

琉球大学学術リポジトリ

文学教育における教材解釈と発問の関係 一向山・西郷論争を中心に一

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-07-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1097

文学教育における教材解釈と発問の関係

— 向山・西郷論争を中心に —

藤原幸男

The Relation between Analysis of Literary Works and Asking in
Literary Education

Yukio FUJIWARA*

(Received Nov. 30, 1988)

1 論争の経過

1987～88年にかけて、西郷竹彦を中心とする「文芸研」と向山洋一を中心とする「法則化」のあいだで、文学教育における教材解釈と発問の関係をめぐる熱い論争が展開されている。発端となった西郷竹彦（文芸研）の批判は、『授業研究』『教育科学・国語教育』（いずれも明治図書）という全国的な教育雑誌を舞台に展開されていて、久しぶりの正面切った論争の様相を呈している。まず、論争を展開した論文を明示しておこう。（以下における論文からの引用は、①～32と略記する。これは、①の論文の32ページからの引用を示す。）

大森修「国語・教材から『キー発問』を取出す方法」『授業研究』1987年6月号（①）

西郷竹彦「体系的な理論こそがすぐれた解釈・発問を生み出す」『授業研究』1987年11月号（②）

佐々木俊幸「西郷竹彦氏『手ぶくろを買いに』の発問を検討する」『授業研究』1987年6月号（③）

西郷竹彦「論証ぬき批判は批判にあらず」『授業研究』1987年12月号（④）

向山洋一「授業の研究は、授業の事実を通して」『教育科学・国語教育』1988年1月号（⑤）

西郷竹彦「すぐれた授業はたしかな理論から」『教育科学・国語教育』1988年3月号（⑥）

この論争は、「法則化」運動の提唱者である向山洋一がけしかけたものようである。かなり以前から向山は、文芸研の授業はよくないということをいろいろな機会で発言している。たとえば、「授業の中身を見ると、文芸研における文芸の授業は、ほとんど、文芸学の概念をそれぞれに教えていく形になっています。ですから、論争の形はあまりよく見ませんね。私は、文芸研は授業論が弱いと思っています。……弱いというより、なきに等しい。」⁽¹⁾と述べている。また、「文芸研にあっては『文芸学の概念を教え込む』型の授業が主流である。それを、私どもは『授業』とよばないのである。」（同上、119ページ）と述べている。『教育科学・国語教育』誌での向山発言を引き継いだ形で、大森と佐々木が『授業研究』の特集で文芸研＝西郷竹彦批判を具体的に論述したことが論争のきっかけとなっている。

西郷竹彦は、論文②の末尾「付言」で、「向山氏が何の具体例もあげず『文芸研には授業論がない』とか、前記のように『文芸学の概念を教える授業』でこんなもの『授業とは言わない』といった類いの放言こそが〈悪口〉でなくて何であろう。……この一文も『売られたけんかを買った』までのことである。」と述べている。その後の西郷の批判は、このような流れのなかにあるといえる。

その後論争は『授業研究』誌上で「特集」の形で展開され、個人間の批判を超えて、「法則化」対「文芸研」といった研究団体の間の論争へと発展してきている（「特集・『教材研究と発問づく

* Department of Education, College of Education, University of the Ryukyus.

り』は同じか』『授業研究』1988年4月号、「特集・『教材解釈と発問づくり』論争点はどこか』『授業研究』1988年10月号)。また、研究団体間の論争ではないが、その他に『ひと』1988年12月号で「『教育技術の法則化運動』症候群」が特集され、「文学教育」関係では、「向山洋一氏による安西冬衛『春』の授業批判」として宗左近「詩へのほうとく」、俳句「某は案山子にて候雀どの」授業批判として西郷竹彦「デタラメな発問の『法則化』国語」が掲載されている。そこでも教材解釈と発問の関係が論議されている。論争は今後さらに続く予想されるが、本稿では検討素材を以上までに限定したい。以下で、『授業研究』誌上での主要な論文をあげておく。

〔「特集・『教材研究と発問づくり』は同じか』『授業研究』1988年4月号〕

向山洋一「『教材研究と発問づくり』は同じか』(⑦)

望月善次「西郷竹彦氏の授業にみる『教材研究と発問づくり』」

佐々木俊幸「『授業の腕をあげる』修業の場を」
大森修「『解釈・発問』の『・』を疑う」(⑧)
岩下修「『発問づくり』のないところに“授業”はない」

岩本康裕「『芸術教育』であればこそ」
大河内義雄「『子どもの事実』で発問をつくる」
浜上薫「『抽象のハシゴ』を下りよ、」

〔「特集・『教材解釈と発問づくり』論争点はどこか』『授業研究』1988年10月号〕

西郷竹彦「教材研究は発問を内包する」(⑨)
上西信夫「時と場合によるということー『一問一答』をめぐってー」

畠中正奇「『授業』が変わったと言えるのか」
麻生信子「解釈をもたない人の授業のこっけいさ」

山中幸三郎「『芸術教育』であればこそ画一的・固定的な考えから脱却を」

山形英二「同じ教師として暖かい目を」
大森修「西郷竹彦氏の反論を読んで」(⑩)

佐々木俊幸「上西信夫氏の反論を読んで」
浜上薫「畠中正奇氏の反論を読んで」
内村博幸「麻生信子氏の反論を読んで」
阿部肇「麻生信子氏の反論を読んで」

岩本康裕「山中幸三郎氏の反論を読んで」

向山洋一「山形英二氏の反論を読んで」

西郷竹彦「大森修氏へ再反論する」(⑪)

