

# 琉球大学学術リポジトリ

## 文学教材指導方法論の検討 ―大森修を中心に―

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	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/1100">http://hdl.handle.net/20.500.12000/1100</a>

# 文学教材指導方法論の検討

—— 大森修を中心に ——

藤原幸男

## An Analysis of Teaching Methods Theory of a Literary Work

—— concerning Osamu Ohmori ——

Yukio FUJIWARA\*

(Received Nov. 30, 1987)

### はじめに

大森修（新潟大学附属小学校）は、向山洋一を中心とした「分析批評の授業」の中心メンバーの一人であり、この数年間に精力的に発言してきている。<sup>(1)</sup>

大森修は、西郷竹彦（文芸教育研究協議会。以下では文芸研と略）の文芸教育論に学び、それをもとにして「分析批評の授業」を実践してきている。にもかかわらず、「西郷氏や文芸研の会員の授業実践に学びつつも、追試できないでいる」<sup>(2)</sup>という。大森は、西郷の教材解釈には大いに学んだが、「同化体験」<異化体験> <共同体験>を重視するという点には賛成できないというのである。——大森は明らかに、ある種の教育観に立ち、そこから西郷の文芸教育論を一定の角度で切り取っている。そのために大森の論は、「文学教材の指導方法」論としては種々の問題をはらんでいるように思える。

以下では、大森修「連載・文章を検討させる発問」（『教育科学・国語教育』1986年4月号～1987年3月号）を中心にして、かれの「文学教材の指導方法」論を検討し、そこに含まれている問題性を明らかにしたい。「連載論文」を取り上げるのは、大森のまとまった主張が一貫した流れの中で展開されていて、検討素材として適切だと判断したからである。またこの検討作

業は、「文学の授業」像と方法をあらためて浮き彫りにしてくれると考えられるからである。なお大森論文からの引用は（1—110）と略記するが、それは第一回連載論文の110ページを示す。

### 1 「文章を検討する」とは何か

#### (1) 「語句、文、文章の〈たしかな読み〉の保障」をめぐって

大森修は『国語科発問の定石化』（明治図書、1985年）で、「分析批評」の手法を使って授業すると、従来なしえなかったことができたこと述べている。つまり、「① 文章を検討した。② 学習したことを、みるみるうちに、ノートにびっしりと書いた。③ 書かれた文章は実にはっきりとしていた。④ 日頃活躍できない子どもが活躍した。」というのである<sup>(3)</sup>。このことを意識してか、大森は、「連載・文章を検討させる発問」の第一回「文章のたしかな読みを保障する」において、「文章の検討を促す発問を骨格とした授業」を提起している。

かれは、西郷竹彦の論述（「文芸の授業であれ、説明文の授業であれ、文章を扱う以上、まず、なによりも、語句、文、文章の〈たしかな読み〉が肝要です。『てにをは』ひとつで、その意味とイメージが微妙に、あるいは大きくちがってくることを考えれば、読みの基本として、『てにをは』ひとつおろそかにはできません。」<sup>(4)</sup>）に依拠して、「文章の検討を促す発問を骨格とした授業は、[まず、何よりも、語句、文、文章の〈た

\* Dept. of Education, College of Education, University of the Ryukyus.

しかな読み』を子どもに保障しようとするものである」(1-110)と述べる。

ここでいう「文章の検討」は、「てにはを」に象徴される一字一句をおろそかにしないで「語句、文、文章」を読むことを指している。「てにはを」ひとつをとっても、そこに作家の工夫がこめられているのだから、おろそかにできない。大切な押さえどころだといえる。大森のいうように、「ことばの検討」をぬきにした「感動」強調の授業もしばしばみられることからすれば、重要な指摘のように思われる。

だがここで、一つには、「てにはを」を中心とした「ことばの検討」は、逆に、文脈や形象相関によって規定される(意味限定される)という側面があり、それ単独では「たしかな読み」になりえないことに留意しなければならない。「類義語など同じような意味をもつ語として扱うまえに、それらが、文脈の中で微妙に、あるいは大きく意味とイメージがちがってくることを押さえた指導をしなければなりません」<sup>(5)</sup>ということになる。「てにはを」をふまえた上で文脈や形象相関による「ことば」の意味限定が必要になる。そうしてはじめて、「たしかな読み」が確立されるのである。

