 p.1
- (17) 鴻巣良雄(1954)「小学校における文学教育の展開」日本文学協会編(1955)『国民文学の課題』岩波書店 pp.123-130
- (18) 太田正夫(1955)「国語教育の任務」『日本文学』第4巻12号 pp.16-25
- (19) 益田勝実(1952)「文学教育の問題点」『日本文学』第2巻1号 pp.32-41
- (20) 注17に同じ p.123
- (21) 「討論」『日本文学』第5巻11号 p.26
- (22) 西尾実(1956)「文学教育における鑑賞の問題」『日本文学』第5巻11号 p.32
- (23) 注21に同じ p.29
- (24) 「討論」『日本文学』第5巻11号 p.15
- (25) 「対談 国語科教育の今昔 増淵恒吉\*北原保雄」『国語教室』第11号 p.18

- ②6 「V〔国語教育〕 討論」日本文学協会編（1955）『国民文学の課題』岩波書店 pp. 162-163  
②7 増淵恒吉（1970）「私の文学教育史・3 表現へのアプローチ」『文学・教育』3号 pp. 130-131  
②8 注4に同じ p. 62

#### 参考文献

- 佐野幹（2013）『「山月記」はなぜ国民教材となったのか』大修館書店  
田近洵一（1999）『戦後国語教育問題史〔増補版〕』大修館書店  
日本文学協会編（1988）『日本文学講座 12 文学教育』大修館書店  
浜本純逸（1978）『戦後文学教育方法論史』明治図書出版  
浜本純逸（2001）『文学教育の歩みと理論』東洋館出版社