上西信夫「佐々木俊幸氏へ再反論する」

畠中正奇「浜上薫氏へ再反論する」

麻生信子「内村博幸・阿部肇氏へ再反論する」

山中幸三郎「岩本康裕氏へ再反論する」

山形英二「向山洋一氏へ再反論する」

上記の「特集」論争では、「文芸研」は教材解釈と文芸的授業の成立に力点をおいて主張し、「法則化」は授業での論争・討論および論文の書き方に重点をおいて論じているために、論点がかみあわないままに論争が進展している。そのために、この論争は生産的でない印象を受ける。だがこの論争自体は、教材解釈と発問の関連をめぐる重要な問題を提起している。この問題提起を正しく受けとめ発展させることが、授業づくり論の発展にとってきわめて大切である、といつてよい。

2 論点としての教材解釈と発問の関係

向山洋一は「すぐれた教材研究が、すぐれた授業を導くとは限らない。／確かにすぐれた授業には、すぐれた教材研究が必要なのだが、直結してはいないのである。／むしろ、全然別のものであると考えた方が授業について理解しやすい。」と述べる。そして、そのような理解から「『すぐれた教材研究』と『すぐれた授業』とを別のものと考えて、『すぐれた授業』を実現した典型は、斎藤喜博氏だけであつた。」とし、「一方、『すぐれた教材研究』と『すぐれた授業』を同じ延長に考えて『ひどい授業』を実践しているところがある。……西郷氏は『授業の独自性』についてほとんど理解されていない。だから、文芸研からは『ひどい授業』が次々と生産されてくる。」と論を展開する。(⑤-114ページ)

向山は教材研究と授業の関係を問題にしている。この主張が一連の論争の中軸となるだけに、向山のこの主張をていねいに吟味しておく必要がある。

まず、ここでいう教材研究を、教材の分析・解釈に限定しておく。というのも、教材研究には発問づくりを含めるのがふつうであり、発問づくりを含めて教材研究とよぶのであれば、それと(す

ぐれた授業を誘発する) 発問との関係を問うことは論理的におかしくなるからである。実際に論争の後半(『授業研究』1988年10月号の「特集」表題)では、「教材解釈と発問づくり」の形に修正されてきていて、この限定の正しさを裏付けているといえる。

向山を中心とする「法則化」運動の考え方によれば、「すぐれた授業」は「すぐれた発問(指示)」によって生み出される。そこから、発問の具体的提示と定石化がめざされる。そのさい、実践的レベルでは、①「すぐれた教材分析・解釈が、すぐれた発問(指示)を導くとは限らない」といえるのか、が問われてくる。すぐれた発問(指示)はすぐれた教材分析・解釈に規定される。この論述における「規定される」の部分をめぐって、教材分析・解釈を重視し拡張解釈して「そこから発問が導かれる」ととらえるのか、あるいは、授業からの規定性を重視して教材解釈から切り離して「そこから発問は導かれない」ととらえるか、が第一の論点である。

また向山の理解によれば、西郷は、「すぐれた教材分析・解釈」と「すぐれた発問」を直結させている、あるいは、「すぐれた教材分析・解釈」の延長上に「すぐれた発問」を置いているということになる。だが西郷は、発問論において、学級のちがいによって発問は変わることを強調し、実践家の創意・工夫を尊重している。だとすると、②はたして、西郷は「教材分析・解釈」と「発問」を直結ないし延長線においてとらえ、理論と実践を展開しているのか。検討の余地があるといえる。

その他に教材解釈の発問化、発問の定石化をめぐって論争が展開されているが、一応、二つの検討視点を提出しておいて、論争を吟味していくことにしたい。

3 教材解釈と発問——向山洋一「春」実践の検討——

向山の主張「すぐれた教材研究が、すぐれた授業を導くとは限らない」に対して、西郷竹彦は、「すぐれた理論にもとづく教材研究なしにはみのある授業は絶対成立しない。これは鉄則である。」と述べる(⑥-84ページ)。そして、向山の代表的な実践例の一つである「春」実践を検討して

いる。(⑥)

春 安西冬衛
てふてふが一匹韃靼海峡を渡って行った

向山がこの「春」実践をはじめて発表したのは、最初の著書『斎藤喜博を追って』(1979年)である(その復刻版が『教師修業十年』明治図書、1986年である)。向山はこの詩の題名・作者を示さず、三行詩「てふてふが一匹/韃靼海峡を/渡って行った」という形で提示し、解釈させている。後述するように、そこに向山の詩理解の大きな問題点が潜んでいる。向山の実践では、後に西郷が批判したような形では発問は定式化されていない。「てふてふ」と「韃靼海峡」の対比を手がかりとして詩の分析(解釈)をし、それを学級通信で交流している。教師・子ども・卒業生・父親・母親が一緒になって分析し、学級通信を舞台にして意見交流を組織している。

向山によれば、「授業したのは二つです。『対比させられているものは何か』と『〈渡って行った〉の“行った”に含まれる視線の移動を説明せよ』です。あとは子どもがそれぞれに受けとっていったのです。したがっていろいろな考え方が存在していました。」⁽²⁾という。

学級通信には、次のような子ども(中一)の解釈が掲載されている。⁽³⁾

「(前略)この詩では、強いものと弱いものが対比されているが、もう一つ、小さいものと大きいものが対比されている。〈てふてふ〉が群れをなしていたら、作者だって、こんなにもして渡らせたいとおもわなかったろう。一匹だからこそ、詩になる。