大森は「てにはを」ひとつおろそかにしない「たしかな読み」を強調するが、それは、「ことば」を単独にとりだして検討するだけでなく、文脈や形象相関による検討をも含まなければならない。(——とはいえ大森は、「てにはを」を中心とした「ことば」だけでなく、ことばを「分析的に検討する方法」=分析技術〔視点・対比・類比など〕の検討を促す「文章を検討する発問」をも問題にしている。「てにはを」を中心とした「ことば」、「視点・対比・類比などの分析技術」の両方への着目を含めて、「文章の検討」を提起している。)

二つには、「ことばの検討」を促す発問は検討を促しさえすればよいのではなく、その論拠が明確であり、しかも検討をとおしてイメージをふくらませ、作品の世界(文芸的世界)へと読者をせりあげていくことに貢献するものでなければならない、ということである。後述するよ

うにこの点で、大森の例示している実践における「発問」には検討の余地がある。

## (2) 〈解釈〉か〈解説〉か

大森は連載の第二回「読者の視点を保障する」で文芸研の「かさこじぞう」実践<sup>(6)</sup>をとりあげ、じいさまの気持ちを問うている部分を問題にしている。

T じいさまはどうして大事な売り物のかさをかぶせてあげたのでしょうかね。

亜希子 じぞうさまが片がわだけ雪にうもれていたからです。寒そうでかわいそうだったから。

達史 そう。じぞうさまは歩けない。

尚央 じぞうさまはみんなを助ける大事な人だから。

(「人間みたく思っているからだ。」と弘美がつぶやく。)

弘泰 じぞうさまは石でできているからかぜひいちゃうでしょ。心の中では生きているからね。死んじゃったら大変でしょ。死んだら人間のことを守れない!

(子どもたちはこんなにも同化して読むものだろうかと内心私が驚いていると)

達史 そう。お堂はないでしょ。だからとても無理。

(と感にたえぬように言葉を続ける。)

……………略……………

この実践に対して大森は、「子どもの発言内容は、文章に根拠がない」「文章の検討をしないで、『形象の相関関係』(西郷)をイメージさせることはできない」(2-110)と述べている。

だが、この箇所は、大森のいうような文章の検討を中心内容とする〈解説〉部分ではなく、むしろ「形象の相関」をふまえた上で「様子」などを想像させ深い解釈をさせる〈解釈〉部分である。大森は、「右の子どもは『思い入れ』を述べているにすぎない」というが、上記の観点からすると、じぞうさま(の役割)をイメージし、雪にうもれたじぞうさまを思いやるじいさまの姿をそこから思い浮かべる必要がある。「思

い入れ]=じいさまの気持ちにたった感情を表出させる必要があるということになるのである。

西郷竹彦によれば、「〈たしかさ〉をふまえた上で、私たちは文芸研が長年にわたって研究実践してきた文芸学の理論と方法を武器として、ゆたかなイメージ化とふかい意味づけへと授業をせりあげていかねばなりません」<sup>(7)</sup>といえる。「たしかさ」をふまえた「解釈」が不可欠である。

文芸研の実践に対して大森は、〈解説〉を促すような発問をし、〈解説〉を中心とした実践を提示している。たとえば「じいさまは、顔を上げて歩いてきたのですか。それとも下を向いて歩いてきたのですか。」「じいさまは、じぞうを見ようと思って見たのですか。」というような発問である。〈解説〉を中心にする点に、「分析批評」の授業における「文章を検討させる発問」の特徴があるといえる。

## 2 話者の視点と作品理解

大森は「分析批評」の手法をとりいれて話者の視点を教えているが、話者の視点ということで何を教えているかといえば、視点＝目玉の位置を○＝文図に示すことであり、視点＝目玉の位置を解説させているにすぎない。