〈渡っていく〉ではなく〈渡っていった〉という文に〈てふてふ〉を見つめ続ける作者の姿が浮かぶ。〈死ぬにちがいない〉と思ったろうが、〈なんとしても渡らせたい〉と思ったにちがいない。

作者には〈てふてふ〉の姿に同感できる、自分自身の『かけ』があったのではないだろうか。〈てふてふ〉と同じように、自分もまた社会という自然の中での一人でしかないことを、考えながらみていたのではないだろうか。

春に舞う〈てふてふ〉が、北の荒々しい海に、自然そのものにいどんでいく心は〈自然に負けな
いとす自分〉のではなく、〈弱気になる自分
に負けないとす自分〉であったのだと思う。波
の余波でさえ散ってしまいそうな〈てふてふ〉に、
〈自分にたいする自分〉を感じたのだ。

強く大きいものに、弱く小さいものがいどんで
いく。その〈てふてふ〉の姿は弱い心、心は強い。
その強い心を象徴することばが〈海峡〉である。
心のたくましさと、海峡の景色が、同じイメージ
として表現されているのではないかと思う。」

向山は「いろいろな考え方が存在していました」
という。しかし、これと似た解釈がいくつか掲載
されていて、かつ後に定式化された発問を検討し
てみると、この子どもの解釈に向山の解釈は近い
といえよう。子どもたちは「対比」を手がかりと
してこのような解釈を得たのである。

だが「対比」の中味、つまり「何を対比してい
るか」は、その作品の特質から決定されなければ
ならない。このばあい詩というものの特質から、
何の対比かを考える必要がある。そこに、認識内
容とつなげて認識方法を理解する必要がでてくる
のである。

大沢という父兄は、先のような解釈にたいして
次のような異論を述べている。⁽⁴⁾

「まず、このような詩（ないし詩的な文章）を
解釈しようとすることに疑問を感じます。なぜな
らばこれは、作者の視覚的なイメージと術学的な
言葉の集合から構築されたものと思われるからで
す。……一言一言の言葉を見ていくと『てふてふ』
という書き方はすくなくとも戦前の表記方法であ
り、韃靼海峡というのは今のサハリン（昔の樺太）
とソ連本土の間の海峡のことを古風に言った言葉
だと思います。しかしこのようなことは、おそら
く作者にはまったくどうでもよいことのように思
われます。たまたま視覚的に蝶であり、エキゾチック
で重厚な雰囲気の子づらとして韃靼海峡である
ようです。これも個人的なことでは恐縮ですが、僕
がアレクサンドリアとか瑠璃色とかカルパチア山
脈とか琥珀とかいう字づらを見て何とも形容しが
たい情趣を感じるのですが、それと同じように、
この作者にとってはどうしても韃靼海峡という文
字が必要であったのでしょう。」

ですから、蝶が一匹で海をけなげに渡って行く、
その悲壮感と勇気などというそれこそ皮相的な解
釈を強いられて（？）しなければならない子供が
少々かわいそうな気がします。この文章を読むこ
とによって触発されるイメージ、これはおそらく
説明的な文章や言葉で表わすことのできないも
とと感覚的で抽象的な感情であると思いますが、そ
ういうものを味わうことのできる鋭敏な感性をや
しなうことが大切であろうと思います。」

これにたいして向山は、三好達治の詩「雪」を
あげて、「これなど分析する必要はないし、イメ
ージをふくらませていけば（これが大変なのですが）
よいと思っています。こうした作品をあれこれい
じくろうとは思っていません。このような場合もむ
ろんあります。」と述べつつも、「春」の詩では、
「基本的な文学の構成要素」（たとえば、話者、
視点、対比）を教えるとしている。⁽⁵⁾「春」の実
践における向山の意識としては、この「基本的な
文学の構成要素」を教えるという点に重点がかかっ
ていたようである。

もっとも向山は、「大沢さんのいう視覚的な
（ぼくは促音便の音感的なひびきも強いと思うの
ですが……。むろん、ダッタンは外国語ですから
ちがうひびきもあったでしょうが）解釈も一つの
ものであり、その意味では大沢さんこそが皮相的
な解釈をしているかもしれない等と考えまし
た。」⁽⁶⁾と述べている。この個人的感触から、子
どもたちのような解釈を支持し、のちにこの観点
から発問化していったのであろう。

そうだとすると、向山にしる、作品分析・解釈
から発問が構想されていったと見てよい。その
「解釈」が「話者」「対比」の手法からみちびき
だされたことに、向山は教育的意義を感じ、確信
を強めたのであろう。「話者」「対比」を教える
ことにも役立つからこそ、「春」の詩を扱おうと
いう気になったのであろう。

問題は、はたしてそれで詩教育になるかどうか、
である。児童文学などとはちがう詩の教育になる
かどうか、なのである。この点について向山は言
及していないが、大沢という父兄のような観点か
らは、詩教育にはならないのである。

大沢は向山の「返信」を受けて、次のように述
べている。

「僕が言いたかったのは、この詩に代表されるような作品を解釈・分析することに（この詩に関して言えば〈対比させられているもの〉〈視点の移動〉とのことですが）あまり意味がないのではないかということ、その理由は詩というものが、ふつうはほかの文学作品にくらべて、作者の感覚的イメージによってできる場合が多いので、読者のさまざまな感覚で受けとればいいのではないかということです。……“韃靼海峡”の地理的意味や、時代的ないい表し方、つまりひとつの言葉として単純な意味が『どうでもいい』ことであって、まったく他の意味で、つまり前の手紙にも書きましたが、その言葉から触発されるイメージの情趣や視聴覚効果や、また先生のおっしやる『音』とか『ひびき』として必要であったのであろうということです。

これは僕のように、分野は多少異なりますが創造する仕事（少々大げさで気がひけますが、他人の思惑をあまり考えず、自分の感性をたよりに何か作っていくことぐらいの意味にとってください）に携わっている者の直感であるかもしれません。われわれは、モチーフとしてのフォルムや色面や線を、そのひとつひとつの持つ固有の意味あるいは性格を無視して結合させたりかさね合わせたり、ゆがめたりして全体を集合し構成した時、そのひとつひとつの意味の加算ではなく、そこにまったく新しい異なった意味をもった作品ができあがることを知っていて、そのことに似ているように思われます。」⁽⁷⁾

この大沢の指摘は妥当のように思える。向山は「てふてふ—韃靼海峡」の対比でせまっていて、表題の「春」との関連が抜けている。そのためさびしく暗い冬のイメージが強くてしまっている。そうではなく、この詩は「春—てふてふ—韃靼海峡」というつながりでイメージ化されなければならないのである。この「三つの要素の組み合わせが生命なのである。この三つで一つのイメージを組み立てたところが面白いのである。」⁽⁸⁾この観点からすれば、せいぜいのところ「一方においては明るい春のよみがえりを意識しながら、一方において、か弱い生命がたどる暗澹たる運命に対する予感と哀憐の情とをひそめている」（村野四郎『鑑賞近代詩3昭和』）程度であり、むし

ろ「旺然たる春の到来」（作者自解）に重点をおいてイメージするのが自然だといえよう。

詩人の宗左近はこの詩を次のように解釈している。

「冬が去って、生命が芽吹く季節、その春のなかに小さな生命、ひょっとしたら生まれたばかりかもしれない生命が、広大な空間を渡っていく。そういう小さなものの大きな生命を感じさせる、一匹のちょうと春と地球、もっと広大な宇宙を対比しているわけです。／作者は、この詩で小さなちょうに対比して、宇宙大の力のあられ、みなぎりみたいなものを伝えようとしているわけです。そういう大きさだけでなく、宇宙大の大きなエネルギーのまえに小さなちょうをおくことによって、その二つながら、大も小も、生命のほとばしりであると同時に、広大な空間にはかない一匹のちょうを対比させるところになんとなく哀しみをおびた生命として浮かびださせているのです。」⁽⁹⁾

「春—てふてふ—韃靼海峡」というつながりでも、依然としてイメージが変わらないとすれば、「言葉への感受性（感性）」に問題がある。この面で少しずつ教育されていく必要がでてくる。⁽¹⁰⁾また、この詩では異質なものの組み合わせによるイメージの生成が要求されているが、そのような特質をもつこの詩が小学生のこの段階にふさわしいかどうかとも吟味されなければならないであろう。このことに関わって渋谷孝は次のように述べている。

「説明が少なく〈描写〉の多いもの、『雪』（三好達治）、『素朴な琴』（八木重吉）、『春』（坂本遼）、『春』（安西冬衛）などの詩は、読み手の読み取りの資質如何によって深く読み取ることのできるすぐれた詩である。ただし、小学校中・高学年の教材にすると、児童は、文章の部分と自分の体験的知見との反応によって奔放な感想を言うことがある。その中には、時として授業者の意表をつくような独創的に見える感想があったりする。その感想に対して授業者は文脈に基づいた是・非の指導をしがたいので、その教室は一見にぎやかで活発であり、豊かな授業風景が展開されているように見えることがあるが、その実は学習になっていないことになりかねないのである。……

私は『てふてふが一匹韃靼海峡を渡っていった』という文(詩)も小学生の教材として相応しいという考えは全く持っていない。」⁽¹¹⁾

さて、向山はその後実践を積み重ね、次のような発問で授業を展開している。⁽¹²⁾

- 発問1 このちょうちょは海を渡ったと思うか？
- 発問2 話者が、このちょうちょを見ている位置を目玉で書き表わしなさい。この詩の情景を絵にして、目玉を書き入れるのです。
- 発問3 ちょうちょは、まだ見えているか、もう見えなくなったか。
- 発問4 この詩のなかで対比されている言葉はどれとどれでしょう。
- 発問5 話者は外国にいるか、日本にいるか。
- 発問6 「春」の作者は幸福だったか、不幸だったか。

西郷は⑥でこの実践を検討するのであるが(西郷は『教師修業十年』の中の「春」の詩の実践を検討したというがそこには見当たらない。引用が不正確さである。)、まず、作者である安西冬衛の論著(『現代詩講座・第2巻』昭和25年)を調べて、「〈韃靼〉という〈漢字のもつフィジカルな形象〉と〈てふてふ〉という〈平仮名〉とのくはげしい対照〈その照応から抽出されるメタフィジカルな精神の対応の美〉をねらった」という着想・意図をひきだしている。それを手がかりとして、詩論の観点から「春」の詩を分析・解釈していく。

まず「〈韃靼〉は、異国的なイメージとして古代的イメージをあわせもつ。作者は〈間宮海峡〉という現実のものをふまえながら、それを超えて非現実的な〈韃靼海峡〉を虚構した。」とする。そこから、「この〈てふてふ〉は現実の間宮海峡を佛として成りたつ非現実の虚構の〈韃靼海峡〉を〈渡って行った〉」という解釈をする。つまり、「〈春〉という日常的、現実的な季節(つまり時間)から飛びたった一匹の〈てふてふ〉が、非日常的・非現実的な古代の時間を溯って〈渡って行った〉」というのである。