もちろん視点＝目玉の位置を明らかにすることは、視点をくぐった読みを成立させるための前提でもあり、また遠近法をつかって文学作品を読むことにもなる。だから、そのこと自体は悪いことではない。しかしこれだけにとどまるのであれば、視点をとおして文学体験をさせることにはならない。大森の実践報告をみると視点のありかを指摘させるにとどまっている。これでは解説主義の読みにならざるをえない。

西郷竹彦は、文学教材「わらぐつの中の神様」をとりあげて、視点と作品理解の関係について次のように述べている。

「問題はこの作品の視点がどうかということをとらえさせるだけでは意味がない。……なぜ他ならぬマサエという人物によりそって語っているのかという虚構の問題になる。それは授業の中で子ども達が『マサエは甘えっ子』だとい

うところで、これは読者みんなと同じだなあとということ、また、『マサエは、ものの見方・考え方が本質的でなくて見かけとみんなの目を意識している』とこういうところも自分達と同じだなあとということがちょっと出ましたね。それは他ならぬマサエというのは、読者と同じ見方・考え方をする人物であり、そういう人物の目に読者がよりそってこのおみつさんと若い大工さんの話をずっと見ていくことになる。そしてマサエが最後が変わっていくのと同時に読者もいっしょに変わっていくように視点が設定されている。これは、何のために、だれにむけて何を訴えようとしているのかという作品の虚構の問題です。」<sup>(8)</sup>

「客観的に文芸作品に視点があるというのは、あたり前のことなんです、だからといって、それを授業で扱かなきゃならないということもないわけですね。なぜ私が、視点ということに重きを置いてそれをまた授業の中で、なぜ視点を扱っているかということになるわけです。

文芸作品の文章というのは、話者の語りの地の文と人物の会話と、この二つしかない。しかも、この語りの地の文というのは、話者の気持ち、態度があらわれますね。ここをおさえないと話者が人物なり、事件をどのように評価しているかということが的確につかめません。また、そこをおさえることで、話者の人物評価、事件についての評価というものが、読者にもはっきりしてくるということです。これがまず一つあります。それから何よりも、文芸の作品というのはイメージの世界ですから、人物像・世界像をとらえる。イメージとしてとらえる。そのばあい遠近法抜きにはそのイメージはくるってきません。やはり、イメージをつくる過程で共同体験する。その上でイメージの意味を生みだすことを大事にするならば、視点を抜きにできない。なぜなら、視点によってイメージの遠近法もつくりだされ、その世界の奥行きもふくらみもでてくるし意味づけもできる。もちろん体験のしようも視点に左右される。……ですから、私は視点を踏まえた読みということを出発点にする。出発点ですよ。視点をとらえて読むことが目的

じゃない。手段であり出発点です。」<sup>(9)</sup>

上記した西郷の視点観によれば、視点は、まず作品の虚構の問題としてとらえられている。作品の仕組み・仕掛けの具体として、視点を作者は設定しているのであって、そこから視点にもとずいた読みが必要になる。「語りの地の文」＝話者の視点をとおして「話者の人物評価」「事件評価」を知る。また人物の視点をとおして遠近法的に（映画を見るように）文学体験することが可能だし、「作品の世界」ととらえることが可能になる、というのである。

さらにいえば、近年の西郷にあつては、認識内容＝思想（ものの見方・考え方）の変革形成との関わりで認識方法（視点など）がとらえられ、思想（ものの見方・考え方）の形成・変革に結びつく認識方法（視点など）が重視されている。西郷の視点観もその脈絡のなかに位置づけられている。<sup>(10)</sup>

同じ視点を重視するにしても、大森の場合、西郷のような観点が欠落していて、解説主義的読み、客観主義的＝評論的読みが中心にならざるをえないのである。

これと関わって、最近の論文で、鶴田清司は次のような指摘をしているが、うなずける部分である。

「西郷氏の場合、『分析』が『結果として、その教材をより本質的にわからせることになる』（『西郷竹彦文芸教育著作集別巻Ⅰ「国語」科教育の全体像』1982年 181頁）ような教材研究・授業をするのが原則である。『三日月』における『教材分析』は、『生きた作品に迫る』ための手段として機能している。