この作品分析・解釈は向山と決定的にちがっている。西郷は、詩の特質=虚構としてのイメージの世界から「春」の詩にアプローチしていった。そして、「日常・現実」から「非日常・非現実」への渡りを虚構化していったのである。

このようなとらえ方からすれば、「この詩における視点(遠近法)は単なる空間的・物理的な位置(ポジション)ではない。心理的・意味的遠近法である」ということになる。「発問2 話者がこのちょうちょを見ている位置を目玉で書き表しなさい」は、「文芸における視点というものの本質をわきまえぬ、まことに荒唐無稽な愚問というほかない」ということになる。

また、「発問3 ちょうちょは、まだ見えているか。もう見えなくなったか。」は、「イメージの世界としての文芸の本質を無視した問いである」とする。「イメージによって意味づけられた虚構世界—詩の世界—においては、すべてイメージとして読者の脳裏に鮮明に刻印されているのであり、読者は〈渡って行った〉〈てふてふ〉のイメージをはっきり『見て』いるのである」とする。

西郷はこのような解釈から向山の発問と授業を論評し、「理論のおそまつさから……バカげた授業を展開している」(⑥-84ページ)「教材研究(—教材解釈、引用者)のおそまつさがバカげた問いをひきだす」(⑥-87ページ)と述べている。

これまでみてきたように、向山は「てふてふ—韃靼海峡」の対比(—そこには「春」とのつながりが欠落している)から浮かぶイメージから出発し、そこに近づけるために発問とその系列を考えている。それはこの詩を教材として、全く別の詩の世界を教えたことになる。またその世界を生み出した分析方法=対比の有効性を訴えるだけの授業となっている。⁽¹³⁾

それに対して西郷は、文芸理論の観点から、詩のなかのことばのイメージ化、ことばとことばの照らし合い(形象の相関)などからせまってこの詩の文芸(虚構)的世界をつかみとっていく。そこから発問を考えていくことになる(発問は提示していないが)。

作品の文芸的世界を鑑賞することに文学教育の目的をおくならば、西郷のいうように、すぐれた教材解釈が発問を規定するといえよう。すぐれた

教材解釈に立脚して発問が提示されなければならない。この次元でみれば、向山の実践には発問以前の問題があまりにも大きく存在する。

4 教材解釈の発問化をめぐる

向山とちがって、西郷の教材解釈の優秀さをみとめ、それに学びつつ発問を考えていこうとしているのが、大森修である。かれは西郷の教材解釈はすぐれているが、発問がない、発問の観点からすればきわめて弱い、と指摘しつづけている。ここに検討すべき問題があるように思われる。つまり、西郷の教材解釈は発問にまで及んでいるか、である。これに関わる大森—西郷論争は、①②、および⑧⑨⑩⑪、西郷竹彦「デタラメな発問の『法則化』国語」『ひと』1988年12月号で展開された。

大森修は①論文で、西郷竹彦の文芸学には学ぶべきものが多かったし、今も学ばせてもらっているとす。それを前提として、大森は、「西郷氏の解釈を手掛かりにして、発問を作る」ことを提唱する。そして、具体例として、「鹿」（村野四郎）の詩を取り上げ、西郷竹彦の教材解釈を提示しつつ、大森のつくった発問を示している。

それは次のようなものである。

- | | |
|-----|------------------------------|
| 発問A | この鹿は牡鹿ですか、それとも牝鹿ですか。 |
| 発問B | 「彼」とは、だれのことですか。 |
| 発問C | 「鹿」は人間なのですね。 |
| 発問D | 一行目が鹿で、三行目が彼になっているのはどうしてですか。 |
| 発問E | 狙っているのは猛獣ですか、それとも人間ですか。 |

これらの発問を検討すると、⁽¹⁴⁾それらは総じて次のような特徴があるといえる。

- ① 文章を検討させる発問である。
- ② しかし文章の検討にとどまっていた、それをとおして文芸の世界へと子どもを誘い込む観点が弱い。
- ③ ②とも重なるが、言葉のイメージ化と意味づけに欠けるために、文芸の世界へと子どもを誘い込みきれない。

さて、「西郷氏の解釈を手掛かりにして、発問を作る」という大森の指摘に対して西郷は「村野四郎の詩『鹿』の私の解釈はすでに『発問』をそれ自身のうちに内包しているのだ。／だからこそ、大森氏は私の解釈から全ての発問を引き出しているのであって、私の解釈なしにこれらの発問はありえなかったのだ。」と述べる(②-99)

ここで西郷が述べた「解釈が発問を内包する」が論議を呼ぶのだが、ここでの西郷の指摘はその通りだといえる。大森自身「西郷氏の解釈を手掛かりにして」と述べているのだが、一言一句を引き移しているのではなく、自分なりに発問を創出している点に大森の独自性がある。にもかかわらず、大森が西郷の「解釈から全ての発問を引き出している」ことはまちがいない。問題はそこにあるのではなく、大森の発問の質にあるのではないか。—だが、この②論文ではこのことにまで及んでいない。むしろそこでは「まず理論があって、そこから方法がみちびかれる。そして方法は技術によって実現する。」という基本原則の強調に重点があり、いささか感情的で具体性に欠けている。

「鹿」（村野四郎）に即して検討されているのは、⑨論文である。そこでは大森の「発問A」に対して、次のように論評する。

「〈発問A〉は、愚問である。小学校の4、5年以上ともなれば〈彼〉という人称代名詞が、男性を意味するくらいのことは常識である。何もわざわざ〈発問〉するほどの問題ではない。／むしろ、〈彼〉という呼称によって、獣としての〈鹿〉を〈人格化〉したところに、この詩の虚構とその本質があるのであって、そのことこそ問われるべきである。／牡鹿の外面的な美しさから、その内面的、精神的な、人格化された美しさをこそ追求すべきであって、オスカメスカという類の〈発問A〉は発問に値しない。」(⑨-22)

西郷のいう通りである。文芸教育という観点からみれば、大森の「発問A」は「発問に値しない」といわざるをえない。それは「オスカメスカ」とどまっていた、「鹿」（村野四郎）の世界に子どもを誘い込んでいない。そういう意味からすれば、「愚問」ということになる。ここに重要な論点があるはずである。

問題は、西郷の解釈の多くは解釈にとどまって

いて、「発問」そのものまでは提示してくれていないという点にある。これでは、授業実践者である現場教師は価値のある発問をどう作るかで悩むことになってしまう。開示された折角の文芸的世界のすばらしさは実感できても、それを授業で引き出すことはできない、という困難さを生み出す。発問の工夫は教師にゆだねられる。だが、文芸の本質に合致した発問は力量がないとつくりえない。そのために、文芸研に学んでも、大森のような発問はなくなるといことになる。

その意味で、西郷の論述からは「『どのような(種類)発問』をすべきかは分かっている、『どのような質の言葉』で、どのような言い方で、どこから発問すべきかは分からないのである。」(⑩-63)という大森の指摘には、多くの現場教師は共感する。「法則化」につどう教師の注文は、一つには、ここにあるのである。もっとも西郷自身も発問を全く示していないのではなく、「鹿」や「だからわるい」などで発問のいくつかを示してはいる。だがそれは断片的で、それだけをつないでも授業にはならない。現場教師の力量不足かもしれないが、教材解釈にとどまるのではなく、一步踏みこんで、作品のもつ文芸の世界へと確実に誘い込むような発問にまで具体化していくことが求められているように思われる。こんにちの授業研究運動においては、「仮説実験授業」をはじめとして、「教育技術の法則化運動」(研究代表・向山洋一)、「授業づくりネットワーク運動」(研究代表・藤岡信勝)でもこのような努力がなされているのであり、文学教育でも積極的に教材解釈の発問化をおしすすめる必要があるように思われる。

5 発問の定石化をめぐる

向山は、西郷は「すぐれた教材分析・解釈」と「すぐれた発問」を直結させているかのようにとらえている。しかし、その言い方は正確ではなく、誤読を招く。というのは、西郷は「教材分析・解釈」は述べているものの、発問については積極的な形では定式化していないからである(——西郷文芸学では、特定人物の視点から作品世界をながめるときには、「○○をみて○○はどんな気持ちですか」と問う。このことを指して向山は「直結

と言ったのかもかもしれない。そうだとすれば、それは「木をみて森をみない」ものである)。したがって、西郷の教材分析・解釈に学んだ「法則化」の実践家は、西郷の論述をもとに発問をとりだす必要がでてくるということになる。

佐々木俊幸は、西郷の著書から発問を学んだが、それはあくまでも「学んだものであって、『追試』したのではない。西郷氏の発問は明示されていない」、「実は、この点こそが文芸研の最大の弱さであると私は思ってきた。法則化運動との最大の相違点でもある。」と述べている(③-26)。このようなとらえ方のほうが正確だといえよう。

上記のようなとらえ方から、佐々木は西郷の授業実践記録(『西郷竹彦授業記録集②』)を検討し、発問の問題点を指摘する。それは、「一問一答式である」「誘導的発問が多い」「説明でわからせようとする」「子供たちの意見の対立あるいは分化を生じさせる発問がない」ということである。ここから佐々木は、「西郷氏の発問には、子供たちに文章の検討を促そうという意識が低い」と結論づける。ここから「西郷理論から学ぶべき点は多々ある。が、授業は弱い」ということを主張しているのである。

これに対して、西郷は論文④で批判に込めている。そこには、西郷の授業観・発問観が見られる。以下で、西郷の反批判をあげて検討したい。

まず、西郷は、「私は、方法というものには絶対ということがない、と主張してきた。さまざまな方法がある。目的によって、条件によって、多様な方法のなかから、しかるべき方法を教師が主体的に選ぶものである。」と自分の方法観を述べる。そして「定石化」については、「多様な方法を使い分けるところに教師の『腕』があるはずだ。〈定石〉と称して授業の方法を固定するのはナンセンスである。生きた授業というものの柔軟さをしぼることになる。」と「定石化」を批判する。(④-100)

そして、一問一答式との批判に対して西郷は、「その学級の状態、ほかならぬその子がどんな子であるか、また、ねらい・めあてとの関係……その他の諸条件を考慮に入れての一問一答式なのだ」と述べる。そして「これらの諸条件には一切目をつむって、ただ〈TCTCの連続である〉という

形で一刀両断されても、こっちは痛くも痒くもない。」と述べる。(④-101)

誘導発問に対しては、西郷は、「誘導的というだけで裁断してはならない。どんな場合に誘導的発問が必要なのか。いや、どんな場合には誘導的であってはならないのか。そここのところの考察こそが、授業論であり、批判というものである。」とし、「氏は、ここでも、私の記録の一部を引用するのみで何ら一言の解明もせず、ただ否定しているだけである。他者の批判をするなら、なぜ、その場合、誘導的発問であってはならないのか、具体的に述べることで説得すべきである。」と述べる。(④-101~102)