ところが、大森氏の場合は、第一義的にそれをめざしていない。例えば、〈それがしはかかしにて候雀どの〉の授業の指導目標も、『話者と作者を区別することに習熟する／一人称視点と三人称視点の違いを知る／検討した内容をよりよく書ける』の三点である（本誌1987年12月号 103頁）。つまり、『解説』の部分が中心で、『解釈』の部分については禁欲的なのである。が、『確かな読み』に基づいた『豊かな読み』や『深い読み』の指導こそ、文学の授業固有の課題と考え

るべきではないだろうか。」<sup>(11)</sup>

### 3 読者の視点と作品理解

#### (1) 読者の視点の強調をめぐる

大森は、読者の視点を肯定して、それによる読者論的読みを保障する。「読者にも視点がある」（2-113）とされ、「話者の視点と読者の視点は、区別されるべきだと思う。読者の視点は、話者の視点をも対象化し、批判することができる自由があるべきだと思うのである。」（2-112）とされるのである。

だが、視点をとおした文学体験ときりはなしてそれがなされれば、恣意的な読みとなる。ときとして、子どもの日常経験を絶対化して、それを基準にして登場人物を裁断していくことになる。そうした読み方はあまりにも自己中心的で、自我が肥大しすぎているといわざるをえない。たとえば、父親に語ったという、「かさこじぞう」についての次のような感想にそれが如実にあらわれている。（2-113）

みんなは、すごいじいさまだと言う。  
 ぼくは、ちっともすごいと思わない。  
 こんなじいさんなど見たくもない。  
 かさを売りに行くときは、じぞうさまが目に入らなかったのか。そんなことあるはずがない。売りに行くときは、どうかかさが売れますようにってたのんだはずだ。なぜなら、信仰心の厚いじいさんだから。  
 そのとき、なぜじいさんは、かさをかぶせなかったのか。かわいそうにとおもわなかったのか。  
 それなのに、雪がかかっていたら、急にかわいそうになど思っている。  
 行きと帰りでこんなにちがう人間なんて信用できない。  
 かさをかぶせて自分で満足しているだけではないか。さらに悪いのは、お返しを喜んでいる。これでは、ほどこしではないか。

これは、表面に現れたじいさまの行動を断片的にとりあげて、自分の経験にてらして批判し

ているにすぎない。なぜ行きと帰りでちがったのか——そこには必然性がある。作家はその必然性を書き込んでいるのであって、文脈や形象相関などに注意してそれを読み取るのが、まずは文学の読みである。その上で、自己にひきよせた読みが求められるのである。

#### (2) 文学作品の批判的読みと改作をめぐる

大森は文学作品の「てにをは」などおかしいと思われるところを取り出して、子どもに批判させたり、改作している。たとえば新美南吉「はな」における「は」の使い方や、「ひろしくん」の呼称を問題にし、「は」を「が」に、「ひろしくん」を「ひろくん」に改作している。

たしかにそうとれないこともないが、だからといってそこからすぐにまちがいだとはいえない。まず第一に、作家・新美南吉のくせ＝文体的特徴かもしれない。事実、新美は「が」と書くべきところを「は」と書くこともあると指摘されている。<sup>(12)</sup>第二に、作品展開においてその必然性があるか、ということも検討しなくてはならない。一般的には呼称の変化がみられるにしても、この場合それがいえるかどうかは作品の展開にそくして検討しなくてはならないのである。大森のいだった疑問は、一方では、作品の資料批判にてらして、他方では、作品展開にそくして検討されなければならないのである。

大森のばあい、読者の視点＝読者のいだった疑問・批判が先行しすぎている。そのために、このままだと、自己中心的な読みを助長しかねない（このことは、あとであげる「だから わるい」「かさこじぞう」における子どもの作文にもあてはまる）。大森のように読者の疑問・批判を過大評価して自己中心的な読みを助長することになれば、作品全体の否定につながる。これでは、結果として、すぐれた文学作品を潰してしまうことになりかねないのである。