誘導的発問にかかわって、西郷は、佐々木のあげる大河内の(板書〔下の囲み〕をもとにした)授業は「まさに誘導的であつて、それ以外の何ものでもない。一目瞭然たる選択肢を出して考えさせているものであつて、これは誘導的発問の一種である。」と述べる。そして、「もし、仮に視角の転換ということを学習してきている学級なら、このような誘導的な指導はいらない、ズバリ教材文そのものに当って検討させることが可能なのである。私の飛び入り授業の学級では、大河内氏のこの類の誘導的指導がきわめて有効であるといえる。」と述べている。(④-102)

板書1 (ア) 子ぎつねが、ぼうし屋で、手ぶくろを買った。
(イ) ぼうし屋さんが、子ぎつねに、手ぶくろを売った。

たしかに、文芸を読みとる方法が訓練されていない学級(子ども)の場合には、一問一答式の授業、誘導的発問を中心にした授業にならざるをえない。その場合には読みとり方の訓練が前面にできるので、一問一答、誘導的発問が多く用いられることになる。しかし、学級の子どもが文芸の表現方法を分析できるようになれば、一問一答、誘導的発問は不要になる。西郷の授業が「飛び入り授業」であるならば、一問一答や誘導的発問はやむをえないといわざるをえまい。

たしかに、西郷の言うように、方法は多様である。だから発問は、学級の状態によって変えなけ

ればならない。この点では西郷の指摘にも一理があり、うなずける。けっして間違っているわけではない。

しかし他方では発問は、大局的には、文芸学理論にもとづいた教材分析・解釈に規定される。また、子どもの認識のすじみちにも法則性があり、発問はその法則性に規定される。それらの規定をうけて、この場面ではこのような発問でなければならない、というものがあり、授業実践においてその占める位置は大きいといわざるをえない。教材や認識のすじみちに規定される適切な発問がわからないために、無自覚に「バカげた発問」(非文芸的発問)をしてしまうことも多い。無限定に「対比」「類比」を適用してしまって、バカげた授業になってしまうことも多い。⁽¹⁵⁾

このように考えると、文芸学理論にもとづいた教材分析・解釈に規定された発問の作成ということは、学級の状態によって発問の仕方を変えるという授業展開以前の問題であり、現実問題としてはこのレベルでの不十分さがあまりにも大きいといわざるをえない。もちろんこのレベルを踏まえた=通過した上で学級の状態によって発問の仕方を変えることは大いにあってよいのであり、レベルのちがいを踏まえないで論議することは生産的ではない。西郷のばあい、文芸学理論にもとづいた教材分析・解釈の規定性についての認識が弱いように思われる。

上記のように考えれば、「すぐれた授業」を保障するための発問を具体的に提示し、定石化することも意義がないわけではない。西郷のいうように、「生きた授業というものの柔軟さをしぼることになる」かもしれないが、初歩の段階(つまり文芸の授業を体験する階段)では、その作品の文芸的世界を体験させることを保障するような発問の具体的提示と定石化はあってもよい。西郷の文芸教育学にとってそのような踏み込みがいま一つ必要のように思える。発問の具体的提示と定石化にまで踏み込まないと、文芸のすばらしさを体験させるような授業の創造は、若い教師にはなかなか困難である。

「発問の定石化」を認めるとしても、上記の構想と向山の構想は完全に一致するわけではない。向山を中心とする「分析批評の授業」は授業展開

の側からの発問規定性を強調する。この側面から教材解釈に解消できない発問づくりを探究し、発問の具体的提示と定石化を進めている。ここに、発問の具体的提示と定石化において、授業展開の側から規定性をくみこむ必要がでてくる。「分析批評の授業」とは構想がちがうにせよ、西郷も授業展開の側面からの発問規定性を認めるがゆえに（向山とは逆に）発問の具体的提示と定石化を躊躇したとも考えられる。

授業展開の側からの規定性ということで向山が考えているのは、討論・論争の授業である。「分析批評の授業」では、当初から、討論・論争を重視してきている。向山によれば、教育実習のときから、「『授業というのは論争の形、討議の形をあこがれる』という思いと、『言葉を根拠にすべきだ』という思いがあった」という。⁽¹⁰⁾そこから、向山をはじめとする「分析批評の授業」では、「子供たちの意見の対立・分化を生じさせる発問」が重要視されることになる。

西郷がいうように授業成立の過程では一問一答の段階があり、その重要性は否定できないが、一般的にいて人間の認識は討論・論争のなかでこそ全人格的にゆさぶられ、思考せざるをえない状況に追い込まれる。その意味では、討論では認識を高める可能性は大きい。したがって向山が「授業というのは論争の形、討論の形をあこがれる」ととらえるのも、実践家の立場としてはうなずけないことはない。

だが、その対立・分化、討論・論争はどのようなものでなければならないのか。——向山を中心とする「分析批評の授業」では、授業記録を見るかぎりでは、この点あまり吟味されずに、学級会のような形で意見のつぶしあいながなされていることが多い。また、「思想・信条の自由」を尊重するという建前から、対立・分化を吟味せず、互いに出し合って終わることも少なくない。放任に近いことも多い。はたして、「文学の授業」はそのような対立・分化、討論・論争のさせ方でよいのか。

これに関わって、吉本均は次のように述べている。

「授業過程は、もっぱら『討論する』こととして規定されてよいのか。いや、それと同じではな

い。つまり、子どもたちは討論することができるような一定の立場をまだもっているわけではないし、意見を最後まで固持して対決し合う関係にはない。授業における論争は、それを通して、各自の意見が修正されたり否定されたりして、より高い共感・統一をつくりだすものにほかならない。だからそれは、討論の対決関係ではなくて、真の共同関係であり、そのかぎりにおいて、ふたたび本来の対話に近づいてくるのである。」⁽¹¹⁾