#### 4 分析手法と「文学作品の誘いかけ構造」・認識内容

大森は、「『対比』や『類比』は、分析技術のひとつである」とし、「『対比的認識』『類比的認識』という用語が示すように、認識方法のひとつ

でもある」と述べている（7-112～113）。「文章を検討させる発問」とは、こうした「『対比』や『類比』を検討させる発問」を重要な部分として含み込むのである。

#### (1) 分析手法と「文学作品の誘いかけ構造」

どんな分析手法を使うかは、「文学作品の誘いかけ構造」によって決まってくる。どんな作品でも特定の手法が使えるにしても、それが最も効果的であるとは限らない。文学教育としては、「文学作品の誘いかけ構造」に合致した分析手法を駆使できることが望ましいのである。

深川明子は、「分析の観点は、作品が誘いかけ構造によって語ってくれている。とすると、それに着目すること、着目して分析できる能力を身につけていくことが重要になってくる。それができないと、何をどう分析してよいかわからず、ただ単に分析のためになったり、分析の観点を示されないと動けないことになってしまう。……読みを深め、作品世界を豊かに創造することができる分析の観点を、教師自身が自分のものとする。いま、分析の技術を使った授業は、その問題にさしかかっていると見えよう。」<sup>(13)</sup>と述べている。

大森のばあい、先の「はな」の実践は、「はな」という作品の展開構造から「呼称の変化」に着目して、それを分析手法として採用している。そして呼称の変化をうきださせている。この点は肯定的に評価してよい。（4-111～113、次の板書図を参照。深川明子はこの大森実践をもとに、「文学作品の誘いかけ構造」に合致した分析手法を提起している。）

#### I の場面

- (1)・からだのふとったこ
  - ・あいてのこ
  - ・ふとったこ
  - ・そのこ（2回）

#### II の場面

- (2)・そのこ（6回）……………
- ・ひろし
- (3)・そのこ（3回）……………
- (4)・ひろしくん……………（けんぼうの呼び方）

IIIの場面

(5)・ひろくん(2回)-----

(注) カッコ(1)(2)(3)(4)(5)は次の場面を表す。(1)……土橋のところ (2)(3)(4)……学校・同じ日 (5)……ふつか・みっか後

(2) 「**形象の相関**」「**共同体験**」を欠落させたままでの**特定分析手法の肥大化**

だが大森にあって、「呼称の変化」への着目を絶対視して「ひろしくん」を「ひろくん」に改作していることは、問題である。「(4)ひろしくん」は「心のなかでつぶやいたことば」であって、ひろしくんに直接言ったことばではない。そこからすれば、「(5)」における呼称は「ひろしくん」でも不自然ではない。「呼称の変化」への着目は、作品の展開構造（および視点をとおした読者の共同体験）に即して再検討されなければならないのである。

また、分析手法として「対比」「類比」を採用するにしても、何を「対比」「類比」するかは、認識内容と深く関わるのであって、認識内容をぬきにして無限定に「対比」「類比」を適用するとまちがいをおかすことになる。<sup>(14)</sup>

大森は、「だから わるい」（オセーエワ作）を分析した田中恵子の作文にたいして、それを検討した川上優子の作文を挙げて、「『だから わるい』が、何をうたっているのかの解釈は、子どもによってさまざまである」と述べている。川上の作文は、「犬—ねこ」「女の人—男の子」という「対比」でとらえ、「犬と女の方は、『する側』『せめる』『大』で共通している」「ねこ＝男の子は、『弱い』『される側』『せめられる』『小』で共通している」とするものである。このような把握にたつて、川上は次のように述べている。（5—113）

わたしは、恵子さんのような気分にならなかった。図を見れば分かるように、犬も女の人と同じではないかと思ったのである。

どちらも、強い方が弱い方をいじめているからである。

わたしは、わけを聞いてあげないで、男

の子をしかるような女の人にしかられたいないのである。

（中略）

女の人だって、犬がねこをいじめているように、男の子をいじめているように考えられるから、わたしは、恵子さんの考えを支持しない。

この「対比」は正しいか。明らかに、拡張しすぎである。女の人がかするのには、必然性がある。「視点」「形象の相関」をたどっていけば、しからざるをえない必然性がでてくる。けっして、犬と同じような「弱い者いじめ」ではない。

ひょっとして川上にも、似たような経験があるのかもしれない。その意味では川上は自己の経験的脈絡にそって「だから わるい」を解釈し、「対比」手法を「女の人—男の子」レベルにも適用したともいえる。川上の自我＝価値意識を表出させた点で意義は認めるにしても、そのままでは認識内容とは大きくかけはなれてしまうのである。川上のような作文を放任しておけば、人権・民主主義の思想が「いじめ」思想に歪曲されてしまう。あくまでも、認識内容とのかかわりで「対比」手法を考えていく必要があるのである。

5 「**文章を検討した**」とされる子どもの**批評文＝学習記録に対する賛美的姿勢**

大森にあってさらに問題だと思われるのは、「文章を検討した」とされる子どもの批評文＝学習記録に対して賛美的姿勢が強いことである。「連載」に掲載されている批評文＝学習記録のすべてがそうだというわけではない。その不十分なところを認めているところも一部にはある（「中谷の作文は、『視点』や『クライマックス』の検討をふまえて書かれている。／しかし、『視点』や『クライマックス』の検討内容と色の検討内容と区別を自覚して書かれてはいない。このような結果になったのは、私の力量不足による。」〔12—113〕）が、おおむね賛美・迎合の姿勢が強い。

たとえば、先の「かさこじぞう」の批評文に

たいして、大森は次のようにコメントしている。それは賛美としか取りようがない。(2-113)

私は父親の話を聞いて驚いた。  
読者の視点で、「かさこじぞう」を読み直すと、この子どものようにも考えられるからである。  
登場人物のじいさまは、偽善者ではないのか。  
なぜなら、行きと帰りでは、違いすぎるから。  
また、じいさまは、慈善者ではないか。  
なぜなら、ほどこして、お返しを喜んでるから。  
この子どもの解釈は、誤りなのだろうか。

子どもの意外な解釈によって文章の読み取りが深まることもあるし、意外な解釈の大切さを否定するわけではない。しかし、教師がそれにほれこみ、すっぱりと賛美・迎合してしまうときには、それ以上の発展はない。それは指導の放棄といわざるをえない。<sup>(15)</sup>はたしてそれで、斎藤勉のいうように、「子ども達一人ひとりの思考を鍛える授業になりえている」<sup>(16)</sup>といえるのだろうか。大いに疑問を感じる。

## 6 大森修実践の本質的特徴

これまで大森修の文学教材指導方法論を検討してきたが、そこから次のような本質的特徴が浮かび上がってくる。

一つには、新方法主義の指導方法論だということである。大森は別の論文で、「教材を解釈できない」のは「理由は、はっきりしている」——「解釈する方法を知らない」「解釈する方法を知るだけの量の教材を解釈したことがない」からだ、と述べている。つまり、方法を知らないからであり、方法に習熟していないからであるというのである。<sup>(17)</sup>ここに方法優位の考えが読み取れる。

だが、はたしてそうなのか。そうではない。方法が解釈をつかみだすように見えることもないわけではないが、本質的には、文芸の理論(文

芸学)から解釈が生まれるのである。理論からみちびかれた分析方法が文学的解釈を引き出すのである。西郷竹彦のいうように、「まず理論があつて、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」のである。大森は「理論と方法の本質的なこの関係に目をつぶり」<sup>(18)</sup>、方法が解釈をみちびくとする。ここに、新方法主義ともいべき指導方法論が強く現れているのである。

二つには、新児童中心主義の指導方法論だということである。大森は子どもの「批評」文に驚嘆して、こんなに書かせる「分析批評」の授業はすばらしいという。だがそれは、すでにみたように、子どもの日常経験に立脚したいわば常識的見方にすぎない。それなのに、そこにほれこむことは、児童中心主義の再生であり、指導の放棄にほかならないのである。