この点では、西郷は吉本と同じような見方をし、次のような授業論的見地を公表している。それは、「せりあがる授業」である。そこでは解釈の多様性と相対性が問題になる。

「子どもの発言が非常に個性的なんです。それぞれ。それは非常に大事なことです。多様性というのは子どもの個性、一人ひとりを大事にすることなのです。

ところがそれだけではしょうがない。そこでみなさんに考えていただきたいのは、多様性と、相対性ということです。相対性をもう一つ考えてゆく必要があります。それはどういうことかということ、さていろいろできたその解釈の中からどれがより豊かな解釈、より深い解釈、またおもしろいか、また今日のわれわれに切実にかかわってくるか（もちろん確かさがなければなりませんね。あいまいであってはいけません）、その豊かさとか深さとかそれからより身につまされる解釈というふうなものが何であるかの見定めがなされなければなりません。教師が子どもたちも一緒になって評価するという、このことがないとだめなのです。」⁽¹²⁾

「文芸の授業ではまず多様性を保障する。まず子どもたちを伸び伸びと解放し、子どもたちの思うことを思う通りにいわせる授業、そこに個性を発揮させる多様性がある。しかし同時にそれを教師の解釈にひきしぼってくるのではなくて教師も含めてそれらの多様にでた解釈をぶつけ合い、ひびき合わせ、あらい合わせ、それらを越えてより少しでも高い次元の解釈へ、せりあがっていくことがのぞましい。……どれだけ、より一歩、より一歩とその話し合いの中で深まってゆくか、豊かになってゆくか、そのプロセスが大事なのです。」⁽¹³⁾

文学の授業における対立・分化、討論・論争では、「つぶしあう授業」ではなく、このような「せりあがる授業」を生み出す必要があり、発問としては「せりあがる授業」を生み出すようなものが求められる。

「分析批評の授業」における討論は「つぶしあい」をうまく組織しているために活発になり、一見すると華やかですばらしい授業のようにみえるが、討論のなかで子どもたちの認識が「せりあがる」ことは少なく、内容的深まりに欠ける。「分析批評の授業」では、対立・分化を生じさせる発問が「せりあがる授業」を生み出す仕かけを内在させていないし、その手だてを授業展開でつくしていないために、せっかくの討論なのに、討論の教育力を充分には引き出しえてないように思われる。

注

- (1) 向山洋一「分析批評との出会い」『教育』1986年12月号、43ページ。1986年6月29日の、教科研究教授学会での講演。
- (2) 向山洋一『斎藤喜博を追って』昌平社、1979年、191ページ。
- (3) 同上、171～172ページ。
- (4) 同上、183～184ページ。
- (5) 同上、189ページ。
- (6) 同上、190～191ページ。
- (7) 同上、191～193ページ。
- (8) 吉田精一・分銅惇作『近代詩鑑賞辞典』東京堂、1969年。
- (9) 宗左近「詩へのぼうとく」『ひと』1988年12月号、27ページ。
- (10) 小海永二『現代詩の指導——理論と実践』明治図書、1986年を参照。
- (11) 渋谷孝「文学教育論批判①、文学作品の教材化の一試論」『教育科学・国語教育』1988年2月号、122ページ。
- (12) 向山洋一『授業の腕をみがく』明治図書、1983年。
- (13) これに関連して、宗左近は向山洋一の「春」（安西冬衛）授業記録（『教育』1985年12月号）を読んで次のように述べている。（宗左近「詩へのぼうとく」『ひと』1988年12月号）

「もっと強い言い方をすれば、授業の勝手な資料としてこの詩をとり扱っているということです。要するに日本語の連なり（＝勝手な資料）として、作品世界とは無関係に、作品を突きはなしたところで、教師と子どもが勝手にしゃべりあっているという印象がひどく強いのです。」

「もし、この詩の作者が私なら怒ります。この無残な作品の扱い方はゆるせません。作者がその作品のなかにこめたもろもろの感情とか祈りとかをまったく無視しているからです。どこかの町のスローガンや標語などおなじ扱いをしてくれていることにたいして、憤りを覚えます。こんど、絶対に使ってくれるなというでしょう。作者にたいしてまったく失礼です。」

- (14) 藤原幸男「文学教材指導方法論の検討——大森修を中心に——」『琉球大学教育学部紀要』第32集第一部を参照。
- (15) とくに「分析批評の授業」に多く見られる。これについては藤原幸男「文学教材指導方法論の検討——大森修を中心に——」『琉球大学教育学部紀要』第32集第一部、および杉山緑「確かな読みを実現する文学の授業」『沖縄にねざすたのしい教育実践』、『おきなわの教育実践』編集委員会、1988年を参照。
- (16) 向山洋一「分析批評との出会い」、『教育』1986年12月号、39ページ。
- (17) 吉本均『授業成立入門』明治図書、1985年、183～184ページ。
- (18) 西郷竹彦『せりあがる授業』黎明書房、1975年、103～104ページ。
- (19) 同上、104～105ページ。

（付記）向山洋一の「春」実践をめぐるのは、その後、「特集・『特集教育技術の法則化運動』をさらに検証する」『ひと』1989年4月号、「特集・『詩の授業』を見直す」『教育科学・国語教育』1989年5月号などで論争が継続されている。