1960年代に確立された文学教育の基本的見地は、現実のリアルな認識と認識変革であった。西郷竹彦はこの流れの中で「関係認識・変革の文学教育」を提唱したのであった。この観点からすれば、子どもの認識(ものの見方・考え方、思想)の変革が重視されなければならないことになる。もちろん、思想・信条の自由が子どもにもあることからすれば、ものの見方・考え方、思想の押しつけは避けられなければならない。だからといって、そのことがそのまま認識(ものの見方・考え方、思想)の変革を否定することにはならない。この地平を切り捨てるのであれば、先行世代としての指導責任を放棄するものだといわざるをえない。それは、必然的に子どもに迎合するものにならざるをえないのである。

大森修の試みは、傾聴すべき点(たとえば発問・指示の明確化によるすぐれた文芸教育実践の創造と普及、実践記録の書き方など)を含みながらも、上記二つの本質的特徴を内在させているために、それを有効に引き出しきれていないのである。

## 注

(1) 大森修『国語科発問の定石化』明治図書、1985年6



- 月。および、大森修『続・国語科発問の定石化』明治図書、1987年3月。本論文で取り上げる「連載・文章を検討させる発問」は、『続・国語科発問の定石化』のなかに収録されている（ただし、第7回と第12回が欠落している）。
- (2) 大森修『国語科発問の定石化』、27ページ。
- (3) 同上、2ページ。
- (4) 西郷竹彦「せりあがる授業をめざして」『文芸教育』38号、5ページ。
- (5) 同上、6ページ。
- (6) 小林香織「[かさこじぞう]の授業」、文芸教育研究協議会編『文芸の授業・小学校二年』明治図書、1979年、149～150ページ。
- (7) 西郷竹彦「せりあがる授業をめざして」『文芸教育』38号、6ページ。
- (8) 文芸教育研究協議会・他編『西郷竹彦・文芸の授業入門』明治図書、1987年9月、49ページ。
- (9) 同上、204～205ページ。
- (10) 西郷竹彦・文芸研実践研究会「国語科教育の理論と実践」『文芸教育』45号、1985年2月。これについては、藤原幸男「見方の形成と学習方法」『国語教育評論』8号、1988年2月（予定）を参照。
- (11) 鶴田清司「文学の授業における『分析』の条件」『教育科学・国語教育』1987年9月号、21ページ。  
 なお鶴田清司の関連論文として、次のものがある。  
 鶴田清司「文学教材で何を教えるか——教材[分析]の批判的検討——」（東京大学教育学部教育内容研究室『教育内容研究』第4集、1983年3月）。  
 鶴田清司「文学教育における〈解釈〉と〈分析〉——解釈学的視座からの考察——」（『都留文科大学研究紀要』第26集、1987年3月）。
- (12) 藤原和好は、「『ごんぎつね』の中で、南吉は、対象人物たる兵十の動作を述べるばあい、『が』と書いてもいい所を『は』として、兵十の動作をとりたてて述べるという手法をよく用いている」と述べている。藤原和好「視点論批判の検討」『文芸教育』26号、1979年5月、52ページ。
- (13) 深川明子「分析の観点に着目させる授業」『教育科学・国語教育』1987年9月号、14ページ。
- (14) 分析手法を作品の内容と結びつけることの必要性については、「分析批評」実践への最近の「注文」でも指摘されている。井関義久「国語科『追試』実践のここを改善したい」『現代教育科学』1987年12月号。
- (15) 西郷竹彦は大森の「鹿」実践での「批評」文を取り上げて、「附属小の頭のいい生徒なら教わったことを器用にまとめて『批評』文なるものを書くのは当然のことである。……むしろ問題は、この子の人間観（『鹿』の人物像の評価）の月並さが、文芸の授業によって何ら変革されていないことである。」と述べているが、まさにこの点に指導の放棄が現れているといえるのである。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、103ページ。
- (16) 斎藤勉編「もの・こと・ことばを教えること」明治図書、1986年5月、124ページ。
- (17) 大森修「国語・教材から『キー発問』を取り出す方法」『授業研究』1987年6月号、39ページ。
- (18) 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、103ページ。